Paysage scriptural adolescent, du papier au numérique

Youth writing as a landscape: from paper to digital

Elisabeth Schneider

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9159>

DOI : 10.4000/ree.9159

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Elisabeth Schneider, « Paysage scriptural adolescent, du papier au numérique », *Recherches en éducation* [En ligne], HS5 | 2013, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9159> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9159>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Paysage scriptural adolescent, du papier au numérique

Elisabeth Schneider¹

Résumé

La recherche, dont il est question ici, porte sur les pratiques d'écriture des adolescents, étudiées dans une double perspective : communicationnelle et géographique. L'écriture adolescente est interrogée en particulier sous l'angle de la production des espaces sociaux par l'écriture. Celle-ci, du papier au numérique, est approchée comme un outil permettant aux adolescents d'organiser leur expérience en élaborant un paysage scriptural complexe. C'est la démarche ethnographique mise en œuvre qui sera particulièrement l'objet d'analyse en tant que méthodologie et élaboration épistémologique.

Parmi les propos véhiculés sur les adolescents, l'écriture semble être une activité mineure, réduite aux obligations scolaires, en butte à la dégradation en particulier orthographique. En raison de leur familiarité aux technologies numériques, ces adolescents sont nommés « mutants numériques » (Lardellier, 2006) ou *digital natives* (Prenski, 2001). Qu'il s'agisse de la « petite Poucette » de Michel Serres ou de la figure en cours de naturalisation du « Jeune Numérique » dans les textes du ministère de l'Education Nationale, réclamant un nouveau modèle d'apprentissage pour ces élèves qui ne seraient plus humains de la même façon que leurs aînés, ces manières de considérer les adolescents ne permettent pas d'approcher et penser les pratiques réelles. La recherche dont il est question ici, porte en particulier sur la question des pratiques d'écriture des adolescents, écriture que l'on dira « outillée » dans la mesure où on prend en compte la place des divers artefacts dans l'économie scripturale des adolescents, du papier au numérique. L'écriture se déploie aujourd'hui sous des formes extrêmement variées : entre l'écriture scolaire – dans ou hors l'école – et l'écriture privée, aux modalités, finalités et supports divers (conversation sur Facebook ou roman pour soi). Nous entendons par « écriture », à la fois le processus et le résultat d'une inscription et d'un codage par des signes graphiques d'un message, outillés par des artefacts et s'inscrivant dans des activités et des pratiques culturelles telles qu'identifiées par J. Goody en particulier (Goody, 2007). La mobilité et la facilité d'utilisation des outils numériques amènent l'écriture dans des lieux où elle semblait quasiment exclue, les transports en commun par exemple. Cet article tente de mettre en mots, d'une part une démarche de recherche sur cette question de l'écriture, technologie de l'intellect, qui se construit au croisement des sciences de l'information et de la géographie sociale, et d'autre part, une réflexion sur la production de connaissance possible et contrainte non seulement par ce double regard mais aussi par le choix méthodologique d'une démarche ethnographique. Même si les pratiques d'écriture outillée par le papier et le numérique sont bien un objet des Sciences de l'information et de la Communication (SIC) dans la mesure où il s'agit d'étudier les processus de médiation des activités adolescentes (Jouet, 2003), nous nous attacherons ici à la perspective géographique pour questionner ces pratiques sous l'angle de la spatialisation. Nous nous inscrivons dans la réflexion sur l'espace, « régime de visibilité » de l'articulation entre les dimensions matérielle et idéale de la société (Lussault, 2000). L'hypothèse qui peut être formulée est que les adolescents utilisent l'écriture comme organisateur de leur expérience, comme ressource pour produire et s'approprier des espaces, de manière différenciée selon les artefacts de l'écriture. Par conséquent, la dimension spatiale nous semble une entrée pertinente pour décrire cette expérience qui est communément abordée sous l'angle

¹ Doctorante, Espaces et Sociétés (ESO-Caen), Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université de Caen Basse Normandie.

de l'effacement de l'espace (Virilio, 1980 ; Serres, 2011). On proposera de préciser dans un premier temps comment s'est élaboré le dispositif méthodologique d'observation. L'élaboration épistémologique étant articulée à ce dernier, on dégagera ensuite certains premiers faits saillants de ces observations, en se restreignant à la question de l'invisibilité des pratiques adolescentes pour les enseignants, pour enfin dégager de nouvelles questions.

1. Construire un dispositif d'observation ethnographique

■ Une démarche complexe

Une des premières questions est méthodologique : comment repérer les traces de ces pratiques d'écriture, mais aussi comment rendre visibles l'appropriation et la production d'espaces permises par l'écriture, leur donner intelligibilité par la parole des acteurs, respectée et éclairée par la mise en évidence des systèmes symboliques en jeu ? Ces dernières années, l'observation des enfants, l'élaboration d'une ethnologie de l'école et la production d'espaces sociaux du quotidien par les jeunes ont fait l'objet de travaux et recherches (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Danic, David, Depeau, 2010). Par ailleurs, l'observation auprès d'adolescents demande une réflexion spécifique. Comment accéder à la réalité de leurs pratiques alors qu'ils sont, sans doute, soucieux de se préserver du regard des adultes ? Comment accéder par exemple aux écrits entre pairs, hors et dans la classe, sur les réseaux sociaux numériques qu'ils fréquentent, construisant ainsi leur propre réseau ? Concrètement cela signifie pouvoir suivre des adolescents dans leurs activités, leurs déplacements, que cela relève de la sphère scolaire ou de la sphère privée, mais aussi collecter les écrits quels qu'ils soient, produits par les adolescents sur papier et numérique, les inscrire *a posteriori* dans un contexte de production et entendre ce qu'ils ont à en dire pour en percevoir la complexité et le rôle dans la production des espaces pour eux. Un autre pan de la réflexion méthodologique est la mise en œuvre d'un processus réflexif permettant l'élaboration épistémologique de cet objet. Ainsi, en quoi la méthodologie en œuvre, par son dispositif et par l'écriture du chercheur, permet de construire les pistes de compréhension de l'agencement spatial en œuvre ? Deux pistes sont d'ores et déjà à travailler. Premièrement, l'observateur est à la fois celui qui s'insère dans la situation observée et celui qui n'en fait pas partie, n'étant pas adolescent ; ces deux dimensions se réalisant à des degrés divers selon les situations. La pratique de recherche produit d'ailleurs elle-même un espace spécifique qui nécessite une analyse réflexive de la part de l'enquêteur, cette question du terrain en géographie faisant l'objet d'interrogations vives dont des colloques et revues rendent compte². Deuxièmement, se pose la question des situations les plus pertinentes à observer : l'observateur ne pouvant être là dans toutes les activités, et celles qu'il observe étant forcément parcellaires. Il faut donc choisir celles qui permettent la condensation de pratiques et d'interactions, et qui permettront de dégager des éléments que l'on pourra supposer éclairants, y compris pour des situations non observables³ (Lussault, 2006). Cela signifie aussi de se demander quel type de connaissances ce dispositif précis de collecte de données permet de produire (Geertz, 1998). En nous basant sur un examen rapide du quotidien des adolescents scolarisés, un certain nombre de situations caractéristiques de leur expérience ont donc été sélectionnées : le lycée et les cours, les déplacements domicile-lycée, la fréquentation et utilisation des réseaux numériques (réseaux sociaux type *Facebook*, plateformes de jeux, forums : ceux de jeuxvideo.com par exemple), moments de loisirs variables du mercredi et du week-end. Cet article s'attachera particulièrement à réfléchir à ces questions à partir des observations faites dans un lycée de centre-ville d'une ville moyenne (lycée au recrutement relativement large puisqu'il s'étend jusqu'à une trentaine de kilomètres hors de la ville), des écrits photographiés et/ou collectés, des captures d'écran d'écrits sur des plates-formes en ligne et des entretiens avec plusieurs lycéens, et ce, sur une période de six mois.

² Yann Calberac, en mars 2011, dans un article pour la revue des *Carnets de géographes*, fait état de cette vitalité de la réflexion en géographie (Calberac, 2011).

³ C'est ce que montre Michel Lussault dans une analyse d'une situation sociale extraite des *Mémoires du Cardinal de Retz*, (Lussault, 2000).

■ Premiers jalons

Il s'agit ici de rendre compte rapidement de la mise en œuvre de la démarche ethnographique dans ses dimensions les plus concrètes mais essentielles dans la mesure où comme on l'a précisé, les adolescents, de façon spécifique concernant certains usages du numérique, ne souhaitent pas *a priori* montrer ce qu'ils font⁴. Nous nous attacherons en particulier à analyser les observations en lycée. L'objectif étant bien de recueillir les pratiques et les discours, il faut établir et garantir autant la confidentialité que le respect. Les premiers contacts ont été alternativement informels et sous forme d'entretiens collectifs, auprès de deux lycéennes dans un premier temps puis, suite à leur sollicitation, auprès de huit garçons et filles de seconde. Ces moments répondaient à l'objectif d'établir des relations et d'explorer des pistes pour cibler ensuite les observations, et ont été un préalable essentiel pour démarrer les observations en classe. Lors du premier entretien collectif, comme à chaque nouveau contact, il a été précisé l'objectif de la démarche (à savoir observer leurs pratiques sans jugement de valeur ni scolaire ni privé) et la méthode (soit l'anonymisation des constats et des comptes rendus faits auprès des parents et enseignants ; comptes rendus passant aussi par le filtre du travail d'écriture de recherche) : le but étant de rassurer les lycéens quant à leur implication dans l'enquête. Les lycéens m'ont montré et donné des écrits personnels produits dans ou hors les cours, m'ont invité sur leurs espaces *Facebook* et autres plates-formes, les premiers l'ont fait à ma demande et j'ai reçu des demandes d'« ajout d'ami » d'élèves de classes observés, qui, je pense, m'ont observée, pour vérifier s'ils pouvaient me faire confiance. Les adolescents, à diverses reprises, ont clairement manifesté leur approbation quant à ma volonté d'être au plus près de leurs pratiques et m'ont dit de me méfier des propos médiatiques tenus sur les adolescents. Ce souci du respect de leur parole et de leurs pratiques semble un facteur évident de la confiance qui s'établit. En classe, j'ai pris l'habitude de me déplacer, de regarder avec plus d'insistance les tables, les écrits pour manifester que c'est ce qui m'intéresse vraiment. Petit à petit, j'ai pu photographier des tables comportant un certain nombre d'artefacts de l'écriture, après avoir demandé l'autorisation aux élèves concernés qui ainsi s'écartent de leur table pour me permettre de photographier, puis se remettent à leur tâche, et parfois montrent leur étonnement face à mon intérêt pour des éléments si quotidiens.

Du côté des enseignants, j'ai d'abord rencontré un des professeurs principaux, à qui j'ai présenté mon projet et qui l'a relayé sous forme de courrier à l'ensemble de ses collègues pour que je puisse venir assister au cours, insistant sur le fait que ce sont les pratiques des adolescents qui m'intéressent et non les pratiques enseignantes. Les observations ont pu ainsi commencer dans ce lycée de centre-ville et dans plusieurs cours de seconde, les enseignants se montrant le plus souvent très accueillants. Cet élément est à prendre en compte dans la réflexion : je suis pour eux une enseignante qui fait une thèse, qui connaît les réalités de l'exercice du métier, qui respecte leur travail dans toutes ses facettes. Cela peut cependant provoquer une forme de connivence et me rendre opaque certaines logiques d'action fonctionnant alors comme des évidences. Par la suite, c'est à partir d'un internat de lycée que j'ai pu mener d'autres types d'observations après avoir rencontré le proviseur-adjoint et l'équipe de vie scolaire en charge de l'internat⁵.

■ Evolution du dispositif d'observation

Entrer dans la classe et choisir sa place, signifiante dans la mesure où elle doit être un poste d'observation mais aussi un point de visibilité de ce que fait le chercheur pour les autres acteurs sans gêner le travail scolaire, a été l'objet des premières heures. Au fil des semaines, d'un point de vue géographique, le terrain s'élabore aussi spatialement grâce à ma présence en classe, dans les couloirs qui manifeste, de manière volontaire ou non, une certaine représentation du travail de recherche : il s'est agi d'établir une routine concernant mes déplacements en classe, pour rendre visible le travail du chercheur en supposant quelle pouvait en être la représentation

⁴ On citera simplement deux pratiques : utiliser son téléphone mobile en cours et écrire des commentaires sur les réseaux sociaux qui sont ou des transgressions du règlement du lycée ou que les adolescents considèrent comme devant provoquer le jugement négatif de la part de l'adulte.

⁵ Observer des pratiques d'écriture en salles d'étude ou dans des chambres soulève des questions méthodologiques spécifiques que nous n'aborderons pas ici.

chez les élèves, mais aussi rendre visibles la confidentialité et la congruence entre mes attitudes et mes demandes, y compris dans le choix du carnet, de l'enregistreur et du téléphone mobile qui me sert à photographier, posé en vue sur la table⁶, manifestant ainsi que je ne suis pas représentante de l'ordre scolaire.

Certains élèves dont je croise le regard me sourient et me saluent discrètement, d'autres m'ignorent « visiblement », ce qui ne préjuge en rien de leur coopération, puisque certains m'ont invitée sur *Facebook*, autorisant les captures d'écrans. Chaque nouveau temps d'observation amène à repenser la question de mon attitude, de ma place dans la classe en tant que groupe symbolique et en tant que lieu : où m'asseoir ? Puis-je me déplacer ? Quelle attitude renvoyer à l'enseignant ? Comment ne pas modifier les pratiques par mon regard, mon attitude ? Comment regarder et garder trace des pratiques sans être trop intrusive ? Entrer dans un autre lycée demande des ajustements : pour le premier, j'avais commencé le travail avec les adolescents avant de contacter le proviseur, pour le second, j'y entre par l'institution.

2. Les espaces de la classe

La classe est un dispositif scolaire dont l'analyse spatiale est nécessaire pour comprendre la complexité du tissu des pratiques à démêler et dont je cherche à rendre compte. C'est *a minima* un endroit clos dans lequel se joue une situation scolaire, mais c'est aussi un groupe d'élèves auquel l'institution peut donner arbitrairement une identité, mais qui est un groupe social avec ses dynamiques et logiques. La production d'espaces sociaux par les adolescents et les adultes se fait dans des configurations dynamiques et évolutives dans la mesure où leurs pratiques s'inscrivent dans des salles de classe organisées matériellement dans un certain nombre de mètres carrés, avec du mobilier, des affichages, et symboliquement par des organisations de disciplines scolaires, par des formes pédagogiques (travail de groupe, place de l'oral et des interactions, rôle des outils qui médiatisent le savoir). Ces cours s'inscrivent aussi dans des configurations sociales : les acteurs, leurs logiques d'action sont diverses, par exemple l'organisation du lycée en groupes et modules par le jeu des options fait que l'on a, dans certaines disciplines, à faire à des groupes d'individus, parfois référant à une classe précise, parfois à des associations de groupes d'élèves appartenant à différentes classes.

L'agencement matériel du lycée manifeste une représentation du savoir institué, celui de la forme scolaire portée par l'institution. L'écriture est un attribut les plus structurants de cette forme scolaire. La relation d'apprentissage scolaire s'est institutionnalisée au fil de l'histoire : elle se joue dans un lieu et un moment à part, entre des individus (élèves ou enseignants) et des savoirs objectivés dans des livres, des textes, des tableaux, des images (Lahire, 2008). Il s'est agi d'un double processus de *scripturalisation* et de *codification* des savoirs, l'enseignement-apprentissage conduisant à faire entrer les élèves dans un rapport scriptural au savoir, rapport distancié dont l'écrit est constitutif. Les locaux eux-mêmes manifestent l'emprise de ce rapport scriptural au savoir qui ordonne. Les rangs, les couloirs, les tables, les tableaux blancs ou noirs par exemple sont des éléments du dispositif scolaire de la même manière que les lignes des tableaux identifiés par Goody (1986), contribuant à l'élaboration du dispositif au sens de Foucault (1975). Cela se manifeste dans un lycée de manière variée, dans les sédimentations des organisations scolaires successives. Ainsi la salle de classe, selon la discipline à l'usage de laquelle elle est affectée, rend visible l'univers disciplinaire de celle-ci mais un autre système symbolique double le premier : celui de l'enseignant qui, par son appropriation des lieux et les choix d'agencement qu'il fait, peut instaurer un autre système signifiant. Ainsi, une salle de sciences : on y trouve paillasses, tabourets et matériel de science (éprouvette, microscope, blouse blanche obligatoire), artefacts manifestant en particulier la démarche expérimentale qui s'institue et s'actualise pendant les cours, sorte de double d'un laboratoire de scientifiques. Cependant c'est un double didactisé puisque, d'une part, on y retrouve des rangées alignées permettant l'installation des élèves et le bureau de l'enseignant même s'il est recouvert de

⁶ Sauf exception, les élèves mettent en œuvre des ruses, pour dissimuler leur téléphone au regard de l'enseignant, qui mériteront aussi d'être décrites précisément.

céramique blanche et de matériel scientifique. D'autre part, ce matériel scientifique n'est pas le même que celui que l'on trouverait dans un laboratoire professionnel ; les règles d'utilisation, les procédures sont spécifiques : ce sont les activités scolaires et le règlement qui les régissent. Dans notre exemple, il s'agit d'une séance de Mesures Physiques et Chimiques⁷ (MPS), dont l'un des thèmes est « investigation policière ». Il s'avère, en discutant avec les élèves qu'ils font souvent le rapprochement avec la série américaine télévisée *Les experts*, ce qui pourrait expliquer un grand nombre d'inscriptions dans cette option⁸. Cela peut laisser penser que les élèves y viennent avec des présupposés sur le rapport à la science qu'ils construiront, espérant des modalités pédagogiques assez proches du jeu de rôle. L'enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), dans cette séance observée, souhaite faire travailler sur l'analyse d'échantillons de champignons prélevés « sur le lieu du crime » proposé à l'investigation réglée des élèves et partage la salle en deux. D'un côté, elle place les élèves qui utiliseront le matériel, pourront se déplacer, chercher les échantillons, et de l'autre, les élèves qui travailleront sur encyclopédies papier⁹, sans accès aux échantillons parce qu'ils ont dit « oui » lorsqu'elle leur a demandé s'ils étaient allergiques. L'agencement spatial de la salle concrétise alors l'imbrication de représentations de ce qu'est le savoir à construire dans cette salle, dans ce moment institué socialement. Pour les élèves, s'organise aussi une production d'espace social différent selon le groupe dans lequel ils sont placés et selon qu'ils se sentent rassurés qu'on leur épargne une crise d'allergie ou pour la plupart d'entre eux, très contrariés d'avoir été pris à être francs dans leur réponse, et qu'on leur interdise l'accès aux objets qui matérialisent le savoir en jeu, prenant cela véritablement comme une sanction. Pour eux, « on fait de la science avec des expériences, pas avec un bouquin »¹⁰. L'hypothèse d'un des lycéens est que l'enseignante n'avait pas assez de matériel (échantillons, éprouvettes) et qu'elle a trouvé ce prétexte pour masquer le manque¹¹. Cet exemple est, à mon sens, pertinent pour mettre en évidence combien les représentations en jeu, les systèmes symboliques d'instances différentes (le lycée pour les locaux, l'enseignant et ses craintes d'adulte devant les risques de crise d'asthme, les élèves et leur représentation du savoir en SVT et du cours de MPS mis en œuvre, ici, sous forme d'enquête policière, l'instance institution scolaire et le cadre de la réforme par les enseignements d'exploration) peuvent s'imbriquer et concourir à élaborer une production d'espaces différenciés, aux logiques parfois contradictoires amenant les acteurs à bricoler « au coup par coup » leur implication. Cette expression reprise à Michel de Certeau (1990) désigne la façon dont les lycéens bricolent avec les structures institutionnelles que sont le lycée et la forme scolaire. Une véritable spatialisation des pratiques scolaires est à l'œuvre puisque ces élèves cherchent davantage à produire un espace de jeu (jeu de rôle, ici policier) qui s'oppose à l'espace scolaire et scriptural que l'enseignant instaure. La confrontation génère parfois le refus de la mise au travail et des consignes : pourquoi dessiner des champignons au lieu de procéder à l'analyse des prélèvements s'il s'agit d'identifier un meurtrier ? Ce qui est visé par l'enseignante est la connaissance de caractéristiques botaniques. L'énigme policière n'étant pour elle qu'une situation appelée problème mais qui s'avère prétexte, ce sont les dimensions réalistes qui font les frais de la mise en œuvre pratique et de l'adaptation à la classe, ce jour-là.

3. Penser la spatialisation des pratiques d'écriture

■ Richesse et variété des écrits

Sur la question de l'écriture, une des affirmations récurrentes chez les enseignants rencontrés est que les adolescents n'écrivent pas, n'écrivent plus à part les textos, les SMS, et déplorent quasi systématiquement la dégradation de l'orthographe et l'incapacité à se concentrer sur une

⁷ Enseignement d'exploration, nouvelle option en seconde générale issue de la réforme du lycée, dont la finalité est de permettre par un projet pluridisciplinaire d'aborder des notions scientifiques de façon systémique. La mise en œuvre réelle en établissement serait riche à analyser.

⁸ D'après ce que nous avons pu voir, c'est ce que les élèves de 3^{ème}, futurs seconde, repèrent comme critères de choix lors des journées portes ouvertes de lycée.

⁹ La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Après avoir trouvé les plantes et champignons dans l'encyclopédie, vous les dessinerez sur votre feuille de classeur ».

¹⁰ Propos d'élève interrogé suite à la séance.

¹¹ Si cela s'avérait, on pourrait aussi faire l'hypothèse sur ce que cela révèle de ses représentations des élèves dont elle pense qu'elle ne peut obtenir l'entrée dans les tâches scolaires qu'au prix de stratagèmes.

écriture qui dépasse quelques lignes. Ils sont d'ailleurs gênés pour moi : « vous ne verrez rien ». *A contrario*, les observations que j'ai menées et les écrits divers collectés montrent que les élèves écrivent beaucoup : sur des supports variés, dans des quantités impressionnantes parfois (écriture de scénarios), et à tous moments. Au cours des entretiens, la plupart insistent sur le fait qu'ils n'écrivent pas leurs SMS en langage texto, et qu'ils font attention à l'orthographe, que ce sont leurs parents qui écrivent en texto et que cela les fait rire. Lors de l'entretien collectif mentionné plus haut, une lycéenne m'a montré les dialogues de théâtre qu'elle recopie sur son mobile (sans clavier AZERTY et en plusieurs envois) pour les transmettre à un camarade avec lequel elle travaille à distance. Les adolescents, ce jour-là, m'ont montré les écrits scolaires sur papier qu'ils avaient dans leur sac : cours recopiés du tableau, prises de notes, fiches pour préparer des devoirs, brouillons, l'ensemble souvent rassemblé dans un trieur qui constitue l'objet clé de l'organisation scripturale d'un élève de seconde. Ce trieur fait l'objet de discussions entre élèves, en famille, d'activités de tri, de disputes parfois au sujet de son apparent désordre. Durant cet entretien et lors d'entretiens individuels ultérieurs, les adolescents tiennent un discours sur cet objet, le racontent et se racontent : l'ouvrant aux différents intercalaires, ils précisent le contexte de production, sont parfois surpris de trouver telle et telle feuille, ravivent les souvenirs. A propos de quelques mots en anglais sur un cours de mathématiques, une lycéenne m'explique : « Je voulais me souvenir d'une chanson, je pensais qu'en l'écrivant, ça reviendrait. » D'autres écrits collectés ou observés, au fil des mois, ne concernent pas le cadre scolaire : écrire des chansons pour partager avec un groupe puis en écrire la musique, élaborer des scénarios de jeux de rôle déposés sur une plate-forme en ligne (forum dédié aux jeux de rôle élaboré à quelques-uns), des fiches-personnages très rédigées ébauchées par SMS, réécrites sur des classeurs, des carnets pour en « faire un roman ». Plusieurs éléments semblent apparaître. Tout d'abord, l'absence de visibilité de ces écritures dans le contexte scolaire. Plusieurs élèves de seconde, écrivant beaucoup à titre personnel (roman d'*Heroic Fantasy*, chansons) m'ont affirmé que leurs enseignants n'en savaient rien et « s'en foutent ». Certains écrivent des textes mais les montrent à des enseignants dont les attentes sont ailleurs¹². Interrogés sur ces élèves précis, les enseignants m'ont confirmé par leur réponse qu'ils ignorent les pratiques d'écriture de leurs élèves, y compris lorsqu'elles se passent sous leurs yeux. Ainsi, en terminale, un enseignant demande à ses élèves de ne pas écrire en cours pour qu'ils soient concentrés sur l'écoute ; ses élèves, pour la majorité, « noircissent » des fiches et des cahiers (figure ci-après). Les téléphones portables, quant à eux, doivent être éteints pendant les cours. Les enseignants disent que, malgré tout, ils se doutent que les élèves doivent essayer de s'en servir en cachette. Dans une des classes de seconde suivie, un tiers des élèves reconnaît envoyer et recevoir en moyenne vingt-cinq SMS par heure de cours, entretenant de véritables conversations avec des élèves d'autres classes, d'autres lycées ou encore de la même classe.

Figure 1 - Table de travail, Cours de géographie en classe de Terminale L, Juin 2011

¹² Ainsi des lycéennes m'ont montré un carnet de voyage très élaboré sur le plan littéraire mais qu'elles n'ont montré qu'à l'enseignante d'arts plastiques.

Les usages de l'écrit se font sur papier et sur support numérique avec une circulation des écrits entre ces supports. Ainsi, pendant un cours, un élève commence une bande dessinée qu'il fait circuler sur une feuille de papier, les autres complètent, racontant des moments du cours, de la journée et mettant en scène des élèves. Cette bande dessinée sera ensuite scannée et partagée sur *Facebook* élargissant son auditoire, puisque d'écrit clandestin vu par ceux qui l'élaborent, elle devient objet à voir sur un réseau social numérique, objet d'autres écrits : les commentaires des « amis »¹³. Même si l'observation précise des écrits, des pratiques et l'analyse des entretiens devraient pouvoir faire émerger des critères de répartition entre les supports, ce processus de redocumentarisation (Pédauque, 2008) semble être au cœur de leurs pratiques.

■ **Stratégie et ruse**

Quelles hypothèses peuvent émerger quant au rôle de ces diverses formes d'écriture dans l'expérience scolaire adolescente à partir de ces observations ? C'est à la suite de M. Foucault (1971 et 1975) et M. de Certeau (1990) que nous tenterons ici de dégager des pistes de réflexion. Dans la partie de son ouvrage, intitulée *Pratiques d'espaces*, M. de Certeau s'attache à étudier les arts de faire des usagers de la ville, s'immisçant dans les usages prévus par la structure urbaine. Il prend l'exemple de celui qui est en haut du World Trade Center : la vision qui s'offre à lui est celle d'un texte urbain qui rend invisibles les pratiques. Pour les faire apparaître, il faut descendre en dessous des « seuils de visibilité » pour retrouver « une ville transhumante ou métaphorique [qui] s'insinue ainsi dans le texte clair de la ville planifiée et lisible ». Ceux qui marchent à travers la ville, en particulier, non seulement, actualisent par leurs déplacements les possibilités offertes par l'ordre spatial mais en inventent d'autres, tactiques s'immisçant dans la structure panoptique, notion reprise de Foucault que de Certeau analyse et dont il se détache pour affirmer le pouvoir d'agir des acteurs.

Ainsi l'écriture, outil de l'ordre scolaire, support de savoir, mode de restitution, outil de vérification, d'évaluation¹⁴ donc du côté de la stratégie, semble aussi, comme un *pharmakon*, être un outil d'émancipation, de la communication non voulue par le pouvoir, de tactique possible pour l'individu. L'écriture serait pour les élèves un outil permettant la ruse dans les élaborations institutionnelles que présente le lycée et face aux attentes des enseignants en particulier. Elle produit des espaces dont les adultes sont exclus. C'est un espace privé juxtaposé ou articulé à l'espace scolaire, là où l'institution avait prévu que l'agencement fasse lieu. On peut supposer comment l'utilisation d'un téléphone mobile peut ajouter à cette élaboration de tactiques, être un outil de jeu au « coup par coup » avec l'ordre scolaire. Le moment, le lieu où ils écrivent un texto, répondent, vérifient ce qui est arrivé tout en ayant le classeur ouvert et notant ce que le professeur dit, sont le moment, le lieu où ils choisissent d'actualiser quelque chose/quelqu'un, absent mais potentiellement toujours là et ce, pour organiser différemment leur expérience. Ce que l'on interprète comme étant une obsession de la connexion perpétuelle pourrait être pensé comme un moyen de donner une épaisseur, une continuité à son expérience ou, au contraire, introduisant de la discontinuité choisie dans des espaces et des moments que l'institution a prévus comme fragmentant l'expérience individuelle d'une manière autre et arbitraire, inventant une métrique personnelle mettant à distance le proche et rapprochant le lointain.

La question se pose de savoir comment ces pratiques peuvent rester invisibles aux enseignants. Une piste serait, il nous semble, du côté du système symbolique et de l'imaginaire à l'œuvre qui se concrétisent pour produire la réalité scolaire appréhendable par les enseignants, et il peut s'agir d'une réalité différente de celle des élèves¹⁵.

¹³ Une autre BD n'aura, elle, pas d'autre fin que sa production puisqu'elle sera jetée à la fin du cours.

¹⁴ Bautier E. & Rochex J.Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin. Les auteurs montrent la place de l'écriture dans le travail scolaire, son rôle quant à la construction des savoirs et mettent en évidence ensuite les deux principes qui organisent la diversité des attitudes des lycéens face à cette écriture scolaire : l'efficacité et la distanciation. Leur analyse s'appuie entre autres sur la notion du rapport à l'écriture et du rapport au savoir.

¹⁵ Voir, pour cette question de l'imaginaire, producteur du régime de visibilité des sociétés, l'article de C. Chivallon cité dans la bibliographie.

■ *Pratiques spatiales et identité adolescente*

D'autres procès sont en jeu « sur » les réseaux numériques que l'on appelle « réseaux sociaux », dans des espaces privés hors des temps scolaires et entrent en relation avec ce qui se joue au lycée. L'écriture en tant que processus est médiée par des artefacts particuliers et soulève la question de l'identité des adolescents se construisant par l'écriture en élaborant un tissu spatial. On peut faire l'hypothèse que leur expérience s'élabore par l'écriture. La prise en compte de l'ensemble de l'économie scripturale adolescente permettrait alors de faire émerger des expérimentations, des tâtonnements identitaires riches et complexes. La démarche ethnographique conduit à se garder d'appliquer des catégories pré-construites et de les faire émerger de l'observation, en particulier par un travail de description dense. (Geertz, 1998) Celle-ci se conçoit pour nous en considérant la pensée *par cas* (Passeron & Revel, 2005) cherchant à faire émerger le raisonnement et l'élaboration épistémologique de la singularité des adolescents rencontrés.

Ainsi, nous nous appuyons pour finir sur le cas¹⁶ d'une lycéenne suivie qui est fan de jeux de rôle et de cosplay¹⁷. Elle y consacre du temps personnel en rédigeant des scénarios et des quêtes, des récits qu'elle partage sur un forum, qu'elle envoie pour avis par SMS à des amis, dont elle discute certains aspects sur *Facebook*, dont certains aspects émaillent ses cahiers de cours et qui, sous forme de message papier, circulent dans la classe. Les enseignants n'ont aucune idée de cette quantité d'écrits qu'elle ne cherche pas à rendre visibles pour eux. Par ailleurs, elle remplit des carnets, de récits racontant tous les possibles de la vie d'un même personnage, son double imaginaire. Le premier groupe d'écrits tendent à la réalisation d'un jeu, les autres ne sont lus et vus par personne d'autre qu'elle, mais, tous concourent à élaborer son identité.

Conclusion

L'écriture ordinaire a été travaillée en anthropologie, en particulier avec Daniel Fabre et des équipes de l'EHESS (Fabre, 1997). La spécificité, ici, est de penser les pratiques d'écritures organisant un paysage scriptural du papier au numérique et contribuant à produire des espaces sociaux spécifiques de l'expérience adolescente. Ce qui émerge de mes observations menées en suivant des lycéens, c'est au contraire un paysage scriptural riche, élaboré, aux pratiques diversifiées mais dont les processus, les artefacts, les usages ne sont pas ceux reconnus (au sens à la fois d'identifiés et de légitimes) pour l'ordre scolaire. Ce qui, volontairement ou non, les rend invisibles. Les premiers temps de l'observation ont permis de collecter des données à partir des outils classiques du carnet de terrain, des photographies, des enregistrements. Cependant son intérêt réside en particulier dans l'élaboration épistémologique régie par le double regard géographique et communicationnelle, et dans les hypothèses relatives à l'exploration des systèmes symboliques en jeu. Cet article n'en explore qu'une facette, à savoir le hiatus entre les pratiques des adolescents et le regard porté par les enseignants, même si certains éléments comme la richesse et les modalités de circulation des écrits apparaissent. Des questions sont à travailler. Ainsi celle de l'identité adolescente dont on voit bien qu'elle est récurrente : comment s'élaborent les stratégies de médiation de soi que l'écriture matérialise ? Y a-t-il des genres, des fonctions de l'écriture spécifiques de cette organisation de l'expérience adolescente ? Comment les usages du papier et le numérique s'organisent, se répartissent selon les visées communicationnelles des adolescents ? Et comme nous l'avons mentionné mais non traité ici¹⁸, comment la mobilité interroge cette question de l'écriture dans la production d'espaces adolescents¹⁹ ?

¹⁶ Cas trop rapidement traité ici et qui n'est donc qu'un exemple dans cet article.

¹⁷ Pratique qui consiste à jouer le rôle de son personnage dans les jeux de rôle par exemple, dans la réalité, avec le déguisement qui correspond. (Il peut s'agir d'un personnage de film comme *Star Wars*, la terminologie officielle reconnaît à présent le terme de « costumade »).

¹⁸ Des observations sont menées en transports en commun et une partie des entretiens porte sur les pratiques d'écriture en situation de mobilité.

¹⁹ Rejoignant là des questions en géographie sociale soulevées par les travaux de S. Depeau et T. Remadier (*Se déplacer pour se situer, Places en jeu, enjeux de classes*, PUR, 2005) mais aussi de L. Cailly sur les identités spatiales, *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation*, thèse de doctorat, sous la direction de Michel Lussault, Tours, 2004).

Bibliographie

BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

CALBERAC (2011), « Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue », *Carnets de géographes*, n°2, mars 2011.

Accessible en ligne: http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/terrain_02_01_Calberac.pdf

CEFAÏ D. (2003), « Postface : L'enquête de terrain en sciences sociales », *L'enquête de terrain*, textes réunis, présentés et commentés sous la direction de D. Céfaï, Paris, La Découverte, MAUSS, p.465-615.

CHIVALLON C. (2008), « L'espace, le réel et l'imaginaire : a-t-on encore besoin de la géographie culturelle ? », *Annales de géographie*, Paris, Armand Colin, p.67-89.

DANIC I., DAVID O. & DEPEAU S. (2010), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CERTEAU (de) M. (1990), *L'invention du quotidien. 1 - Arts de faire*, Paris, Gallimard, p.139-154.

FABRE D. (dir.) (1997), *Par écrit : ethnologie des écritures quotidiennes*, textes réunis par M. de la Soudière & C. Voisenat, Paris, éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

FOUCAULT M. (1971), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

GEERTZ C. (2003) (1^{ère} édition 1998), « La description dense : vers une théorie interprétative de la culture », *L'enquête de terrain*, textes réunis, présentés et commentés sous la direction de D. Céfaï, Paris, La Découverte, MAUSS, p.208-233.

GOODY J. (1986), *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.

GOODY J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

JOUET J. (2003), « Technologies de communication et genre. Des relations en construction », *Réseaux*, volume 21, n°120, p.55-86.

LAHIRE B. (2008), *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LARDELLIER P. (2006), *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Paris, Fayard.

LUSSAULT M. (2000), « Action(s)! », *Logiques de l'espace, esprit des lieux, Géographies à Cerisy*, M. Lussault & J. Lévy (dir.), Paris, Belin, p.11-36.

LUSSAULT M. (2007), *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Seuil.

PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Enquête, n°4, Paris, Editions de l'EHESS, Enquête.

PEDAQUE R.T. (2008), *La redocumentarisation du monde*, Toulouse, Cepadues éditions.

PRENSKI M. (2001), « Digital natives, Digital immigrants », *On the Horizon*, volume 9, n°5, October 2001, MCB University Press.