

Rapport de recherche
(programme européen : ADAPT)

**ADULTES EN SITUATIONS D'ILLETTRISME
et FORMATEURS :
RAPPORTS
AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES**

(représentations, discours et usages)

LENOIR Hugues

CEP-CRIEP
Université Paris X, 2002

Merci à celles et ceux qui m'ont accordé un peu de leur temps
Merci à celles et ceux qui m'ont permis de les interviewer
Merci à toutes et ceux qui m'ont ouvert leurs lieux.

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE :

Adultes en situations d'illettrisme et rapports aux nouvelles technologie	p. 6
INTRODUCTION	p. 7
Problématique	p. 8
Méthodologie	p. 9
I. - TECHNOLOGIE ET SOCIETE	p. 12
I.1 - Quelques données sur les N.T.I.C. et internet	p. 12
I.2 - N.T.I.C. et exclusion	p. 14
II. - N.T.I.C. et REPRESENTATIONS	p. 19
II.1 - Des représentations communes	p. 19
II.2 - Equipement de l'échantillon	p. 20
II.3 - De l'usage des N.T.I.C.	p. 21
II.4 - Entourage et N.T.I.C.	p. 24
II.5 - Désir, résistances et dangers des nouvelles technologies	p. 26
II.6 - Première synthèse	p. 28
III. - N.T.I.C. et APPRENTISSAGE	p. 29
III.1 - Souhait d'usage et rapport au savoir	p. 29
III.2 - N.T.I.C. et relations pédagogiques	p. 33
III.3 - Apprentissage et auto-formation	p. 37
III.4 - Deuxième synthèse	p. 38
IV. - TRAVAIL et TECHNOLOGIES	p. 39
IV.1 - Evolution du travail et N.T.I.C.	p. 39
IV.2 - Emploi, exclusion et nouvelles technologies	p. 45
IV.3 - Troisième synthèse	p. 50

V. - TECHNOLOGIE, IMAGE DE SOI, MODE DE SOCIALISATION et TRANSFORMATION SOCIETALE	p. 51
V.1 - Technologies et image de soi	p. 51
V.2 - Technologies et mode de socialisation	p. 53
V.3 - Technologies et transformation sociétale	p. 57
V.1 - Quatrième synthèse	p. 59
CONCLUSION	p. 60
DEUXIEME PARTIE	
Formateurs et rapports aux nouvelles technologies	p. 62
INTRODUCTION	p. 63
I. - DISCOURS SUR LES N.T.I.C.	p. 65
I.1 - Equipement des formateurs	p. 65
I.2 - Représentations et usages des N.T.I.C.	p. 67
I.3 - Attentes et résistances	p. 70
I.4 - Première synthèse	p. 72
II. - DISCOURS DES FORMATEURS sur L'ILLETTRISME et LES TECHNOLOGIES	p. 73
II.1 - Situations d'illettrisme	p. 73
II.2 - Identification	p. 77
II.3 - Equipement des adultes en situation d'illettrisme	p. 80
II.4 - Illettrisme et rapport à la lettre	p. 83
II.5 - Deuxième synthèse	p. 84
III. - N.T.I.C. et APPRENTISSAGE	p.85
III.1 - N.T.I.C. et usage pédagogique	p.85
III.2 - Illettrisme, N.T.I.C. et apprentissage	p.88
III.3 - N.T.I.C., motivation, image de soi	p.93
III.4 - N.T.I.C., autonomie et relation pédagogique	p.97
III.5 - Troisième synthèse	p.101
IV. - N.T.I.C., EXCLUSION ET SOCIALISATION	p. 102
IV.1 - Technologie et exclusion	p. 102
IV.2 - Technologies et socialisation	p. 107
IV.3 - Quatrième synthèse	p. 108
V. - RECOMMANDATIONS	p. 109
CONCLUSION	p.112

TROISIEME PARTIE

Au croisement des discours	p. 113
INTRODUCTION	p. 114
I. - ETUDE SYNCHRONIQUE : 2001	p. 114
I.1 - Représentations, équipement et usages	p. 115
I.2 - N.T.I.C. et pédagogie	p. 116
I.3 - Désaffiliation, exclusion, technologies et évolution du travail	p. 117
I.4 - Image de soi	p. 119
II. - ETUDE DIACHRONIQUE : 1998-2001	p. 119
II.1 - Discours des formateurs sur les N.T.I.C.	p. 120
II.2 - Discours des apprenants sur les N.T.I.C.	p. 123
III. - Synthèse	p. 125
CONCLUSION	p. 127

ADULTES EN SITUATIONS D'ILLETTRISME
et
RAPPORTS AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES
(représentations, discours et usages)

*"Par le biais d'un écran, on peut faire plein de choses,
plein de rencontres, plein d'achats, plein de rêves" (P₂).*

"C'est que c'est un truc magique quoi !" (F.)

"C'est comme si on parle au vent" (M.J.)¹.

(1^{ère} partie)

¹ Paroles d'adultes en situations d'illettrisme (extraits des entretiens).

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une sociologie compréhensive et expérientielle en ce qu'elle considère la parole des acteurs et l'analyse du chercheur comme porteuse de sens et complémentaires. Démarche sociologique qui invite à considérer l'expérience des acteurs y compris celle du chercheur comme "une activité cognitive (et comme) une manière de construire le réel et surtout de le "vérifier", de l'*expérimenter*"². Ainsi, la sociologie de l'expérience sociale, telle que nous l'entendons, vise à définir l'expérience "comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions du système"³ et donc à des appréhensions plus larges. En conséquence, elle permet de bâtir des compréhensions plus fines, même si elles ne sont souvent que parcellaires, dans le cadre d'un système de vraisemblance élaboré à partir des représentations. Elle participe ainsi à l'œuvre commune qui vise à mieux saisir cette **construction sociale aux multiples facettes** que sont les situations d'illettrisme et les réalités individuelles et sociales qu'elles produisent chez les acteurs. Elle ne tend pas à produire une nouvelle théorie sociologique - ce qui par ailleurs à aussi ses vertus - mais à utiliser la sociologie comme un outil et une entrée dans une réalité sociale afin de mieux la comprendre et de mieux agir. Elle vise donc à produire des analyses et/ou des constats au service de l'action, des adultes et des acteurs impliqués dans le champ de l'illettrisme.

Comme nos recherches précédentes⁴ concernant les illettrismes, elle s'inscrit dans une tentative d'émergence et de compréhension des représentations au sens de la définition qu'en donne J.-C Abric, à savoir : "la représentation, (...) est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagé (...). Elle n'est pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante (...). Elle fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action et les relations sociales"⁵. On verra, à la lecture de nos résultats, combien cette définition est adaptée et pertinente pour ceux, qui comme nous, tentent de mieux appréhender le phénomène des illettrismes adultes et des situations qui y sont associées.

² Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, p. 93. En italique dans le texte.

³ Ibid., p. 105.

⁴ En particulier, Lenoir H. et Crespin C., *Illettrisme, représentations et formation dans la Fonction publique territoriale*, programme de recherche du G.P.L.I., 1998, 165 p. et Lamaury M., Lenoir H., *Mesure d'effets du dispositif de formation de lutte contre l'illettrisme DECLIC*, CNFPT, 1998, 87 p.

⁵ Abric J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Puf, p. 13.

Cette recherche est organisée dans le cadre d'un triptyque. Le premier volet est construit à partir des propos et des représentations d'adultes sur les N.T.I.C. (Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans leurs environnements. Le deuxième tentera au travers du discours des formateurs d'adultes en situations d'illettrisme, sur ces mêmes technologies, de rendre compte et de mieux cerner les pratiques réelles ou espérées - y compris en matière d'aide aux apprentissages - développées par ceux-ci dans leurs activités professionnelles et sociales. Le troisième, par croisement des représentations des acteurs rencontrés dans les deux premiers volets visera de faire apparaître les similitudes ou les écarts entre les discours recueillis afin non seulement d'en analyser la portée mais aussi d'augmenter notre compréhension de ce qui se joue pour les interviewés dans les usages ou non-usages des technologies en particulier sur le domaine de la formation.

Le premier volet de notre travail privilégie les propos des adultes en situations d'illettrisme. Il est l'occasion de l'émergence des discours de ces adultes sur un fait de société contemporain, celui de l'arrivée massive d'outils à forte dimension technologique dans la sphère domestique, de l'apprentissage et du travail. Il se propose, non pas d'interpréter les faits et les paroles mais de formuler des hypothèses et éventuellement de dresser quelques constats. Il se refuse à une entreprise hasardeuse d'interprétation absolue et définitive. Nous y assumons le risque d'un travail sur un échantillon restreint, dans des conditions particulières à partir de discours déclaratifs et fragmentaires qui ne reflètent qu'imparfaitement, ou plutôt partiellement, la situation des adultes rencontrés face à ces technologies mais qui malgré un biais, toujours possible, permettent de produire un faisceau d'informations producteur de sens reconstruit et élaboré à partir des paroles des interviewés eux-mêmes .

Nous avons choisi, afin de nuancer nos constats et nos hypothèses, mais surtout afin de respecter la parole des adultes que nous avons rencontrés et la palette des discours produits - quelquefois complémentaires, quelquefois contradictoires - d'utiliser l'expression *adultes en situations d'illettrisme*. Le s de situation permettant de faire apparaître de manière graphique et systématique la complexité de cette réalité et la diversité des propos et des postures sur ces technologies. Ce s à situation nous semblant par ailleurs mieux représenter la réalité plurielle et complexe du phénomène "illettrisme" qu'un s à illettrisme [que nous ne renions cependant pas] comme nous avons coutume de le faire dans d'autres travaux.

Problématique

Cette recherche part d'un questionnement visant à interroger la réalité de la fracture numérique auprès d'un public en apparence moins sensible, ou plutôt moins préparé, à l'émergence d'une société investie par les technologies de l'information. C'est pour tenter de répondre à cette question que nous avons rencontré une vingtaine d'adultes en situations d'illettrisme afin de mettre en lumière les discours et les usages présents ou envisagés des nouvelles technologies et plus particulièrement, puisque plus communs, de deux "objets", à savoir l'ordinateur et internet. Nous formulons alors l'hypothèse, qui à notre sens ne s'est pas vérifiée, qu'ils étaient plus éloignés, moins informés, plus indifférents ou plus résistants à l'usage et aux attraits des technologies considérées tant dans le champ de la sphère domestique, que de l'apprentissage et du travail. Nous avons donc choisi de pénétrer au travers de leur parole à la fois dans les représentations et dans l'usage éventuel de ces technologies par une population risquant des phénomènes de discrimination technologique afin de mieux connaître le risque ou la réalité de celle-ci. Nous avons, le résultat de cette recherche en fera état, dû depuis reformuler notre hypothèse et surtout largement modifier notre propre représentation du lien que les (ces) adultes en situations d'illettrisme entretiennent avec l'ordinateur, internet, etc.

Méthodologie

Le premier volet de cette recherche concerne un échantillon d'adultes en situations d'illettrisme engagés pour la plupart d'entre eux dans un cycle de formation dit de *Remise à niveau*. A l'évidence, leurs connaissances de bases étaient, aux dires des formateurs et des formatrices, très lacunaires et partielles et relevaient donc bien de situations d'illettrisme et/ou des premiers niveaux professionnels même si nous n'avons procédé nous-même à aucun test et à aucun positionnement. Néanmoins, leur niveau de connaissances réelles, bien que difficile à estimer avec précision, était généralement modeste et très hétérogène. Malgré cette nuance, tous et toutes appartenaient bien à l'échantillon recherché, à savoir être adulte et en situations d'illettrisme, non pas dans le cadre d'une définition étroite et toute aussi incertaine de l'illettrisme mais dans une conception relevant d'un spectre large se référant à la définition élaborée par le G.P.L.I. en 1995⁶ (Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme) assez généralement acceptée à ce jour. Notre recherche a été conduite à partir d'une enquête de terrain dans le cadre d'entretiens semi-directifs, réalisée en 2001. Après un décryptage systématique, nous avons procédé à une analyse de contenu fine et systématique. Pour ne pas trop alourdir notre système de citations et compte tenu de nombreuses similitudes dans les discours, nous n'avons fait apparaître dans le cadre de notre restitution et de nos analyses que les citations tirées des entretiens les plus riches et les plus significatifs. Néanmoins, notre réflexion est bien construite sur un corpus de vingt et un entretiens de trente à quarante cinq minutes réalisés à proximité d'un lieu de formation ou d'accueil et dans de bonnes conditions de confidentialité d'où une information recueillie, à la fois riche et, semble-t-il, d'une assez grande fiabilité car dépourvue d'enjeu et de danger tant personnels qu'institutionnels. Au demeurant, tous les individus interviewés s'étaient portés volontaires. Certes, les informations collectées ont un caractère déclaratif et marquent ainsi les limites de ce type de recherche empirique et qualitatif mais aussi en constituent la grande richesse car construite à partir d'un discours vivant et en situation. Au chercheur puis aux lecteurs de faire la part des choses...

Notre échantillon - aléatoire et sans prétention autre que sa propre représentativité - était composé de vingt et un adultes, vingt salariés et un jeune demandeur d'emploi, dix femmes et onze hommes. Les femmes étaient toutes employées comme agents hospitaliers dans des structures hospitalières publiques. Elles occupaient des emplois en cuisine, en salle, en blanchisserie, à l'accueil. Elles étaient âgées de trente à quarante sept ans. Les hommes salariés étaient agents publics dont huit hospitaliers. Ils occupaient, lors des entretiens des fonctions de brancardiers, d'ambulanciers, d'aide-soignant ou travaillaient en cuisine, en blanchisserie ou à la manutention. Les hommes étaient âgés de dix sept à quarante trois ans (26 à 43 pour les agents publics). Une majorité d'entre eux a eu antérieurement une expérience professionnelle dans le privé où ils ont exercé des emplois peu qualifiés dans le bâtiment, la sécurité, le commerce, la restauration, la blanchisserie, etc., ou dans le secteur de la santé comme aide-soignant, ambulancier, brancardier où on les retrouve aujourd'hui. Pour ceux qui n'ont connu que le secteur public, ils ont en général occupé plusieurs postes soit en salle ou à l'accueil, soit dans le secteur des cuisines ou du transport des malades. Quelques-uns n'ont séjourné que dans un poste soit à la blanchisserie, soit au transport, soit en salle, quelquefois depuis de nombreuses années.

Il s'agit donc de travailleurs le plus souvent en milieu de carrière auxquels ils restent environ entre quinze et trente ans de travail avant d'arriver à la retraite ce qui souligne l'importance, et à terme, l'urgence de leur acculturation et de leur formation aux "nouvelles" technologies. La plupart d'entre eux étaient mariés ou vivaient maritalement, quinze d'entre eux, y compris des

⁶ Se reporter à : *De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Ministère du travail, 1995, p. 55.

célibataires avaient des enfants⁷, un sous-groupe ayant des enfants plutôt grands, l'autre plutôt jeunes, voire en bas âge. L'âge des enfants se répartissait entre trois et vingt huit ans.

Tous et toutes ont été scolarisés en France dont neuf dans les territoires d'outre-mer et un pour moitié à l'étranger. Ils ont quitté le système scolaire entre quatorze et dix neuf ans, neuf se déclarent sans aucun diplôme, ceux-là ont quitté l'école en cours de 5^e ou de 4^e ou durant un CAP. Dix ont obtenu soit un CEP ou un BEPC, soit un CAP (1 BEP)⁸. Deux prétendent être allés jusqu'en terminale, mais après vérification auprès des formateurs, il s'agit vraisemblablement de cas manifestes de "survalorisation", leur niveau de savoirs généraux et leur maîtrise de la langue étant des plus modestes. L'obtention réelle du diplôme et du niveau atteint n'a pas pu être vérifiée. Certes, il put y avoir de cas de "survalorisation" ou simplement des manifestations d'estime de soi mais qui n'ont pas pu avoir d'effet, à notre sens, sur le discours produit car sans lien avec la nature du questionnement. De plus, ces éléments biographiques furent collectés à l'issue des entretiens.

Leur tranche d'âge, leur statut social de salarié, leur parcours et leur niveau scolaire, leur catégorie socioprofessionnelle tendent à accréditer leur appartenance aux groupes des adultes en situations d'illettrisme. Notons, la forte présence d'originaires des territoires d'outre-mer directement en lien avec le terrain d'enquête et notre problématique de recherche : situations d'illettrisme dans le secteur hospitalier. Situation particulière qui sans doute en ce qui concerne nos résultats est source de nuances mais qui ne constitue à nos yeux qu'une particularité car comme tout lieu, notre terrain de recherche, portait ses propres caractéristiques et ses singularités.

Pour des raisons de confidentialité évidente, n'apparaissent à la fin des citations sélectionnées pour illustrer notre travail que l'une des initiales des interviewés sans précisions de lieux ou de services. Compte tenu de la nature de l'échantillon et d'une approche avant tout qualitative, nous ne produisons aucun pourcentage, sans signification ici. Toutefois, lorsque les propos collectés s'y prêtent et que cela contribue à éclairer notre compréhension, nous livrerons quelques proportions. Enfin, pour donner plus de relief et pour laisser la possibilité aux lecteurs et aux paroles elles-mêmes de produire du sens sans apport d'analyse ou de commentaire, dans le cas d'une lecture sélective en particulier, nous ferons apparaître, la plupart du temps, en retrait et en italique les extraits d'entretiens que nous avons sélectionnés. Ainsi, notre texte pourra se lire à deux niveaux, un niveau "brut" celui des adultes en situations d'illettrisme dans le cadre de situations thématiques et réorganisées et celui d'un discours produisant, autour et sur le premier niveau, des analyses et des commentaires. Afin de faciliter la lecture de notre travail, les extraits d'entretiens sont retranscrits et utilisés dans une langue "rétablie" ou plutôt "moins orale" même si quelquefois nous avons laissé, à dessein et par souci de la parole ou du style de nos interlocuteurs, des tournures familières.

Nous avons conservé l'appellation "nouvelles technologies" et le sigle N.T.I.C. comme terme générique même si nous sommes très circonspect quant à la nouveauté de ces technologies. C'est avec ce terme et ce sigle que nos entretiens ont été conduits car ils nous sont apparus comme les plus "connus" et plus généraux et surtout comme les plus susceptibles de permettre aux adultes en situations d'illettrisme de produire du discours et d'énoncer des représentations sur les technologies contemporaines. Néanmoins notre travail, même s'il contient quelques allusions à d'autres outils, porte d'abord sur l'usage de l'ordinateur et d'internet.

⁷ On verra plus bas l'importance du rôle des enfants dans l'approche des technologies.

⁸ Il s'agit ici des niveaux revendiqués, nous n'avions aucun moyen de vérifier la réalité des diplômes obtenus. Ce qui de toute façon n'aurait rien changé aux propos tenus et analysés ultérieurement. Seul la nature de l'échantillon en aurait été modifiée.

Dans cette première partie, après avoir succinctement resitué, dans un premier chapitre, la place et les enjeux des N.T.I.C. dans les environnements sociaux contemporains que nous allons évoquer, à savoir les sphères domestiques, professionnelles et pédagogiques, nous évoquerons dans un deuxième chapitre les représentations que notre échantillon d'adultes en situations d'illettrisme s'est construites sur les N.T.I.C., puis dans un troisième les discours produits sur le thème et sur le lien entre les technologies et l'apprentissage. Dans un quatrième chapitre, nous aborderons la question du travail en lien avec les technologies, enfin dans un cinquième les rapports entre image de soi, mode de socialisation et usage des technologies. A l'issue de chaque chapitre, une rapide synthèse soulignera quelques points saillants de chacun d'entre eux.

I. - TECHNOLOGIE ET SOCIETE

Avant d'entrer dans le discours et les représentations des adultes en situations d'illettrisme sur les prétendues nouvelles technologies, il nous apparaît opportun de faire un bref rappel⁹ sur la réalité des équipements et des usages des N.T.I.C. dans l'hexagone à partir de quelques articles récents et de quelques chiffres parus dans la presse ou dans les quelques ouvrages de qualité consacrés à cette question. Nous tenterons, par là, d'éclairer le mythe ou la réalité attachés à la question du fossé voire de la fracture numérique et surtout d'essayer de mieux cerner si oui ou non les adultes en situations d'illettrisme sont plus ou moins éloignés ou plus ou moins exclus d'un monde technologique en gestation voire même en proie à un risque majeur d'*illectronisme*¹⁰.

I.1 - Quelques données sur les N.T.I.C. et internet.

Qu'en est-il de ce risque ? Tout d'abord, tentons de savoir qui et combien de personnes sont utilisateurs d'un ordinateur ou se connectent à internet dans l'hexagone. Ces quantifications sont fragiles et quelquefois contradictoires d'une enquête à une autre d'autant que le nombre d'utilisateur ne cesse de croître. En 1999, un article d'*Entreprises et Carrières*¹¹ faisait le constat que 19 % de la population accédait à internet, 10 % sur le lieu de travail, 9 % à domicile. Notons pour mémoire que dans le même article le journaliste soulignait que seulement 13 % des internautes se connectaient pour se former. Selon une enquête du CREDOC, en juin 2000, 14 % de la population avait accès à internet depuis chez elle, 9 % depuis son lieu de formation ou de travail, soit un total de 23 %¹². En janvier 2002, le journal *Science et Vie Micro (SMV)* fait état d'une étude récente qui constate que 63 % de la population n'a encore jamais accédé à ce jour à internet ni sur le lieu de travail ni à domicile et que 37% de celle-ci - celle des "techno-exclus volontaires ou non"¹³ - n'ont pas ou ne souhaite pas posséder d'ordinateur¹⁴ soit pour des raisons

⁹ Pour aller plus loin se reporter à Lenoir H., *N.T.I.C., éducation et formation : approche socio-politique*, à paraître in Acte du colloque C.E.P./C.R.I.E.P., Paris X, septembre 2001, Ed. ESF, 2002.

¹⁰ France Inter, *Rue des entrepreneurs*, 28 août 1999, propos de Lionel Jospin à l'université de la communication à Hourtin. Le risque de fracture numérique a été évoquée par les puissants du monde lors de la rencontre de Davos (New-york, 2002), *Rue des entrepreneurs*, 9 février 2002.

¹¹ *Entreprises et Carrières*, 15 au 21 juin 1999.

¹² *Sciences humaines*, n° 122, décembre 2001, *Des inégalités pas virtuelles* à propos de l'enquête CREDOC in *Consommation et mode de vie*, n° 150, mai 2001.

¹³ *Les nouvelles technologies et l'exclusion*, La lettre Algora, janvier 2002, supplément à Inffo flash n° 382, janvier 2002.

d'intérêt ou d'usage, soit pour des questions de moyens financiers. Toujours selon la même enquête, même si le parc machines augmentent (plus 2,5 %) et si les accès au réseau internet croissent d'environ 5 % par an seulement 33 % des foyers auraient un ordinateur et 23 % seraient connectés. A l'horizon 2002, 35 % des foyers de l'hexagone auraient un micro, 25,5 % seraient connectés sur le Web.

Les mêmes enquêtes de 1999 et 2000 rappellent néanmoins d'une part, que selon la Sofres : "il apparaît que les utilisateurs français d'Internet sont plutôt des hommes jeunes, 70 % de moins de 35 ans, et disposant d'un niveau d'éducation élevé (56 % de cadres)"¹⁵ et que d'autre part, selon le CREDOC, la persistance de fortes inégalités, chez les personnes percevant moins de 6000 F par mois et les retraités pour lesquels le taux de connections est respectivement de 15 % et 3 % seulement contre près de 75 % chez les cadres supérieurs et 50 % chez les étudiants¹⁶. En 2002, le constat reste identique. Ainsi, selon *Science et Vie Micro*, les personnes équipées de micro ordinateurs et utilisateurs d'internet seraient plutôt des individus jeunes (36-37 ans) à haut revenu et/ou appartenant à des professions intellectuelles (52 % ont un niveau d'études supérieures), ce qui confirment les résultats d'une enquête réalisée en 2000 pour le compte du Ministère de la Culture où l'on pouvait lire que "les personnes qui disposent chez elles d'un ordinateur et d'équipement numérique ou multimédia sont aussi celles qui fréquentent le plus les lieux culturels et comptent le moins de forts consommateurs de télévision"¹⁷.

En revanche, toujours selon *SMV*, le profil "type" du non équipé donc non connecté est plutôt celui d'un individu plus âgé (49-50 ans), à revenu moyen voire faible et dont le niveau d'études le plus répandu est primaire.

A noter, compte tenu du lieu de réalisation de notre recherche (Paris) et d'en objectiver la lecture, que selon C. Sapuè (?), Président de l'association des fournisseurs d'Internet, les ménages connectés en Ile de France le seraient deux fois plus qu'ailleurs¹⁸. Face à de telles données, on le constatera notre échantillon appartient bien quelque fois à sa catégorie socio-professionnelle, mais quelquefois semble aussi légèrement atypique.

Quant aux usages d'internet, pour ceux qui y ont accès, ils se limitent bien souvent à celui de l'annuaire ou des horaires SNCF, parfois à la recherche d'information sur une destination ou un spectacle et depuis quelque temps à l'achat de bien de consommation. L'usage en est donc, sauf pour une nouvelle génération d'étudiants, assez pauvres et nous savons par ailleurs qu'au-delà des 13 % d'internautes déjà évoqués qui se connectent pour étudier, que le cybersexe quant à lui représente 25% du trafic¹⁹. Usage, par ailleurs, quelquefois mal maîtrisé et aux effets non négligeables sur le lien social qu'évoquera notre échantillon et déjà constaté par certains auteurs. En effet, "il semble qu'un certain nombre de personnes succombent déjà à cette tentation de vivre désormais seules dans un tel univers (celui d'internet). Selon certaines enquêtes sociologiques, la pratique d'internet tend, si l'on y prend garde, à désocialiser les individus. Une recherche conduite à Pittsburg (Etats-Unis) par l'équipe de Robert Kraut, auprès de 256 personnes pendant deux ans, a montré que "l'utilisation d'internet diminue le cercle de relations sociales proches ou

¹⁴ France Inter (23-1-2002) à propos d'une étude parue dans *Sciences et Vie Micro (SMV)*, février 2002, pp. 70-75, sondage *SMV/GFK* réalisé à la mi-décembre 2001 auprès de 1005 foyers représentatifs.

¹⁵ *Entreprises et Carrières*, 15 au 21 juin 1999.

¹⁶ *Sciences humaines*, n° 122, décembre 2001.

¹⁷ *Sciences humaines*, n° 103, mars 2000, rubrique *Echos des recherches* (sources Ministère de la Culture et de la Communication, sondage du Département des études et de la prospective auprès de 450 foyers)

¹⁸ *France Inter*, déclaration au journal de 19 h du 1 mars 2000. Ecart confirmé, même s'il se réduit par l'enquête *SVM* : 34,1 % de connectés en région parisienne contre 14,9 % dans l'ouest, 16,1 % dans le sud-est, 27,6 % dans l'est, etc.

¹⁹ Breton Philippe (2000), *Le culte d'internet, une menace pour le lien social ?* Paris, La Découverte, p. 122. Selon l'enquête *SVM*, les membres de leur échantillon équipés utiliseraient internet, 65 % pour le courrier électronique, 39 % pour jouer, 29 % pour gérer le ménage, 28 % pour les études, 23 % pour consulter des CD éducatifs, etc.

lointaines, augmente la solitude, diminue légèrement la quantité de support social et augmente les sentiments dépressifs"²⁰.

I.2 - N.T.I.C. et exclusion

Quant au risque de fracture sociale et en conséquence d'exclusion des adultes en situations d'illettrisme - ou plutôt à certaines formes de désaffiliation pour reprendre le terme de Robert Castel - du fait de l'émergence massive des nouvelles technologies, la littérature est, semble-t-il, assez pessimiste pour ne pas dire alarmiste. Nous verrons, que nos résultats tendent à largement pondérer ces discours que nous partageons et que nous partageons peut-être encore pour une part malgré le caractère rassurant des propos que nous avons recueillis. Trois types de risques d'exclusion apparaissent dominants : économique, professionnelle, pédagogique et pourraient, à terme, engager des phénomènes de désaffiliation sociale massifs pour les populations les moins formées et les moins qualifiées. Nous allons rapidement, à l'aide de quelques références clés tenter de pointer les mécanismes à l'œuvre.

Tout d'abord en matière économique, il est clair qu'encore aujourd'hui, même si les coûts ont généralement diminué, l'achat d'un ordinateur ou la connexion sur internet représentent souvent pour les ménages les plus modestes un investissement encore lourd. Ce qui a pour conséquence, l'acquisition d'un ordinateur n'étant pas à la portée de tous, de susciter une crainte des familles de voir leurs enfants faire partie des futurs "info-pauvres"²¹, voire eux-mêmes de se vivre comme dépassés²². Constat qui nous amène à partager l'idée, que notre travail tend à renforcer, que "la notion d'exclusion liée à internet semble moins attribuable à la pratique en tant que telle du média qu'aux conditions même d'accès de son accessibilité et à la relative autonomie de pouvoir en disposer"²³. Nous y reviendrons, pour les adultes en situation d'illettrisme de notre échantillon.

Ensuite, dans le champ professionnel, le risque de désaffiliation partielle ou totale, renforcée par l'arrivée massive de technologie, apparaît comme une réalité probable à plus d'un observateur. Au-delà, des craintes que nous avons déjà formulées en d'autres lieux²⁴, rappelons que dès 1996, nous pouvions lire : "l'entrée en force des autoroutes de l'information et des multimédias n'est pas sans conséquences sociales avec les risques d'un écart grandissant entre les nations et, à l'intérieur de la société française entre ceux qui savent se servir de l'informatique et ceux qui ne la comprennent pas. Naviguer sur le Web n'est pas à la portée de tous et il y aura des exclus"²⁵. Même constat et même crainte renouvelés en 2001 dans *Inffo Flash* où l'on pouvait lire : "la nécessité d'une mise à niveau constante des connaissances laisse craindre la montée d'un dualisme économique et d'inégalités en matière d'accès à la nouvelle culture informatique (inégalités en termes de sexe, d'âge et de qualification). Ce risque est réel si l'on se base sur les observations effectuées aux Etats-Unis"²⁶. Dans ce domaine, de nombreuses observations convergent vers un même constat qui devrait nous alarmer sur une situation sur laquelle

²⁰ Ibid., pp. 122-123.

²¹ Rivière P., *Les sirènes du multimédia à l'école*, Le Monde diplomatique, avril 1998, p. 21.

²² Cf. : infra.

²³ *Les nouvelles technologies et l'exclusion*, Ville Ecole Intégration (*migrants-formation*), n° 119, déc. 1999.

Art. de Piette J., Pons C.-M., *Les jeunes québécois et Internet : quelques remarques sur l'effet d'exclusion*, p. 90.

²⁴ Lenoir H.(1999), *L'illettrisme : un objet social et de recherche en construction*, HDR, Paris.

²⁵ *Autoroutes de l'information et multimédia : enjeux sur le travail, les métiers et la formation*, Flash Formation Continue, Cuidep, n° 421, 15 mars 1996, p. 7.

²⁶ *L'effet des technologies de l'information et de la communication sur les emplois et les qualifications*, Inffo Flash, n° 560, février 2001, p. 14.

aujourd'hui peu de choses sont faites. L'O.C.D.E. (Organisation de coopération et de développement économiques) dont on connaît la sensibilité libérale, elle-même, s'inquiète d'un risque grandissant entre ceux - individus ou contrées - qui utilisent et/ou maîtrisent les technologies et les autres. Dans un rapport de cette organisation paru en 1999 intitulé *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, il était clairement indiqué que "le développement de la globalisation des économies "du savoir" par exemple et les bénéfices qu'elle peut apporter, laisse de côté une partie importante de la société, pour des raisons géographiques ou faute d'accès aux connaissances et à la formation (et que) "la compétence et l'assurance acquises dans l'utilisation des technologies de l'information et des communications (T.I.C.) donne un bon exemple qui englobe toute la gamme des objectifs : professionnels, sociaux ou personnels. La maîtrise des T.I.C. est de plus en plus indispensable à l'intégration dans tous les aspects de la vie contemporaine. L'acquisition de ces compétences mérite d'occuper une place de premier plan dans la lutte contre l'exclusion sociale"²⁷. Et ce même rapport d'ajouter, que dans quelques-unes des études réalisées sur un certain nombre de pays : "un travailleur sur dix est freiné dans ses tentatives de recyclage par l'insuffisance de ses connaissances de bases. Les exigences créées par l'évolution rapide des technologies signifient que les adultes les moins alphabétisés sont ceux qui doivent se battre le plus pour se maintenir à niveau"²⁸. Constat réaliste qui conduit les auteurs à affirmer quelques pages plus loin que "les problèmes de l'exclusion ont peu de chance de diminuer, (nous sommes en 1999), au cours des années à venir, compte tenu de la rapidité des changements qui interviennent dans la plupart des pays sous l'effet de la mondialisation et des progrès des technologies de l'information et des communications"²⁹. La situation est préoccupante et les risques de désaffiliation sont bien réels, même si nos résultats, nous le verrons, pondèrent et nuancent ces risques. Ainsi, sans faire montre d'un pessimisme trop aigu, il apparaît urgent d'engager une réflexion et des actions dans le sens d'un accès facilité et rapide des premiers niveaux professionnels aux technologies contemporaines en gardant toutefois à l'esprit qu'il ne s'agit pas exclusivement et strictement d'un niveau de savoirs prérequis mais que d'autres types de mobilisation de compétences sont aussi à engager. En effet, comme le souligne Francis Ginsbourger, "de nombreuses observations ont été menées à propos du travail et des nouvelles technologies. La plupart montreront qu'en réalité l'informatique (et l'automatisation) n'exige nullement une élévation du niveau de qualification ou de formation - qui ne sont que "gages d'adaptabilité" - mais ce qui change alors, pour l'essentiel, réside bien plutôt dans le fait que l'activité réclame désormais d'autres manières d'apprendre dans et de l'activité de travail elle-même, et donc que les conditions d'apprentissage *dans le travail* jouent un rôle primordial"³⁰. Le tout formation serait donc un leurre et ferait porter abusivement à l'apprentissage et aux adultes se formant l'entière responsabilité de cette adaptation à marche forcée s'il ne leur est pas associée une profonde réflexion sur l'organisation du travail et sur les liens entre nouveaux procès de production et mobilisation des intelligences. Alors, réapparaît le mythe de l'organisation apprenante ou qualifiante où le travail ouvrier changerait de nature, quitterait le champ de l'aliénation pour celui de l'apprentissage. Sans succomber aux chants des sirènes d'une modernisation plus attendue que réelle, rappelons qu'aujourd'hui le lien entre niveaux de connaissances des acteurs et performances des organisations est établi et "l'entreprise qui maintient (trop) de salariés non qualifiés ou trop peu qualifiés, en plus de condamner l'avenir professionnel de son personnel, se condamne elle-même"³¹.

²⁷ OCDE (1999), *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, OCDE, p. 11 et pp. 26-27.

²⁸ Ibid., p. 25.

²⁹ Ibid., p. 42.

³⁰ Ginsbourger F. (1998), *La gestion contre l'entreprise*, Paris, La Découverte, pp. 104-105.

³¹ Ibid., pp. 42-43, Ginsbourger rapporte ici des propos, tenus en 1991, par le Président du groupe Péchiney.

Enfin, même si l'éducation permanente et la formation continue ne sont pas la panacée ou l'arme absolue contre les risques d'exclusions technologiques, elles semblent bien souvent et à raison comme un des leviers d'adaptation des savoirs et de modernisation des connaissances de plus en plus essentielles au pouvoir vivre socialement et professionnellement. Mais, là encore, le spectre de la désaffiliation pointe. D'abord, nous l'avons déjà évoqué, du fait du coût encore important des matériels à l'achat mais aussi en termes de maintenance car la vitesse d'apparition de "nouveautés" sur le marché disqualifie rapidement les moins aisés, surtout s'ils ont déjà consenti un premier investissement pour eux conséquent. En effet, sur ce marché, non seulement "le matériel devient vieillot après deux ans, (mais) devient (quasi) inutilisable après cinq ans"³². Comment dans ces conditions maintenir un effort économique permanent pour s'éduquer et maintenir son niveau d'employabilité ? Mais, au-delà de la dimension monétaire, les auteurs s'interrogent sur la possibilité, voire la capacité de toutes et tous, d'atteindre un niveau de maîtrise suffisant en matière de N.T.I.C. et beaucoup se posent la question de savoir si "ces innovations ne vont (...) pas creuser les inégalités entre les élèves (ou les stagiaires) capables de naviguer aisément dans les divers hypertextes et ceux qui maîtrisent mal les apprentissages de bases "³³ ? Certains auteurs expriment des craintes fortes dans ce sens et considèrent que si certains apprenants et usagers d'internet, des N.T.I.C. et des liens hypertextes développeront des capacités cognitives, ils pensent que "pour beaucoup d'autres, cette espérance est illusoire et conduit à un zapping généralisé. En effet, de clic en clic, les internautes retrouvent leur geste de téléspectateurs munis de la télécommande, passant de chaîne en chaîne, au fil de leur envie et de leur ennui"³⁴. Sans partager totalement le point de vue d'Anne-Marie Chartier et de Jean Hébrard, nous pouvons nous demander en effet quels sont ou seront les effets cognitifs d'un usage "primaire" des N.T.I.C. que nous avons constaté dans notre recherche et qu'il s'agit bien évidemment et à tout prix, sauf à donner raison aux deux auteurs, de dépasser dans des délais courts. Quant à nous, si nous faisons le pari de l'éducabilité cognitive des adultes en situations d'illettrisme en matière de technologie comme en matière de savoirs de base, un certain nombre de questions reste attaché à l'apprentissage des adultes en général. La question des technologies au service de l'éducation ne surgissant qu'après. En effet, comme le souligne, Monique Linard, la question de l'outil n'est que secondaire car "quel qu'en soit le support technique, tout projet de médiatisation d'une formation continuera donc à renvoyer d'abord à la question : "Qu'est-ce qu'apprendre ?", et ensuite seulement la question "Comment apprendre avec quel outil"³⁵ ? Même si elle convient que les N.T.I.C. tendent à renforcer les inégalités en matière d'apprentissage et que "la formation à distance tend, comme ailleurs mais plus clairement, à sélectionner les mieux équipés pour s'y adapter" et conforte "cette persistance de l'autosélection des plus aptes"³⁶. Au-delà, du risque intrinsèque des apprentissages médiatisés, Monique Linard souligne quelques points cruciaux à méditer si l'on ne veut pas accroître le danger de la fracture pédagogique. Son propos concerne plus particulièrement la formation ouverte à distance (F.O.A.D.) mais s'applique, selon nous, à l'usage des technologies en formation que nous aborderons dans cette recherche. Il est donc utile que nous ayons son questionnement en mémoire. Elle rappelle d'abord, tout en évoquant la possibilité d'un avenir technologiquement plus ouvert et peut-être moins exigeant, ce qui pour notre public est essentiel, c'est "qu'actuellement, apprendre par réseau consiste encore, pour l'essentiel, à manipuler du texte écrit, ce qui exige une compétence scolaire minimale de la part des apprenants. L'arrivée des réseaux multimédias avec images sonores et animées et visioconférences en direct modifiera notablement

³² Rivière P., article cité plus haut.

³³ Fourier M., *Les nouvelles technologies à l'école*, Sciences humaines, n° 106, juin 2000, p. 9.

³⁴ Chartier A.-M., Hébrard J. (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Bibliothèque du Centre Pompidou-Fayard, p. 727.

³⁵ Monique Linard, *Nouvelles technologies et formation*, Sciences humaines, hors série n° 12, février-mars 1996, p. 71.

³⁶ Ibid., p. 72.

ces exigences³⁷". Il nous faut raison garder, quel que soit l'enthousiasme pédagogique que suscitent ces technologies, la lecture demeure et demeurera encore longtemps un incontournable. Elles ne solutionneront pas, même si elles pourront le faciliter, la question de l'accès et de la maîtrise des savoirs de base. L'auteure souligne ensuite deux difficultés liées à ces technologies et que nous retrouverons ultérieurement. La première est liée à la vitesse qu'induisent, voire qu'imposent ces technologies à tous les processus et qui pour notre population, mais pas exclusivement, pose question. Ainsi, souligne-t-elle, qu'il ne faut pas confondre circulation de l'information et acquisition des savoirs et que *cliquer* n'est pas connaître et qu'il faudra bien se demander comment "le caractère instantané du transport physique des messages va-t-il se concilier avec le temps nécessaire à l'assimilation de leurs contenus³⁸". La seconde difficulté, est celle attachée à la place et aux rôles de la dimension humaine et de la relation pédagogique dans l'apprentissage et au risque accru de solitude pour apprendre. Pour Monique Linard, "le premier problème de l'apprendre à distance (mais aussi sur site) est la tentation de l'abandon en cas de difficultés : seule une médiation humaine peut l'aider à y résister. Toutefois, la stratégie de médiation entraîne des effets et des coûts importants à tous les niveaux"³⁹. Enfin, conclue-t-elle, la réussite et la relance des dynamiques d'apprentissage ne se limitent pas à l'acquisition ou à la ré-acquisition de savoirs, les technologies exigent, comme l'écrivait Ginsbourger à propos du travail d'autres compétences à développer. Pour Monique Linard, en définitive, les technologies impliquent ou impliqueront que "l'apprenant (devra) être capable d'acquérir seul les nouveaux savoirs et méthodes, mais aussi posséder une capacité générale d'acculturation et d'adaptation permanente à l'innovation technologique"⁴⁰. Un tel constat, on l'imagine facilement nécessitera, s'il l'on veut engager les adultes en situations d'illettrisme dans des parcours de la réussite, des dispositifs de formation à l'ingénierie adaptée. C'est à cette même conclusion que parviennent autant Jacques Perriault qu'un article publié dans une revue de l'O.C.D.E. Pour le premier, "la nature même des publics, en particulier des adultes (de premier niveau de savoirs⁴¹), fait problème : leurs motivations, leurs exigences, les raisons de leurs succès et de leurs abandons. Leur mode d'apprentissage est mal connu de même que les éléments facilitateurs et les facteurs de blocage. Une didactique professionnelle est à construire⁴²". Les auteurs de l'article, quant à eux, considèrent, avis que nous partageons d'autant que nous pensons que les N.T.I.C. complexifient la question pédagogique, que "les adultes ayant un très faible niveau de qualification devraient bénéficier de dispositifs de formation particuliers. En général, ils n'obtiennent pas de bons résultats lorsqu'ils sont placés dans des situations d'apprentissage qui rappellent le modèle scolaire fondé sur des méthodes pédagogiques qui leur sont inadaptées. C'est pourquoi l'enseignement proposé doit tenir compte de leurs acquis et replacer les connaissances dans leur contexte, les reliant, par exemple, à des situations concrètes de la vie professionnelle"⁴³.

Enfin et pour conclure ce chapitre qui touche aux risques de désaffiliation partielle ou totale du fait des nouvelles technologies, il convient d'évoquer, même si notre travail n'y fait pas référence, le danger de désaffiliation citoyenne qu'un usage pervers et autoritaire des technologies pourrait comporter autant pour les populations adultes en situations d'illettrisme que pour les autres. En effet, même si ce danger n'est pas à l'ordre du jour, il nous est apparu essentiel d'en évoquer l'existence afin de souligner que derrière les technologies, outils d'apprentissage ou

³⁷ Ibid., p. 70.

³⁸ Ibid., p. 70.

³⁹ Ibid., p. 71.

⁴⁰ Ibid., p. 72.

⁴¹ Ajouter par nous.

⁴² Perriault J. (1996), *La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan, p.158.

⁴³ McKenzie P., Wurzburg G., *Apprentissage à vie et "employabilité"*, L'observateur de l'OCDE, n° 209, déc. 1997 - janv. 1998, p. 16.

pas, se repèrent des systèmes d'intérêts et d'enjeux qui dépassent de loin le cadre de cette recherche. En bref, il convient de rester vigilant, car il n'y a pas de neutralité technologique et qu'il est toujours pensable que ces technologies ou d'autres dans l'avenir conduisent comme le craint Erik Izraellewicz, au "renforcement d'une "hyperclasse", une élite branchée sur internet qui dominera le monde"⁴⁴.

⁴⁴ Cité par Breton P. (2000), in *Le culte d'internet, une menace pour le lien social ?* Paris, La Découverte, p. 119.

II. - N.T.I.C. et REPRESENTATIONS

Nous aborderons dans cette deuxième partie non seulement les représentations générales que les discours des adultes en situations d'illettrisme font apparaître sur les nouvelles technologies, mais aussi, le niveau d'équipement de cette population et surtout les usages réels ou potentiels qu'eux ou leurs entourages en ont ou en font. Nous évoquerons enfin les craintes ou les espoirs qu'elles font naître.

II.1 - Des représentations communes

Les représentations dont nous conservons la définition de Jean-Claude Abric apparaissent, somme toute, pour chacun d'entre nous comme une appréhension souvent empirique du réel mais aussi comme un mode opératoire provisoire que viendra transformer une information ultérieure. En cela, celles manifestées par les adultes en situations d'illettrisme ne sont ni éloignées, ni très différentes de celles de tout un chacun convié à s'exprimer lors d'un radio- trottoir.

La représentation commune sur les nouvelles technologies de notre échantillon est proche de celle partagée en général et qu'il est possible de constater dans le métro lors de conversation courante. Seule une personne se déclare dans l'incapacité de répondre à la question sur ce que sont ces technologies tout en soulignant qu'il y a "*plusieurs sortes de technologies*" (E₂). Ce qui laisse à penser qu'il s'agit plus d'un effet lié à la timidité ou au doute plus qu'à une ignorance absolue et qu'une investigation plus longue aurait, sans doute, permis l'expression d'une réponse plus précise.

L'expression *nouvelles technologies* renvoie donc assez généralement à "*tout ce qui est informatique*" (X., M.J., S.) et qui peu à peu pénètre la sphère domestique. L'ordinateur apparaît comme la plus citée de ces machines, puis très fréquemment le téléphone portable, "*car c'est la technologie aussi*" (C.). internet⁴⁵ plus rarement, son coût et la nécessité d'un équipement le rendent encore difficile d'accès à notre population qui n'en ignore pourtant pas l'existence. Le DVD, aussi, est évoqué à plusieurs reprises avec la web-cam (1 occurrence). La gamme des technologies communes et disponibles fait donc partie de l'environnement des personnes rencontrées. L'univers du travail n'est pas non plus absent même si son évocation est plus rare, en

⁴⁵ Nous avons choisi, malgré un correcteur orthographique insistant, d'utiliser le terme internet sans majuscule. Sauf à considérer qu'internet soit un nom propre, mais à quel titre ? En effet, d'autres outils tels que moulinette à légumes, râpe à carottes, automobile ou téléphone s'écrivent-ils avec une majuscule ?

particulier celui du milieu hospitalier. Dans ce cadre "technologie" peut renvoyer aussi bien aux "opérations par les robots qui remplacent le bras du chirurgien" (P₂.) qu'à tout ce qui est "tunnels de lavage (...), plieuses à draps, plieuses à torchons" (Ph.). Le discours recueilli montre que notre échantillon n'est pas imperméable aux technologies qu'ils nomment volontiers même s'il ne les maîtrise pas toujours. Elles n'apparaissent ni étrangères à leur préoccupation, ni présentées comme inaccessibles, nous y reviendrons. Certes, certains ne s'y "intéresse pas trop" (F., P.) mais ici rien de spécifique aux adultes en situations d'illettrisme, Yves Lasfargue⁴⁶ et d'autres avec lui ont depuis longtemps prouvé que les *technopathes* appartenaient et/ou appartiennent à tous les groupes sociaux. Au demeurant, l'univers des technologies reste un peu mystérieux et renvoie à "pas mal de truc" (B₂.), mais là encore, rien de bien significatif à notre sens, quant à une spécificité marquée de notre échantillon.

Ce qui par contre est plus intéressant en ce qui concerne les technologies, c'est qu'au-delà de leur caractère de nouveauté, c'est leur appréhension spontanément positive. Elles apparaissent comme des "nouvelles méthodes (...) des inventions de l'homme" (J.), "des nouveaux trucs (...) qui évoluent dans le futur" (P.), qui permettent "d'avancer" (M., E.), comme "un plus" (C.) qui peu apporter du bien, tant dans la vie quotidienne que dans le travail de tous les jours soit en réduisant "la pénibilité" (Ph.), soit en offrant la possibilité "d'accéder sur des systèmes, sur des services" (C.) dans l'hôpital. Pas d'expression d'angoisse apparente, peu de craintes exprimées sur d'éventuels effets négatifs de ces techniques, si ce n'est peut-être celle liée à la vitesse de leur évolution. "Ça avance très vite je trouve" (S.). Ainsi, au travers de notre échantillon, les technologies n'apparaissent pas comme un monde hostile mais plutôt comme une "ouverture" voire "un gain de temps" (J.), même si quelques entretiens laissent filtrer quelques expressions de fatalisme, laissant entendre qu'on ne peut rien contre ce mouvement général de la société.

II.2 - Equipement de l'échantillon

Au regard du taux d'équipement déclaré ou envisagé la population de notre échantillon ne semble pas résistante aux technologies et à ses vecteurs. Elle paraît même à bien des égards séduite ou mieux déjà équipée de l'une de ces machines. Le téléphone portable, malgré quelques difficultés de "programmation", est assez généralisé. L'ordinateur et internet sont plus communs que ce que nous avons imaginé. En cela, même si sa situation révèle un taux d'équipement inférieur au reste de la population, il est assez proche et notre échantillon n'apparaît pas, loin s'en faut, totalement déconnecter d'une réalité où ces techniques prennent une place toujours plus importante dans l'espace domestique. Ainsi, seule une petite minorité des interviewés déclare ne pas avoir d'ordinateur à la maison ou ne pas en avoir un "personnellement" (E₂) mais quelqu'un de leur entourage et ne pas s'en servir ou bien que "c'est quand même assez cher. C'est pourquoi moi ça ne me branche pas trop (et d'ajouter un instant plus tard), même si c'était gratuit, je ne suis pas trop attiré par ça" (F.) mais qui néanmoins pourrait à terme se laisser tenter, que "ça va venir mais pas tout de suite parce que c'est vrai que c'est encore un peu cher" (F.).

Nombreux sont ceux, par contre, qui ne sont pas encore équipés mais qui à court ou moyen terme souhaitent pouvoir acquérir un ordinateur voire naviguer sur internet. Certains le souhaitent mais considèrent qu'ils le feront "quand ce sera moins cher" (T.), ou que l'hypothèse n'est pas absurde "pourquoi pas" (X.). D'autres, ont un projet d'équipement plus ou moins arrêté et à réaliser soit rapidement : "je compte en avoir un très vite (...) dans quelques mois" (S.), ou "l'ordinateur (...),

⁴⁶ J'emprunte ce terme à Yves Lasfargue (1993) in *Robotisés, rebelles, rejetés, maîtriser les nouvelles technologies*, Paris, Editions de l'Atelier.

je n'en ai pas mais je vais acheter un ordinateur pour mes filles qui vont rentrer en quatrième pour qu'elles puissent travailler à la maison (M.) ; soit d'ici à quelque temps lorsque les enfants seront plus grands, c'est le cas de (D.) ou encore de (E.) qui nous confie : *"chez moi, j'en ai pas, mais j'attends que ma fille arrive à un certain niveau scolaire et quand je verrai le moment arriver auquel elle en aura besoin, là, oui, l'ordinateur..."*. Un autre est sans projet précis, mais *"aimerait bien"* (B₂). Aucun refus catégorique, aucune hostilité apparente envers ces outils. Une petite majorité se décrit comme équipée à leur domicile même s'ils n'en sont pas les utilisateurs directs : *"il en a un pour enfant (...), un portable pour apprendre à lire, à compter. L'ordinateur lui apprend à écrire, il lui dit "non recommence" (D.)⁴⁷ ou "Chez moi, j'ai un ordinateur, mais c'est pas moi qui m'en sers c'est mon neveu" (P₂), "c'est mon fils" (E₂), (J.) ou leur fille (Ph) ou leur mari (B.). Certains font de la musique avec (C.) ou même, comme (J.) ou (S₂.) ont un ordinateur "depuis quelques années".*

II.3 - De l'usage des N.T.I.C.

Ainsi, malgré un intérêt souvent affirmé pour l'ordinateur et internet, la population que nous avons rencontrée, comme nous l'avons constaté plus haut, n'en a pas toujours un usage direct, facile et quotidien. Certains d'ailleurs déclarent - est-ce là une façon d'éluder la question de l'usage ou de l'absence d'équipement ? - qu'il n'en voit pas aujourd'hui *"l'utilité, peut être plus tard"* (Ph.), que *"ça (l') intéresse pas trop"* (E.), *"que ça prend longtemps et (qu'il) n'a pas le temps"* ou que s'il *"avait un peu de temps"* (J.), il s'y intéresserait. Un autre affirme qu'il n'envisagera d'avoir un ordinateur que lorsqu'il saura s'en servir car :

"comme j'ai dit à ma compagne, c'est pour dire d'avoir un ordinateur pour avoir un ordinateur, il faudrait qu'on ait un ordinateur pour pouvoir s'en servir" (P₂).
Un dernier qu'il a utilisé l'ordinateur *"il y a quelques années, quand j'étais étudiant⁴⁸"* (S.).

Dans un autre sous-groupe, (M.) même s'il n'est pas en possession d'un ordinateur, souhaite en acquérir un, (F.) est arrêté par le coût mais déclare avec enthousiasme que si le prix baissait *"Ah ! Oui, oui, je m'en achèterai un, oui, ça..."* ou que *"malheureusement"* (B.), il n'a pas eu l'occasion d'aller sur internet. Ainsi, quelle que soit la situation des uns ou des autres par rapport à ces technologies, tous en ont entendu parler, tous ou presque sont en mesure de produire du discours dessus, voire de formuler des avis ou des regrets, ou d'affirmer des choix sur l'intérêt, ou non, pour eux de les utiliser. Elles n'apparaissent pas comme extérieures ni à leurs préoccupations, ni à leur environnement.

Le portable a bien évidemment aussi pris sa place aussi dans les poches et les sacs des interviewés. Tous, à part quelques réfractaires ou pour une question de coût - une fois encore - possèdent un tel appareil. L'usage qu'ils en font est des plus banal.

Il sert :

"pour communiquer avec des amis, la famille" (S.), pour "laisser un message" (P₂), "pour appeler quelqu'un d'urgence" (S₂), de prévenir quelqu'un s'il y a un problème sur la route" (F.) ou comme "un dépannage" (C.).

⁴⁷ (D.) qui pense par ailleurs acheter un "vrai" ordinateur d'ici à quelque temps, cf. *supra*.

⁴⁸ Entendre "à l'école" ou "au collège".

Ce qui par contre est plus intéressant c'est le rapport technique qu'ils entretiennent avec la machine et les éventuelles difficultés d'usages qu'ils rencontrent. Il y a ceux qui en ont une utilisation basique et qui s'en contentent, tel (F.) qui déclare à propos de l'usage de son portable :

"je m'y investis pas trop, moi tant qu'il sonne et tant que je sais répondre..." ou comme (B.) : *"bien déjà l'allumer, l'éteindre, appuyer sur les touches, pour moi, ça me suffit, le reste..."* (B.).

Ceux qui ont appris par eux-mêmes en s'aidant des notices d'utilisation dont on connaît la complexité : *"bien, j'ai appris à travers les bouquins, au début c'est pas facile"* (P₂.) et ceux qui ont découvert les fonctionnalités en cumulant lecture, intuition et tâtonnement expérimental :

"Pour le premier, on a toujours des petits problèmes, mais je trouve que c'est bien expliqué, plus on les manipule et plus on s'en sort bien" (S.).

D'autres, plus nombreux ont rencontré de réelles difficultés et se sont appuyés sur leur réseau relationnel : *"bien, j'ai lu le mode d'emploi, déjà. Et puis bon, j'y suis pas arrivé, j'ai demandé à un copain qui m'a expliqué et puis voilà"* (S₂.). D'autres enfin qui l'utilisent *a minima* comme (B.), qui a eu recours à leur entourage mais qui n'avoue pas directement son incapacité ou son impuissance et qui prétexte - il s'agit là d'un processus de contournement classique - une difficulté ne relevant ni de la lecture, ni de la compréhension :

"Ouais, mais j'ai eu du mal, j'ai eu du mal. C'est pas moi qui l'ai fait, c'est mon fils qui l'a fait à ma place, moi j'ai eu du mal (...) parce que je ne suis pas patient. Je suis pas patient. Donc, il faut appuyer sur 10 000 touches, non, non, non, non" (B.).

Certes, les répétitions sont peut-être le signe d'un réel désarroi mais est-il significatif d'une situation d'illettrisme ?

Comment ne pas songer à notre propre cas ou à celui d'un de nos proches dans des situations de même nature ? Une fois encore, face et/ou aux prises avec ces machines "programmables", les adultes en situations d'illettrismes sont-ils bien différents de ceux que l'on qualifie hâtivement de "lettrés" ? Peut-être, sont-ils pour certains plus démunis, sans doute ; pour d'autres il conviendrait de faire des tests comparatifs et nous n'osons faire une quelconque hypothèse sur les résultats lorsqu'on sait les capacités d'enfants non scolarisés ou peu scolarisés à "s'approprier" des objets technologiques et la "résistance" voire l'indigence de certains adultes à s'y acculturer.

Malgré un accès limité du fait du coût d'un ordinateur et d'un équipement partiel de notre échantillon, tous ses membres ou presque - même s'il ne nous a pas été possible de distinguer finement les utilisateurs des non utilisateurs - ont des représentations et/ou des pratiques quant à leurs usages. Deux grandes fonctions en lien avec internet le plus souvent apparaissent massivement dans les discours, hors la fonction d'apprentissage que nous aborderons plus bas. La première est une fonction de communication et d'échanges surtout avec des personnes éloignées :

"communiquer avec des gens très loin" (S.), *"parler à quelqu'un qui se trouve à Tokyo"* (T.), *"avec la personne qui est au bout du monde"* (F.) ou plus prosaïquement *"avoir des contacts avec d'autres gens"* (B.).

Qu'il s'agisse de fantasmes ou d'une réalité, cette représentation est assez largement partagée et de fait l'ordinateur et internet ont augmenté de manière significative les communications à

travers le monde. L'autre fonction très souvent évoquée est celle d'une possibilité accrue de rechercher et de trouver des informations, en bref :

"ça permet plein de choses, de rechercher ce dont on a besoin, un renseignement aussi bien sur des faits réels que des faits passés" (S.), ça sert de "banque de données (...) et ça vous donne des réponses à toutes les questions que vous pouvez vous poser" (Ph.). Plus précisément ça sert "à s'informer peut-être sur le monde extérieur" (B₂.) voire à trouver des "informations internationales" (X.).

La recherche d'information apparaît alors facilitée par la machine, plus rapide d'accès, à portée de clavier :

"on les trouverait ailleurs les informations mais c'est pas aussi rapide, je pense (...). Plus rapide (et) on l'a sur place" (E₂.), "ça vous évite d'aller à la bibliothèque, d'aller chercher certaines choses, là vous cliquez, ça va certainement beaucoup plus vite" (Ph.).

Nous sommes ici encore dans un discours commun, partagé par une large frange de la population, qui oscille entre une certaine fascination pour la vitesse et le mythe de l'accessibilité sans limite aux informations. Rien de vraiment significatif, à notre sens, dans les propos recueillis qui permettrait de distinguer un discours spécifique des adultes en situations d'illettrismes sur les usages des technologies de la communication et les machines qui leur servent de support.

Plus précisément encore, les discours collectés précisent la nature des usages réels ou possibles de ces outils. L'ordinateur, pour les quelques-uns qui disent l'utiliser, sert ou peut servir, quelquefois exclusivement ou presque à jouer :

"j'ai un ordinateur mais j'ai pas internet, y'a que des jeux dedans (...), des jeux de carte, le monopoly..." (P.). Mais il peut servir à faire "nos comptes (...), c'est lui qui calcule tout" (S₂.), "pour gérer un peu, regarder les dépenses" (C.), à "faire son budget, rentrer des données personnelles" (D.) et aussi à "faire des courriers (B.), des fois quand on veut passer des concours" (P.).

Usages classiques de la machine même si ce n'est pas la majorité des personnes rencontrées qui affirme l'utiliser à ces fins. Un interviewé déclare s'en servir pour aider son neveu à préparer son code de la route : *"je (lui) apprends à passer son permis" (P₂.)*.

L'utilisation d'internet ou ce qui en est attendu renvoie à une gamme d'activités beaucoup plus large. Son potentiel d'ouverture semble fasciner une grande partie de l'échantillon. Chacun ou presque en a ou en aurait un usage s'il était connecté. Internet apparaît dans le discours comme une ressource illimitée et facile d'accès :

"à pas mal de renseignement sans se déplacer, on peu déjà chez soi, regarder tout, tout ce qui faut" (C.). Non seulement, internet permet de "chercher du boulot" (P.) d'"être en contact avec sa banque" (P₂.) voire carrément de rentrer dedans (C.) mais encore de "trouver des appartements (...), des bonnes occasions" (T.).

La fonction la plus citée et semble-t-il la plus attractive - mais nous sommes encore une fois dans le déclaratif - est celle d'achat. Achat de billets d'avions pour :

"partir en voyage moins cher" (T.) ou de train (M.J.) ou "des places de concerts" (T.). C'est aussi, un nouveau moyen pour "passer une commande" (B.), faire des courses, "acheter sans se déplacer. Regarder déjà les produits, les prix, tout ça, et évaluer sans se déplacer (...) pour les gens qui n'ont pas le temps (...) qui n'aiment pas faire les magasins" (S₂).

Dans quelques cas, internet est utilisé pour conduire une activité de type violon d'Ingres :

"j'aime bien tout ce qui est musique (...), je suis très branché sur tout ce qui est au niveau internet, tout ce qui est côté musique" (C.), ou encore : "je suis jardinier, je fais du jardin à la maison, donc, je sais pas trop ce qu'il faut faire, je vais sur internet, ils expliquent qu'est ce qu'il faut faire, quel jour, quel mois (...) pour faire les plantations" (S₂).

Usage réel, usage rêvé, discours de circonstance qu'importe, notre échantillon n'est pas absent du débat. Il ne se déclare pas en dehors de ces questions qui visiblement le concernent. Si fracture numérique, il y a, ce n'est pas faute de s'y intéresser mais plutôt faute de moyens économiques. Certes, il y a sans doute derrière ces discours beaucoup d'illusion sur les potentialités et la facilité de la navigation sur le web (personne ou presque n'utilise cette formulation) mais n'est-ce pas là un mythe partagé par une partie significative de la population ?

II.4 - Entourage et N.T.I.C.

Ce qui apparaît comme déterminant soit dans l'intérêt porté à l'ordinateur et à internet en particulier, soit même dans la décision d'achat c'est la volonté de ne pas couper son entourage de ces outils et de ces techniques car :

"ça va faire un grand bond en avant pour les enfants" (P₂.). Ceux qui ne sont pas équipés songent le faire à terme, "pour les enfants (...) mais il faut que les enfants soient plus grands" (P.), "je n'en ai pas mais je vais acheter un ordinateur pour mes filles qui vont entrer en quatrième pour qu'elles puissent travailler à la maison parce qu'elles m'ont dit que c'était très intéressant (...). Alors, je dis que si ça va dans le sens pour aider les enfants vaut mieux l'avoir" (M.).

Même les plus âgés de notre échantillon, dont les enfants ne sont plus au domicile se seraient équipés *"si j'avais des enfants, ce serait très intéressant (...) mais comme j'ai pas d'enfants sur place..."* (E₂).

Ceux qui possèdent un ordinateur, et qui quelquefois sont connectés à internet, développent le même type d'arguments même s'ils n'utilisent pas eux-mêmes l'ordinateur :

"Bien, je ne m'en sers pas, c'est plus pour les enfants (...) ils s'en servent pour l'école, ça les aide" (J.), "ma fille comme elle est au collège, elle s'en sert, maintenant ils sont obligés d'avoir quand même quelque chose avec internet, pour faire des devoirs, ils ont des documents..." (Ph.) ou encore: *"mon fils, il est en formation, donc il cherche les rues, chaque endroit où on l'envoie" (B.),* pour les plus petits, certains *"font des jeux éducatifs, elle (une petite de trois ans) commence à dessiner avec la souris, les couleurs, elle commence à apprendre les 1, les 2, les 3, tout ça. Celle de six ans, elle commence à jouer à des jeux logiques" (S₂).*

Quant aux activités communes occasionnées par la présence d'un ordinateur à domicile, elles ne sont ni très nombreuses, ni très souvent mentionnées. Les occurrences sont rares :

"on allait sur Encarta, au début, parce que c'était nouveau" (Ph.). Les jeux sont l'occupation la plus fréquemment citée : *"je joue avec lui (...), on joue au solitaire, on joue à des mots (...) c'est des mots croisés (...), je cherche avec lui mais je touche pas" (B.).* On joue, *"surtout quand elle y arrive pas, ça l'énerve un petit peu donc je lui explique comment qu'il faut faire" (S₂).*

Rareté des usages communs de l'ordinateur qui peut laisser penser que les pratiques solitaires déclarées sont plus nombreuses que les pratiques réelles, peut être...

Au-delà des enfants dont la présence semble décisive quant à la nécessité de ne pas se couper des technologies contemporaines, d'autres éléments dans l'entourage immédiat ou plus lointain expliquent, l'achat, l'intérêt ou la proximité d'un ordinateur et/ou d'internet. Ce sont tout d'abord, dans un premier cercle, les "amis" et les conjoints qui utilisent les technologies, ici c'est :

un *"mari, parce qu'il fait des tests, qu'il fait du courrier" (B.),* ou qui s'en sert pour *"faire de la musique, pour composer des morceaux" (J.)* ou une épouse qui cherche des produits *"qu'elle a entendus qu'étaient bien, qu'elle veut voir (ou) des trucs administratifs" (S₂).*

Là, un "ami"⁴⁹, même si l'interviewée admet *"je ne sais pas ce qu'il fait sur internet" (F.).* Dans un second cercle, les frères *"parce que mon père leur a acheté un ordinateur" (B.),* la petite sœur *"qui fait des études d'infirmière" (T.)* ou qui fait ses études, *"elle est en BTS" (C.),* une sœur plus âgée *"qui commande mon billet sur internet" (M.J.).* Là, un neveu *"qui a un ordinateur, qu'il utilise, il fait ses leçons par correspondances" (P.)* ou *"qui m'apprend à m'en servir" (P₂).*

Plus loin, encore dans le système relationnel, ce sont qui une *"copine qui utilise tout ça pour son travail" (E.),* qui un chef *"qui a sorti un listing du Paris Saint-Germain et de chez qui ont pu envoyer un message à quelqu'un d'autre" (M.).*

En Bref, comme l'affirme (S.) :

⁴⁹ Entendre "concubin".

"oui, j'en entends beaucoup parler, c'est pour cela que ça m'encourage à vouloir m'y intéresser aussi".

L'accès à ces outils technologiques n'est sans doute ni général, ni familier à tous. Néanmoins, nous n'avons pas constaté d'absence d'intérêt pour eux. Ils sont dans l'environnement et notre échantillon en règle général ne demande qu'à en savoir plus, voire à commencer à les utiliser.

II.5 - Désir, résistances et dangers des nouvelles technologies

Dans la plupart des entretiens que nous avons réalisés, ni l'ordinateur, ni internet, ni le téléphone portable ne sont considérés comme absolument positifs et essentiels ou comme négatifs et sans intérêt. Néanmoins, les attentes ou les risques qu'ils représentent sont divers et à plus d'un égard, assez proches encore une fois des discours et des représentations des plus lettrés.

A vrai dire, nous n'avons pas rencontré de résistance absolue à l'usage à court ou moyen terme de ces "technologies". Nous avons constaté quelques manifestations révélant plus du désintérêt qu'autre chose. Ainsi, (E₂..) déclare :

"Pourquoi ? Parce que bon...premièrement, j'ai pas beaucoup de temps et je suis pas du genre à m'intéresser vraiment au niveau des ordinateurs (...), je peux m'en passer... mais bon, je pourrais quand même me renseigner sur internet".

Quant à (B.), c'est une difficulté (classique) de manipulation de la souris qui l'arrête et parce que "c'est dur" à son âge. Difficulté bien réelle qui se manifeste par une forme d'indifférence : "je suis même pas attiré" mais qui n'enferme pas dans un refus définitif : *Non, peut-être un jour, je vais m'y mettre* (B.). Un autre exprime une forme de résignation liée à un projet personnel :

"Bien, l'ordinateur, je veux m'y mettre cette année parce que je veux passer un concours (...), Faut que je m'y mette" (F.).

En bref, rien de bien significatif qui permettrait de repérer un discours propre aux adultes en situations d'illettrisme sur l'ordinateur et ses applications.

Une autre partie de notre échantillon fait état d'une relative anxiété mais qui apparaît déjà ancienne ou en voie de dépassement, et, qui là encore ne se traduit pas par un refus de l'outil, même si les représentations sont fortes.

"Je vous dis, maintenant l'ordinateur, c'est rentré dans les mœurs, ça apprend aux gens à s'en servir soi-même plus ou moins. Avant l'ordinateur, c'était complexe, on avait un mystère là-dessus, même les informaticiens, c'était très compliqué, puis en fin de compte il suffit, c'est vrai au début ça vous fait peur, puis une fois que... c'est pas si compliqué que ça... il est ordonné, il fait ce que vous lui demandez de faire" (Ph.).

"Moi, je n'ai pas le CAP, j'ai le CEP mais je connais déjà des petits trucs dessus (l'ordinateur) comme je n'ai pas trop accès, ça me fait un petit peu peur mais si j'ai une formation, je vais m'en sortir" (M.)

Un peu plus nombreux sont ceux qui montrent un désir réel d'accès à ces machines simplement pour être de son temps :

"Non dans ma vie quotidienne, je ne m'en sers pas, mais j'aimerais bien quand même m'en servir, parce que bon, maintenant, c'est un peu à la mode et puis, bon, il faut évoluer aussi avec le temps" (X.)

"Toujours intéressé, et même, je vois des fois quand je vais me promener, je suis toujours tenté d'aller à Darty, à aller à Conforma, regarder ce qu'il y a de nouveau, même si j'achète pas. Regarder qu'est ce qui arrive comme produit nouveau, même à Surcouf, aller regarder, même si je vais pas acheter un ordinateur, regarder les techniques nouvelles et être informé un peu de ce qui se passe" (J.).

Si certains manifestent un engouement fort, voire de l'enthousiasme, d'autres considèrent que l'ordinateur et ses extensions, au-delà des effets relationnels que nous aborderons plus tard, recèlent de réels dangers. Non pas pour eux, mais pour leurs enfants qu'ils ne désirent pas isoler de cet outillage nous l'avons vu, mais dont ils souhaitent les protéger de certains "abus".

"C'est pas bien déjà pour les gosses, parce qu'ils sont fourrés presque toute la journée là-dessus, Playstation, ordinateur (...). Après, ils sont plus dans l'école (...), ils sont plus dans leurs devoirs, ils sont plus attentifs" (B.).

Abus mettant en péril une bonne scolarité et marquant peut-être une tentative d'éviter un processus de reproduction déjà vécu ou afin de ne pas exposer les enfants à des dangers plus importants encore :

"Je trouve qu'internet , c'est vraiment pour les grandes personnes, ceux qui savent l'utiliser. En plus laisser les enfants toucher à internet c'est dangereux, et d'après ce que j'ai entendu à la radio, ils peuvent aller sur des sites (où ils) devraient pas, il y a des choses qui sont pas intéressante" (M.).

II.6 - Première synthèse

Pour conclure cette deuxième partie, nous aimerions souligner à nouveau combien le discours des adultes en situations d'illettrisme sur l'ordinateur, internet et le téléphone portable... appartient au discours commun sur ces outils. Qu'il s'agisse des propos renvoyant à leurs représentations générales ou à leurs usages potentiels ou réels ou à ceux concernant les dangers ou les désirs en lien avec l'utilisation de l'ordinateur.

Quant à la place de ces technologies dans leur environnement plus ou moins proche, nous avons pu constater qu'elles étaient bien présentes et que cet environnement était déterminant dans les décisions d'équipement et d'utilisation. Ce premier ensemble d'éléments "objectifs" et déclaratifs nous incite fortement à repenser et à ré-interroger le discours autorisé sur la supposée fracture technologique. Nous y reviendrons. Néanmoins, si les propos que nous avons recueillis annoncent sinon la fin, du moins la raréfaction, des *technopathes*, et un usage domestique limité des ordinateurs, il faut se garder d'un optimisme trop grand car une fois les premières icônes passées, la lecture, l'écriture, la logique, etc., reprennent tous leurs droits et leurs usages redeviennent incontournables.

III. - N.T.I.C. et APPRENTISSAGE

Ce troisième chapitre sera consacré à faire apparaître le lien et les usages - toujours réels ou potentiels, compte tenu du niveau d'équipement de notre échantillon et des lieux de formation - de l'ordinateur et d'internet avec l'apprentissage ou le réapprentissage. Il visera dans un premier temps à faire émerger les souhaits d'utilisation des N.T.I.C. pour se former et il s'interrogera sur la possibilité de modifier ou non le rapport au savoir des adultes en situations d'illettrisme par et à travers l'utilisation de ces machines. Dans un second temps, il évoquera les usages pédagogiques de ces machines et de ce qu'elles peuvent servir à apprendre. Dans un troisième temps, il abordera les effets de l'ordinateur dans la relation pédagogique et sur la place du formateur, puis pour finir, ce chapitre évoquera les possibilités ouvertes par l'ordinateur d'auto-formation

III.1 - Souhait d'usage et rapport au savoir

A la question d'un éventuel usage de l'ordinateur et d'internet pour apprendre, nous n'avons récolté aucun refus. Cette hypothèse a toujours été perçue comme positive même dans les cas où elle ne renvoyait à aucune expérience tangible. Elle semble même, dans un certain nombre de cas, favorable à la relance des apprentissages, comme une manière de les appréhender autrement voire de les faciliter. Les plus enthousiastes déclarent :

"Oui, j'aimerais bien" (X.), "Ah ! Bien oui" (J.), "c'est vrai que ça m'intéresserait, c'est sûr (...), c'est vrai que ça me plairait" (B.).

Les plus circonspects quant à eux disent :

"Moi, je dis que c'est à essayer" (S.), "Oui, oui, c'est vrai que ça me tente bien l'ordinateur (...), je ne sais pas j'ai jamais donc je ne sais pas, disons que je vous dirai ça quand j'aurai essayé" (F.).

En réalité, les expériences sont rares car même sur les lieux de formation les machines ne sont pas toujours disponibles.

Ainsi, malgré un souhait assez largement partagé, les adultes en situations d'illettrismes vivent le plus souvent dans l'attente de ces équipements et/ou vivent d'une certaine manière une forme d'exclusion technologique :

"C'est-à-dire que nous n'avons pas encore commencé, nous avons formulé une demande qu'a été accepté et c'est à la nouvelle session, à la rentrée que nous allons commencer sur l'ordinateur" (P₂).

"Bien, c'est qu'on a demandé à Mme... Mais on attend. Depuis l'année dernière on a demandé et puis on a fait une fois sur le portable et ça, s'est arrêté là" (X.).

Les propos recueillis sur l'intérêt d'un éventuel usage de l'ordinateur en formation sont multiples. Plusieurs types d'usages, souvent complémentaires et non exclusifs, ont été évoqués. Ce qui apparaît en première analyse, c'est le fait que l'ordinateur soit "spontanément" considéré comme une ressource, un outil ou comme une facilitation supplémentaire. En aucun cas dans les entretiens, il ne se substitue à d'autres moyens, il s'y ajoute. Soit, il est doté (ou rêvé) *a priori* de pouvoir de remotivation et de redynamisation pour l'acte d'apprendre :

"J'irai toute la nuit dessus. Parce que c'est vrai que peut-être qu'une fois que je serai parti dessus, peut-être je vais être constamment dessus tellement ça va me plaire" (B.).

Soit pour d'autres et assez généralement, il est considéré comme une aide pédagogique performante et rapide et il permet d'éviter, comme dans l'activité domestique, soit de se déplacer, soit d'attendre :

"Par exemple, je vais faire des concours et si j'ai des choses à rechercher ça aide beaucoup plus vite que d'aller à la bibliothèque, ça va plus vite sur internet" (S.).

"Bien oui, parce que des fois, par exemple, on avait pas de dictionnaire, et si on avait l'ordinateur, on sait que sur l'ordinateur, il y a le dictionnaire. Par exemple, on a un mot, on ne sait pas comment il faut l'écrire, on va aller le chercher" (M.J.).

Une autre partie des interviewés confère à l'ordinateur des qualités pratiques qui se traduisent par différents types de gains. En bref, l'ordinateur est vécu comme un plus libérant de certaines contraintes liées à l'apprentissage :

"Déjà, c'est-à-dire au niveau des feuilles, des classeurs, des copies, tout sur une disquette. Je pense que ce sera un gagne temps. Et tout ce qui est traitement de texte, tout ce qui est orthographe, si on a des documents à aller chercher, je pense que ce sera un plus" (C.).

"Ça serait bien parce que, c'est-à-dire déjà du point de vue pratique, on serait pas obligé de venir avec le cartable, avec les feuilles, les carnets de bord, ça serait tout dans une petite disquette, donc ça teint dans la poche, gain de place, gain de temps" (T.).

" Ça évite les papiers déjà, ça évite de prendre du papier pour écrire, sur l'ordinateur on a tout. Tu viens, tu vas sur le fichier et c'est parti quoi !" (P.).

Ce pouvoir magique de la machine est une représentation que partage dans ce domaine aussi une large part de la population qui bien souvent surdimensionne les capacités réelles de l'ordinateur,

même s'il convient de se former auparavant afin de savoir "à quoi sert une souris, un clavier et tout ça" (P.). Mythe libérateur encore renforcé auprès de notre échantillon par le pouvoir de correction automatique et de surlignement dont sont dotés les traitements de textes modernes. L'ordinateur apparaît alors comme réparateur du traumatisme orthographique dont on connaît les effets dévastateurs sur le passage à l'écrit, tout comme l'imprimante, nous l'avons montré ailleurs⁵⁰ restaure de son côté les capacités à produire de l'écrit si ce n'est la capacité graphique :

"Je vais faire mes devoirs dessus, pouvoir faire mes dictées et en même temps, ça va corriger tout de suite" (B₂).

"C'est vrai, l'ordinateur, ça dispose les phrases bien comme il faut, ça corrige les fautes, tout (...). Si l'ordinateur corrige mes fautes, c'est sûr que j'apprends plus" (T).

Au-delà de sa fonction désinhibitrice face à la tyrannie et au blocage orthographique, l'ordinateur, au moins dans un cas, garantit la confidentialité du travail intellectuel, permet de garder des traces de ses essais et de ses erreurs pour soi, sans risquer de les exposer à des regards critiques ou inamicaux :

"Je pense déjà, pour bosser, bon, si on veut par exemple faire un travail dessus, on peut le faire entrer sur ordinateur et le conserver sur disquette (...). Je dirais c'est comme un robot, quoi, on peut lui confier certaines choses qui peuvent rester personnelles. Parce que bon, si vous écrivez, quoi OK, mais quelqu'un peut trouver, comment dirai-je un brouillon ou n'importe quoi. Tandis qu'avec disquette, vous avez un code (...) et c'est vous qui savez comment vous en servir" (D).

L'ordinateur et internet quelquefois sont dotés d'un pouvoir réparateur mais ils sont aussi sujets à créer une illusion pédagogique. Il est attendu de ces outils une facilité et une rapidité d'apprentissage accrue, des progrès moins laborieux. En bref, on escompte qu'ils rendront le travail intellectuel plus accessible et moins fastidieux. Rien de bien différent d'ailleurs dans ces propos d'adultes en situations d'illettrisme au discours commun sur l'apprentissage et les technologies de la communication. Elles permettent :

"D'apprendre plus facilement" pour (B₂) et pour (S.) " à faire des choses plus rapidement (...), c'est la rapidité, avant c'était long, c'était des jours et des jours et là en quelques minutes c'est fait".

(J) est plus nuancé. Pour lui tout dépend de l'équipement et de la familiarité que l'on entretient avec l'ordinateur :

"Oui, voilà, oui, ça faciliterait l'apprentissage dans la mesure que..., je vais vous dire, ça faciliterait pour certains, surtout les gens comme moi, j'ai l'habitude à l'ordinateur".

⁵⁰ Voir Lenoir H. et Crespin C, *Illettrisme, représentations et formation dans la Fonction publique territoriale*, programme de recherche du G.P.L.I., 1998, 165 p.

(S₂) qui est équipé et utilisateur d'internet développe un discours très construit sur la facilité d'apprentissage que représente cette machine. Pour lui - est-il un cas isolé⁵¹ ? - l'ordinateur qu'il manipule plutôt bien est un vrai outil d'apprentissage :

"Ça m'explique tout, c'est mieux qu'auparavant (...). Moi, je pense qu'on apprend plus facilement (...). Parce que je pense que c'est mieux, ça bouge, y'a des couleurs, c'est bien expliqué, on peut demander de l'aide (...). Si on a pas compris on peut demander plusieurs fois. Auparavant, on demandait à des gens, bon au fur et à mesure la personne en avait marre de répéter tout le temps la même chose".

En bref, - au-delà de la place et la fonction symbolique du livre et des difficultés (des souffrances ?) qui lui sont inhérentes - il se dit plus motivé pour apprendre avec l'ordinateur que :

"Si, je devais chercher (dans) un bouquin de maths et un bouquin de français, ça me dirait rien" (S₂).

D'autres assez nombreux et faute d'usage n'ont pas de représentation sur ce point et ils ne se prononcent pas :

"Si on apprend plus vite ? Moi je dirai euh ! ... Moi, je n'en ai pas chez moi, donc vous donner la réponse, pour savoir si on apprend plus vite, je peux pas vous dire, voilà, je ne sais pas" (M.J.).

Plus rarement un discours critique émerge car trouver n'est ni comprendre, ni apprendre car dans certains usages des technologies - en particulier internet - *"Y'a le cerveau qui fonctionne pas beaucoup, ça permet pas trop de réfléchir, là c'est juste à chercher sur le site" (X.).*

Ce qui apparaît aussi très intéressant dans les discours que nous avons collectés, ce sont deux ou trois occurrences rares qui nécessiteraient des investigations spécifiques et des recherches ultérieures. Citons-les pour mémoire et hypothèse. Dans le processus d'apprentissage, l'ordinateur ne remet pas spontanément l'apprenant au centre. Il préserve et maintient la règle de la décentration. Il ne met pas l'adulte au centre de son apprentissage mais il prend la place du formateur qui enseigne : *"qu'il m'apprenne le plus de chose possible" (S.).* ou encore pour le même interviewé, il désincarne la fonction enseignante : *"ça apprend beaucoup plus vite".* Pour un autre au contraire, il se voit doter d'une quasi personnalité tout en conservant la centralité enseignante : *"il m'aide, où que ce soit il me donne des réponses" (B.).* Certes, ses occurrences ne sont pas significatives en elles-mêmes. Toutefois, elles ne sont pas sans nous interroger sur la place à laquelle s'autorise l'apprenant adulte même en "présence" d'une machine qui ne suffit pas à elle seule à renverser des habitus culturels profondément ancrés. Au demeurant, c'est bien ce renversement dont il s'agit et qu'il nous faut réussir pour, à la fois, démythifier ces technologies et réussir à rendre les apprenants eux-mêmes, pour le moins, co-producteurs de leurs apprentissages.

⁵¹ (S₂) dans notre échantillon est semble-t-il le plus "avancé" en matière d'usage de l'ordinateur. Le jardinage sa passion en est apparemment le moteur.

Ce qui s'apprend ou peut s'apprendre parmi les savoirs de base avec un ordinateur est d'un grand classicisme. Il reflète sans doute la situation de notre échantillon engagé dans sa totalité dans des cursus de formation. Ainsi, il permet ou permettrait "d'acquérir des bases" (D.), d' "approfondir vos connaissances" (M.J.), "apprendre les maths, le français" (S₂), le "français comme on fait en ce moment (...), peut-être les maths (... aller) sur Encarta" (Ph.).

Plus rares, sont ceux qui comme (B.) y voient une grande ouverture sur le savoir et le monde, sans négliger non plus les apports orthographiques immédiats :

"Déjà, je corrigerais mes fautes d'orthographe. Non, c'est très bien, on fait ça pour tout. Pour apprendre des langues étrangères, pour euh ! ..., je ne sais pas quoi, pour travailler à la maison (...). Pour travailler des exercices sur..., sur les langues étrangères ou apprendre de l'orthographe, des dictées, des maths".

D'autres comme (P₂.) sont plus réservés et ne pensent pas que l'ordinateur permette d'apprendre plus facilement. Ils le considèrent comme un appoint dont il faut avant savoir se servir. Demande d'apprentissage de "l'ordinateur" assez récurrente d'ailleurs qui traduit - en dehors du discours mythique - une conscience certaine des limites de la machine qui nécessite à son tour des apprentissages pour apprendre :

"C'est un complément je trouve mais si on peut faire une remise à niveau avec l'ordinateur à ce moment-là qu'on sache bien manipuler l'ordinateur, oui pourquoi pas, mais on ne peut pas faire de remise à niveau si on ne connaît pas toutes les ficelles de l'ordinateur".

III.2 - N.T.I.C. et Relations pédagogiques

L'apparition et l'usage de l'ordinateur dans l'espace et le temps pédagogique n'est pas sans effet réel ou possible sur le système de relations qui se tissent dans un groupe d'apprenants. Aux questions s'intéressant au rôle et à la place du formateur dans le cas d'utilisation d'ordinateur en situation d'apprentissage, sont apparus - encore une fois spontanément - des propos sur la dynamique du groupe. En substance, ces propos portés par une petite, mais non négligeable, minorité faisaient état de deux types d'évolutions. La première est exprimée sous forme d'une crainte. Elle apparaît comme un effet plutôt négatif et renvoie à une critique souvent faite aux expériences de formation ouverte à distance. L'ordinateur et internet modifieraient la situation pédagogique et toucheraient, atteindraient à l'importance et aux fonctions du collectif pour apprendre. Ils ne permettraient plus (ou moins) la naissance d'une ambiance et d'un climat de confiance facilitateur d'apprentissage :

"La différence, c'est qu'on discute pas, on rigole pas (...), on rigole sans arrêt. Tandis qu'avec internet, on est dessus (...). On serait tous bloqué sur nos machines. Donc, on se parle plus, on rigole plus, on se raconte plus de blagues. Je crois qu'on serait tous constamment sur notre appareil (...). Ce serait plus la petite famille" (B.).

"Je trouve que c'est quand même sympa de pouvoir discuter tous ensemble. Tandis que l'ordinateur, on est seul sur son écran et on regarde pas trop ce que fait le collègue. C'est bien, on sent plus ici la communication. Et je trouve que c'est quand même important de communiquer" (D.).

La seconde, plus positive permettrait - peut-être - du fait de cet isolement relatif, de d'avantage se centrer sur la tâche et sur le travail à produire et d'éviter certains effets perturbateurs du groupe :

"Oui, parce que déjà, ça serait plus personnel, je pense, ça les amènerait plus à suivre (...). Personnellement au lieu d'être comme ça, on serait plus concentré, je pense et ne pas être dérangé par les autres ce serait une bonne chose" (E₂).

(P.) bien que sans expérience d'apprentissage sur ordinateur considère *a priori* que :

"Là-dessus, t'es plus concentré qu'avec le formateur. (Avec) le formateur t'as l'esprit ailleurs, alors qu'avec l'ordinateur, t'es fixé là-dessus, tu dois faire ça".

Et (B.) d'ajouter :

"C'est vrai qu'on travaillerait peut-être beaucoup mieux, beaucoup mieux séparément, mais y'aurait plus le même contact".

Au-delà, de ces propos soulignant l'importance de la dimension collective dans l'apprentissage⁵², les adultes en situations d'illettrisme, lorsqu'ils ne sont pas sauvagement rescolarisés et replongés dans des postures pédagogiques infantilisantes⁵³ - leur rappelant des souffrances et des résistances lointaines -, estiment la médiation du formateur le plus souvent nécessaire, voire indispensable. A la question de savoir si l'ordinateur pourrait ou non un jour remplacer le formateur les discours sont abondants. Deux raisons majeures, souvent entremêlées, sont invoquées pour argumenter la nécessaire présence du formateur, d'une part l'irremplaçable contact humain et d'autre part la nécessité de pouvoir accéder à des explications⁵⁴ et à des reformulations multiples dont l'ordinateur est incapable ou dont les possibilités sont limitées.

"C'est pareil, on ne peut pas se passer de quelqu'un, l'ordinateur ne peut pas remplacer le cerveau de quelqu'un" (J.).

"C'est deux choses différentes. Certes, un ordinateur ne pourra jamais remplacer un maître (sic) jamais, on est bien d'accord. L'être, il y a l'affinité, l'attention, la réflexion. Là, il y a tellement de chose que je ne sais pas comment citer tout ça. Y'a un contact humain que la machine ne peut pas vous donner. Vous comprenez ce que je veux dire ? L'ordinateur, certes, ça a un autre apprentissage, vous tapez vos devoirs, la machine vous les corrige mais forcément il y aura un manque quelque part s'il n'y a pas de prof. Pour vous expliquer les règles, la définition. Vous pouvez avoir la définition sur un ordinateur, certes, mais quelqu'un qui vous l'explique, il explique différemment" (B₂).

⁵² Voir aussi Lenoir H. et Crespin C., op. cit.

⁵³ Ce qui était le cas, autant que j'ai pu en juger des lieux de formation où j'ai réalisé les entretiens.

⁵⁴ Nous avons montré ailleurs l'importance de l'explication, de la reformulation et de l'attention positive dans les dynamiques d'apprentissage des adultes en situations d'illettrisme, voir Lenoir H., Crespin C, op. cit.

De plus, souligne (F.) - et c'est une vraie question qui dépasse notre population - rien ne garantit, même si d'autres pensent le contraire dans l'échantillon, que ça "rentrera mieux avec l'informatique que si c'est le professeur qui nous le dit (...). Je sais pas, ouais. Mais je pense qu'il faudra toujours des profs". Question de génération, peut-être, ou question de niveau et de capacité à travailler de manière autonome ? La réponse reste à construire et pour tous les publics.

L'absence du formateur est d'autant moins souhaitée que le risque ou la crainte de rester coincé face à sa machine est bien réelle. Crainte bien concrète et semble-t-il partagée par beaucoup d'apprenants utilisateurs de machine pour apprendre.

"Personnellement, il faut toujours un contact humain entre les gens. Parce que là, l'ordinateur, il va vous afficher quelque chose, c'est tout point. Donc si vous avez une question à poser... (...). Enfin, moi, personnellement, j'aimerais pas, j'aimerais pas" (Ph.).

"Je pense qu'en même qu'il y a besoin d'un formateur, d'explications verbales (...). Parce que l'ordinateur ne va pas réfléchir, ni rien. Le professeur va être indulgent, il peut noter à peu près (comprendre), tandis que l'ordinateur va être bête et précis" (S.).

Même (S₂.), nous l'avons vu qui semble plutôt autonome face à la machine, affirme que faire appel au formateur débloque des situations délicates :

"Parce que bon, si on comprend pas une fois, on le refait deux fois. Si on comprend pas deux fois, on peut le faire indéfiniment, jusqu'à temps que je comprenne (...), c'est à nous de nous débrouiller (...). L'ordinateur a trois ou quatre explications, tandis que C. (la formatrice), elle peut en trouver 50 ou 100, vous voyez ce que je veux dire".

En bref, ces machines sont bien une nouvelle ressource pédagogique car si :

"On ne peut pas remplacer le formateur (...), l'ordinateur sera un plus où le formateur ne peut pas se partager en plusieurs" (C.).

De plus, compte tenu de notre échantillon, bien conscient de certaines de ses difficultés, l'accès aux messages et aux consignes peut entraîner la non-compréhension ou l'échec :

"Je pense pas (que l'on puisse remplacer le formateur) parce que déjà, un formateur qui explique à une personne et essayer de comprendre sur l'ordinateur, c'est pas pareil, c'est pas la même chose (...). Si la personne à des difficultés à comprendre, parce que sur internet déjà, il faut comprendre les mots. Tandis qu'un formateur, si on comprend pas, on peut demander la signification du mot" (X.).

Enfin, dernière raison incontournable à cette présence humaine, même si elle n'est pas rationnelle, elle est sans doute nécessaire et bien souvent déclencheur des apprentissages et essentielle à l'alchimie pédagogique c'est que *"moi, j'aime bien mon professeur"* (F.) et que le renforcement positif à visage humain est irremplaçable :

"Si vous travaillez avec une personne qui a le sourire, ça entraîne aussi, même, comment dire des compliments, si le professeur vous donne des compliments, on est content. C'est pas pareil que par rapport à un ordinateur"⁵⁵ (S₂).

De manière massive, autant ceux qui pourraient envisager d'apprendre sans formateur que ceux qui considèrent que sa présence est indispensable, les interviewés pensent que les deux approches peuvent se cumuler et qu'il y a complémentarité entre le formateur et la machine (J., B₂., E₂., P., S₂). Néanmoins, certains souhaitent fermement ne pas se retrouver seuls et accepteraient d'apprendre avec une machine *"mais à condition qu'il y ait toujours un prof., quelqu'un avec. Les livres on les a eus mais y'a toujours eu un prof à l'école. Faudrait toujours quelqu'un pour (...) guider, pour (...) renseigner, je pense"* (Ph.), car *"on a toujours besoin des profs. Pour nous donner un coup de pouce"* (M.J.).

Certains, au-delà de la complémentarité formateur-machine, formulent l'hypothèse d'un dépassement de la simple juxtaposition de moyens :

"Ça ne remplace pas un professeur, un ordinateur. Mais c'est vrai que ça peut aider, ça peut aider à pas mal de chose quand même" (F.).

"Je dirais que c'est un complément (...). Je dirai que vaut mieux apprendre avec un professeur, mais n'empêche que les nouvelles technologies permettent aussi d'autres choses" (S.).

Ainsi, les adultes en situation de re-apprentissages ne souhaitent voir ni le groupe de pairs, ni le formateur disparaître. Le groupe reste un élément convivial nécessaire au travail intellectuel et le formateur une ressource pédagogique irremplaçable tant du fait de sa capacité à expliquer, qu'à *"donner un coup de pouce"*. La figure du maître (sic), de la maîtresse (sic), du professeur (sic)⁵⁶, du formateur - souvent appelé aussi par son prénom - reste centrale et incontournable surtout si celui-ci sait se muer en facilitateur au sens où l'entendait Carl Rogers⁵⁷.

L'ordinateur n'apparaît pas, malgré des histoires scolaires parfois douloureuses, comme le grand libérateur et le face à face pédagogique demeure une dimension essentielle. Double constat - sans doute identique à ceux que nous aurions faits auprès d'autres types d'apprenants - dont il faudra tenir compte dans la construction de dispositifs qui souhaiteraient utiliser des stratégies d'individualisation poussée et avoir recours à l'auto-formation que nous allons aborder maintenant.

⁵⁵ Même si (S₂) constate que par ailleurs : *"l'ordinateur ne s'énerve pas"*.

⁵⁶ Termes employés par les interviewés. Notons, cependant que maître et maîtresse sont d'un emploi rare.

⁵⁷ Consulter sur cette question : Lenoir H., *Actualité de l'autogestion pédagogique*, Actualité de la formation permanente, n°174, septembre-octobre 2001, pp. 113-119.

III.3 - Apprentissage et auto-formation

Compte tenu du constat que nous venons de dresser, la question du recours éventuel à l'auto-formation aurait pu paraître inutile ou hors du champ. Nous l'avons néanmoins intégrée à notre questionnement dans le cadre d'une possibilité de se former au travail, sur un ordinateur mis à disposition, durant les temps creux ou les pauses. Sur l'ensemble des réponses réunies sur cet item, nous n'avons eu qu'un seul refus ferme. Non pas que l'agent ne souhaitait pas se remettre à niveau en auto-formation à son poste de travail mais parce que, déclare-t-il :

"Non, on a tellement de choses à faire et à apprendre déjà dans notre service que... C'est vrai dans une ambulance, un patient n'est jamais le même (...). On peut transporter 1000 patients, ils auront jamais la même chose, donc y'a toujours à apprendre" (T.).

Pour les autres, au moins au niveau du déclaratif car aucun n'avait cette possibilité lors des entretiens, se former sur un ordinateur durant les temps de travail "non-effectif" apparaît comme très réalisable et parfois souhaitable :

"Ah ! oui, volontiers" (S₂.), "Oui, ça serait bien" (E₂.), "Personnellement, j'aimerais bien" (S.), "Oui, bien sûr si j'ai la possibilité de faire le cours" (M.J.). "Oui, je chercherai à savoir ce qu'il y a dedans" (E., J.).

"Oui, tout à fait, le temps de pause ou quoi que ce soit. Oui, si je sais pas quoi faire d'autre, j'irai bien une demie heure, trois quarts d'heure" (B.).

Ou encore (M.) qui à cette question affirme :

"Ah, bien oui ! Je suis prêt à me former (...). Je me dis qu'une formation, ça aide toujours".

Possibilité accueillie avec un relatif enthousiasme, vite dépassée par certains dans le cadre de petits détournements spontanés de la question qui tendent à confirmer que l'usage des N.T.I.C. est intégré dans l'univers mental et dans les pratiques d'une partie de notre échantillon :

"Oui, j'en aurais la possibilité, oui (...), ça serait bien, (...) ça serait mieux, moi, je sais que dans certains endroits, y'en a qui ont des jeux sur l'ordinateur" (D.).

"Oui, c'est fort possible (...), oui tout à fait. C'est-à-dire quand on à 5 à 10 minutes, on va voir ce qui se passe à la bourse, on va regarder notre compte" (C.).

Enfin, d'autres envisagent le recours à l'auto-formation dans le cadre d'une individualisation, l'ordinateur permet en effet de ne pas attendre *"un professeur s'il n'est pas disponible"* (B₂.) ou bien pour *"pouvoir travailler à la maison, c'est intéressant"* (B.).

III.4 - Deuxième synthèse

Sans vouloir reprendre l'ensemble des données et des représentations que les propos ré-organisés des adultes en situations d'illettrisme font apparaître, nous aimerions revenir sur quelques points saillants dans la mesure où ils peuvent éclairer notre compréhension et nos propres représentations sur les rapports qu'entretient cet échantillon et les N.T.I.C. dans leurs usages pédagogiques. Comme nous l'avions constaté dans la première partie, le discours et les usages des adultes en situations d'illettrisme ne sont guère différents de ceux que nous livre la parole commune. En matière d'apprentissage, le même constat, nous semble-t-il, peut être avancé. Notre population est plutôt encline à utiliser l'ordinateur et internet pour se former. Peu ou pas de résistance ou de refus frontaux, quelques expressions de fatalisme et d'inéluctabilité, des marques réelles d'intérêt, parfois même de l'enthousiasme. En bref, un panel de réponses à la fois attendues et sans spécificité. Notre population, comme d'autres, voit dans l'ordinateur un gain de temps et de place et lui confère quelquefois un pouvoir mythique et démultiplicateur du savoir et une facilité accrue d'apprentissage. Rien, de bien caractéristique dans ce discours de café pédagogique. Seuls deux éléments démarquent les propos recueillis et les recentrent sur les adultes en situations d'illettrisme, à savoir le nécessaire et difficile recours à la lecture pour un usage performant de l'ordinateur et d'internet et le pouvoir libérateur du correcteur orthographique [seulement pour eux ?]. Quant à la relation pédagogique, quelques-uns craignent que le travail collectif et convivial pâtisse de l'utilisation des technologies et qu'elles entraînent des formes d'isolement pour apprendre. Quelques autres, voire les mêmes, par habitude, par souci d'efficacité ou par nécessité estiment que la machine ne peut ou ne pourra jamais remplacer le formateur et la dimension humaine des apprentissages. Ici, encore émerge un discours général en rien spécifique à notre population. Enfin, en matière d'auto-formation, bien que notre enquête sur ce point soit superficielle et à approfondir, il nous a semblé que, contrairement à notre propre représentation compte tenu de notre connaissance du niveau estimé de cette population, elle apparaissait comme une éventualité positive et pour certains mêmes comme très souhaitable. En cela, notre échantillon est peut-être plus ouvert et moins résistant que d'autres segments de population, à voir...

IV. - TRAVAIL et TECHNOLOGIES

Dans cette quatrième partie nous aborderons les discours produits et les représentations construites par les adultes en situations d'illettrisme de notre échantillon sur l'impact et les effets repérés ou attendus sur le travail, le leur en particulier ou de manière plus générale et prospective. Rappelons avant de pénétrer dans ces discours que plus des trois quarts de notre population était composée d'agents hospitaliers : brancardiers, ambulanciers, personnels d'hôtellerie et cuisine ou d'accueil, personnels de soins, ouvriers de blanchisserie industrielle, etc. Leur "exposition" aux technologies est donc de différentes natures mais nombreux parmi cette population - quelle que soit leur fonction - ont constaté leur apparition ou en prévoit l'arrivée prochaine. D'où, à terme, dans bien des cas, une nécessité point, celle de savoir manipuler l'ordinateur.

IV.1 - Evolution du travail et N.T.I.C.

A l'hôpital et dans ses diverses activités, les nouvelles technologies et l'ordinateur sont omniprésents. Sans que les établissements, où les personnes rencontrées travaillent, soient au niveau des exigences technologiques du nouvel hôpital Georges Pompidou (Paris) - qui à lui seul mériterait une recherche particulière - tous ont intégré dans leurs fonctionnements des technologies auxquelles sont confrontés les agents directement ou indirectement :

"Bien, quand je suis arrivé, il y en avait pas, c'était manuel, ça fait quatorze ans que je travaille en blanchisserie, tout était manuel mais maintenant, il y a quelqu'un qui gère (avec) l'ordinateur. Tout de suite on voit l'évolution de la chose" (M.).

"On s'en sert pas niveau lavage, y'a quand même un processeur, quelque chose qui règle la machine" (Ph.).

"Maintenant dans tous les métiers, il faut l'ordinateur. Tout passe par l'écran, tout c'est l'ordinateur" (J.).

"Ah oui ! C'est vrai qu'on entend que ça partout (...). Oui dans tous les services, même moi, dans mon service, il y en a un" (F.).

"Dans l'hôpital, ça commence à être de plus en plus présent (...) Et bien déjà, dans tout ce qui est côté administratif, c'est normal, il y en a beaucoup et je vois même à la laverie, y'a un ordinateur !" (S.).

"De toute manière, l'ordinateur est présent partout aujourd'hui" (C.).

Très rares sont ceux qui imaginent ne jamais avoir à se servir d'un ordinateur dans leur travail à venir comme (E₂.) qui déclare :

"Bien écoutez, étant donné que c'est pas du tout mon rôle parce que dans le service chaque personne à un rôle bien défini, donc... ça m'étonnerait qu'un jour que ça m'amène à l'utiliser".

Malgré la présence significative d'ordinateurs dans les services - tous ou presque en ont dans leur environnement de travail - encore nombreux sont ceux qui n'ont pas un accès à ces machines. L'usage de l'ordinateur est souvent le fait de l'encadrement de proximité, soit *"la responsable"* (B.), soit *"mon surveillant"* (E₂.), soit à d'autres collègues peu définis et semble-t-il mal repérés : *"Moi, je l'utilise pas, mais mes collègues l'utilisent"* (S₂.), *"ils en ont des ordinateurs"* (T.), *"ils l'utilisent pour sortir les fiches"* (Ph.), *"On s'en sert pas, nous"* (B.).

Quant aux usages professionnels des technologies, ils sont aussi variés que les services et les postes occupés. Pour ceux qui ne s'en servent pas directement, ils en connaissent quelques utilisations. Au-delà d'usages vagues parfois évoqués comme ce surveillant qui se sert de l'ordinateur *"pour ses documents, pour ses trucs"* (E₂.), la plupart des usages connus sont liés directement aux activités des services.

Ainsi aux blanchisseries, les technologies renvoient aux *"tunnels de lavage, de finition, (aux) plieuses à draps et à torchons"* (Ph.) mais aussi, au-delà de la production *"à sortir les fiches des clients"* (Ph.), à enregistrer *"le tonnage du linge"* (J.), au *"marquage du linge (et à faire) les étiquettes"* (B.).

Aux services "logistique", l'ordinateur permet de *"commander des ambulances à telle heure"* (C.), d'organiser *"tous les suivis des transports, on a le lieu, l'heure où est-ce qu'on doit le prendre, où est-ce qu'on doit l'emmener, s'il faut de l'oxygène et s'il faut tel appareil (...) donc tout est détaillé"* (T.), de sélectionner selon certains critères *"les équipages (et à savoir) ce qu'ils ont fait, à quelle heure ils sont partis et à quelle heure, ils ont terminé leur course"* (J.), voire même en cas de besoin, toujours selon (J.) de faire des recherches s'il y a *"un problème sur tel patient dans tel service"*.

Ailleurs, l'ordinateur sert à *"la gestion (et de constater) d'année en année l'évolution des produits"* (S₂.), *"à noter tout ce qui est fournitures"* (S.), à organiser le travail de la journée (P.) dans les postes de soins *"pour les commandes"* (X.) et pour une officière⁵⁸ (sic) en service de gériatrie qui utilise déjà le fax à des commandes de nourritures ou quand elle *"réclame pour (ses) personnes âgées, le café, le sucre et*

⁵⁸ Officière : terme qui désigne un agent assurant le service de restauration.

tout ça" (F.) ou en cuisine ou *"tout est déjà informatisé (à comptabiliser) les entrées, les sorties"* (P.₂).

Et bien évidemment dans une structure hospitalière, l'ordinateur permet en crèche de faire le point sur *"le nombre d'heure de présence d'enfants, les tarifs"* (B.₂) ou connaître dans un autre service : *"les listes des patients, les chambres, les numéros de chambre, pour avoir une liste précise"* (S.) et à *"toujours trouver les renseignements sur une personne"* (P.₂).

Pour les personnels d'accueil qui sont ceux qui ont un recours plus régulier à l'ordinateur sans que nous puissions évaluer la complexité des tâches réelles, ils le manipulent :

"Pour rechercher par exemple un dossier, on est obligé d'aller sur l'ordinateur pour retrouver le numéro de dossier" (D.)

"Quand on a les entrants, on les enregistre, quand il y a des sortants, on les fait sortir, quand il n'y a plus d'étiquettes, on fait des étiquettes" (M.J.).

L'échantillon de pratiques que nous avons collecté, bien que lié aux activités des services, apparaît assez diversifié mais surtout, il marque bien l'utilisation et la grande proximité des technologies dans l'environnement d'adultes au travail et en situations d'illettrisme. De plus, ces quelques extraits d'entretiens montrent bien une représentation construite et pertinente des usages de ces machines dans leurs activités. Usages, nous y reviendrons, qui ne semblent ni "effrayants", ni hors de portée de notre population même si souvent, volontairement ou non, ils en sont encore tenus éloignés.

Rares sont ceux qui n'ont pas un avis plus ou moins fondé soit sur l'observation soit sur un début de pratique. De plus ces derniers, comme (B.₂), tiennent un discours très pondéré :

"Tant que je ne l'ai pas utilisé moi-même sur le lieu de travail, je ne peux pas me permettre de vous dire".

Dans l'ensemble d'ailleurs, l'ordinateur et ses applications sont plutôt décrits comme un objet positif qui en général *"faciliterait"* (B.) le travail. Nous n'avons pas recueilli hormis quelques critiques communes - mais est-ce notre statut d'enquêteur-chercheur qui a joué ? - de discours fortement hostile aux technologies. Certain même à l'instar de (S.₂) déclare tout de go : *"Je pense que c'est bien"*.

Nous retrouvons dans les usages professionnels des avantages et des attentes que nous avons évoquées dans le cadre des usages pédagogiques réels, souhaités. L'ordinateur dans l'activité de travail *"évite de faire trop de papier"* (S.) et surtout *"c'est vrai que ça gagnerait beaucoup de temps, (que) c'est un gain de temps"* (F.) et un *"gain de place"* (T.) :

"Ce qu'il faudrait, c'est informatiser tous les patients. Qu'il n'y ait plus de gros dossier, que ce soit tout sur une petite disquette" (T.).

Au-delà, de ces attendus de sens communs, une partie de notre échantillon, bien qu'en situations d'illettrisme, a bien conscience que l'informatique permet à la fois des gains de productivité et de meilleures conditions de travail :

"Le travail, ça va plus vite, en peu de temps, on fait beaucoup plus de choses" (J.).

Ça "peut apporter du bien, du bien dans le travail de tous les jours, dans la réalisation des tâches que l'on doit effectuer tous les jours (...). Bon avant (...) ça allait moins vite (...), c'était fait à la main, (...) de ce côté là le travail à évoluer, y'a moins de pénibilité" (Ph.).

Voire favoriser des évolutions apportant une solution en cas de fatigue professionnelle :

"j'aimerais bien changer d'activité parce qu'après tant d'années en gériatrie, le dos est tellement fatigué que si je peux avoir accès à l'informatique et progresser, pourquoi pas" (X.) ?

Ou encore que l'ordinateur permet une simplification positive du travail et une meilleure organisation :

"C'est plus pratique. Parce qu'avant, c'était tout sur un registre, donc fallait aller chercher sur le registre, des fois, il y avait beaucoup de personnes qui avaient le même nom de famille, tandis que là, vous avez tout sur votre écran, vous avez juste à taper sur le clavier" (D.).

"Ça facilite le boulot dans la mesure (où) la commande de transport pour les 5, 6, 7, 8 équipes d'après-midi, de tous les cent, deux mille et des poussières de services passe par ordinateur, (est classée) et ressort à l'écran par tranche horaire à l'intérieur de chaque service"⁵⁹ (J.).

De plus, l'informatique permet d'améliorer la qualité du service public rendu aux usagers de l'hôpital tant en matière d'accueil que de soins :

"On a quand même plus de temps à consacrer, par exemple, à un patient qui va venir en consultation (...). Avant quand il n'y avait pas l'ordinateur, on était obligé de s'absenter de l'accueil pour aller aux archives et des fois les gens attendaient. Il y avait une file d'attente et on ne pouvait pas faire autrement" (D.).

"Tout de suite, y'a le médecin qui voit ce qu'a le patient, c'est toujours un gain de temps et y'a rien qui se perd" (T.).

Parmi les rares qui ne manifestent pas d'intérêt ou d'engouement particulier, voire quelques résistances, envers l'ordinateur, ils conviennent toutefois qu'il peut améliorer l'organisation du travail même si ce n'est pas plus facile et si la machine ne travaille pas à votre place :

"Pour moi, ce n'est pas plus facile, parce que ça ne travaille pas à votre place, parce que ça prend du temps. Parce que de toute façon, l'ordinateur ça ne tape pas tout seul. Ce temps-là que vous passez à taper dessus, c'est du travail. Ça facilite l'organisation du travail peut-être pour se retrouver dans certains dossiers

⁵⁹ Nous avons dû réorganiser la phrase pour mieux en rendre le sens.

où on se perd facilement, vous rédigez un résumé sur un malade, vous le rentrez sur une disquette (...), vous tapotez le nom, ça ressort facilement" (B₂).

Hormis ce discours contrasté et juste à la fois sur les effets de l'ordinateur et de l'informatique, en règle générale les propos tenus sur les technologies au travail ne reflètent ni un rejet ni une crainte. Au contraire même dans la plupart des cas, elles sont décrites et vécues plutôt comme des avancées positives soit pour l'agent lui-même soit pour l'utilisateur. Remarquons et soulignons qu'aucun membre de l'échantillon ne s'est considéré comme une victime présente ou à venir des technologies et qu'à l'inverse, comme en matière d'apprentissage, les adultes en situations d'illettrisme que nous avons rencontrés semblent plutôt ouverts à celles-ci.

Si les utilisations professionnelles de l'informatique et de l'ordinateur sont multiples, les pratiques réelles et la maîtrise de la machine sont encore très (trop) limitées. Notre population n'en possède à l'évidence qu'une pratique empirique et partielle, le plus souvent mobilisée au hasard de l'organisation du travail ou lors d'un remplacement ponctuel :

"Pas tous les jours, ça dépend. Si on est pas tous les jours au même poste. Il y a des jours où il faut le faire. Oui, je le fais, je ne le pratique pas constamment, mais quand il faut remplacer..." (J).

"Et puis comme ça, on peut se relayer... Moi, je trouve ça intéressant" (E₂).

Quant aux pratiques directes, elles se limitent la plupart du temps à un clic basic ou à la pression sur une touche définie à l'avance. Mais est-ce là, la marque d'une limite de notre population ou celle d'une organisation du travail, certes informatisée, mais toujours très taylorienne ?

"Vous avez juste à taper sur le clavier" (D).

"C'est-à-dire que maintenant tout ce fait par ordinateur, s'il faut un scope, on tape "oui", s'il faut un respirateur, on tape "oui", si le patient est couché, on tape "oui", s'il est accompagné d'un médecin, on tape "oui" (T).

"C'est-à-dire qu'ils ont déjà tout programmé, y'a des feuilles exprès pour ça" (à cocher oui ou non) (E₂).

"Ça sort automatiquement, donc y'a juste à cliquer sur les icônes" (Ph).

"Nous parfois, comme il y a des touches qui sont plus faciles que les autres, y'a une alarme, on fait "valider" l'alarme. On voit comment on s'en sert et après on fait le code, ce qu'il y a à faire et on appuie sur la touche "entrée" et puis les quelques touches qu'on sait toucher on les fait, sinon les autres quand on sait pas faire, on sait pas faire" (M).

"assez souvent l'après midi, la surveillante est occupée, on a plus d'étiquettes, on attend pas (après) elle, on va faire des étiquettes dès qu'on a un mot de passe, hop ! On allume l'écran et puis voilà" (M.J).

Les propos et les pratiques des adultes en situations d'illettrisme sont-ils bien différents de ceux que nous aurions recueillis auprès d'un public plus lettré qui bien souvent lui-même à un usage très restreint - volontairement ou non - de la machine et qui de fait n'utilise qu'une infime partie

de ses possibilités ? Il serait utile, afin de pousser l'analyse plus avant, de pouvoir mesurer ce qui relève des personnes elles-mêmes de ce qui relève des architectures informatiques et de leur corollaire, l'organisation du travail.

Face à cette montée en puissance des technologies au travail, notre échantillon, nous l'avons constaté - même s'il en est quelquefois écarté - n'entretient pas de crainte ou d'hostilité envers ces dernières. Dans la plupart des cas même, il serait plutôt enclin à les utiliser si une telle possibilité lui était offerte. A condition toutefois et comme tous les utilisateurs en général que cette utilisation soit accompagnée dans le cadre d'une aide directe sur le poste de travail ou par la formation :

"Il arrive qu'on se trompe ou qu'on ne sait pas bien manipuler l'ordinateur donc ça prend du temps ou on attend une personne pour nous aider" (C.).

"Ah oui ! Parce que je m'intéresse à tout, j'aime bien savoir, donc, s'il y a un stage sur l'apprentissage de l'ordinateur, je dirai oui" (E.).

"Pour pouvoir aller sur l'ordinateur au travail (...). Je connais déjà des petits trucs dessus, comme je n'ai pas trop accès, alors ça me fait un petit peu peur, mais si j'ai une formation, je vais m'en sortir" (M.).

"Ce qui serait bien, c'est qu'il y ait plus de stages pour que les gens (...) puissent avoir la possibilité d'avoir un travail après" où ils l'utilisent (D.).

La formation "ça permettrait de savoir le manipuler, donc plus tard si dans le travail, c'est présent à 100 %, ça permettrait déjà d'être habitué, de ne pas être perdu quand ça viendra totalement" (S.).

Face à cette prise de conscience des exigences technologiques à venir, une part significative de notre échantillon critique fortement le fait d'être écarté par la hiérarchie de l'usage de l'ordinateur. Critique qui prend presque l'allure d'une revendication ou pour le moins renvoie à des questions de management et d'évolution de l'organisation du travail auxquelles, visiblement, une partie de l'encadrement n'est pas encore sensibilisée. Ainsi, ce n'est pas la volonté qui fait défaut à une partie de notre échantillon mais c'est la réponse institutionnelle qui semble absente :

"Mon chef ne veut pas" (S₂).

"Bien, parce que dans les services, il y a des ordinateurs et que nous, on peut pas s'en servir parce qu'on ne sait pas s'en servir" (X.)

"Je vois chez nous, déjà, y'a une chose que je ne comprends pas, c'est que notre responsable ne l'apprend pas" (l'ordinateur) (B.).

Quelquefois, ce sont les habitudes ou le fonctionnement même de la structure qui légitiment cette mise à l'écart. Ce qui souligne d'autant plus la forte responsabilité du management et des directions d'établissements sur l'accès à l'informatique et à l'ordinateur des populations en situations d'illettrisme. Remarquons néanmoins, ce qui entraîne *de facto* une pondération de notre discours, que si la volonté de se former sur les N.T.I.C. est manifeste, elle émane

d'individus déjà impliqués dans des dispositifs de formation et qu'il serait donc abusif de généraliser hâtivement ce constat à toute la population concernée par des situations d'illettrisme. Au demeurant les extraits d'entretiens qui suivent parlent d'eux-mêmes :

"Vous savez en général, que ce soit à l'hôpital ou dans l'administration, dès que le supérieur... C'est comme partout, dès que les gens ils ont un grade vous n'êtes pas à leur niveau, vous n'êtes pas pesant, même si vous avez envie d'essayer pour savoir. Non ! vous avez la barre... Carrément, vous n'avez pas besoin. Et c'est comme ça que ça se passe (...). On voudrait faire mais on nous laisse pas (...). Mais moi, je peux vous le dire parce que j'avais demandé à mon surveillant comment ça marchait un ordinateur (...) pour savoir faire entrer les patients... Il m'a dit "non, non" que j'en avais pas besoin" (E₂).

"Alors, je vous donne un exemple de ce qu'on vit à la crèche. S'il y a une formation informatique, ça sera déjà pour les éducatrices, d'accord ? puis pour les auxiliaires puéricultrices. Les agents, ils n'en ont rien à foutre [sic], pour eux ils sont là pour passer (exécuter) la routine" (B₂).

IV.2 - Emploi, exclusion et nouvelles technologies

Parmi les interviewés la grande majorité des agents est titulaire de la fonction publique aucuns n'est donc menacer dans son emploi, néanmoins, les effets des nouvelles technologies réels ou attendus sur l'emploi ne sont pas ignorés. Les réponses fournies s'appuient soit sur des réalités connues et déjà constatées dans l'environnement de travail, soit sur des informations ou des "on dit" collectés au hasard de rencontres ou à l'écoute des médias. Il n'apparaît pas, semble-t-il, dans les propos collectés auprès de notre échantillon de forts écarts avec le discours commun. Seuls la qualité de l'argumentation - souvent sommaire - et la longueur des développements - souvent très brefs - pourraient permettre de repérer que les opinions émises sont celles d'adultes en situations d'illettrisme. Là, encore soyons prudents, le discours des plus lettrés sur l'impact des technologies sur le nombre de postes de travail serait plus construit et plus riche ? Peut-être, mais cela reste à démontrer. Dans bien des cas, il est probable que les discours produits par ces derniers relèveraient eux aussi du *café du commerce* et des représentations approximatives... N'est-ce pas là le lot commun de tous ceux qui parlent d'objets qu'ils connaissent mal et dont ils ne sont pas spécialistes ?

Ainsi, à la question qui visait à connaître l'opinion des interviewés sur l'impact des technologies sur le nombre d'emploi, les opinions sont partagées. Une petite minorité affirme spontanément et sans développement que l'informatique et l'ordinateur seront créateurs d'emplois comme (P.) et (J.) ou comme (C.) pense que le nombre d'emploi se maintiendra :

"Je ne pense pas qu'il sera destructeur d'emploi, c'est-à-dire qu'on aura toujours besoin d'une personne pour le manipuler cet ordinateur (...). Je pense qu'il peut aider l'homme à avancer dans son boulot mais pas à détruire le boulot" (C.).

La majorité de ceux qui se sont exprimés par contre considère que l'introduction des technologies à l'hôpital et ailleurs aura pour conséquence une réduction du nombre d'emploi. Constat réaliste prononcé apparemment sans angoisse et voir pour certains comme la "rançon" du progrès :

Ça "peut apporter du bien dans le travail de tous les jours (...). Ça allait moins vite, c'était fait à la main (...) De ce côté là le travail a évolué, y'a moins de pénibilité (...) On a tendance à faire du progrès (...), à employer le moins de gens possible" (Ph.).

"Ça dépend dans quel genre de services (...) ce qu'ils peuvent faire, c'est nous mettre une personne en moins (...). S'il arrivait que notre laverie devienne une usine, oui, c'est sûr qu'on aurait beaucoup moins de personnel et un peu plus de machines, de robots et ça ne serait pas bon" (B.).

"Je pense qu'il y aura quand même un peu d'emploi, mais il y aura peut-être moins de personnel et ils vont remplacer pas mal de monde par des ordinateurs. Enfin, ce que les gens peuvent faire manuellement, ce sont les ordinateurs ou les robots... je ne sais pas, je pense que ça va se faire un jour" (E₂).

"Avant, le stockage ça se faisait manuellement, les gens allaient dans les réserves, ils comptaient. Maintenant, ce qui se passe quand on a une livraison, on sait qu'on a eu tant de produits, on sait tant de produits qui vont partir tel jour, on calcule ça sur l'ordinateur, ça le fait automatiquement. Bon, je pense que du monde va partir. C'est comme en menuiserie, avant, on faisait tout à la main, maintenant tout est fait sur ordinateur, sur des machines" (S₂).

"Je pense que ça supprimera beaucoup de personnel (...). Oui, c'est vrai comme en Amérique, ils sortent des petits robots pour nous faire des tas de choses, des opérations. C'est vrai (...) quand ils arriveront ici, y'aura plus de toubibs" (F.).

"C'est comme à Conforama, j'ai acheté des meubles et j'ai vu le gars et je lui ai dit : "Mais vous êtes seul ?" et il m'a dit "oui, je suis seul à gérer avec l'ordinateur, on était trois et ils en ont enlevé deux" (M.).

Plus rares, sont ceux qui poussent plus loin l'analyse et qui associent du fait des technologies, la disparition d'emplois peu qualifiés, l'évolution forte d'autres, la création en moins grand nombre de postes de travail plus qualifiés et à plus forte technicité ou la déqualification de certains autres. C'est le cas de (T.) par exemple qui a de loin le discours le plus construit sur cette question :

"Si elles vont créer des emplois ? Quand on voit un mécanicien, ce n'est plus un mécanicien. Quand on rentre chez BMW ou Mercedes, ils sont en blouse blanche. Ils ont plus de graisse sur les doigts (...). Donc, ça va créer de nouveaux emplois, oui, c'est sûr, parce qu'il faudra des techniciens, des gens beaucoup plus compétents, beaucoup plus qualifiés qu'un simple mécano. Maintenant, c'est sûr le bon vieux mécanicien, je sais pas si on en verra d'ici quelques années. Si peut-être à la chaîne".

Et (T.) d'ajouter un peu plus loin :

"Parce que déjà l'ordinateur, ça se trouve fait le travail de deux ou trois personnes (et...) comme on dit encore, ça tombe pas malade (et en cas de panne) ça se remplace dans l'heure ou dans les 24h (...). Allez remplacer une infirmière,

vous allez voir, allez remplacer un ambulancier ou un aide-soignant à l'hôpital, c'est une autre musique".

Quant à l'usage à court ou moyen terme de l'informatique au sens large ou de l'ordinateur dans toutes les situations de travail, une minorité estime que ce ne sera pas une absolue nécessité même si leur propos sont quelquefois contradictoires (exemple (J.)). Il devrait rester, selon ses membres, quelques îlots d'activités et quelques emplois qui fonctionneront sans un recours systématique aux technologies de l'information et de la communication : "*certainement pas tous*" (J.), et "*pas obligatoirement*" (E₂). Emplois, d'ailleurs difficiles à repérer car à la réflexion, même si certaines activités sont évoquées comme le jardinage, le ménage ou comme le travail des "*gens de salle*" (X) :

" Oui, je pense qu'il restera seulement ça (sans technologie) dans cette catégorie" (X.).

Mais de fait des technologies s'y répandent aussi et une courte réflexion amène très vite certains de nos interlocuteurs à nuancer leur affirmation :

"Non, le nettoyage, c'est autre chose, c'est les entreprises privées, ils ont le matériel approprié. Vous savez, maintenant l'hygiène est beaucoup plus approfondie" (J.).

"Internet, peut-être pas, mais l'ordinateur, oui (...). Pratiquement je pense qu'il y aura une base à avoir" (S.).

Pour cette catégorie même, ces emplois sans "technologie" seront minoritaires à plus ou moins long terme :

"Peut-être dans certaines branches mais toute quand même" (Ph.).

"Tous les emplois, peut-être pas mais une bonne majorité" (F.).

"Je pense pas tous, mais je pense une grande partie, oui" (C.)

"Peut-être pas, je dirais à 90 %, ça va devenir nécessaire" (E.).

Une forte majorité imagine au contraire qu'à échéances plus ou moins longues, l'informatique sera requise et quasi obligatoire pour occuper tous les postes de travail, quelle que soit la nature de l'emploi. Représentation commune à notre échantillon qui dénote une grande sensibilité à ces questions et un niveau d'information assez similaire, semble-t-il à celui , de la population en général. Pour quelques-uns, l'implantation et la nécessité d'utiliser l'ordinateur : "*c'est déjà fait*" (J.,E₂), pour d'autres cette nécessité va s'imposer rapidement : "*Même avant cinq ans, on est en plein dedans*" (B₂), "*Oui dans tous les travaux [sic], oui dans le futur, c'est ça qu'ils essaient de faire*" (P.).

Ce groupe fait le constat que l'ordinateur et les technologies "*vous en avez partout*" (Ph.), aussi bien dans les hôpitaux où ils travaillent pour la plupart, qu'ailleurs. On s'en sert à l'hôpital "*pour marquer les jours de repos, les vacances*" (B.), et "*dans tous les services, aussi bien en cuisine (...) qu'à la lingerie*" (S₂). On les utilise "*sur les tunnels de finitions*" (Ph.) en blanchisserie et au jardinage car il faut "*tant de dosage de ça*" (P₂). Ailleurs, aussi "*on est arrivé à une année où*

l'ordinateur est partout, au boulot, à la banque" (C.), "dans tous les métiers" (M.) et même dans les lieux les plus inattendus :

"Hier, je suis allé porter un journal dans une boîte (...) et même le gardien maintenant, je le vois avec l'ordinateur, auparavant, je pense que les gardiens n'avaient pas besoin de l'ordinateur" (M.).

Ainsi, face à une telle pression qui engendre malgré tout peu de résistance et peu d'angoisse apparente, certains acteurs que nous avons rencontrés conviennent que :

Si, "on ne s'y intéresse pas, on ne s'y fera jamais (et que même) si on se trouve un peu le couteau sous la gorge, on sera forcé de s'intéresser" (J.).

"Tout maintenant est informatisé, donc, tant qu'à faire on va s'y mettre" (X.).

un autre affirme même :

"Que ce serait bien de manipuler un ordinateur pour n'importe quelle personne, qu'on soit aide-soignant, infirmier ou surveillant" (C.).

Malgré, cette acceptation et cet intérêt assez généralement marqué pour le fait technologique, notre échantillon est assez sensibilisé au risque de désaffiliation, pour reprendre le terme employé par Robert Castel, qu'il pourrait receler. A la question de savoir si la non-utilisation de l'ordinateur pourrait devenir à terme une source d'exclusion, certains hésitent, tels (P.) et (J.) :

"Je ne sais pas, peut-être que oui, peut-être que non".

D'autres plus nombreux considèrent que le risque d'exclusion ou de licenciement existe dans certains secteurs même si eux ne sont pas directement concernés comme agents publics comme (F., X, M.J.,...) car *"même caissière, il faut savoir se servir d'un ordinateur" (B₂).* D'où pour (M.) une concurrence accrue et acharnée entre les individus :

"Les jeunes qui arrivent sur le marché de l'emploi, il faut qu'ils soient au point, ce sera une bataille, ce sera le plus fort qui va passer (...). Les jeunes maintenant, je pense que ce sera la guerre, sur internet, sur des choses comme ça" (M.).

Un parmi les interviewés exprime, à mots couverts par l'emploi du pronom "on" et d'une tournure de phrase particulière, une certaine inquiétude sur son devenir :

"On va tellement être dedans que tout le monde va, pourra s'en servir, d'autres qui ne sauront pas, donc, je pense qu'on sera exclu. Donc, qu'est-ce qu'on fera d'autre, je sais pas" (S₂).

Expression singulière d'une angoisse ou d'une obligation qui ne fut que rarement directement manifestée mais dont il nous semblait essentiel de rendre compte d'autant qu'un groupe assez important de notre échantillon, sans exprimer de crainte directe, pense, qu'à terme, ne pas manipuler les technologies, sans entraîner l'exclusion, pourrait devenir problématique :

"Ce sera handicapant" (D.).

"Non, mais il aura moins de chance s'il y a quelqu'un d'autre qui sait s'en servir" (P₂).

"Je ne pense pas..., non, mais ils vont être un peu à l'écart, je pense" (S.).

"Ça les cantonnerait dans leur travail, ils pourraient pas en sortir. C'est vrai que maintenant, si on veut évoluer, il faut qu'en même connaître comment ça fonctionne et ne pas en avoir peur" (Ph.).

Certains ont bien compris aussi qu'à moyen terme toute promotion sera liée à l'usage de technologies, même si (M.J.) regrette le caractère obligatoire de cette pratique :

"Je pense que c'est de plus en plus (nécessaire), donc c'est dommage parce que ça va nous pousser à faire de l'informatique et si on n'aime pas ça, on va être obligé à le faire".

"C'est-à-dire, ça fait avancer dans une carrière, pour moi, quelqu'un qui veut avancer, ça l'aide" (M.).

"Pour avoir un poste plus important" (F.).

"Je vois déjà en cuisine, si je savais utiliser l'ordinateur, j'aurais pas le même poste, je serais au bureau en train de faire les commandes dans le magasin ou chef de secteur pour gérer le personnel. Et, pour ça, il faut des connaissances en ordinateur, et j'ai pas les bases" (P₂).

Certains considèrent même que l'usage des technologies et de l'ordinateur constitue un plus, à terme un élément discriminant, voire dans certains cas un élément de qualification supplémentaire de plus en plus indispensable à l'embauche :

"Il (L'employeur) prendra celui qui connaît. Ça c'est sûr, celui qui connaît pas... il a aucune chance" (E₂).

"C'est un plus dans la mesure que ça permet à la personne, enfin au patron de voir comment son employé, son individu est intéressé" (J.).

"De toute façon, quand vous voyez les offres d'emplois, on vous demande des connaissances sur des logiciels bien définis selon la branche de travail qu'on a. Donc, à la limite, avant de rentrer dans une entreprise, il faut déjà connaître les bases, donc ils reconnaissent déjà ça et après ça vous ouvre les portes" (Ph.).

IV.3 - Troisième synthèse

Dans ce quatrième chapitre, nous avons constaté, d'une part, comme préalablement que les représentations et les discours des adultes en situations d'illettrisme relèvent du sens commun et ne sont guère, voire fort peu, différents de ceux qui sont à l'œuvre dans d'autres milieux. D'autre part, qu'en règle générale, les membres de notre échantillon ont une réelle conscience des enjeux, tant pour eux que de manière plus vaste, que représente l'implantation et le développement des technologies dans la sphère du travail et de l'emploi. Ainsi, nous avons pu établir que les technologies liées à l'informatique sont omniprésentes dans l'environnement de notre échantillon et qu'il entretient avec elles, si ce n'est des rapports de familiarité, du moins des rapports de proximité, tant l'usage en est répandu dans les différents services. Au demeurant, l'accès direct aux machines utilisant ces technologies est loin d'être généralisé, pour ne pas dire rare d'autant que des processus d'éloignement, volontaire ou non, sont fréquemment à l'œuvre. Eloignement qui à la fois interroge le management et l'organisation du travail et fait naître soit des revendications, soit des frustrations d'une partie des interviewés. La plupart des individus rencontrés ne manifestent que rarement des craintes à leur égard et ne les considèrent presque jamais avec hostilité même s'ils conviennent qu'il est essentiel de se former pour les manipuler. Ceux qui accèdent à ces technologies en ont le plus souvent un usage "premier" et superficiel, usage qu'un accès restreint à la lecture et à l'écriture pourrait très vite limiter ou rendre inopérant. Comme pour les usages pédagogiques, notre échantillon a plutôt une vision positive de l'ordinateur et de l'informatique. Ils sont une occasion, ici aussi, de faire des gains de temps et de place mais au-delà dans l'activité, ils permettent une meilleure productivité et une meilleure organisation du travail ainsi qu'une amélioration du service public rendu aux usagers. La majorité considère qu'à terme les technologies aux sens large se généraliseront dans tous les emplois et qu'ils doivent s'y préparer peu ou prou car elles constituent, à terme, un élément d'évolution professionnelle quasi incontournable.

Malgré cette vision positive des technologies, les adultes en situations d'illettrisme rencontrés n'ignorent pas - même s'ils ne manifestent que fort rarement une crainte ou une angoisse forte à leur égard, ce qui s'explique pour une part sans doute mais pas uniquement par leur statut - qu'elles pourraient entraîner une réduction du nombre des emplois ou des risques de marginalisation, voire d'exclusion, pour ceux ou celles qui, à terme en resteraient éloignés. Ainsi, contrairement à nos propres représentations, les adultes en situations d'illettrisme n'apparaissent pas comme coupés des nouvelles technologies. Elles appartiennent bien à leur univers comme au nôtre et le discours produit par les interviewés sur ces dernières n'est apparemment pas très éloigné, même s'il est parfois moins construit, du discours commun. Constat réitéré qui interroge une nouvelle fois la notion de fracture technologique qui, si on en accepte la réalité ou le principe, serait plus une fracture d'usage qu'une fracture d'intérêt.

V. - TECHNOLOGIES, IMAGE DE SOI, MODE DE SOCIALISATION et TRANSFORMATION SOCIETALE

Les nouvelles technologies ont acquis une place importante dans nos vies et à travers elles se construisent de nombreuses représentations sociales tant en lien avec le monde du travail qu'avec la sphère domestique. Elles affectent dans bien des cas notre propre image et les relations sociales que nous entretenons avec nos entourages. En cela encore, les adultes en situations d'illettrisme, tout comme nous, sont au centre de cette dynamique qui entraîne ou entraînera dans son sillage des transformations sociales difficiles à prévoir et encore plus à mesurer.

V.1 - Technologies et image de soi

L'usage ou le non-usage des technologies contemporaines sont différemment considérés par notre échantillon. Plusieurs postures se dégagent des entretiens que nous avons conduits quant à l'impact de celles-ci sur l'image de soi ou de ceux qui les utilisent ou qui ne les utilisent pas. Il est toute fois probable que les discours que nous avons collectés lorsqu'ils nomment l'autre sont dans la plupart des cas - même s'il convient de rester prudent et de n'en formuler que l'hypothèse - applicables au locuteur lui-même. Les témoignages se répartissent de manière quasi égalitaire autour de quatre thématiques. Dans tous les cas, les adultes en situations d'illettrismes rencontrés ne sont ni inconscients, ni indifférents au fait technologique et ils mesurent assez justement - mais sans dramatisation - les enjeux personnels qu'il peut dans certaines circonstances représenter.

La première thématique renvoie au constat qu'il est normal, mais néanmoins presque indispensable, de recourir à ces machines. En particulier quand il s'agit de l'ordinateur ou du portable qui ne sont que la manifestation d'une forme de "normalité", un signe externe et interne (pour soi) d'être inséré dans son époque et de (se) faire savoir en capacité d'évoluer :

*"Oui, tout à fait, je pense que l'ordinateur est entré dans notre vie et c'est normal"
(?)⁶⁰.*

⁶⁰ Référence exacte égarée mais cette citation appartient bien à notre corpus.

"Pour moi, c'est pas valorisant, c'est pas dévalorisant non plus, c'est normal quoi !" (D.).

"C'est-à-dire aujourd'hui, pour être quelqu'un dans le temps, dans l'époque... c'est nécessaire quoi" (S₂).

"Oui, c'est bien parce qu'il faut se mettre à jour, dans l'actualité, ça fait partie des nouveaux instruments..." (J.).

Les moins équipés ou les plus éloignés de l'usage quotidien des technologies évoquées partagent cette opinion et regrettent pour certains de ne pas encore y recourir. C'est le cas de (X.) qui déclare :

"Non, dans ma vie quotidienne, je ne m'en sers pas, mais j'aimerais bien quand même m'en servir, parce que, bon, maintenant c'est un peu à la mode et puis il faut évoluer aussi avec le temps".

La seconde thématique est une thématique de l'indifférence affichée mais qui généralement ne renvoie pas apparemment ou nécessairement à un refus d'usage puisque parmi ceux qui tiennent des propos dans ce sens, certains possèdent soit un ordinateur, soit un portable. Pour eux les technologies n'apparaissent ni comme essentielles, ni comme particulièrement valorisantes:

"Oui, si les gens ils se le disent comme ça, ils sont contents (...). Je vais être là, oui, je suis content, oh il est beau ! (...). Pourtant, j'en ai un chez moi. Demain, j'en ai pas, tant pis" (B.).

"Bien voilà, c'est comme les portables, c'est l'utilité, je ne sais comment vous dire, c'est un besoin mais il faut être bien dans sa tête et se dire que j'ai d'autres dépenses à faire que de mettre ça dans un ordinateur (...). Si on n'en a pas, on n'en a pas, on va faire avec, mais si on a la possibilité d'en avoir pourquoi pas" (M.J.).

"Non, pour moi, c'est plutôt un outil de travail. Si j'étais chef d'entreprise, oui, j'aurais un ordinateur, si j'avais une profession libérale... Mais moi dans mon cas, en tant qu'ambulancier, non" (T.).

La troisième thématique soulève la nécessité, au moins à court terme, d'utiliser ces machines pour rester de son temps. S'en servir valorise et renforce l'image de soi, ne pas s'en servir la fragilise et peut la dégrader soit à ses propres yeux, soit aux yeux des entourages :

"Oui, c'est valorisant" (M.).

"Déjà, ça valorise d'être en face d'un ordinateur" (B₂).

"Ah si ! C'est quand même une fierté de dire : "je travaille sur un ordinateur", je pense qu'on va vers l'avant. On le fait sans réticence, on se dit : "je fais quelque chose de positif et j'apprends les nouvelles technologies, je suis moderne, je suis dans le coup" (P₂).

"Toucher un ordinateur, c'est pas se donner une valeur, non. C'est se mettre dans le bain comme tout le monde et c'est vrai, c'est comme ça (...). Ne pas le faire, à un moment on

peut se sentir inférieur aux gens... C'est vrai, moi, je sais que si on me montre, je le ferai" (E₂).

Enfin la quatrième thématique souligne le caractère inéluctable d'un usage des technologies et met en lumière les effets négatifs pour soi et pour l'image renvoyer par l'environnement de ne pas pouvoir s'en servir. Il y a ici, même si aucune crainte directe et personnelle ne s'exprime, une conscience assez claire, si ce n'est de la fracture du moins de décalage et du "risque technologique" de se voir dépasser :

"Moi, je ne sais pas m'en servir, mais je pense que dans les cinq ans qui viendront, là, quelqu'un qui ne sais pas se servir de l'ordinateur ne sera pas à la page (...). Je trouve que si moi, je me mets pas à apprendre, je suis en retard" (P₂).

"Dévalorisant, pfff... Comme je vous dis, bon, il faut s'y mettre, ça évolue, il faut évoluer avec. Oui, moi je trouve un peu. Parce que vous êtes dans un service où tout le monde sait se servir d'un ordinateur et vous ne savez pas, c'est qu'il y a un problème, quand même" (X).

*"Ça va devenir comme ça. Parce que si quelqu'un ne sait pas, même les enfants en maternelle y savent s'en servir de l'ordinateur. Maintenant, oui, je crois que c'est à la mode, il faut savoir manier l'ordinateur. (Sinon), c'est quelqu'un qui est considéré comme un bon à rien, comme illettré, **c'est comme s'il était illettré**⁶¹. Parce que c'est vrai qu'il faut avoir le minimum" (J).*

Au demeurant, si aucun processus de dévalorisation n'est à l'œuvre, c'est souvent le regard de l'autre qui peut mettre en branle celui-ci. Il s'agit donc de se défendre des jugements hâtifs et d'affirmer qu'au-delà de l'ordinateur et de ses usages, il y a d'autres valeurs et d'autres modes de reconnaissance sociale. C'est ce qu'exprime fort bien (Ph.), lorsqu'il déclare :

"Moi, je ne vois pas pourquoi ça dévaloriserait les gens. Non, je ne vois pas. Peut-être par rapport à ceux qui connaissent les ordinateurs, peut-être qu'ils se diraient, c'est peut-être un nullard, il doit s'y faire, ou il est trop bête pour comprendre, enfin, je ne sais pas pourquoi on dévaloriserait les gens. Il y a d'autres valeurs dans la vie, j'espère que l'informatique".

V.2 - Technologies et mode de socialisation

A la question tendant à recueillir des propos sur les effets des technologies sur la socialisation, notre échantillon est divisé en deux sous groupes. Le premier représente une forte minorité, le second une majorité relative. Dans les deux discours, il ne semble pas que la "condition" d'adultes en situations d'illettrisme est sensiblement jouée. Là, encore, nous sommes confrontés à un discours commun, à des représentations partagées construites à partir, soit d'expériences plus ou moins proches ou plus ou moins réelles, soit à partir de conversations privées, de reportages télévisuels, de lecture...

⁶¹ Souligner par nous. C'est la seule fois durant cette recherche et à cette occasion que fut employé le terme "illettré". Son emploi ici, nous apparaît comme particulièrement fort et significatif.

Notre minorité considère - elle est généralement utilisatrice de technologie, ce qui donne à son discours une portée certaine - que l'usage, le plus souvent domestique de ces technologies, n'a pas modifié sensiblement sa façon de vivre ou de communiquer. C'est le cas de (J.) par exemple, pour d'autres, ils sont plus nuancés nous le verrons. Pour ce premier groupe :

"Non, on communique toujours pareil" (J.).

"Non, non, ça n'a rien changé" (F.).

"Non pas du tout, c'est-à-dire que moi, internet, je m'arrête juste à la musique, mais ça n'a rien changé de plus" (C.).

"non, on fait comme d'habitude. On joue ensemble sur l'ordinateur, bon, moi je vous dis, si on en avait pas on ferait sans" (S₂).

"j'ai une amie qui a internet, elle fait ses courses dessus, mais bon, elle est toujours pareille" (D.).

Plus nombreux sont ceux qui ont constaté ou qui craignent que l'ordinateur et les technologies nuisent à la communication interpersonnelle que se soit celle du cercle amical, professionnel ou celle du cercle familial :

Moi, ce que je crains (...) qu'il n'y ait plus de communication entre les gens. J'ai peur que ça les renferme sur eux-mêmes" (S.).

"On écrit plus, on se parle plus, on téléphone (...). Plus personne parle maintenant, on est pressé, on a les ordinateurs, le téléphone, la télé, c'est vrai que c'est un peu désolant" (Ph.).

ou qu'ils renforcent l'isolement des utilisateurs en les coupant du monde, voire en développant chez eux des formes d'aliénation ou d'oubli de soi. L'utilisation du "dans", nous semble à cet égard significatif :

"Moi, je connais pas beaucoup, mais pour ce que j'en vois, les gens qui suivent 24 heures sur 24 sur internet, je suis pas pour, pas du tout (...). Il paraît qu'il y en a qui font leurs courses sur internet, je trouve ça un peu flemmard" (D.).

*"Il va entrer **dans**⁶² internet, il ira, il passera sa journée, il sortira pas dehors" (J.)*

"On s'oublie soi-même, on a l'impression qu'on est, qu'on fait partie de l'ordinateur, même on oublie ce qui est autour" (M.J.).

"Toujours devant l'ordinateur, on est planté devant, on bouge plus, on fait plus rien et je dirais qu'il y a un petit peu de laisser aller aussi corporellement (...). Si vous voulez on est dépendant, c'est comme le portable (...). Donc l'ordinateur ça vous incite tout le temps à être devant (...). Par exemple, vous êtes en voiture, vous êtes coupé du monde (...), l'ordinateur, c'est pareil" (E₂).

⁶² Souligné par nous, idem ci-dessous.

"Ça me brancherait pas de passer pas mal de temps devant" (F.).

Parmi ceux-là, certains ont constaté des évolutions souvent négatives des relations sociales - privées ou professionnelles - qui se dégradent ou se distendent du fait de l'utilisation des N.T.I.C. :

"Parce que rien que pour des amis, le moindre temps libre, ils sont sur informatique, ils ont toujours quelque chose à faire sur informatique" (S.).

*"Oui, ça a modifié un petit peu quand même, parce que des fois on peut s'isoler aussi dans une pièce à faire des choses **dans** l'ordinateur. Oui, ça a modifié quand même le train de vie de la famille⁶³. Des choses qu'on devrait faire peut-être en famille, il faut faire avec l'ordinateur. Y'a moins de communication dans la famille. C'est comme la télé, si on regarde tout le temps la télé, y'a moins de communication (...). Il y a quand même quelque chose qui diffère de la télé, la télé on est plutôt passif, mais l'ordinateur, on est actif. Il faut faire des choses, comprendre, réfléchir" (J.).*

*"Malheureusement, il y des gens qui abusent, qui restent des heures et des heures, c'est triste quelque part; parce qu'ils sont réfugiés **dedans** face à cette machine, j'ai l'impression qu'ils ne voient plus l'extérieur (...). Ça va pas isoler, ça a déjà commencé à isoler" (B₂).*

Les relations de travail, elles aussi peuvent pâtir des technologies :

*"Bien, il faut dire qu'à chaque fois qu'on les voit, ils sont devant l'ordinateur, quand on leur parle, ils sont plus **dans** leurs touches que (prêts) à nous parler. Dons, on va plus faire pression en montrant qu'on est présent : "soulève ta tête un petit peu, je te parle quoi". On a l'impression qu'ils **dedans** et ils oublient ce qui est autour, on parle, c'est comme si on parle au vent. Ça m'est déjà arrivé mais je leur ai dit "éteins ton écran et puis viens faire la fête avec nous, ça va te dégourdir un peu, ça va te changer un peu l'esprit (...). On s'oublie soi, on s'oublie, on vit que pour internet (...). C'est pauvre, c'est triste, je trouve que la vie est trop belle pour se squatter [sic] devant un écran à regarder ce qui se passe chez les autres" (M.J.).*

et (M.J.) d'ajouter plus loin:

"On a plus de communication, parce que le fait de savoir que tout est à l'écran, on tape, on a tout à l'écran, on a plus la dame au téléphone. On peut plus dire : Allô, bonjour, pourriez-vous me donner le résultat de Mme Telle". La communication n'existera plus (...). Moi, si je trouve un travail, être toute la journée devant un écran, non je préfère être en contact avec les patients, le contact, c'est mieux quoi".

Au-delà, l'un d'entre eux, pense que cette évolution sur les comportements et les relations est beaucoup plus générale et beaucoup plus profonde. Il tend même à renforcer encore des phénomènes contemporains d'individualisation ou plutôt de certaines formes "d'individualisme" déjà en cours :

⁶³ A l'évidence, il s'agit ici du mode de vie de la famille.

"ça rend les gens, comme on dit aujourd'hui..., la société plus individualiste, on vit moins en société, moins en regroupement (...). Les gens, ils ne se connaissent même pas, ils veulent même pas se voir (...). Ça rapproche pas, à la limite, vous allez appeler un voisin pour qu'il voie internet avec vous" (Ph.).

A l'opposé, deux des interviewés, mais ils sont assez isolés - d'autant que l'un a évoqué plus haut des effets négatifs - considèrent que les technologies, au moins dans certains cas ou dans certaines utilisations ont ou peuvent avoir des effets positifs en termes de disponibilité ou d'opportunité de rencontres :

"Je pense que ça lui permet d'être plus présente, de rendre service (...). Non, ça change pas son mode vie. Peut-être pour ses loisirs, je pense qu'elle a plus de temps. Je sais qu'elle a une petite fille, qu'elle a plus le temps de sortir un samedi s'il fait beau. Elle n'a pas à se dire, j'ai mes courses à aller faire, si c'est fait sur internet" (D.).

"La personne, si elle a envoyé des e-mails, il y a de la curiosité. Bien sûr, ça peut prendre du temps, il y a des gens qui veulent pas vous voir face à face tout de suite et finalement..., pour moi c'est un premier pas" (B₂.).

Enfin, quelques interviewés déclarent que l'ordinateur et internet sont/seront une occasion de modifier leurs activités ou celle de leur entourage ou peuvent/pourraient leur épargner des tâches peu agréables :

"C'est-à-dire que si on regarde la télé et que le film ou l'émission ne nous intéresse pas, bien on va jouer à l'ordinateur. On s'amuse bien" (P.).

"Je pense que pour les gamins qui sont intéressés sur l'ordinateur, ils pourront faire des leçons, évoluer au lieu de traîner dans les rues, au lieu de se mettre en face de la télévision toute la journée (...). Moi, je préfère que ma gamine soit devant l'ordinateur que devant la télé" (P₂.).

"Moi, personnellement, j'aime pas faire les magasins. Donc, c'est très bien pour moi" (S₂.).

V.3 - Technologies et transformation sociétale

Là, plus encore que dans d'autres chapitres de cette recherche, nous sommes au cœur de représentations floues, approximatives plus que prospectives qui sont le résultat autant de souhaits et de désirs que de bribes de discours savants ou journalistiques collectés ici ou là au gré des rencontres de hasard ou de discussions quotidiennes. Malgré le côté cliché de ces dernières, il nous est apparu néanmoins intéressant d'en faire état, car une fois de plus, elles sont très proches de celles du sens commun.

Ainsi, la question de clôture de notre entretien - au-delà de sa fonction méthodologique - visait à faire émerger les représentations sur les attentes ou les effets, attendus ou craints, des technologies sur le devenir du monde. Ici, ni majorité, ni minorité, mais des expressions à la fois singulières et multiples, quelques fois contradictoires selon que la réflexion sur les effets des technologies se porte sur la sphère privée ou professionnelle. Nous avons choisi d'en sélectionner quelques-unes car leur teinte se nuance des tons les plus pessimistes ou plus optimistes, du film catastrophe à l'harmonie sociale. Rien de surprenant ici, du discours populaire, rien que du discours populaire et des représentations alimentées par la rumeur, les rêves et les craintes de tout un chacun.

Certains déclarent, même s'ils concèdent qu'elles ont des effets, que les technologies ne sont pas suffisantes pour transformer un monde imparfait :

"Il y a du changement, mais on peut pas changer le monde (...). Ça peut pas changer, y'a des choses qu'on peut pas changer (...). C'est pas l'ordinateur qui va régler le problème, tout ce qu'on entend dans le monde (...). Je ne crois pas que c'est à cause des nouvelles technologies" (J.).

"Non, je ne crois pas, parce que sinon, il y aurait beaucoup de choses à changer" (D.).

Quelques-uns pensent que les technologies sont dans leur ensemble plutôt bénéfiques et porteuses de progrès. Il s'agit ici encore plutôt d'impressions que d'un discours construit et fortement argumenté. Cette évolution positive est due à la vitesse, au gain de temps - souvent évoquée dans cette étude - et qui est sans doute la représentation, mais en est-ce une, la plus significative, la plus marquante et la plus largement partagée : *"ça va beaucoup plus vite"* (F.). Evolution rapide comme dans des domaines comme l'automobile : *"ça avance vraiment"* (M.) ou la recherche d'information (X). De manière plus générale, elles peuvent apporter des améliorations plus ou moins radicales :

"Ça va pas changer le monde mais ça va apporter un plus (...). Le plus, il y aura plus de développement mais sans changer le monde" (E.).

"Je pense que ça peut l'aider à changer, à faire de bonnes choses, à aider beaucoup de monde à réussir dans certains domaines (...). Je pense que c'est positif" (C.).

"Je pense que oui, le monde commence à être transformé (...). Ça pourrait être bénéfique" (E₂).

D'autres produisent un discours fait de nuances, car ils espèrent ou craignent voire ont déjà relevés dans divers domaines des effets à la fois positifs et négatifs des technologies. Ainsi (S₂) y trouve du positif car la technologie pourrait permettre : *"de faire des voitures sans que ça pollue"* mais craint aussi une dégradation de ses conditions de travail : *"on nous en demandera toujours plus"* et surtout un risque de dérapage lié à certaines utilisations : *"sur internet, il y a trop d'accès pour tout ce qui est pas bien, genre pédophilie, tous ces trucs-là, ça doit être interdit. C'est des trucs pas très évolutifs"*. En bref, comme le mentionne (T.) : *"tout dépend (de) qui est-ce qui à ça dans les mains"* et que - encore la vitesse - *quelque part, ça fait peur, parce que ça va de plus en plus vite"*.

Même constat dans le monde du travail, tout dépend de qui l'on est, d'où l'on parle et de son système d'intérêt :

"Ça apporte quand même un plus, ça rend la vie plus agréable et puis il y a moins de travail si c'est lui (l'ordinateur ou le robot) qui fait le travail à la place des gens (...). Le progrès on devrait le prendre dans le sens où ça devrait nous faire travailler moins (...). Ce qu'on fait en ce moment (...) en fin de compte, on met les gens dehors, donc c'est vrai que le progrès n'est pas au service du citoyen... Ça devrait nous servir à nous de travailler moins, qu'on soit plus heureux et c'est pas le cas (...). Je pense différemment du patron évidemment, mais bon chacun voit son projet à sa porte" (Ph.).

Et (Ph.) d'ajouter sur un plan strictement technique :

"Non, d'un côté c'est bien, mais d'un autre y'a des défauts. Il faut quand même sans méfier un peu. C'est bien quand ça marche, quand c'est déréglé vous êtes déçu".

Une dernière sensibilité est représentée par d'autres qui ont une vision très négative - une fois encore qui n'est pas sans contradiction - et à la fois très classique et naïve des effets de la technologie sur l'équilibre du monde. Il est probable que ce type de représentation, bien que simpliste, ne soit pas l'apanage d'adultes en situations d'illettrisme :

"On peut progresser, mais en même temps on se détruit soi-même parce qu'il y a des personnes qui vont s'investir dedans, à fond et puis (...), ça va être comme une bombe atomique bientôt, ça va nous envahir comme la planète..." (M.J.).

"Quand on voit ce qu'ils font par l'ordinateur, commander à l'autre bout du monde un appareil, on peut faire exploser un appareil dans l'air (...). Aujourd'hui, je pense que quelqu'un (peut) appuyer sur le bouton et tourner une clé sur un ordinateur et ça y est on éjecte" (B.).

Au-delà du discours catastrophiste de certains, l'un des interviewés a une conscience des effets inégalitaires entre le Nord et le Sud que peuvent induire les technologies. Ce qui est remarquable dans son propos, c'est qu'il s'identifie aux pays en voie de développement. Ainsi, laisse-t-il peut-être apparaître, consciemment ou non, au travers du discours rationnel, une crainte personnelle rarement évoquée avec une telle force et de fait assez peu rencontrée durant notre enquête. Sans savoir quelle place attribuer à ce propos, sa puissance et peut-être sa lucidité, nous ont incité à en souligner ou peut-être à en exagérer la portée :

"Les pays les moins riches seront toujours moins riches, si justement moi, par exemple, je me mets pas dans le coup, je vais me retrouver comme les pays défavorisés, mais les pays industrialisés ne pourront pas faire marche arrière, c'est impossible" (P₂).

V.4 - Quatrième synthèse

L'usage des technologies, plus particulièrement de l'ordinateur, d'internet et du téléphone portable, peut être différemment vécu par les adultes en situations d'illettrisme. Soit, cet usage est considéré comme normal, comme une marque d'insertion dans son époque, une capacité à évoluer et à terme leur utilisation apparaît inéluctable. Soit, il est encore indifférent de s'en servir ou non. Néanmoins, leur usage n'est pas neutre et elle participe de l'image que l'on se fait de soi ou que les autres vous renvoient. Ainsi l'usage des technologies n'est pas neutre, ni sans signification pour nos interviewés mais le serait-il pour d'autres segments de la population. Il est pour eux, comme pour d'autres, un signe pour soi et un signal pour l'autre dans une société en mutation où certains résistent - et ce dans tous les milieux - et où d'autres plus volontaristes s'accoutument aux nouvelles pratiques.

Quant aux effets des technologies sur la vie sociale, les avis sont partagés, les uns n'ont pas constaté de modifications substantielles dans leurs relations à l'autre ou aux autres ou dans leur façon de communiquer. Les autres, craignent et quelquefois ont constaté que l'ordinateur et internet en particulier entraînent chez certains un repli sur soi, voire des formes d'enfermement tendant à renforcer des tendances à un individualisme négatif y compris dans le monde professionnel. Plus rares sont ceux qui y trouvent un réel plus en matière de communication ou d'action.

Le discours sur les effets des technologies sur le monde sont généraux et renvoient chacun de nos interlocuteurs à ses savoirs, ses analyses et ses valeurs, etc.

Soulignons encore une fois que dans cette cinquième partie, les discours collectés et analysés ne nous semblent pas symptomatiques d'adultes en situations d'illettrisme, qu'ils relèvent des discours et des parlés populaires - qui ne sont d'ailleurs pas les seuls à fonctionner sur ce mode - et qu'en cela, ils font une large place à des représentations individuelles ou collectives souvent construites à partir d'un ensemble de "savoirs" et d'expériences hétérogènes.

CONCLUSION

Arrivé au terme de ce premier volet de notre recherche, force est de constater que l'hypothèse d'une désaffiliation plus forte des adultes en situations d'illettrisme du monde des nouvelles technologies demande à être nuancée. Ils apparaissent de par leurs discours, leurs pratiques ou leurs projets, etc., assez proches, semble-t-il, du reste de la population hexagonale aussi bien d'ailleurs au regard des quelques statistiques disponibles qu'à l'écoute et à l'analyse de leurs discours. Ainsi fréquemment, dans leurs environnements domestiques ou professionnels, ils sont, comme tout un chacun, au contact quotidien d'outils ou d'objets à forte technologie. Quelquefois, ils les côtoient simplement, d'autres fois les utilisent ou les convoitent. En bref, et sans réécrire ce qui ressort des synthèses intermédiaires, il apparaît que les représentations générales et particulières des technologies produites par les adultes en situations d'illettrisme interviewés sont communes au sens où elles ne diffèrent pas ou peu des discours communs dont nous sommes chaque jour témoin ou acteur. Quant aux machines qui utilisent ces technologies, elles sont largement présentes dans leurs environnements et les décisions d'équipement - hors la dimension économique qui reste très prégnante - sont très dépendantes de cette proximité.

Quant aux éventuels ou actuels usages à des fins d'apprentissage de l'ordinateur ou d'internet, notre échantillon y semble, malgré quelques résistances, globalement ouvert, si ce n'est même dans quelques cas acquis. L'ordinateur pourrait devenir un moyen d'apprentissage, voire pour certains un outil d'auto-formation. Une partie même de nos interlocuteurs confère à l'ordinateur et à internet des pouvoirs quasi magiques permettant de pallier aux difficultés d'apprentissage. Pouvoir pédagogique-mythique de la machine que nous retrouvons dans le discours commun sur les éventuelles solutions que ces outils pourraient fournir aux décrocheurs et autres publics jeunes en difficultés. Soulignons cependant que pour notre population, une fois la barrière des icônes franchie, le problème de l'accès au texte par la lecture reste entier et sera sans doute à l'origine de quelques déconvenues. Beaucoup soulignent la place et la nécessité de la médiation humaine dans l'accès au savoir et craignent un éventuel [probable] isolement pédagogique. Là encore, ne sommes-nous pas dans le discours commun ?

Dans la sphère du travail, les technologies sont omniprésentes et certains y ont accès, le plus souvent il est vrai dans le cadre d'usages premiers. Nous n'avons pas rencontré de technopathe chronique, la plupart des individus de notre échantillon semblent plutôt enclins à adopter les technologies si l'occasion se présentait. C'est pourtant dans le domaine professionnel que les adultes en situations d'illettrisme rencontrés, même si les technologies sont dans la proximité immédiate de leur poste de travail, en sont quelquefois tenus éloignés et que les risques de désaffiliation et/ou d'exclusion apparaissent comme les plus fréquents et peut-être à terme les plus décisifs. Il va de soi, qu'au-delà des discours concernant les emplois dans cinq ans et des évolutions incontournables qui relèvent des représentations communes, qu'il s'agit sur notre

terrain de recherche de questions de management et d'organisation du travail qui dépassent de loin les zones d'autorité et de liberté des membres de notre échantillon. Question majeure qui renvoie à des conceptions de la dignité de l'individu au travail et à la reconnaissance mutuelle de l'utilité sociale des tâches exercées par les uns et les autres sans préjuger *a priori* des capacités ou des désirs de l'autre. Ici, la hiérarchie a sans doute beaucoup à entendre, si ce n'est à apprendre :

"On ne peut pas dire que du fait qu'on ne sait pas toucher à un ordinateur, les gens qui sont supérieurs à vous pourraient dire : "tiens, elle a pas fait beaucoup d'études, elle est pas intelligente". Des fois, c'est pas le cas, je dis pour certaines personnes. Les gens sont comme tout le monde dans la vie, ils ont envie de savoir, même s'ils ne sont pas à la hauteur, vraiment...mais, (il faut) leur laisser une petite chance de savoir faire" (E₂).

"On rentre dans une question complexe. Vous savez, je dirai l'être humain juge par l'apparence de la personne qu'il a en face de lui, pas par leur travail. C'est malheureux de dire ça mais c'est la vérité, on subit ça tous les jours. Vous passez une serpillière, ils ne savent pas ce que vous avez dans la tête ni dans le cœur. Vous passez la serpillière, vous comprenez ce que je veux dire. Pour d'être en face d'un ordinateur, d'une personne qui tape sur un ordinateur et une personne qui passe le balai, pour moi, elle est aussi équivalente que l'autre. Peut-être que celle qui passe la serpillière sera beaucoup plus intelligente que celle qui tape à l'ordinateur. Parce que (à l'autre) on lui a appris à taper sur l'ordinateur, tout simplement" (B₂).

Au-delà du pari de l'éducabilité cognitive et de l'accès aux nouvelles technologies au plus grand nombre que nous faisons, ces machines et leurs usages impactent directement les systèmes de représentations sociales. Ainsi, l'usage ou non des technologies participe de l'image de soi et de celle que l'on donne ou que l'on souhaite donner à voir. Le choix d'utilisation ou non, de résistance ou d'abus, lorsqu'il y a choix, n'est pas neutre, nous le savions, pourquoi le serait-il davantage pour les adultes rencontrés ? Enfin, les risques d'isolement et de relâchement des liens sociaux du fait d'un usage intensif de l'ordinateur et d'internet sont bien présents dans l'esprit de nos interlocuteurs, mais une fois encore, rien de bien spécifique aux environnements des publics en situations d'illettrisme.

En toute dernière synthèse, soulignons encore une fois, à la lecture de nos résultats - certes sur un corpus restreint et dans un secteur d'activité spécifique - que les apprenants adultes rencontrés développent un discours, s'intéressent et parfois utilisent l'ordinateur et/ou internet comme une "très large" fraction de la population. Leurs propos et leurs représentations collectés apparaissent, après analyses, relevés le plus souvent du "sens commun" et de pratiques coutumières.

Pourtant la fracture sociale liée aux technologies de la communication et le danger d'illectronisme, existent néanmoins, nous en sommes persuadés pour quelques-uns d'entre nous. Mais - pour notre échantillon et peut-être pour une partie assez large de la population en situations d'illettrisme, espérons le - ce risque ne semble guère, ni plus, ni moins d'actualité que pour le plus grand nombre et le fossé technologique guère plus profond que celui qui sépare certains d'entre nous ou de notre entourage du tourbillon électronique.

**LES FORMATEURS
et
RAPPORT
AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES**

(représentations, discours et usages)

"Ils ont les paupières pauvres de tristesse"⁶⁴.

(2^e partie)

⁶⁴ Paroles de stagiaires en situations d'illettrisme.

INTRODUCTION

Le deuxième volet de notre recherche vise à faire émerger les discours des formateurs sur les N.T.I.C. et les représentations qui y sont associés ainsi que les usages qu'ils en font ou espèrent en faire. Il essaiera aussi, en lien avec nos travaux antérieurs de mesurer l'évolution dans les propos et les utilisations des acteurs de ces technologies même si à l'évidence, encore aujourd'hui, les discours et encore plus les pratiques restent embryonnaires et les représentations éparées.

Problématique

Les technologies de l'information et de la communication, ont gagné la sphère professionnelle et la sphère domestique des adultes en situations d'illettrisme. Dans le même temps, elles sont arrivées dans l'espace pédagogique des formateurs où elles apparaissent aujourd'hui comme un outil de formation dont il faudra de plus en plus tenir compte. Nous avons voulu savoir comment les formateurs les accueillent et les considèrent tant pour eux mêmes que comme nouvelle opportunité pédagogique

Echantillon et méthodologie

La méthodologie est identique à celle utilisée dans le premier volet, à savoir des entretiens semi-directifs enregistrés et décryptés puis soumis à une analyse de contenu systématique. Dans ce deuxième volet, nous n'avons décrypté et analysé que treize entretiens *in extenso* sur les dix-huit que nous avons administrés, pour les autres, ils ont été réécoutés à des fins de confirmations de "tendances". Les entretiens décryptés le furent sur la base de la qualité de leur contenu et parce qu'ils comportaient des éléments de réponses à la plupart des questions posées. Les autres moins riches furent écartés de ce travail systématique car souvent redondants et partiels. Il ne s'agit donc pas d'un matériel représentatif du seul discours, à un moment et dans une situation donnée, tenu par des formateurs sensibles aux questions de formation en direction des publics en situations d'illettrisme. Comme pour les adultes en situations d'illettrisme, l'échantillon était composé de formateurs attentifs et/ou informés, sur les technologies, voire les utilisaient dans leurs activités pédagogiques, d'autres entretenaient avec elles un rapport beaucoup plus lointain et en usaient plus ou moins rarement mais déclaraient s'en préoccuper.

Les personnes rencontrées étaient des formateurs au sens large du terme puisque si l'échantillon contenait en majorité des formateurs dont l'essentiel de l'activité relève du face à face pédagogique, une petite minorité était composée de responsables de centres ressources ayant une fonction pédagogique de type tutoral ou de responsables dans des dispositifs de formation. Tous, sont en contact et entretiennent une relation pédagogique avec des adultes en situations d'illettrisme. Ces formateurs étaient issus du secteur associatif ou public, ils œuvraient auprès de demandeurs d'emploi, de salariés ou d'agents publics.

L'échantillon était composé de formateurs âgés de vingt-trois à cinquante neuf ans. Les femmes y sont très représentées, douze femmes pour six hommes. Ces formateurs/trices sont expérimentés, voire très chevronnés sauf pour la benjamine et un entrant qui débute dans le métier, de six à vingt ans d'expérience dans la formation des adultes. La plupart ont antérieurement exercé, quelquefois assez longtemps, le métier d'enseignant en France ou à l'étranger. Quelques-uns ont une petite expérience dans l'industrie, l'animation, le tertiaire. Ils sont tous diplômés de l'enseignement supérieur (Bac+2 à Bac+7), titulaire d'un Bac+3/4 en règle générale. Ils possèdent des diplômes de gestion, de lettres, de langue, de sciences de l'éducation, de psychologie...

Comme précédemment, cette recherche vise à la reconstruction et à l'approche d'une réalité à travers le discours des acteurs. Reconstruction multifocale qui au travers d'approches diverses, de contradictions, de représentations plurielles, de superpositions de point de vue, autorise, si ce n'est à une vision exacte du phénomène de l'illettrisme, une approche compréhensive tendant à prendre en compte le maximum de paramètres. Cette approche, c'est son ambition, permet de simplifier et de construire une meilleure compréhension d'une réalité, malgré la diversité apparente des propos qu'il convient de dépasser. Approche sociologique plurielle dont la complexité des points de vue, qui s'entrecroisent et se conjuguent, font la richesse. Démarche, aussi de présentations et de ré-organisation qui facilite et autorise, au-delà de nos analyses et de nos réflexions, le lecteur à conduire ses propres analyses.

Propos de formateurs quelquefois remis en forme car parfois très oralisés. Cependant, nous avons veillé à ne faire, malgré la difficulté de l'exercice, ni ajout ni retrait de sens. Comme dans le premier volet de cette recherche, nous avons gardé la même présentation permettant de distinguer la présentation de l'analyse des propos recueillis d'une part et, d'autre part, les extraits d'entretiens eux-mêmes afin que le lecteur puisse procéder à sa propre lecture à partir de matériaux "bruts" malgré les choix qui ont été opérés.

Dans ce second volet, nous consacrerons un premier chapitre au discours des formateurs sur les N.T.I.C., puis un deuxième à leurs propos concernant les adultes en situations d'illettrisme et à leur rapport aux technologies. Un troisième chapitre évoquera le lien entre N.T.I.C. et apprentissage, image de soi et relation pédagogique. Un quatrième abordera, du point de vue des formateurs, la question de la désaffiliation et enfin un dernier chapitre fera état de quelques recommandations extraites du discours des formateurs.

I. - DISCOURS SUR LES N.T.I.C.

Comme nous avons collecté et analysé les propos des adultes en situations d'illettrisme sur les N.T.I.C., nous avons procédé de la même manière avec les formateurs. Nous avons tenté de faire émerger leurs représentations et de recueillir leurs propos quant aux usages qu'ils en font ou en feraient ainsi que les attentes ou les résistances qu'ils formulent à leur rencontre.

I.1 Equipement des formateurs

Le taux d'équipement des formateurs⁶⁵, même si les données sont encore rares ou imprécises, nous est apparu par rapport à une recherche antérieure⁶⁶ conduite en 1998, en nette augmentation. En effet, notre échantillon par rapport au précédent semble non seulement intéressé par les technologies de la communication - ou capable de tenir un discours dessus - mais aussi assez largement équipé ou en voie de l'être.

Seul un interviewé se déclare sans ordinateur mais toutefois en possession de machines relevant des N.T.I.C. :

"Non, mis à part le matériel ménager, je n'ai rien (sauf) le magnétoscope"
(F.B.).

Et comme la plupart des membres de notre échantillon encore non équipé d'ordinateur, (F.B.) déclare, avec d'autres, songer à s'équiper dans un délai assez rapide :

"J'ai commandé une machine qui va arriver incessamment".

"Pour le moment, je suis en train de m'y mettre. J'avoue que j'ai mis beaucoup de temps mais j'ai fini par me décider (...). Je viens d'en acheter un (ordinateur), j'ai fait une formation" (F.D.).

⁶⁵ Fourrier M., *Les nouvelles technologies à l'école*, Sciences humaines, n° 106, juin 2000, p. 8, en encart : "38 % des enseignants sont connectés à internet dans leur propre foyer".

⁶⁶ Lenoir H. et Crespin C., *Illettrisme, représentations et formation dans la Fonction publique territoriale*, programme de recherche du G.P.L.I., 1998, 165 p.

Il en va de même en ce qui concerne internet pour lequel les interviewés qui ne sont pas encore connectés souhaitent le faire dans un délai rapproché surtout que, dans la plupart des cas ils sont déjà utilisateurs de micro-ordinateur chez eux ou sur leur lieu de travail :

"Internet, c'est vrai que là, j'ai envie de m'y mettre" (N.C.).

"Ça ne va pas tarder" (L.F.).

"Je ne l'utilise pas parce que je n'ai pas accès à internet, mais j'aimerais bien (...) dans l'année" (N.L.).

"Je vais donc m'acheter un modem d'ici à quelques jours pour me mettre sur le net, mais chez moi" (A.C.).

Pour eux et pour d'autres, en grande majorité, l'ordinateur et internet sont présents dans leurs activités domestiques et professionnelles, quelquefois déjà depuis un certain temps :

"J'avais un Mac, un vieux Mac jusqu'à présent, et puis je viens, il y a quelques semaines, j'ai pris un PC, justement pour pouvoir jouer. J'adore les jeux" (A.C.).

"Mon mari est infographiste, alors il a un Macintosh et puis moi, j'ai un PC, avec les enfants, on a un PC" (M.D.).

"j'ai chez moi un ordinateur et je suis effectivement connecté à internet" (C.D.).

"Je suis assez fréquemment sur internet (...) pour le travail que j'ai à effectuer, de la recherche documentaire, de constitution de base de données" (R.C.).

A la lecture des entretiens, il apparaît que ce segment de population, à la fois du fait de son niveau général d'étude⁶⁷ et de son activité dans la formation⁶⁸ des adultes est une population plutôt bien équipée. Par ailleurs, la suite de ce travail le montrera, il n'existe plus - au moins dans le discours - de farouches oppositions à ces machines et à leurs usages. Comme chez les adultes en situations d'illettrisme, les technopathes⁶⁹ se font de plus en plus rares.

⁶⁷ Voir le premier volet de cette recherche : Quelques données sur les N.T.I.C. et internet.

⁶⁸ Voir note 1.

⁶⁹ Voir premier volet, note 46.

I.2 - Représentations et usages des N.T.I.C.

Un premier groupe de formateurs semble peut familier des N.T.I.C. et développe un discours généraliste sur celles-ci assez similaire à celui des adultes en situations d'illettrisme. Leurs propos révèlent à la fois une certaine familiarité mais surtout un intérêt relatif pour les technologies de l'information et de la communication :

"Les nouvelles technologies, on a d'abord l'ordinateur qui est omniprésent dans la vie publique (...). Je ne sais pas si l'on peut l'intégrer dans cette famille : le (téléphone) portable. Enfin, pour les mères de famille, il y a les micro-ondes, toutes ces machines qu'il faut programmer à l'avance" (F.B.).

"Alors, nouvelles technologies, pour moi, ça répertorie évidemment le poste ordinateur, internet. Moi, j'englobe facilement aussi tout ce qui est vidéo avec nouvelles technologies" (L.L.).

"Pour moi, les nouvelles technologies, c'est déjà l'ordinateur, le net, le fax, tout ce qui est moyen de communication rapide ou moins rapide" (A.C.).

"C'est l'ordinateur, c'est le minitel, c'est ce qu'il y a à l'intérieur de l'ordinateur, certains logiciels, mais aussi l'internet" (M.M.).

Discours général qui quelquefois englobe des préoccupations professionnelles :

"Les nouvelles technologies, tout ce qui est lié en fait à l'utilisation d'un ordinateur que ce soit internet, traitement de textes (...) enfin tous les logiciels et puis les didacticiels qu'on peut utiliser avec l'ordinateur" (N.L.).

Un autre sous groupe apparaît beaucoup plus averti. Son discours est moins hésitant, plus direct et les termes ou les applications techniques y sont plus fréquents :

"Moi, je pense avant tout à internet, à l'ordinateur, à un modem, à une ligne téléphonique" (N.C.).

"Quand je pense à nouvelles technologies, je vais penser à numérique, informatique et puis à moyens de communication" (C.D.).

"Pour moi, premièrement, c'est tout ce qui est internet et après tout ce qui découle sur l'informatique et qui tourne autour du PC. Que ce soit les nouveaux logiciels d'apprentissage, les possibilités de dialoguer, mais là, on est sur internet" (L.F.).

Discours plus précis qui chez l'un des formateurs tend à la définition, voire à l'apport didactique :

"Moi, j'ai l'habitude de repartir de ce que c'était au départ, c'est-à-dire (...) l'ordinateur, c'est quoi ? C'est un appareil de stockage, de traitement, de calcul qui va beaucoup plus vite que ne pourrait le faire un être humain normalement constitué et donc dans ce sens, c'est un outil qui facilite d'autres opérations. Moi, je crois que la base des nouvelles technologies dans l'utilisation que je peux en faire sur le plan professionnel, c'est les outils de base du type traitement de texte, tableur, base de données textuels qui allient différentes techniques, mais pour moi, c'est un support, c'est une machine à calculer un peu efficace, beaucoup plus efficace" (R.C.).

Tout comme dans le premier volet de ce travail concernant les adultes en situations d'illettrisme, deux discours se distinguent clairement chez les formateurs, celui d'individus concernés, mais sans plus, par les technologies du fait de leur proximité aujourd'hui incontournable et celui d'autres acteurs beaucoup plus impliqués et beaucoup plus intéressés par l'ordinateur, internet et leurs applications. A partir de cette double posture se construisent des usages plus ou moins fréquents et/ou plus ou moins complexes de ces machines tant dans la sphère domestique que professionnelle.

Les moins expérimentés et les moins nombreux y voient un intérêt général et développent sur l'ordinateur et internet un discours multifonctionnel qui relève de la représentation première autant que du souhait :

"Je pense que ce serait avant tout un usage professionnel et puis universitaire pour le moment je poursuis mes études. Je pense que ce serait à la fois pour des recherches personnelles, pour mon travail universitaire et puis pour le boulot" (N.C.).

D'autres membres de l'échantillon considèrent que l'ordinateur et surtout internet sont avant tout chose un *"moyen de communication"* (N.L.) qui facilite les échanges avec des relations ou des proches plus ou moins éloignées géographiquement :

"Dans la vie courante, j'ai une fille qui est à l'étranger, donc on s'envoie des mails" (A.J.).

"En fait, ce que j'apprécie dans les nouvelles technologies et là, je pense en particulier à internet, c'est l'aspect temps réel, je pense aux e-mails et le fait qu'effectivement la communication soit moins parasitée que ça pouvait l'être par le téléphone quand on appelle à l'étranger ou par lettre quand on dépend de la poste du Mexique où ça peut perdre du temps donc c'est vrai qu'il y a un côté instantané qui est très agréable et très efficace" (C.D.).

"Avec l'e-mail, une fois que j'aurai le modem, je compte bien pouvoir communiquer avec une fille du Gréta⁷⁰ qui est en Chine et qui m'a donné son adresse" (A.C.).

⁷⁰ GRETA : Groupements d'établissements qui ont mission d'organiser la formation continue dans l'enseignement secondaire public.

D'autres mais aussi quelquefois les mêmes utilisent ou utiliseraient l'ordinateur et internet qui sont de plus en plus fréquemment associés pour la "*recherche de documents*" (M.D., A.J.) ou la "*constitution de bases de données*" (R.C.). En effet :

"Par rapport à un point, je cherche... Je ne sais pas, par exemple je cherche des infos sur tel ou tel programme ou tel dispositif ou telle chose" (N.L.).

"J'aime bien aller sur internet faire une recherche. Ça répond à un besoin immédiat quand je pose une question. Quand j'ai un doute sur telle ou telle chose, internet peut me donner une réponse immédiate et ça je trouve ça très intéressant" (F.B.).

"Ce serait l'utilisation de documentation, (de) tout ce qui tourne autour de la recherche" (L.F.).

"Pour aller plus vite dans la découverte d'informations (...), rendre accessible quelque chose qui était comme inaccessible" (M.M.).

Au-delà, sont aussi évoqués d'autres usages de l'ordinateur afin de "*faire des dossiers, des mémoires, des bilans*" (N.L.) ou pour "*pouvoir jouer*" (A.C., M.D.). La sphère professionnelle et les utilisations qu'elle implique, apparaît aussi quelquefois dans le discours des formateurs, soit dans le cadre du travail personnel :

"Sur le plan professionnel, c'est assez facilitateur" (F.B.).

"Les nouvelles technologies, c'est peut-être une autre manière de travailler, quelquefois plus efficace (...), par exemple dans la communication d'un document (...), dans la mémoire de ce que l'on fait (...). Ça évite dans certains cas de faire et de refaire ce qui est une partie de notre métier" (C.D.).

soit de manière plus globale :

"Une manière de travailler quelquefois plus efficace pour certains outils" (C.D.).

"Ces nouvelles technologies permettent de faire agir mieux et plus que sans les nouvelles technologies (...). Ça démultiplie les moyens d'action (...). L'ordinateur peut accélérer et amplifier le travail ou les effets du travail" (R.C.).

I.3 - Attentes et résistances

Comme nous l'avons déjà écrit les résistances sont de plus en plus rares, notre échantillon peu à peu s'est soumis à l'usage de l'ordinateur et d'internet même si cet apprentissage est et a été pour certains difficile, voire douloureux, en particulier pour (F.D.) qui déclare :

"Oui, ça me faisait peur au fond, j'ai reculé, reculé (...) Alors, je m'y mets depuis un certain temps (...), je m'arrête, après j'ai un mal fou à m'y remettre et (...) puis après quand je m'y mets, j'ai oublié donc je suis désespéré, il faut que je recommence, j'ai l'impression de repartir à zéro (...) Je vais avoir le mien (d'ordinateur) chez moi donc je suis obligé (...). Je le vis directement même partant à la retraite d'ici deux ans, c'est impossible d'y couper et je suis complètement folle d'avoir attendu aussi longtemps, donc la question ne se pose même pas" (F.D.).

La pression sociale et professionnelle semble forte et l'injonction à utiliser les N.T.I.C. assez générale. Notre échantillon ne nous a pas fait part directement de ses craintes ou de ses résistances. Leurs déclarations semblent sereines et ouvertes aux technologies, croyons-les sur parole. Soulignons, néanmoins, que l'un des interviewés, impliqué dans des formations de formateurs, nous a concédé :

"Parmi nos formateurs ici, il y a des résistances énormes (...) Mêmes résistances, mêmes difficultés, je les ai vues sur mes collègues (...) La peur d'être jugé, la peur de ne pas savoir utiliser l'ordinateur (...) La tremblote devant le clavier. C'est très intéressant, il n'y a aucune différence entre un cours avec mes collègues et les illettrés (...). Je suis obligé de traiter mes collègues en initiation exactement comme on traite n'importe quel autre stagiaire. Ils ne sont pas plus intelligents, pas moins intelligents. Le problème ne se situe pas là (...). Il y a un blocage, style l'informatique, ce n'est pas pour moi. C'est comme : "la lecture, ce n'est pas pour moi, c'est pour les autres" (X.X.).

Comparaison saisissante entre les difficultés d'accès à la lecture de certains adultes et le blocage face à l'usage de l'ordinateur chez certains formateurs. Ce parallélisme n'engage bien sûr que (X.X.) mais il révèle, peut-être, qu'au-delà de quelques formateurs plus impliqués ou plus concernés et qu'au-delà des discours de circonstances, un travail de sensibilisation et de formation des formateurs serait sans doute opportun dans certains lieux.

Quant aux attentes de notre échantillon concernant ces technologies, les discours recueillis sont assez semblables à ceux que nous avons collectés auprès d'adultes en situation d'illettrismes si ce n'est qu'ils apparaissent plus réalistes, moins optimistes et moins libérateurs et que la part du rêve est quasi inexistante.

Les propos s'organisent d'un registre des plus prudents, voire quelque peu désabusés, à la possibilité plus grande d'ouverture au monde :

Pour l'un, assez isolé :

"c'est un outil. Pour moi, je n'en espère pas grand-chose de plus qu'un livre ou qu'un crayon. C'est vrai les informations sont accessibles plus facilement, mais j'en attends pas grand-chose" (M.D.).

Pour d'autres plus nombreux :

"C'est un accès plus facile à l'extérieur" (C.D.).

"Une ouverture sur plein de choses, surtout avec internet. C'est vraiment une grande ouverture" (A.J.).

"C'est avant tout une ouverture culturelle, un enrichissement. C'est vraiment quelque chose qui permet de dépasser les frontières physiques. C'est un nouveau mode de communication" (N.C.).

Pour quelques-uns, l'ordinateur et internet sont, soit une nouvelle occasion d'acquérir des connaissances et de découvrir de nouveaux champs de savoirs hors des sentiers formels et balisés, soit une nouvelle façon d'apprendre :

"L'intérêt d'internet, c'est en même temps d'apprendre des choses, mais de la vie de tous les jours. Des choses qui se présentent sans programme particulier (...). Internet, tu te retrouves sur un site, un autre site (...). Tu poses des questions nouvelles et en même temps, c'est une découverte intéressante" (L.F.).

"Je trouve qu'on est plus actif finalement, on est plus actif parce qu'on personnalise plus ce que chacun veut faire, un DVD, je peux regarder un chapitre, je peux regarder tout le film, je peux le regarder en espagnol ou en allemand et ça, je trouve que c'est intéressant" (C.D.).

Pour quelques autres encore, les plus acquis et/ou les plus enthousiastes, les N.T.I.C. peuvent avoir une réelle incidence sur leur manière de vivre et de penser. Ainsi, les technologies pourraient :

"Faciliter un peu la vie" (M.D.).

"Transformer en même temps ma vision du monde parce que ces outils-là ont une influence directe (...) sur la façon dont on vit. Moi, ce qui m'intéresse c'est comment ces outils vont transformer ou transforme déjà ma façon de percevoir le monde (...). A être plus aigu, plus acéré sur ma perception de ma société" (A.C.).

Enfin, une minorité affirme, face à la montée en puissance des technologies et à la pression sociale qu'elles exercent, qu'elles sont devenues incontournables et indispensables :

"C'est vrai, je ne concevrai plus une vie sans ordinateur. On a internet (...), ça fait partie de la vie maintenant" (A.J.).

"Maintenant, je me dis que je ne peux pas vivre sans internet (...). Parce que de plus en plus autour de moi les gens me disent : "tu as ton adresse internet ? C'est vraiment dommage, tu manques". Je manque des liens avec des personnes parce que je ne l'ai pas (...). Je me dis, ce n'est pas possible de rater tant de chose et puis toute l'information que ça peut m'apporter tous azimuts" (F.D.).

I.4 - Première synthèse

Notre échantillon apparaît assez majoritairement équipé et plus intéressé que celui de notre enquête précédente. Ce qui nous laisse penser que les technologies ont fait une réelle percée chez les formateurs. Internet semble, par les possibilités de communication et de recherche documentaire qu'il offre, avoir motivé la décision d'équipement de certains.

Rien de spectaculaires dans le discours et les représentations des formateurs, leurs propos sur les nouvelles technologies apparaissent globalement plus raisonnables, moins enthousiastes et surtout moins chargés du mythe d'une puissance et d'une vitesse accrues, octroyées par l'ordinateur ou internet. Quant aux usages domestiques de ces machines, ils semblent à première vue, à la fois plus classiques et moins diversifiés ce qui mériterait une deuxième investigation visant à savoir si l'ordinateur et internet sont utilisés aussi pour faire de la musique, réaliser des achats, retenir des billets de spectacles ou "jardiner". Nous aborderons plus loin les usages professionnels de l'ordinateur et d'internet en formation

Ainsi le discours et les représentations des formateurs ne révèlent pas (ou tellement peu) de résistance déclarée. Il s'agit plutôt d'une acceptation douce dans un environnement où s'exercent malgré tout quelques pressions. Néanmoins, quelques craintes subsistent, même si en règle générale, elles semblent aujourd'hui en voie d'être dépassées.

Soulignons, que le rôle et la place des enfants dans les décisions d'équipement ne sont pas apparus spontanément dans le discours des formateurs. Cette absence de préoccupation sur le devenir technologique des enfants est-elle liée à l'absence de jeunes enfants dans la sphère domestique des formateurs, à leurs taux d'équipement, à leurs métiers, à leur catégorie socioprofessionnelle ou simplement tient-elle de l'évidence de les y préparer ? A étudier...

II. - DISCOURS DES FORMATEURS sur L'ILLETTRISME et LES TECHNOLOGIES.

Ce deuxième chapitre abordera d'abord le discours des formateurs qui furent sollicités pour tenter de mieux définir, selon eux ce qu'est l'illettrisme et de mieux comprendre qui sont les adultes en situations d'illettrisme. Puis, il essaiera de mettre à plat les processus qui permettent aux formateurs d'identifier qu'ils sont en présence d'un adulte concerné par cette situation. Enfin, il évoquera ce que les formateurs savent de l'équipement informatique de leurs stagiaires.

I.1 - Situations d'illettrisme

L'illettrisme, nous le savons aujourd'hui, renvoie à des réalités et à des situations complexes mais aussi, et peut-être surtout, à des individus et à des situations personnelles et singulières.

"La genèse de l'illettrisme pour chaque individu est différente" (L.F.).

Sa compréhension et son étude relèvent de champs disciplinaires et d'approches variées, nécessaires et complémentaires. Malgré le travail engagé, depuis quelques années, dans différents lieux et par différentes équipes de praticiens et de chercheurs, dans bien des cas, les discours et les représentations de l'illettrisme et des situations d'illettrisme restent à la fois très contrastés, très approximatifs et très diffus. Les propos recueillis auprès des formateurs en sont une illustration de plus, même si malgré tout, au fur et à mesure des années leurs propos semblent mieux cerner les réalités qui définissent l'illettrisme .

Rappelons à toutes fins utiles, avant de faire état et d'analyser le discours des formateurs, la définition adoptée en 1995. "Le G.P.L.I.⁷¹ considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces

⁷¹ Il ne s'agit ici que de la première partie de la définition retenue, la seconde évoque la lutte contre l'illettrisme. G.P.L.I. : (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme) aujourd'hui remplacé par A.N.L.C.I. (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme).

savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication".

Certaines tentatives de définition proposées par les interviewés se rapprochent de celle adoptées par le G.P.L.I.

"L'illettrisme, c'est des personnes qui ont obligatoirement suivi un cursus scolaire contraint et forcé, ou volontaire, mais sans savoir trop ce qu'ils voulaient et qui, à un moment donné, par rapport à un niveau social (...) sont partis ou ont perdu ce qu'ils avaient appris" (L.F.).

"Un illettré, pour moi, c'est quelqu'un qui n'arrive pas à lire ou à écrire mais qui normalement devrait parce qu'il a passé sa scolarité en français" (X.X.).

"Ça recouvre plusieurs choses. Soit des gens qui ont été scolarisés qui ne savent ni lire ni écrire ; soit des gens qui savent lire mais pas écrire, c'est-à-dire que c'est incompréhensible ou en phonétique ou des choses comme ça" (N.L.).

"Pour moi, c'est quand une personne en est, soit au stade d'un déchiffrement difficile de la langue ou alors qu'elle n'arrive pas à, justement, à déchiffrer. Je pense que c'est quelqu'un qui ne lit pas ou qui n'écrit pas couramment" (N.C.).

D'autres renvoient à la fois à des catégories simplificatrices et peu précises mais qui soulignent néanmoins la multiplicité et la complexité du phénomène "illettrisme" qui ne se comprend que pluriel. Une autre éclaire des spécificités dues à un public scolarisé mais à l'étranger :

"A un moment donné, quand on a quitté un milieu d'enseignement, une perte d'écriture, une perte de lecture (...). L'illettrisme, normalement, c'est celui qui a appris, mais qui ne sait plus vraiment lire ni écrire (...). L'illettrisme s'intercale entre deux choses : l'analphabétisme et les gens qui ont des connaissances. C'est un peu délicat de dire, je suis allé à l'école mais je n'y connais rien" (F.D.).

"En même temps, il y a ceux qui savent plus ou moins, mais qui font des fautes dans tous les sens. Dans l'illettrisme, il y a des paliers, il y a plusieurs niveaux" (N.C.).

"Il y en a qui comprennent très bien, qui peuvent suivre un discours, mais pour l'écrire et pour les déchiffrer, c'est pas simple" (L.F.).

"C'est intéressant parce qu'on dit les illettrés, mais les illettrés, ce n'est pas une catégorie de personnes... Il y énormément de choses qui font que la personne est illettrée" (X.X.).

"Une personne qui a des difficultés par rapport à l'écrit, par rapport à la communication" (M.M.).

"Des adultes qui ont été un peu scolarisés à l'étranger (...) qui sont depuis très longtemps en France, qui parlent bien (...) mais qui la plupart du temps ne comprennent pas ce qu'ils lisent, qui déchiffrent mais qui accèdent très difficilement au sens de ce qu'ils lisent ou qui sont bloqués dans l'écriture" (F.D.).

D'autres éléments de définitions sont construits, non plus exclusivement à partir d'un rapport à la scolarité, à un niveau et à un usage des savoirs de base - même si le rapport à ces savoirs reste prégnant - mais en lien avec l'activité sociale ou professionnelle des adultes en situations d'illettrisme, à leur mode d'insertion ou de vie, etc. Il s'agit ici d'une approche plus large et plus sociologique :

"Des adultes (...) complètement insérés qui sont salariés donc totalement adaptés au monde où ils vivent mais qui la plupart du temps ne comprennent pas ce qu'ils lisent" (F.D.).

"Un individu en situation d'illettrisme, c'est un individu qui n'a pas trop de problèmes pour s'organiser dans sa vie personnelle mais qui a des difficultés qui sont liées à l'écrit, c'est surtout ça" (F.B.).

"Ça dépend des individus, il y a des individus pour qui ça n'a pas énormément de conséquences parce qu'ils ont une espèce d'intelligence sociale qui fait que, effectivement, ils arrivent à avoir les informations par un autre moyen ; et puis pour d'autres (...), les savoirs de bases qui ne sont pas maîtrisés (...) ça peut effectivement créer des problèmes comme un isolement, une coupure avec la vie de tous les jours" (M.D.).

Souvent cette approche est complétée par une interrogation ou un constat sur les effets de l'illettrisme sur l'autonomie sociale ou professionnelle des adultes concernés et sur l'usage ou le rapport quotidiens ou non à l'écrit, qui souvent favorisent les situations d'illettrisme récurrent ou rendent les projets personnels difficiles :

"Quand les gens travaillent dans le bâtiment, il y a des trucs à lire, peut-être, à des moments, mais tu peux très bien vivre, comme beaucoup l'ont prouvé, sans savoir lire ni écrire. Avec des difficultés au quotidien quand même, des astuces, des trucs, des esquives (...). Ce sont des gens qui sont amenés à développer d'autres stratégies pour arriver à leurs fins" (N.C.).

"Les adultes en situation d'illettrisme, ce sont des gens qui bien souvent n'ont pas été confrontés à une situation d'écrit dans leur travail d'abord et puis tout simplement dans leur vie personnelle" (C.D.).

"Souvent, ils ne sont pas indépendants. Par exemple, il y a une dame, son but, c'était de pouvoir lire son relevé de banque sans demander à ses enfants. Une autre, c'était remplir ses papiers de sécu ou des choses comme ça (...). Et puis, il y a en a beaucoup qui travaillent et qui voudraient évoluer dans leur travail. Par exemple, on a une jeune femme qui vient le soir, elle fait le ménage, et son rêve, c'est de tenir une loge. Pour elle, c'est une promotion mais elle me dit : "je serai incapable d'écrire un message téléphonique" (A.J.).

Ces approches des réalités de l'illettrisme sont certes partielles et fragmentaires mais elles permettent fragments après fragments, recherche après recherche, de mieux cerner un ensemble multiple de situations et de mieux appréhender ce phénomène social. Soulignons, que lors de nos entretiens, aucun discours misérabiliste et/ou quart-mondiste n'a été tenu sur les adultes en situations d'illettrisme. Est-ce la marque d'une évolution dans les discours ? Est-ce dû à la nature des publics concrètement rencontrés par les formateurs pourtant dans des lieux d'exercice très différents ?

Malgré une meilleure connaissance des situations, des effets des illettrismes et une évolution notable de certains propos sur cette réalité sociale, deux entretiens, relèvent encore des discours stigmatisant ou amalgamant que Catherine Frier⁷² avait finement repérés et analysés il y a déjà quelques années. On peut regretter qu'en certains lieux de tels propos subsistent même si la volonté affichée de ce porteur de discours n'est pas la stigmatisation :

"J'ai quand même beaucoup de gens qui sont illettrés mais qui ne le reconnaissent pas, un peu comme l'alcoolisme, c'est pas simple (...). C'est la non reconnaissance du handicap" (L.L.).

"C'est un handicap, c'est clair" (L.F.).

Un troisième entretien, quant à lui, reprend, un discours très largement partagé et qui à bien des égards renvoie à une représentation exogène de ce que produisent chez les adultes les situations d'illettrisme lorsqu'elles sont publiques, connues, assumées ou non.

"Ils peuvent avoir une honte, oui, il y a une honte quelque part sur l'illettrisme, sur l'illettré. Donc, c'est quelqu'un qui vit probablement très mal sa situation" (X.X.).

Enfin, d'autres tentatives de compréhension, qui demanderaient souvent plus d'élaboration, mettent l'accent sur l'origine scolaire et/ou sociale des situations d'illettrisme :

"Je reste toujours étonné, parce que je trouve ça vachement choquant, que des personnes qui ont été scolarisées au moins en maternelle, primaire et collège, françaises de souche, ne soient pas du tout lecteur. Comment en fait peuvent-ils..., il n'y a personne qui dit stop, je trouve ça vachement impressionnant" (N.L.).

"Pour moi en priorité et même au bout de quinze ans, je continue à percevoir ça de cette façon. C'est quelqu'un qui est hors jeu social, pas parce qu'il l'a voulu ou même s'il l'a voulu un petit peu, c'est à cause des engrenages sociaux (...). On a les exclus qu'on a bien voulu fabriquer et cette exclusion sociale fabrique l'illettrisme" (R.C.).

⁷² Frier C., *Les représentations sociales de l'illettrisme : analyses des discours des discours de la presse*, in *L'illettrisme en question* (1992), dir. Besse J.-M., Gaulmyn (de) M.-M. et alii, Lyon, PUL.

D'autres font état de raisons d'ordre psychologique ou psychosociologique :

"L'échec scolaire n'est pas forcément un problème d'école (...). Il y a plusieurs facteurs qui font que... (la personne soit en situation d'illettrisme), d'accord ? Un manque de confiance en soi et dans un instituteur" (X.X.).

Ainsi, selon la culture, le cursus universitaire, la sensibilité et l'origine sociales ou l'entrée prioritaire dans la question, le discours des formateurs sur les illettrismes est protéiforme et transdisciplinaire. Il est le reflet d'une réalité complexe et de situations multiples qui sont elles-mêmes à l'image d'une construction sociale mouvante, évolutive et difficile à cerner. Cette complexité et cette mouvance du phénomène "illettrisme" implique donc d'en avoir une définition ouverte, souple et dynamique en mesure de s'adapter aux évolutions permanentes.

II.2 - Identification

Tout d'abord, précisons que nous utiliserons dans ce chapitre, quand il s'agira d'évoquer les moyens utilisés par les formateurs pour constater des situations d'illettrisme concernant un public adulte, le terme "identification" que nous préférons à celui de "repérage" trop connoté et souvent trop péjorant à notre sens.

Les modes d'identification de l'illettrisme par les formateurs relèvent la plupart du temps de l'intuition et d'un pragmatisme construits empiriquement à partir de l'expérience. Sans remettre en cause la capacité prédictive et de diagnostic des situations d'illettrisme par ces professionnels, on notera la fréquente absence, ou au moins la non diffusion, d'outils de positionnement fiables en la matière.

"On s'en aperçoit un peu au hasard (...), ce sont de petits détails" (L.F.).

Néanmoins quelques formateurs affirment posséder des outils de positionnement permettant d'identifier une situation d'illettrisme :

"On reçoit toujours la personne individuellement, on fait passer un petit test en expliquant bien que ce n'est pas pour juger, que c'est pour voir ensemble ce qu'il faut qu'on travaille" (A.J.).

"Nous avons des évaluations (...), la plupart du temps, on s'en aperçoit au test à l'entrée en formation" (M.D.).

Le premier critère d'identification d'une possibilité d'illettrisme en situation de formation tient au constat d'une difficulté ou d'une carence en matière d'écriture ou de lecture, plus rarement à un mode d'expression oral. C'est donc bien par la lettre et le rapport à l'écrit que l'illettrisme se donne à voir.

C'est d'ailleurs ce que les tests tentent de mesurer :

"Ces tests révèlent qu'il y a des difficultés de compréhension, des difficultés au niveau de l'écriture, de la lecture" (M.D.).

"On fait passer un petit test (...), et c'est à partir de la compréhension de l'écriture et de la lecture qu'on voit qu'il (le stagiaire) est bien pour nous" (A.J.).

Pour les autres formateurs, le diagnostic s'élabore aussi mais de manière plus pragmatique, plus intuitive, sur des critères d'utilisation ou de difficultés ou d'aisance en matière de lecture et d'écriture :

"Lui, il savait qu'il arrivait plus ou moins à lire et moi, j'ai fait ma petite analyse avec lui" (L.F.).

"Ce que je vois, c'est cette incapacité d'écrire un texte lisible" (X.X.).

"Moi, je le vois, (chez ceux) qui n'ont pas une aisance dans la lecture, Pareil pour la pratique de l'écrit, c'est quelque chose qui leur coûte énormément (...). C'est quelque chose qui coûte et qui n'est pas naturel. C'est sûr que la lecture et l'écrit, ça n'a rien de naturel, c'est une démarche qui demande beaucoup de travail, mais au bout d'un moment, c'est un acquis et ça devrait être spontané. Mais chez eux, ça ne l'est pas" (N.C.).

"Une immense difficulté à écrire" (F.D.).

"Des erreurs ou la non possibilité d'écrire son adresse" (A.J.).

"Si la personne écrit et que je n'arrive pas à lire ce qu'elle m'écrit, je considère que c'est de l'illettrisme (...). La personne qui ne segmente pas les mots, qui va accrocher n'importe quoi, n'importe comment" (N.L.).

Un autre élément d'identification est quelquefois évoqué, c'est l'accès à la signification lors d'un acte de lecture :

"La difficulté à construire du sens dans la lecture, déjà ça, la diction hachée en lecture à haute voie" (A.C.).

"Ce qui me paraît majeur dans les publics que je rencontre, c'est l'accès au sens de ce qu'ils lisent" (F.D.).

Plus rarement, sont évoqués comme critères discriminant d'une situation d'illettrisme, des insuffisances en matière d'expression orale et de communication, voire le recours quasi exclusif à la seule communication orale :

"C'est de ne pas pouvoir communiquer autrement qu'oralement" (A.J.).

"Le vocabulaire approximatif" (M.D.).

Au-delà de ces obstacles en matière de lecture et d'écriture et de communication, d'autres indicateurs peuvent s'ajouter afin de déceler une éventuelle situation d'illettrisme. Ils apparaissent souvent complémentaires des premiers ou comme des éléments permettant de fonder un diagnostic. Comme pour tous les autres, ils ne sont ni nécessaires ni suffisants. Ces indicateurs secondaires - même si certains sont désormais bien connus - renvoient à des constats empiriques et à des savoirs d'expérience qu'il conviendrait sans doute d'approcher de manière plus scientifique et, à terme, plus outillée. Néanmoins, ils fonctionnent comme des révélateurs potentiels :

"Mais avant peut-être même la lecture, c'est peut-être un très grand complexe des gens qui se sentiraient très intimidés quand ils sont en stage (...). A leur première séance, on sent qu'ils ont dû en prendre quand même beaucoup dans la figure (...). On a l'impression qu'ils se ramassent sur eux-mêmes, qu'ils se rétrécissent à l'intérieur pour ne pas qu'on les voit" (A.C.).

Et (A.C.) d'ajouter :

"Et puis, tout le langage qu'ils tiennent sur leur scolarité, ils ne sont pas capables de ça (...), ils sont toujours dans la négation de leurs capacités".

Ou encore pour d'autres formateurs :

"Des difficultés (...) mais qui n'ont pas forcément un lien avec la lecture ou l'écriture. C'est aussi comment la personne se déplace. Si par exemple, elle doit prendre les transports en commun, comment elle fait ou si justement elle ne peut pas lors des sorties prévues, si elle refuse d'aller quelque part, non parce qu'elle n'a pas envie mais tout simplement parce qu'elle a peur de se paumer (...) Ou par rapport à des démarches administratives" (N.L.).

Enfin, l'identification de procédés d'évitement et de contournement de situations critiques :

"Un des problèmes, c'est qu'on s'aperçoit que souvent, même s'ils disent qu'ils ont été scolarisés, qu'ils disent qu'ils savent lire et écrire, ils ne veulent pas recopier une lettre (...). Je pense qu'ils ne le font pas parce qu'ils sont démunis de ces connaissances, mais ils ne me l'ont pas dit (...); Ils ne se mettent pas en situation où l'on puisse les repérer, la seule chose qu'ils lancent un peu, c'est juste : "je fais quelques fautes d'orthographe" (L.L.).

Au-delà des défaillances face à la lettre et au-delà d'indicateurs comportementaux, certains formateurs font état de difficultés cognitives ou psychologiques. Ici encore, il s'agit davantage d'impression que de résultats en lien avec une approche clinique. Sans vouloir faire un mauvais procès à des formateurs souvent très compétents, de bonne foi et animés de bonnes intentions, l'on peut légitimement s'interroger sur la fiabilité de tels éléments d'identification. D'autant que pour une part, il renvoie à des "difficultés" très largement partagées et qui dépassent de loin les publics concernés par l'illettrisme en particulier en ce qui concerne l'apprentissage et la métacognition.

Reste - et ce n'est pas sans poser question - que ce type d'intuition, plus ou moins fondée, apparaît comme un des éléments participant de l'identification d'adultes en situations d'illettrisme :

"En évaluation dynamique, lorsqu'ils ont à expliquer un petit peu la démarche intellectuelle qui leur permet de résoudre un problème. C'est à ce moment-là qu'on peut s'apercevoir qu'il y a des difficultés" (M.D.).

"Des gens en situation d'illettrisme, c'est aussi ne pas développer différentes stratégies pour apprendre ou ne pas avoir conscience de ce qui se met en route quand j'apprends, donc un problème d'organisation dans l'idée d'apprendre" (C.D.).

"Alors le problème, c'est toujours de savoir pourquoi les gens ils sont illettrés. (Savoir), si c'est un problème de déstructuration ou autre dans le domaine psy. Il peut y avoir une déstructuration due à plein de choses, donc une difficulté d'apprentissage qui a été créée à un moment donné. On ne sait pas pourquoi, ça peut être des problèmes vraiment psy, ça peut être des apprentissages mal gérés" (X.X.).

A lire ces témoignages et ces récits de pratiques, plusieurs constats s'imposent. Le premier tient au fait que l'identification des situations d'illettrisme implique l'accumulation et le croisement de plusieurs critères relevant des domaines linguistiques, sociologiques, psychologiques, etc. Ce que nous savions déjà et que l'expérience des formateurs ne fait que confirmer. Le second, c'est qu'en matière d'outillage, essentiel à une identification fine et critériée des situations d'illettrisme, les formateurs semblent très dépourvus, peu ou pas informés et formés. Il conviendrait sans aucun doute, et en urgence, d'engager une réflexion et une action sur cette exigence d'identification fiable et de remédier collectivement, à terme, à un tel manque.

II.3 Equipement des adultes en situation d'illettrisme

Le discours des formateurs sur l'équipement et les usages des nouvelles technologies par les adultes en situations d'illettrisme corrobore largement celui que nous avons recueilli et dont nous avons fait état dans le premier volet de cette recherche. Notons que seulement la moitié environ des formateurs rencontrés a pu répondre à la question concernant la possession et l'usage de machines relevant des N.T.I.C. par leurs stagiaires.

Néanmoins, leurs propos confirment en effet que les adultes en situations d'illettrisme ne sont pas coupés des technologies contemporaines d'information et de communication et que leur environnement social et familial joue un rôle important dans la décision d'équipement.

Par ailleurs, nous n'avons pas recueilli de propos de formateurs faisant état, chez les adultes en situations d'illettrisme, d'une forte résistance ou d'un refus d'internet ou de l'ordinateur. Au contraire même comme le dit (L.L.) :

"Je vois bien que ça attire. Ils ont envie de toucher, c'est tactile un ordinateur".

Le téléphone portable est à l'évidence d'usage courant même si son taux de pénétration dans cette population est différemment estimé :

"Dans ce public, c'est plutôt minoritaire, mais il m'est arrivé d'en voir qui l'utilisait. Chez d'autres stagiaires, c'est beaucoup plus répandu. Je vois même des mères de famille ici qui en ont besoin, qui en ont saisi l'utilité" (F.D.).

"Ah oui ! Ça, ils en ont tous" (A.J.).

"Ah oui le portable (...), j'ai vu des personnes qui savent utiliser le portable mieux que moi" (F.B.).

Plus rarement, selon (A.J.) quelques individus en seraient au DVD. Quand à l'ordinateur, il semble, même si toute quantification est difficile, assez répandu, et bien souvent en lien avec les enfants qui apparaissent déterminant dans le choix de cet investissement.

"Je crois que c'est surtout pour les enfants" (A.C., C.D.).

"La plupart de ceux que je connais sont des adultes chargés de famille et dans ce cas là, c'est plutôt pour les enfants qu'on le prend" (C.C.).

"Je ne sais pas s'ils l'utilisent, enfin, ils ne l'utilisent pas eux-mêmes mais possèdent pour beaucoup un ordinateur (...), c'est-à-dire, c'est pour les enfants" (M.D.).

"Quand on parle pour savoir ce qui se passe à la maison, pour un tiers d'entre eux, il y a un ordinateur à la maison, les enfants travaillent ou utilisent internet, eux ne l'utilisent pas, mais il y en a un à la maison pour les enfants" (C.D.).

"Il (un agent hospitalier) a deux ordinateurs chez lui, il est tout le temps à la recherche de tout ce qui peut être à la pointe de la technologie, de tout ce qui est nouveau (...). Je me suis rendu compte qu'il en savait beaucoup plus que moi en ce qui concerne l'ordinateur, il m'a épaté" (F.B.).

Pour les adultes non équipés, quelques-uns ne le sont pas pour des raisons économiques :

"La question de l'accès aux nouvelles technologies, comme on le disait tout à l'heure, c'est un milieu défavorisé" (L.F.).

"L'acquisition d'un ordinateur après une formation, non, pour des problèmes financiers" (C.D.).

Quant aux usages de l'ordinateur, ce sont ceux que les propos des adultes en situation d'illettrisme avaient eux-mêmes évoqués :

"Ils étaient face à un ordinateur et ils avaient utilisé des jeux" (N.L.).

"Elle fait des jeux (...), elle est à l'aise et en parle avec beaucoup de plaisir" (L.L.).

"Il y en a qui ont acheté des logiciels de français, des exercices... Ils disent que c'est pour les enfants mais je pense qu'ils les utilisent aussi" (A.J.).

Quelquefois, lorsque le domicile est équipé pour les enfants, les adultes en situations d'illettrisme n'utilisent pas l'ordinateur car selon (M.D.) :

"Ils ne voient pas l'intérêt, il y a une espèce de curiosité, mais à la limite, pas plus pour la Mégadrive⁷³ que pour l'ordinateur qu'ils ont acheté (...). Si vraiment, ils en percevaient l'utilité, je pense qu'ils se débrouilleraient bien mieux et ils l'utiliseraient".

Internet, par contre semble assez peu répandu, mais certains néanmoins s'en servent soit chez eux, soit en formation ou ailleurs :

"C'est beaucoup pour internet, pas mal pour des histoires de CD-Rom, soit des jeux (...). Plus intéressés par internet (...) autour de leurs préoccupations, beaucoup cherchaient de la musique, tout ce qui tourne autour du cinéma, des préoccupations autour des vedettes. S'ils sont branchés sur un sport", ils vont chercher autour de ce sport (C.C.).

"Il y en a un qui m'avait dit qu'il pouvait réserver ses places par internet. Mais ce n'est pas quelque chose de très répandue" (F.B.).

"Pour certains d'entre eux qui n'ont pas internet à la maison mais qui vont s'inscrire dans des organismes qui proposent des accès gratuits à internet, je sais qu'ils y sont retournés pour faire une recherche d'emploi et en particulier pour consulter le site de l'ANPE. Pendant la formation, on le travaille pas mal, ils ont bien compris comment rechercher des annonces" (C.D.).

Pour conclure ce point, remarquons que les formateurs confirment ce que les entretiens d'adultes en situations d'illettrisme nous avaient livré, à savoir que souvent la décision de leur public de s'équiper d'ordinateur ou d'internet est fortement liée à la volonté de donner toute leur chance à leurs enfants ou, pour eux-mêmes, de bien rester inscrits dans l'époque :

"C'est que pour justement percevoir le monde dans lequel on vit, leurs enfants doivent en avoir pour ne pas être dépassés, c'est ce qu'ils disent : il ne faut pas que les enfants soient dépassés". Comme eux-mêmes sont déjà tout à fait dans cette crainte pour eux-mêmes, je crois que là évidemment pour leurs enfants c'est encore plus flagrant" (A.C.).

"Il y a une différence entre ce qu'ils disent, ce qu'ils ont envie et le fait d'acquérir un ordinateur, parce que c'est un produit à la mode, ils ont l'impression de passer à côté de quelque chose. Après ce qu'ils en font, moi, je n'en sais rien" (N.L.).

⁷³ Il s'agit d'une console de jeux.

II.4 - Illettrisme et rapport à la lettre

Nous allons aborder maintenant, toujours au travers des représentations et discours des formateurs, les rapports que les adultes en situations d'illettrisme sont supposés entretenir avec la lecture et l'écriture. Le rapport à l'écriture et à la lecture n'entraîne pas directement dans notre objet de recherche, il ne s'agira donc ici que d'éléments fragmentaires, voire lacunaires, parfois contradictoires, apparus au hasard des propos énoncés par les interviewés sur ce que sont ou font les adultes en situation d'illettrisme. Ces éléments nous ont semblé suffisamment intéressants ou questionnant pour les livrer ici, même s'ils n'ont qu'une valeur illustrative sans prétention scientifique. Peut-être pourraient-ils ouvrir d'autres pistes d'investigation.

Certains propos tiennent plus de l'impression que de fait :

"A mon avis avec les illettrés qu'on reçoit, c'est la peur, la peur d'écrire. Oui, c'est la peur, ils ne se donnent pas le droit d'écrire. Voilà, moi je crois que l'illettré il a peur d'écrire" (A.J.).

"Ils ont renoncé. Il y a un renoncement à l'exposition de je sais lire ou écrire (...). Je ne sais pas si on peut mettre ça sous le terme de complexe, de démission" (L.L.).

D'autres de constats plus personnels :

"Le rapport à l'écrit, c'est quand même un rapport très utilitaire qui ne donne vraiment pas envie de rentrer dans l'apprentissage. C'est le rapport aux lettres recommandées, aux paquets administratifs, à tous les emmerdements qu'on peut avoir tous les jours et dieu sait s'ils en ont. Comment voulez-vous enclencher l'apprentissage. On (il) a le sentiment, la certitude même par moment même qu'apprendre à lire ça sert avant tout à ça (...). Personne n'imaginera qu'apprendre à lire ou apprendre à écrire, moi, je mettrais écrire avant lire, et bien c'est quelque chose qui permet de mieux penser" (R.C.).

Pour certains, l'ordinateur ne modifierait pas le rapport à l'écrit, pour d'autres, nous l'avions constaté déjà ailleurs, l'ordinateur, l'imprimante et les logiciels de traitement de textes modifient et facilitent le rapport à l'écriture :

"Mais il n'y a déjà plus le maintien du crayon, il n'y a plus l'effort d'écrire soi-même, c'est tout de suite un résultat net (...). Le clavier, ça ne lui fait pas peur, c'est bien écrit comme sur un livre (...). On arrive à produire quelque chose qui est propre et joli (...). On oublie un petit peu trop vite l'effort que c'est pour certaines personnes de tenir un crayon et d'arriver à écrire leur nom et leur adresse (...) et puis on peut revenir dessus, on peut corriger (L.L.).

"C'est beau pour eux, c'est extraordinaire d'arriver à un travail très beau, très propre, très bien présenté (...), c'est extrêmement satisfaisant" (F.D.).

II.5 - Deuxième synthèse

Au travers des entretiens réalisés, les formateurs constatent et réaffirment que l'illettrisme renvoie à des histoires singulières et que les adultes en situations d'illettrismes sont très différents les uns des autres. Ce qui les caractériserait le mieux se rapproche de la définition du G.P.L.I. que nous avons rappelé. A savoir premièrement, qu'il s'agit d'adultes qui ont été scolarisés et qui ne maîtrisent plus ou n'ont jamais maîtrisés les savoirs dits de base. Deuxièmement que l'illettrisme est une réalité complexe et plurielle qui renverrait à des difficultés de nature et d'ordre différents en fonction des individus. Les adultes en situations d'illettrisme évoqués apparaissent plutôt insérés socialement et souvent en capacité de mobiliser d'autres ressources et d'autres savoirs que la lecture et l'écriture pour parvenir à leurs objectifs. En bref, les entretiens réalisés apportent une confirmation de ce que nous savions déjà sur l'illettrisme et les adultes qui le vivent. Il nous a semblé, par ailleurs, que par rapport à nos travaux antérieurs, hormis la subsistance de quelques propos stigmatisant souvent involontaires, que les formateurs rencontrés connaissent mieux - ou sont plus en mesure de définir - l'illettrisme et les situations qu'il engendre tant pédagogiquement que socialement. Cela malgré un déficit important d'outil performant d'identification des publics en situations d'illettrisme, de leur niveau, de leurs connaissances ou de leurs difficultés. En la matière, les formateurs témoignent d'un grand pragmatisme et c'est souvent l'expérience et l'observation qui pallient aux carences ou à l'absence d'outillage.

Quant à leur connaissance de l'équipement et de l'usage des N.T.I.C. par leurs stagiaires, elle confirme nettement ce que nous avons constaté dans le premier volet de cette recherche. En particulier, que la représentation d'une fracture numérique et d'une plus grande exclusion de fait des adultes en situations d'illettrismes est largement à réinterpréter, en particulier du fait de la présence d'enfants auxquels il n'est pas envisageable de faire manquer cette évolution. De plus, les propos collectés attestent qu'il existe peu ou pas de refus ou de résistance de ces populations face aux technologies et que si les technopathes existent encore, ils ne sont pas toujours là où l'on pense les trouver.

III. N.T.I.C. et APPRENTISSAGE

Nous aborderons dans ce chapitre les usages et les intérêts pédagogiques des N.T.I.C. en matière d'apprentissage auprès d'adultes en situation d'illettrisme. Après avoir évoqué les usages pédagogiques de l'ordinateur et d'internet par les formateurs, nous tenterons de voir en quoi, aux dires de ceux-ci, les N.T.I.C. modifient ou non le rapport à l'apprentissage et au savoir des adultes en situations d'illettrisme et en quoi, elles transforment ou non les pratiques pédagogiques. Enfin, nous évoquerons les effets de ces outils sur les stagiaires eux-mêmes, les relations pédagogiques et la place du formateur.

III.1 N.T.I.C. et usage pédagogique

Nous avons constaté plus haut que le taux d'équipement en ordinateurs des formateurs semble s'être - en particulier depuis l'arrivée d'internet - sensiblement accru. Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui déclarent utiliser un ordinateur plus ou moins fréquemment pour préparer, accompagner ou animer une séquence pédagogique :

"Je suis assez fréquemment sur internet pour le travail que j'ai à effectuer" (A.C.).

"J'utilise régulièrement internet, c'est un outil qui à l'avantage (...) de proposer des documents authentiques. J'allais dire autant qu'on veut sans les avoir à disposition dans le centre de ressources" (C.D.).

"J'y voyais surtout un outil de travail" (F.D.).

Malgré ces propos et une plus grande diffusion des moyens informatiques dans la communauté des formateurs, il faut bien constater qu'il reste encore - surtout les autres, rarement soi - quelques réfractaires au moins dans le cadre d'un usage professionnel :

"J'ai constaté dans mon organisme, où il y a la moitié des formateurs qui n'utilisent pas l'ordinateur. Moi-même, je ne l'utilise pas trop, je pense que c'est pareil que pour les personnes illettrées qu'on forme, on est un peu dépassé par l'outil qu'on ne maîtrise pas". (L.L.).

"C'est une minorité (...). Je pense même que c'est parce que c'est leur problème à eux, c'est personnes n'ont pas été formées ou n'ont pas voulu se former à ça. Et par conséquent, ils ne peuvent pas l'utiliser puisqu'elles ne savent pas" (M.M.).

Ainsi, pour une utilisation didactique de l'ordinateur, il apparaît évident et essentiel de bien maîtriser la machine, d'en avoir assimilé les fonctionnements, de l'avoir en quelque sorte "incorporée" :

"Mais de toute manière, si on veut aider les gens en situation d'illettrisme à aborder la lecture, l'écriture d'une manière complètement naturelle, ça voudrait dire aussi que l'équipe qui les entoure soit totalement à l'aise par rapport à cet outil-là" (L.L.).

Une fois cette accommodation réussie ou en cours, les usages pédagogiques - souvent considérés comme "complémentaires" (A.C.) car "on passe facilement papier-crayon/ordinateur" (A.J.). - et que nous avons repérés lors de nos entretiens, sont aujourd'hui classiques pour qui travaille dans ce domaine.

L'ordinateur permet d'abord d'utiliser un certain nombre de supports spécifiques :

"Pour moi, c'est essentiellement l'utilisation de certains logiciels qui sont adaptés à leurs besoins" (F.D.).

"Tous les logiciels et puis les didacticiels qu'on peut utiliser autour de l'ordinateur" (N.L.)

"C'est-à-dire qu'on a un logiciel "ELMO-international". On regarde Encarta (...). On a un livre, c'est un CD-Rom. Pour ma collègue qui fait des maths, il y a MAC-6⁷⁴, c'est une autre approche que papier-crayon" (A.J.).

Il est aussi très adapté à la mise en page ou la production de textes, soit par le formateur, soit par les apprenants. Pratique qui parfois mobilise aussi des logiciels et permet d'engager des coopérations entre formateurs :

"Ce qui m'amusait le plus avec ça, ce qui m'intéressait le plus c'était de taper des textes que les stagiaires écrivaient (...). J'y voyais un intérêt évident mais bon c'est encore mieux s'ils tapent eux-mêmes" (F.D.).

"Donc, un texte qu'on travaille au traitement de texte. L'année dernière, on avait fait un dossier sur l'esclavage, il y avait des productions écrites qui étaient passées à l'ordinateur" (A.J.).

"On a fait un choix de mots ou de textes que les personnes avaient choisis, proposés à l'oral, qui ont été retranscrits (...) pour sortir un document net et propre, un petit peu comme un petit livre" (L.L.).

⁷⁴ MAC-6 Win est un logiciel de maths réalisé par le CUEEP-USTL.

"On travaille en collaboration là-dessus. Moi, je leur fais écrire des textes à la main, on les travaille ensemble et puis on les recopie après sur l'ordinateur et à partir de ces textes M.C. utilise des logiciels sur l'exploitation de la grammaire, de l'orthographe" (F.D).

Quant à l'usage pédagogique direct et actif d'internet, plus rarement évoqué, il semble offrir beaucoup d'opportunité :

"Nous, on souhaite s'en servir (...), avoir du matériel et pouvoir se relier à un modem et après pouvoir correspondre avec les villes avec lesquelles on travaille, pour la préparation de projets et après pour tout ce à quoi peut servir internet" (L.F.).

"Je prends l'exemple d'un formateur qui veut travailler sur le journal télévisé et faire un travail de compréhension orale, j'ai pas besoin d'avoir la télé, d'enregistrer ma cassette pour la présenter le matin, les stagiaires viennent se connecter, regardent sur internet (...) puis travailler avec le formateur. C'est simple et c'est pédagogiquement intéressant puisqu'ils vont avoir avec le même outil, le son, l'image et le texte" (C.D.).

Néanmoins, si l'ordinateur et internet peuvent apparaître comme des opportunités pédagogiques riches et dynamiques, les formateurs ne feront pas, ou pas longtemps, l'économie de la créativité, sinon gare au phénomène d'usure et de lassitude des apprenants comme avec n'importe quel support :

"Mais, c'est peut-être au formateur d'arriver à être toujours dans une innovation, pour arriver à faire quelque chose qui soit toujours nouveau, un peu ludique (...). Il y a autre chose que l'on peut faire avec un ordinateur (...), j'aimerais bien expérimenter, mais il y a d'autres choses à inventer mais c'est à nous de les inventer justement avec eux" (A.C.).

Remarquons enfin que si l'ordinateur et internet peuvent permettre aux formateurs d'engager des pratiques pédagogiques renouvelées voire innovantes, ils ont aussi pour certains d'entre eux modifier leur rapport à l'écrit.

"En tout cas sur le plan professionnel, c'est facilitateur. Au niveau de ma rédaction, je pense que je vais un peu plus vite en rédigeant maintenant avec un traitement de texte. Alors que j'avais une très grande peur de cette machine au début. Je la découvre et c'est peut-être un petit peu ça qui m'a encouragé à réfléchir et à produire des choses" (F.B.).

"Faire tout cela sur ordinateur a quand même transformé beaucoup mon approche de l'écrit (...). Devant une page blanche, on dit toujours qu'on a la trouille, je ne sais pas ce que cela veut dire, mais en tout cas, si moi j'ai envie d'écrire, c'est beaucoup plus facile de me plonger dans cet écran" (A.C.).

III.2 - Illettrisme, N.T.I.C. et apprentissage

L'usage par les formateurs des nouvelles technologies, comme méthodes et supports d'apprentissages pour les adultes en situation d'illettrismes, n'est pas encore absolument courant. Certains ne s'y sont pas encore essayés, non pas par refus ou résistance, mais le plus souvent par manque de moyens, donc de salle équipée d'ordinateurs et d'internet. Il n'en marque pas moins un intérêt pour cette opportunité pédagogique qu'ils se déclarent prêts à intégrer comme outil favorisant un renouvellement des pratiques éducatives. D'autres les utilisent épisodiquement, le plus souvent lorsqu'une occasion se présente ici où là, au gré des disponibilités. D'autres plus chanceux ou plus volontaristes, mais moins nombreux, travaillent dans des lieux équipés et y ont recours assez souvent, voire très fréquemment, quelquefois même systématiquement. On comprendra dès lors que le niveau de pratique et d'expérience détermine le niveau du discours et que notre collecte soit assez disparate. Néanmoins, malgré leur disparité les propos recueillis nous apportent quelques éléments pédagogiquement intéressants même si nous sommes au cœur de systèmes de représentations.

Rares sont ceux qui considèrent que les N.T.I.C. renvoient à des conceptions totalement nouvelles de la formation des adultes, même si l'un des formateurs, mais il est le seul à le déclarer, considère :

"C'est une autre conception du support pédagogique" (R.C.).

Pour les formateurs qui ont une expérience pédagogico-technologique plus grande, l'ordinateur ne révolutionne pas leur façon de travailler, même s'ils conviennent que cela modifie, facilite quelquefois, l'accès à la connaissance et favorise le recours à la pédagogie active :

"Ce que je peux remarquer, c'est qu'à mon avis internet ce n'est pas un outil qui va nous faire radicalement changer la formation ou l'apprentissage, je crois que c'est simplement un outil de plus à ajouter à une gamme d'outils, il vient en concurrence d'un outil papier, d'une méthodologie classique, il vient en plus avec ses spécificités (...). C'est un outil spécifique au même titre que le livre est un outil spécifique qui à ses avantages et ses inconvénients" (C.D.).

"J'ai envie de dire que c'est un outil supplémentaire, mais c'est pas le seul. C'est parmi d'autres choses" (N.L.).

"Si apprendre, c'est venir dans une classe et avoir un individu qui déverse son savoir, c'est vrai que ça bouscule tout. Quand on est devant des personnes très coincées, très tétanisées par le rapport au savoir, on leur propose une pédagogie différente, c'est vrai l'ordinateur facilite les choses (...). Ils ont accès à des contenus scolaires entre guillemets ou des savoirs mais que ça passe autrement (...) qu'apprendre, ce n'est peut-être pas écouter (...) devant l'ordinateur, on fait quelque chose" (R.C.).

Un autre n'en attend pas grand-chose, hormis d'être à la page et un peu d'enthousiasme produit par la nouveauté :

"Si la personne est motivée, autant lui donner des outils qui correspondent à l'époque où on va lui apprendre" (N.C.).

Ce qui revient assez régulièrement dans le discours des formateurs, ce sont les ouvertures pédagogiques qu'offre l'utilisation de l'ordinateur et d'internet. Soit, ces outils permettent ou permettraient de faire autre chose, soit de donner l'occasion aux stagiaires d'apprendre autre chose et d'aller plus loin :

"J'ai l'impression que ce n'est pas tout ou rien, ce que l'on peut faire avec un papier ou un crayon, c'est très bien, mais il y a autre chose qu'on peut faire avec un ordinateur, pour moi c'est encore inconnu et j'aimerais bien expérimenter (...). C'est pour moi d'abord une façon d'utiliser les outils qui permettent probablement d'autres choses que simplement ce que l'on fait dans la pratique depuis des années avec le papier et le stylo" (A.C.).

"Quand on regarde Encarta, surtout l'atlas, ils apprennent autre chose, il y a des photos, il y a de la musique" (A.J.).

"C'est un outil (l'ordinateur) qu'on utilise dans la formation, ça va plus loin (...), ça ouvre l'esprit, ça apporte autre chose" (X.X.).

Internet, c'est aussi dans une certaine mesure multiplier les possibilités de faire découvrir et de faire produire les apprenants :

"Ils choisissent des choses, ils peuvent écrire, ils peuvent regarder des images, ils peuvent produire (...). Ils vont chercher des choses" (M.M.).

Plus encore que cette ouverture, les formateurs affirment que ces technologies appliquées à l'éducation modifient et renouvellent le "comment" apprendre multipliant tant les stratégies pédagogiques que les supports et les occasions de savoir :

"Moi souvent, je commence la formation sur internet en leur disant qu'on va entrer dans une nouvelle langue" (C.D.).

"J'ai utilisé au maximum tous leurs centres d'intérêts personnels (...). On entre dans leurs loisirs. C'est le grand avantage avec l'outil multimédia, on a cette possibilité-là" (X.X.).

"On avait fait une sortie, je les ai amenés à la Maison Monet, avant on avait travaillé sur internet, on l'avait exploité, chaque personne avait travaillé sur un thème différent" (F.B.).

Et surtout en donnant aux apprentissages un caractère ludique, sans doute largement facilitateur dans la mesure où cela dédramatise le rapport au savoir :

"Je crois qu'avec l'objet ordinateur, il y a quelque chose qui tourne à mon avis autour du jeu (...). Quelque chose de l'ordre du jeu qui est en plus" (A.C.).

"Il faut élargir le champ au maximum. Il faut aussi qu'ils apprennent à jouer. C'est quand même intéressant les jeux, c'est formatif" (?)

"Dans un jeu de cartes, il y a des stratégies, c'est intéressant de jouer. Mais après, il faudrait prendre conscience que ce sont des stratégies qui peuvent se faire sur n'importe quel apprentissage" (F.B.).

Au-delà, internet permet de la souplesse, rien n'est jamais figé, le tâtonnement expérimental favorise l'esprit de découverte :

"Ça marche pas d'un côté, on cherche une autre solution.. Rien n'est bouché, on va chercher autre chose, on essaie, ça donne une grande ouverture (...), l'ordinateur, c'est toujours ça" (A.J.).

Reste que cette immense ouverture qu'offre internet n'est pas sans danger. La découverte du Web et de ses possibilités doit être pédagogiquement accompagnée car sa richesse marque aussi ses limites et pas, selon nous, pour les seuls adultes en situations d'illettrisme :

"Il y a vingt ans, on se posait une question, on cherchait dans un bouquin ou deux et si on trouvait la réponse on était content (...). Aujourd'hui, vous posez une question, vous avez des milliers de documents, comment on se dépatouille de cette profusion" (R.C.).

Enfin, l'ordinateur et internet sont une occasion de relance de la communication et de la coopération entre les groupes d'apprenants que Célestin Freinet préconisait déjà. Encore une forme d'ouverture :

"Ça ouvre aussi des champs beaucoup plus larges d'échanges avec d'autres groupes (...). Ce n'est plus de l'écrit pour de l'écrit parce qu'on envoie quelque chose à quelqu'un d'autre, du travail en commun" (F.D.).

L'ordinateur et internet semblent se caractériser, sur le plan pédagogique, non pas tant comme une absolue nouveauté, mais plutôt comme une possibilité accrue d'ouverture sur le monde, considérée comme une occasion et un moyen de plus pour découvrir et apprendre. En d'autres termes, le patchwork discursif des formateurs trouve sa cohérence dans les espaces pédagogiques nouveaux ou réactualisés que les N.T.I.C. rendent plus accessibles peut-être qu'hier. Mais qu'on ne s'y méprenne pas, malgré l'optimisme de certains sur l'importance et les possibilités accrues d'user de pédagogies actives, facilitées par internet, bien souvent encore *"pour ceux qu'on appelle bas niveaux de qualification, quand on voit les stages de formation, la plupart du temps on les prend pour des mômes" (R.C.).*

Autre dimension essentielle dans l'apprentissage ou le ré-apprentissage des savoirs de base, c'est celle du rapport à l'écrit et plus particulièrement de la place et du "rôle" du papier-crayon. En la matière, l'ordinateur et internet modifient ce rapport complexe ou l'enrichissent en le dépassant. Là encore, seuls quelques formateurs s'expriment, il ne convient donc pas d'en tirer des enseignements généraux mais de prendre ces propos comme des pistes à creuser :

"J'en suis persuadé parce que c'est aussi un gage d'ouverture d'esprit, je ne reste pas bloqué avec mon petit crayon et ma petite feuille (...); je suis prêt à apprendre autre chose" (A.J.).

"Si un processus bloque quelque part sur le papier, pourquoi ne pas tenter avec un autre outil (...) Sur le papier on n'a pas le répondant de la machine, on peut avoir des types d'exercices qu'on n'a absolument pas sur papier" (A.C.).

"Là, il n'y a plus à faire (face) à l'angoisse de la page blanche, de la feuille, du stylo (...). On peut constater par rapport à l'écrit, qu'il y a une évolution sensible, comment la personne évolue en face de la machine par rapport au papier et au stylo" (M.M.).

Un autre *a contrario* considère qu'avant tout, ce rapport papier-crayon/apprentissage renvoie à des parcours et des histoires individuelles, pour le formateur sans aucun doute, pour les apprenants peut-être aussi :

"C'est toujours plaisant, malgré le fait des technologies très avancées, d'avoir un bouquin entre les mains, de feuilleter, de tourner les pages, de pouvoir revenir en arrière assez facilement pour relire un passage. Donc, je pense que c'est vraiment une question d'individu" (N.C.).

De plus, quoi qu'on pense des N.T.I.C. et des évolutions voire de la distanciation qu'elles permettent dans le rapport à l'écrit, il ne faudrait pas perdre de vue que comme le déclare (X.X.) : *"c'est un outil et pas une fin en soi"*.

La pratique des formateurs en ce qui concerne l'usage des N.T.I.C. en formation est encore récente voire embryonnaire, c'est pourquoi de nombreuses interrogations demeurent, tant sur leur pertinence que sur leurs effets en matière d'apprentissage. Certes, internet et l'ordinateur permettent des ouvertures mais au-delà, favorisent-ils des déblocages, facilitent-ils ou non l'acte d'apprendre ? Autant de questions sur lesquelles les interviewés n'ont que des intuitions, des représentations.

L'ordinateur est tout d'abord une occasion de briser de vieilles images douloureuses fréquentes chez de nombreux apprenants en situations d'illettrisme :

"C'est le côté nouveau par rapport au papier écrit qui peut renvoyer au mauvais souvenir de la scolarité" (A.C.).

"On clique mais on sait où on clique, donc on lit quand même, mais c'est une autre approche de la lecture. Ils n'ont jamais été en échec puisqu'ils découvrent" et d'ajouter plus loin : "je suis persuadé que ça éveille la curiosité" (A.J.).

"Je pense qu'ils n'ont plus cette appréhension d'être sanctionné, de ce côté-là, c'est quand même assez positif" (F.B.).

"C'est plus le papier, ils vont vraiment apprendre quelque chose de nouveau et non pas retourner à l'école (...). J'en ai beaucoup qui me disent, l'école, c'est plus pour moi (...). Ça ne semble pas forcément leur faire peur. Autant le livre et le cahier, ça les angoissait parce que ça répète le scolaire" (L.L.).

Ensuite mais seul (A.J.) en fait état, l'ordinateur donnerait : *"de la rigueur"* car *"on ne peut pas faire n'importe quoi dans n'importe quel sens"* et il impliquerait aussi, en particulier dans le rapport à la lettre quand il s'agit de passer du clavier à l'image de la lettre en minuscule et en cursive, *"une sacrée gymnastique, c'est vraiment très compliqué, c'est une approche différente"*.

Enfin, l'ordinateur pourrait être un facilitateur face à des tâches répétitives comme le souligne (R.C.), surtout *"quand il s'agit de s'entraîner, parce qu'il faut faire ses gammes et que ça va demander du temps, puis en plus les corrections se font toutes seules"*.

Au-delà, l'usage de l'ordinateur et d'internet renvoie à certaines difficultés nouvelles en matière d'apprentissage mais surtout à de nombreuses questions et à des opinions qui démontrent sans doute la nécessité de continuer les expérimentations, de poursuivre les réflexions individuelles ou collectives, voire de s'engager dans des formations de formateurs :

"La recherche sur une encyclopédie numérique est nettement plus complexe que dans les encyclopédies papier, c'est ma conviction. On est dans un dispositif de type hypertexte et que l'essentielle de la difficulté est de savoir où on se trouve" (R.C.).

"Il y a peut-être le tâtonnement, il y a peut-être des phases de déduction, c'est peut-être tout ça qui est mis en œuvre mais moi je n'ai pas le temps pour percevoir tout ça" (F.B.).

"Je ne sais pas si, effectivement, ça change quelque chose à son apprentissage" (N.L.).

"Il semblerait que le problème sur ordinateur, c'est que justement les liens seraient plus difficiles à faire" (A.C.).

"Il n'y a pas encore, je pense, de logiciels adaptés qui leur permettraient de changer leur manière d'apprendre" (M.D.).

Discours pluriel que celui des formateurs sur l'intérêt et les usages de l'ordinateur et d'internet dans des formations destinées à des adultes en situations d'illettrisme. Cette pluralité marque à notre avis des niveaux d'expérience et de réflexion forts disparates qui nécessitent, à terme, de se construire des référents partagés et une culture commune sur ces questions. Au demeurant, les propos collectés, nous apportent quelques éclairages mais aussi beaucoup d'interrogations sur le lien entre N.T.I.C. et apprentissage ainsi que sur les limites et les avantages d'un tel outillage.

III.3 - N.T.I.C., motivation, image de soi

Les formateurs utilisateurs de l'ordinateur et/ou d'internet développent un discours positif sur ces outils car selon eux, ils favorisent une forte mobilisation des apprenants en augmentant leur motivation. Celle-ci est peut-être liée à la "nouveau" pour ces apprenants de ces technologies ou à la conséquence de leur usage sur leur image d'eux-mêmes. Il y a sans doute ici une convergence qu'il conviendrait d'approfondir quand l'usage des N.T.I.C. auprès des adultes en situations d'illettrisme sera plus répandu. De plus, parfois, ils permettraient la mise en place de formes d'individualisation de la formation donc un accès plus autonome au savoir.

Ainsi, l'ordinateur modifie le rapport au savoir qui pour certains apprenants peut dépasser le côté ludique que nous avons déjà évoqué et renforcer la motivation :

"Pour eux la nouveauté crée toujours de l'enthousiasme" (N.C.).

"C'est intéressant comme outil de formation parce que les apprenants en sont très friands même s'il y a une peur face à l'outil technologique (...). Donc, ils y vont assez facilement (...) parce qu'ils voudraient toucher" (X.X.).

"Et, c'est là qu'ils se sont aperçus que la lecture ça pouvait être du plaisir (...) Et là, ça a été vraiment une découverte (...). Ça peut être du plaisir. Ce n'est pas forcément une corvée" (A.J.).

"Elle est partie heureuse et elle m'a dit : "je vais essayer de trouver un dessin qui va avec". Elle va faire une bande dessinée" (A.J.).

L'ordinateur, ne soyons pas dupe, ne résout pas tout, il demeure essentiel que l'apprenant demeure "motivé" (N.C.) et que le formateur avec ou sans machine, "avec un public illettré (fasse) extrêmement attention pour ne pas le démotiver à nouveau" (X.X.). Pour cela, il convient sans doute de préserver le désir d'apprendre et l'esprit de découverte :

"Soit c'est la curiosité, l'envie et la motivation face à l'outil qui va prendre le pas. Soit ça va être la souffrance la plus totale" (X.X.).

"Je crois que ça mobilise la curiosité, la curiosité intellectuelle, si ça marche pas, je vais voir autre part. On recherche (...). Il y a une curiosité, une envie de chercher, de connaître" (A.J.).

Quant au fait de savoir s'il est ou non plus facile d'apprendre par, avec ou grâce aux technologies et pourquoi, une fois encore, le discours recueilli est embryonnaire et par instant contradictoire. Il en est de même pour les raisons de cette facilitation lorsqu'elle est repérée.

Cela implique pour plus de certitudes de nouvelles expérimentations :

"Ils se sentent très valorisés lorsqu'ils vont travailler sur le matériel informatique et c'est cette valorisation qui va les aider à assimiler peut-être plus facilement des choses qu'ils auraient eu plus de difficultés à assimiler avec un papier et un crayon" (M.D.).

"Pour lui, l'ordinateur est un outil de jeu, quelque chose de ludique. Donc automatiquement, ça lui à permis de progresser considérablement" (M.D.).

"Je pense que ça, c'est moteur en tout cas" (C.D.).

"je ne peux pas quantifier (...), mais c'est vrai que les progrès sont plus rapides" (A.J.).

"C'est possible, c'est possible. Là, je n'ai pas suffisamment de recul pour répondre" (F.B.).

"Moi, j'ai l'impression quand même que l'utilisation d'internet et des nouvelles technologies ça nécessite des compétences encore supérieures, enfin d'autres connaissances, je ne crois pas que ça facilite" (R.C.).

Au demeurant, les apprenants au travers des propos des formateurs souhaitent utiliser les technologies pour apprendre, voire grâce à elles, entretenir leur motivation :

"On lui a confié un petit travail sur ordinateur et ça lui plaît énormément. Donc, il y a vraiment une attirance" (N.C.).

"Actuellement avec les personnes que je reçois, beaucoup sont demandeuses pour utiliser un ordinateur ou même apprendre, acquérir des choses sur l'ordinateur. Tout en étant illettrés, il y a une demande (...) : "j'aimerais bien apprendre un petit peu l'ordinateur", ce qui d'emblée surprend un petit peu pour des gens qui ne savent pas trop se débrouiller dans la lecture et l'écriture" (L.L.).

Motivation entretenue, soulignons-le à nouveau, et pour une part produite chez les apprenants par le confort que procure l'ordinateur dans leur rapport à l'écriture et plus précisément encore dans leur rapport à la graphie :

"Ça leur donne des motivations pour écrire (...). C'est vraiment leur faire produire des textes. C'est ce qui paraît le plus intéressant et le plus productif, le plus exploitable (...). L'ordinateur pour le moment, c'est ce que je connais de plus motivant (...) On arrive plus à les faire partir, il faut les pousser dehors, ils veulent absolument avoir ce truc terminé" (F.D.).

"En fait, c'est le produit fini qui est beau et effectivement qui engendre peut-être..., de reconforter les gens : "bien, oui, je suis capable de faire ça" Est-ce que ça renforce la motivation, c'est possible" (N.L.).

Autant le traitement des réponses aux autres questions est difficile du fait de leur hétérogénéité ou de leur formulation partielle et/ou approximative, autant à la question des effets de l'usage de l'ordinateur et d'internet renvoie à un très large consensus. A l'évidence, ces outils, au-delà de maintenir la motivation à apprendre, déclenchent un processus de revalorisation narcissique qui augmente la confiance en soi et qui améliore l'image de soi.

Face à la machine, le rapport au savoir et à l'erreur est transformé :

"L'erreur permet d'apprendre, il y a une reprise de confiance en soi, sur le plan psychologique, je pense que ça peut avoir des retombées. On fait des choses, on sait faire des choses et quand on a passé cette étape-là, je pense qu'après, tout est gagné" (F.B.).

Ainsi, l'ordinateur et le CD-Rom, ajoute (F.B.), peuvent parfois et pour quelques-uns devenir l'occasion de cette restauration narcissique en s'imposant en toute intimité un nouveau défi :

"Je le vois bien avec le petit CD-Rom, il se débrouille très bien. Ce que j'ai constaté, c'est qu'il y a une très grande peur de l'échec, ce public ne veut pas se tromper. C'est assez paradoxal, ils ne savent pas mais ils veulent être les meilleurs (...). J'ai constaté que la machine est un outil formidable pour changer le comportement. Les illettrés (...) face à la machine, ils sont beaucoup plus à l'aise, car la machine ne juge pas, elle valorise. Quand ils ont compris ça, ça va beaucoup mieux".

De plus, l'ordinateur et ses utilisations - même s'il convient d'être nuancé faute de recherches déterminantes sur ce point aujourd'hui - en valorisant les individus, entraîneraient et/ou faciliteraient les processus nécessaires à l'apprentissage. Sur la question de la valorisation, nous pourrions citer de très nombreux exemples tirés des entretiens, en voici que quelques extraits significatifs :

"L'avantage avec des personnes en situation d'illettrisme, comme il est nouveau et comme il est revalorisant, il (peut) permettre de dépasser certaines appréhensions" (C.D.).

"Ils se sentent très valorisés lorsqu'ils ont à travailler sur le matériel informatique" (M.D.).

"Je crois que ça leur apporte quelque chose de très valorisant" (L.L.).

"Ça peut être déclencheur de motivation, une valorisation, c'est clair, c'est net, c'est très positif" (X.X.).

Valorisation qui passe encore une fois par la magie du texte imprimé. En bref, être l'auteur d'un texte que l'on peut montrer, faire partager :

"C'est effectivement un outil valorisant. Voir son texte tapé, son texte mis en page, tapé à l'ordinateur, c'est très agréable" (M.D.).

"Déjà, ils sortent avec un texte qui est bien, c'est valorisant, on essaie de l'embellir, c'est valorisant" (A.J.).

Au-delà de cette légitime image d'auteur, produire des textes à l'ordinateur permet de construire ou de préserver un lien avec les jeunes générations plus enclin à user des technologies et surtout, à terme, dans l'absolue nécessité d'y recourir :

"Ils le présentent dans leur cahier, c'est une grande fierté, puis ils le montrent à leurs enfants. C'est une valorisation énorme, donc des motivations qui sont démultipliées et l'envie d'aller plus vite et plus loin" (F.D.).

"Quand vous les voyez face à l'ordinateur, est-ce que ces femmes-là ou ces adultes-là, ils ne seraient pas motivés aussi, parce que peut-être leurs enfants eux-mêmes souhaitent avoir un ordinateur" ? (L.L.).

L'accès et l'usage des nouvelles technologies permettent à l'apprenant de s'inscrire (ou de l'inscrire) dans son époque et de ne pas risquer ou de ne pas faire risquer à son entourage, comme nous l'avons constaté ci-dessus dans le premier volet de cette recherche, une forme nouvelle de désaffiliation :

"Proposer d'être comme tout le monde" (N.C.).

"C'est pour justement bien percevoir le monde dans lequel on vit et leurs enfants ne doivent pas être dépassés" (A.C.).

"On va essayer de maîtriser cet appareil, on va essayer de le dominer, le téléphone portable visiblement c'est indispensable aujourd'hui à un jeune de dix-sept ans" (C.D.).

"Non, ce qu'il voulait, c'était être comme les autres" (L.F.).

"Bien évidemment, il y a aussi l'image que ça représente d'être exclu de l'utilisation" (M.D.).

Ainsi, il s'agirait de répondre à une demande d'adultes en situations d'illettrisme qui pour certains d'entre eux *"aimeraient bien être initiés"* (L.L.). Il s'agirait de tenter et de vouloir accéder à un monde qui pour une part pourrait leur apparaître, si ce n'est fermé, du moins réservé à quelques-uns et qui, de fait et pour le moins, nécessiterait pour y entrer de posséder une forme de *"Sésame"*. Ce souhait d'être initié, les formateurs le reformulent en lui conférant une dimension nette de promotion culturelle ou sociale mais ils nuancent et relativisent dans le même temps, ou plutôt contextualisent, les effets positifs escomptés ou repérés en matière d'entraînement et de motivation pour apprendre qui, peut-être, ne sont que passagers :

"C'est-à-dire qu'ils s'imaginent que ce sont des gens extrêmement cultivés ou malins qui se servent de ça" (M.D.).

"Je crois que ce qui est important, c'est qu'ils ont l'impression de maîtriser un outil qui est, qui était réservé à une catégorie de la population... Plus peut-être en termes de représentations des gens qui savent lire, écrire, faire des trucs et puis finalement ils se retrouvent à utiliser cet outil et puis à s'apercevoir que ce n'est pas non plus un monstre. Alors après, c'est un plaisir, mais un plaisir qui leur permet aussi de revaloriser l'image d'eux-mêmes" (N.L.).

"Je dis, profitons-en parce que pour l'instant on bénéficie d'un outil qui est encore valorisant parce qu'il est encore synonyme d'une certaine strate sociale, d'une certaine culture. Tout le monde n'a pas d'ordinateur, n'a pas internet, donc c'est valorisant. On est dans ce phénomène mais à mon avis dans quinze ans c'est fini, quand on aura démystifié un peu les nouvelles technologies, on ne pourra peut-être pas bénéficier de ce phénomène là". (C.D.).

III.4 - N.T.I.C., autonomie et relation pédagogique

L'usage des technologies, même s'il permet d'envisager une plus grande individualisation des pratiques pédagogiques et une plus grande autonomie, voire des formes d'auto-formation, dans les apprentissages, nécessite néanmoins un accompagnement. Mais, au-delà de ce constat et de cette nécessité, déjà évoqués par les apprenants eux-mêmes dans notre première partie, qui sont réaffirmés ici par certains formateurs, quelles modifications entraînent-elles dans les relations entre les apprenants et cet accompagnement pédagogique?

Les N.T.I.C. pourraient favoriser, mais ici les discours des interviewés sont plus rares et de nouveau plus en nuances, l'individualisation de la formation, donc plus d'autonomie dans l'acte d'apprendre, voire, elles permettraient des formes, souvent tout juste ébauchées, d'auto-formation :

"Je pense que l'ordinateur a une grande faculté de permettre à ces personnes d'être autonome dans l'apprentissage, c'est ma première constatation (...). C'est un très bon instrument à mon avis pour leur donner confiance et pour leur permettre de reprendre de l'autonomie par rapport à l'écrit " (F.B.).

"Donc, il y a une autonomie, ils tapent un texte et on s'en occupe pas, on regarde après. Il y a une autonomie qu'ils n'auraient peut-être pas avec le papier, ils demanderaient plus facilement. Alors que là, ils sont tout seuls devant la machine, ils vont chercher" (A.J.).

D'ailleurs, c'est sans doute l'une des contraintes en matière d'usage pédagogique de ces machines car :

"On doit être autonome devant un ordinateur" (A.C.).

Néanmoins, tout se joue en fonction du degré d'autonomie de chacun et de la qualité des supports proposés, mais est-ce spécifique aux adultes en situations d'illettrisme ?

"C'est toujours pareil le degré d'autonomie, il faut voir comment sont faits les programmes et le degré d'autonomie que demande effectivement la tâche à effectuer. Si le programme est bien fait (...) on peut imaginer des programmes qui seraient conçus de la sorte" (M.D.).

"Ça permet en plus d'individualiser, de tenir compte du niveau de progression et puis des centres d'intérêt de chacun" (C.D.).

Même ces formateurs acquis à l'individualisation et à l'autonomie considèrent que ces pratiques pédagogiques sont compliquées à mettre en œuvre :

"Je crois qu'avec des gens qui ont déjà de grands problèmes d'autonomie, ça ne va pas être facile de se mettre seul devant un ordinateur" (A.C.).

"Alors, l'auto-formation ça me semble difficile quelque soit le support qu'on utilise et tout dépend comment l'outil a été fait, comment l'outil est présenté" (C.D.).

Néanmoins quelquefois le travail en autonomie devient possible, mais est-ce dû à l'outil informatique ou aux pratiques pédagogiques, impossible de trancher :

"Ils sont en formation avec nous depuis septembre. Ils ont eu le temps de faire des progrès. Ça fait plusieurs séances qu'on travaille sur lectra, la semaine dernière, pendant vingt minutes personne ne m'a appelée. Leur demande est très forte habituellement et puis là, j'avais l'impression qu'effectivement ils étaient vraiment autonomes" (M.D.).

D'autant que, les travaux connus aujourd'hui, l'affirme : *"on apprend pas tout seul"* et que dans la plupart des cas un encadrement pédagogique est nécessaire. Cette présence du formateur est peut-être encore plus indispensable pour des apprenants moins expérimentés technologiquement et pour lesquels l'usage de la lettre reste une épreuve :

"Il est illettré, il a besoin d'avoir un accompagnement" (L.F.).

"Il y a des gens un peu autonomes qui peuvent avoir les postes (équipés d'ordinateurs) plusieurs heures par semaines, ils peuvent travailler sur un certain nombre de logiciels où il y a internet aussi. Mais ça, c'est pour des gens autonomes. Pour ceux qui sont dans des actions illettrisme, je pense qu'il y a un encadrement évidemment plus soutenu" (L.L.).

"Ma collègue, elle avait fait des séances adaptées aux besoins des uns et des autres. C'est graduel, ils deviennent autonomes au niveau de l'utilisation, ils n'ont plus besoin d'elle" (M.M.).

L'usage des technologies permet une plus grande, ou une relative, individualisation des pratiques pédagogiques et une plus grande autonomie dans les apprentissages mais la question de l'accompagnement et de la nature de la relation pédagogique reste centrale. Mais est-ce là une spécificité des publics en situations d'illettrisme ou est-ce simplement une question de bon sens andragogique même s'il faut en convenir certains publics, du fait de parcours antérieurs, demandent une attention particulière :

"C'est assez paradoxal, moi je trouve qu'ils sont très autonomes dans leur vie sociale, dans la vie professionnelle, mais quand on les a en formation, les bras m'en tombent, car ils sont très accrochés au formateur. Il faut que l'on soit là, à côté, pour les encourager, pour dire "oui, c'est ça" (F.B.).

"Leur demande est très forte habituellement" (M.D.).

De plus, mais n'est-ce pas encore une remarque très générale qui pourrait s'appliquer à de nombreux publics adultes en formation, il faut briser les anciennes représentations scolaires pour engager un travail pédagogique différent. Ce constat a été souvent fait : les apprenants paradoxalement considèrent comme seul valable un modèle pédagogique largement "responsable" de leur échec. Ils reconnaissent comme seul mode efficace d'apprentissage, le mode expositif, car, bien que craint, c'est celui qui a "réussi" aux autres et en particulier au formateur-modèle-référent.

"Je constate fréquemment dans les publics adultes, il n'y a pas d'autre alternative pour eux que d'apprendre comme on apprend à l'école. C'est-à-dire, d'être devant quelqu'un qui sait et qui déverse un savoir, qui donne des exercices (...). Il n'y a pas d'autres schémas, lorsque vous essayer de mettre en place des dynamiques d'apprentissage différentes, il y a une panique un peu générale chez ces adultes (...). Les résistances les plus fortes que j'ai pu rencontrer avec des adultes en formation, c'est : "fais-nous la leçon", sinon on travaille pas. Par exemple, écrire un journal et le discuter, pour eux, ce n'est pas du travail puisque ce n'est pas la forme traditionnelle qui devrait être un cours" (C.C.).

"Alors, c'est aussi un paradoxe, car quand ils arrivent, ils sont très scolaires, ils veulent des exercices, ils veulent des dictées. Ils ont quand même conscience que leur situation est un échec scolaire, mais en même temps, ils n'ont pas encore coupé avec leurs anciennes écoles" (F.B.).

Ce qui semble évident, aux dires de plusieurs formateurs, c'est que l'ordinateur ne permet pas de créer une relation pédagogique aussi chaleureuse et aussi essentielle aux apprentissages que celle produite par le truchement d'un lien direct. En d'autres termes, l'ordinateur appauvrirait une forme de contact essentiel autant pour apprendre lorsqu'on est stagiaire que pour "faire apprendre", lorsque l'on est formateur. Ces propos nous semblent intéressants, car ils modifient une représentation commune qui consiste à penser que cette relation est surtout essentielle à l'apprenant. Il apparaît ici qu'il y a dans l'apprentissage, en particulier lorsque l'on utilise des ordinateurs qui peuvent en réduire la qualité, une nécessaire réciprocité relationnelle qui permette l'acte d'apprentissage. Ces formateurs interviewés rappellent, fort à propos, que la relation pédagogique a aussi une dimension individuelle et affective dont on ne saurait faire abstraction. Relation que la machine utilisée à l'état brut pourrait réduire et du même coup briser ou faire disparaître un ressort puissant d'apprentissage :

"Je pense qu'un formateur est très important, parce que la dualité (sic⁷⁵) entre un apprenant et un formateur est primordiale. On ne peut pas encore créer cette relation avec l'ordinateur, ce n'est pas possible" (X.X.).

"La relation à l'autre, pour moi est très importante. On ne peut pas mettre quelqu'un devant un clavier, sans qu'à côté de ça, il y ait une relation de confiance entre apprenant et un enseignant" (L.F.).

"Il y a quand même un rapport entre le formateur et l'illettré qui chargé d'émotions, de plein de choses, alors que face à l'outil, il n'y a pas ça" (N.L.).

⁷⁵ Entendre : relation duelle, face à face.

L'apport le plus important de l'ordinateur - mais les fiches autocorrectives de la pédagogie Freinet ne le permettaient-elles pas déjà dans une certaine mesure ? - est dans le domaine de l'évaluation. Il semble dédramatiser le rapport à l'erreur, modifier son statut et dans cette perspective modifier la relation pédagogique souvent impactée par le regard-pouvoir de l'évaluateur. Mais n'est pas encore ici une bonne pratique en matière de formation et d'évaluation des adultes où *"ce n'est pas l'école, on ne juge pas, on essaie d'améliorer, c'est tout"* (A.J.). et non pas une avancée liée aux technologies ?

"C'est la machine qui dit oui ou non, ce n'est pas le formateur avec qui, tout de suite on peut établir, si on en a envie, une relation de conflit ou de prise en charge" (A.C.).

"C'est pas le regard de l'autre, c'est leur propre regard" (A.J.).

"C'est pas mal, parce qu'on se trouve devant une machine, c'est presque un lieu commun de dire ça, qui ne se met jamais en colère. On essaie, on rate. On rate et la machine ne bouge pas. C'est vrai qu'il y a un rapport à la faute ou à l'erreur qui est plus sécurisant du côté des apprenants" (R.C.).

Au-delà, certaines paroles collectées, même si leur occurrence est unique, permettent de soulever de nouvelles questions, de proposer d'autres pistes à la recherche et de prolonger certains débats déjà engagés. L'ordinateur et les technologies de la communication pourraient, en effet, soit prolonger, soit modifier radicalement la relation pédagogique, voire même favoriser des formes d'éducation mutuelle et réciproque entre apprenant et formateur, surtout si le formateur est aussi en phase d'apprentissage technologique :

"Le formateur n'est plus le personnage central" (L.L.).

"Une fois qu'ils ont découvert cet outil, ce qui est intéressant c'est que la machine a quand même un rôle d'enseignant. C'est donc quelque chose qu'ils pourront trouver chez eux. L'enseignant les suit chez eux (...). Je pense qu'ils voient ça comme un enseignant, ils le vivent comme avec un enseignant" (F.B.).

"On s'apprend mutuellement, j'annonce la couleur, je ne suis pas informaticienne. L'année dernière, il y avait un jeune qui faisait des ménages. Le soir dans les bureaux des secrétaires lui montraient des trucs. Le lendemain, il venait et me disait : "je vais te monter ça" (A.J.).

III.5 - Troisième synthèse

Par rapport au travail que nous avons réalisé⁷⁶ à Strasbourg en 1998, il apparaît que le taux d'équipement concernant les N.T.I.C. chez les formateurs se soit accru et que les usages qu'ils en ont se soient élargis. Malgré tout, quelques réfractaires aux technologies, de plus en plus rares il est vrai, subsistent. Il semble que l'usage ou le refus de l'ordinateur soient liés au degré de maîtrise atteint. Ainsi un certain niveau d'aisance et de facilité d'usage permet d'envisager une utilisation des machines en formation. Les usages pédagogiques, quant à eux demeurent "classiques". Ils renvoient à l'utilisation de logiciels et d'outils adaptés aux publics et à de la production de textes pour ou avec les apprenants et ils favorisent certains échanges entre formateurs. Soulignons, qu'internet semble bien être ce qui a déclenché de nombreuses décisions d'achat et d'usage et qu'il apparaît à beaucoup comme une grande ouverture pédagogique.

Les N.T.I.C. ne révolutionnent pas la pédagogie et elles ne seraient qu'un appoint, qu'un ensemble d'outils supplémentaires. Elles permettent néanmoins dans un certain nombre de cas d'apprendre autre chose et autrement. L'un des atouts des technologies éducatives c'est - c'est encore - la dimension ludique qu'elles confèrent aux apprentissages. Elles permettent donc d'enclencher un nouveau rapport au savoir favorable aux apprentissages. En particulier, elles favorisent l'émergence d'un nouveau rapport à l'objet graphique et elles dédramatisent pour certains un rapport traumatique à l'école et à l'erreur. Au-delà, les N.T.I.C. entretiendraient la motivation des apprenants à la fois par leur caractère de nouveauté mais aussi parce qu'elles enclencheraient des phénomènes de revalorisation narcissique chez les apprenants tout en leur permettant de s'inscrire dans l'époque en minimisant le risque de désaffiliation technologique. En outre, en matière d'apprentissage, elles faciliteraient une certaine prise d'autonomie et certaines formes d'individualisation. Les formateurs soulignent toutefois l'importance de la relation pédagogique qui serait pour une part déterminante dans l'apprentissage et que la machine ne serait remplacer ou créer. Enfin, les technologies de la communication appliquées à l'apprentissage des adultes modifient substantiellement le rapport des apprenants à l'évaluation-sanction autant qu'elles transforment le rôle et la place du formateur sans toutefois le mettre en péril de disparition.

⁷⁶ Op.cit. en note 3.

IV. - N.T.I.C., EXCLUSION ET SOCIALIZATION

Dans ce quatrième chapitre, nous aborderons dans un premier temps les effets - toujours selon les représentations et/ou les constats des formateurs - des technologies sur l'emploi des apprenants. Dans un deuxième temps, nous étudierons leurs effets sur l'évolution des modes de socialisation de ces derniers.

IV.1 - Technologie et exclusion

Sur le risque d'exclusion professionnelle encouru par les adultes en situations d'illettrisme, le discours des formateurs se compose de deux groupes distincts. Une minorité qui ne pense pas que les N.T.I.C., même si elles s'imposent, produiront de l'exclusion pour ce public et une majorité beaucoup plus circonspecte.

En effet, pour cette minorité, compte tenu des emplois occupés par ces adultes, le risque technologique n'est ni important, ni immédiat. De plus, ce n'est pas à l'heure actuelle, ni en termes prospectifs, une préoccupation de management :

"Pour garder un travail ? Je dirais, hélas non, par rapport à une réalité sociale, je vois dans les hôpitaux, c'est que c'est gens là n'en ont pas besoin (...). Non, je ne vois pas en quoi cela pourrait être discriminant de ne pas les maîtriser actuellement. Dans cinq ou dix ans, je ne sais pas. Mais aujourd'hui, on ne leur demande même pas (...). Pour un public dit illettré, on en est toujours là, ce n'est pas possible, c'est inconcevable, enfin c'est ce que j'entends à l'hôpital (...). La question pour l'instant, c'est qu'on ne va pas les exclure sous (ce) prétexte puisque de toute façon, on considère qu'ils n'en ont pas besoin" (A.C.).

"L'employabilité, je n'ai pas l'impression pour le moment. Ce sont des pas bien jeunes avec qui je travaille. On les a pris comme tel, je pense que les employeurs pour le moment n'imagineraient pas du tout les mettre là-dessus parce que le besoin n'apparaît pas maintenant. Il apparaîtra peut-être plus tard, mais dans cette structure-là, je ne le perçois pas. C'est l'impression que j'ai pour le moment mais ça évoluera certainement (...). Pour le moment, les employeurs n'imaginent pas les faire passer sur ce genre de chose, enfin, je peux me tromper (...). Vous savez les employeurs ça ne les intéresse pas tant que ça" (F.D.).

"Peut-être que ça deviendra indispensable dans quelques années, peut-être dans dix ans, mais pour le moment, il y a encore plein d'emplois où il n'y a pas forcément besoin de manier ce type de technologie" (N.C.).

Ce risque serait d'autant moins présent que les technologies et leurs usages professionnels ne peuvent que se simplifier et du même coup ne rien faire gagner en qualification ou en intérêt au travail toujours enfermé dans une logique "presse bouton" :

"A l'équipement, on a des personnes au courrier, auparavant elles n'avaient pas besoin de faire la lecture puisque le numéro du bureau était noté. Maintenant, elles ont un suivi informatique du courrier à faire. Je pense que partout, il va y en avoir besoin. Ceci dit, je pense que ce sera relativement simple à apprendre, donc ça ne posera pas de problème majeur" (M.D.).

"Dans une usine⁷⁷, à la gestion des stocks, avant tu avais des manutentionnaires. Maintenant, ils se retrouvent préparateurs de commandes avec l'utilisation de l'outil (informatique). Mais on leur dit : "appuyez ici, appuyez là, mettez tel code", point ! (...) C'est exactement de la même façon que si tu travailles devant une machine. Au début, on te dit : "t'appuie ici, t'appuie là" et puis voilà" (N.L.).

Pour l'autre groupe de formateurs, en revanche, il pense que la non utilisation de l'ordinateur et d'internet peut enclencher des processus, si ce n'est d'exclusion, au moins de désaffiliation, qui selon les lieux et les environnements sociaux prennent des formes différentes mais dont le résultat est identique : la mise à l'écart.

Celle-ci peut se manifester dans le cadre de la formation soit par manque de moyen, soit par manque de volonté :

"C'était prévu depuis plusieurs mois. Nous devions avoir accès à des ordinateurs, à une salle informatique au sein de l'hôpital avec des logiciels. La date a été repoussée (...). J'ai appris que ce groupe n'aurait pas accès à la salle parce qu'il y avait une formation prioritaire (...). La responsable m'a dit "pour eux ce n'est pas très important" (...). On considère qu'ils n'en n'ont pas besoin, eux" (A.C.).

"Je l'ai utilisé pour des groupes quelquefois, c'était des groupes qui n'avaient pas accès aux ordinateurs. Là, j'avais beaucoup insisté auprès de la responsable qui ne voulait pas donner cette salle à ce groupe, c'est impossible de ne pas le faire, mais beaucoup de groupes n'ont pas accès à la salle spécialisée" (F.D.).

"Ils y ont peu accès, un petit peu par les formations, mais c'est vrai qu'en dehors des centres de formation, il n'y a pas tellement de postes à leur disposition. Même chez nous, il est prévu qu'on en mette un, mais simplement pour des personnes qui savent taper, par exemple leur C.V. ou des choses comme ça. Pas pour qu'ils s'initient, pas pour qu'ils jouent, pas pour qu'ils manipulent. Donc, j'ai un peu peur que ça les exclue" (L.L.).

⁷⁷ Il s'agit d'une cimenterie.

"Moi, je trouve que c'est les exclure d'une autre façon, donc les ordinateurs, moi, j'en veux" (F.B.).

Autre forme de mise à l'écart, plus pernicieuse, l'informatique au rabais :

"Ce n'est pas parce qu'ils sont illettrés qu'ils ne sont pas capables d'accéder à Encarta. On aurait tout faux si on disait, hop, un vieil ordinateur ça te suffit. Là, on est à côté de la plaque" (A.J.).

Cette mise de côté, peut-être moins fréquente, peut aussi se vivre dans l'espace domestique :

"Ils voudraient bien toucher. Ils ont ça chez eux, mais c'est enfermé dans la salle, dans le bureau des enfants en général ou du mari (...). Ils ont essayé mais les enfants on dit : "non, il ne faut pas toucher, ce n'est pas possible, tu vas m'effacer". J'en ai aussi une qui a dit : "mon fils est rentré, il a dit, bon, maman, ça suffit, il faut que je travaille" (X.X.).

"Par contre, elle sait l'utiliser parce que chez elle son fils et sa fille en ont un. Elle est attirée par ça et puis les enfants ont accepté que la mère vienne sur ce domaine réservé, parce que quand même, ça a quand même un côté "chasse gardée" (...) qui n'est pas complètement faux. C'est vrai que si on efface, si on déconnecte, c'est grave, donc, c'est un problème" (L.L.).

Néanmoins, c'est dans la sphère professionnelle qu'une probabilité forte de désaffiliation semble la plus présente et la plus forte même si quelques-uns parmi les interviewés, assez isolé il est vrai, pensent que des secteurs d'activité ne seront pas touchés par cette exigence d'utiliser les technologies de l'information ou alors seulement d'ici à quelques années. Sur ce thème, le discours des formateurs est foisonnant :

"C'est un public très spécifique que je rencontre, ce sont essentiellement des agents de services de structures sanitaires et sociales, c'est rare dans leur travail qu'ils soient en contact avec un ordinateur, c'est vraiment ultra rare pour le moment. On ne leur demande pas ce genre de compétence pour le moment en tant qu'agent de service exécutant, même l'accès à l'écrit est très limité dans ce qu'on leur demande (...). Mais comment ça va évoluer, ça dépend des branches" (F.D).

"Heureusement, il y a des agents de nettoyage dans les écoles (...). Je pense que ça, ça restera. Heureusement, il y aura une partie de la population qui n'y sera pas confrontée mais c'est une chose qui va s'installer de plus en plus dans les lieux de travail, ça, c'est clair" (F.B.).

La plupart des formateurs rencontrés considèrent que l'accès et l'usage de l'informatique au travail sont inéluctable quelque soit l'emploi et qu'une non maîtrise des outils relevant des N.T.I.C. pourrait avoir des conséquences sur l'emploi et/ou l'insertion professionnelle :

"Partout, c'est marqué maintenant : utiliser l'ordinateur (...). Moi , je crois qu'il y a des secteurs où ça devient incontournable (...). Oui, exclusion, s'ils ne l'utilisent pas parce qu'on les jugera pas vraiment capables ou pas assez instruits" (L.L.).

"Maintenant, c'est une obligation, il n'y a plus le choix et là, ceux qui ne peuvent se permettre d'accéder à ça, il y a une exclusion qui va se faire " (N.C.).

"Je pense qu'effectivement, il va y en avoir besoin à un moment ou un autre (...). Je pense qu'ils pourraient être exclus s'ils refusent à tout prix d'utiliser ces nouveaux moyens technologiques. Dans les restaurants les commandes se font maintenant par informatique. Pareil, pour nos agents hospitaliers, les commandes de repas se feront sur informatique, mais ça ne le posera pas plus de problème que la papier crayon, je pense qu'ils auront les mêmes difficultés avec l'ordinateur" (M.D.).

"A la cimenterie, des gens qui travaillent depuis vingt ans ont découvert cette semaine que c'était dans l'évolution du poste d'utiliser ça, de le brancher, en fait de remplir cette fiche d'anomalie sur un ordinateur" (N.L.).

"J'ai travaillé avec des agents de la R.A.T.P. qu'on a envoyés en remise à niveau. Dans le temps, c'était des gens qui montraient un drapeau lorsque le train entrant en gare, cette manœuvre-là est remplacée par une machine, par des boutons, je le sens comme une chose qui angoisse vraiment les gens. Ils ont envie d'être à la hauteur parce que ça commence à entrer dans le milieu professionnel. Des personnes qui ont juste la charge de prendre des tubes de sang et de les emporter dans un autre lieu, on leur demande d'entrer certains résultats sur l'ordinateur. C'est quelque chose qui vise le gardien d'immeuble (...), il faut qu'il sache rentrer ses données par rapport aux besoins des uns et des autres, c'est demandé dans leur formation : utilisation d'internet. Taper une consigne, le rappel des charges, c'est lui qui le fait (...). [Ça concerne,] le simple agent hospitalier, s'il y a une tonne de linge à distribuer, il doit savoir entrer ça et répartir ça sur une grille, sur un écran, ça, c'est clair et ils en sont conscients" (F.B.).

"On a besoin d'autre chose que des O.S. aujourd'hui. Si le tissu industriel change, les gens sont obligés de changer avec. Et ils vont de plus en plus avoir besoin d'accéder à l'ordinateur. Ça ne m'étonnerait pas dans deux ans, dans cinq ans, la femme de ménage, elle va laisser le message sur l'ordinateur ou elle va l'envoyer sur l'e-mail quand elle rentre chez elle : "j'ai fait ceci, il manque ceci". Je pense qu'on y est. L'ordinateur va rentrer dans notre vie quotidienne. C'est pas tout le monde qui le fait encore, mais je pense que ça arrivera" (X.X.).

"J'en suis persuadé parce que c'est un patron qui m'a demandé ça. Il a un employé, il a un restaurant d'entreprise, je lui téléphone en lui disant : "maintenant il a une bonne autonomie en lecture et écriture", et il me dit : "maintenant, j'aimerais bien qu'il soit un peu plus initié au traitement de texte parce qu'il aura à rentrer des commandes"(...). Ce n'est pas une exigence absolue, mais il y a de plus en plus de métiers où ça devient indispensable" (A.J.).

Au-delà de la sphère du travail, l'usage des N.T.I.C. dans les propos des formateurs devient incontournable et leur non usage pourrait, à moyen terme, entraîner des formes plus générales, plus globale de désaffiliation sociale :

"Ça me paraît incontournable (...), ça me paraît terriblement pénalisant de ne pas avoir l'occasion de le faire [se servir d'un ordinateur], il y en a beaucoup qui passeront au travers et ça sera sûrement très pénalisant" (...). Je refuse que ce public soit victime d'une deuxième exclusion qui est une exclusion technologique. Parce qu'on est exclu de la société, vu la rapidité avec laquelle toute cette technologie s'installe partout, ça me fait peur et je voudrais essayer qu'ils aient eux aussi accès aux nouvelles technologies" (F.D.).

"Ce serait une erreur de laisser ce public sur le trottoir" (F.B.).

"Ça m'inquiète de voir des gens qu'on laisse comme ça sur le bord du chemin. Il y a le train qui passe, tu as ceux qui tombent et ceux qui n'arrivent pas à monter. Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui n'arrivent pas à monter (...).L'informatique maintenant, c'est une obligation, ce n'est même plus un choix" (N.C.).

Risque de désaffiliation inacceptable, gâchis social sans fondement car à en croire (F.B.), même si son propos paraît militant et protecteur et qu'il ne s'applique peut-être pas à tous les adultes en situations d'illettrisme dans tous les lieux et dans toutes les situations sociales et professionnelles :

"Ce que j'ai constaté dans le milieu hospitalier, ce sont des gens qui travaillent depuis très longtemps, qui n'ont aucune difficulté d'insertion sociale parce qu'ils se débrouillent très bien. Ils connaissent bien leurs droits, ils connaissent bien leur travail, leurs tâches, ils sont rentables, ils sont producteurs".

Néanmoins aujourd'hui et encore plus dans l'avenir l'usage en situation professionnelle des nouvelles technologies apparaît comme un *plus* indispensable, pas seulement d'ailleurs pour les adultes en situation d'illettrisme :

"Je crois que dans certains secteurs professionnels, ça devient incontournable" (L.L.).

"Demain, ce sera comme on a besoin d'un bloc et d'un stylo, on aura effectivement besoin d'un outil informatique à la place" (M.D.).

"Au moins savoir ouvrir un fichier, taper un texte imprimer, sauvegarder, fermer, retrouver. Ça, je pense que c'est important pour tout le monde et on va avoir de sacrés problèmes si on ne sait pas" (X.X.).

Petit *plus* technologique qui, quelquefois à l'embauche ou lors d'une promotion, pourrait faire la différence et provoquer ou non la désaffiliation :

"On peut peut-être louper un emploi parce qu'il nous manque cette capacité ou cette compétence d'utilisation d'une machine, c'est possible" (F.B.).

"Ce ne sera pas effectivement dans certains postes une obligation, mais ça sera une plus-value" (N.L.).

Petit *plus* qui, indéniablement, pourrait faire la différence dans certaines situations. L'ordinateur devenant un *marqueur social* révélateur d'attitude ou d'aptitude provoquant et/ou justifiant l'inclusion :

"C'est vraiment un plus..., la personne va se dire : "tiens, celle-là, elle n'est pas bête ou il n'est pas, il peut faire des choses sur ordinateur" (A.J.).

"L'idée, c'est de dire, puisqu'il a accepté de se former sur ordinateur, il est souple intellectuellement, il a des capacités, il est prêt à s'adapter" (N.L.).

"J'allais dire un plus, un plus pour eux. Mais en tout cas ce qui me semble clair, je suppose que quelqu'un qui dit : "je ne sais pas très bien lire et écrire mais j'ai travaillé sur ordinateur, sur différents logiciels", je pense que cela signifie pour son interlocuteur qu'il est en face de quelqu'un qui s'intéresse au monde extérieur, qui a donc une certaine curiosité et puis une mobilité intellectuelle qui, à mon avis, sont une qualité" (A.C.).

IV.2 - Technologies et socialisation

Les réponses, malgré notre questionnement à la question des effets des technologies sur le mode de socialisation des acteurs sont rares, isolés et largement fondées sur des représentations à peine construites. Il s'agit plus d'impressions ou d'intuitions que de constats objectifs. Cela est sans doute dû au fait que l'accès et l'usage de l'informatique soit récent pour la population adulte en situations d'illettrisme. Les propos rapportés ici ne sont donc qu'indicatifs, mais il nous est apparu utile, afin d'ouvrir d'autres pistes de recherche, de les faire apparaître ici.

Deux espaces et deux temps de socialisation sont concernés par l'arrivée des technologies : les espaces et les temps pédagogiques et privés. Dans la sphère pédagogique, l'usage de l'ordinateur renforce ou relance ou permet des pratiques de solidarité et de coopération assez classiques. C'est sans doute la dimension "active" qu'impose l'ordinateur à la pédagogie qui en est le facteur clé :

"Par exemple ici, ils se demandent entre eux : "comment tu fais ça, montre-moi" (A.J.).

"Moi, je pense que ça doit créer des liens effectivement pendant la formation, X vient aider Y à remplir la bonne case pour passer à l'écran suivant" (A.C.).

Dans ce premier espace, mais là les allusions sont encore plus rares (une occurrence), l'ordinateur modifie le rapport au formateur car il est prétexte à communication :

"Je vois avec certains stagiaires qui ont un ordinateur chez eux, ils aiment bien échanger avec moi, ils me disent : "qu'est-ce que vous pensez de ceci, de cela" (F.B.).

Dans la sphère privée, des effets se manifestent déjà et se manifesteront encore davantage demain. Il sera sans doute extrêmement intéressant d'en connaître exactement la forme et la portée. L'exemple recueilli et rapporté ici, nous en laisse présager l'importance même s'il est isolé :

"J'avais un père de famille (...) qui était venu un peu à reculons (...). Maintenant il se rend bien compte que ça crée plein de liens avec ses enfants, que c'est très valorisant pour lui, que ça donne lieu à des discussions, à des intérêts communs, à des ouvertures possibles (...). Pour les plus jeunes aussi, c'est un lien qui est créé avec leurs enfants" (F.D).

IV.3 - Quatrième synthèse

La question du lien entre nouvelles technologies de l'information et de la communication et désaffiliation sociale et professionnelle se pose bien. Si une minorité de formateurs considère que les N.T.I.C. aujourd'hui n'impliquent pas à terme un risque absolu de désaffiliation professionnelle, l'informatique n'étant pas requise sur tous les postes de travail ou pouvant se réduire à un usage mécanique, une majorité estime que ces dernières pourraient assez rapidement entraîner des formes multiples de mises à l'écart tant en formation qu'à domicile. Néanmoins, c'est bien dans le monde du travail que le risque de mise de côté, voire d'exclusion - s'avère le plus fort et le plus probable. L'usage de l'ordinateur devenant à peu près partout incontournable dans un délai rapproché. Par ailleurs, se servir d'un ordinateur ou plutôt y avoir déjà "touché" pourrait apparaître professionnellement comme un *plus* qualitatif et discriminant car marquant une ouverture d'esprit appréciée des employeurs et du management.

Quant à la question de la socialisation et des N.T.I.C., elle n'est ici qu'à peine évoquée du fait d'une collecte très pauvre, les formateurs n'ayant ni assez de recul, ni assez d'éléments pour pouvoir y répondre. Ainsi, bien que les réponses soient encore rares et peu développées du fait de la récente implantation des technologies dans certains milieux populaires, elle apparaît néanmoins comme une question à travailler à l'avenir. Elle permettra, en effet, de mieux percevoir les usages et les effets domestiques des N.T.I.C. et peut-être de mieux comprendre certaines évolutions sociétales en cours.

V. - RECOMMANDATIONS

Afin de clore notre entretien, nous avons souhaité, laisser aux formateurs rencontrés la possibilité de s'exprimer librement et d'évoquer quelques pistes et quelques recommandations favorables à la formation des adultes et à la lutte contre l'illettrisme. Ces quelques citations sortent du champ de notre recherche mais peut-être sont-elles à la fois, même si elles ne sont pas à proprement parler représentatives, l'expression d'un sentiment partagé qu'éprouvent les formateurs et l'occasion de mettre à jour quelques idées et de faire quelques propositions. Même si tous les formateurs n'ont pas souhaité répondre à la question de clôture de notre entretien, les apports de ceux qui l'ont fait reflètent leurs préoccupations de formateurs. Ainsi, la plus grande partie de leur propos a une dimension pédagogique.

Un premier souci d'ordre général, que nous avons déjà évoqué, qui ici apparaît comme un premier objectif et une première recommandation, afin d'éviter le risque de désaffiliation électronique, serait de veiller à l'accès aux technologies et aux machines :

"Moi, je pense que ça dépend de plusieurs choses. En fait, c'est de savoir si on veut en faire un outil accessible à tout le monde et puis faire en sorte de donner à tout le monde les moyens de pouvoir en profiter ou si ça va être réservé à une partie de la population qui en aura les moyens" (N.C.).

D'autres propositions, plus fréquentes, bien que de nature pédagogique ont de fortes connotations politiques puisqu'elles font état de la nécessité de dégager et de mettre en place des moyens de qualité et adaptés à la lutte contre les situations d'illettrisme. D'abord en relançant une politique publique de recherche et d'investissement sur le matériel didactique :

"Il faut aller chercher pour les faire émerger, donc, ne pas travailler sur des méthodes que je trouve très misérabiliste, qui renvoie une image misérable de soi (...). C'est toujours des références au réel, extrêmement basique" (A.C.).

"Enfin, moi, j'ai des personnes qui vont dans la formation où il y a quasiment pas de postes ou de logiciels ou internet n'y est pas, les logiciels un peu caducs. Je trouve ça un peu embêtant et inquiétant" (L.L.).

"Non, c'est clair que les logiciels ne sont pas adaptés aux adultes illettrés, on a beaucoup de mal. Lectra correspond un peu effectivement à ce qu'on pourrait attendre (...). Mais, non, on n'a pas de logiciel véritablement performant enfin rien de fondamentalement innovant par rapport à ce qu'on a sur les bouquins

(...). Je pense qu'il faudrait effectivement que les formateurs décident d'intervenir et de mettre au point des choses intéressantes" (M.D.).

"Moi, je crois beaucoup à ça : plus les gens sont en difficultés, plus il faut les mettre devant des outils sophistiqués, de haut niveau. Il faudrait peut-être même mettre, je ne sais pas moi, des profs de fac avec des bas niveaux de qualification ou avec des maternelles. Plus les gens sont soi disant en difficultés, il faut les mettre avec le top niveau, ce qui est aussi vrai pour les outils... On peut pas négotier sur les machines qu'on peut leur donner, il ne faut pas leur donner ce qui est en bout de chaîne, il faut leur donner les meilleurs outils" (R.C.).

Certes, la recherche et l'innovation pédagogiques ont un coût, le déploiement de machines aussi, mais c'est sans doute par un investissement réel que passe pour une part la réussite des politiques de lutte contre l'illettrisme :

"Je pense que c'est un très, très, très grand point faible" (L.L.).

"Il ne faut avoir aucune inhibition, c'est vrai que c'est un outil formidable qui apporte de l'autonomie et que c'est vraiment indispensable, c'est tout une approche différente qui est valorisante (...). Je voudrais dire qu'il ne faut pas être radin, dans le sens où il ne faut pas faire petit. Il faut des logiciels (adaptés) il ne faut pas dire : "c'est un public d'illettrés, le traitement de textes, c'est suffisant" (A.J.).

D'après mon expérience, mettre en place des ordinateurs, moi, je me suis beaucoup battu ici pendant deux ans et c'est arrivé, ça a coûté cher, c'est compliqué et ce n'était peut-être pas le public prioritaire mais ça me paraissait très important en tous les cas de consacrer cet argent et ce temps à ce public-là. Maintenant qu'on y est arrivé, depuis deux mois, je vois déjà une évolution nette mais c'est encore très récent, donc je militerai beaucoup pour l'introduction des ordinateurs auprès de ces publics" (F.D.).

"Qu'est-ce qu'on nous donne comme moyens financiers pour faire du bon travail ? Quand on a vingt-deux personnes en alpha ou illettrés ou FLE, tout mélangé, à vingt-deux francs de l'heure, est-ce qu'effectivement on peut faire un travail efficace avec des illettrés" ? (N.L.).

Au-delà des outils didactiques et des moyens financiers, il faut aussi songer à repenser des dispositifs de formation en direction des populations adultes en situations d'illettrisme. En ce sens, il s'agit autant de les réinterroger quant à leur fonction sociale que dans leurs modalités pédagogiques :

"Moi, je dirai c'est qu'il y a avant tout une question de statut (...), on pourrait parler de statut politique (et) tant qu'on prendra des stages destinés aux bas niveaux de qualification comme des sous-produits d'un système scolaire qui a donné déjà donné des preuves de son inefficacité" (R.C.).

Au demeurant des propositions à la fois innovantes et peut coûteuses pourraient être expérimentées. Propositions qui ne sont pas sans rappeler les tentatives mises en place par les *Réseaux d'échanges de savoirs*, ou qui pourraient pour prendre une autre image et d'autres références prendre la forme de Bourses du savoir.

"Pour moi, c'est à partir d'un lieu central, un lieu de convivialité où les gens puissent venir, un lieu d'écoute, un lieu d'accueil, un lieu de partage, un lieu festif, un lieu de découverte culturelle, un lieu de vie qui permette à n'importe qui de venir quand il a envie de venir (...). Il y a des gens qui peuvent travailler, les retraités, les préretraités qui ont une culture et qui ne savent pas quoi en faire. Il y a toute une dynamique locale à mettre en place, une dynamique de rencontre, de village (...).

En matière de recommandations, au-delà des dispositifs de formation existant ou à construire, deux axes de réflexions furent préconisés, l'un en amont, l'autre en aval :

"Moi, je terminerai au niveau des classes primaires. C'est-à-dire qu'il faudrait constituer des groupes d'intérêt et de niveau dans les classes" (M.D.).

"Je pense qu'il y a une chose primordiale, c'est d'arrêter de mettre trente élèves dans une classe. En avoir par exemple au maximum vingt-quatre et faire des dédoublements de cours en plus (...). C'est aussi détecter ce genre de chose très tôt" (X.X.).

"Déjà une prise de conscience des employeurs parce qu'ils le font au dernier moment (...) Il faudrait (aussi) une véritable démarche d'accompagnement à la fin de nos actions (...) Il faudrait pratiquement consacrer une bonne partie de la fin de la formation à orienter ces personnes et à les aider (...) en leur montrant que ça peut continuer, qu'ils peuvent continuer de travailler ailleurs" (M.D.)

En bref, tout d'abord, ne pas attendre que les situations d'illettrisme s'installent en travaillant à leur prévention et ensuite veiller à limiter l'érosion des savoirs et les phénomènes trop fréquents de récurrence.

CONCLUSION

Le premier chapitre du second volet de notre recherche nous a permis de constater que le taux d'équipement des formateurs s'est accru ces dernières années, surtout depuis l'arrivée d'internet qui est considérée comme une ressource, une ouverture. Notre échantillon est assez généralement équipé ou pense le faire dans un délai bref. Dans la sphère privée, ses usages sont courants et/ou "classiques". Il n'y a plus ou guère de résistances aux N.T.I.C. dans ce milieu, bien que quelques rares réfractaires s'y trouvent encore, quand il s'agit d'en user professionnellement, souvent pour des raisons d'aisance et de formation .

Le discours des acteurs nous a permis par ailleurs de confirmer l'attrait des populations en situations d'illettrisme pour l'ordinateur et internet et le rôle essentiel des enfants dans leur décision d'équipement.

Sur le terrain pédagogique, l'ordinateur et internet apparaissent comme un outil, voire un atout, supplémentaire à la disposition des apprenants et des formateurs mais ils ne révolutionnent pas les pratiques pédagogiques. Ils modifient néanmoins substantiellement le rapport à l'écrit des adultes en situations d'illettrisme par leur caractère ludique et grâce à l'intervention "magique" du traitement de texte, du correcteur orthographique et de l'imprimante. La relation pédagogique demeure néanmoins un élément essentiel dans le processus d'apprentissage.

Dans le discours des formateurs sur les N.T.I.C. transparaît un réel souci de veiller à la non désaffiliation technologique des adultes en situations d'illettrisme qui, selon les lieux et les circonstances, peuvent être victimes de discriminations dans les sphères professionnelles, domestiques ou pédagogiques.

A l'issue de cette recherche, il nous apparaît qu'un saut technologique qualitatif est été réalisé chez les formateurs qui à l'évidence ont adopté, même si c'est quelquefois contre leur gré, ces nouveaux outils que sont l'ordinateur et internet. Au demeurant, malgré la conscience de leur importance et de leur nécessité pour les adultes en situations d'illettrisme réaffirmés par les formateurs, l'accès et l'usage de ces outils demeurent dans bien des lieux de formation assez problématique. Il y a là sans doute quelques décisions urgentes à provoquer.

Au-delà, ce travail se veut un acte défricheur qui soulève au moins autant de questions qu'il n'apporte de réponses. Il invite donc à se saisir de ces matériaux, à les questionner à nouveau, à réinterroger les affirmations et les incertitudes afin de les approfondir et de les prolonger par d'autres réflexions et d'autres constats dont les résultats à venir nous permettrons de mieux cerner et de mieux comprendre ce que sont les adultes en situation d'illettrisme, leurs usages ou non des N.T.I.C., les réponses et les pratiques à apporter en matière d'andragogie.

AU CROISEMENT DES DISCOURS

(3^e partie)

INTRODUCTION

Cette dernière partie plus succincte est à la fois la plus difficile et peut-être la plus productrice. La plus difficile parce que d'un point de vue scientifique et méthodologique, elle va mettre en rapport entre eux des éléments quelquefois dissemblables, rapprochés artificiellement. La plus productrice parce que ce rapprochement de dissemblances peut donner lieu à des analyses décalées et faire naître de nouveaux constats et de nouvelles idées. Dans un premier temps, nous allons croiser le discours et les représentations des formateurs avec celui des adultes en situations d'illettrisme, recueillis en 2001, afin de tenter d'en faire émerger soit des convergences, soit des différences productrices d'analyses nouvelles et de sens. Dans un second, nous opérerons quelques rapprochements entre le présent travail et celui que nous avons conduit en 1998, là encore afin de produire, par rapprochement, des éléments nouveaux de compréhension.

I. Etude synchronique : 2001

Cette étude comparative ne sera pas conduite sur l'ensemble des discours recueillis auprès de notre échantillon, certains éléments ne s'y prêtant pas. Nous ne relèverons ici que les traits saillants, que ce qui, en quelque sorte, apparaît en premier lieu et/ou comme une tendance. Les comparaisons et les analyses de détails et terme à terme pouvant d'ailleurs contredirent en partie l'élément tendanciel. Cette approche ne vise donc - *par la rencontre d'une machine à coudre et d'un parapluie sur une table de dissection*⁷⁸ - qu'à produire, par ces rapprochements, des associations déclencheuses, des contrastes catalyseurs, voire d'autres analyses.

Afin de faciliter cette lecture comparative, nous avons extrait quelques citations de nos deux premières parties. Elles ont été choisies à titre illustratif et n'ont pas un caractère absolu. Elles se proposent d'illustrer des rapprochements et non pas de faire office de preuve irréfutable, d'ailleurs inaccessible dans ce genre d'exercice. De plus, toujours pour accentuer la lisibilité de notre propos, nous utiliserons l'*italique maigre* pour la retranscription du discours des formateurs et l'*italique gras* pour la retranscription de celui des apprenants. Pour le référencement des sources le lecteur pourra se reporter aux deux premières parties, tous les extraits d'entretiens en sont issus.

⁷⁸Phrase emblématique de la production poétique du mouvement surréaliste qu'André Breton emprunta à Lautréamont (I. Ducasse), auteur des *Chants de Maldoror*.

I.1 - Représentations, équipement et usages

En ce qui concerne les représentations "brutes" énoncées sur ce que sont ou seraient les N.T.I.C., tant celles des apprenants que des formateurs, au moins dans leur expression première, semblent assez proches. Il s'agit le plus souvent d'un discours peu élaboré :

"Tout ce qui est informatique"

"Pour moi, les nouvelles technologies c'est (...), tout ce qui est moyen de communication rapide ou moins rapide".

Avec quelquefois, pour certains des discours plus savants ou plus avertis, selon son activité ou ses centres d'intérêt :

"Les robots qui remplacent le bras du chirurgien".

"Je vais penser à numérique, informatique, et puis moyens de communication".

Les uns et les autres semblent en voie de s'équiper de matériel informatique. Les formateurs plus que les apprenants car *"c'est vrai que c'est encore un peu cher"*. Néanmoins, la tendance à l'achat, pour ceux qui ne sont pas encore en possession d'un ordinateur, semble forte :

"Je compte en avoir un très vite".

"Je suis en train de m'y mettre (...). Je viens d'en acheter un (ordinateur)".

En ce qui concerne la décision d'acheter un outil informatique, la place des enfants nous était apparue comme déterminante chez les apprenants. Cette place a bien été confirmée par les formateurs interrogés sur les raisons et le taux d'équipement de leurs stagiaires :

"J'en ai pas mais je vais acheter un ordinateur pour mes filles".

"Je crois que c'est surtout pour les enfants".

Quant aux usages et les attentes, hormis l'utilisation pédagogique sur laquelle nous reviendrons, ils apparaissent souvent assez proches pour les deux sous échantillon, en particulier en ce qui concerne internet qui permet de :

"Communiquer avec des gens très loin".

"Avoir des contacts avec d'autres gens".

En d'autres termes :

"C'est un nouveau mode de communication".

C'est aussi un nouvel outil qui favorise l'accès à l'information :

"Ça permet (...) de rechercher ce dont on a besoin".

"On les trouverait ailleurs les informations mais c'est pas aussi rapide".

"C'est vrai les informations sont accessibles plus facilement".

Ainsi, l'ordinateur et internet surtout apparaissent aux uns et aux autres comme un moyen de :

"S'informer (...) sur le monde extérieur".

Et comme :

"Une ouverture sur plein de choses".

"Un accès plus facile à l'extérieur".

Qui permettent idéalement de trouver :

"Des réponses à toutes les questions que vous pouvez vous poser".

"D'apprendre des choses (et de poser) des questions nouvelles".

Ce rapide retour sur les propos des adultes en situations d'illettrisme et des formateurs laisse apparaître de réelles convergences d'intérêt et d'usages de l'ordinateur et d'internet. Certes, il ne s'agit pas de similitudes absolues mais l'écart relatif des propos est plus étroit que nous le pensions lorsque nous avons engagé ce travail. Ce qui confirme d'ailleurs notre point de vue concernant la nature et la réalité de la fracture numérique.

I.2 - N.T.I.C. et pédagogie

Le désir d'utilisation pédagogique de l'ordinateur, comme outil pour apprendre, par les stagiaires est confirmé par le discours des formateurs :

"Oui, j'aimerais bien".

"Moi, je dis c'est à essayer".

"C'est intéressant comme outil de formation parce que les apprenants en sont très friands".

De plus, la machine, dans une certaine mesure pourrait faciliter les apprentissages :

"Ça m'explique tout, c'est mieux qu'auparavant (...). Moi, je pense qu'on apprend plus facilement (...). Si on a pas compris, on peut demander plusieurs fois".

"Je crois qu'avec l'ordinateur, il y a (...) quelque chose de l'ordre du jeu qui est en plus".

"Il n'y a plus à faire (face) à l'angoisse de la page blanche".

"Je pense qu'ils n'ont plus cette appréhension d'être sanctionnés".

"Ils vont vraiment apprendre quelque chose de nouveau et non pas retourner à l'école".

Quels que soient le rôle et les usages dévolus à l'ordinateur et à internet, en matière d'apprentissage, la présence physique du formateur et la relation pédagogique qui en résulte apparaissent comme nécessaire à un climat et à un confort intellectuel propice à l'acte d'apprendre. Ici encore, cette opinion est partagée :

"On peut pas se passer de quelqu'un, l'ordinateur ne peut pas remplacer le cerveau de quelqu'un".

"C'est deux choses différentes. Certes, un ordinateur ne pourra jamais remplacer un maître (...). L'être, il y a l'affinité, l'attention, la réflexion".

"Je pense qu'un formateur est très important (...). On peut pas créer cette relation avec l'ordinateur, ce n'est pas possible".

"Il y a quand même un rapport entre le formateur et l'illettré qui est chargé d'émotions, de plein de choses, alors que face à l'outil, il n'y a pas ça".

I.3 - Désaffiliation, exclusion, technologies et évolution du travail

Nos deux sous-échantillons constatent que les adultes en situations d'illettrisme sont fréquemment tenus à l'écart des technologies aussi bien en formation :

"C'est ce qu'on a demandé à Mme... Mais on attend. Depuis l'année dernière, on a demandé (...)"

"C'était prévu depuis plusieurs mois. Nous devions avoir accès à des ordinateurs (...). La date a été repoussée".

Qu'au travail :

"Mon chef ne veut pas"

"On voudrait faire mais on ne vous laisse pas (...). J'avais demandé à mon surveillant (...), il m'a dit "non, non" que j'en avais pas besoin".

"C'est rare dans leur travail qu'ils soient en contact avec un ordinateur".

Pourtant une large majorité des acteurs de notre recherche semble bien consciente qu'à plus ou moins brève échéance l'usage des technologies au travail et pour le travail sera de rigueur à peu près dans tous les secteurs d'activités, et, que ne pas s'y être familiarisé pourrait entraîner des formes de désaffiliation :

"Tout maintenant est informatisé, donc tant qu'à faire, on va s'y mettre".

"Peut-être pas, je dirais à 90 %, ça va devenir nécessaire".

"Partout, c'est marqué maintenant : utiliser l'ordinateur".

"Maintenant, c'est une obligation, il n'y a plus le choix et là, ceux qui ne peuvent pas se permettre d'y accéder (...), il y a une exclusion qui va se faire".

En ce sens, l'usage de l'ordinateur devient un "plus" au travail, voire un critère discriminant à l'embauche ou en cas de promotion :

"C'est un plus dans la mesure que ça permet à la personne, enfin au patron de voir comment son employé, son individu est intéressé".

"Il (l'employeur) prendra celui qui connaît. Ça, c'est sûr, celui qui connaît pas...il a aucune chance".

"Ce ne sera pas effectivement dans certains postes une obligation, mais ce sera une plus-value".

"C'est vraiment un plus".

Point de vue commun et constat partagé qui ne sont pas s'en inquiéter face aux difficultés que les publics adultes en situations d'illettrisme, pourtant non résistant et plutôt partant, rencontrent dans leur accès aux technologies. Il y a, nous semble-t-il, urgence quant à la sensibilisation à la fois du management et des financeurs de la formation. Le risque technologique est bien réel, même s'il convient de ne pas le surestimer, mais, soulignons-le, il n'est pas la marque d'une résistance au changement d'un groupe mais plutôt la résultante d'une forme manifeste et collective d'inconséquence, voire d'incompétence, sociale.

I.4 - Image de soi

Compte tenu de l'intérêt porté par les adultes en situations d'illettrisme aux technologies de la communication, l'écart pourrait être vite comblé. En effet, là encore les discours convergent, l'usage des technologies, non seulement permet de s'inscrire dans l'époque mais aussi d'améliorer son image :

"Oui, c'est bien parce qu'il faut se mettre à jour, dans l'actualité, ça fait partie des nouveaux instruments".

"Ça valorise d'être en face d'un ordinateur".

"C'est même une fierté de dire : 'je travaille sur un ordinateur'".

"Ils se sentent très valorisés lorsqu'ils ont travaillé sur le matériel informatique".

"Je crois que ça leur apporte quelque chose de très valorisant".

"Non, ce qu'ils voulaient, c'était être comme les autres".

"Il y a aussi l'image que ça représente d'être exclu de l'utilisation".

L'étude synchronique des discours laisse apparaître dans les items rapprochés des convergences assez fortes entre les discours des formateurs et celui des adultes en situations d'illettrisme. Elle permet donc, au-delà des associations productrices de sens que nous avons évoqué, de valider les discours que nous avons pu recueillir. Certes, il ne s'agit ici que de croisements partiels, mais les mises en relief qu'ils permettent, consolident sur bien des points nos analyses et... nos craintes.

II. - Etude diachronique : 1998-2001

Ce chapitre n'a pas pour but de faire des comparaisons fines, termes à termes, entre deux moments et deux objets de recherche sensiblement différents, même s'ils se rattachent à une même problématique à savoir celle des adultes en situations d'illettrisme. Elle vise juste à faire quelques rapprochements ou à souligner quelques écarts qui nous paraissent intéressants et producteurs de sens. Elle vise aussi et surtout à engager le lecteur à se reporter à ce que nous écrivions précédemment pour qu'il tente à son tour de repérer des permanences ou des différences. Pour cela, nous avons opéré des choix de citations et fait des rapprochements qui nous appartiennent et qui soulignent volontairement plutôt tel aspect que tel autre. D'autres choix, sans doute, soulèveraient d'autres questions et certains éléments ont été volontairement ignorés. Il ne s'agit donc pas ici de pointer des faits absolus mais seulement de pointer quelques traits saillants et à nos yeux significatifs.

Par rapport à notre recherche de 1998, le discours et les représentations sur l'illettrisme ont, semble-t-il, évolué. Bien qu'il ne s'agisse pas du même échantillon de formateurs, qui sont d'ailleurs dans les deux cas plutôt des formatrices, les propos des interviewés de 1998 définissaient l'illettrisme comme quelque chose "*de très vague*"⁷⁹, comme un terme "*utilisé à tort et à travers*" ou comme un "*mot valise*"⁸⁰. En 2001, les propos recueillis renvoient davantage à une définition socialement construite proche de celle proposée par le G.P.L.I. en 1995 et qui depuis a, semble-t-il, fait son chemin. Ce qui est plus permanent dans le discours des formateurs de deux échantillons c'est d'affirmer que l'illettrisme :

"Ça correspond à des tas de situations", que l'illettrisme "recouvre des choses tellement différentes",

que :

"La genèse de l'illettrisme pour chaque individu est différente".

Par rapport aux savoirs, les discours sur les deux terrains sont de même nature et ont peu évolué, l'adulte en situation d'illettrisme est une personne qui a :

"Effectivement perdus, soit jamais bien acquis les savoirs de base".

Ou quelqu'un :

"Qui a appris mais qui ne sait plus vraiment lire ni écrire".

Mais qui malgré ses difficultés à lire et à écrire est quelqu'un qui :

"Maîtrise des tas de choses", qui a "des compétences", qui quelquefois est "complètement inséré" voire "qui n'a pas trop de problèmes pour s'organiser dans sa vie personnelle".

Néanmoins, malgré ce constat réitéré de compétences, cette situation pourrait évoluer, sous l'effet réel ou attendu des N.T.I.C. et entraîner, à plus ou moins long terme, des situations de désaffiliation.

II.1 - Discours des formateurs sur les N.T.I.C.

Quant aux discours sur nouvelles technologies éducatives, nous constatons des évolutions et des permanences dans le discours des formateurs et dans leur pratique. En effet, en 1998 comme en 2001, il est évident que, même si le taux d'équipement personnel des formateurs et des apprenants est très sensiblement augmenté, l'accès à des espaces pédagogiques équipés d'ordinateurs demeure problématique :

"La plupart du temps on y a pas accès",

⁷⁹ L'ensemble des citations utilisées ici est tiré soit de notre recherche de 1998, *op. cit.*, soit de celle présentée ici, c'est pourquoi les extraits d'entretiens ne sont pas référencés.

⁸⁰ En italique *maigre*, il s'agit de citations issues de notre recherche de 1998, en italique *gras* de citations issues de notre travail de 2001.

"je crains que ce ne soit pas pour demain qu'on puisse (les) utiliser"

Entendions-nous en 1998.

En 2001, même écho :

"J'ai appris que ce groupe n'aurait pas accès à la salle parce qu'il y avait une formation prioritaire",

"Beaucoup de groupes n'ont pas accès à la salle spécialisée", "ils y ont peu accès".

Ce constat réitéré et cette difficulté font apparaître comme une urgence, surtout si l'on prétend lutter contre la fracture numérique, que les centres de formation soient en mesure d'accueillir les apprenants adultes en situations d'illettrismes dans des lieux où les N.T.I.C. leur sont accessibles facilement.

Quant aux usages pédagogiques de l'ordinateur, malgré la rareté des locaux, il semble qu'il soit moins rare :

"Moi, je ne l'ai fait qu'une seule fois", l'informatique, je l'utilise un petit peu".

Aujourd'hui, plus nombreux sont ceux qui utilisent peu ou prou l'ordinateur, peut-être une *"moitié"* le font et pour ceux qui ne le font pas, en partie pour les mêmes raisons qu'en 1998. Il nous était alors déclaré :

"J'ai très peu utilisé l'ordinateur" par manque de formation.

"je ne suis pas assez formé là-dessus".

Même écho en 2001 :

"Ces personnes n'ont pas été formées ou n'ont pas voulu se former".

Ce qui ici renvoie, au-delà du constat, à de nécessaires formations de formateurs dans ce domaine si l'on souhaite favoriser l'usage pédagogique de l'ordinateur.

Les formateurs utilisateurs y recourent d'abord pour préparer les interventions :

"Je suis assez fréquemment sur internet",

"J'utilise régulièrement internet".

Puis durant leurs interventions où ils se servent à la fois de logiciels spécialisés et des ressources "brutes" de l'ordinateur, à savoir le traitement de texte et l'imprimante, qui facilitent le rapport à l'écrit. Quant au discours pédagogique, il a peu évolué. Il y a quelques années, sans grande pratique, les formateurs considéraient que l'ordinateur :

"C'est quand même pas pour moi un élément fondamental de la pédagogie",

"Les nouvelles technologies, je les intègre plutôt en tant que nouvel outil (...) pas plus pas moins".

Aujourd'hui, malgré sa diffusion et un usage plus grand, il apparaît, même si le discours pédagogique est beaucoup plus riche et plus varié, qu' :

"Internet, ce n'est pas un outil qui va nous faire radicalement changer la formation ou l'apprentissage",

"C'est un outil supplémentaire, mais ce n'est pas le seul. C'est parmi d'autres choses".

Mais, déjà apparaissait en 1998, une possibilité accrue d'individualisation :

"On peut alterner, temps individuel face à la machine avec des moments de médiation avec le formateur et le groupe",

"Ça permet à chacun de développer tel ou tel point".

Propos que l'on retrouve encore plus présents quelques années après :

"Ça permet en plus d'individualiser, de tenir compte du niveau de progression et puis des centres d'intérêts", "ils sont tout seuls devant la machine, ils vont chercher".

Comme apparaissait en filigrane, la fonction revalorisatrice de l'usage des N.T.I.C. pour les adultes en situations d'illettrisme :

"Dans un premier temps, c'est déconcertant de voir que ça marche. Ça les déconcerte de voir qu'elles peuvent faire marcher ces outils informatiques. Et puis, ensuite, c'est extrêmement valorisant",

"Ils se sentent très valorisés lorsqu'ils travaillent sur le matériel informatique", "ça peut être déclencheur de motivation, une valorisation, c'est clair, c'est net, c'est très positif".

Au demeurant, le rôle et la place du formateur sont toujours considérés comme un atout essentiel dans la dynamique d'apprentissage :

"Il faut quand même qu'il y ait quelqu'un qui soit là en terme de soutien. Donc, de toute façon, énormément de présence de la part du formateur".

"Il est illettré, il a besoin d'un accompagnement".

"Je pense qu'un formateur est très important, parce que la dualité (sic) entre un apprenant et un formateur est primordiale".

Ces comparaisons, pour partielles qu'elles soient, par les confirmations qu'elles laissent filtrer ou par les évolutions discursives qu'elles font apparaître, nous semblaient devoir apparaître - même si elles ne sont que ce qu'elles sont - car elles permettent de percevoir des représentations et de saisir le discours des formateurs dans sa dimension diachronique. Ainsi, ces comparaisons nous offrent des visions différentes, souvent plus nuancées et enrichissent nos réflexions et nos analyses par rapprochement de matériaux.

II.2 - Discours des apprenants sur les N.T.I.C.

En ce qui concerne les apprenants, nous adoptons la même posture, à savoir mettre en lien des fragments épars et rapprocher des éléments issus de deux rapports de recherche qui ne sont pas en tous points comparables mais dont certaines informations méritent et peuvent, à notre sens, être croisées, même si les discours et les représentations de 2001 sont beaucoup plus construits et les discours plus riches, ce qui permet de relever des évolutions significatives.

En 1998, deux types de discours avaient été rapportés sur l'ordinateur, celui des "résistants", déjà minoritaires, et celui de stagiaires plus ouverts et quelquefois déjà équipés de machine, bien souvent il est vrai à la suite de la formation et la sensibilisation aux N.T.I.C. qui en avait déclenché l'achat. Les premiers déclaraient :

"Je sais pas, j'ai mon fils, il en a un (ordinateur), j'y touche pas".

"Ah, écoutez, moi de l'informatique, j'en ai jamais fait de la vie".

Les seconds disaient :

"Moi, j'aimerais bien (pour) me dépayser (...), ça m'apprendrait bien".

"L'informatique, ça m'intéresse"

"J'm'ai acheté un ordinateur".

On ne parlait pas alors de la fracture numérique et nous aurions pu constater déjà un intérêt certain des adultes en situations d'illettrisme pour ce type d'équipement même si aujourd'hui, il semble plus répandu et d'usage plus "familier". Car, en 2001 :

"L'ordinateur, c'est rentré dans les mœurs".

"Dans la vie quotidienne, je ne m'en sers pas, mais j'aimerais bien quand même m'en servir".

De même, en ce qui concerne les utilisations possibles de l'ordinateur, à l'époque internet était encore confidentiel, nous trouvons déjà les prémices des usages d'aujourd'hui :

"Ça peut servir à beaucoup de choses (...), déjà, gérer le budget familial (...), gérer mes activités, mes loisirs".

"J'ai un ordinateur (...), y'a que des jeux dedans (...). Mais il peut servir à faire "nos comptes", "rentrer des données personnelles", "faire des courriers".

De même en matière d'apprentissage, l'ordinateur, dès 1998, pouvait apparaître comme moyen pédagogique supplémentaire et positif :

"Faire plus de travail sur l'ordinateur, c'est pas mieux que le papier crayon mais on s'intéresse quand même si on travaille sur un ordinateur... en mathématiques ça motiverait plus".

Comme en 2001 :

"Moi, je dis que c'est à essayer".

"Oui, oui, c'est vrai que ça me tente bien l'ordinateur".

"C'est un complément je trouve (...) mais on ne peut faire une remise à niveau si on ne connaît pas toutes les ficelles de l'ordinateur".

Dans notre précédent travail émergeait aussi en filigrane, la place que les N.T.I.C allaient petit à petit prendre dans l'activité de travail et déjà pointait la conscience, à terme, d'un usage requis de l'ordinateur pour évoluer :

"Savoir se servir de l'ordinateur et travailler sur les différents programmes qu'on avait (...). Pour l'évolution de carrière puisqu'on en a de plus en plus, même à notre niveau (...) Si par la suite, j'arrive un peu à monter (...), il faudra automatiquement que je sache".

"L'informatique (...), on m'a déjà dit : si je veux aller dans un bureau, y faut que je connaisse un peu l'informatique".

Même souci, même conscience en 2001, si ce n'est que la pression est plus forte et la présence des technologies beaucoup plus répandue :

"Maintenant dans tous les métiers, il faut l'ordinateur".

"Dans l'hôpital, ça commence à être de plus en plus présent".

"C'est vrai que maintenant, si on veut évoluer, il faut quand même connaître comment ça fonctionne et ne pas en avoir peur".

"Ça fait avancer dans une carrière (...), quelqu'un qui veut avancer ça l'aide".

III. - Synthèse

Dans les discours étudiés de façon synchronique les convergences sur les items retenus sont fortes et significatives. Elles concernent aussi bien des représentations partagées sur l'ordinateur que des usages "communs". De plus, en matière d'apprentissage, la relative nouveauté des N.T.I.C. apparaît comme un atout pour réapprendre mais à condition que les machines soient disponibles et que soit préservée une place à la relation pédagogique de face à face. Tous les acteurs ont, par ailleurs, la même conscience que des enjeux d'inclusion ou d'exclusion sociale et professionnelle se jouent autour de la maîtrise, même relative, de l'informatique et de l'ordinateur. Enfin, que l'ordinateur permet, d'une part de s'inscrire dans son époque et d'autre part qu'il valorise.

De manière diachronique, entre 1998 et 2001, le discours et les représentations des formateurs, sur l'illettrisme et les adultes en situations d'illettrisme, ce sont précisés, affinés, même s'il reste assez constant sur la question du lien entre savoir de base et illettrisme. Par contre, le discours des formateurs sur les N.T.I.C. s'est enrichi et leur pratique semble s'être largement accrue malgré, d'une part, un manque chronique de matériel informatique et de salle équipée et/ou disponible, d'autre part, peu ou pas assez de formation de formateurs visant à leur rendre l'usage pédagogique de l'ordinateur et d'internet facile. Par ailleurs, nous avons remarqué des constantes entre les discours des deux périodes et des deux échantillons de formateurs, à savoir : l'ordinateur apparaît comme un outil/moyen pédagogique complémentaire et non comme une solution en soi ; il a une fonction de revalorisation et de maintien de la motivation à apprendre ; le formateur et la relation pédagogique qu'il construit restent essentiels.

Quant aux discours des adultes en situations d'illettrisme, il permet aussi de remarquer des permanences et des écarts. Il montre que leur intérêt pour les N.T.I.C. se manifestait déjà en 1998 et que beaucoup semblaient ouverts, ou prêts à s'ouvrir, à ces multiples usages, tant dans la sphère domestique que pour apprendre. Ce qui a, semble-t-il, le plus sensiblement évolué, c'est la conscience plus forte qu'aujourd'hui que l'usage de l'ordinateur et des technologies sera bientôt partout requis et qu'il est devenu quasi incontournable, si l'on souhaite évoluer au moins professionnellement, de s'y familiariser.

Malgré quelques différences et quelques écarts, parfois significatifs d'évolutions, tant du point de vue synchronique que diachronique, les discours des adultes en situations d'illettrisme et des formateurs apparaissent, dans une double lecture temporelle, très convergents et très cohérents. De plus, ils contiennent des éléments stables, à notre sens, riches d'enseignements pour l'action et la formation.

Quant à Corinne Crespin, elle écrit, après avoir pris connaissance de nos résultats, que "par rapport à notre première recherche⁸¹, je ne vois pas de points fondamentalement différents. Sinon, une prise de conscience plus grande du rôle de l'ordinateur dans l'acte d'apprendre, de remédier aux difficultés d'apprentissage par l'usage de l'ordinateur et la nécessité de s'équiper de TN (technologies nouvelles). Les formateurs me semblent toujours plus réticents que les apprenants illettrés face aux NT. Les illettrés semblent plus attirés par l'objet, voir fascinés : il fait des miracles (on écrit bien, on peut se tromper on nous laisse en paix ...). Les formateurs semblent bien plus craintifs, ils connaissent pas toujours bien l'objet et doivent se mesurer à

⁸¹ Se reporter à Lenoir H., Crespin C., *op. cit.* Merci à Corinne d'avoir bien voulu faire cette lecture.

l'inconnu et se retrouvent dans une situation similaire que celle rencontrée par les apprenants illettrés. Sauf que ces derniers n'ont rien à perdre et tout à gagner en utilisant l'ordinateur. Il serait un objet valorisant et facilitateur dans l'acte d'apprendre. Dans le cas du formateur il lui complique la vie, il doit savoir et comprendre comment il fonctionne en cas de mauvaise manipulations, il bouscule ses méthodes pédagogiques, ses techniques d'animations auxquelles il est très attaché (les pratiques pédagogiques sont encore peu innovantes, modernes)"⁸².

⁸² Courriel de C. Crespin, 27 avril 2002

CONCLUSION GENERALE

Nous n'allons pas reprendre ici ce que toutes les synthèses intermédiaires et les conclusions partielles des différentes parties de cette recherche laissent apparaître en terme d'analyse des discours ou de réflexions produites, nous engageons nos lecteurs à s'y reporter.

Nous soulignerons simplement qu'à l'issue de cette recherche, d'un part, il apparaît absolument nécessaire d'engager des actions fortes de formation de formateurs afin d'avoir des professionnels qualifiés en capacité d'engager le plus efficacement possible la lutte contre l'illettrisme. D'autre part, nous réaffirmerons combien il est important d'ouvrir des espaces pédagogiques technologiquement équipés, correctement dotés en moyen de fonctionnement et accessibles afin que les adultes en situations d'illettrisme puissent, non seulement acquérir ou réacquérir les savoirs de base mais aussi se protéger contre une éventuelle fracture numérique dont la réalité et les effets à terme sont, semble-t-il, encore maîtrisables. D'autant que, comme notre travail tente à le démontrer, les adultes en situations d'illettrisme, que nous avons rencontrés⁸³, ne sont pas réfractaires aux N.T.I.C et que donc tout est encore possible tant sur le plan des apprentissages que sur le plan professionnel et qu'il est sans doute possible d'étendre ce constat à d'autres segments de la population en situations d'illettrisme. Mais, sans jouer les Cassandra, il nous semble pertinent de souligner avec force qu'il y a néanmoins urgence car, à terme, les choses pourraient encore se complexifier pour ne pas dire se dégrader. En effet, le mouvement engagé chaque jour s'amplifie et de plus en plus "les capacités intellectuelles d'analyse et de synthèse sont [et seront plus que jamais mises à contributions. Du coup, les procédures d'accès au savoir deviennent [et deviendront⁸⁴] stratégiques"⁸⁵, veillons à ce que les risques de désaffiliation dont est grosse cette prospective ne se réalisent pas. D'autant que au-delà, "avec les Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication (N.T.I.C.), l'ordinateur s'installe dans notre vie quotidienne. Le réseau et le multimédia, en particulier, débordent l'effet pratique et économique propre à toute innovation. ils deviennent auxiliaires de nos modes d'action, de représentation et d'échange et modifient notre vision du monde. On peut parler sans abus d'une mutation de civilisation"⁸⁶. Il serait inacceptable que certains ne puissent en effet pas s'y inscrire.

A l'espoir d'une société harmonieuse, d'aucuns opposent les risques de "fracture numérique" et nous avons vu que ce risque existe même s'il convient de ne pas le surestimer et d'en faire une

⁸³ Rappelons pour mémoire que notre échantillon était constitué d'adultes engagés dans des dispositifs de formation et dans des environnements de travail où les N.T.I.C. sont souvent présentes, en particulier les hôpitaux.

⁸⁴ Ajouter par nous.

⁸⁵ Arnaud M., Perriault J., Serdidi M., *Nouvelle pédagogie à développer sur les réseaux*, A paraître en 2002, in Lenoir H. et Marc E. (dir.) : *Recherche et Innovation en formation d'adultes*, Editions ESF.

⁸⁶ Linard M., *Connaissances humaines et nouvelles technologies en éducation : la mutation inéluctable*, Les cahiers pédagogiques (suppl. CD-rom au n° 262).

sorte de prédiction auto-réalisatrice bien connue des psychosociologues. "A l'appui de leur thèse [ce qui concerne très fortement les adultes en situations d'illettrisme], il y a bien évidemment l'inégal accès des populations à internet, aussi bien dans les pays en développement que dans les pays "riches". Si les Etats-Unis [et la France dans une moindre mesure⁸⁷] n'échappent pas à cette réalité, la rapide progression du taux de connexions constatée ces toutes dernières années dans ce pays a, semble-t-il, modifié les termes du débat. Partant du principe qu'internet sera tôt ou tard accessible à toute la population américaine, certains s'interrogent déjà sur les risques de discrimination d'ordre plus qualitatif, risques liés notamment à la nécessité d'une maîtrise de l'écriture et de la lecture pour pouvoir naviguer sur la Toile. De fait comme le soulignent des études empiriques, les forums de discussion tendent à exclure ceux qui écrivent ou s'expriment mal"⁸⁸. A nous de demeurer vigilant.

Un dernier mot pour dire que cette recherche se voulait pionnière et qu'il convient de continuer de travailler sur la question de l'apprentissage et des usages des N.T.I.C. par les adultes en situation d'illettrisme. Mais qu'il ne s'agit que d'un angle d'analyse - ici socio-pédagogique - qu'il conviendra de confronter et de croiser avec d'autres de manière à mieux comprendre le phénomène complexe qu'est l'illettrisme et, surtout, à nous rendre collectivement plus apte à agir afin de réduire la portée et les effets de nuisances individuelles et sociales qu'il génère.

⁸⁷ Ajouter par nous.

⁸⁸ Allemand S., *Internet en débats, Sciences humaines*, n° 32, hors série, avril-mai 2001, p. 73.