

LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES ET LES INÉGALITÉS DANS LES USAGES D'INTERNET

Comment réduire ces inégalités ?

PÉRINE BROTCORNE

GÉRARD VALENDUC

DOI:10.3166/LCN.5.1.45-68 © 2009 Lavoisier, Paris

Introduction

Face à la généralisation croissante de l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pays développés, le débat sur la « fracture numérique » s'est déplacé ces dernières années. Traditionnellement centrée sur les inégalités liées à l'accès matériel aux TIC, l'attention s'est progressivement déportée sur les inégalités sociales liées à leurs usages, une fois que la barrière de l'accès est surmontée. L'intérêt croissant porté à cette problématique vient d'un constat patent : alors que les disparités en termes d'accès aux TIC tendent à se réduire, de nouvelles inégalités apparaissent et s'amplifient autour de leurs modes d'usage. C'est ce que Hargittai (2002) a été l'une des premières à nommer « fracture numérique au second degré » (*second order digital divide*).

Le développement des usages des TIC, particulièrement d'internet, place désormais au centre la question des « compétences numériques » (*digital skills*) des utilisateurs pour s'approprier pleinement les contenus offerts par les TIC ainsi que leur capacité à les développer à travers leurs activités en ligne. Si cette question est aujourd'hui relativement bien documentée d'un point de vue théorique dans les recherches sur la « fracture numérique » (De Haan, 2001 ; Vendramin et Valenduc, 2003 et 2006 ; Van Dijk, 2003 et 2005 ; Selwyn *et al.*, 2005 ; Selwyn et Facer, 2007 ; Warschauer, 2003), peu de recherches empiriques se sont encore attachées à analyser leur mode de développement et la manière dont celles-ci interfèrent avec d'autres facteurs cognitifs, sociaux et culturels dans la différenciation des modes d'usage.

C'est pourquoi cet article vise à explorer les enjeux sociaux des inégalités liées aux usages d'Internet, pivot des TIC, sous l'angle de la construction des compétences numériques. Particulièrement, il s'attache à analyser les rapports entre les compétences numériques des utilisateurs et les usages d'Internet, en cherchant à comprendre le rôle que joue l'acquisition de ces compétences dans la réduction des inégalités liées aux usages.

L'article s'appuie sur deux recherches menées à la Fondation Travail-Université (FTU), en Belgique¹ : d'une part, une recherche pluriannuelle pour la politique scientifique fédérale (ministère fédéral de la Recherche), sur la « fracture numérique » au second degré, qui est en cours et qui alimente la

1. Recherche « La fracture numérique au second degré », pour la Politique scientifique fédérale, programme de recherche « Société et avenir », 2008-2010. Recherche « Construction des compétences numérique set réduction des inégalités », pour le Ministère fédéral de l'intégration sociale, 2007-2008. Présentation détaillée sur www.ftu-namur.org.

partie théorique de cet article ; d'autre part, une recherche-action, à la demande du ministère fédéral de l'Intégration sociale, dans le cadre du plan national d'action contre la « fracture numérique » (Brotcorne et Valenduc, 2008), dont la méthodologie et les résultats sont présentés dans cet article. Orientée vers l'aide à la décision politique, cette recherche-action porte sur l'examen du rôle et de la pertinence de deux dispositifs du plan d'action national de lutte contre la « fracture numérique », liés à l'enjeu du développement des compétences numériques chez les publics éloignés des TIC : les espaces publics numériques (EPN), d'une part, et les programmes de formation aux TIC mis en place par certaines autorités locales et le monde associatif, d'autre part. À l'heure où les discours publics sur la « fracture numérique » considèrent sa réduction comme le moyen, par excellence, de résorber les inégalités sociales et promouvoir davantage de démocratie, cette recherche pose en filigrane la question suivante : dans quelle mesure et à quelles conditions ces dispositifs de lutte contribuent-ils *effectivement* à réduire les disparités liées aux usages d'internet et à rétablir, ce faisant, davantage d'équité et de justice sociale ?

L'article est structuré en trois parties : la première est consacrée à la présentation du cadre théorique qui balise l'analyse des observations et des informations récoltées auprès des acteurs de terrain. Afin d'entrer dans la thématique, il a semblé important de présenter l'évolution du concept de « fracture numérique », sa définition et les dimensions qui la composent. Ensuite, la question des compétences numériques et la manière dont celles-ci sont envisagées dans la littérature scientifique sont exposées. L'attention est portée notamment sur certains travaux récents qui soulignent l'importance du rôle de l'environnement social dans le développement de ces compétences et des usages en général. Enfin, le point est fait sur les recherches qui insistent sur le processus dynamique et itératif de l'appropriation des TIC. La seconde partie de l'article est consacrée à une description de la méthodologie mobilisée dans cette recherche-action, notamment la manière dont s'est déroulée l'implication des acteurs concernés par la construction des compétences et la réduction des inégalités numériques. Dans la troisième partie, les résultats des ateliers de travail avec les acteurs de terrain sont présentés. Les objectifs et les réalisations des espaces publics numériques et des dispositifs d'éducation permanentes sont exposés et commentés, de même que les défis auxquels les acteurs de terrain sont confrontés et les perspectives d'amélioration des dispositifs du plan d'action national contre la « fracture numérique » en Belgique.

Le cadre théorique

De la « fracture numérique » aux inégalités numériques

En français, on parle de « fracture » ou de « fossé numérique » ; en anglais, de « digital divide ». Cette notion est largement répandue depuis une dizaine d'années, si bien qu'elle est devenue aujourd'hui un de ces termes à la mode, popularisé tant par les médias que par les milieux politiques et économiques. Communément, l'expression désigne le fossé séparant les personnes qui bénéficient de l'accès à l'information numérique – les « info-riches » – et celles qui demeurent privées des contenus et services que ces technologies peuvent rendre – les « info-pauvres ». Son caractère éminemment problématique a été massivement souligné et répété dans nombre de discours publics, en affirmant que la société de demain était au bout des claviers. Se servir des avantages des technologies numériques est présenté comme la condition *sine qua non* d'une pleine intégration économique, sociale et culturelle. Inversement, ne pas être branché, c'est perdre des occasions d'être actif dans cette société dite « de l'information et de la connaissance ». A l'heure où l'accès aux TIC, mais surtout la maîtrise et l'exploitation de l'information, constituent des enjeux clés d'une intégration socioéconomique réussie, réduire ce « fossé » apparaît comme un enjeu démocratique de première importance. Tout récemment encore, la Commission européenne soulignait dans son « Agenda social renouvelé pour l'Europe » (Commission européenne, 2008) le rôle central que jouaient les TIC dans la création d'opportunités sociales et économiques pour les citoyens ; par ailleurs, la Commission européenne a également mis en place un programme d'action en faveur de l'e-inclusion, dans le cadre de la « Déclaration de Riga » (Commission européenne, 2006). D'où l'impérieuse nécessité d'œuvrer pour une égalité d'accès pour tous. Cette vision quelque peu apologétique des impacts sociaux des TIC explique notamment l'engouement des pouvoirs politiques, mais aussi des acteurs du monde associatif et de la société civile en général à mener, sous le vocable de l'e-inclusion, une multitude d'initiatives et actions en tous genres.

Face à la multiplication des discours publics sur la « fracture numérique », les recherches en sciences sociales ont consacré, depuis le milieu des années 1990, une réflexion croissante à la définition de ses contours et de ses limites. Leur apport majeur est d'avoir largement contribué à l'intelligibilité du concept et à son opérationnalisation.

Un point fait l'unanimité parmi les scientifiques : la notion est difficile à appréhender dans la mesure où elle est souvent définie de manière imprécise sur le plan conceptuel. En raison de l'inflation et de l'hétérogénéité de ses

usages, la notion pâtit d'un certain déficit théorique. Comme l'écrit Rallet (2004), « elle a peu de contenu tant elle en a trop ». Sous une apparence consensuelle, son contenu n'est, en fait, jamais clairement défini. En posant ce diagnostic, les chercheurs remettent au centre du débat une question de bon sens toute légitime, qui reste pourtant souvent en suspens dans les débats publics : « derrière le terme générique de « fracture numérique », de quelles inégalités parle-t-on vraiment ? » (Van Dijk, 2005, p. 5)

Initialement, les travaux de recherche envisageaient surtout la « fracture numérique » comme une forme d'exclusion de ceux n'ayant pas accès aux TIC, l'accès étant appréhendé dans sa dimension matérielle : l'équipement et la connexion. Cette perspective de la « fracture numérique », qui place l'équipement technologique au centre de l'analyse, présuppose implicitement que les TIC sont des technologies génériques dont le simple accès conduirait *automatiquement* à l'usage, quel que soit le milieu économique, social et culturel dans lequel elles sont diffusées. En quelque sorte, comme l'écrit Ben Youssef (2004, p. 183), « tout se passait comme s'il suffisait à un individu de se connecter pour passer de l'autre côté de la barrière numérique ».

Aujourd'hui, la « fracture numérique » est encore souvent commentée et traitée dans cette perspective techniciste. Néanmoins, depuis quelques années, une vague de recherches critiques en sciences sociales propose d'envisager la notion dans un sens plus large que celui renvoyant au seul déficit en termes d'accès matériel. C'est Kling (1998) qui distingue pour la première fois explicitement les inégalités dans l'accès aux TIC (*technical access*), des inégalités dans les connaissances et les compétences (*social access*) parmi ceux qui sont déjà connectés. Dans cette veine, les chercheurs invitent à reconsidérer le concept de « fracture numérique » de façon plus nuancée qu'en termes dichotomiques, renvoyant à l'idée d'une division nette entre deux groupes : les nantis (*have*) et les démunis (*have not*) de l'information (Bucy et Newhagen, 2004 ; Di Maggio *et al.*, 2004 ; Hargittai, 2002, 2003 ; Katz et Rice, 2002 ; Selwyn *et al.*, 2005 ; Van Dijk, 2005 ; Warschauer, 2003).

Cette perspective critique met l'accent sur le caractère multidimensionnel et polymorphe du concept de « fracture numérique ». Elle plaide pour une approche plus holistique de la problématique et considère en ce sens qu'il est plus judicieux de parler *des* fractures numériques plutôt que de *la* fracture, tant sont diverses les inégalités que cette notion peut recouvrir. En effet, l'inégalité numérique se pose en des termes complexes et selon différents facteurs de différenciation. Il est vrai que derrière l'accès physique aux TIC se cachent des usages aux formes et aux objectifs très variés, lesquels s'effectuent dans contextes divers, *via* différentes plateformes ou services technologiques, et qui requièrent des niveaux de compétence, de connaissance et de maîtrise très

variables. Pour imager cette pluralité de niveaux dans la « fracture numérique », certains auteurs évoquent l'idée d'un « arc-en-ciel » numérique (Van Dijk, 2005 ; Clement et Shade, 2000), tandis que d'autres parlent de « spectre » numérique (Lenhart et Horrigan, 2003). Quant à Di Maggio et Hargittai (2004), ils vont plus loin en suggérant de remplacer le terme de *fracture* par celui d'*inégalités*, afin d'insister sur les différents niveaux qui existent dans le processus menant tant à l'accès aux technologies qu'à leur pleine appropriation. Cette perspective multidimensionnelle de la « fracture numérique » a déjà été bien décrite d'un point de vue théorique dans la littérature scientifique. On pense notamment au modèle à quatre dimensions élaboré par Van Dijk (2005) et à celui développé par De Haan (2004). Les recherches empiriques sont, quant à elles, bien moins nombreuses.

De l'accès aux usages : persistance d'inégalités

Dès lors que la « fracture numérique » est envisagée dans ses multiples dimensions, il devient vain de penser que la seule démocratisation de l'accès aux TIC, et à internet en particulier, soit synonyme de plus d'égalité. Nombre de recherches actuelles montrent d'ailleurs qu'au moment où certaines inégalités en termes de possession d'ordinateur et d'accès à internet semblent se résorber dans certains pays, notamment industrialisés, de nouvelles disparités apparaissent autour du mode d'usage des TIC. C'est ce que Hargittai (2002) a nommé « fracture numérique » au second degré (*second order digital divide*).

Cette expression désigne une sorte de fracture dans la fracture : les nouveaux clivages ne se situent plus au niveau de l'accès physique et matériel aux TIC, mais parmi les utilisateurs selon les types d'usages qu'ils font, non seulement de ces technologies, mais aussi des services et informations accessibles en ligne. Plus précisément, l'analyse porte sur les inégalités sociales qui peuvent résulter de la différenciation des usages de ces technologies numériques, une fois que la barrière de l'accès est surmontée. Comme le souligne Warschauer (2003, p.46) : « la question clé devient alors non plus l'accès inégal aux ordinateurs, mais bien les manières inégales dont les ordinateurs sont utilisés ».

L'hypothèse sous-tendue par l'existence d'une « fracture numérique » dite de second degré est que pallier le déficit en termes d'équipement et de connexion est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour réduire les inégalités sociales issues de la diffusion des TIC dans la société. En effet, l'accès aux TIC ne conditionne pas automatiquement leur usage effectif et encore moins leur usage autonome et efficace. Pour que cela soit possible, encore faut-il posséder les connaissances et compétences cognitives nécessaires (De Haan, 2004) – ou

du moins s'en reconnaître les capacités (Bandura, 1997) – tout autant que pouvoir compter sur un support social pour faire face aux difficultés et développer des usages qui permettent de négocier une position sociale valorisante au sein de la société (Van Dijk, 2005). Par ailleurs, il faut aussi percevoir un quelconque intérêt ou utilité à utiliser les TIC pour en retirer un certain bénéfice (Selwyn, 2006).

De nombreuses études montrent ainsi que de multiples facteurs se combinent aux variables sociodémographiques traditionnelles (statut socio-économique, niveau d'éducation, âge, sexe, etc.) pour influencer l'engagement (ou non) des individus dans les TIC. S'appropriier pleinement les TIC et leur contenu – c'est-à-dire en avoir un usage *motivé* et *efficace* – est bien une dynamique complexe, qui requiert de nombreuses ressources d'ordre tant matériel que mental, social et culturel.

Cette « fracture numérique » du second degré est actuellement bien décrite dans la littérature scientifique d'un point de vue théorique (Attewell, 2001 ; Hargittai, 2002 ; Kling 1998) mais peu encore de recherches empiriques se sont attachées à comprendre la manière dont les différents facteurs (démographiques, économiques, sociaux et culturels) interfèrent dans la différenciation des modes d'usages. De plus amples analyses à cet égard seraient d'autant plus pertinentes que ces modes d'usages sont sans doute un des lieux où de nouvelles discriminations vont se forger ou s'amplifier.

Différences et inégalités

Il importe toutefois de faire une distinction claire entre, d'une part, les « différences » et, d'autre part, les « inégalités » dans l'accès aux TIC et dans leurs usages. Observer des écarts sur ces aspects entre sous-groupes de la population n'induit pas en effet *de facto* que ceux-ci revêtent un caractère inégalitaire ; certains renvoient à une simple diversité des comportements (Vendramin et Valenduc, 2003). Par exemple, le fait que certaines personnes n'utilisent que peu ou prou internet peut résulter, comme le montrent certaines recherches (Selwyn, 2006), d'un choix assumé plus que d'un processus subi de discrimination ou d'exclusion sociale. Autrement dit, pour que l'exclusion devienne effective, il faut que ces différences créent des phénomènes de ségrégation. L'enjeu majeur est alors de parvenir à cerner à quel moment les trajectoires d'usages différenciées sont susceptibles de se transformer en véritables inégalités (Le Guel, 2004).

Si l'on adopte ce point de vue, il s'agit moins de s'intéresser aux écarts dans les usages qu'aux effets discriminatoires que ceux-ci peuvent engendrer. Des discriminations dues au nonaccès et au non-usage peuvent s'instaurer dans plusieurs domaines : le travail et le développement professionnel ; la

consommation ; la communication ; l'exercice de la démocratie. Comme plusieurs auteurs l'ont souligné (Castells, 2002 ; De Haan et Steyaert, 2001), ces effets discriminatoires sont essentiels pour comprendre les conséquences de la « fracture numérique ». C'est donc en définitive l'influence des usages des TIC sur les divers domaines de la vie sociale qui est au cœur du problème.

L'enjeu des compétences

L'usage des TIC, particulièrement l'exploitation des contenus disponibles sur internet, place au centre la question des *compétences* et ressources cognitives dont disposent les individus pour s'approprier pleinement ces technologies et services dans un contexte social qui est le leur. Considérer que l'abondance de l'information en ligne, offerte à tous sans filtre ni hiérarchie, donne à chacun une autonomie, voire une liberté absolue, c'est en effet oublier que le simple accès à « toute » l'information ne remplace en rien la compétence préalable pour savoir quelle information rechercher et quel usage en faire. Comme le souligne de manière pertinente Dominique Wolton, « l'accès direct ne supprime pas la hiérarchie du savoir et des connaissances. Et il y a quelque forfanterie à croire que l'on peut se cultiver seul pour peu que l'on ait accès aux réseaux ». (Wolton, 2000, p. 89). Certains auteurs estiment d'ailleurs que l'accès aux compétences et leur répartition dans la société sont les causes principales de la « fracture numérique ». Guichard (2003, p. 5), par exemple, considère que « ce *gap* cognitif est l'endroit où la « fracture numérique » s'exprime de façon la plus violente ».

La maîtrise des TIC et de l'information qu'elles rendent accessible nécessite de savoir naviguer dans un univers conceptuel complexe, qui n'est pas structuré et stable comme un livre, et de pouvoir trier et synthétiser les informations obtenues. La maîtrise de l'information numérisée requiert donc l'acquisition et la mobilisation d'une série de compétences numériques spécifiques. Celles-ci sont d'ailleurs considérées aujourd'hui comme des compétences clés pour tirer pleinement bénéfice de l'éducation tout au long de la vie.

Cette question des compétences numériques est traitée depuis longtemps par divers auteurs qui s'intéressent à l'éducation et à la pédagogie des TIC (Selwyn *et al.*, 2005). Dans les recherches sur la « fracture numérique », ces compétences apparaissent aussi sous les appellations de nouvelle culture numérique ou alphabétisation numérique (*digital literacy* en anglais, *nieuwe geletterdheid* en néerlandais) (Mertens *et al.*, 2007 ; Selwyn et Facer, 2007 ; Warschauer, 2003).

Pour analyser les compétences numériques – c'est-à-dire la capacité à utiliser les TIC de manière efficace et autonome – et leur mode de construction, nos travaux se réfèrent à une typologie de ces compétences élaborée par des

chercheurs hollandais, Jan Steyaert et Jos De Haan (2001), reprise et complétée ensuite par d'autres auteurs (Vendramin et Valenduc, 2003 et 2006 ; Van Dijk, 2003 et 2005). Ceux-ci distinguent trois niveaux de compétences numériques : les compétences instrumentales, structurelles (ou informationnelles) et stratégiques.

Les compétences *instrumentales* ont trait à la manipulation du matériel et des logiciels. Elles couvrent en premier lieu les compétences opérationnelles qui relèvent d'un savoir-faire de base. Que ce soit dans un environnement domestique ou professionnel, les compétences instrumentales comprennent aussi les capacités techniques et les capacités de raisonnement pour faire face aux bogues, aux virus et autres aléas techniques quotidiens. De nombreux programmes de formation et de sensibilisation aux TIC se focalisent sur les compétences instrumentales. C'est le cas du « permis de conduire informatique européen » (ECDL), qui constitue une tentative récente de standardiser différents niveaux de compétences instrumentales, par l'intermédiaire d'un système de certifications privées. Dans les programmes de formation destinés à des publics fragilisés (demandeurs d'emploi, migrants, seniors, jeunes en difficulté), l'acquisition de compétences instrumentales est un point de passage obligé.

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

offre surabondante, comment éditer soi-même cette information, comment en évaluer la qualité, comment combiner des sources d'information qui proviennent de médias et d'auteurs de plus en plus diversifiés, comment établir des liens ou des associations entre les informations sélectionnées et comment arriver à formuler des généralisations.

Les compétences *stratégiques* concernent l'aptitude à utiliser l'information de manière proactive, à lui donner du sens dans son propre cadre de vie et à prendre des décisions en vue d'agir sur son environnement professionnel et personnel. Elles soutiennent des comportements orientés vers un but. Les compétences stratégiques, tout comme les compétences informationnelles substantielles, ne sont pas totalement nouvelles ; leur besoin se faisait déjà sentir avec les médias écrits et audiovisuels, mais les médias interactifs en ligne en accentuent l'importance et l'urgence de les maîtriser. Les auteurs cités s'accordent sur une sorte de hiérarchie des compétences numériques : les compétences instrumentales sont un prérequis à la construction des compétences informationnelles, qui soutiennent, à leur tour, les compétences stratégiques.

En outre, d'autres facteurs rendent l'accès aux informations numérisées plus difficiles pour certains groupes moins favorisés sur le plan éducatif et culturel. D'abord, l'information est souvent présentée sous une forme qui requiert de bonnes compétences fondamentales, comme la lecture et l'écriture, ce qui crée un seuil en faveur des gens lettrés. Ensuite, la prédominance de l'anglais reste, pour beaucoup, un facteur d'exclusion. Enfin, il est nécessaire d'avoir une certaine maîtrise et compréhension des éléments culturels qui influencent, alimentent et structurent l'information numérisée. Dans des environnements multiethniques, l'information sur Internet manque souvent de diversité culturelle ; il y a souvent trop peu d'informations locales, immédiatement pertinentes pour la communauté dans laquelle les gens vivent. C'est une des raisons pour laquelle les services en ligne se révèlent moins attractifs pour certaines catégories de population plus éloignées de la culture de la société de l'information.

L'influence de l'inscription sociale

En dépit de l'importance croissante que jouent les compétences et la culture numérique en général dans la pleine appropriation des TIC, peu de recherches s'intéressent aux processus menant à l'acquisition de ces différentes compétences – en particulier aux compétences informationnelles et stratégiques ainsi qu'à l'aptitude plus générique de « l'apprendre à apprendre » – et aux facteurs qui les influencent. Les quelques études qui existent sur le sujet ne convergent pas dans leurs résultats en ce qui concerne le rôle des facteurs sociodémographiques dans

le développement inégal de ces différentes compétences. Par contre, elles s'accordent pour reconnaître le rôle clé que jouent l'environnement et le réseau social (professionnel et personnel) dans l'appropriation des technologies numériques. Certains travaux montrent ainsi qu'il existe une véritable dialectique entre la « culture numérique » des individus, d'une part et leur « inscription sociale » de l'autre, laquelle leur donne plus ou moins d'opportunités de développer ces capacités (Glassey et Pfister-Giauque, 2006).

En effet, selon Van Dijk (2005), les facteurs critiques à ce stade sont les ressources en temps, les ressources sociales et les ressources culturelles (positions sociales dans les milieux professionnels et personnels) qui sont distribuées de manière inégale dans la population. Sur la base des résultats d'une série d'enquêtes de terrain, il soutient ainsi que la nature des usages est très généralement fonction du niveau d'éducation. Néanmoins, pour lui, ces différences s'expliquent davantage par une inégale possession de ressources sociales et culturelles que de ressources mentales spécifiques.

De même, Le Guel (2004) montre que si les caractéristiques socio-économiques traditionnelles jouent un rôle déterminant dans l'accès à internet, celles-ci interfèrent bien moins que le voisinage social au niveau des modes d'usages du média. Parallèlement, Hargittai (2006) démontre l'importance du support social dans l'acquisition des compétences qui permettent de tirer pleinement profit des avantages offerts par les outils en ligne. Dès lors, le fait de se trouver en marge des circuits sociaux, tant éducatifs que professionnels, se révèle être un facteur d'exclusion numérique considérable.

L'appropriation des TIC, un processus itératif

De nature multidimensionnelle et évolutive, la « fracture numérique » doit être appréhendée comme un *processus social* plutôt qu'un *état*. C'est pourquoi Vodoz *et al.* (2005) suggèrent d'envisager les inégalités numériques liées aux usages dans une perspective non pas statique mais, au contraire, dynamique au fil du temps.

De ce point de vue, tout usager, plus ou moins intensif ou expert, est constamment exposé au risque de perdre son niveau de maîtrise des TIC en raison de l'évolution continue des technologies, ce qui lui demande un effort constant d'adaptation et de remise à jour. Autrement dit, « la fracture numérique dynamique correspond aux difficultés propres que rencontre tout usager – et pas seulement les usagers faibles et les non-utilisateurs – pour maintenir son niveau de maîtrise, de performance et d'intégration sociale dans la durée, face au développement technologique » (Vodoz *et al.*, 2005, p. 97).

Néanmoins, la progression de cet apprentissage n'est pas linéaire car il est impossible de maintenir un niveau maximal de maîtrise de façon continue. Dès lors les individus s'approprient plus ou moins les TIC, au gré des circonstances, des besoins et des compétences qu'elles impliquent. Ce processus est donc fait de décrochages et de rattrapages continuels ; il est itératif.

En ce sens, la pleine maîtrise des TIC n'est jamais définitive. Il n'existe pas de distinction stable entre ceux qui ont les moyens d'accéder au monde numérique et d'en exploiter les ressources, et ceux qui n'en disposent pas. L'évolution des TIC est permanente, et les compétences sociotechniques nécessaires à leur maîtrise sont, de même, en transformation continue.

Cette perspective met en avant l'importance du rôle des *compétences génériques*, qui permet à l'utilisateur de traverser les barrières des applications et des matériels, quelles que soient les situations d'usages dans lesquelles il se trouve. Ces compétences plus transversales n'appartiennent pas au registre des compétences numériques. Elles renvoient aux dimensions plus larges de « l'apprendre à apprendre » – ceci permet à l'utilisateur de se former à bon escient, en temps voulu, pour maintenir, dans la durée, son niveau de maîtrise des TIC – ainsi qu'à d'autres compétences sociales qui lui permettent de s'inscrire dans une démarche de formation tout au long de la vie. Ce constat souligne l'intérêt des dispositifs de formation qui favoriseraient l'acquisition de ces aptitudes cognitives de type transversal et transférable, et le rôle que peuvent jouer les aspects plus informels de l'apprentissage.

Le processus itératif de décrochage et de rattrapage concerne davantage les compétences instrumentales que les compétences informationnelles et stratégiques ; celles-ci sont moins sensibles aux évolutions rapides de la technologie. Ce constat est important par rapport à la problématique de la « fracture numérique » au second degré. Celle-ci ne concerne pas seulement les compétences informationnelles et stratégiques, mais aussi la mise à jour continue des compétences instrumentales.

La méthodologie de recherche-action

Motivée par l'objectif d'améliorer les politiques du plan d'action national de lutte contre la « fracture numérique », l'étude réalisée pour le ministère fédéral de l'Intégration sociale a pris la forme d'une recherche-action. Le dispositif expérimental a accordé une place importante à l'implication des acteurs concernés par la construction des compétences et la réduction des inégalités numériques en Belgique. Cette participation des acteurs de terrain s'est effectuée par le biais de quatre ateliers de travail thématiques, qui s'apparentaient à des entretiens collectifs. Leurs thèmes portaient sur le rôle et

la pertinence de deux dispositifs centraux de lutte contre la « fracture numérique » en Belgique, par rapport à l'enjeu du développement des usages d'Internet : les espaces publics numériques (EPN) ; les programmes de formation aux TIC mis en place par diverses autorités locales et par le monde associatif, à destination de certains groupes sociaux défavorisés.

Ces ateliers de travail, de 15 à 20 personnes, avaient pour objectif de confronter les éléments d'analyse repérés par les chercheurs dans les études existantes avec les pratiques, les réflexions et les attentes des acteurs de terrain. En recueillant le discours produit dans le cadre d'un groupe partageant une expérience commune, cette méthode a eu l'avantage de saisir à la fois les éléments communs au groupe et les lignes de désaccord. Soigneusement préparés par l'équipe de recherche, les guides d'entretien ont servi de fil conducteur aux discussions. Celles-ci ont pris la forme d'une succession de prises de parole individuelles sur les thématiques proposées par les chercheurs, suivie d'un temps de discussion collectif.

Les ateliers de travail avec les animateurs des espaces publics numériques se sont interrogés sur la mesure dans laquelle les EPN sont non seulement des lieux d'accès aux TIC et aux services en ligne, mais aussi et surtout des lieux d'apprentissage et de socialisation. En mettant l'accent sur la réduction des inégalités dans les usages, au-delà de la barrière de l'accès, ils ont également envisagé l'évolution de tels dispositifs publics ainsi que les conditions de leur pérennisation. Les ateliers de travail avec les formateurs TIC ont traité de la manière d'envisager la formation aux TIC au-delà de l'alphabétisation numérique, ainsi que les types de programmes à renforcer ou développer pour prévenir, à long terme, les risques d'inégalités numériques liées aux usages. Les ateliers de travail ont été dédoublés en français et en néerlandais, de façon à relever les similitudes et les différences entre les contextes institutionnels et culturels régionaux en Belgique.

Les résultats de la recherche-action

Le rôle des espaces publics numériques

En Belgique, l'expression « espace public numérique » (EPN) désigne bien plus qu'un point d'accès public à Internet ; c'est aussi et surtout une structure d'accueil, d'accompagnement des utilisateurs, d'aide à la réalisation de projets. L'acronyme EPN recouvre, dans les trois Régions du pays, de multiples initiatives dont les cadres organisationnels et institutionnels sont hétérogènes. Les EPN wallons ont de proches cousins en France : les espaces publics multimédias, notamment dans les régions Nord Pas-de-Calais et Picardie.

Une pièce essentielle dans le dispositif de lutte contre la « fracture numérique »

Dans les initiatives soutenues par le gouvernement fédéral, la notion d'espace public numérique est entendue dans un sens très large. Un EPN – ou OCR en néerlandais (*Open-bare Computerruimte*) – est défini comme un endroit ouvert au public, mettant des ordinateurs à sa disposition pour effectuer des activités informatiques et naviguer sur internet, avec l'accompagnement d'animateurs. Les types d'EPN peuvent être très diversifiés : associations sociales ou culturelles, bibliothèques communales, centres publics d'aide sociale, maisons communales, maisons de l'emploi, maisons de quartier, etc.

La Région wallonne a été pionnière en matière d'institutionnalisation des EPN, en lançant en 2005 un programme de développement des EPN au niveau des communes wallonnes, basé sur des appels à projets². Une charte des espaces publics numériques wallons a été élaborée en 2007 ; elle met fortement l'accent sur les missions d'encadrement de l'apprentissage et d'aide à la réalisation de projets. Les EPN qui respectent cette charte se voient octroyer un « label EPN » par l'administration wallonne. Un réseau des EPN labellisés s'est mis en place, pour partager les expériences et élaborer de nouveaux projets. La charte et l'octroi du label reposent sur quelques principes : disponibilité, ouverture aux publics précarisés, organisation de l'accompagnement et de la formation, participation aux activités du réseau.

En Région flamande, de nombreux EPN ont vu le jour au sein de bibliothèques publiques, grâce à un programme régional pour l'animation socioculturelle dans les bibliothèques. Dans le monde associatif, le principe des *digidakken* (toits numériques), lancé à Turnhout, a essaimé d'abord dans la région anversoise, puis ailleurs : il s'agit de localiser des EPN non pas dans des lieux spécifiques, mais dans les locaux d'associations existantes ou de maisons de quartier, où le public visé est déjà présent. Dans la Région bruxelloise, les initiatives d'EPN reposent essentiellement sur le monde associatif. En Flandre et à Bruxelles, ces initiatives restent encore dispersées, fragmentées, et manquent de visibilité.

Par-delà leur diversité organisationnelle et institutionnelle, tous les EPN ont un trait commun : ils ne constituent pas seulement des dispositifs d'accès public à internet, mais aussi et surtout des lieux dans lesquels on trouve une aide et un accompagnement gratuit dans diverses démarches, comme l'initiation à

2. En Wallonie, il y a actuellement 75 EPN subventionnés par la Région et une dizaine d'autres qui ont reçu le label régional EPN, répartis dans 262 communes. Selon le Centre de ressources des EPN, plus de 15 000 personnes ont fréquenté les EPN wallons en 2007 ; ceux-ci avaient dispensé environ 80 000 heures d'initiation ou de formation.

l'informatique, l'accès aux services en ligne, la recherche d'un logement ou d'un emploi, le soutien à des projets personnels ou collectifs. C'est d'ailleurs leur particularité par rapport à d'autres points d'accès publics à internet (PAPI) ou à des points d'accès commerciaux comme les cybercafés. Bien que les EPN soient destinés en priorité à des publics fragilisés, ils sont néanmoins ouverts à tous ceux qui apprécient le caractère collectif et convivial de ces lieux.

La construction d'un capital culturel et d'un capital social

Tous les animateurs rencontrés s'accordent à reconnaître la prépondérance de leur mission d'initiation et d'accompagnement, car les EPN sont de véritables espaces collectifs d'apprentissage. Toutefois un EPN n'est pas un espace de formation classique ; il s'agit plutôt d'un lieu d'apprentissage informel, où l'échange et l'entraide entre participants sont fréquents. Ainsi, au-delà de leurs deux missions fondamentales d'accès et d'accompagnement, les EPN se révèlent des lieux de rencontre et de socialisation. Les EPN sont devenus des espaces citoyens, au sein desquels se crée du lien social. Des personnes provenant de milieux sociaux, économiques ou culturels parfois très différents s'y rassemblent, alors qu'elles n'auraient sans doute jamais eu l'opportunité de se côtoyer ailleurs. Le rôle que joue l'animateur dans cette dynamique de socialisation est fondamental.

Face à la diversité des besoins et des projets d'usages des utilisateurs, les EPN proposent une large palette d'activités et un encadrement tantôt collectif, tantôt personnalisé. La multiplication des initiatives proposées au sein des EPN rend difficile l'identification d'une palette de services propres à ces espaces. Leur objectif pédagogique spécifique est l'apprentissage de savoir-faire précis en lien avec le quotidien des usagers, plutôt que l'enseignement d'un programme spécifique de formation. Dans certains cas, les EPN, notamment ceux qui s'adressent aux publics les plus démunis, travaillent à l'abaissement des seuils d'accès aux formations TIC, afin de lever les barrières qui entravent l'acquisition d'aptitudes de base nécessaires à l'appropriation des technologies, ceci en vue d'améliorer la situation sociale des individus, leur développement personnel ou leur insertion sur le marché du travail. L'accompagnement à l'utilisation des TIC devient alors davantage un moyen d'émancipation qu'une fin en soi.

Ouverture à tous ou priorité aux groupes défavorisés : deux objectifs en tension

Les EPN sont, certes, des lieux ouverts et accessibles à tous, mais ils doivent aussi accorder une priorité à des publics dits fragilisés – publics précarisés sur le plan économique et social, personnes âgées, isolées ou handicapées, qui sont davantage exposés aux inégalités. Cette double mission soulève certaines

difficultés. Faute de moyens matériels et humains suffisants, les EPN sont amenés à faire des choix et à privilégier tantôt une politique d'ouverture à tous les publics, tantôt le ciblage sur certains publics plus vulnérables. La question de la mission prioritaire d'un espace public numérique est mise ainsi au centre des débats.

Cette tension est liée à la question du lieu d'ancrage privilégié des EPN. En fonction de leur secteur d'activité et de leurs missions prioritaires, ils sont amenés tantôt à rester des espaces « neutres », tantôt à être intégrés dans une structure associative à vocation sociale particulière. Dans l'un et l'autre cas, l'expérience montre que les EPN ont intérêt à renforcer, sinon à créer, des partenariats avec diverses associations locales aux finalités complémentaires, comme l'insertion socioprofessionnelle, la promotion sociale et culturelle, l'action au bénéfice de groupes défavorisés, etc.

Bien que, dans les trois Régions du pays, le monde associatif constitue un acteur de première ligne dans la lutte contre la « fracture numérique », la pérennité des EPN repose aussi sur des partenariats institutionnels avec des écoles, bibliothèques, centres publics d'aide sociale, maisons de l'emploi et administrations communales.

Des défis pour renforcer le rôle des EPN face aux inégalités numériques

Pour pérenniser ces lieux d'expérimentation sociale que sont les EPN, il est essentiel de *renforcer le maillage local* en s'appuyant sur les dynamiques locales existantes. Les EPN devront s'attacher à établir davantage de collaborations durables avec le monde associatif et les services publics locaux, afin de devenir un élément constitutif d'un réseau de services de proximité. Parallèlement, l'inscription des EPN dans un réseau permet de rompre leur isolement, de mutualiser leurs ressources et connaissances, ainsi que de mieux coordonner des initiatives locales similaires, mais parfois éparses. À cet égard, le réseau wallon des EPN labellisés est une « bonne pratique », qui mérite d'être mieux connue en Belgique et à l'étranger.

Porteurs d'un *projet éducatif original ancré dans le quotidien*, les EPN ont intérêt à prolonger leur travail dans le sens de cette spécificité. Ceci implique une prise en compte continue des demandes et des besoins propres à leurs publics cibles, mais aussi une bonne compréhension des préoccupations personnelles et quotidiennes. Cette approche éducative est originale par rapport à une offre plus structurée de formation aux TIC.

Parvenir à identifier et à *toucher les groupes sociaux les plus exposés aux inégalités*, pour les sensibiliser aux possibilités que peuvent leur apporter l'appropriation et l'usage des TIC, constitue un troisième défi pour les EPN. Certains animateurs soulignent la nécessité de sortir l'EPN de ses murs pour aller à la rencontre de

ces publics sur leur terrain familier, par l'entremise de personnes relais ou d'associations de quartier, avec des dispositifs mobiles d'accès à internet. Cette première étape de sensibilisation reste, à elle seule, insuffisante pour parvenir à une inclusion durable. Sorte de tremplin, les EPN peuvent donner une première impulsion à la fois à l'inclusion numérique et à l'inclusion sociale de ces personnes.

Face à des demandes en constante évolution, les EPN sont progressivement amenés à *élargir leur offre d'accompagnement* en direction d'usages émergents, liés au développement du multimédia (photo numérique, vidéo numérique, GSM de nouvelle génération) et aux nouveaux outils interactifs (wiki, blogs, réseaux sociaux, etc.). Leur évolution vers des espaces publics multimédia est déjà décelable. Le défi est alors de pouvoir à la fois attirer des « primo-usagers » et continuer à satisfaire les personnes déjà familiarisées avec les TIC, en offrant à celles-ci des services qui leur apportent une plus-value constante par rapport à leur pratique actuelle.

Le rôle des dispositifs d'éducation permanente dans le domaine des TIC

En Belgique, l'offre de formation aux TIC pour les adultes (éducation permanente) présente de fortes spécificités régionales, car il s'agit d'un domaine de compétence exclusif des entités fédérées ; il n'y a pas de politique nationale en la matière. Sans entrer dans les détails, on peut distinguer plusieurs types de formations : des formations à vocation professionnelle, destinées à des travailleurs ou à des demandeurs d'emploi ; des formations « préqualifiantes », permettant à des groupes défavorisés (chômeurs peu scolarisés, migrants) de se réinsérer dans des parcours de formation plus structurés ; des formations aux compétences numériques de base, intégrées dans des dispositifs plus vastes d'éducation permanente (alphabétisation, intégration des migrants, promotion sociale) ; des formations destinées à des personnes qui utilisent déjà les TIC et qui souhaitent progresser dans leurs usages.

Deux finalités : l'intégration professionnelle et la revalorisation sociale

Du point de vue des objectifs des dispositifs de formation, deux finalités ont été rencontrées : d'une part, une finalité orientée vers le marché du travail, c'est-à-dire vers l'intégration ou l'évolution professionnelle des personnes en formation ; d'autre part, une finalité de développement personnel des individus, à travers leur revalorisation sociale au sein d'une société du tout numérisé.

Dans la première catégorie, on trouve les formations dites qualifiantes, ainsi que toutes les formations d'initiation et de remise à niveau des connaissances et

compétences TIC, suivies dans une logique de promotion professionnelle ou en vue de retrouver une situation sur le marché du travail. Si ces types de formation font parfois partie d'une stratégie professionnelle volontaire, beaucoup d'entre elles sont suivies en réponse à des contraintes professionnelles ou sociales (obligation pour les chômeurs, par exemple). Dans la deuxième catégorie, on trouve des formations de tous niveaux, dispensées par diverses associations d'éducation permanente émanant du secteur socioculturel, ainsi que des formations dispensées pour les publics peu scolarisés dans le cadre de l'éducation de base en Flandre. Le point de départ de ces démarches de formation, sans finalité professionnelle directe, est que les TIC sont avant tout un moyen de rentrer en contact avec la société ou de s'y intégrer. Pour certaines personnes, en quête de réalisation de soi et d'autonomie, l'apprentissage de l'usage des TIC permet l'amélioration de certains aspects de leur vie quotidienne et leur offre de nouvelles possibilités d'expression. Pour d'autres, la formation n'est parfois qu'un prétexte à la rencontre et à la socialisation, une quête de repères sociaux.

Les obstacles rencontrés dans l'apprentissage des TIC chez les adultes

Le manque de motivation, ainsi que le déficit de ressources psychosociales, cognitives et culturelles, sont les principaux obstacles rencontrés dans l'acquisition et le développement des compétences numériques.

La motivation et l'intérêt personnel constituent des préalables essentiels à la bonne réussite des démarches de formation dans le domaine des TIC. Le fait de détenir un projet personnel autour de l'usage de l'outil a un impact considérable sur la volonté d'intégrer un parcours de formation et sur l'attitude face à l'apprentissage. C'est pourquoi, il apparaît nécessaire de proposer une offre de formation qui *fait sens* dans la réalité quotidienne des personnes en formation, laquelle est en lien avec leur inscription sociale, comme leurs besoins de communiquer à distance, de suivre le travail scolaire des enfants, de participer à des activités sociales ou de loisirs, par exemple. La volonté d'intégration sociale des individus exerce, autrement dit, une influence fondamentale sur leur motivation à apprendre l'usage des TIC.

À ces difficultés en termes de motivation sont souvent liés des obstacles d'ordre psychosocial. Ceux-ci peuvent entraver la capacité des personnes peu familiarisées aux TIC à entrer en contact avec ces outils de manière sereine et constructive. Une incompréhension de la logique informatique peut engendrer des blocages, des frustrations, voire des peurs. Ces réactions sont souvent associées à un manque de confiance et d'estime de soi. Dans ce cas, la mission prioritaire des formateurs est d'aider les personnes en formation à surmonter leurs appréhensions vis-à-vis d'eux-mêmes autant que de l'ordinateur.

Un troisième type d'obstacle dans l'apprentissage des TIC – surtout pour les personnes qui possèdent un faible niveau d'instruction – concerne les difficultés associées, de près ou de loin, à l'illettrisme : un déficit de capacités de lecture, de compréhension ou d'écriture. Bien que ces lacunes ne soient pas directement liées aux TIC, la maîtrise de ces compétences de base constitue un préalable à la progression dans les usages des TIC, où l'écrit est omniprésent.

L'acquisition des compétences numériques (instrumentales, structurelles et stratégiques, selon la typologie exposée précédemment), présente également des difficultés. Si les formations aux TIC se limitent souvent à l'acquisition de compétences instrumentales, celles-ci ne constituent toutefois pas l'enjeu le plus problématique dans l'apprentissage des usages des technologies. Le réel défi de la formation est situé dans tout ce qu'il y a autour de ce savoir technique. C'est plutôt la maîtrise des compétences dites structurelles et stratégiques qui constitue la clé de voûte d'une appropriation efficace et durable des TIC. Or, c'est précisément leur acquisition qui se révèle plus problématique dans des formations de courte durée. C'est à ce niveau que l'on constate des lacunes récurrentes chez de très nombreux utilisateurs – même plus avancés.

Au-delà de la question des compétences numériques proprement dites, un dernier problème important dans l'évolution des usages est celui de l'autonomie des personnes face à leur propre apprentissage. Cette difficulté n'est pas inhérente à l'acquisition de compétences et connaissances dans le domaine des TIC. Bien qu'elle puisse se retrouver dans tous les domaines de formation, la capacité d'apprendre à apprendre se révèle essentielle dans les formations aux TIC. Elle doit être envisagée comme une véritable assurance à long terme contre les risques de « fracture numérique » dans les usages. Il s'agit de s'autoévaluer, d'apprendre à adopter une attitude de curiosité intellectuelle, de développer des compétences cognitives dites « de transfert », qui permettent d'utiliser des savoirs acquis dans d'autres contextes. Ces « métacompétences » ont trait à des aspects génériques des connaissances associées aux activités d'éducation permanente. Elles sont fondamentales pour permettre un apprentissage actif, durable et surtout autonome des TIC.

La réduction des inégalités liées aux usages est donc un objectif qui s'inscrit dans le temps, car la progression des usages et l'acquisition d'une véritable « autonomie numérique » s'acquiert de manière progressive, par une pratique assidue et continue. Sans mise en pratique régulière, les connaissances et compétences acquises dans des sessions de formation deviennent rapidement obsolètes. C'est pourquoi il est important d'évoluer au quotidien dans un cadre social qui offre des opportunités d'usages et d'exercices. Ceci dit, on peut s'interroger sur la capacité des formations courtes de quelques heures seulement, qui ne s'inscrivent pas dans un parcours formatif à plus long terme,

à fournir les outils nécessaires à un usage autonome, efficace et durable de ces technologies en perpétuelle évolution.

Les défis de l'éducation permanente

Un premier défi est celui du décroisement de la formation aux TIC. Aujourd'hui, la formation aux TIC est trop souvent cloisonnée par rapport à d'autres formations : cours d'alphabétisation, cours de langue, recyclage professionnel par exemple. Il est nécessaire d'envisager l'apprentissage des TIC dans un cadre plus large que sa seule finalité technique, afin de la conjuguer à d'autres projets sociétaux plus transversaux (lutte contre l'illettrisme, insertion professionnelle, insertion des jeunes, etc.). Dans cette perspective, la formation dans le domaine des TIC est davantage un moyen concret de revalorisation des personnes qu'une simple fin en soi. Le décroisement des formations aux TIC et leur intégration à d'autres formations constituent également un excellent moyen de favoriser le développement simultané de compétences numériques et d'autres compétences cognitives ou sociales, ainsi que le transfert des connaissances.

Un second défi est celui du travail par projets. Une approche transversale des usages des TIC implique d'envisager la formation dans une logique de projet. Cette méthode a l'avantage majeur d'intégrer dans l'apprentissage des cas concrets, en lien avec les préoccupations personnelles des personnes en formation et qui donc *font sens* dans leur quotidien. Cette approche favorise, en outre, le travail en groupe par l'implication de plusieurs personnes autour d'un projet commun.

Le troisième défi est de favoriser « l'apprendre à apprendre », à travers des dispositifs de formation qui poursuivent des objectifs au-delà du strict apprentissage des compétences numériques instrumentales. L'acquisition d'une autonomie dans l'apprentissage est le seul moyen, pour la personne en formation, de pérenniser ses acquis et faire face au processus de décrochages et rattrapages successifs lors de l'apprentissage des TIC. Cette autonomie constitue, en ce sens, un gage de réduction des inégalités numériques, à long terme. Le métissage des environnements pédagogiques favorise l'acquisition de cette autonomie, en privilégiant des méthodes actives qui impliquent et responsabilisent les personnes en formation face à leur propre apprentissage. Accompagner les différents publics – notamment les plus vulnérables – dans leurs usages des TIC et favoriser leur autonomie d'apprentissage sont des gages majeurs de réussite de réduction des inégalités numériques à long terme.

Conclusions

Dans l'ensemble, les résultats de la recherche-action soulignent l'importance d'envisager la « fracture numérique » dans ses multiples dimensions et de parler d'inégalités numériques (au pluriel) plutôt que de fracture (au singulier). Cette approche multidimensionnelle est d'autant plus indispensable que l'on s'intéresse non plus aux inégalités sociales liées à l'accès, mais bien à celles liées aux usages, ancrées dans des contextes sociaux et culturels particuliers. Par ailleurs, les résultats de recherche confirment la pertinence, pour les acteurs de terrain, de la typologie des compétences numériques élaborée à partir de la littérature (De Haan, 2001 ; Vendramin et Valenduc, 2003 ; Van Dijk, 2005). Bien que les inégalités dans les usages soient essentiellement liées aux compétences informationnelles et stratégiques, la mise à jour des compétences instrumentales apparaît également comme un défi pour faire face à un processus d'appropriation à long terme, qui est souvent émaillé de décrochages et rattrapages successifs. Ceci confirme l'importance de la dimension diachronique dans la compréhension des inégalités en termes d'usages des TIC.

Il est dès lors indispensable que les orientations politiques s'alignent avec l'évolution de la notion de « fracture numérique », notamment afin de dépasser le clivage binaire entre accès et nonaccès et de prendre en compte sa dimension dynamique. La dimension diachronique des inégalités dans les usages s'avère ainsi essentielle dans la conception et l'évaluation future des politiques d'inclusion numérique. Celles-ci doivent s'inscrire progressivement dans le long terme, tandis que la réduction des inégalités d'accès connaît encore quelques urgences à plus court terme.

En conclusion, le déploiement de politiques ciblées sur la réduction des inégalités numériques dans les usages par le biais d'accompagnements et de formations aux TIC ne doit pas faire oublier l'existence d'un problème plus général, celui du *déficit d'égalité d'accès à l'éducation et à la formation pour tous*. Réduire les problèmes de formation à ceux de l'alphabétisation numérique, sans se poser la question des conditions nécessaires à l'acquisition de ce savoir-faire technique, c'est en effet oublier que si une partie de la population ne possède pas les compétences numériques, c'est qu'elle ne possède bien souvent pas simultanément les compétences de base pour son insertion active dans la société. De même, les foyers qui n'accèdent pas à la connaissance en ligne sont bien souvent ceux qui n'accèdent pas non plus à la connaissance de manière générale. Cette réflexion se pose avec d'autant plus d'acuité aujourd'hui que les couches moyennes de la population commencent à tirer profit de leur initiation aux compétences numériques, indispensables à l'autonomisation de leurs usages. Dès lors, les personnes qui restent encore à l'écart de cette évolution

sont bien souvent celles qui subissent des handicaps plus profonds qu'un simple déficit de savoir-faire techniques.

Si l'on veut que l'intégration des TIC, en particulier d'internet, dans la société serve des objectifs de justice sociale, il est essentiel d'articuler les politiques d'inclusion numérique à des réformes sociales et éducatives plus fondamentales. Si cela n'a pas lieu, la diffusion accélérée des TIC aura comme effet non pas de rétablir davantage de justice sociale, mais au contraire de prolonger, voire d'amplifier les inégalités sociales existantes.

Bibliographie

- Attewell, "The first and the second digital divides", *Sociology of education*, n° 74, 2001, p. 252-259.
- Bandura A., "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychology Review* (84), 1995, p. 91-215.
- Ben Youssef A., « Les quatre dimensions de la « fracture numérique », *Réseaux*, vol 22, n° 127-128, Paris, Hermès-Lavoisier, 2004, p. 181-210.
- Brotcorne P., Valenduc G., *Construction des compétences numériques et réduction des inégalités – Une exploration de la « fracture numérique » au second degré*, Rapport pour le SPP fédéral Intégration sociale, Bruxelles, juillet 2008.
- Bucy E., Newhagen J. (Eds), *Media Access: Social and Psychological Dimensions of New Technology Use*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 2004.
- Castells M., *La galaxie Internet*, Fayard, Paris, 2002.
- Clement A., Shade L., "The access rainbow: conceptualisation universal access to the information/communication infrastructure", M. Gurstein (ed.) *Community, Informatics*, Hershey, PA, Idea Publishing, 2000.
- Commission européenne, i2010 – Premier rapport annuel sur la société européenne de l'information, COM(2006) 0215, 2006.
- Commission européenne, Un agenda social renouvelé: opportunités, accès et solidarité dans l'Europe du 21^e siècle, COM(2008) 412 final, 2/07/2008.
- De Haan J., "A multifaced dynamic model of the digital divide", in *IT and society*, vol. 1 n° 7, Stanford University, Summer 2004, p. 66-88.
- De Haan J., Steyaert J., *Geleidelijk digitaal – een nuchtere kijk op de sociale gevolgen van ICT*, Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP), Den Haag (La Haye), 2001.
- DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C., Shafer S., "Digital inequality: from unequal access to differentiated use", Neckerman K. (Ed.), *Social inequality*, Russel Sage Foudation, New York, 2004, p. 355-400.

- Glasse O., Pfister-Giauque B., « Liens numériques, lien social ? Analyse des rapports entre innovations technologiques et dynamiques sociales », dans *Terminal*, n° 95-96, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 173-184.
- Guichard E., “Does the Digital Divide Exist ? ”, Van Seters P, Fortman B., Ruitjer A, *Globalization and its new divides : malcontents, recipes, and reforms*, Amsterdam, Dutch University Press, 2003.
- Hargittai E., “Second-order digital divide : differences in people’s online skills”, *First Monday*, vol. 7 n°4, University of Illinois at Chicago, April 2002.
- Hargittai E., “The Digital Divide and What To Do About It”, Derek C Jones (ed.), *New Economy Handbook*, Academic Press, San Diego, 2003.
- Hargittai E., “Differences in actual and perceived online skills : the role of gender”, *Social Science Quarterly*, vol. 87 n° 2, June 2006.
- Katz J.E., Rice R.E., *Social Consequences of Internet Use, Access, Involvement and Interaction*. MIT Press, Cambridge, MA, 2002.
- Kling R., Technological and Social Access on Computing, Information and Communication Technologies, White paper for Presidential Advisory Committee on High Performance Computing and Communication, Information Technology, and the Next Generation Internet, 1998.
- Le Guel F., « Comment pourrait-on mesurer la double « fracture numérique » ? », *Réseaux*, vol. 22, n° 127-128, Paris, Hermès, 2004, p. 55-82.
- Lenhart A., Horrigan J.B. (2003), “Re-visualising the digital divide as a digital spectrum”, *IT & Society*, vol. 1 n° 5, Stanford University, Summer 2003, p. 23-39
- Mertens L. *et al.*, *Digitaal over de drempel*, e-book LINC, Leuven, 2007.
- Rallet A, Rochelandet F., « La « fracture numérique » : une faille sans fondement ? », *Réseaux*, vol. 22, n° 127-128, Paris, Hermès-Lavoisier, 2004, p. 19-54.
- Selwyn N., “Digital division or digital decision ? A study of non-users and low-users of computers”, *Poetics*, n° 34, 2006, 273-292.
- Selwyn N., Facer K., *Beyond the digital divide – rethinking digital inclusion for the 21th century*, FutureLab, London, 2007.
- Selwyn N., Gorard S., Furlong J., *Adult Learning in the Digital Age. Information, Technologies and the Learning Society*, Routledge, London, 2005.
- Van Dijk J., *De digitale kloof wordt dieper – van ongelijkheid in bezit naar ongelijkheid in vaardigheden en gebruik van ICT*, SQM London/Universiteit Twente, 2003.
- Van Dijk J., *The deepening divide – Inequality in the Information Society*, Sage, London, 2005.
- Vendramin P., Valenduc G., *Internet et inégalités – Une radiographie de la « fracture numérique »*, Éditions Labor, Bruxelles, 2003.

Vendramin P., Valenduc G., « Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations », *Terminal*, n° 95-96, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 137-154.

Vodoz L., Rossel P., Pfister-Giauque B., Glassey O., Steiner Y., Ordinateur et précarité au quotidien : les logiques d'intégration provisoire de la formation continue, Rapport PNR 51 « La « fracture numérique » : émergence, évolution, enjeux et perspectives », Université de Lausanne, 2005.

Warschauer M., *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*, MIT Press, Boston, 2003.

Wolton D., *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Flammarion, Paris, 2000.