



HAL
open science

Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens

Élisabeth Clément-Schneider

► **To cite this version:**

Élisabeth Clément-Schneider. Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens. Géographie. Université de Caen, 2013. Français. NNT : . tel-00911228

HAL Id: tel-00911228

<https://theses.hal.science/tel-00911228v1>

Submitted on 10 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Caen Basse-Normandie

École doctorale « Homme, sociétés, risques, territoires »

Thèse de doctorat

Présentée et soutenue le : 17/10/2013

par

Élisabeth CLÉMENT-SCHNEIDER

Pour obtenir le

Doctorat de l'Université de Caen Basse-Normandie

Spécialité : géographie physique, humaine, économique, régionale

Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens

Directeur de thèse : Jean-François Thémines

Co-directeur de thèse : Hervé Le Crosnier

Jury

Dominique Crozat, Professeur des Universités en Géographie, Université Paul Valéry Montpellier 3, (rapporteur)

Louise Merzeau, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'information et de la communication, Université de Paris Ouest Nanterre (rapporteur)

Éric Bruillard, Professeur des Universités en Informatique, Unité mixte de recherche STEF- ENS Cachan- IFé

Yves Reuter, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Lille 3

Philippe Vidal, Maître de Conférences en Géographie et aménagement, Université du Havre

Jean-François Thémines, Professeur des Universités en Géographie, Université de Caen Basse Normandie (directeur de thèse)

Hervé Le Crosnier, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'information et de la communication, Université de Caen Basse Normandie (directeur de thèse)

Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens

Résumé

Les adolescents écrivent aujourd'hui sur de multiples supports, qu'il s'agisse de papier ou de numérique. Leurs usages restent peu connus de manière précise. Une enquête ethnographique a permis d'observer et de rencontrer des lycéens pendant deux ans afin de préciser quels sont leurs usages. L'écriture est ici abordée sous l'angle de la géographie et des sciences de l'information et de la communication pour préciser sa place dans la vie adolescente. On cherche à comprendre quelle place a l'écriture dans les processus identitaires des adolescents dans l'ensemble des dispositifs techniques, sociaux et spatiaux dans lesquels ils s'inscrivent. L'appui méthodologique et épistémologique se fait à partir de la notion de situation et de la pensée par cas en particulier. Ainsi, se croisent à la fois des descriptions fines des situations d'écriture et des portraits d'adolescents pour identifier leurs usages dans l'ensemble de leurs activités. Les résultats de l'enquête permettent de poser aussi les fondements d'un renouvellement de l'étude de la littératie et des jalons pour une géographie de l'écriture.

Indexation RAMEAU

1. Adolescents- Écriture- Littératie-
2. Langage SMS- Réseaux sociaux (Internet)
3. Mobilité spatiale- Écriture
4. Identité (psychologie)
5. Raisonnement par cas

Youth's scriptural economy : a survey on high-school pupils uses

Abstract

Teenagers write today in multiple formats, whether paper or digital. Their uses are not known precisely. An ethnographic investigation leads us to observe and meet with teens for two years in order to clarify their uses. Writing is approached here in terms of geography and information science in order to clarify its place in their life. This thesis tries to understand what role the writing plays in the identity process of adolescents in all the technical, social and spatial layouts and devices in which they are enrolled. The methodological and epistemological support is based on the notion of *situation* and the case thinking. Both detailed descriptions of writing situations and portraits of adolescents afford to identify their uses in most of their activities. With the survey results, we invite to reconsider the study of literacy and to pave the road for a geography of writing.

Key-words

Youth writing- mediance- geography of writing- literacy- transliteracy- scriptural landscape

REMERCIEMENTS

Au bout de ces trois années de travail, je mesure ce que ce travail doit à d'autres.

En premier lieu merci à mes directeurs de thèse, Jean-François Thémines et Hervé Le Crosnier pour leur accompagnement, leurs encouragements persévérants et leur exigence d'exception, tour à tour ou ensemble, dans les petites comme dans les grandes choses, toutes essentielles.

Merci à tous les adolescents rencontrés qui m'ont offert de leur temps, d'eux-mêmes, qui m'ont ouvert leur porte et ont manifesté tant d'intérêt. Merci à leurs parents pour la confiance accordée. Merci aux établissements et aux enseignants qui m'ont laissée observer dans leurs classes et avec lesquels j'ai pu échanger de manière fructueuse.

Merci à Georges-Louis Baron, Cédric Flückiger, Alexandre Serres, Vincent Liquète et Xavier Michel qui au moment où il le fallait, m'ont encouragée à creuser des pistes qui n'étaient encore que des intuitions et qui sont devenues des questions essentielles de mon travail.

Je tiens à remercier ceux qui ont accepté d'être membres de mon jury. Sa composition reflète ce que je voulais pour ce travail : la pluralité scientifique dans des ancrages disciplinaires.

Merci à l'IUFM, à présent ESPE de Basse-Normandie et sa direction qui m'ont toujours soutenue, aux membres du laboratoire ESO, chercheurs et doctorants pour les échanges que nous avons eus.

À mes collègues de l'IUFM de Caen, mais aussi aux étudiants pour leurs encouragements. Du *post-it* au SMS en passant par quelques mots échangés : ils m'ont permis d'avancer.

Merci à Nicole Clouet et sa manière de prendre part à ce qui me concerne depuis longtemps maintenant.

Même si le temps a passé, merci à mes collègues du collège du Chemin Vert, les jeunes et les familles que j'y ai rencontrés, côtoyés, et qui probablement sont pour beaucoup dans l'envie d'aller plus loin dans la découverte de qui sont les adolescents.

Susan, Jamel et Betty, merci pour votre amitié précieuse et indéfectible pendant ces trois années.

Merci à mes enfants, Rodolphe et Mathilde. On dit que pendant la thèse, la vie s'arrête, vous savez qu'il n'en est rien.

Merci à Yvan, toi, tu sais de quoi ce temps était fait.

« Si l'Eternel ne bâtit la maison, celui qui construit, construit en vain. »

« Dans les sciences naturelles telles qu'elles existent, on trouve toujours une vilaine rubrique. Il y a toujours un moment où la science de certains faits n'étant pas encore réduite en concepts, ces faits n'étant pas même groupés organiquement, on plante sur ces masses de faits le jalon d'ignorance : « Divers ». C'est là qu'il faut pénétrer. On est sûr que c'est là qu'il y a des vérités à trouver : d'abord parce qu'on sait qu'on ne sait pas, et parce qu'on a le sens vif de la quantité de faits. »

Marcel Mauss, (1934), Sociologie et anthropologie, « Techniques du corps », p.5.

« Un v'la boulot de ouf malade »

Olivier, 16 ans, à propos du travail de thèse, janvier 2013.

À ma mère,

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	14
PARTIE 1 DEPLIER	22
CHAPITRE 1. L'ADOLESCENT, ENTRE DISCOURS ET SAVOIR	23
<i>Être adolescent et être élève: dimensions individuelles et sociales</i>	<i>23</i>
<i>Questionner la culture adolescente aujourd'hui</i>	<i>33</i>
<i>Des adolescents, les lieux, des moments : un terrain</i>	<i>39</i>
<i>Au-delà de l'emprise des industries culturelles, des pratiques du numérique à préciser</i>	<i>56</i>
CHAPITRE 2. UNE IDENTITE ADOLESCENTE ?	59
<i>Un cadre pour comprendre l'identité.....</i>	<i>59</i>
<i>L'identité : processus, mise en mouvement, dynamique</i>	<i>62</i>
CHAPITRE 3. ESPACE ET ECRIT	70
<i>L'espace de l'écriture, entre papier et numérique : Interroger la littérature</i>	<i>72</i>
<i>Gestes et objets, vers la prise en compte de la spatialité de « l'écrire »</i>	<i>84</i>
<i>Une économie scripturale pour fabriquer des lieux ?.....</i>	<i>92</i>
CHAPITRE 4. PENSER LES RESEAUX.....	96
<i>Pour une épistémologie critique.....</i>	<i>96</i>
<i>Filet technique, sémiotique et social</i>	<i>101</i>
<i>Que change internet à la pensée des réseaux ?.....</i>	<i>105</i>
<i>Les réseaux numériques dits sociaux</i>	<i>109</i>
<i>L'adolescent dans les réseaux</i>	<i>124</i>
CHAPITRE 5. MEDIATIONS SOCIOTECHNIQUES : UN OBJET D'ETUDE PLURIDISCIPLINAIRE COMPLEXE.....	134
<i>Médiation(s)</i>	<i>135</i>
<i>De la logique de l'usage à l'appropriation</i>	<i>138</i>
<i>Le cas du téléphone portable</i>	<i>144</i>
<i>Renouveler la conceptualisation de la médiation</i>	<i>150</i>
<i>Médiance.....</i>	<i>154</i>
PARTIE 2 MENER LA RECHERCHE	159
CHAPITRE 1 ENQUETER AUPRES D'ADOLESCENTS	162
<i>Enquêter et restituer : deux processus imbriqués</i>	<i>163</i>
<i>Quelle place donner à l'adolescent dans la recherche ?.....</i>	<i>167</i>
<i>Parti pris ethnographique</i>	<i>174</i>
CHAPITRE 2 LE TERRAIN : PROCESSUS DE CONSTRUCTION SINGULIER ET COMPLEXE	177
<i>Le terrain en SIC et en géographie, objet et discours</i>	<i>178</i>

<i>Délimiter le terrain ?</i>	181
CHAPITRE 3 DISPOSITIF D'INVESTIGATION DES PRATIQUES D'ECRIURE	196
<i>S'engager dans l'enquête</i>	198
<i>Les outils de l'enquête</i>	202
CHAPITRE 4 RESTITUER ET CONSTRUIRE LE RAISONNEMENT	212
<i>Pensée par cas : Reasonner à partir des singularités</i>	215
<i>Choisir les cas et les écrire</i>	219
<i>Démarche d'élaboration du raisonnement pour l'ensemble de l'enquête</i>	220
PARTIE 3 PORTRAITS D'ADOLESCENTS	222
CHAPITRE 1 DE QUELQUES ADOLESCENTS	223
<i>Au lycée Persée</i>	226
<i>Au lycée Hermès</i>	231
CHAPITRE 2 CARLA	237
<i>Des rencontres</i>	237
<i>S'adapter au lycée et à l'internat</i>	239
<i>À domicile</i>	241
<i>Les SMS et le téléphone portable</i>	244
<i>Facebook</i>	247
<i>D'autres écrits</i>	253
<i>Carla : des stratégies pour être soi ?</i>	254
CHAPITRE 3 ARTHUR	257
<i>Premières rencontres</i>	257
<i>Ses activités entre lycée et vie privée</i>	261
<i>Facebook</i>	262
<i>Vie amicale et vie amoureuse</i>	264
<i>Peut-on établir un territoire par l'écriture ?</i>	275
CHAPITRE 4 TASHA	278
<i>Se rencontrer</i>	278
<i>Au lycée</i>	280
<i>Écrire sur Facebook</i>	281
<i>Que comprendre de cette mise en espace de soi ?</i>	294
CHAPITRE 5 ALICE	296
<i>Seuil de l'enquête et premières rencontres</i>	296
<i>Heroïc Fantasy, Donjons-dragons et écriture</i>	299
<i>D'autres écritures</i>	304
<i>Écriture sur Facebook</i>	307
<i>Comment devenir soi</i>	313

PARTIE 4 L'ADOLESCENCE, UNE VIE TRAMEE D'ECRITS	317
CHAPITRE 1 LES ECRITS ET LE DISPOSITIF SCOLAIRE.....	319
<i>Des adolescents et des enseignants</i>	<i>320</i>
<i>Jeux d'apparence</i>	<i>326</i>
<i>Tactiques ou stratégies pour assurer la continuité de l'expérience adolescente.....</i>	<i>332</i>
CHAPITRE 2 LES TABLES A ECRIRE	342
<i>Table d'Arthur à l'internat.....</i>	<i>343</i>
<i>Fabriquer sa table : Valérie et Alice.....</i>	<i>346</i>
<i>Tables à écrire au lycée</i>	<i>348</i>
<i>Prendre position.....</i>	<i>354</i>
CHAPITRE 3 ECRITURE EN MOBILITE	356
<i>Thomas.....</i>	<i>356</i>
<i>Cyrano</i>	<i>359</i>
<i>Figures de l'utilisateur de SMS en mobilité</i>	<i>362</i>
PARTIE 5 DE NOUVEAUX OBJETS POUR LA LITTERATIE	368
CHAPITRE 1 FABRIQUER DU LIEN SOCIAL	371
<i>Le réseau d'amis : espace de négociation d'un collectif</i>	<i>372</i>
<i>L'indexation pour produire l'espace amical ?</i>	<i>382</i>
CHAPITRE 2 QUELLE PLACE POUR LE SUJET SCRIPTEUR ADOLESCENT ?	393
<i>Constellation d'écrits pour des rapports différenciés aux dispositifs</i>	<i>393</i>
<i>S'engager par l'écriture.....</i>	<i>396</i>
<i>Le sujet adolescent inscrit dans un processus de médiance</i>	<i>402</i>
CHAPITRE 3 DES RESEAUX SOCIAUX AUX CARNETS : ESPACE POLYTOPIQUE DE L'ECRITURE ADOLESCENTE	416
<i>Pratiques littéraires.....</i>	<i>416</i>
<i>Dessiner les contours de recherches à venir.....</i>	<i>420</i>
CONCLUSION GENERALE	431
BIBLIOGRAPHIE	440
TABLE DES FIGURES	462
ANNEXES	468
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	469
1. <i>Entretien collectif, 23 mars 2011</i>	<i>470</i>
2. <i>Courrier transmis aux internes du lycée Hermès</i>	<i>474</i>
3. <i>Alex, conversation à l'internat, lycée Hermès, 11 janvier 2012.</i>	<i>475</i>
4. <i>Technique : envoyer des SMS sans être vu à l'internat, Alex, décembre 2011.</i>	<i>479</i>
5. <i>Echange de SMS, , Carla et Juliette en déplacement, décembre 2012</i>	<i>480</i>

6. Coin-chambre, internat du lycée Hermès, Juliette, décembre 2011	481
7. Entretien Carla et Juliette, mercredi soir, chambre internat du lycée Hermès, décembre 2011.	482
8. Entretien avec Carla, à son domicile, février 2012	491
9. Salle de classe, tables à écrire, lycée Persée, avril 2011.	499
10 Refus d'interactions privées, Arthur, Bertrand et Sophie, Facebook, janvier 2012	500
11. Indexer les amis, commentaires, 2010.....	501
12. Journal, Philippe, Facebook, début 2012.....	502
13. Message privé Facebook Carla et Juliette, mars 2013.....	503

Introduction générale

De formation littéraire et avec un CAPES de Lettres, on peut comprendre que l'écriture, sa place dans la vie personnelle et dans les pratiques enseignantes aient été pour moi un objet de prédilection. De la même manière que je considère la lecture comme une technique pour un « art de soi », l'écriture est un art de prise sur le monde. On a souvent dit que les technologies numériques devaient bouleverser et permettre un déploiement nouveau de ces techniques de lecture-écriture. J'ai été ainsi, probablement par la confrontation de ma formation littéraire au champ de l'information-documentation ainsi que la découverte de l'analyse du travail, préoccupée de cette réticence- parfois résistance- des enseignants- à écrire avec le numérique. C'est ce qui a nourri un Master 2 Recherche en Sciences de l'éducation¹. Les entretiens menés avec quelques enseignants m'ont permis de souligner à quel point une trajectoire de construction d'usages peut être singulière. « L'homme pluriel » (Lahire, 1998), est une réalité qui s'observe aussi dans l'appropriation de nouvelles techniques et dans la manière dont celui-ci mobilise ou pas des ressources, ses représentations, ses contraintes, ses valeurs et là où il en est de son parcours, pour s'engager dans l'action, dans le cas de mon mémoire, écrire et faire écrire entre papier et numérique.

Cette question de l'écriture est restée vivace mais le choix des acteurs a changé, de même que celui de la discipline de référence. Comment peut-on expliquer que l'on décide de s'intéresser à un groupe d'individus, à leurs pratiques ? Je viens d'affirmer la réalité de l'homme pluriel, elle s'applique à celle ou celui qui s'engage dans la recherche. L'intérêt pour discuter avec des adolescents et les rencontrer s'est précisé au fil des années.

¹ Schneider E. (2009), « Les constructions des usages scolaires de l'écrit électronique des enseignants de collège : parcours pluriels et singuliers », Mémoire de Master 2 Recherche en sciences de l'éducation, soutenu en octobre 2009 à l'université de Caen.

Des années de surveillance d'internat, d'enseignement en collège, de participation à des voyages scolaires, d'intervention en association, de direction de séjours en centres de vacances. Tout cela émaillé de moments plus ou moins simples, plus ou moins agréables : assurer les permanences du mercredi matin avec trente garçons en sport-études qui attendent leur départ pour l'entraînement, retrouver les filles à l'internat le soir, élaborer des séquences pédagogiques, accompagner des Troisièmes à l'étranger, préparer avec eux un couscous pour financer un voyage, mais aussi corriger des copies, obliger à nettoyer des chambres, des tentes, solliciter sur des textes littéraires, réprimander pour des exercices de grammaire non faits, rire avec eux et profiter de leur humour, rencontrer des parents, s'inquiéter de leur avenir et participer à des conseils de classe, parfois de discipline, faire avec eux du kayak et de la randonnée et remplir des bulletins trimestriels, se rendre compte qu'on apprécie la même musique et vouloir qu'ils passent à autre chose, mais aussi rentrer chez soi en se disant qu'ils nous épuisent.

Tout cela en équipe avec des collègues qui m'ont permis d'avancer dans la prise en compte de qui étaient ces jeunes et progressivement de les observer pour ne pas se contenter de ce qu'on dit d'eux et de ce qu'aussi, ils laissent voir. À la fois dans la proximité et dans la distance que l'enseignant et l'éducateur doivent garder. Il a fallu du temps pour que je m'autorise à prendre pour objet d'étude ce qui m'intéressait vraiment, à savoir ces adolescents. J'ai ainsi formulé l'objet central de cette recherche en croisant mes deux préoccupations : celle de l'écriture et la manière dont elle a à faire avec leur vie.

Dans les différentes formulations de mon projet de recherche, on trouve la trace de modèles d'analyse utilisés en Master 2, tel que celui de l'instrumentation mais j'affirmais la volonté d'être au plus près des pratiques et de chercher à comprendre les usages dans leur complexité qu'ils soient sur papier ou numérique. Comment peut-on se donner les moyens de regarder la réalité telle qu'elle est sans *a priori* et en même temps poser un cadre d'analyse clair ? Choisisant d'aller à la rencontre des adolescents et privilégiant la dimension singulière qui par définition est du côté de l'altérité, je voulais garder la possibilité d'être surprise, de ne pas comprendre et de trouver les moyens de construire

un savoir à partir d'eux. L'arme des hypothèses et des modèles d'analyse a ainsi été mise de côté pour faire le choix de la démarche ethnographique, modeste dans la mesure des possibilités d'une chercheuse qui assure ses tâches d'enseignement et qui décide de faire sa thèse en trois ans, réduisant ainsi la possibilité de certaines observations plus longues mais privilégiant la multiplicité des entrées. Je faisais ainsi le pari d'une part, que l'exhaustivité n'était pas souhaitable en plus d'être un leurre et d'autre part, que de ces entrées multiples finiraient par se dégager des fils menant aux logiques d'action des adolescents.

Néanmoins, ne pas formaliser d'hypothèses ne signifie pas ne pas avoir d'intuition ou ne pas envisager des possibles qui peuvent être des hypothèses dans le sens commun du terme. J'ai ainsi commencé par penser que l'écriture est outil et produit des médiations diverses auxquelles sont confrontés les jeunes, médiations culturelles, sociales et techniques, mais que cela ne suffit pas pour en construire la signification. De la même manière qu'est en évolution l'ensemble de nos usages, de notre rapport au monde de manière conjointe aux évolutions techniques, économiques, culturelles et sociales, les médiations auxquelles sont confrontées les adolescents méritent d'être interrogées de manière renouvelée. Un des aspects qui permet d'identifier l'enjeu de cette réflexion est l'omniprésence- et paradoxalement son invisibilité- de la question du réseau. Toutes les évolutions semblent s'expliquer par la mise en réseau généralisée, l'effacement des distances, la disparition des contraintes temporelles, l'interopérabilité et l'expertise grandissante des usagers. Bien au contraire, l'être humain- l'adolescent en l'occurrence pour cette recherche- est encore, quoiqu'on en dise, celui qui est quelque part, qui situe son action par rapport à d'autres individus, dans des situations, tendant vers un avenir, ancré dans une temporalité, confronté à des contraintes qui limitent son action ou des ressources qui lui permettent de la déployer.

Si c'est la question de l'écriture que j'ai choisie de poser en regard de l'expérience adolescente, c'est bien aussi parce qu'elle est une technique toujours présente, interrogée par le numérique. Cependant quand on associe adolescent et écriture, les réponses semblent relativement binaires, ou en tout cas l'ont été, suscitant mon intérêt. Entre la

déploration d'un rapport à l'écriture perdu, d'une possible disparition de l'écriture manuscrite, d'une orthographe en perdition pour des jeunes en situation de communication quasiment rendue à l'état sauvage et le discours eschatologique d'une génération de petites poucettes qui se saisiraient d'un nouveau monde, il faut trouver les moyens d'engager une réflexion qui remette les choses à leur place en observant la réalité telle qu'elle se donne à voir, telle que les acteurs que je veux penser comme des sujets, les construisent. Ainsi, comment penser les relations entre les différents éléments posés ici ? Entre la vie adolescente qui est à la fois une vie qui a son sens propre mais aussi une vie tendue vers l'avenir et issue de l'enfance, l'écriture, les techniques qui l'outillent, la diversité des médiations et l'environnement socio-technique ? Quand nous disons l'écriture et l'écrit comme outil et produit, comment peut-on précisément en construire le sens, la dynamique ? Qu'est-ce qui est véritablement en jeu dans l'usage de l'écriture pour des adolescents et comment l'investiguer ?

La lecture de Michel de Certeau, et en particulier le chapitre sur les « pratiques cheminatoires » a permis de mettre en lumière l'épaisseur sociale et individuelle que le langage et les pratiques peuvent donner aux lieux traversés. Les travaux de Michel de Certeau sont utilisés tout autant en sciences de l'information et de la communication, qu'en géographie ou en sciences de l'éducation et en anthropologie. Est-ce à dire que ses préoccupations sont universelles ? En tout cas, s'intéressant à la fois à l'écriture et à la spatialité et aux sujets qui les mettent en œuvre, il ne peut manquer de susciter la réflexion et pousse à aller plus loin pour mettre à l'épreuve les croisements qu'il suggère.

Je soulignerai ainsi la valeur heuristique de la prise en compte de la spatialité dans la manière d'observer les pratiques d'écriture adolescentes. L'écriture est un objet depuis longtemps étudié en sciences de l'éducation ; elle est un objet pour l'anthropologie et pour les sciences de l'information et de la communication, chacune de ces disciplines ayant construit des concepts spécifiques pour le faire, respectivement du côté de la didactique et des compétences, de la littératie² et du rapport au monde, enfin des

² Pour ce terme de littératie, j'utiliserai l'orthographe francisée à la suite de Béatrice Fraenckel entre autres chercheurs (Fraenckel, Mbodj, 2010).

pratiques de communication et de leur circulation³. En revanche, l'écriture n'était pas jusqu'à présent un objet géographique. La valeur heuristique est donc double : pour la géographie elle-même qui construit un nouvel objet et pour les autres disciplines qui pourraient se considérer spécialistes de l'écriture et que l'approche géographique vient étonner. À cette variété disciplinaire, s'ajoute une diversité de conceptions de l'espace. En simplifiant, trois positions peuvent être distinguées. Dans certaines études, l'espace est une réalité extérieure aux individus enquêtés. Le chercheur définit des comportements spatiaux à partir de la localisation précise d'individus mobiles (Enaux et Legendre, 2010). Une deuxième position consiste à appréhender l'espace comme un milieu : l'accent est mis sur les interrelations entre les individus et l'environnement. Il s'agit par exemple d'identifier quelles propriétés de localisation, d'extension et d'aménagement contribuent à l'attractivité de lieux et au développement de pratiques pour une population donnée (Legendre, 2010). Enfin, troisième conception, l'espace peut être compris comme réalisé par les individus à partir d'une étendue disponible, en fonction d'intentions propres et en prenant en compte les normes perçues des adultes et des groupes de pairs. L'espace « se fait » et se défait sans cesse en fonction des propriétés que souhaitent utiliser les individus dans les places qu'ils identifient (Delalande, 2010). Si l'on est soucieux de prendre en compte les pratiques et de s'interroger sur les usages, paradoxalement la distance manque pour observer ces adolescents qui sont à la fois proches et lointains (Cefaï, 2003). Ce détour par l'approche géographique permet de réintroduire de l'étrangeté et de questionner les pratiques scolaires et privées à la lumière de la réflexion sur la production d'espaces sociaux (Lussault, 2004) par les adolescents. Mais de même, les questionnements géographiques se nourriront de l'exigence de déconstruction des discours sur les pratiques médiatiques et communicationnelles adolescentes, portée par les Sciences de l'Information et de la Communication.

³ Ces aspects choisis ne sont pas exhaustifs mais cherchent simplement à identifier des pôles disciplinaires.

Je fais ainsi l'hypothèse que nous avons tout à gagner à faire se croiser les questionnements épistémologiques propres d'un côté à la géographie, de l'autre aux sciences de l'information et de la communication pour construire des réponses à ces questions. En effet, comme cela est déjà très riche dans certaines équipes de recherches⁴, on perçoit bien que même s'il ne faut pas céder trop vite à la revendication de nouveauté, il est nécessaire de construire des modes d'investigation, des cadres d'analyse pour des terrains et des objets inédits. C'est le cas de la mobilité et des usages des SMS par les adolescents par exemple, des réseaux sociaux numériques –ainsi qu'internet- dont les usages sont nourris par le sens commun de métaphores géographiques, ce qui n'est, à mon avis, pas anodin. La construction de savoirs scientifiques sur l'espace pour penser la relation au monde n'est-elle pas une piste pour renouveler la réflexion sur les médiations ? Mais c'est aussi le cas quand on cherche à appréhender les manières de faire, ici précisément d'écrire, de façon transversale, transmédiatique de sujets en construction sociale et identitaire. Et là, c'est bien l'entreprise épistémologique en information-communication qui nous est nécessaire pour déplier l'imbrication des techniques, des activités et des individus. Comment caractériser ce que font les adolescents avec l'écriture ? Ont-ils des pratiques issues de l'école ? Des pratiques apprises de manière informelle en ligne ? Comment utilisent-ils cet outil ? Comment situer la place des écrits dans l'univers adolescent ? On pourrait considérer que les adolescents interagissent avec le monde avec l'écriture et que les écrits produits par eux ou d'autres constituent un environnement. Nous pourrions suivre la proposition d'avoir sur cette question une perspective écologique et/ou systémique, ce qui permettrait de prendre en compte les écrits sur papier et ceux numériques. Ce sont ces questions qui ont présidé à l'élaboration du projet de thèse. Je propose de construire ainsi une approche des pratiques d'écriture adolescentes qui permette d'interroger ces modalités d'interaction adolescent/écrits/réalité mais aussi adolescents/écrits/adolescents. En effet, quel peut être l'enjeu de penser l'interaction des jeunes avec la réalité si ce n'est pour interroger les processus de socialisation et d'individuation ? Cette approche cherche à mettre en

⁴ Les laboratoires ESO et PREFics à Rennes ont ainsi organisé une première journée d'études en juillet 2012, intitulée « complexités des communications territorialisées : urbanités langagières, géographiques et communicationnelles. »

évidence comment les adolescents passent à l'action par ce que je choisis d'appeler d'emblée « une économie scripturale » dont il faudra éprouver la pertinence conceptuelle tant spatiale que communicationnelle et sociale. L'avancée dans la thèse se fera en posant les fondements dans un « déplier » qui permet de mettre ensemble des analyses conceptuelles et les premiers éléments empiriques, qui progressivement permettront de soulever la question de cette possible économie scripturale. Il s'agira de présenter la manière dont le cadre méthodologique s'est construit dans un espace réflexif et pragmatique pour donner ensuite sa place à l'enquête même. Les usages de l'écriture des adolescents dans la diversité de leurs activités seront appréhendés en mettant en évidence à la fois leur singularité et des formes récurrentes pour en dégager des pistes de reformulation de la littératie et de son étude.

Partie 1

Déplier

L'ethnographie rend complexe l'écriture puisque la construction théorique est menée de manière conjointe à l'enquête elle-même. Le choix est fait dans cet écrit qui commence de tenter de rendre compte de cette co-élaboration. C'est-à-dire que, dans cette partie même intitulée « Déplier » qui renvoie à la tâche d'explicitation et de construction des objets de recherche, les adolescents réels, singuliers sont là. Les premiers adolescents ont été rencontrés quand la thèse a démarré à l'automne 2010.

Des éléments de discours médiatiques seront rapidement abordés pour les mettre en question à partir des réalités de la vie des adolescents que j'ai pu côtoyer pendant deux ans.

Je chercherai à montrer comment les questions ont pu émerger progressivement, comment des concepts fondant la réflexion en croisant les deux disciplines qui cadrent ce travail, sont apparus comme nécessaires à explorer dès le seuil de la recherche. La démarche de recherche fera elle-même l'objet de développements ultérieurs.

L'adolescent, entre discours et savoir

En Sciences de l'information et de la communication, l'analyse des discours est au cœur de la réflexion, qu'il s'agisse de l'illusion technophile ou technophobe ou bien encore de mettre au jour le travail de mythification qui empêche de poser les problèmes de manière précise. L'adolescent est un acteur social, objet de discours médiatiques, au cœur d'enjeux éducatifs et culturels mais aussi commerciaux et industriels. Ces derniers sont certainement ceux qui bénéficient de l'arme financière la plus efficace et contribuent ainsi à diffuser dans la société une image de l'adolescent souvent simpliste. Il s'agit ici d'en déconstruire quelques éléments et de préciser ceux qui semblent les plus solides pour élaborer un regard plus juste, et les plus pertinents pour les enjeux actuels.

Être adolescent et être élève: dimensions individuelles et sociales

Mener une recherche sur les adolescents n'est pas investiguer l'adolescence. En effet, ce qui m'intéresse est de considérer les adolescents comme des individus engagés dans un processus d'individuation et de socialisation comme peuvent l'être les autres catégories d'individus de la société. Il est parfois étonnant de voir comment on peut ramener les adolescents à leur condition physiologique et justifier un certain nombre d'analyses par les caractéristiques de la puberté, allant jusqu'à une forme de pathologisation dans des études qui ne relèvent pourtant pas du domaine médical ou en tout cas posant d'une manière assez radicale les rapports garçons - filles à cette période de la vie (Metton, 2004), ce qu'on ne fait pas lorsqu'on analyse les pratiques d'un groupe d'adultes⁵. Il y a

⁵ Je n'ai ainsi pas trouvé d'exemple d'étude d'usages des réseaux sociaux des hommes adultes en les liant à un fonctionnement hormonal, alors que les pratiques adolescentes, en particulier des garçons, renvoient souvent à cette question.

en effet une prégnance de la notion d'âge transitoire dans certains travaux, ce qui masque d'autres caractéristiques. On pourrait ainsi caractériser l'adolescence par des spécificités physiques, psychologiques qui s'inscrivent surtout dans des manières dont la société les conçoit, en particulier en matière de rapport sociaux d'âge. L'adolescence est située et elle est en général analysée par rapport à d'autres catégories d'âge, majoritairement celle des adultes actifs et dont les métiers consistent à porter un jugement extérieur⁶ sur elle. Ce qui contribue à une image sociale, présente dans les médias, d'une certaine adolescence. Ces dimensions apparaissent nettement contingentes dès que l'on sort du contexte occidental d'organisation sociale.

Ainsi, d'une manière différente, Olivier Galland (Galland, 2010), considère que depuis un peu plus d'une dizaine d'années, cette classe d'âge s'est véritablement constituée : une adolescence dont les traits sont plus marqués que la précédente et plus contrastés avec l'enfance et la « jeunesse plus avancée » que l'on appelle parfois jeunes adultes⁷. « La particularité de l'adolescence moderne serait de conjuguer une forte autonomie (notamment dans la gestion des relations amicales et de l'emploi du temps) avec le maintien, inévitable à cet âge de la vie, d'une totale dépendance matérielle à l'égard des parents⁸ », (Galland, 2010, p.5). Il n'est ainsi plus possible de suggérer que l'adolescence est une invention médiatique ou conjoncturelle (Bourdieu, 1980). La part des pairs dans la culture adolescente, à la fois comme ressource pour se socialiser au style vestimentaire, musical, mais aussi scolaire avait été soulignée en 1995, à l'occasion d'une enquête menée dans deux lycées par Dominique Pasquier (Pasquier, 1995). Ce rôle du groupe de pairs lui était apparu comme une dimension essentielle de l'adolescence lycéenne au point qu'elle avait repris l'expression d'Annah Arendt de « tyrannie de la majorité » pour désigner l'influence à laquelle il est très difficile de s'opposer dans les différents moments

⁶ Concernant la réflexivité du chercheur ou des adultes en charge d'adolescents, il est intéressant de noter qu'on repère chez « l'ado. » les traits de « l'enfant encore là » et de l'adulte « déjà là » ou « pas encore là ». En revanche, rien sur « l'ado. encore là » chez l'éducateur, chercheur, enseignant et peut-être « le vieillard déjà là ».

⁷ Et non « adolescent » qui, lui, cherche à marquer la persistance de traits adolescents dans l'âge adulte comme la difficulté à l'autonomisation matérielle, ou « adonaissants » (De Singly, 2006)

⁸ Particularité bien visible dans la manière de vivre sa journée lycéenne comme je le mettrai en évidence plus loin et souligné par Joël Zaffran dans son analyse des temps vécus par les adolescents (Zaffran, 2010), entre contrainte et liberté.

de socialisation. On peut ajouter que cette culture adolescente s'élabore autour de quatre caractéristiques (Galland, 2010) que je précise en les nuanciant : une tranche d'âge, qui relevait de l'enfance il y a encore peu et qui en garde des traces⁹, souvent en creux, plutôt dans ce qu'elle cache ; deuxièmement, un style vestimentaire et corporel - mais aussi des goûts musicaux, télévisuels. En troisième lieu, une sociabilité aux modalités spécifiques qui s'appuie sur un capital relationnel qu'il s'agit de constituer, d'enrichir et de maintenir - et dont les goûts et dégoûts culturels peuvent en être le matériau. En dernier lieu, une dimension émotionnelle très forte structure ces relations d'une manière sexuellement clivée, même si un certain nombre de frontières se révèlent plus poreuses qu'on ne le pensait (Donnat, 2010; Octobre, 2008), en particulier avec l'émergence des travaux sur le genre qui mettent en évidence les trajectoires masculin - féminin entre les stéréotypes qui perdurent et la possible « mobilité identitaire » dans les pratiques adolescentes (Octobre, 2011, p.32).

Les adolescents sont aussi des élèves qui sont confrontés à une culture scolaire, à des attentes concernant leur autonomie, leur réussite et leur insertion. Être lycéen est un métier, comme on a pu parler de métier d'élève et Anne Barrère a mis en évidence les bricolages quotidiens des adolescents pour répondre aux attentes de l'école et des adultes, que celles-ci soient explicites ou non, comprises ou non (Barrère, 1995). Il est intéressant de voir comment les lignes de force qu'elle a pu identifier perdurent, en particulier la préoccupation de l'organisation personnelle face à la demande scolaire, ainsi que les techniques utilisées pendant les cours, de l'écoute à la prise de notes, révélatrices de logiques souvent invisibles pour les enseignants. J'y reviendrai dans mon enquête.

Par la suite, un certain nombre de travaux de recherche en éducation au cours des années 1990 en particulier, puis 2000, ont eu pour objet le rapport aux apprentissages, à la chose scolaire des adolescents (Bautier, Rocheix, 1998) dans la double filiation de la réflexion sur le rapport au savoir, (Charlot, 1998) et sur la forme scolaire (Lahire, 1998). Dans cette forme scolaire, l'écriture a été identifiée comme un objet matérialisant le dispositif

⁹ Ce terme de « traces » est pour l'instant utilisé dans un sens commun mais devra être précisé. Il est en effet très ambigu dans la mesure où il peut désigner des objets extrêmement divers. M'intéressant à l'écriture, la notion de trace est à la fois riche et peut rendre invisible ce qui est en jeu.

scolaire, l'instituant et structurant des manières de construire et diffuser le savoir. On a appris en particulier, concernant l'écriture, le rôle que jouent les pratiques privées dans le rapport à l'écrit scolaire (Barré de Miniac, 2000 ; Penloup, 1999) et réciproquement (Penloup, 2000)¹⁰, l'école ayant fonctionné pendant longtemps sur une représentation de l'écriture clivée entre pratiques d'exception - celles de l'école et de la littérature- et pratiques ordinaires - de la maison, écritures domestiques, sans noblesse. Progressivement cette dichotomie s'est réduite vers une appréhension d'un continuum scriptural (Dabène, 1991), nourrissant l'élaboration d'une didactique de l'écriture (Dabène, 1991, Barré de Miniac, 1996) qui n'avait pas été posée, l'écriture - et son enseignement - relevant jusque là d'une forme d'imitation ou de talent.

Être adolescent et lycéen demande de s'approprier des codes et de savoir en user pour faire son chemin dans les « années lycée ». Les lycéens y construisent des manières de faire, et d'habiter les lieux qu'ils doivent investir pour répondre aux attentes scolaires (Rayou, 1998). Patrick Rayou identifie d'ailleurs une forme de compétence stratégique et politique qu'il nomme *metis* - forme de bricolage - et qui leur permet de construire leur place dans le lycée comme Cité¹¹. La manière d'habiter l'espace scolaire interroge la place que prennent les adolescents dans l'espace public et la question du corps : habiter l'espace scolaire c'est y trouver sa place au sens topographique aussi. Les zones où l'on peut s'asseoir ou non, où l'on ne doit pas rester mais circuler, les endroits dans lesquels on peut séjourner selon les horaires sont des questions qui m'intéressent. Peut-on y écrire ? Dans une perspective psycho-sociale, Aurélie Maurin (Maurin, 2010) a étudié la manière dont des adolescents occupent l'espace scolaire et a mis en évidence que ce qui est approprié n'est pas ce qui a été prévu par l'institution scolaire. En particulier, les adolescents habitent les interstices, les lieux de passage, les couloirs, des parties de cour par exemple. La question corporelle est essentielle : la manière dont ils se saluent, se

¹⁰ Elle montre combien l'acculturation scolaire et les représentations forgent chez les individus ce qu'elle nomme une tentation du littéraire comme un horizon vers lequel tendre. Les travaux de Philippe Lejeune sur les écrits autobiographiques confortent cette image du littéraire dans l'écriture de soi (Lejeune, Bogaert, 2006 pour le dernier ouvrage)

¹¹ Par ailleurs, l'adolescent est conjointement un objet d'intérêt pour la psychologie et la psychiatrie, et cela peut nous intéresser dans la mesure où d'une part les outils du numérique soulèvent un grand nombre de questions sur l'évolution psychologique et relationnelle de celui-ci, voire ses difficultés (Tisseron, 2010).

côtoient, se regroupent. Ces éléments ont été identifiés dans des travaux en anthropologie et en géographie à propos des mobilités urbaines par exemple (Agiar, 2005, Berry-Chikhaoui, 2005), soulignant la question du genre et des rapports sexués dans l'espace public. Si on reprend ces réflexions pour les lycéens, l'occupation des couloirs est différente entre les moments où les enseignants circulent et ceux où les adolescents sont seuls. En général, vers 7h45, ils sont assis par terre, les jambes allongées, ou en tailleur, téléphone à la main pour envoyer/ recevoir des SMS, avec un ou deux écouteurs pour la musique (écouteurs qu'ils peuvent partager). Ils peuvent aussi être appuyés contre le mur. Dans un des lycées où l'enquête a été menée, il y a des renforcements, restes anciens de niches pour des penderies assez inconfortables (présence de barres métalliques) que les élèves investissent pourtant en s'y asseyant, cela leur permet d'être assis sans gêner le passage et sans être vus. Conjointement, la question du corps se pose concernant les usages des réseaux sociaux numériques¹² : entre sa représentation et les allusions faites à son propos et le lien en ligne/ hors ligne. Cette place du corps dans l'espace ne peut être anodine, rapportée aux pratiques qui se jouent dans ces lieux.

– **Dans la société, enjeu de consommation omniprésent**

Si l'adolescence semble renvoyer à une catégorie d'âge aux limites plus ou moins floues - entre pré-adolescence et jeune adulte - et à des dimensions structurantes qui semblent perdurer, la catégorie sociale engagée dans des pratiques culturelles, elle, paraît beaucoup plus nette. Elle fait l'objet de propositions commerciales très claires, les industries culturelles en ont fait un segment, au sens de cible de consommation. Qu'il s'agisse de musique, de littérature, de matériel high-tech, de vêtements, les grandes enseignes et les marques ont toutes un secteur adolescent qui contribuent dans un double mouvement à proposer ce qui plaît mais aussi à façonner les goûts et fonctionner dans une certaine mesure comme une normalisation des achats et des affinités, qu'il s'agisse de séries

¹² Pascal Lardellier soulève cette question à propos des usages des sites de rencontres (Lardellier, 2012).

télévisées (de *Glee* à *Trône de fer*), de jeux vidéos (*League of legends*, *Assassin Creed*), de télé-réalité, mais aussi des dystopies littéraires du type *Hunger Games*.

Dans son communiqué de presse concernant l'étude menée par GENE-TIC et publié en 2010, l'agence BVA pose la question de la rupture produite par les pratiques des 18-24 ans dans l'ordre des pratiques sociales, commerciales et culturelles. Les jeunes adultes sont nommés *digital natives* et non génération Y, cette dernière expression renvoyant à la classe d'âge et non aux pratiques socioculturelles prétendues caractéristiques. Fort d'une méthodologie d'enquête voulue innovante, inédite et complète, l'équipe a exploré les représentations de la sphère commerciale et professionnelle en particulier pour dégager les comportements de demain dont les industriels devraient tenir compte. Ainsi, sont soulignés la place du groupe dans les choix, la valorisation du jeu, les outils du numérique, privilégiés comme mode d'apprentissage, la mutation du rapport au temps et à l'espace, la volonté de s'inscrire dans une société, une entreprise fondée sur le « donnant - donnant » et la difficulté à accepter l'autorité. Ces différentes dimensions mises en valeur à chaque intervention d'Édouard Le Maréchal, directeur des études qualitatives de BVA¹³, sont étonnamment les mêmes que celles que l'on retrouve sous la plume de Pascal Lardellier et de Michel Serres, même quand ils parlent de la génération suivante, celles des lycéens (Lardellier, 2006 ; Serres, 2011). Monique Dagnaud a depuis longtemps travaillé sur la place des publics dont les jeunes dans les médias et inscrit cette *Génération Y* qui désigne des jeunes adultes, entrant sur le marché du travail, dans une perspective à plus long terme, en particulier en lien à la sociologie de la jeunesse (Dagnaud, 2011 et réédition 2013). Elle souligne aussi l'évolution du rapport au savoir, au travail, à la hiérarchie mais elle en repère les facteurs dans la manière dont ils ont été élevés et le contexte plutôt morose de la société dans laquelle ils doivent s'intégrer.

Ces caractéristiques dessinent aujourd'hui une figure de l'adolescent - et de l'adulte qu'il deviendra - donnée à voir aux adultes qui le côtoient. Il est intéressant de chercher à préciser de quoi elle est faite dans la mesure où c'est bien à partir d'elle que se dégagent

¹³ Par exemple, sur le site *commentçamarche.net*, il répond à quelques questions sur les *digital natives* : <http://www.commentcamarche.net/news/5852969-edouard-le-marechal-bva-les-representants-de-la-generation-numerique-evoluent-plus-facilement-face-aux-changements>

de grandes orientations politiques et éducatives, et dans la mesure où certains aspects questionnent la recherche sur les adolescents : ils fonctionnent parfois comme des postulats, souvent comme des idées reçues à déconstruire.

– **Du digital native au digital naïve : donner à voir les usages¹⁴ d'une génération**

L'expression *digital native* aurait été utilisée la première fois par Mark Prenski en 2001 (Prenski, 2001). Dans cet article, il cherche à caractériser les « jeunes nés avec internet ».

« It is now clear that as a result of this ubiquitous environment and the sheer volume of their interaction with it, today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors ».

Un des points importants de la proposition de Prenski est de souligner la différence fondamentale entre les plus jeunes *digital natives* et les plus âgés, *digital immigrants*. Il y a bien pour lui une question de génération. Il précise, en effet, que ces derniers sont extrêmement gênés dans leur adaptation aux nouveaux outils, aux nouveaux usages comme on peut l'être en arrivant dans un nouveau pays dont on ne maîtrise ni la langue ni la culture. Plus on a passé de temps dans cette culture antérieure radicalement autre, plus il est difficile d'espérer s'accoutumer. Cette affirmation semble pleine de bon sens et de nombreux faits paraissent la confirmer : la rapidité à utiliser après tâtonnement un outil ou un logiciel inconnu est souvent utilisé comme exemple¹⁵, de même que la vitesse pour écrire des SMS sans regarder le clavier.

« Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They

¹⁴ Utilisation pesée du terme « usages » et non pratiques sur lequel on reviendra, même si certaines enquêtes dont il est question utilisent « pratiques » ou des acceptions différentes d'usages.

¹⁵ On peut citer la vidéo accessible sur *YouTube* et qui montre un enfant de 20 mois découvrant un iPad et repérant en quelques instants les fonctions qui peuvent l'intéresser. Accessible en ligne : <http://youtu.be/kT3dBKIzHNY>

function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work. »

Le portrait de ces jeunes se poursuit: ils sont habitués à être baignés dans l’information, ils sont multi-tâches, ils préfèrent ce qui est ludique et ils ont besoin de récompenses pour avancer. On retrouve tout à fait ce que l’enquête de BVA précédemment citée, met en avant.

Selon les cas, les jeunes sont donc nommés *digital natives*, génération Y, Net génération, voire *Millennials* dans des articles anglo-saxons. Alexandre Serres fait un inventaire précis de ces grandes enquêtes, concernant leur rapport à l’information (Serres, 2012, pp.35-54). Il souligne les dichotomies souvent à l’œuvre qui simplifient la question des pratiques dans la plupart de ces enquêtes et dont on peut pointer quelques aspects en particulier quant aux techniques de restitution des résultats.

« Jérémie est un mutant, mais il ne le sait pas. » (Lardellier, 2006, p. 9). Dans le portrait que le sociologue dresse en ouverture de son ouvrage¹⁶, cet adolescent est reconnaissable à ses écouteurs, « l’I-pod et sa clé USB qui pend comme une amulette à son cou », « le téléphone portable toujours à la main ». Lardellier précise que ces portraits sont fictifs, qu’il les a réalisés par le jeu de l’écriture qui lui permet de condenser les caractéristiques de plusieurs adolescents interrogés ou rencontrés ou observés. Néanmoins l’adjonction d’éléments de caractère interroge : « [c’est] un lycéen de 17 ans, poli et réservé », heureusement il choisit des traits qui mettent à distance le mauvais garçon que les objets et l’attitude de retrait de la vie sociale pourraient, en d’autres lieux, laisser imaginer : celui-ci veut devenir vétérinaire.

Quant à la « Petite Poucette » de Michel Serres, il faut lui faire un sort. Dans ce texte prononcé à l’occasion d’une séance inaugurale à l’Académie française (Serres, 2011), il dresse le portrait d’une adolescente qui n’a plus rien de commun avec ses ascendants - en

creux il s'agit de tous les adolescents, sans hétérogénéité possible mentionnée, ceux d'aujourd'hui et de ceux à venir -. La structuration du propos se fait autour à la fois de la rupture, d'une nouveauté telle que nous serions dans une mutation anthropologique avérée, et d'une forme de paternalisme qui regarde avec bienveillance et donc avec tous les droits de jugement que donne l'âge et la sagesse. De quel ordre est cette rupture ? Toutes les facettes de l'humanité qu'il organise en trois parties sont concernées : le corps, la connaissance et l'individu pour conclure sur une incompréhension fondamentale de ce qui faisait l'humain de la part de ce nouvel individu et dont je reprends certains points parce qu'ils sont récurrents dans le texte : le rapport à la nature avec les champs et les animaux, la morale et la littérature qu'on semble ne pouvoir connaître et apprécier que quand on a connu la guerre et la faim, la sexualité et les appartenances à des collectifs. Les adultes qu'il décrit, ont failli et sont démunis. Michel Serres reprend alors le fil historique des évolutions historiques et techniques déjà vécues - l'imprimerie, l'émergence de la modernité - et déjà étudiées (Proulx, Breton, 1989 ; Bougnoux, 1998¹⁷). Apparaît très clairement l'erreur de raisonnement : les exemples qu'il prend montrent que nous ne sommes pas confrontés pour la première fois à ces événements, la référence à Saint Paul - qui n'est tout de même pas de la plus grande nouveauté à propos de la construction de la notion d'individu - est l'exemple même d'une évolution très lente. Il prend les manifestations concrétisées pour des émergences brutales, il naturalise les manifestations en les coupant de leur genèse dans une forme de discours naïf : « on n'a rien vu venir mais on va faire avec parce qu'on vous aime ». Depuis sa communication, ce texte a beaucoup circulé en particulier sur des listes de diffusion d'enseignants, sur des sites professionnels, donnant lieu à des commentaires élogieux sur sa clairvoyance et sa manière de mettre en mots ce que chacun sentirait intuitivement. Il s'agit, à mon sens, bien plutôt d'un exemple de performativité du discours autorisé. Dans les interventions ultérieures ainsi que dans l'ouvrage qui en est issu (Serres, 2012), en particulier face à Bernard Stiegler, il revient cependant sur cette rupture générationnelle qu'il dit ne pas penser ainsi (Stiegler, Serres, 2012).

¹⁷ Entre autres chercheurs, ils ont contribué à questionner la notion de mutation sociale et culturelle articulée aux évolutions techniques de l'imprimerie aux grandes découvertes pour les penser comme des processus longs et multifactoriels.

On pourrait penser qu'il s'agit d'une forme de *storytelling* qui permet de donner à voir des faits sociaux dans une perspective de démonstration. Ce jeu communicationnel est très présent dans les études d'usages et analyses de pratiques. Il rend communicable les données issues d'enquêtes sociologiques, surtout quand elles sont quantitatives. D'une certaine manière, c'est ainsi que nous sont restituées les données de la grande enquête sur les pratiques culturelles de l'enfance (Mercklé, Octobre, Destrez, 2010). Ce sont des questionnaires nombreux et longs qui ont été passés, ajoutés à des entretiens, des données sociologiques sur les familles, les environnements. Mais les portraits dressés le sont en narrativisant les questionnaires. Je reviendrai sur cette dimension communicationnelle de la restitution d'enquête, difficile à mener quant il s'agira, pour moi-même de préciser les choix faits¹⁸.

Il semble que l'on ait à la fois un consensus qui identifierait des pratiques spécifiques des adolescents et une manière récurrente d'en présenter les éléments qui, frappée au coin du bon sens, le rend incontestable. L'usage de l'infographie est le dernier avatar de la visualisation de données comme discours. On ne peut, malgré le sérieux des enquêtes, nier que leur communication stylise bien souvent des comportements pour les rendre typiques, allant jusqu'à la caricature. D'un point de vue médiatique, les pratiques adolescentes se cumulent, amènent à dégager les mêmes aspects et construisent ainsi une figure homogène. On peut supposer qu'elles nivellent les différences intra-générationnelles pourtant souvent attestées, l'éclectisme étant aussi repéré comme un élément typique des pratiques socioculturelles des jeunes depuis deux décennies (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008, Donnat, 2010). Par ailleurs, on peut se demander en quoi ces pratiques font véritablement rupture en particulier avec celles des autres groupes sociaux. Ces caractéristiques ne sont-elles pas en voie de diffusion dans l'ensemble de la société, comme semble le sous-entendre l'enquête d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles ?

¹⁸ Voir Partie 2, « Mener la recherche ».

Questionner la culture adolescente aujourd'hui

Très nettement, un ensemble d'études cherche non seulement à ne pas contribuer au discours simplificateur et souvent commercial mais à se donner les moyens de regarder de plus près les pratiques et usages des technologies dans la société. Dans cette orientation, Laurence Allard et son équipe ont mené une enquête en 2012¹⁹ intitulée *Vie relationnelle et vie connectée*, pour la fédération française de Télécoms. Je noterai que la vie y est dite « tramée de numérique »²⁰ et qu'il n'est donc pas question de considérer que l'on puisse être hors ou dans le numérique selon sa situation, son âge, sa profession. Il y a quinze ans, on parlait en effet d'entrer dans la société de l'information comme si on pouvait être à l'extérieur de la société²¹. Ainsi, si l'on cherche les moyens de réfléchir à la culture adolescente aujourd'hui, on ne peut le faire sans prendre en compte les activités menées en ligne, sur internet ainsi que les autres activités numériques, tels que l'usage du téléphone mobile. De manière conjointe, cela serait une erreur de polariser la réflexion en réduisant la culture adolescente à son rapport au numérique comme on le fait en parlant de *digital natives*.

– Prendre en compte le numérique dans la complexité des pratiques

Sans faire état de l'ensemble des travaux en sociologie de la jeunesse, on soulignera le lien mis en évidence entre la socialisation des préadolescents et adolescents et les objets techniques qui leur donnent accès à l'offre culturelle et permettent le développement des pratiques. Ainsi le téléphone puis l'ordinateur, l'accès internet et les moyens de communication et de publication tels que chats, messagerie instantanée, blogs et plus récemment réseaux sociaux sont étudiés en tant que supports de médiation de l'identité,

¹⁹ Les résultats sont en cours de publication.

²⁰ Propos tiré des documents de communication, sous forme de diaporama en ligne de cette enquête : <http://fr.slideshare.net/fftelecoms/pres-carte-postale-v1>

²¹ Un certain nombre de rapports ont utilisé cette formule jusqu'au *Plan pour la France numérique* à l'horizon 2020 qui veut faire entrer la France « dans la société numérique ». (<http://www.economie.gouv.fr/france-numerique-2020/france-numerique-2020-0>)

sans négliger la question de l'obstacle que posent des compétences insuffisantes (Metton, 2004 et 2010, Cardon, 2006 et 2011, Flückiger, 2007). La chambre, associée aux outils numériques, est apparue comme « point de départ²² » de l'expressivité adolescente (Glévarec, 2009) participant aujourd'hui d'une « culture de la chambre » dont les enquêtes sur les pratiques culturelles soulignent le rôle socialisateur (Octobre et alii, 2010).

La culture de la chambre, désigne l'espace domestique comme un espace central à partir duquel les jeunes générations entrent en relation avec leurs amis, les biens culturels (musique, jeux, images...) et le « monde ». Dans une enquête menée en 2006-2007, dans trois lieux principaux : un quartier populaire de Lille, un quartier de classes moyennes à Bordeaux et un quartier résidentiel de la banlieue parisienne, Hervé Glévarec²³ identifie trois moments dans le rôle de la chambre dans l'autonomisation des enfants (Glévarec, 2009). Les photographies de chambre, les cahiers d'activités remplis par les enfants et les entretiens permettent de dégager un premier espace de jeu au moment de l'enfance (jusqu'à 10 ans environ), le second, jusqu'à 13-14 ans est celui de la maison dans la maison pour les préadolescents, le dernier est celui des passions et identifications pour l'adolescence. Cette « culture de la chambre » évolue vers une autonomisation de la socialisation proposée par les parents et l'école. Glévarec s'appuie entre autres sur des travaux de Sonia Livingstone²⁴ qui a contribué à forger cette notion de « culture de la chambre » comme indice d'une privatisation des pratiques culturelles des enfants et adolescents (Livingstone, 2007). Sylvie Octobre²⁵ dans son étude de 2004 sur les loisirs des 6-14 ans souligne entre autres l'équipement technique qui entre au fil des années dans les chambres, permettant le développement de pratiques comme l'écoute de musique, les jeux vidéos, la télévision. Plus récemment apparu dans les études, c'est l'accès internet

²² Cette idée de point de départ est à nuancer : la chambre est parfois perçue comme origine des pratiques, comme si elle n'était elle-même pas le fruit d'une élaboration sociale : familiale en particulier. Hervé Glévarec montre bien la diversité selon les familles des rôles et fonctions des chambres selon les âges et les représentations sociales.

²³ Glévarec H., (2009), *La Culture de la chambre. Les préadolescents, les loisirs contemporains et leurs parents*, Paris, La Documentation française

²⁴ Livingstone S., 2002, *Young People and New Media*, London, Sage, 2007, « From family television to bedroom culture : young people's media at home », in E. Devereux (ed.), *Media Studies : Key Issues and Debates*, London, Sage : 302-21.

²⁵ Octobre S., (2004), *Les Loisirs des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française.

dans les chambres qui permet aux jeunes d'accéder à l'ensemble des pratiques culturelles depuis leur chambre, les dissociant des espaces communs de la famille, sans pour autant les supprimer (Octobre, Detrez, Mercklé, 2010). On peut aller plus loin, semble-t-il aujourd'hui et parler de « chambre digitale » (Octobre 2012).

Ezter Harguittaï (Di Maggio, Harguittaï, 2001 et Harguittaï, 2010), dans ses recherches en sociologie américaine a cherché à mettre en évidence les facteurs de différenciation dans l'appropriation des TIC²⁶. Un état de la littérature sur les pratiques des jeunes adultes²⁷ lui permet de montrer que l'hétérogénéité des pratiques ne serait que rarement étudiée dans la mesure où ces jeunes sont considérés comme ne connaissant apparemment pas de difficultés avec les TIC, grâce à une très large exposition à ces médias. Certains travaux soulèvent cependant la question du parcours antérieur de l'utilisateur et les variations dans les habiletés. Après avoir constitué un échantillon, elle a mis en œuvre un protocole d'enquête pour identifier des niveaux de compétences divers et des usages différenciés des TIC et aboutit à un ensemble de conclusions concernant les usages d'internet et les inégalités socioculturelles. Ainsi, les étudiants qui ont un niveau élevé de compétences liées à internet vont s'impliquer dans une plus grande diversité d'utilisations d'internet que des étudiants de plus faible niveau de compétences. La diversité des modalités d'accès, le nombre d'années d'usage jouent aussi un rôle dans cette diversification qui nourrit aussi un développement de compétences. Elle observe aussi l'impact de paramètres tels que l'origine ethnique (étude que nous ne pourrions faire en contexte français) et le niveau d'études des parents.

Ainsi, dans une population jeune très connectée – le paramètre étant ici le temps de connexion à internet -, les usages sont donc très différenciés en raison de la diversité des arrière-plans socioculturels des jeunes et montrent qu'on ne peut porter de jugement global sur les pratiques. Cette recherche diffusée en France a permis de soulever cette question d'une variabilité intra-générationnelle qui allait dans le même sens que des résultats d'enquêtes sur les pratiques culturelles par exemple (Donnat, 2010) et des

²⁶ Technologies de l'Information et de la Communication.

²⁷ Première année des études supérieures aux USA.

travaux plus généraux sur la complexité des logiques d'action des individus (Lahire, 1998 et 2004). Les pratiques informationnelles des jeunes forment un champ scientifique qui manifeste lui aussi la complexité des objets et la richesse dans la diversité des usages (Serres , 2012).

En contexte français, un certain nombre de recherches en sociologie et en sciences de l'éducation étudient dans des perspectives ethnographiques la culture numérique des jeunes et l'implication scolaire des pratiques développées hors de l'école. En sciences de l'éducation, des chercheurs s'attachent à isoler des objets, des processus pour poser un regard juste sur les usages et les pratiques. Ainsi, concernant l'implication éducative des TIC sur le public élèves, Éric Bruillard et Georges-Louis Baron, s'inscrivant dans la suite de la critique initiée par Larry Cuban²⁸, ont défriché ce champ de recherche sur les technologies éducatives et ce que signifiait véritablement leur intégration dans un processus depuis leur scolarisation jusqu'à leur banalisation. Ils ont ainsi ouvert des pistes pour des études d'usages scolaires. À partir des années 2000, s'est déployé un autre pan de recherche complémentaire, celui des pratiques privées puis informelles des élèves. Ainsi, Cédric Flückiger s'est attaché à repérer l'écart ou les liens entre les compétences demandées à l'école et celles développées dans la sphère privée. Il a par ailleurs pu mettre en évidence les modes de sociabilités développés avec des outils tels que les blogs, très répandus chez les adolescents dans ces années-là (Flückiger, 2007, 2008). La poursuite de son travail avec Éric Bruillard souligne les obstacles aux transferts des compétences (Bruillard, Flückiger, 2008) mais aussi les inégalités de maîtrise et d'usage selon les contextes sociaux (Flückiger, 2011). Par ailleurs, dans la *Revue Française de Pédagogie* (Flückiger, 2008), il insiste sur le fait que les usages des TIC en particulier les outils tels que les blogs - on ajouterait les réseaux sociaux aujourd'hui beaucoup plus développés qu'il y a seulement quatre ans - modifient la définition de ce qu'est être

²⁸ Larry Cuban, ce chercheur en éducation américain est, entre autres, l'auteur d'un ouvrage important qui appelait à un moratoire sur l'équipement massif des établissements américains, après une enquête sur les conditions d'intégration des technologies éducatives qui soulignait l'insuffisance de celle-ci malgré la bonne volonté enseignante (Cuban, 2001).

adolescent : « modification de la notion d'individualité par les modes d'expression, de communication sur internet mais aussi les formes de médiation parentale dans la constitution d'une sociabilité adolescente ». Il s'appuie aussi sur les travaux de sociologues tels que Dominique Pasquier (2005) et Christian Licoppe (2002) qui montrent le développement de sociabilités juvéniles spécifiques de certains usages des TIC, dimension que l'on retrouve dans des analyses plus récentes en sciences de l'information.

– **Géographie des enfants et des jeunes**

Ces dernières années, l'observation des enfants et et la production d'espaces sociaux du quotidien par les jeunes ont fait l'objet de travaux et recherches (Danic, Delalande, Rayou, 2006 et Danic, David, Depeau, 2010) permettant de considérer leurs pratiques en relation aux dispositifs urbains, scolaires, sociaux. En effet, l'élaboration d'une ethnologie de l'école et de l'enfance a croisé la volonté d'étudier la manière dont les enfants et les jeunes s'approprient l'espace, comment ils peuvent utiliser les ressources ou non des lieux où ils vivent. Ainsi, la géographie des adolescents se définit comme l'étude pluridisciplinaire des individus ou des groupes que l'on peut associer à l'adolescence comme âge de la vie, à partir des rapports qu'ils entretiennent avec les espaces de leur quotidien.

L'espace dans la géographie des adolescents

Pour ce faire, on observe l'acte par lequel un adolescent établit une relation dont la signification pour lui, la compréhension qu'il en a, dépendent de « données spatiales » qu'il prend en compte. Ces données concernent son environnement proche ainsi que des environnements qu'il ne peut pas percevoir et qui sont pourtant impliqués dans la relation qu'il établit. Le projet scientifique de géographie des adolescents est pertinent non seulement en ce qu'il vise à connaître la spatialité d'individus, mais aussi en ce que la description de cette spatialité met à l'épreuve les catégories de saisie de la dimension spatiale en géographie pour voir en quoi le rapport à l'espace des adolescents peut être spécifique dans ses modalités et sa construction.

Sur l'espace des adolescents sont braqués différents regards. Pour des psychologues, l'espace est une des catégories de l'appropriation cognitive de leur environnement par les enfants et les adolescents (Depeau, 2010). Pour des sociologues, il est une des dimensions de l'expérience de socialisation adolescente, marqueur et vecteur de différenciation sociale. La différenciation spatiale intéresse quant à elle pour la pluralité des contextes de socialisation qu'elle permet de décrire, pluralité à laquelle les adolescents sont confrontés dans leurs pratiques culturelles (Lahire, 2005). Les géographes repèrent et caractérisent les lieux de la jeunesse dans les villes et les espaces ruraux. Ils étudient l'impact de politiques territoriales concernant l'enfance et l'adolescence, notamment en termes d'inégalités socio-spatiales (David, 2007). Olivier David pose la question de la socialisation des jeunes en lien à la production spatiale mais aussi celle de l'interaction entre pratiques spatiales et socialisation. Ainsi une des questions d'une géographie des enfants et des jeunes est la spécificité de leur rapport à l'espace, dans les lieux qu'ils fréquentent, qu'ils traversent. L'espace est pour eux, comme pour tout acteur, le support d'une action sociale mais aussi le produit d'un construit social. Comment font les jeunes et les enfants avec des logiques spatiales issues des politiques publiques ? Comment s'approprient-ils ou non les spatialisations produites par d'autres ? Ce sont quelques-unes des questions que pose le projet de l'ANR INEDUC concernant les « Inégalités éducatives et construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie²⁹ »

Danic, David et Depeau montrent que le développement cognitif des enfants se réalise dans l'appropriation de leurs espaces quotidiens ; ils étudient la socialisation dans les espaces du quotidien en se basant sur les processus de socialisation entre autres mis en évidence par Abraham Moles et le principe des coquilles, ce qui mériterait d'être discuté (Danic, David, Depeau, 2010). La géographie de la socialisation enfantine ou juvénile, définie par des espaces prescrits, des espaces possibles, des lieux réprouvés ou complètement interdits, étudie la manière dont sont générées des expériences socialisatrices spécifiques. Les contributions issues de ces recherches montrent des

²⁹ ANR INEDUC, projet définitif, accessible sur le site de l'Agence Nationale de la Recherche [http://www.agence-nationale-recherche.fr/projet-anr/?tx_lwmsuivibilan_pi2\[CODE\]=ANR-11-INEG-0010](http://www.agence-nationale-recherche.fr/projet-anr/?tx_lwmsuivibilan_pi2[CODE]=ANR-11-INEG-0010)

variations selon les lieux d'habitation, les lieux de scolarisation, les choix familiaux et semblent corrélés à la classification sociale. Le processus de socialisation différerait selon les milieux sociaux du fait de leur inscription spatiale : lieux d'alimentation, les chambres, les trajets domicile-école, les lieux de loisirs sportifs ou ludiques : ni les agréments, les contraintes ne sont les mêmes.

Concernant les pratiques d'écriture, elles ne sont pas investiguées en géographie des adolescents. Elles apparaissent parfois en tant que pratiques culturelles et/ou pratiques scolaires ou liées au numérique, mais non en tant qu'objet spécifique. Il conviendra de poser précisément la question de la pertinence de la dimension spatiale pour penser les pratiques d'écriture contemporaines des adolescents.

Des adolescents, les lieux, des moments : un terrain

L'enquête menée fera l'objet d'un développement ultérieur concernant la construction épistémologique et méthodologique mais à la suite de cette analyse des études portant sur les pratiques adolescentes, il me paraît nécessaire de dire, même de manière encore générale, de quels adolescents il sera question. Ce sont des lycéens, élèves de seconde au moment où je les rencontre, qui ont été suivis, observés et interviewés. Ils ont manifesté beaucoup d'intérêt pour la recherche que je menais.

Ils fréquentent des lycées répartis dans une ville d'environ cent cinquante mille habitants ou dans les communes limitrophes qui font partie ou non de la communauté d'agglomération. Le premier lycée dans lequel je suis entrée est un grand lycée par le nombre d'élèves accueillis, par la taille des locaux et par son histoire. Je le nommerai dans cette étude « lycée Persée »³⁰. J'y ai rencontré un grand nombre de lycéens. Tout d'abord quelques-uns à l'extérieur, par le bouche à oreille puis une fois que j'ai été

³⁰ Je vais les nommer de noms issus de la mythologie, ce qui n'est le cas pour aucun. Cette idée m'a été donnée par l'un des lycéens, une allusion à la place de l'*Heroïc Fantasy* dans l'univers adolescent.

autorisée à y entrer officiellement et à suivre des classes, j'ai discuté avec d'autres dans les couloirs en attendant les enseignants. J'ai parfois discuté sur un banc, à l'extérieur du lycée, avec des adolescents qui avaient un creux dans leur emploi du temps avant d'en suivre à nouveau en classe. Je suis montée à leur suite dans des bus de ville ou bus régionaux pour poursuivre l'observation.

J'ai concentré cette recherche sur les élèves de seconde. Tout d'abord, parce que j'ai supposé que le passage au lycée pouvait être le moment de l'apparition de pratiques spécifiques ou du développement d'autres, intéressant l'écriture et le numérique, que des pratiques déjà installées pouvaient se modifier vers des usages différents liés à l'évolution de l'expérience adolescente.

En effet, c'est souvent en fin de 3ème ou en début de seconde que les parents achètent un ordinateur portable ou un téléphone portable si le jeune n'en avait pas. Cette hypothèse correspondait aussi à la diffusion de certains types d'appareils et de fonctionnalités disponibles dans les forfaits au moment où cette enquête a commencé. Les premiers contacts ont été établis à la rentrée 2010. À ce moment là, la plupart des élèves ont un téléphone avec forfait limité en SMS. Il arrive qu'ils utilisent le téléphone laissé par les parents parce que ceux-ci en ont acheté un plus performant, parfois limité techniquement et aux fonctionnalités mystérieuses pour les adolescents interviewés. Ainsi, en avril 2010, en classe de seconde, j'ai posé la question à tous les élèves de la classe. La grande majorité avait un portable avec un forfait limité, plusieurs ne l'avaient pas choisi: « C'est mon frère qui me l'a donné, il le voulait plus. », « Mon père s'est planté de forfait, il est obligé de payer alors il me l'a laissé » : l'adolescente, ici, semblait plutôt honteuse de cette histoire de forfait qui avait tout l'air d'avoir donné lieu à des disputes et ne voulait pas en parler devant ses camarades. Deux garçons m'expliquent qu'ils n'envoient que deux ou trois SMS par jour « ça coûte trop cher ». Aucun n'avait d'accès internet avec son téléphone. Malgré ces contraintes, dans les observations en classe, je peux voir un certain nombre d'élèves vérifier les SMS reçus pendant les cours, discrètement. Au fil des semaines d'observation, les *smartphones* se sont répandus et rapidement avec eux, le forfait illimité SMS et l'accès internet, encore peu diffusé début 2011 malgré tout parmi

les lycéens suivis. Depuis le début de cette enquête, les outils se sont démocratisés, les accès internet sont plus largement effectifs, ce qui a un impact sur les pratiques.

Une des raisons avancées à l'achat du portable pour la classe de seconde est la nouvelle autonomie dont l'élève va devoir faire preuve. Sauf cas où il habite tout près du lycée, il aura à prendre des transports en communs peut-être différents, avec des temps de trajet plus longs. Il partira plus fréquemment pour la journée complète avec des possibilités extrascolaires plus grandes puisque les règlements des lycées publics donnent la possibilité aux parents d'autoriser les jeunes à quitter l'établissement à chaque heure libre, autorisation dont bénéficient tous les lycéens suivis. Seuls les internes mineurs n'ont pas cette possibilité : il y a délégation de l'autorité et de la responsabilité parentale au lycée. Les parents souhaitent donc que leurs enfants aient les moyens de les joindre, de se débrouiller en cas de besoin. Cela signifie par exemple, réagir quand le bus ne passe pas, quand on a raté son train, quand on termine plus tôt mais aussi en cas d'agression, d'incident de toute sorte. L'interlocuteur n'est plus l'établissement (l'infirmière qui téléphone à la famille) mais l'élève lui-même. Les lycéens ont ainsi une vie scolaire soumise aux contraintes externes : horaires des transports, des cours, déplacements vers les arrêts parfois inconnus et une vie ouverte à des possibilités de liberté physique : sortir en pleine après-midi rejoindre des amis à leur domicile sans avertir personne. Les élèves sont dans des mobilités pendulaires comme peuvent l'être des travailleurs, au rythme des journées pour les demi-pensionnaires, demi-journées pour les externes, des semaines pour les internes.

– **L'internat : un espace réglementé**

Dans un premier temps, brosser le tableau de la vie à l'internat permettra de souligner les différentes facettes de l'organisation que j'ai pu observer, ou bien dont j'ai eu des indices dans les propos des adolescents, des adultes qui les encadraient, dans les documents auxquels j'ai eu accès. Comment les adolescents trouvent leur place dans cet espace voulu et organisé par des adultes dans une visée éducative mais aussi dans une histoire

sociale des lieux d'accueils de mineurs ? Certains aspects évoqueront sans nul doute à la fois la question du dispositif et des arts de faire sur lesquels je reviendrai. Il s'agit de préciser l'univers adolescent qui est au cœur de ma recherche et de mettre en évidence quelques faits saillants, certains concordant avec les résultats des recherches mentionnées plus haut, d'autres plus spécifiques susciteront la réflexion.

Concernant l'internat du lycée Hermès où j'ai pu passer quelques soirées, il s'agit d'un bâtiment à l'écart des autres, dans lequel se tiennent quelques cours au premier étage. L'internat en lui-même comporte deux étages, un pour les garçons, un pour les filles, avec cependant des lieux communs au premier étage comme la salle polyvalente où se tiennent par exemple des cours de guitare organisés par un des CPE, une salle informatique, une salle « télé », un espace commun plutôt vide près des escaliers (dont la fonction est assez vague), une salle d'étude aux tables individuelles et face à l'escalier, toujours la porte ouverte, le bureau des CPE et surveillants ([FIGURE 1](#)), aujourd'hui officiellement nommés assistants d'éducation³¹.



FIGURE 1 BUREAU DES
SURVEILLANTS, INTERNAT
LYCEE HERMES,
DECEMBRE 2011

³¹ Le statut de surveillant d'internat ou d'externat n'existe plus depuis 2003 mais l'appellation « surveillant/e » reste la plus courante, et son synonyme familier « pion » est utilisé par les élèves.

Un long couloir sépare les chambres de quatre personnes chacune, un bloc sanitaires (douches, lavabos, toilettes), les chambres des surveillant(e)s et des portes coupe-feu à mi-parcours du couloir. Nous sommes dans un espace qui rend public, visible des moments qui au domicile, seraient cachés, invisibles, non publics. La manière dont sont articulés le privé et le public dans ces endroits est essentiel puisque cela conduit à la caractérisation des pratiques : autorisé/interdit s'articule à visible/invisible³², certains aspects sont tacites. Il semble que l'on soit au croisement de logiques différentes. Ce qui frappe tout d'abord est que l'encadrement et la surveillance fabriquent avec cet internat un espace public réglementé, peu soumis à la négociation³³. Il est vrai que la ligne droite régit la totalité de l'endroit³⁴ et semble indiquer des territorialités : des pièces où les adolescents n'entrent pas sans autorisation, une rigoureuse opposition dedans/ dehors selon les moments, les personnes (FIGURE 2). Entrer dans le bureau des CPE se fait quand on y est invité pour une raison précise : prendre le journal, se faire « pointer » au retour de la sortie du mercredi après-midi.

³² L'invisible devient par défaut soupçonné d'être volontairement caché et est donc interdit, par exemple, quand un élève pose son livre à la verticale devant sa feuille sur laquelle il écrit, ce qui n'est pas accepté par les surveillants.

³³ En cela, l'expression « espace public » ne correspond pas à la notion définie par Habermas, les protagonistes étant ici dans un rapport hiérarchique d'imposition de règles pour les uns (certaines issues du règlement intérieur, certaines dépendant des besoins de réglementer l'action et/ou au coup par coup) et de conformité à celles-ci pour les autres. (Habermas, 1962)

³⁴ Je ne ferai pas ici de rapprochement avec la structure panoptique de Foucault mise en évidence dans *Surveiller et Punir* (Foucault, 1975), le risque étant à mon avis d'induire une interprétation qui, par son apparente évidence, masquerait les vrais enjeux pour les lycéens.

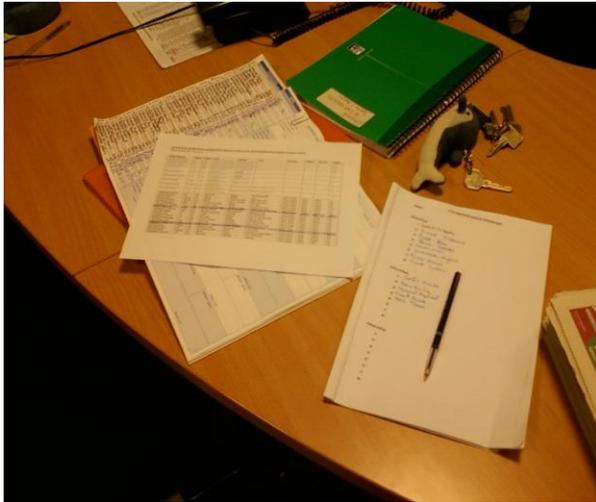


FIGURE 2 LISTES DE CONTROLE
DU MERCREDI SOIR, BUREAU DES
SURVEILLANTS, LYCEE HERMES,
JANVIER 2012

L'écrit participe de ce contrôle sous différentes formes, listes, émargements, pour ceux qui sont sortis en ville, ceux qui sont allés au sport, ceux qui étaient absents en début de semaine et qui arrivent, ceux qui ont réservé la salle informatique, ceux qui vont en activité, etc.

Si l'on revient à la distinction entre l'extérieur et l'intérieur, entrer dans la chambre d'un autre élève se fait selon des accords tacites ou explicites. On n'entre pas dans une chambre s'il n'y a personne, même si la porte est ouverte. Ces portes justement sont systématiquement ouvertes pendant le temps d'étude par exemple (sauf pour les Terminales) de manière à pouvoir contrôler facilement ce qui s'y passe. Le surveillant doit pouvoir voir du couloir si les jeunes sont assis à leur bureau pour travailler. En effet, la position assise au bureau obligatoire. Elle m'a été détaillée à plusieurs reprises par les lycéens qui regrettent de ne pouvoir être assis sur leur lit, pour certaines tâches comme réviser ou apprendre une leçon. De la même façon, si l'un d'eux veut travailler avec son

ordinateur portable, il n'a pas le droit de l'utiliser dans sa chambre³⁵. Il réserve un créneau pour la salle informatique, tourne son écran pour qu'il soit visible du couloir et garde la porte ouverte. Le couloir, lui, reste vide, il n'est que traversé, pas de station possible sauf pour attendre un surveillant dont on a besoin.³⁶

L'internat est ainsi organisé en espace de contrôle par un agencement spécifique entre ce qui est ouvert/ visible, accessible/ non accessible avec l'appui du personnel d'encadrement qui ajuste aussi parfois ces éléments³⁷. J'ai insisté sur la question spatiale, mais cela s'articule au temporel. Ainsi, le temps après le repas est découpé en séquences pour permettre un temps de travail, un temps pour regarder les « infos » à la télévision par exemple, (sachant qu'un même interne ne peut accéder à la télévision tous les soirs), un temps pour des activités périscolaires, culturelles dans l'internat. Chaque situation suppose des agencements spécifiques complexes auxquelles les premières semaines à l'internat permettent de se familiariser. L'essentiel de l'agencement, la dimension temporelle, la dimension symbolique institutionnelle et spatiale élabore un dispositif contraignant et sécurisant - les jeunes filles et adolescents circulent librement en pyjama, caleçon, peignoir au moment des douches sans expression d'insécurité - pour les jeunes.

Qu'en est-il des logiques des adolescents eux-mêmes ? Comment élaborent-ils leur propre manière d'être dans ce dispositif ? Comment s'y inscrivent-ils ? Quand ils quittent le domicile familial à la rentrée pour venir à l'internat, il s'agit clairement d'un déplacement qui opère une rupture et non une continuité. Leur ancrage est « à la maison » ; ils viennent avec leur sac, leur valise, amenant très peu d'objets personnels visibles du type bibelot ou cadre photo (les affichages en font partie). Ils sont appelés à se localiser pour la semaine dans cet endroit qui devient pour eux lieu de sociabilités, d'abord de côtoiement puis de relations plus personnelles. Ils sont répartis par chambre de manière

³⁵ Cette conception de la chambre entre en confrontation à la culture de la chambre que les travaux en sociologie mentionnés plus haut mettent en évidence soulignant le hiatus entre le dispositif scolaire et la pratique privée

³⁶ Deux lycéens m'ont expliqué que parfois ils faisaient semblant d'avoir besoin d'aide et d'attendre le surveillant pour rester dans le couloir discuter, appuyés contre le mur.

³⁷ Les lycéens savent que certains soirs, ils pourront lire pendant l'étude, d'autres soirs, le surveillant de service n'accepte que le travail écrit.

arbitraire selon leur niveau, leur âge et bien sûr leur sexe. L'ancrage à l'internat semble impossible car l'adolescent est toujours contraint au déplacement ou au rangement de ses affaires personnelles. Ce qui est permis est l'affichage au mur mais le règlement prévoit qu'à chaque période de vacances, tout doit être enlevé. Certains adolescents préfèrent donc ne rien afficher. Ceux qui le font, le font au-dessus de leur bureau, se créant un espace personnel à partir du bureau et de sa partie haute quand ils lèvent les yeux sur la tête de lit ou le dos de l'armoire du voisin de chambre ([FIGURE 3](#))³⁸. Ils affichent à l'intérieur de leur étroite armoire (une porte, une étagère avec une penderie), sur la partie interne de la porte en particulier.



FIGURE 3 CHAMBRE DE
CARLA ET JULIETTE,
FEVRIER 2012

Les élèves arrivent le dimanche soir ou le lundi dans la journée, selon l'heure de début de leurs cours. Je l'ai dit, ils viennent avec leur sac, leur valise qui permet de faire le lien entre la maison et le lycée, entre le week-end et la semaine. C'est le domicile qui vient avec eux de cette façon. Un objet qui permettrait de les ancrer dans l'internat comme une forme de domicile transitoire. L'internat est donc sur un mode paradoxal: d'une part une dimension privée : chacun a son espace délimité de manière métonymique. Une partie de chambre qui est « leur chambre » : un lit, une armoire, un bureau mais un espace partagé avec trois autres élèves non choisis. D'autre part, cette pièce a la dimension d'un espace

³⁸ Ce qui est étonnant est la photo présente sur le site du lycée qui montre des affichages nombreux sur le mur d'une élève. Dans notre enquête sur quatre mois, aucune chambre visitée n'avait d'affichage au mur et les lycéens de seconde interviewés ont insisté sur le fait qu'ils ne prendraient pas le risque qu'on leur arrache.

public dont il va falloir négocier³⁹ certains éléments. En effet, les internes sont amenés à partager des moments normalement dévolus à l'intimité, à la solitude : dormir, s'habiller, se laver et qui dans le cadre de l'internat peuvent être publics : les ados s'habillent à la même heure, partagent les sanitaires (douches, lavabos) et les contraintes horaires font que c'est nécessairement collectif (heure de lever, de coucher, heure de fin d'études qui permet le passage à la douche...). Certains adolescents réussissent à négocier des espaces plus privés ou en profitent sans les avoir voulus⁴⁰ : ceux qui reviennent de l'UNSS⁴¹ peuvent aller à la douche ou vont manger (les surveillants leur gardent un plateau repas) de manière décalée. Certains s'habillent dans le noir quand les autres dorment encore, vont se laver plus tôt. Ils préfèrent s'ajouter des contraintes pour retrouver un espace privé ou peuvent profiter de contraintes externes (inscription à l'UNSS). Au fil de l'année cependant, plusieurs renoncent : trop fatigués pour se lever plus tôt ou bien ils préféreraient manger en même temps que les autres, le repas seul n'étant pas apprécié. Ces moments d'intimité partagés sont aussi des moments de rire, de discussion dont ils tirent partie quand l'internat devient un espace commun.⁴²

– **Le lycée et la forme scolaire : place à l'écriture.**

Dans l'autre lycée enquêté, ce sont les bâtiments où ont lieu les cours qui ont été observés. Ces endroits sont similaires à ceux du lycée avec internat, c'est donc à partir des observations de ce deuxième lycée que je soulèverai de même quelques questions sur la vie adolescente qui s'y joue. De la même façon, les mobilités hors du lycée dans la semaine pour les élèves des deux lycées enquêtés révèlent aussi des points d'accroche intéressants pour penser l'usage de l'écriture. Le lycée Persée est très long. Un couloir dessert des salles nombreuses d'un seul côté, sur cinq niveaux. C'est cet aspect du lycée

³⁹ Cette fois, on est plus proche de l'espace aux règles négociées qui permet l'élaboration d'un espace de médiation entre individus. (Habermas, 1962)

⁴⁰ Nous ne parlons pas ici des élèves majeurs qui n'obéissent pas au même règlement.

⁴¹ Union Nationale du Sport Scolaire.

⁴² Y compris en commençant à transgresser les règles. Même si pour plusieurs lycéens, le règlement de l'internat semble davantage pris au sérieux que celui des temps de cours.

qui frappe ceux qui arrivent du collège. Si l'on reprend la distinction ouvert/fermé abordée plus haut, les portes des salles sont là systématiquement fermées, le numéro de la salle est indiquée au-dessus de la porte. S'il y a un changement de salle, il est assez

FIGURE 4 SALLE DE COURS.
2EME ETAGE, FACE A
L'ESCALIER.



difficile de se repérer et de trouver l'information, étant donné la rareté des panneaux d'information. Les enseignants eux-mêmes trouvent des moyens insolites (FIGURE 4) : entre informer directement les élèves sur la porte même ou leur demander de se contacter par SMS alors même qu'ils ne sont pas censés avoir leurs portables allumés, selon le règlement. De mon côté, quand il m'est arrivé de trouver porte close pour les cours que je devais observer, cela s'est résolu à chaque fois en envoyant un SMS à un élève de la classe concernée.

Cette spatialisation de l'expérience scolaire passe par la salle de classe elle-même. On y retrouve l'ordonnancement mis en évidence par Lahire en ce qui concerne la forme scolaire présente (Lahire, 2008). Billouet (Billouet, 2010) a souligné le rôle des écrits comme les affichages, le tableau qui structure, organise l'espace scolaire. Les tables, les chaises participent de l'agencement de la situation scolaire.

– **La classe : dispositif socio-spatial**

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 également 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 m², 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 savoir⁴³. Les cours s'inscrivent aussi dans des configurations sociales : les acteurs et leurs logiques d'action sont divers, par exemple l'organisation du lycée en groupes et modules par le jeu des options fait que, dans certaines disciplines, on a 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 au sens administratif.

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

⁴³ Voir Annexe 9. Salle de classe, tables à écrire, lycée Persée, avril 2011.

dispositif scolaire de la même manière que les lignes des tableaux identifiés par Goody (Goody, 1986), contribuant à l'élaboration du dispositif au sens de Foucault (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.

Pour préciser, je prendrai l'exemple d'une salle de sciences où s'est tenu un cours observé avec un groupe d'élèves pour l'enseignement d'exploration MPS⁴⁴ : on y trouve paillasses, tabourets et matériels 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 scientifique. Cependant nous nous trouvons face à 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 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. La séance observée se rattache au thème « investigation policière ». Il s'avère, en discutant avec les élèves qu'ils font souvent le rapprochement entre ces cours et la série américaine télévisée « Les experts », ce qui pourrait expliquer un grand nombre d'inscriptions dans cette option⁴⁵. 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 SVT, dans la 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. Elle partage la salle en deux. D'un côté, elle place les

⁴⁴ 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.

⁴⁵ D'après ce que j'ai 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.

élèves qui utiliseront le matériel, pourront se déplacer, chercher les échantillons, de l'autre, les élèves qui travailleront sur des encyclopédies papier⁴⁶, 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 »⁴⁷. Une hypothèse d'un des lycéens est que l'enseignante n'avait pas assez de matériel (échantillons, éprouvette) et qu'elle a trouvé ce prétexte pour masquer le manque⁴⁸. 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'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 (de Certeau, 1990) désigne, ici, la façon dont les lycéens bricolent avec les structures institutionnelles que sont le lycée et la forme scolaire. 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

⁴⁶ 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 »

⁴⁷ Propos d'élève interrogé suite à la séance.

⁴⁸ Si cela s'avérait, on pourrait aussi faire l'hypothèse sur ce que cela révèle de ses représentations des élèves dont il faut obtenir l'entrée dans les tâches scolaires au prix de stratagèmes.

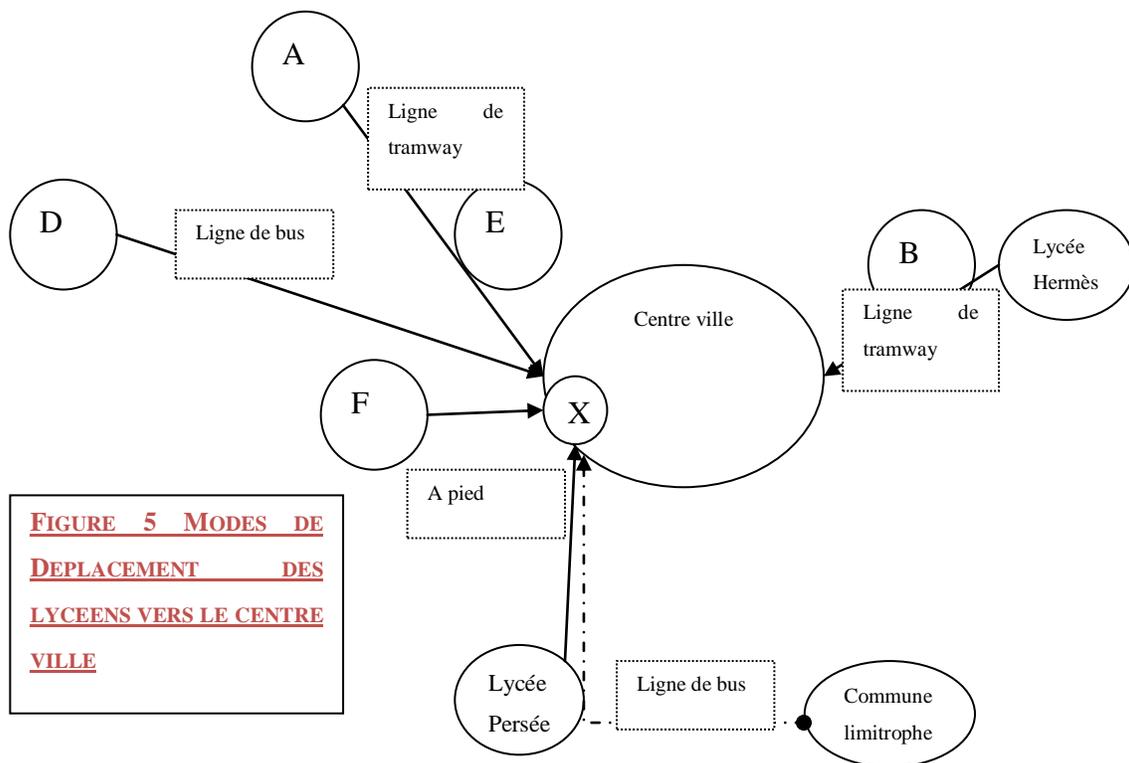
situation appelée problème mais qui s'avère prétexte. Le mimétisme à la situation réelle de l'investigation policière trouve ses limites. Cette description de séance permet de se rendre compte qu'une véritable spatialisation des pratiques scolaires est à l'œuvre puisque ces élèves cherchent davantage à produire un espace de jeu (jeu de rôle, ici policier) qui s'oppose à l'espace scolaire et scriptural que l'enseignant instaure. Les dispositifs scolaires sont à la fois des dispositifs spatiaux et des dispositifs sociotechniques dans lesquels s'inscrivent les adolescents et dont l'activité est ainsi contrainte.

– **La mobilité lycéenne**

Les pratiques adolescentes sont aussi liées aux mobilités et aux territorialités. De la même manière que Laurent Cailly pointe l'illusoire liberté spatiale dont disposeraient les individus à notre époque sous prétexte de ressources spatiales, de moyens de déplacement, de mobilités généralisées et qui nie la réalité de contraintes financières ou symboliques (Cailly, 2004), les lycéens sont aussi prétendument à l'âge de l'autonomie et de la liberté de mouvement, où ils peuvent expérimenter, profiter des ressources mises à leur disposition. Les collectivités territoriales s'y emploient entre aides financières et offre culturelle démultipliée. Si des adolescents n'en profitent pas, c'est qu'ils manqueraient de volonté, d'autonomie et de curiosité. Comme pour d'autres domaines et d'autres catégories de population, ils sont renvoyés à leur propre incapacité. Il me semble bien au contraire que des ressources non utilisées le sont parce qu'elles n'ont pas de sens pour les usagers ou parce que des contraintes plus grandes ne peuvent être dépassées. J'y reviendrai en particulier concernant des aspects très quotidiens de la vie lycéenne que je ciblerai parce qu'apparus dans mon enquête.

Les mobilités lycéennes, dans la zone géographique qui délimite l'enquête, s'organisent entre l'établissement, le centre ville, des zones commerciales, les arrêts de bus, de tramway, les domiciles. En interrogeant les lycéens, j'ai pu me rendre compte qu'il existe des lieux organisateurs de territorialité articulés à ces mobilités. Ainsi, chaque lycée de l'agglomération ou de la ville limitrophe donne accès au centre de la ville par un moyen

de déplacement privilégié par les lycéens (FIGURE 5). Pour les lycées que je désignerai de lettres A, B, E et Hermès, c'est le tramway. Pour le lycée professionnel D, c'est le bus, mais les élèves vont rarement en ville à partir du lycée, celui-ci n'ayant pas d'internat, ils bénéficient de celui du lycée Hermès et c'est plutôt à partir de là qu'ils vont en ville le mercredi après-midi⁴⁹. En revanche, pour Persée et F, c'est à pied que les adolescents gagnent le centre et ils organisent leur sociabilité selon le parcours de ce moyen de transport et de manière économe. Les élèves du lycée F investissent les cafés de la Place X, plutôt centrale ; ceux du lycée A autour de l'arrêt de tramway St P., ceux de Persée s'arrêtent souvent avant. Par ailleurs, plusieurs des lycéens suivis fréquentent des lycées différents de leurs amis du collège⁵⁰. Ces modes de déplacements peuvent nous suggérer quelle facilité ou non ils ont à se rencontrer entre élèves de lycées différents. S'organisent alors des retrouvailles en fin de journée, en fin de semaine, en cours de journée si les pauses sont assez longues et concordent.



⁴⁹ On peut imaginer leur trajet du départ du lycée Persée en tramway puis en bus vers le lycée D.

⁵⁰ Choix d'option, seconde générale ou professionnelle.

L'utilisation des bus régionaux par ces adolescents est fréquente. Le maillage du département permet d'avoir des lignes scolaires assez nombreuses qui desservent les établissements de l'agglomération, ou permettent la correspondance avec les services de ville bus et tramway. À partir de la rentrée 2010, j'ai pris la ligne scolaire régulièrement matin et soir de façon à côtoyer et rencontrer ces lycéens. Les lignes que j'ai utilisées desservaient six lycées, trois généraux et technologiques et trois lycées professionnels. Les lycéens que j'ai observés appartenaient à quatre d'entre eux. Pour préciser une dimension de la mobilité lycéenne, j'insisterai sur les rythmes que connaissent ces trajets en précisant les activités des adolescents. J'ai noté à quel moment de la journée, dans quelle situation ils utilisaient leur téléphone portable pour des SMS. Ce faisant, j'ai pu observer d'autres pratiques qui permettent de repérer des dynamiques récurrentes. Ainsi, en début d'année scolaire, l'utilisation du téléphone portable pour des SMS est intense parmi la nouvelle promotion d'élèves de seconde. Ils font des SMS, les consultent en attendant le bus, montent, s'installent et continuent. Au bout de quelques minutes, cela ralentit et c'est plutôt l'écoute de musique qui prend la première place. Les SMS reprennent quand ils approchent de l'arrêt. J'ai pu lire fréquemment des messages : « J'arrive », « Je suis au rond-point du ... ».

Au bout de quelques semaines, l'usage des SMS se ralentit nettement. On entre dans l'hiver et les lycéens sont fatigués, ils somnolent dans le bus quasiment tout le trajet, souvent avec la musique et les écouteurs. Olivier m'explique qu'il attend le moment d'être dans le bus pour dormir comme un vrai plaisir : il met sa capuche, se cale et s'endort, « *C'est trop dur le matin* ». J'observe le même phénomène le soir avec le bus de 18h30, très silencieux. Il fait nuit, les lumières sont éteintes. Quand le bus est plus tôt ou selon les activités des adolescents, l'usage du bus change : on commence à se connaître, on s'interpelle, on s'installe ensemble, on discute, on se montre des vidéos que l'on commente. Le moment des devoirs surveillés, des bacs blancs de français fait sortir les cahiers, les feuilles de classeur, sujets de discussion. Les cours, les enseignants ainsi que la famille, les amis, les activités en week-end nourrissent les conversations, de même que

le spectacle à l'extérieur du bus qui permet aux adolescents de souvent faire preuve de beaucoup d'humour dans leur manière de commenter. À l'automne comme au printemps, ce sont aussi des jeux de cartes que j'ai pu observer. Quand les jours rallongent, et que les températures sont meilleures, le trajet change aussi : il fait chaud dans un bus, ralenti par les embouteillages en fin de journée au mois de mai. Le chauffeur qui connaît bien sa ligne choisit un autre itinéraire. Dans ces moments-là, je vois peu de SMS par rapport à d'autres périodes. Les conversations dans le bus occupent suffisamment peut-être.

La mobilité lycéenne s'organise aussi à pied et en transports urbains. Je n'ai pas observé les transports personnels tels que les voitures personnelles. Néanmoins, je peux ajouter que les adolescents circulent beaucoup dans une journée⁵¹ et articulent des moments de mobilité individuelle - à pied - collective avec des usagers inconnus, collective avec des usagers connus, voire choisis pour des finalités diverses et en gérant des contraintes de temps, de lieux et de ressources : utiliser le bus régional est parfois vécu comme une contrainte importante pour ceux qui vivent assez loin de l'agglomération et n'ont qu'un seul aller-retour possible dans la journée.

Si l'on veut porter un regard global sur les usages des lycéens, il faut tenter de prendre en compte la diversité de ces situations dans la diversité des configurations en essayant de mettre en évidence les questionnements posés par celles-ci. Ainsi, à partir de cette question de la mobilité et de sa diversité, nous pouvons nous demander si le téléphone mobile joue un rôle dans l'agencement de ces situations spatiales et dans quelle mesure il permet d'en articuler les différentes instances et d'organiser une forme d'interspatialité. Mais on peut parallèlement s'interroger sur la valeur communicationnelle et stratégique de ces pratiques autour des SMS au fil de la journée.

⁵¹ Ces modes de circulation varient s'il s'agit de vacances scolaires : les horaires des transports ne sont pas les mêmes, le taux de fréquentation et les heures de déplacement non plus.

Au-delà de l'emprise des industries culturelles, des pratiques du numérique à préciser

On peut à partir de certains éléments de l'offre des industries culturelles et médiatiques vue plus haut, identifier quelques-unes des affinités culturelles des adolescents. Sans pour autant penser qu'elles sont des corollaires de l'adolescence, elles sont néanmoins apparues nettement dans mon enquête, dans les pratiques des adolescents rencontrés. À ce titre, elles méritent d'être mentionnées et précisées pour inventorier quelques pistes. Certaines de ces pratiques sont considérées comme peu légitimes socialement et culturellement. Les adolescents en parlent peu en dehors de leur groupe de pairs ou du réseau de ceux qui partagent les mêmes intérêts. Les enseignants les méconnaissent en général. Elles sont plus complexes qu'il n'y paraît et élaborent un tissu de pratiques auxquelles les adolescents consacrent du temps et qu'il est nécessaire d'appréhender pour approcher leur culture.

Glee, série télévisée américaine qui présente le quotidien d'une école du spectacle aux USA de même que *Trône de Fer*, dont les intrigues se nouent autour des rivalités d'un Moyen-âge cruel, sont typiques de l'engouement pour la forme des séries aux multiples saisons que l'on suit sur la télévision. La faveur du public pour les séries n'est pas nouvelle mais elle s'enrichit de comportements complémentaires : on anticipe les épisodes à venir en accédant aux vidéos sur *YouTube*, en téléchargeant ceux non disponibles en France sur des sites de *streaming*, rapidement sous-titrés par des fans (Allard, 2005), qui les séquentent pour tromper les poursuites en matière de droit d'auteur. On y ajoute la lecture des romans et la recherche des produits dérivés divers, inscrivant la pratique culturelle dans un cycle de consommation toujours renouvelée par des industries qui jouent sur la menace à l'encontre de diffusions non autorisées mais aussi profitent de celles-ci parce qu'elles assurent un cycle de vie plus long aux productions au-delà des rythmes télévisuels trop restreints aujourd'hui⁵². Cette démarche

⁵² L'enjeu commercial demande aux fournisseurs d'accès et de contenus d'innover sans cesse, rompant avec des logiques anciennes de diffusion. On peut voir ainsi se construire la stratégie d'Orange qui choisit

qui n'est pourtant pas si spécifique des adolescents et se diffuse dans d'autres catégories d'âge⁵³, modifie ainsi les modes d'accès à la culture et ses représentations. Elle occupe un temps important dans leurs loisirs. Les séries issues des mangas sont, elles aussi, plébiscitées.

*Leagues of legends*⁵⁴, et *World of Warcraft* très souvent cités par les adolescents rencontrés, en les associant d'ailleurs à des pratiques parfois addictives, sont deux des jeux MMORPG les plus célèbres, acronyme qui signifie « *Massively Multiplayer Online Role Playing Games* », en français « jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs ». Il est emblématique des pratiques de jeux adolescents, accessible sur internet et PC. Dans un univers d'*Heroïc Fantasy*, il permet non seulement de jouer par équipes sans limites de nationalités⁵⁵, mais il associe aussi l'intégration à une communauté en ligne, pouvant se rassembler pour des rencontres hors-ligne⁵⁶, des productions de *fan-art* en infographie, l'écriture de scénarios alternatifs, la fabrication de plateaux enrichis de figurines peintes reconstituant les batailles, de type *Warhammer*. Sont associés des boutiques, véritables lieux de vie des communautés dans lesquels on trouve les informations, les objets, et où on peut rencontrer les autres joueurs. D'autres jeux comportent des caractéristiques similaires: *Wakfu* et *Yu-Gi-Oh* par exemple. Dans un autre type d'univers, *Assassin Creed* est un jeu disponible sur les différentes consoles, il existe une version pour PC, pour WII, pour PS3 et connaît aussi une offre de sériation avec le développement d'intrigues diverses autour d'un personnage d'assassin qui franchit les limites temporelles et spatiales pour accomplir sa mission. Les points communs de ces jeux, caractéristiques de l'offre actuelle sont la création d'univers ancrés historiquement à la grande qualité graphique et scénaristique, relevant des jeux de rôle. La référence aux jeux de rôle est

de contrer les diffusions illégales en anticipant de plusieurs mois les diffusions de séries sur son offre pour les abonnés : <http://www.numerama.com/magazine/24780-game-of-thrones-diffuse-par-orange-24h-apres-les-usa.html>

⁵³ Les pratiques de fans liées aux séries telles que *Lost* ont déjà été étudiées et comme correspondant d'ailleurs à des groupes de jeunes adultes (Martin, 2011).

⁵⁴ Voir en ligne : <http://euw.leagueoflegends.com/fr>

⁵⁵ Plusieurs adolescents ont ainsi mentionné *chat* en anglais ou en allemand avec des co-équipiers étrangers développant ainsi des compétences communicationnelles d'inter-compréhension.

⁵⁶ Certains des adolescents suivis ont ainsi été sélectionnés pour une journée de tournoi *WOW* leur permettant de s'affronter entre équipes et de se rencontrer dans un I.U.T. de l'agglomération.

essentielle à souligner comme interrogeant la place du joueur, du lecteur et de son identification, de la possibilité de se projeter dans un récit et un univers pour une expérience immersive, caractéristique recherchée dans ces pratiques (Bourdaa, 2011).

Ces pratiques culturelles sont dites transmédiatiques (Jenkins, 2006) : les adolescents regardent les films tirés des romans, consultent les blogs qui s'y rapportent et produisent à leur tour, des fictions ou des vidéos en ligne. Je reviendrai sur celles-ci, la question de l'écriture jouant son rôle dans ces démarches transmédiatiques⁵⁷ mais on peut néanmoins souligner qu'elles mettent en œuvre des pratiques de recherche, d'interaction sur différentes plateformes, de production, de transformation de production culturelles déployant une forme de rapport à la culture éclectique et sans complexe.

⁵⁷ Voir « chapitre 1, Fabriquer du lien social ».

Une identité adolescente ?

Un cadre pour comprendre l'identité

L'adolescent est, selon les regards, un individu aux pratiques culturelles spécifiques, un acteur économique, un acteur social, un être assujéti à diverses obligations, injonctions mais aussi sujet de désirs, qui construit une autonomie, qui sort de l'enfance et se prépare à entrer dans l'âge adulte. Un certain nombre de ces perceptions sont des stéréotypes. Les adolescents sont au cœur d'un grand nombre de travaux de recherche en sociologie de la jeunesse, des médias, en psychologie, d'autant plus qu'ils semblent avoir une véritable appétence pour les réseaux réputés lieux de risque pour leur identité.

Même si la question des techniques renouvelle la notion d'identité et qu'il s'agit d'une groupe social spécifique, j'inscrirai ma réflexion dans un cadre précis. En effet, le concept d'identité est très fréquemment évoqué, sollicité pour réfléchir aux différents âges de la vie dont l'adolescence. Ce qui m'intéresse est de poser les éléments du processus d'élaboration de celle-ci pour déterminer quels aspects peuvent être en jeu dans les sollicitations auxquelles sont confrontés les adolescents, dans les interactions qu'ils mettent en place et dans lesquelles ils s'inscrivent.

La socialisation des adolescents est souvent décrite comme un processus homogène. Ils iraient au fil des années vers plus d'autonomie, en particulier par la confrontation aux instances de socialisation telles que la famille tout d'abord, l'école et la société. Ils avanceraient d'abord dans l'enfance, dans l'acceptation des éléments transmis par ces instances, puis de plus en plus dans le refus ou la contestation pour se socialiser aux pratiques et comportements du groupe de pairs adolescents. Les adolescents

chercheraient ainsi pour grandir et construire leur identité⁵⁸ à s'autonomiser des sphères dans lesquelles ils évoluent dans un processus egocentrique.

Ce processus est par ailleurs considéré parfois comme allant du proche au lointain, selon le modèle des coquilles de Moles. Cette théorie de la proxémie conçoit la socialisation de l'individu comme un processus qui fait quitter progressivement un cercle réduit sécurisant, le corps en lui-même, pour aller à la rencontre de cercles concentriques, plus distants, d'abord par le geste puis à l'échelle de l'appartement, du quartier, etc. À ces étapes correspondent aussi des âges de la vie. Ce modèle est très diffusé dans le sens commun, dans la manière de concevoir les apprentissages, d'analyser les étapes de l'autonomie mais aussi en arrière-plan d'un certain nombre de recherches.

Ce paradigme est pourtant très contestable. Tout d'abord, cela me semble manifester une vision de l'insertion sociale rendue obsolète ne serait-ce que par l'offre médiatique et technique qui met en contact des réalités très éloignées quelques soient les âges et remet en cause cette notion de cercles concentriques. Ensuite, cela induit la notion de normalité et ne tient pas compte de l'hétérogénéité des adolescents. Par exemple: quid des adolescents qui, dans une complexité assez fréquente, sont capables de partir seuls à l'étranger, et peuvent aussi passer le reste du temps chez eux et ne maîtrisent pas la topographie de leur propre ville ? Enfin, ce modèle maintient plutôt invisible l'interaction individu/ social, sa complexité⁵⁹ et l'outillage qui en permet la médiation.

Ainsi, c'est bien en considérant conjointement les deux processus de socialisation et d'individuation que je poserai la question de l'identité adolescente et en tentant de préciser plus finement ce qui en terme de médiation met en route ces deux processus.

⁵⁸ D'autres éléments sont constitutifs de l'identité : le rôle en particulier : « [il] a une fonction identitaire. L'identité subjective, mouvante et fragile, ne parvient à se fixer et à se densifier que par la prise de rôle, concrétisation et confirmation collective de soi. » (Kaufmann, p. 193) nous y reviendrons (l'élaboration temporelle sur les réseaux, ensemble des traces constituent le matériau de ce rôle, et ont leur place dans la constitution de la présence numérique.)

⁵⁹ François de Singly, dans son étude des relations intra-familiales, nomme ce double ancrage identitaire « Tic-Tac » : le « Tic » de l'individu seul, et le « Tac » du groupe, ce mouvement de balancier conduit l'individu à osciller entre les deux pôles pour faire ses choix et négocier. (De Singly, 2000)

Dans son ouvrage, *Ego, Pour une sociologie de l'individu*, Jean-Paul Kaufmann s'attache à montrer l'historicité de la notion d'habitude pour en montrer la pertinence scientifique aux fins de comprendre la construction du processus d'individuation⁶⁰. Sa place dans l'histoire des sciences sociales, et plus largement dans la conception de l'humain montre que la conception egocéphalocentrique a longtemps prévalu, mettant en premier l'individu qui aurait construit son autonomie par sa volonté à s'extraire de l'holisme. En fait, la société a elle-même produit des conditions d'une possible individualisation. À la suite de Norbert Élias (Élias, 1991), Kaufmann considère que le processus d'individualisation est une dynamique profitant de ces deux mouvements: volonté de l'individu et dimension sociale. La dynamique de la construction de l'individu se fonde sur un matériau social divers. Dans une perspective cognitiviste, le rapport de l'être humain au monde est mis en œuvre sous forme de schèmes. Ceux-ci sont confrontés aux situations et mobilisés ou déstabilisés puis évoluent. Dans une interaction avec la réflexivité individuelle quand les schèmes sont dissonants - à savoir qu'ils ne permettent pas de traiter une situation rencontrée -, ils seront alors adaptés s'ils ont pu être transformés. Les habitudes se construisent ainsi par incorporation de ceux-ci. Leur transmission peut se faire par l'imitation ou l'apprentissage, de manière plus ou moins imposée dans un mouvement par exemple de la société vers l'individu, mais il faut souligner le caractère principalement social de ces habitudes. Aucune n'est spécifiquement individuelle, même si elles en ont parfois l'apparence parce qu'en rupture avec le groupe social dans lequel elles vont apparaître, elles s'inscrivent toujours dans une histoire sociale plus ou moins longue. Ainsi c'est une mémoire sociale qui se transmet par des schèmes très spécifiques. En s'appuyant sur son enquête menée auprès des femmes et du travail du linge (*La trame conjugale*, 1992), Kaufmann montre ainsi que les éléments transmis de cette mémoire sociale sont aussi longs à mettre en place que difficiles à modifier et de nouveaux schèmes issus d'une autre mémoire entrant en confrontation provoquent un conflit identitaire pouvant conduire à plus d'autonomie mais aussi

⁶⁰ Kaufmann souligne que les limites de l'identité ne sont aujourd'hui plus fixées par la société, ce que font les individus, c'est bien plutôt de fixer un univers de significations comme bornes de l'identité dans un mécanisme d'auto-régulation sous formes de crises parfois douloureuses, comme l'a montré Ehrenberg avec le développement de l'usage des drogues diverses. (Kaufmann, p.250)

généralisant un désarroi réel des individus. L'activité humaine est une objectivation de ces processus, tout en étant un support pour l'intériorisation.

L'identité : processus, mise en mouvement, dynamique

Un des éléments essentiels à noter est que cette individuation/socialisation se forge par la mise en branle d'autres processus souvent masqués par des états provisoires, des essais, parfois socialement qualifiés d'échecs, parfois hétérogènes dans leur déroulement, etc.

Le fait social se donne à voir comme un déjà-là mais est bien un construit, résultat de la dynamique d'intériorisation/objectivation abordée plus haut. La socialisation adolescente a bien lieu dans le cadre d'une mémoire sociale transmise par les différentes instances avec lesquelles ils sont en relation, de manière explicite ou non. Ce que les adolescents perçoivent comme produits de l'activité ou ce que nous pouvons percevoir de leur activité, sont à considérer comme des états d'un processus, non figés définitivement, matériau social qui donnera lieu à d'autres processus ultérieurs ou simultanés, s'appuyant sur des médiations techniques et sociales.

Ce travail d'articulation social/ individuel a été posé aussi par Georges Simondon, dans sa thèse en philosophie des techniques (Simondon, 1958). Il y met en évidence la spécificité de l'activité humaine, de ses savoirs et de leur transmission et leur relation aux objets techniques. À la différence de la transmission génétique, les savoirs de l'activité sociale se transmettent par les objets depuis que l'homme a commencé à techniciser son environnement. Ces objets sont porteurs de la mémoire sociale et des savoirs dans la mesure où ils sont élaborés pour réaliser des gestes, leur utilisation fait l'objet d'apprentissages et s'inscrit dans des activités. Cette transmission n'est possible que par l'expérience. En effet, les relations qui s'établissent entre les membres d'une même société sont relationnelles et sémiotiques. Par ailleurs, un individu se développe avec et par le groupe dans la mesure où il utilise le matériau social constitué par le groupe mais il se développe aussi contre le groupe, sinon il serait dans la fusion, il n'y aurait pas d'individualité : l'appropriation du matériau social est individuelle. Cette individuation est

possible dans un double mouvement : individuation psychique (Simondon) et collective - apport ultérieur de Bernard Stiegler (Stiegler, 2000) -, l'homme s'individue par le groupe en s'appuyant sur les supports techniques constitués par le groupe. L'individu acquiert des significations qui émanent du groupe, il les intériorise et par là se socialise pour à un moment, être capable de les énoncer comme soi. Une forme de ré-énonciation du matériau social, travaillé par l'expérience qui permettra la constitution du soi dans le groupe. Il n'y a ainsi de soi que social et par la technique.

- **La technique comme outillage de l'identité**

Ce processus d'individualisation⁶¹ a donc besoin des artefacts produits par la société, mis en œuvre par des techniques diverses telles que le langage, l'écriture, en passant aussi par des dispositifs machiniques. Par les instances de socialisation, et grâce à des processus de médiation spécifique, les individus s'approprient non seulement les savoir-faire liés à ces techniques, savoir écrire par exemple mais de manière bien plus complexe la mémoire sociale attachée à cette technique⁶². Le numérique, internet, les réseaux sociaux numériques⁶³, l'émergence du sujet et sa réflexivité, le développement personnel, cet inventaire volontairement hétéroclite sont des éléments de contexte qui renouvellent la question de la définition de l'identité, de sa construction.

« Débordé de sollicitations, sommé d'être toujours plus performant, talonné par l'urgence, développant des comportements compulsifs visant à gorger chaque instant d'un maximum d'intensité, il peut aussi tomber dans un « excès d'inexistence », lorsque la société lui retire les supports indispensables pour être un individu au sens plein du terme. » Cette citation de Nicole Aubert (Aubert, 2006) est non seulement d'actualité mais prend un sens particulier à la lumière des préoccupations actuelles de technicisation

⁶¹ Je préciserai l'acception des termes utilisés :

Individualisation : éléments de distinction d'un individu par rapport aux autres individus.

Individuation : constitution du soi, de son unité, (Kaufmann, 2001), voir analyse du cas des femmes célibataires à la page 257 de son livre, dont l'individuation procède par enveloppements quand l'unité ne peut être permise par l'unité sociale telle que la famille. L'autre type d'unité, la fictionnelle est à construire.

⁶² La distinction entre objet concret et objet technique nous amène à utiliser la seconde expression : l'objet technique est l'objet inscrit dans une activité sociale.

⁶³ J'utiliserai parfois l'acronyme RSN pour désigner les réseaux sociaux numériques, en particulier *Facebook*.

de l'identité et de mesure de soi par les outils technologiques. En effet, ce que l'on appelle *Quantified Self* correspond à un ensemble de pratiques, volontaires ou non qui délèguent aux machines la traduction en indicateurs divers, performance, productivité, les données issues de nos activités : cela va du compteur d'amis sur un réseau social, au calcul de notre consommation d'énergie avec le port de bracelets, en passant par l'estimation de notre implication d'internaute à l'aide d'un ratio entre le nombre de commentaires et le nombre d'articles lus sur les journaux en ligne.⁶⁴

C'est ainsi, depuis quelques années, une préoccupation pour les sciences humaines de penser la place de l'individu dans ces bouleversements. Elle touche à notre manière de considérer la socialisation et l'individuation adolescente. Sur internet, se manifestent des désirs humains qui ont toujours existé : désir de ne pas être oublié/d'être aimé, de se reconnaître comme humain par la réflexivité sur l'expérience (se raconter permet de se positionner comme sujet plus encore que de raconter, se valoriser par l'expérience réflexive), de pouvoir se cacher à volonté (désir d'intimité), pouvoir se montrer (désir d'extimité⁶⁵ qui est différent de l'exhibitionnisme), maîtriser la distance⁶⁶ relationnelle. Ces caractéristiques pointées par Serge Tisseron permettent de mettre en perspective la nouveauté supposée des comportements en ligne mais aussi de soulever la question de ce que change vraiment le numérique à l'identité (Tisseron, 2011). Quelles spécificités pour les adolescents, en particulier avec *Facebook* que l'on peut considérer comme un dispositif pour voir et être vu et pour construire un pouvoir situationnel ?

⁶⁴ Le *Quantified Self* a son manuel francophone : *Le guide pratique du Quantified Self. Mieux gérer sa vie, sa santé, sa productivité* d'Emmanuel Gadenne, ses sites, ses outils. Parfois appelé aussi self tracking, il se définit comme « l'ensemble des pratiques de capture, d'analyse et de partage des données de sa vie quotidienne (santé, sport, sommeil, alimentation, etc.) par le biais d'applications mobiles, de capteurs, ou d'outils plus traditionnels. » <http://www.self-tracking-france.fr/>

⁶⁵ Terme utilisé par Serge Tisseron à propos du phénomène de la télé réalité.

⁶⁶ Ce terme de distance est pour l'instant utilisé dans son sens commun.

– Identité numérique

Entre identité et délimitation de la présence

Parmi les propos tenus sur le numérique et ses avatars, on peut tout autant trouver des détracteurs qui déplorent la rupture du lien social, l'appauvrissement de l'espace public que des partisans qui vantent les outils d'une sociabilité élargie, d'une palette d'expression et de développement de soi démultipliée. La question de l'identité numérique s'est posée au fil des changements techniques qui ont facilité la mise en ligne facilitées. Ainsi, les blogs et les sites participatifs en particulier ont permis la dissémination de traces⁶⁷ de soi : il s'agit là de dépôts faits pendant une navigation, une lecture sous forme de commentaires, d'avis, d'achat, de recommandation, de *posts* plus ou moins longs mais aussi d'éléments informationnels numériques non visibles qui attestent de transactions, de choix, de décisions sous forme de clics. Dans le *Web 2.0*, le développement de réseaux est rendu techniquement aisé et on assiste à ce que Cardon appelle le développement du *friendling*, qui se différencie de l'amitié en ce qu'il peut ne consister qu'en un acte déclaratif qui permet l'échange d'informations : « X accepte Y comme ami » (Cardon, 2008). Après un temps d'anonymat et d'usage de *pseudos* auxquels nous avions plus ou moins habitués d'autres outils tels que le minitel, entre liberté d'expression débridée et courage d'affichage des opinions en ligne, sur internet se sont progressivement développés des outils s'appuyant sur une identité réelle avec élaboration de profil.

L'identité numérique est d'abord en effet celle-ci : un profil créé grâce à un identifiant. Pour se connecter au réseau, on en a un premier pour le fournisseur d'accès. Ces identifiants constituent le maillage du réseau. Et ils sont typiques des réseaux informatiques : en dehors d'eux, les identifiants ne sont pas nécessaires. Ce sont ces identifiants auxquels vont s'ajouter nos productions, des graphes de données qui

⁶⁷ « Traces » désigne ici les indices écrits d'un processus. Il est toujours aussi peu satisfaisant au regard de la diversité des objets informationnels produits par les adolescents, tant dans leur forme que leur finalité et contexte de production

constituent nos identités numériques⁶⁸. Cet ensemble de traces volontaires ou non, visibles ou non, parfois déposées par nous-mêmes, parfois héritées –déposés par d'autres à notre sujet - peuvent faire collection si elles sont indexées - ce que la dimension computationnelle permet - et constitue notre identité numérique.

Louise Merzeau montre ainsi l'évolution de ce qu'elle nomme présence en ligne des individus (Merzeau, 2009). Dans un mouvement continu de personnalisation de l'offre de services en ligne, l'individu est devenu celui dont les actes sont sans cesse tracés, calculés, fabriquant lui même le matériau pour un ciblage comportemental. L'identité numérique a acquis une valeur marchande. Progressivement, ce n'est plus l'accès qui est personnalisé mais tout type d'information : l'élaboration de contenu par l'internaute lui-même, son profil, ses goûts, ses commentaires, tout devient matière informationnelle. L'individu devient une entité informationnelle aux données disséminées sur tous les espaces qu'il fréquente. On voit à quel point la question de l'identité numérique se découple de l'identité hors ligne, censée aller vers davantage de cohérence, de persistance et fondée sur la réflexivité d'un sujet et combien la question d'une maîtrise possible de sa présence numérique par un individu est essentielle. C'est de présence dont il s'agit puisqu'à l'aune de ces traces, pourront être délimités les contours d'une présence, d'un « design de la visibilité », dira Cardon (Cardon, 2012).

Présentation et représentation de soi en ligne

De quelle manière spécifique les adolescents sont-ils concernés ? Ils le sont au même titre que tous les individus concernant la présentation de soi et les différents traits qu'ils publicisent sur les sites, en particulier relationnels, tels que les RSN. Dominique Cardon considère que « le design de l'identité dans les espaces numériques présente en effet un caractère beaucoup plus stratégique que la « gestion de la face » ou le « management

⁶⁸ Celles-ci captées peuvent alors faire l'objet de sessions commerciales, ce qui conduit certains à défendre l'usage de pseudos pour protéger les données. Alors que parallèlement, les usagers pourraient considérer intuitivement que l'absence d'anonymat assure une forme d'authenticité de la communication.

des impressions » dont nous faisons montre dans les interactions en face-à-face. La présentation de soi sur le web articule étroitement les instructions des interfaces d'enregistrement et les calculs que font les utilisateurs pour produire la meilleure impression d'eux-mêmes. Aussi l'identité numérique est-elle une coproduction où se rencontrent les stratégies des plateformes et les tactiques des utilisateurs. » (Cardon, 2012).

Concernant les adolescents, je soulignerai les caractéristiques des modalités permises sur les réseaux numériques pointées entre autres par Serge Tisseron: universalité, immédiateté (avidité relationnelle), anonymat et interchangeabilité des interlocuteurs (exploration d'identités multiples). Les RSN offrent des manières de nouer des relations, de se séduire (Boyd, 2007), de se construire une identité fictive, de susciter l'intérêt plutôt que de communiquer (le nombre de commentaires est plus important que le contenu). L'oralité semble valorisée de même que l'apprentissage avec les pairs et les identités multiples - auparavant on pouvait avoir des identités successives, liées à des espaces différents, aujourd'hui on peut le faire en même temps en créant des avatars dans les jeux, chacun évoquant des souvenirs et/ou fantasmes différents et permettant une activité différente : on peut mener ainsi parallèlement plusieurs actions et plusieurs vies. Cela semble correspondre au flottement des identifications à l'adolescence mais aussi aux possibilités induites par technologies. Les sites sur internet permettent ainsi de s'essayer à diverses identités en testant l'effet produit sur les autres et sur soi en utilisant des pseudos différents⁶⁹.

Fanny Georges analyse la représentation de soi en ligne en considérant qu'« un modèle de l'identité se façonne ou s'« informe » - au sens étymologique du latin *informare*, « donner forme», précise-t-elle, par l'habitude du corps à interagir avec le dispositif, dans un processus de modelage et remodelage» en ligne (Georges, 2011). Plus encore, elle analyse cette représentation de soi comme un système qui fait interagir les éléments déposés visibles à l'écran, la perception que l'individu en a et la manière dont celui construit une continuité cognitive. Dans une analyse comparative d'une soixantaine de

⁶⁹ On le verra plus loin, c'est en particulier ce que pratique une des lycéennes suivies.

dispositifs, Georges a pu mettre en évidence une grammaire de soi, dont la description s'inspire de la sémiotique. On retient souvent de son travail les trois types de signes qui constituent l'identité numérique :

« L'identité déclarative, l'identité agissante et l'identité calculée. L' « identité déclarative » se compose de données saisies par l'utilisateur (exemple : nom, date de naissance, photographie). L' « identité agissante » se constitue du relevé explicite des activités de l'utilisateur par le Système (exemple : « x et y sont maintenant amis ») ; l' « identité calculée » se manifeste par des variables quantifiées produites d'un calcul du Système (exemple : nombre d'amis, nombre de groupes). Cette typologie permet de conduire une analyse quantitative de l'emprise culturelle des logiciels du web 2.0 sur la représentation de l'identité à travers l'exemple de Facebook. Cette analyse montre donc que l'identité déclarative, qui est le point central de l'identité dans le web 1.0, n'est plus un critère identitaire distinctif dans le web 2.0. » (Georges, 2011, p. 169)

On doit, à mon avis, souligner deux autres intérêts de son travail : tout d'abord l'enjeu de la constitution de cette continuité cognitive, dont elle dit qu'elle est en danger parce que sujette à l'emprise du *Web 2.0* qui pousse à l'excès l'exigence de rendre visible une existence numérique dans une communauté. Ensuite, cette conception de la représentation de Soi comme système la conduit à considérer l'interaction entre l'individu et le dispositif sociotechnique comme un processus complexe qui conduit l'individu à régler progressivement la distance à soi et aux autres.

Cette présentation de soi en ligne interroge la notion d'expressivisme qui désigne l'engagement dans des activités en ligne d'expression dans la mesure où les espaces de communication d'internet proposent non seulement des possibilités d'expression mais d'investigation de soi et d'expression de cette dernière. Je reviendrai sur cette dimension des pratiques en ligne en l'articulant à la construction identitaire sur les

réseaux⁷⁰. Mais il faut préciser que depuis 2008, une équipe de jeunes chercheurs travaille dans le laboratoire junior « Jeux vidéo : pratiques, contenus, discours », de l'ENS de Lyon articulant expressivisme et spatialités. Après des analyses autour des compétences et de l'expérience mobilisée dans les jeux, ce sont les pratiques spatiales des joueurs qui font l'objet d'investigations, en s'appuyant sur la géographie culturelle, la géographie sociale et la sociologie des jeux. Dans un article, Ter Minassian, (Ter Minassian et alii, 2011) montre que ce champ de recherche pluridisciplinaire s'est ouvert en particulier en géographie sur des questionnements différents autour de la spatialité. Un premier groupe de travaux s'est attaché aux liens entre narration, espace, parcours dans le jeu (Juul, 2005), un autre autour de la virtualité et du lien aux espaces du quotidien (Bakis, 2007), un troisième ensemble de travaux concerne le contenu des espaces et les idéologies spatiales à l'œuvre (Ter Minassian, 2008). Un dernier groupe de recherche considère l'espace de jeu comme espace sémiotique (Gee, 2007). L'intérêt de cette recherche est de vouloir mettre en évidence la complexité des représentations spatiales des joueurs confrontées à celles des concepteurs des jeux, en considérant le fait qu'il s'agit de simulations qui médiatisent ces représentations.

Ce cadre étant posé pour penser la construction identitaire et quelques aspects de l'identité en ligne, c'est à l'écriture que nous nous intéresserons à présent. En effet, si cette construction identitaire adolescente peut être investiguée sous l'angle des pratiques d'écriture, c'est en particulier parce que ces adolescents investissent des espaces de communication en ligne par l'écriture. Ils mettent ainsi en œuvre les différentes facettes de leur identité.

⁷⁰ Voir « L'adolescent dans les réseaux »

Chapitre 3

Espace et écrit

« L'éloge de la main est aussi celui de la pensée »

Christian Jacob (Jacob, 2010, p.31)

Dans mon projet de déplier les éléments clés de la recherche, je fais le choix de poser écriture et espace ensemble, c'est-à-dire de les traiter parfois séparément mais il serait illusoire de considérer l'écriture sans la dimension spatiale de sa mise en œuvre, de sa diffusion mais aussi la spatialité produite par l'écriture même à laquelle sont confrontés les adolescents. On précisera de quelle manière ces concepts d'espace et d'écriture peuvent dialoguer.

L'écriture est une technique qui outille la pensée mais elle en est aussi sa mise en espace de manières diverses. Elle s'inscrit à la fois dans une histoire des techniques de communication et d'information et dans une histoire des pratiques sociales et culturelles dans la mesure où elle permet le partage de la pensée, sa publicisation, sa diffusion, sa circulation. L'écriture est un moyen pertinent d'explorer l'expérience adolescente dans la mesure où, s'agissant d'une « technologie de l'intellect » (Goody, 2007), elle conditionne les opérations de saisie et de compréhension du monde et elle donne des outils de réflexion pour penser ce que chacun fait, le planifier, l'enregistrer, le stocker et le communiquer. Peu d'intentions se réalisent aujourd'hui par le seul vecteur de savoirs, de techniques et de compétences liées à l'oralité. Les techniques associées à l'écriture sont multiples : l'écriture manuscrite, sur clavier informatique, sur clavier de téléphone mais aussi les techniques de conservation et d'enregistrement - faire une fiche ou faire un copier - coller par exemple -. Ces dernières dites techniques documentaires permettent

d'utiliser l'écrit de manière différée par rapport au moment de production, de le transmettre, le réorganiser, l'archiver en affectant ou non son contenu.

L'écriture est ainsi une technique d'inscription aux implications cognitives notables, une activité qui s'apprend, se transmet et un produit de cette activité. Se réalisant, elle met en branle toute une série de médiations portées par des dispositifs techniques dans une chaîne communicationnelle où les individus trouvent leur place en tant que scripteur, lecteur, successivement ou simultanément. Je choisis de tenter de saisir l'écriture dans sa globalité pour elle-même et en tant qu'outil dans un premier temps. En effet, dans une perspective que je veux phénoménologique et qu'il conviendra de préciser, je considère l'écriture dans un continuum culturel et social sans représentation binaire qui sépare les écrits en situation scolaire/non scolaire, littéraire/ordinaire par exemple⁷¹. L'écriture est un système de signes institué en scène d'écriture ou en scène de lecture mais en articulation avec la réalité, la créant parfois dans une performativité. Cette écriture est portée par un individu aux compétences variées, pour des finalités diverses mais aussi par un corps écrivant qui s'inscrit dans une activité relationnelle. Ainsi, écrire est bien établir un lien en situant dans un moment, dans un lieu qui institue une scène d'écriture mais en projetant ce qui sera la scène de lecture. L'écrit donné à lire lui aussi dans un temps et un lieu particuliers, peut être proche pour de premiers destinataires, peut-être distant et différé pour les mêmes mais aussi pour d'autres acteurs. Chacune de ces scènes est outillée par des techniques, sémiotisée par des dispositifs. Comment construire une compréhension de l'écriture envisagée ainsi sans un regard sur l'ensemble du processus ? Mais comment construire les conditions de possibilité de cette compréhension ? L'analyse réclame d'en isoler des moments, des instances au moins provisoirement. La manière dont nous considérons l'écriture fait d'elle une question éminemment spatiale.

⁷¹ Dans la filiation de la réflexion sur le continuum scriptural (Dabène, 1981) utilisée comme cadre dans mon mémoire de Master 2.

L'espace de l'écriture, entre papier et numérique : Interroger la littératie

L'anthropologue Jack Goody a souligné dans *La logique de l'écriture* (Goody, 1986), que celle-ci est une spatialisation du langage. Elle est inscription sur un support plan de signes qui représentent de manière abstraite des idées, des sons. Ses travaux l'ont conduit à s'intéresser particulièrement à l'écriture alphabétique, qu'il a même considérée comme celle qui permettait, de manière privilégiée, le développement du savoir en permettant le stockage, la capitalisation et donc la révision et l'enrichissement. Il a précisé au fil de ses recherches et de ses ouvrages la notion de littératie, ses implications sociales, culturelles et cognitives, d'une manière parfois radicale, ce qui lui a été reproché (Scribner, Cole, 2010). Si l'on reprend quelques éléments essentiels, il faut souligner tout d'abord, le partage oralité/ écriture qu'il pose dans *la raison graphique*, à partir de la transmission des récits traditionnels dans les cultures orales (Goody, 1979). Ensuite, *La logique de l'écriture* montre que la littératie a permis le développement du commerce, du droit, de formes religieuses par la transcription graphique, la communication différée, et le traitement de données de grande ampleur. Des objections lui ont été opposées concernant en particulier les implications cognitives et le risque de hiérarchisation culturelle induite par le partage traditions orales/ traditions écrites. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* lui permet d'y répondre et de poursuivre la réflexion concernant des résultats en ethnologie et les nouvelles formes de l'écriture sur écran que Goody nomme le dernier avatar de la littératie. Comme a pu le montrer J.M. Privat, l'ensemble des recherches sur l'écriture sont redevables à ses travaux, de la didactique de l'écriture à la didactique du français (Privat, 2006) et aux *New Literacy Studies* (Franckel et Mbodj, 2010). Ces dernières poursuivent la réflexion en mettant à l'épreuve de terrains multiples cette question de l'articulation savoir/littératie.

Notion centrale dans l'anthropologie contemporaine de l'écriture, la littératie est l'ensemble de ces savoirs, des techniques et des compétences par lesquelles nous les mobilisons. À la littératie de l'imprimé et du livre, s'est ajoutée la littératie numérique, laquelle mobilise une écriture qui se donne à voir sur un écran. Plus récemment, la

réflexion s'enrichit autour des littératies informationnelles dont l'inventaire semble perdu d'avance : le nombre s'accroît sans cesse au rythme des nouvelles formes communicationnelles et médiatiques. Le support numérique introduit des différences radicales avec l'écriture telle que la littérature de l'imprimé l'a construite. La perspective littératiennne conduit à concevoir l'écriture comme une pratique complexe, au-delà des supports, des objets qui en permettent l'actualisation. La concevoir ainsi permet d'approcher la densité des significations qu'elle peut avoir pour les acteurs en ne juxtaposant pas mais en élaborant une perspective intégrative : spatiale, sémiotique, sensorielle, culturelle et sociale. Même si j'ai déjà mentionné les SMS comme forme d'écrits qui engagent l'adolescent dans les situations, il est nécessaire de poser plus précisément ce qui se joue avec le numérique.

– **Formes d'écriture nouvelle**

Je dégagerai de l'ensemble des formes d'écriture avec le numérique trois caractéristiques : sa dimension spéculaire, la possibilité d'une écriture collaborative et en réseau et l'articulation de ces formes d'écriture à une conception plus générale de l'information et du document pour soulever un certain nombre de questions relatives à la littérature.

✓ Une écriture spéculaire

La manière dont un texte est produit n'est pas forcément la manière dont il sera lu ou vu : le lecteur modifie volontairement ou non l'écrit par le logiciel qui en assure le traitement, par la taille de l'écran, par des environnements et paramétrages informatiques divers. Cette écriture devient prioritairement pensée comme lecture, d'autant plus lorsqu'on accède à un aperçu avant publication. On peut parler d'écriture spéculaire (Billouet, 2010) dans la mesure où elle est tournée vers celui qui la regarde par opposition à l'écriture manuscrite ou imprimée qui est lue « *dans la mise en page prévue par le scripteur* » (ibid. p.180).

✓ Écriture collaborative et en réseau : quel auteur ?

Parmi les objets emblématiques de l'écriture sur internet, on cite aisément *Wikipédia* ou des blogs. Ils fonctionnent sur des modèles de publications qui permettent certes de manière différente pour les deux exemples choisis de mutualiser des écrits et de rendre visible sur une même interface des écrits d'auteurs différents et produits à des moments différents. Le wiki, technologie qui permet la réalisation de cette encyclopédie, permet d'écrire si l'on a créé un compte en contribuant et en enrichissant d'autres écrits. Le texte publicisé est homogène et ne fait plus apparaître les étapes successives sauf si on souhaite y accéder. Sur une même interface, apparaissent donc comme un seul texte, des écrits de sources diverses. Concernant le blog, il s'agit de déposer des *posts*, billets auxquels on pourra apporter des commentaires modérés ou non avant publication. On peut considérer qu'il s'agit d'une écriture collaborative même si chaque écrit reste autonome graphiquement et est visuellement délimité sur la page internet. Cependant, comme dans le cas des médias sociaux participatifs, on assiste à une variation de la figure de l'auteur. Est auteur celui qui publie, mais aussi celui qui écrit et fait autorité. Peut être auteur une pluralité d'individus qui constitue alors un collectif auctorial. Ce sont les notions de validité, de sources, de légitimité et parallèlement d'expertise qui sont interrogées par ces nouvelles pratiques. Elles concernent précisément les pratiques adolescentes dans la mesure où les adolescents utilisent ces diverses modalités d'écriture et de publication. Blogs, réseaux sociaux numériques, forums, font partie du quotidien de beaucoup d'entre eux, plus souvent en situation de consultation que d'écriture, il est vrai. Mais cela signifie qu'ils sont confrontés à cette multiplicité des formes d'écrits conjointement à des figures de l'auteur hétérogènes et instables : l'écrit étant souvent lié à une information partagée, l'auteur n'est-il pas plutôt aujourd'hui pour eux, celui qui la publie, qui la partage ? Cette dimension collaborative est intéressante si, au-delà de la médiation technique qui assure la visibilité de ces textes et leur circulation, on prend en compte les médiations sociales et culturelles, pour aller vers celle de partage et de mutualisation. En effet, écrire à plusieurs produit un écrit qui est plus que la juxtaposition des écrits qui le composent et élabore un continuum d'écrits complexes disséminés sur des réseaux, indexés, documentés, stockés et transformés.

✓ Écriture et document

De quelle nature sont ces écrits qui circulent sur les réseaux ? Une des controverses récentes dans l'évaluation des modifications induite par le numérique et l'écriture concerne un possible changement d'ère : nous serions passés d'une ère du document à une ère de l'information sous l'influence des outils de recherche travaillant sur des chaînes de caractères et permettant d'accéder à des îlots d'information et non plus à des documents qui structuraient notre accès à l'information . Les modalités d'écriture en ligne ont ainsi évolué pour assurer la visibilité des informations publiées. Les textes auparavant s'étaient progressivement autonomisés de ce qui les documentait : information sur la source, contexte éditorial, tous éléments qui participaient de sa validation. Le travail du collectif Pédauque a permis de réaffirmer la nécessité d'une prise en compte documentaire mais en soulignant les reformulations indéniables opérées par le numérique (Pédauque, 2006). Chacune des trois facettes du document porteur d'information est modifiée : le document comme médium, comme signe, et comme forme. Le médium concernant la prise en compte du texte inscrit dans un ensemble de transactions symboliques qui en font un objet culturel et social lié à la société qui le produit et le fait circuler. La forme, ou éléments sensoriels, matériels qui fait du document un objet reconnaissable est aujourd'hui passée du côté du calcul et du computationnel, intriquant forme et contenu par le jeu des procédures automatiques de traitement des données, d'où l'importance, on le verra des pratiques d'indexation sur les écrits des réseaux sociaux numériques par exemple. Le signe relève lui de l'autorité sémiotique qu'un document peut présenter dans une société. Il est système de signes et demande une interprétation et en cela s'inscrit dans un univers sémiotique. Le numérique modifie les règles de cette interprétation par la circulation et la dissémination des écrits, coupés de leur contexte de production.

À ces évolutions liées au numérique, il faut ajouter deux éléments. Premièrement, depuis quelques années et en particulier ce qu'on appelle le Web 2.0, caractérisé rapidement comme l'ère participative en ligne, se sont accrus les moyens de circulation, de transformation, de documentation des données en ligne. Chacun peut produire et inscrire

cette activité dans un processus documentaire ou informationnel en ligne, ce que Pédaque nomme redocumentarisation (Pédaque, 2008). J'y reviendrai pour inscrire cette évolution plus largement en lien à la définition de l'usager des outils numériques. Deuxièmement, Yves Jeanneret souligne la précaution suivante : « La réalité de la nouveauté technique n'est jamais directe. Elle est toujours oblique : intertextuelle (faite de la réécriture des pages), intersémiotique (faite de la rencontre de divers langages) et intermédiatique (circulant entre divers supports) » (Jeanneret, 2077, p. 78). Ainsi, les évolutions dues au numérique sont inscrites dans des formes sociales et des discours sur lesquels il est nécessaire de réfléchir.

Quels enjeux pour l'écriture représente cette question documentaire ? L'écrit est une matière informationnelle, mise en forme de manière délibérée et/ou prise en charge par un système technique pour en assurer la diffusion. Écrire sur un carnet personnel construit une forme sociale et culturelle que nous avons appris à reconnaître, la prise en compte documentaire permet de considérer ce qui fait passer l'écriture d'une technique à une activité sociale ou individuelle. En quelque sorte, c'est par la perspective documentaire que la *chora* et le *topos* de l'écrit peuvent s'articuler pour s'actualiser en un écrit. Les outils du numérique interrogent en profondeur la conception de l'écriture. Quel est précisément le contexte d'énonciation d'un écrit sur Facebook ? Celui de l'interaction duelle ? Celui de la page que je regarde, délimitée par mon écran ? Suis-je obligée de considérer l'îlot d'information comme seule unité scripturale pertinente, bornée par des balises informatiques ? Comment inscrire cet écrit dans l'ensemble des productions qui le font circuler ? Cet écrit qui est déposé, qui est transmis, qui à chaque publication peut changer d'auteur manifeste-t-il une disparition de la notion d'écrit telle que nous la connaissons ou faudrait-il considérer que le numérique accorde à l'écriture de nouveaux attributs tels que la polytopie ? Ce sont des questions que je tenterai d'approcher à partir des pratiques adolescentes.

– **Quelle analyse de ces nouvelles formes d'écriture des adolescents?**

Le web permet par des facilités techniques de publier et d'interagir à l'aide de modèles de publication aisés à prendre en main pour des novices en informatique, le HTML et le format WYSIWYG en sont deux éléments essentiels. Pour les adolescents, les hébergeurs offrent aussi des modalités attractives de publication, *a priori* culturellement proches de leurs goûts. Le grand nombre de blogs produits par les adolescents en a fait un objet tout désigné pour réfléchir à ce que fait un adolescent sur les réseaux et comment il le fait.

✓ Comparer pratiques sur numérique et sur papier ?

Dans un premier temps, on peut remarquer que les études menées l'ont été principalement sur le mode de l'analogie avec les pratiques sur papier. Dans son étude des pratiques d'écriture des adolescents sur les blogs et le lien à leur construction identitaire, O. Deseilligny montre que les pratiques ordinaires déjà mises en évidence par M.C. Penloup perdurent : copie de chansons, citations, etc. (Penloup, 1999). Les adolescents ne feraient pas de distinction entre ces pratiques qui s'intégreraient dans une figure du geste scriptural. Elle souligne par ailleurs que ce sont les procédures de mise en écrit qui évolueraient par l'utilisation de formes plus orales, des *smileys*, des éléments alphanumériques en particulier. L'écriture en ligne et en réseau, et les spécificités de celui-ci ne sont pas véritablement prises en compte, elle ne l'est que pour souligner une « sociabilité connectée », expression reprise à Dominique Cardon (Cardon, 2006). Considérer les pratiques d'écriture à l'aune d'une comparaison papier - numérique ne me semble pas satisfaisant si cela signifie conserver les mêmes catégories de description sans en interroger la validité: en effet, cela semble ne pas considérer les spécificités de l'objet technique qui assure la médiation.

Une intermédiation technique ne saurait être anodine et reconfigure les différents éléments impliqués dans cette écriture tant du point de celui qui écrit que de celui qui lit. Les artefacts ne sont pas à penser seulement dans une juxtaposition temporelle et symbolique mais on peut supposer une imbrication et une dissémination des pratiques et

des usages. La question des genres de l'écrit se pose : faire un journal intime sur papier et sur support numérique serait la même chose ? Utiliser les mêmes catégories pour désigner des pratiques sur des supports différents masque les spécificités. Si les comparaisons semblent pertinentes, c'est parce que l'on utilise un ensemble de critères qui semblent être l'essence de ce genre et que l'on peut identifier quelque soit le support. Le risque étant bien d'être dans une dérive réductionniste où le nombre de critères est forcément faible pour que la catégorie puisse encore être pertinente. Ainsi, il semble bien que la catégorie du journal intime dans les écrits numériques se réduise souvent à l'écriture de soi pour soi mais éventuellement rendue public. C'est d'ailleurs cette caractéristique qui sert à problématiser et à penser *a minima* les écrits des adolescents en ligne : en quoi ils jouent à rendre public ce qui ne devrait pas l'être, cette notion de public rendant encore plus obscur la conceptualisation.

Quelles catégories pour penser les usages de l'écriture sur les réseaux sociotechniques ? Les écrits issus de *Facebook* - statuts, commentaires - les SMS envoyés en cours, ceux écrits à plusieurs et envoyés à un amoureux, les écrits sur papier partagés sur *Facebook*, donnant lieu à des commentaires, les objets qui capitalisent les écrits et occupent les adolescents comme le trieur au lycée peuvent être désignés comme des traces diverses de situations de communications adolescentes.

C'est l'écriture sur *Facebook* en particulier qui révèle l'insuffisance des analyses comparatives mentionnées. On peut considérer qu'on a affaire à un écrit d'écran contraint par un dispositif technique à la logique commerciale évidente et qui permet d'interagir sur un mode assez proche de l'oral avec des contenus souvent sans intérêt. Dans l'espace d'une page web, on peut avoir des écrits papier numérisés et partagés, des statuts adressés à un collectif plus restreint que le réseau des amis, un commentaire qui instaure une relation duelle, des propos tenus à partir du fil d'actualités, des commentaires qui, au contraire, portent sur des photos déposées plusieurs mois plus tôt. Juliette, une adolescente de quinze ans dépose des textes sur *Facebook* qui sont adressés à sa grand-mère décédée plusieurs mois auparavant. Ils sont envoyés avec son mobile, sont lus par son réseau d'amis par lesquels certains « aiment » mais aucun ne commente (FIGURE 18).

N'a-t-on pas là une forme d'écrit qui demande un nouveau cadre d'analyse ? Comment comprendre à la fois la spatialisation de l'écriture qui donne à lire tous ces écrits sur une même interface et les espaces produits par chacune des situations de communication, et qui pose la question de la position du scripteur et de l'outillage - sans compter l'élargissement de la notion d'écrit associé à l'image sous toutes ses formes ?

✓ L'écriture inscrite dans une pensée de la technique

L'écriture et ses dispositifs⁷², associés aux dispositifs de mémoire, se sont développés avec les sociétés occidentales, leurs savoirs, mais aussi le commerce. C'est ce qu'ont montré en autres les travaux de Goody (Goody, 2007) ainsi que Foucault dans la mise en évidence des discours dans la pensée occidentale et l'émergence des sciences² (Foucault, 1971 et 1984). Les techniques de médiation de la pensée et du langage sont essentielles pour en penser les productions. D. Bougnoux propose une lecture du face à face de Thamou et Theut rapporté dans le *Phèdre* de Platon. (Bougnoux, 1998). Thamou vient proposer l'écriture comme moyen de pallier les déficiences de la mémoire, de la soulager en externalisant ce qui est mémorisé dans un contexte culturel où les techniques de mémorisation sont orales. L'écriture offre ainsi la possibilité de déposer sur un support ce qui est pensé, pour éviter de surcharger la mémoire et risquer des erreurs, des oublis. Theut considère, lui, que cela sera nocif puisqu'ainsi la mémoire ne sera plus sollicitée de la même façon, ce qui produira des oublis, des pertes d'information, une dégradation de la transmission et ainsi du savoir même. De plus, la parole ne sera plus en adéquation directe avec la pensée et ne sera plus son porte-parole en quelque sorte. Cette perspective est considérée de manière dramatique : le logos est voué à la mort, les signes inscrits sur un support sont figés, ne circulent plus dans les interactions humaines et seront soumis à des interprétations non voulues. Jeanneret montre le renversement nécessaire de la perspective pour penser la question des TIC aujourd'hui (Jeanneret, 2007). Il considère que l'illusion de transparence dont sont victimes les partisans de l'oralité, du logos est la même que celle des partisans des technologies d'information qui permettraient une

⁷² Brigitte Januals, dans son ouvrage sur la culture de l'information nomme l'écriture « technologie intellectuelle » pour associer intellect et cognitif en l'associant aux formes d'écritures nouvelles telles que l'écriture collaborative dont le wiki est l'outil numérique (Januals, 2003).

transmission qui n'affecterait en aucun cas le message. *A contrario*, les techniques numériques même si elles semblent transmettre de l'information et communiquer de manière transparente, affectent le message comme la langue orale médiatise la pensée. Par ailleurs, avec les TIC, on est bien dans des technologies de la mémoire, puisqu'elles servent à inscrire sur un support numérique par un codage informatique des données informationnelles qui en assurent une externalisation par rapport à celui qui les a produites, pour ensuite les transmettre, les relire, les copier, comme le fait l'écriture mais en la redoublant par le calcul.

Le processus de grammatisation dont l'appareillage linguistique est un des outils a permis l'expansion occidentale. Sylvain Auroux⁷³ a identifié trois stades dans cette grammatisation du langage: l'alphabet permettant la scripturalisation, l'imprimé et le développement de la science et de la linguistique, puis l'automatisation avec les technologies informationnelles qui vont au plus loin de la discrétisation des activités, puisque tout peut devenir codage informatique: en passant en particulier de l'analogique au numérique, chacun a les outils à sa disposition (mais pas la maîtrise) pour entrer dans le processus de discrétisation. Sont alors décrites, formalisées, discrétisées c'est-à-dire transformées en données, toutes les activités humaines et les dimensions relationnelles de celles-ci par les technologies numériques. La grammatisation prise en charge par ces technologies devient outil d'individuation technique et par là outil d'asservissement, parce que la grammatisation a un effet sur les formes codées. Stiegler, qui s'approprie cette notion de grammatisation pour penser les technologies relationnelles numériques, souligne que pendant longtemps, l'écriture a évolué de façon marginale, indépendamment des systèmes techniques. À partir du XIXe et clairement XXème siècle, les technologies industrielles ont capté ces outils mnémotechniques pour les intégrer au système technique industriel proposant de manière globalisée des technologies de l'information. L'hyperindustrialisation s'en prend à l'ensemble des processus rétentionnels⁷⁴ qui

⁷³ Cité par Stiegler, Sylvain Auroux, historien des théories linguistiques, désigne par le terme de grammatisation le développement d'outils linguistiques pour analyser le langage et ses formes.

⁷⁴ Notion de rétention, issue des travaux d'Husserl (Husserl E., (1964), *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, PUF, pp.44 et suivantes) pour caractériser le flux de conscience et la manière dont les éléments sont retenus, sélectionnés, filtrés pour élaborer les rétentions primaires,

caractérisent l'humain pour les contrôler. Le processus d'individuation psychique et collective en est affecté dans la mesure où l'individu s'est prolétarisé : il perd le pouvoir de ses propres gestes, devient le « servant » de l'individu technique (la machine) qui formalise comme elle a formalisé et formalise les gestes de l'ouvrier, ne permettant plus l'individuation psychique et collective. On voit l'enjeu philosophique, politique et culturel que revêt cette évolution pour Stiegler : l'individuation de l'individu est possible par l'individuation collective et la technique y est liée parce qu'elle est « l'environnement » de cette individuation, on parle d'individuation technique. Cette dernière piste est de Stiegler, je ne suis pas convaincue par le terme d'environnement parce qu'il semble relever d'une perspective objectiviste et le constat de désindividuation psychique et collective des adolescents par l'usage du numérique peut être considéré comme exagéré, néanmoins cela permet de croiser technologie numérique, individuation et langage, en particulier par la notion de grammatisation.

✓ L'écriture et les dispositifs de sémiotisation

À partir de l'ensemble des caractéristiques de l'écrit citées précédemment, à savoir la fonction spéculaire, le découplage document/ information, la variabilité des figures de l'auteur ainsi que la résistance des écrits sur RSN en particulier pour être analysés à l'aune des catégories de l'imprimé, je reprends ici à mon compte, une définition élargie de l'écriture (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003) proposée à partir des écrits d'écran :

« [L'écriture est bien à considérer comme] un objet complexe et socialisé, qui se définit dans sa matérialité, dans son organisation signifiante et dans ses usages sociaux, et ceci d'une façon qui la distingue d'une simple transcription des autres modes de communication. Plus fondamentalement, l'écriture a un statut particulier au sein des médias informatisés car elle en est tout à la fois l'objet et l'outil. L'objet, en ce que ces médias sont avant tout dédiés aux

secondaires qui constituent l'esprit. Stiegler a élaboré, à sa suite, la notion de rétentions tertiaires: celles qui sont « engrammées » dans les objets techniques, permettant la constitution de la mémoire épiphylogénétique (terme créé par Stiegler) et donc sa transmission. Ce sont elles qui sont particulièrement affectées par l'industrie des technologies numériques.

pratiques d'écriture ; l'outil, car les logiciels réalisés pour faire fonctionner la machine sont écrits comme des textes. Le texte est alors un outil qui rend possible le fonctionnement de la machine ou lui donne accès. C'est ce texte - outil et à travers lui que s'élaborent pratiques et usages d'écriture et de lecture. De plus, à l'écran, entre le texte, l'image et « l'image de texte », l'essentiel advient à travers un texte mis en scène grâce à des procédés « architextuels », eux-mêmes programmés par le texte informatique. Les médias informatisés sont ainsi définis comme des « machines textuelles » auxquelles on accède et que l'on manipule à travers et par l'écriture. » (ibid.p. 24-25).

✓ Quels enjeux pour l'écriture adolescente ?

Si on ne prend pas en compte la question de la technique, on reste prisonnier des analyses ou déterministes ou subjectivistes qui nient la part de ces techniques et l'articulation entre technique et individu. Concernant l'identité, on ne peut faire comme si les processus d'individuation se jouaient de la même manière selon les technologies employées. L'individuation ne s'élabore pas de la même façon selon les dispositifs mnémoniques utilisées, Stiegler prétend que les technologies relationnelles industrielles annulent la distinction entre le *je* et le *nous* et développent des pratiques de consommation et non d'individuation. Un certain nombre de recherches sur les pratiques adolescentes, en particulier pratiques d'écriture, procèdent par analogie entre les supports, et on ne va pas assez loin dans la prise en compte de la spécificité des technologies. Positionner un peu plus clairement la technique est un véritable enjeu épistémologique.

Par ailleurs, comprendre la dimension sémiotique des écrits d'écran et papier est nécessaire pour penser les pratiques dans la mesure où c'est ce qui contraint les écrits et organise leur lecture/ leur réception. Les adolescents vivent avec ce que l'on pourrait nommer deux univers de l'écrit : la littératie de l'imprimé et la littératie numérique. On peut les penser séparément, à la suite de Bachimont, si on considère la différence fondamentale apportée par le computationnel (Bachimont, 2012). Ils sont éduqués à l'école essentiellement à la littératie de l'imprimé. La littératie numérique commence à y

trouver sa place mais la plus grande part de la socialisation la concernant se fait hors de l'école et comporte des savoirs, des usages, des outils, des techniques multiples, peu stabilisés voire émergents. L'écriture est un des attributs de la forme scolaire où l'apprentissage de savoirs objectivés dans des livres, des textes, des tableaux, s'est mise en place selon un processus historique de *scripturalisation - codification* des savoirs. Les lycéens sont des acteurs de cette forme scolaire « *tramée de pratiques d'écriture* » (Lahire, 2008). Dans la famille, autre institution socialisatrice, l'écriture est très présente aussi, selon des logiques différentes, organisées autour de pratiques privées, ordinaires qui ont été étudiées dans leur rapport à l'école mais aussi pour elles-mêmes (Fabre 1997⁷⁵).

L'écriture est rendue possible par des dispositifs techniques, sociaux et sémiotiques identifiées, dont il faut prendre en compte la dimension. Articuler l'écrit et l'espace conduit à deux pistes essentielles : l'écrit comme production d'un espace et la production d'espace par l'écriture. Cette spatialisation de l'écrit se manifeste de différentes façons : l'espace de la page, l'utilisation des lignes, des paragraphes, les blancs des marges sont autant de dispositifs construits au fil des siècles qui organisent notre accès à l'écrit. Ces limites matérielles tangibles se retrouvent sur les écrits numériques avec des variations qui méritent d'être repérées. Cependant, la prise en compte de la dimension spatiale dans l'ensemble des supports entre papier et numérique invite à reprendre les éléments de caractérisation et de définition de l'écriture non pour inventer une définition de l'écriture numérique en rupture avec celle de l'écriture sur papier mais une définition qui, en retour permet de reprendre la conception de l'écriture pour en construire une perspective intégrative pertinente pour les formes contemporaines.

⁷⁵ Les travaux d'ethnographie de l'écriture ont mis en évidence la richesse et diversité des écrits du quotidien : du courrier aux listes diverses en passant par les légendes des albums photos et les messages fixés sur les réfrigérateurs au-delà de la caractérisation d'écrits fonctionnels.

Gestes et objets, vers la prise en compte de la spatialité de « l'écrire »

Poursuivant la perspective de Goody, les anthropologues œuvrent à identifier et appréhender le plus précisément possible les outils, objets, démarches de la littératie. Pour préciser ce qu'est l'écriture, il faut le faire en précisant son incarnation parfois si incorporée qu'elle en est invisible : les objets, les gestes, le corps construisent un ensemble qu'il faut prendre le temps d'inventorier et de décrire. Précédemment, j'ai précisé ce que pouvait apporter une analyse des dispositifs socio-spatiaux à propos des espaces scolaires, telle qu'une salle de cours. Écrire prend son sens dans des situations d'écriture, le dispositif étant un des éléments qui en contraint l'agencement, le corps, la posture, les outils en sont d'autres. Cela conduit à tenter de préciser les relations entre ces éléments de façon à identifier des enjeux spécifiques pour l'écriture adolescente, ses lieux et la place de ce que l'on pourra appeler le sujet scripteur adolescent. Mais c'est aussi, si l'on propose d'observer la situation d'écriture au lieu des pratiques d'écriture, s'intéresser à ce qui n'est pas là autant qu'à ce qui est là, aux limites et aux prolongements de cet écrire.

Ainsi Christian Jacob (Jacob, 2010) attire notre attention sur la place de l'écriture dans l'élaboration des savoirs et ce qu'il nomme « lieux du savoir ». Il en propose l'observation à différentes échelles pour observer les médiations du savoir. Cette préoccupation anthropologique est proche de la nôtre⁷⁶ : cette réflexion « invite à réduire le hiatus entre pratiques de la main et pratiques de l'intellect et penser le continuum qui les relie ». Les produits de l'écriture, les artefacts deviennent objets d'enquête en tant qu'ils sont des « dispositifs actifs, des interfaces, où s'encodent des raisonnements, où se valident des hypothèses, où s'objective une pensée ».

⁷⁶ Il présente ainsi le projet de son ouvrage : « Nous optons pour une cartographie à grande échelle qui sous les grands partages régionaux déjà explorés fera apparaître la trame plus fine d'une multitude de lieux de savoirs nouveaux. Table de travail, établi de l'artisan, écran de l'ordi. Et page d'un livre, la feuille sur laquelle on écrit ou dessine et le statut de cette inscription, ses tracés et ses gestes. Gestes de la main, techniques de la voix savoir-faire graphiques, comme les opérations intellectuelles au cœur du projet... » pp.11-28.

Cela manifeste l'intérêt pour des gestes qui semblent englués dans la routine et le quotidien et dont on se demande en quoi ils peuvent éclairer la genèse des savoirs qui « est saisie dans l'activité concrète des multiples acteurs, comme un ensemble de pratiques que l'on peut découper en gestes distincts dont la combinatoire définit autant de scénarios possibles du travail savant. Aussi bien les postures du corps que l'adresse de la main, les maniements des mots et des signes que les opérations mentales. » Cette anthropologie historique se fait en proposant un itinéraire réflexif dans les époques, les activités, les champs de savoirs.

Écrire est un geste, mais un geste qui demande une implication plus large que celle de la main. Le bras et le corps entier sont impliqués. On écrit en étant assis, debout, en s'appuyant contre un dossier, un mur, une table. En se tenant bien droit ou comme on le reproche parfois aux jeunes, « en se tenant mal », le torse de côté, la feuille de biais, et la tête posée sur un bras quand il s'agit du papier. Les outils du numérique sollicitent aussi un engagement corporel : assis à un bureau, devant un clavier, les mains côte à côte comme au piano mais peut-être avec seulement quelques doigts qui frappent. Avec un mobile, c'est encore différent : tient-on son téléphone d'une main, en écrivant avec le pouce ? Le tient-on des deux mains en utilisant les deux pouces ? Si le clavier est tactile ou reproduit celui de l'ordinateur, la position sera encore différente. Cela n'est pas anodin et modifie la situation d'écriture. La connaissance des fonctionnalités du mobile à sa disposition et l'appropriation de celles-ci contribuent à choisir l'une ou l'autre des manières de se tenir avec le mobile pour écrire (FIGURE 6).



FIGURE 6 GESTE D'ECRIURE, BUS
REGIONAL, SOIR DE JUIN 2011

La prise en compte de la spatialité présente l'intérêt indéniable de situer l'écriture, de l'ancrer dans ce lieu que je cherche à approcher. C'est là où nous pouvons poser le regard pour construire la scène d'écriture.

La spatialisation de l'écriture relève aussi de la situation construite par l'acte d'écriture. Elle est une actualisation d'énoncé, qui s'ancre dans des lieux, un moment et des objets constituant ainsi le *topos* de l'écriture. Mais cette production n'est possible que par les relations culturelles, symboliques, sociales au-delà du *topos*, qui fondent sa réalisation. Ainsi, chaque élément de l'activité d'écriture renvoie à d'autres activités qui lui ont permis d'advenir. Un adolescent qui écrit un SMS amoureux, allongé sur son lit, seul dans sa chambre, sur son *smartphone* le fait en actualisant de manière singulière des compétences construites à l'école des manières de communiquer avec une adolescente qui lui plaît. Là où il s'est installé, la dimension corporelle peut manifester un moment de détente, d'intimité. On peut supposer que le message ne sera pas le même que dans une attitude plus contrainte en présence d'autres personnes. Dans cet exemple, je décris une situation réalisée mais elle est le produit d'un ensemble de choix qui vont élaborer l'agencement spatial : le message, écrit ici sur un téléphone mobile, aurait pu l'être sur un

papier blanc, de couleur, accompagné d'un dessin ou non, avec un stylo ou un crayon à papier, donner lieu à un brouillon, être chiffonné et jamais transmis.

Considérer l'écriture dans une dimension spatiale c'est tenter de saisir ce qui constitue la complexité ce que j'appellerai la situation dans laquelle l'écriture est mise en œuvre. Lussault définit l'espace de la situation comme étant le résultat de la combinaison de trois plans: le cadre matériel, le déroulement qui fonde l'agencement spatial et le mode de relation pratique et idéal que chaque individu instaure à l'espace (Lussault, 2000 et 2007). L'intérêt de prendre l'écriture pour objet dans ce cadre est que cela permet de dépasser la répartition par support, par finalité, par outil parce qu'elle est autant un processus qu'un résultat d'activité aux dimensions sociales et individuelles, aux agencements matériels divers et qui se déploie pourtant dans des lieux et des moments significatifs. Nous pouvons ainsi en penser la transversalité et, nous le verrons, la dimension transmédiatique. Nous sommes bien dans une perspective littéraire : l'écriture ne saurait être pensée comme extraite de ses conditions de réalisation, matérielle et idéale. Elle est de manière complémentaire un pouvoir d'agir, une manière de construire un rapport au monde, de le faire évoluer et de prendre sa place dans la dimension communicationnelle de nos sociétés. Nous verrons l'implication de cette focalisation sur la situation d'écriture au lieu de la pratique de celle-ci plus couramment investiguée tant dans les choix méthodologiques que dans l'élaboration de la compréhension des usages adolescents.

– **La « table à écrire » dans les situations d'écriture adolescentes**

Béatrice Fraenckel qui travaille par ailleurs l'écriture comme pratique sociale et culturelle, s'intéresse dans l'ouvrage dirigé par Christian Jacob (Fraenckel, 2010, pp.117-124) aux tables de travail des chercheurs. Le bureau, qu'il s'agisse du meuble ou de la pièce (voire le laboratoire) est un des objets qui participent de la fabrique du savoir. Elle souligne que c'est rarement investigué. En effet, on s'intéresse bien davantage au résultat de l'écriture, à ses implications cognitives mais peu aux dispositifs du quotidien où s'encode un rapport à l'écrit. Je fais le choix de considérer avec elle que pour chacun, là

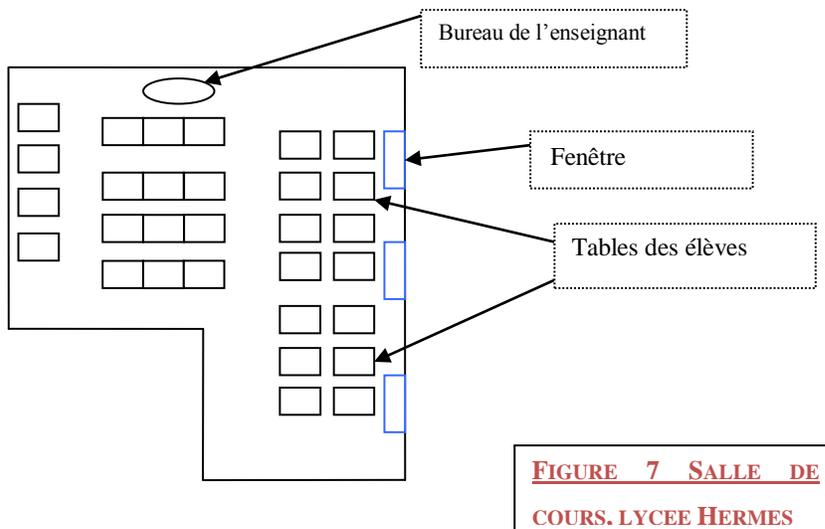
où on écrit mérite attention en l'enrichissant de la préoccupation proprement spatiale. En effet, elle souligne à propos de ce qu'elle nomme l'« insaisissable table à écrire », les trois acceptions de ce meuble particulier qu'est le bureau : instrument de travail, une marchandise, un objet de valeur, et un bien corporel. C'est cette dernière acception qui est la moins considérée. Elle précise alors les attitudes corporelles différentes au fil des siècles. Autour de la surface plane, constitutive de l'espace graphique, on écrit sur le sol puis ses genoux, puis sur une table. L'espace du bureau ou de la table progressivement se couvre d'objets qui organisent en fait les temps morts de l'écriture. Les bureaux, devenus secrétaires s'enrichissent de tiroirs posant peu à peu la question des ressources, de la documentation associant à l'écriture la documentation à portée de main (les roues à livres et carnets de lieux communs par exemple).

L'inventaire des tables à écrire pour les adolescents est très divers : les tables de la classe, le bureau dans la chambre, le tapis, des dispositifs hybrides entre tapis et bureau, le dessus d'un lit aménagé avec une pochette d'arts plastiques pour permettre d'avoir un support et assurer la stabilité, là où ils disposent les outils nécessaires à la lecture-écriture : la table entre les sièges d'un bus, les genoux quand ils sont assis dans un couloir de lycée attendant l'enseignant. C'est l'endroit où l'on rassemble de manière volontaire ou non, ce qui nous est nécessaire pour écrire. Mais c'est aussi, dans le cas des écritures ordinaires, ce qui est là, qui n'est pas prévu pour l'écriture mais qui fait partie de l'assemblage matériel. Ce terme « matériel » est à prendre dans un sens plus large que l'acception commune. En effet, il peut s'agir de la musique que l'on écoute et qui constitue la dimension sonore de l'agencement mais aussi la lumière, sa variation, son intensité. Nous considérons que c'est un lieu : là où quelque chose se passe mais en se réalisant à partir de la manière dont les adolescents agencent les éléments de l'écriture. Il s'agit là de la manière dont ils vont construire et mettre en œuvre leur usage de l'écriture. Qui dit usage sous-entend la distinction entre usage prévu et usage détourné ou réel (Perriault, 1989). On reviendra plus précisément sur cela mais la question de l'écart est tout à fait pertinente pour appréhender cette dimension matérielle de l'écriture que constitue la table, le bureau. Pour les adolescents, la table de travail prévue - le bureau

acheté par les parents, fonctionnel, peut-être beau, en bois ou non, neuf ou d'occasion, objet de tensions familiales, transmis de l'aîné au plus jeune, considéré comme de la bonne taille pour un lycéen par exemple - sera appropriée, comme tout objet. Ce bureau pourra se trouver décoré, systématiquement encombré, (on y dépose le contenu des poches, du sac de cours...). Il s'insère aussi dans une chambre ou est une partie dégagée de la table de la salle, de la cuisine.

Selon les cas, il sera plus lieu de passage que lieu de travail. Faut-il ramasser ses affaires pour passer à une autre activité : manger ou poser le linge, faut-il partager avec les frères et les sœurs, la télévision allumée, les livres et les cahiers se mélangent-ils à d'autres objets, du courrier des parents, des jouets, des revues? La table de travail peut aussi alors être le tapis de la chambre ou le lit, quitte à ajouter des éléments pour le permettre : poser un range-document grand format sur la couverture pour assurer davantage de stabilité.

Ces lieux ont des environnements visuels qui constituent une part de cette situation d'écriture : le tramway et le bus, ses passagers et les quartiers traversés, une chambre dans laquelle le bureau se détache comme un cadre sur la surface d'un mur décoré de posters, le couloir plus ou moins sombre et long du lycée, la classe dont les tables sont alignées d'une manière ou d'une autre, avec graffitis parfois, aux murs avec affichage ou non, - salle dont la forme même est parfois surprenante. J'ai observé une séance dans une salle - schématisée ci-dessous, à titre d'exemple - qui oblige à un positionnement des tables et un mode de circulation particuliers. On pourrait reprendre ces éléments et préciser l'environnement sonore de chacun de ces lieux qui densifie encore les situations.



- **Écrire : prendre position**

Ainsi, la « table à écrire » pour reprendre cette expression qui désigne de manière générique le support de plan horizontal sur lequel on écrit, on pose son matériel à écrire quel qu'il soit. Mais aussi ses coudes, sa tête, doivent être considérés. C'est là le moyen de situer l'acte d'écrire, de l'ancrer pour en peser ce qui relève du positionnement des acteurs. S'asseoir à une table au fond de la salle ou au premier rang, s'appuyer contre le mur, se laisser glisser au sol dans un couloir pour poser son mobile sur ses genoux, s'allonger sur son lit, c'est inscrire son corps dans un environnement. C'est situer son regard, orienter son activité par rapport aux autres individus, aux objets tels que le tableau, la porte. C'est bien prendre position et permettre l'orientation de son activité qui pourra se traduire par un rapport au dispositif. En effet, choisir une table au fond, côté fenêtre, poser son sac sur la table, s'asseoir de biais pour s'appuyer au mur, c'est préparer son activité, en mettre en place les conditions nécessaires : pouvoir écrire des SMS discrètement en plaçant son téléphone derrière le sac, regarder par la fenêtre au bruit ou mouvement qui attire l'attention, faire les exercices prévus pour le cours suivant, autant de ruptures au dispositif scolaire et aux attentes enseignantes que la position dans l'espace a permis d'instaurer. Soit l'exemple suivant : deux lycéennes sont installées au

fond de la salle ([FIGURE 8](#)). L'une d'elles écrit un SMS, sa camarade tournée vers elle ; les feuilles inclinées, sont là pour donner l'impression qu'elles travaillent à deux.



FIGURE 8 COURS DE
MATHEMATIQUES, LYCEE
HERMES, MAI 2012

Nous pouvons préciser d'ores et déjà que cette capacité à faire les choix nécessaires à la mise en œuvre fait l'objet d'une socialisation progressive parmi les élèves. Cette dimension corporelle et matérielle est essentielle dans la perception qu'ont les adolescents eux-mêmes de leurs manières d'écrire : au cours des entretiens, quand je leur demande de parler des SMS faits en cours, ils savent parler de la manière dont ils sont assis, dont ils placent leurs mains, leur téléphone :

« Chercheur : *Et t'es où dans la salle ?*

Carla : *Au fond*

C. : *Elle te voit pas... euh ...c'est une femme, un homme...Il ne te voit pas ?*

Carla : *Non et des fois, je le mets comme ça devant mon cahier (Juliette rit) [séance observée, effectivement petite salle, longue rangée, elle est au fond, [FIGURE 7](#)] et après je le range*

C. : *Mais y'a rien qui fait barrière ?*

Carla : *(rire) juste une trousse et mon agenda pour faire plus de hauteur »*

Entretien Carla et Juliette, décembre 2011.

Une économie scripturale pour fabriquer des lieux ?

La description des activités des lycéens faite plus haut, que celles-ci soient scolaires, en mobilité et/ou de loisir montre que ces derniers s'insèrent dans des espaces configurés par des dispositifs techniques, sociaux, culturels. Ils ont à prendre position ou dans un principe d'adéquation à celui-ci ou dans un principe de rupture, tous les agencements étant possibles entre ces deux extrêmes. La littératie, dans sa complexité anthropologique invite à tenter de saisir ces pratiques d'écriture à partir du travail de Michel de Certeau.

Je reviendrai à plusieurs reprises sur l'intérêt des travaux de Michel de Certeau dans ma réflexion, je préciserai d'ores et déjà trois points pour souligner non seulement la question des « arts d'écrire » mais aussi les impératifs d'une étude exigeante de ceux-ci⁷⁷. Tout d'abord la créativité de l'individu, de l'homme ordinaire, et pour moi de l'adolescent, posée comme un postulat heuristique : aller à la recherche de ce qui permet, donne forme à la créativité de l'individu face aux prescriptions, aux dispositifs. Ensuite, l'articulation de la réflexion sur les dispositifs et les pratiques humaines à deux autres réflexions essentielles, celle de Pierre Bourdieu et celle de Michel Foucault qu'il précise pour s'en distinguer. Il reproche à Bourdieu de faire de l'habitus un « fétiche » qui lui fait dire le contraire de ce qu'il voit, de ce qu'il sait et de pratiquer une « docte ignorance » (de Certeau, 1990, p.82-96). Concernant la réflexion sur les dispositifs panoptiques de Michel Foucault, il souligne l'intérêt historiographique de la mise au jour de ceux-ci. Cependant, il considère qu'ils sont des « exorbitations » de technologies mis en exergue en raison même de la méthodologie de « l'archéologie des discours » qui remonte des dispositifs à leur genèse. De Certeau demande à ce qu'on s'intéresse aux dispositifs silencieux qui prolifèrent mais n'ont pas acquis la visibilité et l'efficacité des autres. Ainsi les pratiques du quotidien mettent en jeu la force des faibles, prolifèrent et

⁷⁷Je m'appuie précisément sur le volume 1 de *L'invention du quotidien, les arts de faire*, (de Certeau, 1990)

constituent l'épaisseur du quotidien par opposition aux stratégies des forts qui elles ont réussi à structurer et informer le rapport à la réalité.

Cette anthropologie des pratiques et des savoir-faire est fondamentalement liée au langage et c'est ce qui précisément me semble pertinent concernant l'écriture des adolescents aujourd'hui dans une diversité de lieux, d'activités. Les pratiques construisent bien un rapport à la réalité et aux dispositifs tel que le langage peut le faire. Il propose ainsi une rhétorique des arts de faire, les figures de style des pratiques spatiales, de lecture et d'écriture permettant de dépasser la juxtaposition des gestes mais les articulant de manière complexe. Plus globalement, il s'agit de construire une perspective épistémologique qui permettrait de penser l'écriture aujourd'hui pour les adolescents, qui tiendrait compte du sérieux et de la densité que les adolescents eux-mêmes leur accordent, qui ferait émerger les logiques transversales de ces écrits et le tramage de la réalité qu'elles opèrent.

Écrire ne peut être pour cette recherche, isolé de son contexte d'énonciation, de production, de circulation, de publicisation. De même, il ne peut être détaché de la main de celui qui écrit, de sa logique d'action, de sa réflexivité. Il s'agit de considérer les situations d'écriture, les espaces dans lesquelles elles s'actualisent, les agencements qui vont en instituer le déroulement ainsi que les variations de ceux-ci pour celui qui écrit. Cette réflexion conduit à penser l'ensemble des écrits produits par les adolescents liés aux situations, produits par elles, mis aussi en lien avec d'autres. Ces écrits sont aussi lus par eux-mêmes et par d'autres. La notion d'économie scripturale fait l'hypothèse d'une organisation, résultat de choix, d'arbitrages, de négociations, d'ajustements entre des visées, des contraintes, des besoins, avec des outils divers. Cette économie est supposée évolutive, dynamique, en reconfiguration. Il n'est pas sûr que le terme d'économie soit totalement juste mais il est en tout cas choisi par rapport à écologie qui pose un rapport entre l'adolescent et les écrits plus distants. Les écrits s'ils sont dans un rapport écologique à celui qui écrit, l'environnement, agissent sur lui mais ce sujet de l'écriture ne peut justement pas être pensé comme sujet. On lui retire les arbitrages, les choix, les décisions qu'au contraire la notion d'économie signifie. Il faudra reprendre cette notion

de sujet de l'écriture utilisée mais pas encore fondée. Dans quelle mesure l'écriture dans cette perspective interroge le sujet de l'écriture ?

Ainsi, dans cette économie scripturale, l'écriture serait l'outil pour permettre la construction du sujet. L'adolescent pourrait s'instituer comme sujet par l'écriture qu'il produit ou que d'autres produisent mais dont il fait quelque chose. Si l'on se pose la question de la spatialité, l'écriture ne serait-elle alors pas l'outil d'une fabrique des lieux ? Le lieu est « là où quelque chose se trouve et se passe ⁷⁸ » (Berque, 2003), c'est aussi la plus petite unité spatiale pour laquelle la distance n'a pas de pertinence ⁷⁹. On peut dire que le lieu est ce qui rassemble au moins deux acteurs sur un même point mais je soulignerai plutôt l'idée qu'un lieu est la réalisation d'une unité spatiale par un agencement spécifique et provisoire. L'écriture et le lieu seraient ainsi liés. Écrire conduirait à matérialiser l'agencement qui permettrait le contact entre personnes distantes. L'unité serait « contenue » dans un lien que manifesterait l'écriture. À partir de deux réalités distantes, l'auteur de l'écrit et son lecteur, le lien créerait une unité et une seule. Selon les manières d'écrire, selon les agencements, selon les situations, écrire participerait d'une fabrique des lieux. Considérant que le lieu est une modalité spatiale spécifique, sa réalisation modifierait l'espace comme système de position mais aussi produirait quelque chose qui a elle-même une dimension spatiale. On comprend que l'adolescent dans ce cadre est à penser comme sujet parce qu'il est celui qui serait auteur d'une dynamique de production spatiale.

Pour terminer sur ce point, ne s'agit-il pas en fait de construire une perspective phénoménologique ? Décrire les pratiques d'écriture, c'est porter attention à la subjectivité mais pas seulement. Il sera question d'usages au-delà des pratiques pour repérer ce qui se construit entre l'écriture, l'écrit, l'adolescent et la réalité. Dans la démarche qui est la mienne, l'écriture ⁸⁰ et le sujet adolescent qui la produit ne se

⁷⁸ Cette première définition est l'élément liminaire de l'article « Lieu 1 » dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy, Lussault, 2003).

⁷⁹ Distance s'entend ici comme un rapport entre deux réalités, elle est à distinguer de l'intervalle qui mesure un écart en étant extérieur à ces réalités.

⁸⁰ Ici écriture s'entend bien comme élément fondamental de la littérature.

comprennent que l'un par l'autre. Il y aura phénoménologie si ce processus complexe est identifié.

Il faut à présent éclaircir où se passe l'écriture. Quels liens établit-elle ? Elle est une technique aux finalités multiples mais elle s'inscrit dans des dispositifs ainsi que les adolescents qui l'utilisent. Un de ceux-ci, emblématique du contexte informationnel actuel, est le réseau.

Penser les réseaux

Pour une épistémologie critique

Comprendre l'adolescent, la manière dont il construit son rapport à la réalité, aux autres, c'est bien saisir comment il peut prendre position dans son environnement, s'engager dans des situations qu'il contribue à configurer en utilisant l'écriture, les écrits qu'il a produit ou que d'autres ont produits. C'est aussi le prendre en compte dans ses relations avec les autres, la manière dont il les construit, dont il les fait évoluer.

Ainsi dans notre entreprise de compréhension des pratiques actuelles des adolescents, le réseau apparaît une notion à cerner précisément. En effet, les recherches qui s'intéressent à eux les situent souvent par rapport à des réseaux : ils sont membres d'un réseau de pairs, ils « vont sur » des réseaux sociaux numériques, ils fréquentent des réseaux sociaux, ils « jouent en réseau ». Dans ces exemples, les réseaux sont de nature différente : technique ou social, métaphorique ou référentiel. Si l'on veut penser les pratiques adolescentes et en particulier celles d'écriture ainsi que leurs usages, nous ne pouvons nous satisfaire de ce genre d'amalgame. Je m'appuierai sur deux citations qui cadrent cette exigence respectivement en géographie et en sciences de l'information et de la communication.

En ouverture d'un article pour *Espaces-temps* consacré à l'opération épistémologique (Lévy, Lussault, 2006), et après une citation de M. Foucault mise en exergue⁸¹, J. Lévy et M. Lussault écrivent:

⁸¹ Citation de M. Foucault, issue de *Dits et écrits*, (Foucault, 1994, Tome 2, p.1431) ici tronquée: « Je crois que le travail qu'on a à faire est un travail de perpétuelle reproblématisation. Ce qui bloque la pensée c'est d'admettre implicitement ou explicitement une forme de problématisation, et de chercher une solution qui puisse se substituer à celle qu'on accepte... L'optimisme de la pensée est de savoir qu'il n'y a pas d'âge

« La volonté d'en découdre avec son savoir est sans doute un des creusets de l'activité épistémologique ordinaire, c'est-à-dire de celle qui, pour être humble, ne s'avère pas moins essentielle et doit être menée en permanence par le chercheur qui ne fait pas profession d'épistémologue. En effet, il s'agit bel et bien alors de soumettre son discours à l'opération déconstructrice et réflexive qui vise à se penser pensant et à penser sa pensée, ses fondements, ses mises en ordre, son lexique, ses systèmes conceptuels. Ainsi définie, sans doute de manière un peu triviale, l'épistémologie constitue une tension intellectuelle constante. Cependant, elle ne se manifeste jamais autant que dans des épreuves cognitives, en particulier, celles qui obligent à un passage à l'écriture.»⁸²

L'entreprise épistémologique est, en Sciences de l'Information et de la Communication, un défi quant au développement de l'internet et aux usages du numérique. Les SIC comporte dans leur projet même⁸³ le dépliement des discours portés sur l'information et la communication, leur production, leur circulation, les formes de leurs médiations comme première condition d'un travail épistémologique. Yves Jeanneret la pose plus largement comme nécessité pour toute réflexion au seuil de l'ouvrage, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information?* Publié pour la première fois en 2000, il a été réécrit, actualisé pour penser les évolutions sans renier l'exigence théorique du projet:

« Ce livre veut être l'un des instruments possibles pour construire un point de vue critique (au sens étymologique et non uniquement polémique) sur le rapport entre dispositifs techniques de support des messages et pratiques culturelles : notamment en expliquant les nombreuses médiations par lesquelles il faut passer pour relier, non mécaniquement, les uns aux autres. En d'autres

d'or. » Cette question de l'âge d'or étant particulièrement crucial pour Lévy et Lussault dans cette élaboration d'un dictionnaire qui devait se situer par rapport au paradigme de la géographie vidalienne.

⁸² Lussault M., Lévy J., (2004), « Le moment-dictionnaire », in *L'opération épistémologique, Réfléchir les sciences sociales, Espaces-Temps*, n°26, pp. 62-75. Les auteurs utilisent les expressions de « bain épistémologique », « de manifeste épistémologique » (p.63) en parlant du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Belin, 2003), aventure commencée en 1997.

⁸³ La définition des SIC pour le CNU est la suivante: « les processus d'information et de communication relevant d'actions organisées, finalisées, prenant ou non appui sur des techniques, et participant des médiations sociales et culturelles. »

termes, on s'emploie ici à bien poser quelques questions, à faire apparaître des épaisseurs, à signaler des difficultés et des repères. Et, principalement à éliminer les solutions illusoire et les pistes inutiles. C'est loin de toute théorie généralisante, une façon de traverser l'espace dans lequel les discours sur la société de l'information se déploient, c'est un effort pour distinguer et qualifier les niveaux d'analyse des phénomènes, pour avoir prise sur certains enjeux, pour formuler certains problèmes. C'est donc un parcours largement arbitraire, mais méthodique, qui est ici dessiné. » (Jeanneret, 2007, p.18)

Cette préoccupation pour une réelle problématisation et un outillage théorique précis est pertinente concernant la question des réseaux techniques et sociaux dans lesquels s'engagent, agissent, interagissent les adolescents. En effet, pouvant être à la fois les supports de l'activité sociale et le résultat de celle-ci, ces réseaux nécessitent qu'on cherche à expliciter les différentes dimensions en jeu et comment elles s'articulent. Mais aussi la part des discours et les cadres d'analyse utilisés. Même si, comme je le dirai plus loin, la construction épistémologique n'est réellement possible dans ma recherche qu'articulée à la construction empirique et au terrain, certains aspects peuvent être étudiés et fonder des analyses ultérieures⁸⁴.

Tout d'abord, il faut souligner dans la recherche en sciences humaines, la vivacité indéniable des travaux se rapportant aux réseaux. Cette notion est mobilisée tant en géographie qu'en sciences de l'information et désigne des aspects différents des techniques de mise en relation. Je fais le choix d'engager cette réflexion de manière pluridisciplinaire en essayant cependant de ne pas écraser les spécificités de chacun des deux champs. Mais il serait contradictoire de les séparer y compris dans une forme d'exposition de l'état de la réflexion, étant donné que ces deux disciplines se nourrissent l'une de l'autre. Je tenterai de dégager quelques aspects essentiels de cette prise en compte de la réticularité des échanges. La question des technologies est travaillée en géographie depuis longtemps comme l'atteste la revue bibliographique faite par H.

⁸⁴ C'est toute la complexité de l'écriture de la thèse concernant la restitution du cheminement de la réflexion, puisque qu'une partie des analyses n'a été possible qu'une fois le travail de terrain bien engagé.

Bakis⁸⁵. Les travaux de Gilles Puel qu'il s'agisse de son mémoire d'HDR, *Des technologies et des Territoires* en 2007, mais aussi de publications⁸⁶ plus spécifiques mettent en évidence la dimension territoriale des réseaux numériques et les enjeux politiques et économiques qui y sont liés.

Le bilan scientifique de l'UMR IDEES, Identités et Différenciation de l'Environnement des Espaces et des Sociétés, pour la campagne d'évaluation 2012-2015⁸⁷ montre en particulier dans l'axe 4, « Innovation et Développement », la préoccupation à la fois pluridisciplinaire et disciplinaire en géographie et en SIC de travailler la construction de modèle pour comprendre l'interaction entre la technique et les usages d'une part et pour réfléchir sur la question des territoires et des réseaux numériques, non limités à leur dimension technique d'autre part.

Ce qu'atteste aussi un certain nombre de publications récentes, en particulier la revue *Hermès* qui a consacré un numéro à des objets communs, intitulé *Murs et Frontières*. Les coordonnateurs Michel Lussault et Thierry Paquot soulignent que les technologies numériques, l'espace, les enjeux territoriaux sont de telle manière, imbriqués aujourd'hui que des regards croisés sont nécessaires (Lussault, Paquot, 2013).

Cependant, notre réflexion ne porte pas sur la question de la territorialité du réseau, ni de la cartographie possible de celui-ci mais sur la manière dont un adolescent peut « faire avec » le réseau pour agir et « trouver sa place », expressions volontairement vagues pour l'instant.

En sciences de l'information et de la communication, le réseau est tout à la fois réseau technique, permettant le déplacement et le transfert d'éléments divers : personnes, objets, informations. Il peut s'agir de réseaux de communication et ils s'inscrivent dans une

⁸⁵ Bakis Henry (1982), « Histoire de la géographie des télécommunications », *Bull. IDATE*, n° 7, pp. 55-68 ; Bakis H. (1992), « Géographie des réseaux de communication et de télécommunications: bibliographie (1980-1992) » *Netcom*, pp.309-395. Accessible en ligne : http://alor.univ-montp3.fr/netcom_labs/volumes/articles/V6-309.html

⁸⁶ Puel Gilles., (2003), « Géographie des centres d'appel », *Réseaux*, 2003/3 no 119, p. 203-236.

⁸⁷ PRESS Normand

réflexion longue autour des enjeux et moyens de la communication humaine. Un certain nombre de recherches ont été menées dans les décennies précédentes en particulier autour des usages du téléphone et plus largement autour des réseaux techniques permettant la sociabilité (Glévarec, 2003, Martin O., 2007, Martin C., 2007). Les réseaux techniques et réseaux sociaux s'articulent de manière complexe. Les premiers offrent des ressources et contraintes pour mettre en place les seconds. Les évolutions techniques sont toujours conjointes aux évolutions sociales (Flichy, 1991), au point que certaines innovations n'ont pas trouvé de développement ou ont trouvé un développement très différent de celui prévu.

Ainsi, après des travaux en cybernétique qui ont, depuis les années quarante, incité à penser la transmission de l'information et la communication sous l'angle machinique, s'est développée une sociologie des usages⁸⁸ et de l'appropriation des technologies (côté francophone : Jouët, Proulx, 1989, côté anglo-saxon et *cultural studies* : Miller et Slater, 2000⁸⁹) cherchant à mettre en évidence la complexité de l'imbrication entre réseau technique et social. Malgré tout, avec le développement d'internet et celui des outils numériques mobiles, les analyses qui font la part belle aux déterminismes techniques sont récurrentes sous des formes renouvelées, que cela soit dans les analyses économiques, politiques ou sociales. Des logiques simplificatrices terminologiques sont à l'œuvre, considérant, ou que le réseau permet l'effacement de la distance, ou qu'il territorialise à l'excès. L'articulation technique/ social est elle aussi souvent simplifiée : la technique est parfois considérée comme première par rapport au social, d'autres perspectives oublient la place de la technique, ce que récuse Latour lorsqu'il développe la notion d'acteur - réseau permettant de préciser de manière plus intégrative le lien technique/social (Latour, 2010).

Concernant ma question de recherche sur l'écriture adolescente, l'enjeu particulier de cette réflexion est, comme dit plus haut, que les adolescents agissent, interagissent dans

⁸⁸ A ce propos, Michel de Certeau est, par les uns critiqué parce que valorisant trop les usagers et leurs pratiques, par les autres caricaturé par leur utilisation de la notion de stratégie et de ruse. (Maigret, 2003)

⁸⁹ Ces chercheurs qui ont travaillé sur les usages d'internet des habitants de Trinidad disent travailler sur les cultures matérielles et non sur les technologies. (Daniel Miller & Don Slater, (2000), *The Internet. An Ethnographic Approach*, Oxford-New York, Berg)

des réseaux multiples. Et l'écriture, même, participe de cette mise en relation complexe : réseau des adolescents liés par les écrits, réseaux des écrits, réseaux des dispositifs techniques qui permettent l'écriture et l'articulation des uns aux autres. Il est nécessaire de démêler cet écheveau de la notion de réseau pour en peser les implications spatiales et scripturales quant à l'écriture, de la même façon qu'Yves Jeanneret, (Jeanneret, 2007) réclame à propos des technologies de l'information et de la communication, à la fois une attention particulière à la terminologie qui évite de rendre confuse l'analyse des outils, systèmes en jeu, et la prise en compte de la complexité de l'imbrication technique et sociale. Un parcours historique forcément arbitraire et rapide nous permettra de faire émerger des complexités d'analyse et les enjeux que revêt l'identification des agencements nouveaux de la mise en réseau. Ce qui permettra d'interroger la place de l'individu, plus précisément de l'adolescent, et de dégager des pistes pour penser les interactions et la place de la technique. La question des idéologies portées par les discours sur les réseaux sera à préciser au regard des oppositions binaires qui organisent bien souvent les analyses qui nous sont proposées : matériel/immatériel, territorialisation/déterritorialisation, ouvert/fermé, lien faible/liens forts, pour construire un paradigme dont il n'est pas sûr qu'il nous permette de porter un regard précis sur le rapport des adolescents aux réseaux. Nous regarderons d'un peu plus près à partir de quoi ou de quoi sont analysés ces dispositifs : quels sont les emprunts et les naturalisations épistémiques qui nourrissent la réflexion pour peut-être ouvrir des pistes pertinentes pour la question de l'écriture et de l'expérience adolescente.

Filet technique, sémiotique et social

Un réseau technique utilisé pour communiquer, s'appuie sur des artefacts qui sont reliés entre eux, l'ensemble constituant un dispositif technique (la *box*/ modem, l'ordinateur; l'accès et la navigation sur internet s'appuient sur un logiciel de messagerie, un navigateur, qui s'inscrivent dans des interfaces techniques : la « fenêtre », l'écran). Les

relations sont toujours instrumentées par une technique plus ou moins visible qui assure la médiation de l'information transmise, qui est alors une médiation relationnelle : téléphone, écriture comme technologie de l'intellect mais aussi le support qu'il soit papier ou numérique.

Si l'on cherche à retracer l'évolution de la notion de réseau, on retrouve les premières mentions en Moyen Français. Le *resel* était un petit filet pour la chasse, on en a gardé la forme issue de la déclinaison et de son évolution phonétique *reseau* (du pluriel *resals*). Ce qui est notable est, d'un côté, le principe d'entrelacement, de mailles, de l'autre la résistance et l'efficacité que cette forme permet ; qu'il s'agisse d'attraper des animaux ou de permettre la circulation du sang, par exemple, sens utilisé dès le XVIIIe en médecine. C'est à partir du dix-neuvième siècle que le réseau concerne un ensemble de dispositifs techniques à petite ou grande échelle, et clairement le développement des voies de communication et des moyens de transports, acquérant par là un sens topologique et participant de la révolution industrielle. Le vingtième siècle a vu l'apparition du sens militaire en particulier par les réseaux de résistants pendant la Seconde guerre mondiale, attestant d'un sens particulier : le réseau est aussi ce qui est occulte. Parfois dans un sens péjoratif, comme on avait pu le percevoir, au XIXe siècle, dans la désignation de sociétés secrètes qui mettaient en place des réseaux politico-financiers redoutablement efficaces mais aussi concernant le réseau des abus divers contre lesquels la presse s'érige en rempart⁹⁰. Dans cette dernière acception, le terme réseau est pris dans un sens métaphorique, le sens de référence étant celui du réseau technique.

Au vingtième siècle, se poursuit le développement de ces réseaux techniques permettant l'acheminement des matières premières, des informations et des personnes. Les réseaux sont ceux des chemins de fer, des routes, des voies aériennes mais aussi des télécommunications. S'instaure une géographie des réseaux techniques qui met en

⁹⁰ Ainsi, le journal *Le Fanal* en 1832, sous-titré « indicateur universel des abus, des actes arbitraires et des violations de la loi » écrit en première page : « nous nous débattons péniblement dans un **réseau** tissu d'innombrables lois, de décrets, de *senatus-consultes*, d'ordonnances, arsenal inépuisable d'armes de toutes espèces contre nos droits et nos libertés »

évidence des territoires en situation de domination par rapport à d'autres et qui occupent des positions centrales dans ces réseaux. C'est en particulier le cas de la Grande Bretagne et des États-Unis, (Flichy, 1997) qui, historiquement, sont à l'origine du développement des infrastructures et de l'accompagnement de l'innovation par les apports financiers nécessaires. Les réseaux techniques se doublent de réseaux scientifiques et industriels. Les mots de « nœuds », « liens », « fil » sont utilisés pour décrire la structure du réseau.

À partir des années cinquante et d'une évolution de la conception de l'individu, non plus pris de manière isolée mais inscrit dans des interactions sociales, le réseau prend une acception référentielle dans l'expression « réseau social ». C'est en 1954 que J. Barnes utilise, semble-t-il, la première fois, l'expression de « réseau social » dans un sens non métaphorique, dans son article, « Class and committees in a Norwegian Island Parish », publié dans la revue *Human Relations* (Barnes, 1954). Il étudie le fonctionnement de classes sociales dans une localité de Norvège et identifie des organisations à plusieurs niveaux en jeu dans ce qu'il nomme donc un réseau social. La première est territoriale, la seconde relève du fonctionnement industriel et la dernière met en évidence les relations entre les habitants, de l'ordre de l'amitié et de la connaissance. À partir de ce troisième niveau, il dégage des structures stables qu'il nomme propriétés structurelles. Celles-ci répondent à des critères qui spécifient le réseau social : les principaux en sont la non-finitude de celui-ci et la qualification possible des interactions. Ces éléments sont encore utilisés dans la sociologie des réseaux sociaux et à la suite des travaux de Moreno⁹¹, ont permis l'élaboration de la théorie sociale des graphes permettant de construire l'analyse d'un réseau et la visibilité de ces interactions.

Avec l'informatisation puis le développement de ce qu'on nomme un réseau de réseaux, internet, le phénomène se complexifie. Ce réseau permet alors à l'échelle mondiale le déploiement de mobilités informationnelles, basé sur des protocoles informatiques dans le respect de la neutralité de transfert des paquets d'informations (Le Crosnier, 2010). Le

⁹¹ Elias N., (1987), *La société des individus*, Coll. Agora, Pocket, pp. 70-71, cité par L. Cailly dans sa thèse : Cailly L., (2004), *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : l'exemple de Tours*. Thèse de géographie soutenue à Tours.

Web 2.0 conduit à une évolution de la place de l'individu dans les réseaux qui, d'utilisateur devient usager, j'y reviendrai. Le développement d'outils de communication et de publication tels que les services de messageries, les blogs, les médias sociaux permettent la mise en œuvre d'une sociabilité élargie. Les réseaux numériques relèvent ainsi de dispositifs techniques mais se doublent de leur finalité et valeur sociale ainsi que de connotations plus ou moins valorisantes. Les réseaux sur internet évoquent un maillage élaboré et entretenu par les utilisations des individus mais aussi objet de manipulations occultes, que l'utilisateur non initié ne pourrait comprendre et maîtriser.

Aujourd'hui⁹², une recherche sur Google avec cette requête « réseaux sociaux » propose plus de quarante quatre millions de réponses, les premières relevant de la stratégie économique, ou des enjeux de protection de l'identité numérique. Ces résultats montrent qu'actuellement, les réseaux sociaux se limitent dans le sens commun aux réseaux en œuvre *sur* et *par* l'internet. Par réduction encore, ne semblent concernés que certains outils d'échanges dits « réseaux sociaux numériques » que l'on distingue souvent trop confusément des médias sociaux. La place prise et la banalisation d'un univers inconnu il y a six ans est caractéristique d'une évolution des pratiques de communication permise par le Web 2.0, dit collaboratif ou participatif. Cette synecdoque - réseaux sociaux - révèle la double confusion à l'œuvre : l'épaisseur du dispositif technique s'efface au profit de la dimension sociale ou bien la dimension technique, et en particulier la préoccupation des logiques marchandes de captation des traces et la publicisation immédiate souvent mise en lien à une surexposition de soi, masquent ce que les individus y font précisément. Depuis le déclin des blogs, ces réseaux sociaux numériques sont des objets de recherche en plein développement⁹³ qu'il s'agisse de sociologie ou de psychologie articulées aux questions de médiations et d'informatique.

⁹² Requête faite en juillet 2012.

⁹³ On signalera en particulier le travail de Dominique Cardon, et celui de la revue *Réseaux*, revue bimestrielle de sciences sociales, éditée par *Hermès* créée en 1983, consacrée aux rapports entre technique, communication et société, P. Flichy en est le directeur, sont membres de la rédaction : D. Pasquier, P. Beaud et C. Licoppe en particulier.

Que change internet à la pensée des réseaux ?

Selon certaines analyses des réseaux, le réseau ferait disparaître la pertinence de la notion de lieu, il serait égal d'être là ou là puisque le réseau technique permet d'accéder aux services de manière égale. Cela permettrait de dépasser l'immobilisme et l'enclavement des territoires par les réseaux en particulier de communication et de transport. J.M. Offner, urbaniste et chercheur en géographie considère au contraire que les réseaux techniques déplacent et reconfigurent le territoire mais ne le font pas disparaître. Il affirme que les réseaux «loin de déterritorialiser la société, multiplient au contraire les catégories d'agencement spatiaux» (Offner, 2000)⁹⁴. L'histoire de l'internet est remarquable de ce point de vue : c'est à partir des infrastructures puis du réseau électrique aux États-Unis et en Angleterre et du réseau scientifique et militaire, qu'internet a pu se développer en permettant la mise en réseau de milliers de réseaux, grâce au protocole IP. L'échange d'information se fait grâce à des nœuds d'échanges situés dans des territoires de puissance économique qui permettent de faire transiter des « paquets d'information ». La situation actuelle des échanges mondiaux en est le résultat, les plus nombreux sont encore transatlantiques alors que ceux à destination des autres continents en particulier Afrique et Asie du Sud sont plus réduits, même s'ils tendent à se développer⁹⁵ Internet est bien une infrastructure qui repose sur le modèle de l'interconnexion et nécessite des équipements. Il a été conçu comme un réseau maillé dont l'efficacité est fondée sur la qualité du routage qui permet d'acheminer les informations de manière rapide et efficace. La location ou la vente de bande passante est un des éléments nécessaires et stratégiques. Le haut-débit et l'efficacité technique de l'ensemble des opérateurs conduisent aujourd'hui les usagers à oublier la dimension technique des échanges faits sur le réseau internet jusqu'à croire à un internet totalement décentralisé, règne de l'immatériel et du virtuel au sens commun de « non réel ». Il semble bien que la logique marchande exigeant de vendre de la bande passante à moindre coût pour permettre la transmission des

⁹⁴ Offner Jean Marc., (2000), « Pour une géographie des interdépendances », in Lévy J., Lussault M., *Logiques de l'espace, esprit des lieux*. Paris, Belin. pp. 217-239.

⁹⁵ Puel Gilles et Ullmann Charlotte , « Les nœuds et les liens du réseau Internet : approche géographique, économique et technique » , *L'Espace géographique*, 2006/2 Tome 35, p. 97-11

informations le plus rapidement possible conduit au contraire à un internet fortement centralisé et hiérarchisé dont le centre est aux États-Unis alors qu'au début des années 2000, on considérait que l'avenir de l'internet se jouait dans les contenus et des usages de ceux-ci. Cette dimension est essentielle pour comprendre que les usages communicationnels, relationnels par internet sont soumis aux contraintes des « tuyaux » qui en assurent les conditions de faisabilité. De même que les contenus sont aussi contraints par des éléments techniques et par la géographie de l'accès aux marchés sans lesquels ils ne peuvent exister. Cela souligne aussi que la contrainte par les fonctionnalités n'est qu'une première épaisseur de la technique à laquelle nous avons affaire quand nous utilisons internet. Par ailleurs, cette configuration spatiale que constitue le réseau est une organisation considérée comme flexible, efficace parce que s'appuyant sur des nœuds interconnectés, pouvant se démultiplier à l'infini, créant les ressources par mutualisation, les mobilisant souplement. Un certain nombre de travaux actuels, par exemple, dans les secteurs bancaires (Vivier-Lirimont, 2010) et médicaux (Daigne, 2004) montre que cette efficacité ne peut cependant pas être décrétée ; d'une part, qu'un certain nombre de conditions en assurent la réalisation, d'autre part, certaines en sont des obstacles.

Dans le domaine de l'information et des échanges, Manuel Castells⁹⁶ distingue trois dimensions dans l'espace des flux : les échanges électroniques, les nœuds d'interconnexion (hubs) et l'organisation spatiale des lieux dominants. Il soutient que les réseaux sont un mode d'organisation de l'activité humaine dont l'adaptabilité et la flexibilité sont les attributs les plus intéressants, cependant ils ne pouvaient tenir quant à l'efficacité devant des modes d'organisation centralisée (Castells, 2001). Les réseaux numériques permettraient en revanche le déploiement de ces caractéristiques. « Internet est un outil qui, pour la première fois, permet la communication de la multitude à la multitude, à tout moment et à l'échelle du monde » (Castells, 2001, p. 11). Malgré la richesse de l'analyse, Offner reproche à Castells de négliger les propriétés des systèmes

⁹⁶ Castells, dans *La galaxie internet* (Castells, 2001), analyse les transformations sociales, économiques et politiques apportées par Internet. Il interroge la possibilité d'une nouvelle sociabilité en ligne. Certains éléments de cet ouvrage sont devenus emblématiques de la réflexion sur internet et sur les réseaux numériques.

sociotechniques (Offner, 2010). En effet, considérer le réseau internet comme un ensemble unique de nœuds interconnectés ne doit pas faire perdre de vue des éléments comme « l'équité et l'efficacité socio-spatiale » qu'il aborde dans sa géographie des réseaux.

Ainsi, notre représentation du monde est façonnée par la notion de territorialité. Celle-ci est mise à mal par les lieux réticulaires mais la tentation fréquente de penser que le computationnel et son versant d'interface numérique permettent de remplacer l'un par l'autre souligne la difficulté à articuler les deux. Boris Beaudé cite Jacques Lévy sur cette question (Beaudé, 2012) : « Nous n'avons pas toujours le regard adéquat pour appréhender les phénomènes émergents. Nous tendons à les approcher avec des grilles de lectures anciennes et nous concluons alors que rien n'a changé ⁹⁷ ». J'ajouterai que nous sommes souvent devant une alternative : ou on considère en effet que rien n'a changé ou alors que tout a changé et c'est le paradigme de la révolution ou de l'innovation qui se met en place. Jacques Lévy souligne lors du Colloque de Cerisy de 1999, consacré aux évolutions de l'espace en lien à la mondialisation en particulier que l'espace change parce ses fondamentaux changent : échelle, métrique, et substance (Lévy, 2000). Il énumère ainsi trois grandes évolutions :

« Les vitesses se diversifient, créant des commutations complexes entre les couches superposées d'espace occupant la même étendue. », « Les vitesses augmentent ce qui diminuent la taille du « barreau » ultime, planétaire et compactent l'emboîtement des niveaux. », « la multiplication et la diversification des actions comme des acteurs spatiaux dessine un paysage qui contraste nettement avec un univers où quelques états, organisations, groupes éclipsaient tous les autres. ». Peut-on aller jusqu'à l'effacement de l'espace et du temps sous l'effet de la performance technique comme le fait Virilio (Virilio, 1981) ? Ce que dit Lévy est bien au contraire le renforcement de la question spatiale dans la mesure où la mondialisation permise par les réseaux techniques complexifie et redéfinit les agencements spatiaux. La question des interspatialités, est

⁹⁷ Lévy Jacques, « Vers la société-monde ? », in M.-F. Durand, J. Lévy et D. Retaillé, *Le Monde, espaces et systèmes*, Dalloz-Sirey, 1992, cité dans Beaudé, (2012), *Internet, changer l'espace, changer le monde*.

ainsi renouvelée de trois manières, il me semble. Premièrement, la cospatialité, l'interface et l'emboîtement, les trois modalités d'interaction des espaces sont pertinentes dans des situations qui ne l'étaient pas auparavant. Deuxièmement, ces modalités peuvent se combiner de manière nouvelle aussi. Troisièmement, cela peut permettre d'analyser des interactions sur les réseaux pour dépasser des réflexions persistantes non satisfaisantes.

Ce constat d'une situation spatiale et communicationnelle inédite semble à présent partagé mais les éléments caractéristiques mis en évidence n'en sont pas toujours les mêmes. Beaudé identifie certains aspects de cette mise en réseau de l'humanité.

Tout d'abord, il souligne à propos de la distance : « nos grilles de lecture, héritées d'une longue pratique de la territorialité, parviennent difficilement à interpréter la faible pertinence des distances internes et externes propres aux lieux réticulaires » (p.87). En effet, la croissance des lieux réticulaires augmente le potentiel d'interactions mais n'affecte pas les distances qui restent nulles. Contrairement aux lieux territoriaux, un dispositif tel que *Facebook* avec son milliard d'utilisateurs ne voit pas son potentiel d'interaction affecté par ce nombre grandissant d'usagers.

Ensuite, il insiste sur la possibilité que nous donne internet de partager un espace commun sans que soit nécessaire un temps commun, ce qu'il nomme un espace de « synchronisation », s'appuyant en cela sur le terme de *chora* désignant l'espace se distinguant ainsi de la synchronisation - à laquelle elle peut s'articuler -, contrainte irréductible des échanges avant les technologies numériques (Beaudé, 2012). Le réseau numérique permet des utilisations asynchrones et ainsi assure les conditions pour l'actualisation d'un espace commun, qui pourrait ne pas être mobilisé. Ces technologies numériques, dans la mesure où elles proposent de nouvelles formes d'agencements matérielles et idéelles, créent de la nouveauté. On peut le suivre sur cette affirmation que l'organisation spatiale changeant, les relations et leurs modes d'organisation changent entre les individus. Contrairement à ce que d'aucuns prétendent, les réseaux ne suppriment pas la relation, ils la transforment. Par ailleurs, il me semble que l'on peut poursuivre les analyses qu'il propose en particulier concernant la question du *barreau de*

l'échelle qu'il interroge rapidement. Même si la question de l'interspatialité et de ses modalités est abordée, on est sans cesse à l'échelle du service proposé en réseau comme *YouTube*, voire à l'échelle mondiale d'internet, tout simplement peut-être parce qu'on n'est pas dans la recherche empirique sur ces espaces. L'écueil de l'angle d'attaque trop large est aussi souvent le cas en sociologie des usages. Même lorsque des pratiques ethnographiques sont revendiquées, le cadre d'analyse est *Facebook* ou les blogs ou les médias en ligne. En effet, qu'arrive-t-il aux relations à des échelles plus petites ? Est-ce pertinent de faire varier l'angle d'observation pour examiner ce qui se joue au niveau d'un individu, de quelques interactions ? Je reviendrai sur ces questions mais j'en soulignerai une dernière essentielle pour l'instant. Boris Beaud signale de manière paradoxale qu' « internet change ce que l'individu a de plus intime, la relation » mais il écrit quelques lignes plus haut « [internet] engage les individus, mais pas leur corps » (ibid., p.115). Le mythe de la dématérialisation trouve encore ici des persistances.

Les réseaux numériques dits sociaux

– Caractérisation

Concernant les réseaux sociaux, ils sont à penser dans leur épaisseur et complexité socio-technique. Leur matérialité contraint mais aussi rend possible leur mise en œuvre, leur développement. Le numérique n'organise pas un lieu virtuel, les technologies de transfert qui déplacent du signifiant : symboles, représentations sont tout aussi matérielles que les technologies de transports. Le réseau garde son sens premier d'entrelacs technique étendu et son usage s'est répandu pour désigner tous types d'organisations techniques et sociales : réseau professionnel, réseaux d'amis, jeux en réseau, mais aussi des appellations intransitives sont passées dans le langage courant : « le réseau » pour désigner le dispositif technique de télécommunications, ou celui spécifique d'une marque : le réseau SFR par exemple. Finalement dès qu'il y a une mise en réseau, ce sont l'efficacité, la technicité, l'expertise qui sont suggérées. Ainsi, aujourd'hui, l'ensemble de

ces acceptions informe notre regard sur les réseaux, y compris les réseaux sociaux numériques. Quelques éléments peuvent d'ores et déjà être précisés.

Tout d'abord, l'expression même de réseau social désigne à présent, de manière métonymique, les plateformes numériques de services tels que *Viadeo* ou *Facebook* permettant la mise en relation d'individus de manière plus ou moins anonyme, plus ou moins publique dans un univers professionnel ou non.

Ensuite, se pose la question de l'articulation de l'espace virtuel numérique à l'espace réel dans le domaine de la sociabilité. Les relations sont-elles les mêmes ? Sont-elles remplacées les unes par les autres ? Les relations numériques sont-elles des relations appauvries ou au contraire ouvrent-elles d'autres espaces de sociabilité ? Ainsi, un des aspects essentiels concerne ce que l'on fait « sur les réseaux », quelles motivations, quels enjeux individuels et sociaux confrontés aux enjeux commerciaux, éthiques, politiques ? Comment penser la sociabilité numérique, ou non, alors que la recommandation et la popularité semblent être les conditions d'une exposition de soi ? Ces quelques premières questions soulignent toute l'ambiguïté des réseaux sociaux numériques auxquels l'équipe d'Ars Industrialis, à la suite de Bernard Stiegler réfléchissant aux impacts socioculturels de ces techniques a appliqué la notion de *pharmakon*, à la fois remède et poison. Ils interrogent certaines oppositions binaires déjà mentionnées : matériel/immatériel couplé à hors ligne/en ligne. Stiegler (Stiegler 2011), par exemple, à propos de la notion d'amitié invite à ne pas idéaliser les processus sociaux hors-ligne qui contribuent par contrecoup à porter un regard très négatif sur ce qui se passe en ligne. Christian Fauré, philosophe des techniques, quant à lui, même s'il insiste sur le risque de dépossession par la captation des données des utilisateurs transformant en « propres à rien » les espaces de tactiques des individus, précise que cette « architecture pharmacologique » peut malgré tout produire des savoirs (Fauré, 2011, p.112).

Pour analyser ces services particuliers⁹⁸, je m'appuierai sur les travaux de Stenger et Coutant tous deux chercheurs en SIC, qui ont fait des réseaux sociaux numériques un objet persistant de leurs recherches. Ainsi, ils ont dirigé un numéro de la revue *Hermès* (Stenger, Coutant, 2011) intitulé « Les réseaux numériques dits sociaux » posant très clairement cette question de la confusion possible entre un dispositif technique, une plateforme de services en ligne et les interactions qui s'y déploient. Ils posent les questions de leur définition, de leurs finalités, entre visibilité du quotidien, techniques de soi et élaboration d'un lien social. Les articles portent sur divers outils de mise en réseau, tels que *Facebook* et *Viadeo* mais aussi des forums. La question des méthodologies de recherche est abordée mais seulement d'un point de vue éthique, j'y reviendrai, ayant eu à préciser les contours d'une méthodologie spécifique sur *Facebook*⁹⁹. Dans un entretien avec Stenger et Coutant, ouvrant ce numéro d'*Hermès* (Stenger, Coutant, *ibid.*), Nicole Ellison revient sur la définition du réseau social numérique élaborée avec Danah Boyd en 2007 (Boyd, Ellison, 2007). La première définition était la suivante :

« We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a **public or semi-public profile** within a bounded system, (2) **articulate a list of other users** with whom they share a connection, and (3) **view and traverse their list**¹⁰⁰ of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. »

Les changements techniques et sociaux ont nécessité de la réviser ainsi, soulignant en particulier la diversité des contenus à présent possibles, constituant les profils et ceux susceptibles d'être partagés:

⁹⁸ Titre repris d'un numéro de la revue *Hermès*, n° 59, avril 2011.

⁹⁹ Voir Partie 2, chapitre 2.

¹⁰⁰ J'accentue volontairement certains aspects qui montrent que la définition était très générale et peut aujourd'hui correspondre à un très grand nombre de médias sociaux qui ont ouvert des espaces d'interaction avec leurs utilisateurs.

« Un site de réseau social est une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants

1. disposent de profils associés à une identification unique qui sont créés par une combinaison de contenus fournis par l'utilisateur, de contenus fournis par des « amis » et de données système,
2. peuvent exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et consultées par d'autres,
3. peuvent accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par l'utilisateur - notamment des combinaisons de textes, photos, vidéos, mises à jour de lieux et/ou de liens- fournis par leur contact sur le site. »
(Ellison, 2011, p. 22)

– **Facebook**

Le réseau social numérique ou RSN *Facebook* est celui sur lequel j'ai pu suivre des lycéens. Il convient d'en préciser les caractéristiques les plus nettes. *Facebook*, créé en 2004, permet le partage, la publication dans un espace clôt. Il faut créer un compte pour ensuite progressivement constituer un réseau d'amis que l'on accepte chacun séparément, ou bien il faut accepter soi-même les invitations des autres. Cependant, cet espace n'est pas si clôt dans la mesure où cela dépend des paramètres de confidentialité et de la manière dont ils ont été configurés. Les éléments déposés, commentés sont-ils visibles par les amis ? Les amis d'amis ? Ou sont-ils publics ? Les clauses de confidentialité des données et les paramétrages par défaut ont changé à plusieurs reprises au fil des années, de manière souvent peu explicite pour les utilisateurs conduisant à des situations pénibles pour ces derniers. Cela a fait l'objet de discussions sur le RSN pour résoudre les problèmes et d'un traitement médiatique plus important au fur et à mesure de la diffusion des utilisations. Des questions sociales ont ainsi vu le jour : quel sens donner à l'amitié ainsi établie ? Quelle valeur donner au contenu partagé ? Quel rôle et quelle valeur pour la recommandation des contenus par les pairs avec l'emblématique « like » ?

Sur Facebook, plusieurs possibilités d'écrire, de commenter s'offrent à l'utilisateur. Il peut écrire sur son propre *espace*¹⁰¹ : « écrire un statut », partager un lien, déposer une image, la commenter. Il peut écrire sur l'espace d'un ami, ce que l'on nomme « écrire sur son mur » manifestant ainsi qu'il est le destinataire visé, mais l'action est néanmoins publique au moins pour les amis communs. Il peut intervenir dans un échange dans lequel est déjà présent un ou des amis. De manière extérieure à Facebook, il peut sur un grand nombre de sites, d'applications, choisir de cliquer sur « like » et ainsi partager ce contenu sur son espace, comme de l'extérieur vers l'intérieur de Facebook. Il peut aussi, parmi les services, groupes, pages créées sur Facebook choisir celles qu'il va aimer et elles apparaîtront sur son espace. Dans un premier temps sur le fil d'actualités, puis dans la partie nommée « profil », s'agrègent pour constituer en partie son « identité numérique ». Un certain nombre de services et d'applications commerciales se sont ajoutées. Les jeux de la société *Zynga* en particulier captent beaucoup d'attention et de données puisque les utiliser revient à céder les données d'identification déposées et autres à des fins commerciales. *Facebook* est nommé par Beaudé « haut-lieu » de la « synchronisation » réticulaire (Beaudé, 2012). Espace très fréquenté même si la fréquentation est moins visible que celle d'un lieu territorial. La visibilité des échanges, des relations est fabriquée par des matrices qui accueilleront des empreintes (ibid., p.72). La substance en est l'information et fonctionne sur un principe d' « hypertraçabilité » (Beaudé, 2012, p. 70-73).

Entre le début de l'enquête et sa fin, les fonctionnalités de *Facebook* ont ainsi beaucoup changé, les manières de préciser son profil, de déposer, partager, commenter aussi. Cela mérite qu'on s'y arrête. Mais non pas en faisant l'historique réel des fonctionnalités mais plutôt celui de la manière dont les lycéens suivis ont expérimenté et usé de celles-ci¹⁰².

Ces lycéens se sont inscrits très majoritairement sur *Facebook*, pendant l'année 2009 et 2010, en troisième. Les premiers mois les ont vus assez réticents, peu familiarisés avec ce

¹⁰¹ J'utiliserai ce terme commun pour désigner l'ensemble de ce qui est disponible pour l'action de l'utilisateur de *Facebook* avant de le discuter plus loin.

¹⁰² L'inventaire sera malgré tout partiel et je reprendrai certains points dans la mesure où ils sont des éléments précis de l'enquête menée.

réseau, déposant et commentant peu. À l'automne 2010, on pouvait encore créer un compte sous une identité non nominative, ce que certains lycéens ont fait. Ils donnent aussi souvent des informations fausses dans les éléments d'état-civil, en particulier concernant l'activité et la localisation. On pouvait et on peut toujours lire des mentions du type : « serveuse chez Microsoft, habite à Beverly Hills ». Le *like* apparu en 2009 d'abord sur les statuts puis les commentaires semblent faire partie dès le début de leur usage de Facebook, de même que les *pokes*, petites marques d'attention virtuelle qu'on peut envoyer à ses amis.

Mentionner des amis parce qu'on a fait quelque chose avec eux, parce qu'on veut leur signaler un fait, un contenu a toujours été possible. Mais courant 2011, ils ont pu accepter la proposition d'insérer sous forme d'hypertexte le nom d'un ami chaque fois qu'ils commençaient à le taper. Cela donne lieu à des identifications listées dans les notifications envoyées aux personnes nommées, qui peuvent d'ailleurs refuser qu'on active ainsi un lien à partir de leur nom. Je reviendrai sur l'enjeu de cette pratique. Les formes publicitaires changeantes et l'arrivée progressive de la recommandation de produits par des amis les ont d'abord trouvés assez démunis : chaque service visité et « aimé » donne lieu à une mention qui construit un panorama des goûts, dégoûts et des groupes auxquels on s'affilie dont les autres peuvent être spectateurs. Ils sont devenus ensuite plus méfiants, « aimant » plus rarement. Ils ont été surpris par les mauvaises surprises dues à la captation de données quand ils naviguaient sur d'autres sites et la mention d'activités dans leurs actualités, parfois gênantes¹⁰³. Le ciblage comportemental s'est affiné, les jeux se sont multipliés ainsi que les services proposés en échange des données personnelles, le calendrier des anniversaires par exemple, suscitant largement leur adhésion.

La *Timeline* qui permet la présentation du compte sous forme de journal est apparue sur leurs comptes au début 2012 : ils étaient sensibles de manière variable aux incitations à

¹⁰³ Au cours de l'année 2011, certains d'entre eux regardant des films en streaming, ont eu leur nom tagué sur Facebook accompagné de la mention « X aime « tel film, y compris des films non visionnés. Cela a fait l'objet de discussions entre eux pour remédier et corriger.

l'activer rapidement. Les lycéens l'ont donc adoptée de manière échelonnée, certains seulement quand ils ne pouvaient plus faire autrement, reconnaissant être mal à l'aise avec la nouvelle présentation et très ennuyés du fil d'actualités - parfois d'inconnus - en mouvement quasi-permanent sur la droite de l'écran de leur ordinateur. Au fil de l'année 2012, les adolescents ont progressivement adopté les applications pour mobiles ou ont en tout cas pris l'habitude de se connecter à Facebook à partir de leur téléphone, alors qu'au début de l'enquête, les mentions « envoyé de mon mobile » étaient très rares. Alexandre Coutant interroge ce RSN d'un point de vue individuel : ce que chacun fait avec ce réseau et ses fonctionnalités. Il se demande ainsi dans quelle mesure l'usage de Facebook peut correspondre aux techniques de soi, définies par Foucault et s'appuyant sur des *Hypomnemata* (Coutant, 2011). J'y reviendrai.

– **Analyser les réseaux**

La caractérisation même des RSN serait à compléter. Les enjeux économiques, politiques sont fréquemment pointés. Les chercheurs qui en posent la question éducative soulignent les risques de leur utilisation. Mais plus précisément, comment analyse-t-on ces RSN ? Quels appuis théoriques pour le faire ? Quel cadre d'analyse construire ? Peut-on les analyser comme des réseaux sociaux non numériques ? Ces questions ne sont pas au centre de ma recherche mais je ne peux les esquiver dans la mesure où, si l'écriture joue un rôle dans la vie adolescente, elle se joue très nettement actuellement sur les réseaux sociaux comme *Facebook*. Alors comment construire un outillage intellectuel pertinent pour regarder ces pratiques d'écriture sur Facebook ? Quel cadre linguistique, social, psychologique privilégier ? Je choisirai ici deux pistes de réflexion. La première consistera à tracer des lignes de force des recherches portant sur les activités en ligne et qui ont constitué mon étayage mais qui révèlent peut-être des manques, des angles morts à identifier ou des appuis solides à conserver. La seconde sera de repérer quelques concepts ou notions posés en général comme des évidences, censés éclairer l'analyse ou en permettre la conduite de manière aisée.

– Réseaux socio-numériques et thématiques de recherche

Concernant la mise en évidence de thématiques, d'objets inédits qui constituent aujourd'hui l'arrière-plan de l'étude des réseaux sociaux numériques, un premier fil est celui de l'exposition de soi en ligne, de l'engagement dans des activités numériques permises par les outils du Web 2.0 : wikis, blogs, médias sociaux, puis RSN. En effet, à partir de 2003, et les travaux de Laurence Allard¹⁰⁴, la question de l'expressivisme comme modalité spécifique de l'expression de soi en ligne apparaît dans les analyses des outils de publications, en particulier les blogs qui sont à leur plus forte période de développement (Allard, Vandergerghe, 2003 ; Allard, 2005 ; Allard, 2008). Le deuxième fil est celui de l'exposition dynamique de soi dans un espace dont on se demande s'il est public ou privé. Dominique Cardon, sociologue à Orange Labs et Hélène Delaunay-Teterel, publie en 2006 dans la revue *Réseaux*, un article fondamental, qui sert d'appui à bon nombre de publications ultérieures, sur les blogs comme « technologie relationnelle », considérant ceux-ci dans leur dimension communicationnelle à partir de l'analyse de l'espace public d'Habermas (Cardon, Delaunay-Teterel, 2006). Ils montrent que des figures sociales s'élaborent entre les producteurs de blogs, leur engagement et leur public dans des configurations dont ils proposent une typologie.

Progressivement, ce sont les réseaux sociaux numériques qui prennent la place des blogs dans les utilisations et les recherches. Si la question de l'espace public/espace privé perdure, la revendication portée par les partisans de ces réseaux de faciliter et de permettre le lien social suscite un ensemble de travaux. Il s'agit alors d'interroger par exemple la prétendue amitié à l'œuvre (Granjeon, 2011). En sociologie des réseaux, les outils et cadres d'analyse déjà utilisés sur d'autres types de réseaux sont repris : la théorie sociale des graphes (Mercklé, 2011) par exemple et celle des liens forts et faibles dans l'analyse des ressources créées et mobilisées, ceci est en particulier très prégnant dans les domaines économique et stratégique.

104 Sociologue, actuellement à l'Université de Lille 3 dont les travaux portent sur les productions culturelles en ligne par les individus dans une perspective sémiologique et membre de l'IRCAV à Paris 3, Institut de Recherches sur le cinéma et l'audio-visuel.

Mais parallèlement, les enjeux politiques et économiques des données déposées contribuent au développement de la réflexion sur l'identité numérique amorcée avec les blogs. La question du risque, des dangers de la dissémination des données, des formes perverses de la popularité occupe, voire monopolise la réflexion. En 2008, la thèse de Danah Boyd (Boyd, 2008) intitulée *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics* fait état d'une enquête ethnographique de deux ans et demi. Elle étudie l'espace social produit par les adolescents et l'imaginaire qui en résulte au croisement de la technologie, des pratiques et des individus. (Boyd, 2008). Elle souligne en particulier les stratégies développées pour tirer parti des risques et de l'anxiété générée par les réseaux numériques. Ces travaux sont un moment important des recherches sur les RSN de la même façon que ceux d'Esther Harguittaï sur la fracture numérique (Harguittaï, 2010). Cette question du risque est ainsi interrogée en mettant au cœur des enquêtes, les utilisateurs et leurs usages. L'enquête européenne *Kids on line* (Livingstone, 2010) participe aussi à la mise en perspective des risques par l'observation des usages réels.

J'utilise ici volontairement le terme d'usages parce que même s'il est conceptuellement élaboré fin des années quatre-vingt en SIC (Perriault, 1989 et Le Coadic, 1989), c'est bien au fil des années 2000 que le paradigme de l'utilisateur va pleinement trouver sa place dans les recherches associées à l'identité numérique, l'exposition de soi en ligne, la captation des données, etc. J'y reviendrai plus loin.

– **Quels fondements pertinents ?**

Lévy et Lussault concluent l'article mentionné plus haut par les mots suivants : « formidable potentiel de libération des problématiques que permet la démarche épistémologique » (Lévy, Lussault, 2006, p. 73). Lévy et Lussault alertent en particulier sur certains écueils de l'écriture scientifique. En ce qui concerne les emprunts aux autres sciences rarement interrogés, identifiés, analysés dans leur transposition, ils soulignent leur trop fréquente naturalisation qui fait d'eux un « donné » et ne peut que mener à la faiblesse théorique (p.65).

Ainsi, dans les travaux sur les usages des réseaux sociaux numériques ou non, l'examen des bibliographies fait apparaître des références sociologiques clés récurrentes. Ces références méritent d'être précisées pour faire émerger précisément comment des concepts sont peut-être empruntés, transposés, voire naturalisés pour ainsi repérer des points aveugles d'une réflexion sur les usages des réseaux sociaux, et constituer pour moi autant de points de vigilance particulièrement pour les adolescents et leur identité.

Je reviendrai sur quatre auteurs très fréquemment évoqués : Georg Simmel, et Michel Granovetter, Jurgen Habermas et Michel De Certeau quoique de moindre mesure. Les utilisations, emprunts notionnels, d'une part sont parfois lapidaires et tiennent à une expression, une phrase, ainsi les tactiques et stratégies ou la créativité de l'individu chez de Certeau (de Certeau, 1990), même si elles n'ont été pour lui qu'un état provisoire de la réflexion à partir de Michel Foucault et Pierre Bourdieu pour penser la place de l'individu social.¹⁰⁵ D'autre part, elles apparaissent à travers le filtre d'emprunts successifs qui ne permettent plus d'attribuer la réelle portée réflexive.

Est-ce à dire que l'emprunt est impossible? Il est nécessaire et un principe de réalité rend difficile l'accès systématique aux sources, dans une forme d'exégèse qui excéderait le cadre de la thèse, mais nous avons à en mesurer l'usage pour en repérer les contours et déterminer les risques possibles de réduction, de faux sens, voire contresens en écrasant par exemple les contextes de production des concepts et cadres d'analyse, ce que Foucault assigne au travail d'archéologie des savoirs. (Foucault, 1969)¹⁰⁶

✓ Le réseau social chez Simmel et Granovetter

¹⁰⁵ Nous n'en prendrons qu'un exemple à propos de la créativité toujours affirmé des usagers, notion tout à fait naturalisée me semble-t-il, dans une recherche sur les usages du téléphone portable comme technologie de l'exposition de soi: « Le succès des SMS n'avait absolument pas été prévu par les opérateurs (Martin, 2004), tous s'accordant à reconnaître leur dimension technique archaïque. Ajoutons à cela la limitation de ces messages à 160 caractères, la difficulté à les taper sur un petit clavier, et l'on comprend le peu d'enthousiasme des experts économiques chargés de prédire l'évolution des usages. Mais c'était sans compter sur la créativité des jeunes. En effet, ce sont eux qui ont « inventé » (de Certeau, 1990) ce nouveau mode de communication, à mi-chemin entre l'écrit et l'oral. » (Martin, 2007)

¹⁰⁶ Cette référence fonctionnant comme une mise en abyme dans la mesure où je lui accorde à mon tour une valeur d'argument d'autorité. Objection à laquelle on pourrait répondre que dans le travail mené, c'est en particulier la dimension heuristique de ce qu'il propose que je reprends modestement à la suite d'autres: identifier les éléments d'un savoir pour repérer la genèse de la construction d'un paradigme. Celui-ci devenant régime de vérité en particulier par le travail discursif à l'œuvre dans une communauté.

Concernant la sociologie des réseaux, Pierre Mercklé (Mercklé, 2004: 1ère édition, 2011: 3ème édition) utilise, comme d'autres, la définition de la sociologie de Simmel. Selon lui, elle fonde celle des réseaux sociaux puis des réseaux sociaux numériques dans la mesure où Simmel a élaboré à partir de son travail empirique sur les formes sociales, une théorie de leur dimension essentiellement relationnelle.

Mercklé met en avant les deux principes essentiels mis en évidence par Simmel : le formalisme et le dualisme des formes sociales qui résultent de l'interaction entre individus. Pour le premier principe, il s'agit de considérer davantage la forme de l'interaction que son contenu. Cela conduit à penser les dimensions égalitaire ou réciproque des interactions mais aussi leur régularité et leur stabilité. Pour le second, il s'agit d'accepter que deux conceptions de ces interactions peuvent coexister. Se dégage de la conception de Simmel pour les sociologues des réseaux, la conception d'un réseau qui est plus que la juxtaposition de ses éléments, et là, c'est Norbert Elias qui est convoqué à propos du filet auquel il compare la société. La notion de réseau dans l'analyse du social est pertinente dans la mesure où on cherche à penser au delà de l'interaction même - auquel cas, la notion de relation suffirait- il s'agit de penser la combinaison des relations entre elles et les éléments qui sont reliés, nommés « nœuds ». Ainsi, émergent de ces interactions des structures et des phénomènes qui agissent sur les nœuds mais aussi sur les relations adjacentes, élaborant combinaisons et dynamisme dépassant une logique cumulative. À partir de cela, c'est Michel Granovetter qui est convoqué pour l'analyse de l'évaluation de la densité d'un réseau social, sa connexité, les types de liens, faibles ou forts et la capacité à mobiliser les ressources des nœuds du réseau. Les liens faibles permettent de mobiliser des ressources plus riches que les liens forts. Ces outils sont largement utilisés pour analyser les réseaux de tous ordres, liant technique et social dans des contextes professionnels divers, ainsi dans le domaine bancaire. Cette distinction "liens forts/liens faibles" est fréquemment utilisé pour analyser les enjeux de communication sur des réseaux tels que *Facebook*, *Viadeo* ou *MySpace*¹⁰⁷. Ethan Bakshy

¹⁰⁷ Mais aussi dans des objectifs professionnels de "socio-performance" et de coaching pour apprendre à bien gérer ses relations. Exemple le blog suivant: <http://www.paperblog.fr/1283456/socio-performance-rappel-sur-la-theorie-des-liens-faibles/>

a ainsi analysé les partages faits par environ 25000 utilisateurs de Facebook dans une recherche récente (Bakschy, 2012¹⁰⁸) dont il faudrait conclure, qu'à nouveau sans surprise, ce sont bien les liens faibles qui sont les plus fréquemment activés sur ce type de réseau¹⁰⁹.

Cependant, il me semble que l'œuvre de Simmel présente un autre intérêt pour la réflexion sur le réseau social. Tout d'abord, il faut souligner le lien précisé par Simmel entre spatialisation et formes sociales, en particulier dans le chapitre 9 « Spatial and the spatial ordering of society », de son ouvrage *Sociology: inquiries into the construction of the social forms*. (Simmel, 1903). En étudiant les formes d'habitats, les termes utilisés pour nommer ceux-ci, il note l'ambiguïté de certains noms. Ainsi, si le foyer est d'abord une réalité sociale puis une réalisation spatiale de celle-ci, l'ordre est moins clair quand il est question d'église, université, club. Cet élément est intéressant dans la mesure où il souligne que la spatialisation est la conséquence d'une forme sociale et non l'inverse (p. 615). Par ailleurs, Simmel met un peu plus loin en évidence que, si la spatialisation n'a pas toujours joué un rôle dans la mise en place de guildes, de communautés et de leurs règles de fonctionnement, en revanche la volonté de réaliser une forme sociale telle que la ville pour des citoyens et d'assurer sa pérennité a fait primer cette dimension collective sur les individus dont elle a exigé une certaine forme de localisation. La spatialisation devenait ainsi la condition de réalisation et de maintien de la forme sociale. Parfois, c'est l'inverse qui a eu lieu. Ainsi dans les peuples migrants comme les Hébreux, c'est l'absence d'ancrage qui régit la forme sociale et son unité. Cette articulation variable selon les formes sociales de « l'énergie sociale » (« *social energy of its spatialisation* » p. 612) peut être une piste pour réfléchir aux formes sociales que sont les réseaux sociaux numériques en particulier et aux processus qui les font advenir, articulés à la spatialisation. Celle-ci serait exigée à des degrés divers par la forme sociale concernée. Elle serait aussi de type variable selon la forme sociale, alors que sur les réseaux numériques, tout semble être de même nature, le dispositif technique fixant les

¹⁰⁸ Eytan Bakshy, Itamar Rosenn, Cameron A. Marlow, Adamic L. (2012), *The Role of Social Networks in Information Diffusion*, Accessible en ligne: <http://arxiv.org/abs/1201.4145>

¹⁰⁹ Cette notion est d'ailleurs aujourd'hui largement reprise dans les conseils en gestion de réseau professionnel.

contraintes de publications. La différenciation dans la spatialisation est donc à rechercher à un niveau plus fin des interactions.

Simmel par ailleurs souligne la notion de frontière entre deux formes sociales : un vide qui joue le rôle de frontière et qui permet de limiter son action en réponse à la non-action de l'autre. Ce vide est dans les premiers groupes sociaux une zone désertique mais Simmel insiste et montre ainsi que le vide est lui aussi signifiant d'un acte, d'une logique sociale qui est spatialisée par l'absence même.

Dans l'article « Brücke und Tür », il détache deux éléments qui jouent ce rôle de passage d'un endroit à l'autre: le pont et la porte (Simmel, 1988). Ces deux éléments sont des marqueurs spatiaux mais dont les finalités et enjeux sont différents. Le premier établit la relation entre deux lieux et alors se constitue le paysage, dit Simmel, nous sommes dans la continuité. La porte est une frontière qui articule dedans et dehors mais, malgré tout, pas au sens d'obstacle: - on retrouve l'articulation social/spatial mentionné plus haut - c'est une réalité sociologique qui prend une forme spatiale et non l'inverse et qui n'est pas limitée par la forme spatiale qui a été élaborée. Ainsi, il prend l'exemple de celui qui voyage avec un passeport, cet objet est pour lui la matérialisation de la frontière. D'une part cette « matérialisation » dans les objets d'un acteur social, d'un opérateur absent pourrait nous conduire à reprendre certaines considérations sur l'articulation sujet/objet nécessaire pour penser des interactions homme/machine, dans la filiation des travaux de Latour (Latour, 2010) mais aussi de Kaufmann (Kaufmann, 2004). D'autre part, ces éléments sont, à notre sens, pertinents pour interroger les agencements spatiaux sur Facebook. Le pont et la porte pourraient être les marqueurs spatiaux qui permettraient de comprendre certaines élaborations et pas seulement de manière métaphorique. En quoi ce qui est écrit, déposé, partagé permet d'ouvrir ou non sur un dehors de la relation en jeu par l'interaction? Cela aide-t-il à qualifier les interactions entre individus et entre espaces ? Comment qualifier l'interspatialité sur un écran qui donne à voir les écrits d'un réseau d'amis ?

✓ Emprunt à Habermas et aux théories de la communication

Dans une perspective communicationnelle, la question a été posée par des sociologues, de la nature de l'espace à l'œuvre sur des dispositifs de publications tels que les blogs (Cardon, 2006) et plus récemment les réseaux sociaux numériques (Cardon, 2011). La conclusion la plus nette est qu'il ne s'agit d'un espace public au sens d'Habermas que dans quelques cas. Cardon identifie trois autres formes d'espace : un fondé sur la communauté de pairs, un qui renvoie à au modèle de la communauté de lecteurs de Rousseau par « l'échange des intériorités » et un dernier dans lequel l'individu construit sa visibilité publique par ses interactions et ses publications. Cependant d'autres travaux anglo-saxons (Boyd, 2011), s'appuyant sur une démarche empirique et sur des analyses d'entretiens montrent que la question reste posée quant aux catégories d'analyse, parce que des représentations fortes sont à l'œuvre, en particulier la définition pour l'individu - acteur social - de la notion même de public¹¹⁰. Danah Boyd montre ainsi que des notions nouvelles, comme l'accessibilité peuvent faire évoluer cette représentation d'un espace public par opposition à l'espace privé¹¹¹. Par ailleurs, cela interroge la position accordée à cet individu. C'est bien la manière dont on prend en compte sa parole, ses représentations de la situation dans laquelle il s'insère, comment il se situe comme sujet de cet espace qui en modifie la définition. C'est tout l'enjeu d'une perspective d'une réflexion sur le sujet scripteur dans notre cas.¹¹²

✓ Michel de Certeau, les tactiques et les stratégies.

S'intéresser à ce que font les acteurs de la manière la plus prosaïque mais la plus sérieuse possible fait aussitôt évoquer le travail de M. de Certeau. L'importance de son œuvre sur les pratiques de l'homme ordinaire et son exigence à en déterminer les figures dans

¹¹⁰ Sans parler de la conception linéaire de la communication issue des travaux de Shannon qui perdure alors qu'elle n'a plus de réelle validité dans un contexte d'instabilité et d'hétérogénéité de ce qui constitue la communication.

¹¹¹ Ainsi les jeunes adultes qu'elle interroge ne comprennent pas que les adultes/ parents soient choqués de ce qu'ils déposent sur *Facebook*, avec cette explication qui mérite réflexion: ce n'est pas parce que c'est accessible techniquement et visible que c'est public. (Boyd, 2011)

¹¹² A partir des bibliographies de ses publications, Cardon ne s'appuie pas sur Simmel mais sur Granovetter pour l'analyse de la force des liens faibles.

domaines extrêmement variés : l'écriture, le cheminement, la cuisine, etc., semble être un fil conducteur incontournable pour qui veut s'attacher aux « arts de faire »¹¹³. Ainsi, ses travaux sont souvent évoqués pour caractériser les pratiques des acteurs sociaux par opposition les uns aux autres - les forts et les faibles - mais aussi pour les situer dans des dispositifs, référant cette fois aux « tactiques » par opposition aux stratégies, au « coup par coup » et au « bricolage ». À mon tour, j'utiliserai ces notions mais il faut souligner qu'elles sont parfois réduites à souligner les manques, les faiblesses de ces acteurs confrontés aux dispositifs tout puissants. Alors qu'il me semble qu'elles doivent conduire d'une part à une exigence de regard bienveillant sur les pratiques, d'autre part à une exigence de prise en compte de la complexité. Dans la troisième partie *Pratiques d'espaces* et précisément dans un ensemble de paragraphes intitulés « Le parler des pas perdus », de Certeau souligne à propos de la marche qui contribue à passer de la ville aux pratiques urbaines : « l'histoire en commence au ras du sol... Leur grouillement est un innumérable de singularités. Les jeux de pas sont façonnage d'espaces. Ils trament les lieux. À cet égard, les motricités piétonnières forment l'un des ces « systèmes réels dont l'existence fait effectivement la cité », mais « qui n'ont aucun réceptacle physique ». Mettant en exergue à la fois l'invisibilité des traces et l'épaisseur qu'elles donnent pourtant dans leur effectuation à la ville elle-même, il nous invite à aller au-delà du visible et à ne pas confondre trace et pratique : « Visible, [cette relique] a pour effet de rendre invisible ce qui l'a produit... Elle manifeste la propriété (vorace) qu'a le système géographique de pouvoir métamorphoser l'agir en lisibilité, mais elle y fait oublier une manière d'être au monde. » (De Certeau, 1990, p.147).

¹¹³ Eric Maigret souligne à ce titre dans un article consacré à l'héritage et la réception des travaux de M. de Certeau la circulation et la dissémination de ceux-ci dans les sciences humaines. Il montre en particulier en en restituant la cohérence qu'il ne s'agit pas d'une succession de thèses sur les pratiques mais « une volonté clairement affichée et ordonnée de se donner les moyens d'étudier la modernité dans sa pluralité comme nouvelle articulation historique de croires et de faires, uniquement saisissable dans une méthodologie respectueuse des pratiques quotidiennes. Les voyages d'espaces de recherche en espaces de recherche ne se sont pas faits aléatoirement sans qu'une unité de pensée ne soit progressivement visée. L'éclatement actuel de son héritage en trois grandes directions-l' épistémologie historique, la socio-anthropologie des religions, les théories de l'action et de la réception éclaire une démarche qui tentait de les réunir de façon rigoureuse. » (Maigret, 2000, p.512)

À propos des « rhétoriques cheminatoires », Thierry Paquot conduit à affiner la notion d'art de faire parfois réduite à un faire, en reprenant à partir de Kant, la distinction entre praxis et théorie (Paquot, Younès, 2009). Il soulève la notion de limite entre lieu et espace, notions utilisées chez de Certeau et considère que de l'écart et du franchissement des limites vient le mouvement¹¹⁴, et réintroduit la dimension corporelle de la pratique : « En effet, les pratiques urbaines, avant tout des pratiques corporelles, sont inséparables d'une culture de l'ordinaire (les pratiques, l'expérience) qui passe par le corps (redonner de la présence active et visible au corps absent et invisible dans le corpus théorique). » (Paquot, 2009, p. 104).

Ainsi, c'est bien au-delà d'une perspective statique sur les « arts de faire », le « bricolage » et la créativité de l'acteur qu'il s'agit d'interroger les pratiques des adolescents. Michel de Certeau, s'appuyant en cela sur les rhétoriques cheminatoires d'Augoyard¹¹⁵ (Augoyard, 1979), essaie de prendre à bras le corps une complexité qui non seulement est fugitive dans ses réalisations mais qui se fonde sur le mouvement même. Concernant l'écriture adolescente, ne trouverait-elle pas aussi sa place dans un processus dynamique d'interaction à la réalité, dont le corps n'est pas absent contrairement au mythe de la dématérialisation ?

L'adolescent dans les réseaux

– Construction identitaire des adolescents sur les réseaux

À partir de l'analyse des *blogrolls* de collégiens, Cédric Flückiger¹¹⁶ (2007), a souligné la dimension primordiale de la socialisation et de la place des artefacts pour l'adolescence en s'appuyant sur les travaux de Dominique Cardon et Isabelle Delaunay-Teterel (Cardon-Delaunay-Teterel, 2006). Ceux-ci à partir d'un grand nombre de blogs ont

¹¹⁴ Le lien à Simmel dont Paquot a aussi interrogé les travaux semble évident, reprenant ce fil de la limite et de la frontière. Il a dirigé ainsi un numéro de la revue *Hermès* en 2012 « Murs et frontières » qui en montre la pertinence et la richesse (Paquot, dir., 2012).

¹¹⁵ Point que je précise plus loin.

¹¹⁶ Cette réflexion n'est qu'une partie de son travail de thèse, celle-ci portant sur les processus d'appropriation des compétences liées aux TIC, entre sphère privée et sphère scolaire.

élaboré une typologie organisée autour des figures de l'espace public. C'est la sphère juvénile qui s'organise autour des blogs dans un usage qui est celui de l'entre-soi devant les autres. On a là une piste pour penser la construction identitaire des adolescents sur les réseaux. Plus récemment et en lien aux RSN, Stenger et Coutant ont travaillé la question des interactions et de leur dimension identitaire. En 2010, ils rendaient compte d'un suivi de jeunes utilisateurs sur plusieurs réseaux sociaux numériques (*Facebook, Skyrock, Myspace...*) par une équipe de six chercheurs pendant 24 mois. Le cadre théorique s'appuie sur la notion de face issue des travaux de Goffman et celle de l'identité comme « construction individuelle dans un processus de narration », s'appuyant sur Kaufmann, Ricoeur et Martucelli. Ils se demandaient en particulier comment se trouvent « importées, reproduites, modifiées et abandonnées, les normes de l'interaction encadrant l'activité de mise en scène de soi (Goffman, 1983) dans ce contexte en ligne spécifique que constituent les sites de réseaux socio-numériques » (Stenger, Coutant, 2010)¹¹⁷. La piste est alors de considérer la question de la continuité narrative de soi sur les réseaux qui permet la stabilisation et la construction identitaire, question que pose aussi Fanny Georges (Georges, 2012) à propos de la représentation de soi¹¹⁸.

La construction identitaire des individus sur les réseaux est ainsi interrogée à partir de cette question complexe des traces en ligne qui manifestent une présence voulue ou non, de son incidence sur la perception de soi par soi et par les autres, et du réglage nécessaire qui s'élabore entre socialisation et individuation. Coutant se demande d'ailleurs s'il peut s'agir, à travers ces réseaux, de techniques de soi telles que les concevaient Foucault (Coutant, 2012). Ce à quoi, il répond par la négative, en particulier avec deux arguments. Tout d'abord, le flux, caractéristique de la circulation de l'information et de la communication sur ces réseaux oblige la construction identitaire à une « fuite en avant ». Ensuite, le principe radicalement interactionniste de ces réseaux réduit cette construction identitaire en donnant pourtant l'illusion d'un outil personnel.

¹¹⁷ Ils critiquent l'analyse du sociologue des réseaux, Dominique Cardon auquel ils reprochent de « projeter vers la plate-forme du web 2.0 une cartographie de traits identitaires »

¹¹⁸ Voir Chapitre 2, Partie 1, « Identité numérique »

Quelles questions soulever à partir de ces réflexions concernant la construction identitaire des adolescents sur les réseaux - pas seulement les RSN ?

Les adolescents, comme les autres acteurs sociaux, expérimentent des modalités de l'expression de l'extime sur les réseaux sociaux, en utilisant la palette des modes de visibilité de l'identité : de l'avatar ou du pseudo qui permet la dissimulation : nom, date de naissance, photo : éléments d'état civil comme sur FB. Se joue aussi pour eux un ensemble de partages et de différenciations complexes entre espace privé et espace public, entre intime et extime : quelle distance à soi et aux autres dans cette médiation par le dispositif sociotechnique qu'est le RSN ? Cependant, il me semble que certains aspects restent à problématiser pour considérer plus précisément ce qui se joue pour eux. Je pointerai deux points plus particulièrement qui constituent des fils conducteurs de mon travail et qui, semble-t-il, sont souvent mentionnés mais peu travaillés.

Premièrement, de quoi parle-t-on quand il est question des adolescents sur les réseaux ? Les éléments sur les pratiques culturelles soulignent par exemple l'hétérogénéité des pratiques, leur socialisation aujourd'hui n'est pas un processus uniforme du proche vers le lointain mais se complexifie en particulier par ces accès distants que ce soit par l'internet ou la confrontation à des réalités diverses hors-ligne. Cependant, on persiste à considérer cette catégorie « adolescents » sans interroger sa constitution. Ainsi, si l'on considère le réseau dans lequel est pris un individu ou des individus, on ne peut postuler l'existence d'un groupe social en cumulant des descriptions de pratiques d'individus liés ensemble parce qu'ayant le même âge, la même catégorie culturelle. Ne serait-il pas plus pertinent de la construire *a posteriori* à partir de l'analyse du réseau social dans lequel il est inséré ? Alors qu'on répète à l'envi que les adolescents sont des individus de réseaux, on ne prend pas en compte ce qu'une sociabilité réticulaire peut changer à sa définition. Ne peut-on envisager que cette catégorie émergerait de l'observation de la composition du réseau dans lequel s'insèrent ces adolescents et de ce qu'ils y trament, non seulement considérant la nature des liens mais aussi la nature et la qualification des processus en jeu ? Je m'appuierai sur cet aspect sur le questionnement d'Augoyard à propos des pratiques habitantes (Augoyard, 1979). Dans l'analyse de l'appropriation d'espaces

communs dans une cité grenobloise, il identifie deux pistes d'analyse de la pratique habitante non complémentaires. Une première, macroscopique, argumente selon les déterminants socio-économiques. L'autre est psychosociologique centrée sur l'instance individuelle, ces deux pistes sont les mêmes que celles concernant les adolescents. Il met en évidence l'insatisfaction à penser les besoins individuels à partir d'analyses macro et la difficulté à partir de l'individu pour construire une interprétation au niveau du collectif en procédant par comparaisons et classifications à partir du relevé d'éléments communs. De la même manière, les analyses sociologiques des pratiques adolescentes ne parviennent pas à mon sens à dire précisément ce que les adolescents construisent sur les réseaux, parce que le singulier y est effacé, et on voit mal comment la prise en compte du singulier pourrait construire un savoir généralisable. Ainsi, « devant l'échec de ces opérations analytiques à dire « l'intermédiaire et le singulier », il demande :

« L'expression habitante n'aurait-elle donc rien à dire par elle-même ? Par des impasses théoriques et méthodologiques, les pratiques habitantes vécues n'apparaissent pas, pour la simple raison que les modalités de questionnement ne les laissent pas apparaître. Mais quel est ce « reste », ce surplus irrécupérable par la machine à produire, et situé en dehors des catégories scientifiques en vigueur ? Et comment peut-il prendre sens, si ce n'est pas une interrogation qui se forme hors de l'univers de la représentation totalisante, hors de la sphère des causalités nécessitantes et des « pourquoi » ? » (Augoyard, p. 17-18)

Comme je l'ai mentionné plus haut à propos de Michel de Certeau dont les travaux ont été nourris par cette réflexion, il faut s'astreindre à repérer les processus, ici de socialisation et d'individuation –et le processus d'interaction entre eux-mêmes, dont seules des traces nous sont accessibles en les qualifiant par la valeur que les adolescents, sujets singuliers leur donnent et la manière dont ils s'y impliquent. L'analyse des réseaux et ses apports pour la sociologie mettent en évidence une limite de la notion de groupe social. Si l'on reprend le cas des adolescents, identifier les réseaux, la densité et connexité

de ceux-ci mais aussi la diversité des individus les composant peut éclairer la diversité des pratiques, en particulier liés au numérique.

Deuxièmement, prendre en compte la dimension réticulaire. L'a-t-on suffisamment interrogé, en particulier d'un point de vue spatial ? Dans le cas du réseau socio-numérique dans lequel s'inscrivent les échanges des adolescents, la technique et la dimension réticulaire de la sociabilité adolescente qu'elle permet doit être prise en compte et pensée dans sa complexité. Si je reprends à nouveau le riche travail de Cédric Flückiger, on voit qu'il analyse les réseaux adolescents en tant que processus de socialisation d'une part dans ses manifestations numériques, avec l'usage des blogs, d'autre part dans ses manifestations non numériques, au collège dans des modes de fréquentation des adonaissants. Il analyse la création de blogs comme un phénomène d'entrée dans l'adolescence, de détachement des normes et habitudes parentales à la suite des travaux de F. de Singly sur les adonaissants. L'usage des blogs, leur production, la consultation de blogs de plus âgés serait des modalités de familiarisation et d'incorporation des codes de l'adolescence. Il analyse par ailleurs les commentaires et les articles postés sur les blogs comme relevant de deux catégories, premièrement celle de l'expression de soi, démarche dite expressiviste, mise en évidence par Cardon et Teterel qui manifesterait un processus de construction identitaire, deuxièmement celle de l'élaboration d'un entre-soi avec des commentaires qui prolongent des discussions quotidiennes sur des moments partagés. Cardon et Delaunay-Teterel qualifient cette forme de communication de « continue », « permettant un entre-soi devant les autres » (Cardon, Delaunay-Teterel, 2006). Mais peut-on regarder à une échelle plus petite comment ces processus se mettent en route ?

Par ailleurs, Flückiger déroule l'évolution des blogs et souligne la communication en « mode connectée » (Licoppe, 2002) qui s'instaure et qui est faite de commentaires cherchant surtout à « réaffirmer l'existence du lien social » (p. 13). Cependant, caractériser la production sur les outils communicationnels en soulignant la dimension phatique me semble à interroger. En effet, des commentaires peuvent être formulés tels que des énoncés à fonction phatique traditionnels mais pour autant participer d'un

processus sémiologique et relationnel autre. On y reviendra en considérant la question de l'écriture en réseaux et « sur » les réseaux¹¹⁹.

– **Réseaux, spatialité et écriture : questions pour l'analyse des usages adolescents**

Ainsi, si l'on prend le parti de prendre en compte la dimension spatiale pour penser l'enjeu de socialisation et d'individuation des pratiques communicationnelles en réseau des adolescents, quel regard porter sur le maillage du réseau/des réseaux des adolescents ? Quelles peuvent en être les échelles pertinentes pour l'observation et l'analyse ? Ou bien est-on dans un espace qui serait a-scalaire ? On mentionne souvent la différence, voire l'opposition, entre ce que sont les relations en ligne et celles hors-ligne, comment peut-on précisément penser une éventuelle différence de qualité entre la proximité spatiale et la connexité des réseaux ? Peut-on considérer que les adolescents mettent en œuvre par leurs pratiques de lecture et d'écriture sur Facebook une forme de déambulation dans des espaces ? Quel rôle jouent ces pratiques d'écriture, qu'elles soient verbales ou non dans la production d'espaces et l'articulation à la question du lieu ? Pourrait-on imaginer que ces pratiques d'écriture élaborent une grammaire de l'espace et de l'identité ?

Ainsi, concernant l'écriture sur un RSN tel que *Facebook*, il s'agira de regarder précisément les modalités de dépôt des commentaires, à quel moment ils sont faits, à qui, en réponse à quoi, quelle articulation il y a aux photos, aux éléments partagés. Les SMS méritent de même que l'on choisisse une échelle d'observation adéquate et ainsi que l'on donne à voir peut-être des écrits qui résistent à l'analyse, d'autant plus si on les re-situe non seulement dans la situation qui les a produites mais dans celles qui les reprendront et qu'on tente de les confronter aux propos des acteurs.

¹¹⁹ Je rappelle qu'il s'agit dans cette recherche des adolescents-lycéens et non des collégiens, ce qui signifie que des pratiques expressivistes identifiées comme émergentes dans les travaux mentionnés plus haut sont, on peut le supposer, stabilisés chez les lycéens. Une autre différence importante réside dans le déclin de l'usage du blog comme outil de communication prégnant dans les usages adolescents. Aucun de ceux que j'ai suivis ne possède de blog hormis Arthur qui en a créé un à la fin de l'enquête.

Soit l'échange suivant entre deux adolescentes de quinze ans, internes dans le même lycée et partageant la même chambre. Juliette et Carla ne se connaissaient pas avant la rentrée, ne sont pas dans la même classe et viennent de communes différentes, l'une vient et repart en tramway puis train régional, l'autre en bus vert. Le vendredi soir, après avoir quitté le lycée, elles se préparent à partir mais l'une part plus tôt que l'autre. Elles s'envoient des SMS pendant que l'une est dans le tramway qui l'emmène à la gare. « J'aime pas être toute seule alors elle m'envoie un SMS. » dit Carla qui est dans le tramway. L'appel prend son sens dans le déplacement, dans la situation d'énonciation. Le contenu semble anodin, il ne constitue qu'un échange rapide ou une série rapide dont on pourrait dire qu'il relève d'une fonction phatique du langage, « T'es où ?, Dans le tram. Ça va ? Ouais. » Carla dit : « Juliette, elle aime pas me savoir toute seule dans le tram. » Mais ce qui se joue d'un point de vue de la densité du lien est beaucoup plus riche que simplement maintenir un contact. On peut le considérer comme une stratégie de contrôle maternante. En tout cas, il s'agit d'un échange très dense d'un point de vue émotionnel, qui joue aussi un rôle dans le sentiment de sécurité des deux adolescentes, messages qui rassurent, et celle qui l'envoie et celle qui le reçoit. Le fait que cela soit écrit et non vocal permet d'en avoir la trace, de relire le journal de conversations et de revivre le sentiment positif de réassurance a posteriori. L'échange est ici plutôt synchrone mais joue un rôle mémoriel grâce à l'écriture¹²⁰. On reviendra sur ces écrits de manière plus précise à partir des données de l'enquête.

Penser l'écriture des adolescents avec le réseau c'est aussi l'occasion de sortir de la juxtaposition des supports, des pratiques, des lieux. Les agencements varient et ce faisant, élaborent des articulations à d'autres échelles que les précédentes, articulent aussi des

¹²⁰ A ce moment-là, l'écriture joue le rôle de technologie permettant la rétention et la protection, nécessaires à l'élaboration du processus d'attention chez Husserl. Ces éléments constitutifs de l'individuation sont ici rendus possibles par l'écriture outillée par un dispositif numérique, elle permet et un *je* et un *nous*. (Stiegler, 2007)

espaces à d'autres en construisant une forme d'interspatialité. Techniquement¹²¹ et socialement, il se passe autre chose que de la connexité et de l'interaction.

Et si l'on considérait les interactions à l'œuvre dans les réseaux non comme des liens mais des processus ? À savoir les considérer dans une perspective évolutive, dynamique, chargés des médiations techniques, sociales, culturelles qui les soutiennent et les font advenir ? Le réseau peut ainsi être abordé comme un espace de relations systémiques manifestant toutes les figures de l'engagement dans l'activité, parfois dans une continuité d'élaboration sociale, parfois dans un découplage pour élaborer quelque chose de différent, parfois en articulation aux dispositifs, parfois en rupture.

Tenter de déplier la complexité des activités, des dispositifs tout en cherchant à affiner l'utilisation des concepts en jeu n'est certes pas, ici, achevé. Cependant, un certain nombre d'éléments peuvent être à présent dégagés et constituer des fondements au moins provisoires mais circonscrits pour construire mon objet qui prennent en compte les adolescents dans leur diversité, leurs pratiques des réseaux et l'écriture. Les réseaux dans lesquels s'inscrivent les adolescents comportent des dimensions diverses : matérielle et humaine, relationnelle, individuelle et sociale. Des dispositifs techniques qui s'entremêlent à différents niveaux les supportent. Ce que nous apprennent les travaux sur les réseaux est qu'un certain nombre de précautions sont nécessaires pour la suite du travail mené.

- ✓ Les réseaux techniques et humains ne sont pas de même nature ontologique et de là, n'ont pas la même inscription dans la réalité humaine. En effet, alors que les réseaux humains tels que décrits et analysés par Simmel par exemple évoluent au fil du temps, les nœuds - pour utiliser ces termes - ou les individus sont affectés par ces évolutions. Les relations modifient structurellement ces individus qui modifient en retour les configurations du réseau. Rien n'est figé, rien n'est origine et fin dans un réseau humain. La temporalité et la spatialité en sont deux des éléments essentiels. En revanche, un réseau technique n'évolue pas ainsi et est

¹²¹ La technique est ici bien plus que l'appareillage. Toute activité humaine est technicisée pour en permettre l'externalisation cognitive et la socialisation.

une structure figée sur laquelle va/vont s'appuyer le(s) réseau(x) humain(s). Même si on fait évoluer un réseau technique dans ses fonctionnalités, dans la production, circulation et stockage de ses données, il apporte aussi son poids au réseau humain et le contraint. L'écriture, en quelque sorte est à l'interface de ces deux types de réseaux.

- ✓ Le réseau n'est pas toujours l'échelle pertinente d'analyse, et en particulier pour les adolescents. Trop d'analyses traitent d'un réseau dans son ensemble, cela est très gênant quand il s'agit de caractériser des pratiques individuelles. Même si l'on peut parler des usagers de Facebook, en tant que réseau social numérique, les adolescents n'agissent pas à l'échelle du réseau. Peut-être pas même à l'échelle de leur réseau d'amis. Peut-on déterminer des micro - réseaux ? Si oui, quelles interactions entre ceux-ci ? Sont-ils enchâssés ? juxtaposés ? Cela présente des enjeux importants. Écrire, c'est bien se poser la question de ses destinataires, même de manière floue et on y répond de manière différente selon les situations. Le numérique nous donne l'illusion de l'unité d'un espace social parce que rendu visible sur un écran. Ainsi, envoyer des SMS en cours, prendre des notes, et déposer des statuts sur Facebook, à quel niveau faut-il les observer pour dépasser cette illusion et appréhender réellement la substance en jeu¹²² ?
- ✓ Qui dit réseaux en ligne ou hors ligne ne les oppose pas du point de vue de la matérialité/ dématérialisation. L'engagement sur des réseaux ne doit ainsi pas occulter la dimension corporelle des pratiques d'écriture. Écrire en ligne ou hors ligne est un geste d'abord physique. Le fait que des adolescents soient « derrière » des écrans ne les prive pas de corps. Celui-ci n'est pas en ligne, ne circule pas sur les réseaux comme il le ferait sur un réseau de chemin de fer, mais ce que fait un adolescent sur un réseau numérique n'est pas déconnecté du lieu physique où il ancre son action, tout simplement là où il est quand il tape sur son clavier, que ce

¹²² On peut supposer qu'à l'échelle d'un réseau professionnel, pour prendre un exemple simple, la substance en soit économique, stratégique alors qu'à l'échelle de quelques personnes, il puisse devenir identitaire.

soit téléphone ou ordinateur ou là où il est quand il écrit en classe et fait circuler son texte.

Il nous reste à préciser davantage quels sont les processus, en particulier identitaires vécus par les adolescents. Ceux-ci semblent en fait toujours inscrits dans des réseaux. On leur reproche souvent d'être uniquement préoccupés de leurs amis de manière même puérile. Mais il est relationnel comme tout être humain, y compris quand il est seul, s'inscrivant de toutes les manières dans une épaisseur sociale.

Médiations sociotechniques : un objet d'étude pluridisciplinaire complexe

L'enjeu est épistémologique et pragmatique : la question de l'appropriation et de l'usage des techniques mérite d'être précisée dans la mesure où elle s'articule aux pratiques, aux comportements, aux attitudes qui accompagnent, cadrent, rendent visible les valeurs, les représentations des adolescents quand ils utilisent l'écriture. Comme nous l'avons vu concernant la question de l'identité puis des réseaux, la relation que les adolescents entretiennent avec les autres, la manière dont ils construisent leur rapport au monde est nécessairement médiée. La médiation est ainsi à la fois un objet et un concept nécessaires mais qui dans ses dimensions les plus précises semblent toujours être à l'horizon de la réflexion et échapper ainsi. De plus, contrairement aux affirmations technophiles, la communication et l'information ne sont pas des activités et des processus possibles sans intermédiaires, sans médiation. En effet, même si le mythe de la communication directe et transparente est déjà présent chez Platon (Jeanneret, 2007, Angé, 2008¹²³, voir aussi plus haut « Interroger la littératie », chapitre 2) il est renouvelé par l'apparente facilité permise par les technologies de la communication du dernier siècle. Je m'appuierai pour prolonger la réflexion, sur le cas du téléphone portable, outil de communication qui a déjà fait l'objet de recherches importantes en sciences de l'information et de la communication mais aussi en sociologie. En effet, le portable devenu mobile¹²⁴, est un objet typique des évolutions dans les domaines social et individuel, la multiplicité des fonctionnalités et le développement de l'écriture par SMS en fait un élément important de

¹²³ La thèse de Caroline Angé, *La question du sens: écrire et lire le fragment. Du texte à l'hypertexte*, soutenue en 2005 à l'Université de Paris 13, met en lumière le processus d'élaboration de l'écrit en analysant le dispositif informationnel et communicationnel dans lequel il s'inscrit. Elle pose ainsi la question de la discursivité et du lecteur.

¹²⁴ On remarquera l'anglicisme ajouté au glissement métonymique qui de portable le fait nommer mobile. On dit « avoir un mobile ». La caractéristique désigne aujourd'hui l'outil dans son ensemble, tant il est vrai aussi que la fonction de téléphone n'est plus qu'une parmi d'autres mais aussi que le qualificatif portable s'efface aujourd'hui devant celui qui souligne le nomadisme.

mon travail d'enquête : les adolescents suivis en possèdent tous un, écrivent parfois plusieurs centaines de SMS en vingt-quatre heures et le considèrent comme essentiel à leur vie. C'est à partir de cette analyse que je dégagerai des pistes pour construire un cadre renouvelée d'observation, de caractérisation des médiations à l'œuvre, vers la médiance.

Médiation(s)

Nous serions enfin en relation directe avec l'information et avec le savoir. L'histoire des moyens de communication, telle que Flichy a pu la dresser (Flichy, 1999) montre au contraire combien celle-ci est dépendante des contextes socioculturels qui la produisent, des usages qui l'inscrivent dans des activités et des dispositifs techniques qui l'outillent. Les modalités de ces interactions s'organisent de façons multiples, dans une diversité de supports, d'outils, de finalités. C'est un des acquis de l'anthropologie et des sciences de l'information que de pouvoir affirmer que ces interactions sont toujours médiées et non seulement outillées. Ainsi, si Leroi-Gourhan a bien montré que l'appareillage technique a permis l'évolution cognitive et sociale, c'est aussi la pensée des techniques plus récente (Simondon, 1959) et celle sur la médiation (Caune, et Miège) qui ont permis de mettre en évidence un certains nombre d'aspects essentiels de la construction de soi et du rapport au monde¹²⁵. Cependant, la notion de médiation même si elle peut être considérée comme heuristique peine toujours à aller au plus près des processus en jeu. Bernard Miège, dans un article important, hommage aux travaux de Paul Beaud¹²⁶, (Miège, 2008) souligne ainsi que l'espace public se fragmentant, les supports et outils de communication se développent, amenant ainsi les instances de médiation à se multiplier. Si la médiation fait bien l'objet de nombreux colloques et sommaires de revues, il déplore que les recherches qui la prennent pour objet en lien aux usages des TIC ne soient qu'à court terme et ne

¹²⁵ Même si nous n'abordons pas l'aspect psycho-cognitif, il est nécessaire de renvoyer à Vygotski concernant la manière dont nous construisons notre rapport par des médiations en particulier langagières. (Vygotski, 1937)

¹²⁶ Il a contribué entre autres à fonder la sociologie de la communication et était co-fondateur de la revue *Réseaux*.

permettent pas de penser la complexité des processus au-delà de la perspective de l'utilisateur - consommateur.

Son argumentation se fonde sur des espaces de médiation spécifiques mais elle peut être prolongée sur les usages adolescents de l'écriture outillée. En effet, comment peut-on penser la médiation à l'œuvre entre l'adolescent et l'outil numérique? Entre l'adolescent et le monde par l'écriture? Comment s'articulent les outils de la médiation mais aussi de quelle nature sont les espaces produits, qu'il s'agisse du numérique, de l'écriture, de l'écrit produit, des interfaces de production et de réception? L'écueil est d'autant plus grand si l'on ne veut pas se contenter de superposer les analyses concernant chacune de celles-ci.

Ainsi, les médiations techniques, sociales, sémiotiques dans lesquelles sont prises les activités socioculturelles en particulier avec les technologies de l'information et de la communication constituent un ensemble de filtres qui, chacun, sémantise et sémiotise. Cela signifie que la transmission et la circulation des données, des informations, des éléments de communication qui permettent les interactions sont mis en forme par les dispositifs utilisés, ils font l'objet d'une médiatisation, sont rendus publics à plus ou moins grande échelle par publication et font l'objet aussi de publicisation dans un objectif de visibilité. Dans ce cadre, la sémantisation est le processus de mise en contenu et la diffusion par un système complexe de techniques langagières, des objets sont sémantisés parce qu'ils s'enrichissent d'une épaisseur sémantique, inscrivent leurs utilisations dans un univers sémantique¹²⁷. La sémiotisation est la construction de l'univers de significations qui s'élabore et dans lequel s'insère le contenu. Ces deux processus interagissent et sont interdépendants des dispositifs qui en permettent la mise en œuvre et la visibilité.

¹²⁷ On peut prendre l'exemple de la question de l'utilisation des réseaux et des métaphores géographiques qui sémantisent le rapport aux réseaux et conduisent à analyser leur utilisation dans ce cadre. La métaphore de la navigation, de l'océan informationnel, du déluge élabore ainsi le réseau sémantique qui informe notre manière de considérer internet, jusqu'à sa mythification. La construction sémiotique, elle, est plus complexe et peut résider dans l'interrelation entre le système de signes construit par la dimension computationnelle et celui des dispositifs socio-techniques et celui des usagers : le réseau devient alors, selon les cas, une sphère de pouvoir aliénante ou un espace d'émancipation.

Posant les éléments constitutifs de cette situation globale dans laquelle sont prises les interactions et la manière dont les objets culturels, sociaux, communicationnels circulent et sont transformés au fil de leur passage par des « carrefours sociaux », Yves Jeanneret en particulier souligne ce processus nommé trivialité et dont un certain nombre de travaux ont fait leur objet de recherche (Jeanneret, 2008 ; Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2010).¹²⁸

Penser la médiation de manière précise conduit à déplier ce concept de différentes manières et en voir les enjeux pour l'investigation et l'analyse. Tout d'abord, comment penser la dimension relationnelle imbriquée dans la dimension technique ? On a vu cette complexité à l'œuvre sur des objets divers : le numérique est une des facettes seulement de ce qui est en jeu sur internet (Bachimont, 2012), en ce qui concerne le réseau, il est à la fois dispositif technique et relations. Si l'on considère la médiation, il faut affronter aussi la complexité des processus à l'interface de plusieurs acteurs, humains et non humains. Au contraire des études qui considèrent la médiation comme un processus s'originant dans un foyer, un point de départ dont on ne considère pas les causes possibles, (ainsi que peuvent l'être parfois les pratiques adolescentes à partir de la chambre) cela signifie explorer l'exigence d'un processus qui n'ait peut-être pas d'origine ni de fin, seulement des stabilisations transitoires, des phénomènes qui se manifestent mais pour servir à leur tour de support pour un nouveau processus de médiation. Le Marec dit à ce propos :

« Chacune des trois notions (public, usages, représentations sociales) qui ont jalonné mon parcours ont activé de manière intéressante le caractère toujours mixte et contradictoire de la communication dans la recherche, à la fois technique de recueil de données, cadre théorique... Chaque notion pour être conceptualisée, nécessite en effet la l'instrumentalisation ou naturalisation d'une des deux autres. » (Le Marec, 2002, paragraphe 47).

¹²⁸ Jeanneret consacre 3 volumes à la trivialité, le premier s'attache en particulier à la question de l'archive comme objet culturel et souligne l'articulation entre processus de transformation des pratiques, des textes mêmes et de l'élaboration des figures de celles-ci dans une société donnée (Jeanneret, 2008).

Et concernant l'utilisation des ces notions pour les enquêtes en SIC : « après coup concurrence entre l'intérêt qu'elles ont aidé à mettre en forme pour les situations et les phénomènes qu'elles désignent à l'attention, et l'intérêt pour leur propre autonomie conceptuelle. »

Ainsi, d'un point de vue épistémique, on peut considérer comme nécessaire dans l'étude de certains objets, de distinguer et de poser comme origine des acteurs, des moments, il faut garder l'idée qu'il s'agit de stabilisations provisoires et que de ces stabilisations, il ne faudrait pas induire une interprétation, alors que l'objet est le processus même, sa dynamique, son évolution. Pour penser ces processus en jeu entre l'individu et son environnement sociotechnique, plusieurs pistes sont envisageables et l'ont d'ailleurs été dans des recherches en Sciences de l'Information et de la Communication.

De la logique de l'usage à l'appropriation

Les médiations sont d'un point de vue notionnel interreliées à la question des usages, de l'usager mais aussi de l'appropriation et des pratiques. Celles-ci organisent et structurent le champ sémantique de l'interaction homme - machine dans une perspective sociale et individuelle. Ainsi, nous nous arrêterons sur ces notions d'usage/usager et d'appropriation en particulier pour deux raisons. La première est la nécessité de montrer que, malgré une permanence des termes, la réalité est très différente, à tel point qu'on pourrait parler de changement paradigmatique concernant l'usager. La seconde est que les phénomènes et processus liées aux médiations et appropriation sont souvent évoqués associés à la socialisation et l'individuation sans que l'on sache précisément comment les processus se nouent.

Pour définir « usages » dans un premier temps, nous nous appuyerons sur la réflexion de J. Le Marec¹²⁹ qui considère que « les phénomènes de l'usage plongent dans l'intériorité muette du monde mental des individus (leur imaginaire, leur sphère privée, leurs

¹²⁹ Joëlle Le Marec a, dans sa thèse, mené une recherche sur le lien entre représentations sociales et usages en étudiant les usagers des catalogues informatisés de la Bibliothèque Publique (Le Marec, 1989).

compétences cognitives, leur style, leurs croyances, leur histoire, etc.) et débordent dans le champ du social dans les collectifs, les appartenances, les organisations, à des échelles temporelles longues (...) Les usages sont les phénomènes par lesquels se construisent et se manifestent les rapports aux objets techniques. Ces rapports avec des objets techniques sont sous-tendus par les systèmes de représentations. Ceux-ci sont supposés s'objectiver au moins partiellement d'une part dans des comportements individuels d'utilisation des objets et d'autre part dans les discours des acteurs sur ce qu'ils font avec les objets techniques qu'ils utilisent. ». (Le Marec, 2002, Paragraphes 54-55) On voit combien « usage » prend ses distances avec « utilisation », et qu'il en appelle aux valeurs, aux représentations. Le terme « pratiques » désigne davantage des comportements, le faire d'une action individuelle et collective. Contrairement aux usages, connaître les pratiques ne permet pas d'aborder les motifs axiologiques par exemple d'un individu ou d'un groupe. Ainsi, les pratiques culturelles investiguées lors des enquêtes dirigées par Olivier Donnat permettent de dégager des comportements desquels on pourrait inférer par hypothèse des représentations¹³⁰ mais ne portent pas sur des usages.

Dans le champ de l'information et de la communication, les approches ont été renouvelées par l'émergence de la prise en compte de l'utilisateur et de la réception des médias. Ainsi, dans une perspective communicationnelle linéaire, ce sont les effets des médias et leur efficacité à atteindre leurs objectifs, qui étaient au centre des réflexions. Au cours du XXe siècle et plus précisément de sa deuxième moitié, parallèlement à une affirmation de la place et de la complexité de l'individu - sujet, complexe et pluriel dans ses motivations, acteurs de ses choix et à l'expansion des « machines à communiquer » dans les sphères professionnelles et privées, a émergé une conception plus systémique de la communication. Depuis les années quatre-vingt dix, on a d'ailleurs assisté à un

¹³⁰ Cette distinction est importante pour des choix méthodologiques, les représentations n'émergent pas de questionnaires normés tels qu'ils le sont dans les grandes enquêtes sociologiques même si elles se veulent qualitatives et avec une restitution narrativisée qui en donne l'illusion.

déplacement de ces questions du champ des techniques vers les sciences sociales et le développement d'une sociologie des usages (Jouët, 2000¹³¹ ; Proulx, 2000).

Le récepteur est devenu usager. Cependant, cette notion n'a plus le même sens que celui qu'on lui donnait au début des travaux en sociologie des usages, ce n'est pas non plus le même si l'on se situe dans l'analyse des systèmes techniques et des normes¹³². En effet, même si on peut dégager les grandes lignes d'une évolution, il faudrait parler d'un *usager 1* et d'un *usager 2*¹³³.

– Usager 1...

L'approche de l'usager, qui correspondrait à l'*usager 1*, trouve son ancrage dans l'étude de l'impact des médias, dans l'histoire des techniques de communication (Flichy, 1991, Proulx et Breton, 1989) et dans les recherches sur les usages d'objets techniques précis (radio, minitel, fax...). Elles ont montré, - et le font toujours - à la fois que les innovations techniques doivent répondre à des besoins pour réussir socialement et qu'elles s'inscrivent dans un contexte culturel, social, économique favorable¹³⁴ qui les feront évoluer, fabriquant ainsi la « logique de l'usage ». Cette expression que l'on doit à Jacques Perriault, inscrit l'usage dans un environnement de contraintes et de ressources (Perriault, 1989). L'usage se développe lorsqu'un individu utilisant un objet va inscrire celui-ci dans son activité, y accorder une valeur, un sens spécifique. Mais c'est bien dans la perspective technique et dans la diversité de ces techniques que Perriault met ainsi en

¹³¹ Dans un article pour la revue *Réseaux*, Josyane Joüet revient sur vingt ans de sociologie des usages en s'appuyant sur l'analyse de la constitution des équipes de recherches et l'évolution des objets de celles-ci. Elle montre son apport pour la science de la communication.

¹³² On parle là d'usabilité des systèmes, comme capacité à répondre aux besoins de l'usager, cette acception est souvent évoquée si l'on parle d'information mais elle n'est pourtant pas assimilable à l'usager des TIC.

¹³³ Nous reprenons là la démarche utilisée par Yves Jeanneret dans son travail de définition sur l'information afin de déplier précisément ce qu'elle est, ce qui la sous-tend. Il s'astreint à une critique terminologique et nomme ainsi information 1 (mathématique), information 2 (sociale), information 3 (1+2 : ce qui ferait la spécificité des « nouvelles » TIC) (Jeanneret, 2007, pp.58 à 89).

¹³⁴ Ainsi le répondeur, inventé fin XIXe aux Etats-Unis, était voulu pour permettre aux hommes d'affaires d'enregistrer les appels en absence, mais ne trouva son public que parce qu'il permettait l'enregistrement de la musique pour une écoute au domicile, objet technique que l'on gardé sous le nom de phonographe, le répondeur ne trouvera, quant à lui, réellement de développement d'usage que dans les années cinquante.

évidence la distinction et la dynamique entre les usages prévus et les usages détournés¹³⁵. C'est cette dynamique que Josyane Jouët a nommé la double médiation de la technique et du social parmi les figures de la médiation, processus sur lequel nous reviendrons (Jouët, 1993 et 2000). Un champ de recherches large s'est ouvert croisant des objets techniques, des individus, des activités pour en penser les usages situés des outils de communication : de la radio (Glévarec, 2003¹³⁶), au téléphone portable (Metton, 2009 ; Martin¹³⁷, 2007) en passant par les blogs (Allard, 2005 ; Flückiger, 2007 ; Deseilligny, 2009) et irriguant des disciplines diverses : les sciences de l'information, les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie pour n'en citer que quelques-unes et empruntant les outils théoriques des unes et des autres pour penser cette perspective de l'usager mais aussi la renouveler¹³⁸.

– Usager 2...

Aujourd'hui, le procès d'appropriation des technologies de l'information et de la communication est pour un certain nombre d'entre elles très avancé dans la société. En effet, au cours des dernières vingt années, des outils de bureautique, des modèles de publication en ligne se sont diffusés dans les pratiques professionnelles et privées, par l'apprentissage formel ou informel. Les usages se sont construits avec et par les outils du Web 2.0. Conjointement à la facilité d'utilisation, on remarque ainsi un accaparement d'outils, de procédures auparavant réservés à des professionnels par des individus novices, amateurs, qu'il s'agisse des pratiques documentaires, d'indexation, de

¹³⁵ Cet écart est fécond pour peser les inventions qui nous sont aujourd'hui présentés comme innovations dans un déterminisme technique toujours vivace.

¹³⁶ Hervé Glévarec qui travaille en particulier sur la radio depuis sa thèse en 1997, montre au fil de ses travaux qu'une même proposition de contenus d'un média correspond à des usages différenciés (la radio peut correspondre à un usage identitaire ou de compagnie par exemple. Chez les adolescents, il identifie le moment radiophonique comme spécifique de leur socialisation (Glévarec, 2003). Il souligne ainsi cette pertinence de la notion d'usager pour comprendre aujourd'hui le rôle des médias.

¹³⁷ Sa thèse consacrée au téléphone portable procède par comparaison avec le téléphone fixe pour mettre en évidence le nomadisme et l'ubiquité permis par cet outil, elle cherche une voie qui prenne autant en compte la dimension sociale que technique.

¹³⁸ Cette diversité des cadres théoriques entre autres peut faire d'usage une notion dont la circulation est à risques. Elle est fondée ainsi sur celle d'instrumentation en ergonomie cognitive (Rabardel, 1995) chez Flückiger et Baron dans leurs travaux sur les usages des TICE (Flückiger, 2006, 2007). Elle emprunte dans d'autres recherches à l'usabilité chez Perriault (Perriault, 1989) et Le Coadic (Le Coadic, 1989) renvoyant là à une perspective bibliothéconomique des usages.

publication ou de pratiques d'élaboration de contenus,¹³⁹. Ainsi, la notion d'usager ne recouvre plus les mêmes réalités et demande d'être redéfini en *usager 2*. D'abord utilisateur, consommateur¹⁴⁰, puis contributeur, il endosse aujourd'hui l'ensemble de ces postures (Merzeau, 2010) pour construire la figure de l'usager. Mais cette distinction est loin d'être partagée et stabilisée¹⁴¹.

– Appropriation

L'appropriation entretient des liens serrés à la notion d'usage en ce qu'il est tout d'abord le processus dynamique qui le construit en mettant l'accent sur l'individu et la première des étapes qui conduisent celui-ci de la découverte d'une technique à son inscription stabilisée dans des usages, en passant par le développement des habiletés techniques nécessaires. Il est aussi le lieu d'articulation aux ressources et aux contraintes qui se construit. C'est, écrit Serge Proulx, « un processus complexe qui se traduit par l'action de toute une série de médiations enchevêtrées entre les acteurs humains et les dispositifs techniques ».

Dans son analyse du processus d'appropriation des blogs par les collégiens, Cédric Flückiger souligne ainsi que les usages stabilisés du blog sont de maintenir le lien avec les proches alors que pendant la phase d'appropriation, il s'agit davantage de socialisation : se familiariser avec la manière d'être et de faire avec un blog (Flückiger, 2006). Même si on peut discuter ce partage, il est intéressant de souligner que

¹³⁹ Pour certains outils, les habiletés techniques nécessaires et liées à l'informatique sont moindres, pour d'autres plus complexes, des formes d'échanges informels de savoir se sont mis en place de manière collaborative permettant rapidement de les utiliser. On se rapportera à l'ouvrage coordonné par H Le Crosnier, *Internet, la révolution des savoirs*, ainsi que ses cours sur l'histoire d'Internet accessibles en ligne, pour voir en particulier les évolutions qui ont assuré l'accélération de cette construction d'usages.

¹⁴⁰ Ces figures successives correspondent au développement dans la société de la préoccupation par exemple des attentes, des besoins des usagers, que l'on peut relier au développement des services publics après la seconde guerre.

¹⁴¹ Ainsi, Oppenheim, dans sa thèse en sociologie portant sur les pratiques de mobilités des adolescents, préfère ce terme à celui d'usage, parce que, écrit-il : « cette notion est moins restrictive. Elle ne renvoie pas à la simple utilisation passive mais englobe également les comportements, les attitudes et les représentations qu'ont les individus vis-à-vis des outils communicationnels (Jouët, 2000) » (Oppenheim, 2012). La citation est exacte mais la réalité des environnements socio-techniques est si différente qu'on en arrive à un contre-sens, on voit ainsi tout l'intérêt de l'apport en sciences de l'information pour fonder la réflexion. On reviendra plus loin sur le travail d'Oppenheim pertinent pour aborder les mobilités adolescentes.

l'appropriation et le développement des usages s'inscrivent dans une temporalité et dans une dynamique entre individuel et social qui permettent des finalités différenciées.

Cependant, comme « usage », « appropriation » semble être un allant de soi, tant « usé » qu'il en est naturalisé et même sédimenté. Il semble qu'il y ait toujours une forme d'appropriation, c'est une question de temps, de compétences, etc. S'agit-il toujours du même processus alors que les usages, les outils changent ? Si l'on déplace cette question vers l'analyse du rapport à l'espace, on peut parler d'espace « appropriable », « non approprié », et même « inappropriable » (Augoyard, 1979). Augoyard souligne que bien que la population ne parvienne pas à s'approprier les lieux faits pour elle, les pouvoirs publics semblent n'avoir de réponse qu'architecturale. Au-delà de la question de l'urbain, il montre que les individus procèdent à un travail de qualifications de l'espace selon trois instances : spatiale, individuelle et collective. Ce qui me semble très intéressant est que l'appropriation ne va pas de soi¹⁴² et qu'elle relève aussi de la médiation en ce qu'elle est le processus produit à l'interface individu/ environnement. Elle mérite donc d'être investiguée. Y aurait-il du non-appropriable dans nos environnements sociotechniques ? Ou plus précisément y aurait-il des processus de qualification de l'espace quel qu'il soit, qui conduiraient à une non-appropriation ? Si je reprends cette question par rapport à l'écriture et aux adolescents : dans quelle mesure l'appropriation des outils du numérique qui outillent l'écriture comme le téléphone portable, le SMS, *Facebook* ne va pas de soi ? Quelles sont les ressources, les contraintes de l'environnement et comment sont-elles exploitées par les adolescents pour faire de l'appropriable ? Et ainsi fabriquer de l'individuation et de la socialisation ? Est-ce que ce qui est visible ne serait pas les traces d'une fabrique de l'appropriable manifestant le processus de construction identitaire ?

¹⁴² Pour être en cohérence avec le refus d'une origine première du processus, cela ne signifie pas nécessairement qu'il y aurait des qualités de l'objet qui le rendraient appropriables.

Le cas du téléphone portable

– Évolutions des techniques et usages

Avant de considérer comment ces réflexions peuvent nourrir le renouvellement de la problématisation de la médiation, nous nous arrêterons sur les recherches consacrées au téléphone. C'est un objet emblématique de l'évolution des usages : d'abord fixe et réservé à des appels vocaux, il est devenu sans fil, puis mobile. Les fonctionnalités développées ont permis la transmission de messages écrits, écriture et lecture de ceux-ci d'abord avec un clavier à neuf touches qui obligeaient à écrire en frappes multiples. On a vu le développement du langage texto pour permettre la formulation condensée des messages avec une transcription phonique puis iconique, puis avec des claviers complets, des claviers T9 (à la saisie intuitive), non-tactiles puis tactiles. Plusieurs systèmes coexistant aujourd'hui. Le téléphone est devenu aussi multimédia, permettant la transmission, le stockage de sons, d'écrits, d'images fixes et mobiles pour aller jusqu'à l'accès internet par le web puis par les applications en plein développement aujourd'hui sur le modèle des Iphone de la marque Apple et des fonctionnalités qui rendent poreuse la frontière entre tablette, ordinateur et téléphone. Malgré ces évolutions, on désigne l'artefact toujours de la même façon. Il est cependant clair que les usages en sont bouleversés, diversifiés et complexifiés¹⁴³. En particulier, les usages se sont développés parmi les adolescents et certains sont stabilisés mais dans une temporalité à étudier. Quand j'ai débuté mon enquête en octobre 2010, les lycéens observés avaient un forfait SMS limités avec un petit forfait vocal, ils comptaient leurs SMS et espéraient du report de communication d'un mois sur l'autre, les premières discussions avec eux témoignent de disputes en famille encore sur des « forfaits explosés » et des frustrations de ne pouvoir communiquer facilement¹⁴⁴. Plusieurs avaient des forfaits spécifiques selon les heures de la journée et les jours de la semaine. Pendant l'hiver 2010, sont arrivées les

¹⁴³ C. Martin souligne ainsi que la sociologie du téléphone n'a jamais vu le jour : les données quantitatives sont d'un point de vue institutionnel et technique impossibles à collecter. C'est bien la recherche qualitative qui s'est développée. (Martin, 2007, p.29)

¹⁴⁴ Jearrigeon et Menrath en 2010 identifient d'ailleurs deux figures chez les adolescents : *le banquier* et *le taxeur* selon la manière dont on gère son forfait et exploite celui des autres (Jearrigeon, Menrath, 2010, p.110).

premières offres commerciales de SMS illimités spécialement destinés aux adolescents mais malgré tout avec des contraintes : restriction à certains numéros par exemple¹⁴⁵. Rapidement, plusieurs ont pu en profiter. Les comparaisons d'appareils, de leurs fonctionnalités ont alimenté les conversations. À la fin de l'enquête, cela ne semble plus du tout une préoccupation de même ampleur : certains éléments comme la distinction forfait/pré-payé, les smartphones permettant le visionnement de vidéos, le choix des applications, l'achat complémentaire d'une carte mémoire pour le stockage des données, l'intérêt ou non du tactile sont devenus des critères minimaux connus des lycéens,. L'accès internet n'est, en revanche, pas généralisé parmi les jeunes suivis sur le temps de l'enquête.

– Études d'usages centrées sur la socialisation

Les études situées dans le champ de la communication depuis vingt ans, ont analysé très majoritairement le téléphone comme un outil de communication modifiant les relations sociales. Ainsi, Martine Segalen dans le numéro 96 de la revue *Hermès* (Segalen, 1999) analyse dans « le téléphone des familles » quel rôle joue l'appel téléphonique dans le maintien des relations dans la famille et entre amis. Jusque là, c'est surtout le téléphone dans les utilisations professionnelles qui avait fait l'objet d'enquêtes. Patrice Flichy l'avait inscrit dans une histoire des moyens de communication, technique parmi d'autres d'une privatisation des pratiques (Flichy, 1997). Au fil des décennies qui voient l'autonomisation des adolescents s'accroître, en particulier leur pouvoir d'agir dans et hors de la famille, le téléphone devient objet d'enquêtes sur la vie adolescente. Les jeunes développent l'utilisation de celui-ci pour contacter leurs amis. Les éléments d'enquête reposent sur l'évaluation de la fréquence, les motifs d'appels. C'est en 1999 que Josyane Jouët et Dominique Pasquier livrent les résultats d'une grande enquête portant sur la culture d'écran des jeunes. Elles montrent les différentes formes que prend celle-ci, entre télévision et ordinateur (Jouët, Pasquier, 1999). Le téléphone trouve sa place dans les pratiques sociales, de manière distinctive selon le genre et le niveau social. Ainsi,

¹⁴⁵ On trouve sur les forums de cette période les interrogations des jeunes pour se repérer dans les offres assez sibyllines : <http://www.commentcamarche.net/forum/affich-17035942-virgin-mobile-forfait-liberty-sim>

Pasquier parle en 2005 d'un « sexe du téléphone » (Pasquier, 2005, p.128). Concernant la question de l'arrivée des nouveaux moyens de communication, elle montre que les usages se répartissent selon la représentation de la finalité de l'activité que les filles ou les garçons ont. Même si quelques années ont passé et les dimensions économiques et techniques ont bien évolué, la place primordiale de la communication en face-à-face qu'elle souligne reste à mon avis importante.

Plus récemment, un certain nombre de recherches ont poursuivi cette piste de la relation entre utilisation du téléphone, construction identitaire et socialisation. Céline Metton¹⁴⁶, a ainsi montré quel rôle joue le téléphone dans la socialisation des collégiens, dans leur famille et parmi les pairs. Le téléphone portable est aussi un outil de cohésion familiale et de réassurance entre les membres d'une même famille, en particulier entre la mère et les enfants adolescents (Martin, 2004, 2007a, p.35) et la différenciation de genre perdue, ainsi que pour les technologies de la communication en général (Jouët, 2003). C'est un tissu complexe de dépendance et d'autonomie qui est ainsi mis en évidence dans l'usage du portable qu'il s'agisse d'appels téléphoniques ou de SMS dans une double dimension affective et fonctionnelle. Un certain nombre de chercheurs qualifient ces messages qui sont transmis : Licoppe (2002) renvoie à la notion de phatique, Martin (2010) à celle de réassurance, Jauréguiberry (2003) parle de personnes qui « sous-titrent » leur vie en redoublant leur action d'un SMS (« je suis dans le parking », « j'arrive »). Concernant les adolescents en particulier, le téléphone est caractérisé comme « extension de l'intimité », donnant lieu à des jeux d'exhibition (Amri, Vacaflor, 2010). On retrouve la notion d'amitié et de maintien de celle-ci, telle qu'elle est repérée dans les usages des réseaux sociaux numériques mais aussi d'exclusion quand on n'a pas accès à cet outil de communication.

Ce qui est à noter dans les quelques enquêtes mentionnées est une évolution dans la manière dont le téléphone s'inscrit dans l'ensemble des activités. Il est un artefact mais il

¹⁴⁶ Pour sa thèse de sociologie, *Devenir grand. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens*, elle a procédé à cinquante quatre entretiens auprès de collégiens de la région parisienne et auprès de vingt-deux membres de leur famille, et ce pendant trois ans. Les données qualitatives de l'enquête ont été complétées par un questionnaire rempli par quatre cent trente cinq collégiens.

est aussi un dispositif technique complexe qui permet la mise en œuvre d'activités qui lui sont propres : transmettre des messages, les stocker mais aussi permettre la coordination d'activités qui relèvent d'autres dispositifs. Par ailleurs, les enquêtes récentes posent la question d'un continuum numérique et médiatique. Si l'on prend le cas des adolescents, Jarrigeon et Menrath soulignent :

« [...] l'importance pour les adolescents de l'usage d'une panoplie complexe de dispositifs de communication par lesquels s'organise leur sociabilité. Ils passent avec une facilité certaine d'une interface à l'autre, quittant l'écran d'un ordinateur pour celui de leur console de jeux, abandonnant la télévision pour leur téléphone mobile. Les SMS succèdent aux échanges sur MSN ou sur Facebook » (Jarrigeon, Menrath, 2010).

– **Que reste-t-il à faire ?**

L'évolution technique et celle des usages permet de préciser des pistes d'investigation possibles.

Danah Boyd, sur laquelle les chercheurs qui s'intéressent aux TIC en général et aux jeunes en particulier s'appuient fréquemment par sa capacité à défricher les possibilités d'analyse des nouveaux usages, publie sa thèse en *Philosophy in Information Management and Systems and the Designated Emphasis in New Media*¹⁴⁷ (Boyd, 2008) au moment du développement massif des téléphones mobiles et de la démocratisation des accès internet par les *smartphones*. Elle souligne donc qu'elle ne peut que pressentir les usages à venir. Néanmoins, elle en précise quelques contours :

« Mobile technologies introduce a new property for consideration—(dis)locatability. (Dis)locatability points to the ways in which mobile networked interactions are simultaneously independent of and deeply connected to physical location. Through the mobile, teens are able to interact

¹⁴⁷ Je fais le choix de garder l'intitulé américain, la traduction risquant de déformer la spécialité universitaire dont il est question. Le champ universitaire de la philosophie de l'information, assez proche du contexte québécois, ne renvoie en revanche pas aux mêmes réalités qu'en France. (Voir à ce sujet le numéro de la revue *Hermès* consacré aux Sciences de l'information et de la Communication (Jeanneret, Ollivier, 2004).)

with one another regardless of where they are; there is no need to be physically tethered to a specific place to connect or to be present at a known location to be reached. While dislocatability is already widely felt, global positioning system (GPS) technologies are reintroducing location into the experience. Users of newer phones can grab information related to their location, project their location publicly, and use their devices to find others who are nearby. This is the property of locatability. Together, dislocatability and locatability introduce new possibilities for how physicality and spatiality will intersect with networked publics. » (Boyd, 2008, p. 302).

Le téléphone portable, dit mobile aujourd'hui est bien considéré comme permettant des usages nomades - nous reviendrons sur cette question du nomadisme -, cependant, elle renverse ici la perspective : le mobile réintroduit de la localisation par les techniques au-delà du franchissement des distances qu'on lui reconnaît. Par ailleurs, elle mentionne cet entrecroisement entre localisation et dé-localisation et spatialité et dimension corporelle. C'est bien la question de la relation à l'ancrage qui est souligné, ici. « Locatability » et « dislocatability » sont les deux dimensions qu'elle identifie comme devant s'articuler dans les usages sociaux du téléphone portable, dépassant en quelque sorte une vision superficielle du nomadisme.

Amri et Vacaflor, croisant la notion d'expression identitaire et le téléphone mobile chez les jeunes, développent ce qu'ils nomment le « concept d'exposition technologique de soi », (Amri, Vacaflor, 2010). Ils remarquent à partir d'entretiens, que ceux-ci développent de « nouvelles formes d'amusement, d'intimité, d'interaction avec les sphères d'appartenance ». Cette expression « sphères d'appartenance » situe la réflexion dans une sociologie de la jeunesse qui décrit la construction identitaire et les pratiques comme un processus d'identification/ autonomisation par rapport aux instances de socialisation telles que la famille, les pairs, l'école. Ce modèle d'analyse est fréquemment utilisé en sciences de l'éducation et sciences de l'information (Flückiger, 2007 ; Coutant, Stenger, 2010). S'il permet de repérer certaines tendances, il me semble laisser de côté des éléments nécessaires. Ainsi, dans le cas du téléphone portable, il est désigné comme

« prothèse corporelle », « miroir de l'identité personnelle », inscrit dans un cadre interactionnel « restreint ». Il est appréhendé comme un outil de communication, permettant le lien social par la technique de la commutation numérique. Mais en fait, au même titre finalement que le téléphone fixe. En effet, l'objet technique, téléphone portable n'est pas appréhendé comme inscrit dans une ou des situations qui méritent d'être décrites. L'élément essentiel manquant est la dimension géographique : ce téléphone est un objet de la mobilité, du nomadisme mais ce dernier terme n'est pas utilisé par Amri et Vacaflor. La mobilité l'est deux fois pour souligner que les adolescents utilisent dans des espaces variés le téléphone comme une extension de leur corps et intimité en le parant, par exemple. En fait, la mobilité semble n'être qu'un avatar de l'ancrage, une succession d'ancrages en quelque sorte. Utiliser un téléphone en situation de mobilité n'est pas identifié comme situation spécifique à interroger. C'est un des points où la perspective géographique doit avoir sa place dans la réflexion en sciences de l'information. Si l'on considère les points qui fondent la géographicit , à savoir la direction, la distance, la position, la limite et la situation (Dardel, 1990), s'ouvrent alors des perspectives pertinentes pour penser l'usage des téléphones portables. Quel jeu s'élabore entre l'appréhension des distances et les formes de la communication adolescente ? Que change le déplacement - franchissement des distances, évolution des positions - à la communication en train de se faire ? Si l'on reprend ce modèle des sphères d'appartenance, la mobilité amène-t-elle à poser la question de l'autonomisation différemment ? Ainsi, la mobilité semble invisible en tant que telle dans les études d'usages des adolescents.

Par ailleurs, revenant sur la question du téléphone comme outil parmi les outils nomades, utilisables en situation de mobilité, il me semble bien que cette dernière n'est que peu investiguée en sciences de l'information et de la communication en tant que telle, à savoir en tant qu'instituant une interspatialité et un rapport à l'espace peut-être inédit. Les médiations techniques, sociales et individuelles sont actualisées différemment, nous pouvons en faire l'hypothèse. De même que sont posées différemment les articulations aux autres activités médiatiques.

Renouveler la conceptualisation de la médiation

Si je reprends les éléments qui constituent les médiations sociotechniques aujourd'hui, il me semble qu'un cadre d'analyse des usages de l'écriture des adolescents dans un environnement sociotechnique complexe peut s'édifier sur une approche des médiations qui se donne les moyens de qualifier précisément les processus en jeu. Ce qu'il semble bien dans la médiation, telle que je l'ai définie à partir des recherches en sciences de l'information et de la communication, c'est qu'il faut aller plus loin dans l'appréhension d'une part des nouveaux espaces de la médiation, entre autres en situation de mobilité et d'autre part dans la caractérisation des zones de frottement entre les réalités : réalité sociale, technique, individuelle en essayant de prendre en compte les différentes échelles en jeu.

✓ Interaction homme - machine et instrumentation

Concernant l'analyse des processus de l'individuation et de la socialisation adolescente, ma réflexion s'était tout d'abord attachée à la notion d'instrumentation issue des travaux en ergonomie cognitive de Pierre Rabardel¹⁴⁸, concept construit à partir des travaux de Piaget sur les schèmes organisant l'activité humaine. L'instrumentation est un concept pertinent concernant les interactions homme - machine et la modification des contextes d'activité. L'activité est modélisée comme un ensemble d'interactions entre un artefact, un individu et des schèmes d'activité. L'instrumentation est le processus résultant de l'interaction de ces trois pôles. Chaque élément modifiant l'activité, conduit à la réorganisation de celle-ci par l'assimilation de schèmes, s'ils peuvent être transférés sans modifications d'un contexte à l'autre, par adaptation s'ils nécessitent des modifications. Cet appui sur l'instrumentation est une référence importante pour les travaux sur l'appropriation des TIC mais, à mon sens, en délaissant le sujet de ces usages.

¹⁴⁸ Concept et modèle d'analyse que j'avais utilisés pour questionner les pratiques d'écritures des enseignants sur papier et sur numérique dans mon mémoire de Master 2 Recherche.

Par ailleurs, notre préoccupation d'approcher de manière globale un ensemble d'activités nécessitait de construire une représentation de l'activité d'écriture adolescente sans en distinguer de manière formelle les contextes mais plutôt à en construire la transversalité. Cependant, il n'est pas non plus question d'être sous l'emprise d'une « fascination pour la complexité comme un chaos mouvant » (Le Marec, 2002a p58). Une des dimensions qui me manquait était de réussir à penser les deux facettes de la réalité des artefacts et des dispositifs techniques, leur ancrage matériel et leur dimension idéale. Cette difficulté se pose pour les réseaux, à la fois dispositif technique et dispositif relationnel mais elle se pose pour les artefacts tels qu'un téléphone, outil pour communiquer à distance mais aussi identifié comme extension de l'intimité. Plus largement, elle se pose pour tous les objets en général et pour ceux qui outillent l'écriture en particulier. Les représentations et les logiques sociales sémantisent les objets. Est-ce que travailler la question de la médiation par l'écriture ne demande pas de cerner davantage cette articulation entre le matériel et l'idéal et qui, de l'individu ou de la technique, contraint les usages ?

✓ Performativité ou Chorésie ?

La notion de situation a permis de préciser ce que la prise en compte de la spatialité de l'écriture pouvait avoir d'heuristique et dans quelle mesure elle pouvait permettre de renouveler le regard sur la littératie (Lussault, 2007, et voir Partie 1, chapitre 2). De même, la notion de situation articulée à celle de dispositif conduit à situer la réflexion sur la médiation et en particulier celle du lien entre les dimensions matérielle et idéale de celle-ci. Cela permet surtout de délimiter ce qui peut être observé en construisant une forme d'inventaire des situations dans lesquelles la médiation entre en jeu : dans quelles situations entrent en relation les instances spatiale, temporelle et symbolique permettant les processus de médiation identitaire chez les adolescents et utilisant précisément l'écriture ? Cela ne résout pas la question de l'origine du processus, s'il y en a un¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Ainsi, dans le numéro d'*Hermès* consacré aux médiations, elles sont clairement abordées sous l'angle de la réception avec des références à Jean Caune et Antoine Hennion. Le seul à part me paraît être le texte de Michel Grossetti qui poursuit lui aussi une réflexion commencée sur les formes sociales, celle-ci permettant peut-être davantage de dépasser la tentation techniciste.

Dans une perspective linguistique, Lorenza Mondada dans son analyse des modes de description de la ville, souligne la sémantisation à l'œuvre par les acteurs (Mondada, 2000) qu'il faut d'ailleurs prendre en compte au moment d'une crise de la représentation dans les sciences humaines, pointée aussi en SIC par Daniel Bounoux par exemple. Elle considère ainsi que par le langage, une forme de performativité peut construire la réalité. En géographie, on voit bien que nous sommes devant un nœud épistémologique : Michel Lussault définit l'espace comme multidimensionnel et fondamentalement hybride entre matériel et idéal (Lussault, 1999). Christine Chivallon, à ce sujet, lui reproche de poser à la fois la dimension hybride mais d'échouer à les articuler et de persister à les distinguer. (Chivallon, 2008). Cette articulation semble avoir lieu lorsqu'il y a production d'un espace spécifique issu d'une médiation. À l'interface d'un dispositif et d'acteurs sociaux¹⁵⁰, s'élaborent des discours, des actes qui sont générés par la rencontre des interfaces. C'est à cette occasion que l'on peut dire qu'il y a processus de médiation et qu'il est le résultat d'une articulation matérielle/ idéale. Cependant, que se passe-t-il précisément ? C'est la conception même de la nature de l'interface, de la réalité et de l'acteur qu'il faut préciser mais aussi de ce que produit l'acteur en interagissant avec les dispositifs.

Comment comprendre les écrits produits par les adolescents dans l'ensemble de leurs activités ? Quel sens donner à ces médiations quels que soient les dispositifs ? Les adolescents sont inscrits dans un environnement diversifié, ils disent le réel pour eux par l'écriture, entre autres. On pourrait penser à la suite de Béatrice Fraenckel qu'écrire c'est faire (Fraenckel, 2010). En effet, de la même manière que des graffitis inscrits sur un mur font l'acte politique, les écrits des adolescents produisent une représentation de leur réel et donc produisent du réel de manière performative : écrire la relation amicale sur *Facebook* serait la faire advenir, de même écrire en situation de mobilité des SMS produirait une réalité spécifique pour les adolescents. L'écriture serait l'outil de cette performativité et l'ensemble des écrits, le résultat de celle-ci. Il s'agit bien là d'une manière de conduire la réflexion sur la médiation en redonnant une place à la force du

¹⁵⁰ Au sens de Michel Grossetti : il ne s'agit pas forcément d'individu mais d'entité sociale qui, à un moment donné, joue un rôle social/ mène une action.

langage et à celle du sujet - écrivain dans l'imaginaire social et individuel. Cette place est en effet, à réaffirmer. Dominique Crozat souligne la capacité des industries culturelles à produire ces discours performatifs qui disent la réalité dans notre contexte de ce qu'il nomme médiaculture à la suite de Macé et Maigret (Crozat, 2007¹⁵¹) et auxquels les individus sont confrontés de manières diverses soulevant un enjeu politique et de justice sociale. Ainsi, la capacité du langage à réaliser au sens d'actualiser du réel ne peut être niée sous peine de négliger l'emprise culturelle que cela peut représenter. Cependant, il me semble aussi que cette perspective, si elle donne sa place à l'individu sujet, l'hypertrophie quant aux processus en jeu pour la construction identitaire adolescente par l'écriture, masquant la place de la technique et le processus qui les fait interagir.

D'un point de vue géographique, la tradition aristotélicienne et la tradition platonicienne ont permis la construction de modes d'analyse du rapport au réel différents mais permettant d'identifier tous deux, deux volets en quelque sorte de la réalité : le *topos* et la *chora*.

Cependant, Berque développe son analyse conceptuelle à partir de sa connaissance de la perspective géographique japonaise qui lui permet d'interroger par retour les analyses occidentales. Il définit le lieu comme *topos*, là où les choses sont, l'étendue qu'elles occupent et comme *chora* le tissu relationnel qui leur donne leur sens, qui leur permet de s'inscrire dans une situation, une finalité (Berque, 2003, « Lieu 1 » dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*). Une chose¹⁵² a une identité liée à sa localisation mais possède aussi un prédicat, qui correspond à ce qu'on peut dire d'elle. Dans le processus de construction du rapport entre individu et réel, progressivement l'identité de la part de réalité est affectée de ce que l'on sait d'elle. Ainsi, ce qui est prédicat s'attache à l'identité. Ce tissu relationnel qui est la *chora* affecte dans son être même la réalité pour la transformer, l'enrichir; on pourrait considérer que l'on a le même principe que celui de la performativité, sauf que, et cela est essentiel, il ne s'agit pas que

¹⁵¹ Il s'agit de son mémoire d'HDR dans lequel il souligne la pertinence du concept de *performativité* issu des travaux anglophones pour penser le lien entre discours et action par les « processus de métaphorisation active », ainsi que la construction des identités.

¹⁵² Je choisis volontairement ce terme qui pourrait désigner tout élément de réalité.

de langage. L'autre différence radicale est qu'il s'agit d'un processus continu qui affecte autant les individus que les choses, et, qu'ontologiquement, les choses et les individus sont liés. Berque nomme *choresie* ce mouvement du prédicat vers l'identité. Je vais reprendre cette piste plus précisément parce qu'elle me semble la plus fructueuse pour penser finement le processus de médiation, en particulier l'interaction entre les sujets adolescents et la réalité, faite d'autres individus, de dispositifs et d'artefacts par l'écriture.

Médiance

– Perspective phénoménologique

Géographe s'attachant à déterminer le processus complexe qui construit la relation de l'homme à son environnement, Augustin Berque identifie deux écueils dans lesquels l'analyse de la réalité et de la nature s'enlisent, écueils qu'il nomme « chimères de la pensée du milieu » (Berque, 2000, p.50). D'un côté, l'analyse subjectivore considère la réalité dans sa matérialité seule, « réduit le sujet aux déterminations de la nature », aux éléments physiques. De l'autre, l'analyse objectivore projette la société sur la réalité et réduit la « réalité factuelle à la réalité sensible », le physique au phénoménal, l'objet à la représentation du sujet. Cet écueil épistémologique est d'ailleurs pointé à la même période en sociologie des usages et en sciences de la communication par Serge Proulx. Il considère en effet, nécessaire de porter un regard constructiviste sur la réalité, alternative au déterminisme technique et au déterminisme social : « La pensée déterministe se déploie sous deux formes principales : le déterminisme technique qui postule que la technologie provoquerait unilatéralement le changement social, et le déterminisme social qui cherche à démontrer que ce sont plutôt les structures sociales (par ex. le contrôle économique de la propriété des médias ou de la fabrication des technologies) qui détermineraient unilatéralement les contenus et les formes des objets et dispositifs techniques informationnels (médias, systèmes humains - ordinateurs, réseaux de communication). » (Proulx, 2000, p.61)

– **Processus de médiation identitaire construit dans sa complexité**

Une de nos volontés est de pouvoir penser le processus de médiation, dira-t-on encore dans sa complexité, à savoir inscrit dans une temporalité, sans origine, dynamique et qui permette de comprendre comment la réalité se construit pour un individu entre ressources, contraintes, outils et activités. Pour les adolescents, ce sont aussi toutes les zones de frottement entre soi et la réalité : un écrit, une feuille de papier ou un mur qu'il soit de pierre ou sur *Facebook*, un écran, des artefacts et/ou des dispositifs : un dispositif scolaire, on l'a vu, la classe ou les écrits qui y circulent, un dispositif social, l'internat ou le café en ville, un carnet d'adresses, une liste d'amis indexés en ligne, des photos, etc.

« Du point de vue de la médiance, la réalité se construit, au cours de l'histoire, par *trajection* du sensible et du factuel dans le sens d'un certain milieu. Elle est empreinte de ce sens (de cette médiance) qu'elle exprime notamment par des paysages. Par analogie avec la « construction sociale » de la réalité... je parle de *construction médiale de la réalité* ; « médial » (au sens de : propre à un milieu) différent de « social » dans la mesure où interviennent aussi, ici, des processus naturels (écologiques et physiologiques ») (ibid., p. 54).

Dans cette conception de la réalité, Berque définit le milieu comme la relation d'une société à l'espace et à la nature, et en cela, c'est autre chose que l'environnement. L'individu construit son rapport à la réalité par un processus, la médiance, qui n'est ni premièrement factuel, ni premièrement sensible, mais qui est une dynamique qui s'élabore par la relation entre les deux. C'est à mon avis le grand intérêt de la notion de médiance et de celle de mésologie¹⁵³ qui en découle. La perspective ne peut être anthropocentrée, car elle ferait de l'homme et sa sensibilité l'origine, ni centrée sur la nature, car elle serait réduite à l'objet. La possibilité d'une dynamique, d'une mise en mouvement qui saisit la réalité appelée « trajection », naît de la relation homme - nature. Ainsi, les champs relationnels sont dotés de matérialité, et vont pouvoir être appréhendés

¹⁵³ Non pas au sens commun d'étude du milieu, au sens d'environnement mais au sens d'étude des relations entre sujet et objet et ce que ces relations produisent.

par l'individu ou la société parce que certains éléments accèdent à l'existence par la « trajection réciproque de réalités factuelles et sensibles », constituant ainsi des prises.

« Qu'est-ce qu'en effet une prise ? C'est la branche quand la main la saisit, l'aspérité quand l'orteil s'y cale. Les pins ont des branches et les rochers sont rugueux par nature mais ils n'offrent des prises qu'à l'enfant qui sait grimper. »
(Berque, p. 100)

Ne pourrait-on considérer que le processus de médiance étant à l'œuvre et permettant à l'adolescent de construire son rapport au monde et son identité par l'écriture, cette écriture constituerait, une fois produite, des prises et non plus des traces, comme on désigne très fréquemment les écrits déposés en ligne, terme comportant la connotation de quelque chose de fossilisé ? Si les écrits sont des prises et non des traces c'est qu'elles deviennent des supports et des ressources, mais au sens de Berque, elles le deviennent quand l'adolescent en a besoin, quand elles lui correspondent, ce qui fait prise pour lui ne fait pas prise pour un autre. De même qu'il peut s'agir de son écrit ou de celui d'un autre, mais qu'il peut s'agir aussi d'un écrit élargi, un écrit - topos enrichi du tissu relationnel dans lequel il s'inscrit. On voit alors combien l'écrit - trace, au sens de reste visible d'une production est réductrice de qui peut être en jeu et combien au contraire l'écrit - prise peut nous rapprocher de ce qu'Augoyard et de Certeau pouvaient suggérer des pratiques habitantes et des rhétoriques cheminatoires.

Si nous reprenons la conception de l'identité posée dans le chapitre 2, à partir du processus identifié par Kaufmann, la médiance peut être le concept pertinent pour élaborer la perspective géographique et phénoménologique de l'écriture adolescente. L'identité est outillée par la technique, dans une série de médiations sociales et techniques successives. Mais plutôt que de concevoir celles-ci comme une série de dispositifs sémiotiques qui se superposent, il serait plus juste de considérer que l'adolescent, sujet de sa construction identitaire, est partie prenante d'une dynamique d'interaction entre lui et les objets qu'ils soient numériques ou papiers et

informationnels ou communicationnels. Les écrits sont les éléments visibles, résultats de processus identitaires susceptibles d'être transformés, diffusés, utilisés dans d'autres situations. Si notre conception de l'écrit est celle-ci, on en perçoit l'enjeu identitaire et on peut supposer que la vie adolescente en sera tramée de manière complexe.

Partie 2

Mener la recherche

« Bonjour,

Je vous remercie de vos renseignements supplémentaires. J'aurai une autre question, votre but, si j'ai bien compris, c'est de prouver à l'aide de copie ou autre que les adolescents s'expriment pas forcément mal? Une autre question, si je peu me permettre, j'aimerais savoir, vous viendrez une fois ou sa ce fait à plusieurs séances? En tout cas, je serai présente.

À bientôt. Juliette. » (Mail du 15.11.11, suite à mon courrier distribué aux internes du lycée Hermès)

La restitution de la démarche méthodologique est difficile : elle est une réécriture d'un processus qui au moment de la rédaction de la thèse est déjà bien avancé. Certains éléments, pour des raisons diverses en ont été rédigés au fur et à mesure. À l'occasion d'une soumission d'article sur cette question, d'une présentation de travaux, d'un rendez-vous avec les directeurs de la thèse, d'un document attestant de l'avancée du travail, j'ai pu ainsi noter, rédiger en anticipant la manière dont j'envisageais l'enquête, ou la manière dont je l'expérimentais. Des premières pistes étaient présentes dans les différentes versions du projet de thèse mais à chaque fois, c'est bien la démarche ethnographique qui est mentionnée. Par ailleurs, concernant les outils de collecte, il est question d'écrits, d'entretiens et de journal de bord :

« Une démarche ethnographique sera mise en œuvre pour appréhender la réalité des usages: suivre des adolescents, collecter les écrits scolaires et non scolaires, les inscrire a posteriori dans un contexte de production en lien avec les propos tenus sur eux par les adolescents leur donnerait intelligibilité, et permettrait de construire une modélisation de la constellation des écrits selon les supports. Une observation suivie sera faite pendant un temps déterminé de quelques adolescents, dans les différents lieux qu'ils traversent dans une journée, complété d'entretiens et d'un journal de bord. » (Projet de thèse Schneider, octobre 2010)

La question de la restitution des données, en revanche, est très vague et est réduite à des verbes : « confronter », « donner à voir », etc.

Je me propose ainsi dans cette partie à la fois de retracer les évolutions de cette réflexion méthodologique tout en tentant de l'articuler à l'avancée épistémologique. Les choix ont été faits à l'occasion d'un engagement dans l'enquête et ont parfois été le résultat d'arbitrages qui a *posteriori* paraissent contestables. Ils étaient pertinents au moment où ils ont été faits : ils étaient le meilleur choix à ce moment-là. Souhaitant pouvoir restituer la construction d'une posture réflexive, je ne dissimulerai pas dans cette écriture les impasses.

La difficulté provient d'une volonté d'être précise mais en conduisant progressivement à la présentation des résultats de cette enquête. Les étapes de cette réflexion sont choisies parce qu'elles me semblent les fondements qui peuvent construire le régime de validité des analyses qui suivront. Ainsi, après avoir fait émerger les aspects essentiels des premiers questionnements, c'est la question du terrain qui sera exploré. Je poserai des éléments de l'enquête menée tout en restant encore au seuil de celle-ci, lors de la description du dispositif d'investigation et des questions que ce dernier soulève. La restitution des résultats sera aussi complexe puisqu'il s'agira d'une part de montrer, de rendre peut-être plus familier ce qui est étranger ou au contraire de rendre étranger ce qu'on ne voit plus à force de proximité. D'autre part, en le faisant, tenter de dépasser ce « donner à voir » pour construire un raisonnement qui pourrait dégager des pistes pour une épistémologie des pratiques d'écriture adolescentes.

Enquêter auprès d'adolescents

Dès l'élaboration du projet de recherche de cette thèse, j'ai souhaité pouvoir ainsi que je l'avais écrit : « aller au plus près des pratiques adolescentes » sans pour autant mesurer ce que cela signifiait vraiment. J'ai aussitôt qualifié cette démarche d'ethnographique selon des enquêtes qui l'utilisaient et qui portaient sur des pratiques et des usages. L'enquête de terrain dans sa complexité m'échappait : il me semblait que l'observation d'assez longue durée de plusieurs adolescents sur des journées entières serait suffisante et efficace, à condition d'avoir un œil aiguisé, ce que je ne doutais pas d'avoir. Un des écueils, réels, auxquels je pensais être davantage confrontée était la méfiance qu'allaient éprouver des adolescents devant un adulte cherchant à connaître leurs pratiques. 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?

Par ailleurs, je peux reconnaître à présent que le savoir me semblait devoir surgir de manière inéluctable d'une restitution écrite du terrain même si pourtant à l'occasion de mon Master 2, j'avais expérimenté une méthodologie d'analyse de contenu par oppositions qui d'une part m'avait montré que le sens se construit par un travail sur les données et d'autre part m'avait permis de faire émerger des conceptions de l'écrit des enseignants à partir de leurs entretiens. Changeant d'objet et ayant un préjugé sur la démarche ethnographique, l'illusion de la transparence était à l'œuvre. Je reviendrai sur cette question essentielle de la méthodologie choisie puisqu'elle concerne à la fois la conception du terrain, la collecte de données et la constitution du corpus et enfin la restitution et la formalisation d'un savoir construit à partir de ces données. À tout cela s'ajoute la construction discursive complexe de la recherche, de ce qui en est donné à voir

par le chercheur dans les communications et/ou publications et qui infléchissent le cours de la recherche et son sens.

Je préciserai ainsi ces différentes dimensions éprouvées au cours de ce travail de thèse au long des trois années en m'appuyant sur le déroulement de l'enquête parce que la narration permet d'en restituer les mouvements tout en soulignant les éléments d'analyse réflexive. Je mettrai en évidence la difficulté d'investiguer un processus de médiation puisque celui-ci a été identifié comme essentiel pour penser la construction des usages de l'écriture des adolescents.

Enquêter et restituer : deux processus imbriqués

Une des difficultés pour le chercheur qui démarre un travail d'enquête est de faire la part de la nécessaire faisabilité des méthodes à utiliser et des ambitions de collecte auxquelles on ne souhaite pas renoncer. Les méthodes d'investigation des pratiques sont diverses même si elles ont parfois des similitudes dont il convient de se méfier. Ainsi les entretiens sont souvent utilisés mais selon l'objet de l'enquête ni le déroulement ni le cadre énonciatif ou les implications réflexives ne seront les mêmes. Comment établir et construire le dispositif pertinent selon l'objet recherché et qui permettra aussi par retour la validation du savoir construit ? Je ferai ainsi quelques remarques sur les méthodes et méthodologies qui m'ont permis de réfléchir à la manière d'entrer dans l'enquête puis de la faire évoluer.

– Investiguer la singularité des pratiques ?

À l'occasion d'un état des recherches et des discours sur la figure adolescente en particulier quant aux pratiques sociales et culturelles, j'ai pu souligner la diversité des approches méthodologiques d'investigation concernant les adolescents, les technologies de la communication et l'écriture. Certaines apparaissent dans une logique cumulative pour tenter d'approcher les usages de manière exhaustive : on ajoute des questionnaires

aux entretiens (Mercklé et alii, 2011). D'autres sont davantage intégratives pour que chaque méthodologie soit utilisée par affordance avec l'objet enquêté : on fait passer des entretiens associés à des productions réalisées par les jeunes qui donneront des indications complémentaires sur les représentations relatives à un objet : par exemple, dessiner sa chambre pour appréhender l'environnement préadolescent (Glévarec, 2006). Les corpus constitués sont alors divers : des questionnaires complétés, des dessins, des notes prises lors d'observations, des enregistrements audio, des photographies. Le dispositif est parfois très lourd et ne peut être mis en œuvre que par des équipes.

La manière de restituer les résultats de l'enquête, de construire un savoir qui pourra être validé est interdépendant de celle de mener l'enquête. On a parfois là des formes d'essai plus que de restitutions d'enquête dans la mesure où la communication l'emporte largement sur l'information et le savoir construit. C'est ce qui est en jeu dans le travail de Pascal Lardellier et de Michel Serres mentionnés dans la première partie (p.23) qui, d'une part fictionnalisent à partir de données d'enquêtes souvent quantitatives et, d'autre part considèrent les pratiques d'une manière macrosociologique. C'est en particulier contre ce genre de travail que j'ai souhaité positionner le mien, ne pouvant me satisfaire du tableau brossé de l'adolescence plus proche de la caricature que de la réalité. Octobre et Mercklé reconstituent des portraits par une mise en narration des réponses aux questionnaires, ce qui demande de combler les blancs du déclaratif dans une méthodologie quantitative par une mise en mots qui permet l'inférence du lecteur. L'induction d'un rapport de causalité par exemple entre des déclarations différentes mérite d'être interrogée. L'analyse et la restitution sont des questions que je reprendrai conjointement en soulevant celle d'une construction du raisonnement par l'écriture de recherche¹⁵⁴.

Les grandes enquêtes sociologiques sont d'importantes ressources pour travailler sur les pratiques et dont la rigueur méthodologique ne sera pas contesté ici. Néanmoins, je soulignerai des écueils auxquels j'ai été confrontée en élaborant le dispositif d'enquête et en cherchant sur quels précédents m'appuyer. Tout d'abord, comme je l'ai dit plus haut,

¹⁵⁴ Voir Chapitre 4, « Restituer et construire le raisonnement ».

mener une recherche seule impose des contraintes de temps, d'outils de collecte, de méthode que des équipes de chercheurs peuvent dépasser¹⁵⁵. Ensuite, les questionnaires et les entretiens de ces grandes enquêtes ne permettent pas d'accéder à la singularité, même si elles en donnent l'illusion, parfois à leur insu. Ce sont bien souvent des adolescents en général dont ils nous parlent, sans prise en compte de leur singularité. Les pratiques et les usages nous apparaissent homogènes et le rôle des statistiques qui les accompagnent semblent administrer la preuve de ce qui est avancé. Un certain type de sociologie peut approcher la singularité mais elle le fait en croisant la perspective macro avec une analyse plus micro des phénomènes. C'est le cas très évident du travail de Bernard Lahire qui a cherché à dépasser les caractérisations des groupes sociaux quant à leurs pratiques culturelles en particulier en articulant le singulier au général, en faisant varier et l'échelle de l'observation et celle de l'analyse. C'est aussi le cas d'autres sociologues de l'identité (Lahire 1998 et 2004, Kaufmann, 2007) et des sociologues des usages (Jouët, Pasquier, 1999 et Jouët, 2000).

Un certain nombre de recherches ont cherché à aller à la rencontre des adolescents en tant qu'individus singuliers, c'est le cas de Cédric Flückiger qui a en particulier passé un temps long dans l'établissement scolaire pivot de sa recherche, ayant été recruté comme assistant d'éducation. Il a pu côtoyer au collège, au domicile et en ligne les jeunes dont il parle et ainsi prendre en compte les différentes sphères de socialisation.

– Quelles méthodes pour les usages du numérique en SIC et en géographie ?

Une des questions qui se posent est de savoir s'il y a une manière spécifique pour les sciences de l'information et de la communication d'investiguer les pratiques adolescentes. Cette discipline a depuis trente ans, emprunté des méthodologies à d'autres disciplines pour construire une approche bien spécifique d'objets scientifiques. Mais elle a aussi, il me semble, par son intérêt pour les questions communicationnelles et

¹⁵⁵ L'équipe connaît des limites dans la manière dont l'enquête est menée. La diversité des enquêteurs implique des modes d'investigation à normaliser.

informationnelles posées par les technologies et leurs médiations soulevé des écueils méthodologiques, écueils auxquels elle a aussi tenté de répondre.

Du point de vue de l'enquête, c'est ce que fait Laurence Allard en approchant les pratiques numériques avec un dispositif qui permet de déconstruire les discours et de répondre à l'invisibilité des médiations. Elle avait travaillé sur cette question en montrant le processus de singularisation à l'œuvre dans des pratiques de *fansub*¹⁵⁶ qui permettent aux individus de s'approprier des objets issus de la consommation culturelle de masse (Allard, 2005). Sa démarche et celle son équipe pour mener l'investigation sur la vie relationnelle des individus (Allard, 2013) - sans se restreindre aux adolescents - semble bien mettre en évidence que pour approcher la réalité des pratiques et des usages, il faut non seulement élaborer un dispositif d'observations qui permette de lever un pan du voile sur les différents moments, lieux, activités dans lesquelles nous utilisons ou pas les technologies mais aussi construire une qualité d'observation en n'ayant pas de modèle explicatif a priori. Il s'est agi de quatre mois d'observations dans les lieux publics, les transports en commun, de quarante entretiens officiels, d'une cinquantaine dits « à la volée » qui ont demandé le travail de quatre chercheurs¹⁵⁷.

Concernant la restitution des résultats et ce qu'on nomme l'administration de la preuve, les sciences de la communication ont contribué largement à la réflexion sur l'enjeu de la communication en sciences (Le Marec, 2002b). La prise en compte de la dimension langagière de la recherche a nourri les autres sciences telles que la géographie (Croizat, 2007) contribuant à développer une perspective complexe entre la méthode, le positionnement du chercheur et l'enjeu épistémologique.

Précisément dans notre cas, l'approche géographique a eu une valeur heuristique parce qu'elle a permis d'interroger les pratiques dans leur complexité, inscrites dans la globalité

¹⁵⁶ Il s'agit pour des fans d'une série de sous-titrer rapidement des épisodes non disponibles dans sa langue pour les diffuser avant sa mise en circulation officielle par les industries médiatiques. Ce phénomène qui semble correspondre à une culture du partage est aujourd'hui très répandu chez les adolescents. S'ils ne font pas de sous-titrage, ils en connaissent le fonctionnement et les gisements pour voir leurs séries préférées. C'est une pratique à rapprocher du transmédia.

¹⁵⁷ Dans les documents accessibles, il n'est en revanche pas question de suivi en ligne, ni de constitution d'un corpus numérique.

de la vie adolescente en mettant en évidence ce qui n'apparaîtrait pas à l'analyse autrement, faisant saillir les résistances, en particulier au regard de l'espace et du lieu, de la mobilité et de la place du corps dans les usages de l'écriture, j'y reviendrai plus en détail. Le numérique est, on l'a vu, surtout étudié en géographie en prenant en compte d'autres types d'acteurs que les adolescents¹⁵⁸ et la recherche n'a pour l'instant pas considéré les pratiques d'écriture comme objet géographique, hormis les pratiques d'écriture de la recherche même.

Cependant, j'ai fait en quelque sorte le pari que l'approche géographique pouvait permettre d'interroger la méthodologie d'investigation des pratiques du numérique des adolescents en m'appuyant sur les enquêtes menées en géographie des enfants et des jeunes. En effet, au-delà des méthodes d'investigation que l'on pourrait qualifier de traditionnelles, la prise en compte des parcours, du rapport à l'espace à la fois comme catégorie d'observation et d'enquête permet d'envisager cette dernière de manière nouvelle pour les usages de l'écriture. Plus précisément, cela autorise à ouvrir la réflexion depuis les pratiques de l'écriture des adolescents pour en penser les usages¹⁵⁹.

Quelle place donner à l'adolescent dans la recherche ?

– **Sujet ? Objet ? Informateur ?**

Les adolescents sont depuis le début de ce travail tour à tour des individus dans une catégorie sociale, objet d'investigations mais aussi des acteurs sociaux que l'on sollicite. « Adolescents » est aussi une catégorie d'analyse dans des disciplines scientifiques qui permet de classer des attributs, des propriétés. Et c'est enfin à d'autres moments les indigènes au sens de membres d'une communauté, d'une société dont le chercheur ne fait pas partie mais qu'il essaie de comprendre. En ce qui me concerne, ils sont des individus qui endossent des rôles divers selon leurs activités, selon les espaces dans lesquelles ils

¹⁵⁸ Voir Chapitre 4, Partie 1, «Penser les réseaux ».

¹⁵⁹ Voir Chapitre 5, Partie 1, «De la logique de l'usage à l'appropriation »

s'insèrent : enfant, élève, mineur, joueur, musicien dont la singularité s'actualise de manières diverses jusqu'à parfois disparaître dans le groupe de la classe ou parmi l'ensemble de ceux qui montent dans un bus. Cette manière d'indexer un individu par un nom n'est pas anodine et elle n'est pas non plus univoque. Quelle garantie ai-je que les enseignants rencontrés aient le même référent que moi lorsque nous employons ensemble ce terme ? Quel réseau sémantique est activé selon les acteurs qui l'emploient ? Cette dimension joue un rôle important dans la recherche. De la même façon que l'on réfléchit aux catégories, au lexique que l'on utilise pour construire des questionnaires, des grilles d'entretiens, ainsi le public qui est au cœur de l'enquête doit faire l'objet d'une attention particulière d'autant plus qu'il semble très proche et bien connu des différents acteurs et du chercheur.

Par ailleurs, quelle place pour l'adolescent dans la recherche signifie aussi quel rôle joue-t-il ? Il est, on l'a dit, la cible de la recherche, parfois identifié, singulier, ou collectif : cela est essentiel dans l'appréhension du réseau. Il est un informateur pour le chercheur, à son insu ou volontairement : celui donne à voir, qui déclare mais aussi qui a des logiques d'action propres et donc peut dissimuler, avoir des objectifs spécifiques forcément différents de ceux du chercheur. Il peut à certains moments adhérer à ces derniers mais que cherche-t-il à en faire ? Il est enfin le public à qui le travail peut être restitué. Le chercheur produit un savoir, un discours le concernant dont l'adolescent peut souhaiter avoir connaissance à différents moments. En ce qui concerne mon travail, des adolescents suivis ont parfois avec persévérance demandé à voir le résultat¹⁶⁰, demandé des nouvelles en particulier sur ce qui les concernait personnellement.

Je n'ai pas utilisé dans ces dernières lignes la notion de sujet souhaitant y consacrer une analyse plus précise. Les adolescents sont en effet des sujets au sens commun d'individus acteurs, auteurs de leurs décisions. Cependant considérer les adolescents comme des sujets dans le cadre de la recherche est différent.

¹⁶⁰ Les enseignants du lycée Persée ont aussi demandé un retour d'enquête sous la forme d'une conférence pour enclencher une réflexion sur la culture numérique des adolescents dans le cadre de la refonte du projet d'établissement et de la Loi sur la refondation de l'école pour la rentrée 2013. Ils souhaitaient en particulier connaître ce que font les adolescents avec le numérique et quels enjeux cela soulève pour les apprentissages.

Concernant l'écriture, l'émergence de la notion de rapport à l'écriture a contribué à penser celui qui écrit comme un sujet au sens phénoménologique. Ainsi, la théorie du sujet scripteur s'est construite en particulier en didactique du français (Delcambre, Reuter, 2002 et Delcambre, 2007). Ce sujet scripteur est ainsi celui qui construit un rapport à l'écriture, élabore des postures selon les écrits¹⁶¹. Dans le domaine de pratiques culturelles et communicationnelles, l'adolescent est acteur, usager plus ou moins sous l'emprise de systèmes sociaux, culturels, techniques. Dans la partie de son ouvrage, intitulée « Pratiques d'espaces ¹⁶²», quand de Certeau étudie les arts de faire de celui qui chemine dans la ville, il n'utilise pas le terme de sujet mais celui d'acteur, dans la mesure où il s'attache à donner à voir le pouvoir d'agir des acteurs à partir des traces visibles ou non même si ce dernier s'inscrit dans une structure urbaine qui va contraindre ses pas. Néanmoins nous pouvons prolonger sur la question du sujet pour deux raisons¹⁶³.

Tout d'abord, il nous invite à changer de perspective, et par là changer d'échelle. 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 invisible 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. Ainsi, s'intéresser aux pratiques n'est pas rester en haut du gratte-ciel pour reprendre son exemple mais c'est descendre au niveau des acteurs.

Ensuite, cette question des tactiques et des stratégies ouvrent la réflexion sur un décalage possible entre ce qui est donné à voir des pratiques et le sens que les acteurs donnent à celles-ci. Qui peut déterminer lesquelles sont des stratégies, lesquelles sont des tactiques ? Si on le dit pour les acteurs, on se situe dans un impensé qui est celui du

¹⁶¹ Ces éléments sont aussi pertinents pour penser l'autre versant de la médiation écrite, à savoir la lecture.

¹⁶² p. 147 et suivantes

¹⁶³ De Certeau n'utilise pas ce terme. C'est l'action qui au centre de sa réflexion pas la subjectivité.

dispositif déterministe. La seule position qui, à mon sens, donne la légitimité¹⁶⁴ du discours est celle du sujet, acteur de ses pratiques.

Quelles implications méthodologiques de ces considérations ? Principalement, une éthique du chercheur à construire, non seulement dans l'exactitude de la restitution des propos par exemple mais au-delà, dans la prise en compte et la reconstruction nécessaire du point de vue du sujet adolescent. Cela signifie que la parole des adolescents est non seulement source d'informations mais qu'elle est la matière même qui informe les pratiques. La manière dont ils nomment, catégorisent dit la réalité des choses pour eux, et ainsi ce qui est vrai pour eux. Il ne s'agit pas de performativité mais de construction d'un rapport au monde. Il s'agit là d'une perspective épistémologique nécessaire si l'on veut prendre en compte des individus singuliers, sujets d'une économie scripturale¹⁶⁵.

Les pratiques étant considérées non seulement comme spatialisées mais comme produisant un rapport à l'espace, une élaboration de lieux, l'enquête doit prendre en compte cette dimension dans son articulation à la question du sujet - adolescent. Cela doit se traduire par un travail d'élaboration et de documentation des données. En effet, et là, on rejoint une réflexion menée sur la place de l'utilisateur dans les réseaux et le rôle de l'écriture¹⁶⁶ : la complexité de la situation d'écriture, en particulier les variations d'agencement spatial, doit apparaître dans l'enquête.

– **Quelle place pour le corps ?**

Je reviens sur la question du corps qui a été mentionné à plusieurs reprises et qui doit avoir sa place dans une réflexion méthodologique sur les pratiques adolescentes : comment envisager un individu acteur et sujet, inséré dans des espaces sans engagement corporel ? Les processus identitaires à l'œuvre dans la vie adolescente mettent en jeu la place et la représentation du corps, de même que cela est essentiel dans la dimension anthropologique de l'écriture. Cette question du corps a été l'objet de lectures particulières. En sciences de l'information comme en géographie mais aussi dans d'autres

¹⁶⁴ Il est question ici d'adéquation entre une posture énonciative et un discours, non de véracité.

¹⁶⁵ Voir « Une économie scripturale pour fabriquer des lieux ? ».

¹⁶⁶ Voir « Réseaux, spatialité et écriture : questions pour l'analyse des usages adolescents »

disciplines¹⁶⁷, la récurrence d'un discours sur les pratiques numériques comme désincarnées souvent liée au mythe d'une désintermédiation en particulier concernant les usages des réseaux sociaux numériques et des SMS, montrait que c'était un écueil réel. Cependant, dire que le corps est présent ne suffit pas. Quelle place cette préoccupation peut avoir dans une enquête sur les pratiques d'écriture ? Quel sens cette question du corps peut aider à construire sur celles-ci ? Comment tenir compte de ces aspects dans la méthodologie d'enquête ?

Je mentionnerai quelques pistes qui m'ont permis d'y réfléchir. La première est celle de Maurin sur les pratiques des espaces informels par les adolescents (Maurin, 2010) qui concerne donc la question du corps dans la psychologie des adolescents et leurs rapports intersubjectifs. Cela permet de mettre en évidence que la place du corps n'est pas seulement celle qui est donnée à voir, ce qui rejoint aussi la préoccupation de l'investigation de la singularité. Je rappellerai simplement la seconde qui est celle de l'anthropologie de l'écriture (Fabre, 1993 et 1997, Jacob, 2011 Fraenckel, 2011).

C'est depuis une approche clinique et à partir d'un corpus théorique pluridisciplinaire, faisant appel essentiellement à la psychanalyse, la philosophie et la sociologie, que Maurin a interrogé la fonction des « espaces et temps informels » dans les institutions éducatives pour adolescents, en regard des processus de construction identitaire propres à cet âge de la vie, en procédant en trois temps : des observations sans intervention, des prises de notes et un retour réflexif. C'est au fil d'observations dans un lycée, deux collèges et un hôpital de jour, de la région parisienne, et au moyen d'outils originaux de recherche, tels que des ateliers de photographie, que les espaces et les temps informels sont apparus comme particulièrement investis par les adolescents. Elle pensait que l'espace donnerait l'occasion aux adolescents d'être dans des rencontres intersubjectives entre pairs mais aussi entre élèves et enseignants. En fait, les adolescents sont bien présents de manière pérenne tout au long de la semaine mais les adultes sont peu présents, ils passent sans s'installer. Il n'y a pas de discussion, les jeunes, eux, s'installent

¹⁶⁷ Pour certains la question du corps est identifiée comme problématique (Tisseron, 2011 et Lardellier, 2012, sur les usages des réseaux sociaux numériques et les relations amoureuses en particulier)

et disposent des objets pour marquer leur espace. D'un point de vue méthodologique, son observation des adolescents a commencé par ne pas susciter apparemment beaucoup de résultats jusqu'à ce qu'elle perçoive les déplacements et mouvements des adolescents. Ils occupent des endroits précis de la cour, se saluent en s'embrassant ou par des accolades, ou en se serrant la main dans ce qu'elle appelle ensuite une chorégraphie, mais que l'on pourrait nommer une forme de grammaire sociale. Pour comprendre ce qui se jouait, elle a délaissé son protocole d'observatrice non intervenante. Elle a alors fait le choix du corpus photographique pour élaborer des formes de médiations qui permettraient aux adolescents de faire émerger le sens de ces gestes, de cette occupation de l'espace. Ils ont pris des photos de leurs lieux de vie et à partir des discours qu'ils tenaient sur celles-ci, Maurin a pu étudier les représentations des adolescents et leur circulation dans les espaces scolaires et quotidiens. Son travail m'a conduit à chercher à prendre en compte cette dimension très corporelle de l'implication des adolescents dans les pratiques sociales et individuelles et à réfléchir au décalage qu'il peut exister entre ce qu'en voient les observateurs - adultes et le sens que les jeunes leur donnent.

Quand on s'intéresse à l'écriture plus particulièrement, la place du corps peut sembler évidente. À la suite des travaux de Mauss qui a défini le programme d'une enquête ethnographique comparative sur les « Les techniques du corps » (Mauss, 1963), résultant de conditionnements sociaux, et culturels, transmis par des traditions et façonnés par des apprentissages, Christian Jacob fait le projet d'une anthropologie des savoirs qui demande que l'on observe avec distance les pratiques. C'est dans ce cadre que Béatrice Fraenkel s'intéresse aux tables à écrire ou aux graffitis¹⁶⁸. Enquêter sur les individus qui écrivent c'est prendre en compte comment ils sont installés physiquement. Je ne reprendrai pas ici ce qui a été développé plus haut et qui sera repris dans l'analyse de certaines situations d'écriture mais j'ajouterai que ces travaux, à l'instar de l'ethnographie, ont permis de repérer qu'il était nécessaire de construire de la distance avec son objet pour échapper aux angles morts et aux distorsions. En effet, la prise en compte de celui qui écrit comme

¹⁶⁸ Voir Chapitre 3, Partie 1, « Gestes et objets, vers la prise en compte de la spatialité de « l'écrire »

un individu aux pratiques corporelles situées n'était pas présente dans les premiers moments de l'enquête.

À partir de ces réflexions, il me semble que la question de la place du corps dans l'enquête se situe à différents niveaux.

Tout d'abord, il s'agit de lutter contre l'évidence qui voudrait que le « en ligne » concerne une projection de soi désincarnée ou bien un retrait voire un effacement du corps hors-ligne pendant l'utilisation du réseau numérique par exemple. Écrire sur un espace numérique c'est être localisé physiquement dans un endroit mais c'est aussi déposer un écrit sur un espace qui va accueillir une représentation du corps. La manière dont il est présent, projeté, représenté sur un espace numérique s'articule au corps réel hors ligne, à certains moments dans une volontaire distance mais à d'autres représentant l'adolescent en train d'écrire. Comment le prendre en compte dans une enquête portant sur l'écriture ? Peut-on et faut-il dans cette perspective collecter les images de soi associés aux écrits verbaux et identifier les indices de corporéité dans les discours adolescents ? Ensuite, si l'enquête porte bien sur les pratiques d'écriture dans leur diversité et leur complexité, on peut faire l'hypothèse que celles-ci s'articulent à celle du corps. Les observations doivent ainsi prendre en compte les dimensions corporelles, gestuelles de l'écriture. Considérant les pratiques nomades de l'écriture, c'est le corps en mouvement qu'il faut aussi prendre en compte.



**FIGURE 9 SMS, FILLES ASSISES PAR
TERRE, COULOIR DU LYCEE, 7H45.
DEVANT UNE SALLE DE COURS**

Un dernier point est la question des indices de l'articulation entre les interactions sociales, les processus d'individuation et de socialisation, l'écriture et le corps. Dans quelle mesure peut-on observer les modalités de mise en route de ce système sociotechnique¹⁶⁹ permettant et s'originant peut-être dans l'action adolescente? Par cette question, on voit que le plus complexe est l'investigation du processus de médiation, dont le corps est un élément.

Parti pris ethnographique

Le qualificatif « ethnographique » a été utilisé à plusieurs reprises, de même que l'expression « enquête de terrain ». Le choix de l'approche ethnographique a été rapide, en particulier à la lecture des travaux de Beaud et Weber (Beaud, Weber, 2010), et de l'ouvrage dirigé par Daniel Céfai qui rassemble des écrits fondamentaux pour une perspective ethnographique et qui en montre les liens méthodologiques et

¹⁶⁹ J'utilise sciemment l'ensemble de cette expression système socio-technique dans la mesure où il est très fréquemment employé pour désigner les outils du numérique comme les réseaux socio-numériques mais réduit à un environnement duquel l'individu peut être dissocié. Ici, le corps de l'individu fait partie du système. C'est un des points qui diffère de l'approche instrumentale abordée dans le chapitre 5 de la partie 2, note de bas de page n° 138.

épistémologiques à l'anthropologie et l'ethnologie (Céfaï, 2003). Je reprendrai certains éléments de la démarche que j'ai suivie pour montrer son évolution nécessaire en particulier liée à la conception du terrain.

Comme dit plus haut, l'ethnographie était réduite dans les premiers temps de l'enquête à une volonté d'observation longue, d'une forme d' « immersion dans un milieu », d'une « attention flottante », toutes expressions utilisées et dans des ouvrages de méthodologies et dans des comptes-rendus d'enquête. C'est ainsi que les premières heures et journées avec les adolescents ont été vécues. Des écrits ont été collectés, des notes prises au fil des séances de cours, j'ai discuté avec les adolescents sans les choisir sur un profil sociologique ou scolaire. Un corpus hétérogène et riche s'est peu à peu constitué. Mais j'ai été confrontée à son apparence rapidement hétéroclite et à la manière dont il devait évoluer, s'enrichir et ainsi à celle d'en anticiper l'exploitation et l'analyse. Parallèlement à des données qui s'accumulaient, la crainte était réelle de manquer ce qui était important. Comment sans théorie ou sans modèle repérer ce qui l'est ?

Danah Boyd dans le cadre de sa thèse sur les usages de *Myspace* a parcouru les états du Montana et du Texas, fréquenté les fast-foods, les terrains de sports, les églises pour rencontrer les adolescents là où ils étaient et discuter avec eux (Boyd, 2008). C'est ainsi qu'elle a pu mettre en évidence la notion de *hang out* chez ces derniers : « traîner » en ligne, y passer du temps était une pratique récurrente toujours mentionnée par eux qu'elle a prise au sérieux et considérée comme une catégorie d'analyse possible de ce que les jeunes faisaient sur les RSN. Elle en a d'ailleurs conclu d'après les entretiens qu'ils « traînent en ligne » parce que les espaces pour le faire hors ligne existent de moins en moins. Ce qui est particulièrement intéressant est le fait qu'elle ait pris au sérieux la parole adolescente dans le cadre de cette fréquentation des jeunes. L'omniprésence de ce qu'on pourrait nommer l'activité de *hang-out* dans les discours pour justifier les pratiques, les qualifier, l'a conduite à la constituer comme catégorie et non à la rejeter en

portant un jugement négatif d'adulte. Paraphrasant Augoyard, on peut dire qu'il s'agissait de voir en quoi la pratique adolescente a « quelque chose à dire par elle-même¹⁷⁰ ».

C'est ce processus articulé entre méthodologie d'enquête et construction d'un savoir, sociologique pour Boyd, qu'il m'a fallu construire devant ce qu'on nommera la « résistance du terrain », et ce en construisant une posture réflexive et le cadre de pertinence de la situation d'enquête (Céfaï, 2003).

¹⁷⁰ Voir Chapitre 4, Partie 1, « Construction identitaire des adolescents sur les réseaux ».

Le terrain : processus de construction singulier et complexe

Daniel Céfai utilise cette expression de « cadre de pertinence de l'enquête ¹⁷¹ » (*relevance frame*) pour préciser la posture du chercheur et la nécessité de la réflexivité. Je la reprends pour souligner la question de la délimitation de la situation d'enquête qui mérite réflexion dans la mesure où la collecte, devant faire corpus, est faite d'éléments hétérogènes, voire hétéroclites dans cette recherche étant donné la diversité des lieux et des situations de collecte : écrits papier, photographies, captures d'écrans, notes, entretiens, etc. ¹⁷²

Le terrain commence par des contacts, des liens à établir, des lieux à investir, des formes d'implication à trouver et s'inscrit dans une temporalité aux rythmes divers, parfois frustrants, parfois encourageants : des obstacles surgissent dus aux logiques des acteurs contactés ou au contraire leur envie de s'impliquer donne des occasions d'avancer mais dont on ne peut pas toujours profiter ¹⁷³. Dans chacun des deux lycées, la démarche pour accéder aux établissements scolaires et en particulier entrer en contact avec les enseignants a été différente. Pour le premier, ce sont les professeurs principaux des élèves déjà interviewés qui ont été sollicités par le proviseur. Rencontrer ce dernier a demandé trois mois, des coups de téléphone, des messages électroniques avant d'obtenir un rendez-vous. Ce que je cherchais a été présenté par le chef d'établissement aux professeurs principaux de seconde, à partir de ce qu'il avait compris de mon travail. À partir de cela, j'ai obtenu les adresses mail de ces derniers. L'un d'entre eux m'a accordé un premier rendez-vous. Il m'a alors proposé de faire un courrier pour présenter ce que je souhaitais à l'ensemble des enseignants de la classe qui devaient me permettre d'assister à leurs cours

¹⁷¹ Postface de *L'enquête de terrain*, pp.529 et suivantes

¹⁷² Ces différents types de données seront précisés par la suite, voir chapitre 3, « dispositif d'investigation des pratiques d'écriture ».

¹⁷³ La logique du chercheur est en jeu mais j'y consacrerai quelques mots plus loin.

et donc pouvaient aussi refuser. Le deuxième lycée a été contacté quelques mois plus tard mais on était au printemps, le lycée commençait d'entrer dans des contraintes dues aux épreuves du baccalauréat et à la préparation de la rentrée suivante. J'ai du ainsi reprendre les contacts en octobre pour finalement accéder à l'internat en décembre.

Par ailleurs, s'ajoute aux acteurs et à la temporalité la tension entre le processus d'objectivation de ce qui relève non du champ scientifique mais du domaine social, culturel, commun, et celui de subjectivation par l'appropriation que le chercheur opère de cet objet, processus d'appropriation dont il n'est pas conscient s'il ne construit pas cette réflexivité. Pour examiner ces questions, je ferai le détour en m'intéressant à la manière dont les sciences de l'information et de la communication et la géographie construisent le terrain et appréhendent le rapport du chercheur à celui-ci.

Qu'est-ce que le terrain pour un géographe ? Pour un chercheur en SIC ? Quelle restitution et quelle représentation du terrain ? Si je parle d'espace discursif de la recherche, quels en sont ses attributs dans chacune des deux disciplines ? En quoi la conception du terrain génère des formes d'objectivation, des modalités d'approche des données, des acteurs et de leurs pratiques, des formes de restitution ? En quelque sorte, la question est ici prise de côté puisque je choisis l'ethnographie qui n'est ni géographique, ni des SIC. Mais quel regard sur l'ethnographie de la part de ces deux disciplines ? Est-ce le même cadre de référence théorique, les mêmes concepts clés qui structurent le rapport au terrain et à la preuve ? Quelles sont les tensions entre ces disciplines qui doivent interroger mon travail ? Même si je préciserai des spécificités disciplinaires, ce sont plutôt les points d'une interdisciplinarité qui seront soulignés.

Le terrain en SIC et en géographie, objet et discours

En 2002, paraît un numéro de la revue *Études de communication*¹⁷⁴ consacré au terrain dans les recherches en Sciences de l'Information et de la Communication¹⁷⁵. Les auteurs de l'introduction soulignent que la réflexion sur le terrain, le rapport du chercheur à celui-ci de relativement récente est devenue une préoccupation importante des chercheurs. On y retrouve des interrogations similaires aux publications en géographie. À savoir la question de la place du terrain dans le processus de la recherche. Comment à partir de lui peut se construire, s'articuler la réflexivité du chercheur même si ce terme n'est pas toujours utilisé? Dans quelle mesure la restitution du terrain permet la preuve scientifique ? Quelle place pour l'écriture du chercheur?

Philippe Quinton, dans ce numéro, se demande quant à lui, quel est le sens du terrain en SIC. Il précise que le travail du chercheur « consiste à manipuler, organiser de la matière signifiante dans une production symbolique qui est ensuite livrée à une lecture autre que la sienne [...] Le sens dépend toujours d'un humain qui réagit à partir d'un matériau signifiant, ce qui veut dire qu'il est projeté (sur quelque chose) lors d'un procès de signification résultant de l'intention d'un sujet mis en relation avec des signifiants. » (Quinton, 2002) Cette perspective sémiologique du travail de recherche et en particulier de la situation de communication qu'il constitue est une préoccupation spécifique des sciences de l'information et de la communication : « les pratiques de communication étant à la fois le dedans et le dehors de la pratique scientifique » (Le Marec, 2002). Le Marec souligne que si cette question de la communication est bien présente en sciences humaines, elle est radicalisée en SIC dans la mesure où elle est instituée comme question épistémologique. Elle qualifie de « dilemme fondamental », ce paradoxe de l'observateur qui voudrait s'extraire de son implication sociale pour être scientifique, tout en sachant que son objet, la "toile de fond" de la recherche, ce qui la fait au jour le jour, est communication. Ce dilemme, en tant qu'articulation entre sens commun et procédures normées du "faire scientifique" est occulté dans la réflexion scientifique dans la mesure où il est résolu dans la pratique. On ne peut manquer d'évoquer le régime discursif, élaborant un paradigme et qui se constitue en régime de vérité dans lequel sont pris les

¹⁷⁴N° 25, 2002.

scientifiques. Cet ordre du discours identifié et analysé par Foucault a permis d'interroger un certain nombre d'impensés et fondé la nécessité d'une réflexivité (Foucault, 1971). Si l'on reprend cette réflexion spécifiquement à propos du terrain, celui-ci apparaît non comme une zone délimitée pour une enquête associée à une période mais bien comme un processus qui ne constitue pas un moment isolable mais nécessite d'être conçu de manière intégrée à l'ensemble de la recherche.

Cette question du terrain en géographie fait et a fait l'objet d'interrogations vives dont des colloques et revues rendent compte. Yann Calberac, en mars 2011, dans un article pour la revue *Carnets de géographes*, fait état de cette vitalité de la réflexion en géographie (Calberac, 2011). Ainsi, en 2008, a eu lieu un colloque s'intitulant : *À travers l'espace de la méthode, les dimensions du terrain en géographie*, il s'est tenu à Arras, à l'université d'Artois. Yann Calberac dont la thèse¹⁷⁶ portait sur ce sujet même (Calberac, 2010), y a, entre autres, communiqué.

Au-delà de l'opposition bien identifiée entre un « terrain mythifié » et un laboratoire qui permettrait l'émergence d'un savoir parfaitement objectivé, le projet scientifique de ce colloque invitait à réfléchir sur les différentes dimensions du terrain : qu'elles soient méthodologiques, de l'ordre de l'expérience du chercheur, de la représentation, des pratiques, que le « chercheur investit de significations ». On retrouve là des préoccupations présentes en SIC et qui circulent dans les sciences humaines depuis la prise en compte d'un « tournant linguistique » depuis les années soixante. L'implication de celui-ci et d'une critique de la représentation est précisée par Mondada dans son état des lieux des pratiques de description de la ville en particulier par les chercheurs en sciences humaines (Mondada, 2000). Elle précise ainsi la place de l'écriture dans le travail de construction des données par l'ethnographe et souligne l'intérêt d'intégrer les processus interprétatifs dans cette écriture du terrain. En effet, le travail du chercheur à partir du terrain est le fruit de négociations collectives présentes dans le processus de recherche qu'il faut pouvoir restituer au risque de penser le savoir construit comme

¹⁷⁶ Dans une approche centrée sur le sujet géographe -ses pratiques, ses médiations et ses construits-, la thèse de Calberac s'intéresse aux procédures d'investigation auxquelles il recourt, les objets spatiaux qu'il construit et les lieux du déploiement de ses pratiques.

indépendant de la communauté dans laquelle il s'inscrit alors qu'il est un « accomplissement pratique et situé » du chercheur.

Par ailleurs, le terrain peut être perçu comme objet et notion. C'est ce que soulignent les participants de l'atelier « terrain » dont la synthèse a été publiée dans un numéro d' *ESO travaux et documents* en 2008:

« Il est le temps et le lieu de l'observation et de la construction d'un rapport personnel du chercheur avec le sujet de ses recherches. En tant que notion, le terrain signifie l'ensemble des postures et des pratiques de recherches, par essence variées, visant à rapprocher le chercheur d'une réalité palpable, mesurable, parfois même jusque là inconnue de lui au préalable. L'une et l'autre de ces facettes du terrain se conjuguent pour faire de celui-ci une étape obligée: celle de la rencontre du chercheur et de l'objet de ses recherches, mais aussi celle d'une introspection du chercheur quant à son rapport intime avec le sujet dont il traite. » (p. 41)¹⁷⁷

Délimiter le terrain ?

Une des questions posées dans cet atelier est celle de la place du terrain dans le processus de recherche. Est-il antérieur, simultanée? Continue-t-il au-delà de la recherche? Dans son Habilitation à Diriger des Recherches « Ce que le "terrain" fait aux concepts: vers une théorie des composites » (Le Marec, 2002a)¹⁷⁸, Joëlle Le Marec relie cette question en sciences sociales en général et en sciences de la communication en particulier à celle de

¹⁷⁷ Collectif, (2008), « Atelier Terrain, Choix et contraintes des terrains en sciences sociales, synthèse collective », n°27, pp.41-53, : http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/revue/ESO_27/4atelier_terrain.pdf Cet atelier s'inscrit dans une école d'été de géographie sociale qui a eu lieu en 2006. Il comportait trois ateliers: « acteurs », « terrains » et « éthiques ».

¹⁷⁸ Elle y met en évidence à partir de ses recherches sur les publics, les usages et les représentations, le travail que subissent les notions suscitant des « dynamiques de recherche orientées vers la compréhension et l'objectivation de phénomènes complexes et de processus dynamiques » (Le Marec, 2002) : parfois terrain, parfois concept.

l'empirisme et souligne l'importance d'une réflexion sur « la nature communicationnelle de cet « espace » de la pratique de recherche »¹⁷⁹.

« Ce qui crée selon moi le terrain comme catégorie du processus scientifique est précisément le fait qu'il s'agit de la phase où est isolée et traitée d'une manière ou d'une autre l'implication au premier degré dans la construction et la circulation des savoirs sociaux ordinaires. Si la catégorie du terrain a une telle importance en sciences humaines et sociales c'est parce qu'elle prend en charge, et condense dans un ensemble spatial et temporel circonscrit, les problèmes liés à cette irréductible continuité des savoirs contre lesquels elles se construisent. Même si les problèmes considérés débordent largement les enquêtes et se retrouvent dans tous les processus interprétatifs, y compris la textualisation, le terrain permet d'éviter la représentation d'une imprégnation générale, diffuse, de toutes les phases et toutes les opérations d'une recherche par le sens commun, un sens commun informe, envahissant, qui échapperait à toute maîtrise possible. » (Le Marec, 2002b, p. 40)

Le Marec admet ainsi le terrain comme processus complexe qui n'est pas autonome des pratiques de recherche autres que celles de l'enquête (publication, négociation, etc.) néanmoins elle souligne ici qu'il constitue une délimitation nécessaire, ce qu'on pourrait nommer construction de l'objet scientifique à partir de l'objet technique et distinct de l'objet concret (Davallon, 2004). Pour ce faire, le chercheur utilise des outils et inscrit son activité dans « un ensemble spatial et temporel », je dirai qu'il élabore un agencement spatial qui constitue la situation de recherche, s'articulant à la situation observée.

Cette conception du terrain permet de penser l'élaboration du cadre de pertinence mentionné plus haut. Le lieu de la scientificité est celui où s'écrit la recherche, où elle se « textualise » (Jeanneret, 2010). Le passage de l'un à l'autre est celui où se forgerait la légitimité à délivrer des preuves en sciences sociales. Le Marec dégage trois lieux¹⁸⁰

¹⁷⁹ Ce mémoire d'HDR est repris dans le numéro d'*Etudes de communication* consacré au terrain (Le Marec, 2002b)

¹⁸⁰ Les termes de lieux et espaces ici ne sont pas dans une acception géographique précise.

générés par la recherche pour caractériser le terrain, en s'appuyant sur son enquête en sociologie des usages.

« C'est ainsi que le terrain est d'abord pour moi un lieu qui a une pertinence sociale comme lieu de pratiques qui se mettent volontairement en rapport les unes avec les autres. Ainsi, une bibliothèque est un espace intersémiotique borné et organisé par des pratiques générées par les relations entre un système de connaissance et un ensemble de documents écrits : à ce titre il est un espace borné par d'autres instances que la recherche.

Mais il est ensuite un « lieu » reconfiguré par la recherche : il est toujours un espace intersémiotique, mais borné cette fois par les contraintes théoriques et empiriques une fois que celles-ci sont confrontables au terrain comme unité socialement pertinente. Le découpage nécessite d'assumer une part de responsabilité dans la fixation arbitraire de ce qui en fait partie et de ce qui lui est extérieur. C'est parce que cette responsabilité est exercée face à des collègues et des pairs, même absents sur le moment, qu'elle est malgré tout justifiable. Le terrain génère alors un autre espace intersémiotique borné par des pratiques de recherches qui lui donnent sens en tant que « labo ». Les communications sont centrales pour assurer, garantir et réguler l'ensemble de ces transformations. Enfin, le terrain est un espace imaginaire pour la conceptualisation des composites. Au stade actuel, le concept de composite n'existe pas autrement que comme reconceptualisation de la séparation et de l'articulation entre le terrain comme « unité » complexe organisée par l'approche communicationnelle des phénomènes sociaux et l'objet de recherche construit à travers ce terrain. » (Le Marec, 2004, « Le terrain comme conceptualisation du complexe, p.54 »)

Dans l'atelier de l'École d'été de géographie sociale (ESO, 2008), les intervenants se fondaient sur leur expérience de la thèse dans ce domaine et abordent la conception

anglo-saxonne du *fieldwork*, qu'ils définissent comme l'absence de séparation entre construction théorique et l'approche empirique.

– **Le terrain : tissu de médiations multiples**

L'interrogation concernant la délimitation du terrain me semble essentielle dans la mesure où on serait tenté de fixer des limites spatiales au sens de localisables pour faciliter l'investigation, la collecte des informations. C'est ce qui était quelque peu dans mon projet initial lorsque j'utilisais les termes de comparaison, lorsque je cherchais les points de similitude et de divergence entre des pratiques adolescentes de jeunes scolarisés dans différents établissements. Cela aurait pu se formaliser, se durcir en poursuivant, de manière indue, la piste des structures panoptiques générant des pratiques. Même si je m'en défendais, le risque était grand d'une perspective déterministe: un lycée/ des pratiques, écueil qu'une certaine vision de la sociologie n'évite pas¹⁸¹. Que signifie alors « délimiter un terrain »? On verra que cette opération a eu lieu au fil des semaines (FIGURE 10).

Dans la perspective ethnographique que j'ai voulu mettre en œuvre, s'est élaboré ainsi un terrain, espace de la recherche correspondant davantage à un tissu relationnel. En effet, ma démarche visant se donner les moyens d'approcher la complexité en prenant en compte les endroits, les moments, les personnes tels qu'ils émergeaient de la réalité de l'observation, ce sont les relations spatiales, temporelles et interpersonnelles qui ont construit ce terrain. Une chronologie de l'enquête menée permet de repérer une première étape exploratoire qui a consisté à observer des adolescents inconnus dans les transports en communs sur des trajets domicile - lycée. J'ai ensuite contacté des adolescents qui en ont contacté d'autres. J'ai eu l'autorisation de les suivre en classe dans le lycée qu'ils fréquentaient. Dans ces mêmes classes, j'ai rencontré d'autres lycéens; discutant avec les enseignants, je suis entrée dans d'autres classes. Parallèlement, j'ai commencé un suivi

¹⁸¹ Je mentionnerai à ce sujet la récurrence des questions liées aux dimensions sociologiques qui m'ont été posées en colloque ou séminaire lors de communications sur cette enquête, en particulier concernant le niveau social des familles des lycées concernés, les opposant entre lycée général et lycée professionnel. Même si ces éléments méritent notre attention, ils ne peuvent induire la délimitation des observations et l'interprétation des données produites.

sur *Facebook* et des forums. L'observation dans les bus et tramways¹⁸² a continué, en connaissant cette fois certains lycéens qui les empruntaient mais aussi sur des lignes de bus régionaux d'autres lycées non connus. À la rentrée suivante, j'ai contacté l'équipe de direction d'un lycée situé dans un autre quartier, de l'autre côté de la ville¹⁸³, comportant un internat qu'on m'encourageait à observer pour tester la présence du chercheur et l'intérêt des adolescents - « En général, ce qui marche avec les internes marche avec les autres », m'avait dit le conseiller d'éducation en charge de l'internat - m'ouvrant ainsi un pan d'observations des pratiques que j'aurais pu penser plus difficile d'accès.

J'ai transmis aux internes de seconde un courrier pour leur proposer une rencontre un soir à l'internat. Une adolescente, Juliette, m'a aussitôt écrit pour avoir des détails, c'est une de celles avec qui les échanges se sont avérés fructueux et durables. Le soir venu, dans la pièce qui m'était réservée, vingt-quatre élèves de seconde sont venus, filles comme garçons. Ceux qui le souhaitaient ont été observés et interviewés par la suite, dans l'internat, à domicile, sur *Facebook*, en classe. La venue en classe a, à nouveau, relancé des rencontres et discussions avec des adolescents et des enseignants inconnus. Ce processus est contingent dans la mesure où il est limité et permis par la bonne volonté des individus. Il est aussi continu parce qu'il progresse en se nourrissant des rencontres précédentes et il déploie une forme de tissu relationnel parce qu'assez rapidement, les liens entre adolescents qui nourrissaient mon observation sont apparus¹⁸⁴. Ainsi, parmi les internes rencontrés et volontaires pour être suivis sur *Facebook*, il y a deux élèves qui sont logées là et scolarisées dans un lycée professionnel à l'opposé de la ville mais desservi par la ligne de bus observée ([FIGURE 10](#)).

Le processus d' « élaboration cognitive de la recherche » est à l'œuvre dans l'avancement du terrain (Cefaï, 2003). Cette démarche est heuristique mais aussi performative dans la

¹⁸² Cela sous-entend aussi des observations aux arrêts et des questions relatives à ces déplacements dans les entretiens.

¹⁸³ Ce "de l'autre côté" se comprenant parce que coupé par un fleuve qui fait caractériser des quartiers de "rive droite" ou "rive gauche", la "rive droite" étant plus loin du centre ville.

¹⁸⁴ Ces liens qui montrent un réseau au-delà des lycées fréquentés soulignent la faible pertinence des explications déterministes entre lycée fréquenté et pratiques. En effet, les adolescents ne sont que pour partie de leur identité, élèves d'un certain lycée dans lequel ils ne font d'ailleurs pas toute leur scolarité jusqu'au baccalauréat, accentuant encore la possibilité de découvrir et diffuser des usages.

mesure où l'écriture de recherche, composite dans ses objets, ses finalités, donnant à voir son objet le publicise et où les questions soulevées émergent de la description et ne sont pas préexistantes. La capitalisation des écrits produits par les adolescents, leur circulation, leur dissémination dans les différents espaces nourrissent la pragmatique de la recherche.

À cette temporalité de l'enquête même, s'articule celle de l'entrée dans le monde de la recherche : propositions de communications et communications à des journées d'étude et colloques, écriture de propositions d'articles, collaborations/ discussions avec des chercheurs, écriture - réécriture d'articles. Le terrain est ainsi complexifié de l'inscription dans une communauté qui, par des médiations diverses, le font évoluer. Selon les appels et les rapports d'expertise, ils conduisent à questionner ses données, son corpus en construction et ainsi attirent l'attention sur des écueils à éviter, des richesses à exploiter. Par exemple, l'appel à contribution pour la revue en ligne *Carnets de géographes* pour avril 2011 a obligé à questionner l'ancrage en géographie pour la méthodologie. La proposition faite pour la rubrique des « Carnets de terrains », par des lectures sur la question du terrain en géographie anglosaxonne (Crang, 2003) et française (Calbérac, 2011) par exemple ont fait évoluer le regard sur le terrain, l'espace de la recherche, son processus et sa complexité. Alors que le carnet de recherche manifeste de manière concrète plus de prise en compte de la position du chercheur dans les espaces privés et scolaires, la variété des publics possibles de ces formes de communication scientifique questionne aussi les modes de restitution et les axes d'analyse pour répondre aux attentes. Entre un séminaire à l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS (Nov. 2011), la participation à la journée professionnelle de l'éducation populaire (29 Mars 2012, Schneider, 2013a), et celle du congrès de la FADBEN¹⁸⁵ (5-8 mars 2012, Schneider, 2013b), les ancrages géographiques et/ou relatifs aux SIC et/ou éducatifs ont dû être approfondis.

¹⁸⁵ Fédération des Associations des enseignants documentalistes de l'Education Nationale. Le nom explicité a changé mais l'acronyme est resté.

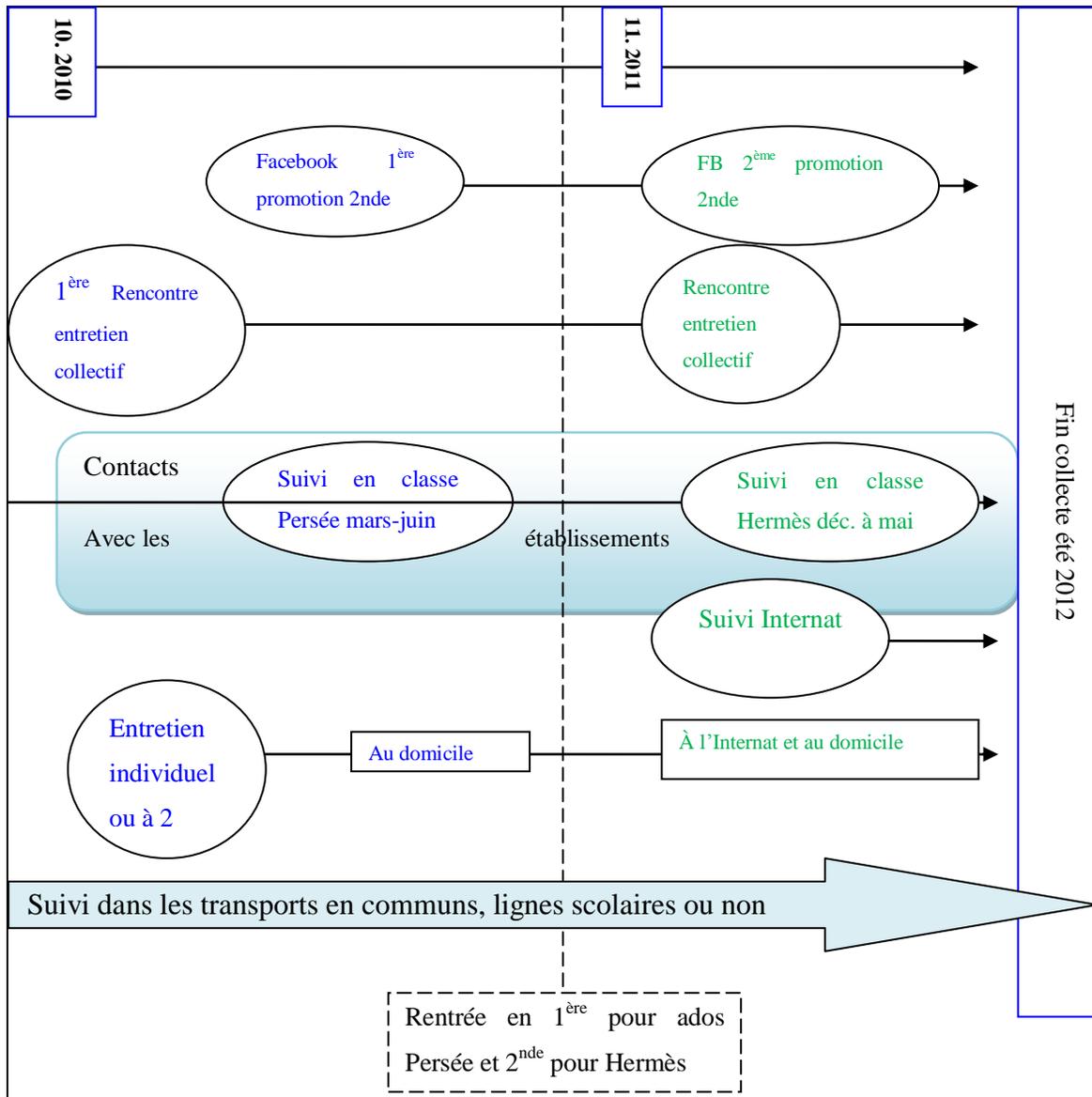


FIGURE 10 TEMPORALITE DE LA COLLECTE DE DONNEES, D'OCTOBRE 2010 A JUILLET.2012.

– **Réflexivité : De la classe au bord du lit**

La recherche est nécessairement incarnée (Crang, 2003) : dans mon cas, professeure dans le second degré, formatrice d'enseignants, intervenante associative auprès d'adolescents et mère d'adolescents. J'ai endossé le rôle d'une observatrice qui vient pour un temps mais qui, selon les interlocuteurs, a une position différente. Les élèves me nomment «la dame de l'université», pour les enseignants, je suis la «prof qui fait une thèse». Cela induit par exemple une forme de connivence culturelle pour ces derniers concernant en particulier les difficultés posées par la gestion de l'autorité. Ces aspects sont à démêler dans mes observations et mes analyses pour un travail d'objectivation (Weber, 2009) : dans quelle mesure ma connaissance des adolescents/élèves joue un rôle dans ma manière d'observer et la construction de mes catégories? L'expérience de l'école, mon regard sur les adolescents/ élèves, fruit d'un processus de médiation sociale et culturelle, s'est construit au fil de mon passé professionnel. Mes activités associatives ont permis de le distancer mais sont à l'origine d'un postulat très net dans mon travail : les adolescents sont beaucoup plus riches qu'ils ne le montrent en contexte scolaire, richesse que l'école et eux-mêmes contribuent à cacher pour des raisons variées. Cette préconception me fait prendre au sérieux la parole adolescente¹⁸⁶.

Parallèlement, la situation qui se crée ainsi est à réfléchir, le leurre d'une communication transparente parce qu'établie sur le mode de ce qui pourrait passer pour de la complicité est un écueil réel. La confidentialité est une nécessité pour permettre la parole et accéder aux pratiques mais elle devient une forme de connivence complexe : le chercheur observe les pratiques au plus près mais n'est pas un adolescent : que signifie pour celui-ci, un adulte qui observe des pratiques transgressives par exemple et ne les relève pas, voire les encourage puisqu'elles sont les traces recherchées? Quel impact sur leurs pratiques? Par exemple, lorsqu'une lycéenne me renvoie pendant le cours, des SMS, traces d'une conversation qu'elle mène avec des amis dans un autre lycée : n'est-ce pas une intervention modifiant les paramètres de l'observation? Dans quelle mesure je la conduis

¹⁸⁶ Sans pour autant nier la part « d'opacité et de préreflexivité » que peut recéler le langage de l'acteur (Lussault, 2000).

à radicaliser sa rupture à l'institution scolaire, à la mettre en scène, à m'en rendre complice ?

Cette question se pose mais différemment sur les plates-formes de jeux de rôle, les forums, les réseaux sociaux tels que Facebook dans la mesure où d'une part, une quasi invisibilité est possible¹⁸⁷ et d'autre part, l'on est dans un cadre asynchrone et distant, me donnant plus d'autonomie dans les collectes de données. C'est en cela qu'il est important d'articuler le recueil de la parole par des entretiens avec des écrits composés en ma présence, hors de ma présence, et les observations. Par ailleurs, les enseignants permettent de progresser dans l'élargissement de l'enquête en proposant des classes, des collègues qui ont des pratiques spécifiques de l'écrit en contexte scolaire ainsi que des pistes de réflexion qui permettent aussi à l'apprentie - chercheuse de se décentrer de sa perception de l'objet.

La réflexivité du chercheur interagit avec les modalités de son engagement dans la situation d'enquête. De la même manière que cette analyse du positionnement doit être interrogée au regard des médiations qui outillent la recherche et en assurent la communication, les concepts géographiques sont pertinents pour interroger l'espace de la recherche.

Ainsi la prise en compte de la possible variation des échelles révèle des aspects spécifiques de la pratique de recherche. Enquêter c'est circuler dans un couloir avec un grand nombre d'adolescents, c'est s'asseoir au bord du lit dans une chambre dans un domicile privé ou un espace arbitrairement délimité dans une plus grande chambre d'internat, et c'est aussi s'inscrire sur un espace réticulaire tel que *Facebook*. La plus petite échelle en situation d'enquête oblige à une proximité physique et symbolique qui interroge les cadres posés de manière implicite ou non entre l'enquêté et le chercheur, entre l'adulte et l'adolescent. De la même façon, la plus grande échelle semble empêcher de fait l'interaction ou si elle est possible, elle n'est pas pertinente : être invisible sur

¹⁸⁷ Mon nom apparaît dans les listes d'amis mais je travaille « hors-ligne », ainsi les adolescents ne me voient pas présente sur leur espace et je n'interviens jamais afin que, techniquement, aucun lien provoqué par moi ne s'établisse entre des réseaux d'adolescents. Dans les entretiens, plusieurs disent avoir « oublié » qu'ils m'avaient invitée.

Facebook, dans un réseau d'amis, n'empêche pas l'observation ; dans une chambre, se cacher, on l'imagine sans peine, implique un autre type d'investigation. Un autre point est celui de l'interspatialité. Comment s'organisent et interagissent l'espace du chercheur et celui des adolescents ? Un jeu subtil d'interactions se met en place pour observer sans gêner. Dans un bus scolaire, je suis assise parmi les adolescents mais pour pouvoir les observer et écouter, je suis à la fois très attentive mais prends garde à ne pas les regarder de manière ostensible. À plusieurs reprises, ils m'ont regardé dès que l'un d'entre eux tenait des propos peu amènes sur les enseignants par exemple. Le mode d'interspatialité réside dans le regard et l'attitude - assise tournée vers eux ou non, un livre à la main, etc. - et non dans la proximité du siège occupé. Je peux être juste à côté et pourtant nos espaces sont juxtaposés, leur laissant liberté à se comporter comme ils le souhaitent. Une seule fois en deux ans, les garçons que je suivais se sont déplacés un peu après le départ du bus : ils voulaient regarder des vidéos qui manifestement posaient problème.

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 dans le lycée. Au fil des semaines, le terrain s'élabore ainsi spatialement aussi dans la mesure où ma présence en classe, dans les couloirs 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 chez les élèves mais aussi rendre visible la confidentialité et la congruence entre mes attitudes et mes demandes, y compris dans le choix du carnet, de l'enregistreur et du mobile qui me sert à photographier, posé en vue sur la table¹⁸⁸, manifestant ainsi que je ne suis pas représentante de l'ordre scolaire. Je reviendrai sur ce point à propos de l'analyse du dispositif.

¹⁸⁸ 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.

La dimension corporelle est ainsi partie prenante de la réflexion sur le positionnement¹⁸⁹ du chercheur et son insertion dans l'espace des adolescents. Hélène Maulion, à l'occasion d'une communication au Colloque d'Arras, restitue la dimension sensible du rapport du chercheur au terrain (Maulion, 2008). Elle s'appuie sur son travail de thèse sur le paysage et met en évidence la question du corps, d'une part dans la situation d'écoute des acteurs, d'autre part dans l'impact que les éléments sensibles de cette situation de communication met en œuvre : la voix, les mouvements des interviewés. Cette question du corps, de la place que le chercheur investit, modifiant de fait la situation, ou contribuant à la construire est à interroger de la même façon que celle de la place du corps dans les usages des adolescents.

Je prendrai l'exemple d'un entretien¹⁹⁰ mené au domicile d'Alice, élève du lycée Persée que j'ai suivi sur les deux ans. Elle m'accueille un samedi matin. Ses parents et sa sœur sont présents. Au début du rendez-vous, j'échange quelques mots avec les parents dans la salle, assis à table. Je leur explique ce que je souhaite observer et le suivi que je fais de leur fille. Ils semblent étonnés que leur fille soit choisie pour cela. Je suis ensuite Alice dans sa chambre. Quand j'entre dans celle-ci, la chaîne hi-fi est allumée, c'est de la musique classique. Chopin. J'entre dans la chambre et lui demande si elle a l'habitude d'écouter ce style de musique. La fenêtre est ouverte, je me rends compte que la maman est dans le jardin, à côté de la fenêtre. Au bout de quelques instants, Alice éteint la radio. Je lui demande si je peux m'asseoir, le seul endroit possible est le lit. Elle enlève un certain nombre d'objets (cahier, vêtement) et s'assoit elle aussi. Nous sommes donc assises chacune à un bout du lit, côte à côte, tournée l'une vers l'autre. Je me rends compte de la situation particulière que cela crée. Je tutoie Alice mais elle m'a toujours vouvoyée et il me semble que cela revêt une importance spécifique ce jour-là. De mon côté, je garde un registre de langue suffisamment soutenue pour rester dans un cadre

¹⁸⁹ Positionnement est ici la traduction du terme *positionality* utilisé en géographie anglo-saxonne pour désigner la place occupée par le chercheur et la réflexion qui l'accompagne, différent de *reflexivity* qui désigne le processus cognitif (Sultana, 2007). On reviendra sur certains aspects dans la description du dispositif.

¹⁹⁰ La définition de cette situation d'interaction sera précisée, entre conversation et entretien, les enjeux et techniques sont différents (Voir « Entre discussions informelles et entretiens ».)

adulte - adolescent sans exagération cependant. Je ne m'autorise aucune digression personnelle. La conversation semble libre mais la distance est posée. Par moments, elle me regarde franchement et je ressens cela davantage comme une distance posée. Le fait d'être ainsi dans la chambre, lieu de l'intimité ne conduit pas à un relâchement quand il est important pour l'adolescente de conserver les limites nécessaires. Elle me montre ainsi les carnets qu'elle écrit, les dépose sur le lit, me laisse les photographier mais ils resteront fermés. Elle parle de leur contenu et m'explique que personne ne les a lus, que parfois elle en parle mais il est évident que la limite de son intimité est bien là. La proximité qui pourrait être considérée comme devant faciliter la parole risque bien ici de faire basculer un lieu très provisoire, permis par le cadre posé en un territoire. Celui-ci d'ailleurs est en quelque sorte déjà là : certains éléments de l'agencement matériel que sont les carnets fermés et la fenêtre ouverte, en révèlent les bornes.

– **Quand le terrain résiste : la mobilité, objet et terrain**

Dans la description du quotidien adolescent, les déplacements sont une dimension essentielle : la plupart des adolescents que j'ai suivis, habitent hors de l'agglomération de manière plus ou moins distante. Certains sont dans une commune toute proche et peuvent profiter du service des bus de villes, d'autres habitent plus loin et utilisent les services du bus régional ou du train. Une fois en ville, ils utilisent ou le bus ou le tramway comme moyen de transport collectif. Ils marchent aussi beaucoup pour rallier un arrêt à un autre, un arrêt au lycée, ou des lieux dans la ville tels qu'un café, une zone piétonne, le domicile des amis. Les déplacements sont pour eux quotidiens mais à des échelles différentes, pour des motifs et avec des significations diverses. Si l'on veut prendre en compte l'ensemble de l'expérience adolescente, il faut tenir compte de ces déplacements. Dans les premiers temps de l'enquête, le déplacement était une catégorie qui me servait à localiser les adolescents au même titre que le site. Ainsi, je pouvais noter « SMS en cours » comme je notais « bus : 18h30, SMS ». Progressivement, mes notations ont été plus précises et j'ai commencé à repérer des rythmes, des moments où l'écriture et l'envoi étaient plus soutenus, d'autres où ils semblaient inexistantes. À cela se sont ajoutés les propos des adolescents qui précisaient leurs usages des SMS selon les moments, les lieux. C'est

véritablement le croisement écriture et déplacement qui a été heuristique et a permis de poser une série de questions pour interroger les données déjà collectées et préciser l'enquête.

Pourquoi utiliser l'écriture en situation nomade ? En quoi la mobilité identifiée comme élément d'une identité spatiale se pose spécifiquement avec l'usage de l'écriture ? Cependant, il ne s'agit pas de séparer la mobilité des autres aspects : comment ce qui est en jeu là s'articule à d'autres éléments de la vie lycéenne ? L'écriture peut-elle revêtir une valeur transversale et intégratrice ? Quelle place dans le processus d'individuation ?

En psychologie et en géographie, la question de la mobilité et celle de l'identité socio-spatiale se sont constituées comme champ de recherche ces dernières années. Après des travaux portant sur les déplacements et l'enjeu identitaire lié, c'est le sens accordé à ceux-ci, la perspective de l'acteur individuel se déplaçant qui a fait l'objet d'investigations. Depeau et Ramadier¹⁹¹ se proposent d'interroger « la mobilité comme une des modalités révélatrices d'une identité socio-spatiale. » (Depeau, Ramadier, 2011, p. 10)¹⁹².

C'est un ouvrage de Capron sur les *lieux de la mobilité* qui m'a permis d'interroger cette dernière quant à ma propre enquête (Capron et alii, 2005). Les terrains de recherche présentés sont très diversifiés : des femmes du Magreb (Berry-Chikaoui, 2005 et Coutras, 2005) aux adolescents de la banlieue parisienne (Kokoreff, 2005) en passant par les groupes ethniques dans des camps de réfugiés (Agier, 2005) ou des populations

¹⁹¹ Tous deux psychologues mais dans des laboratoires de géographie ouverts pluridisciplinairement, Sandrine Depeau est chercheuse au CNRS, rattachée à ESO-Rennes, Thierry Ramadier est chercheur au CNRS au laboratoire LIVE Laboratoire Ville Image Environnement, à Strasbourg

¹⁹² Ils posent la question identitaire comme étant encore aujourd'hui une notion heuristique pour penser cette mobilité :

« Aborder l'identité, c'est finalement interroger des catégories de pensée, et plus précisément, c'est aborder la construction sociale et cognitive de frontières qui se forment à des niveaux très différents. C'est analyser des processus de catégorisation sociale. C'est inscrire l'individu dans le collectif (Rhein, 2002). En ce sens, l'identité est nécessairement sociale. Elle renvoie à des frontières entre le « moi » (objet constitué de jugements d'autrui intériorisés) et le « je » (sujet qui répond aux réactions intériorisées d'autrui) au niveau psychologique (Mead, cité par Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994), entre le « eux » et le « nous » au niveau sociologique ou psycho-sociologique, entre un lieu et un autre au niveau géographique, entre un temps et un autre au niveau historique... Elle produit de la différence notamment parce qu'elle se définirait classiquement dans un rapport dialectique entre la similitude, l'unité, la continuité d'un côté, et la différence, la distinction et le changement de l'autre. » (p.11)

périurbaines à Toulouse (Rougé, 2005). Les déplacements de ces groupes sociaux sont observés en prenant en compte le rapport aux contraintes sociales, économiques, familiales, légales mais aussi à ce qui peut constituer des ressources., d'un point de vue méthodologique, la confrontation des terrains produit une forme d'étonnement, de mise à distance qui permet de regarder à nouveau les données du terrain de ma recherche et en percevoir l'étrangeté possible pour une possible heuristique.

Par ailleurs, mais conjointement à cette question méthodologique, la dimension épistémique de l'observation située est pertinente à souligner. Ainsi, Agier, anthropologue s'intéresse à la question de la ville mais au lieu de se demander en quoi la ville fait ou ne fait plus société, il propose d'inverser la problématique et de se demander en quoi un groupe social fait ville. C'est ainsi qu'il construit son terrain en anthropologue à partir d'habitats précaires dans diverses régions du monde (Agier, 2005). Ce renversement n'est pas sans rappeler l'analyse de Georg Simmel qui souligne que la réalité sociale est première et se spatialise ensuite (Simmel, 1903, p. 615). Même s'il ne s'agit pas de nier la pertinence de la réflexion inverse, il est essentiel de ne pas la prendre comme le seul regard possible sur les processus socio-spatiaux et permet de cultiver l'approche ethnographique.

– **Comment investiguer un processus de médiation ?**

L'interopérabilité technique et l'ergonomie toujours plus facilitatrice rendent peu visibles toutes les couches de médiations qui sont entre l'individu et l'information, entre l'individu et le monde, ou les autres.

La complexité réside non seulement dans l'analyse de celui-ci¹⁹³, mais aussi de manière logique dans l'enquête qui cherche à le mettre en lumière. La préoccupation de ce processus est apparue au début de la recherche mais de manière vague. Ainsi, l'enquête a débuté alors que la notion de médiance n'avait pas été travaillée¹⁹⁴. Tout d'abord, la perspective de la médiation comme espace de frottement entre diverses réalités. Cela

¹⁹³ Voir Partie 2

¹⁹⁴ L'interrogation de ce concept est issue du travail de terrain dont il sera question plus loin.

signifiait prendre des indices, collecter ce qui faisait trace des transactions entre réalités hétérogènes : l'acteur individu, l'interface technique, l'acteur visé. Ensuite, la temporalité et l'espace étaient deux dimensions nécessaires pour penser et étudier ce processus parce qu'elles sont celles qui en permettent le déploiement. C'est ainsi que l'enquête s'est inscrite dans le temps à différents intervalles : l'heure de cours, la demi-journée, la conversation, jusqu'à la semaine et les mois. Ces périodes de temps correspondant à la détermination de situations d'observations possibles (Lussault, 2000). Les espaces dans lesquels s'inscrivent ces processus étaient beaucoup plus ardues à préciser dans la mesure où la question des échelles n'avait pas été clairement posée. Je parlerai pour l'instant d'endroits dans lesquels se situaient les situations et qui sous-entendaient des échelles relatives aux moments: les sièges du bus pendant les trajets, la salle de cours dans laquelle les élèves sont pour une heure ou deux, la chambre et le bord du lit où ils sont plusieurs heures et où j'ai mené des entretiens, etc. Reprenant la notion de situations, j'ai cherché à délimiter celles-ci en repérant les variations d'agencement, celles des configurations matérielles, temporelles, plus précisément encore, technique et sociale. Ainsi, si l'on prend l'échange de SMS par les adolescents dans le laps de temps entre la sortie du lycée et le retour chez eux, nous avons un ensemble dense qui se dégage ([FIGURE 84](#)¹⁹⁵). Chacun des intervalles constitue un triptyque lieu - pratiques - moment dans lequel est à l'œuvre ce processus de médiation, ici en situation de mobilité. Nous verrons plus loin la richesse des situations d'écriture possibles pour des lycéennes qui correspondent à ces situations.

¹⁹⁵ Cette représentation sera commentée plus loin lors de l'analyse des écrits des adolescents.

Dispositif d'investigation des pratiques d'écriture.

Le dispositif¹⁹⁶ d'observation et de collecte aurait pu être très lourd et ne pouvoir être pris en charge que par une équipe. Il fallait qu'il soit suffisamment souple pour, de manière pragmatique, s'adapter aux possibilités d'observation mais suffisamment rigoureux pour être un dispositif permettant une collecte de données riche et globale, visant plus la complétude que l'exhaustivité. Les heures de suivi en établissement scolaire par exemple étaient tributaires des disponibilités des enseignants, des miennes aussi.

« Comment repérer les « traces » de ces pratiques d'écriture, mais aussi comment rendre visible 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 d'éléments relevant de systèmes symboliques en jeu? ». Cette question est une des premières posées pour entrer dans l'enquête proprement dite. Concrètement cela signifiait 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.

Deuxièmement, se posait 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

¹⁹⁶ Le terme même de dispositif pourrait être contesté. Il ne répond donc pas à la contrainte stratégique préalable que demande la mise en place d'un dispositif. En effet, il s'est construit au fur et à mesure. Cependant, il s'agit d'un ensemble cohérent d'outils et de techniques fonctionnant en système qui permet la réalisation d'une activité, ici celle de l'enquête et qui, en tant que dispositif institue un certain nombre d'éléments comme un certain type de focalisation.

supposer éclairants y compris pour des situations non observables¹⁹⁷ (Lussault, 2006). Cela signifie aussi 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 comme *Facebook*, plateformes de jeux, forums : ceux de *jeuxvideo.com* par exemple), moments de loisirs variables du mercredi et du week-end dans la mesure où ce sont les situations dans lesquelles les jeunes utilisent les artefacts numériques, produisent et font circuler de l'information, communiquent, mais aussi utilisent le papier, imprimé ou manuscrit, pour certains usages.

Pour décrire le dispositif mis en œuvre, j'insisterai à la fois sur des éléments matériels et techniques tels que les outils choisis pour collecter des données mais aussi sur la dimension éthique de la recherche, à savoir la manière dont le chercheur construit sa position face aux enquêtés, comment il la fait évoluer mais aussi comment parfois elle constitue en elle-même, une limite à l'enquête, complétant en cela les premiers éléments abordés plus haut¹⁹⁸. C'est en restituant d'un point de vue chronologique la façon dont j'ai investi le terrain et noué des relations avec les différents acteurs que je poserai cet engagement dans l'enquête. L'engagement prend ici un double sens : celui d'une entrée résolue alors même que tous les obstacles ne sont pas levés et celui d'une forme de contrat avec soi-même et avec les autres de ce que l'on va y faire. Les outils de collecte permettront ensuite de soulever quelques questions, en particulier celles relatives au « terrain¹⁹⁹ » numérique relativement nouveau, en particulier *Facebook*, dans une

¹⁹⁷ C'est ce que montre Michel Lussault dans une analyse d'une situation sociale extraite des Mémoires du Cardinal de Retz. (Lussault, 2000)

¹⁹⁸ Voir « Réflexivité : De la classe au bord du lit ».

¹⁹⁹ Au sens commun, ici, de lieu d'enquête, délimité par l'accès par mot de passe et inscription dans un groupe.

démarche ethnographique²⁰⁰ et l'articulation de l'ensemble de ces données pour constituer un corpus.

S'engager dans l'enquête

– Construire la confiance

Il s'agit ici de rendre compte rapidement de la mise en œuvre de cette 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 font²⁰¹. 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 collectifs²⁰², auprès de deux lycéennes dans un premier temps puis, suite à leur sollicitation, huit garçons et filles de seconde²⁰³. L'objectif était d'établir des relations et d'explorer des pistes pour cibler les observations ensuite. Ces moments ont été un préalable essentiel pour démarrer les observations en classe. Ces étapes ont déjà demandé plusieurs mois. Chaque personne contactée ne donnant pas suite aussitôt. Lors du premier entretien collectif, comme à chaque nouveau contact, j'ai précisé ce que je souhaitais en essayant de formuler simplement pour ne pas laisser croire qu'il s'agit d'une attente scolaire déguisée, ce qui me semblait être de nature à me fermer les portes. J'ai ainsi expliqué que je voulais observer ce que font les adolescents, la réalité de leurs pratiques sans jugement de valeur, ni scolaire ni privé. J'ai souvent répété que ce que je verrais

²⁰⁰ Il faut signaler les travaux anglophones d'enquête ethnographique portant sur les usages de l'internet en général et de Facebook en particulier qui utilisent des outils de captation de données performants. Voir les travaux de Miller et Slater (recension par Lance Thompson pour la revue d'anthropologie *L'Homme* (Thompson, 2002)).

²⁰¹ 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.

²⁰² Je reviendrai sur cette appellation d'entretien qui mérite d'être précisé.

²⁰³ Voir Annexe 1. Entretien collectif, 23 mars 2011

serait systématiquement rendu anonyme, qu'aucun compte-rendu de ce que je pourrais voir ne serait fait ni aux parents ni aux enseignants sans passer par le filtre du travail d'écriture de recherche, et qu'ainsi les adolescents n'avaient à craindre aucun retour négatif, aucune sanction quand bien même ils me montreraient des pratiques transgressives.

La confiance se construit par une observation réciproque. Les adolescents craignent un certain nombre de jugements de la part des adultes sur le fait d'être un adolescent en général, sur la question de l'écriture et de leurs pratiques du numérique en particulier. À diverses reprises, ils ont, ainsi, clairement manifesté leur approbation quant à ma volonté d'être au plus près de leurs pratiques et de me méfier des propos médiatiques tenus sur eux²⁰⁴. Cela a été un élément récurrent des premiers moments passés avec chacun d'eux. Ils s'excusaient systématiquement de leurs fautes d'orthographe et de leur graphie. Une fois que j'avais bien précisé que ce n'était pas ce qui m'intéressait, on pouvait passer à autre chose et ils parlaient plutôt librement. Dans le lycée Persée, je quittais parfois le cours après les élèves parce que je souhaitais saluer l'enseignant si mon arrivée dans la classe avait été rapide. Il est arrivé au début de mon enquête qu'un jeune m'attende à la porte. Il m'a semblé qu'il voulait vérifier si je rapportais ce que j'avais vu pendant la séance.

Ce souci du respect de leur parole et de leurs pratiques semble un facteur évident de la confiance qui s'est établie et dont j'ai pu bénéficier tout au long de mon enquête. Cela a donné lieu à une forme de théâtralisation de ma part, non que cette confiance fût surfaite mais il fallait que j'en donne des preuves visibles. Ainsi, dans le lycée Hermès, lors du premier rendez-vous à l'internat, un soir, pour lequel j'ai été étonnée de voir que vingt-quatre élèves de seconde m'attendaient, j'ai dû rendre visible cette relation très particulière que je voulais instaurer²⁰⁵. J'avais en effet peu de temps pour réussir à enclencher les relations et je suis convaincue qu'avec les adolescents, il y a un enjeu réel

²⁰⁴ Ces propos consistent à qualifier les adolescents de peu sérieux, narcissiques et à considérer leurs utilisations du numériques peu réfléchies. En début d'enquête, ils m'ont à ce propos rapporté des choses vues et entendues dans des émissions de télévision de la TNT, présentant les mœurs adolescentes et qui, ou les mettaient en colère, ou les faisaient rire.

²⁰⁵ Annexe 2. Courrier transmis aux internes du lycée Hermès.

sur les premières minutes. Je les ai accueillis à la porte, encouragés à entrer. Une fois dans la pièce très vide, m'a-t-il paru²⁰⁶, ils se sont assis aux extrémités, occupant les quelques chaises et se répartissant en deux groupes filles/ garçons très distants les uns des autres. Je leur ai proposé de se rapprocher, j'ai placé ma chaise au plus près d'eux et nous avons constitué une sorte de demi-cercle : mon intention était de créer formellement un espace de connivence possible. Une assistante d'éducation est entrée et s'est appuyée contre le mur du fond après avoir fermé la porte derrière elle. Après avoir rapidement réfléchi, je me suis levée et lui ai demandé de sortir en précisant qu'aucun adulte en dehors de moi ne pouvait être là. Cette prise de position a été nécessaire mais je pense qu'elle explique que je n'ai plus eu ensuite aucun contact avec les assistants d'éducation et ai même eu droit à des réactions hostiles d'une jeune femme en salle d'étude²⁰⁷. J'ai véritablement l'impression d'avoir dû « choisir un camp ». Ce premier soir, la discussion a duré quarante cinq minutes au terme desquels j'ai fait passer un carnet en demandant les coordonnées de ceux qui acceptaient d'être contactés.

✓ Positionnement en situation

Ce positionnement s'est joué aussi sur les endroits fréquentés. Entre les cours, j'ai parfois fait le choix de suivre des élèves à l'extérieur du lycée en poursuivant une conversation entamée à la sortie d'un cours et de m'asseoir sur un banc pour passer l'heure suivante à parler avec ceux qui étaient là. D'autres s'approchant et participant à la conversation. Fréquenter les lignes de bus régionaux ou être dans les couloirs du lycée bien avant les heures de cours permettait d'afficher une attitude différente des enseignants ou des adultes en général²⁰⁸.

²⁰⁶ C'est une salle polyvalente à l'étage qui sert pour les activités proposées à l'internat telles que du sport, des cours de guitare, etc.

²⁰⁷ Ce soir-là, c'est un garçon de seconde, Alex, qui est venu me chercher dans cette salle où j'essayais malgré tout d'observer parce qu'il savait que j'étais arrivée et voulais discuter avec moi, ce qui m'a permis d'échapper à l'hostilité de la surveillante.

²⁰⁸ Il faut noter la manière dont les couloirs sont réellement investis par les lycéens. Ils y séjournent ou y passent mais ils manifestent leur manière d'habiter ces lieux : ils saluent bruyamment, discutent, se regardent. Les enseignants arrivent en dernière minute ou ne font que passer, bien souvent la tête baissée. Très peu saluent les élèves, encore moins leur adressent la parole si ce n'est pour réclamer qu'un sac soit ramassé, des écouteurs enlevés, instaurant le plus souvent une relation de surveillance.

Pour les observations en classe, j'ai réfléchi à la manière de me positionner comme chercheuse, ou en tout cas comme je pensais que les adolescents pouvaient l'imaginer, pour prendre encore de la distance avec un comportement qui aurait pu être celui d'un enseignant. Quand j'entrais dans la salle de classe, après avoir salué l'enseignant, m'être présentée si nécessaire, je choisisais une table à peu près au milieu ou plus vers le fond de manière à voir l'ensemble de la classe sans pour autant déranger le déroulement du cours. Je ne sortais de mon sac que mon carnet de recherche, un stylo et mon téléphone portable que je posais sur la table. J'ai pris l'habitude de me déplacer, de regarder avec plus d'insistance les tables, les écrits pour manifester mon intérêt. Petit à petit, j'ai pu photographier²⁰⁹ des tables comportant un certain nombre d'artefacts de l'écriture, après avoir demandé discrètement l'autorisation aux élèves concernés. Ils s'écartaient de leur table pour me permettre de le faire puis se remettaient à leur tâche. Parfois les adolescents que je ne connaissais pas montraient leur étonnement que je m'intéresse à des éléments si quotidiens, ce qui a pu susciter des discussions une fois le cours terminé.

Les enseignants ont montré pour cela beaucoup de patience, je n'ai eu à aucun moment de réaction négative de leur part. Dans les deux lycées, ils ont au contraire manifesté des attitudes toujours encourageantes et curieuses de comprendre. C'est tout d'abord un des professeurs principaux du lycée Persée que j'ai rencontré au printemps 2011. Je lui ai présenté mon projet et elle 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'intéressaient 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 mais parfois attristés pour moi : ils étaient convaincus qu'il n'y avait pas grand chose à voir, j'y reviendrai. Cette bienveillance est à prendre en compte dans la réflexion sur le positionnement du chercheur et ses limites : je suis pour eux une enseignante qui fait une thèse. Je me suis présentée comme ayant exercé le métier de professeur dans le second degré, cela a facilité le contact dans la mesure où connaissant les réalités de l'exercice du métier, ils

²⁰⁹ J'ai utilisé pour cela mon mobile.

peuvent penser que je respecterai leur travail dans toutes ses facettes. Cela a permis d'aller plus vite au but quand nous avons discuté et a facilité les échanges. Cela peut cependant rendre opaque certaines logiques d'action dans la mesure où je peux moi-même ne pas interroger certains éléments qui fonctionnent comme des évidences.

Les outils de l'enquête

– Le carnet de terrain et les photographies

Un des objets emblématiques de l'enquête, en particulier ethnographique est le carnet de terrain. Le moment où l'on choisit un carnet est un des seuils de la recherche qui n'est pas anodin. Je l'ai choisi facilement maniable, assez discret pour ne pas gêner selon les lieux où je pourrais me trouver, assez passe-partout pour ne pas être l'objet de convoitise. J'ai commencé à l'utiliser pour noter les étapes des premières prises de contact puis les remarques à l'issue d'un rendez-vous. Cependant lors de rendez-vous exploratoires avec des adolescents rencontrés lors de mon Master 2, je m'étais rendu compte qu'ils pouvaient dire tant de choses que l'utilisation du carnet me semblait très frustrante. Je ne pouvais à la fois être dans l'interaction, mener une conversation avec une réelle qualité d'écoute si j'étais occupée à prendre des notes. L'exercice du carnet de terrain demande que l'on prenne le temps de noter « à chaud », à l'issue d'une rencontre ce qui a été dit et la manière dont cela s'est déroulé. Mais plusieurs rendez-vous ou temps avec les adolescents se passaient dans des temps contraints. Je passais souvent du lycée au travail avec peu de possibilité de réflexion. C'est ainsi que j'ai opté pour l'enregistrement audio chaque fois que j'entamais une discussion que je prévoyais assez longue. J'ai pris l'habitude de le signaler, de poser l'appareil de manière visible en précisant que cela me permettrait d'être davantage dans l'interaction.

Les temps d'observation comme les heures de cours me permettaient de noter un assez grand nombre de choses. Au fil des jours, j'ai réfléchi à structurer ce que je notais pour

envisager une capitalisation qui pourrait par la suite constituer un ensemble cohérent mais aussi pour retrouver des éléments de contexte de la situation d'écriture et être plus précise et juste dans de ce que je pourrais en déduire ([FIGURE 11](#)).

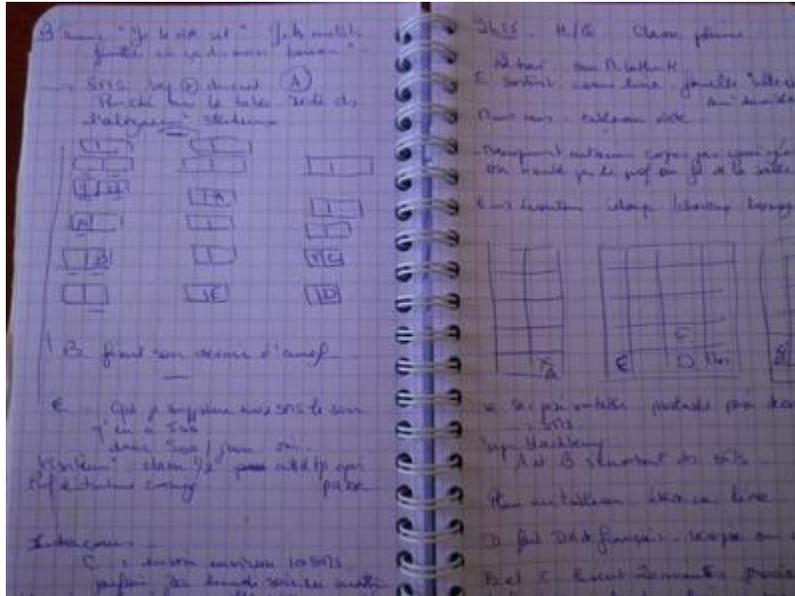


FIGURE 11 CARNET DE TERRAIN, PRISE DE NOTES EN CLASSE, LOCALISATION DES ELEVES.

Je prendrai l'exemple de la manière dont les élèves envoient les SMS en cours : que l'élève soit au premier rang ou au fond de la salle est intéressant, leur attitude physique n'est pas la même, les techniques utilisées pour se cacher de l'enseignant ne sont pas les mêmes. Ainsi, j'ai noté la manière dont les élèves étaient placés dans la salle pour ensuite pouvoir donner du sens aux notes prises sur leurs écrits, le déroulement de la séance, les différentes périodes que je repérais, quelques interactions élève - professeur, les indices de la forme scolaire qui réglait la séance et les éléments qui faisaient rupture d'une manière ou d'une autre²¹⁰. Ces notes ont été plus précises et rationalisées à partir du moment où la notion de situation a été identifiée comme pivot dans la question de l'observation des pratiques d'écriture ([FIGURE 12](#)).

²¹⁰ Le plus souvent, il s'est agi d'un incident : un élève qui proteste, un travail qui doit s'arrêter, etc.

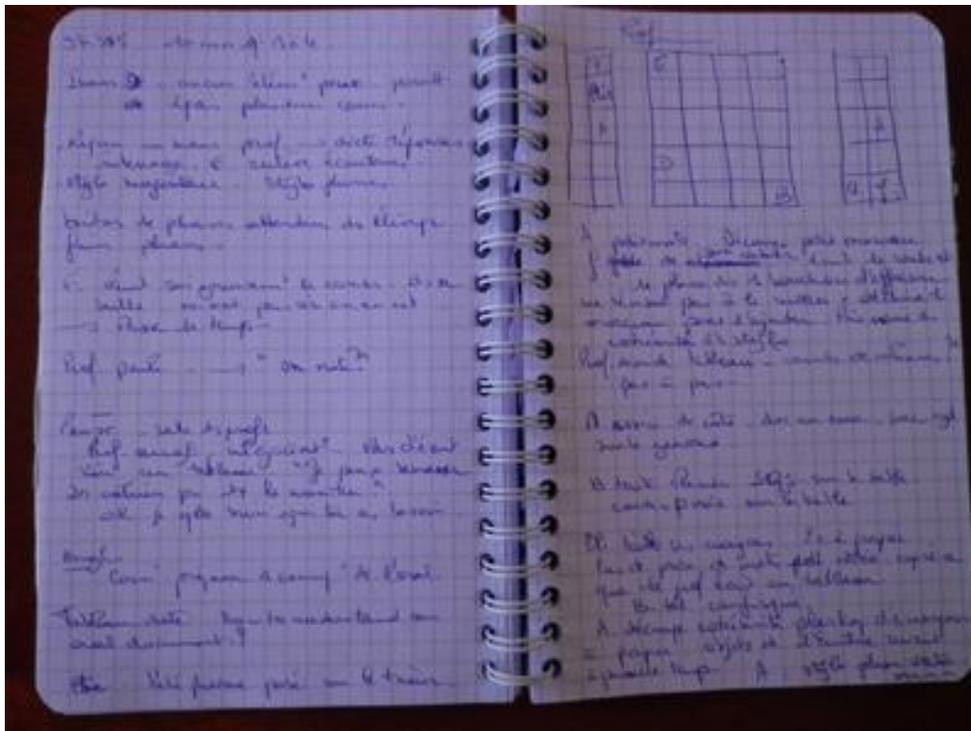


FIGURE 12, CARNET DE TERRAIN, PRISE DE NOTES, POUR UN INVENTAIRE DES OBJETS, GESTES LIES A L'ECRITURE.

Deux écueils m'ont amené à utiliser aussi d'autres outils. Les adolescents pendant les cours me regardaient faire : j'ai rapidement senti comme peu pertinent d'être sans cesse en train de noter. D'autre part, n'ayant pas déterminé a priori ce qui serait intéressant, je ne pouvais me fier à ma seule intuition. Les travaux en anthropologie de l'écriture m'ayant rendu sensible aux objets et à la place du corps, j'ai fait le choix de compléter le carnet avec des photographies des tables sur lesquelles était rassemblé tout ce qu'utilise un lycéen pendant son heure de cours, des salles de classe, des chambres, des objets. J'ai considéré que le processus de recherche se construirait petit à petit et que de l'ensemble des photographies, croisées avec les lectures entre autres, pourrait émerger une piste pertinente.

Ces photographies répondaient à un autre objectif : donner à voir ce qu'on ne voit pas d'habitude, parce qu'on ne fréquente pas ces lieux ou parce que ces pratiques sont

cachées. En dernier lieu, pour l'écriture de la recherche même, ces photographies pouvaient jouer aussi le rôle d'une remémoration nécessaire pour la réflexion, tout en se méfiant de la création par la mise à distance du temps et du lieu d'une autre réalité (Fabre, 1997 ; Crang, 2003²¹¹). Les photographies ont ainsi une valeur indiciaire mais dans la mesure où elles offrent un découpage figé de la réalité et une construction sémiotique, elles peuvent revêtir de manière trompeuse un rôle de preuve au-delà de la trace qu'elles manifestent. D'autres photographies ont été collectées : celles faites par des adolescents et partagées sur *Facebook*, et des captures d'écran qui techniquement relèvent aussi de la photographie. L'ensemble de ces photographies a été collecté de manière discontinue mais pour autant sa constitution comme corpus et son exploitation organise une forme de continuité temporelle et spatiale dont il convient de se méfier : les blancs, les manques et les limites instaurées sont aussi significatives.

– **Entre discussions informelles et entretiens**

Pour faciliter la parole des adolescents, je me suis toujours placée dans une forme de conversation un peu longue, dans laquelle on pouvait s'installer en posant progressivement un cadre de confiance et aborder un grand nombre de thèmes y compris certains qui pouvaient être considérés comme digressifs. Cailly, dans son enquête sur les pratiques et identités spatiales, utilise les entretiens semi-directifs et « fait le pari » de la congruence entre les paroles et les actes, paroles lourdes des représentations, des normes, et des valeurs des individus (Cailly, 2004, p. 24), il débute d'ailleurs l'écriture de sa thèse par deux portraits de femmes dont un grand nombre d'éléments sont issues des entretiens menés avec elles²¹². J'ai fait le même pari, considérant que des propos ne sont jamais

²¹¹ Ces deux auteurs ont chacun pour leur part travaillé la question de l'usage de la photographie. Daniel Fabre montre que les albums photos sont l'occasion de recréer, voire créer la réalité par le langage et l'écriture dans le cas des légendes qui structurent l'album. Mike Crang, à partir de l'engouement des touristes pour les photographies de lieux touristiques emblématiques, montre que l'expérience sociale réelle qui fait advenir l'événement de la visite a lieu non lors de cette visite mais de la monstration des photographies dans un réseau qui les publicise. On n'a pas véritablement vu un lieu si on n'en a pas de preuves. Cette dimension serait intéressante pour analyser les usages des photographies sur *Facebook*.

²¹² Cailly renonce à la démarche ethnographique d'une part parce qu'il s'agissait pour lui davantage d'un retour réflexif sur l'action des enquêtés qu'une analyse de l'action, mais d'autre part, parce que les enquêtés, y voient une « forme de « flicage » relative aux déclarations effectuées durant l'entretien. (Cailly, 2004, p.22, note de bas de page 21)

anodins et me permettent de passer de la pratique à un usage en lui donnant l'épaisseur du discours, de la représentation par l'utilisateur lui-même, sujet de ses actes. L'observation des pratiques peut, elle aussi être sujette à caution : elle est forcément située (dans notre cas, les pratiques transgressives des SMS en cours par exemple), et des pratiques identiques peuvent avoir des motivations diverses (stocker des sms). Comme je l'ai précisé à propos des photographies, l'observation des pratiques est nécessairement discontinuë. Si le parti pris de l'observation des situations permet d'échapper à l'ambition irréaliste de l'exhaustivité, néanmoins les discussions et entretiens permettent de construire une forme de continuité : le discours remplit les blancs sans pour autant être dans un rapport d'équivalence.

Les situations d'interactions verbales ont été de natures diverses. Il s'agit parfois de quelques mots échangés à un arrêt de bus, de conversations *a priori* à bâtons rompus sur un banc, d'un entretien plus formel - prise de rendez-vous, choix réfléchi du lieu, temps limité- préparé avec une trame de mots-clés à partir d'observations concernant l'adolescent interviewé- constituant ainsi pour certains adolescents une sorte de corpus au fil des deux ans et s'articulant à d'autres types de messages échangés : SMS, et messages privés sur *Facebook*.

– **Facebook : constituer un corpus numérique**

Pouvoir observer les pratiques sur *Facebook* a été une grande opportunité : plusieurs chercheurs ont souligné la difficulté à avoir accès aux échanges de groupes dont ils ne font pas partie alors que les blogs dans leur dimension publique, permettent un accès facilité (Stenger, Coutant, 2011, Le Deuff, 2011). Mais cela est un défi dans la mesure où un certain nombre de questions méthodologiques et épistémologiques se posent. En effet, il s'agit là d'un espace socio-numérique qui peut être fermé ou ouvert aux internautes selon la manière dont les paramètres de confidentialité ont été réglés. Cela peut avoir été fait de manière consciente ou non. On peut avoir laissé le paramétrage par défaut, en avoir réglé certains, ne pas vérifier pour chaque publication et ainsi ne pas en contrôler la

publicisation. *Facebook* permet donc au chercheur d'avoir accès à des données riches mais dont le niveau de confidentialité est difficile à maîtriser. Mon objet n'est pas la question de ce contrôle, néanmoins cela joue un rôle dans la manière dont j'ai pu appréhender les données qui en sont issues. La recherche portant sur des « sujets humains » et sur des données manifestant des pratiques relevant de la vie privée conduit à chercher à protéger les individus, leur anonymat et anticiper sur l'utilisation et la diffusion de celles-ci. Ainsi, une des obligations que se donnent les chercheurs dans la plupart des enquêtes est de solliciter l'autorisation des individus quant à l'accès et à l'exploitation des informations. Dès qu'il est question d'adolescents, le sujet semble encore plus épineux et l'on oppose aussitôt la protection des mineurs. Même s'il est évident de prendre en compte cet aspect de l'enquête, il faut raison garder. En effet, comme Gringas le souligne à l'occasion du numéro d'*Hermès* consacré aux « Réseaux numériques dits sociaux », (Gringas, 2011), ce qu'il nomme la « malréglementation » conduit à multiplier les protections et critiquer les protocoles de recherche de manière moralisatrice alors que les risques sont quasi inexistantes étant donné l'exploitation faite. Dans la suite de cette réflexion, étant donné que j'ai pu suivre les comptes *Facebook* d'une vingtaine d'adolescents, un certain nombre de questions méritent d'être soulevées. À certaines, j'ai dû trouver des réponses pour permettre le déroulement de l'enquête et arbitrer des situations qui pouvaient s'avérer compliquées. Pour d'autres, elles resteront à l'état de questions qui mériteraient d'être approfondies à l'occasion de la confrontation avec d'autres enquêtes sur ce type de corpus²¹³.

Tout d'abord, les accès m'ont été accordés par les lycéens eux-mêmes. C'est lors de discussions informelles que je leur ai demandé leur nom et s'ils acceptaient de noter celui-ci sur mon carnet pour que je puisse leur envoyer « une demande d'ami », celle-ci pouvant être accompagnée d'un message, j'en profitais pour rappeler qui j'étais et où nous nous étions vu(e)s. En revanche, quand ils acceptaient, je leur envoyais un message

²¹³ Certains travaux sur les usages de réseaux sociaux par les adolescents, ont aidé la réflexion et les choix. Ainsi, ceux de Danah Boyd rendent compte de propos de jeunes adultes qui mettent en évidence des malentendus, des préoccupations qui m'ont aidé à faire des choix et attiré mon attention sur certains aspects comme la notion d'espace public ou privé (Boyd, 2012).

rédigé (FIGURE 13). Ils étaient libres de rompre le lien en cas de désaccord. Non seulement aucun ne l'a fait pendant les deux ans, mais certains m'ont demandé comme « amie » alors que nous n'avions pas eu de contact hormis d'être dans la même salle lors de mes observations en classe entière.

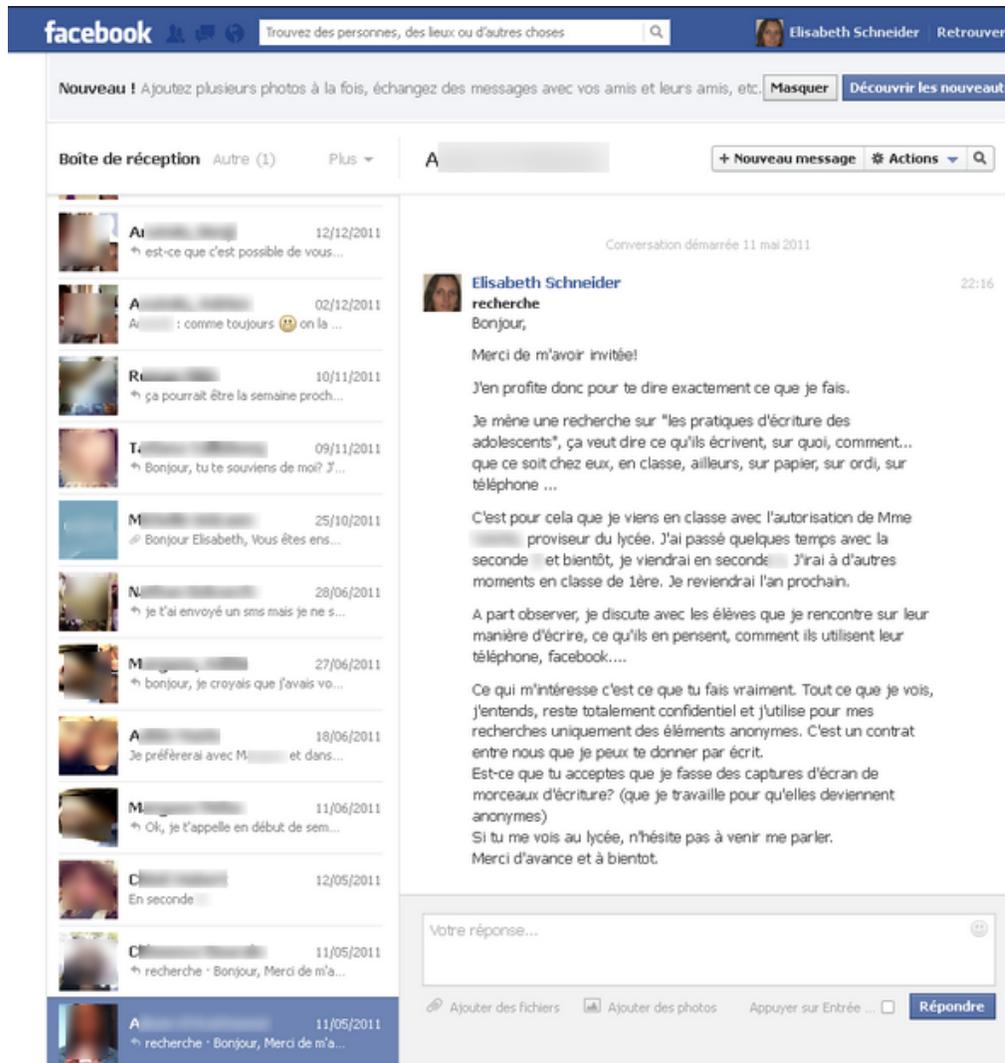


FIGURE 13 MESSAGE ENVOYE AUX LYCEENS APRES ACCEPTATION SUR FACEBOOK.

J'ai donc eu un accord de fait, de leur part, à observer leurs pratiques et en collecter ce qui m'intéressait sous forme de captures d'écran complétées de discussions quand cela était possible. Mais, en ayant accès à leur espace, j'ai eu aussi accès par rebond à ceux de leurs amis qui eux ne me connaissaient pas, et qui parfois, avaient des paramétrages de compte me permettant de voir beaucoup de choses. Pouvais-je en tenir compte ? J'ai choisi d'explorer quand cela m'était possible comme j'aurais pu le faire hors ligne, comme lors d'une soirée privée dans laquelle je n'aurais connu que certaines personnes par exemple. En revanche, je me suis interdit de capter leurs données pour les intégrer au corpus présenté ici. Ces dernières ont constitué pour moi des manières de vérifier la récurrence de certaines pratiques et les modalités de circulation des informations mais aussi leur temporalité : ce que j'observais était-il caractéristique des jeunes en début de classe de seconde ou présents chez tous les lycéens²¹⁴ ?

Le dispositif technique de *Facebook* soulève des questions méthodologiques et oblige à des captations réfléchies, ce que malheureusement, je n'ai pas fait dès le début, n'ayant pas anticipé tout ce que les fonctionnalités induisaient comme instabilité des données. En effet, l'interface est personnalisable et toujours adapté par le *tracking*, le ciblage comportemental, la géolocalisation par l'adresse IP, et les navigations précédentes. Cela implique plusieurs choses. Premièrement, le chercheur ne peut pas avoir accès à la page identique à celle de l'adolescent sauf à être avec lui à chaque connexion et regarder « par-dessus son épaule », ce qui peut être envisagée techniquement par certains protocoles mais impossibles en situation ethnographique à échelle humaine, dirai-je. La focalisation ici, induite par la position du chercheur n'a pas pu être dépassée. Il faut en prendre acte : les données ne peuvent donc « tout montrer ».

Deuxièmement, à chaque modification de photo de profil par exemple, tout est actualisé, jusqu'aux pages les plus antérieures. Si les captations n'ont pas été faites, les dépôts se trouvent modifiés et on n'a plus accès à une version antérieure, ce qui suppose que certaines interprétations sur le choix de photos ne peuvent être qu'hypothétiques. Cette

²¹⁴ Ainsi, la pratique des écrits de ce que j'appelle « philosophie du quotidien » apparaît très récurrente.

dimension ayant été repérée assez rapidement, j'ai opté pour des captations régulières et arbitraires pour éviter que des mises à jour écrasent des données non vues. Malgré tout, cela n'empêche pas les occasions manquées et permettent de comprendre les blancs dans les tentatives pour retracer des évolutions.

Troisièmement, certaines publications n'apparaissent pas dans le fil d'actualité et cela de manière variable au fil du temps. Les médias ont souvent relayé l'incessante évolution des conditions de confidentialité et des modalités de publication. Sur les deux ans de l'enquête, sont ainsi apparues la *timeline*, mise en scène de l'information sous forme de journal, le développement de la recommandation par les amis d'un certain nombre de contenus de manière volontaire ou non²¹⁵. La fonction très controversée permise par le bouton « *like* » a, elle aussi, évolué. Ces modifications techniques demandant un temps d'appropriation par les utilisateurs, cela a ajouté à la difficulté d'observation.

Les éléments déposés sur *Facebook* ont des statuts divers même si parfois ce sont les mêmes mots, les mêmes indices verbaux ou non verbaux. Ce sont aussi des données, du déjà - là qui est le résultat d'un processus, difficile à interpréter sans l'inscrire dans celui-ci. De même, la possibilité de revenir sur des écrits ou dépôts plus anciens bouleverse la linéarité et accentuent la dimension provisoire des écrits.

Sur *Facebook*, il ne pouvait être question de procéder à des captures d'écran quotidiennes sous peine d'avoir un volume de données que je n'aurais pu traiter et ayant exclu le traitement automatique que je considère incompatible avec la démarche utilisée dans cette recherche. J'ai donc opté pour un outil de capture de page internet, extension du navigateur internet, chacune devant être ensuite traitée par un logiciel dédié – *photofiltre* - pour être, découpée, analysée et anonymée. Les deux outils devaient être d'utilisation facile et rapide, étant donné que je n'avais pas beaucoup de temps pour procéder à ces opérations. Certaines pages ayant aussi été le support d'analyses différentes, les découpages ont été multiples. Certains extraits ont été traités seuls, parfois associés à d'autres sur le même support ou des supports différents. L'intérêt de cette plate-forme de

²¹⁵ *Facebook* a ainsi institué la publicité avec des amis qui servent de « sponsors » au fil des contenus qu'ils parcourent et qu'ils « aiment ».

RSN est aussi que j'ai pu avoir accès aux pages antérieures à mon acceptation comme amie, ce qui fait qu'une partie de mes données sont antérieures à décembre 2010.

Restituer et construire le raisonnement

La démarche ethnographique suppose de construire les éléments d'analyse à partir des observations du terrain, de se laisser interroger par ce que l'on voit et que ces observations elles-mêmes, dont le recueil s'enrichit, outillent le regard en s'installant dans le temps. Il n'est pas question comme dans d'autres types de recherche de venir « au terrain » armé de son modèle d'analyse, de ses hypothèses et de les vérifier par l'observation. Le risque que l'on court est bien de ne pas voir ce qui se passe réellement mais de faire jouer au terrain un rôle de vérification ou d'illustration. Concernant les adolescents, le risque est grand en effet, dans la mesure où les études sur leurs pratiques, les analyses de celles-ci sont nombreuses depuis une dizaine d'années. Finalement, on pourrait penser que l'on sait déjà ce qui est à savoir : la réalité semble bien confirmer ce que l'on dit des adolescents. Bien souvent, on applique des outils d'analyse plus anciens à l'analyse des usages des nouveaux outils. Comme nous l'avons vu, les réseaux sociaux déjà travaillés en sociologie à partir des travaux de Simmel, les notions de liens forts et liens faibles par exemple sont repris pour analyser les usages actuels de ces réseaux numériques dits sociaux tels que *Facebook*. Même si le détour temporel, culturel, scientifique peut être pertinent, il faut reconnaître qu'on peut aussi ne pas percevoir ce qui est inédit.

Le terrain résiste, de même que les acteurs que l'on veut observer²¹⁶. Le chercheur est confronté à des individus singuliers même s'ils sont insérés dans des groupes qui donnent une impression parfois de pratiques homogènes. Il « suffit » de changer d'échelle, de considérer les petits groupes parfois ou les binômes pour voir apparaître des dissimilarités.

²¹⁶ On a pu le noter en faisant une première description des écrits en ligne, en réseaux et sur *Facebook*, voir « Réseaux, spatialité et écriture : questions pour l'analyse des usages adolescents ».

Approcher les pratiques adolescentes de manière ethnographique suppose donc de vouloir affronter la complexité et la singularité de celles-ci mais aussi de risquer d'en construire la signification pour en rendre compte scientifiquement. Une des difficultés les plus importantes à laquelle j'ai été confrontée est la possibilité d'un dire scientifique et de sa validité. Comment non seulement rendre compte mais faire émerger le savoir de ces singularités observées ? Comment penser une possible épistémologie à partir du conjoncturel et du singulier ?

On pourrait s'en remettre à la restitution des données qui pourraient « parler d'elles-mêmes » : les photographies des tables, des écrits, les captures d'écran donnent à voir, les entretiens et la parole sont en quelque sorte des indices que l'on pourrait qualifier d'authentiques et pourraient suffire. L'écriture ou la parole du chercheur par son analyse ajouterait une distance et falsifierait les résultats. Cependant, l'illusion de la transparence que j'ai abordée à propos du rôle de l'écriture serait alors à l'œuvre²¹⁷. C'est bien au contraire par l'écriture que les données peuvent être travaillées et finalement que leur sens peut se construire. L'enjeu est d'autant plus important concernant mon corpus aux données de nature hétérogène. En effet, quelle cohérence donner à des données d'une part issues d'observations directes, de conversations informelles, donc collectées sur des écrits de terrain par la chercheuse, d'autre part, des collectes faites en utilisant des outils qui découpent le réel, le figent et le situent dans un contexte bien particulier : les photographies et les captures d'écran ? L'articulation entre les indices directs de pratiques et les discours sur celles-ci est aussi à prendre en compte .

Les outils de médiation utilisés tels que le carnet de terrain et le carnet de recherche sont depuis longtemps utilisés et l'on sait que l'écriture est une manière d'outiller son observation. Plus encore, l'écriture de l'observation jusqu'à la formalisation par la description arme le raisonnement (Guigue, 1998) :

« D'une part, l'observation directe comme la description sont invalidées dans de nombreux cadres épistémologiques. D'autre part, il y a comme une fuite en

²¹⁷ Je signalerai à ce sujet l'expression « laisser parler le terrain » qui au-delà de la métaphore peut laisser penser que la communication des données n'est pas une construction.

avant : puisque le langage est en lui-même porteur de catégorisations, alors procédons de façon explicite, contrôlée, théorisons, élaborons clairement et distinctement des problématiques structurées. Cette intellectualisation ne vise pas à produire une neutralité impossible, mais une lucidité maîtrisée. À la transparence illusoire du langage (Recanati, 1979), elle oppose une autre forme de transparence, celle de la pensée qui verbalise et se réfléchit elle-même. » (ibid, p. 197)

Non comme un seul outil préalable à l'exposition des résultats, l'écriture et le discours descriptif sont des techniques pour donner à voir le processus de recherche et, ce faisant, la production des résultats mêmes²¹⁸.

La description peut être ainsi considérée comme un mode d'administration de la preuve dont les sciences sociales ont su tirer parti (Weber, 1991 et 2009). Cependant, je fais le choix d'aller plus loin dans l'expression possible d'une scientificité de la singularité armée par l'écriture. Parmi les adolescents que j'ai interviewés, observés, suivis, j'en ai rapidement rencontré quelques-uns pour lesquels j'ai perçu l'enjeu de construire un mode de représentation globale de leurs pratiques, usages, liés aux propos tenus, aux photos prises, l'ensemble s'inscrivant sur quelques mois.

Comme j'ai pu le mentionner plus haut, une des pistes possibles autres est celle que j'ai nommée *story-telling*, à savoir donner à voir les pratiques et usages par l'intermédiaire d'une mise en récit. Cette dernière suppose des personnages, une narration, un point de vue et une fictionnalisation dans la mesure où l'enquête, ne pouvant prétendre à l'exhaustivité, laisse toujours des blancs parmi les données collectées. Ce choix est parfois fait mais pose un certain nombre de problèmes épistémologiques à cause de la nature même de la mise en récit. La subjectivité donnée à voir me semble plus être celle du chercheur que celle de l'enquêté, la mise en récit ou en portrait à partir de questionnaire relève davantage de l'artifice communicationnel. D'autres pistes ont été explorées dans ce domaine de manière fructueuse.

²¹⁸ On retrouve ici le risque pointé par plusieurs sur des objets différents : donner l'illusion d'un savoir autonome déconnecté de sa fabrication et de son inscription dans des médiations techniques et sociales.

Les travaux en sociologie tels que ceux de Dubar et Demazière (Dubar, Demazière, 1997) ou de Lahire (Lahire, 2004) ont su montrer toute la validité de l'écriture de portraits d'individus pour une construction théorique. Pour les premiers, l'écriture des entretiens biographiques permettent, par une mise en récit de trajectoires, la mise en évidence à la fois de la singularité et des ruptures, bifurcations, évolutions de la temporalité. Leur projet tient aussi à la méthodologie d'analyse de ces entretiens ; ils considèrent en effet que l'individu par son discours met en œuvre un système catégoriel qui structurant ses discours, révèle ses valeurs, ses représentations. En s'appuyant sur les apports de l'analyse structurale du récit en particulier, il est possible de repérer ces catégories et mettre au jour ce qui fait la singularité d'une insertion professionnelle et sociale.

À partir des portraits réalisés dans *La culture des individus* (Lahire, 2004), et qu'il nomme « Profils culturels en portraits²¹⁹ » (ibid., Partie III, p.210-408), Lahire permet d'envisager une écriture élaborée qui restitue et permet l'émergence du savoir en adéquation avec la forme de l'enquête menée. En effet, ces portraits sont inscrits dans des analyses macrosociologiques et construisent un raisonnement dans cet aller-retour du « macro » au « micro » pour entre autres, souligner les variations individuelles, les complexités des négociations avec soi-même ou les attentes de son groupe social²²⁰.

On peut cependant aller plus loin dans la restitution de la singularité qui ne vaudrait que pour elle-même au rebours des exigences de représentativité sociologique. La pensée par cas rendue célèbre par la psychanalyse en approche clinique ou par Foucault à propos de l'assassin Pierre Rivière, a été reprise et précisée par des sociologues soucieux de la singularité, de la complexité et de sa restitution scientifique (Passeron, Revel, 2005).

Pensée par cas : Reasonner à partir des singularités

²¹⁹ Lahire caractérise ainsi ces portraits : « Des portraits individuels nuancés et suffisamment variés...chaque portrait est un mixte des descriptions et d'interprétations qui s'efforcent notamment de mettre au jour les conditions de production des consonnances et de dissonances individuelles. » (ibid., p.211)

²²⁰ Certaines analyses menées dans cette recherche gagneraient à être davantage confrontées à celles de Lahire sur les pratiques culturelles et leur socialisation en général et à celles de la distinction en particulier dans les oppositions intra-générationnelles ou entre adultes/enseignants et adolescents/élèves.

Un cas²²¹ est ce qui arrive, ce qui nous pose problème dans l'enquête et qui demande de construire un nouveau cadre, un nouvel outillage théorique pour comprendre. Il peut être dit, mis en mots pour permettre le raisonnement par une forme d'écriture exigeante. Je dirai qu'il nécessite l'écriture pour raisonner et il semble pouvoir, dans le domaine qui nous occupe, permettre la mise en évidence de ce sujet adolescent que l'on poursuit. Il s'agit de permettre le raisonnement à partir d'un cas accessible à l'observation. Cette manière de faire est ancienne mais a souffert de désaffection et surtout de critique concernant la validité des conclusions dégagées. Des questions se posent quant au choix de cette démarche. En quoi la « pensée par cas » est pertinente pour approcher la complexité des pratiques adolescentes ? En quoi peut-elle présenter un gain épistémologique en géographie et sciences de l'information ? De quelle manière se distingue-t-elle des portraits sociologiques mentionnés plus haut ?

Dans cette recherche, la place de l'adolescent, de ses usages, de sa parole a déjà été soulignée mais aussi l'appréhension visée de la complexité. Ce qui est nécessaire est de poursuivre cette préoccupation jusqu'à l'élaboration du raisonnement, jusqu'à la fabrication du savoir sur les pratiques et les usages. Tout d'abord, il convient de préciser en quoi la « pensée par cas » diffère de l'étude de cas. Je préciserai ensuite pourquoi il me semble que cette approche est un outil particulièrement approprié pour rendre compte de la singularité en tentant par l'écriture l'intégration de données qui pourraient paraître éparses voire hétéroclites et travailler cette singularité comme matériau d'une pensée scientifique.

Qu'est-ce qui fait cas ? Pour l'étude de cas utilisée en analyse du travail ou en didactique professionnelle par exemple, un cas est une situation professionnelle, sociale, conjoncturelle que l'on va travailler selon une méthodologie précise : raconter, faire émerger des questions, aller vers l'abstraction pour dégager dans ce qui est arrivé la dimension généralisable, le problème professionnel qui pourra être ensuite étudié. L'objectif étant de proposer des réponses parfois pragmatiques, parfois d'ordre

221 Ce n'est pas à prendre au sens commun péjoratif, présent dans l'expression « c'est un cas ».

épistémique. La « pensée par cas » se rattache à deux traditions historiques des sciences sociales. D'un côté, celle des casuistiques juridiques, morales et religieuses (de la rhétorique et de la philosophie antiques jusqu'aux débats éthiques contemporains), de l'autre, à travers les traditions médicales, celle de la démarche clinique. On a assisté à un retour de la pensée par cas en particulier à partir de cette réflexion sur la démarche clinique qui permet de donner une place première à celui que l'on observe, que l'on interviewe. Un cas est ici bien ce qui arrive. Il survient et en tant que tel, il pose des questions, il résiste par son ancrage multiple dans la réalité singulière et complexe d'un individu. Il semble appeler un nouveau cadre de raisonnement pour répondre aux questions qu'il soulève « où le sens de l'exception puisse être sinon défini par rapport aux règles établies auxquelles il déroge, du moins mis en relation avec d'autres réels ou fictifs, susceptibles de redéfinir avec lui une autre formulation de la normalité et de ses exceptions. » (Passeron, Revel, 2005, p. 11) Il sera ainsi à rapprocher d'autres faits, d'autres cas pour construire une approche possible de ce qui a été repéré comme inédit par leur écriture.

Le cas n'est envisageable que par une écriture qui relève d'une description rigoureuse tout en sachant que l'horizon n'est pas l'épuisement de la singularité par l'écriture. Dans cette perspective quelle peut en être la validité ? C'est bien la question que posent Passeron et Revel, en introduction de leur ouvrage, pour ouvrir sur un ensemble de contributions qui, à leur tour, vont en montrer la diversité disciplinaire dans une sorte de mise en abyme.

« Comment s'établit logiquement la validité générale à laquelle peut prétendre une démarche de connaissance lorsqu'elle veut argumenter ses assertions à partir de cas, c'est-à-dire à partir de descriptions dont l'auteur accepte d'emblée que la liste des traits distinctifs qu'il retient comme pertinents puisse être indéfiniment allongée pour mieux en identifier la singularité ? » (Ibid., p. 13).

La pensée par cas doit-elle s'appuyer sur un mode d'administration de la preuve aussi singulier que les cas sur lesquels elle s'appuie ? Il est nécessaire de réfléchir à une

modalité d'argumentation logique pour ne pas se contenter de la juxtaposition de singularités sans parvenir à une généralisation. Il y a d'autres pistes que celles qui font ou aller du particulier à l'universel, ou de l'universel au particulier sous la pression du modèle de l'inférence. Ainsi, il s'agit de manière plus pertinente d'identifier et de faire émerger la configuration originale que constitue un cas pour, ou élaborer un cadre de raisonnement en le confrontant à d'autres cas, ou le constituer comme figure – exemplaire - de ce qui est institué par cet individu. Nous sommes bien alors dans une perspective qui prend en compte le sujet, c'est avec cette perspective que le cas peut être cohérent et unifié.

Cette démarche épistémologique a-t-elle une pertinence pour les sciences dans lesquelles s'ancre cette recherche ? Plutôt que de chercher une réponse spécifique, il me semble plus judicieux de repérer plus généralement pour quelles visées cette démarche est pertinente. En effet, on ne peut invalider celle-ci parce qu'elle serait fondée sur la subjectivité du chercheur - il choisit les cas, les écrits et poursuit la singularité - ni parce qu'elle est renforce la médiation de la réalité par une forme d'écriture spécifique, élaborée, travaillée qui interroge l'inscription du savoir constitué dans un processus de communication. Toutes les sciences humaines subissent ces critiques et aller vers des méthodologies issues des sciences expérimentales n'est pas une réponse toujours pertinente.

Bien au contraire, si l'on considère que ce qui est recherché est une épistémologie des usages singuliers et complexes d'individus parties prenantes de processus sociaux, culturels et techniques pour viser même une phénoménologie de celles-ci, la pensée par cas est congruente. Concernant la validation de ce qui est produit, c'est bien la réflexivité de la chercheuse et la dynamique d'une réflexion collective qui pourra la construire en reprenant ces mêmes cas ou en confrontant les conclusions à d'autres recherches

Choisir les cas et les écrire

Au cours des deux années pendant lesquelles l'enquête a été menée, certains adolescents ont été contactés directement, certains ont été sollicités par interconnaissance, d'autres ont manifesté un intérêt particulier, m'ont écrit, sont venus me parler au lycée. D'autres ont suscité mon intérêt dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, j'ai repéré des pratiques déjà perçues, ou des pratiques spécifiques que je voulais investiguer. Les adolescents rencontrés donnent à voir des ensembles pratiques qui sont de l'ordre de la singularité. Certaines pratiques étaient discordantes avec les pratiques attestées par des résultats d'enquêtes sociologiques, d'autres restaient, au sens étymologique, incompréhensibles.

Le pari a donc été de considérer que c'est dans la restitution de la richesse et de la diversité des pratiques inscrites dans une temporalité, dans des espaces et par le portrait de l'adolescent qu'on peut repérer des récurrences, des interactions signifiantes et aussi soulever des problèmes qui pourront donner lieu à des analyses, ou resteront peut-être en suspens et que d'autres cas pourront éclairer. Dans l'ensemble des adolescents rencontrés, des personnalités sont apparues, parfois parce qu'ils étaient plus volontiers intéressés par ce que je cherchais, parfois parce que j'étais curieuse d'aller au-delà de ce qu'ils donnaient à voir à cause d'une phrase, d'une attitude. Ainsi comme on le verra, Tasha s'est singularisée à cause de sa manière d'être sur *Facebook* et la façon dont les autres parlaient d'elles. J'ai remarqué Arthur en raison d'une certaine ambivalence entre son aplomb et la sensibilité qu'il affichait par ses écrits sur le RSN. Alice, elle, a toujours été prolixe et volontaire pour échanger avec moi. Cependant je ne parvenais pas identifier ce qui construisait la cohérence de ses pratiques ni ce qui en faisait l'épaisseur en particulier concernant l'articulation papier - numérique. Quand j'ai contacté les élèves du lycée Hermès, les réactions de Carla quand il était question des propos tenus dans les médias sur les adolescents et l'utilisation des SMS m'ont interpellée : elle était vraiment outrée du mépris qu'elle percevait. C'est à partir de son cas que j'ai pu identifier le lien très spécifique entre écriture et mobilité.

Démarche d'élaboration du raisonnement pour l'ensemble de l'enquête

C'est à la fin de la première année de thèse que la question des cas est apparue sans pour autant que j'en pèse tous les enjeux. Je me suis rendue compte que des adolescents se détachaient toujours dans mes restitutions de travaux et mes communications comme s'ils constituaient des pivots dans ma réflexion. J'ai ainsi mis en place une stratégie de collecte plus précise pour ces adolescents et sollicité davantage de rencontres. Pour écrire ces cas, j'ai repris non seulement l'ensemble des données les concernant mais aussi les analyses faites sur des aspects particuliers de leurs pratiques.

Cependant, l'enquête a porté sur un plus grand nombre d'adolescents à partir desquelles la question de l'écriture a été travaillée. En effet, la dimension réticulaire de l'écriture ne peut être appréhendée à partir d'un seul individu. Par ailleurs, avec ces adolescents, j'ai pu observer des pratiques récurrentes qui méritaient d'être analysées et faisaient écho à celles de ceux dont je souhaitais faire des portraits. Ainsi, on trouvera dans la suite de ce travail, une double visée : une tentative de restitution des pratiques et des usages en tirant des fils transversaux tels que le rapport complexe entre l'adolescent, ses écrits et des dispositifs particuliers - l'école et Facebook -, l'usage de l'écriture dans des situations de mobilité, les processus d'individuation/socialisation par l'écriture, tous éléments construisant la notion d'économie scripturale dans les espaces adolescents et une tentative de le faire en respectant leur singularité.

Portraits d'adolescents

De quelques adolescents

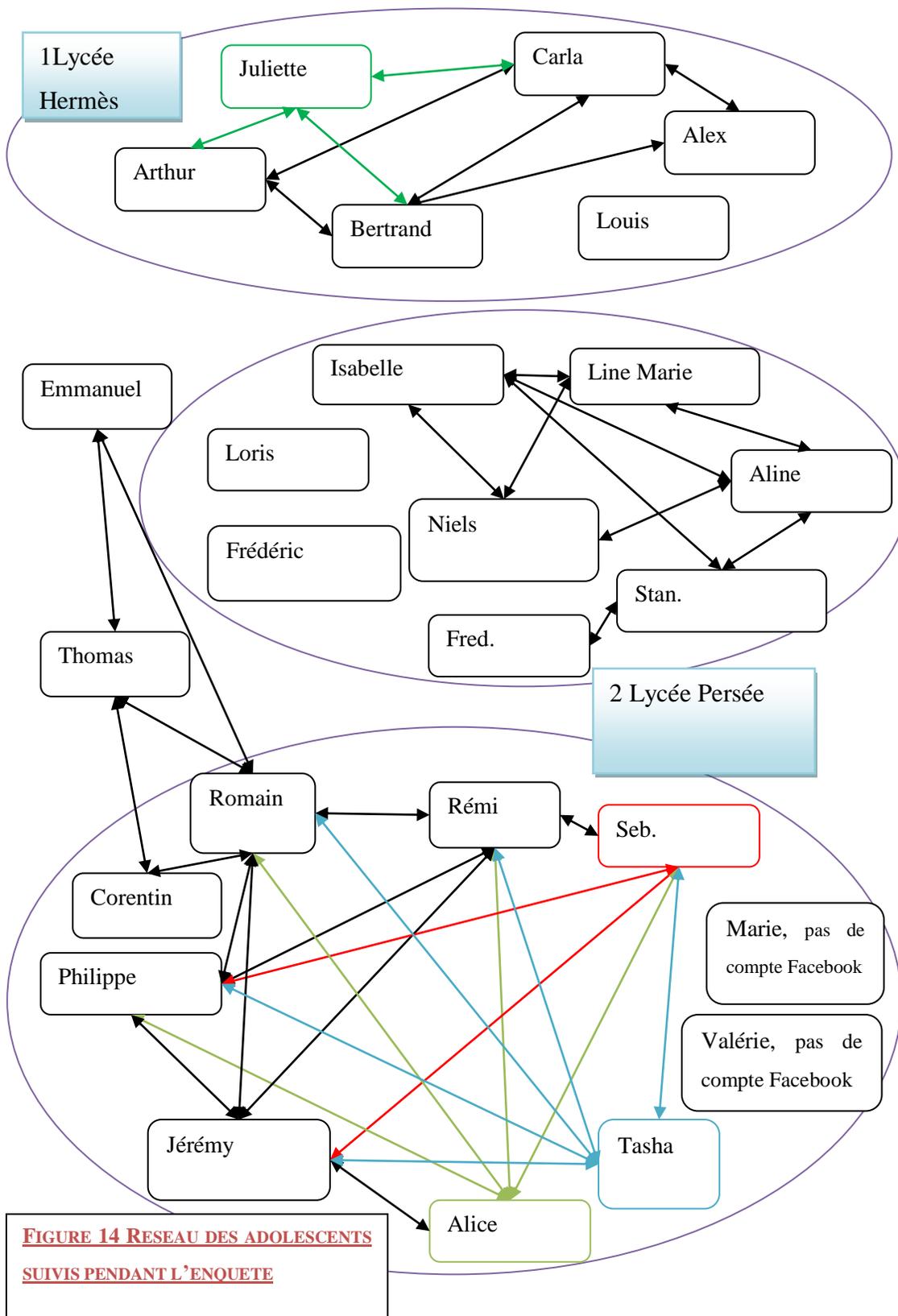
Au fil des semaines, les rencontres ont permis d'accroître les contacts, d'observer des pratiques diverses mais aussi d'identifier des réseaux d'amis. Il s'agit là de présenter les adolescents que j'ai côtoyés de manière plus suivie. De l'automne 2010 à l'été 2012, j'ai rencontré et suivi cinq classes, je suis devenue amie sur Facebook avec vingt-cinq adolescents, discuté avec un certain nombre d'autres que j'ai pu ne rencontrer qu'une seule fois. En utilisant les bus régionaux, il est difficile de dénombrer ceux que j'ai observés de manière récurrente. Cependant, je dirai qu'une dizaine d'entre eux a pu être davantage l'objet de mon intérêt. Dans les bus, ils prennent l'habitude de s'asseoir à peu près toujours aux mêmes endroits. Leurs horaires sont réguliers et au fil des semaines, on peut comprendre quelques éléments de leurs relations, les écouter et leur parler. Cela a été fait de manière très ponctuelle, ne souhaitant pas les gêner dans leur trajet et je ne voulais pas qu'ils se sentent observés pour les mois suivants.

Parmi ces jeunes, je peux identifier plus précisément une vingtaine d'entre eux. Je les ai rencontrés, suivis en classe, parfois au domicile, ils m'ont donné à voir un grand nombre d'écrits. Dans la [FIGURE 14](#)²²², sont représentés ces adolescents regroupés par lycées²²³. On retrouve les deux lycées principaux, Persée et Hermès. Les jeunes hors de ces groupes fréquentaient d'autres lycées et ont été contactés dans les transports en commun ou aux arrêts. Par ailleurs, les flèches doubles mettent en évidence les liens établis par *Facebook* entre eux. J'ai pu repérer des liens entre des jeunes sur le RSN même quand ils n'appartenaient pas au même lycée mais ce n'était pas le cas pour ces adolescents suivis. Ce qui semble le plus fréquent est de se contacter sur *Facebook* parce qu'on s'est rencontré hors ligne ou parce qu'un ami a permis le contact. Je reviendrai sur cette

²²² Les couleurs sont utilisées uniquement pour une meilleure lisibilité des liens.

²²³ N'y apparaissent pas les jeunes suivis sur *Facebook* avec lesquels je n'ai pas mené de discussion particulière ou ceux rencontrés dans les transports en commun dont je n'avais pas de coordonnées.

manière d'établir les liens sociaux par l'écriture sur ce RSN. Je présenterai ces lycéens particulièrement suivis en excluant pour l'instant ceux auxquels je consacre un portrait plus loin.



Au lycée Persée

– Valérie

Valérie, élève de seconde, est une excellente d'amie d'Alice. C'est chez elle que nous nous rencontrons pour la première fois²²⁴. Elle correspond au profil de la bonne élève, curieuse sur le plan culturel. Elle est satisfaite de son lycée, contente des modes de relations qui s'y établissent et positive la plupart du temps dans ses propos sur les enseignants. Néanmoins, elle veut faire une première S et est déterminée à réussir, ce qui fait qu'elle est aussi critique sur certaines heures, à son avis, perdues par des enseignants qui ne « tiennent pas leur classe » ou « ne savent pas où ils vont ». C'est elle qui a permis à Alice de découvrir la littérature, surtout l'*Heroïc Fantasy*. Les moyens financiers de sa famille, comme elle dit, lui permettent d'acheter des livres facilement, ayant épuisé depuis le collège, les ressources du CDI et des deux bibliothèques municipales auxquelles elle a accès. Elle a une chambre sous les combles, qu'elle investit de manière personnelle (FIGURE 80). Elle m'y fera entrer avec Alice pour me montrer les écrits produits dans le cadre de leur participation aux jeux de rôle. Pendant l'année de seconde, elle n'a pas de compte *Facebook* et y tient, considérant qu'elle n'en a pas de besoin et qu'elle n'a pas de temps à consacrer à cela. Elle se créera un compte courant de l'année de première (février 2012). Elle l'utilisera cependant peu. Au lycée, Valérie a une attitude impliquée en cours : son travail est toujours fait, elle a son matériel pour travailler, elle est une des seules à ne pas avoir de trieur parce que ce n'est « pas efficace ». Quand je l'observe en cours, je me rends compte qu'elle semble à contretemps avec ce que l'enseignant demande. Elle écrit quand les autres écoutent. Je l'observe plus attentivement puis nous en discutons à la sortie, elle me montre son cahier. En fait, elle trouve que l'enseignante ne va pas assez vite, alors quand celle-ci demande de faire des exercices, Valérie les fait rapidement puis enchaîne sur d'autres non demandés mais dont elle se doute qu'« il va falloir les faire de toute façon ». Pendant ce temps, l'enseignante reprend les exercices, les corrige avec la classe, Valérie poursuit ce qu'elle s'est donnée à faire mais parvient à

²²⁴ On trouvera des éléments des entretiens et conversations menées avec elle et Alice par la suite.

répondre aux questions et à intervenir ([FIGURE 15](#)). Elle utilise un cahier qu'elle a divisé en deux parties pour gérer cette sorte de double cours, avec un système de feuilles pliées et collées que je trouve compliqué parce demandant beaucoup de manipulations mais qui visiblement la satisfait.

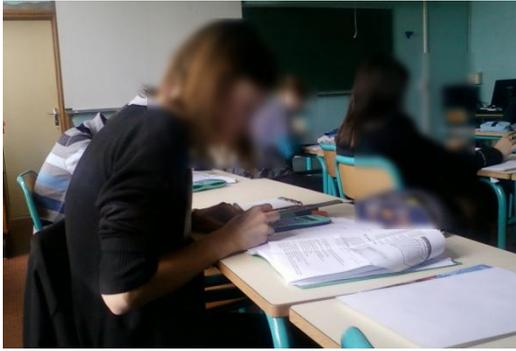


FIGURE 15 VALERIE ORGANISE
« SON » COURS DANS « LE »
COURS, MARS 2011

– **Philippe**

Philippe était dans le même collège qu'Alice et Valérie. Il est connu comme le dessinateur du groupe. Il est en option Arts et dessine tout le temps. Son rapport à l'école est plutôt positif. Mais ce qu'il apprécie au lycée, c'est la liberté de mouvement et l'anonymat dont il lui arrive de jouer. Il profite des incertitudes parfois de l'organisation en groupes pour dire ne pas être au courant du travail ou faire perdre un certain nombre de minutes aux enseignants sur ce sujet. Il dessine pendant les cours pour lui-même, mais souvent fait circuler des amorces de bandes dessinées que d'autres peuvent continuer ([FIGURE 16](#)). Au fil des semaines de cours, il a aussi l'idée de compiler les petites phrases d'enseignants qui les font rire, lui et ses amis ([FIGURE 71](#)). Il a un compte *Facebook* depuis la troisième, il communique surtout pour partager des contenus trouvés sur internet, déposer des BD pour lesquelles il attend des commentaires mais aussi poser des questions ou partager ses trouvailles concernant des logiciels de traitement de vidéos ou d'images²²⁵. Il participe aux conversations initiées par d'autres surtout quand elles sont absurdes. Il m'en parle, lors du rendez-vous chez un bouquiniste, c'est là que lui et Alice m'expliquent le principe des « messages nuls » qu'ils envoient par SMS ou *Facebook* ([FIGURE 62](#)). Il semble bien que Philippe soit à l'origine de leur mot d'ordre « Onche »

²²⁵ Voir annexe n 12. Journal, Philippe, Facebook, début 2012.

(FIGURE 59). Le fait qu'il se surnomme lui-même d'un nom absurde et en joue pour élaborer des avatars sur papier ou numérique, mais aussi son choix de photos de profils montre son goût pour l'humour et l'autodérision.

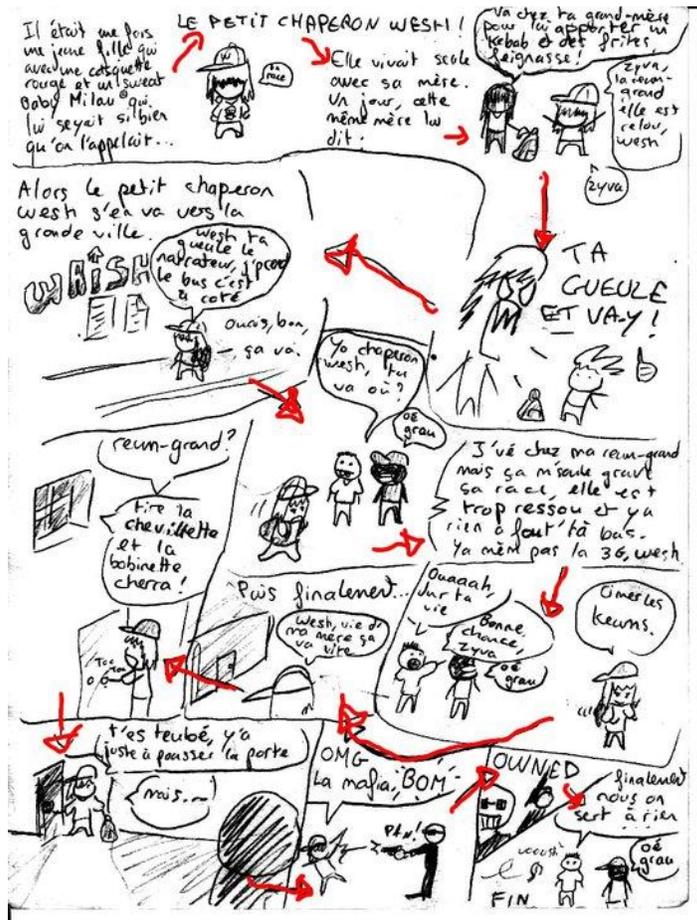


FIGURE 16 BD DE PHILIPPE, FAITE EN COURS, FORMAT A4, MARS 2011.

– Rémi et Seb.

Ces deux garçons sont dans la même classe. Ils ont comme point commun de ne pas aimer du tout le travail scolaire. La première fois que j'ai observé Seb., c'est lors d'un cours de français, il n'avait pas « ses affaires », s'est assis au fond de la classe. Pour noter ce qui était au tableau, il a demandé autour de lui qui une feuille, qui un stylo. Il a écrit tout ce que l'enseignant écrivait au tableau. Cette copie est la seule activité qu'il ait menée pour manifester une implication dans le cours. Cette manière de s'inscrire dans le

dispositif scolaire ne m'a surprise véritablement que quand il a chiffonné cette feuille et l'a mise à la poubelle en sortant du cours. J'ai essayé de discuter avec lui à l'extérieur du lycée, ce qu'il a fait volontiers. Il m'a alors expliqué qu'il ne voyait pas pourquoi il garderait une feuille qu'il ne relirait pas. Il n'agit pas toujours ainsi mais les feuilles qu'il conserve sont mises en vrac dans son sac de cours, en les poussant de la main vers le fond. Il est ami avec Philippe et Alice et participe aux BD qui circulent. Il a lui aussi un pseudo et un avatar qui le désignent aux autres et sont utilisés pour le *tagger* sur *Facebook*. Sur le RSN, il partage des contenus sur le hard-rock en particulier avec Rémi. Ce dernier est content d'être au lycée parce que cela lui permet d'être davantage lui-même : depuis le collège, il travaille sur son allure gothique. Alice dira d'ailleurs que le lycée lui a permis de devenir complètement gothique parce qu'il en a trouvé d'autres comme lui et qu'il ne perçoit plus cela comme une marginalité pénalisante. Cependant, le lycée lui pèse parce qu'il ne trouve pas d'intérêt au cours. Il s'agit plutôt pour lui d'un lieu de relations personnelles et d'échanges pour préparer des soirées, des sorties. Il organise ou commente ces dernières sur *Facebook* mais il y écrit aussi des textes à visée politique, on pourrait dire anarchiste ou des textes de chansons, certains sont des fragments de chansons trouvés sur internet, d'autres ont été découvertes au lycée par le biais du cours d'anglais ou en histoire (FIGURE 17).

Paroles de la chanson

par R [nom], mardi 16 août 2011, 11:51

+ Rédiger un article

Walking on the top
Of the last mountain
Far away the capital, far away the capital
We all fight
against the tyrannie
Pataoes *4
Crossing the
Bloody red river
Fulls of cuts bodys
Far away the capital
Refrain
I see this capital
and with my army
We prepare ourself to fight
Oh yeah to fight
On this vegetalpatches

FIGURE 17 CHANSON
RECOPIEE PAR REMI SUR
FACEBOOK, AOUT 2011

Au fil des mois, ces deux préoccupations occupent l'essentiel de ses écrits sur *Facebook* : la musique et la politique. Il contribuera d'ailleurs aux discussions plutôt fréquentes sur les élections de 2012 et autres faits politiques que je pourrai lire sur le réseau social.

– **Niels, Line-Marie, Isabelle et Aline, Stan...**

Ces adolescents sont dans la même classe de seconde et considèrent qu'ils ne sont pas comme les autres. Ils ne s'intéressent pas aux mêmes « délires ». Niels m'explique ainsi qu'il se sent parfois en décalage quand il entend ses camarades du lycée. Je discute avec lui la première fois sur un banc après un cours, deux ou trois filles sont là aussi et nous sommes rejoints par des terminales et deux élèves de classe préparatoire qui ont terminé les cours. Niels m'explique qu'il écrit des chansons sur des feuilles volantes, il les met dans un lutin, les tape parfois à l'ordinateur pour les envoyer à des copains musiciens avec lesquels il a créé un groupe. Il compose la musique pour ses chansons et se réfère plutôt à la chanson à texte française. Il lit et écrit de la poésie. Je retrouverai certains textes sur son espace *Facebook* de même qu'un certain nombre d'écrits présentant des concerts ou les commentant. Lors de cette discussion, avec les autres, il me parle de sa vision de l'école, de la manière dont il pense qu'on le prépare ou pas à l'avenir. Il insiste sur le fait que les enseignants n'ont pas le temps, ne connaissent pas leurs élèves. Au cours de la discussion, lui et ses amis me parlent d'enseignants qui les ont encouragés au collège, de pédagogie Freinet (sic.), de discrimination selon leur quartier d'origine... Un discours assez engagé dont ils semblent avoir approprié certains éléments. Quelques semaines plus tard, je les suivrai à nouveau en cours. C'est le moment des choix d'orientation. Niels voudrait une première L mais ses enseignants considèrent qu'il n'est pas littéraire. Quand je lui demande s'ils connaissent ses pratiques d'écriture privées, il me répond qu'on ne lui a jamais posé la question.

Au lycée Hermès

Comme déjà précisé, le premier contact a été collectif à l'internat. À partir de celui-ci, je suis venue observer et discuter avec certains d'entre eux puis je suis allée en classe où j'ai retrouvé des éléments liés à un type de collectif différent puisque c'était des classes entières et non des chambres ou un groupe d'internes.

– Juliette

Juliette m'a contactée par mail suite au courrier que j'avais transmis aux internes de seconde. Elle a été persévérante puisque son message n'ayant pas eu de réponse à cause d'une erreur dans l'adresse, elle a demandé au CPE de me dire qu'elle voulait me parler. J'ai finalement reçu un premier message de sa part. Lors du rendez-vous collectif, elle s'est montrée très réservée mais j'ai pu lui parler ensuite et elle a toujours été très volontaire²²⁶. La seule limite, qui l'a gênée d'ailleurs, était qu'elle ne pouvait m'accueillir chez elle à cause d'une situation personnelle difficile. Nous avons aussi communiqué par messages privés sur *Facebook* et par SMS avec Carla dont elle a été inséparable au lycée en seconde et première (de septembre 2011 à juin 2013). Juliette écrit beaucoup sur toutes sortes de supports : feuilles de classeur ou feuilles blanches, SMS, *Facebook*, mais pas de journal intime par exemple. Quand elle veut exprimer ses émotions, elle le fait sur des feuilles volantes qu'elle range dans une boîte ou qu'elle jette selon les cas. Elle semble très posée, plutôt déterminée : à plusieurs occasions, elle élude la question de son intérêt pour les cours en m'expliquant qu'elle n'a pas le choix, il faut travailler. Même, elle utilise des techniques pour rester concentrée sur le cours, non pour comprendre dans un premier temps, dit-elle : il semble que l'essentiel soit d'occuper le temps et son esprit. Elle copie, écrit tout ce que l'enseignant dit ou écrit, de manière intégrale en soignant sa présentation. Rentrée à l'internat, il lui arrive souvent de recopier à nouveau pour améliorer la présentation et sa graphie. Elle conseille à Carla d'en faire autant, ce que celle-ci fera au second trimestre. Juliette a un compte *Facebook* sur lequel elle écrit

²²⁶ Annexe 6. Coin-chambre, internat du lycée Hermès, Juliette, décembre 2011.

beaucoup, au début le week-end et pendant les vacances, n'ayant pas d'accès internet sur son téléphone. Au cours du printemps 2012, elle commencera à déposer des écrits à partir de l'internet et en journée. Elle écrit des formes de maximes, de sentences sur sa vie amoureuse et amicale. Elle utilise aussi le RSN comme les SMS et les feuilles en papier pour écrire à sa grand-mère décédée.



FIGURE 18 JULIETTE ECRIT A PROPOS DE SA GRAND-MERE, FACEBOOK, JANVIER 2012

Ce sont ses écrits qui attireront mon attention sur la question des multiples réseaux et de l'imbrication de plusieurs espaces sur laquelle je reviendrai plus loin, en remarquant que ce type d'écrit a un assez grand nombre de « j'aime » mais très peu de commentaires, voire aucun comme celui-ci (FIGURE 18). Au fil des écrits, il semble qu'elle utilise l'écriture comme un moyen d'expérimenter les relations avec les autres mais aussi de noter au fil du temps sa façon de traverser l'adolescence dont elle dit qu'il faut beaucoup d'efforts pour y réussir.

– **Alex**

Alex est à l'internat dans la même chambre qu'Arthur auquel je consacrerai un portrait. Il est assez discret dans son comportement et a manifesté peu de choses pendant le premier rendez-vous. En revanche, à l'internat, il a été tout à fait disposé à discuter et à me montrer sa manière d'écrire (Annexe 3. Alex, conversation à l'internat, lycée Hermès, 11 janvier 2012.). Dans les premiers temps, il insiste pour me montrer comment il essaie de noter ses cours de manière propre : on lui a beaucoup reproché son manque de soin, sa graphie. Puis il comprend que je suis davantage intéressée par ce qu'il écrit : il m'explique alors qu'il aime et écrit de la poésie parce que ça marche avec les filles. Nous sommes alors en décembre 2011, il n'imagine pas le faire avec des SMS. Un soir, Alex sera en train de faire des fiches en découpant soigneusement des feuilles cartonnées trop grandes :

« Au lieu de regarder dans mon cahier, quand y'a trop de notes, ou c'est pas très propre, je résume tous mes cours là dedans et c'est plus facile à apprendre. C'est mon prof. principal de l'année dernière qui nous avait dit ça. Et mon prof d'histoire... Les fiches je les découpe, j'avais pas envie d'acheter d'intercalaires, donc toutes les feuilles alors je les coupe, c'est long là où y'a un petit bout qui dépasse, je mettrai la matière, j'aurai plus qu'à soulever et j'aurai tout. » Alex, un soir de février 2012 à l'internat.

La récurrence de ses propos sur l'organisation comme une technique demandant du temps et du matériel attireront mon attention sur la présence systématique du trieur sur les tables, dans les photos prises en classe ([FIGURE 19](#)).



FIGURE 19 TRIEURS LYCEE
PERSEE, AVRIL 2011

– **Louis et Bertrand**

Ces deux garçons ont été peu vus mais ils étaient souvent présents quand je discutais avec les autres. Louis, malgré tout, lors de ma première visite à l'internat m'a expliqué qu'il utilisait les fonctions de son téléphone pour coder les SMS reçus avec des couleurs et des polices de caractères spécifiques. En effet, il ne voulait pas que ce soit « comme dans les livres ». Cette volonté de différenciation selon le support et la visée ici de communication personnelle m'a surprise et c'est à partir de là que j'ai posé des questions sur la mise en forme des SMS à l'écran. Ce que l'on nomme écriture spéculaire était l'occasion d'une stratégie par Louis. Par ailleurs, il n'avait pas de compte *Facebook* et n'aimait ni internet ni les jeux vidéos, préférant « être dehors ». Bertrand n'a jamais souhaité discuter avec moi, même si, quand je lui posais des questions, il a toujours répondu. En revanche, il m'a acceptée comme amie sur *Facebook* fin 2011, et nous avons un peu communiqué par

messages privés. Il m'a supprimée de ses amis en décembre 2012. Ses écrits concernaient surtout les interactions avec le groupe d'amis de l'internat, me permettant de voir comment les relations évoluaient entre eux par ce jeu d'écrits numériques.

– **Olivier, Thomas et quelques anonymes**

Quelques mots sur des adolescents qui ne sont élèves ni du lycée Persée, ni du lycée Hermès.

Olivier et Thomas sont deux élèves d'un lycée d'une agglomération très proche, en classe de seconde. Leurs trajets sont assez longs puisqu'ils habitent à une trentaine de kilomètres de la ville et utilisent ainsi les bus régionaux et le tramway plusieurs fois par jour. Ce sont dans les transports que j'ai fait leur connaissance. J'ai pris la liberté de leur parler parce que je ne fréquentais pas toujours les mêmes lignes qu'eux et il me semblait qu'ils accepteraient peut-être davantage de me parler sachant que je ne serai pas tous les jours là. Cette sensation de « flicage » soulignée à une autre occasion (Cailly, 2007) est un véritable paramètre à prendre en compte pour que les adolescents ne se ferment pas²²⁷. Ainsi, comme nos occasions de rencontre étaient les déplacements, nos conversations ont surtout porté sur la mobilité et l'écriture dans cette situation. Leurs propos ont été très pertinents dans la mesure où pour des écrits similaires « t'es où ? » par exemple, ils avaient des explications diverses selon les moments, les finalités. Se trouvait en quelque sorte concrétisé le hiatus entre pratiques et usages, entre traces et processus. Par la suite, j'ai découvert qu'Olivier et Thomas étaient amis avec des élèves du lycée Persée. Ils avaient tout deux des comptes *Facebook* mais Olivier l'a désactivé en cours d'année. Je n'y ai pas eu accès. Je mentionne des anonymes parce qu'il y a eu un grand nombre d'adolescents observés avec lesquels les relations ne sont pas allées plus loin même si j'ai

²²⁷ Il y a un équilibre à trouver : l'observation sur un temps un peu long semble acceptée quand les relations ont le temps de s'installer et que les interactions informelles sont possibles.

pu leur parler de manière occasionnelle. C'est le cas des deux garçons dont je parlerai plus loin en faisant référence à Cyrano²²⁸.

²²⁸ Voir « Cyrano », chapitre 2, partie 4.

Des rencontres

Je rencontre Carla lors de ma première venue au lycée Hermès, un soir de décembre 2011. Elle a 15 ans, habite loin du lycée où elle est interne. Ce soir-là, elle accompagne Juliette qui m'avait contactée par mail. Elle est souriante, C'est une assez grande brune avec une abondante chevelure bouclée. Ce détail est important dans la mesure où elle la met en valeur : ses photos sur *Facebook* la montrent ainsi toujours en gros plan, les cheveux détachés. Elle s'assied par terre avec les autres et s'implique assez vite dans la discussion collective en particulier pour insister sur ce que font les adolescents et réagir quand je mentionne quelques idées véhiculées par les médias sur leurs pratiques : l'écriture en texto, le peu d'écriture personnelle, le temps passé sur les réseaux sociaux. Elle réagit à plusieurs reprises pour mentionner qu'elle trouve ça non seulement faux mais scandaleux : « C'est n'importe quoi. » Quand je lui donne la parole, elle me dit qu'écrire en texto, c'est pour « ceux qui [la] soulent ». Elle reconnaît avoir écrit en *texto* au collège pour faire comme tout le monde et aussi « pour aller vite » mais c'est fini. Je comprends qu'entre taper vite sur le clavier et écrire les mots en entier, il fallait choisir. Aujourd'hui, elle a acquis assez d'automatismes pour faire les deux.

Les filles assises près d'elle, acquiescent, en particulier Juliette : elles sont visiblement deux amies. C'est en les voyant que je propose au groupe de mentionner sur mon carnet que je vais faire circuler s'ils ou elles préfèrent que je les vois à deux ou à plusieurs pour discuter. Elles viendront m'en parler à la fin, pour me dire qu'elles sont inséparables.

À la fin de cette rencontre, Carla me donne son numéro de téléphone portable, et me note son nom précisément pour que je puisse la retrouver sur *Facebook* et lui demander de m'accepter comme amie.

Par la suite, elle accepte volontiers toutes mes sollicitations allant jusqu'à les devancer : elle me suggère des choses à regarder, des cours à venir voir. Nous nous contactons par SMS ou par messages privés sur *Facebook* selon les besoins. J'ai pu discuter avec elle à plusieurs reprises au lycée, dans sa chambre à l'internat mais aussi dans les couloirs en attendant d'entrer en cours. Ainsi quelques jours après la première rencontre, c'est à l'internat que je vais la retrouver. J'arrive pour 19h, au début de l'étude et je passe de chambre en chambre pour saluer ceux que j'ai pu rencontrer. Pour ce premier soir, ce sont en fait les garçons qui sont déjà disponibles. Je ne verrai Carla et Juliette qui partage sa chambre que la fois suivante. Pendant la semaine, je parcours les écrits déposés sur *Facebook*, elle a déjà environ 300 amis.

Le mercredi suivant, je leur demande si elles sont disponibles. Avec leur accord je m'assois sur une chaise entre Juliette et Carla près du bureau de celle-ci et je pose l'enregistreur allumé sur le bureau. Nous commençons à discuter plutôt facilement de leur vie au lycée, à l'internat et de leur rapport à l'écriture.

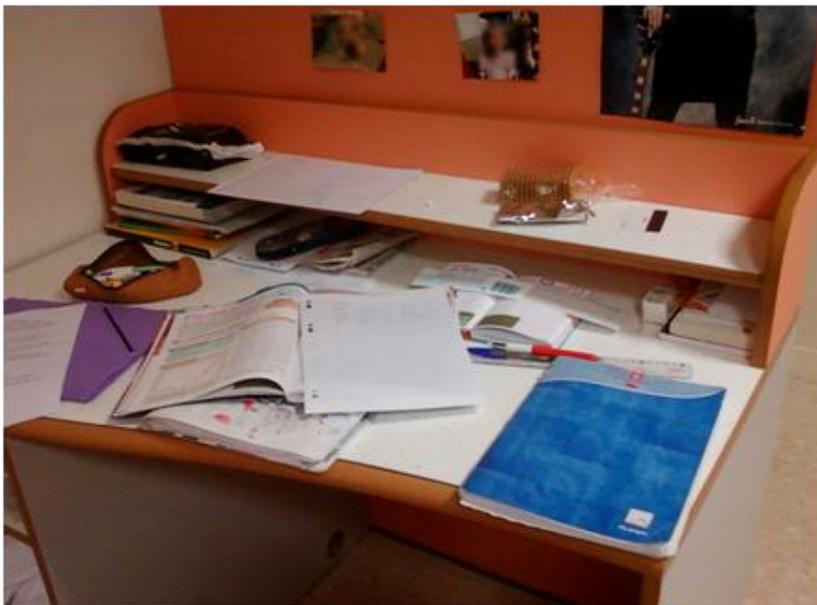


FIGURE 20 TABLE DE TRAVAIL, CARLA A L'INTERNAT, DECEMBRE 2011.

Sur cette photographie, on voit le bureau de Carla ([FIGURE 20](#)). Elle vient de s'interrompre, est sortie de la chambre poser une question à une autre interne dans une chambre voisine. On voit un journal, *Ouest-France*, un agenda ouvert, des feuilles de cours de géographie, un manuel ouvert sur lequel est posée la feuille de l'activité en cours. Sous le livre, le trieur est fermé, il a été mis en ordre le week-end précédent, m'expliquera-t-elle quelques minutes plus tard. On voit encore un cahier fermé, pochette cartonné, trousse ouverte, des stylos et règle posés près de l'agenda, un roman étudié en français, *Candide* de Voltaire. Sur le côté gauche au fond sous l'étagère, une pile de livres. Mais aussi un paquet de gâteaux entamé sur l'étagère. Mais pas de téléphone, elle l'a pris en sortant.

À deux reprises, je verrai les deux jeunes filles ensemble au lycée. Avant d'avoir l'occasion de les suivre un peu en cours.

En mars 2012, c'est à son domicile que Juliette m'a accueilli avec ses parents ; Je fais connaissance avec la famille avant d'être invitée dans la chambre de Carla pour deux heures de conversation « à bâtons rompus » sur ce qui nous intéressait visiblement toutes les deux : qu'elle parle d'elle, de ses usages de l'écriture et de sa manière de voir et de vivre l'adolescence. Elle parle volontiers et a des idées souvent semble-t-il bien arrêtées quand je lui demande son avis.

S'adapter au lycée et à l'internat

Elle habite dans une petite ville à une cinquantaine de kilomètres de celle où elle est à l'internat la semaine. Elle a demandé son admission dans une seconde technologique près de chez elle en fin de troisième mais a été refusée. Elle postule puis s'inscrit au lycée Hermès qui l'accepte donc en seconde générale et en internat pour viser ensuite la 1ère technologique qui l'intéresse. Le premier trimestre est pour elle surtout celui de l'adaptation à l'internat, à la distance avec sa famille dont elle se dit très proche. Pour se

sentir chez elle, elle a placé quelques photos sur son bureau et sur la porte de son placard. Des posters de chanteurs qu'elle aime ou d'actrices comme Séléna Gomez ou Justin Bieber pris dans des revues que son père lui achète de temps en temps comme *Fan2*, magazine pour les adolescents dans lesquels elle recherche les photos - mais aussi des conseils, on y reviendra -. Elle pense que certains ne sont plus de son âge mais elle les aime quand même, donc elle les affiche.

Elle parle fréquemment de ses parents et de sa petite sœur en particulier. Les premiers temps, elle comble l'éloignement dû à l'internat par un usage forcené de SMS qui lui permettent de rester comme en retrait du lycée. Elle s'est liée rapidement d'amitié avec Juliette, élève de sa classe et qui partage la même chambre. Quand je viens parler avec l'une, l'autre est là. En sa présence, Carla précise que Juliette est comme sa deuxième maman²²⁹. Elle dit s'ennuyer souvent en cours et elle a montré peu d'implication pendant le premier trimestre. Les résultats ont été tels que ses parents sont intervenus pour poser des exigences quant à son attitude en cours, son travail personnel et en limitant l'usage du téléphone. Carla dit qu'ils ont raison et elle reconnaît « qu'elle doit s'y mettre ». Elle m'en avait parlé à notre première discussion, je lui demande donc si elle est plus attentive. Elle insiste sur le fait de prendre des notes.

Carla « J'ai décidé que de toute façon il fallait que j'y sois là-bas j'ai pas le choix je trouve pas ça intéressant ...

Tu trouves ça moins ennuyeux ?

C. ben oui enfin en ce moment j'aime bien ce qu'on fait

C'est.... ?

J'aime bien ce qu'on fait c'est Candide de Voltaire... prendre des notes ça me fait passer le temps. J'essaie d'écrire tout... je recopie sur Juliette. »

²²⁹ Il est vrai que nous sommes dans la chambre de l'internat, ce qui semble induire une certaine focalisation sur ce qui se passe là. Quand on sera chez elle, elle ne parlera pas de Juliette.

Le temps est un élément récurrent dans ce qu'elle dit : « passer le temps ». Carla me précise qu'il lui a fallu « du temps » pour se faire à l'internat, aux déplacements tous les week-ends. « Mais maintenant ça va » précise-t-elle. Elle dit s'être fait rapidement des amis dans l'internat, ses amis en classe sont des internes. Elle apprécie la convivialité et mentionne la fête des internes de fin décembre comme un moment important mais en classe, elle veut surtout passer le temps. Lors d'un cours, je la verrai ainsi sortir de son sac un petit miroir et prendre du temps pour elle pendant la séance²³⁰.

À domicile

Carla a une chambre individuelle, décorée comme elle l'a voulue. Quand j'y rentre, tout est en ordre. Ce sont les vacances, alors elle l'a rangée. Son lit est en mezzanine avec un petit espace bureau dessous, surtout d'objets personnels, de décoration, de cosmétiques. Elle a posé son *netbook* sur une tablette fixée au lit. Il y aussi un bureau, dans la chambre lui aussi recouvert d'objets personnels qui mélange ordre et désordre, scolaire et privé, récent et ancien ([FIGURE 21](#)).

²³⁰ J'ai pu observer cela assez régulièrement en cours avec d'autres lycéennes : se coiffer, mettre du rouge à lèvres, etc. sont des activités faisables. Elles ont sur elles assez souvent des troussees plutôt complètes.

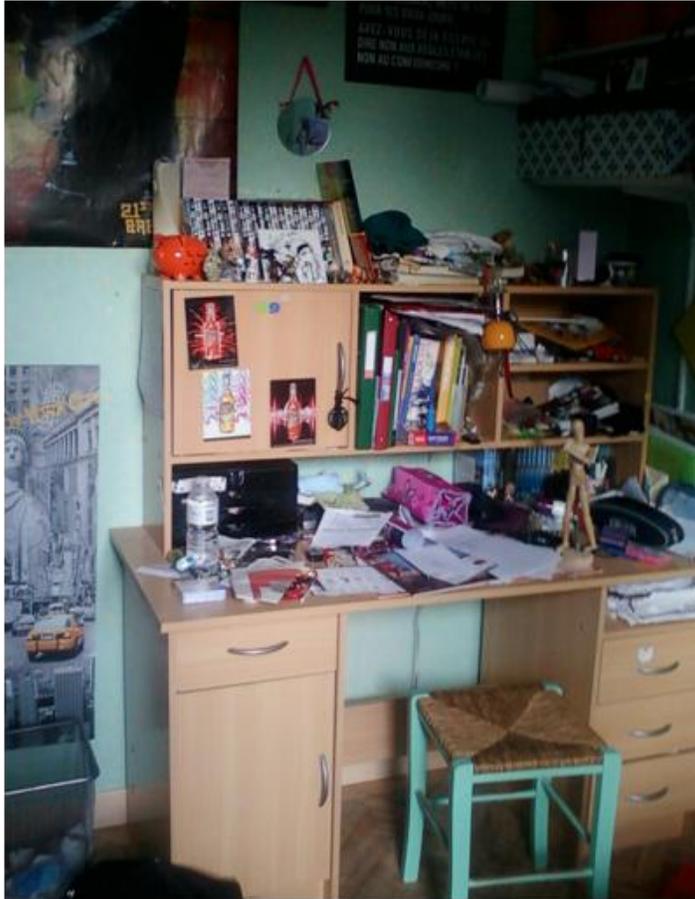


FIGURE 21 BUREAU DE
CARLA DANS SA CHAMBRE,
FEVRIER 2012

Elle travaille par terre, avec des coussins, de la musique quand elle est seule. Elle n'aime pas être sur son bureau. Elle a eu un petit ordinateur portable à Noël en classe de 3^{ème}, elle l'utilise pour le lycée pour faire les « devoirs maison ». Elle a un accès internet en Wifi, ses parents ne la surveillent pas, elle fait ses recherches librement, ils savent qu'elle « ne fait pas de bêtises » et ils en discutent. Elle utilise majoritairement *YouTube*, *Facebook* et *Twitter*. Le matin même de ma visite, elle a passé beaucoup de temps à suivre les fils *Twitter* de ses chanteurs et acteurs préférés, One Direction, Selena Gomez, Justin Bieber. Elle utilise pour cela l'anglais uniquement. Elle cherche dans un dictionnaire ce qu'elle ne comprend pas. Elle a découvert *Twitter* par des amis qui en parlaient et parce qu'elle avait vu des vidéos de *tweetcams*. Elle trouve que ce réseau est

« plus difficile à comprendre » que *Facebook*. Avec le premier, on s’informe, dit-elle, avec le deuxième, on raconte sa vie.

Dans sa chambre, me montrant ses magazines, ses posters, elle précise certains de ses goûts.

Elle lit *Fan2* et exceptionnellement *Dream Up*, *Public* pour suivre les personnages de télé-réalité, prend les *Ici Paris* de sa grand-mère, *Voici*, un peu *People*, elle a gardé ses *Didle Mag*, *Julie*, et des magazines sur les chevaux.

Elle achète quand la Une l’intéresse, va parfois sur le site du magazine. Elle ne lit pas de manga, en revanche, elle aime les policiers, cite *Les vacances criminelles* de Surget. À la télévision, elle regarde les séries policières, les émissions telles que *Les anges de la télé-réalité*, *Un dîner presque parfait*, le début de *Secret story*, « après non, ça devient trop nul », *Master Chef* (« j’aime regarder les trucs de cuisine avec ma mère et mes sœurs »), mais aussi ce qui est chant et danse comme *X factor* et *The voice*. Elle n’échange pas avec d’autres sur ses goûts, même Juliette. Elle aime bien regarder comment sont habillés les chanteuses, les actrices. Cela l’influence, elle voudrait les mêmes affaires, parfois les magazines indiquent les magasins, le prix. Dans *Fan2*, elle regarde comment Selena Gomez s’habille, elle consulte les blogs « pour trouver les mêmes affaires pour moins cher. » Pour la musique, c’est *One Direction* qui a sa préférence, « parce que je l’ai écouté tout le temps », « *Jonas Brothers*, *Miley Cyrus*²³¹, *Good Charlotte*²³². « C’est varié ce que j’écoute... »

Au collège, elle a appris « Let it be », son père aime beaucoup ainsi que les chansons d’Adèle, et de Lenny Kravitz. Elle a découvert Kill Scott, chanteuse de jazz américaine. Elle écoute la musique « dans la voiture, avec la clé USB, avec *YouTube* dans la

²³¹ Jonas Brothers et Miley Cyrus sont des chanteurs, groupe de trois frères pour le premier, Miley Cyrus est une adolescente, jeune adulte à présent. (voir Partie 1, chapitre 1, sur les pratiques transmédiatiques.). La particularité est que ces chanteurs sont les héros de séries diffusées sur Disney Channel qui les mettent en scène comme adolescents aux prises avec les « réalités » de leur âge et celles de jeunes chanteurs. Cela donne lieu à une circulation médiatique importante : séries, blogs de fans ou de leur production, concerts, ventes d’albums, magazines, produits dérivés, films, etc. et permet le développement d’une culture fan adolescente.

²³² Groupe de *pop punk* américain.

chambre». Elle a « deux - trois albums, Madonna, de la *Techtonic* mais c'est dépassé ». Elle ne fait pas de téléchargement parce que ses parents n'aiment pas ça.

Dans l'ensemble de ses affinités, on peut dégager simplement la place des activités partagées avec ses parents, en famille : les émissions de télévision regardées, la musique écoutée ainsi que la mention de ce qui est de son âge ou pas, ou dépassé. Mais ces derniers qualificatifs, elle ne l'utilise que pour des styles récents comme la *Techtonic*, pas à propos des *Beatles* ou du jazz.

Les SMS et le téléphone portable

Elle a changé de téléphone en cours d'année et est passé d'un téléphone avec un clavier sans saisie intuitive à un téléphone avec un clavier azerty. Elle a accès à internet mais ne s'en sert pas. Son forfait est trop limité et ça ne l'intéresse pas. Elle fait moins de SMS en cours mais grâce à ce nouveau mobile, elle peut les faire plus rapidement et plus discrètement. Certains enseignants ne voient rien, d'autres « scrutent ». Il lui est arrivé d'échanger des SMS en cours avec sa mère, en particulier pour s'organiser sur des points matériels de la vie au lycée. Elle m'explique comment elle s'y prend :

« Montre - moi comment tu te mets

Comme ça

Face à ta table ?

Oui, je le sors de ma poche, j'écris dans ma poche

Et t'es où dans la salle

Au fond

Elle te voit pas... euh ...c'est une femme, un homme...Il te voit pas

Non et des fois, je le mets comme ça devant mon cahier (J. rit) [*séance observée, effectivement petite salle, longue rangée, elle est au fond*] et après je le range

Mais y'a rien qui fait barrière

(Rire) juste une trousse et mon agenda pour faire plus de hauteur

Quand tu tapes tu regardes ton clavier

Je ne sais pas

T'as l'impression que tu tapes plus vite

Oui avant j'avais un clavier il fallait taper plusieurs fois pour faire les lettres maintenant j'ai un clavier toutes lettres comme ça je prends 10 secondes pour faire un message après je peux recouter [le cours].

Les SMS qu'elle envoie revêtent des intérêts différents. Elle supprime les $\frac{3}{4}$ de ceux qu'elle reçoit parce qu'elle ne peut les conserver en les classant par personne, à la différence de Juliette, dit-elle²³³. D'autres SMS sont les messages qu'elle aime, c'est Juliette qui les définit : « quand quelqu'un nous dit quelque chose qu'on attendait, quelque chose de gentil. ». Carla considère que la plupart de ceux qu'elle a gardés sont de son copain ou de sa meilleure amie. Elle les fait lire à Juliette : « Je lui expose ma vie (rire) ».

Quant aux SMS qu'elle écrit, Carla en élabore certains soigneusement parce qu'elle sait qu'ils seront conservés.

« Je vais lui écrire où je vais lui dire tout ce que je pense d'elle ou de nous ou de tout ce qu'on a pu vivre ensemble

Et ça tu l'enregistres dans le téléphone pour le relire

²³³ Annexe 5. Echange de SMS, , Carla et Juliette en déplacement, décembre 2012.

Y'en a je les relis tout le temps

Et sur papier et sur téléphone est-ce qu'il y en a un que tu trouves que c'est plus important ?

Sur papier parce que un téléphone si on le vole ou on le perd alors que sur papier si on le range bien on peut le retrouver

Donc si y'a un truc vraiment important tu aimerais mieux qu'on te le mette sur papier

Oui »

Parfois les SMS donnent lieu à une écriture à deux et manifestent une difficulté à dire. Elles me l'ont raconté ensemble, Carla reconnaît solliciter l'aide de Juliette.

Juliette : C'est souvent avec son copain, et son copain abuse des choses ben c'est souvent moi qui lui dit quoi lui dire elle sait pas elle trouve pas les mots

Tu la conseilles sur les mots pour écrire le sms

Juliette : Oui pour qu'ils se disputent pas plus

Carla : Parce que moi j'arrange pas les choses vu comment je dis

Et tu tiens compte de ses conseils ?

Oui c'est ma deuxième maman ici (*Rires*)

Juliette : t'es mignonne

Mais ça ne t'arrive pas d'écrire le SMS pour elle ?

Si ça arrive

Tu veux dire elle te file le téléphone

Juliette : Et j'écris...que pour son copain aussi

Carla : Une fois elle a parlé à ma mère parce que j'étais incapable de lui parler

Juliette : Tu pleurais

Carla : Alors c'est toi qui as fait le SMS

Et ça te dérange pas

Juliette : Comment ça

D'écrire à sa place

Juliette : Je lui montre avant, je signe je dis que c'est moi des fois, j'écris pas des choses que je sais qu'elle écrira jamais »

Facebook

Juliette est une amie importante pour Carla au lycée, elles s'écrivent sur *Facebook* et regardent ce que l'autre dépose de la même façon qu'elles s'envoient des SMS et en envoient ensemble. Il est parfois difficile de démêler certains points quand elles parlent ensemble, mais Carla a des manières de faire particulières qu'elle m'explique quand je vais la voir chez elle, deux mois plus tard, et que je lui demande de commenter certaines choses. Les données sont donc issues de nos discussions et de ce qu'elle a déposé.

Elle a élaboré son profil sur le RSN de manière fantaisiste ([FIGURE 22](#))



FIGURE 22 PROFIL FACEBOOK,
CARLA, FEVRIER 2012

Elle a choisi des références américaines, Los Angeles est sa « ville préférée ». Elle ne veut pas mettre de vraies informations qui la localiseraient explicitement. Son nom et prénom sont réels ainsi que sa date de naissance. Elle n'utilise pas le « journal » tant qu'il ne lui est pas imposé, elle ne s'y retrouve pas. Elle va beaucoup sur *Facebook* pendant les vacances surtout s'il ne fait pas beau et qu'elle ne sort pas. Elle dit très bien se passer de *Facebook* mais elle apprécie de pouvoir écrire à des amis ou famille à l'étranger, les SMS ce serait trop cher. Elle utilise beaucoup les messages privés alors que les mails, jamais et MSN, quasiment plus. *Facebook* lui sert aussi à consulter les autres élèves du même lycée pour les devoirs, pour les contacter facilement parce qu'elle voit quand ils sont connectés.

Elle aime mettre des titres de chanson en statuts, « c'est une façon de dire aux autres ce je suis en train de faire. »

En décembre 2011, Carla a 391 amis sur le réseau social numérique, 433 mi-février 2012. Elle dit en connaître les trois-quarts et ne pas se souvenir de tous. Elle estime entretenir des relations avec un groupe entre vingt et trente amis. Ses parents et des membres de sa

famille sont parmi ses amis. Elle pense que ce serait trop long de faire un tri mais elle exclut tout de suite quand on « l'embête ou qu'on lui parle méchamment ».

Ses raisons pour commenter et déposer sont diverses. Ainsi, elle dépose à la fois des écrits pour annoncer ce qu'elle va faire et pour se remémorer avec les autres ce qu'elle a fait. Un jeudi de décembre, elle a rencontré Djamel Debouze dans un fast-food du centre-ville, avec Juliette. Elles ont pris une photo, Carla la partage et elles la commentent. Ce sont de bons moments partagés qui sont d'une certaine manière revécus en regardant les photos. Elle dit qu'elle « se balade sur les *Facebook* des autres » pour regarder les photos, les écrits déposés. « Une, elle raconte trop sa vie, pas intéressant : des trucs qu'on s'en fiche, exemple : « Dur le réveil... une petite nature « mal aux genoux », elle se plaint tout le temps. Ce que j'aime c'est quand ceux qui font des activités mettent des vidéos. J'ai un copain qui fait de la danse... ». Elle commente volontiers une photo d'une amie pour dire qu' « elle est magnifique si c'est vrai », précise-t-elle. Elle consulte les albums photos des autres sans se préoccuper de la date de dépôt et fait souvent des commentaires ou clique sur « j'aime ».

Les liens partagés qui viennent de *YouTube*, elle ne les regarde pas souvent. Si « c'est des bêtises, je regarde pas ». Elle ne veut pas perdre son temps. Elle a vérifié ses paramètres et a choisi de montrer ses publications seulement à ses amis. Elle a fait consciemment certains choix pour déterminer ce qu'elle dépose ou pas. Ainsi, ses photos de profils sont en noir et blanc parce qu'elle n'aime pas celles « avec notre vraie couleur ». Elle ne dépose pas toutes ses photos, celles d'elle sur la plage par exemple, elle ne les aime pas. Elle en a discuté avec ses parents qui lui ont conseillé de faire attention. Et aussi, « Les profs disent que c'est pas bien ». Elle a choisi de ne mettre quasiment que des photos où « on voit [sa] tête, le reste, je vais pas me montrer. » Certaines attitudes l'agacent et son jugement est sans appel : « photos pomme de douche, photo osée en plus elle a 36 mille photos... des photos habillées comme ça tenue d'été dénudée, impudique. En maillot de bain, comme si on se mettait en petite culotte, mes amies sont du même avis. Cette fille exagère, je regarde pas ce qu'elle écrit en tout cas je m'en souviens pas du tout. ». Dans certains cas, elle commente pour montrer son désaccord.

Quand j'essaie de déterminer les limites de ce qui est à dire, elle m'explique qu'elle n'écrit rien d'inutile et qu'elle ne règle pas ses comptes sur *Facebook*, elle préfère le faire en face-à-face. L'explication est simple : sur *Facebook*, trop de gens lisent et certains peuvent s'en mêler transformant un rien en histoire compliquée. Elle me raconte d'ailleurs que l'incident s'est déjà produit. « Si quelque se met dans une conversation qui est pas pour lui, je le rembarre. » et concernant la réciproque, « je me laisse pas faire ». Malgré tout si elle veut écrire quelque chose qui est délicat, elle utilise un langage détourné : « je vais pas mettre les mots exacts pour pas qu'on se rende compte ». D'après ce qu'elle dit sur les raisons pour lesquelles elle exclut, elle semble faire des nuances : on peut être en désaccord, se rembarrer et néanmoins ne pas être exclu.

Elle a d'ailleurs un ton plutôt vif parfois d'autodérision, parfois provocateur ou querelleur mais qui ne semble pas poser problème à des destinataires qui entrent dans le jeu.



FIGURE 23
« ACCROCHAGE AMICAL »,
CARLA, FACEBOOK,
FEVRIER 2013

On assiste parfois à des échanges rapides dans une situation de communication particulière (FIGURE 23) : elle discute par écrit avec son frère dans deux pièces différentes de la maison sur deux ordinateurs.

Quand Juliette parle du fait qu'elle écrive à sa grand-mère décédée sur son espace, Carla exprime sa gêne même si Juliette a dit que cela lui avait permis de partager son émotion.

« Et toi qu'est-ce que tu penses quand tu lis ce qu'elle a écrit »

Ça me fait bizarre... puis ça me fait peur parce que je sais que ça va m'arriver aussi...même d'en parler ça me fait bizarre...moi ma famille c'est toute ma vie alors j'imagine pas quand je vais perdre quelqu'un de ma famille j'en ai déjà perdu plusieurs... mes grands-parents je trouve c'est encore des parents après nos parents

Tu penses que tu n'écrirais pas ça

Je sais même pas si je m'en remettraï...

Ça te fait penser que ça pourrait t'arriver

Oui déjà perdre mon chien ce serait la fin du monde alors quelqu'un de ma famille »

En janvier, elle a elle-même perdu son grand-père. Elle fait le choix de noter un message sur *Facebook* dont une partie s'adresse à lui. J'essaie de la faire revenir là-dessus.

« Elle peut nous voir mais ça mène à rien. Ça nous fait du bien mais c'est trop exposer sa vie, c'est quelque chose que tu gardes pour toi.

Mais ton grand-père...

Il était décédé pendant la semaine d'école, [ma mère] m'en a parlé le vendredi soir, c'était pour passer un message. J'ai parlé à personne. J'ai mis ça sur *Facebook* parce que j'y ai été après, j'ai reçu des SMS. »

Dans ce statut déposé sur *Facebook*, il n'y avait en effet eu aucun commentaire, on comprend que la communication s'est établie mais avec le mobile et les SMS.

Carla utilise Facebook pour déposer ses états d'âmes, de courts textes qui sont d'elles ou extraits de chansons, un peu à la manière de Tasha mais cette pratique est davantage ponctuelle, mêlée à d'autres. La thématique en est essentiellement les relations amoureuses ou amicales (FIGURE 24). Il faut signaler que ses parents interviennent rarement en commentant mais font parfois partie de ceux qui « aiment ».



FIGURE 24
« AMOUREUSE » CARLA,
FACEBOOK, FEVRIER
2012.

D'autres écrits

Au fil des discussions et des rencontres, elle cite un certain nombre d'écrits sur papier et d'écrits qui circulent d'un support à l'autre. Elle utilise du papier pour écrire à ses amies des textes qu'elle leur donne, parfois des « belles feuilles à lettres », parfois des feuilles de classeur. Elle avait un journal intime quand elle était plus jeune mais elle ne l'utilise

plus, elle n'a plus le temps. Sur son petit ordinateur, elle écrit ses devoirs pour le lycée. En anglais, en particulier. Quand son copain lui écrit des messages qu'elle trouve beaux sur *MSN*, elle les « copie - colle » sur *Word* et ainsi les conserve pour les relire.

Carla : des stratégies pour être soi ?

Je lui ai posé la question lors de notre dernière rencontre. « Si on voulait te connaître, quel espace dit le plus qui tu es ? *Twitter*, *Facebook*, à l'internet ? » Elle m'a répondu que pour la connaître, il fallait la voir en vrai. Sur *Facebook* ou sur *Twitter*, ce sont des « petits bouts de moi », des photos, des textes mais on ne voit pas « mon caractère, je rigole tout le temps ». Elle marque des oppositions claires assez révélatrices. Quand elle dépose ou commente sur *Facebook* et qu'on ne lui répond pas, elle dit que ça lui est égal, « je le fais pour moi ».

Il semble ainsi qu'un des points essentiels chez Carla soit son positionnement personnel. Elle utilise des espaces de publications pour prendre position. Ses choix sont réfléchis, en tout cas, elle est capable d'en expliciter un certain nombre, et il n'apparaît pas qu'elle le fasse à cause de la situation d'entretien mais ce sont des choix antérieurs à nos discussions. Elle reconnaît et assume des influences : les discussions avec ses parents en particulier, les médias surtout anglo-saxons et ce qu'ils proposent aux adolescents.

Concernant les processus d'individuation généralement identifiés pour les adolescentes de quinze et seize ans, on considère qu'ils se construisent en distinction de l'apport familial, par identification avec les pairs. Carla semble agir différemment et consciemment. Concernant ses goûts télévisuels et musicaux par exemple, elle sait qu'elle aime des « trucs de petits », comme *Hannah Montana* ou la série de Selena Gomez, *Les sorcières de Waverly Place* mais pourtant elle en affiche les posters dans sa chambre à l'internet. Elle rappelle régulièrement les goûts et les activités qu'elle partage avec ses parents.

Si l'on regarde ce qu'elle a écrit sur *Facebook* pendant ces deux mois, on a une assez grande variété de textes courts, d'elle-même, d'extraits de chansons qu'elle a traduites elle-même, elle y tient, de commentaires parfois lapidaires, parfois très encourageants. Elle capitalise les écrits pour les relire, se rassurer, se souvenir et revivre les émotions mais aussi peut-être les créer.

Elle a des intérêts, des goûts qui organisent et structurent un grand nombre de ses activités et dans lesquelles l'écriture s'inscrit : regarder une série, apprécier l'actrice, chercher des informations sur elle sur internet, publier des commentaires la concernant, la suivre sur *Twitter*, chercher à lui ressembler. Elle semble être en train de façonner quelqu'un en s'appuyant sur ce qu'elle aime mais tout en sachant bien déjà qui elle est. Cette dialectique entre ce qu'elle est, ce qu'elle veut être mais aussi ce qu'elle ne veut pas/ n'aime pas qui apparaît dans ce qu'elle écrit sur Facebook contribue à son individuation qui semble primer sur ce qui relève de la socialisation en tout cas en faire un instrument. Quand elle est à l'internat, elle parle beaucoup de Juliette qui paraît essentiel à son équilibre. Quand elle est chez elle, c'est clairement la famille qui reprend la première place. Dans cette articulation des lieux à laquelle elle est obligée, elle semble intégrer des formes sociales qui stratégiquement sont pertinentes pour elle. En début d'année, en revanche, elle cherchait plutôt à garder la famille avec elle par les SMS, les photos, la tristesse. Progressivement, elle a rééquilibré les distances.

Elle se comporte différemment selon les espaces. Dans ceux considérés comme publics ou en tout cas soumis à une visibilité large - qu'il s'agisse de sa chambre à l'internat ou de *Facebook* - semblent des occasions pour elle de prendre position. Et d'être prête à se justifier et argumenter. En revanche, elle ne semble pas se comporter ainsi en classe. Elle s'assoit au fond et s'occupe en faisant le travail demandé. Elle donne l'apparence de celle qui accepte les attentes. La prise de position a en fait lieu mais pour organiser une forme de retrait du dispositif.

Par l'écrit, elle exprime ses opinions, ses émotions la concernant, concernant les autres, leur comportement. Elle considère que cela concourt à la faire évoluer. En fin de seconde,

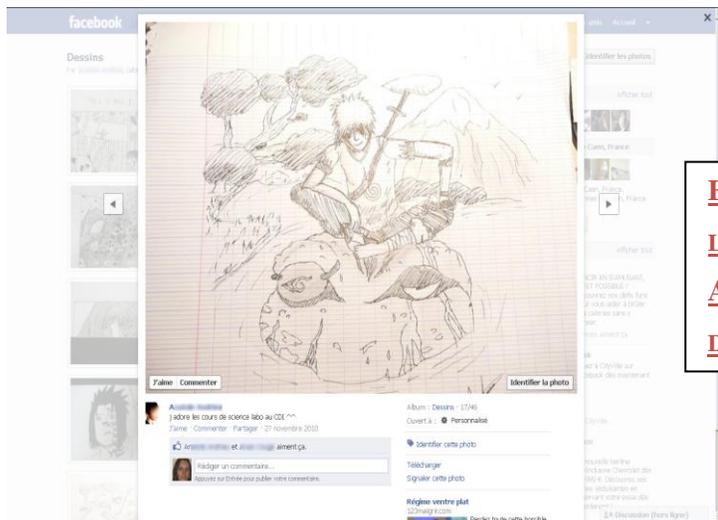
quand je lui demande si elle agit différemment par rapport au début d'année, elle précise qu'elle fait moins de SMS, est moins sur *Facebook*, elle prend plus de temps pour ses devoirs. Mais elle veut faire des études, se consacrer à autre chose. Elle considère que « c'est cool les réseaux sociaux mais faut penser à autre chose... y'a autre chose je m'occupe de moi ».

Premières rencontres

Arthur est en seconde, il redouble : il n'a pas suffisamment travaillé pour passer en première. Il est à l'internat pour la deuxième année dans ce lycée et vient d'une ville qui fait partie de la communauté de communes. Être à l'internat correspond à un objectif de réussite scolaire. Il prend le bus de ville pour venir au lycée le lundi matin.

Je le rencontre lors de ma première venue au lycée Hermès. Il est visiblement un adolescent dont la place est reconnue par les autres : d'abord appuyé contre une table, il s'assoit ensuite sur le tapis de la salle de l'internat réservée pour cette rencontre. Les autres garçons s'installent autour de lui, il fait des commentaires à voix haute et n'hésite pas à m'interpeller dès le début de la séance, il se montre concerné, intéressé par ce que je dis. Il donne des éléments d'information rapidement et me demande des précisions. Il me semble que son intérêt aide à emporter l'assentiment des autres garçons. Il insiste sur les pratiques transgressives : envoyer des SMS pendant les contrôles pour avoir des réponses et il est le premier à dire m'accepter sur *Facebook* de manière assez cavalière d'ailleurs : « super kiff ». Il semble satisfait d'avoir un interlocuteur adulte qui s'intéresse à ce qu'il fait sans que ce soit un membre du lycée. Pendant cette première rencontre collective, il est assez moqueur à propos de l'ignorance des enseignants de ses pratiques en classe, attitude qu'il n'aura plus par la suite, trouvant au contraire des raisons à celle-ci.

Il m'accepte en « amie » sur *Facebook* et j'ai l'occasion de lui parler à chaque fois que je vais au lycée. Au lycée, les cours ne le passionnent pas mais il s'est mis au travail parce qu'il redouble. Son attention en cours est malgré tout certainement limitée. Plusieurs dessins sur *Facebook* attestent qu'il fait autre chose que ce que l'enseignant attend de lui. Pour partager le dessin ([FIGURE 25](#)), il a noté : « J'adore les cours de science labo au CDI ».



**FIGURE 25 : « J'ADORE
LES COURS AU CDI »,
ARTHUR, FACEBOOK,
DECEMBRE 2011**

Il me dira au cours d'une discussion qu'il n'apprend pas beaucoup ses cours, « ça suffit de prendre des notes, y'a 80% qui rentre en écoutant en cours », il fait des fiches, les garde, va les rechercher quand il en a besoin. Pendant le rendez-vous collectif, il avait signalé en riant qu'il envoyait des SMS pendant les contrôles en début d'année aux élèves dans la classe pour partager les réponses. Quand on en parle en janvier, il me dit :

« Autant risquer plus pour regarder des réponses sur internet que de demander par SMS, logiquement y'a plus de chances de trouver des réponses sur internet, sur google, sur des sites de traduction en cours de langue, ou pour des définitions en sciences labo. Y'a des profs qui me voient mais ils ont autre chose à faire que de me rappeler à l'ordre sans arrêt. Quand je suis pas trop devant, je laisse mon sac sur la table, je mets ma jambe comme ça... [*pied posé sur la cuisse opposée*] en fait ça dépend du côté où je suis. »

Le système semble rodé et il pense visiblement être dans une forme de compromis accepté par les enseignants : il ne met pas le bazar, alors on le laisse faire, sinon les cours seraient sans cesse interrompus.

À cause de son manque de travail, il est assujéti à l'étude surveillée le soir, à l'internat, pendant le début d'année et non dans sa chambre. Il dit l'avoir demandé lui-même parce qu'il sait ne pas réussir à être discipliné seul et être tenté de discuter avec les autres dans la chambre. Ils sont quatre, au 3ème étage.

Son lit et son bureau sont près de la fenêtre, non visibles de la porte de la chambre²³⁴. Quand il travaille, il est de dos à celle-ci. Il semble par moments correspondre au portrait du garçon un peu frondeur, pas travailleur qui cherche les occasions de jouer avec les règles. Il s'agit peut-être d'une attitude plus mature sur certains plans qui le mettent en décalage avec ce qu'est censé être un élève de seconde. Le premier mercredi soir où je viens, il est donc à l'étude surveillée mais par la suite, je le verrai dans sa chambre.

Quand je viens pour discuter et voir les garçons volontaires dans sa chambre, il a une attitude surprenante. Il me dit être disponible pour discuter mais fait autre chose. Et quand les autres me parlent, il intervient beaucoup, voire empêche le fil de la discussion avec les autres. Je profite alors d'un soir où il est occupé à « trier son trieur » pour lui consacrer plus de temps et comprendre cette attitude. La discussion semble beaucoup plus simple quand il peut donner son avis comme de l'extérieur : sur le règlement, sur l'attitude des enseignants, sur l'internat. Un soir, alors qu'il revient d'être allé vérifier que le surveillant penserait à venir le chercher pour regarder le journal télévisé puisqu'il s'est inscrit, la conversation peut s'engager sur la vie à l'internat, les règles à respecter. Il m'explique les choses pour lesquelles il faut s'inscrire, la salle informatique, la télévision. Il ne comprend pas l'interdiction de travailler sur son lit. Il m'explique avec détails ce que les différents surveillants acceptent ou pas : par exemple, il faut être assis correctement à son bureau pour travailler. Certains ne tolèrent même pas que l'on s'assoit de biais. Le sentiment d'être surveillé est net, non pas de manière exagérée mais comme

234 Il semble que ce soit la place de choix : près de la fenêtre, loin de la porte qui permet le plus d'intimité.

si cette surveillance portait sur des aspects décalés. Il reconnaît qu'il y a un règlement, que si les surveillants agissent comme ça « c'est que ça doit être écrit quelque part » - il se demande d'ailleurs s'il a un exemplaire de ce qu'il a signé en début d'année pour me le montrer - et il pense que c'est pour le bien des jeunes, c'est nécessaire pour « gérer tellement d'ados dans un internat sinon ce serait n'importe quoi. » Mais il déplore donc des exagérations ou des points sans raison selon lui : on ne peut pas utiliser son ordinateur portable pour travailler dans la chambre, il faut l'emmener dans la salle informatique et positionner l'écran pour qu'il soit vu du couloir quand le surveillant passe. Il voudrait pouvoir s'asseoir sur son lit quand il apprend une leçon et qu'il n'a pas besoin d'écrire. Et il voudrait pouvoir « s'avachir sur son bureau ».



FIGURE 26 TRI DU
TRIEUR, ARTHUR,
JANVIER 2012

J'ai l'occasion de le revoir un soir où il est en train de réorganiser ses classeurs : les vider, classer les feuilles dans un autre gros classeur et faire des fiches (FIGURE 26). Son bureau est couvert de matériel, des feuilles chiffonnées sont par terre à côté du bureau. Cette activité est visiblement commencée depuis un bon moment quand j'arrive. Le garçon qui a son bureau le plus proche du sien, Alex, est en train de fabriquer des fiches (c'est-à-dire découper des fiches bristol à la bonne taille). La conversation se déroule avec Arthur autour de cette question de l'organisation du travail et des écrits de cours²³⁵. Il m'explique son système d'organisation quand nous sommes interrompus par un

²³⁵ Voir Partie 4, chapitre 1, « Organisation lycéenne ».

surveillant qui veut les faire passer à autre chose : « Faire des fiches, c'est pas du travail ». Il veut qu'ils fassent des exercices, apprennent une leçon. Une fois qu'il est parti, Arthur obtempère parce que, dit-il, ce surveillant, « on peut rien faire avec lui ». C'est l'occasion pour moi de poser à nouveau quelques questions sur ce qui est autorisé, ce que sont les usages pendant ce temps de travail personnel à l'internat. Il m'explique que certains types de travaux ne sont pas autorisés : comme s'informer, lire le journal, lire autre chose qu'un manuel scolaire ou l'ouvrage de littérature au programme : reconnaissable parce qu'il se lit crayon en main avec un classeur ouvert ou une feuille pour répondre à une consigne²³⁶. Arthur, et Alex renchérit, regrette qu'il ne soit pas possible de lire le journal, pour leur culture « c'est nécessaire », alors ils ont recours à un stratagème : ils font semblant d'aller poser une question à un surveillant occupé dans une chambre ou à un camarade, « en l'attendant, ils prennent un journal, s'adosent au mur et lisent ». « Si on est dans le couloir, debout, on nous laisse ».

Ses activités entre lycée et vie privée

Il a un certain nombre d'amis au lycée, filles comme garçons, la plupart sont d'ailleurs ses amis sur *Facebook*. Les relations sont variables en intensité : certains très proches, avec lesquels il échange des confidences, d'autres plus distants mais qui parfois sont aussi pris comme témoins de l'intimité. D'un point de vue culturel et social, ses goûts sont divers : les séries télévisées américaines, un peu la télé-réalité, passer du temps avec ses amis. Il fait de l'escrime de manière régulière, participe à des compétitions. Ce sport est l'objet de photos et commentaires sur les réseaux sociaux en tout cas pendant les premiers mois observés. À partir de début 2012, une passion prend le dessus. Il aime les mangas et en particulier les dessiner en s'inspirant de certains comme *Naruto* et *Bakuman*²³⁷. Cela

²³⁶ On reconnaît là des formes concrètes de la raison scolaire, leur présence attesterait d'un travail intellectuel qui reste lui invisible, donc non contrôlable.

²³⁷ *Naruto* et *Bakuman* sont deux mangas comportant de nombreux volumes qui connaissent un très grand succès chez les adolescents et suscitent des pratiques de dessin, d'écriture, de création de vidéos, d'échanges de toutes sortes.

relève en effet davantage de la passion que de l'occupation. C'est un moteur pour écrire, partager et envisager un avenir : on le voit dans sa manière d'investir son espace *Facebook* et ce qu'il en dit. Il se tient au courant des actualités de la bande dessinée en général, y compris au niveau local : des stages, des expositions. Sa passion pour le dessin lui fait prendre des initiatives et lui permet de participer pour la première fois à un festival et de rencontrer des professionnels qui vont l'encourager.

Facebook

Il utilise *Facebook* depuis 2008 au collège, mais c'est depuis son entrée au lycée qu'il l'utilise davantage. Il consulte « son facebook » tous les jours, regarde s'il a des notifications, des *pokes*²³⁸ de ceux qu'il voit tous les jours : « on se voit dans la journée, on n'a pas besoin de se parler. ». Il a adopté le mode journal du RSN dès qu'il a été disponible : « j'aime bien, c'est apparu en haut, j'ai essayé, ça m'a plu » même s'il déplore des « bugs parce que ça se remet toujours à jour, alors ça remonte toujours au dessus de la page », m'explique-t-il en juin 2012.

Au printemps 2011, il a cent cinquante six amis sur ce réseau, environ soixante d'entre eux fréquentent le même lycée que lui ; autant sont dans d'autres lycées, majoritairement de la même ville, mais les échanges de commentaires se font dans un cadre plus restreint. En mai 2012, il a 172 amis. Seulement une quinzaine de personnes communiquent fréquemment avec lui, cela s'étend quand il s'agit des simples mentions « j'aime ». Il n'a exclu qu'une personne depuis son inscription, c'était pour des insultes, « j'ai tellement d'amis, *Facebook* c'est pour avoir des nouvelles, on supprime quelqu'un quand on « s'est engueulé avec et qu'on n'a plus de contact en dehors... ». Certains sont vraiment des amis, d'autres moins, mais « ça permet de les connaître ».

Ses photos de profil le représentent toujours, il les change en fonction de son humeur : successivement, la photo le montre en train de manger, de dessiner, assis sur son lit, en

238 Action sur *Facebook* qui permet d'indiquer à quelqu'un qu'on pense à lui, une forme de salut virtuel. Il ne peut être vu que par le destinataire et l'expéditeur.

train de regarder son épée. On peut identifier quelques éléments de l'environnement dans lequel il se photographie. Quand il dépose la photographie, elle est directement en lien avec son attitude, l'emplacement, l'activité en cours ou terminée. Ainsi, celle correspondant à février 2012, fait suite à des travaux de peinture auxquels il a participé, il se montre fatigué par travail accompli, une bouteille de bière à la main. Des commentaires suivent sur cette attitude (Photographie de profil de février 2012 : [FIGURE 28](#) et [FIGURE 29](#)). La photo de profil aurait une finalité informative et communicationnelle puisqu'elle déclenche des interactions. Et cela de manière plutôt travaillée : il y a intervention de quelqu'un pour prendre la photo à moins qu'il utilise un appareil avec retardateur mais les poses prises sont en tout cas réfléchies.



FIGURE 28 : HISTORIQUE DES PHOTOS DE PROFILS D'ARTHUR, FACEBOOK, OCTOBRE 2011 A MAI 2012

Quand on analyse les interactions concernant cette photographie, on voit que les amis sont conscients que celle-ci est un discours: « Trop bien la photo, le cadre est sympa, tu as un regard qui laisse penser, tu es songeur... ». De la même manière, la photo le montrant en train de dessiner ([FIGURE 38](#)) et dont je parlerai plus loin suscite le commentaire suivant : « Cette photo est magique ».



FIGURE 29 « FIN DES TRAVAUX », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011

Vie amicale et vie amoureuse

Pendant un certain temps, la photo de profil qu'il a choisie, le montre assis par terre, le dos contre un mur, ne regardant pas l'objectif. Elle correspond au moment où il dépose des statuts concernant son état d'esprit et des soucis personnels.

« Toujours à sourire, toujours blaguer. Ne serais pas pour cacher une souffrance ? Une façade empêchant de voir mes émotions, mes faiblesses derrière un masque ? Ce masque fissuré par la vie qui attend de s'écrouler devant la personne qui saura me redonner le véritable sourire ? » (Publié à 18h11, un samedi à l'automne 2011, [FIGURE 30](#)).

Plusieurs de ses amis répondront ainsi à ce statut pour encourager et rassurer. *Facebook* est pour lui, l'occasion de se confronter au regard des autres, il demande explicitement leurs commentaires sur son caractère. Il dépose un statut rédigé sous une forme qui, d'un premier abord, paraît impersonnelle, mais est en fait impliquée (« mes émotions, mes faiblesses ») et interrogative. La métaphore du masque rieur pour caractériser l'identité visible par opposition à la véritable identité qui serait dissimulée et beaucoup moins positive, la thématique du vrai et du faux, de la révélation que peut apporter l'autre sont des clichés culturels fréquents que l'adolescent s'approprie ici pour obtenir un retour de ses « amis ».



Ce statut déposé un samedi en fin d'après-midi, n'ayant pas eu de réponse, il relance sa demande de manière explicite et assez lapidaire (FIGURE 31). Deux filles répondent brièvement dans l'espace du week-end, rassurant l'adolescent mais sans pour autant être précise. On peut se demander si c'est l'attente explicite qui les a gênées pour davantage s'impliquer.



FIGURE 31 « L'ANGE QUI FAIT DES PECHES », ARTHUR, FACEBOOK, NOVEMBRE 2011

Sa vie amoureuse est l'objet d'un grand nombre de statuts. La fille concernée n'est jamais nommée, les propos sont elliptiques, la ponctuation, la formulation indiquent des états d'âme plutôt mélancoliques, parfois nostalgiques d'une relation terminée.



FIGURE 32,
« TRAHISON »,
ARTHUR,
FACEBOOK,
DECEMBRE 2011

Ces écrits indiquent des sentiments négatifs, et sous-entendent une attente de soutien. Cependant peu de gens commentent, la plupart du temps, cela évolue en discussion à

deux. Dans l'extrait concernant le 29 décembre ([FIGURE 32](#)), on le voit qui écrit, en fin de journée, quelques phrases amères sur la trahison. Elles expriment le découragement comme si les difficultés s'enchaînaient. Dix sept personnes « aiment », une seule répond et un échange s'enclenche. L'ensemble prend un peu moins d'une heure. L'interlocuteur M. tente de le réconforter et de l'encourager à élargir son cercle d'amis. On peut percevoir ces propos comme une forme d'appel mais Arthur semble ironique « Merci pour ta brillante explication » et termine avec une fin de non recevoir. La politesse est de mise : chacun termine ses propos par un *smiley* signifiant le sourire mais la tentative de rapprochement amical semble avoir échoué. Arthur a délimité un cercle au-delà duquel il n'ira pas. Peut-être attendait-il une intervention d'amis précis.

Dans l'extrait d'avril 2012, Arthur dépose encore un écrit témoignant de sa tristesse ([FIGURE 33](#)). Treize personnes « aiment ». Deux amis interviennent, S. un garçon et T. une fille. Le premier sur le mode de la connivence : « J'espère que tu ne parle pas de se ce que je pense ma banane:/ ». Seuls les deux premiers commentaires donnent lieu à un « j'aime » et c'est Arthur qui le fait, validant ainsi l'intervention, comme dans l'extrait précédent. Cela semblerait être une forme de reconnaissance de l'échange et qui serait d'ordre phatique²³⁹. Ici, Arthur accepte le réconfort et prolonge l'expression de son sentiment. Ensuite, le ton devient plus léger entre les deux garçons et se limite d'ailleurs à eux, T. a peut-être saisi qu'elle n'était pas à sa place dans cet échange.

²³⁹ La fonction phatique correspond à l'usage d'éléments de langage qui montrent que le contact est établi. Contrairement à certaines analyses, le phatique n'est pas partout chez les adolescents, il est à sa place, discret mais signifiant.



**FIGURE 33 « BLESSURE »,
FACEBOOK, ARTHUR,
DECEMBRE 2011.**

Cette attitude qui manifeste des sentiments et des émotions négatives semble durer une période puis il passe à autre chose avant de revenir sur ces thèmes. Arthur m'explique pendant une conversation à l'internet qu'il écrit pour partager ce qu'il est, ce qu'il ressent. En ligne, il mentionne des écrits sur papier, dans un carnet qui donne à voir un retour sur soi, une articulation temporelle et spatiale qui fonctionne sur un ensemble de dimensions binaires entre le carnet et *Facebook*, « toi et moi avant », « toi/moi aujourd'hui ». C'est d'une relation duelle qu'il s'agit mais qui se trouve ici publicisée, les écrits intimes mentionnés et qui sont invisibles sont ainsi attestés (FIGURE 34).



FIGURE 34,
« CARNET », ARTHUR,
FACEBOOK, JUILLET
2012

En avril 2012, Arthur dépose un dessin qui représente une farandole d'amis dont une partie est hors de l'image, accompagné de cœurs - dont un qui semble grignoté - accompagné du texte « si t'es marqué c'est que je tiens à toi... » (FIGURE 35). Il a été fait au lycée, à l'internat avant d'être déposé, partagé et commenté. Il s'agit d'un écrit d'indexation : quand on passe la souris sur certains prénoms ou silhouette, apparaît en lien hypertexte l'ami de Facebook concerné. C'est une manière par l'indexation de classer ses amis, de les valoriser et de publiciser le lien amical. De la même façon, il publicise des liens avec des adolescents non présents sur le RSN puisque certains prénoms ne renvoient pas à un usager de celui-ci.

Cette utilisation du dessin est très fréquente chez Arthur et se développe d'ailleurs au fil des mois jusqu'à remplacer en quantité les écrits liés spécifiquement aux relations et aux sentiments.

Les commentaires portent sur la qualité du dessin, d'autres sur les personnages que ses amis pensent avoir identifiés. Ce jeu de l'identification ne lui convient pas, il considère que forcément ses dessins s'appuient sur la réalité mais que l'essentiel n'est pas là.

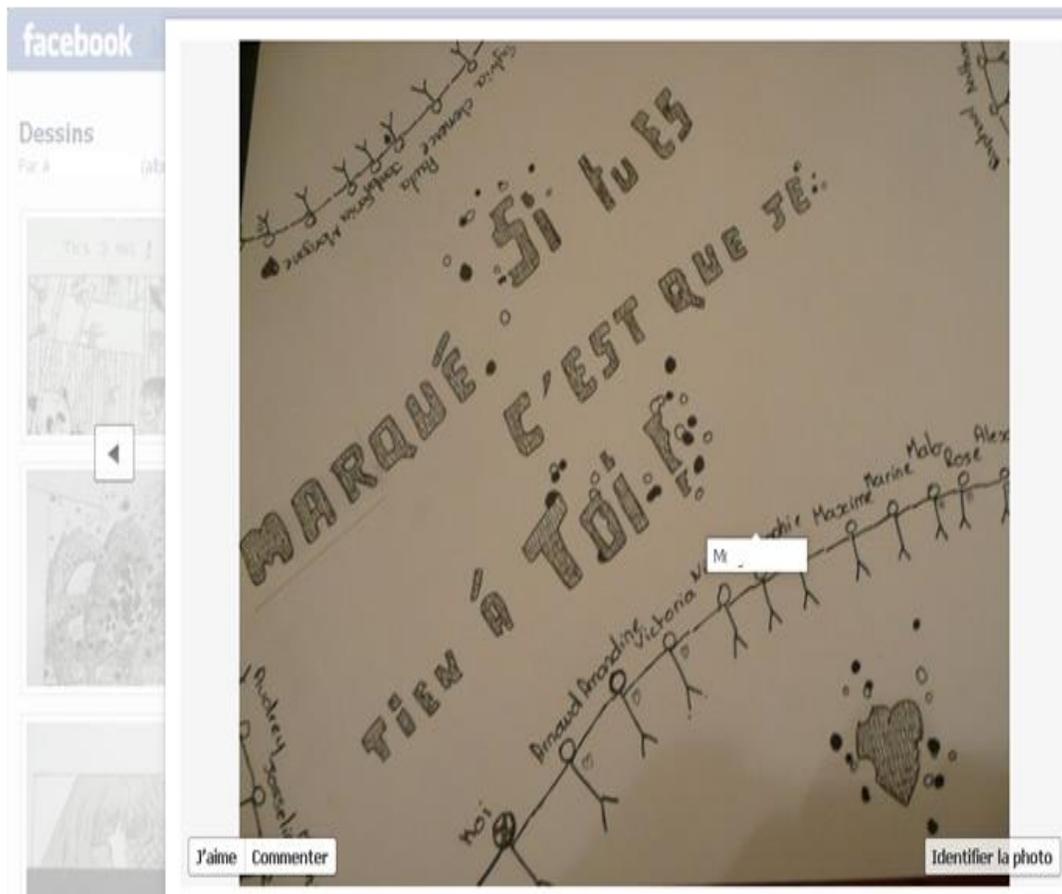


FIGURE 35. « MARQUER LES AMIS », ARTHUR, FACEBOOK, AVRIL 2012.

« Des émotions, Une passion²⁴⁰ »

Son occupation favorite est donc le dessin qu'il pratique depuis la fin du collège. Selon lui, il a beaucoup progressé depuis la troisième et a changé de style. Ses dessins au stylo noir, accompagnés de texte plus ou moins abondants, rappellent les mangas. « Je mets un texte à la fin pour dire les émotions qui vont avec, ce que ça peut signifier », m'explique-t-il. Il les dépose sur FB pour « montrer aux autres », reçoit surtout des « j'aime ».

²⁴⁰ Titre donné par Arthur à son album de dessins déposé sur Facebook et qu'il commente.

Dans les premiers temps, il dépose des dessins qui ont été faits antérieurement, dans les années collège, il les reprend, les dépose sur *Facebook* après les avoir complétés ou non. Puis, ce sont des dessins faits au lycée, dans sa chambre, en cours. Certains peuvent raconter un moment de la vie lycéenne ([FIGURE 25](#)). En les déposant, il les commente. Ses propos sont tournés ou vers le dessin lui-même ou vers le type de commentaire qu'il attend:

« Soirée de merde....arrive même pas à dessiner » (Vendredi 23h07, à proximité de Cormelles).

Bien que ce soit bien toujours le dessin qui est partagé, le propos lui évolue. Ainsi, en décembre 2011 - et précédemment-, le dessin est le support pour des échanges amicaux ([FIGURE 36](#)) : « Naruto et sasuke reunis pour vous souhaité de tes bonnes fetes ☺ by me ».

En revanche, au fil des mois, le propos se déplace pour prendre le dessin même comme préoccupation essentielle. Un dessin qui est alors thématiqué : dessin/travail, dessin/discipline, dessin/solitude, dessin/technique ([FIGURE 37](#)). Les commentaires sont quasiment inexistantes, seuls des « j'aime » apparaissent en nombre régulier et relativement modeste. Ce ne sont plus les échanges en eux-mêmes qui semblent recherchés. Cela ne fait pas toute l'écriture d'Arthur sur Facebook, il poursuit avec des statuts personnels, liés à ses sentiments mais les écrits se différencient pour avoir des finalités et des objets clairement identifiés. Sur la Figure 37, on voit l'utilisation d'un titre pour constituer un album et qui manifeste un travail et non un simple loisir: « planches en cours ».



FIGURE 36 « JOYEUX NOËL », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011

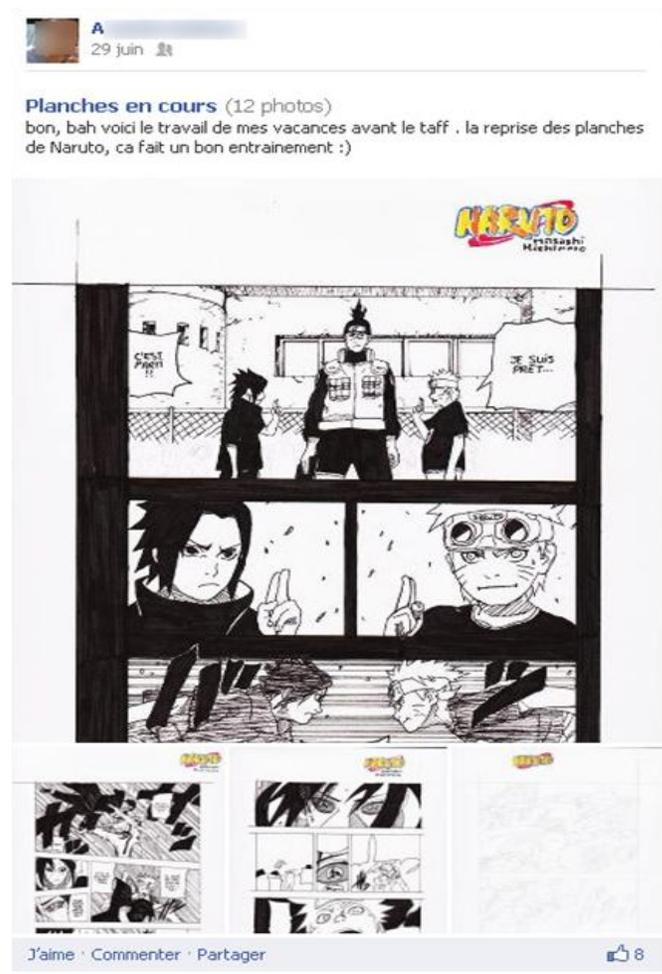


FIGURE 37, «NARUTO », ARTHUR, FACEBOOK, AOÛT 2012

Au fil des mois, en plus des dessins même, c'est la figure du dessinateur qui apparaît (**FIGURE 38**) : Arthur choisit une photo de profil sur laquelle on le voit dessiner sur une chaise dehors au printemps 2012 ; de même d'autres photos le représentent dessinant dans une attitude proche du professionnel : le bureau, la lampe, la lumière qui structure le tableau, le matériel : papier, feutres, boîte d'aquarelle, etc.



FIGURE 38,

« DESSINATEUR »,

ARTHUR, FACEBOOK,

MARS 2012

Les dessins sont de plus en plus nombreux et les écrits portant sur le dessin aussi : en tant que passion personnelle au début, puis en tant que rêve d'un métier puis progressivement en tant que projet. Celui-ci est double : progresser techniquement pour envisager des expositions, publications et préparer une mise en ligne pour exposer et se faire connaître.

(**FIGURE 39**)



FIGURE 39,
« FESTIVAL BD »,
ARTHUR, FACEBOOK,
MARS 2012.

Il crée alors un deuxième compte *Facebook* : *Arthur dessinateur* sur lesquels il dépose ses dessins. À celui qui lui pose la question, il explique qu'il prépare ainsi un blog et que ce deuxième compte sera un lieu de dépôt et d'expérimentation.

Peut-on établir un territoire par l'écriture ?

Arthur semble sans cesse être en train de définir des bornes que ce soit concernant ses relations et selon son projet autour du dessin. Lorsqu'il demande de l'aide, selon ceux qui répondent, il refuse ou accepte l'aide. Il fait état de promesses qu'il tiendra, ou a tenu. Il certifie qu'il ne change pas, que les vrais amis se reconnaissent. Les thèmes abordés sont

souvent ceux de la fidélité aux engagements, à l'amitié. Il exprime beaucoup d'émotions, de sentiments, ce qui pourrait étonner de la part d'un garçon²⁴¹.

Facebook semble être pour lui un espace de visibilité de ceux-ci, de sa sensibilité, sans tabou mais dans une forme pourtant retenue, on n'a pas de détail sur les circonstances, les personnages en jeu. Plus précisément, à l'intérieur des frontières, certaines choses sont plus mobiles. Il refuse de passer d'un espace public à un espace privé, je dirai passer d'un espace à un lieu. En gardant une tonalité générale, convenant à un échange publicisé, il refuse de basculer vers un rapprochement. Il le fait parfois selon les interlocuteurs.

Il organise et structure progressivement ce qu'il donne à voir de lui pour faire émerger un ensemble de caractéristiques à la fois d'ordre social et individuel. Sa réussite dans le dessin avec un projet qui se précise s'articule à ses doutes, ses difficultés, l'humilité rendue visible à certains moments relève de son individuation. Très différente de ce que lui renvoie le lycée qui n'a d'ailleurs aucune part dans ses commentaires, sauf à être mentionné comme lieu de rencontre. D'un point de vue social, il interagit en particulier sur *Facebook* à différentes échelles mais on comprend qu'il recherche la consolidation d'un réseau restreint qu'il sollicite sur des thématiques récurrentes : mal-être, manque de confiance en soi...

On peut se demander dans quelle mesure la publicisation sur *Facebook*, le fait de créer deux comptes dont l'un est consacré au dessin ne contribue pas à l'élaboration de son projet. Dessiner et partager ceux-ci, entrer en interaction avec les autres qui commentent de manière encourageante permet d'une part de capitaliser sur un support de manière durable les traces de ce qui est accompli, d'autre part de faire de ce passe-temps une activité socialisée qui peut encourager à prendre le risque d'une socialisation plus large, hors ligne. Celle du réseau d'amis servant d'assise sécurisante.

²⁴¹ Mais que j'ai pu en effet observer comme attitude récurrente sur Facebook, même si ce n'est pas majoritaire.

Concernant les outils et les supports, il faut noter que le papier, l'encre, le feutre, la peinture sont pour lui des outils fondamentaux. Le goût des mots aussi pour exprimer les émotions. Cet adolescent né avec internet semble bien attaché à une littérature plus riche que seulement numérique. Il fait circuler les écrits, allant jusqu'à proposer une indexation amicale sur papier puis à une autre échelle numérique, donc calculable. Cet écrit montre une épaisseur spatiale intéressante. Les personnes mentionnées ne sont pas toutes sur le RSN, les spectateurs de cet écrit sont à la fois les amis numériques et les amis hors-ligne.

Arthur écrit sur une variété de supports dans une finalité visible de socialisation. Il semble tirer parti non pas tant des commentaires que du processus de publicisation lui-même. Il dépose des écrits - au sens large - , les stocke, les capitalise, et constitue une forme d'environnement qui peu à peu dit qui il est ou qui il voudrait être. En le manifestant, il le construit progressivement avec une forme de persévérance et de cohérence mesurables au fil des mois. Il serait difficile de dire si c'est lui-même qui a déterminé cette ligne de conduite ou si c'est l'engagement dans la situation et l'accumulation des écrits - traces et écrits - supports pour autre chose qui le lui permet. Nous y reviendrons.

Se rencontrer

J'ai entendu parler de Tasha bien avant de la rencontrer. Quand j'ai discuté avec les deux premières adolescentes, Alice et Valérie, dans le salon de cette dernière, elles m'ont parlé d'elle en insistant sur le fait qu'elle était très différente dans ses goûts, ses habitudes, ses activités et pourtant qu'elles étaient amies, qu'elles faisaient partie du même groupe au lycée. Elle était une « vraie fille », très intéressée par sa manière de s'habiller, de se maquiller et par ses relations avec les garçons.

Quand je rencontre le reste du groupe, le 23 mars 2011 après-midi, elle n'est pas là en même temps que les autres. Arrivés ensemble, ils m'attendent chez un bouquiniste où on peut prendre un café à l'étage. Ils sont tous attablés et ils me parlent d'elle dès que j'aborde la question du mobile. Pour eux, elle est celle qui est toujours connectée 24h/24. Elle arrive, s'installe et entre dans la discussion. Même si elle précise qu'elle ne fait que passer : elle a rendez-vous avec d'autres amis. La différence entre elle et le reste du groupe fait partie des sujets de discussion. Ce n'est clairement pas la première fois qu'ils en parlent. En effet, elle prend un soin visible à son apparence physique. Elle semble avoir des activités et comportements insolites pour le groupe mais cela n'empêche que leur amitié est posée comme incontestable. Les points soulignés sont donc l'usage du mobile et son absence d'intérêt pour les jeux de rôle et l'*Héroïc Fantasy*. Elle ne participe pas à leurs séances, leurs écrits et les échanges à ce sujet.

Elle m'explique qu'elle a choisi son portable pour sa capacité de stockage, elle télécharge beaucoup de musique. Elle a un forfait avec SMS illimités en particulier pour garder le contact avec sa famille et ses amis qui sont dans d'autres lycées. Elle a un portable depuis

la 6^{ème} : elle était partie quelques jours de la maison pour un concours de danse. Le mobile devait permettre de communiquer avec ses parents pendant son absence.

Je reviens sur ce que les autres ont dit d'elle : « connectée 24h/24 ». Elle regarde son téléphone et me dit que son dernier message envoyé la veille, date de 00h30. Elle garde son téléphone sous son oreiller la nuit. Elle ne peut pas envisager de s'en séparer, à aucun moment. Elle prend l'exemple de la douche : elle le pose à proximité; s'il sonne, essuie sa main et répond. Elle me précise ensuite ses habitudes et ses techniques en particulier pour envoyer et consulter des SMS en cours. Les autres l'encouragent à parler, ils semblent considérer qu'elle a une longueur d'avance dans ses usages.

Elle me montre comment elle fait pour porter son mobile dans la manche de sa veste, le faire glisser dans sa main, l'allumer, écrire d'un doigt sans que cela se voie. Elle tape sans regarder l'appareil, me montre comment elle fait tout en me parlant. Elle dira à plusieurs reprises : « c'est naturel pour moi ». Elle me dit qu'elle n'écrit pas autre chose, pas d'écrit personnel comme un journal intime ou des copies de chansons etc. Je verrai plus tard à partir de ce qu'elle écrit et partage sur *Facebook* que ce n'est pas si clair.

Au fil de la discussion avec le groupe, j'en apprend un peu plus sur elle et son parcours. Tasha a un an de plus que les autres. Elle a redoublé sa seconde générale au lycée Persée et elle est dans la même classe que Valérie et Alice. Après la troisième, elle avait fait la demande pour une seconde technologique « sanitaire et social », projet qui lui tenait à cœur dans le lycée Hermès, mais elle n'a pas été acceptée. Elle garde toujours ce même projet et semble sûre qu'à un moment les adultes se rendront compte que c'est ce qu'il lui faut et la laisseront faire. Elle ne cherche pas à réussir scolairement; elle « fait le minimum », utilise l'aide des autres. Elle passe donc ses deux années de seconde à attendre de pouvoir enfin intégrer la classe qui l'intéresse. Ses journées au lycée se font sans motivation particulière, les mois et les conseils de classe passent et ne font que souligner qu'elle ne fait aucun effort pour faire semblant d'apprécier d'être là où elle n'a jamais voulu être. Son professeur principal avec qui j'échangerai quelques mots dans les semaines suivantes à son propos, me dit qu'en effet, il aurait peut-être mieux valu la laisser poursuivre son projet bien ancré, quitte à envisager un redoublement ultérieur.

À la fin de ce rendez-vous déjà bien riche, elle me donne son nom exact pour que je puisse la contacter sur *Facebook* et sa classe pour que je puisse venir la voir.

Dans les jours qui suivent, avec son accord, je commence aussi à regarder ce qu'elle dépose et écrit sur le RSN.

Au lycée

Le 29 mars, je commence à l'observer en classe. Elle s'assied parfois au premier rang, parfois plus au fond de la salle. Mais toujours le même rituel d'installation : elle a un grand sac à rabat qu'elle pose sur sa table ou sur celle d'à côté si personne ne l'occupe. Elle pose son téléphone sous le rabat, en mode silencieux. Elle sort une trousse et demande une feuille à son voisin. Elle copie ainsi ce que l'enseignant écrit au tableau et prend les notes en se basant sur les indications de sa ou son voisin(e). Parallèlement, elle consulte son téléphone, envoie des SMS, bavarde avec son entourage en se retournant. À la sortie de certains cours, je lui demande quelques explications sur sa façon de faire, c'est elle qui m'explique ses techniques avec son sac. Au mois de mai, voyant qu'elle envoie un grand nombre de SMS pendant un cours, je lui demande rapidement, en passant près d'elle, de quoi il s'agit. Elle me transfère alors sur mon mobile les messages qu'elle vient d'échanger. Elle a rompu le week-end précédent avec son petit ami qui lui envoie des SMS pour essayer de la reconquérir. Elle lui répond mais en même temps, démarre une conversation avec une copine d'un autre lycée qui veut faire les entremetteuses. Les deux fils de conversations s'entremêlent, elle consulte et répond. Les messages sont écrits en entier mais sans ponctuation. Elle est si engagée dans cette conversation que ses voisins s'en amusent et lui chuchotent d'être plus discrète. Je n'ai jamais vu d'enseignant la rappeler à l'ordre. Peut-être que la manière dont elle considère le lycée et la place qu'elle y occupe sont tacitement tolérées.

Elle semble s'amuser de mon observation, je m'en rends compte au fil des heures, son initiative pour me transférer ses messages me le montre comme si elle souhaitait un témoin de sa performance. Ce qui semble important pour elle n'est pas tant la relation amoureuse et ses péripéties - qu'elle me donne à voir sans aucun scrupule - que le fait

qu'elle peut mener cela pendant un cours dans l'impunité. Je profite ainsi de ce qu'elle me donne mais je vois qu'elle semble apprécier d'être distinguée. Cela va de pair avec une forme de distance, je peux prendre ce qu'elle donne, qui est déjà beaucoup. Mais elle a fixé les limites et par exemple refusera toujours un entretien, seule avec moi.

Écrire sur Facebook

C'est en suivant Tasha sur *Facebook* que je découvre les écrits qu'elle dépose et la manière dont elle s'inscrit dans son réseau d'amis. Les premières semaines, continuant de la voir au lycée, je lui parle de ce que j'ai lu et elle me donne quelques indications pour comprendre en particulier d'où viennent les textes qu'elle utilise. Elle est inscrite depuis 2009 et a environ 720 amis à l'hiver 2011-2012. Elle les a organisés en deux groupes : amis et famille. Dans cette dernière catégorie, sont mentionnés des amis et elle a ainsi un bon nombre de « frères et sœurs ». Cette technique est souvent utilisée pour mettre en relief des relations plus intimes, l'ultime étant la mention « relation » qui signifie « en couple avec »²⁴².

Ce qui frappe rapidement, en observant la page de Tasha, ce sont les photos de profils qui changent souvent mais montrent très majoritairement l'adolescente en gros plan (Elle se montre à deux occasions seulement autrement : une fois avec sa petite sœur et une fois en plan large). Elle se prend en photo elle-même avec son téléphone portable ou une webcam dans des endroits divers, de la douche à son canapé. Elle cherche visiblement à se montrer à son avantage et plutôt dans la séduction, regardant souvent l'objectif.

Sur le « mur » *Facebook* de Tasha, ([FIGURE 41](#) à [FIGURE 54](#)), j'ai prélevé un certain nombre d'écrits qu'elle a déposés sur quelques semaines : précisément de juin 2011 à juin 2012²⁴³. Je les ai découpés et replacés dans l'ordre chronologique alors qu'ils

²⁴² Il faut préciser que cela correspond à un état du dispositif *Facebook* qui a fait varier les manières de noter les relations. On a eu ensuite la mention « en couple ».

²⁴³ Ces extraits manifestent aussi d'un tâtonnement dans la recherche d'un outil performant et simple d'utilisation pour capter l'image et l'anonymiser quelque soit le moment ou le lieu où je consultais. Ainsi, l'extrait de septembre 2011 est malheureusement tronqué puisque je l'ai capté à partir d'un ordinateur différent qui n'avait aucun outil efficient.

apparaissent sur le RSN de manière antéchronologique, pour tenter de retrouver une évolution possible ou en tout cas des pratiques inscrites dans le temps.

Nous pouvons observer un certain nombre d'éléments qu'il faudra analyser ensuite.

Tout d'abord, elle dépose fréquemment des écrits, régulièrement. Néanmoins rarement plusieurs fois dans une journée. Ces écrits sont rédigés, parfois avec des erreurs de syntaxe ou d'orthographe, parfois non. La ponctuation est utilisée ainsi que des *smileys* pour exprimer les émotions, l'intensité du propos ou des nuances²⁴⁴. Les écrits peuvent être classés en deux grandes catégories, semble-t-il. Premièrement, ceux qu'elle dépose, deuxièmement ses commentaires aux écrits des autres. Si on lit l'ensemble de ceux qui relèvent de la première catégorie, ils sont dans une forme d'énonciation neutre, non impliquée. Il y a parfois une présence de « je » et de « tu » rhétoriques, l'absence d'autres déictiques montre que ces pronoms ne sont pas référentiels mais renvoient à des formes discursives particulières²⁴⁵ (**FIGURE 41**). Elle m'explique qu'ils viennent pour la plupart d'un site internet *clubados.fr* dédié aux adolescents qui héberge des blogs sur lesquels ces citations circulent sans fin. Des textes de chansons, des citations, des sortes de maximes sont ainsi capitalisés, accessibles facilement par mots-clés. Elle choisit ceux qui lui plaisent et correspondent à ce qu'elle veut dire mais aussi parfois sans raison particulière. Elle les copie et les colle en modifiant ce qui permet de l'adapter davantage à ce qu'elle veut exprimer, parfois il s'agit uniquement d'abréger le texte. Cela rappelle les courts textes écrits sur les agendas des collégiens (Penloup, 1999). Cette pratique de la maxime est très ancienne, sans faire d'amalgame abusif, il s'agit d'une forme de lieux communs, de clichés que l'histoire des pratiques d'écritures ordinaires a souvent rattachés à une écriture féminine (Fabre (dir.), 1997). Elle est ici publique et organise une sorte de « philosophie » du quotidien qui relèverait d'une psychologie populaire (**FIGURE 52**).

²⁴⁴ Voir les « néographies » étudiées par Jacques Anis. Il désigne ainsi toutes les graphies s'écartant des normes orthographiques, typiques de la communication scripturale électronique. Une des caractéristiques qu'il souligne est qu'elles ne fonctionnent pas en système et apparaissent de manière hétérogène dans les écrits (Anis, 2006).

²⁴⁵ « Je » est alors un auteur fictif, relevant davantage du statut d'un narrateur et le « tu » est le lecteur ou un personnage interlocuteur qui s'inscrit dans la communication circonscrite par le propos. Celui qui lit est libre de s'attribuer l'un ou l'autre rôle.

Que disent ces écrits de la manière dont Tasha fait pour entrer en relation avec les autres et de son usage des techniques de communication ? Ces usages témoignent-ils d'une inscription spatiale spécifique ? Peut-on poser la question de la gestion d'un espace privé ou public ?

– **Fabriquer des relations amicales ?**

Concernant les interactions et le déroulement, elle dépose des statuts sur son mur ou bien accompagne sa photo d'un texte et reçoit un certain nombre de « j'aime en retour ». Le contenu concerne systématiquement les relations amicales ou amoureuses, rarement les relations familiales, jamais le lycée ou la vie scolaire en tant que telle. Elle est toujours la première concernée des relations dont elle parle et n'écrit pas sur les relations des autres. Parfois elle a quelques commentaires en retour, parfois aucun. (**FIGURE 40** et **FIGURE 44**). Malgré l'écart récurrent sur *Facebook* entre le nombre de j'aime parfois très important (**FIGURE 45** et **FIGURE 46**) et le faible nombre de commentaires, on voit que cela ne modifie rien sa manière de faire. On pourrait penser qu'elle teste des manières de faire et qu'elle pourrait donc renoncer voyant que les interactions ne sont pas gratifiantes. Mais elle persiste.



FIGURE 41 TASHA,1ER
JUIN 2011



FIGURE 40,TASHA,
SEPTEMBRE 2011



FIGURE 42,
TASHA, 5
OCTOBRE 2011



FIGURE 44, TASHA, 7
OCTOBRE



FIGURE 45, TASHA, 25
OCTOBRE 2011



FIGURE 43 26
OCTOBRE 2011



FIGURE 46. TASHA, 27 OCTOBRE (1) 2011



FIGURE 48, 27 OCTOBRE (2) 2011



FIGURE 47, 28 OCTOBRE 2011



FIGURE 49.
TASHA, 29
OCTOBRE 2011



FIGURE 51. TASHA,
30 OCTOBRE (2) 2011



FIGURE 50.
TASHA,
DECEMBRE
2011

T [Nom] (S...) Amis

A étudié à : Lycée Habite à : Basse-Normandie, France
 Parle : Français, Anglais et Espagnol De : Hérouville-Saint-Clair Né le 25 juillet

Mur
 Infos
 Photos (161)
 Amis

Amis (741)

Publication Photo/vidéo

Exprimez-vous

S...
 Première Journée de Stage :D Vivement demain :P !!! T... & M...
 Les plus importantes !
 Afficher la publication · Il y a 12 heures ·

T...
 Le plus dur pour moi n'a pas été de te perdre, mais de renoncer à l'espoir fou que tu reviendrais.
 J'aime · Commenter · Il y a 15 heures ·

13 personnes aiment ça.
 Rédiger un commentaire...

T...
 C'est plus facile de tomber dans la drogue que d'affronter la vie, plus facile de pliquer ce que vous avez envie que d'essayer de le gagner, plus facile de battre un enfant que de l'élever. L'amour par contre, ça demande des efforts, du courage.
 J'aime · Commenter · Il y a 15 heures ·

15 personnes aiment ça.
 Rédiger un commentaire...

T...
 Tout le monde dit que l'amour fait mal, ce qui est faux. La solitude fait mal. Se faire rejeter fait mal. Perdre quelqu'un fait mal. L'envie fait mal. Tout le monde confond ces petites choses avec l'amour, mais en réalité, l'amour est la seule chose dans ce monde qui fait fuir tout ce mal et qui te fait sentir si bien à nouveau.
 J'aime · Commenter · lundi, à 19:07 ·

14 personnes aiment ça.
 Rédiger un commentaire...

S...
 1 ; Les femmes de ma vie Les plus importantes
 I Vous me manqué :(
 Afficher la publication · dimanche, à 21:11 ·

T... apparaît dans sa propre photo.



Photos du profil
 J'ai pardonné des erreurs presque impardonnables, j'ai essayé de remplacer des personnes irremplaçables et oublier des personnes inoubliables.
 dimanche, à 20:42 ·

A...
 J'aime · Commenter · dimanche, à 17:52 ·

T... aime ça.
 dimanche, à 18:01 · J'aime · 1.
 Rédiger un commentaire...

T...
 La plus grosse erreur que tu peux faire c'est de penser que quelqu'un peut changer. Et de croire que la personne qui t'as fait souffrir ne le fera plus. C'est facile de se faire de faux espoirs, mais difficile d'y renoncer.
 J'aime · Commenter · dimanche, à 16:34 ·

24 personnes aiment ça.

Signaler/bloquer

FIGURE 52. TASHA.
 MARS 2012

Au fil des jours, un autre type d'interactions se met en place et s'articule au premier type, constituant un agencement spatial numérique qui se constitue comme scène aux dimensions multiples : public techniquement mais privé symboliquement ; une forme d'interspatialité puisque les interactions se jouent à différents niveaux et différentes échelles : collectif/duel, temporellement, distant/proche affectivement.

Une adolescente que nous nommerons Sophie, « aime » systématiquement ce que dépose Tasha et fait quelques commentaires : « J'aimmmme trop sa » puis « \$ <3²⁴⁶ » (**FIGURE 42**). Sans réelle précision. Le 28 octobre, la mention est plus précise : « *Mon Bébé sera pas la ce soir. Tu me manques Putain ca aurait trop bon 3 jours ensemble :'(Tasha La plus importante* » (**FIGURE 47**)

La relation proche est affichée mais il n'y a pas de commentaire en retour. Le 30 octobre, la soirée dont il était question a eu lieu, Sophie dépose un statut : elles se sont quand même retrouvées. (**FIGURE 51**)

« ...*Sa fait du bien de retrouver son Bébé Tasha...* » Aucune interaction ne se met en place. Un jeu relationnel apparaît dans cette absence/présence de réponse : les protagonistes, elles, peuvent y donner du sens qui nous échappe. On peut penser que par le jeu de la commutation, l'interaction a eu lieu par le chat ou des messages privés. Au mois de décembre, les choses semblent avoir changé : Tasha dépose un statut à son habitude sur sa vie amoureuse, Sophie répond et l'échange a lieu dans un intervalle de quelques minutes (**FIGURE 50**). L'agencement s'organise alors selon un paradigme « duel - privé - visible »²⁴⁷.

Quelques mois plus tard, on assiste à un échange particulier entre les deux adolescentes. Tasha écrit sur le mur de Sophie « *je te perd tu t'éloignes ne dis pas non :'(* ». On peut remarquer qu'elles vont se répondre sur un mode très rapide qui relèverait de la messagerie instantanée (**FIGURE 53**). Pourtant, ce n'est pas la fonction « message privé » qu'elles ont utilisée, ni la fonction « chat ». Elles optent pour la publicisation mais

246 Cette association écrite, typique de la dimension spéculaire produit à la lecture sur mobile et sur *Facebook*, un cœur.

247 J'y reviendrai : le privé et le visible ne sont pas ici antinomiques.

personne d'autre n'interviendra, ni pour un commentaire ni pour un « j'aime »²⁴⁸. On assiste comme les autres à une forme de déclaration d'amour/amitié qui joue sur des images telles que la flamme et la distance. On pourrait regarder celle-ci de manière condescendante et considérer les images éculées, ce n'est pas ce qui m'intéresse ici. Il s'agit bien plutôt de prendre au sérieux cette communication duelle qui se donne à lire mais n'a pas d'interférence. Il s'agit là d'une sorte de découplage de l'espace collectif de *Facebook* pour instaurer un lieu qui dure quelques minutes, dont le dispositif garde la trace et qui pourra être relu. Il s'avère qu'il ne sera plus commenté contrairement à d'autres types d'écrits qui peuvent l'être, même à une grande distance dans le temps.

²⁴⁸ Les mentions « j'aime » correspondent à elles deux.



**FIGURE 53 « LA FLAMME DE L'AMITIE »,
TAHA, FACEBOOK, PRINTEMPS 2011.**

Je reviendrai plus loin sur l'analyse possible de ces interactions²⁴⁹. Sur la page web captée en juin 2012 (FIGURE 54), nous avons la totalité de l'environnement sur lequel s'inscrivent les écrits. Nous voyons la partie haute avec les éléments de profil concernant l'adolescente, la partie verticale droite qui présente un certain nombre des amis (741 à ce moment-là) et le fil des actualités dans la partie centrale. Ce qui est *a priori* visible est

²⁴⁹ Voir « Travail de reprise : processus de socialisation par l'écriture sur Facebook ».

l'omniprésence de l'image de Tasha. Elle se donne à voir dans une pose étudiée, les cheveux relevés, le décolleté lui aussi étudié parce qu'elle n'est apparemment vêtue que d'une serviette de bain. L'impression que j'ai eue au fil des mois de photos de profils qui ressemblaient à des photos de cinéma se confirme. Il est nécessaire de les prendre en compte pour porter un regard sur les écrits qui les accompagnent. L'ensemble s'articule comme scène de lecture mais aussi comme scène d'écriture pour elle et pour ses amis et participe de l'agencement spatial qui sous-tend les situations de communication. On retrouve des habitudes construites dans les mois précédents, elle écrit quelques lignes concernant une relation amoureuse dont on ne sait finalement rien²⁵⁰, auxquelles d'autres répondent par des « j'aime » mais sans commentaire. S'insèrent des statuts déposés par Sophie portant sur la relation amicale entre elle-même, Tasha et une autre qu'elle nomme « les femmes de ma vie ». Cette forme d'appel ne reçoit aucune réponse visible. La tentative d'instaurer au vu des autres, ce qu'on peut nommer un lieu, une proximité sociale temporaire, reste vaine. Ce qui est particulier ici est que la tentative est inscrite et reste visible.

²⁵⁰ « Le plus dur pour moi n'a pas été de te perdre mais de renoncer à l'espoir fou que tu reviendrais », « C'est plus facile de tomber dans la drogue que d'affronter la vie, plus facile de piquer ce que vous avez envie que d'essayer de le gagner, plus facile de battre un enfant que de l'élever. L'amour par contre, ça demande du courage. » Ces phrases sont reprises d'un blog consacré à des citations, hébergé par la plateforme *Skyrock.com*, <http://citations-textes-photos.skyrock.com/2977802601-C-est-plus-facile-de-tomber-dans-la-drogue-que-d-affronter-la-vie-plus.html>, consulté le 20 mai 2013.

T [Nom] (Single) Amis

A étudié à : Lycée Habite à : Basse-Normandie, France Parle : Français, Anglais et Espagnol De : Hérouville-Saint-Clair Née le 25 juillet

Publication Photo/vidéo

Exprimez-vous:

T
Première Journée de Stage :D Vivement demain :P III T & M
Les plus importantes !
Afficher la publication · Il y a 12 heures ·

T
Le plus dur pour moi n'a pas été de te perdre, mais de renoncer à l'espoir fou que tu reviendrais.
J'aime · Commenter · Il y a 15 heures ·
13 personnes aiment ça.
Rédiger un commentaire...

T
C'est plus facile de tomber dans la drogue que d'affronter la vie, plus facile de piquer ce que vous avez envie que d'essayer de le gagner, plus facile de battre un enfant que de l'élever. L'amour par contre, ça demande des efforts, du courage.
J'aime · Commenter · Il y a 15 heures ·
15 personnes aiment ça.
Rédiger un commentaire...

T
Tout le monde dit que l'amour fait mal, ce qui est faux. La solitude fait mal. Se faire rejeter fait mal. Perdre quelqu'un fait mal. L'envie fait mal. Tout le monde confond ces petites choses avec l'amour, mais en réalité, l'amour est la seule chose dans ce monde qui fait fuir tout ce mal et qui te fait sentir si bien à nouveau.
J'aime · Commenter · lundi, à 19:07 ·
14 personnes aiment ça.
Rédiger un commentaire...

T
; Les femmes de ma vie. Les plus importantes ! Vous me manquez :(
Afficher la publication · dimanche, à 21:11 ·

apparaît dans sa propre photo.

Photos du profil
J'ai pardonné des erreurs presque impardonnables, j'ai essayé de remplacer des personnes irremplaçables et oublier des personnes inoubliables.
dimanche, à 20:42 ·

Alysonne
J'aime · Commenter · dimanche, à 17:52 ·
T aime ça.
T dimanche, à 16:01 · J'aime · 1
Rédiger un commentaire...

T
La plus grosse erreur que tu peux faire c'est de penser que quelqu'un peut changer. Et de croire que la personne qui t'as fait souffrir ne le fera plus. C'est facile de se faire de faux espoirs, mais difficile d'y renoncer.
J'aime · Commenter · dimanche, à 16:34 ·
24 personnes aiment ça.

Signaler/bloquer

FIGURE 54,
PHILOSOPHIE DU
QUOTIDIEN, TASHA,
FACEBOOK, MARS 2012

Que comprendre de cette mise en espace de soi ?

L'élément qui organise la présence de Tasha sur Facebook est bien elle-même. Mais une facette d'elle-même qui pourrait être considérée comme un « soi fictionnel » qu'elle pense agréable aux autres ou qu'elle veut construire par le regard des autres. L'ambiguïté est permanente entre d'un côté une certaine assurance qui apparaît dans les photos et les propos tenus, parfois assez crus, et de l'autre une sorte de verrouillage sur des pratiques qui n'évoluent pas et des modes d'interaction figés. Elle met en confrontation un soi peut-être fragile même s'il semble affirmé devant un collectif qui est assigné à un rôle de spectateur qui doit valider et valoriser ce qu'elle donne à voir. Ses amis ne s'y trompent pas, elle écrit sur des relations amoureuses compliquées et très variées mais ils répondent en lui parlant d'elle avec des commentaires toujours élogieux (« *Trop belle !* ») même si parfois le partage de photos ou de textes similaires se reproduit plusieurs jours d'affilée.

Certains de ces éléments ont été identifiés à propos de la fragilité identitaire des femmes seules (Kaufmann, 2007) et aussi dans des contextes divers comme les pratiques de lecture de la presse par les jeunes filles (Caron, 2003). On assiste à une survalorisation de la dimension personnelle de l'identité au détriment de la dimension sociale par des caractéristiques du même ordre que celles qui apparaissent chez Tasha : parler surtout des relations, et en particulier des relations avec les garçons, jamais nommés. Ce qui semble compter, c'est la relation elle-même et ce qu'elle en dit, pas les personnes concernées qui restent anonymes, invisibles dans une sorte d'ensemble flou, support du discours et d'activités en ligne : chercher des textes, formuler des statuts, faire des photos, les légenter pour organiser une parole sur la relation et se construire une image sociale dans la durée.

Les écrits deviennent la mise en mots de son expérience amoureuse et lui permettent en même temps de maintenir une distance qui empêche ses « amis » de répondre à ces textes comme si elle instaurait une communication qui n'attendrait ni réponse, ni réaction. Elle élabore une forme de règle du jeu qui lui permet de donner à voir sa vie mais comme à

travers un filtre d'impersonnalisation, ses photos sont finalement du même ordre. Il s'agit toujours de photos en gros plan, dont l'esthétique est recherchée mais qui ne la représente jamais en situation, en activité, dans un lieu reconnaissable, ce sont des portraits sans indice personnel précis. On pourrait dire qu'elle se construit sur *Facebook* comme un personnage. Si on recherche ce que l'on sait d'elle, c'est finalement fort peu.

Fin juillet 2012, son compte est « vidé » de ses photos, commentaires, statuts déposés depuis deux ans. Il ne subsiste plus qu'une seule photo qu'elle a partagé et qui la montre avec ses parents avec le commentaire suivant : « ceux qui comptent vraiment ». Auparavant, aucune photo de ses parents n'avait été déposée. Il semble bien qu'une stratégie spécifique lui a fait faire ce choix, elle a à présent dix-huit ans. Le temps de passer à une autre étape est peut-être arrivé. Elle supprime un certain nombre d' « amis », dont Sophie, les garçons avec lesquelles elle a eu des relations amoureuses et moi en août 2012.

Seuil de l'enquête et premières rencontres

Alice est une des premières lycéennes que je rencontre, très disponible et ouverte pour partager ce qui l'intéresse et répondre à mes questions. Cela ne signifie pas qu'elle me dit et me montre tout. Les limites qu'elle pose sont à ce titre, on le verra intéressantes. C'est donc chez Valérie que je la rencontre la première fois, un mercredi matin. Elles sont dans les mêmes classes depuis l'école primaire. Mon enquête a commencé avec elles, et a ainsi démarré sous des auspices favorables puisqu'elles ont fait beaucoup pour faciliter mes rencontres avec les autres adolescents du lycée Hermès.

Alice a quinze ans, est très brune, et est très attentive à son apparence avec une désinvolture qui me paraît en fait bien calculée. Je comprendrai plus tard pourquoi. Elle vit avec ses parents et sa sœur jumelle, très différente d'elle, insiste-t-elle, dans les goûts et le caractère. Notre deuxième rencontre a lieu chez un bouquiniste, elle fait partie du même groupe que Tasha, et est dans la même classe. Je vais suivre Alice sur plusieurs journées en cours et elle accepte que je vienne chez elle. Je rencontre ses parents et je discute avec elle dans sa chambre, toutes les deux assises sur le bord du lit, la fenêtre ouverte sur le jardin.

Nous démarrons la discussion par un point sur le début de seconde et en particulier la comparaison avec la troisième et le collège encore assez frais dans sa mémoire. Les premiers éléments qu'elle souligne sont la liberté de mouvement, la différence dans le travail personnel attendu et le fait de pouvoir être soi. Tout d'abord, pouvoir circuler et sortir de l'établissement quand il n'y a pas cours est un point essentiel. Elle profite régulièrement de cela pour même ne pas manger à la cantine et « aller en ville entre midi et deux ». Les interours se passent à l'extérieur ou dans une salle de permanence mais dans laquelle elle écoute de la musique, discute avec les autres. L'impact de cette liberté

nouvelle est indéniable : les résultats du premier trimestre ne sont pas bons. Cela ajouté à un usage massif des technologies, ses parents ont opté pour un « couvre-feu » : ordinateur et téléphone éteint à 22h. Pour autant, elle reconnaît que le travail personnel demandé est important : il lui semble ne plus avoir de temps pour autre chose, en particulier écrire. Elle le répète à plusieurs reprises et je me demande alors si elle n'insiste pas à cause de ma recherche. J'y reviendrai plus tard dans la discussion, curieuse du type d'écrit dont il peut s'agir.

Le dernier point mentionné est d'être enfin libre d'être soi. Avec Valérie, elles discutent devant moi de la situation pénible au collège d'être différent dans sa manière de s'habiller, de parler, de se comporter. Pour Alice et un garçon visiblement humilié par les autres parce qu'il porte un chapeau, parle de manière très soutenue, agit avec « des manières », arriver au lycée est un soulagement. L'argument est le suivant : on peut trouver d'autres adolescents aux mêmes caractéristiques que soi, alors qu'au collège, statistiquement, c'était plus difficile, c'est le bon côté de l'anonymat. On peut ainsi s'autoriser à agir différemment de ce qu'on identifie comme étant la majorité.

« Alice : ...niveau relationnel c'est pas comparable, nettement plus agréable.

C'est plus agréable, tu peux être toi-même,

Alice : c'est surtout que je suis pas dans un établissement où on a décidé qu'il y a quelqu'un sur qui... à embêter donc...

Tu peux être un peu plus tranquille

Alice : à Persée, s'y en avait un qui était souffre-douleur avec 1300 élèves ce serait compliqué.

Mais par contre le fait d'être anonyme, enfin pas vous mais...y'en pas qui ont souffert d'être... qui sont perdus

Valérie : quelqu'un qui était perdu au collège, c'est quelqu'un qui était différent. Alors qu'au lycée y'a pas de majorité, elle est toute petite.

Alice : y'a de tout.

Valérie : donc n'importe qui peut retrouver quelqu'un qui est proche. Toi et Thierry... Il était perdu au collège mais là au lycée, c'est une renaissance (rires)

C'est quelqu'un qui était dans votre classe ?

Valérie : C'est quelqu'un qui était au collège mais qui était un gros exclu du collège mais parce que c'est quelqu'un qui est très particulier rien que dans sa façon de s'habiller très très classe, chapeau, ses vestes donc au collège forcément ça passait pas. Même dans sa façon de s'exprimer, il était vraiment lyrique, il est vraiment sympa, mais ça passait pas, il a mal vécu son collège.

Alice : j'ai pris des photos en fait sur 3 mois, y'en qui étaient un peu gothiques; à la fin de l'année ils sont vraiment gothiques parce que oui ils se sentent... parce qu'ils voient qu'il y en d'autres²⁵¹.»

Je ramène la discussion sur le numérique et l'écrit. Alice m'explique qu'elle a choisi un portable tactile aux SMS illimités, mais effectivement avec un « couvre-feu » institué par les parents quand ils ont vu les heures d'envoi des SMS. Elle n'apprécie pas particulièrement les cours où elle dit s'ennuyer même si elle a choisi les options, en particulier « Arts Plastiques » à laquelle elle tient beaucoup. Elle dessine sans cesse en cours, fait des petits mots sous formes de dessin. C'est d'ailleurs la première chose que me dira son professeur principal.

C'est une grande lectrice depuis le début du collège. Elle a découvert la lecture et en fait son passe-temps favori - avec l'écriture - grâce à Valérie qui lui prête ses livres. La bibliothèque familiale de son amie lui est ouverte depuis plusieurs années et elles ont épuisé le fonds de la bibliothèque municipale en matière d'*Heroïc Fantasy* leur genre de prédilection. Puisque Valérie peut se le permettre, elle achète les livres neufs ou

²⁵¹ Cette manière de voir la socialisation est intéressante dans la mesure où il s'agit là de pouvoir s'autoriser à radicaliser une attitude, un comportement, à se styliser et non pas à renoncer en subissant la loi du groupe. On repère ce qui nous attire et on peut travailler à la visibilité de sa différence en étant sécurisé. Ce processus est apparu dans plusieurs conversations.

d'occasion et les prête à Alice. Cela fait l'objet de discussions mais aussi d'écriture et d'invention de toutes sortes. Elles ont commencé un roman au collège et essaient de le continuer à quatre mains. Mais elles me diront plus tard qu'elles n'ont plus de temps pour le poursuivre. À chaque fois que je les vois ensemble, cela revient dans la conversation comme quelque chose à reprendre, à la fois un regret et une possibilité.

Heroïc Fantasy, Donjons - dragons et écriture

Alice est amateur d'*Heroïc Fantasy* et elle est membre d'un groupe de lycéens pratiquant les jeux de rôle inspiré de Donjons - Dragons, grande fresque. Elle écrit des scénarios, des quêtes, des fiches personnages sur papier, dans des classeurs ou des carnets achetés et parfois fabriqués (**FIGURE 55**).

Ainsi, le cahier de quête intitulé « *La légende des 4 anneaux* » a été fabriqué par elles-mêmes, on voit les pages découpées, elles ont choisi une encre particulière, ont utilisé le principe des lettrines et une forme de caractère gothique qui fait allusion au monde moyenâgeux auquel on réfère le plus souvent pour le merveilleux et l'*Heroïc Fantasy*. Quand Alice et Valérie me le présentent, elles apprécient de m'en donner les détails matériels, les choix, les achats. C'est un objet de valeur dans sa fabrication et qui est prévu pour être utilisé pendant les séances de jeux de rôle en extérieur, appelés « grandeur nature » (ou en abrégé GN). Le jeu de rôle grandeur nature a lieu pendant un rassemblement durant lequel les joueurs endossent les rôles de personnages déterminés à l'avance. Ou bien il s'agit d'un personnage qu'ils endossent de manière récurrente ou bien ils le choisissent pour une quête spécifique. Mais cela donne lieu à la fabrication d'un costume très précis correspondant à ce personnage. Les accessoires deviennent des attributs et jouent un rôle dans le scénario qui va se dérouler. Les joueurs organisateurs ont la responsabilité d'inventer, rédiger et scénariser le jeu. Cela signifie qu'il y a l'élaboration de la quête, récit relevant de l'*Heroïc Fantasy* qui met en scène les personnages, les lieux. L'époque, même intemporelle, est décrite, ce qui constitue en

quelque sorte le prologue et le cadre d'émergence du scénario. Celui-ci est aussi rédigé et demande aux rédacteurs d'imaginer les alternatives, les possibles, les impasses, qui vont permettre de le faire vivre pendant plusieurs heures et d'assurer un dénouement satisfaisant.

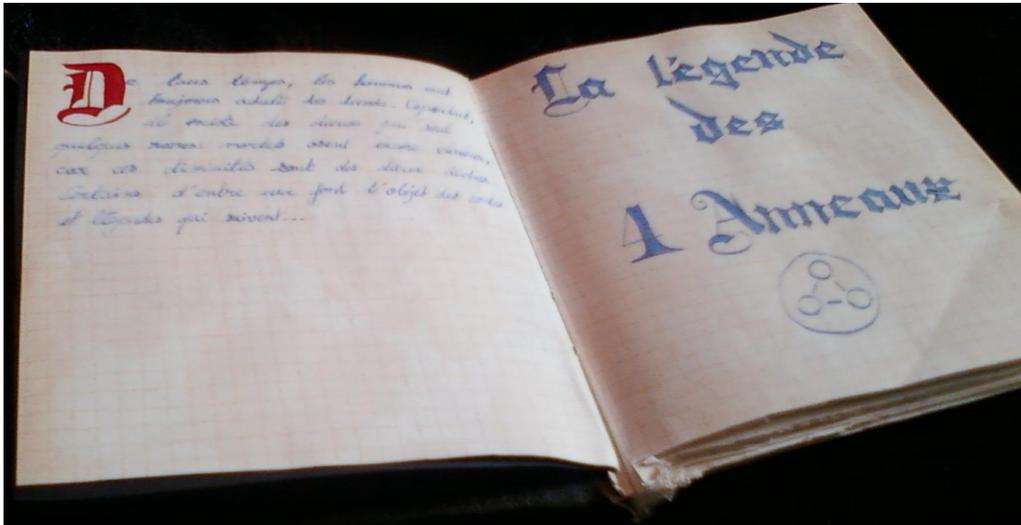


FIGURE 55. CARNET DE QUETE.
FORMAT A4, ALICE, AVRIL 2011

Quand je me rends chez Valérie pour la deuxième fois, Alice me montre donc le cahier de quête mais aussi le classeur de scénario avec les fiches complexes et nombreuses qui sont en grande partie rédigées ([FIGURE 56](#)).

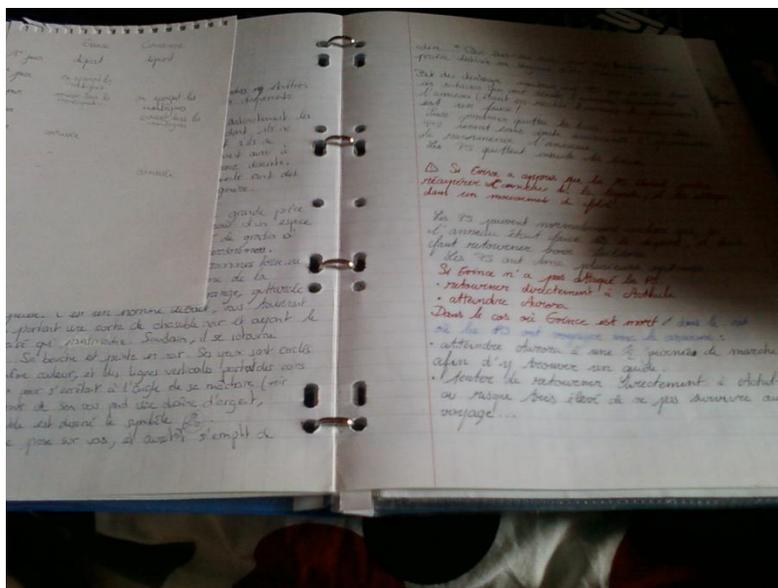


FIGURE 56, CLASSEUR
DE SCENARIO, FORMAT
A4, ALICE, MAI 2011

Elle me montre aussi le carnet de voyage écrit à deux pour l'enseignement d'exploration qu'elle suit (**FIGURE 57**). Il leur était demandé de réaliser un carnet d'un voyage imaginaire. Elles ont pour l'occasion inventé tout un monde, dessinant les personnages, les lieux, racontant les aventures de l'explorateur et ce dans un objet là encore adapté, travaillé pour qu'il corresponde à son contenu. Ce travail malgré la valeur qu'il pouvait présenter pour montrer des compétences d'écriture, n'a pas été vu par l'enseignante de français, mais seulement donné à celle d'arts plastiques. En parler entre elles suscite encore beaucoup de plaisir : se raconter les choix narratifs - faire mourir le personnage principal ou pas -, la précision de description des lieux, les bandes dessinées dont elles ont tenté de s'inspirer, tout cela m'a donné l'impression que l'écriture était pour elles deux une vraie gourmandise mais qui n'avait que peu d'impact ou de visibilité dans un univers scolaire.

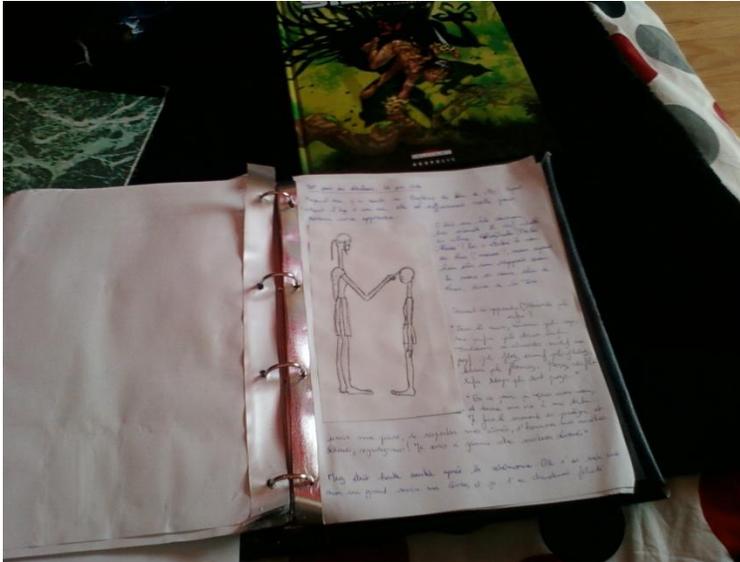


FIGURE 57, CARNET DE VOYAGE, FORMAT A4, ALICE ET VALERIE, MAI 2011

Certains de ces textes sont travaillés d'une autre manière. Avant d'être rédigés sous leur version finale, ils sont écrits numériquement et déposés sur une plate-forme de jeux en ligne élaborée avec des amis pour être mis à l'épreuve de la lecture des autres mais aussi des premières interactions. Ce ne sont pas forcément les scénarios même, mais ce peut être un personnage, un décor que l'on élabore ainsi progressivement. Cette écriture en ligne a ses codes ([FIGURE 58](#) et [FIGURE 98](#)).

FIGURE 58 « UN PETIT CHEMIN », EXTRAIT, ALICE, PLATE-FORME DE JEUX DE ROLE, JANVIER 2011

Sur cette plate-forme, est hébergé un forum de joueurs mais de joueurs qui écrivent. Un ensemble de sujets, de thématiques, donnent accès aux textes. Parfois écrits par une seule personne mais commentés par d'autres, parfois construits ensemble. Il peut ainsi s'agir d'un dialogue, chacun endosse son rôle et intervient, articulant les propos et les didascalies essentielles.

L'échelle d'analyse pertinente est celle de la page d'un sujet du forum. On y trouve les écrits déposés par les participants qui apparaissent sous leur avatar, leur personnage, décrit comme dit plus haut pour un sujet. Celui qui s'intitule « le petit chemin » est une amorce pour lancer une rencontre entre deux personnages qui doivent construire le récit, conserver la cohérence de leur personnage et respecter la quête visée. Il est intéressant de voir l'avatar d'Alice, les choix faits pour ce personnage qu'elle ne conserve pas forcément dans les autres quêtes.

D'autres écritures

Alice va sur des forums destinés aux adolescents depuis le collège. En particulier celui de *jeuxvideos.com* qui propose des forums par tranche d'âge. Elle avait un pseudonyme pour celui niveau collège - moins de seize ans - et elle s'en est créé un pour les plus de seize ans. Elle a conservé le premier, elle a ainsi deux pseudonymes pour une même identité. Elle m'explique que selon le type de message qu'elle veut déposer, elle choisit l'un ou l'autre. L'un pour les demandes authentiques, dont elle pense qu'elles peuvent être mal jugées, donc risquées pour son orgueil, un autre pour se défouler et être « trash ». Il lui est arrivé d'utiliser les deux en même temps pour discuter avec une troisième personne. Elle dit s'être bien amusée à manipuler deux identités et maintenir deux lignes distinctes sans être démasquée.

Concernant les SMS, Alice utilise beaucoup son mobile depuis qu'elle a pu choisir celui qu'elle voulait et qu'elle a un « forfait SMS illimités » obtenu fin 2010. Elle me dit à ce moment-là qu'elle ne pourrait s'en passer. La priver de son mobile serait lui retirer « sa vie ». Comme je l'ai précisé, ses parents ont été contraints de fixer un couvre-feu, voyant à quelle heure de la nuit les derniers SMS étaient envoyés. Quand j'aborde cette question de l'importance du mobile pour elle, alors qu'elle est passée en classe de première, elle me répond que cela n'est plus si important, les relations en face à face et l'usage de *Facebook* ont pondéré cet attachement.

Quand elle est en seconde, elle m'explique avec Valérie d'abord, puis avec le groupe de lycéens qui l'accompagne le plus souvent le principe du « message nul ». L'un ou l'autre du groupe a envie de démarrer une conversation avec un autre, il envoie ce qu'ils appellent un « message nul », c'est-à-dire un SMS ne comportant qu'un mot, convenu entre eux, n'ayant de sens que pour eux et qui d'une certaine manière veut dire « es-tu disponible pour discuter ? ». L'échange qui s'installe alors est volontairement absurde et peut consister en un échange de monosyllabes qui jouent sur les sons, sur les graphies, les icônes, les *smileys* en une sorte de « ping-pong scriptural ». Pour ce groupe d'amis, l'amorce est « onche, onche ». Je retrouve en effet ce terme sur certaines BD papier qui

circulent dans la classe, je le vois sur des SMS, même un tableau en classe et sur Facebook ([FIGURE 59](#) et [FIGURE 62](#)).

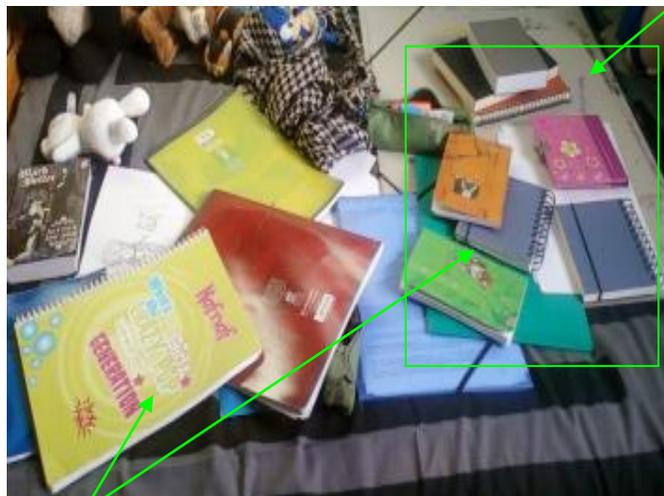


**FIGURE 59 « ONCHE »,
TABLEAU, 180x120CM,
SALLE D'ARTS PLASTIQUES,
MAI 2011.**

C'est le même principe qui est à l'œuvre dans l'exemple issu de *Facebook* pour Alice avec un jeu sur « plonque » ([FIGURE 63](#)). Je retrouverai ce principe sur un grand nombre de « murs » et d'autres lycéens comme Olivier, m'en parlent à propos de SMS.

Depuis l'âge de neuf ans, elle écrit des carnets ([FIGURE 79](#)). Elle ne leur prête pas une attention fétichiste. Pour certains, elle ne sait pas où ils sont, elle en retrouve à l'occasion d'un rangement, d'un changement de place pour un meuble. Ce sont des carnets qui se sont accumulés au fil du temps, qu'on lui a offerts parce qu'on sait qu'elle les aime, des carnets qu'elle s'est achetés, de simples carnets et non à la valeur esthétique et/ou commerciale.

Bureau
couvert
d'objets



En dessous des
carnets, Porte-
documents
pour faire
d'une partie du
lit une table de
travail.

Carnets d'Alice

**FIGURE 60 LIT D'ALICE COMME TABLE
DE TRAVAIL, JANVIER 2011.**

Que raconte-t-elle ? Elle a imaginé une histoire qui s'est complexifiée, densifiée au fil des années, toujours avec le même personnage principal pour lequel elle élabore des fils narratifs différents. Elle raconte donc l'histoire d'un seul personnage mais dans chacun des carnets, il est à un moment de sa vie différent, ou il est dans une époque différente, ou dans des lieux différents, ou ce sont les mêmes ingrédients mais il ne prend pas les mêmes décisions. Elle continue ces histoires de manière, semble-t-il, aléatoire. Elle choisit un carnet, un fil qu'elle voudrait bien reprendre, ou une décision qu'elle voudrait lui faire rattraper et ainsi avance. Elle peut s'atteler à une suite après des mois d'interruption. Retrouver un carnet par exemple en rangeant sa chambre, déclenche la relecture et la dynamique d'écriture même si le texte antérieur date de plusieurs années, plusieurs mois. Cela l'amuse de voir ce qu'elle avait écrit. Elle dit qu'elle en voit les faiblesses et cherche à reprendre le fil de l'histoire. Parfois, elle en voit la force et se dit

qu'elle tenait une idée qu'il faut qu'elle creuse. Elle dit que c'est son double imaginaire. Elle dessine d'ailleurs beaucoup ce personnage et le fait évoluer aussi dans son apparence. Ces écrits restent très privés : les carnets resteront fermés pour moi, comme pour les autres. Elle ne les fait pas lire mais elle aimerait en « faire quelque chose un jour ». L'année suivante, quand elle est en première, elle m'explique qu'elle a un projet d'écriture liée à une proposition du professeur de français qui pourrait lui permettre de reprendre « tout ça », elle a aussi rencontré sur un forum une adolescente qui est devenue son amie sur *Facebook* et qui l'a encouragée à explorer davantage l'écriture poétique. Elles doivent se rencontrer.

Écriture sur Facebook

Elle a un compte sur le RSN depuis la classe de troisième et compte en fin de seconde cent vingt amis, ce qui est peu comparativement à d'autres. Pendant les premiers mois, son usage de *Facebook* est peu fréquent, une à deux fois par semaine. Mais en seconde, son usage s'intensifie à partir du moment où elle se procure un téléphone mobile avec accès internet. Elle l'utilise dans les premiers temps avec des messages très courts, impersonnels. Elle dépose peu de choses spontanément, elle commente les statuts des autres. Un certain nombre d'écrits sont des jeux sur les mots, des écrits humoristiques. Ce ton léger permet aussi de soulever des questions sur soi, son image et ce que les autres peuvent en dire (FIGURE 61).



FIGURE 61
« PORTRAIT » ALICE,
FACEBOOK, AVRIL
2011.

De la même manière qu'elle disait le faire par SMS, elle lance un « message nul » et voit ce que cela provoque (FIGURE 62). Dans le cas ci-dessous, personne ne répond à deux heures du matin. Celui qui le fait le lendemain est un des membres de son réseau proche qui pratique les « messages nuls » aussi par SMS en cours.



FIGURE 62 « MESSAGE NUL », ALICE ET
PHILIPPE, FACEBOOK, JUIN 2011,

Parfois les interactions s'enclenchent et peuvent s'étendre de quelques minutes à plusieurs jours, ce que permettait moins le SMS, le fil de discussion restant apparent et lisible sur *Facebook* pour qui voudrait s'y intégrer. Dans l'exemple intitulé « Plonque », les échanges s'étalent sur quatre jours du 18 juillet 20h13 au 23 juillet 21h25, avec une majorité le 19 juillet. Trois personnes interagissent, sans alternance régulière auxquelles s'ajoute une quatrième personne qui se contente d'un « j'aime » sans intervenir ([FIGURE 63](#)). Nous pouvons voir qu'il s'agit bien d'un jeu sur les mots, le sens et procède par surenchère successive. Les incises entre astérisques sont des codes utilisées pour les didascalies des jeux de rôle : « *prend le nœud papillon fait avec la corde, le met autour du cou et le garde en cas de déprime à portée de main* ».

Sa passion pour l'*Heroïc Fantasy*, les jeux de rôle et le *cosplay* nourrissent ses écrits et apparaissent ou bien sous forme allusive ou plus explicitement pour la photo de profil par exemple et son statut (Figure 64 et Figure 65).



**FIGURE 63 « PLONQUE»,
ALICE, FACEBOOK, JUILLET
2011.**



FIGURE 64 COSPLAY,
ALICE, FACEBOOK,
AVRIL 2011



**FIGURE 65 ALICE,
FACEBOOK, MAI 2011,
MYTHOLOGIE**

C'est très progressivement qu'elle va s'impliquer davantage et essayer des statuts personnels sur son quotidien pour le faire partager à ses amis dans la mesure où c'est insolite ou drôle. Interrogée sur ce type d'écrit, elle me répond qu'elle a pensé à certains amis que cela ferait rire. Le 27 janvier 2012 au matin, elle doit aller passer son bac blanc (FIGURE 66). Le choix de la tournure infinitive n'est pas anodin, l'ancrage énonciatif est alors déplacé. Ce n'est pas seulement elle qui est en jeu mais de manière implicite l'ensemble des lycéens qui ce matin-là peuvent être confrontés aux mêmes péripéties et

donc peuvent tout à fait partager son sentiment. L'acronyme VDM, signifiant « vie de merde » est souvent utilisé pour terminer un commentaire quand il s'agit de quelque chose de drôle après coup²⁵².



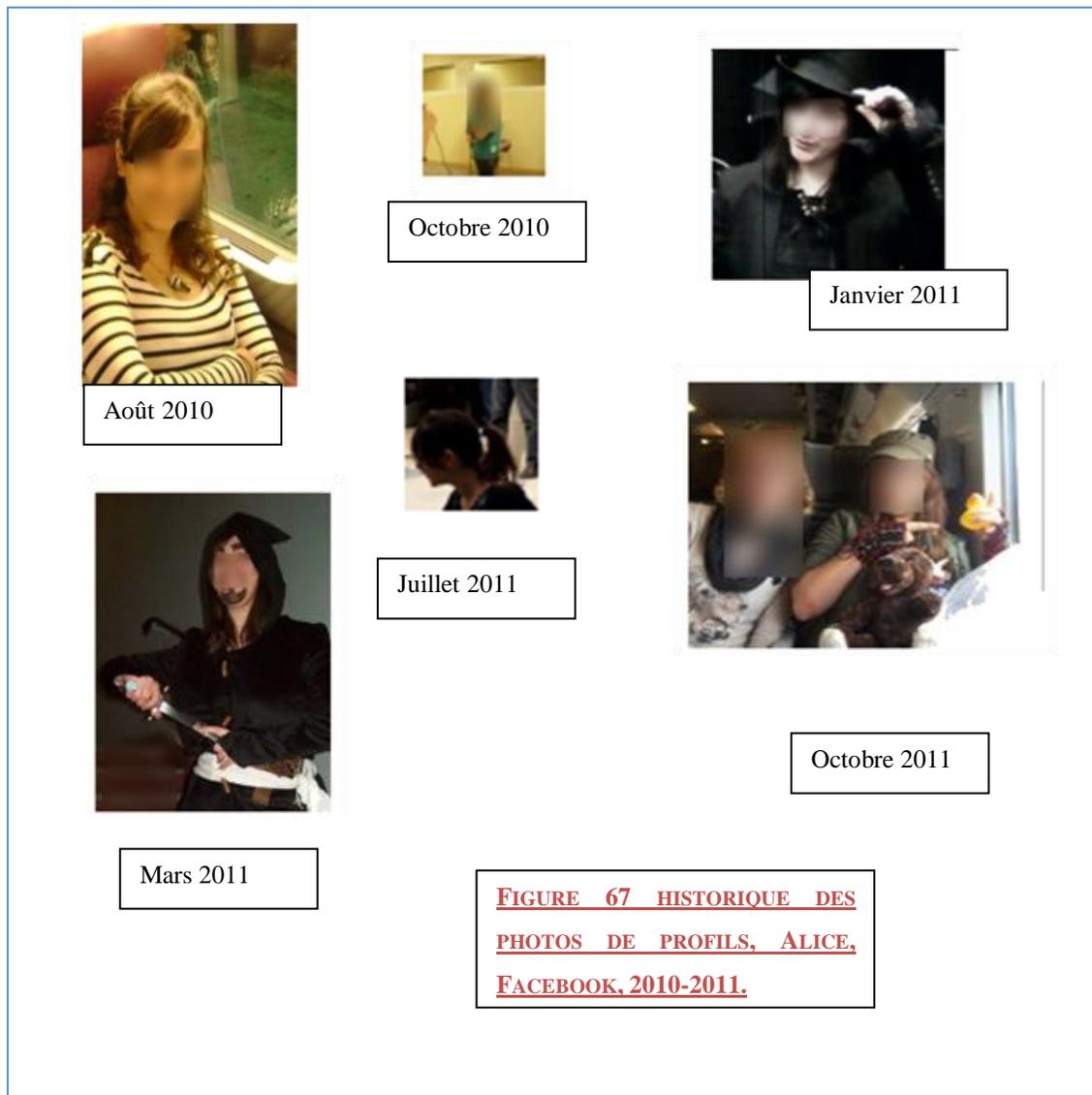
FIGURE 66 BAC BLANC DE FRANCAIS,
ALICE, FACEBOOK, JANVIER 2012

Comment devenir soi

Alice écrit beaucoup, on le voit. Sur toutes sortes de supports, papier comme électronique, fabriqués par elle ou non, partagés ou farouchement privés, publicisés ou dissimulés derrière un pseudonyme. Outre la diversité, c'est la dimension de jeu qui semble prégnante. Il y a quelque chose de très ludique dans sa manière d'écrire, d'une part en brouillant les pistes avec plusieurs identités - que ce soit par les rôles endossés et le *cosplay* ou par les pseudos en ligne -, d'autre part en utilisant le langage pour autre

252 Un site internet est consacré au recensement des anecdotes, elles circulent sur les espaces des lycéens, qui les consultent. Courant 2012, VDM devient d'ailleurs un *hashtag* sur *Twitter* avec la même valeur. L'acronyme OMG pour *Oh My God* est très utilisé aussi pour des choses plutôt étonnantes qu'elles soient positives ou non.

chose que référer à la réalité. Elle brouille les pistes pour les autres et pour elle-même aussi quand il s'agit de ses carnets. Si on lisait ces carnets, on s'y perdrait comme une sorte de labyrinthe à la Borgès. En même temps, elle crée un lieu de chaque carnet, ils sont distants les uns des autres et pourtant liés, elle fabrique un réseau d'écrits dont les relations sont constituées par elle-même. Chaque carnet pourrait être vu comme un nœud du réseau parce qu'il existe autant par son autonomie que parce qu'il est une alternative à un autre ou qu'il le prolonge, le précède.



Qu'est-ce que produit ainsi Alice ? Elle s'institue comme auteur et produit des espaces complexes. Elle semble développer des pratiques dites *transmédiatiques*, d'autant plus qu'elle est bien dans ce que Jenkins décrit de la culture fan. Mais elle va plus loin qu'une consommation culturelle comme cela peut s'y réduire. C'est son identité personnelle qui est en jeu. Pour être plus précise, il semble qu'elle met à l'œuvre sans cesse ce qui est à la fois son individuation et sa socialisation. Il me paraît même que c'est son individuation qui prime. L'historique varié de ses photos de profils atteste aussi de cette investigation personnelle donnée à voir ([FIGURE 67](#)). Dans un rapport au temps très complexe, puisqu'il est à la fois fait de la temporalité sociale de l'adolescente lycéenne mais aussi de la temporalité hétérogène de l'écriture narrative, peut-être pourrait-on dire dans son cas littéraire, elle semble s'engager dans un processus qu'elle cherche à maîtriser, en tout cas sur lequel elle a un discours. Je mentionnais une apparence calculée au début du récit de ma rencontre avec Alice. Calcul est un terme probablement exagéré mais il s'avère que les choix qui la mettent en jeu au sens même de « en scène » ne sont pas anodins, sa préoccupation de la liberté d'être soi au lycée est éloquente. Comme si ses écrits dans leur ensemble constituaient son scénario, pour une fiche personnage qu'elle construit au fur et à mesure de sa socialisation, entre ce qu'elle veut et ce à quoi contribuent les situations.

**L'adolescence, une vie
tramée d'écrits**

La focalisation sur des individus singuliers a permis de mettre en évidence des configurations originales, une complexité d'agencement entre un sujet, ses actions, ses choix et ses modes d'écrire. Chacun des adolescents construit ainsi un paysage scriptural²⁵³ enrichi des écrits des autres. Caractériser la vie adolescente par le terme « tramée » est intentionnelle et s'appuie à la fois sur Kaufmann, (Kaufmann, 2002) et sur de Certeau (de Certeau, 1990) pour souligner combien l'expérience quotidienne est pétrie de pratiques qui s'inscrivent dans la littératie et qui lui donnent sens.

Ces écrits sont tous des cristallisations de processus qui pourraient être relancés parce que l'écrit circule, est lu, est transformé. Ce qui m'intéresse à présent est de changer de focalisation, de reprendre la perspective de la situation d'écriture, de procéder en quelque sorte à une revue de situations. Elles peuvent être scolaires (Chapitre 1) : celles-ci sont mises en évidence parce qu'elles occupent une grande partie de la vie de ces adolescents lycéens. Je reprendrai les tables à écrire comme objet articulant spatialité et communication pour permettre l'émergence de la situation d'écriture (Chapitre 2). De la même façon, je poursuivrai la réflexion autour de la mobilité qui avait été étudiée comme élément de la vie lycéenne mais aussi comme terrain et objet de recherche (Chapitre 3, écriture en mobilité) Progressivement nous pourrons ainsi compléter cette revue de situations, préciser la nature des écrits en jeu et conduire à des pistes théoriques liées à des reformulations de la littératie par le numérique en dernière partie.

²⁵³ Je préciserai cette notion de paysage scriptural qui souligne le processus d'élaboration en jeu.

Les écrits et le dispositif scolaire

Les enjeux de l'écriture dans le cadre scolaire sont clairement posés par l'ensemble des textes qui régissent l'école et les programmes. Ces derniers constituent un des éléments de la forme scolaire. Elle est traduite dans le lycée même, par des dispositifs variés qui utilisent l'écrit, le réclament, le contraignent²⁵⁴. Ces dispositifs sont d'ordre technique, symboliques, sociaux et fonctionnent en système. Les enseignants s'inscrivent dans ceux-ci et leur mission est de les faire fonctionner, de les mettre en œuvre pour assurer l'activité scolaire des élèves. Ainsi, un cours est institué comme un moment d'apprentissage par l'agencement d'un ensemble d'éléments : un moment, un lieu, un contenu, un déroulement, des acteurs, des objets, des techniques. L'enseignant en est le garant institutionnel et l'élève pour faire son métier d'élève doit s'y inscrire. Les pratiques d'écriture des adolescents interrogent cette notion de dispositif dans la mesure où ils vont, par leur choix, opter pour l'adéquation à celui-ci ou au contraire y contrevenir jusqu'à être en rupture mais parfois tout en préservant les apparences de l'adéquation et du travail demandé. On assiste dans le lycée à une production complexe d'écrits demandés, autorisés, tolérés, interdits mais aussi à leur circulation, leur communication pour des destinataires divers et ce, quels que soient les outils et supports utilisés, du cahier de cours au SMS en passant par le petit mot sur un tableau. Cet ensemble scriptural constitue un environnement auxquels tous les acteurs du lycée contribuent et qui densifie les activités d'enseignement - apprentissage mais aussi les relations sociales qui s'y jouent. Reprenant les notions interrogées précédemment, on peut se demander quels sont précisément ces écrits et quel sens ils ont pour les adolescents. Comment s'articulent ces écrits et l'expérience de ces derniers? L'analyse d'un certain nombre d'usages de l'écriture, grâce à l'examen des situations dans lesquelles ils s'insèrent, permettront de dégager des formes de rapport au dispositif scolaire permises par ceux-ci.

²⁵⁴ Voir « Des adolescents, les lieux, des moments : un terrain », « : Interroger la littérature ».

Des adolescents et des enseignants

Le lycée Persée est un lycée général, celui d'Hermès est un lycée général et technologique, les autres élèves observés fréquentaient pour certains des lycées professionnels. J'ai rencontré des enseignants d'un grand nombre de disciplines mais toujours générales. Quand je leur ai présenté mon projet d'observation des pratiques d'écriture, ils m'ont souvent proposé leur propre liste des pratiques de leurs élèves, celles souhaitées, celles réelles, parfois déplorées. Je commencerai par en pointer quelques éléments dans la mesure où cela permet de se rendre compte que souvent des pratiques visibles peuvent ne pas être vues, des pratiques invisibles sont considérées comme inexistantes et pour une même pratique, on n'envisage qu'un seul usage de l'écriture.

Pour la plupart des enseignants, l'écriture représente un enjeu important de réussite scolaire et sociale. Ils déplorent très majoritairement le déclin des pratiques d'écriture longue, associées dans les propos à la possibilité d'une réflexion pertinente. Les outils du numérique sont revenus souvent comme cause inéluctable de ce déclin, en terme de temps perdu sur les réseaux numériques ou de compétences qui ne peuvent s'y construire. La plupart des adultes et enseignants étaient assez tristes pour moi, pensant que je n'avais pas choisi les « bonnes » classes, les « bons » élèves à observer concernant les pratiques d'écriture, ou bien que j'arrivais trop tard : « ils écrivaient mieux avant », « maintenant, on ne peut pas leur demander plus de quelques lignes ». J'avais pu observer ces regrets lors de mon enquête de Master 2 : un partage avant/après dont on ne sait pas bien quelle est la limite temporelle mais pour lequel le développement du numérique et du téléphone portable semble avoir joué un rôle indéniable. Certains ont été très surpris des élèves que je souhaitais suivre : des résultats scolaires médiocres sont associés à une absence d'écriture ou d'écriture intéressante. Les enseignants n'en voyaient pas l'intérêt et me proposaient d'autres élèves, d'autres classes. Certains pensaient que je souhaitais faire un suivi orthophonique de certains garçons²⁵⁵ et n'arrivaient pas à découpler l'écriture de

²⁵⁵ Je n'aborderai que marginalement la question du genre mais elle est bien présente : les garçons sont considérés comme ceux qui écrivent le moins et passent le plus de temps sur les réseaux et les jeux. La

l'orthographe et de sa place dans l'évaluation scolaire, comme le montre l'échange de courriers ci-dessous : ma demande pour assister au cours et la réponse d'un enseignant, préoccupé des difficultés de ses élèves ([FIGURE 68](#) et [FIGURE 69](#)).

Elisabeth Schneider
Géographie sociale et
Sciences de l'Information et de la Communication
Université de Caen
elisabeth.schneider@unicaen.fr

Aux enseignants du lycée [REDACTED]

Dans le cadre d'une recherche sur les pratiques d'écriture des adolescents, je mène une enquête ethnographique auprès d'élèves de seconde, internes de votre lycée.

Il s'agit pour moi, de voir comment ils écrivent, sur quel support ils le font, entre le papier et le numérique.

La direction du lycée m'a, en effet, autorisée à les rencontrer et l'équipe de la vie scolaire m'a accueillie à l'internat. J'ai pu mener des observations ces derniers mois sur les temps d'étude et des entretiens avec plusieurs élèves.

J'aimerais poursuivre en les suivant en classe, dans les différents lieux et moments de leur journée au lycée pour les observer dans les différentes situations d'écriture qu'ils rencontrent.

Accepteriez-vous que je puisse le faire dans vos classes ? Ce sont bien les pratiques réelles des élèves que je désire observer, et vous n'aurez donc rien à modifier à vos pratiques habituelles.

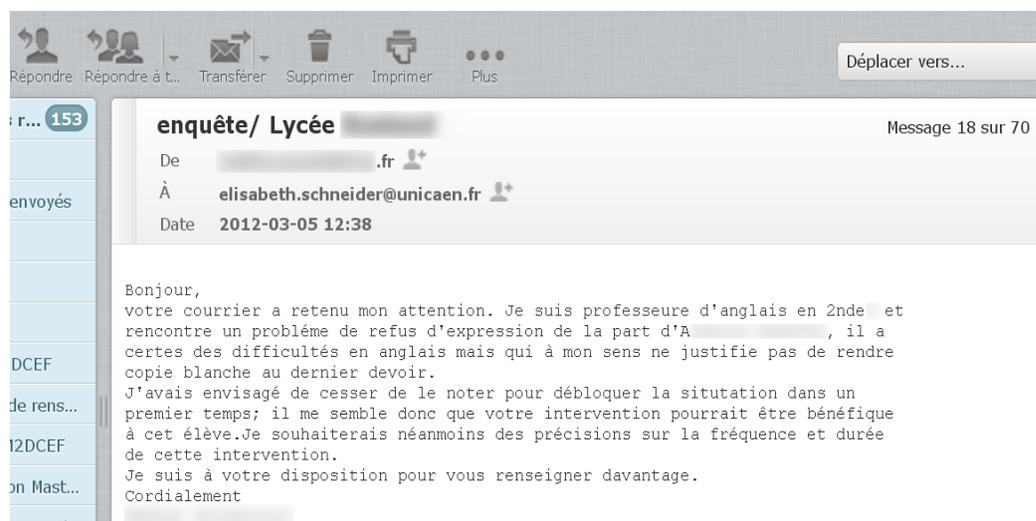
Je suis bien entendu à votre disposition pour tout renseignement et pour en discuter avec vous.

Cordialement,

Elisabeth Schneider

**FIGURE 68 COURRIER A DESTINATION DES
ENSEIGNANTS DU LYCEE HERMES, MARS 2012**

paresse et le narcissisme ont été les arguments cités. Les propos tenus sur les filles sont toujours plus positifs.



**FIGURE 69 COURRIER ENSEIGNANT,
LYCEE HERMES MARS 2012**

Face à cette perception et en suivant ces adolescents dans l'ensemble des activités mentionnées, en discutant avec eux et en collectant des écrits sous différentes formes, il s'est avéré que leur vie est tramée d'écriture et d'écrits. Par ailleurs, l'écriture a une réelle place dans leur vie et n'est pas seulement liée à l'injonction scolaire. À écouter les propos des jeunes, on peut entendre les manières variées de désigner ces écrits, de décrire des activités les intégrant. Il convient de prendre en compte ces discordances entre les adolescents et les adultes concernant l'écriture. Qu'en est-il véritablement ? S'agit-il de malentendus ou de pratiques qui sont organisées pour être invisibles, méconnues ? Il ne faudrait pas faire preuve de simplisme à l'égard de ces perceptions enseignantes, elles sont aussi beaucoup plus variées et complexes qu'elles n'en ont l'air dans ces quelques lignes. Elles manifestent souvent une très grande préoccupation des élèves, voire de l'inquiétude mais aussi du désarroi, de la difficulté à comprendre ce qui se joue, ce qui évolue si vite dans les pratiques adolescentes et qu'ils n'ont pas le temps ou les moyens de prendre en compte vu le poids des contraintes scolaires²⁵⁶. Un des enjeux de ce type de

²⁵⁶ Je reprendrai l'expression de Larry Cuban à propos de la résistance ou de la non intégration des outils et des pratiques du numérique dans les classes aux États-Unis, qui me semble toujours d'actualité : « untractable working conditions » que je traduirai par des conditions de travail irréductibles (Cuban, 2001)

travail d'enquête peut être aussi de contribuer à faire comprendre ce que sont les écrits adolescents pour les enseignants eux-mêmes.

– **SMS et pauvreté langagière ?**

Que ce soit au lycée avec les enseignants ou dans des conversations avec les parents, le langage SMS est très rapidement évoqué lorsqu'il est question de l'écriture des adolescents. On leur reproche, comme je l'ai abordé dans la présentation de l'enquête, d'une part d'écrire phonétiquement, ce qui accentuerait la dégradation de leur orthographe et probablement empêcherait de construire les compétences langagières attendues à l'école et pour leur insertion sociale et professionnelle. D'autre part, on leur reproche d'utiliser une langue ou en tout cas un code qui empêche la communication, qui les isole dans un fonctionnement communautaire restreint. Pour finir, l'utilisation de ce code serait symptomatique d'un appauvrissement culturel que l'on associe facilement au numérique et à une offre médiatique dite populaire ou « de divertissement » et ce, de manière péjorative. Ainsi, dans les discussions avec les enseignants de lycée, sont souvent liés l'usage des SMS, la connexion perpétuelle, les jeux vidéos, la télé-réalité et les pratiques des réseaux sociaux. Quelle est la réalité de cette écriture par abréviations, mots tronqués, écrits phonétiquement en mélangeant des lettres et des chiffres mais aussi en les accompagnant de *smileys*, d'icônes de toutes sortes selon les fonctionnalités des outils utilisés et les compétences techniques des jeunes ? J'ai donc régulièrement interrogé les adolescents sur ces aspects de l'écriture.

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. Très clairement, parmi ceux que j'ai suivis, il n'y a pas de revendication d'une écriture spécifique pour communiquer entre eux. Certains mentionnent cela plutôt en rapport à des périodes précises, en particulier le collège²⁵⁷. Ci-dessous quelques propos des adolescents, extraits d'entretiens et de conversations, montrent le malentendu qui existe entre les perceptions et les usages. Ils incitent à creuser

²⁵⁷ Il faut tenir du compte du fait que parfois les enquêtés mentionnent pour d'autres des pratiques qu'ils pratiquent eux-mêmes mais ne veulent pas reconnaître pour eux-mêmes parce qu'ils les pensent illégitimes.

davantage la valeur qu'ils donnent aux SMS bien envisagés pour eux comme de l'écrit et non comme de l'oral.

« J'ai fait des progrès importants en orthographe avec le portable. » Seb.

« C'est pas vrai, on écrit bien.²⁵⁸ » Juliette.

« On se fait passer pour ridicule si on écrit en langage texto » Maeva

« Les gens qui me soulent j'leur écris en texto. » Carla.

« Je mets la ponctuation et je change les caractères, je mets de la couleur, je veux pas que ce soit comme dans les livres. » Alex.

Les propos tenus incitent à la prudence et ne doivent pas être considérés comme décrivant précisément la totalité de leurs manières de faire. Ainsi Louis est plus nuancé et souligne en fait qu'il ne maîtrise pas les fonctions d'écriture de son appareil :

« Il y a des choses en SMS... d'autres mots en entier... Quand je tape [il me montre mais ne sait pas comment désigner ce qui se passe à l'écran]

Ça te fait apparaître des choix et tu choisis. Il y a de la ponctuation c'est toi qui la mets ?

J'ai pas fait exprès j'ai dû mettre amitié et après si je tape là dessus et que je mets un espace il met un point il a déjà compté l'espace »

– **Diversité et richesse des écrits... invisibles**

Lors de l'entretien collectif mentionné plus haut, les adolescents 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, j'y reviendrai²⁵⁹. Durant cet entretien et lors d'entretiens individuels ultérieurs, les adolescents tiennent, en effet, un discours sur cet objet, le racontent et se racontent : l'ouvrant aux différents intercalaires, ils précisent le contexte de production, sont parfois

²⁵⁸ Lors de ce premier entretien au lycée Hermès, 20 élèves sur 24 ont dit écrire leurs SMS en toutes lettres, « c'est facile maintenant avec le T9 » a ajouté Arthur.

²⁵⁹ Voir « Collection d'écrits pour « faire avec » la forme scolaire : le trieur ».

surpris de trouver telle et telle feuille, ravivent les souvenirs. À 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. ». 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 ailleurs. Alice et Valérie 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 alors qu'il était fait dans le cadre interdisciplinaire de l'enseignement d'exploration de seconde, *Littérature et société* (FIGURE 57). Valérie m'a montré les dialogues de théâtre qu'elle avait recopiés sur son mobile (avec un clavier téléphonique²⁶⁰ et en plusieurs envois) pour les transmettre à un camarade avec lequel elle travaillait à distance. Niels et son groupe écrivent des chansons, Alice et ses amis de seconde et de première élaborent des scénarios de jeux de rôle qu'ils déposent sur une plate-forme en ligne (forum dédié aux jeux de rôle élaborés à quelques-uns) (FIGURE 58 et FIGURE 98), des fiches-personnages très rédigées, ébauchées par SMS, réécrites sur des classeurs, des carnets pour en « faire un roman ». Certains de ces écrits sont commencés, transmis pendant les cours, et mettent en œuvre des compétences ou des ressources travaillées au lycée. Interrogés sur ces élèves précis, les enseignants m'ont confirmé qu'ils ignorent les pratiques d'écriture de leurs élèves, y compris lorsqu'elles se passent sous leurs yeux. Alors que certains enseignants disaient qu'il n'y avait pas de SMS dans leurs cours, j'ai pu assister à leur utilisation de manière souvent intensive.

Paradoxalement, nous avons à la fois des attentes fortes de la part des enseignants concernant l'écriture et des pratiques personnelles des élèves qui semblent riches et variées. Mais ces écrits sont invisibles ou dits inexistantes alors que, pour certains, ils sont bien produits au lycée où ils devraient avoir une visibilité parce que nourrissant des pratiques scolaires, telles que celles des écrits d'invention en cours de français.

²⁶⁰ Avec une correspondance entre une touche et deux ou trois lettres possibles.

Jeux d'apparence

Dans les suivis en classe, les pratiques des élèves semblaient souvent correspondre aux attentes scolaires en dehors de quelques ruptures évidentes du pacte pédagogique et social. Ainsi, certains élèves mettent la tête sur leurs bras et attendent la fin du cours, parfois s'endorment, d'autres se recoiffent, se maquillent, bavardent sans retenue. Mais cela reste marginal sur l'ensemble des heures de cours. La plupart du temps, les adolescents sortent de quoi écrire, un cahier ou une feuille, ont un stylo, ou le demandent en début de cours à leur voisin et ensuite copient ce qui est au tableau, complètent les feuilles distribuées. Il semble alors que l'écriture scolaire soit un des éléments de l'agencement du cours qui fait consensus. Cependant à y regarder de plus près, c'est-à-dire si on tente de décrire précisément l'enchaînement des actions, de repérer la place des élèves et les interactions, les objets sortis et si on confronte ces manières de faire aux propos tenus dans les discussions, on se rend compte qu'il s'agit pour plusieurs, d'un jeu d'apparence d'adéquation au dispositif institué par l'enseignant. L'espace du cours entre en confrontation avec celui produit par les élèves parfois de manière invisible. Ce qui ne signifie pas forcément qu'ils ne sont pas concernés par la chose scolaire. Je m'appuierai sur quelques exemples issus de ces journées de cours pour le préciser.

– Passer le temps

Juliette et Carla m'expliquent qu'elles écrivent en cours pour « passer le temps ».

« Tu prends des notes ?

J'ai décidé que de toute façon il fallait que j'y sois là-bas j'ai pas le choix je trouve pas ça intéressant »

Carla, décembre 2011

Cette préoccupation du temps est prégnante chez les adolescents²⁶¹. Qu'il s'agisse de copier soigneusement comme peuvent le faire Juliette et Alex, en ajoutant des couleurs ou qu'il s'agisse d'envoyer des SMS pendant les cours, il semble bien que la situation scolaire soit une contrainte à laquelle ils ne donnent pas de sens. Leur choix en réponse à cette situation est varié. Pour Juliette, Carla, Alex et d'autres, il importe de manifester l'apparence du travail, si possible pour faire autre chose en même temps. Juliette m'explique que ses parents étaient fâchés des appréciations des enseignants lui reprochant son manque de concentration en cours par exemple. Elle a décidé de donner les gages nécessaires pour modifier celles-ci en particulier parce qu'elle a compris que le passage dans la classe de Première qui l'intéressait était en jeu. Seb., quand il recopie le cours, montre bien qu'il ne s'agit que d'un renoncement provisoire pour « avoir la paix » comme il le dit et il va finalement jeter la feuille²⁶².

– Envoyer des SMS en cours

Les cours ne sont qu'une part de la vie lycéenne. Arrivant avant le début des cours assez tôt le matin, j'ai pu remarquer que les lycéens habitent le lycée dans la mesure où ils s'approprient les locaux. Ils le font de manière différenciée selon que les adultes sont présents ou non, selon que les cours ont commencé ou non. Ainsi, j'ai pu observer que le matin avant les cours, ou aux interours, quand il n'y a pas d'adulte, beaucoup sont assis et adoptent une manière de séjourner dans le couloir. Envoyer des SMS ([FIGURE 9](#)), écouter de la musique, se saluer, discuter, réviser rapidement font partie de ces micro-activités limitées par la fin et le début d'un cours mais aussi le déplacement d'une salle à l'autre. Les téléphones portables, quant à eux, doivent être éteints pendant les cours. Je n'ai pas remarqué d'élèves éteignant leur téléphone avant d'entrer en cours. En revanche, ils vérifient qu'ils sont en mode silencieux et consultent une dernière fois leurs messages. Les enseignants disent qu'ils se doutent que les élèves doivent essayer de s'en servir en cachette pendant leurs cours.

²⁶¹ Au fil des deux ans, le « temps perdu », « à passer », « à ne pas perdre », a été un leitmotiv des conversations autant chez les adolescents que chez les adultes qui considèrent que les premiers « perdent leur temps ». On ne peut manquer de faire le lien avec la mise en évidence de la nécessaire perte de temps apparente du « traîner ensemble » de Danah Boyd (Boyd, 2008). Voir « Parti pris ethnographique ».

²⁶² Voir « Rémi et Seb. ».

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 classe²⁶³. Envoyer des SMS en cours est une pratique fréquente mais qui correspond à des usages différenciés. En effet, selon les moments, selon les finalités, le SMS ne s'inscrit pas de la même manière dans l'usage communicationnel et dans le rapport au dispositif scolaire. À partir des éléments de l'enquête, j'en dégagerai quelques aspects récurrents.

Tout d'abord, écrire un SMS en cours correspond à une volonté de rompre avec ce qui est proposé, institué par l'ordre scolaire. Carla m'a expliqué que sa mère lui envoie des SMS concernant des documents à aller chercher à la vie scolaire, il est hors de question qu'elle ne réponde pas : sa mère est prioritaire sur la séance de cours. Tasha choisit de gérer sa vie amoureuse pendant les heures de cours avec les SMS. Alice, Philippe et Ryan s'ennuient en cours et tentent de communiquer avec les autres, ils en profitent aussi pour organiser l'après-cours : se donner rendez-vous par exemple. Arthur est le seul en début de seconde à me proposer un usage du SMS en lien direct avec le cours : demander aux autres les réponses pendant un contrôle, mais cet usage ne semble pas perdurer. Quand je lui en reparle quelques mois plus tard, au printemps 2012, il me dit qu'à présent il va « direct sur Google ».

Par la commutation technique permise par le mobile, les adolescents actualisent des relations potentielles. Ils rompent avec l'agencement prévu par l'enseignant, basculent de l'espace commun vers une aire et conjointement font espace commun avec un autre individu. La co-présence produite ainsi suggère la fabrication d'un lieu éphémère, fragilisé par l'enchâssement dans la situation scolaire. Cependant, l'adolescent ne perd pas le contact avec cette dernière. Il est bien toujours là physiquement et peut basculer à nouveau sur une autre configuration, dès que l'enseignant approche par exemple : faisant glisser le téléphone dans sa poche et reprenant son stylo. L'adolescent est celui qui joue le rôle de l'interface des deux espaces. Si sa maîtrise du clavier est performante, bien

²⁶³ Jarrigeon, Menrath ont analysé ce rapport à la norme et à l'interdit que rend visible l'usage du téléphone portable en contexte scolaire (Jarrigeon, Menrath, 2010).

souvent il ne lâche pas l'enseignant du regard ou bien un camarade joue ce rôle et l'avertit en cas de besoin ([FIGURE 8](#)).

Écrire un SMS est un engagement corporel, une manière de prendre position physiquement pour faire advenir la rupture à la situation scolaire sans être vu. On peut dire que les adolescents mettent en œuvre des tactiques pour faire avec l'ordre scolaire mais hormis que « techniques d'invisibilité » ne veuille pas nécessairement dire « tactiques », ce qui m'intéresse ici sont justement ces manière de faire corporelles parce qu'elles font partie des comportements rapidement socialisés par les adolescents. Ces techniques sont faites des gestes et des postures susceptibles d'être adaptées à la place que le lycéen occupe dans la salle, à l'enseignant concerné, etc. À l'internat, l'un des garçons me montre comment il se place pour écrire selon sa position ([FIGURE 70](#)). Ou bien l'enseignant est assez loin et l'adolescent se met en arrière sur sa chaise, les bras à l'oblique qui lui permettent d'être caché par sa table et celles en enfilade devant lui. Il peut ainsi écrire avec ses deux mains, ce qui manifeste un sentiment de sécurité : il a du temps devant lui. Ou bien son téléphone est dans sa poche et il le garde sur le côté, de manière à pouvoir le glisser sous sa cuisse si l'enseignant passe, ou le laisser tomber dans son sac posé par terre. Cette technique correspond à un niveau de risque d'être surpris plus grand. C'est le cas lorsque l'activité scolaire proposée lui laisse peu de marge de manœuvre : il doit être prêt à s'impliquer rapidement dans la tâche scolaire.



**FIGURE 70 TECHNIQUES POUR ECRIRE DES
SMS EN COURS, AVRIL 2012**

Tasha m'a expliqué comment elle utilisait son sac en cours pour envoyer des SMS, mais Alice l'a fait aussi lors de notre deuxième entretien en juin 2011 avec Valérie :

« Et les SMS en cours vous en avez fait de plus en plus au fil de l'année ?

Alice : Au début d'année et puis au fur et à mesure dans les deux mois j'avais quelques problèmes avec des amis alors j'ai dû forcer sur les SMS

En cours ?

Alice : En cours de math seulement et surtout en fin de journée... généralement je recevais un SMS en fin de journée et je répondais... d'ailleurs tu te souviens le prof de math ?

Valérie : Oui

Alice : on avait monté un stratagème. Comme je suis assez parano avec mon portable j'avais monté une espèce de palissade sur ma table c'est discret (ironie) et comme mon sac est un sac à bandoulière avec un rabat j'avais posé le rabat sur la table et donc il prenait une bonne partie de la table et devant j'avais posé des feuilles des bouquins enfin genre je regarde le polycopié pour travailler et en fait je tapais mon SMS sauf que quand on tape un SMS ça se voit au mouvement des bras et du coup le prof arrive en courant ah quelqu'un avec son portable et là je soulève le rabat je pose le portable dessous et je le regarde avec une tête de hop et après tout le cours il repassait en regardant ma table.

Valérie : oui et surtout il t'a sorti son gros speech du style si tu me filmes et que je me retrouve sur Facebook ... »

Entretien Alice et Valérie, juin 2011.

Cet extrait est intéressant parce qu'on y voit le jeu d'apparences et la priorité donnée à la gestion des relations interpersonnelles pendant le cours. Alice considère qu'il est nécessaire de répondre aux SMS, elle utilise un « stratagème » dont elle sait qu'il est facilement repérable mais persiste.

Carla, de la même façon, use de technique. Parce que je l’y invite, elle parle de sa vitesse de frappe : sa meilleure maîtrise lui permet de reprendre les apparences du travail plus rapidement.

« Montre-moi comment tu te mets

Comme ça,

Face à ta table ?

Oui, je le sors de ma poche, j’écris dans ma poche

Et t’es où dans la salle

Au fond

Elle te voit pas... euh ...c'est une femme, un homme...Il te voit pas

Non et des fois, je le mets comme ça devant mon cahier (*Juliette rit*) [séance observée, effectivement petite salle, longue rangée, elle est au fond, il s’agit de la salle représentée ([FIGURE 7](#)) et après je le range.

Mais y'a rien qui fait barrière ?

(*Rire*) juste une trousse et mon agenda pour faire plus de hauteur et après tu le... (*fait le geste de le ranger*)

Quand tu tapes tu regardes ton clavier

jsais pas

T’as l’impression que tu tapes plus vite

Oui, avant, j’avais un clavier, il fallait taper plusieurs fois pour faire les lettres maintenant j’ai un clavier toutes lettres. Comme ça, je prends dix secondes pour faire un message après je peux recouter [le cours]. »

Entretien avec Carla et Juliette, décembre 2011.

L’écriture de SMS en cours, leur lecture parfois à plusieurs - certains téléphones circulent pour faire lire un message, mais le risque est bien plus grand - est plus fréquente que les enseignants ne le soupçonnent. Il ne s’agit pas d’un jeu pour provoquer, pour le plaisir de

la transgression, cela n'est jamais apparu dans les propos des adolescents. De la même façon, tricher n'est pas la visée essentielle et il ne s'agit pas non plus d'une forme d'addiction à la connexion.

Il semble qu'il s'agisse d'une part d'organiser, gérer des aspects de la vie personnelle qui sont considérés comme prioritaires sur la situation scolaire²⁶⁴, d'autre part de la volonté de donner une épaisseur au temps et à cette situation scolaire dans laquelle ils ne sont impliqués que par l'apparence que donnent certaines pratiques d'écriture.

Tactiques ou stratégies pour assurer la continuité de l'expérience adolescente

– Faire événement

Au lycée, ce sont les adultes et l'institution qui fixent le cadre dans lequel les adolescents situent leur action. On peut considérer que ces derniers font preuve de tactiques pour faire avec l'ordre imposé. Parfois, ils vont plus loin et élaborent des stratégies qui vont construire un autre ordre, duplication renversée en quelque sorte du premier, celui des adultes. Au mois de mai 2011, les élèves m'ont parlé d'un « papier » sur lequel ils notaient certains propos de leurs enseignants. Il ne s'agissait pas tant de choses drôles que de propos absurdes dans leur formulation et dans leur contenu. Les adolescents, à savoir Alice, Valérie, Philippe et Jérémy m'ont expliqué que leurs professeurs utilisent le langage pour les faire taire ou avoir le dernier mot mais que parfois, ils se laissent entraîner à des formulations assez obscures : « du grand n'importe quoi ». Au début, les élèves notaient des phrases d'un enseignant en particulier chacun de leur côté, puis ils en ont parlé et se sont mis d'accord : l'un d'eux centraliserait au fur et à mesure sur un seul

²⁶⁴ Il faut noter avec humour qu'au fil des deux années d'enquête, plusieurs adolescents ont dit que leurs mères leur envoyaient des SMS en cours. Des mères, parfois enseignantes, m'ont confirmé qu'elles savaient que leurs enfants étaient en cours quand elles les contactaient. Prolongeant d'ailleurs l'interaction avec ce genre de SMS : « T'es en cours ? T'as pas oublié que je viens pas te chercher ce soir ? » et qui sollicite bien entendu une réponse.

écrit. Quand ils m'ont montré le document ([FIGURE 71](#)), ils ont discuté et décidé de le déposer dans le casier de l'enseignant concerné, le dernier jour des cours.

Cet écrit, sa production et le choix de la communication finale manifestent les caractéristiques de l'élaboration d'une stratégie²⁶⁵. En effet, pendant les cours, les élèves peuvent être amenés à répondre à l'enseignant, c'est-à-dire à montrer qu'ils ne sont pas d'accord mais cela reste limité puisque dès que l'enseignant considère que son autorité est contestée, il peut qualifier cela d'insolence et sanctionner. Les élèves peuvent alors se parler l'un à l'autre, hausser les sourcils, faire un sourire en coin mais s'ils ne veulent pas être sanctionnés, cela s'arrête là. Ce qui les laisse plutôt frustrés de ne jamais avoir le dernier mot, y compris face à la possible mauvaise foi. J'ai assisté à ce type de situation. Les adolescents en choisissant de noter ces propos les font durer au-delà du cours, leur accorde une forme de pérennité, leur donne un statut d'exemplarité. Ils peuvent être relus, donner lieu à la remémoration au cours de laquelle l'enseignant n'a plus de prise sur eux. Les compiler sur un même espace de papier, dont la forme étroite et longue semble adaptée à ces écrits courts en accentuant le côté lapidaire, leur permet de créer aussi la continuité : le comportement de l'enseignant s'inscrit dans le temps et devient caractéristique : une forme de portrait par des phrases-clés. L'écrit prend aussi forme de document à valeur de preuve. Le choix de le déposer dans le casier conclut cette attente de revanche dans l'ombre : l'écrit n'est pas complètement anonyme, l'enseignant peut se souvenir des circonstances dans lesquelles il a dit les phrases les plus récentes au moins. Cette lecture est anticipée avec plaisir par les adolescents, c'est eux qui auront cette fois le dernier mot²⁶⁶.

²⁶⁵ Même si, à lire de Certeau, les stratégies ont pour caractéristiques d'être visibles.

²⁶⁶ On ne peut manquer de penser aux perles d'élèves régulièrement médiatisées qui ici trouvent leur droit de réponse dans un « retour à l'envoyeur » très littérarien.

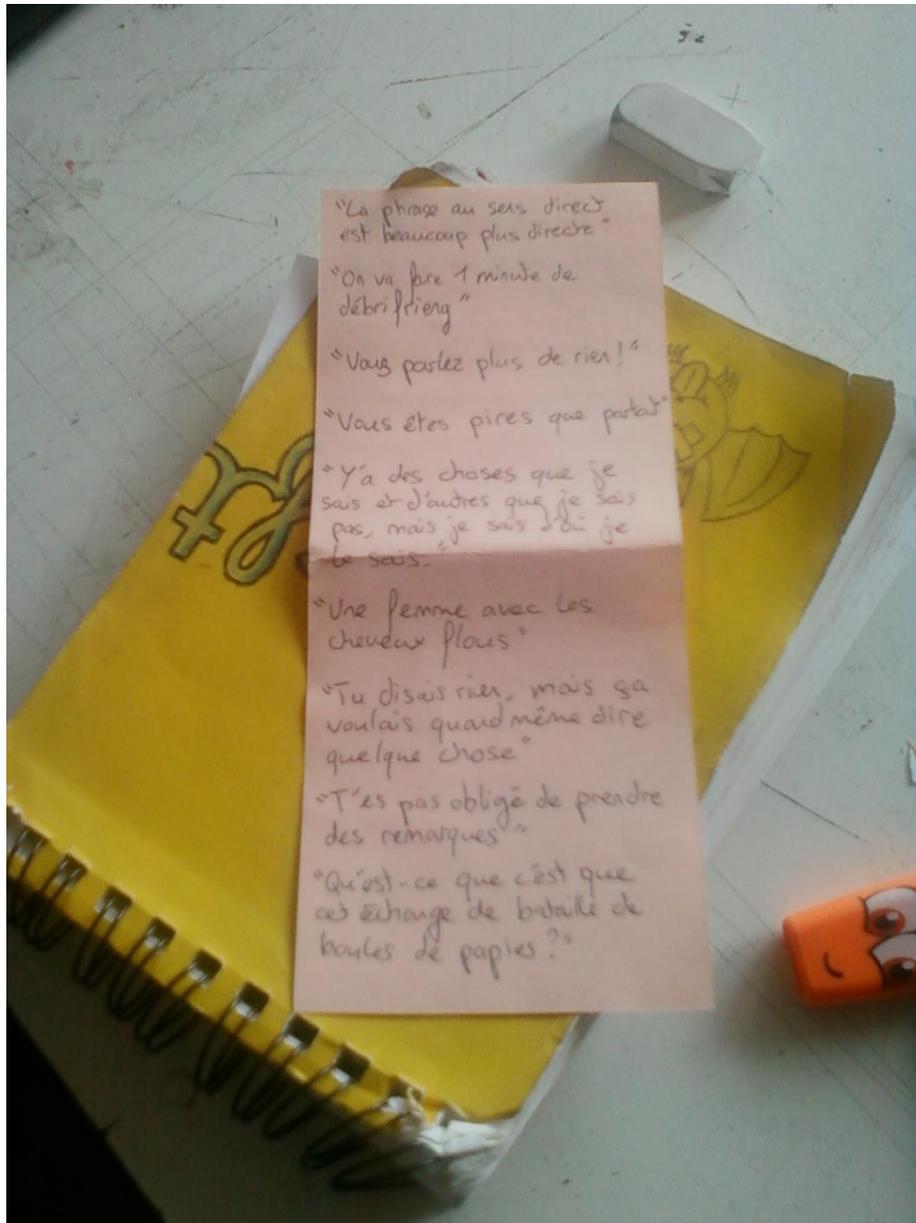


FIGURE 71 « PERLES DE PROF. », PHILIPPE ET LES AUTRES, MAI 2011.

Dans l'exemple de la bande dessinée réalisée par Philippe en cours ([FIGURE 72](#)), ce dernier a représenté sous formes de trois bandes horizontales des contrariétés vécues par trois élèves et qui lient le lycée, les amis et la maison dans une continuité narrative. Nous avons là à la fois la juxtaposition des trois tranches de vie, en quelque

sorte, et l'élaboration d'une fabrique de l'événement par l'image et le texte de l'expérience scolaire. Cette médiation de leur expérience scolaire peut sembler similaire à la précédente, en revanche la technique d'écriture est différente. On ne garde pas trace de propos particuliers, les adolescents deviennent des personnages dont la vie est dramatisée et publicisée par des vignettes-clichés et circule entre adolescents.



**FIGURE 72 BANDE DESSINEE, FORMAT A4,
« CONTRARIETES AU LYCEE », PHILIPPE, AVRIL 2011**

Ces deux manières d'écrire instaurent un rapport au dispositif scolaire particulier : il s'agit d'écrire en cours, à propos du cours ou plus largement du lycée et de la vie adolescente et de faire événement dans la mesure où des moments sont cristallisés par l'écrit et par les pratiques discursives qui trouveront place à partir d'eux : discussion, remémoration, commentaires, etc.

– **Habiter l'espace scolaire par l'écrit**

Une autre manière de s'inscrire par rapport à ce dispositif scolaire est l'occupation de l'espace donné à voir à tous. Dans les salles, les couloirs du lycée, il y a quelques panneaux permettant l'affichage et l'information des usagers de l'établissement. Dans les salles de cours, j'ai précisé que les murs étaient occupés par des documents liés à la discipline (**FIGURE 73**), manifestant la forme scolaire. Le tableau d'une classe est couvert, en général au fur et à mesure de la séance par les écrits disciplinaires de la main de l'enseignant, parfois des lycéens « envoyés au tableau » : graphiques, mots-clés, équations, etc.



**FIGURE 73 MUR DE SALLE DE CLASSE,
LYCEE PERSEE**

Dans l'exemple de la **FIGURE 74**, le tableau a été couvert des inscriptions des élèves, pendant que l'enseignant était occupé. Il faut dire qu'il s'agissait de la dernière séance de l'année de l'option *arts plastiques*. Les élèves et l'enseignant rangeaient la salle, le matériel, finissaient les derniers travaux, donnant véritablement une ambiance et de fin d'année et de travail accompli. Il semble que l'on soit là dans des fragments d'écrits qui relèvent du graffiti et qui relèvent d'une prise de possession de l'espace

sans véritable enjeu - la sanction n'est pas envisagée du tout - mais néanmoins jugée suffisamment importante pour que chaque élève aille, l'un après l'autre, à plusieurs reprises, entre deux autres actions, écrire quelque chose à la craie sur ce vieux tableau vert. On y remarque l'expression « In Onche we trust », lui, écrit au correcteur liquide, le mot d'ordre du groupe de Philippe qui fonctionne comme signe et connivence mais dans une volonté de permanence : on ne pourra pas l'effacer. Les tableaux qui ne sont pas prévus dans l'organisation scolaire pour être des lieux occupés par les élèves sont ainsi habités quand cela est possible.



**FIGURE 74 TABLEAU COUVERT PAS LES ELEVES,
DERNIER COURS D'ARTS PLASTIQUES, MAI 2011**

– **Collection d'écrits pour « faire avec » la forme scolaire : le trieur**

Quand j'ai commencé à observer les adolescents en cours et à prendre des photographies, je n'avais pas d'idée très nette de ce que je pouvais repérer. Je souhaitais noter précisément, comme il en a été question à propos de l'anthropologie de l'écriture, ce qu'écrire supposait d'objets, du type de papier au type de crayon, de gestes et de postures sans préjuger de ce qui pouvait être importun, gageant même que de l'anodin pouvait surgir l'essentiel. C'est alors que je parcourais les photographies prises au bout de

quelques semaines qu'un objet présent sur toutes celles prises au lycée m'a littéralement « sauté » aux yeux : le trieur. Il avait été mentionné et sorti par les lycéens lors de notre premier rendez-vous chez le bouquiniste. Certains en avaient qui étaient décorés, d'autres non, certains avaient des trieurs ordonnés, d'autres très fouillis. Comment et pourquoi des adolescents sont farouchement attachés à un objet qui n'est que désordre, dont leurs enseignants critiquent l'usage? Probablement, et tout simplement parce qu'ils lui donnent un sens. J'ai ainsi commencé à interroger les adolescents sur cet objet, sur ce qu'ils en font, quelle valeur ils lui accordent et enfin entendre cette expression « trier le trieur ».

Les adolescents se montrent très préoccupés de leur organisation. Les objets, les techniques qui la permettent sont l'objet de discussions, d'activités et d'arbitrage. Ainsi, ce trieur semble concentrer l'attention des élèves de seconde. Il est adopté en général à l'entrée au lycée, sur le conseil de parents, de grands frères ou sœurs déjà passés par le lycée. Les arguments essentiels de son utilisation sont d'avoir un cartable léger, d'avoir tout sous la main. Certains enseignants en lycée n'ayant pas d'exigence de matériel comme le cahier ou le classeur, les élèves sont libres de leur organisation. C'est le trieur qui remporte leurs suffrages. Cependant tout au long de l'année, ils sont occupés à le rendre efficient, de manière plus ou moins réussie. Ils le trient le soir, le week-end, parfois partiellement, parfois renoncent devant l'ampleur de la tâche.

« Le trieur, c'est bien mais faut être un minimum organisé pour que ça marche » explique Olivier. Au bout de quelques mois, on reconnaît finalement des habiletés organisationnelles à ceux qui n'ont pas de trieur, les « plus malins ».

Ce trieur est un objet inscrit dans un processus documentaire. En effet, le choix des catégories pour les intercalaires, les principes de classement puis de tri sont typiquement des activités d'organisation d'une documentation. Arthur explique, quand je l'observe dans son activité de tri, qu'il prend chaque feuille, les place dans un « ordre logique », met des titres à partir du cours dans le livre, organise l'ensemble dans un classeur qui sert à stocker pour réviser, il fait parallèlement des fiches ([FIGURE 77](#)). Parmi les élèves suivis en seconde et revus en première, la plupart ont abandonné le trieur ou lui ont donné une

place moindre pour revenir à des modalités plus structurées et figées tels que les cahiers. Il semble qu'ils sont revenus de l'illusion que le trieur « est » l'organisation, pour plutôt l'appréhender comme un outil parmi d'autres.



FIGURE 75 TRIEUR DE STAN,
SECONDE, LYCEE PERSEE, MAI
2011

Le trieur, objet passe-partout en plastique mais singularisé au moins sur sa couverture, apparaît donc comme une collection d'écrits portable qui est structurée à partir d'agencements spécifiques (FIGURE 75 et FIGURE 76): toutes les matières scolaires sont rassemblées en un lieu, on y mélange privé et scolaire, les feuilles y sont de formats divers, de natures diverses - à petits carreaux, blanches, photocopies, manuscrites, déchirées, pliées. Il manifeste un rapport au classement de l'adolescent²⁶⁷. Bien souvent, il n'est pas donné à voir d'une part parce qu'il contient des traces d'écrits interdits (anti-sèches, petits mots échangés en cours). D'autre part, quand il n'est pas rangé, il donne une perception de l'élève comme désorganisé, *a priori* non travailleur. Son importance apparaît aussi dans l'étendue qu'il occupe sur les tables, on s'en sert comme support ou il est posé sur le côté, les adolescents l'ouvrent fréquemment, y cherchent une feuille, y glisse une autre. Il devient aussi l'artefact d'une technique : faire les exercices d'une autre discipline ou écrire des textes - événements (voir p.332) pendant le cours sans se

267 Le rapport au classement des adolescents se construit aussi aujourd'hui dans leurs usages du numérique et en particulier de l'indexation, j'y reviendrai plus loin : voir « L'indexation pour produire l'espace amical ? »

faire prendre, réside dans un jeu de glissement de feuilles dans le trieur placé devant soi ou dans celui du voisin.



FIGURE 76 TRIEURS, EN
MATHEMATIQUES,
SECONDE, LYCEE PERSEE,
AVRIL 2011

– **Écrire avant, pendant les cours pour les cours**

Un certain nombre d'écrits sont bien liés au contenu même du cours, en adéquation avec le dispositif institué par l'enseignant. Certains manifestent une appropriation singulière de celui-ci. Le travail mené à l'internat pour trier les cours, faire des fiches, organiser le classeur sont des pratiques documentaires inscrites dans des situations d'écriture qui vont au-delà du cours. Les situations d'écriture en cours prennent ainsi leur sens réel avant et après le cours, dans d'autres activités, avec des techniques qui ont demandé un temps d'appropriation, comme la vitesse de frappe sur un clavier de mobile sans le regarder ou la maîtrise de l'articulation nécessaire entre les supports de cours et les fiches. Beaucoup d'élèves fabriquent une matière informationnelle autour des contenus de cours sans pour autant toujours en maîtriser les techniques. Mais ces pratiques d'écriture et plus largement ces pratiques littéraires sont non seulement quotidiennes - y compris pour les élèves

en difficulté - mais nécessaires pour eux. La question de l'acquisition des compétences d'organisation d'une documentation serait à étudier. Visiblement, ils réinvestissent des éléments appris mais aussi tâtonnent au fil des mois avec plus ou moins de réussite. Il semble bien que ces pratiques sont le plus souvent invisibles et non identifiées par les adultes comme partie prenante des apprentissages et de l'organisation des connaissances à laquelle sont confrontés les adolescents dans l'exigence d'autonomie cognitive du lycée²⁶⁸.

²⁶⁸ Voir l'attitude du surveillant de l'internat, Partie 1.

Les tables à écrire

En observant les adolescents sur ces quelques mois, j'ai pu voir combien en effet, écrire déborde de la pratique d'écriture observée à un moment précis. C'est construire les conditions de réalisation d'un espace dans toutes ses facettes. C'est à la fois prendre position et produire les conditions de visibilité de cet espace. Pour prolonger l'analyse des situations d'écriture, je reprendrai la proposition faite de s'intéresser aux objets sur lesquels les adolescents écrivent²⁶⁹, tables ou bureaux ou tapis, etc. qu'ils couvrent d'artefacts relatifs à l'écriture mais aussi à d'autres activités, cette fois aussi hors contexte scolaire. À partir de quelques exemples, de leur description précise, en les inscrivant dans les situations que j'ai observées, nous pourrions mettre en évidence, il me semble, l'articulation entre les différentes dimensions spatiales de l'écriture à partir de l'adolescent qui s'engage ainsi dans l'action.

Les photos prises au domicile, au lycée, à l'internat sont diverses et montrent l'épaisseur relationnelle symbolique et matérielle qui fondent l'écrire. Pour chacune de ces photos, je précise dans la légende l'environnement et le moment de sa prise. Pour certaines, j'ai fait le choix de restituer des éléments hors-champs pour que la table à écrire elle-même soit inscrite dans son environnement, non dans une sorte d'ouverture par cercles concentriques mais en appréhendant cela comme un processus articulant *Topos* et *Chora*²⁷⁰ et qui s'étend de manière complexe. On n'y voit pas les adolescents en train d'écrire, mais hormis le fait que les photographies étaient faites en leur présence, c'est bien eux qui ont disposé ce qui est visible, parce que cela correspondait en général aux activités qu'ils avaient à mener.

²⁶⁹ Voir « Gestes et objets, vers la prise en compte de la spatialité de « l'écrire ».

²⁷⁰ Voir « Renouveler la conceptualisation de la médiation ».

Table d'Arthur à l'internat

Si l'on considère la table d'Arthur telle que je l'ai photographiée un mercredi à l'internat vers 19h30, on y voit à la fois des objets liés à l'écriture scolaire : agenda, manuel, cahier, trousse, feuille, le roman étudié en cours, le sac de cours montrant que l'action a été interrompue - il cherchait quelque chose - mais aussi un portefeuille (sous l'étagère), un mobile (premier plan), le chargeur de téléphone branché, une bouteille de coca (FIGURE 77). Ces derniers objets montrent que l'activité scolaire s'inscrit plus largement dans la vie d'un adolescent, susceptible d'envoyer un SMS (c'est interdit pendant l'étude, Arthur a pensé enlever le téléphone avant que je prenne la photographie, trouvant cela plus gênant qu'en classe) et qui a passé son après-midi en ville. Arthur a sa table situé près de la fenêtre, son « coin-chambre » est le plus loin de la porte (FIGURE 78).



FIGURE 77: TABLE DE TRAVAIL D'ARTHUR A L'INTERNAT, JANVIER 2012

*Bureau d'Arthur à l'internat.
Mercredi 19h45 pendant
l'étude. Les élèves sont dans
leur chambre sauf exception.*

*On y voit à la fois les
éléments scolaires : feuilles,
manuel, pièce de théâtre (Le
Cid), agenda, trousse, stylos
mais aussi le mobile dont le
chargeur reste branché,
bouteille de coca –achat de
l'après-midi en ville-*

Il sait quels en sont les avantages : avoir le temps de réagir quand quelqu'un entre, ne pas être visible de la porte. Cet emplacement est le plus intéressant pour construire une forme d'intimité dans une chambre collective. Sa table à écrire est ici un bureau, typique des

internats. Pas de tiroirs, trois étagères sur le côté, une au-dessus. Non seulement tout est visible mais l'ensemble est assez restreint quand on considère le matériel - manuels, cahiers, classeurs - dont a besoin un lycéen. Il ne s'agit pas d'un bureau au sens où l'adolescent pourrait s'y installer durablement, laisser des objets semaine après semaine, ajouter les livres, etc. C'est en cela qu'il s'agit d'une table. C'est un espace fait pour le transitoire : Arthur sort ses affaires de son sac pour travailler, il les étale, les utilise puis les range. Parallèlement, il s'agit bien de la table d'Arthur, personne ne viendrait s'y installer en son absence. Quelques éléments restent là pendant la semaine de cours mais pour des raisons de surveillance et de ménage, cela reste marginal. Au moment des vacances et des week-ends, il n'y a plus rien, la table est vide, renvoyée à son statut d'artefact qui attend l'inscription dans une activité pour devenir objet technique.

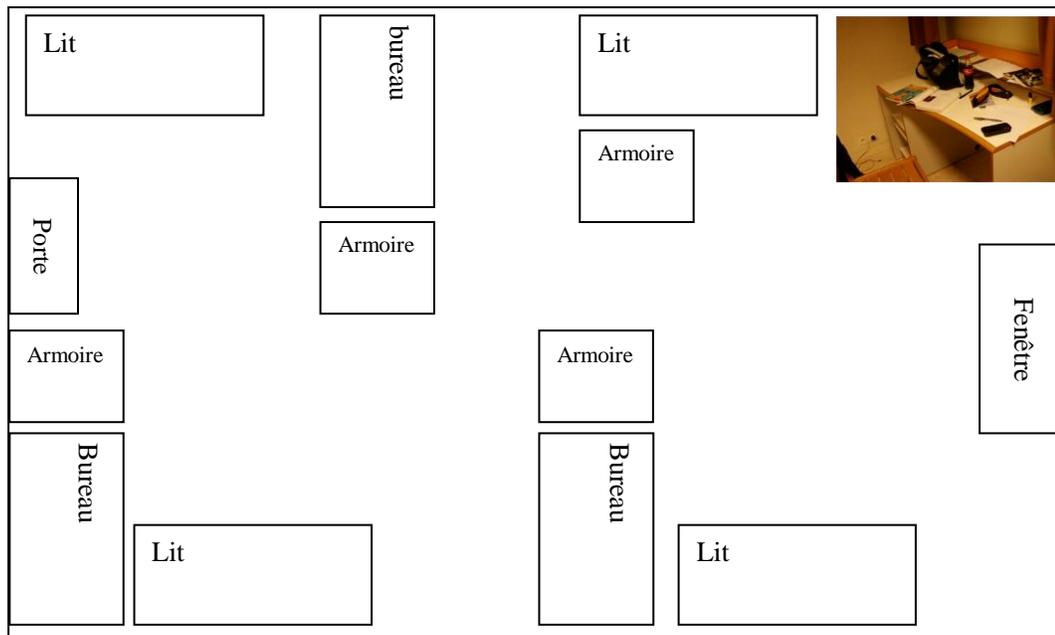


FIGURE 78 « COIN-CHAMBRE » D'ARTHUR
DANS LA CHAMBRE COLLECTIVE, LYCEE

C'est à partir de cette table et de son « coin » qu'Arthur prend position à plusieurs niveaux. Premièrement, dans l'ensemble de l'internat, vis-à-vis du personnel

d'encadrement, il tourne résolument le dos à la porte quand il écrit- d'autant plus, on l'a dit, que la manière d'être assis est réglementée. Deuxièmement, dans la chambre, sa position est stratégique parce qu'elle facilite la mise à l'écart (tout en permettant de regarder par la fenêtre) : il peut travailler, écrire dans une sorte d'isolement, ne voyant personne. Troisièmement, c'est à partir de cette position qu'il peut entrer en relation avec l'extérieur de la chambre par l'utilisation des SMS. Ce coin de chambre n'est alors plus si isolé. Pour finir, on peut préciser que ces différents niveaux interagissent : quand il écrit, ils sont tous actifs. On reviendra sur cette question de l'interspatial à propos d'autres tables. Mais dans le cas de l'internat, la question de ce qui est espace public ou privé demande aux adolescents une gestion particulière de la distance : ainsi quand Arthur s'adresse à Alex, son voisin proche, les autres n'interviennent pas ; de même, quand celui plus près de la porte vient apporter un document, demander quelque chose, rien n'empêche d'entendre, cependant Alex n'intervient pas. Cela s'est produit avec moi, les échanges avec chacun ont toujours été faciles parce qu'il semble bien que le système métrique structurant le fonctionnement des espaces est clair pour eux.

Fabriquer sa table : Valérie et Alice



Dans les chambres dans lesquelles je suis entrée au domicile, la plupart du temps les parents avaient prévu que leurs enfants travaillent bien installés à un bureau fonctionnel, agréable qui susciterait même l'envie de travailler, avec des tiroirs, des étagères. Mais c'est plutôt le désordre qui domine : une accumulation d'objets de toutes sortes recouvre ces bureaux. Mais le terme de désordre, même s'il est utilisé par les adolescents, n'est pas pertinent pour eux. Ils s'y retrouvent, disent-ils. Par ailleurs, les objets de passage comme des clés ou une carte de bus, un bonnet vont côtoyer d'autres qui personnalisent le bureau et ont été placés là volontairement et restent : souvenirs, cartes, photos, éléments de collection comme des canettes vides ou des échantillons de parfum. Le bureau de Carla en est un exemple (FIGURE 21). Le bureau n'est donc absolument pas anodin dans son inscription dans la chambre adolescente et participe de la sémantisation de la pièce

comme territoire à l'intérieur de la maison. Pour écrire, il faut alors trouver un autre endroit, sauf à débarrasser le bureau comme c'est malgré tout parfois le cas lors de résolution soudaine. Dans les deux exemples de Valérie et Alice, il s'agit respectivement du tapis et du lit qui ont été choisis pour tables. Ces deux objets font partie du mobilier de la chambre mais sont ainsi détournés fréquemment de leur utilisation première. Il est intéressant de noter que ce sont des objets décrits comme confortables. J'ajouterai qu'ils sont aussi, par leur forme et leur emplacement, des délimitations dans l'espace plus grand de la chambre. Outre le fait qu'ils imposent de s'asseoir différemment - en tailleur, à demi-allongé - ils nécessitent une adaptation : transformer le lit et le tapis en tables. Pour l'un, c'est en utilisant un porte-documents d'arts plastiques afin de stabiliser ce qui sera posé et faciliter l'écriture ([FIGURE 60](#)), pour l'autre, c'est l'orientation des cahiers et des objets qui est pertinente ([FIGURE 80](#)). Il faut avoir les choses autour de soi. L'ensemble des écrits constitue un environnement qui est aussi un texte au sens d'un réseau sémiotique unifié. Ces manières de faire sont très significantes : il ne viendrait pas à l'idée de marcher sur le tapis ou de s'allonger sur le lit ainsi organisés.

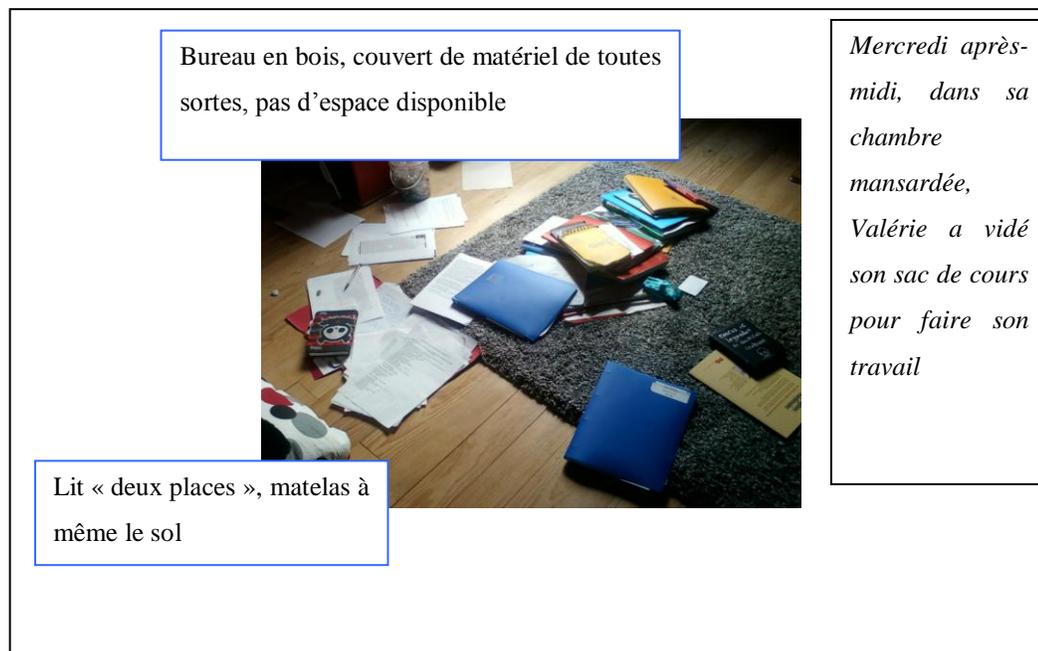


FIGURE 80 LE TAPIS : TABLE A ECRIRE DE VALERIE DANS SA CHAMBRE, JUIN 2011

Prendre position et construire sa position ont été soulignés comme étant caractéristiques de l'engagement de Carla, que ce soit sur le réseau social numérique ou de l'attitude en classe et à l'internat. Ici, pour Alice et Valérie, ce sont les tables qui leur permettent de le faire dans l'espace de leur chambre. Pendant que nous parlions, assises sur le lit de Valérie, aucune des deux n'a pris place dans ce dispositif que j'ai photographié. Cet espace, objet de notre discussion, était alors enchâssé dans l'espace plus large de la chambre. L'orientation, l'agencement matériel mais aussi temporel²⁷¹ et les limites élaborent un territoire personnel à partir duquel elles peuvent s'engager dans l'écriture, la réflexion, la lecture. Néanmoins, celui-ci peut à certains moments basculer en espace commun : Alice me fait asseoir au bord du lit.

Tables à écrire au lycée

J'ai rapidement décrit l'espace d'une salle de classe et soulevé quelques questions²⁷². On peut à présent reprendre ces éléments plus précisément à propos des tables à écrire des lycéens dans l'espace du cours qui se déroule, institué par l'enseignant. Les lycéens entrent dans des salles vides, les tables sont dégagées sauf quand il s'agit de salles affectées - et c'est ainsi qu'on les reconnaît : casques en laboratoire de langue, éprouvettes en sciences par exemple. Pour les disciplines qui ne nécessitent pas de matériel autre que celui apporté par les élèves, les marques disciplinaires sont réservées aux affichages : on sait ainsi si on est dans la salle d'allemand ou d'histoire (FIGURE 73). Une fois entrés, les adolescents choisissent leur table (c'est l'usage le plus fréquent au lycée), sortent leurs affaires, déposent les objets, documents, posent leur manteau sur la chaise, etc. Ces étapes sont importantes et constituent l'inscription de l'élève dans un espace pour le temps du cours, l'élaboration d'un agencement qui durera plus ou moins longtemps en fonction des contraintes. C'est à partir de cela qu'ils pourront agir dans la classe en direction de leurs pairs, de l'enseignant ou vers l'extérieur. J'analyserai trois exemples de disciplines différentes qui montrent des choix d'organisation de ces tables et

²⁷¹ Il faut ranger ou dégager l'espace pour retrouver la fonction première du lit.

²⁷² Voir « Des adolescents, les lieux, des moments : un terrain ».

qui permettent de mettre en évidence comment la spatialisation interagit avec la communication scolaire et adolescente en jeu.

✓ Travail de groupes

Dans ces situations, les élèves sont amenés à fabriquer des tables à écrire collectives, provisoires qui s'inscrivent dans l'espace du cours institué. Les agencements élaborés par les adolescents sont intéressants dans la mesure où dans l'ensemble des dimensions à mettre en œuvre, ce sont les éléments sociaux qui semblent organiser la structure. À l'orientation abordée plus haut s'ajoute ici la notion de distance que les outils et techniques de l'écriture contribuent à permettre de gérer. Dans l'exemple du cours de français ([FIGURE 82c](#)), les élèves ont plusieurs textes à manipuler appartenant à une anthologie de poésie. Pour constituer le groupe, les élèves des tables du rang devant se retournent pour travailler avec ceux derrière eux. Le déplacement est minimal mais étant donnée la taille de la table, l'organisation oblige à placer les feuilles de manière peu ergonomique. Les élèves ayant l'habitude de s'asseoir où ils le veulent, le groupe se fait par affinités. Les outils de l'écriture sont réduits au minimum : feutres et règles semblent manifester que le travail littéraire sur la poésie est affaire de codage.

Dans l'exemple du cours de MPS ([FIGURE 82a](#)), la séance a lieu dans une salle de physique-chimie. Les tables de travail sont des paillasse en faïence, les élèves ont à réaliser des expériences. L'écrit demandé est la restitution de la démarche expérimentale menée. Il faut alors s'organiser pour écrire et réaliser les expériences. On voit le choix fait par un élève (à gauche de la photo), d'écrire par dessus le rebord de la paillasse, debout, penché en avant. La situation instaure une proximité physique que les adolescents acceptent, provoquent, subissent voire refusent. Cet élève debout appartient à un autre groupe mais a décidé de le quitter et de venir s'intégrer à celui-ci.

Les tables, dans le travail de groupe, obligent à gérer la distance. Le dispositif pédagogique oblige les adolescents à se soumettre à une distance pertinente pour le travail. Pour travailler en groupe, cela signifie qu'il faut que les ressources soient accessibles à tous, que la proximité et l'échange soient acceptés. En fait la situation

pédagogique déterminerait sur un plan matériel ce qui est visé sur un plan cognitif et social. C'est dans cette injonction que les adolescents tentent de remettre de la distance. À partir des quelques séances observées en groupe, je pense que l'on peut comprendre ainsi l'oubli de la feuille sur laquelle on avait déjà noté une partie du travail, la persévérance à prendre des notes pour soi et pas sur un document collectif, voire ne pas prendre de notes du tout et laisser les autres faire ou orienter son écrit ostensiblement à l'opposé du groupe avec lequel on est censé travailler, ce qui manifeste un intervalle irréductible.

✓ Tables en cours de géographie

L'analyse qui va suivre ne concerne pas des élèves de seconde, mais lors de l'enquête menée, les enseignants m'ont encouragé à rencontrer un de leurs collègues qui avait une réflexion spécifique sur l'écriture. À les écouter, il leur interdisait d'écrire. Je lui ai donc demandé de pouvoir le rencontrer et nous avons pu discuter une heure avant d'assister à son cours. Cet enseignant, cherchant des moyens de rendre ses élèves plus actifs en cours en favorisant leur activité intellectuelle davantage que ne semblaient le permettre des cours traditionnels, met en œuvre les techniques de la gestion mentale. Il communique le contenu des cours à l'avance par mail aux élèves de manière à ce qu'ils les préparent et viennent ensuite mobilisés pour contribuer au cours de manière active. Il les autorise à ne pas écrire en cours pour qu'ils soient concentrés sur l'écoute et le contenu. Il me dit ne pas savoir ce que les élèves font vraiment de ce cadre : il les voit pour certains écrire, pour d'autres non. Je les observe attentivement. Pour la majorité d'entre eux, la table est recouverte d'écrits divers : des feuilles imprimées, dont certains passages sont surlignés, des fiches – bristol - elles aussi manifestant un travail d'élaboration et de codage des données par couleur - , des cartes géographiques complétées ou en train de l'être, un agenda, une trousse - dont le contenu est riche : les outils d'écriture scolaire sont tous là - et un téléphone qui sert pour avoir l'heure ce qui explique sa visibilité assumée (FIGURE 81 b). Les jeunes filles de la table photographiée m'expliquent après le cours, qu'au début de l'année, elles étaient déstabilisées par cette démarche pédagogique et ne savaient pas quoi faire. Elles en ont discuté entre elles et avec les autres élèves de la classe. Elles me

précisent qu'il fallait qu'elles réagissent « avec le bac à la fin de l'année ». Elles se sont progressivement organisées et ce que j'ai sous les yeux est la matérialisation du processus. Elles reçoivent les cours par mail, les impriment, les « stabilotent », font une fiche qu'elles structurent en se basant sur le plan du manuel de géographie pour ce chapitre et qu'elles complètent à partir du cours imprimé. Ensuite, quand le cours a lieu, elles écoutent et complètent leur fiche au besoin selon ce que dit l'enseignant. Parallèlement, elles font le travail qu'il donne - compléter une carte, analyser des documents - mais comme elles ont déjà travaillé le cours chez elles, elles ont la sensation de perdre leur temps. Donc, depuis quelques semaines, elles impriment aussi le cours suivant, arrivé entre temps sur leur messagerie, et le travaillent pendant le cours. Si l'on décrit cela de manière simplifiée, il semble bien qu'elles mènent deux cours en même temps.

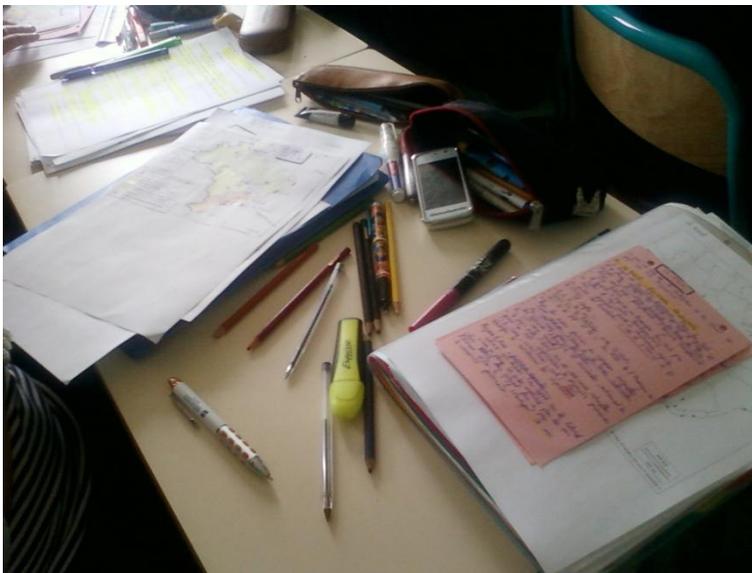


FIGURE 81B
< FABRIQUER LES
COURS > ,
GEOGRAPHIE,
TERMINALE, AVRIL
2011

Que se passe-t-il plus précisément dans cette situation d'écriture, dont on voit que le cours n'est qu'un moment ? La situation est ainsi en quelque sorte dilatée dans des espaces autres, celui du bureau de ces adolescentes à la maison par exemple. Si l'on considère les espaces discursifs à l'œuvre pendant le cours, on se rend compte que le cours à venir, dont une première forme est instituée par l'adolescent, est enchâssé dans le

cours institué par l'enseignant qui est en train d'avoir lieu. L'adolescent est l'auteur d'une cospatialité agissante par sa gestion de l'ensemble, parvenant à poursuivre son objectif et à intervenir dans le cours. Il manifeste ainsi une stratégie d'organisation en croisant les attentes de l'enseignant et les siennes. C'est un exemple pertinent pour penser que les techniques d'écriture utilisées par les élèves ne sont pas toujours des tactiques pour faire avec le dispositif, il me semble qu'ici il s'agit bien de la construction d'un « propre », l'adolescent est stratège dans l'élaboration de cette interspatialité. L'écrit permet l'interaction des espaces distants temporellement - deux cours successifs -, sémiotiquement - deux contenus -, socialement - l'un à l'échelle de la classe, l'autre au niveau de l'individu - par ses techniques de notations et par la diversité des formes : fiches, fragments, notes, photocopies, documents imprimés annotés auxquels s'ajoutent les interactions verbales²⁷³.

²⁷³ Il faut préciser pour compléter l'hétérogénéité des modes d'appropriation : par exemple, une élève a pris l'habitude de dormir, une autre n'a pas d'imprimante chez elle et n'a donc jamais les cours à l'avance sous forme papier, elle m'a dit « je les regarde avant de venir ».



FIGURE 82A MPS, TRAVAIL
DE GROUPE, AVRIL 2011



FIGURE 82B COURS D'HISTOIRE-
GEOGRAPHIE, TERMINALE, AVRIL 2011

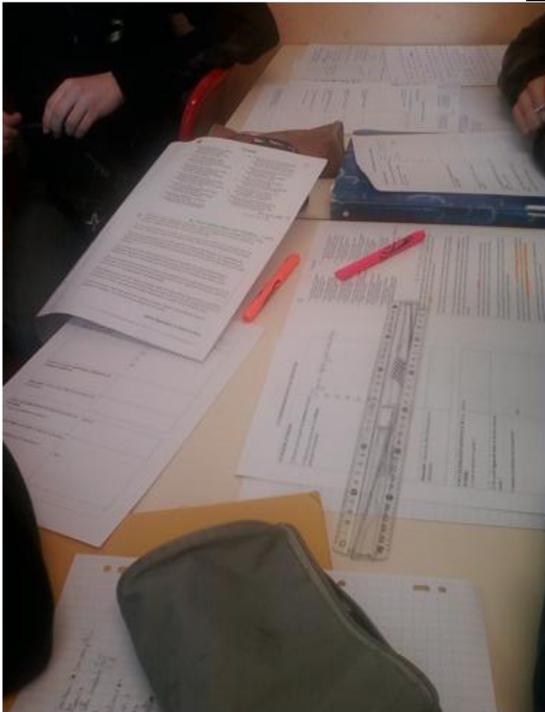


FIGURE 82C COURS DE
FRANÇAIS, SECONDE, TRAVAIL
DE GROUPE, MARS 2011

Prendre position

Dans l'ensemble des tables à écrire décrites et des situations d'écriture dans lesquelles elles s'inscrivent, les adolescents prennent position dans un environnement et l'organisent en tenant compte des contraintes. Ces tables à écrire deviennent ainsi des ressources pour engager une activité d'écriture ou autre. On pourrait considérer que l'agencement de la situation permet de configurer une situation mais avec un ancrage à partir duquel les adolescents déploient un pouvoir d'agir. Cependant, avec l'exemple des jeunes filles en cours de Terminale, on comprend que la notion d'ancrage apparaît réductrice puisque la situation a finalement été mise en branle à partir d'autres ressources symboliques et cognitives (Gérer l'approche de l'examen, se projeter dans un temps et sélectionner les outils pertinents) et techniques (Utiliser des techniques littéraires parmi les plus pertinentes : faire des fiches et coder des données). Ces tables mettent en évidence des notions très géographiques comme l'orientation, la position mais aussi celle de la distance qui permettent de construire une représentation plus complexe des situations d'écriture.

Dans les exemples précédents, la notion de table à écrire est à la fois élargie parce que prise dans un tissu relationnel mais aussi restreinte parce que les exemples choisis sont tous des tables ou des espaces se délimitant en y posant ce que l'on pose sur une table, c'est le cas du lit ou du tapis. Mais qu'en est-il avec le numérique ? Peut-on considérer comme table à écrire un téléphone ? Un écran d'ordinateur ? Des genoux sur lesquels on pose un cahier ou un téléphone ? Ces objets le sont bien s'ils possèdent les mêmes attributs que les autres tables, identifiés plus haut. À partir de ces artefacts, les adolescents situent en effet leur écriture, prennent position en plaçant ce qui sera des ressources pour la situation d'écriture. L'organisation des dossiers, des fils de conversation de SMS mais aussi la personnalisation d'un espace *Facebook* en sont des exemples.

Plus largement, les tables à écrire instaurent un nœud matériel et idéal dans les relations à établir. À partir des tables, les adolescents sont confrontés à un dispositif qui fixe des modalités d'un agir social, ils sont sans cesse dans la gestion des distances. Dans la classe, une proximité matérielle est imposée par le fonctionnement scolaire. Les élèves peuvent être très proches matériellement et physiquement mais leur manière individuelle d'être leur permet d'augmenter la distance ou de la réduire. S'asseoir seul au fond met à distance et les enseignants et les autres élèves. La manière dont l'adolescent organise ses affaires aussi : poser son sac sur la table, placer un classeur à la verticale, etc. Avec les objets du numérique, la question de la distance est complexifiée. Par l'utilisation des SMS ou en postant un statut sur *Facebook*, les adolescents pourront mettre de la distance entre eux et l'enseignant, rapprocher un élève - envoyer un SMS à un élève dans la même salle, outre que c'est silencieux, cela permet d'interagir plus facilement entre pairs malgré le dispositif de la classe.

Ces pratiques ne sont bien sûr pas toujours au détriment des contenus d'apprentissage. Quand des adolescents écrivent sur SMS les premiers écrits demandés sur ordinateur, en cours de français parce que l'usage de la clé USB est interdit mais qu'ils doivent néanmoins travailler à deux, leur mobile est bien la « table à écrire en groupe » qui permet de supprimer l'intervalle irréductible entre deux ordinateurs.

Écriture en mobilité

L'articulation des pratiques d'écritures à la mobilité a été soulignée comme heuristique. Ainsi, dans ma recherche, la prise en compte de la mobilité adolescente a été un moment-clé : les adolescents sont en effet fréquemment en déplacement et leurs trajets leur demandent par exemple de mettre en œuvre des capacités stratégiques d'organisation. Bien plus, la technique de gestion la plus pertinente de celle-ci semblait être les SMS, et l'observation de ces jeunes en déplacement a permis de mettre en évidence d'autres usages de l'écriture que ceux identifiés en classe ou à domicile. Il semblerait ainsi qu'il y ait l'élaboration de formes littéraires inédites par ces usages de l'écriture nomade. Cette piste d'analyse de l'usage des SMS en particulier et de manière plus marginale - parce que peu présente dans mon corpus - l'usage du réseau social numérique *Facebook* sera interrogée à partir de quelques situations observées.

Thomas

Thomas et Corentin viennent du collège de V., petite commune qui fait partie de la communauté d'agglomération à presque dix kilomètres, mais l'un est à Persée, l'autre au lycée A. Ils préservent leur relation amicale en se retrouvant le lundi midi pour « manger en ville à Mac-Do. » parce que c'est sur le parcours du tramway, ou bien le vendredi soir pour rentrer ensemble. Cette organisation - choix des heures, des lieux, ajustements - se fait en très grande partie par SMS. Le vendredi soir, Thomas qui finit plus tôt, rejoint Corentin à Persée pour partager un moment avant de se séparer. Dans la matinée, ils échangent des SMS pour vérifier que l'autre est disponible, pour préciser l'heure, savoir qui d'autre sera au rendez-vous. À partir du moment où Thomas quitte son lycée, il envoie des SMS réguliers pour dire où il en est. Corentin lui écrit aussitôt quand il estime

qu'il y a un retard. Ces adolescents sont dans une organisation différente des internes et profitent d'une plus grande liberté d'action. On voit que l'écrit articulé aux mobilités fait que les déplacements deviennent un espace commun de continuité sociale, de synchronisation.

Certains éléments pourront ne pas sembler spécifiques des adolescents, néanmoins il me semble que certaines caractéristiques des déplacements sont typiquement liées à leur vie adolescente et à leur développement social, individuel et cognitif. En particulier, ils sont souvent dans l'obligation de faire avec des contraintes externes pour atteindre des objectifs qu'ils estiment prioritaires ou nécessaires, contraintes que la plupart des adultes n'ont pas, ou bien n'éprouvent pas de la même façon parce qu'ils ont un certain nombre de ressources supplémentaires (véhicule, argent, etc.). Ainsi, ces adolescents doivent dans la plupart des cas, quoi qu'il arrive, rentrer chez eux le soir après le lycée ou une sortie. Si la seule alternative leur paraît être de marcher pendant plusieurs kilomètres, sous une pluie battante, ils le font, n'ayant pas de représentation précise de la distance à franchir. J'ai pu ainsi assister plusieurs fois à ce type de décision alors qu'à mes yeux d'adulte, d'autres choix semblaient possibles et plus raisonnables. De la même manière, ils sont confrontés à des déplacements dans des quartiers qu'ils ne connaissent pas ou peu.

Thomas me raconte²⁷⁴ ainsi qu'un vendredi soir, pendant l'hiver, après avoir quitté Corentin devant le lycée Persée²⁷⁵, et devant rejoindre un groupe d'amis de l'autre côté de la ville, il est reparti à pied jusqu'à une rue centrale et a repris le tramway. Après la gare (« trois ou quatre arrêts ») il faisait nuit et froid, il s'est rendu compte qu'il ne se repérait pas et n'avait pas regardé comment était située la ligne du tramway par rapport à sa destination. Inquiet, il a envoyé des SMS à sa mère (« jsuis paumé »). Celle-ci n'a pas pu l'aider, a répondu qu'elle « était à la caisse » et qu'il devait regarder un plan à un arrêt. Il a pris le tramway en sens inverse, est descendu deux arrêts plus loin, a commencé à marcher et a appelé un ami qui devait le rejoindre. Celui-ci déjà arrivé à destination, l'a

²⁷⁴ Il me l'a raconté le lendemain, ce moment « trop galère » était frais dans sa mémoire et certains SMS non supprimés.

²⁷⁵ Il venait déjà de son propre lycée. Un calcul rapide m'a permis de voir que la situation dans son ensemble lui a demandé au moins une heure et demie de trajet en tramway et à pied pour finalement traverser la ville, ce qui en voiture aurait demandé quinze minutes.

guidé en échangeant des SMS avec lui, d'après les éléments extérieurs qu'ils s'indiquaient. Comme ils n'y réussissaient pas, ils ont contacté une autre adolescente. À eux trois, ils ont pu se retrouver. Cet incident semble assez fréquent dans la mesure où ces adolescents ont une plus grande liberté de déplacement (carte de transport et autonomie vis à vis des parents) mais contrainte parfois par une méconnaissance de la ville dans laquelle ils n'habitent pas ou des quartiers qu'ils ne fréquentaient pas plus jeunes. S'y ajoute dans le cas présenté, l'absence d'utilisation habituelle des outils tels que les fiches horaires et les plans. L'élargissement de leur réseau social par le lycée les amène ainsi à se confronter à des difficultés de déplacement, ils en maîtrisent les éléments pragmatiques mais non réflexifs. Il est intéressant de voir qu'ils ne se sont pas téléphoné. Thomas m'a donné l'argument du crédit insuffisant alors qu'il a un forfait illimité pour les SMS. On peut penser que dans cette situation, l'interaction par écrit était aussi plus adaptée que des communications parlées. À trois, il aurait fallu ou interrompre sans cesse ou maintenir très longtemps la communication, pendant la marche, en attendant les indications. Les SMS, eux, sont envoyés au moment qui convient et permettent de réguler cette situation d'imprévisibilité. Les contacts, à savoir les numéros des amis enregistrés, semblent alors être des ressources toujours « sous la main ».

L'écriture en situation de mobilité n'est pas là pour organiser ou maintenir une sociabilité mais pour permettre le franchissement de distances, d'obstacles sur lequel l'adolescent n'a pas d'information. S'il avait eu un accès internet, il n'aurait pas nécessairement été plus aidé que par les SMS de ses amis qui ont ajusté au fur et à mesure et ont contribué à le rassurer. Cette dimension de l'insécurité en déplacement montre que l'écriture, communication distante mais synchrone est là une ressource pour résoudre la difficulté technique mais aussi en gérer l'aspect psychologique en permettant une coprésence.

Carla et Juliette utilisent, elles aussi, les SMS pour gérer des situations de mobilité qui les inquiètent²⁷⁶. Elles utilisent les SMS pour s'accompagner l'une l'autre, dans les trajets dans une coprésence qui les sécurise. Le SMS est aussi préféré parce qu'il est discret et permet un contenu très personnel sans interaction avec les autres passagers du tramway

²⁷⁶ Voir « Réseaux, spatialité et écriture : questions pour l'analyse des usages adolescents ».

ou du train dans leur cas. Par ailleurs, ces mêmes SMS sont conservés et constitueront des ressources pour d'autres situations dans lesquelles l'amie n'est pas disponible.

Cyrano

C'est la notion d'espace commun qui est actualisée dans le cas que je nomme Cyrano par référence à la pièce de théâtre²⁷⁷, ce qui se comprendra aisément ([FIGURE 83](#)). Au-delà de la situation, c'est un usage de l'écriture numérique que j'ai découvert par la suite comme étant récurrent chez les adolescents, filles comme garçons.

Deux adolescents élèves du même lycée professionnel attendent leur bus à l'arrêt en face de l'établissement scolaire. Depuis quelques jours, ils se parlent alors qu'ils se sont ignorés depuis la rentrée scolaire²⁷⁸. Ils montent quand le bus arrive et s'assoient à l'avant mais sur des rangées décalées l'une derrière l'autre, d'un côté et de l'autre de l'allée centrale. Malgré cette position plutôt séparée, ils continuent à discuter. Les autres lycéens s'installent au fond. À l'arrêt suivant, le bus se remplit des élèves d'un autre lycée professionnel. Personne ne s'assoit à côté des deux premiers, les rangées les plus proches restant vides, hormis celle où je suis assise, juste derrière l'un des deux. C'est le trajet de retour du soir, ils ne descendront pas au même arrêt. Ils ont vingt cinq minutes environ de trajet commun. Dès qu'ils sont montés, l'un des deux a passé son téléphone à l'autre et répète une demande qu'il a dû faire avant de monter: il veut que son camarade lui écrive un SMS pour une fille qu'il souhaite séduire mais il ne sait pas quoi écrire et insiste sur les compétences en écriture de l'autre. L'autre accepte et commence à écrire. De ma place, je peux lire l'écran, et je remarque que les mots sont écrits en totalité. L'appareil a un clavier tactile. Le téléphone circule entre eux deux²⁷⁹, au fur et à mesure des propositions et commentaires : celui qui est chargé d'écrire propose des formulations qui valorisent la

²⁷⁷ Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*. Je résumerai l'intrigue de manière lapidaire ici : Christian de Neuville amoureux stupide de la précieuse Roxane fait écrire ses lettres par Cyrano, moins séduisant mais plein d'esprit.

²⁷⁸ Cette situation a été observée début mai 2011.

²⁷⁹ Ce que ne montre pas la photographie, puisque j'ai pris le moment où l'un puis l'autre avait le téléphone dans la main. La photographie de droite représentant celui qui écrit, celle de gauche, celui qui lit.

jeune fille et décrit les sentiments supposés de l'autre garçon, en tout cas, la manière dont il pense qu'il faut les exprimer pour atteindre son but. Le propriétaire du téléphone descend du bus en premier, il laisse son appareil à l'autre en lui demandant de terminer et de le ramener le lendemain avant d'envoyer le message. Descendu du bus, il ralentit à la hauteur de la fenêtre et joint les mains en signe de supplication en direction de son camarade. L'autre acquiesce visiblement.



FIGURE 83, BUS REGIONAL,
CYRANO, 17H30, MAI 2011.



À la différence des cas précédents, il ne s'agit pas d'une relation habituelle entre ces deux adolescents et ils ne s'écrivent pas l'un à l'autre, ils collaborent pour préparer un message qui ne sera envoyé que le lendemain. L'écrit relève du brouillon, de l'écrit intermédiaire, révisé jusqu'à la satisfaction de celui qui a passé la commande. La position des deux lycéens est intéressante dans la mesure où ils sont à la fois distants puisqu'ils ont fait le choix de s'asseoir à des places séparées et à la fois dans une interaction dense puisqu'elle engage de l'émotion, des sentiments et une relation avec une troisième personne. La relation peut donc se rompre : le dialogue tourner court et la proposition de collaboration

être refusée sous la force de l'enjeu. Les deux se sont accordés et ainsi l'espace commun est trouvé. La complicité qui s'instaure aurait pu aussi se réaliser avec les deux garçons assis côte à côte, penchés tous les deux sur le téléphone. Le fait que l'un des deux (celui qui a besoin des compétences de l'autre) ait fait le choix de ne pas s'asseoir près de lui est une manière de conserver la distance matérielle pour que la distance symbolique soit à nouveau possible en cas de besoin. Si l'on considère que plus qu'un espace commun, ils fabriquent un lieu dans cet « écrire ensemble », l'unité de lieu peut cesser rapidement. Pour les avoir côtoyés plusieurs mois, il me semble que cela serait arrivé si certains amis du premier avaient été présents ce jour-là. Le moment de l'écriture se fait donc seul de même que celui de la lecture, en deux scènes successives insérées dans la même unité de lieu. Ce qui assure matériellement la relation c'est le téléphone et sa manipulation, non la disposition matérielle du bus lui-même avec ses rangées de deux sièges dans lesquelles les adolescents ne s'inscrivent pas ce jour-là. À d'autres occasions, ils s'assoient ensemble, en particulier pour le trajet du matin où ils se « gardent une place ». Le lieu que l'on observe est donc bien exceptionnel. Je n'étais pas là au moment où les deux adolescents se sont retrouvés le lendemain dans le bus. Je ne peux donc qu'imaginer la suite. Néanmoins, on comprend que la relation ne s'achève pas avec la séparation physique puisque le détenteur provisoire du téléphone va devoir revenir sur le message ébauché dans le bus et anticiper pour son achèvement l'effet produit sur son camarade ainsi que l'effet souhaité sur la jeune fille destinataire promise du message. Le mode de présence de l'autre - le propriétaire du téléphone prend la forme de la détention provisoire d'un objet qui lui appartient ainsi que de toutes les informations privées que cet objet peut contenir, d'un fragment de texte approuvé par lui et aussi d'une image projetée de cet autre au moment de finir l'écriture du message. Ajoutons que dans cette forme d'écriture par procuration dont la littérature nous a donnés l'exemple, le lycéen sera l'auteur invisible d'un message signé par un autre, adressé à un(e) troisième et donc, à ce titre présent dans cette nouvelle relation d'écriture.

Dans les entretiens menés, plusieurs adolescents m'ont raconté cet usage par procuration de l'écriture²⁸⁰ que ce soit pour des messages amoureux ou non. Carla et Juliette le font. Quand Carla est trop émue pour parler à sa mère, quand elle est fâchée avec son copain, c'est Juliette qui écrit. Arthur et ses camarades de chambre de même. Cependant, ces derniers exemples ne sont pas en situation de mobilité. Quelle est la spécificité de cette dernière ? Tout d'abord, elle s'inscrit dans une temporalité différente. En effet, c'est la fin de la journée et le retour chez soi qui nécessite le déplacement, mais qui en même temps permet la reprise ou la poursuite d'activités sociales contraintes auparavant.

Par ailleurs, assis dans le bus, ces adolescents sont dans un espace pertinent pour eux, dans la mesure où il s'agit d'un espace public mais qui permet d'en user comme d'un espace privé. Les adolescents, dans le respect du règlement, sont libres de discuter, écouter de la musique, jouer, dormir, etc. Le trajet de bus, d'autant plus qu'il est assez long permet le développement d'un espace commun intéressant, en même temps qu'il est borné par la descente à son arrêt. Par ailleurs, le changement de lieu permet de retrouver des jeunes autres que ceux fréquentés au lycée - même si cela n'intervient pas dans le cas de Cyrano. Il ne faudrait pas réduire la mobilité lycéenne au bus et aux transports en communs, ils écrivent aussi des SMS en marchant ou dans la voiture de leurs parents.

Figures de l'utilisateur de SMS en mobilité

À partir de l'enquête menée, on peut dégager un ensemble dense de pratiques d'écritures en situation de mobilité. J'ai abordé à plusieurs reprises la vision réductrice du jugement porté sur les SMS comme relevant d'une obsession de la connexion et d'une valeur uniquement phatique²⁸¹. On voit bien ici que pour un même SMS, les usages en sont diversifiés : se rapprocher jusqu'à la coprésence, s'accompagner, se rassurer, s'organiser,

²⁸⁰ Voir « Les SMS et le téléphone portable ».

²⁸¹ Voir « Construction identitaire des adolescents sur les réseaux ».

éprouver des distances, les gérer, créer un espace commun²⁸² mais aussi fabriquer des ressources pour une remémoration ultérieure seul ou à plusieurs. Lorsque l'on voit des adolescents consulter des SMS, il s'agit parfois d'écrits anciens, conservés qui sont des fragments d'une continuité amicale, toujours disponibles à la relecture. Quand un adolescent est inquiet, il va relire les SMS stockés sur son téléphone - ou contacter un autre ailleurs - plutôt que chercher dans l'espace qu'il occupe physiquement la ressource nécessaire. Demander de l'aide à un passant par exemple, semble bien incongru à certains. Cette question restera soulevée, elle est en écho à celle de Danah Boyd et du *hang-out*. De la même façon qu'elle avait mis en évidence que les adolescents traînent en ligne parce que les espaces possibles pour le faire - je dirai ici pour faire lieu - hors ligne disparaissent, ne semble-t-il pas que les adolescents fabriquent des ressources stratégiques par l'écriture auxquels ils peuvent accéder quelque soit leur localisation parce qu'ils ne peuvent plus les fabriquer de manière ancrée ? Les enjeux de sécurité ne permettent plus de demander de l'aide, de faire du stop, de parler à un inconnu quand on a quinze ans.

Je propose ainsi de considérer pour conclure sur cette question, la situation d'écriture correspondant à la période de temps entre la sortie d'un adolescent du lycée à dix-huit heures et son arrivée chez lui (FIGURE 84). Ce trajet et les usages de l'écriture ont été dégagés à partir des différentes discussions avec Thomas. On y retrouve la variété des usages qui apparaissent chez les autres adolescents mais rassemblés sur une période déterminée. S'y ajoute un usage spécifique de la mobilité, à savoir ce que Thomas a nommé « poursuivre la conversation » et Alex « finir la conversation » ou « finir la discussion ».

« Tu envoies des SMS quand t'es en ville ?

Oui dans le train soit pour dire à ma mère que je suis dans le train soit avec des copains pour finir la conversation

Et vendredi soir quand tu quittes le lycée

²⁸² Voir « La mobilité lycéenne ».

Je finis un peu la discussion qu'on avait ou alors j'écris à des copains qui sont pas dans le lycée pour savoir si y sont dans le train savoir à quelle heure quel train ils prennent pour se rejoindre. »

Entretien avec Alex, 11 janvier 2012

Sur cette représentation de la situation d'écriture, sont représentés les déplacements (à pied, sur le trottoir), les étapes (descente du tramway), les modalités du trajet dans un transport en commun (seul, en groupe), les pratiques et les usages - c'est-à-dire par exemple que la pratique est l'écriture du SMS, l'usage en est la gestion de l'imprévu. Cela permet d'identifier la variété d'usages de cet objet technique et des techniques associées pour gérer un déplacement et la manière dont ceux-ci s'entrelacent pour tramer un moment de la vie adolescente.

Ce qui est réellement spécifique de l'écriture en mobilité est la possibilité de construire comme une seule et même situation sociale un enchaînement de configurations, construisant ainsi une continuité pour l'adolescent. Ainsi, Thomas commence à envoyer des SMS à Corentin en sortant du lycée à pied. Il monte dans le tramway et continue la conversation. Descendu deux arrêts plus loin, il rejoint son arrêt de bus régional et poursuit son échange avec son ami qu'il finira par rejoindre après quinze minutes de trajet. Corentin monte dans le bus, les SMS s'arrêtent, la conversation se poursuit en face-à-face. Quand Thomas descendra, il terminera la conversation en marchant sur le trottoir parfois jusque chez lui. Il me précise tout de même que parfois, il ne fait pas de SMS parce qu'il ne veut pas « se tauler ».

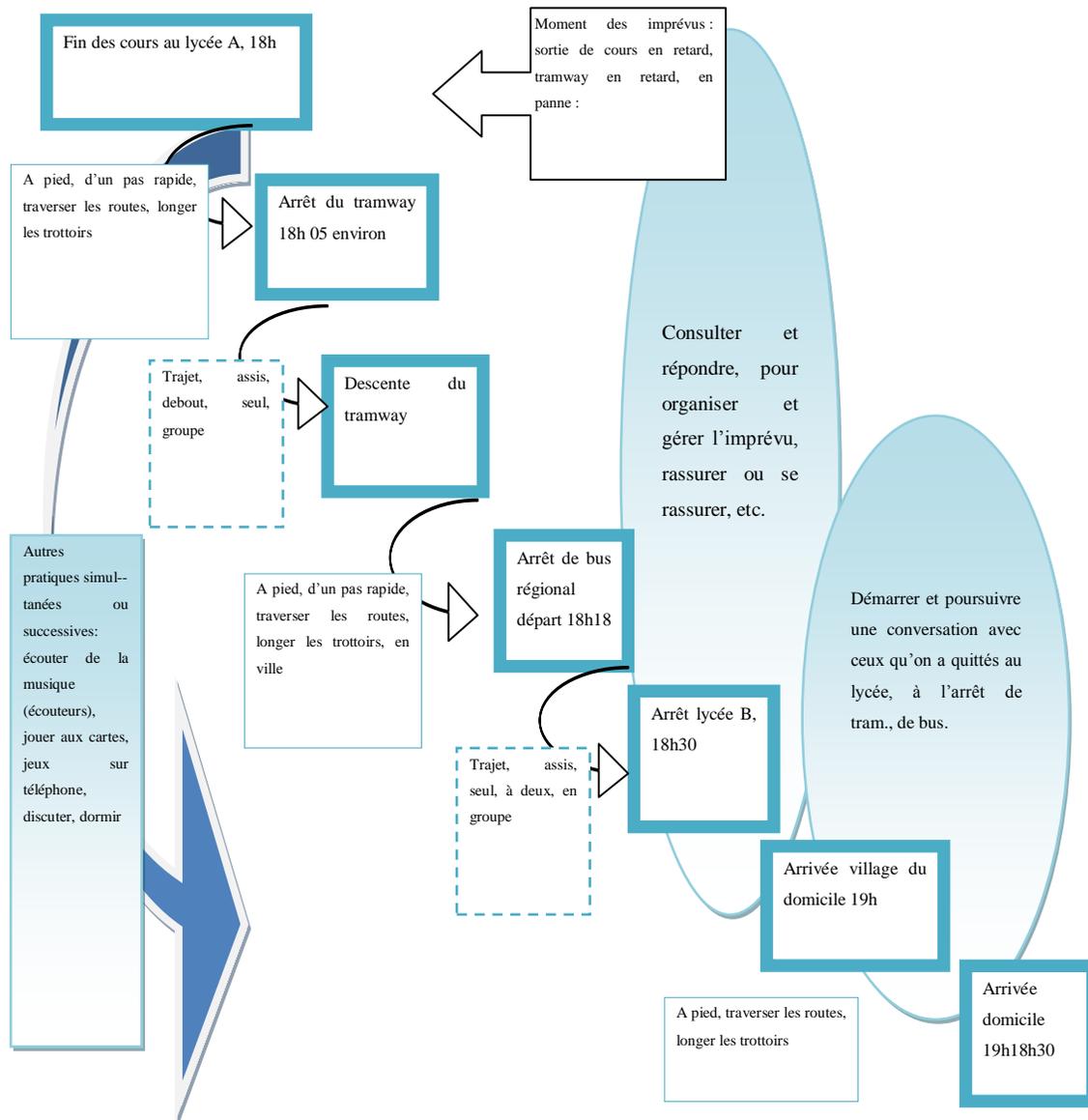


FIGURE 84 PRATIQUES D'ECRITURE EN DEPLACEMENT LYCEE-DOMICILE LE SOIR, THOMAS, 2011-2012

Capron, Cortès et Guetat-Bernar, proposent de réfléchir à l'articulation entre lien²⁸³ et mobilité (Capron, alii, 2005), de même que Depeau, Ramadier s'intéressaient à l'articulation mobilité/ identité spatiale des jeunes. Plus précisément, les premiers posent la question suivante : « La mobilité tisse-t-elle du lien et le lien tisse-t-elle du lieu ? » en soulevant des enjeux tels que l'altérité, les obstacles, les cloisonnements territoriaux. Ils soulignent que la mobilité peut aussi « produire du lien, être organisatrice d'interactions, de communications, de passages et de franchissements. » (ibid., p.11) C'est à leur suite que je considère ainsi que l'écriture pendant les déplacements constitue pour les adolescents une technique aux usages divers, parfois contribuant à leur individuation, parfois leur socialisation mais qui leur permet d'élaborer un tissu communicationnel dense et complexe imbriqué à ce qu'ils éprouvent très physiquement - fatigue, inquiétude, émotions -, les lieux qu'ils traversent, les contraintes, les personnes rencontrées, bien au-delà de l'idée que l'on s'en fait si l'on ne garde pour perspective essentielle que le message transmis et sa formulation sur lequel les adolescents n'ont eux-mêmes pas d'illusion²⁸⁴. Les études en communication ont depuis longtemps mesuré la limite du schéma de Shannon pour analyser les pratiques. Cependant, il me semble que la représentation de la communication qui en découle fonctionne parfois encore comme un stéréotype ancré pour analyser les échanges adolescents.

²⁸³ Social mais aussi économique, politique, etc.

²⁸⁴ Il leur arrive souvent d'en jouer : écrivant des SMS avec un code texto outré ou au contraire écrivant plus que long que nécessaire pour restituer les variations linguistiques : « ben... euhh... chuis là » SMS d'Emmanuel qu'il m'a envoyé alors que nous avions rendez-vous et que je ne le trouvais pas.

Partie 5

**De nouveaux objets
pour la littératie**

La revue de situations a permis de mettre en évidence la manière dont la vie adolescente est tramée d'écrits, comment ils y prennent part à l'aide de différentes techniques auxquelles ils se socialisent parfois entre pairs, parfois par l'école. Le plus souvent c'est de manière conjointe : les scénarios de jeux de rôle, les lettres amoureuses et leurs conventions, les bandes dessinées, etc. Dans les chapitres précédents, j'ai, à la fois, tenté de rendre compte de pratiques d'écriture et d'usages en les réinscrivant dans leur contexte d'élaboration et en précisant l'agencement complexe, matériel et idéal qui fait advenir les situations d'écriture. Ces dernières sont tout autant papier que numériques et participent de la socialisation et de l'individuation adolescente. Dans cette dernière partie, il s'agira de reprendre les analyses menées pour construire un cadre de compréhension de ces écritures adolescentes contemporaines. L'intérêt porté à la singularité de chacun des adolescents construisant un rapport à l'écrit, aux techniques pour médier leur rapport au monde et aux autres s'est enrichi des questionnements soulevés par des usages récurrents.

Précisant ce qu'était écrire dans une perspective anthropologique et géographique, j'ai souligné à la fois la place de l'adolescent prenant position et s'inscrivant dans un dispositif technique, social et spatial pour communiquer et l'intérêt d'approcher les arts d'écrire dans ce cadre pour mettre en évidence une économie scripturale²⁸⁵.

Il s'agit à présent de fonder à partir des objets apparus dans cette enquête des pistes de renouvellement du concept de littératie²⁸⁶ pour en penser les formes actuelles entre papier et numérique. C'est la place de l'adolescent comme sujet et usager de cette technologie de l'intellect qui sera premier dans la mesure où c'est bien de lui qu'il s'est agi tout au long de cette recherche, pour identifier dans un premier temps les manières de faire pour fabriquer du lien social (chapitre 1). C'est la manière dont on conçoit le processus d'institution du sujet qui permettra de donner leur sens à l'ensemble des écrits socialisés et publicisés dans des dispositifs pour ensuite préciser des formes d'engagement identitaire par l'écriture (chapitre 2). À partir de la constellation d'écrits produits par ces adolescents, nous verrons ce qui peut fonder l'étude de nouveaux objets pour la littératie

²⁸⁵ Voir « Une économie scripturale pour fabriquer des lieux ? ».

²⁸⁶ C'est bien ce concept qui est en jeu dans l'étude des pratiques d'écritures inscrites dans des situations au sens où je les ai définies.

et pour une translittération adolescente. Cette proposition sera reprise dans son enjeu géographique du côté d'une polytopie scripturale (chapitre 3).

Fabriquer du lien social

Les adolescents engagés dans des processus de construction identitaire utilisent donc les outils à leur disposition pour faire du lien social. Un certain nombre de situations sur *Facebook* et par SMS nous montrent comment s'élaborent ainsi des formes sociales par l'écriture.

La variété des écrits que l'on trouve sur le réseau social numérique *Facebook* a été soulignée. En faire un des espaces à observer a mis aussi en évidence des difficultés de collecte, des précautions méthodologiques nécessaires. Mais la résistance réside bien aussi dans ces écrits mêmes²⁸⁷. Ces écrits déposés, partagés, des commentaires et/ ou objets de commentaires eux-mêmes. Les textes sont écrits par des adolescents, certains relèvent de la copie, d'autres de la création. Ils sont souvent remaniés à des degrés divers pour qu'ils conviennent à celle ou celui qui dépose et/ou à celui/ceux qui est/sont destinataire(s) implicite(s) ou explicite(s). Ils accompagnent une photographie, fonctionnant alors comme des légendes mais on a pu voir que ce qui compte souvent est la relation en jeu parmi les interlocuteurs. Les écrits s'articulent aux processus de lecture puisqu'étant partagés avec des commentaires, une lecture particulière est induite. Sur le RSN, les écrits sont des cristallisations de processus divers : socialisation comme dans le cas de Carla écrivant sur son grand-père décédé, d'appropriation de normes sociales d'expression sur le réseau, etc. Par ailleurs, ces écrits sont le résultat d'une circulation de contenus (image, lien vers des vidéos) et sont susceptibles de donner lieu à une nouvelle forme de transmission.

Quelles pistes privilégier pour analyser ces écrits ? Elles sont nombreuses mais dans cette recherche, l'enjeu essentiel souligné pour les adolescents sur le réseau est bien la communication interpersonnelle et sa spatialisation par l'écriture qui en permet la

²⁸⁷ Voir « Réseaux, spatialité et écriture : questions pour l'analyse des usages adolescents ».

publicisation et qui contribue à leur construction identitaire. C'est donc dans cette perspective que je proposerai d'examiner quelques pratiques d'écriture spécifiques sur *Facebook*. Nous verrons ainsi que ce dispositif spatial, communicationnel, réticulaire, social et documentaire, inscrit dans un dispositif technique et articulé à des espaces hors-ligne, permet la mise en œuvre de formes spatiales variées. Pour en faire une analyse pertinente, il faut prendre en compte que la configuration générale de ce réseau social numérique se spécifie en un lieu social à certains moments, selon les agencements des situations de communication. Les adolescents partagent des activités, déposent des écrits, des photographies, les commentent, élaborant ainsi des configurations singulières à des échelles diverses. En effet, même s'il y a publicisation sur une même interface, certaines relations sont pensées comme duelles (écrire sur le mur de quelqu'un), d'autres comme collectives (« déposer un statut », c'est-à-dire déposer un écrit correspondant à son actualité et attendre les commentaires) et/ou ouvrent sur d'autres espaces (partage de vidéos de *Youtube*).

Le réseau d'amis : espace de négociation d'un collectif

– Facebook : C'est accessible mais est-ce public ?

Facebook est souvent présenté comme un espace de liberté quasi extrême, sur lequel les adolescents n'auraient pas conscience de la publicisation par eux-mêmes ou par d'autres de ce qu'ils font, un réseau permettant d'ailleurs les transgressions du bien-vivre ensemble, de la courtoisie, du respect de la liberté privée. Son fondateur Zuckerberg prétend ainsi que l'ère de la vie privée est passée²⁸⁸, la surexposition de soi est de mise (Boyd, 2008). Une des difficultés pour les adultes, parents ou éducateurs est d'accepter la publicisation des données sur internet²⁸⁹. La question de l'identité numérique des

²⁸⁸ Mark Zuckerberg dans un ensemble de vidéos en ligne sur *Youtube* fait l'apologie de *Facebook* et de ses différentes évolutions. Il considère la vie privée comme une valeur obsolète et lui préfère la publicisation et la documentarisation des données personnelles pour vanter le mythe d'une socialité décomplexée et rendue éternelle par la pérennité des réseaux. Dans une vidéo accessible en ligne, Zuckerberg présente la *Timeline* qui donne accès à l'ensemble des données d'un individu publiées depuis son inscription sur *Facebook* sous la forme d'un journal: http://www.youtube.com/watch?v=9r46UeXCzoU&feature=player_detailpage, consulté le 1^{er} juin 2013.

²⁸⁹ Voir « Les réseaux numériques dits sociaux ».

adolescents, de leur exposition de soi, des photographies personnelles parfois dans des tenues que l'on peut juger peu appropriées à une mise en ligne est source de conflit entre jeunes et adultes et souvent à l'origine des interventions demandées à des associations ou à la police en établissement scolaire²⁹⁰. Danah Boyd a rapporté les malentendus entre l'opinion des adultes sur ces questions et la perception que les jeunes peuvent en avoir (Boyd, 2012). La divergence porte sur la différence entre l'accessibilité et la publicisation. Ainsi, ce n'est pas parce que quelque chose est accessible techniquement qu'il est « public ». J'ai posé la question régulièrement aux adolescents concernant les photographies, les éléments personnels publiés. Se rendaient-ils compte que tout le monde pouvait « voir » ? Ou plutôt que pensent-ils de ce reproche de négligence ou de désinvolture ?

Un certain nombre d'éléments sont à prendre en compte dans ce qui m'a été répondu. Tout d'abord, les adolescents ne veulent pas se préoccuper de l'avis ou du mécontentement de ceux qui ne sont en fait pas les destinataires prévus. Quand ils publient quelque chose, une photographie, un écrit, quand ils partagent un lien, ils ont un groupe d'amis en tête qui sont les destinataires attendus. Le nombre d'amis qu'ils ont en totalité sur *Facebook* ne correspond pas au réseau réel mobilisable. J'y reviendrai parce que cela est un point essentiel pour préciser quelle échelle est pertinente pour qualifier ce qui se passe sur *Facebook*. Ensuite, ils font une différence entre ce qui est accessible et ce qui est public. La responsabilité de publier est réelle, ils « assument » disent-ils mais ils identifient une responsabilité de celui qui regarde. Avoir été accepté comme ami est une forme de contrat par défaut à respecter. Cela n'évite bien sûr pas les dérapages mais c'est ainsi que les jeunes le comprennent.

– **Processus d'élaboration sociale**

Par opposition à l'idée d'un espace de liberté totale, à l'échelle du réseau d'« amis », certaines interactions donnent lieu à un travail de négociation, d'« élaboration

²⁹⁰ Il n'est pas question de nier l'existence de pratiques dangereuses pour l'intégrité physique et morale des adolescents. En revanche, je n'en ai quasiment pas vu sur les comptes Facebook explorés, sauf depuis l'apparition des pages *Spotted* qui jouent à la fois de l'anonymat et d'une forme de délation à propos de relations dites amoureuses.

normative » (Kaufmann, 2004) pour organiser un espace d'échange vivable. Au niveau individuel, ils négocient pour ajuster leur manière d'être à l'ensemble du groupe dans une tension entre la construction identitaire personnelle et celle du groupe. Il s'agit bien de construction, les relations et les manières d'être ne vont pas de soi et sont le fruit d'une élaboration depuis l'inscription sur *Facebook*, dont les écrits sont, on peut le rappeler, des écrits - traces au sens de résultats de processus²⁹¹.

La vie quotidienne est mise en scène, rendue publique, on appelle à l'approbation manifestée par des « j'aime » ([FIGURE 85](#)) et des commentaires qui, d'une part fabriquent la situation sociale à partir du premier écrit qui peut être comme dans cette figure, un dessin, et d'autre part attestent des relations entre ceux qui commentent, délimitant un micro - réseau dans le réseau des amis. Une forme de code de bonne conduite se met en place et permet la régulation plus ou moins amène, au fil des échanges. Carla m'a expliqué qu'elle n'hésitait pas à donner son avis quand une photo ou un texte lui semblait dépasser les limites. Elle ne se laisse pas faire quand on la « rembarre » mais en retour, elle « rembarre » ceux qui se mêlent d'une conversation qui ne les concerne pas.

²⁹¹ Il s'agit bien d'une facette de ces écrits : ce terme ne désigne pas une catégorie d'écrits.

Les commentaires faits par les amis de celui qui déposent montrent que chacun s'est bien reconnu. Ce dessin concrétise et spatialise des caractères et un type de relations dans le groupe. Les commentaires sont faits dans l'intervalle de quinze minutes.

Mise en espace d'un groupe et de ses relations dans une scène qui n'a pas eu lieu dans la réalité, on y retrouve les codes de la bande dessinée : bulles et cernes différenciés, gestes, hors-champ suggéré.



FIGURE 85 « PUBLICISER LA RELATION AMICALE »
DESSIN ELABORE SUR PAPIER, AU CRAYON, DEPOSE
ET PARTAGE SUR FACEBOOK LE 10 OCTOBRE 2010.

Une publication donne lieu à un incident relevant de cette question en juin 2012 (Figure 86). Tasha publie une photographie d'elle en brassière et short, accompagné du commentaire suivant : « Je ne suis pas parfaite mais je m'assume ». Nous pourrions analyser cette association photo - texte qui joue sur cette ambiguïté d'une opinion sur soi-même *a priori* lucide et d'une forme d'attitude provocante. Ce qui m'intéresse ici sont les interactions qui se mettent en place. C'est tout d'abord une fille qui intervient pour renchérir. Après deux échanges, un garçon, T., intervient : « elle est moche la photo =P^^ ». Le ton monte. T. dit ainsi : « Oh pire jmen fous le com étais pas pour toi me soule pas ;) ». Les propos sont nets, associés au smiley « ;) » qui signifie un clin d'œil associé à un sourire, ce qui permet de prendre au sérieux sans dramatiser. Après la précision de M. sur l'humour, il ajoute « mais tu ne me connais pas tu sais pas le genre de discussion que j'ai avec Tasha c'était juste pr l'embêter mai toi ta pas compris - -. ». M. renonce alors. L'argument est celui d'une connivence, de l'affirmation d'une relation duelle privilégiée. Finalement, c'est M. qui est accusée de se mêler d'une interaction qui ne la concerne pas alors qu'elle a, d'abord tenté de dire que l'interaction en cours les concernait, elle et Tasha. On remarque d'ailleurs que cette dernière n'intervient pas. Des conventions de communication et de gestion de la distance sont mises en œuvre.

T [blurred] Je ne suis pas parfaite mais je m'assume.



J'aime · Commenter · Partager · Hier, à 11:33 · 🌐

👍 19 personnes aiment ça.

M [blurred] Tu te kif bébé!
Hier, à 12:06 · J'aime

T [blurred] Oui pire que sa surtout avec la tête que j'ai la trop bonne ! :O
Hier, à 12:08 · J'aime · 📄 1

M [blurred] t'es la plus belle tkt ♥.
Hier, à 12:10 · J'aime · 📄 1

T [blurred] Merci m a puce ♥.
Hier, à 12:12 · J'aime

T [blurred] elle et moche la photo =P ^^
Hier, à 19:35 · J'aime

M [blurred] Parce que toi tu es beau ?
Hier, à 19:44 · J'aime

T [blurred] hey m [blurred] tu connaît l'humour ???
Hier, à 19:44 · J'aime

M [blurred] Ouais ! mais pas avrc toi !
Hier, à 19:45 · J'aime

T [blurred] oh pire j'm en fou le com etai pas pour toi me soule pas ;))
Hier, à 19:46 · J'aime

M [blurred] Eubooooooooo mais tu vas t'détendre j'te fdit !
Hier, à 19:46 · J'aime

T [blurred] c'est toi qui l'exite pr un rien deja pk ta rep sa se voyai que je rigolais c
Hier, à 19:48 · J'aime

M [blurred] Mais c'est bien ! t'avais pas à mettre sa c'est vraiment drole (y) on peut avoir de l'humour mais seulement quand sa fais rire !!!!
Hier, à 19:49 · J'aime

T [blurred] ouai mai tu ne m e connais pas et tu sais pas non plus le genre de discusion que j'ai avec T [blurred] c'était juste pr l'embeter mai toi ta pas compris --'
Hier, à 19:51 · J'aime

M [blurred] Ollkkk ben excusez m oi m osqueron !
Hier, à 19:51 · J'aime

T [blurred] ouai c'est sa
Hier, à 19:54 · J'aime

Votre commentaire...

FIGURE 86: INCIDENT,
FACEBOOK, JUIN 2012

Le micro - réseau jusqu'au binôme : travail d'unification

Les interactions sont fréquentes et plus familières entre quelques membres seulement du réseau d'amis. Ce nombre restreint peut varier, de deux à une vingtaine sur une moyenne globale de trois cents amis, cela signifie qu'environ 8% seulement du total constitue les *happy few*. À cette échelle d'interaction, les échanges concernent les relations elles-mêmes, leur caractérisation, leur qualification. On observe fréquemment des tête - à - tête qui œuvrent à élaborer une sorte de moi commun. Dans l'extraction faite à partir du mur d'un adolescent de seconde, on peut observer ce phénomène d'élaboration d'entité sociale qui manifeste un changement d'échelle sur le réseau d'amis et la fabrication d'un lieu (FIGURE 87).

Jérémy est félicité pour son anniversaire par deux autres qu'il ne connaît que par entremise et en ligne, les photographies de profils des trois garçons sont des avatars issus de l' *Heroïc Fantasy* et leur compte est identifié avec un pseudo, encore possible en septembre 2011. Le premier, L., profite de l'occasion pour dire à Jérémy « j'espère te rencontrer », ce à quoi Jérémy répond par l'affirmative : la rencontre hors ligne va pouvoir se faire autour d'un centre d'intérêt commun qui les a amenés à se « demander comme amis sur *Facebook* » : un « truc de *geek*²⁹² ». Le second s'annonce comme envoyé par sa petite amie : « Ma chérie m'a dit de venir te souhaiter un bon anniversaire ». Le truchement est accepté et la petite amie interviendra aussi, validant le micro réseau social qui s'actualise là. L'interaction se fait sur un mode très révérencieux, calqué sur les formules de l'univers de l'*Heroïc fantasy* et les didascalies des scénarios de jeux de rôle : « Mme J. me souhaite mon anniversaire s'incline bien bas* », auquel il ajoute un jeu énonciatif fréquent de mise à distance : « (bon J. t'en fais peut-être un peu trop...) ».

On voit que ces interactions sont limitées dans le temps et seules interviennent les personnes directement concernées. Nous sommes dans un système de références et de

²⁹² Il s'agit d'un rassemblement hors-ligne de joueurs de jeux MMPORG.

connivence forte qui instaure une unité sociale qui se découple provisoirement du reste du réseau d'amis. À partir de là, les échanges pourront avoir lieu de manière plus fréquente et moins cérémonieuse : le travail d'approche a été fait.



Il faut noter que l'élaboration de cette unité sociale peut avoir lieu de manière conjointe par SMS. Ainsi, les adolescents peuvent s'écrire des messages qui auront pour vocation à être stockés et relus et attester ainsi de la relation, dépassant alors largement la situation de communication délimitée par l'envoi et la réception des SMS, la différence étant

l'absence de publicisation que *Facebook* assurait. Néanmoins, le rapprochement de ces deux pratiques correspondant en quelque sorte au même usage avec deux outils différents montre que l'échelle pertinente d'analyse n'est pas le réseau sinon on manque à coup sûr ce processus d'élaboration.

« Tu écris des lettres

Juliette : oui

Et à qui ?

À ma meilleure amie, ou à C.

Carla : on va écrire ce qu'on a [L'une pour l'autre, gestes de la main] en SMS

Explique - moi ça

C. : par exemple je vais lui écrire un message où je vais lui dire tout ce que je pense d'elle ou de nous ou de tout ce qu'on a pu vivre ensemble

Et ça tu l'enregistres dans le téléphone pour le relire

Y'en a je les relis tout le temps »

Si l'on prend le cas de Juliette et Carla, elles ne se connaissaient pas du tout avant l'entrée en seconde et l'arrivée à l'internat. Elles se sont rencontrées en prenant possession de leur chambre, ont appris qu'elles seraient dans la même classe, ne connaissaient quasiment personne. La rupture spatiale et sociale a été rude, l'enjeu a été pour elles de la dépasser : ce qu'elles nomment « s'intégrer ». Elles l'ont fait en élaborant une forme alternative à l'ancrage familial. Quand Carla parle de Juliette, elle dit : « C'est ma deuxième maman. ». À observer leurs manières de faire ensemble, leurs pratiques de SMS, on voit qu'elles ont créé un espace d'entraide qui leur permet de s'ancrer à l'internat. C'est celui-ci qui devient dans la semaine le foyer. Ainsi, quand Carla va en ville, le mercredi après-midi (Juliette n'y va jamais : elle « aime pas ça »), c'est Juliette qui l'accompagne par des SMS. Alors que dans les premiers temps de l'enquête, Carla me parlait des SMS échangés avec sa mère pendant les cours, dans un prolongement de la vie familiale au lycée, progressivement c'est la relation avec Juliette qui occupe la semaine. Cette relation est

souvent caractérisée affectivement : « ma meilleure amie », « ma sœur », « mon amie la plus belle » verbalement, par SMS et sur *Facebook*. Ainsi, le week-end, Carla et Juliette s'écrivent sur *Facebook*, cette fois dans un mouvement inverse, prolongeant le lycée à la maison. Celui qui a l'occasion d'accéder à des pages internet telles que celles-ci peut porter un jugement négatif sur les adolescents et les propos tenus au regard de l'exagération de l'expression des sentiments, de ce que l'on peut nommer du français *tchaté*, mélange de mots tronqués, d'icônes, de répétitions de lettres, etc. On peut tout autant envisager qu'il s'agit d'un jeu social sérieux, une forme de validation du lien qui respecte un certain nombre d'étapes. Concernant l'exemple de Juliette et Carla ([FIGURE 88](#)), la première commence par raconter sous forme d'une énumération, succession d'infinififs racontant des moments partagés. Ce procédé d'écriture, qui permet l'expression de l'itération, est très usité par les adolescents. À cela s'ajoute une expression de sentiment très nette et le nom de la personne concernée en lien hypertexte. Quatorze « aiment » mais seule Carla, qui est la destinataire désignée, répond. S'engage un échange qui constitue une forme de serment public d'amitié avec une surenchère de promesses et de compliments. À partir du moment où l'échange a commencé, il n'y a plus que deux « j'aime », Carla et Juliette. Le reste du réseau d'amis peut lire mais se tient à distance. Cela ne signifie pas exclusivité permanente, cette manière de faire est conjoncturelle : dès le lendemain, un échange peut se mettre en place entre Juliette et une autre, dans lequel Carla n'interviendra pas.



**FIGURE 88, FACEBOOK,
JULIETTE ET CARLA,
DECEMBRE 2011.**

L'indexation pour produire l'espace amical ?

L'écriture sur Facebook est mise en œuvre d'une manière spécifique aux réseaux sociaux numériques et soulèvent les enjeux pointés par Louise Merzeau, Ertzscheid et Stiegler sur la discrétisation et la dissémination des données personnelles (Merzeau, 2009, Ertzscheid, 2008 Stiegler, 2005 et 2012). Il s'agit des pratiques d'indexation permises et contraintes par le dispositif. L'indexation est un processus de désignation de contenu qui permet d'accéder à celui-ci par la fabrication d'un index, à la fois outil de repérage et de structuration de l'information. Cette indexation est automatisée par les outils du numérique et la recherche plein texte. De pratique complexe professionnelle, elle est devenue une pratique amateur, informelle, quotidienne sur les réseaux numériques par le *tag*, élément d'indexation en langage naturel. Chacun peut caractériser un contenu par les mots qui lui conviennent et partager ensuite celui-ci sur ses réseaux. Sur *Facebook* est apparue en 2010, la possibilité d'indexer les amis, croisant ainsi pratique d'écriture et vie

relationnelle et soulevant la question de l'élaboration sociale contrainte par cette technique. À partir des observations sur les comptes des adolescents, il s'avère qu'il s'agit, de manière ambivalente, tout autant d'une pratique créative que d'une forme de performativité sociale allant jusqu'à la production d'un territoire social. Ainsi, certains éléments de l'enquête me permettent de souligner la manière dont les adolescents rendent visible et font évoluer leur réseau d'amitié qu'ils s'agissent des commentaires, des interactions mais aussi de ces écrits d'indexation amicale.

– **Entre énonciation et éditorialisation**

Le dispositif technique du RSN permet donc une indexation à partir des noms et prénoms par la technique de l'hypertexte : l'adolescent est répertorié comme utilisateur, possédant un profil, son nom peut donc être activé comme lien et ainsi à d'autres moments renvoyer pour celui qui le souhaite à l'ensemble des éléments indexés, le nom étant l'indice, le « mur » : l'index. Quand deux jeunes deviennent amis, la mention apparaît dans le fil d'actualités, prénoms et noms en hypertexte. Il est possible de mentionner le nom d'un ami à propos d'une photo - même s'il n'y apparaît pas - d'une actualité, d'un lien partagé en le taguant. Sont associées les mentions des heures dans un premier temps puis les dates, la localisation et l'outil utilisé (mobile par exemple).

L'indexation est à la fois ici un acte d'énonciation posé par un adolescent qui nomme, identifie, fait signe et donne à voir en scène de lecture quel(s) ami(s) il met en valeur mais aussi celle du dispositif qui contraint et qui génère des usages en retour dans un processus d'éditorialisation. Le lien social est actualisé et matérialisé par ces indexations croisées entre plusieurs amis élaborant un réseau visible de deux manières : sur le mur de chacun et sur le fil d'actualités.

Assez rapidement les adolescents ont élaboré des moyens de rendre visible des catégorisations dans le réseau d'amis à partir de la possibilité de créer de l'hypertexte, comme s'il était nécessaire de reprendre la main sur ce réseau dont la taille ne permettait plus de gestion pertinente, contrairement à l'idée que le réseau est plus facile à gérer qu'un territoire, il semblait bien avoir la lourdeur du territoire trop grand. Certains objets

informationnels écrits mettent en scène de manière créative et ludique le choix des amis parmi les amis. Ils manifestent un classement et une catégorisation sociale et affective de manière humoristique (**FIGURE 89**). Il suffit de passer la souris sur le dessin pour voir son nom apparaître et savoir si l'on fait partie des amis nommés. On voit dans cet exemple que les catégories ne sont pas forcément valorisantes : « Celui qui fait tout le temps la gueule, ceux qui ne vont pas aimer ce dessin, celui qu'on n'aurait pu aimer mais finalement non », etc. Mais certaines ne renvoyaient à aucun nom. Peut-être s'agissait-il d'adolescents n'ayant pas de compte *Facebook*.

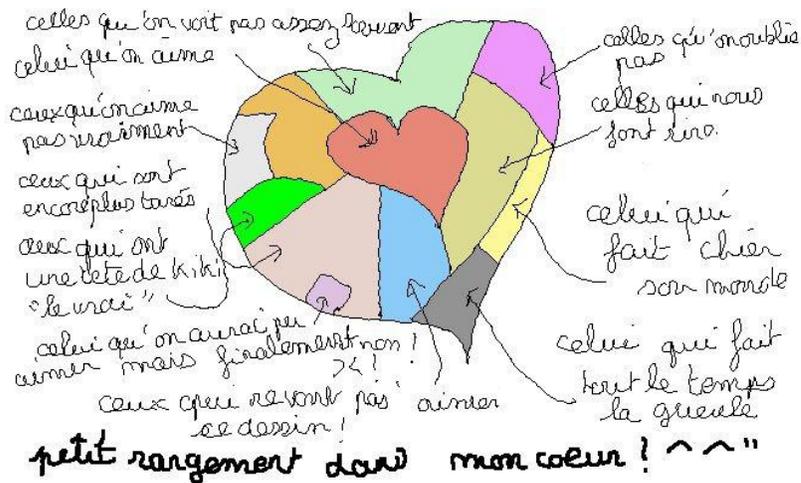


FIGURE 89, « PETIT RANGEMENT DANS MON CŒUR », FACEBOOK, DECEMBRE 2010.

En 2009, *Facebook* a proposé un mode de représentations normalisées des relations amicales, appelé « le carré » (**FIGURE 90**)

TU AS UN GRAND COEUR	MERCI D'ÊTRE TOUJOURS LA POUR MOI	J'AI TOUJOURS DU FUN AVEC TOI	J'AI PEUR DE TE PERDRE	TU ES MAGNIFIQUE
J'ADORE TON STYLE	TU AS LES PLUS BEAUX YEUX	ON DEVRAIT SE VOIR PLUS SOUVENT	JE T'ADMIRE ENORMEMENT	TU ME MANQUES
JE SUIS CONTENTE DE T'AVOIR RENCONTRÉ	TU AS CHANGÉ MA VIE	TU'ES UNE DE MES MELLEURES AMIE	TU ME FAIS SOURIRE	JE NE PEUX PAS VIVRE SANS TOI
J'AI 100% CONFIANCE EN TOI	TU NE SAIS PAS A QUEL POINT TU ES EXTRAORDINAIRE	JE TE CONNAIS DEPUIS TRES LONGTEMP	PLUS DE PERSONNES DEVRAIENT ÊTRE COMME TOI	TU AS LE PLUS BEAU SOURIRE

FIGURE 90. CARRE NORMALISE
FACEBOOK, 2010.

Des services dédiés en ont proposé des versions différentes mais nous voyons ici que les adolescents par le dessin en proposent avec humour une reformulation ([FIGURE 91](#)). Le dessin est intitulé « l'heure du carré » : les amis sont représentés par des personnages liés à leur surnom, leur caractère. C'est le groupe de Philippe, on retrouve des surnoms et des avatars utilisés sur les bandes dessinées par exemple. Une fois ce dessin réalisé, c'est à chacun de se reconnaître et de commenter. L'indexation, non seulement participe à l'affichage d'un micro - réseau, mais contribue aussi à la poursuite de la situation amicale élaborée hors ligne. Cet écrit d'indexation est complété des commentaires et ainsi devient une ressource de socialisation qui s'inscrit dans des situations multiples dont la plus importante est de rendre visible le groupe, de discriminer ses membres par rapport à d'autres. Cette fois, ce sont des écrits - supports. En effet, être mentionné c'est faire partie du groupe délimité par l'indexation, c'est être reconnu. À l'intérieur du groupe même, l'indexation est parfois sous la forme d'un indice péjoratif, c'est en quelque sorte le prix à payer de la reconnaissance. Dans cet exemple, c'est donc un classement des amis par l'activité partagée mais qui demande une forme d'acceptation des règles sociales, à savoir prendre avec humour la manière dont on est ainsi représenté.

sentent concernés, l'indice conduit ainsi à ce qui est déjà proche. On trouve ainsi souvent la mention « délire avec *untel* (nom en hypertexte) » qui permet alors de renvoyer à cet adolescent et induit de poursuivre le parcours sur son espace.

Ce jeu à partir des fonctionnalités indicielles met en place un processus performatif. Mentionner un nom sous forme d'hypertexte dispense même de déposer un commentaire-les adolescents se contentent souvent de *smileys* ou de cœurs - cela non seulement atteste d'une relation de manière positive²⁹³, mais la fait advenir. Cela la publicise en faisant ressortir le nom de la liste d'amis parfois très nombreux. Tasha utilise très largement cette manière de faire et procède même à une détermination des trois ou quatre adolescentes souvent mentionnées. Il est intéressant de voir qu'elle mentionne rarement des garçons, pourtant au centre de ses préoccupations mais qui sont ainsi relégués au statut de spectateurs silencieux: ils n'ont jamais de notifications de sa part. Tasha par cette forme d'indexation instaure un rapport social : celles qui sont nommées sont celles dont on autorise la parole.

On peut véritablement parler d'un processus d'inclusion/exclusion dont les adolescents ne sont en partie pas les maîtres, parce que dû à cette indexation automatique, et qui contraint leurs usages. Il y a ceux qui ne sont jamais « identifiés sur la photo de X » parce qu'ils ne sont pas nommés dans les commentaires, ou sur le mur desquels on publie peut-être mais sans lien hypertexte. Ces éléments empêchent d'apparaître dans le fil d'actualités et d'avoir des notifications. L'adolescent dans ce cas est dans une situation d'invisibilité dans le réseau d'amis, quand bien même il peut avoir certaines activités. L'exclusion est en fait la « non inclusion » dans un micro - réseau.

L'adolescent peut avoir lui-même refusé d'être mentionné, cela lui permet d'échapper à l'indexation par le dispositif mais il doit en payer le prix : être invisible. Parmi les lycéens suivis, aucun n'a utilisé ce paramétrage et ils apprécient au contraire les mentions et les recherchent, dans la mesure où elles leur permettent d'évaluer leur présence numérique. On pourrait faire l'hypothèse que l'invisibilité génère deux solutions envisageables. D'une

²⁹³ Quand la relation pose problème, elle n'est pas mentionnée.

part, mettre en place une stratégie pour se rendre visible. Pour les lycéens suivis, cela se voit mais pas à n'importe quel prix, une forme de fidélité à ce qu'on veut être semble rester prioritaire à plus ou moins long terme. D'autre part, on peut assister pour certains à une désaffection de l'utilisation du réseau.

– **Faire advenir la relation**

L'indexation pointant vers des adolescents les met en valeur et ils sont de fait classés comme ayant un intérêt, se détachant du lot. L'indexation sert alors aux autres d'indice puis de ressource pour élargir leur réseau. Un certain nombre d'adolescents comprend en voyant qu'un autre est souvent mentionné, souvent tagué, qu'il est quelqu'un de remarquable. Se mettent alors en place des techniques d'approches et des tentatives de familiarité parfois repoussées. Mais, progressivement, les adolescents trouvent les manières acceptables. Nous avons vu que fêter l'anniversaire est une des situations les plus faciles, l'adolescent est félicité, les amis d'amis le voient dans le fil d'actualité et en profitent pour tenter le contact en le félicitant à leur tour.

Cette manière progressive de s'approcher les uns des autres est repérable quand on observe comment les adolescents choisissent de préciser les noms et prénoms de certains de leurs amis sur une période de temps donnée²⁹⁴. On va commencer par nommer sous forme de lien hypertexte le nom de l'ami pour rapprocher, fabriquer une proximité avec celui qui est peut-être encore distant symboliquement, dans un collectif d'autres amis. Puis, il sera dans un collectif réduit, puis seul. Lorsqu'on publie sur le mur de celui-ci, on montre que le lien social a pris une nouvelle forme jusqu'à effectuer un découplage de l'espace collectif et créer un acteur social (Grossetti, 2012) qui se détache de l'ensemble des amis²⁹⁵. Cette manière de faire fait advenir le lien, le publicise. En effet, lorsqu'on affichera le profil d'un individu ou son mur, ces deux personnes seront fréquemment associées et en situation de proximité topographique sur la page de l'écran, matérialisant ainsi le rapprochement social. Très clairement, l'indexation joue ici le rôle de

²⁹⁴ Voir annexe 11. Indexer les amis, commentaires, 2010

²⁹⁵ Parfois le découplage est refusé, et donne lieu à des justifications, voir annexe 10 Refus d'interactions privées, Arthur, Bertrand et Sophie, Facebook, janvier 2012.

renforcement du lien. Plus, on peut considérer que c'est l'élaboration d'un territoire social qui se met en place.

– **Fabriquer un territoire social ?**

Le dessin proposé par Arthur ([FIGURE 35](#)) représentant une farandole d'amis accompagné du texte « si t'es marqué c'est que je tiens à toi... » a été fait au lycée, à l'internat avant d'être déposé, partagé et commenté. On voit que l'adolescent a compris le principe et en joue ici pour publiciser le lien. Arthur a l'habitude d'utiliser *Facebook* pour solliciter du soutien, de l'approbation. Dans ce cas, c'est lui rend visible a priori son attachement. Le lieu social institué par Arthur dépasse *Facebook* et ses contraintes : le dessin et sa manière d'indexer les liens sociaux existent en ligne et hors - ligne. Le dessin est plus grand que ce que l'on voit et certains noms ne sont pas des utilisateurs du RSN. Par ailleurs, il institue un lieu de lui-même, il est ici stratège au sens de De Certeau : même si les adolescents mentionnés n'actualisent pas la relation, ne commentent pas, elle est nommée et donc existe. Son classement est ici affectif. Dans l'ensemble de ses amis, il circonscrit un micro - réseau dont il serait le foyer.

La photographie du bureau couvert d'objets du quotidien hétéroclites dont certains sont disposés là à dessein ([FIGURE 92](#)) montre une créativité supplémentaire qui met un écart entre le référent et la personne correspondante. Jérémie a déposé cette photographie à l'automne 2012 mais il pratique ces formes d'écrits depuis 2010. Il est intéressant de noter c'est sa table à écrire qu'il a utilisée comme support de cette activité, dans une forme de mise en abyme multiple de l'écriture à travers les supports et les techniques.



FIGURE 92, BUREAU COMME ECRIT
D'INDEXATION, FACEBOOK, JUIN 2012

Ici, les indices ne font pas que donner accès à une information mais construisent aussi un réseau par les référents matériels qu'ils indexent et jouent sur une connivence entre amis. Les adolescents consacrent du temps à cette forme d'écrit et anticipent la surprise de leurs amis qui passent la souris sur l'image pour se reconnaître ou reconnaître les autres. Il s'agit alors d'indexer pour en faire un support pour une nouvelle activité pour partager du temps et des émotions. L'arbitraire des indices choisis souligne que l'adolescent cherche ici à contraindre la lecture. Cette démarche évoque certains jeux d'énigme : sans utiliser l'indexation que l'adolescent - auteur a faite, personne ne peut se reconnaître ni en identifier un autre.

En effet, comme j'ai mentionné la question des espaces produit sur ce RSN, il apparaît que les indices choisis par les adolescents contribuent à leur permettre de poser les limites d'un espace social enchâssé à l'intérieur même du réseau d'amis. Ils construisent ainsi une

forme de territoire qui borne l'image de leur identité et dans lequel ils jouent le rôle d'interface. La liste des amis constitue les contours de ce qu'ils veulent donner à voir d'eux-mêmes parce qu'elle renvoie à des activités, des commentaires indexés. Ces jeux de transaction sociale, qu'il s'agisse d'inclusion dans un micro - réseau ou d'exclusion sont tout autant à l'origine d'inquiétudes que de satisfaction. Cela fait l'objet de discussions entre eux et de tactiques pour ne pas « se laisser faire ». J'ai assisté en effet à des échanges au cours desquels ils s'encourageaient à ne pas être dupes de ce que leur renvoie le dispositif.

Quelques mots sur le « j'aime »

À ce titre, la fonction « j'aime » de Facebook a été désignée comme représentant un danger de binarisation des opinions. Il s'avère que les adolescents, et probablement les adultes ont des usages différenciés de ce « bouton ». Ce « j'aime » est en fait très polysémique. Il peut simplement dire « j'ai vu » mais ne pas donner lieu à un échange ultérieur, il peut signifier « je suis d'accord » comme il peut aussi être un manière de passer le seuil et dire « OK, on discute » parce qu'on a reconnu qu'on était le destinataire visé, l'échange démarre alors.

Les adolescents engagent de fait des processus de socialisation et d'individuation sur ce réseau social numérique. Cependant, observer leurs pratiques à partir des situations d'écriture amène à interroger certaines perspectives. Tout d'abord, l'analyse n'a pas de pertinence si l'on considère seulement ce qui se passe à l'échelle du réseau des amis: les processus sont dynamiques et se mettent justement en branle dans le passage d'un espace à un autre, d'un réseau à un autre. Ainsi par l'écriture, les adolescents vont délimiter un micro - réseau dans un plus grand réseau ou à côté d'un autre, ou articulé à un autre. Cette élaboration fait varier les échelles d'engagement identitaire des adolescents. Ensuite, ils ne se font pas d'illusion sur ceux qu'ils appellent les « *amis sur Facebook* ». Ce terme générique ne qualifie pas un lien social mais une potentialité de lien, techniquement aisée : un « ami » est facile à contacter, susceptible de lire. Mais comme

Arthur me l'a expliqué, quand on ne se nomme pas - ce qui signifie quand on n'est pas indexé - on n'est plus dans les actualités, donc on ne se voit plus. On se perd de vue.

Ainsi, il ne faut pas considérer *Facebook* comme une sorte d'estrade sur laquelle les adolescents s'exhibent mais plutôt comme une route sur laquelle ils avancent au fil des actualités de leurs amis plus proches et où ceux qui voient sont ceux qui les accompagnent à ce moment - là. Enfin, quelques éléments se dégagent pour caractériser ces écrits sur *Facebook* en lien à la construction identitaire en jeu. Cet espace réticulaire et communicationnel semble être d'une substance biographique pour ces adolescents : ils déposent des écrits - traces d'activités hors - ligne, écrits - traces de processus de socialisation de pratiques de communication en ligne, écrits - supports d'activités partagées en ligne et écrits - ressources pour une socialisation ou une individuation pour d'autres adolescents, ces écrits étant aussi inscrits dans une circulation informationnelle qui en font un matériau dans une dynamique scripturale au-delà du seul réseau *Facebook*. Les situations d'écriture ici aussi prennent sens au-delà du dispositif social et technique qui en assure la médiatisation.

Quelle place pour le sujet scripteur adolescent ?

Constellation d'écrits pour des rapports différenciés aux dispositifs

Au fil de l'enquête ethnographique menée, les adolescents ont été observés agissant et interagissant avec différents dispositifs sociaux, techniques et spatiaux. Qu'il s'agisse du lycée, des modes de transport en commun ou de *Facebook*. Chacun d'entre eux organise par son fonctionnement l'activité en la contraignant. Avec chacun d'entre eux, l'écriture est un objet pertinent pour penser les pratiques adolescentes et les modes de socialisation. Les adolescents produisent des espaces en adéquation à ces dispositifs ou en rupture. Les rapports aux dispositifs sont divers et organisent des modes d'être différenciés selon les moments, les priorités de ces adolescents. « Rapport au dispositif » s'entend ici comme on peut entendre « rapport à l'écriture », à savoir des manières de faire, des usages, des représentations et qui dans le cas de cette recherche se déploient dans des situations, telles qu'elles ont pu apparaître dans les chapitres précédents. Je propose de tenter de représenter certaines de ces situations d'écriture marquantes de l'enquête qu'elles soient sur papier ou sur support numérique, en les situant dans leur rapport aux dispositifs pour constituer une forme d'inventaire organisé ([FIGURE 93](#)) et qui met en évidence la place de l'adolescent scripteur. Celui-ci construit ainsi un rapport au dispositif par une constellation d'écrits produits par lui.

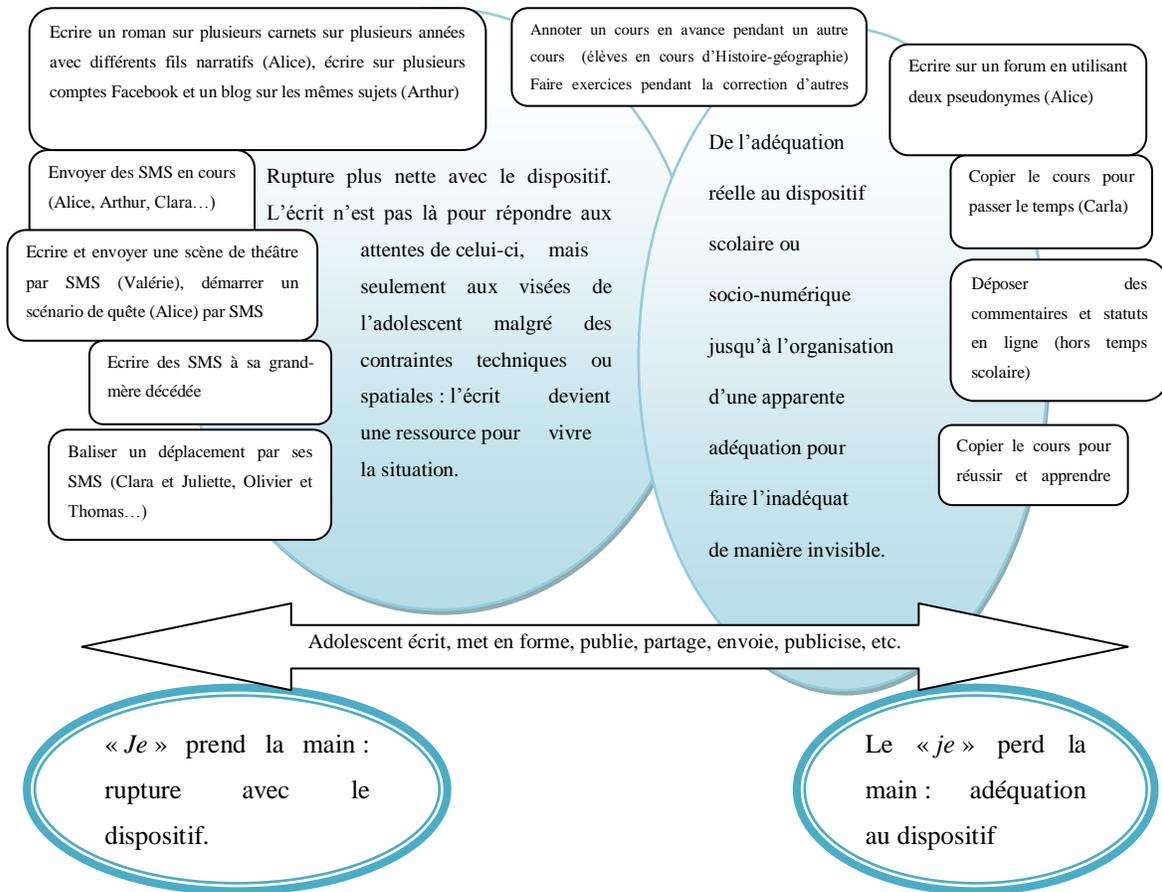


FIGURE 93: INVENTAIRE DES ECRITS SELON LES RAPPORTS AU DISPOSITIF SOCIO-TECHNIQUE QUI LES INSCRIT DANS UNE SITUATION

L'écriture, outil de l'ordre scolaire, support de savoir, mode de restitution, outil de vérification, d'évaluation donc du côté de la stratégie, semble aussi être un outil d'émancipation, de la communication non voulue. 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. Dans d'autres dispositifs, les adolescents peuvent de la même façon être en adéquation ou non. Ils peuvent ainsi produire de la stratégie à partir de leurs écrits, délimitant un espace de pouvoir dont l'invisibilité assure la pérennité.

Tout d'abord, si l'on prend en compte le dispositif scolaire, là où l'institution avait prévu que l'agencement « fasse lieu », le moment et le lieu où ils écrivent un SMS, répondent, vérifient ce qui est arrivé tout en ayant le classeur ouvert et en notant ce que le professeur dit, sont le moment et le lieu où ils choisissent d'actualiser quelque chose/ quelqu'un, absent mais potentiellement toujours là et ce, pour organiser différemment leur expérience. Ils sont dans une forme d'adéquation apparente mais organisent la rupture : ils font lieu autrement par l'écriture.

Ensuite, concernant les dispositifs numériques, les adolescents peuvent de la même manière être en adéquation ou en rupture même si d'un point de vue technique, ces dispositifs semblent plus contraignants. Le mobile et l'écriture de SMS lettre par lettre, sur un petit écran n'empêchent pas des formes de communication plus élaborées que quelques phrases. Ce sont des formes narratives qui d'ailleurs sont très présentes : début de roman, de scénario, fiche personnage de magotte²⁹⁶. Même si elles demandent du temps et que les adolescents reconnaissent que c'est compliqué, ils n'hésitent pas à le faire par SMS. Ce qui leur donne leur valeur d'usage, c'est l'ensemble de la situation dans laquelle ils s'inscrivent. Cette situation est faite d'un projet personnel mais qui se partage dans une relation amicale - un autre adolescent suffisamment impliqué pour recevoir les SMS au fur et à mesure et les réclamer d'un jour pour l'autre- un moment et une durée - le soir pendant quelques jours - et des ancrages physiques - chacun dans sa chambre - à partir desquels se fabrique un lieu pendant quelques instants : écriture du SMS, lecture, réponse, et peut-être interaction pendant plusieurs minutes.

Quand Alice écrit ses récits dans plusieurs carnets à des moments différents, les laissant pendant quelques mois, les reprenant, elle utilise les fonctions des carnets mais en allant plus loin que le dispositif constitué par l'ensemble des carnets ne le permet : la construction de la narration peut sembler contradictoire avec la juxtaposition et l'alternance de ceux-ci, c'est pourtant là, dans ce que je qualifierai plus loin de polytopie qu'elle construit une continuité narrative.

²⁹⁶ Terme spécialisé des jeux de rôles et MMPORG qui désigne une femme mage.

Plus on se déplace vers le côté droit du schéma, plus c'est le dispositif qui contraint, obligeant l'adolescent à donner l'apparence de l'adéquation au moins jusqu'à une adéquation réelle. Déposer des commentaires sur *Facebook* est en adéquation avec ce dispositif si l'adolescent ne construit rien de plus. C'est en quelque sorte le cas de Tasha qui a élaboré une certaine manière d'être mais ne semble pas pouvoir fabriquer autre chose sur le réseau social numérique. C'est le dispositif scolaire qui paraît le plus contraignant en particulier dans ses dimensions sociales et spatiales, les adolescents ne peuvent être dans la rupture qu'à condition d'être invisibles.

Les usages sont plus riches que ne le laissent penser les pratiques seules. Plus les adolescents prennent la main sur le dispositif, plus ils sont maîtres de l'agencement qui est instauré. Ils peuvent en modifier des éléments essentiels pour les configurer d'une manière qui servent leur projet. C'est en cela que le sujet peut s'instituer en s'engageant dans l'élaboration des configurations singulières qui lui permettent d'organiser son action. C'est dans un premier temps sur le concept d'engagement que nous pourrions préciser les manières de faire avec l'écriture pour ensuite envisager plus précisément cet engagement dans l'ensemble du processus de médiance dans lequel l'adolescent peut s'instituer sujet.

S'engager par l'écriture

– Préciser le concept

L'engagement est un terme que j'ai utilisé à plusieurs reprises pour caractériser le « faire » adolescent et mérite éclaircissement. Il désignerait *a priori* la manière particulière que, chacun pour leur part, les adolescents ont de faire avec les ressources, les contraintes de leur vie quotidienne et dans l'ensemble des interactions aux finalités diverses dans lesquelles ils s'inscrivent, qu'elles soient par exemple privées ou scolaires. L'écriture serait alors à la fois l'outil de cet engagement et le mode de sa publicisation. Cependant, ne peut-on aller plus loin pour caractériser ces manières d'être à partir de

l'enquête menée et des cas mis en valeur ? Ainsi, il me semblerait réducteur de pouvoir d'un mot désigner un mode d'engagement, alors que j'ai au contraire cherché à mettre en évidence la pluralité des logiques d'action et leur inscription dans une temporalité. Des qualifications d'engagement à partir de la définition simplement de degrés d'implication ou de retrait appauvriraient la réalité de ce que j'ai décrit.

L'engagement adolescent est une notion présente en sociologie à propos des adolescents, si on la comprend comme décrivant les mobiles de l'action, le concept utilisé n'étant pas précisément celui-là. Ainsi, on considère parfois que les adolescents sont soumis à un contrôle social de leurs pairs qui induit une forme de cohérence de l'activité, pour expliquer leur engagement. Leur capacité à intérioriser les normes en est alors un des facteurs. On peut par ailleurs considérer que les adolescents recherchent l'efficacité des moyens pour les objectifs poursuivis et que leur engagement relève d'une forme de rationalisation selon les situations rencontrées. Ils laisseraient ainsi de côté ce qui ne leur paraît pas servir leurs buts dans un égocentrisme que l'on dit caractéristique de leur âge et assez caractéristique de la « génération Y et Z »²⁹⁷, pour rechercher prioritairement ce qui présente un gain à court terme.

Mais l'engagement est autre chose que le « faire » ou le « vouloir faire », il se manifeste par un faire, mais rassemble certaines conditions. Même s'il n'est pas clairement identifié, ce quelque chose se construit en marchant, en voyant ce qui est produit par l'action et produit des ajustements, une inscription dans la durée pour assurer une persistance, une cohérence dans l'action (Becker, 1960), des choix, des arbitrages nécessaires faits pour ajuster et construire cette cohérence cherchant l'équilibre entre des contraintes, un but visé et s'appuyant sur des ressources produites par soi ou par d'autres.

– **Des arts d'écrire à des styles d'engagements**

Je ferai à nouveau le détour par ceux qui se sont attachés à repérer par des traces parfois fugitives des processus essentiels pour les individus et leur insertion dans des dispositifs. Cela me paraît très pertinent pour penser l'engagement des adolescents par l'écriture et le

²⁹⁷ Voir « Dans la société, enjeu de consommation omniprésent ».

caractériser. Michel de Certeau proposait d'identifier des rhétoriques cheminatoires dans la manière dont les habitants trament la ville de leurs pas (de Certeau, 1990). Augoyard cherchait à qualifier des cheminements, des déambulations dans les quartiers d'une cité et envisageait d'identifier des styles narratif et déambulatoire pour caractériser la manière dont des habitants s'approprient par la marche et leur déplacement une cité (Augoyard, 1979). De même, on pourrait identifier des styles d'engagements qui configureraient une temporalité, des rythmes, des acteurs - dont soi-même - , des ressources, des finalités, une forme de réflexivité et d'ajustement de l'action. Augoyard soulignait aussi la dimension du rythme de cette déambulation en le définissant comme « l'opposition d'une pause et d'un élan s'engendrant mutuellement l'un l'autre. Le rythme est la coïncidence des contraires subjuguant l'apparition et la disparition, les rendant chacune condition d'existence de l'autre. Pour que l'absent se présente, il faut que le présent s'absente. » (ibid., p. 122). Il me semble bien que la restitution des situations d'écriture rapportées à des usages singuliers, parfois récurrents parmi les adolescents s'inscrit dans cette filiation permettant de mettre en évidence une « expression adolescente » et des « pratiques scripturales²⁹⁸ ». De même, la dualité présence/ absence est une piste intéressante si on la pense en lien avec l'invisibilité des certains écrits ainsi que les choix et arbitrages qui font que des écrits sont publicisés ou non, commentés ou non.

Ces pistes pour analyser les usages de l'écrit placent bien l'adolescent comme acteur d'un rapport au dispositif par un engagement singulier. L'engagement par l'écriture serait donc une manière d'être dans l'action mais aussi dans un endroit où l'on situe son action, dans lequel l'engagement se manifeste par un agencement et duquel on projette une action. Qualifier un engagement par l'écriture serait qualifier des configurations individuelles, sociales et spatiales mais aussi en repérer les dynamiques dans lesquelles peuvent s'inscrire les pauses, les élans dont parle Augoyard. Les différentes combinaisons seraient aussi susceptibles d'être mises en œuvre par ces adolescents de manière itérative. Concernant la dynamique de l'évolution des formes sociales, Grossetti souligne que « les acteurs, les ressources et les différents types de formes sociales interagissent en

²⁹⁸ Pratiques s'entendant ici dans le même sens que pour de Certeau

permanence, s'engendrent mutuellement, se reconfigurent et disparaissent. Ce processus de création, de destruction et de transformation a ses propres rythmes, ses accélérations et ses ralentissements. La constitution de nouvelles formes (relations, réseaux, groupes) et leur évolution sont un enjeu important pour les acteurs qui consacrent beaucoup d'efforts à tenter de modeler ce qui constituent pour eux un environnement immédiat, les « structures sociales » telles qu'elles se présentent au niveau où ils peuvent agir. » (Grossetti, 2004, p. 125). Les adolescents sont bien dans ces enjeux et ces processus sociaux et individuels quand ils écrivent sur les différents supports, insérés dans les divers espaces.

L'engagement des adolescents est donc dynamique. L'écriture par son élaboration met en œuvre cette dynamique en rendant possible le mouvement de l'espace vers le lieu. Quand les adolescents font lieu à partir de l'espace, ils mettent en mouvement des relations et les actualisent. Ce mouvement peut se faire par la commutation technique que permettent le téléphone portable et les SMS en particulier mais aussi en changeant d'échelle d'interaction sur *Facebook* et/ou en indexant un micro - réseau d'amis. Les actualisations sont ainsi différentes selon les situations et les dispositifs. À partir de l'espace scolaire instauré par l'enseignant, l'adolescent peut faire advenir un lieu en rompant avec cet espace et en transformant l'espace instauré par lui mais comme latent²⁹⁹ en un lieu qui rend possible l'interspatialité à ce moment là. Les manières d'écrire sur *Facebook* permettent par exemple de comprendre cette dynamique. L'adolescent peut en s'appuyant sur les ressources constituées par les écrits partagés avec ses relations, passer d'un acteur latent à un acteur social qui va se délimiter par ses écrits, c'est le cas d'Arthur. Tasha, quand elle écrit à ses amis, quelque soit ce qu'elle écrit, qualifie la relation instaurée. Au fil des mois, les écrits entre elle et eux s'accumulent et constituent une réserve qui devient alors ressource pour elle, d'une part pour son individuation, d'autre part pour que soit

²⁹⁹ Les termes d'acteur latent et acteur social sont reprises de Grossetti (Grossetti, 2004 et 2012). Ils ne désignent pas nécessairement un acteur singulier, mais il peut s'agir d'un groupe d'individus qui se constituent comme acteur social à un moment donné en se découplant d'une forme sociale plus large dans laquelle cet acteur était encore latent, on pourrait dire dont la dimension d'acteur social était potentiel, la dynamique actualise cette potentialité. Dans la contribution pour les *Essentiels d'Hermès* publié en 2012, Grossetti reprend et précise ces notions dans le contexte des réseaux qu'ils soient numériques ou non.

possible, à un moment, un découplage qui fait basculer le réseau relationnel, « aire latente » en acteur social, par des interactions spécifiques. Les contours se délimitent alors pour les autres membres du réseau qui « partage[ent] un secret » constituant alors un territoire aux ressources propres.

On peut dire alors que l'engagement adolescent dans des processus identitaires est mis en branle en particulier par l'écriture et ses usages pluriels. La dimension spatiale est alors essentielle puisque c'est dans les rythmes et la dynamique permis par le passage de l'espace au lieu ou par la construction d'un territoire social que l'écriture permet de façonner cet engagement et d'assurer sa continuité et sa cohérence.

À regarder l'ensemble des activités d'écriture menées par les adolescents, et si je reprends les catégories dessinées au fil de ce travail, nous pouvons ainsi identifier des occasions d'engagement différenciées par l'écriture :

- Les adolescents produisent des écrits de manière ponctuelle avec récurrence, ajustant la manière d'écrire selon l'espace dans lequel ils s'inscrivent. C'est le cas des écrits déposés pendant plusieurs mois sur *Facebook* aux mêmes destinataires. Parfois, le fil se rompt, le destinataire disparaît ou bien l'interaction de collective devient duelle. L'engagement est alors dans une dynamique qui fait basculer d'un lieu à un autre, d'une échelle à une autre.
- Ils produisent des écrits sur un support dans une situation et les font circuler en leur faisant subir un traitement numérique, numérisation et indexation. Ces écrits participent d'une vie sociale et sont commentés dans l'avènement d'une nouvelle situation. L'engagement est alors tendu vers la visée de communication et la manière dont elle publicise un lien, dont elle le fait advenir parfois. (bande dessinée en classe puis sur *Facebook* mais aussi indexation amicale). La circulation est aussi sur un mode itératif quand ils parcourent des albums photos et les commentent en parcourant les photos déposés longtemps avant, de manière apparemment aléatoire.

- Ils écrivent des SMS ou des messages sur *Facebook* pour gérer des moments de vie adolescente : mobiliser des amis quand on est perdu, solliciter le soutien quand « on se sent mal ». L'engagement est alors stratégique, ponctuel et prend fin quand la réponse attendue a eu lieu, quand le problème est résolu. Du lieu on bascule à l'espace, en ayant acquis la connaissance de ressources fiables que l'on pourra re-mobiliser. On assiste alors aussi à des découplages lorsque les adolescents passent en message privé, précisant encore le lieu en le rendant invisible au reste du réseau.

- Ils écrivent pour eux-mêmes dans des carnets, écrivent à des amis après avoir observé les écrits des autres, écrivent aux autres sur eux-mêmes : l'enjeu est soi, son individuation. L'engagement est inscrit dans la durée, il se construit en écrivant et s'écrit en retour par des prises³⁰⁰ constituées par soi ou les autres élaborant ainsi une forme de réflexivité. Ce processus que je reprendrai plus loin en le nommant « trajectivité » donne à l'engagement alors la densité de configurations mouvantes pour lesquelles le « soi » est le plus engagé. Arthur dans son usage de *Facebook* semble progressivement refuser que les autres puissent contribuer à fabriquer des ressources sociales et identitaires pour lui. L'analyse de la dynamique par laquelle il choisit de créer un deuxième compte puis un blog pour publier ses dessins, de même que l'étude des interactions avec son réseau d'amis montrent qu'il considère en quelque sorte que les seules ressources pertinentes sont les siennes.

- Ils balisent des parcours par des SMS, éprouvent des distances, développent des habiletés spatiales dans la mesure où ils deviennent performants pour anticiper. L'engagement est à la fois stratégique et contraint par le dispositif social qui organise leur vie adolescente, leurs ressources autres étant insuffisantes pour gérer ces situations. Progressivement, développant des habiletés spatiales et communicationnelles, ils peuvent oser s'engager malgré des contraintes plus grandes, ce qu'on pourrait nommer « construire son autonomie spatiale ».

³⁰⁰ Voir « Médiance », chapitre 5, partie 1.

Les styles d'engagement seraient identifiables en reprenant les cas singuliers, les portraits d'adolescents. L'écriture des cas a permis de mettre en évidence quelques éléments qui caractériseraient le style de chacun mais cela reste à préciser. Arthur semble être dans une démarche d'autonomisation du réseau d'amis si l'on considère ses manières de faire sur *Facebook*. Il construit son image de dessinateur en devenant en articulant les photographies, les dessins, les textes et les interactions avec les autres. Son engagement semble polarisé par ce projet et on remarque un désengagement des autres qui sont cantonnés à un rôle de spectateurs forcément bienveillants. On peut imaginer qu'Arthur lui-même va désinvestir le réseau social numérique dans la mesure où l'acteur social qu'il tend à construire est en jeu hors - ligne avec d'autres dessinateurs. Tasha manifeste une persistance dans son engagement scriptural sur *Facebook*, qu'il s'agisse des écrits de philosophie du quotidien ou de qualification des relations sociales. Sa dynamique d'engagement social sur le réseau semble pourtant résider dans des articulations itératives et finalement qui se figent. Aller plus loin dans des qualifications de style demande de confronter ces cas à d'autres cas pour poursuivre le raisonnement à partir de ces singularités.

Le sujet adolescent inscrit dans un processus de médiance

Si l'engagement adolescent dans les écrits qu'ils produisent ne fait aucun doute, il convient de revenir sur des propositions faites pour analyser précisément le processus d'interaction en jeu entre les adolescents et la réalité qui leur permettent ces formes d'engagement. C'est à partir d'Augustin Berque et du concept de médiance que j'ai proposé de concevoir la médiation par la technique d'une manière renouvelée. Il est temps d'éprouver ce concept à partir des écrits et de la compréhension que j'ai tenté d'en construire. Je rappellerai simplement que concevoir l'interaction entre l'individu et la réalité par la médiance est une perspective phénoménologique essentielle dans la mesure où elle refuse la primauté du sujet ou de l'objet et considère que le sujet participe

ontologiquement de l'objet dans un processus continu. Ce tissu relationnel entre l'adolescent et la réalité est le milieu qui permet le développement des processus que nous pourrions appeler médiations mais dont le concept de médiance permet de dépasser une difficulté irréductible, à savoir poser l'origine de ce processus.

Pour préciser cette posture épistémologique, je reprendrai l'analyse que fait Berque d'un objet clé de la littératie : le crayon à partir duquel il construit sa conception géographique pour poursuivre la proposition faite en partie 1 de la médiance renouvelant l'approche des médiations entre individus et réalité. On y retrouve l'enjeu essentiel de la littératie à savoir inscrire l'objet dans une mémoire sociale et culturelle, mais il va plus loin en posant ainsi comment l'individu peut ainsi construire la réalité et se construire. Ce crayon, artefact qu'un physicien analyserait dans sa dimension concrète, Berque l'observe comme un objet technique inscrit dans un milieu, un tissu relationnel dont les éléments sont antérieurs ou postérieurs à sa réalisation : extraction du graphite jusqu'aux utilisations diverses - y compris celles non prévues - et le devenir de l'écrit produit mais aussi la mémoire sociale dont sont porteurs les savoirs liés à cet objet : apprendre à écrire par exemple.

Définir l'être de ce crayon nécessite de circonscrire son mode d'être. La caractérisation en objectif/subjectif n'est pas suffisante dans la mesure où cela ne restitue pas la richesse de son être - au - milieu. Berque nous propose d'en identifier le *topos*, sa matérialité et *chora*, son immatérialité comme les deux facettes de cette ontologie. Ce qui fait son topos, c'est le lieu matériel de l'objet qui permet son existence. Sa *chora* est le tissu relationnel dans lequel ce crayon s'insère, ce qu'il génère comme réalité. Cette réalité est donc toute relationnelle, non seulement substance mais mouvance : « L'ontologie des choses force donc à admettre que le mode écouménal de l'être - c'est-à-dire tout bonnement la réalité - ne relève proprement de l'objectif, ni proprement du subjectif. Ce mode, je l'appelle « trajectivité » (Berque, p.92). Cette notion de trajectivité permet de considérer l'objet non seulement dans la complexité du tissu relationnel, des activités dans lesquelles il s'inscrit mais aussi de poser plus précisément la question du rôle des

objets dans le processus d'individuation³⁰¹ et ainsi partant de la situation d'écriture qui a été une des focalisations essentielles des analyses précédentes, nous pouvons tenter de l'articuler aux processus de médiation par les objets en jeu dans l'écriture adolescente.

Ces objets peuvent être considérés comme les supports techniques de l'activité humaine, outil de ce processus d'individuation. Le terme « support » est cependant insuffisant dans la mesure où participant de ce processus, il évolue aussi, non dans son aspect mais dans sa valeur, sémiotique ou sociale. Les relations instaurées avec un ensemble de gestes, d'activités, de postures sont modifiées. L'ensemble des actants est modifié. L'humain, en tant qu'acteur étant doté quant à lui « d'une intériorité subjective, d'une intentionnalité, d'une capacité stratégique autonome et d'une compétence énonciative » (Lussault, 2003), la relation aux objets, actants non humains modifie ses habitudes, suscite une réflexivité, génère des tensions, met en jeu ce qui l'individue, participe de son individuation. Latour dans sa théorie de l'acteur - réseau a mis en évidence le rôle des actants non humains mais ce n'est pas tant cette valorisation qui m'intéresse que la mise en évidence de ce processus identifié comme médiation. Berque le nomme médiance (Berque, 1990, p.32), soulignant ainsi la complexité de l'interaction entre matériel et immatériel, entre phénoménal et physique et entre écologique et symbolique, refusant la conception déterministe des relations homme/milieu et homme/environnement et la dichotomie de ces couples. Éprouvons à présent la consistance de ce concept pour analyser les manières d'écrire des adolescents.

Si on prend l'exemple de Tasha, adolescente de 16 ans au début de l'enquête à l'automne 2010, elle partage des photos d'elle-même, qu'elle a faites avec sa webcam, y ajoute un commentaire, en lien à sa vie amoureuse ou amicale. Certains de ses amis vont faire des commentaires, accorder des « j'aime ». L'adolescente a, sur ce support, au fil des mois une vision d'elle-même qui se construit. C'est une mise en récit qui s'élabore par les photographies et les textes, une inscription dans le temps qui construit une manière d'être soi devant les autres mais qui est aussi une manière d'être soi avec les autres. Les

³⁰¹ Goody dirait que le crayon est un des avatars de la littératie (Goody, 2007). Il définit celle-ci comme étant l'ensemble des pratiques, objets, usages et savoirs liés au lire-écrire. On retrouve cette richesse de l'inscription de l'objet dans l'activité mais non le processus que Berque appelle trajectivité.

productions accessibles sur Facebook, sur son espace, sont à appréhender dans leur trajectivité, en ce qu'elles sont empreinte et matrice de réalités pour elle-même et les autres. Ces données, résultat d'un processus constituent un matériau qui sera repris. On pourrait dire alors que s'élabore un paysage scriptural pour cette adolescente. Berque définit le paysage par rapport à l'environnement (Berque, 2000, p.65 et suivantes). Il récuse le fait que le paysage soit réductible à l'environnement, le paysage est plus, est autre que la perception de l'environnement.³⁰²

En quoi l'écriture, les écrits posent renouvellent cette question ? L'écriture permet aux adolescents d'élaborer la dimension sensible de leur inscription dans un environnement. Il ne s'agit pas tant d'un paysage qui serait scriptural dans le sens où les écrits sont le paysage mais ils sont les objets qui manifestent leur position phénoménologique dans leur environnement.

Par ailleurs, cet environnement est d'une nature double : celui dans lequel ils s'inscrivent quand ils sont en situation d'écriture immédiatement appréhendable (salle de classe), celui dans lequel ils se projettent en écrivant (le mur *Facebook* d'un ami, l'environnement du destinataire) par la commutation permise techniquement. C'est là qu'opère l'interspatialité. Cette dimension est radicalement nouvelle puisque c'est la convergence entre les outils numériques - en particulier de mobilité -, les réseaux de communication au sens technique, et l'interopérabilité des interfaces qui le permettent. Ainsi, la dimension phénoménologique et la dimension factuelle, on dira le paysage et l'environnement, interagissent de manière inédite pour assurer la médiation des adolescents au monde par l'écriture, technologie de l'intellect réaffirmée. Par ailleurs, cette médiance assurée par la trajection entre sensible et factuel est un processus qui s'inscrit dans le temps et sur les supports d'écrit. Elle évolue ainsi et changeant, les adolescents changent. C'est ce qui est en jeu en particulier sur *Facebook* et avec ce que j'appellerai « travail de reprise identitaire ».

³⁰² Le sujet réussissant à s'abstraire de son milieu par la perspective en peinture par exemple est parallèle au travail d'objectivation de l'environnement et à son analyse mesurée au fil de l'histoire, en particulier au moyen-âge. L'environnement relève du factuel, le paysage du sensible

Les travaux de Louise Merzeau m'ont permis de souligner les variations des figures de l'usager du numérique³⁰³, je peux à présent les spécifier concernant les usages de l'écriture dans des engagements identitaires médiés par des objets techniques qu'ils soient numériques ou non dans des dispositifs spatiaux. La notion d'usage peut être définie dans cette perspective et selon la manière dont on a pu la cerner dans les situations d'écriture adolescente comme l'utilisation augmentée, nourrie des interactions aux objets, inscrite dans le tissu sémiotique élaboré par ces interactions entre objet et acteur dans une activité humaine. Considérer l'environnement technique et social, l'adolescent, le tissu de relations qui les lient, permet d'appréhender le processus d'objectivation/intériorisation que Kaufmann identifie comme le lieu de la commutation du social à l'individuel en jeu dans la construction identitaire (Kaufmann, 2004). D'un point de vue géographique, la spatialité permise par des objets intégrés dans des dispositifs techniques, et construite par les usages, participe de l'individuation. Si l'on poursuit en reprenant l'analyse de Kaufmann, les schèmes d'utilisation d'abord observés dans leurs usages sociaux puis intériorisés sous formes de structures dormantes seront réactivés avec la mise en œuvre d'une réflexivité si les schèmes nécessaires sont en dissonance avec ceux incorporés préalablement. Finalement, les nouveaux schèmes seront intériorisés puis incorporés. Ces traces peuvent être matérielles, symboliques et élaborent la mémoire individuelle pétrie de la mémoire sociale. L'individuation est à l'œuvre, sous la forme d'une narration intérieure qui orchestre l'ensemble de ces éléments en permettant la gestion des tensions, la mise en récit, l'inscription temporelle nécessaires à la continuité de soi.³⁰⁴ « L'objet parfaitement familiarisé, intégré dans une habitude totalement incorporée, disparaît en tant qu'objet et qu'extériorité aux yeux de celui qui l'a familiarisé. L'extériorisation radicale annule l'extériorité. Cette curiosité tient au fait que le corps socialisé, à géométrie variable, s'est étendu à l'objet » (Kaufmann, 2004, p. 260). On remarquera que la proposition de Berque va plus loin en posant comme ontologique la relation objet/sujet et non en la posant comme résultat d'un processus, néanmoins ils me

³⁰³ Voir « Usager 2... ».

³⁰⁴ « La continuité de soi s'élabore quotidiennement par la reprise des dépôts identitaires dans les objets familiarisés. » (Kaufmann, 2004, p. 261)

permettent tous deux d'avancer dans l'explicitation de ce qui se joue entre les adolescents et la réalité par l'écriture.

Quelle est la spécificité de ce processus utilisant l'écriture ? Celle-ci, en tant qu'inscription graphique et technologie de l'intellect, permet l'inscription sur un support, dans un dispositif technique. Elle est trace³⁰⁵ mais en quoi est-elle dépôt identitaire ? Qu'apporte à la réflexion cette notion de dépôt identitaire ? Tout d'abord, remarquons que le terme « trace » est fréquemment utilisé ces dernières années pour désigner le résultat des activités en ligne stocké qui constitue, par son agrégation réalisée ou virtuelle, l'identité numérique. Cependant, « trace » connote la cristallisation, la réification alors qu'il s'agit bien plus d'un produit provisoire de l'activité, résultat et support de processus. Elle est un outil et une ressource pour ce processus d'extériorisation/intériorisation de l'individuation: chaque individu peut observer les écrits et manières d'écrire des autres, comme un matériau social, les intérioriser pour ensuite les incorporer³⁰⁶. La spatialité de ces pratiques en particulier, est un des éléments déclencheurs de réflexivité, supports de cette réflexivité puisqu'elle est un outil de mise en évidence des dissonances, comme on pourra le voir dans les exemples ci-dessous.

Les adolescents utilisent des schèmes d'utilisation de l'écriture, appris à l'école mais aussi intériorisés à partir de pratiques sociales autres, ainsi les SMS qui ne s'apprennent pas dans le contexte scolaire mais dans les interactions avec d'autres acteurs : des individus - adolescents, enfants de l'entourage, adultes - éléments médiatiques : les SMS évoqués sur les écrans, ce qu'on en dit laudativement ou péjorativement, comment on les écrit, leurs finalités, l'efficacité, la rapidité, mais aussi le tri que l'on fait dans ces éléments. La valeur de l'écriture « texto » et l'enjeu social et individuel dont elle est porteuse apparaît dans les propos des adolescents déjà rapportés³⁰⁷

³⁰⁶ En admettant aussi que parfois la dissonance est trop forte pour permettre cette intériorisation.

³⁰⁷ Voir Chapitre 1, Partie 4, à propos des SMS.

En tant que pratique, écrire des SMS, en texto ou non relèvent autant de l'individuel que du collectif. La manière de les écrire correspond à un groupe social (ados/ « père », « gens³⁰⁸ »), à des représentations de l'écrit (« pas comme dans les livres »/ en couleur ») mais aussi à un partage possible ou non entre soi et le groupe de pairs (« on », « je »), élaborant ainsi une individualisation de l'écrire et permettant l'individuation. Ces écrits qui ne sont pas que textuels ou verbaux (au sens large d'inscription graphique), constituent les dépôts identitaires des adolescents sur plusieurs objets techniques de natures diverses : cahiers, feuilles, téléphone, forum, réseaux socio - numériques³⁰⁹, qu'ils soient produits sur téléphone ou sur internet. Ils leur permettent d'interagir avec leur environnement. Leur stockage, leur lecture - par eux-mêmes ou d'autres - organisent une continuité d'eux-mêmes, sous forme d'une présence pour soi et les autres de manières variées.

Sur les réseaux socio - numériques, tels que *Facebook*, les adolescents déposent et partagent des photographies, des textes plus ou moins longs, des liens vers des vidéos, des pages internet, commentent ce que les autres déposent. Après que les éléments sont partagés, ils peuvent être commentés. Au fil du temps, les dépôts s'accumulent, et construisent un aspect du soi adolescent, à la continuité perceptible parce que valorisée par le dispositif technique³¹⁰ mais en même temps fragmentée puisqu'à plusieurs niveaux, parfois appréhendée par le sujet lui-même³¹¹. L'écrit - et la page dans laquelle il s'inscrit - est matrice mais d'abord empreinte de réalités. C'est bien la mise en espace de ces écrits, ainsi que de leur inscription temporelle, permises par le dispositif du réseau social numérique qui met à disposition le matériau pour la reprise d'éléments identitaires, de soi

³⁰⁸ Les termes sont issus des propos des adolescents.

³⁰⁹ Les services de messagerie instantanée ou tchat sont de nature radicalement différente de ce point de vue puisqu'ils ne permettent pas toujours le stockage des écrits pour l'individu, donc pas le travail ultérieur de reprise.

³¹⁰ Les dépôts sont organisés sous forme ante-chronologique comme sur les blogs, mais aussi par nature d'action (partager, commenter...)

³¹¹ Selon les catégories de Manuel Castells, il s'agit là de l'identité-projet : les acteurs sur base de matériaux culturels recomposent une identité nouvelle qui redéfinit leur position dans la société et peuvent participer de la transformation de la société. C'est l'une des trois formes de rapports de force permettant l'élaboration de l'identité dans l'articulation individuel/ collectif ou acteur/société. La première est celle des institutions, dite légitimante pour rationaliser leur domination, la deuxième est l'identité-résistance, mise en œuvre par acteurs dans des positions ou situations dévalorisées, la troisième est donc l'identité-projet. (Castells, 2001)

et des autres, auxquels on a accès - dans la mesure des droits accordés -. Les éléments déposés antérieurement sont toujours disponibles, quand les adolescents y accèdent, ils s'intègrent visuellement et automatiquement à leur page. Dans l'organisation de la page écran, les deux statuts sont inversés, spatialement, c'est le plus récent qui apparaît en haut. Ainsi, l'écriture et la lecture s'est bien faite de manière chronologique mais dès qu'une nouvelle publication a lieu, l'ordre en est inversée. Quelle est l'implication de cette mise en espace ? Ce qui est ancien s'éloigne de l'espace d'écriture (et lecture) borné par l'écran du téléphone et de l'ordinateur. Ce qui est récent est proche, visible sur la page écran. On assiste à une matérialisation de l'avancée du temps, qui se double de l'enrichissement des dépôts des autres sur d'autres thèmes.

– **Travail de reprise : processus de socialisation par l'écriture sur Facebook**

S'approcher et négocier l'entrée dans l'intimité par l'écrit

C'est partir des écrits de Tasha sur *Facebook* que je mettrai en évidence ce processus spécifique par l'écriture. Dans l'extrait de la figure, Tasha fait un commentaire sur sa relation amoureuse, mais les réponses des autres ne portent que sur la photo et le physique de l'adolescente ([FIGURE 94](#)). On assiste à un enchaînement de propos qui surenchérissent sur les compliments. Ce qui est en jeu pendant cette demi-heure est bien la relation entre les filles, l'amoureux est un prétexte auquel personne ne fait même semblant de s'intéresser. Elles sont quatre à se répondre mais seize ont noté « j'aime » au statut, parmi eux des garçons et d'autres filles qui n'interviennent pas. Pour un même statut, on a bien plusieurs niveaux d'interaction. Tasha d'ailleurs répond nominativement et jamais collectivement. Le stockage du message, toujours visible, permet de garder la trace de la qualification positive de ces relations entre Tasha et ses amies. On remarque que celles-ci ne se parlent pas les unes aux autres. D'un point de vue technique, elles sont devant des PC, la mention d'un téléphone mobile n'apparaît pas. Elles peuvent être chacune à leur domicile, dans leur chambre : c'est un dimanche soir.



FIGURE 94, « S'APPROCHER », TASHA, FACEBOOK, OCTOBRE 2011.

L'échange s'arrête là. Ce type d'échange est assez fréquent, aucun rappel du contenu du statut lui-même, à savoir une relation amoureuse qui semblait devoir susciter des questions. La communication s'est établie sur autre chose, personne ne doute de sa véritable finalité et objet : la relation de chacune à l'adolescente. Les interactions s'organisent à partir de celle qui a déposé le statut. Les quatre autres peuvent ne pas être amies entre elles, elles voient ce qu'elles écrivent parce que le compte de Tasha les rassemble. Cela les fédère à ce moment - là : un lieu s'établit provisoirement se découplant de l'espace plus large du réseau d'amis. Tasha en reste maître: elle associe A.

et S. mais laisse les deux M. en dehors. C'est en analysant précisément les interactions que ce processus peut être identifié. En parcourant la suite, à plusieurs reprises, M1 dépose des statuts manifestant un intérêt pour Tasha. On comprend en décembre qu'elles ne se sont jamais vues. Une soirée a lieu où elles se rencontrent et à partir de ce moment, la relation est l'objet de commentaires avec valorisation d'une complicité même aux dépens d'une autre non mentionnée. On se rend compte aussi qu'il s'agit d'une individuation multi - scalaire dans la mesure où, même si les échanges sont sur un même espace graphique délimité par l'écran, ils se jouent à des niveaux différents, les interactions s'établissent entre individus et non pas du tous vers tous. Cependant, si les interactions manifestent des choix dans les destinataires potentiels, elles sont visibles et donc socialisées pour un plus grand nombre.

Observer pour oser

Un dernier exemple repris du portrait de Carla souligne la construction conjointe entre les dépôts d'écrits faits par les adolescents et la manière dont ils se constituent progressivement comme ressources. Juliette, 15 ans, a perdu sa grand-mère un an plus tôt. Elle en est très affectée et écrit beaucoup à ce sujet. Elle lui écrit sur des feuilles de papier qu'elle collecte dans une boîte et garde chez elle. Elle lui écrit aussi par SMS stockés sur son téléphone et sur *Facebook*, ce qui donne une situation de communication à la double énonciation : le destinataire premier de ces écrits est bien sa grand-mère ainsi que les marqueurs d'énonciation le montrent « je/tu - toi » et la référence à la relation affective encore au présent dans le premier extrait ([FIGURE 95](#)). Mais les amis sur le RSN en sont aussi destinataires, spectateurs pourrait - on dire impliqués puisqu'ils valident par le « j'aime ». Dans le deuxième extrait ([FIGURE 96](#)), la modalité change, c'est le souvenir qui est thématiqué, la personne concernée est mentionnée entre parenthèses « (Mamie) » indice qui donne le sens de ce qui précède. Là encore, validation par trente deux « j'aime » sans aucun commentaire³¹².

³¹² On remarquera la syntaxe du premier extrait : usage de subordonnées, ponctuation interne, majuscules, effort orthographique visible alors qu'il s'agit d'un SMS (« envoyé par mobile »), exemple clair que l'écriture « texto » n'est pas la norme.



FIGURE 95, « MAMIE », JULIETTE, FACEBOOK, JANVIER 2011



FIGURE 96, « SOUVENIR CONSTANT », JULIETTE, FACEBOOK, JANVIER 2011.

Quand je parle à Juliette de ce qu'elle dépose concernant ses émotions et sa grand-mère en décembre 2011, Carla manifeste son désaccord : elle n'aime pas que son amie expose ainsi ses émotions, elle trouve qu'elle va trop loin et ne le ferait pas. Néanmoins, en janvier 2012, son propre grand-père décède et elle dépose un statut le concernant ([FIGURE 97](#)).



FIGURE 97, « PEPE », CARLA, FACEBOOK, JANVIER 2012.

Ce statut est écrit d'une manière très particulière : elle utilise le « tu » pour s'adresser à l'ensemble de ses amis, mais parle d'elle, ce qui lui permet d'instaurer une connivence pour faire partager son émotion, la proximité est possible par des éléments tels que « maman », « papa », affectueux et la situation du repas en famille que les autres adolescents peuvent comprendre. L'empathie est ici souhaitée et prévue, une forme de distance est établie malgré tout par l'interjection « bah ». Carla obtient l'encouragement implicitement demandé, avec les 30 « j'aime ». L'impudeur reprochée à Juliette semble oubliée, comment expliquer cette évolution ? On pourrait l'expliquer par ce processus de socialisation précisé plus haut. Elle a observé les statuts déposés par son amie, s'en est tenue à distance parce qu'ils ne correspondaient pas à son mode d'expression personnelle, elle n'était pas concernée de la même façon, l'empathie restait limitée. La récurrence des écrits de Juliette, l'amitié qui les lie et l'attitude positive des autres l'ont amenée à se familiariser à cette exposition de soi pour en prendre le risque. Malgré tout, sa manière d'écrire à ce moment - là n'est pas la même que celle de Juliette, elle n'a que quelques mots directement destinés à son grand-père, apostrophe bornée par des cœurs comme une épitaphe. Elle se situe bien premièrement dans la communication destinée aux autres. On peut imaginer que c'est une première tentative de mise en exposition d'émotions plus personnelles³¹³.

³¹³Il semble qu'il soit plus facile aux adolescents de parler de leurs émotions amoureuses que de situations familiales, quasi absentes de Facebook.

Dans leur usage du téléphone, Carla et Juliette et d'autres sont dans un travail de reprise à partir d'écrits qui sont pour elles des prises pour une construction identitaire. Je l'ai précisé en analysant la variété d'usages des SMS et la manière de fabriquer du lien social jusqu'à l'élaboration d'une entité dans le cas de Carla et Juliette précisément. Cependant la position de l'objet technique dans la situation sociale est ici différente de l'exemple plus haut avec *Facebook*. Si on reprend la distinction de Berque, le téléphone comme dispositif technique permettant l'écriture est davantage matrice de réalité. La première³¹⁴ visée est de produire un écrit à destination de la mère de Carla ou du copain dans l'exemple où Juliette écrit à la place de Carla, mais le produisant, elles produisent aussi une réalité sociale qui est un « nous », qui se perçoit d'ailleurs dans leur manière de raconter et leurs stichomythies repérables dans l'entretien³¹⁵. Mais il est aussi matrice de réalité aussi dans la mesure où ce SMS sera lu, stocké et même s'il est supprimé, constitue une « trace » sémiotique et relationnelle, porteuse d'écrits et de situations ultérieures, élaborant leur expérience adolescente. C'est en cela qu'il est une *prise* pour elles dans le processus d'élaboration sociale.

Ce travail de reprise à partir d'un matériau social peut être fait par n'importe quel usager des réseaux numériques mais il est spécifique à l'adolescence et pourrait expliquer l'engouement qu'il déclenche chez les adolescents parce que le travail de construction identitaire représente un enjeu fort. Ainsi, lors d'un entretien avec Carla et Juliette, je leur demande si elles utiliseront *Facebook* quand elles seront plus âgées, elles me répondent :

Et est-ce que c'est quelque chose que vous continuerez à faire plus tard ?

J. moi franchement je pense pas, bon j'irai toujours sur *Facebook* je pense mais je mettrai moins de choses.

C. moi je ferai plus comme une ado j'exposerai pas ma vie j'irai pour parler avec des gens pour mettre 2 - 3 photos mais j'exposerai pas ma vie

Tu dis je ferai plus comme une ado mais c'est quoi être une ado ?

³¹⁴En tout cas, celle annoncée par les deux adolescentes

³¹⁵ Voir « S'adapter au lycée et à l'internat »

C. : Une ado c'est écrire des petits délires publier des chansons c'est un truc d'ado après quand on est grand on marque ouais mon bébé il a de la fièvre (*rires des deux*) ou je pars en vacances mais on va pas dire j'aime ma meilleure amie j'suis trop contente j'ai été faire les soldes on va pas dire ça on fait pas ça quand on est grand.

Il semblerait qu'elles perçoivent que ce type d'outil leur sert bien à quelque chose mais de manière temporaire et en fonction de préoccupations propres.

En observant les pratiques d'écriture sur réseau social numérique et sur téléphone mobile, il me semble fondé de penser que l'écriture est l'outil d'individuation le plus pertinent pour les adolescents dans la mesure où elle permet de s'inscrire comme sujet dans des espaces mais par là, d'entrer dans un processus identitaire continu et complexe dans une sorte de dialogue entre ce qui est produit, déposé et l'impact identitaire sur les adolescents. Leur socialisation s'élabore ainsi en mêlant les échelles et les niveaux d'interaction.

Des réseaux sociaux aux carnets : espace polytopique de l'écriture adolescente

Pratiques littératiennes

J.M. Privat (Privat, 2006), dans un numéro de la revue *Pratiques* consacrée à l'héritage des travaux de Goody, propose d'identifier le *coefficient discursif de la littératie* des écrits que nous produisons. Il s'agit de repérer quelles sont les pratiques qui doivent leur existence, leur évolution à l'écriture même. Ainsi, raconter une histoire ne nécessite pas l'écriture, sa transmission parfois selon sa longueur, sa complexité et la manière dont on veut assurer la pérennité des formes langagières utilisées. En revanche, faire un inventaire ou de la comptabilité n'est possible, au-delà d'un certain nombre d'éléments, que par l'inscription graphique et une manière de spatialiser ce qui est comptabilisé. L'écrit a rapidement construit sa valeur de preuve et de garant de la mémoire parce que l'inscription fixe les formes et les autonomise de leur contexte de production. Cela a ainsi permis l'émergence du commerce et du droit (Goody, 1979, 1984). Le tableau est un objet ayant un très fort coefficient de littératie dans la mesure où c'est la littératie qui en assure les conditions de possibilité tant du côté de la production que de sa diffusion et sa réception. En effet, un tableau ne peut être produit que par l'écrit, n'est accessible à un destinataire que par la lecture, l'oralité n'a pas de prise sur lui au risque d'en perdre la signification ou de la complexifier à l'infini. C'est dans le cadre de la littératie que se sont construits la structuration, l'organisation, le codage des données et les techniques de lecture tabulaires.

– De la bande dessinée au trieur

Des formes à fort coefficient discursif apparaissent dans les pratiques littératiennes adolescentes. En effet, la bande dessinée est un objet qui ne peut exister qu'écrite. Les

adolescents s'appuient sur une mémoire culturelle du genre de la bande dessinée. Celles que Philippe produit en cours sont à ce titre, riches à examiner (FIGURE 16). La narration se construit par la lecture dans l'espace de la page. Les personnages construisent leur image et leur rôle dans leur inscription graphique. Les actions sont réparties dans des vignettes, les dialogues sont dans des bulles, le dessin manifeste des conventions culturelles des représentations de la perspective. Philippe renforce même l'aide à la lecture par l'utilisation de flèches rouges. On peut imaginer qu'il a relu sa planche et a anticipé sur des difficultés possibles pour le lecteur de se repérer dans la narration.

La compilation des perles de l'enseignant est elle aussi fortement inscrite dans la littératie, renvoyant d'ailleurs à des formes anciennes de recueil, sans parler des lieux communs du moyen-âge, on a dans l'histoire de l'écrit des formes similaires de carnets, de feuilles chargées de ces fragments dont on veut garder la mémoire. L'usage des carnets multiples pour Alice, des feuilles pour noter ce que l'on pense sont des moyens littératiens d'investigation de soi.

La littératie ne se réduit pas à l'écriture, il faut prendre en compte les pratiques d'organisation de ces écrits, les pratiques documentaires ou classificatoires que les adolescents mettent en œuvre. Le trieur a été analysé comme objet essentiel de l'organisation adolescente, même si cela est fait de manière peu performante³¹⁶. Cet ensemble d'écrits, de documents peut faire collection s'il est organisé avec un mode de classement cohérent. Il fait collection a minima par les intercalaires qui reprennent le plus souvent les disciplines scolaires. Cet objet est véritablement inscrit dans la littératie : il permet de rassembler des écrits de natures différentes, sur une période longue et assure à son possesseur des modalités d'accès dont il peut avoir la maîtrise. Cet accès se fait par les techniques de la lecture.

Dans les exemples précédents, il s'agit de littératie de l'imprimé. On pourrait considérer que le numérique demandant un codage spécifique, il s'agit d'une autre littératie. Cette question que j'ai déjà abordée ne sera pas tranchée ici. Ce dont il est question est de

³¹⁶ Voir « Collection d'écrits pour « faire avec » la forme scolaire : le trieur ».

repérer si des pratiques du numériques sont littératiennes, au sens fort de Privat. On a bien assisté avec le numérique à l'émergence de pratiques sociales écrites qui auparavant étaient orales sans équivalent écrit. C'est le cas des échanges sur les forums ou des RSN qui sont souvent caractérisés comme des espaces d'un oral écrit. Pour autant, ces pratiques parce qu'elles sont écrites changent de nature et deviennent des pratiques littératiennes, en particulier parce qu'elles conduisent à une scripturalisation des contenus et à des formes linguistiques qui relèvent de l'écrit. Si l'on reprend les pratiques adolescentes sur *Facebook*, la manière dont ils se socialisent à des manières d'établir des relations sociales, de les réguler par des choix linguistiques et des jeux d'énonciation les inscrivent bien dans des pratiques de la littératie. Quand Tasha ou Arthur délimitent des territoires sociaux dans leur réseau d'amis, ils le font en s'appuyant sur des jeux de langage qui nécessitent la spatialisation du langage et l'inscription dans la durée.

– **Rapport au classement**

Les pratiques documentaires qui relèvent précisément du classement et de l'indexation méritent un traitement spécifique. En effet, comme j'ai pu le montrer à partir des éléments d'enquête issus de *Facebook*, les adolescents pratiquent l'indexation amicale permise et contrainte par le dispositif technique. Ils fabriquent par l'indexation, qui est à la fois un processus et le résultat d'une description de contenu, un réseau d'accès aux données amicales qui les spécifient comme individu à l'intérieur d'un réseau plus grand. Cependant, les adolescents sont confrontés à des normes de classement dans les autres dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent - classification des savoirs dans les CDI des collèges et lycées, classement des disciplines scolaires, organisation hiérarchisée des savoirs disciplinaires, auxquels ils sont confrontés par la médiation des programmes et des manuels scolaires. Ils sont par ailleurs dans l'ensemble de leurs activités confrontés à du matériel informationnel qu'ils doivent, pour des finalités diverses, traiter : des notes de cours, des photocopies distribuées, des lettres, des copies de paroles de chansons, des bandes dessinées faites par eux, des SMS qu'ils veulent garder, des photos. Ainsi, ils ont besoin d'utiliser et de « faire avec » des classements, des classifications pour stocker, retrouver et donner du sens à tout ce matériel informationnel.

Une des questions essentielles est ce rapport au classement que les adolescents construisent à partir de leurs pratiques dans les dispositifs tels que *Facebook*. En effet, ils y consacrent beaucoup de temps et développent des habiletés pour construire ce réseau dont on a parlé plus haut. De quelle nature est ce rapport au classement ? Est-ce similaire à celui attendu au lycée et dont les médiations scolaires sont porteuses ? Il semble bien que les adolescents développent un rapport au classement différent. Par la pratique du tag, c'est la subjectivité de la description du contenu qui est en jeu. Quand le taggage se réduit à un nom, la description est réduite au profilage. Néanmoins, le lien arbitraire établi entre un nom - tag et un contenu est signifiant et il est bien choisi par l'adolescent. On l'a vu pour Arthur ou Rémi, les écrits d'indexation participent à fabriquer leur réseau d'amis et y donner accès ([FIGURE 35](#) et [FIGURE 91](#)). D'autres formes d'indexation sont à l'œuvre à chaque fois qu'ils attribuent à un contenu partagé une expression, un terme pour le décrire et en permettre le repérage, même si ceux-ci ne donnent pas lieu à la création d'un hypertexte. L'ensemble de ces tags ne construisent pas de réseau de significations hiérarchisées telles que le ferait une classification comme un thésaurus. Les tags s'accumulent sans être structurés et leur signification réelle n'est accessible qu'à celui qui les a produits, celui qui les regarde en construit une autre. Le classement est produit en situation par l'adolescent dans un espace dont la substance est essentiellement biographique. L'indexation sur *Facebook* organise des parcours et leur donne l'illusion de la possibilité d'un accès intuitif et sémantique centré sur leurs besoins d'information. Quelle articulation avec les classements présents dans le dispositif scolaire ? Les lycéens sont probablement là confrontés à une différence irréductible dans l'organisation des contenus. À plusieurs reprises certains adolescents m'ont semblé démunis pour organiser le matériau informationnel scolaire. Organiser leurs documents, leurs notes est possible pour eux tant qu'il s'agit d'élaborer des catégories. En revanche, ils parviennent difficilement - voire pas du tout - à établir les liens hiérarchiques et systématiques. Ainsi, une fois passé le premier niveau de classement par disciplines scolaires, le classement devient chronologique ou aléatoire. Ils s'appuient ainsi pour réaliser leurs fiches par exemple sur les chapitres de leur manuel d'histoire, de géographie, de français³¹⁷ pour

³¹⁷ C'est en français que les adolescents rencontrés paraissaient le plus démunis, ne sachant comment

construire une arborescence. Le fait que sur *Facebook* les indices élaborés par eux et induits par le dispositif se mélangent pour donner accès à une matière informationnelle - qui est en fait eux-mêmes - leur donne l'illusion d'une affordance qu'ils ne reconnaissent pas aux outils traditionnels. On sait la valeur pour la construction cognitive et l'élaboration de la pensée abstraite de l'appropriation des processus de classification et la compréhension de la systématisation du savoir. Cependant, aujourd'hui pour les adolescents, en confrontation aux pratiques formelles qui assurent la médiation des savoirs mais qui ne sont que peu travaillées à l'école, ce sont les pratiques d'indexation à l'œuvre sur les réseaux sociaux qui constituent l'essentiel de leur acculturation à des pratiques de classement.

À partir de ces différents exemples, il est indéniable que les adolescents ont des pratiques relevant d'un fort *coefficient discursif de littératie*. Cependant, l'articulation du hors - ligne et en ligne, l'hybridation des supports et la circulation des contenus d'une part conduit à poser la question d'une possible perte de repères sur des objets désinvestis par l'école. Cela conduit aussi à envisager une translittératie adolescente qui se fabriquerait dans la pluralité des situations littératiennes.

Dessiner les contours de recherches à venir

Des objets ont été explorés, parfois seulement mentionnés mais ils ouvrent des pistes de recherches concernant les adolescents et /ou l'écriture. La volonté de porter cette recherche en géographie sociale et en sciences de l'information et de la communication sera mise à mal dans la mesure je précise des intitulés qui semblent à nouveau séparer. Mais on verra que dans les propositions faites, il s'agit bien d'étudier ces objets en nourrissant la pratique de recherche des deux disciplines.

organiser les contenus en seconde. L'organisation en séquences et par objet d'étude ne leur donnant pas les clés d'une arborescence vers des catégories plus spécifiques puisque cela s'appuie sur des problématiques dont ils peinent à saisir les enjeux. Plusieurs s'appuient en fait sur la chronologie des mouvements littéraires.

– **Traverser la pluralité des avatars littéraires : espace de la recherche**

La translittératie est un champ de recherche actuellement foisonnant et prometteur pour penser de nouvelles pratiques de lecture - écriture à travers de multiples dispositifs, c'est ce que montre Alexandre Serres dans son état des lieux à l'occasion du séminaire du GRCDI (Serres, 2012). De 2012 à 2016, un programme de recherche ANR Translit³¹⁸, *La Translittératie comme horizon de convergence des littératies médiatiques, info-documentaires et informatiques*, s'attache à repérer les activités, les lieux, les conditions d'émergence de pratiques translittératiques et à en poser le cadre méthodologique et épistémologique. Comme invitent à le penser Thomas et Joseph dans un article fondateur disponible en ligne et publié pour jeter les bases d'un programme de recherche sur cette question mais aussi pour préciser quelques précautions, si la translittératie est pertinente pour penser des pratiques complexes contemporaines c'est à la condition de s'intéresser à ce qui est « trans- », c'est-à-dire à ce qui est produit dans la traversée des littératies ou à tout le moins dans la traversée de ce que je nommerai les « avatars de la littératie ». Cela signifie de repérer ce qui est traversé : des supports, des plateformes, de contextes de médiation différente ? Que se passe-t-il dans la traversée des espaces et des lieux de la littératie ? D'un support à l'autre, d'un dispositif social et technique à l'autre, que se joue-t-il ? Peut-on observer de nouveaux objets émergents de ces croisements ? Des formes d'écrits qui se renouvèleraient dans cette traversée ?

– **Sujet - usager - personnage de la littératie**

Les pratiques adolescentes ont été qualifiées de transmédiatiques. Cela apparaît clairement : les productions culturelles, sociales circulent et font l'objet de transformations, de documentarisation. Les usages de l'écrit se font sur papier et sur support numérique avec une circulation des écrits entre ces supports. Ainsi, pendant un

³¹⁸ La présentation du projet de recherche *Translit* dirigé par Vincent Liquète, Divina Frau-Meigs et Eric Delamotte est accessible en ligne sur le site de l'ANR et du CNRS : [http://www.agence-nationale-recherche.fr/projet-anr/?tx_lwmsuivibilan_pi2\[CODE\]=ANR-12-CULT-0004](http://www.agence-nationale-recherche.fr/projet-anr/?tx_lwmsuivibilan_pi2[CODE]=ANR-12-CULT-0004)

cours, un élève commence une bande dessinée qu'il fait circuler sur une feuille de papier, les autres lisent, peuvent compléter ou aider à le faire en 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 ».

D'autres écrits sont nativement numériques mais s'articulent à d'autres écrits hors - ligne, ce qui permet de désigner l'ensemble comme une constellation d'écrits que l'adolescent produit et a à sa disposition. Alice et son groupe d'amis écrivent ainsi pour des jeux de rôle grandeur nature. Elle a un livre de quête qui sert pour diriger le temps de jeu lui-même (**FIGURE 55**), un scénario qui permet de construire le cadre narratif complet et les alternatives nécessaires à la conduite du jeu (**FIGURE 56**).

Ces écrits sont consignés sur des objets particuliers : un classeur pour le scénario pratique pour ranger et sortir au fur et à mesure, avec l'utilisation de plusieurs couleurs pour indiquer les variantes, un cahier fabriqué spécialement pour le livre de quêtes puisque c'est un des objets qui fait partie de la scénographie du jeu, comme peuvent l'être les costumes de *cosplay*, visible sur les photos de profil *Facebook* (**FIGURE 67**).

Glardat Tardas
Aventurier aguerrri



Points membres : 524

[Feuille de personnage](#)

Race: Humain

Classe: Roublard

Description rapide:

On voit rarement de moi plus qu'une silhouette encapuchonnée.

Sujet: Les Gardiens de l'Equilibre • Jeu 2 Juin - 11:51

Citer

"Les Gardiens de l'Equilibre " Vol I "les récits de Kalen"

Une demi-heure à peine après que Kalen ait fait sa surprenante proposition à Glardat, la petite troupe avait déjà quitté la ville en franchissant la porte de Sud de Croul. Quiconque apercevant les yeux émerveillés du Jeune voyageur pouvait aisément deviner que c'était la première fois qu'il sortait de l'enceinte des murailles. En effet, celui-ci contemplait avec délectation son nouvel environnement qui lui offrait autant de nouveauté et de beauté qu'il n'avait pu l'imaginer : Des sa sortie de la ville, aux abords de celle-ci, il pouvait voir pour la première fois de vrais arbres solides et vigoureux chargés d'épaisses feuilles d'un vert étincelant. Ces monument naturels étaient bien différentes des parodies d'arbres maléfiques et pathétiques que l'on pouvait apercevoir dans les quartiers chics de la ville. A sa droite, le fleuve qui descendait depuis les montagnes du Nord lui permis de voir enfin une étendue d'eau autre que celle contenue dans les canalisations verdâtres des égouts dans lesquels il avait séjourné. Lorsqu'il se retourna il put également contempler la cité dans toute sa majesté, les grands remparts ceignant les portes massives de bois supportées par des arcs voutés et le donjon de pierres sombres dans le lointain se dressaient fièrement parmi le paysage. Cette vision fit naître un sentiment de tristesse dans le cœur de Glardat, son départ ne lui procurait pas le moindre regret, mais il trouvait triste qu'un lieu puisse paraître si beau vu de l'extérieur et être si pourri et malsain dans sa intériorité. Les apparences sont trompeuses, et cela Glardat le savait, mais cela s'imposait à lui de façon si nette et incontestable qu'il se sentit ébranler dans son être. Peut-être cette illusion était elle également vraie pour ces lieux si enchanteurs qu'il venait de découvrir. Peut-être la nature et sa beauté n'étaient que de vastes pièges dans lesquelles il convenait de ne pas tomber. Il se résolut donc à cesser sa contemplation inutile et corruptrice pour aller rejoindre ses compagnons de route.

**FIGURE 98: « LES GARDIENS DE L'EQUILIBRE »,
PLATE-FORME DE JEUX DE ROLE, JUIN 2011**

Par ailleurs, le travail d'élaboration se fait au long cours par l'élaboration de personnages, de leur portrait : il faut leur donner une épaisseur qui rendra le jeu intéressant. Ainsi, les fiches personnages sur le forum sont écrites sur plusieurs mois : on prépare son personnage, on lui invente un passé, un caractère. La médiatisation du forum et les formes de communication écrite asynchrones permettent de commencer à faire se rencontrer des personnages, d'enrichir leur portrait, de donner corps à leur histoire personnelle parfois dans des écrits où les adolescents/personnages interagissent, parfois dans de longs textes monologiques. Ces écrits relèvent du littéraire et utilisent les procédés du roman d'*Heroïc Fantasy*. Il faut souligner l'usage important de la description

pour construire le cadre du récit et fabriquer l'illusion de réel dont le jeu de rôle a besoin (FIGURE 98). Tous ces éléments pourront être réutilisés dans les séances de jeu grandeur nature. À ces écrits s'ajoutent d'autres qui relèvent du fragment, qui pris isolément pourraient être considérés sans intérêt. Alice dessine son personnage régulièrement sur ses cahiers, dans le coin des pages. Elle a affiché certains dessins sur le mur de sa chambre. Elle aborde la question de son costume sur *Facebook*. Cette constellation d'écrits construit une situation d'écriture là encore et dont la signification complexe se construit par et pour l'adolescent lui-même. C'est à la fois un environnement de textes et un paysage scriptural dans la mesure où l'adolescent fait à la fois de ces textes des supports, des ressources pour lui et pour les autres. Alice, de manière nette s'individue à partir du milieu produit par l'écriture, la lecture mais aussi la diffusion des textes et leur socialisation dans les jeux.

La translittératie semble se situer à l'articulation du transmédia et de la littératie et permettrait par cette articulation même, l'émergence de nouvelles formes culturelles et de nouvelles pratiques sociales. Mais que produit véritablement cette translittératie ? De ce point de vue, l'écriture en situation de mobilité me semble une forme inédite dans la mesure où elle émerge par la littératie s'inscrivant dans la mobilité. L'écriture permet d'articuler des mobilités - les adolescents qui balisent des parcours jusqu'à se retrouver -, elle permet de construire un ancrage dans des mobilités : poster un statut sur *Facebook* pendant qu'on se déplace sur lequel on pourra revenir, qui pourra être commenté aussi en situation de mobilité. L'écrit joue là le rôle de l'espace commun possible pendant des mobilités diverses de plusieurs adolescents. Si l'on imagine le réseau des écrits échangés pendant des déplacements, ce sont les espaces de l'écrit qui en sont les nœuds et plus seulement les individus.

Les pratiques transmédiatiques pertinentes à observer seraient aussi du côté de ces écrits sur papier qui manifestent des pratiques socialisées sur des dispositifs numériques. Ainsi, quand Alice alterne ses carnets, ses identités, choisit des formes variées d'engagement, n'utilise-t-elle pas des processus socialisés en ligne : les différentes identités sur des forums, la navigation d'un espace à l'autre, etc. ? Il serait en effet réducteur de considérer

toujours la pratique sur papier comme première, retombant ainsi dans l'écueil de l'origine des processus³¹⁹.

L'ensemble des écrits produits et diffusés par les adolescents ont été successivement qualifié de constellation, de paysage scriptural, d'écrits translittéraciques participant d'une économie scripturale. Il convient à présent de les reprendre non pour choisir ce qui serait le plus pertinent, dans la mesure où ils apportent des regards complémentaires sur ceux-ci, mais plutôt pour préciser encore et montrer en quoi les adolescents élaborent de toutes ces façons - là une polytopie scripturale.

– **Jalons pour une géographie de l'écriture**

Les différents cas présentés mettent en évidence la fabrique des lieux adolescents en rapport à différents dispositifs dans leurs diverses composantes. Quand Olivier et Thomas s'envoient des SMS, ils trament leur quotidien dans un engagement interpersonnel, mettant en œuvre une capacité stratégique. À d'autres moments, ils pourront par l'écrit organiser leur expérience scolaire entre adéquation et agencement au dispositif scolaire, en faisant varier leur degré d'engagement et mettre en jeu leur intimité par la variation de cet engagement. Copier les cours pourra être ainsi de l'ordre de l'adéquation mais si la finalité est de « passer le temps », nous sommes là devant une tactique, instaurant la rupture avec le lieu prévu par l'institution scolaire même si les apparences sont préservées. Tasha trame son quotidien d'écriture qui lui permet d'articuler sans cesse les lieux et les aires. Chaque dispositif est l'occasion d'entrer dans un jeu « au coup par coup » de visibilité de sa présence aux autres, à elle-même par l'écriture. Les écrits qui sont produits par ces adolescents sont à la fois des moyens de produire de l'espace, des traces qui, déposées dans des objets socialisés, seront à leur tour le moyen d'instaurer de nouveaux lieux. La spatialité de la construction identitaire de l'adolescent articule en effet des lieux instaurés en rapport à des dispositifs scolaire/non scolaire, en mobilité ou

³¹⁹ Concernant des habiletés et des compétences que développeraient des adolescents en situation de translittératie, l'enjeu étant bien pour eux leur construction identitaire, ils fabriquent des supports et des ressources pour se socialiser et s'individuer sans que cela soit pour l'instant identifié comme apprentissage que le dispositif scolaire peut avoir à socialiser.

non, de manière publicisée ou non. Le lieu même se distend permettant même l'expérience de sa continuité pour les adolescents, traversant les dispositifs. Les écrits circulent et sont transformés, permettant une spatialité enrichie. L'utilisation des techniques d'écriture numérique permet en effet le déploiement d'une spatialité nouvelle : la rupture du lieu instauré par le dispositif scolaire, par l'utilisation du téléphone portable, permet l'adaptation et l'agencement et les écrits produits peuvent être les éléments de l'activation d'autres lieux : un écrit envoyé en cours sur *Facebook* sera plus tard l'objet de commentaires par les mêmes personnes ou non. Les écrits stockés dans des objets numériques mobiles permettent de manière commutationnelle de médier intériorité et extériorité : écrire un texte pour soi, écrire un SMS et l'envoyer, faire lire un SMS, ou en écrire un à deux. Ainsi, la spatialité des écrits adolescents permettent de mettre en route la dialectique entre extériorisation de soi et retour réflexif sur soi.

À partir des concepts travaillés et de l'enquête menée, on peut poser fermement certains fondements d'une hypothèse d'un écrire polytopique des adolescents qui leur permet d'organiser leur expérience, d'en construire la continuité mais aussi dégager des apports spécifiques qui permettent d'interroger la notion d'usager des réseaux par cette approche de la polytopie scripturale et ainsi permettent de poser les jalons de ce que serait une géographie de l'écriture.

L'écriture est un attribut spatial des dispositifs que fréquentent les adolescents. En effet, les adolescents s'inscrivent dans des dispositifs précisément spatiaux. Cela signifie que le dispositif fonctionne par une mise en espace contraignante qui les fait reconnaître à coup sûr d'ailleurs. La recherche a permis de mettre en évidence l'omniprésence de l'écriture qu'elle soit utilisée par les dispositifs pour les faire fonctionner que ce soit les écrits demandés par l'institution scolaire comme preuve de compétences, ou comme outils de contrôle (liste d'élèves).

Les réseaux ont été analysés comme des dispositifs qui résistent à l'analyse dans la mesure où il faut déplier ce qui est le réseau technique qui permet de faire fonctionner un réseau social et réciproquement. Le réseau social est lui-même un objet qui mérite d'être

précisé à partir de ce qu'on y fait, ce qu'on y produit, la manière dont on gère les distances et fait advenir et/ou entretient les liens du réseau. Quand les réseaux sociaux et techniques évoluent, ils font évoluer sa substance. Écrire sur des réseaux ou dans des réseaux suppose que les adolescents produisent, transmettent, documentent leurs écrits. Ces éléments ont été travaillés.

Il faut cependant revenir sur un aspect souvent mentionné qui risquerait d'être négligé parce qu'évident. Le terme de « stock », « stocké » a été fréquemment utilisé pour désigner en fait le fait de conserver volontairement, de conserver en classant, mais aussi de conserver involontairement lorsqu'il s'agit de la procédure automatique du dispositif. *Facebook* ainsi permet le stock sans effort particulier de l'utilisateur. Paradoxalement, le numérique, les réseaux comme internet sont dits dispositif de flux. Il faudrait lutter contre le flux qui caractérise notre époque. Puisque d'ailleurs, nous serions dans l'ère de l'accès et non plus de l'acquis ou de la propriété. Il ne s'agit pas de nier cette réalité des flux d'information. Cependant concernant les écrits adolescents, il semble qu'ils fabriquent au contraire du stock, et qu'écrire sur les réseaux, ce soit faire du stock. J'avais pointé l'argument de Coutant considérant impossible la construction d'une identité narrative sur les RSN parce qu'il s'agit d'une fuite en avant due au flux³²⁰. Il me semble au contraire que les usages font que les flux relationnels, émotionnels deviennent du « stock », du matériau, support d'autres activités. Ainsi, quand on observe sur *Facebook*, les écrits thématiques les relations sociales, on a là une forme d'innovation : ce qui était relationnel, porté par des événements, des paroles, des rencontres, se retrouve sur des réseaux numériques, stockés, organisés selon les fils d'intervention, selon leur nature (photos, statuts...). Sur les téléphones portables, les SMS sont eux aussi envoyés, stockés, lus, relus. Pour les adolescents, ces écrits deviennent un matériau au sens très concret pour un travail de reprise identitaire individuelle et sociale. Parmi les adolescents suivis et interrogés, plusieurs ont expliqué qu'ils enregistrent les « beaux messages », Carla copie - colle les messages envoyés par son copain sur MSN pour les enregistrer sur un fichier - texte, le trieur est un espace de stockage de l'écrit. De la même façon, prendre des notes

³²⁰ Voir « Construction identitaire des adolescents sur les réseaux ».

pendant un cours tout en élaborant des fiches pour un cours ultérieur demande de mettre en œuvre une combinaison de ressources qui permet de faire fonctionner des espaces inter-dépendants. Nous avons vu que ces pratiques correspondent donc à des fabrications de ressources, d'écrits - prises pour des activités sociales ou individuelles ultérieures.

Chacun de ces écrits articulés aux écrits auxquels on l'associe (parce qu'il est sur le même document comme les perles de profs), parce qu'il est conservé par la même technique, organise des espaces qui peuvent s'activer comme des lieux. Les adolescents organisent leur expérience en produisant, lisant, transmettant des écrits. On pourrait considérer que ce sont eux qui sont dans des mobilités symboliques et que les textes sont les nœuds au sens ils constituent des îlots relativement stables auxquels ils peuvent se reporter.

Étudier la polytopie scripturale nécessitera d'analyser les éléments suivants et qui fonctionnent par couples et se combinent : visible/invisible, collectif/individuel, permanent/ transitoire, mobile/immobile.

Premièrement, l'étude des mises en réseaux d'écrits est à commencer pour approcher ce que j'ai nommé constellations d'écrits mais qui circulent, sont documentarisés en ligne ou hors ligne. Certains écrits sont d'abord privés, puis publicisés en partie, retravaillés, issus aussi de formats électroniques, indexés. Il peut s'agir de la représentation graphique du groupe d'amis, appropriée, passée par l'écrit papier ou non. Les écrits sont produits sur papier dans une situation sociale, individuelle complexe puis numérisés, déposés, partagés, produisant d'autres situations. Ils seront alors à nouveau inscrits dans une situation en ligne mettant en jeu d'autres individus ou les mêmes mais instituant d'autres formes sociales, engageant d'autres usages. La traversée des médiations techniques, sociales, articulées à des sémiotisations diverses et successives met en jeu une traversée des espaces et leur production renouvelée. C'est bien la question du réseau qui est en jeu, ici mais pour ce point les réseaux d'écrits eux-mêmes, ce que je nomme polytopie scripturale. C'est un même principe qui est à l'œuvre dans la production de certains types de SMS et qui gagneraient à être étudiés. Leur élaboration, leur écriture peut être faite

seule ou non, ils seront lus, appréciés, stockés, entreront dans une circulation sociale. Ils pourront d'ailleurs être ou photographiés ou recopiés et mis en ligne et faire l'objet de commentaires.

Deuxièmement, l'écriture est un attribut spatial des relations inter-adolescents ou entre les adolescents et d'autres individus. Par elle, ils instaurent des distances ou au contraire les réduisent. Copier un cours comme le fait Seb. sur une feuille qui sera déchirée, aussitôt le cours terminé est une manière d'instaurer une distance entre l'enseignant et lui-même. Elle peut être mise en œuvre par des combinaisons spatiales qui vont spécifier sa nature. Concernant les relations inter-personnelles, une métrique complexe s'élabore par les écrits, leur production ou leur circulation : Arthur borne son territoire social progressivement par ses écrits sur *Facebook*. Dans cette géographie de l'écriture, on pourrait ainsi mener l'étude de l'expérience spatiale des jeunes par l'écriture qu'il s'agisse des techniques ou du processus par lequel ils développent des habiletés spatiales qui leur permettent d'appréhender la distance, d'articuler la dimension topographique de leurs déplacements à la dimension psychologique pour ou franchir ces distances ou les sémantiser.

Le renouvellement des objets de la littératie et le champ ouvert par la translittératie ouvre aussi vers l'étude des formes d'innovation par l'écriture. Il s'agirait là d'une translittératie possible, d'une production littératiennne spécifique, s'appuyant sur des habiletés transmédiatiques développées le plus souvent par l'imitation.

Pour terminer, les configurations des engagements par l'écriture et celle des engagements identitaires que j'ai pu seulement approcher dans le cadre de cette enquête seraient à étudier pour aller plus loin dans l'analyse des rapports aux dispositifs mais aussi comment le rapport à un dispositif s'articule à un autre avec des degrés d'engagement divers, et ce, en mettant à l'épreuve les notions géographiques de situation, de lieux, et d'échelles.

Conclusion générale

« Bonjour madame Schneider, c'est Carla, l'élève du lycée Hermès, je vous envoie un petit message pour savoir si vous avez publié votre livre. Pour que je puisse avoir le texte qui me concerne. »

SMS reçu le 9 octobre 2012 à 11h38.

Une des questions récurrentes qui m'a été posée en colloque ou en séminaire était la pertinence d'une thèse en géographie sociale pour penser les écritures contemporaines adolescentes et parfois explicitement la pertinence de son articulation aux sciences de l'information et de la communication. La deuxième était celle de la représentativité de mon échantillon social adolescent. Ces deux questions montrent bien les enjeux méthodologiques et épistémologiques que revêt l'étude des pratiques d'écriture, tant on a construit des représentations parfois figées des modes d'analyse de celles-ci. Comme si l'écriture ne pouvait être un objet géographique, comme si l'espace ne concernait pas les SIC et que tout propos sur les usages adolescents liés au numérique ou non, ne pouvait être légitime qu'en termes de statistiques. Ainsi arrivant au terme de ce travail de thèse et pour en formuler les conclusions, je reprendrai certains positionnements épistémologiques tant en sciences de l'information qu'en géographie sociale, et plus largement dans les sciences sociales concernant les pratiques adolescentes afin de situer les apports de cette recherche et de soulever quelques questions en particulier méthodologiques.

Cette recherche avait pour objectif de préciser la place de l'écriture dans la vie adolescente contemporaine et d'interroger des affirmations récurrentes à la fois sur la place de l'écriture et sur celui des techniques de communication numérique ou imprimée. Les oppositions techno-centrées semblent parfois loin derrière nous. Malgré tout, les discours sur les pratiques adolescentes en sont toujours nourris. L'écriture et plus largement la littératie semblent de plus en plus étrangères aux usages des adolescents considérés comme appartenant à un univers de l'image, du flux et maîtrisant de manière quasi innée les outils du numérique. Les propos médiatiques, vecteurs de logiques commerciales et politiques contribuent à façonner l'image que l'on a d'eux. Un certain nombre de travaux semblent confirmer une appétence pour le numérique, des compétences différentes de leurs aînés et un rapport au monde qui attesterait d'une mutation anthropologique. Leurs pratiques apparaissent dans ces travaux comme homogènes et générationnelles. Le regard porté sur les techniques et les outils du numérique semble confirmer ces évolutions : en tant que dispositif social et technique, la plupart d'entre elles sont considérées comme pervertissant le lien social, entraînant les jeunes dans une fuite en avant qui leur laisse très peu de chances pour développer des manières de faire efficaces. Il s'agit, à mon sens, d'un véritable paradigme dans la mesure où ce discours sur les adolescents s'articule à celui d'une disparition de la civilisation de l'écrit sur lequel la modernité s'est construite et qui a forgé notre rapport au savoir. Les humanités auraient changé de visage. Seuls semblent pouvoir trouver leur place dans cette société en réseaux, mondialisée, ceux qui ont accès à toutes les ressources culturelles, politiques, sociales qui relèveraient en fait de l'ancien monde. Dans ce paradigme, trouve ainsi sa place un discours sociologique des inégalités socioculturelles, pensées souvent implicitement comme handicap social et culturel même si le terme n'est pas utilisé pour envisager les pratiques adolescentes et leur rapport au monde.

Au-delà de cette dimension axiologique des discours sur ces pratiques adolescentes, il faut souligner la difficulté à penser de manière précise ce qui est en jeu. Un certain nombre de points restent souvent des zones aveugles des recherches. Tout d'abord,

certaines catégorisations utiles pour réfléchir se cristallisent en de véritables frontières. Les premières frontières sont temporelles : l'avant - après Web 2.0, l'avant internet/l'ère numérique aujourd'hui mais aussi les catégories d'âge, sont de réels obstacles épistémologiques et contribuent à forger le paradigme mentionné plus haut, quand bien même des recherches soulignent que les processus de transformation sont multifactoriels et inscrits dans des temps longs.

Les secondes sont sociales et culturelles : les générations et les groupes sociaux sont associés à des pratiques homogènes et la vie sociale est découpée entre numérique et non numérique, entre scolaire et non scolaire, privée et publique. Cela donne lieu ainsi parfois à des méthodologies d'enquête massive par questionnaires quand bien même on recherche la mise en évidence de la singularité. Des espaces dans lesquels on situe l'analyse sont considérés comme des entités homogènes pris dans une unité factice et sans suffisamment interroger la pertinence de la question des échelles, les traversées possibles de ces espaces ou encore l'interspatialité à l'œuvre. Internet, la ville, le lycée, *Facebook*, *YouTube* semblent par exemple être des territoires ou des objets techniques unifiés, négligeant la part que prennent les acteurs à la définition même de ces espaces et la pluralité et la labilité des configurations qui les organisent.

Les troisièmes et dernières frontières sont épistémologiques : les concepts et les notions sont trop souvent utilisés comme des cadres d'analyse naturalisés. C'est le cas de la médiation et de son envers, la désintermédiation qui se réduisent parfois à un discours binaire : le numérique ajoute de la médiation ou conduit à la désintermédiation sans qu'on parvienne à approcher les processus précisément en jeu. C'est aussi le cas des notions de réseau et d'usager qui circulent dans des contextes scientifiques et professionnels divers depuis quelques décennies et qui, articulés aux catégories mentionnées plus haut, conduisent à verrouiller les analyses. La même question peut se poser pour la littératie et la translittératie dont on pourrait penser que les nommer suffit pour penser tous les changements actuels. Il faut souligner que la réflexion sur les outils et les usages du numérique par les adolescents condensent plusieurs de ces difficultés. Ceux-ci comme *digital natives* seraient donc des *usagers* quasi *experts du Web 2.0* mais

en butte aux logiques commerciales des *hauts-lieux* du numérique comme *Facebook* et ainsi culturellement et socialement défavorisés.

À partir de ces différents aspects, s'interroger sur les adolescents à partir de l'écriture était une manière de problématiser les enjeux qui les concernent. Le choix de la démarche ethnographique a été essentiel. Dès que l'on prend la peine d'observer les adolescents de plus près, on voit qu'ils ne sont clairement pas des *digital natives*, que leurs usages ne sont pas homogènes et que les rapports aux dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent sont pluriels. Que sont-ils alors? Que peut-on dire à partir de ce travail de recherche, si l'on refuse les affirmations généralisantes ?

Concernant l'écriture, je souhaitais aller au-delà des préjugés spécifiques à cette question (l'appauvrissement des compétences langagières par exemple ou le basculement des pratiques vers un tout numérique). Il s'agissait de peser sa place dans les processus identitaires adolescents, prendre les moyens nécessaires pour envisager l'ensemble des activités. C'est à partir de la notion de situation que cela a été possible méthodologiquement. Celle-ci, dans sa définition géographique, à savoir la combinaison de trois plans temporel, matériel et idéal, a permis d'une part de repérer ce qui pouvait permettre de construire la compréhension des usages et de tenter de retrouver le processus derrière le résultat : l'écrit sous toutes ses formes, le fragment, la copie, la lettre, le SMS, le commentaire, le tag, etc. D'autre part, cela a permis d'envisager les pratiques d'écritures de manière transversale à l'ensemble des activités et des supports dans une perspective littéraire, celle-ci s'entendant comme l'ensemble des pratiques sociales et culturelles, des valeurs, des compétences mais aussi des objets, et des techniques qui caractérisent l'utilisation de l'écriture dans une société. À partir des adolescents que j'ai pu observer sur plusieurs mois dans la diversité des activités et des sites, il est essentiel de souligner qu'ils construisent des figures de l'utilisateur des techniques. Leur vie est faite d'un tissu relationnel, social, technique, culturel dans des configurations singulières données à voir dans des pratiques dont les écrits peuvent être les traces. Les activités en ligne en font partie mais elles sont riches de diversité.

L'analyse ne peut se satisfaire de la réduction des usages aux pratiques qui les réifie et en empêche la conceptualisation.

Même si la dimension computationnelle, spécificité du numérique, a permis l'émergence de formes d'écriture radicalement différentes, telles que la spatialisation des relations amicales par leur scripturalisation, mon enquête montre que les adolescents écrivent beaucoup, tant sur des supports imprimés que sur des supports numériques. Les écrits qu'ils produisent circulent, sont socialisés, traversent les modes de publication : du papier en classe à la page *Facebook* en passant par les SMS stockés. Tous ces écrits sont des résultats de pratiques et ne peuvent se réduire à leur caractérisation linguistique : ils s'inscrivent dans des situations, plus précisément dans des configurations provisoires qui actualisent des usages. Ainsi, écrire un SMS selon le moment, l'heure et l'activité de l'adolescent sera un acte de réassurance ou une rupture au dispositif scolaire qu'il refuse ou encore l'ingrédient pour favoriser une relation amoureuse naissante.

Par ailleurs, la question des processus identitaires demande de préciser ce qui les met en route et ce qu'ils provoquent. Que se passe-t-il à chaque fois que les adolescents se frottent à la réalité et que l'écriture est en jeu ? Dans quelle mesure cette dernière, technique d'inscription sur des supports papier ou numérique, outil technologique de spatialisation du langage et par là de mise à distance de la pensée, moyen de communication synchrone ou non, publicisée ou non, joue un rôle dans la construction identitaire adolescente ? Les adolescents sont au même titre que tout acteur social sujet de leur action, mais de quelle manière ? Le travail de recherche menée montre d'une part que l'écriture leur permet de se poser comme sujet d'une manière spécifique, d'autre part, que l'écriture même permet de penser le processus de médiation et de rapport au monde qui fonde cette institution du sujet de façon renouvelée. Trois points sont, à ce titre, à mettre en évidence :

Premièrement, les usages de l'écriture sont de manière congruente approchés par les situations telles que je les ai définies mais aussi en les pensant dans des configurations spatiales qui ne négligent pas les ancrages : table, chambre, couloir, etc. contrairement à

l'illusion qui voudrait que les réseaux numériques permettent des relations dématérialisées et désincarnées. Poser la question des situations nécessite aussi de considérer les échelles de l'analyse trop peu investiguées non seulement concernant le numérique, les espaces de l'écriture mais aussi plus généralement ceux des adolescents. L'enjeu en est méthodologique tout autant qu'épistémologique. C'est ainsi que la situation prend une valeur heuristique en permettant en ce qui me concerne d'articuler mobilité et écriture pour dégager des usages inédits mais aussi d'envisager la notion de polytopie scripturale à partir de l'appréhension des réseaux d'écrits interreliés aux réseaux humains et aux réseaux techniques de natures diverses.

Deuxièmement les adolescents font lieu par l'écriture. Leur action s'inscrit dans des dispositifs divers ; les outils et les techniques de l'écriture permettent d'organiser le rapport à ceux-ci dans des arts d'écrire, parfois tactiques parfois stratégiques. Ce concept de lieu qui d'une part n'est pas travaillé en Sciences de l'information et de la communication et d'autre part est discuté en géographie apparaît comme un outil conceptuel qui permet de croiser l'analyse des écrits, des espaces et des adolescents sujets. S'instituer comme sujet c'est pouvoir faire lieu et avoir la capacité de fabriquer des lieux à partir d'espaces contraints par des dispositifs. L'écriture est alors l'outil de la dynamique identitaire qui, en permettant de modifier les agencements spatiaux et de faire basculer de l'espace au lieu permet aux adolescents de s'engager précisément dans le processus de socialisation ou d'individuation.

Troisièmement l'écriture et ses usages, sur les différents supports, du carnet au commentaire sur un réseau social numérique, permet d'identifier des processus qui non seulement ne se jouent pas dans une culture de la chambre mais plus, n'ont pas une origine qui les déterminerait. J'ai tenté de caractériser la diversité des écrits par lesquels l'adolescent se confronte au monde. Il se socialise ou s'individue à partir de ses propres écrits ou ceux des autres, apparemment seulement des traces d'activités mais qui deviennent des *prises* pour lui-même à ce moment-là. En le faisant, il n'est déjà plus le même et les *écrits-prises* changent aussi de valeur, construisant de manière complexe un tissu relationnel mouvant entre le monde et lui, ce que j'ai nommé comme relevant d'un

processus de médiance, plus que de médiation. Dans un processus de *trajection* entre réalités sensibles et factuelles, certains écrits parce qu'ils sont inscrits dans des relations, pourront devenir des prises utiles : des supports et des ressources pour l'action. Ce que j'ai nommé « paysage scriptural » trouve là son sens : il ne s'agit pas de l'environnement des écrits auquel l'adolescent est confronté mais de ce tissu complexe entre lui et le monde, tramé d'écrits et jamais figé. Ces écrits s'inscrivent dans une « économie scripturale » dont l'adolescent est bien le sujet : par son engagement identitaire, par ses choix et ses arbitrages mais aussi selon la manière dont il fait varier les agencements des situations d'écriture, il prend position et déploie un pouvoir d'agir dans des dispositifs sociaux et spatiaux. Il est bien sujet dans la mesure où c'est bien pour lui et par lui que seront définis ce qui pourra lui servir de prise pour se construire. La pensée par cas et la description des situations d'écriture, méthodologie d'investigation et de raisonnement par l'écriture du chercheur cette fois, soulignent la singularité et la pluralité des usages adolescents. Se dessinent alors des figures de l'utilisateur adolescent selon des styles d'engagement identitaire par la technique de l'écriture.

Un des autres objets concernant la médiation est celle de la pratique même de la recherche. Le parti pris ethnographique nécessaire demande d'élucider les processus d'élaboration du raisonnement scientifique articulé à ce qui en assure la publicisation et la circulation tout en les contraignant. Très certainement, ce qui vient d'être dit concernant le paysage scriptural de l'adolescent peut l'être de celui du chercheur.

Le dialogue tenté entre les disciplines de la géographie et des sciences de l'information et de la communication a mis en évidence l'intérêt réciproque à éprouver les concepts qui permettent de penser l'articulation des espaces de médiation, des usages, des écrits produits pour situer de manière pertinente l'engagement de l'adolescent dans des processus identitaires. La perspective phénoménologique de la médiance est à mon sens prometteuse dans la mesure où à la fois elle permet de réellement construire un usager-sujet et où elle permet de dépasser les dérives technicistes ou subjectivistes. Elle nécessite encore d'être creusée pour en particulier construire un cadre plus performant de compréhension de l'engagement dans ses différentes facettes mais aussi de la

construction des ressources pertinentes par l'écriture. La connaissance des systèmes techniques ainsi que les enjeux du numérique pour les espaces de médiations, qu'elles soient sociales, culturelles et techniques peuvent être posés à partir des travaux menés en SIC et ont été sollicités dans mon travail. Les SIC ne sont pas une inter-discipline comme on semble le reconnaître parfois mais elles construisent des objets de manière spécifique. Il me semble que préciser les figures de l'utilisateur adolescent inscrit dans des dispositifs techniques en est un et que cette recherche y contribue. Cependant, l'articulation des deux disciplines fonde l'enjeu de celle-ci comme étant celui d'un tournant spatial nécessaire dans l'étude des usages adolescents de l'écriture et plus largement dans l'étude des situations de médiation par la technique.

Les jalons posés pour une géographie de l'écriture sont ainsi ceux d'un programme de recherche dont il faudra se saisir. Ils permettent aussi de soulever des questions de recherche qui concernent les sciences de l'information et de la communication. Concernant les recherches à venir, il s'agira ainsi de poursuivre d'une part le chantier ouvert concernant la translittératie et les usages adolescents en s'appuyant sur les acquis méthodologiques de l'observation des situations et de la pensée par cas³²¹. D'autre part, à titre exploratoire, des observations menées auprès d'enfants de neuf à douze ans montrent une polytopie scripturale riche à investiguer et ouvrent des perspectives du côté des enjeux éducatifs et didactiques.

Les derniers mots de cette conclusion seront à propos des adolescents. S'il est difficile pour certains points de déterminer ce qui est spécifique de l'adolescence³²², les cas singuliers sont, je crois, eux, riches d'adolescence que les lecteurs de cette thèse peuvent regarder avec une sensation d'étrangeté ou de reconnaissance à travers les générations. Les adolescents sont eux-mêmes curieux de voir ce qu'ils deviennent dans l'écriture et m'ont sollicitée plusieurs fois à ce sujet³²³. Ils sont soucieux des publications comme un

³²¹ Ces recherches s'inscrivent dans le cadre de l'ANR *Translit* mentionnée plus haut et plus précisément dans la Task 2, concernant l'étude des situations de translittératie et l'élaboration de portraits d'adolescents et d'adultes acteurs de ces situations.

³²² La perspective d'une géographie de l'écriture et le tournant spatial évoqué pour les sciences de l'information et de la communication le montrent.

³²³ Voir annexe 13. Message privé Facebook Carla et Juliette, mars 2013.

« retour à l'envoyeur » souhaité à propos de ce que l'ont dit d'eux. En tout cas, leur restituer ce que « leurs histoires » sont devenues sera une de mes prochaines préoccupations. Le projet initial soulignait d'aller au plus près des adolescents, l'écriture de la recherche permet aussi aux lecteurs de le faire et de s'emparer des questions soulevées.

Bibliographie

ALLARD, L, VANDENBERGHE F., (2003), « Express yourself ! Les pages perso entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer », *Réseaux*, « Les nouvelles formes de la consécration culturelle », n° 117.

ALLARD L., (2005), « Termitières numériques : les blogs comme technologie agrégative de soi », *Postmédia, réseaux, mise en commun, Multitudes*, n° 21, mis en ligne le 25 juin 2006, <http://multitudes.samizdat.net/Termitieres-numeriques-ou-les>

ALLARD L. (2005), « Fansubbing, peering... : des technologies de singularisation de la consommation culturelle », in MAIGRET É. et MACÉ É. (Éds), *Penser les médiacultures*, Paris, A. Colin et INA, pp. 145-171.

ALLARD L., (2008), « L'impossible politique des communautés à l'âge de l'expressivisme digital », *Cahiers Sens public*, 2008/3, n° 7-8, p. 105-126.

AMRI M., VACAFLOR N., (2010), « Téléphone mobile et expression identitaire : réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010/1 Volume 2010, p. 1-17.

ANGÉ C., (2008) « Pour une lecture «communicationnelle» d'un mythe fondateur », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2008/1, p. 1-9.

AUBERT N., (2006), *L'individu hypermoderne*, Erès éditions, 320 p.

AUGOYARD M., (1979), *Essais sur le cheminement quotidien en milieu urbain*, Seuil. 183p.

BACHIMONT B., (2012), « Pour une critique phénoménologique de la raison computationnelle », in *L'éducation aux cultures de l'information, e-dossiers de l'audiovisuel*, INA, accessible en ligne : <http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/pour-une-critique-phenomenologiqu>

BAKIS H. (1982), « Histoire de la géographie des télécommunications », *Bull. IDATE*, n° 7, pp. 55-68

BAKIS H. (1992), « Géographie des réseaux de communication et de télécommunications: bibliographie (1980-1992) » *Netcom*, pp.309-395. Accessible en ligne : http://alor.univ-montp3.fr/netcom_labs/volumes/articles/V6-309.html

BAKSHY E., ROSENN I., MARLOW C. A., ADAMIC, L. (2012), *The Role of Social Networks in Information Diffusion*, In *The Proceedings of ACM WWW 2012*, April 16-20, 2012, Lyon, France En ligne: <http://arxiv.org/abs/1201.4145>

BANTIGNY L., (2008), « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie* 2/2008 (n° 163), p. 15-25.

BARRE DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, (Espaces discursifs), 357 pages

BARRE DE MINIAC C., (1996), *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, 195p.

BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : P.U.F., 259 p.

BARRÈRE A., JACQUET-FRANCILLON F., (2008), « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, n°163, pp.5-13.

BARTON D., HAMILTON M., (2010), « La littératie, une pratique sociale », in *langage et société*, n° 133, pp. 45-62

BAUTIER E., ROCHEX J.Y., (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin, 302p.

BEAUD S., WEBER F., (2010), *L'enquête de terrain*, Paris : La découverte, 335 p.

BEAUDE, (2012), *Internet, changer l'espace, changer le monde*, Fyp éditions,

BECKER H. S., (2006), « notes sur le concept d'engagement », Revue *Tracés* n° 11, (2006 / 1), traduit de l'anglais par DEBRAS C., PERDONCIN A., Paris, ENS éditions pp. 177-192.

BÉGUIN-VERBRUGGE A., KOVACS S., (2011), *Le cahier et l'écran, Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, Hermès, 321p.

BERQUE A., (1990), *Médiance, de milieux en paysage*, coll. Géographiques Montpellier, GIP Reclus, 163p.

BERQUE A., (2000), *Ecoumène, introduction à l'étude des milieux humains*. Paris, Belin, 271 p.

BERQUE A., (2003), « 'Lieu' 1. », in LÉVY J., LUSSAULT M., (dir.), (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 2003, publié en ligne : *EspacesTemps.net*, créé le 19.03.2003, <http://espacestems.net/document408.html>

BERQUE A., DE BIASE A., BONNIN P., (2008), *L'habiter dans sa poésie première*, actes du colloque de Cerisy-la-Salle, Paris, Donner lieu.

BEVORT E. et BRÉDA I. (2001), *Les jeunes et Internet. Représentations, usages et appropriations*, Clémi (Rapport de recherche).

BILLOUET P., (2010), *L'éducation scripturale, De la plume au clavier*, Paris, L'Harmattan, 264p.

BOURDAA M., (2011), « L'expérience immersive du deep media, How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories », note de lecture, ROSE F., (2011), *The Art of Immersion*, W. W. Norton & Co <http://www.inaglobal.fr/idees/note-de-lecture/frank-rose/art-immersion/l'experience-immersive-du-deep-media>

BOUGNOUX D., (1998), *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, La découverte, collection Repères, 125p.

BOURDIEU P. (1980a), « La jeunesse n'est qu'un mot », In : BOURDIEU P. (dir.) *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de minuit, p. 143-155.

BOURDIEU P., (1992, 1^{ère} édition 1978), « Entretien avec Anne-Marie Métaillé », paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978, pp. 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, pp.143-154.

BOYD D., ELLISON, N. (2007), « Social network sites: Definition, history, and scholarship », *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

BOYD D., (2008). *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics. PhD Dissertation*. University of California-Berkeley, School of Information, accessible en ligne: <http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>

BOYD D., MARWICK A., (2011), « Social privacy in networked Publics : teen's attitudes, Practices, and Strategies » *A decade in Internet Time : Symposium on the dynamics of the internet and society*, Accessible en ligne: <http://ssrn.com/abstract=1925128>

BOYD D., (2011). «Dear Voyeur, Meet Flaneur... Sincerely, Social Media. » *Surveillance and Society*, 8(4), p.505-507.

BOYD D., «Making Sense of Teen Life: Strategies for Capturing Ethnographic Data in a Networked Era.» In Hargittai, E. & Sandvig, C. (Eds.) *Digital Research Confidential: The Secrets of Studying Behavior Online*, Cambridge : MA: MIT Press. Accessible en ligne: <http://www.danah.org/papers/2012/Methodology-DigitalResearch.pdf>

CAILLY L., (2004), *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : l'exemple de Tours*. Thèse de géographie soutenue à Tours le 17 décembre 2004, sous la direction de Michel Lussault, accessible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00397901/en/>

CALBERAC Y., (2010), *Terrains de géographes, géographes de terrain, communautés et imaginaires disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXème siècle*, Thèse de géographie de l'Université de Lyon soutenue le 13 décembre 2010.

CALBERAC Y., (2011), «Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue», in *Carnets de géographes*, n°2, mars 2011. Accessible en ligne: http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/terrain_02_01_Calberac.pdf

CAPRON G., CORTES G., GUETAT-BERNARD H., (2005), *Liens et lieux de la mobilités, Ces autres territoires*, Paris, Belin, 344p.

CARON C. (2003) « Que lisent les jeunes filles? Une analyse thématique de la « presse ados » au Québec », *Pratiques psychologiques*, n° 3, p. 49-61.

CARDON D. et DELAUNAY-TETEREL H. (2006), « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics », *Réseaux*, n°138, p.17-71.

CARDON D., JEANNE-PERRIER V., LE CAM F. et PÉLISSIER N. (2006), *Autopublications*, Paris, Hermès Lavoisier, 230p.

CARDON D. et PRIEUR C. (2006), « Les réseaux de relations sur Internet, un objet de recherche pour l'informatique et les sciences sociales », in BROSSAUD C., REBER B. (dir.), *Humanités numériques I. Nouvelles technologie cognitives et épistémologie*, Paris, Lavoisier, p. 147-164.

CARDON D., (2011), *Internet et réseaux sociaux, Problèmes politiques et sociaux*, Paris, La Documentation Française, n°984.

CASTELLS M., (2001), *La galaxie internet*, Paris, Fayard.

CASTELLS Manuel, (1999), *Le pouvoir de l'identité, (L'ère de l'information)*, Fayard, 538p.

CAUNE J., (2010), « Les territoires et les cartes de la médiation ou la médiation mise à nu par ses commentateurs », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, accessible en ligne: http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux , 10p.

CEFAI D. (2003), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte- MAUSS, 630p.

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

COUTANT A. STENGER T., (2010), « Processus identitaires et ordre de l'interaction sur les réseaux socio-numériques », *Les enjeux de l'information et de la communication*, en ligne:http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010/Coutant-Stenger/Coutant-Stenger.pdf ,19p.

CRANG, M. (2003) «Qualitative methods: touchy, feely, look-see?», *Progress in Human geography*, 27 (4). pp. 494-504.

CROZAT D., (2007), *Une géographie de l'engagement culturel*, Volume 3, Texte de synthèse, Mémoire soutenu pour l'habilitation à diriger des recherches en géographie sous la direction de Michel Lussault, Université François Rabelais de Tours.

CUBAN L., (2001), *Oversold and Underused, Computers in the class room*, Harvard University Press.

DAGNAUD M., (2011), *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, Paris, Presses de Sciences Po (Nouveaux Débats), 172 p.

DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses Universitaires de Rennes, Collection «Didactiques Éducation», 216p.

DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dir), (2010), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 274p.

- DARDEL E., (1990) *L'Homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*, Paris, Éditions du CTHS, 201 p.
- DE CERTEAU M. (1990), *L'invention du quotidien, Tome 1, Arts de faire*, Paris, Gallimard, Nouvelle édition établie par Luce Giard, 349 pages.
- DELALANDE J., (2001), *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, (Le sens social), 278 p.
- DELCAMBRE I., REUTER Y., (2002), « Images du scripteur et rapport à l'écriture », *Pratiques* 113-114, pp.7-28.
- DELCAMBRE I., (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, p. 33-41.
- DEMAZIERE D, DUBAR C., (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 350 p.
- DEPEAU S., RAMADIER T., (dir.), (2011), *Se déplacer pour se situer, Places en jeu, enjeux de classes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes., 196p.
- DE SINGLY F. (2006), *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, p.
- DE SINGLY F. et MARTIN O. (2000), « L'évasion amicale. L'usage du téléphone familial par les adolescents », *Réseaux*, n°103, pp.91-118.
- DESSEILLIGNY O., (2009), « Pratiques d'écriture adolescentes: l'exemple des skyblogs », in *Le journal des psychologues*, n°272, 2009/9, pp.30-35
- DESSEILLIGNY O., (2003), « L'écriture de journaux intimes sur Internet : mise en forme du moi ou création d'une image de soi ? », in *Hypertextes et Hypermédias : créer du sens à l'ère numérique*, H2PTM'03, Hermès Science Publications, pp.67-76.
- DETREZ C., MERCKLE P., OCTOBRE S., (2011), *L'enfance des loisirs, Trajectoires communes et parcours individuels de la fin du primaire aux années lycée*, Paris, La Documentation française, (Questions de culture), 427p.

DI MAGGIO P., HARGUITTAI E., (2001), « From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases », *Working Paper Series*, 15, Princeton University, 25p.

DONNAT O., (2008), *Enquête sur les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte et Ministère de la culture et de la communication, 282p.

DONNAT O., (2011), « Pratiques culturelles, 1973-2008 : Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales », *Culture études*, 2011/7 n°7, p. 1-36.

DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, p.

DUBET F. (2005), « Pour une conception dialogique de l'individu », *EspacesTemps.net*, Accessible en ligne : <http://test.espacestems.net/articles/pour-une-conception-dialogique-de-lrsquoindividu/>

DUBET F., (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil, 313p.

EHRENBERG A., (1995), *L'individu incertain*, Hachette Littératures, (Pluriel sociologie), 351p.

ELLISON N., (2010), « Réseaux sociaux numériques et capital social », entretien réalisé par Thomas Stenger et Alexandre Coutant, in : *Ces réseaux numériques dits sociaux*, *Hermès*, n° 59, Paris, CNRS éditions, pp.21-23.

ENDRIZZI L., (2012), *Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux*, Dossier d'actualité veille et analyses, n° 71, 24p. Accessible en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/71-fevrier-2012.pdf>

FABRE D., (dir.), (1993), *Écritures ordinaires*, Paris, P.O.L / Centre Georges Pompidou-BPI, 374 pages.

FABRE D., (dir.), (1997), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Mission du Patrimoine ethnologique, Cahier 11, introduction, 393 pages, pp. 1-56.

FABRE I., LIQUETE V., GARDIES C., (2010), « Faut-il reconsidérer la médiation documentaire? », http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux, Article inédit. Mis en ligne le 21 décembre 2010.

FAIRON C., FAIRON R., KLEIN J., (2010), « Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées », *Le Français aujourd'hui*, 2010/3 n° 170, p. 113-122.

FAURE C., (2012), « la pharmacologie des réseaux sociaux », In : STIEGLER B., (2012), *Réseaux sociaux, culture politique et ingénierie des réseaux sociaux*, Fyp éditions

FENOGLIO I., DOQUET-LACOSTE C., LEBRAVE J.L. (2008). « Notes et carnets de travail : forme et fonction des écrits intermédiaires dans la constitution du savoir écrit communicable. », au colloque international *De la France au Québec. L'Écriture dans tous ses états*, Poitiers, 12 – 15 novembre 2008.

FLICHY P. (1991), *Une histoire de la communication moderne. Espace public et vie privée*, Paris, La Découverte, 281p.

FLICHY P., (2010), *Le sacre de l'amateur, sociologie des passions ordinaires à l'ère du numérique*, Paris, Seuil, (La république des idées), 97p.

FLÜCKIGER C., (2006), « La sociabilité juvénile instrumentée : L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens Presses Universitaires de Rennes », *Réseaux*, 2006/4 no 138, p. 109-138.

FLÜCKIGER C., (2007a), *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat d'état en sciences de l'éducation, ENS Cachan.

FLÜCKIGER C., (2007b), « L'évolution des formes de sociabilité juvénile reflétée dans la construction d'un réseau de blogs de collégiens », *Doctoriales du GDR TIC et société* 15-16 janvier 2007.

FLÜCKIGER C., (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », in *La culture des élèves, enjeux et questions*, *Revue Française de Pédagogie*, N°163 avril-mai-juin 2008, INRP

FLÜCKIGER, C., BRUILLARD, E. (2010), « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. », In CHAPRON F. & DELAMOTTE E. (Eds.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne: Presses de l'ENSSIB. pp.198-207.

FLÜCKIGER C., (2011), « Pratiques numériques des adolescents : construction de soi et inégalités dans les usages », CRDSU, Lyon, 2011.

FOUCAULT M. (1971). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 81p.

FOUCAULT M., (1984), «Qu'est-ce que les Lumières ? », in *Dits et Écrits*, (1994), conférence au Collège de France, pp.

FOUCAULT M., (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 360p.

FRAENKEL B., (2010), « Actes d'écriture : quand écrire c'est faire », *Langage et société* 3/2007 (n° 121-122), p. 101-112.

FRAENKEL B., MBODJ A., (2010), « Les New Litteracies Studies, jalons historiques et perspectives actuelles », in *Langage et société*, n°133, pp.7-24.

FRAENCKEL B., (2011), « L'insaisissable table à écrire », in Jacob, C., (dir.) *Les mains de l'intellect, Les lieux du savoir 2*, Paris, Albin Michel, pp.117-124.

FRIBOURG B. (2007), *Trajectoires sociales d'usage des TIC, dynamique des réseaux relationnels et différenciations sociales du passage à l'âge adulte*, Thèse de sociologie, Aix-Marseille I. Soutenue en 2007, 573p.

GALLAND O., (2010), «Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? », in *Ethnologie Française*, 2010/1-Vol.40, Paris: P.U.F. pp.5-10.

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

GEORGES F., (2009), « Représentation de soi et identité numérique, une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux*, 2009/2 n° 154, p. 165-193.

GLEVAREC H., (2003), « Le moment radiophonique des adolescents » Rites de passage et nouveaux agents de socialisation, *Réseaux*, 2003/3 no 119, p. 27-61

GLEVAREC H., (2010), *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris : La Documentation Française, coll. « questions de culture ». 192p.

GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, traduction française fr. par Jean Bazin et Alban Bensa, [The Domestication of Savage Mind, 1977, Cambridge University Press], Les éditions de minuit, (Le sens commun).

GOODY, (1984), *La logique de l'écriture, Aux origines des sociétés humaines*, Paris, A. Colin, 198p.

GOODY J., (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 245p.

GRANJON F., (2011), « Amitié(s) 2.0, le lien social sur les sites de réseaux sociaux », *Hermès*, n°59, pp. 99-104.

GRINGAS Y., (2011), « Liberté des réseaux socionumériques, contrainte des chercheurs », *Ces réseaux numériques dits sociaux*, *Hermès*, n° 59, Paris, CNRS éditions, p.85.

GROSSETTI M., (2004), *Sociologie de l'imprévisible*, chapitre 3 « Encastremets, découplages et jeux d'échelles », P.U.F. pp. 123-170.

GROSSETTI M., (2012), « Réseaux sociaux et ressources de médiation », in LIQUÈTE V., (coord.), *Médiations*, Les Essentiels d'Hermès, pp.103-120, repris de l'article publié dans la revue *Hermès, Communiquer, innover, réseaux, dispositifs, territoires*, n° 50, CNRS éditions.

GROSSETTI M., (2011) « Les ressources de l'activité sociale », *SociologieS* [En ligne], *Grands résumés, L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, accessible en ligne : <http://sociologies.revues.org/3575?&id=3575>

GUIGUE M. (1998). « Décrire : enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche », in Yves Reuter (éd.). *La Description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Asq (Nord), Presses Universitaires du Septentrion, Éducation et didactique, 282 p.

HARGUITTAI E., (2010), *Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation"*, *sociology inquiry*, accessible en ligne : HCE, (2010), *Rapport sur le numérique à l'école*, Paris: MEN.

JACOB C., (2010), *Lieux de savoir, Tome 2 : les mains de l'intellect*, Paris, Albin Michel, 992p.

JARRIGEON A., MENRATH J., « De la créativité partagée au chahut contemporain » *Le téléphone mobile au lycée, Ethnologie française*, 2010/1 Vol. 40, p. 109-114.

JEANNERET Y., OLLIVIER B.(coord.), (2004), *Les sciences de l'information et de la communication, Savoirs et Pouvoirs*, Hermès, n°38.

JEANNERET Y., (2008), *Penser la trivialité. Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès-Lavoisier, coll. Communication, médiation et construits sociaux, 266p.

JENKINS H. (2006), *Convergence Culture*, New York University Press.

JOUET J. (1993), « Pratiques de communication et figures de la médiation », *Réseaux*, n°60, p.99-120.

JOUET J. (2000), « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, Vol.18, n°100, p.487-522.

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

JOUET J. et PASQUIER D. (1999), « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès de 6-17 ans », *Réseaux*, Vol.17, n°92-93, p. 25-102.

KAUFMANN J.C., (2007), *Ego, pour une sociologie de l'individu*, Paris, Hachette Littératures, coll. Pluriel, 288p.

LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LAHIRE B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte, p.

LAHIRE B., (2008), *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écritures, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 186p.

LAHIRE B., (2008), « La forme scolaire dans tous ses états », *THEMA*, Revue suisse de Sciences de l'éducation, 30-2, Academic Press Fribourg, p.229-258.

LARDELLIER P. (2006), *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Paris, Fayard, 230p.

LARDELLIER P. (2012), *Les réseaux du cœur. Sexe, amour et séduction sur Internet*, François Bourin, 176p.

LATOUR B., (2010), « Prendre le pli des techniques », *Réseaux*, 2010/5 n° 163, p. 11-31.

LE COADIC Y-F., (1997), *Usages et usagers de l'information*, Paris : ADBS : Nathan, 128p.

LE CROSNIER H., (2010), *Internet et la révolution des savoirs*, La Documentation Française , collection « Problèmes politiques et sociaux », n° 978, 120p.

LE DEUFF O., (2011), «Éducation et réseaux socionumériques», *Ces réseaux numériques dits sociaux*, Hermès, n° 59, Paris, CNRS éditions, pp.

LEGENDTRE A., (2010), « Évolution de la connaissance et de l'utilisation des espaces publics extérieurs entre 6 et 11ans : le cas d'Arpajon », in Danic, I., David, O., Depeau, S. (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, pp. 61-74.

LEHMAN-FRISCH S., VIVET J., 2011, « Géographie des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, n°3, accessible en ligne : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_debats/debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.php

LE MAREC, J., BABOU I., (2003), « De l'étude des usages à une théorie des composites : objets, relations et normes en bibliothèque », in Souchier E., Jeanneret Y., Le Marec J., (dir.), *Lire, écrire, récrire – objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information, pp. 233-299.

LE MAREC Joëlle, « L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques », *Spirale* n°28, 2001.

Le MAREC J., (2002a), *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*, HDR en Sciences de l'Information et de la communication soutenue en 2002, accessible en ligne : http://science.societe.free.fr/documents/pdf/HDR_Le_Marec.pdf

Le MAREC J., (2002b), « Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites », *Revue de communication*, n°25, pp.15-40

LÉVY J., (2008), "Internet, lieu du Monde?", in Lévy J., (2008), *L'invention du monde*, Paris, Presses de Sciences Po, pp.110-131.

LÉVY J., LUSSAULT M., (dir.), (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

LICOPPE C. (2002), « Sociabilité et technologies de communication: deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles », *Réseaux*, n°112-113, p.172-210.

LICOPPE C., (2010), « Les apparitions médiatisées et leurs effets performatifs » Le cas des sonneries téléphoniques et la « crise de la sommation », *Réseaux*, (vol.5), n° 163, p. 131-162.

LIQUETE V., (coord.), (2010), *Médiations*, Paris, Les essentiels d'Hermès, 172p.

LIVINGSTONE S., (2002), *Young People and New Media*, London, Sage, Reviewed by KENNEDY H., (2003), in *New Media Society*, pp.573-575.

LIVINGSTONE S., (2007), « From family television to bedroom culture: young people's media at home », in E. Devereux (ed.), *Media Studies : Key Issues and Debates*, London, Sage.

LIVINGSTONE S., HADDON L., (2009), *Children, risk and safety on the internet, The policy Press*, 171p., Accessible en ligne: http://www2.cnrs.fr/sites/en/fichier/rapport_english.pdf

LUSSAULT M., (2000), *Logiques de l'espace, Esprit des lieux*, colloque de Cerisy, Paris, Belin, 351p.

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

LUSSAULT M., (2007), *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Seuil, 366 p.

LUSSAULT M. (1996), « L'espace pris aux mots », *Le Débat*, Paris, Gallimard, (vol.5), n° 92 p.99-110.

MAIGRET E., (2000), « Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55e année, N. 3, pp. 511-549.

MAIGRET E., (2003), *Sociologie de la communication et des médias*, Paris, Armand Colin, 287p.

MAULION H., (2008), « Narrer l'expérience intime du terrain », *À travers l'espace de la méthode, les dimensions du terrain en géographie*, Colloque, 18-20 juin 2008, Arras, accessible en ligne : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/narrer-l-experience-intime-du-terrain-1557986>

MAURIN A., (2010), « Le passage adolescent : habiter les interstices », *Le Télémaque*, 2010/2 n° 38, p. 129-142.

MARTIN O., (2007), « La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans », *Réseaux*, 2007/6 n° 145-146, p. 335-366.

MARTIN C., (2004), *Représentations sociales du téléphone portable chez les jeunes adolescents et leur famille, Quelles légitimations des usages ?*, Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication à l'université de Metz, soutenue le 17 décembre 2004, accessible en ligne : <ftp://ftp.scd.univ-metz.fr/pub/Theses/2004/Martin.Corinne.LMZ0413.pdf>

MARTIN C., (2007a), *Le téléphone portable et nous : En famille, entre amis, au travail*, Paris, L'Harmattan.

MARTIN C., (2007b), « Téléphone portable et relation amoureuse : les SMS, des messages vraiment désincarnés ? », *Corps*, 2007/2 n° 3, p. 105-110.

MARTIN M., (2011), « La situation instable du public de *Lost* sur Internet », *Réseaux* 1/2011 (n° 165), p. 165-179.

MAUSS M., (1963), « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, (vol.XXXII), 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.

MERZEAU L., (2010), « L'intelligence de l'utilisateur », Séminaire INRIA 2010 : L'utilisateur numérique, accessible en ligne : http://www.merzeau.net/txt/memoire/tracabilite/usages_inria/usager.html

MERZEAU L., (2009), « Présence numérique, les médiations de l'identité », accessible en ligne: http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2009/Merzeau/index.php

MERZEAU L., (2012), « Reconstruire la mémoire de nos traces numériques », Conférence au Congrès FADBEN du 22 au 24 mars 2012, diaporama accessible en ligne : <http://www.slideshare.net/louisem/reconstruire-la-mmoire-de-nos-traces-numriques>

MESSIN A. (2005). « De l'usage d'Internet à la "culture de l'écran" », Doctoriales GDR TIC & Société 2005.

METTON C. (2004), « Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux*, Vol.22, n°123, p. 59-84

METTON C., (2007), « Préadolescents et pratiques de « chats » », In ECKERT H., FAURE S., (dir.), (2007), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, collection Le genre du monde, pp.77-92.

METTON C., (2010), « L'autonomie relationnelle, sms, chat et messagerie instantanée », *Ethnologie Française*, 2010/1-Vol.40, pp .101-107.

METTON-GAYON C., (2009), *Les adolescents, leur téléphone portable et internet*, Paris, L'Harmattan.

MIÈGE B., « Médias, médiations et médiateurs, continuités et mutations », *Réseaux* 2008/2, n° 148-149, p.117-146.

MIEGE B., (2007), *La société conquise par la communication*, Tome 3, *Les Tic entre innovation technique et ancrage social*, Paris, PUF, 235p.

MINASSIAN Ter Hovig, (2011), "Comment trouver son chemin dans les jeux vidéos? Pratiques et représentations spatiales des joueurs.", *L'espace géographique*, 2011/, (Tome 40), Paris, Belin, pp.245-262.

- MONDADA L., (2000), *Décrire la ville, La constructions des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Anthropos. 284 p.
- OCTOBRE S., (2008), « Les horizons culturels des jeunes », *Revue Française de Pédagogie*, n°163 avril-mai-juin 2008, INRP,, pp.27-38.
- OCTOBRE S., (2011), « Du féminin et du masculin », *Réseaux* 4/2011 (n° 168-169), p. 23-57.
- OFFNER J.M., (2000), « Pour une géographie des interdépendances », In Lévy J., Lussault M., *Logiques de l'espace, esprit des lieux*. Paris, Belin. pp. 217-239.
- OPPENCHAIM N. (2011), « Les pratiques de sociabilité urbaine et sur l'Internet des adolescents de Zones Urbaines Sensibles franciliennes », *Flux* 1/2011 (n° 83), p. 39-50.
- PAQUOT T., YOUNES C., (dir.), (2009), *Le territoire des philosophes, Lieu et espace dans la pensée au XXème siècle*, Paris, La découverte, collection Armillaire, 390 p.
- PAQUOT T., LUSSAULT M., (2012), *Murs et frontières*, Hermès La revue, Paris, CNRS éditions, 266 p.
- PASSERON J.-C., REVEL J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Enquête, n°4, Paris, Éditions de l'EHESS, Enquête, 291 p.
- PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PEDAUQUE Roger T., (2008), *La redocumentarisation du monde*, cepadues éditions. 212 p.
- PEDAUQUE R.T., (2006), *Le Document à la lumière du numérique : forme, texte, médium : comprendre le rôle du document numérique dans l'émergence d'une nouvelle modernité*, C&Féditions, 224 p.
- PENLOUP M.-C, (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF, 200 p.

PENLOUP M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport au littéraire du scripteur ordinaire*, Paris, Didier-ENS, 160 p.

PERRIAULT J., (2008, 1ère édition 1989), *La logique de l'usage, Essai sur les machines à communiquer*. Paris, L'Harmattan, coll. Anthropologie, ethnologie, civilisation, 253 p.

PETIT G., LOUSSOUARN S., (2011), *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans*, étude réalisée pour l'UNAF, Action Innocence et la CNIL, Paris: TNS-Sofres, accessible en ligne: http://www.tns-sofres.com/_assets/files/2011.07.04-reseaux-sociaux.pdf, 39p.

PRENSKI M., (2001), « Digital natives, Digital immigrants », *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, October 2001, MCB University Press.

PRIVAT J.M., (2006), « Un habitus littérarien ? », in PRIVAT J-M., (dir.), *La littératie autour de Jack Goody*, n°131-132, Pratiques, pp.125-130.

PROULX S., BRETON P., (2006, 1^{ère} édition 1989), *L'explosion de la communication*, Paris, La découverte, 384p.

PROULX S. (2000), « Matériaux pour une ethnographie des usages », *Médiatique*, n°20.

PUEL G., (2007), *Des technologies et des Territoires*, mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches soutenue à l'université de Toulouse le Mirail, accessible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/58/35/PDF/HDR06XIIfinal.pdf>

PUEL G., « Géographie des centres d'appel », *Réseaux*, 2003/3 no 119, p. 203-236.

PUEL G., ULLMANN C., «Les nœuds et les liens du réseau Internet : approche géographique, économique et technique », *L'Espace géographique*, 2006/2 (Tome 35), p. 97-111.

QUINTON P., (2005), « Questions de terrains », *Etudes de communication*, n°25.

RAYOU P., (1998), *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 295 pages.

REUTER Y., PENLOUP M.C., (coord.), (2001), *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Repères n°23, Lyon, I.N.R.P., 178p.

RIVIERE C.A., (2002), « La pratique du mini-message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes », *Réseaux*, 112-113, pp.139-168

SCHNEIDER E., (2011), « Travail enseignant, écriture et TIC: comment les économies scripturales gouvernent les pratiques », In *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011, accessible en ligne <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/118.pdf>

SCRIBNER S., COLE M., « La littératie sans l'école, à la recherche des effets intellectuels de l'écriture », *Langage et société*, n° 133, septembre 2010, pp.

SERRES A., (2012), *Dans le labyrinthe, évaluer l'information sur internet*, C&Féditions, 222p.

SERRES A., (2012), « Repères sur la translittératie », in GRCDI, (2012), *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines*, séminaire du 7 septembre 2012, accessible en ligne : http://culturedel.info/grcdi/?page_id=80

SERRES M., (2011), « Petite Poucette », in *Les nouveaux défis de l'éducation*, Paris, Palais de l'Institut, 01er mars 2011.

SHULGA T., (2003), « Présence médiatisée et construction de l'espace d'interaction, Comparaison entre jeux de rôles classiques et MMORPG », *Les cahiers du numérique*, Lavoisier. pp. 101-115

SIMMEL G., (1988), « Pont et porte », in *La tragédie de la culture*, Paris, Rivages, « Brücke und Tür », GSG 12, traduction S. Cornille, P. Ivernel, p. 55-65.

SIMONDON G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

SOUCHIER E., JEANNERET Y., LE MAREC J., (dir.), (2003), *Lire, écrire, récrire – objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information, 349p.

STIEGLER B., (2005), « Individuation et grammatisation : quand la technique fait sens... », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2005/6 Vol. 42, p. 354-360.

STIEGLER B., (2012), *Réseaux sociaux, culture politique et ingénierie des réseaux sociaux*, Fyp éditions, 240p.

STOCK M., (2006), « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles. », *EspacesTemps.net*, Textuel, <http://espacestemps.net/document1853.html>

SULTANA F., (2007), « reflexivity, positionality and participatory ethics: negotiating fieldwork dilemmas in international research », vol.6, *ACME journal international e-journal for critical geographies*, accessible en ligne: <http://www.acme-journal.org/vol6/FS.pdf>

TABARY-BOLKA L., (2009), « Culture adolescente vs culture informationnelle, L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet », *Les Cahiers du numérique*, 2009/3 (Vol. 5), p.85-97.

THOMAS, JOSEPH, LACCETTI, MASON, MILLS, PERRIL, PULLINGER, (2007), « Transliteracy, crossing divides », *First Monday*, Volume 12 Number 12, accessible en ligne : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

THOMPSON L., « Daniel Miller & Don Slater, The Internet. An Ethnographic Approach », *L'Homme*, 161 | janvier-mars 2002, pp.249-250.

TISSERON S., (2011), « Les nouveaux réseaux sociaux sur internet », *Psychotropes*, 2011/2, Vol.17, Paris, De Boeck université, pp.99-118.

WEBER F. (1991). « L'enquête, la recherche et l'intime ou pourquoi censurer son journal de terrain », *Espaces-temps*, « La fabrique des sciences sociales. Lectures d'une écriture », n°47-48, 145 pages, pp. 71-81.

WEBER F., (2009), *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF, 331 p.

ZAFFRAN J., (2010), *Le temps de l'adolescence*, Rennes, P.U.R., 186p.

Table des figures

FIGURE 1 BUREAU DES SURVEILLANTS, INTERNAT LYCEE HERMES, DECEMBRE 2011.....	42
FIGURE 2 LISTES DE CONTROLE DU MERCREDI SOIR, BUREAU DES SURVEILLANTS, LYCEE HERMES, JANVIER 2012	44
FIGURE 3 CHAMBRE DE CARLA ET JULIETTE, FEVRIER 2012	46
FIGURE 4 SALLE DE COURS, 2EME ETAGE, FACE A L'ESCALIER.	48
FIGURE 5 MODES DE DEPLACEMENT DES LYCEENS VERS LE CENTRE VILLE	53
FIGURE 6 GESTE D'ECRITURE, BUS REGIONAL, SOIR DE JUIN 2011	86
FIGURE 7 SALLE DE COURS, LYCEE HERMES	90
FIGURE 8 COURS DE MATHEMATIQUES, LYCEE HERMES, MAI 2012.....	91
FIGURE 9 SMS, FILLES ASSISES PAR TERRE, COULOIR DU LYCEE, 7H45, DEVANT UNE SALLE DE COURS	174
FIGURE 10 TEMPORALITE DE LA COLLECTE DE DONNEES, 10.2010 A 07.2012.	187
FIGURE 11 CARNET DE TERRAIN, PRISE DE NOTES EN CLASSE, LOCALISATION DES ELEVES.	203
FIGURE 12, CARNET DE TERRAIN, PRISE DE NOTES, POUR UN INVENTAIRE DES OBJETS, GESTES LIES A L'ECRITURE.....	204
FIGURE 13 MESSAGE ENVOYE AUX LYCEENS APRES ACCEPTATION SUR FACEBOOK.	208
FIGURE 14 RESEAU DES ADOLESCENTS SUIVIS PENDANT L'ENQUETE.....	225
FIGURE 15 VALERIE ORGANISE « SON » COURS DANS « LE » COURS, MARS 2011.....	227
FIGURE 16 BD DE PHILIPPE, FAITE EN COURS, MARS 2011.....	228

FIGURE 17 CHANSON RECOPIEE PAR REMI SUR FACEBOOK, AOUT 2011	229
FIGURE 18 JULIETTE ECRIT A PROPOS DE SA GRAND-MERE, FACEBOOK, JANVIER 2012....	232
FIGURE 19 TRIEURS LYCEE PERSEE, AVRIL 2011	234
FIGURE 20 TABLE DE TRAVAIL, CARLA A L'INTERNAT, DECEMBRE 2011.	238
FIGURE 21 BUREAU DE CARLA DANS SA CHAMBRE, FEVRIER 2012.....	242
FIGURE 22 PROFIL FACEBOOK, CARLA, FEVRIER 2012.....	248
FIGURE 23 « ACCROCHAGE AMICAL», CARLA, FACEBOOK, FEVRIER 2013	251
FIGURE 24 « AMOUREUSE » CARLA, FACEBOOK, FEVRIER 2012.	253
FIGURE 25 : « J'ADORE LES COURS AU CDI », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011.....	258
FIGURE 26 TRI DU TRIEUR, ARTHUR, JANVIER 2012.....	260
FIGURE 28 : HISTORIQUE DES PHOTOS DE PROFILS D'ARTHUR, FACEBOOK, OCTOBRE 2011 A MAI 2012.....	263
FIGURE 29 « FIN DES TRAVAUX », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011	264
FIGURE 30, « LE MASQUE », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011	265
FIGURE 31 « L'ANGE QUI FAIT DES PECHES », ARTHUR, FACEBOOK, NOVEMBRE 2011	266
FIGURE 32 , « TRAHISON », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011.....	267
FIGURE 33 « BLESSURE », FACEBOOK, ARTHUR, DECEMBRE 2011.	269
FIGURE 34, « CARNET », ARTHUR, FACEBOOK, JUILLET 2012.....	270
FIGURE 35, « MARQUER LES AMIS », ARTHUR, FACEBOOK, AVRIL 2012.	271
FIGURE 36 « JOYEUX NOËL », ARTHUR, FACEBOOK, DECEMBRE 2011	273
FIGURE 37, «NARUTO », ARTHUR, FACEBOOK, AOÛT 2012.....	273
	463

FIGURE 38, « DESSINATEUR », ARTHUR, FACEBOOK, MARS 2012	274
FIGURE 39, « FESTIVAL BD », ARTHUR, FACEBOOK, MARS 2012.....	275
FIGURE 40, TASHA, SEPTEMBRE 2011	284
FIGURE 41 TASHA, 1ER JUN 2011	284
FIGURE 42, TASHA, 5 OCTOBRE 2011	284
FIGURE 43 26 OCTOBRE 2011.....	285
FIGURE 44, TASHA, 7 OCTOBRE	285
FIGURE 45, TASHA, 25 OCTOBRE 2011	285
FIGURE 46, TASHA, 27 OCTOBRE (1) 2011	286
FIGURE 47, 28 OCTOBRE 2011.....	286
FIGURE 48, 27 OCTOBRE (2) 2011.....	286
FIGURE 49, TASHA, 29 OCTOBRE 2011	287
FIGURE 50, TASHA, DECEMBRE 2011.....	287
FIGURE 51, TASHA, 30 OCTOBRE (2) 2011	287
FIGURE 52, TASHA, MARS 2012	288
FIGURE 53 « LA FLAMME DE L'AMITIE », TAHA, FACEBOOK, PRINTEMPS 2011.	291
FIGURE 54, PHILOSOPHIE DU QUOTIDIEN, TASHA, FACEBOOK, MARS 2012.....	293
FIGURE 55, CARNET DE QUETE, ALICE, AVRIL 2011	300
FIGURE 56, CLASSEUR DE SCENARIO, ALICE, MAI 2011	301
FIGURE 57, CARNET DE VOYAGE, ALICE ET VALERIE, MAI 2011.....	302

FIGURE 58 « UN PETIT CHEMIN », EXTRAIT, ALICE, PLATE-FORME DE JEUX DE ROLE, JANVIER 2011.....	303
FIGURE 59 « ONCHE », TABLEAU SALLE D'ARTS PLASTIQUES, MAI 2011.....	305
FIGURE 60 LIT D' ALICE COMME TABLE DE TRAVAIL, JANVIER 2011.....	306
FIGURE 61 « PORTRAIT » ALICE, FACEBOOK, AVRIL 2011.	308
FIGURE 62 « MESSAGE NUL », ALICE ET PHILIPPE, FACEBOOK, JUIN 2011,.....	308
FIGURE 63 « PLONQUE», ALICE, FACEBOOK, JUILLET 2011,.....	310
FIGURE 64 <i>COSPLAY</i> , ALICE, FACEBOOK, AVRIL 2011	311
FIGURE 65 ALICE, FACEBOOK, MAI 2011, MYTHOLOGIE	312
FIGURE 66 BAC BLANC DE FRANÇAIS, ALICE, FACEBOOK, JANVIER 2012	313
FIGURE 67 HISTORIQUE DES PHOTOS DE PROFILS, ALICE, FACEBOOK, 2010-2011.....	314
FIGURE 68 COURRIER A DESTINATION DES ENSEIGNANTS DU LYCEE HERMES, MARS 2012	321
FIGURE 69 COURRIER ENSEIGNANT, LYCEE HERMES MARS 2012.....	322
FIGURE 70 TECHNIQUES POUR ECRIRE DES SMS EN COURS, AVRIL 2012	329
FIGURE 71 « PERLES DE PROF. », PHILIPPE ET LES AUTRES, MAI 2011.....	334
FIGURE 72 BANDE DESSINEE, « CONTRARIETES AU LYCEE », PHILIPPE, AVRIL 2011	335
FIGURE 73 MUR DE SALLE DE CLASSE, LYCEE PERSEE	336
FIGURE 74 TABLEAU COUVERT PAS LES ELEVES, DERNIER COURS D'ARTS PLASTIQUES, MAI 2011.....	337
FIGURE 75 TRIEUR DE STAN, SECONDE, LYCEE PERSEE, MAI 2011.....	339

FIGURE 76 TRIEURS, EN MATHÉMATIQUES, SECONDE, LYCÉE PERSEE, AVRIL 2011.....	340
FIGURE 77: TABLE DE TRAVAIL D'ARTHUR A L'INTERNAT, JANVIER 2012	343
FIGURE 78 « COIN-CHAMBRE » D'ARTHUR DANS LA CHAMBRE COLLECTIVE, LYCÉE HERMES	344
FIGURE 79 LIT D'ALICE COMME TABLE DE TRAVAIL, FEVRIER 2011.....	346
FIGURE 80 LE TAPIS : TABLE A ECRIRE DE VALERIE DANS SA CHAMBRE, JUIN 2011	347
FIGURE 81B « FABRIQUER LES COURS », GEOGRAPHIE, TERMINALE, AVRIL 2011	351
FIGURE 82 : TABLES DE TRAVAIL, SALLES DE CLASSE, PRINTEMPS 2011	353
FIGURE 83, BUS REGIONAL, CYRANO, 17H30, MAI 2011.....	360
FIGURE 84 PRATIQUES D'ECRIURE EN DEPLACEMENT LYCÉE-DOMICILE LE SOIR, THOMAS, 2011-2012	365
FIGURE 85 « PUBLICISER LA RELATION AMICALE » DESSIN ELABORE SUR PAPIER, AU CRAYON, DEPOSE ET PARTAGE SUR FACEBOOK LE 10 OCTOBRE 2010.	375
FIGURE 86: INCIDENT, FACEBOOK, JUIN 2012	377
FIGURE 87, « JOYEUX ANNIVERSAIRE », JEREMY, FACEBOOK, SEPTEMBRE 2011	379
FIGURE 88, FACEBOOK, JULIETTE ET CARLA, DECEMBRE 2011.....	382
FIGURE 89, « PETIT RANGEMENT DANS MON CŒUR », FACEBOOK, DECEMBRE 2010.....	384
FIGURE 90, CARRE NORMALISE FACEBOOK, 2010.	385
FIGURE 91 « C'EST L'HEURE DU CARRE », DESSIN PARTAGE SUR FACEBOOK ET COMMENTE, DECEMBRE 2010	386
FIGURE 92, BUREAU COMME ECRIT D'INDEXATION, FACEBOOK, JUIN 2012.....	390

FIGURE 93: INVENTAIRE DES ECRITS SELON LES RAPPORTS AU DISPOSITIF SOCIO-TECHNIQUE QUI LES INSCRIT DANS UNE SITUATION	394
FIGURE 94, « S'APPROCHER », TASHA, FACEBOOK, OCTOBRE 2011.....	410
FIGURE 95, « MAMIE », JULIETTE, FACEBOOK, JANVIER 2011	412
FIGURE 96, « SOUVENIR CONSTANT », JULIETTE, FACEBOOK, JANVIER 2011.....	412
FIGURE 97, « PEPE », CARLA, FACEBOOK, JANVIER 2012.....	413
FIGURE 99: « LES GARDIENS DE L'EQUILIBRE », PLATE-FORME DE JEUX DE ROLE, JUIN 2011	423

Annexes

Commentaire préalable

Les annexes sont issus du travail de terrain et ont été traitées de manières diverses selon la nature du document à produire. Il s'agit de donner à voir quelques aspects du matériau sur lequel je me suis appuyée sans pour autant être redondant avec les éléments déjà présents dans le corps même du texte sous forme de figures.

Ainsi, les pages Facebook, dont on a ici que quelques exemples, sont anonymées de manière à ce que les adolescents ne puissent être identifiés,. Les compte-rendus d'échanges avec les adolescents sont de deux natures : ce que je nomme entretien avait été présenté ainsi aux jeunes, pour être sûrs de ne pas être dérangés (prise de rendez-vous, temps limité et déterminé à l'avance, un lieu tranquille par exemple). Les conversations, elles, étaient plus libres mais aussi plus dépendantes des circonstances (sur un banc devant le lycée ou à l'internat). Pour les transcriptions, la ponctuation n'est pas systématiquement indiquée, de manière à laisser apparent le rythme des échanges sans toujours induire l'interprétation. Sont en italique les propos du chercheur ou ses commentaires *a posteriori*.

Sommaire des annexes

1. Entretien collectif, 23 mars 2011, p. 470
2. Courrier transmis aux internes du lycée Hermès, p.474
3. Alex, conversation à l'internat, lycée Hermès, 11 janvier 2012. p. 475
4. Technique : envoyer des SMS sans être vu à l'internat, Alex, décembre 2011. p.479
5. Echange de SMS, , Carla et Juliette en déplacement, décembre 2012, p. 481
6. Coin-chambre, internat du lycée Hermès, Juliette, décembre 2011. p. 481
7. Entretien Carla et Juliette, mercredi soir, chambre internat du lycée Hermès, décembre 2011.
8. Entretien avec Carla, à son domicile, février 2012, p. 491
9. Salle de classe, tables à écrire, lycée Persée, avril 2011. p. 499
- 10 Refus d'interactions privées, Arthur, Bertrand et Sophie, Facebook, janvier 2012. p. 500
11. Indexer les amis, commentaires, 2010 p. 501
12. Journal, Philippe, Facebook, début 2012. p. 502
13. Message privé Facebook Carla et Juliette, mars 2013. p. 503

1. Entretien collectif, 23 mars 2011

[Bouquiniste- salon de thé, lieu proposé par les adolescents, 14h30-15h30, enregistrement mauvaise qualité, lieu public, prise de notes carnet de terrain associée à la transcription]

- Tasha

A choisi son portable pour sa capacité de stockage, télécharge beaucoup de musique

SMS illimités, contact avec famille et amis dans d'autres lycées. A son portable depuis la 6ème, concours de danse , lien avec parents.

"connectée 24h/24" , dernier mail la veille: 00h30, le garde sous son oreiller

a une technique pour le porter dans la manche de sa veste, le faire glisser l'allumer, écrire d'un doigt sans manifester extérieurement. Tape sans regarder, me montre.

"c'est naturel pour moi" répété

Au moment de la douche, le pose à proximité, si sonne, essuie sa main répond. Habitudes précisées par elle.

- J. smartphone, choisi d'après celui de son grand frère

parfois contact de classe à classe pour se retrouver ou pour les messages nuls qu'il aime lancer. "démarrer une conversation"

il a un compte Facebook.

Concernant l'orthographe, il dit "je fais les même fautes qu'à l'écrit"

- Ben

Écrit en entier parce que c'est du T9, pense qu'il a fait des progrès importants en orthographe grâce au portable, il a un espace facebook

- Alice

Portable tactile choisi, sms illimités, mais couvre-feu institué par les parents quand ils ont vu les heures d'envoi des sms.

Arts plastiques, SES, italien, arts visuels

Dessine sans cesse en cours, petits mots sous formes de dessin (cf collecte)

- Manon

Pas de *Facebook* , sms illimités, écrit pour elle-même.

Points saillants de la discussion

- messages inutiles

forme de message qui n'ont pas de contenu informatif mais servent à établir le contact, "je lance un message nul pour voir si quelqu'un va répondre et si on le continue", "je veux lancer une conversation alors je commence et je vois où ça mène"

Ces messages sur papier ou SMS commencent tous par la formule "onche, onche," suivie d'une phrase fantaisiste. Certains ne lancent jamais ces messages, les regardent et voient s'ils accrochent et continuent (M., V.). Certains les commencent et le font très souvent (J., Alice)

- place de l'écrit dans la classe

Selon les cours, "on écrit beaucoup". Ce qui ressort, c'est les cours où on travaille donc pas le temps, les cours "pas structurés, c'est dur à suivre" donc "on fait autre chose", les cours où le prof ne voit rien, n'entend rien (chahut): beaucoup d'écrit circule (transgression) sur papier: boulette, gomme, feuille. Rarement sur portable, mais très pratiqué par Tasha qui a développé une technique pour garder le portable allumé dans sa manche, le fait glisser et tape sans regarder le clavier.

Plusieurs sortent à ma demande ce qu'ils ont sur eux: cahiers, classeurs, trieurs. On passe du temps sur la comparaison entre trieur d'Alice, cahier de M.: ordre/désordre

Copies de cours, brouillons, prises de notes réflexion en particulier pour préparation d'un devoir en HG (collecté)

Trieur: mélange de travaux de différentes matières (Alice et J.), tous formats, chiffonnés ou pas. L. sort les feuilles et me les commente: matières, remet en contexte.

Ils me conseillent tous de voir la chambre de P. (absent): couvert de post-its.

Interdiction du portable en cours et dans les couloirs. "Tous les profs savent qu'on les a", ils ne disent rien sauf la prof principal (2nde X) qui rappelle sans cesse "l'article 17" (sous-entendu du règlement intérieur, vérifié: elle l'a fait devant moi dès que j'ai parlé des portables)

Anecdote: prof en retard, certains élèves n'attendent pas. Quand il arrive, il demande aux élèves présents de rappeler les autres avec leur portable. Rires des ados. (pas dupes)

Peu d'utilisation au self: argument: ça détraque le portail d'accès (lecture des cartes) ??

Tous vérifient leurs messages au moins le midi.

On termine la discussion sur Facebook, me donnent leurs noms de compte, +

Ensuite: écrit hors de l'école: je rappelle le roman:

Alice me donne adresse de site de forum créé par eux. "compagnies-errantes"

Elle explique qu'ils écrivent beaucoup (tous n'en font pas partie, V. n'apprécie pas, ni M. pour des principes liés au jeu de rôle): permet de raconter des scénarios de jeux commencés ensemble, faire évoluer leur personnage, lui donner une histoire. Plusieurs récits possibles: multi et solo: écrits à plusieurs ou seuls, capitalisés sur le forum et classés (captures d'écran)

À creuser

- Orthographe: revient sans cesse, comme une revendication: on écrit en entier, on ne fait pas fautes, on met les accents... Valeur? Reproche fait?
- "Messages nuls": fonction, structure normée?, codes? Interaction? Existe dans d'autres groupes?
- Ecrits: objets, diversité: opposition entre écrit scolaire et transgressifs mais en classe.
- Ecrits perso et collectifs comme ceux sur le forum. Existent dans d'autres groupes?

2. Courrier transmis aux internes du lycée Hermès

Mme Elisabeth Schneider
Université de Caen

Aux élèves du
Lycée

Caen, le 25 octobre,

Actuellement, on dit beaucoup des adolescents qu'ils sont tout le temps connectés, qu'ils n'écrivent pas, qu'ils sont toujours sur Facebook ou sur les jeux vidéo en ligne.

Il me semble que les adolescents ont des habitudes plus riches que celles-là.

C'est pour cela que je mène actuellement une recherche sur les pratiques d'écriture des lycéens, qu'elles soient sur papier ou électronique (téléphone portable, réseaux sociaux), à l'école ou en dehors de l'école.

C'est pourquoi j'aimerais pouvoir rencontrer des lycéens qui accepteraient de discuter avec moi de leur manière d'écrire ou/et qui accepteraient que je vienne « observer » comment ils écrivent.

Comme dans tout travail universitaire, la totalité de ce qui sera dit, entendu ou vu, sera anonymée.

Vous pouvez aussi me contacter directement à l'adresse mail ci-dessous.

En attendant de vous rencontrer,

Elisabeth Schneider
Laboratoire ESO
Université de Caen
elisabeth.schneider@unicaen.fr

3. Alex, conversation à l'internat, lycée Hermès, 11 janvier 2012.

[Je m'assois sur son lit après lui avoir demandé l'autorisation, j'allume l'enregistreur]

Alex: facebook j'ai pas, msn presque jamais. Cahiers pas très soignés, j'écris pas très bien, j'ai pas le temps. En Physique j'ai le temps alors je mets les questions en noir... bleu, rouge, vert et noir le prof nous a dit de faire comme ça

Tu écris en dehors des cours ?

Non rien, ben pour me soulager mais pas des romans quelques phrases souvent qd j'étais déçu par une personne j'écris sur une feuille puis après je jette ça me signifie pas quelque chose

tu les fais pas lire à qq, tu les relis pas après ?

Non par contre les textos je les fais lire à des copains ben qui sont proches mais pas des copains que j'ai vu 1 journée

Tu écris des textos amoureux ?

Des textos pas amoureux mais quand on est proche d'une fille

Tu veux avoir leur avis sur le texto

Oui je leur montre quand je suis content je leur montre le sms mais eux ils font pareil. Depuis qu'on est à l'internat on parle plus à nos copains comme il y a pas nos parents on exprime plus

Des fois tu écris des SMS pour les autres, pour une fille ?

Ben c'est pas oui et non on demande à la personne comment elle dirait ça et puis on le remet à notre sauce à nous

T'as pas facebook ?

Mes parents veulent pas j'suis pas du tout internet je préfère dehors, je fais pas de jeu en ligne

Vous avez un ordi à la maison ?

Un ordi portable pour tous plus un ordi portable pour exposé de français sinon pas beaucoup

Tu envoies des SMS quand t'es en ville

Oui dans le train soit pour dire à ma mère que je suis dans le train soit avec des copains pour finir la conversation

Et vendredi soir quand tu quittes le lycée ?

Je finis un peu la discussion qu'on avait ou alors j'écris à des copains qui sont pas dans le lycée pour savoir si y sont ds le train savoir à quelle heure quel train y prennent pour se rejoindre

Quel genre de message

Abrégé pas envie d'écrire normalement, message court : t'es où tu prends le train et en texto tout le temps

[Téléphone tactile, téléphone était à son père avant pas gêné par le tactile. Montre mise en page de l'écran. Retourne le téléphone le clavier T9 apparaît à l'écran sans paysage]

Tu peux me montrer un message que tu as écrit

Un long ? ...Ça c'est une fille qui m'a écrit

Il y a des choses en SMS... d'autres mots en entier

Quand je tape (il me montre)

Ça te fait apparaître des choix et tu choisis. Il y a de la ponctuation c'est toi qui la mets...

J'ai pas fait exprès j'ai dû mettre amitié et après si je tape là dessus et que je mets un espace il met un point il a déjà compté l'espace

Les fils de conversation ça t'arrive de les relire

Un copain normal ... lui c'est pas forcément... Arthur ...c'est pas mon centre d'intérêt... Quand j'envoie un message à une fille et que c'est une discussion qui me tient à cœur je le relis après mais pas souvent alors que si c'est un juste un copain je vais avoir bien compris alors...

Tu conserves les messages, les conversations ?

J'ai quelque chose pour régler sinon après il supprime

Quand tu fais lire à tes copains tu fais lire la conversation en entier ?

Si je leur fais confiance ...une conversation de 200 messages ils vont pas tout lire

Là c'est pas une conversation en une journée j'ai eu le numéro vendredi... *[me montre en faisant défiler un très long fil de conversation]*

On est mercredi....

En 5 jours on a échangé 259 messages si j'en ai pas supprimé...Le soir j'écris plus et quand j'ai des heures pour demander à quelqu'un où il est dans le lycée

Le soir après l'étude ?

En cours j'ai dû écrire une dizaine j'ai pas envie de me faire attraper

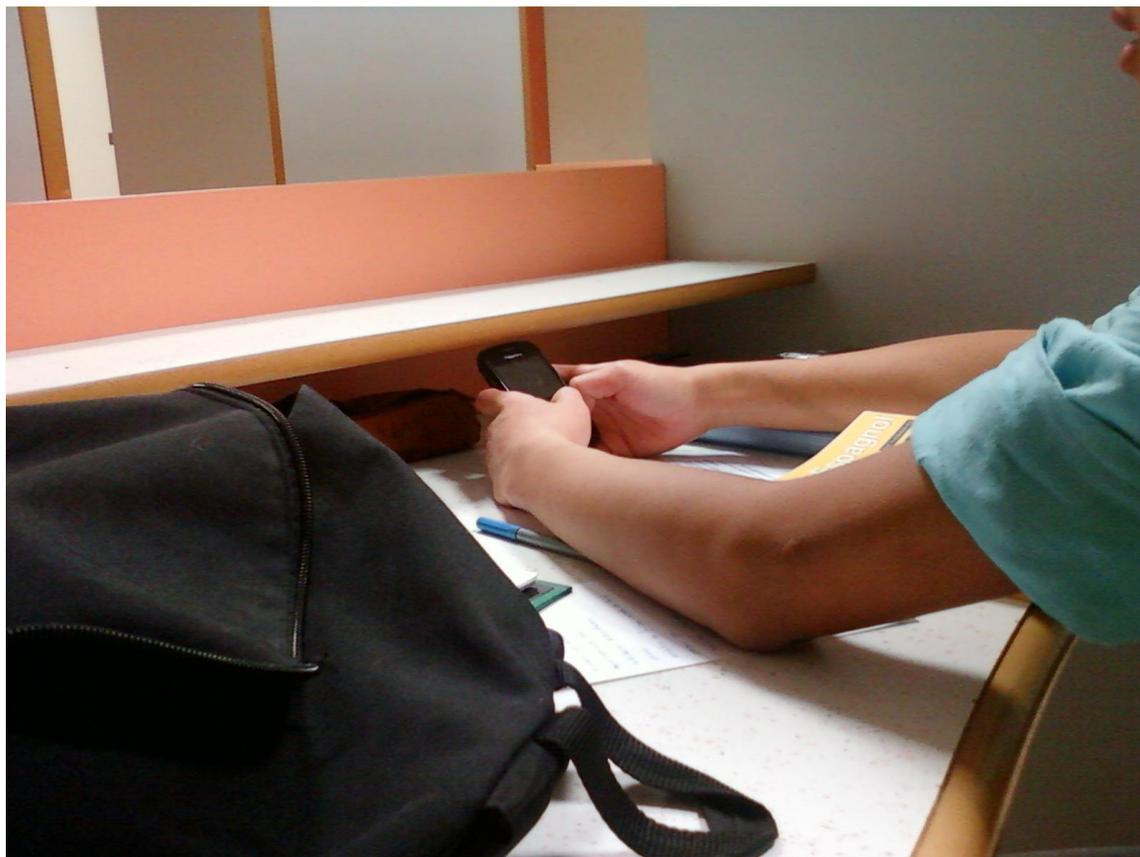
Tu fais comment ?

Ça dépend de l'endroit où je suis dans la classe

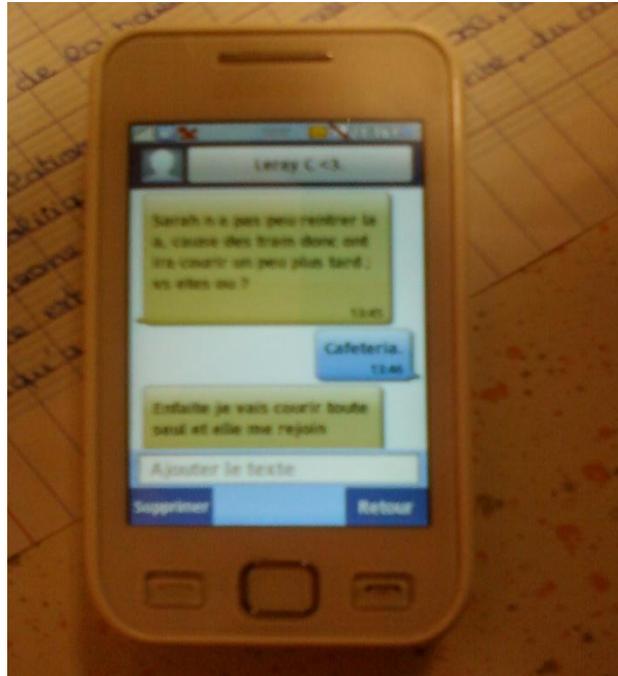
Tu écris à tes copains du lycée ?

Si les copains si on s'envoie un message par mois parce qu'on est toujours ensemble on préfère se parler en face que de s'envoyer des messages. On s'écrit pas des messages quand on se voit tout le temps.

4. Technique : envoyer des SMS sans être vu à l'internat, Alex, décembre 2011.



5. Echange de SMS, , Carla et Juliette en déplacement, décembre 2012



6. Coin-chambre, internat du lycée Hermès, Juliette, décembre 2011



7. Entretien Carla et Juliette, mercredi soir, chambre internat du lycée
Hermès, décembre 2011.

Tu prends des notes

Carla : J'ai décidé que de toute façon il fallait que j'y sois là-bas j'ai pas le choix je trouve pas ça intéressant

Et tu trouves que c'est moins ennuyeux

Carla : Ben oui enfin en ce moment j'aime bien ce qu'on fait

C'est... ?

Carla : J'aime bien ce qu'on fait c'est *Candide* de Voltaire

Montre-moi comment tu te mets

Carla : comme ça,

Face à ta table ?

Carla : Oui, je le sors de ma poche, j'écris dans ma poche

Et t'es où dans la salle

Carla : au fond

Elle te voit pas... euh ...c'est une femme, un homme...Il te voit pas

Non et des fois, je le mets comme ça devant mon cahier (J. rit) [séance observée, effectivement petite salle, longue rangée, elle est au fond] et après je le range

Mais y'a rien qui fait barrière

Carla : (Rire) juste une trousse et mon agenda pour faire plus de hauteur et après tu le...

Quand tu tapes tu regardes ton clavier

Carla : jsais pas

T'as l'impression que tu tapes plus vite

Carla : Oui avant j'avais un clavier il fallait taper plusieurs fois pour faire les lettres maintenant j'ai un clavier toutes lettres comme ça je prends 10 secondes pour faire un message après je peux réécouter [le cours]

Et tu gardes les fils de discussion

Carla : Non les ¾ je les supprime je garde que les messages que j'aime

Et toi (à J.)

Juliette : moi je les garde tous

Carla : Oui mais toi tu peux garder les conversations que moi c'est tous les messages

Tu peux pas les garder par personne

Juliette : non

Quand vous gardez les messages vous les relisez après

Oui

Juliette : quand c'est des beaux messages oui

Qu'est-ce que t'appelles un beau message ?

Juliette : Quand qu'equ'un nous dit quelque chose qu'on attendait quelque chose de gentil

Des choses plus personnelles ?

Carla : Les $\frac{3}{4}$ des messages que j'ai gardé c'est de mon copain et de ma meilleure amie

Tu les relis de temps en temps ça t'arrive de les faire lire à qq d'autre ?

En se tournant vers Juliette, en fait, j'lui expose ma vie (rire les 2)

Et est-ce que ça vous arrive d'écrire des messages ensemble ? Par exemple de réfléchir comment vous allez écrire un message que vous allez envoyer à quelqu'un ?

Carla : Hum (hoche la tête)

Juliette : elle va plus me demander à moi que moi je vais lui demander à elle

Carla : parce que elle sait mieux s'exprimer

Tu peux me raconter une fois où c'est arrivé

Juliette : c'est souvent avec son copain et son copain abuse des choses ben c'est souvent moi qui lui dit quoi lui dire elle sait pas elle trouve pas les mots

Tu la conseilles sur les mots pour écrire le SMS

Juliette : Oui pour qu'ils se disputent pas plus

Carla : Parce que moi j'arrange pas les choses vu comment je dis

Et tu tiens compte de ses conseils

Carla : Oui c'est ma deuxième maman ici (rires)

Juliette : t'es mignonne

Mais ça t'arrive pas d'écrire le SMS pour elle

Juliette : Si ça arrive

Tu veux dire elle te file le téléphone

Juliette : et j'écris...que pour son copain aussi

Carla : une fois elle a parlé à ma mère parce que j'étais incapable de lui parler

Juliette : tu pleurais

Alors c'est toi qui as fait le SMS et ça te dérange pas ?

Juliette : comment ça

D'écrire à sa place

Juliette : je lui montre avant je signe je dis que c'est moi des fois j'écris pas des choses que je sais qu'elle écrira jamais

Et les messages que vous mettez sur FB est-ce que pour vous c'est un peu la même chose que les messages que vous vous envoyez par téléphone

Carla : Quand on s'écrit à nous deux ?

Oui

Juliette : des fois c'est des trucs qui vont nous arriver des trucs qui sont bêtes et on adore se remémorer alors on l'écrit sur notre mur.

Carla : Ouais c'est ça

Quelque chose qui vous est arrivé et dont vous voulez vous souvenir ?vous pouvez me donner un exemple

Carla : Le meilleur de jeudi quand on a rencontré Jamel Debouzze chez Quick on a mis notre photo on l'a écrit sur Facebook c'était trop bien (se mettent à rire, semblent le revivre toutes les 2)

D'ailleurs j'ai un souci dans les actualités c'est un truc en espagnol et je vois pas les photos en question

Carla : C'est peut-être un problème de paramètres mal réglés

Juliette : Non... c'est les trucs débiles ; on peut nous identifier sur les photos mais ça a rien à voir. Quand on regarde un truc si on est dans les 10 premiers fans on apparaît

Sans que vous l'ayez voulu c'est automatique

Oui

Et vos listes d'amis vous savez combien vous en avez

Carla : 300 391 un truc comme ça

J. : pas plus de 300

Et tous vous les connaissez

Carla : Moi je garde que ceux que je connais

Juliette : Moi je connais les $\frac{3}{4}$ mais je parle pas à tous

Et ceux à qui vous écrivez à qui vous mettez quelque chose sur le mur vous diriez que ça fait combien

Carla : C'est limité

Juliette : Moi je dirais que ça fait une vingtaine même moins

Donc y'a des gens vous ne vous souvenez pas que vous les avez

Carla : Hum

Non ouais

Est-ce que ça vous arrive de commenter les photos

Carla : Ben si on trouve que l'autre est magnifique on va lui dire « t'es magnifique sur la photo » on va pas se flatter mais on va...

On va se remémorer un moment qu'on a aimé et qu'on n'oubliera pas.

En tout cas c'est pas pour vous dire des choses inutiles

Toutes les deux ensemble : Ah non ou alors c'est pour rigoler

Carla : Je pense ça nous est jamais arrivé

Et si vous aviez quelque chose de négatif à vous dire vous le mettriez sur FB

Carla : Ah non on se le dirait en face

Juliette : Sur Facebook, trop de gens peuvent voir trop de gens peuvent se mêler et ça peut une grande histoire pour rien en fait (Carla renchérit tout à fait d'accord)

J'ai vu les messages que tu as écrit pour ta grand-mère...Est-ce que tu sais pourquoi tu fais ça

Juliette : Je ne sais pas ben y'a des gens qui ont vécu ça je ne sais pas

Tu veux dire que c'est pour partager parce qu'il y a des gens qui peuvent comprendre....pour partager ton émotion

Juliette : Je ne sais pas.... je me suis jamais posé la question....

Et toi qu'est-ce que tu penses quand tu lis ce qu'elle a écrit

Carla : ça me fait bizarre... puis ça me fait peur parce que je sais que ça va m'arriver aussi...même d'en parler ça me fait bizarre...moi ma famille c'est toute ma vie alors j' imagine pas quand je vais perdre quelqu'un de ma famille j'en ai déjà perdu plusieurs... mes grands-parents je trouve c'est encore des parents après nos parents

Tu penses que tu n'écrirais pas ça

Carla : je sais même pas si je m'en remettraï...

Ça te fait penser que ça pourrait t'arriver

Carla : oui déjà perdre mon chien ce serait la fin du monde alors quelqu'un de ma famille...

À Juliette : tu recopies des chansons ?

Juliette : non

Tu écris des lettres ?

Juliette : oui

et à qui ?

Juliette : À ma meilleure amie, ou à C.

Carla : on va écrire ce qu'on a en sms

Explique-moi ça

Carla : par exemple je vais lui écrire un message où je vais lui dire tout ce que je pense d'elle ou de nous ou de tout ce qu'on a pu vivre ensemble

Et ça tu l'enregistres dans le téléphone pour le relire

Juliette : y'en a je les relis tout le temps

Et sur papier et sur téléphone est-ce qu'il y en a un que tu trouves que c'est plus important ?

Juliette : Sur papier parce que un téléphone si on le vole ou on le perd alors que sur papier si on le range bien on peut le retrouver

Donc si y'a un truc vraiment important tu aimerais mieux qu'on te le mette sur papier

Carla oui

Et quand tu écris tu fais des dessins aussi

Carla non j'écris au crayon à papier mais je fais pas de dessin.

Et toi

Juliette alors moi quand j'écris j'écris au stylo et je fais des dessins d'ailleurs je fais plus de dessins...

Que de l'écriture...

Carla oui mais moi j'adore réécrire des chansons quand j'écoute des chansons je regarde toujours les paroles d'ailleurs j'écris beaucoup les titres des chansons sur FB et souvent j'écris les paroles mais en anglais

Et ça t'a envie que ce soit lu ou pas ?

Carla Ouais parce que je les trouve trop bien

Et est-ce que c'est quelque chose que vous continuerez à faire plus tard

Juliette : moi franchement je pense pas bon j'irai toujours sur fb je pense mais je mettrai moins de choses

Carla : moi je ferai plus comme une ado j'exposerai pas ma vie j'irai pour parler avec des gens pour mettre 2-3 photos mais j'exposerai pas ma vie

tu dis je ferai plus comme une ado mais c'est quoi être une ado ?

Carla : Une ado c'est écrire des petits délires publier des chansons c'est un truc d'ado après quand on est grand on marque ouais mon bébé il a de la fièvre rires ou je pars en vacances mais on va pas dire j'aime ma meilleure amie j'suis trop contente j'ai été faire les soldes on va pas dire ça on fait pas ça quand on est grand

et quand vous repensez à ce que vous avez mis sur FB depuis plusieurs mois vous avez l'impression que vous avez changé

Carla : je sais pas en tout cas depuis qu'on est arrivé ici on a changé

c'est-à-dire

Carla : on est comme.... renforcé

Et toi Juliette, t'as l'impression que ça t'a changé d'écrire à ta grand-mère....

Juliette : ça m'a libéré et puis ça me donne envie d'aller plus loin parce que je m'accroche.

8. Entretien avec Carla, à son domicile, février 2012

Frère 11 ans et sœurs : 8 ans, 3 ans. Chien maison en location depuis plusieurs années.

Ta chambre est comme ça d'habitude, tu l'as rangée ?

Oui, mais j'ai tout remis comme je voulais

Qui c'est qui a choisi tout ça ?

C'est moi qui aie décoré ma chambre, le lit en mezzanine c'est mon oncle qui me l'a offert et les couleurs c'est choisi par moi

Il y a Plein de choses...Où tu travailles ?

Par terre, j'aime pas être sur mon bureau, je mets des coussins, de la musique quand je suis seule oui

Tu as un portable ?

Je l'ai eu à Noël en 3^{ème}, pour bosser,

Qu'est-ce que tu fais avec ?

des rédactions, des devoirs maisons, des texte en anglais tout sur mon ordi.

Vous avez le Wifi ? Tes parents surveillent ce que tu fais ?

Ils sont sur FB mais je fais pas de bêtises...

tu fais tes recherches librement... sur quoi ?

Twitter, YouTube et Facebook

Tu as un compte Twitter ? Tu suis qui ?

Pour aller sur les *twitter* de stars : des chanteurs : one direction, selena gomez, justin bieber.

C'est en anglais, non ?

J'essaie de comprendre, j'ai un dictionnaire sinon je cherche, j'y étais toute la matinée

Pour consulter les tweets de ce que tu aimes ?

Oui

Ça t'arrive d'écrire ?

J'écris qu'en anglais sur Twitter

[je fais une capture d'écran]

Tu as One direction en fond d'écran ? comment t'as découvert Twitter ?

En regardant des vidéos, vidéos de tweetcam, mes amis en parlaient. Juliette elle y est pas

Différence avec Twitter, plus difficile à comprendre, Facebook on raconte sa vie là c'est plutôt pour s'informer.

[Sa mère entre dans la chambre, nous parle, j'arrête l'enregistreur, puis le rallume, je continue en prenant des notes]

[...] J'ai accès à internet avec mon téléphone mais ne l'utilise pas : forfait trop limitatif, pas envie. J'ai pas le journal, j'aime pas la présentation, je m'y retrouve pas

[on parcourt sa page sur Facebook, elle fait des commentaires]

Mes caractéristiques : ma ville préférée LA, Atlanta, j'adore les USA, pas mettre où je vis vraiment.

Pendant les vacances, j'y vais beaucoup plus, quand on sort pas

À quoi ça te sert ? C'est important ?

Je m'en passe. Y'a certaines personnes je pourrais pas leur parler (à l'étranger). SMS trop chers pour l'étranger.

Et les messages privés

Je les utilise beaucoup, le mail : jamais, msn j'ai laissé tomber

Combien tu as d'amis ?

433 , Je sais même plus trop trop long de faire un tri... J'exclus quand quelqu'un m'embête ou me parle méchamment, j'efface tout de suite.

Juliette supprime aussi ?

Les amis de FB au lycée, on a des attitudes différentes

Tu donnes ton opinion ?

Sur FB ça dépend mais sans qu'on s'en rende compte « elle » je vais pas mettre les mots exacts,

Tu parles à tous tes amis ?

Je ne parle pas à bcp de monde, je parle surtout à une trentaine. Si quelqu'un se met dans une conversation qui n'est pas pour lui : je le rembarre

Toi tu t'es fait rembarrer

je me laisse pas faire (rire)

Qu'est-ce que tu fais sur Facebook ?

Je me balade sur les fb des autres, une elle raconte trop sa vie, pas intéressant : elle raconte des trucs qu'on s'en fiche exemple : « dur le réveil » petites « mal au genou » c'est une petite nature, elle se plaint tout le temps. Ce que j'aime : ceux qui font des activités mettent des vidéos, j'ai un copain il met ce qu'il fait... il danse.

Et les liens que les autres partagent ?

Je regarde pas souvent. Si c'est des bêtises, je regarde pas : je trie en fonction du temps que j'ai ;

Que fais-tu sur ton ordi ?

Que des trucs d'école Ou alors la discussion de vendredi soir : j'ai eu des mots gentils sur msn de mon copain, je les ai copié-collés sur word, pour les relire

Pourquoi tu fais ça sur word ?

On peut pas relire sur msn ou le tchat. Je le fais régulièrement sur portable aussi, messages que j'aime bien. Je mets des marque-page pour la musique aussi.

Tu regardes les albums photos des autres ? Tu fais attention aux dates ?

Je fais beaucoup de commentaires ou j'aime... Non les dates je m'en fiche.

Et les commentaires qu'on te fait ?

Je regarde les réponses à partir des notifications mais si j'ai pas de réponse ça m'est égal... Je dépose pour moi, ça m'est égal si j'ai pas de réponse

Comment tu choisis les photos ?

Je change souvent. ... j'aime pas les photos de notre vraie couleur , je préfère le noir et blanc

J'ai remarqué que tu ne mets que des photos de toi...

Ça sert à rien de mettre autre chose, si on va sur FB pour pas se montrer ...

Tu fais attention à tes paramètres ?

Oui, j'ai mis moi et mes amis. Mais je mets pas toutes les photos. Les photos sur la plage, par exemple, je me trouve moche.

T'en as discuté avec tes parents

Oui ils m'ont dit mets pas n'importe quoi. Ma mère, elle a raison, les ¾ on voit que ma tête, je vais pas me montrer. si certains mettent des photos qui ne devraient pas : photos pomme de douche, photo osée en plus elle a 36mille photos habillées comme ça en tenue d'été dénudée, impudique eh ben je mets des commentaires

Qu'est-ce qui dépasse les limites à ton avis ?

Les photos en maillot de bain, comme si on se mettait en petite culotte, mes amies sont du même avis. Moi je me dis cette fille exagère, je regarde pas ce qu'elle écrit en tout cas je m'en souviens pas du tout... Ces photos là par exemple à la piscine

Tu te sers de FB pour poser des questions sur les devoirs ?

Oui, on se contacte facilement

Est-ce que tu écris sur du papier à d'autres moments que pour les devoirs ?

J'ai du papier pour des amies, je leur écris, je leur donne je garde pas. Ou alors sur des feuilles de classeur, des fois des belles feuilles à lettres. Avant, j'avais un journal intime mais j'écris plus dedans j'ai plus le temps maintenant non

Comment on peut mieux te connaître, sur FB ou sur twitter ou ... ?

Apprendre à me connaître en vrai ?... Sur fb on ne connaît pas le caractère. Moi je suis toujours de bonne humeur je rigole tout le temps, j'aime la vie quoi... FB un petit bout de moi, c'est révélateur il y a des photos , des écrits

Est-ce que tu penses que tu fais la même chose qu'en début d'année ?

Je fais moins de sms , plus vraiment en cours... Je passe moins de temps sur mon portable chez moi... Sur FB aussi j'ai plus de devoirs... Je veux faire des études, me consacrer à ce que je veux faire après on aura une autre vie on est ados alors c'est cool les réseaux sociaux faut penser à autre chose quand même... Faut pas se fier qu'au profil FB

T'as des amis pour lesquels il y a un décalage

Y'a des faux-culs, ils écrivent d'autres choses que ce qu'ils sont... Moi je m'occupe de moi

Vous en parlez avec les profs au lycée ?

Les profs disent que c'est pas bien... Le prof de français nous a dit tout le monde voit ce qu'on fait... il y a eu un débat au lycée avec un avocat...il nous parlait alors nous on ripostait... on n'avait pas l'impression qu'il s'adressait à des ados. J'ai quand même appris des choses : il y a des photos qui sont reprises sur des publicités

Tu envoies des SMS en cours ?

Parfois... souvent à ma mère en cours. Le prof de math il scrute... Mais y'a des profs bigleux... Je ne suis jamais fait confisqué mon portable

[on continue à regarder son compte Facebook]

Tu écris des morceaux de chansons ?

Je mets des titres en statuts j'aime bien cette chanson, une façon de dire aux autres ce je suis en train de faire. Des fois je traduis des bouts.

Au fait qu'est-ce que tu penses de Juliette qui écrit à sa grand-mère ?

Ecrire à sa mamie oui elle peut nous voir mais ça mène à rien. Ça nous fait du bien mais c'est trop exposer sa vie, c'est quelque chose que tu gardes pour toi.

Mais ton grand-père, toi aussi tu l'as fait ?

Il était décédé pendant la semaine d'école, elle m'en a parlé le vendredi soir, pour passer un message. J'ai parlé à personne. FB parce que j'y ai été après, j'ai reçu des SMS.

T'as des magazines... Qu'est-ce que tu lis ?

fan2 et exceptionnellement *Dream Up* public pour suivre les personnages de télé réalité, je prends les *Ici Paris* de ma grand-mère, *voici* un peu *people*, j'ai gardé les *Didle Mag*, *Julie*, des magazines sur les chevaux... Je les achète quand la une l'intéresse... Je vais des fois sur le site du magazine ou sur internet.

Tu lis quoi ?

Pas les mangas, j'aime les policiers, là c'est *vacances criminelles* de Surget

Et à la télé ?

Je regarde des séries policières, des émissions comme *les anges de la télé réalité*, *un dîner presque parfait*, le début de *secret story*, *master Chef*, les trucs de cuisine avec ma mère et sœurs, des émissions de chant et de danse comme *X Factor*, *The Voice*

Tu en parles avec les autres ?

Non, je sais que Juliette préfère king

Qu'est-ce qui te plaît dans les séries ou dans Fan2 ?

J'ai envie d'avoir les mêmes affaires parfois ils indiquent les magasins le prix dans *Fan2* je regarde comment Selena Gomez s'habille je vais voir sur le blog pour trouver les mêmes affaires pour moins cher

Et la musique

One Direction parce que je l'ai écouté tout le temps, *Joans Brother*, *Miley Cyrus* c'est de mon âge, *Good Charlotte*. C'est varié ce que j'écoute... Au collège, « Let it be » parce que mon père aime beaucoup et on a appris les chansons, Adèle, Lenny Kravitz, met ce que j'aime dans la voiture avec la clé usb ou *YouTube* dans la chambre, j'ai 2,3 albums, Madonna, de Techtonic mais c'est dépassé.

9. Salle de classe, tables à écrire, lycée Persée, avril 2011.



10 Refus d'interactions privées, Arthur, Bertrand et Sophie, Facebook, janvier 2012



Transcription

B. si tu as besoin je suis là 3>

A. oui, je vois que tu va pas bien, et meme si tu m'en parle pas il est normal que je vienne vers toi. Pas besoin de me remercier, merci tkt ;)

A. Je cache se qui ya besoin de l'être ! c'est tout ;) 3>

B. T'inquiète Sophie, sa va aller, mais j'te remercie bien, Arthur si tu as besoin de quelque chose, tu m'envoie un message !

11. Indexer les amis, commentaires, 2010

A Little Help From My Friends

par L. [nom] mardi 15 décembre 2009, 16:48 [+ Rédiger un article](#)

La vie ne va pas être simple, sans Elle. Il y aura des hauts et des bas, mais je sais que pour les deux je pourrais toujours compter sur mes amis.

Merci d'avoir été et d'être présents pour tout les coups durs et les bons moments

Je vous aime tous autant que vous êtes, bande de petits cons.

L.

Partager

M. [nom] et 14 autres personnes aiment ça.

L. [nom] Désolé pour ceux que je n'ai pas marqué j'ai pas mis tout le monde mais je vous aime quand même ♥
15 décembre 2009, 16:49

R. [nom] Tu sais p'tit frere, On sera toujours là tout le temps, pour chaque personnes de notre groupe, mais plus pour toi.. Fais gaff a toi quand meme.. Je t'aime ♥
15 décembre 2009, 16:49

S. [nom] LittleLove - Love and miss ya- ♥
15 décembre 2009, 16:50

M. [nom] Toujours là.
15 décembre 2009, 16:52

L. [nom] T'es fort L. [nom] continu .. Et dès que t'as bsoin , les p'tit D. [nom] sont toujours prêts .. Courage .
15 décembre 2009, 16:58

M. [nom] T'es Un Ange, Je serai Toujours là pour Vous, Mkt's. [nom]

Recherche

H. [nom] Nous aussi on t'aime , et t'imagines pas à quel point . Tu peux compter sur moi n'im porte quand, n'im porte où . Prends soin de toi mon L. [nom] . Et ... P'tit con toi même :) ♥
15 décembre 2009, 18:51

C. [nom] Toujours prêts pour de nouvelles aventures avec toi, que ce soit dans les bons ou les mauvais moments.
15 décembre 2009, 18:54

A. [nom] Ho, mon petit Lulu d'amour ♥ C'est tellement adorable. Bien sur que t'on seras toujours là pour toi. C'est à la Skins quoi :)
15 décembre 2009, 19:04

C. [nom] Haaaa , l'histoire n'est pas fini ! Tu nous aura sur le dos pendant des année maintenant , enfin j'espère ! Quoique non , c'est sûr ! Toute la petite bande là ! Bande de dépravé ♥ toujours là , quand tu veux mon L. [nom] ! Je t'aime prit con ♥
15 décembre 2009, 19:27

T. [nom] Tkt ma poule toujours la pour toi ;) ♥
15 décembre 2009, 20:00

A. [nom] On est avec toi , je crois que tu l'as bien compris :)
15 décembre 2009, 20:06

C. [nom] ♥
15 décembre 2009, 20:12

S. [nom] Tu pourras toujours compter sur moi mon chérie. ;) ♥
15 décembre 2009, 20:32

M. [nom] ♥ On t'aime :)
15 décembre 2009, 21:12

T. [nom] Tkt ma gueul je suis la :p ♥
16 décembre 2009, 17:05

M. [nom] On te lâcheras jamais t'façon, on t'aime tous trop pour ça ♥
16 décembre 2009, 18:56

12. Journal, Philippe, Facebook, début 2012



Paul Runette

Amis Abonné Message

À propos Amis 155 Photos 61 Carte 1

Message sur le mur Photo

Après 2 téléchargements, 5 extractions lentes, 4 dll forcieux réinstallés, une disparition mystérieuse et un bug mémorable, je cherche TOUJOURS un crack de Skyrim potable ?

Je t'as prévenu ! :)

Tu as ça en réserve ? >:]

yep

Ahah c'est con, Skyrim est génial comme jeu

Tiens polux! Toi qu'as pas l'air débordé, tu pourrais me télécharger la saison 6 de Dexter en VF please??

Merci mon cousin!

Elle est sortie en VF ?? :D

T'es mauvais !

J'en sais rien m'a si c'est sorti en VF!!!! Doué comme il est il va me trouver le cousin!

Hey pourquoi moi ?

Ben parce que t'es l' meilleur Polux!

Génial.

Bon alors c'est bon c'est chargé??

Pareil que toi ! Je galère, et puis va y les DL de merde genre en 45 Partes ! >>

Google > "dexter saison 6 vostfr" > J'ai de la chance > <http://www.saison6.fr/episode-dexter-saison-6-en-streaming-vostfr-exclusif-85620813.htm>

Dexter Saison 6 Episodes 1 à 12(Finale) en Streaming Vostfr
www.saison6.fr

Infos: Série créée par James Mancoski en 2006 Avec : Michael C. Hall, Julie...

De rien :D

Et j'suis censée faire quoi avec ça??

Ben j'sais pas, tu les regarde ? (ah ben oui maintenant que tu me es dis c'est du streaming ... mais c'pas grave, si ?)

Ok, c'est désormais officiel, le jeu Pineapple Smash Crew défonce sa grandma.

Pour ceux qui veulent voire à quoi ça ressemble, une vidéo.

Pineapple Smash Crew IGF Trailer
www.youtube.com

Pineapple Smash Crew indie game!
<http://www.ichnolegion.com> twitter:
@RichMakeGame - Music by Syphus aka Echolevel (<http://www.echolevel.co.uk> - bandcamp a...

ceux que ça intéresse je peux vous l'envoyer mardi, à 12:19 - J'aime

Amis de Paul

Ajouter

Musique

Grandavis de Janski Beetsels

Toy Story de David Guetta

Repeat (feat. Jessie J) de David Guetta...

Progression fulgurante ! Merci tout le monde ! Et pas que ceux cités !

Je parle aussi de toi, oui toi, qui lit ce message ! :) — avec R et 10 autres personnes.

Ce moment chiant quand tu te rends compte que le boulot qui te reste à faire ne peut être fait que sur l'ordi et que tu es atteint du grave syndrome de "je ne peux pas faire quoi que ce soit sur l'ordi sans aller sur un site à la con au bout de 15 minutes"

Internet addict

T'as aucune volonté Polux!!!!!!!

<http://www.youtube.com/watch?v=CpEOERV-u4&feature=gvrec&context=G2240fRVA AAA AAAAAA>

13. Message privé Facebook Carla et Juliette, mars 2013.

The screenshot shows a Facebook private message interface. At the top, it says "Boîte de réception" (Inbox) with "Autre" and "Plus" options. The recipient's name is partially visible as "C...". There are buttons for "+ Nouveau message" and "Actions".

On the left is a search bar labeled "Recherche" and a list of messages. The selected message is from "Cl..." dated "14 mars".

The main message area shows two messages:

Message 1 (from J...): 15:22
Bonjour,
C'est gentille de prendre des nouvelles depuis tant de temps..
J'espère que pour vous tout avance comme vous le souhaitez,
et que votre livre sera publié! En tout les cas, pour ma part,
dites moi des qu'il sort, pour que je puisse aller vite l'acheter!
A très vite et bon courage pour la suite. Et je tâcherai au mieux
de dire bonjour au autres de votre part.

Message 2 (from Cl...): 15:39
Bonjour, et bien moi je vous remercie, du travail que vous avez
fait avec nos histoires. C'était très sympa de travailler avec
vous, j'ai beaucoup aimé. Oui cela aurait bien de ce revoir tous.
En tout cas je vous souhaite bon courage pour la suite de
votre travail, et tenez moi au courant dès la sorti de votre livre
que je puisse filer l'acheter. Bien sur il n'y a pas de soucie je vais
passer le bonjour à mes parents, à très bientôt madame. Au
revoir.

At the bottom is a response field "Votre réponse..." and buttons for "Ajouter de...", "Ajouter de...", "Appuyer su...", and "Répondre à tous".