

Les adolescents et leurs pratiques de l'écriture au XXI^e siècle : nouveaux pouvoirs de l'écriture ?

SOUTIEN À LA RECHERCHE

*Ce rapport vise à favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches financés ou cofinancés par l'INJEP.
Les hypothèses et points de vue n'engagent pas l'INJEP et sont de la responsabilité de leurs auteurs ou autrices.*

- Christine MONGENOT, chargée de mission scientifique Lecture Jeunesse
- Anne CORDIER, professeure en sciences de l'information et de la communication

Les adolescents et leurs pratiques de l'écriture au XXI^e siècle : nouveaux pouvoirs de l'écriture ?

*Christine Mongenot, chargée de mission scientifique Lecture Jeunesse
Anne Cordier, professeure en sciences de l'information et de la
communication*

Ce rapport vise à favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches financés ou cofinancés par l'INJEP. Les hypothèses et points de vue n'engagent pas l'INJEP et sont de la responsabilité de leurs auteurs ou autrices.

Pour citer ce document

Mongenot C., Cordier A., 2023, *Les adolescents et leurs pratiques d'écriture au XXI^e siècle : nouveaux pouvoirs de l'écriture ?*, INJEP Notes & Rapports/Rapport d'étude.

Remerciements

Lecture Jeunesse remercie le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, le Ministère de la Culture, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire et la Fondation La Poste pour leur soutien qui a permis la conception et la réalisation de cette enquête ainsi que sa diffusion.

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	5
INTRODUCTION	17
1. MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE	21
1.1 Porteur de l'étude et équipe de recherche	21
1.2 Périmètre.....	21
1.3 Méthode.....	22
2. SCRIPTEUR, DE QUI PARLE-T-ON ?	27
2.1 Fréquence de l'écriture chez les adolescents.....	27
2.2 Le scripteur, une réalité difficile à saisir	32
3. LES DÉTERMINANTS SOCIAUX-CULTURELS DE L'ÉCRITURE	37
3.1 L'influence de l'environnement familial.....	37
3.2 L'influence du lieu de résidence.....	41
3.3 L'influence du genre.....	42
4. DES FONCTIONS PRIVILÉGIÉES RECONNUES À L'ÉCRITURE	47
4.1 La fonction utilitaire, fonction dominante accordée à l'écriture	47
4.2 La fonction expressive, un enjeu central pour l'adolescent	52
4.3 Écrire, une temporalité singulière.....	59
4.4 L'écriture en partage	62
4.5 Les exclus de l'écriture ?.....	67
5. ÉCRITURE MANUSCRITE, ÉCRITURE DIGITALE : SUBSTITUTION OU COMPLÉMENTARITÉ ?	69
5.1 L'écriture manuscrite, une pratique en déclin ?.....	69
5.2 Les nouveaux chemins de l'écriture numérique	76
6. LECTURE ET ÉCRITURE, LES DEUX VISAGES DE JANUS	85
7. L'ÉCRITURE SCOLAIRE	87
7.1 L'école, unique cadre scriptural pour certains adolescents.....	87
7.2 Un lieu pour faire naître le goût de l'écriture	88
7.3 L'écrit scolaire, un écrit normé et normatif au-delà de l'école	89
7.4 L'influence de l'âge sur la pratique et les représentations de l'écriture	92
7.5 Une écriture scolaire vécue comme éloignée.....	94
7.6 Écrire pour quoi ?	96
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	105
ANNEXE	110

SYNTHÈSE

Pourquoi une enquête ?

L'écriture, ses pratiques et leur apprentissage réinvestissent aujourd'hui le champ du débat public¹, celui-ci ayant été durablement monopolisé par les problématiques concernant la lecture. Très peu de données étaient donc jusqu'ici disponibles concernant les pratiques d'écriture des adolescents contemporains trop souvent assimilés à des consommateurs passifs de contenus vidéo. Récusant cet *a priori*, l'association Lecture Jeunesse, qui promeut l'articulation entre lecture et écriture, a initié dès 2022 une enquête quantitative auprès de 1 500 jeunes français âgés de 14 à 18 ans², complétée par une enquête qualitative constituée de 50 entretiens individuels auprès de ce même public. Le présent rapport intitulé *Les adolescents et leurs pratiques de l'écriture au XXI^e siècle : nouveaux pouvoirs de l'écriture ?* entend donc combler en partie un vide de données. L'enquête dont il est issu part d'une hypothèse qui inverse certains lieux communs sur les pratiques culturelles des adolescents : loin d'éliminer les pratiques d'écriture, la possession très répandue de téléphones portables³, la forte activité sur internet, la constitution d'une « technoculture⁴ » favorisant l'autoproduction de contenus et facilitant leur diffusion, le développement d'apprentissages scripturaux dits informels car réalisés hors du cadre scolaire⁵, pourraient plutôt reconfigurer la culture graphique des adolescents. Mais quelles sont exactement les formes de ce changement de régime scriptural ? Qu'en savons-nous ? Dans quelle mesure les médiateurs qui s'efforcent de promouvoir l'apprentissage de l'écrit peuvent-ils, en ayant meilleure connaissance de ces pratiques « buissonnières⁶ », mettre en place des dispositifs qui s'appuient sur des motivations et des compétences « déjà là » ? La connaissance de ces nouvelles cultures de l'écrit est en effet reconnue comme essentielle pour améliorer l'éducation et la formation au sens large⁷.

¹ Tribune collective, « M. Gabriel Attal, redonnez à l'écrit, dès l'école primaire, ses lettres de noblesse », *Le Monde*, septembre 2023 ; Viviane Youx, AFEF : Nous croyons aux forces de l'écriture, *Le café pédagogique*, septembre 2023 [\[en ligne\]](#).

² Cette enquête quantitative en ligne a été conduite avec le CREDOC, sur la base d'un questionnaire co-élaboré avec un groupe de chercheurs assurant le suivi de l'enquête au sein de Lecture Jeunesse. L'enquête qualitative a été principalement conduite par Anne Cordier, professeure des universités en sciences de l'information et de la communication (laboratoire CREM-Université de Lorraine).

³ En 2022, 87 % en moyenne des 12-18 ans étaient équipés d'un smartphone, soit +3 points par rapport à 2020 (Baromètre du numérique, 2022).

⁴ Octobre S., 2019, « Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à Sylvie Octobre », *Le Français aujourd'hui*, n° 207, p. 11-18 [\[en ligne\]](#).

⁵ Cordier A., 2020, *Numérique et apprentissages scolaires. Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*, Rapport CNESCO [\[en ligne\]](#).

⁶ Barrère A., 2011, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

⁷ Voir à ce sujet les pistes concernant le plan d'action en matière d'éducation numérique, indiquées en 2018 dans la communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions (point 4.3.) [\[en ligne\]](#).

Principales orientations méthodologiques

Une définition extensive de l'écriture

Si la lecture fait l'objet d'une littérature de recherche nourrie, l'écriture des jeunes ne bénéficie pas de la même attention, les recherches sur ce sujet se cantonnant généralement, en France, à des écrits produits dans le cadre scolaire ou à des formats extrascolaires spécifiques (tweets, blogs...). Dans son questionnement, l'enquête a précisément choisi de ne pas cliver « pratiques scolaires » et « pratiques extrascolaires », afin de faire jouer les représentations spontanées des adolescents lorsqu'on aborde avec eux la question de l'écriture. Est donc ici considéré un large éventail de pratiques rédactionnelles, depuis celles que les adolescents identifient spontanément comme telles en citant des genres souvent légitimés comme les fictions narratives, le poème, le journal intime ou la rédaction scolaire, jusqu'à celles que les enquêtés tendent à minorer, voire à occulter parce qu'elles relèvent d'une écriture fonctionnelle, pratique ou ordinaire : sont ainsi également inclus, dans la définition de l'écriture retenue pour l'enquête, des types d'écrits aux contours plus flous, par exemple les brouillons, les *posts* avec légendes⁸, ou les *DM*,⁹ mais aussi les listes, ou les notes, et des écrits divers relevant plus largement de la littérature.

Des terrains diversifiés et un segment d'âge particulier

En croisant enquête quantitative et entretiens qualitatifs conduits dans une grande diversité de territoires français, depuis les zones rurales jusqu'aux métropoles, depuis les Hauts-de-France et la région Grand Est jusqu'à la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, cette étude vise à faire émerger un panorama des pratiques d'écriture contemporaines chez les adolescents.

La tranche d'âge retenue – 14-18 ans – correspond globalement à la scolarisation qui va de la dernière année de collège jusqu'à la fin du lycée. L'étendue du segment choisi tend à identifier des variations possibles dans les pratiques adolescentes au cours de cette période et certains facteurs explicatifs.

Enfin, l'enquête touche des jeunes aux statuts très divers : scolarisés (22 % au collège, 58 % au lycée qu'il s'agisse d'établissements d'enseignement général et technologique ou professionnel, 4 % en CFA, 2 % en école de la seconde chance ou établissement relais), déjà insérés dans le monde du travail (10 %) que ce soit en premier emploi ou en stage, ou bien relevant d'une situation autre (3 %), dont des jeunes « à la maison ».

Au croisement des représentations et des pratiques

Le volet quantitatif de l'enquête permet d'identifier des profils de scripteurs et de décrire les modalités organisationnelles de la pratique ainsi que les fonctions attribuées à l'écriture par les adolescents. Plusieurs questionnements constituent le substrat de cette investigation : à quelles conditions les adolescents se reconnaissent-ils scripteurs ? Dans quels contextes et sous quels formats l'écriture s'organise-t-elle ? Existe-t-il des écarts sociologiques ou genrés marqués dans les pratiques ? L'écriture numérique est-elle un substitut ou un complément à l'écriture manuscrite ? Quelle est l'influence de la norme scolaire dans ces nouveaux usages ? L'expérience scolaire de l'écriture joue-t-elle positivement

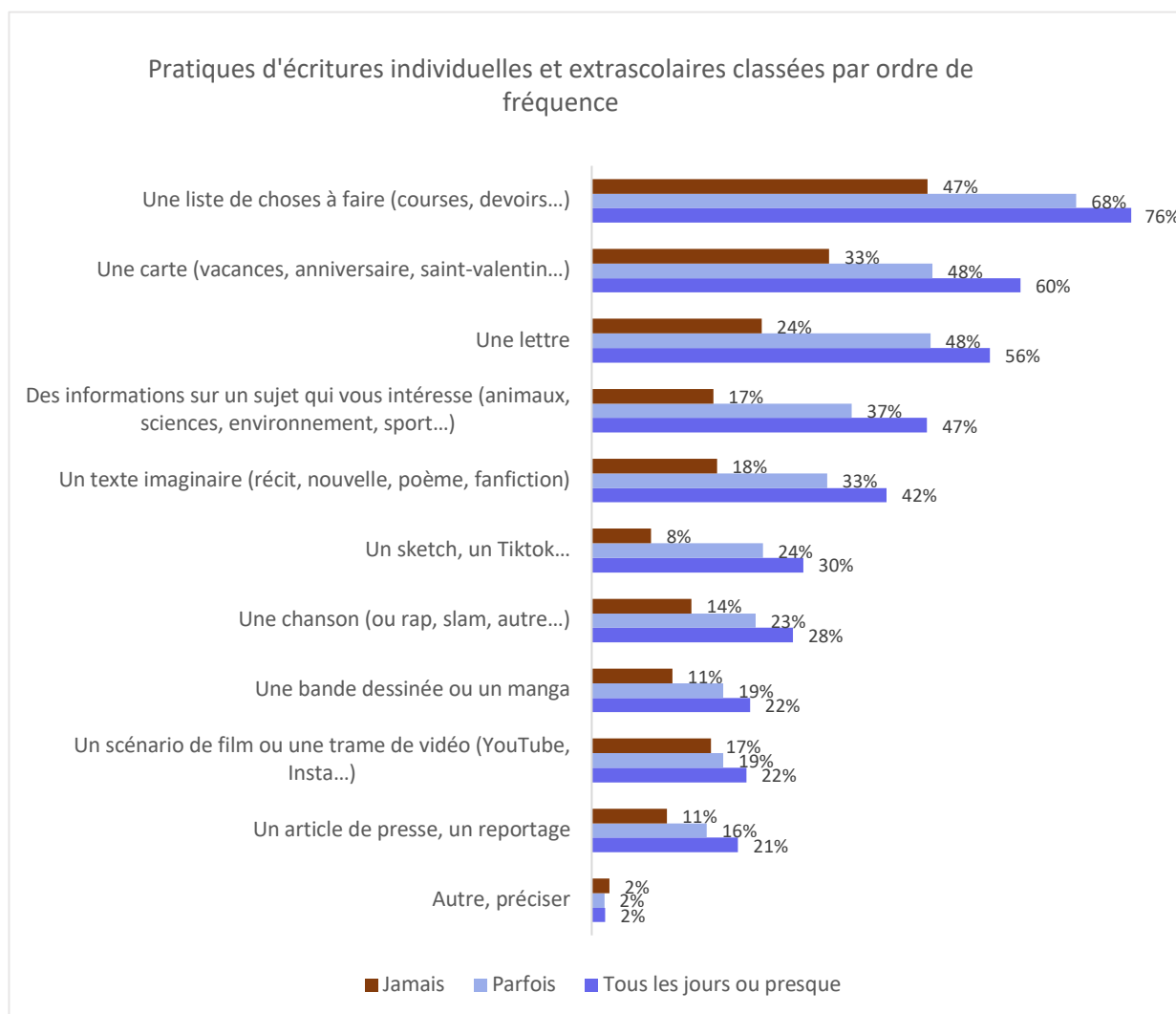
⁸ *Post* : anglicisme pour désigner un message sur un forum ou sur un blog.

⁹ *DM* : sigle de l'anglicisme « direct message », qui désigne sur les réseaux sociaux et les forums un message envoyé directement à la personne et qui n'est visible que par celle-ci, par opposition à un message public. Il s'agit donc d'un « message privé ».

sur l'activité d'écriture des adolescents hors de l'école ou a-t-elle au contraire un rôle inhibant ?
Comment les pratiques d'écriture s'articulent-elles enfin avec celles de la lecture ?

Principaux enseignements issus de l'enquête

Le scripteur adolescent : une réalité à saisir entre représentations restrictives et pratiques effectives



Champ : ensemble des 14-18 ans
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Sur les 1 500 adolescents interrogés dans le cadre de l'étude quantitative, et alors que le terme « écrire » n'a pas été préalablement défini ni son espace d'exercice – école ou espace extrascolaire – 92 % ont une activité de scripteur déclarée (selon leur réponse à une première question) et quelle que soit sa fréquence : 33 % écrivent parfois, 59 % tous les jours ou presque. Il convient toutefois de noter que cette fréquence déclarée repose sur la représentation parfois restrictive que les jeunes se font de ce que c'est qu'écrire puisque le terme n'a volontairement pas été préalablement défini : dès qu'on ouvre le spectre des réponses possibles, les pratiques d'écriture déclarées augmentent en fréquence et en nombre comme le montre le graphique ci-dessous qui synthétise les réponses à une question posée plus loin

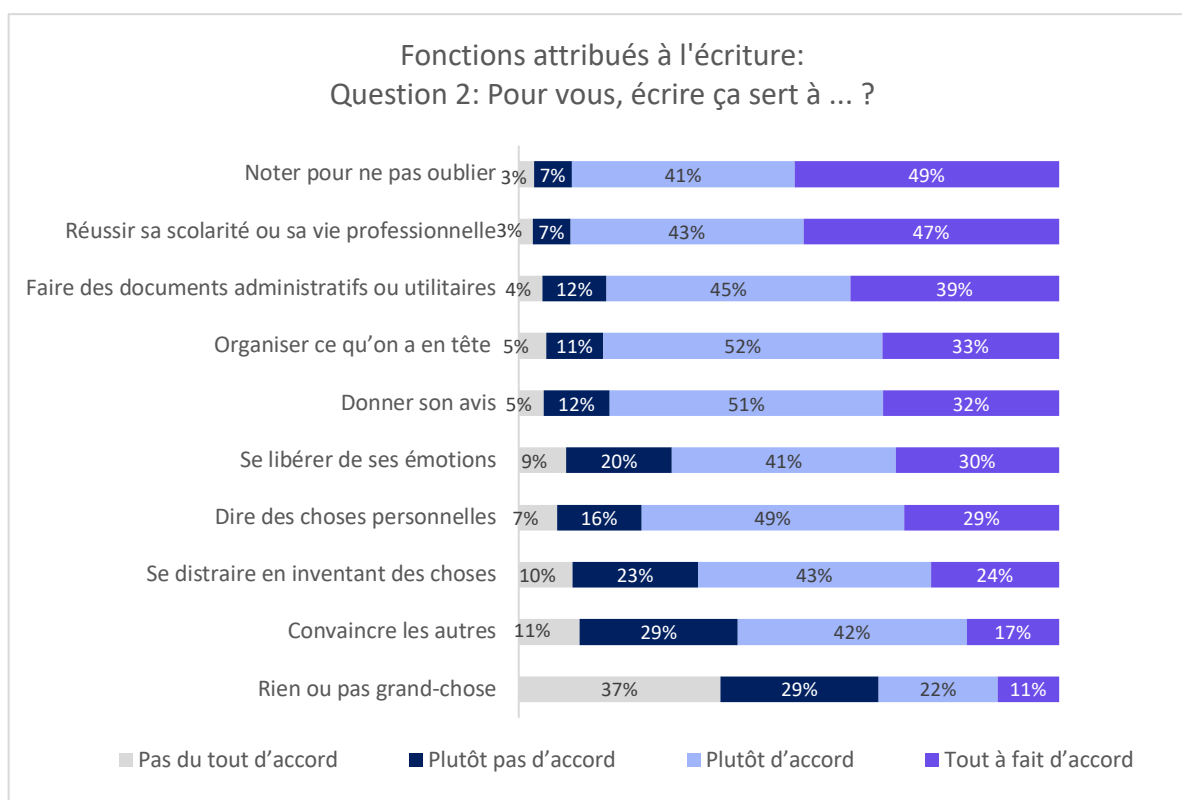
dans le questionnaire (Q 17). Les trois premières catégories d'écrits proposés dans la question sont pratiquées bien au-delà de la fréquence d'écriture initialement déclarée : respectivement 68 % d'écriture occasionnelle et 76 % d'écriture quotidienne pour des listes, entre 48 % d'écriture occasionnelle et 60 % d'écriture quasi quotidienne pour des cartes ou des lettres sous quelque format que ce soit¹⁰.

Nombre d'adolescents occultent donc dans leurs premières réponses des pratiques qu'ils considèrent comme peu légitimes alors que conduites avec une certaine fréquence et avec souvent un fort investissement, elles participent bien de leur identité de scripteur.

Plusieurs facteurs jouent dans le sens de cette « invisibilisation ». Ainsi les réponses recueillies en entretien, montrent la force de **la norme scolaire** : se reconnaissent d'emblée scripteurs les adolescents qui, d'une part, ont identifié au sein de leur activité scripturale une pratique en phase avec les attendus scolaires (tels que projetés) et qui, d'autre part, présentent un profil scolaire de bon niveau.

La norme littéraire, qui n'est pas sans lien avec la norme scolaire fortement liée à ce genre d'écriture, s'exerce également avec force sur les représentations des adolescents, et tout particulièrement chez les garçons, qui peinent à se définir scripteurs lorsqu'ils ne s'adonnent pas à des pratiques rédactionnelles de nature fictionnelle, sous des formes narratives, poétiques, dramatiques, etc.

De grandes fonctions reconnues à l'écriture



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

¹⁰ Comme le rappelle le titre du tableau, la question précisait « Au cours de douze derniers mois, avez-vous écrit tout seul et en dehors de l'école », en proposant ensuite une liste de propositions d'écrits.

Les fonctions attribuées à l'écriture par les adolescents sont très diversifiées : si pour une très forte majorité de jeunes, l'écriture répond à des enjeux utilitaires et fonctionnels comme le montre le graphique *supra*, cette conviction est logiquement encore plus ancrée chez les adolescents qui déclarent écrire chaque jour ou presque. La pratique régulière leur permet d'identifier plus clairement certaines fonctions plus précises de l'écriture : 87 % d'entre eux jugent qu'elle est utile pour structurer sa pensée contre 63 % des jeunes qui n'écrivent jamais. Les entretiens individuels montrent cependant que cette conviction est déconnectée des situations scolaires d'apprentissage disciplinaire, qui ne sont jamais citées lorsqu'il s'agit d'évoquer des expériences d'écriture où ce rôle structurant est pourtant essentiel.

Alors que les pratiques artistiques amateurs sont très représentées chez les 16-19 ans, selon une enquête du ministère de la culture (en 2018, 58 % des 15-19 ans s'adonnaient à celles-ci, contre 39 % en moyenne dans la population), l'identification de l'écriture comme outil de créativité arrive assez loin derrière dans les représentations des adolescents : 33 % des adolescents sont même réticents à lui reconnaître ce rôle ou le récuse. Cette représentation semble en décalage avec les pratiques par ailleurs déclarées puisque 39 % des jeunes écrivent occasionnellement ou régulièrement des paroles de chansons ou de rap, 43 % des histoires ou des *fanfictions*¹¹, et que près d'un jeune sur trois participe à l'écriture de traductions de mangas.

Enfin, la représentation forte du rôle de l'écriture dans le processus mémoriel, attestée dans l'enquête quantitative (90% des enquêtés sont plutôt ou tout à fait d'accord avec l'idée qu'écrire sert à « noter pour ne pas oublier »), s'affirme aussi dans les entretiens individuels : les adolescents soulignent que la trace écrite permet la relecture, et une forme de retour sur soi qui, dans les cas des écrits personnels, permet aussi de mesurer ses propres évolutions et d'une certaine manière de se constituer comme sujet ressentant et pensant.

Une écriture manuscrite qui résiste victorieusement à l'extinction

Les résultats de la phase quantitative de l'enquête montrent que l'écriture manuscrite est toujours bien perçue par les jeunes, qui sont 81 % à considérer qu'écrire à la main est toujours utile malgré l'ordinateur, et 72 % à considérer que l'écriture manuscrite permet de mieux mémoriser que l'écriture sur ordinateur ou portable, tandis que 53 % pensent qu'elle permet de mieux voir ses fautes. Au-delà de ces représentations, la pratique de l'écriture manuscrite sur des supports papier est loin de disparaître, contrairement à un *a priori* qui tendrait à réduire le scripteur adolescent à l'utilisateur d'outils numériques. Les adolescents qui, dans les entretiens, disent beaucoup écrire sur les réseaux numériques sont aussi ceux qui déclarent des pratiques d'écriture manuscrite spécifiques et leur attribuent une valeur d'authenticité difficile à concurrencer : à titre d'exemple, dans l'enquête quantitative, ceux qui indiquent écrire des DM (messages privés) sur les réseaux sociaux sont aussi ceux qui écrivent le plus de messages manuscrits à leurs amis (78 % par rapport à la moyenne de 71 %)

La guerre des stylos et des écrans semble donc ne pas avoir vraiment de réalité. Notons d'ailleurs que les jeunes écrivant sur les réseaux sociaux rédigent plus que la moyenne quels que soient les types d'écrits considérés, et quels que soient les formats ou les supports (+13 %, pour les messages ou mots d'amour, +7 % pour les messages écrits à la main à des amis, +16 % pour les brouillons de publications sur les réseaux sociaux, +10 % pour des contenus sur un blog ou +6 % pour des histoires et *fanfictions*). Lors

¹¹ *Fanfictions* : anglicisme désignant un récit proposé par un fan sur Internet, pour prolonger, amender ou transformer une fiction préexistante (roman, manga, film, série télévisée, jeu vidéo).

de l'enquête qualitative, de nombreux adolescents interrogés considèrent d'ailleurs les réseaux sociaux comme de véritables inspireurs d'espaces d'écriture.

L'enquête montre plutôt une distribution particulière des usages entre écriture manuscrite et écriture numérique, la première gardant d'ailleurs des vertus inversement proportionnelles à sa rareté : les adolescents interrogés en entretien reconnaissent le confort de l'écriture numérique et les allègements qu'elle apporte, mais continuent en effet à attribuer une forte valeur d'authenticité à l'écriture manuscrite dans la sphère communicationnelle – et cela en dehors des réseaux sociaux. Ils reconnaissent en elle une manifestation de leur singularité.

Les enquêtés voient massivement dans l'écriture numérique un palliatif alors qu'ils sont nombreux à déclarer des difficultés pour écrire en cursive (66 % d'entre eux disent s'être fait souvent reprocher une écriture difficilement lisible). Cette catégorie de scripteurs maîtrisant mal l'écriture cursive est logiquement celle chez qui on observe un véritable rejet de l'écriture manuscrite et surtout, plus globalement, une minoration de son intérêt (elle ne servirait plus à rien) au profit d'une survalorisation des bénéfices de l'écriture numérique (voir la tableau ci-dessous).

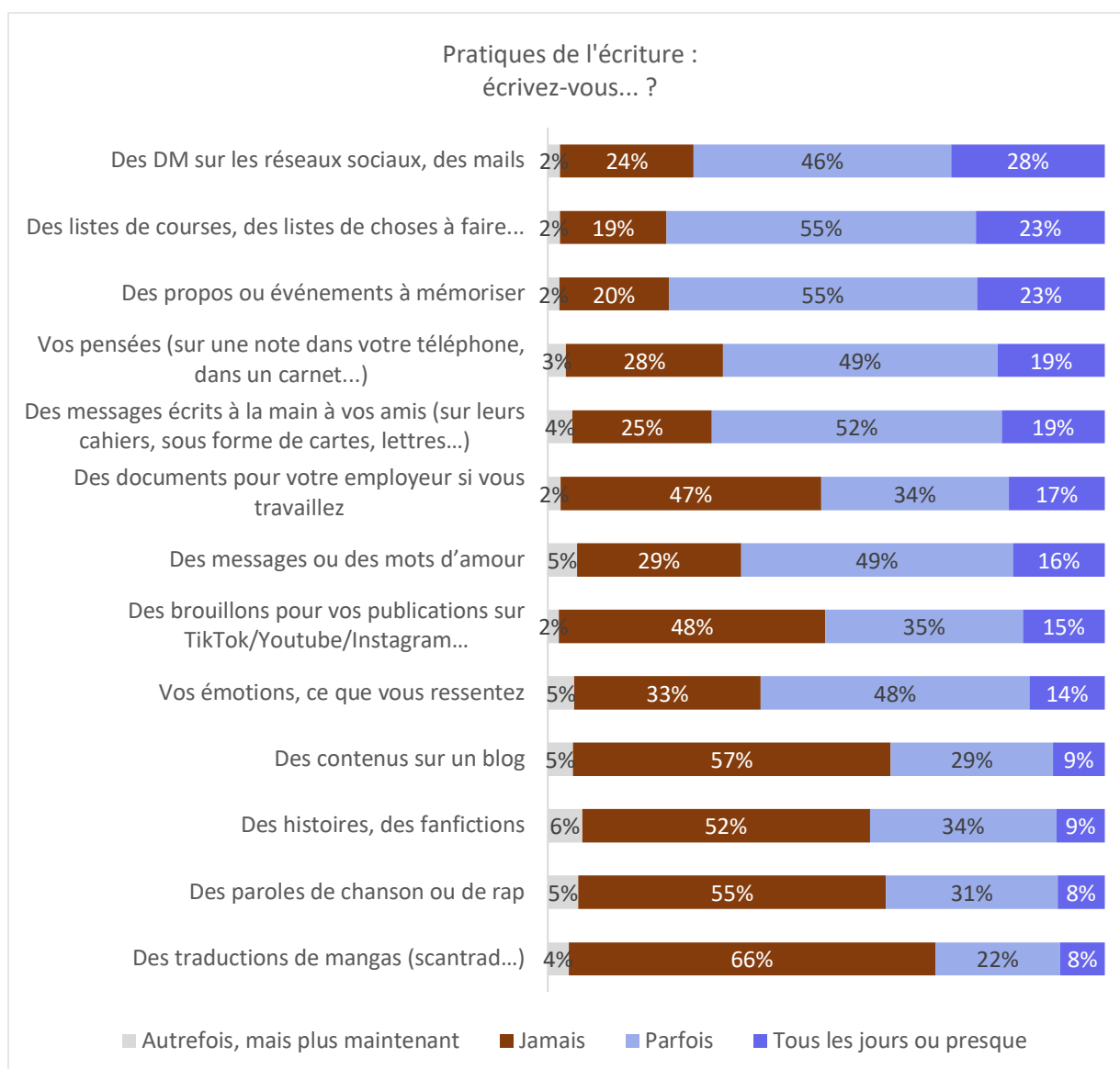
RÉPONSES DES NON-SCRIPTEURS CONCERNANT L'UTILITÉ DE L'ÉCRITURE MANUSCRITE/VS L'UTILITÉ DE L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE

Affirmations proposées dans le questionnaire quantitatif	Réponses des scripteurs déclarant une écriture peu lisible Écart par rapport à la moyenne des réponses
Écrire à la main ne sert plus à rien	+ 10
Écrire sur l'ordinateur ou le téléphone permet de mieux mémoriser ce qu'on écrit	+ 8
Écrire sur le téléphone ou l'ordinateur permet de mieux voir ses fautes	+ 5
Écrire au clavier est plus confortable	+ 4

Le goût pour la trace manuscrite ne disparaît pas pour autant : dans les entretiens, plusieurs adolescents lui accordent un rôle important dans des rituels amicaux, et déclarent travailler sa dimension purement esthétique, indépendamment du contenu en jeu. Les jeunes enquêtés ne se revendiquent donc pas comme des adeptes radicaux d'une modernité technologique, mais usent alternativement des différents formats à leur disposition, en distinguant assez clairement leurs intérêts respectifs.

Des adolescents plus nuancés, réfléchis et distancés qu'il n'y paraît

La fluidité de leurs pratiques et leur appréciation sans exclusive des médias à leur disposition constituent un des enseignements de cette enquête sur les adolescents : ils semblent ignorer les clivages, que l'on pourrait être tenté de populariser entre support papier et support numérique, et circulent aisément entre les deux.



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

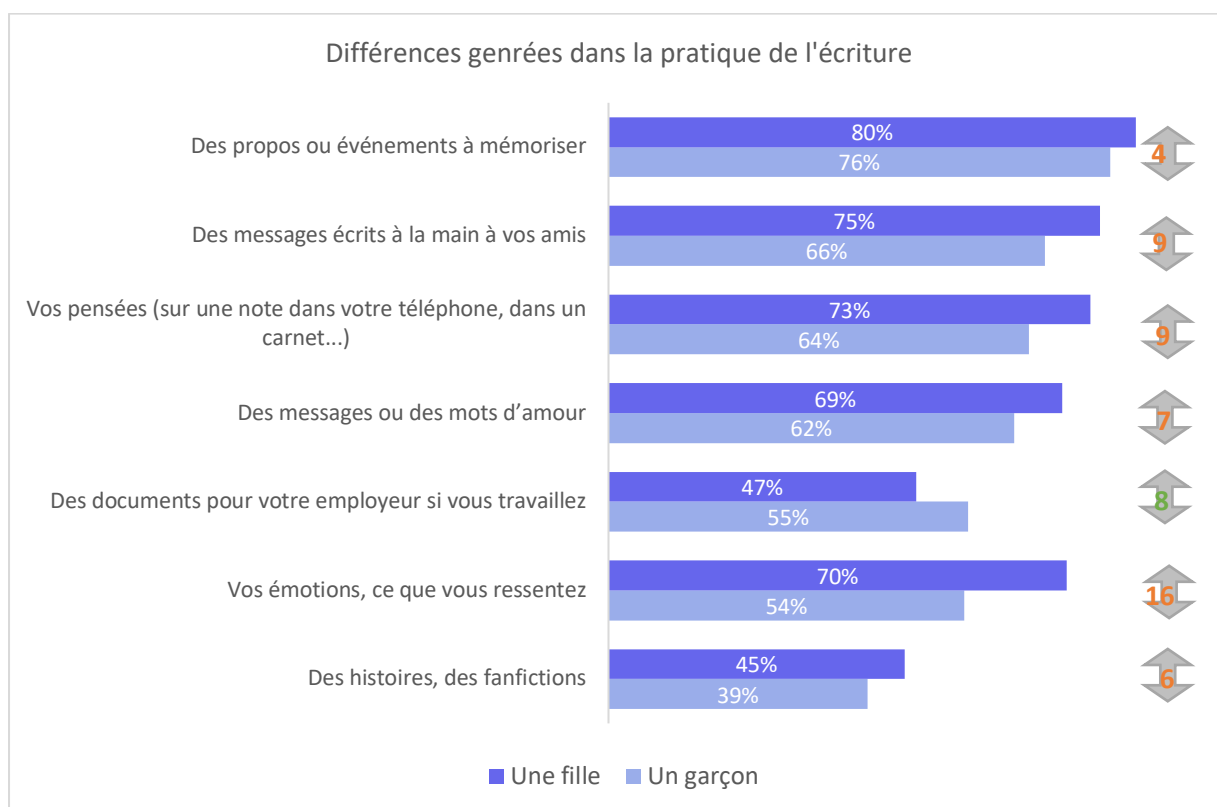
Les entretiens qualitatifs livrent également d'eux une image éloignée de certains lieux communs selon lesquels les pratiques culturelles des jeunes, et particulièrement celle de l'écriture, relèveraient du spontanéisme et de l'impulsion. On y découvre qu'ils pratiquent le brouillon (50 %) et recourent très fréquemment à l'application « Notes » de leurs smartphones : 35 adolescents interrogés en entretien (sur 50 au total) évoquent spontanément cette exploitation des « Notes » du smartphone, application alors conçue comme une véritable antichambre organisationnelle. Ils révèlent aussi la prudence effective avec laquelle ils envisagent la publication de ce qu'ils écrivent, et mettent en place des stratégies préventives pour se protéger en tant qu'auteurs.

Des écarts de pratiques et de représentations à prendre en compte

Si les réponses à l'enquête quantitative livrent des représentations globalement positives de la production d'écrit (37 % ne sont pas du tout d'accord, et 29 % plutôt pas d'accord avec l'idée que l'écriture ne sert à rien ou pratiquement à rien), des écarts significatifs dans les pratiques peuvent toutefois apparaître.

Entre garçons et filles tout d'abord : si l'on ne note pas de différences genrées significatives concernant la fréquence d'écriture (les filles sont 1 % plus nombreuses à écrire tous les jours ou presque et les garçons 2 % plus nombreux à n'écrire que parfois), d'autres lignes de clivage sont néanmoins sensibles. Les filles sont plus nombreuses à assigner des fonctions diversifiées à l'écriture : une fonction organisationnelle (+3 % par rapport aux garçons), intime (+7 %), émotionnelle (+9 %) et ludique (+4 %). À l'inverse, les garçons sont plus nombreux à n'attribuer aucune fonction à l'écriture (+3 %).

Dans les diverses formes d'écrits (messages d'amitié, pensées, mots d'amour, histoires, *fanfictions*), les filles sont également davantage représentées que les garçons dans chaque catégorie, à l'exception des documents professionnels, où les garçons sont plus nombreux (+8 %). L'écart entre garçons et filles est particulièrement saillant pour l'écriture émotionnelle, que les filles sont 70 % à dire pratiquer, contre 54 % pour les garçons (16 points d'écart).



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Le format qui concentre le plus fort écart genré est sans aucun doute le journal intime, que 70 % des adolescentes interrogées disent tenir ou avoir tenu dans l'enquête quantitative, contre 52 % des garçons. Le volet qualitatif de l'enquête confirme cet écart entre garçons et filles : sur les 50 adolescents interrogés, 25 déclarent pratiquer l'écriture intime, dont 2 garçons sur 18 contre 23 filles sur 32. Les résultats de l'enquête quantitative sont cependant à prendre avec précaution sur ce point : la connotation féminine associée à certaines formes d'écriture se rattachant à l'intime ou au domaine émotionnel rend les garçons réticents à les déclarer, même lorsqu'ils les pratiquent, car ils craignent à ce titre qu'elles ne renvoient d'eux une image dévalorisante.

L'autre catégorie d'écarts fortement perceptible dans l'enquête est de nature sociologique. Les catégories sociodémographiques les plus représentées chez les 8 % de jeunes qui se déclarent *a priori* non-scripteurs (« n'écrit jamais »), sont les adolescents qui déclarent ne pas voir écrire leurs parents (+10 points par rapport à la moyenne), ceux-ci étant non diplômés (+7 points) ou inactifs (+8 points).

Si l'on considère plus largement les adolescents qui ont une représentation plutôt négative de la pratique scripturale – ceux pour qui, à 33 %, elle ne sert à « rien ou pas grand-chose » – leur représentation restrictive des finalités de l'écriture est souvent associée à l'univers scolaire et aux activités qui y sont pratiquées. Les collégiens sont davantage représentés dans cette catégorie (37 %, soit +4 points par rapport à la moyenne). Les caractéristiques de ce groupe dévalorisant l'écriture recourent assez logiquement celles des non-scripteurs déclarés : les adolescents qui n'attribuent pas de fonctions à l'écriture sont plus susceptibles d'avoir des parents qui n'écrivent pas (+9 points), non diplômés (+7 points) ou titulaires d'un BEPC ou brevet des collèges (+5 points). Ils sont également plus nombreux à être en centre de formation d'apprentis (CFA), en école de la deuxième chance ou déjà dans le monde du travail (+6 points).

L'enquête souligne donc le poids de déterminismes cumulatifs qui conduisent cette catégorie de jeunes à avoir une représentation restreinte de l'utilité de l'écriture – voire à ignorer carrément cette utilité – en même temps qu'à la pratiquer de manière elle aussi limitée : peut alors s'enclencher une forme de cercle vicieux sous-estimation/rejet/exclusion. La moindre représentation de ces adolescents dans les entretiens qualitatifs – ceux-ci relevant du volontariat – suggère qu'ils fuient aussi logiquement des situations visant à élucider leurs pratiques (ou leur absence de pratiques) et témoigne sans doute en partie d'une insécurité culturelle.

Une école dispensatrice de normes, mais aussi objet d'attentes

Cela justifie que l'attente des jeunes se définissant comme non-scripteurs soit particulièrement forte vis-à-vis de l'école, comme le montre l'enquête qualitative.

Ce besoin de soutien dans le processus d'acculturation à l'écrit concerne d'autant plus les médiateurs que les adolescents, loin de refuser le regard de ces adultes, réclament plutôt que celui-ci se déplace – notamment de l'évaluation formelle vers la prise en compte des contenus – et attendent des médiateurs aide et conseils. Cette quête de soutien peut se révéler positive, en particulier lorsque l'adolescent est entouré de parents dont le capital culturel permet d'engager un dialogue avec lui autour de ce qu'il a produit, comme en témoignent les entretiens individuels. En revanche, pour l'adolescent qui ne bénéficie pas de cet accompagnement, l'enseignant est le principal recours.

Les propos tenus en entretien montrent le poids de l'approche prioritairement – voire exclusivement – évaluative de leurs écrits dans leurs expériences scolaires. Les enquêtés témoignent aussi à plusieurs reprises du rejet de certaines pratiques extrascolaires considérées comme illégitimes par les enseignants¹², ou du moins dévalorisées par eux. À l'inverse, lorsque ce regard se fait plus bienveillant et ne se limite pas à sanctionner les savoirs de l'écrit non maîtrisés, les adolescents soulignent le plaisir

¹² Une enquêtée, élève en classe de seconde mentionne par exemple la pratique des *sketchnotes* peu prisée des enseignants, alors que cet usage lui est d'une grande utilité dans la structuration d'informations à mémoriser : « Ce que j'aime faire, mais je ne peux pas le faire en cours parce qu'apparemment ça les (les enseignants) dérange énormément, mais quand je suis chez moi et qu'il faut réviser le cours ou des choses comme ça, je fais des *sketchnotes*. Les *sketchnotes*, j'ai trouvé ça sur internet, en fait c'est des schémas, ou alors tu peux écrire dans des sortes de bulles, ça fait comme des nuages. En fait, tu organises tes idées sous forme d'un schéma, et moi je trouve ça beaucoup plus sympa, tu mets un peu des couleurs, des petits dessins, des abréviations, enfin c'est vraiment une nouvelle écriture, et moi ça me convient beaucoup beaucoup mieux. »

d'écrire vécu dans le cadre scolaire, se déclarent aussi demandeurs d'apprentissages pour progresser et reconnaissants lorsqu'ils en bénéficient. Ces témoignages positifs d'expériences d'écriture en contexte scolaire incitent donc à mettre à distance des représentations clivées qui opposeraient un apprentissage scolaire et fastidieux de l'écriture aux libres et jouissives découvertes permises par les activités extrascolaires, qu'elles soient spontanées et autonomes ou offertes dans un cadre associatif.

Des médiations qui devraient rendre visibles et intégrer toutes les pratiques d'écriture

Faire écrire, apprendre à écrire constitue pour les médiateurs⁴³ une tâche ardue, dont il ne faut masquer ni la complexité ni la charge et qui s'inscrit dans un temps long. Dans le cadre scolaire, cette tâche ne se cantonne pas au seul apprentissage du français. L'enquête montre pourtant de façon nette que les écritures pratiquées dans d'autres domaines disciplinaires ne sont pas identifiées comme telles par les adolescents. Lorsqu'ils parlent d'écriture en dehors de la discipline « français », ils ne mentionnent en général que des situations de réception (copie, cours pris en dictée) et pratiquement jamais des écrits relevant d'une production (résumé à construire en histoire, compte-rendu d'expérience en sciences, résolution de problème en mathématiques...).

Cette invisibilisation de tout un pan des pratiques scolaires, que l'on peut catégoriser comme des écritures de travail, pourtant fondamentales dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires, pose nécessairement question : qu'est-ce qui fait que les adolescents ne les mentionnent pratiquement jamais dans les entretiens ? Pourquoi ne les identifient-ils pas comme des pratiques d'écriture à part entière ? Sans prétendre répondre à ces questions, l'enquête permet en tout cas de les formuler clairement et incite nécessairement à remonter vers les conditions d'apprentissage de ces pratiques d'écriture non répertoriées comme telles par les adolescents interrogés.

Les écritures fictionnelles à caractère plus ou moins littéraire (récits, dialogues, scénarios...) semblent à l'inverse clairement désignées et plébiscitées aussi bien dans le cadre scolaire que dans des ateliers d'écriture extrascolaire. Faut-il en conclure que c'est là que se situe la voie royale de l'apprentissage de l'écriture ? On ne peut exclure d'autres interprétations. En particulier, ces écritures appréciées pour leurs qualités intrinsèques – espace de liberté et de créativité – peuvent aussi s'affirmer par défaut et en l'absence d'un cadre motivant d'apprentissage des écritures de travail et plus généralement des écritures fonctionnelles, qui leur donnerait leur plein intérêt aux yeux des adolescents. De la même manière, le modèle de l'écriture narrative littéraire, souvent privilégié lorsque les enquêtés évoquent des souvenirs positifs issus de leurs expériences scolaires, est susceptible de s'imposer d'autant plus aisément que des pratiques d'écriture engageant leurs opinions, leurs jugements sur des sujets contemporains – pratiques personnelles extrascolaires qu'ils sont plusieurs à déclarer – ne semblent guère avoir cours dans la sphère scolaire, si l'on se fie à leur témoignage. Quelle que soit l'explication retenue, ces constats montrent en tout cas l'intérêt d'élargir les situations d'apprentissage proposées dans les médiations scolaires ou associatives.

⁴³ Dans ce rapport nous entendons par ce terme les professionnels de l'éducation et de la jeunesse – enseignants, bibliothécaires, médiathécaires, et acteurs associatifs – travaillant à favoriser l'entrée des adolescents dans l'écrit et la construction de compétences en lecture/écriture..

Quand écrire c'est aussi lire

Dans la même perspective, les résultats de l'enquête incitent à reconsidérer les rapports entre écriture et lecture. De manière assez prévisible l'enquête quantitative fait tout d'abord apparaître des « profils culturels » d'adolescents chez qui pratiques de lecture et d'écriture vont de pair, qu'elles se caractérisent par leur fréquence ou à l'inverse par leur inexistence déclarée : ainsi, 21 % des enquêtés qui ne se reconnaissent dans aucun des types de lecture proposés dans le questionnaire quantitatif et n'en déclarent par ailleurs aucune autre sorte, indiquent « ne jamais écrire », contre 6 % des autres adolescents. Cet écart important doit cependant encore une fois être considéré avec précaution puisque les représentations de la lecture et de l'écriture sous-jacentes à certaines réponses peuvent conduire les adolescents à sous-estimer quantitativement leurs pratiques dans les deux champs considérés et, par exemple, à ne pas comptabiliser certaines de leurs activités sur les réseaux sociaux, alors que celles-ci peuvent relever des deux domaines.

En pratique, et comme le soulignent certains enquêtés en entretien, lecture et écriture se distinguent peu lorsque l'on est sur écran. Dans le quotidien des adolescents et mobilisée dans le cadre de leurs réseaux de sociabilités médiatisées, c'est plutôt l'écriture, inscrite dans un contexte communicationnel très fort qui semble engager les pratiques de lecture : c'est parce qu'ils « écrivent à » leur(s) pair(s) pour maintenir un lien – souvent amical – que les adolescents se retrouvent engagés dans la lecture des messages en retour, des écrits produits par leurs interlocuteurs ou d'autres contenus que ceux-ci partagent avec eux. Prédominante, même si elle n'exclut pas les écrits gardés pour soi, cette écriture à visée directement communicationnelle agit donc ici comme un facteur dynamisant l'activité de lecture.

Si l'enquête montre ainsi que le rapport traditionnellement pensé du lire vers l'écrire peut aussi s'inverser, elle révèle aussi d'autres formes de relations possibles entre les deux activités et donne à chacune des sens respectivement nouveaux : à titre d'exemple l'annotation manuscrite spontanée de textes lus, telle qu'identifiée lors d'entretiens individuels, apparaît bien plus comme un travail de retour sur soi du lecteur que comme une activité de commentaire au sens traditionnel et scolaire du terme. À travers ces pratiques, l'enquête révèle que, pour les adolescents, lire et écrire ne s'organisent pas dans un rapport hiérarchisé que ce soit chronologiquement ou fonctionnellement, mais entrent plutôt en dialogue continu dans un contexte de pratiques ouvertes. Cette réalité tend donc à s'écarter des expériences scolaires vécues du collègue à l'université, qui distingueraient les deux pratiques en les organisant de manière successive et, le plus souvent, de la lecture vers l'écriture. À ce titre, elle peut inciter à concevoir de nouvelles articulations dans leur apprentissage.

Conclusion

En mettant au jour certaines pratiques ordinaires de l'écriture par les adolescents et leur engagement conséquent dans cette activité, l'enquête n'entend pas dévoiler un vivier d'écrivains en puissance, de scripteurs toujours qualitativement efficaces ni nier les difficultés d'un apprentissage complexe. En revanche, elle vise à mettre au jour un certain nombre de données qui peuvent aider les médiateurs à poursuivre leur action auprès des adolescents, pour développer chez eux des apprentissages de l'écrit en connaissant mieux leurs pratiques – y compris autodidactes – leurs appétences et leurs attentes.

Introduction

« Presque tout, à un moment ou à un autre, passe par une feuille de papier, une page de carnet, un feuillet d'agenda ou n'importe quel autre support de fortune (un ticket de métro, une marge de journal, un paquet de cigarettes, le dos d'une enveloppe, etc.) sur lequel vient s'inscrire, à une vitesse variable et selon des techniques différentes selon le lieu, l'heure ou l'humeur, l'un ou l'autre des divers éléments qui composent l'ordinaire de la vie. » (Perec, 1974, p. 26.)

Toute vie est inscription déclarait ainsi hautement Georges Perec en 1974, et si l'écran d'ordinateur ou celui du téléphone portable viennent aujourd'hui compléter la liste non finie des supports susceptibles d'accueillir cette trace existentielle, remettent-ils pour autant en cause les valeurs essentielles accordées à l'écriture, ou ne font-ils que redistribuer ses formes et ses usages ? Valide pour tout scripteur contemporain, la question concerne particulièrement les adolescents qui expérimentent les possibilités offertes par le numérique. Ces adolescents relèveraient-ils donc d'une autre espèce de scripteurs ? Que savons-nous de leurs pratiques ?

Rares sont en réalité les études qui s'attachent à cerner la figure du jeune scripteur contemporain, ses représentations ou ses manières de faire. Là où la lecture fait l'objet d'une littérature nourrie, portant aussi bien sur sa pratique et son apprentissage que sur les modèles d'ouvrages proposés à la jeunesse, l'écriture des jeunes ne bénéficie pas de la même attention, les recherches sur ce sujet se cantonnant généralement à des écrits produits dans le cadre scolaire.

Ce traitement différencié entre lecture et écriture a plusieurs origines, mais il résulte principalement du primat traditionnellement accordé à la lecture dans la sphère éducative, priorité que continuent à refléter les objets de recherche. L'histoire longue des rapports entre lecture et écriture en France a en effet installé l'écriture dans une position seconde par rapport à la lecture, comme l'a montré Anne-Marie Chartier (2022). Alors que dans l'Antiquité l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture se faisaient de manière conjointe, l'essor d'une alphabétisation de masse en Europe, dans le sillage de l'invention de l'imprimerie, généralise le lire-réciter, l'écrire-compter restant, lui, réservé à une minorité qui devra prendre la plume. Au XIX^e siècle, dans le cadre de la massification de l'enseignement primaire engagée sous la Monarchie de Juillet, la lecture demeure l'instrument privilégié pour transmettre au plus grand nombre les « savoirs usuels » et les comportements moraux. L'écriture est mobilisée surtout dans l'apprentissage de la langue française, à travers de nouveaux exercices qui s'inscriront de manière pérenne dans l'enseignement scolaire français : calligraphie, conjugaison, copie, dictée. La laïcisation de l'école à compter de 1882 maintient le privilège de la lecture. Les élites républicaines qui aspirent à construire une culture nationale commune ne négligent pas l'écriture, mais la subordonnent à la lecture des grands auteurs, dont les textes constituent alors des modèles pour les rédactions, exercice littéraire devenu dès 1887 une épreuve du certificat d'études. Les enseignements primaire et secondaire français privilégient une écriture sans finalité utilitaire et renvoient les usages sociaux de l'écriture vers d'autres lieux d'apprentissage liés au monde du travail.

Les approches contemporaines de l'écriture héritent de cette longue tradition culturelle et scolaire. D'une part, le modèle dominant s'organise durablement du lire vers l'écrire, même si des pédagogues dans la mouvance de la pédagogie nouvelle – dont Célestin Freinet – ont développé des conceptions appelant à inverser le processus d'apprentissage, et même si certains didacticiens ont souligné l'intérêt de cette inversion (Garcia-Debanc, 1996) et appellent plus largement à inscrire l'écriture « dans un

continuum didactique » avec la lecture¹⁴. D'autre part, l'écriture littéraire tend à monopoliser les débats sur l'écriture. Les enseignants, qu'ils soient praticiens ou chercheurs, ont longtemps manifesté un intérêt moindre pour ce qui concerne la littérature au sens large et survalorisé à l'inverse le littéraire et ses formes discursives, comme en témoignent certaines études passées tentant d'évaluer « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages des élèves » (Goigoux, 2016) ou d'étudier « les représentations des enseignants et élèves sur l'écriture narrative au troisième cycle » (Bosredon, 2014). En revanche, les écritures spontanées et discontinues, pratiquées en dehors du cadre scolaire, demeurent un point aveugle de la littérature de recherche actuelle. Le discours d'autorité sur l'écriture tel qu'il est tenu par les institutions continue à minorer l'intérêt et la valeur d'écrits produits dans le cadre de dispositifs « sans mémoire » et qui ne correspondent pas aux canons. Du côté des didacticiens, et à quelques exceptions près¹⁵, la focalisation longtemps exclusive sur l'élève, au détriment de l'enfant ou de l'adolescent pris dans sa globalité, a durablement occulté tout ce qui se joue à l'extérieur de l'école, dans « la sphère d'autonomie juvénile » (Barrère, Jacquer-Francillon, 2008). La relative intimité des écrits extrascolaires des adolescents, plus difficilement accessibles pour le chercheur, a en outre longtemps constitué un écueil supplémentaire à leur appréhension¹⁶. Les données quantitatives ou qualitatives concernant la production écrite spontanée des adolescents français hors de la sphère scolaire sont donc rares et éparpillées.

Aujourd'hui cependant, la forte activité des adolescents sur internet – favorisée par la possession individuelle de téléphones portables¹⁷ – et les traces écrites nombreuses qu'ils y laissent offrent un matériau plus facile à saisir, d'autant que pour certains de ces écrits (*fanfictions* par exemple), leurs auteurs aspirent à leur reconnaissance publique et à leur diffusion. Compte tenu de ce véritable changement de régime scriptural, une investigation sérieuse des pratiques des adolescents dans ce domaine s'impose. Contrairement aux idées reçues qui voudraient que les adolescents soient livrés, *via* leurs écrans, à la seule réception passive, plusieurs enquêtes sur les activités culturelles des jeunes ont déjà montré qu'une partie de cette activité sur écran est au contraire dédiée à la lecture d'écrits divers mis en ligne. Les sociologues identifient également une véritable « technoculture » des jeunes, qui ne se limite pas à la seule réception, mais implique « une capacité d'action sur les contenus, d'autoproduction et d'autodiffusion accrue » (Octobre, 2019). Le numérique ouvre ainsi pour les enfants et adolescents un nouveau champ d'usages et de pratiques de la lecture, de l'écriture, de l'information ou encore de la communication, et autorise le développement d'apprentissages dits « informels » car réalisés hors du cadre scolaire (Cordier, 2020). Ces apprentissages s'effectuent ainsi au travers d'expériences vécues par l'individu dans des situations du quotidien, dont la richesse est trop souvent négligée (Brougère, Ulmann, 2009). De fait, une grande partie des apprentissages liés aux « activités électives » des enfants et adolescents se développe en dehors de toute maîtrise d'un tiers ou d'une institution.

¹⁴ Le Goff, Larrivé, 2018. Depuis une quinzaine d'années, l'université elle-même s'inscrit dans une démarche similaire en annexant parfois des éléments du *creative writing* pour favoriser la lecture et l'étude des textes littéraires par les jeunes adultes (voir Houdart-Merot, Mongenot, 2013).

¹⁵ Signalons les travaux de M.-C. Penloup sur l'écriture extrascolaire depuis les années 1990 et le récent numéro du *Français aujourd'hui* déjà cité, « Quelle place pour la culture des élèves en classe ? », (2019).

¹⁶ M.-C. Penloup s'est d'ailleurs concentrée sur les traces imprimées de cette activité, en travaillant sur le courrier des lecteurs de la revue *Astrapi*.

¹⁷ En 2022, 87 % en moyenne des 12-18 ans étaient équipés d'un smartphone, soit +3 points par rapport à 2020 (Baromètre du numérique, 2022).

Les enquêtes conduites sur les pratiques culturelles ou les usages numériques des adolescents livrent des chiffres relativement dispersés et insuffisamment détaillés concernant ces pratiques d'écriture. Bien qu'ils aient, depuis une bonne décennie, mis en avant le rôle de « l'éducation buissonnière » (Barrère, 2011) et la part essentielle qu'y joue par exemple l'activité des adolescents en ligne, les chercheurs ont davantage analysé les modalités relationnelles nouvelles et horizontales désormais permises par internet que les processus de lecture et d'écriture en eux-mêmes ou les écrits qui en sont issus. Aucune enquête ciblée sur l'écriture extrascolaire des adolescents ne semble avoir eu lieu en France, à la différence du Royaume-Uni où le National Literacy Trust a réalisé en 2016 un sondage auprès de 40 000 jeunes britanniques âgés de 8 à 18 ans, qui fait apparaître leur goût croissant pour l'écriture, mais aussi de forts écarts genrés et une activité rédactionnelle inversement proportionnelle à leur âge.

L'enquête conduite par Lecture Jeunesse dans le cadre de son Observatoire de la lecture et de l'écriture des adolescents a donc vocation à **combler ce déficit de données, en proposant un état des lieux fiable des pratiques d'écriture contemporaines des adolescents, dans leur diversité générique, et quels que soient les supports**. Un tel objectif suppose de retenir une acception large de la notion d'écriture, qui intègre des formes textuelles et des genres identifiés, voire légitimés (poème, journal intime, rédaction scolaire, par exemple), mais également d'autres types d'écrits aux contours plus flous (listes, paroles de chanson, brouillons, *posts*, *DM*¹⁸). L'enquête considère donc l'ensemble des pratiques rédactionnelles depuis celles que les adolescents identifient spontanément comme telles (pratiques créatives telle que l'écriture poétique, fictionnelle) jusqu'à celles qu'ils tendent spontanément à minorer dans leurs réponses (écritures fonctionnelles, pratiques relevant plus largement d'une littératie). L'enquête accorde ainsi toute sa place aux pratiques non formelles d'écriture, reconnaissant ces pratiques à la fois comme légitimes et signifiantes pour leurs auteurs, mais également utiles pour les médiations éducatives dans et hors la classe. En effet, comme le souligne Sylvie Octobre, « les compétences que les jeunes acquièrent (sur les réseaux), par le jeu, l'écoute, la transformation, ont des conséquences sur la façon dont ils apprennent, dont ils travaillent, dont ils participent au processus éducatif, politique, civique, et sur la constitution du lien social » (Octobre, 2018, p. 162).

En croisant enquête quantitative et entretiens qualitatifs, cette étude vise à faire émerger un panorama des pratiques d'écriture contemporaines chez les adolescents (14-18 ans). Le volet quantitatif de l'enquête permet d'identifier des profils de scripteurs et de décrire les modalités organisationnelles de la pratique ainsi que les fonctions attribuées à l'écriture par les adolescents. Plusieurs questionnements constituent le substrat de cette investigation : quels sont les codes et les motivations qui sous-tendent cette pratique ? Dans quels contextes et sous quels formats l'écriture s'organise-t-elle ? Existe-t-il des écarts sociologiques marqués dans la pratique ? Qui sont les scripteurs qui privilégient la parole en ligne ? L'écriture numérique est-elle un substitut ou un complément à l'écriture manuscrite ?

Ce premier volet d'analyse quantitative est complété par un volet qualitatif qui permet d'affiner les constats portés sur les pratiques scripturales des adolescents. À travers les entretiens menés avec plus de 50 jeunes scolarisés en lycée professionnel ou en lycée général et technologique, l'étude dégage plusieurs pistes intéressantes : on y voit à quelles conditions peut s'affirmer un droit à l'écriture chez l'adolescent, quelles difficultés il doit vaincre pour s'inscrire légitimement comme scripteur, quelle est

¹⁸ Ce dernier sigle renvoie à l'expression anglaise « Direct Message ». Il désigne sur les réseaux sociaux et les forums un message envoyé directement à une personne et qui n'est visible que par celle-ci, par opposition à un message public. Il s'agit donc d'un « message privé ».

l'influence de la norme scolaire dans la pratique d'écriture ainsi que les représentations associées aux nouvelles formes d'écriture numérique. L'expérience scolaire de l'écriture joue-t-elle positivement sur l'activité d'écriture des adolescents hors de l'école ou a-t-elle au contraire un rôle inhibiteur ? Y a-t-il une porosité entre les écritures scolaires et extrascolaires, ou bien existe-t-il au contraire des cloisonnements et des univers spécifiques de scripteurs ? Comment se situent les adolescents par rapport aux nouvelles normes de la communication en ligne ?

Les données élaborées lors de cette enquête répondent à une attente forte des pouvoirs publics soucieux de mieux appréhender les pratiques culturelles des jeunes citoyens, notamment en matière numérique. Les nouvelles technologies, loin d'avoir fait refluer le poids de l'écrit, ont essentiellement modifié ses modalités de production et de diffusion. Par un grand retour du refoulé, l'écriture en ligne devient un nouveau pouvoir qu'expérimentent en particulier, et hors du contrôle adulte, les internautes adolescents. S'ils expérimentent ce pouvoir et participent au débat social par cette voie, comment se représentent-ils et s'approprient-ils cet espace apparemment librement ouvert ? La connaissance de ces nouvelles cultures de l'écrit est reconnue comme essentielle pour améliorer l'éducation et la formation au sens large¹⁹. La présente enquête a pour ambition de fournir des données précises et d'éclairer les acteurs qui, dans le champ culturel, s'efforcent de contribuer à l'éducation du jeune citoyen. Pour les enseignants, ces investigations constituent un document de référence pour découvrir le champ des pratiques extrascolaires de leurs élèves (leur « culture ») et intégrer ce paramètre lorsqu'ils conçoivent les apprentissages proposés dans le cadre scolaire. Identifier les motivations ou les compétences construites dans ces pratiques extrascolaires peut aider à mettre en place des situations d'enseignement qui conduisent collégiens et lycéens à les mobiliser lorsqu'ils doivent aller vers des écrits plus académiques et plus exigeants. La question des passerelles possibles entre culture juvénile de l'écriture et modèles canoniques de l'écriture scolaire ne peut être posée que sur la base d'une connaissance plus précise des pratiques extrascolaires dans ce domaine. Plus largement, pour l'ensemble des médiateurs culturels, la connaissance fine des motivations des adolescents ainsi que des canaux privilégiés pour susciter leur engagement est un enjeu majeur. Cette étude questionne les *a priori* qui influent sur l'action de ces médiateurs, en particulier hors de l'école : l'un d'eux est le primat accordé à la médiation orale ou à l'image au détriment de l'écriture, celle-ci étant spontanément anticipée comme une difficulté ou un obstacle pour les publics jeunes, plus rarement comme un levier ou un élément de motivation. Elle peut permettre aux différents acteurs concernés de questionner leur pratique à l'aune de ces représentations.

¹⁹ Voir à ce sujet le point 4.3. *infra* sur des pistes concernant le plan d'action en matière d'éducation numérique, indiquées en 2018 dans la communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions ([en ligne](#)).

1. Méthodologie de l'enquête

1.1 Porteur de l'étude et équipe de recherche

Porteur de l'étude

Cette enquête se place dans la lignée des travaux de l'Observatoire de la lecture et de l'écriture des adolescents, cette dernière question étant au cœur de ses préoccupations depuis son lancement en 2017. Qui peut d'ailleurs s'intéresser à la lecture sans rencontrer la question de l'écriture ? En portant par exemple son attention sur les pratiques de lecture des jeunes sur des sujets scientifiques, en analysant les médiations qui favorisent la construction d'une démarche critique et/ou scientifique, l'Observatoire n'a cessé de croiser la question de l'écriture, celle-ci étant partie prenante des démarches de médiation scientifique. L'Observatoire, qui a jusqu'ici plutôt inclus l'écriture dans ses thématiques globales, se devait donc logiquement de poursuivre la réflexion sur l'écriture des adolescents et d'en faire une question à part entière, appelant enquête et réflexions sur l'ensemble des pratiques scripturales des adolescents d'aujourd'hui.

Équipe de recherche

Pour réaliser l'enquête, l'association Lecture Jeunesse a constitué un groupe de chercheurs pluridisciplinaires ayant déjà effectué des travaux préalables sur cette question. Ce groupe, rassemblant des experts en communication, sociologie, didactique du français, didactique de la littérature et sciences de l'éducation²⁰, a construit les hypothèses de recherche qui ont ensuite guidé, toujours par une élaboration collective, la conception de la trame des *focus groups*, la première version du questionnaire quantitatif et la trame des entretiens individuels dans l'enquête qualitative. Le groupe de travail a aussi déterminé les limites de l'échantillon (segment d'âge à considérer, paramètres géographiques...) pour approcher une grande diversité de jeunes. Avec son aide, Lecture Jeunesse a pu assurer le suivi de l'enquête (logistique, planning, gestion des retranscriptions...) jusqu'à la remise du rapport final et sa diffusion dans la collection des rapports de l'INJEP.

1.2 Périmètre

L'enquête se concentre sur les adolescents français âgés de 14 à 18 ans. Cette tranche d'âge correspond globalement à la scolarisation depuis la dernière année de collège jusqu'à la fin du lycée, qu'il s'agisse de lycées professionnels ou généraux et technologiques. Par le segment retenu, le projet de recherche visait à repérer des variations possibles dans les pratiques adolescentes au cours de cette période et à identifier certaines raisons possibles de ces variations. Le périmètre d'étude couvre l'intégralité du territoire français et les répondants sont issus variablement de zones rurales, urbaines ou semi-urbaines.

²⁰ Ont participé aux travaux de ce groupe de travail piloté par Christine Mongenot les chercheurs suivants : Sylviane Ahr Max Butlen, Brigitte Chapelain, Anne-Marie Chartier, Anne Cordier, Chantal Dahan, Sonia De Leusse, Christophe Evans, Pierre Moinard, Sylvie Octobre, Marie-Claude Penloup.

1.3 Méthode

L'enquête a été découpée en trois phases distinctes, qui ont permis de structurer l'approche du sujet : une phase d'enquête qualitative exploratoire (*focus groups*), une enquête quantitative et une enquête qualitative.

Phase 1 : enquête qualitative exploratoire (*focus groups*)

En vue de la préparation de deux enquêtes, l'une quantitative, l'autre qualitative, et afin d'éviter des biais éventuels, des questions mal posées ou manquantes, une phase qualitative exploratoire par *focus groups* a été conçue pour approcher les représentations que les jeunes pouvaient se faire de l'écriture, de leurs pratiques et de celles des autres. Une trame de guide d'entretien semi-directif a été élaborée par le groupe de travail piloté par Lecture Jeunesse, orientant les discours des jeunes selon plusieurs thématiques principales :

- les différentes pratiques et formes de l'écriture ;
- l'importance, l'utilité, le plaisir de l'écriture ;
- les supports, les temps, les lieux et les conditions de l'écriture.

7 *focus groups* ont été réalisés du 2 novembre 2021 au 18 mars 2022, en présentiel ou à distance, permettant d'interroger 54 individus âgés de 14 à 18 ans, vivant et étudiant en France métropolitaine. Les deux *focus* réalisés en visioconférence reposaient sur des groupes constitués par un paneliste, Update France.

Répartition par genre	27 filles 27 garçons
Répartition par âge	14 ans (12) 15 ans (10) 16 ans (19) 17 ans (9) 18 ans (4)
Répartition par niveau d'études	4 ^e (4) 3 ^e (10) 2 ^{de} (12) 1 ^{re} (4) 1 ^{re} CAP (9) 1 ^{re} bac pro (7) Terminale (7) 1 ^{re} année de médecine (1)

Quelques-uns des résultats²¹ de ces *focus groups*, synthétisés, ont ensuite été pris en compte lors de la conception du questionnaire quantitatif.

²¹ Ces données ont été recueillies par Léonor Graser, enquêtrice lors de cette phase.

Phase 2 : Enquête quantitative

L'enquête quantitative a été réalisée par le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC) en novembre 2022, appuyée sur une enquête réalisée en ligne auprès de 1 500 jeunes, âgés de 14 à 18 ans, répartis en groupes de 300 jeunes de chaque âge. Elle a eu lieu du 2 au 18 mai 2022. D'une durée moyenne de 25 minutes, le questionnaire élaboré par le groupe de chercheurs pilotés par Lecture Jeunesse, puis discuté et ajusté avec l'aide du CREDOC, en particulier pour répondre aux exigences d'une passation à distance, se décomposait en deux parties : 11 questions sociodémographiques adressées aux parents de ces adolescents et 38 questions thématiques à destination des jeunes eux-mêmes. On trouvera le questionnaire définitif en annexe du présent rapport.

L'échantillonnage a supposé une attention particulière au sexe et à l'âge du jeune, et, pour le parent répondant, à sa situation d'emploi (PCS) et à la caractérisation de son lieu de résidence. Le redressement et l'apurement des données ont été décidés selon les mêmes critères au sein de chaque cible, moyennant une pondération globale pour tenir compte de leur poids respectif. Les résultats de cette enquête quantitative ont été également repris et complétés par l'association Lecture Jeunesse.

Répartition par genre	49 % de filles 51 % de garçons
Répartition par âge	20 % ont 14 ans 20 % ont 15 ans 20 % ont 16 ans 20 % ont 17 ans 20 % ont 18 ans
Répartition par niveau d'études	22 % au collège 58 % au lycée 4 % en CFA 2 % en école de la seconde chance ou établissement relais 10 % dans le monde du travail (en premier emploi, en stage) 3 % dans une situation autre
Répartition par CSP des parents	8 % d'agriculteurs exploitants, artisans, commerçants ou chefs d'entreprises 16 % de cadres et professions intellectuelles supérieures 22 % de professions intermédiaires 26 % d'employés 17 % d'ouvriers 11 % d'inactifs
Répartition par type de territoire	20 % en communes rurales 18 % dans les agglomérations de 2 000 à 19 999 habitants 14 % dans les agglomérations de 20 000 à 99 999 habitants 32 % dans les agglomérations de 100 000 habitants et plus 17 % en agglomération parisienne

Phase 3 : enquête qualitative

Une troisième phase d'investigation qualitative menée entre septembre et novembre 2022 a permis d'approfondir les données récoltées *via* l'enquête quantitative, en recueillant des récits d'expériences et des représentations mises en mots par les adolescents et jeunes adultes volontaires grâce à des entretiens semi-directifs individuels.

Pour construire un échantillon, l'intention initiale était de revenir vers les enquêtés de deuxième phase, dont 60 (sur 1 500 interrogés) avaient accepté d'être recontactés (réponse à la question 38 du questionnaire en ligne). Toutefois, face à la difficulté de relancer véritablement ces enquêtés, Lecture Jeunesse a choisi d'investir des terrains d'enquête physiques pour solliciter des adolescents et jeunes adultes volontaires, sans qu'ils aient participé à l'enquête quantitative. 50 enquêtés ont ainsi été interrogés par voie qualitative et en respectant un équilibre entre non-scripteurs (P1), scripteurs occasionnels (P2) et scripteurs réguliers, voire quotidiens (P3). En raison de l'ajout dans le panel d'enquêtés non issus de l'enquête quantitative, les conditions d'enquête ont parfois différé selon les enquêteurs et enquêtés. Si certains enquêtés ont été interrogés à distance, près de la moitié a été rencontrée en présentiel, dans des établissements scolaires et plus spécifiquement au CDI. Ces 19 adolescents sont scolarisés en lycée polyvalent (général, technologique et professionnel) et en cité scolaire professionnelle dans les territoires Hauts-de-France et Grand Est.

La diversité des conditions d'entretien s'est révélée être une opportunité pour mettre en place une enquête qualitative fine, au sein de territoires et auprès de publics souvent peu identifiés. Les profils sociodémographiques des enquêtés témoignent de cette richesse territoriale (zones rurales et urbaines hors métropoles), mais aussi académique (avec une présence non négligeable de la filière professionnelle) et socioéconomique (prise en compte des catégories socioprofessionnelles parentales défavorisées). La réalisation de la moitié des entretiens dans des établissements situés dans des territoires socio-économiques défavorisés est visible ici ; elle témoigne bien de la nécessité d'une enquête de terrain en présentiel pour faire entendre une parole plurielle. En effet, par le biais de seuls entretiens proposés à distance, les adolescents finalement rencontrés *in situ* – et sollicités grâce à des relais bienveillants au sein des établissements – n'auraient pas nécessairement répondu ni pu parler de leurs expériences.

La totalité des entretiens semi-directifs individuels a fait l'objet d'une transcription intégrale, soumise à l'analyse d'Anne Cordier, professeure des universités en sciences de l'information et de la communication, également enquêtrice en présentiel pour une partie des entretiens²². Sur la base des questions et hypothèses de recherche formulées en amont de la réalisation de l'investigation, celle-ci a élaboré une grille de codage afin de quantifier ce qui était possible et de saisir finement des corrélations entre les éléments recueillis et l'émergence de variables déterminantes. Le codage a été effectué dans un tableur, organisé en quatre grands champs d'intérêt, correspondant aux quatre grandes thématiques interrogées durant les entretiens :

- métadonnées (éléments systématiquement recueillis, susceptibles de constituer des variables, comme le genre, l'âge, le niveau scolaire ou encore la CSP, sans oublier le profil déclaré de lecteur, ou de scripteur) ;
- pratiques d'écriture non formelles ;

²² D'autres entretiens en présentiel ont été conduits par Noémie Pereira (étudiante en M2 SIDOC MEEF documentation) et Régis Deteuf professeur documentaliste. Les entretiens à distance ont été pris en charge par Anne Bessette (docteure en sociologie).

- pratiques d'écriture dans/avec l'environnement familial et social ;
- pratiques d'écriture scolaires / à l'école.

Le présent rapport entend donc synthétiser en les croisant des données recueillies aussi bien lors de la phase qualitative, essentiellement prise en charge par Anne Cordier, que dans la phase quantitative conduite avec la collaboration du CREDOC.

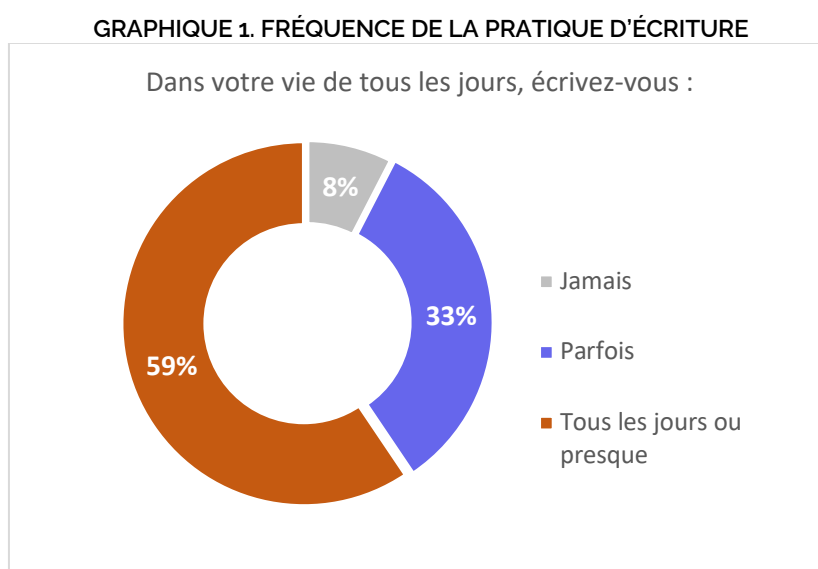
Répartition par genre	32 filles 18 garçons
Répartition par âge	14 ans (5) 15 ans (14) 16 ans (11) 17 ans (10) 18 ans (10)
Répartition par statut scolaire	Collégien (5) Lycéen (34) Étudiant (9) Salarié (2) Sans emploi (9)
Répartition par niveau d'études	3 ^e générale (1) 3 ^e Pro (3) CAP (1) 2 ^{de} générale Tech (10) 2 ^{de} Pro (3) 1 ^{re} générale Tech (9) 1 ^{re} Bac Pro (5) Terminale générale Tech (7) Terminale pro (2) BTS/DUT (4) Licence (5) Déscolarisé (1)
Répartition par profil scolaire déclaré	Faible (14) Moyen (14) Bon et + (22)
Répartition par CSP des parents	CSP - (20) CSP moyen (18) CSP + (9)
Répartition par type de territoire	Métropole (11) Zone urbaine (15) Zone rurale (24)
Répartition par région	Île-de-France (13) Hauts-de-France (12) Grand Est (10) Auvergne Rhône Alpes (3) Pays de la Loire (3) Centre-Val de Loire (2) Nouvelle-Aquitaine (2) Bourgogne-France-Comté (1) Bretagne (1) Occitanie (1) Provence-Alpes-Côte d'Azur (1)

2. Scripteur, de qui parle-t-on ?

2.1 Fréquence de l'écriture chez les adolescents

Une activité très pratiquée par les jeunes

Sur les 1 500 adolescents interrogés dans le cadre de l'étude quantitative, 59 % déclarent écrire tous les jours ou presque, contre 33 % qui disent écrire occasionnellement et seulement 8 % qui considèrent n'avoir aucune pratique scripturale. Au total, 92 % des jeunes ont une activité de scripteur déclarée.



Champ : ensemble des 14-18 ans.

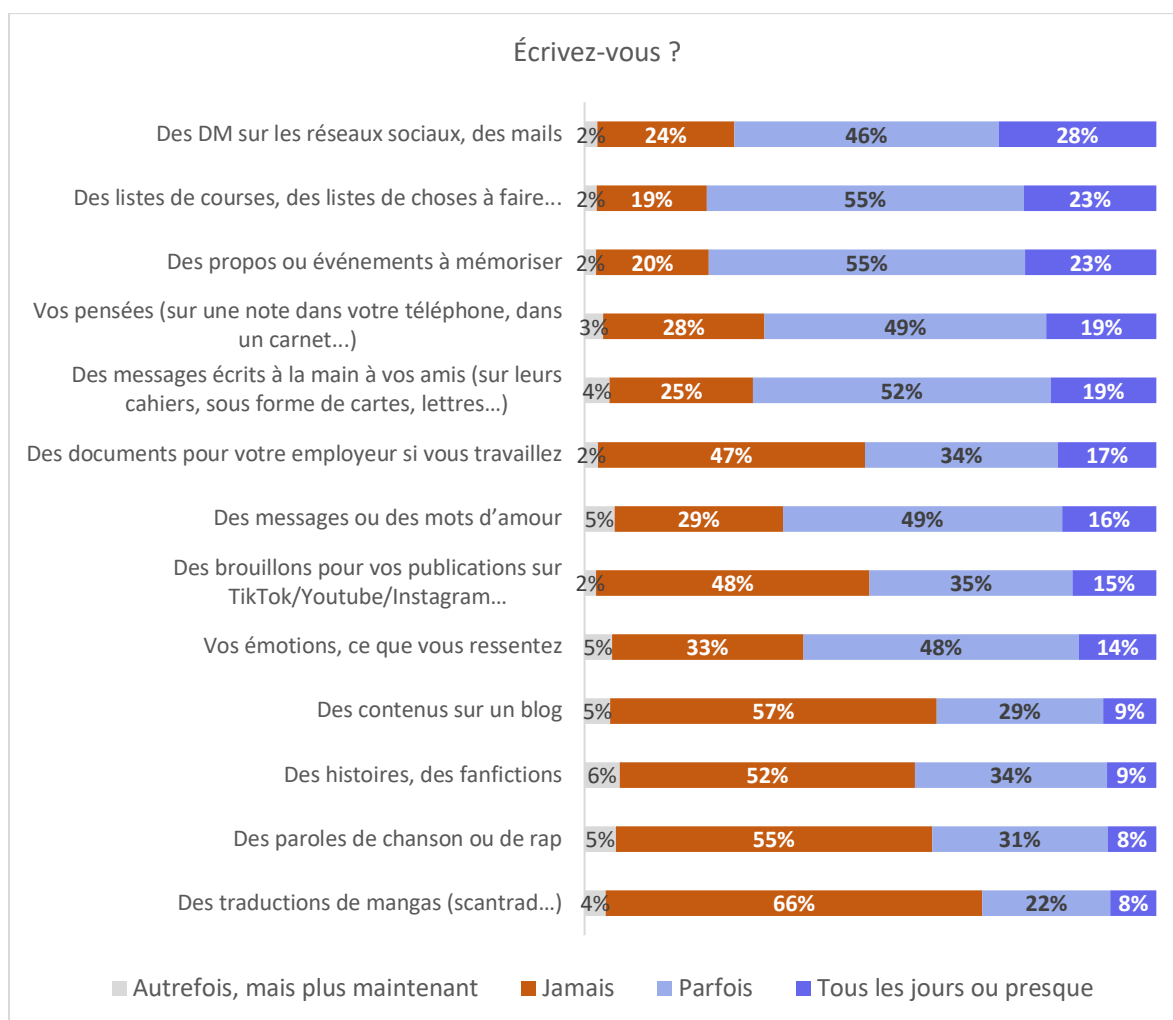
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Il convient toutefois de noter que la fréquence de ces pratiques, telle qu'elle est déclarée dans la réponse à la question 1 (Q.1) du questionnaire, repose sur la représentation que les jeunes se font de ce que c'est qu'écrire. La question, telle qu'elle avait été formulée, volontairement sans définition préalable de l'écriture et en indiquant « dans votre vie de tous les jours » sans préciser le lieu de la pratique (à l'école ou hors de l'école), entendait précisément faire jouer ces représentations. L'expression choisie « vie de tous les jours » pouvait néanmoins plutôt être interprétée comme référant à un espace de vie qui ne se limitait pas à l'école. À distance de ces représentations restreintes qui conduisent près d'un tiers des enquêtés à déclarer n'écrire que « parfois » et donc à se déclarer « faibles scripteurs », la pratique réelle peut être plus importante comme le montrent les réponses à la Q.4 (13 propositions d'écrits possibles) puis à la Q.17 (10 propositions possibles) de l'enquête quantitative, questions consultables en annexe du rapport. Ces questions ouvrent en effet les représentations des adolescents en leur proposant des exemples diversifiés de pratiques d'écriture et/ou de types d'écrits produits. Le rapport reviendra plus loin sur cette difficulté à se déclarer scripteur (voir *infra* 3.2).

Des formes d'expression relativement diversifiées

L'enquête quantitative témoigne de la grande diversité des pratiques d'écriture des adolescents, qui combinent écritures manuscrites (messages d'amour, journaux intimes, cartes, lettres) et numériques (DM, mails, notes, brouillons pour des publications, contenus sur des blogs, *fanfictions*). En termes de fréquence, l'écriture est d'abord utilisée par les jeunes pour lister des choses ou mémoriser des propos et des événements (78 % le font tous les jours ou parfois), ainsi qu'à des fins de communication en ligne (74 % le font tous les jours ou parfois). Bien que située en bas de l'échelle des représentations, l'écriture comme outil de création est loin d'être négligeable : 1 jeune sur 2 écrit des brouillons pour ses publications sur les réseaux sociaux, tandis que 43 % des adolescents déclarent rédiger des histoires ou *fanfictions* tous les jours ou parfois et 39 % écrire des paroles de chanson. L'écriture, sous toutes ses formes et dans des fonctions très diverses, est donc pleinement inscrite dans le quotidien des adolescents, comme le montre le graphique 2.

GRAPHIQUE 2. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCRITS PRATIQUÉS ET LEUR FRÉQUENCE (Q. 4)



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

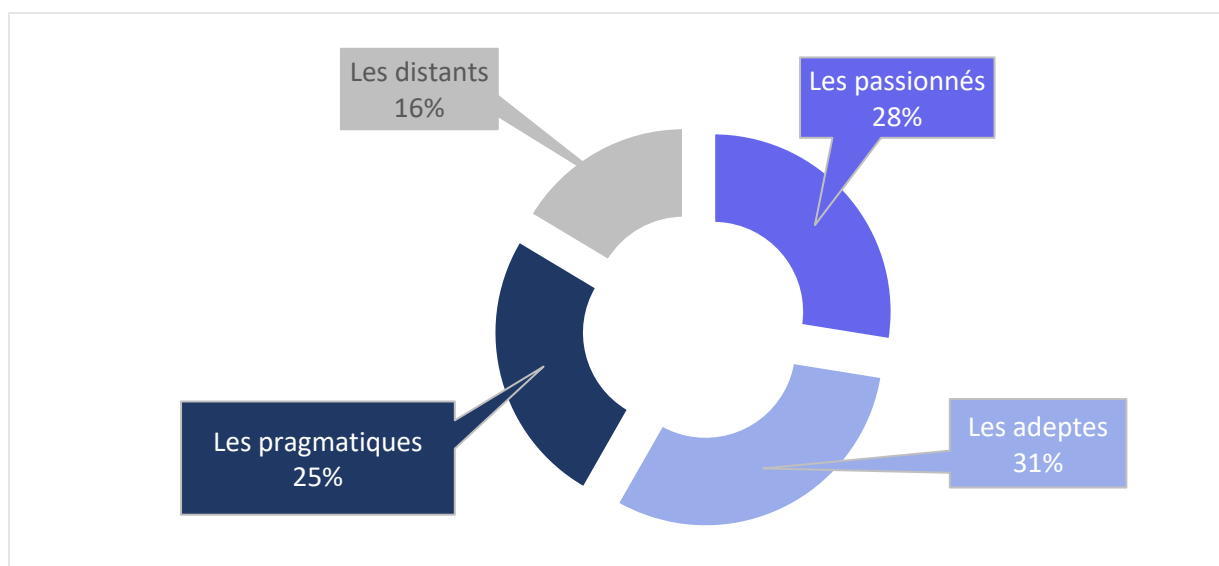
Esquisse d'une typologie des jeunes scripteurs

Les réponses à la question *supra* (« écrivez-vous... ? ») ne constituent qu'un élément pour définir le profil des scripteurs. L'enquête quantitative a donc pris en compte en les croisant plusieurs variables qui permettent de dessiner des profils de scripteurs à partir de :

- la fréquence d'écriture ;
- les fonctions attribuées à l'écriture ;
- la pratique de certains formats discriminants (journal intime, écriture artistique, copie) ;
- le rapport à l'écriture numérique ou manuscrite ;
- le rapport à la lecture ;
- le genre ;
- les catégories socioprofessionnelles des parents ;
- le type d'établissement scolaire fréquenté.

À partir de ces variables croisées, il est possible d'établir une typologie des jeunes scripteurs qui distingue quatre catégories : les passionnés, les adeptes, les pragmatiques et les distants.

GRAPHIQUE 3. TYPOLOGIE DES JEUNES SCRIPTEURS

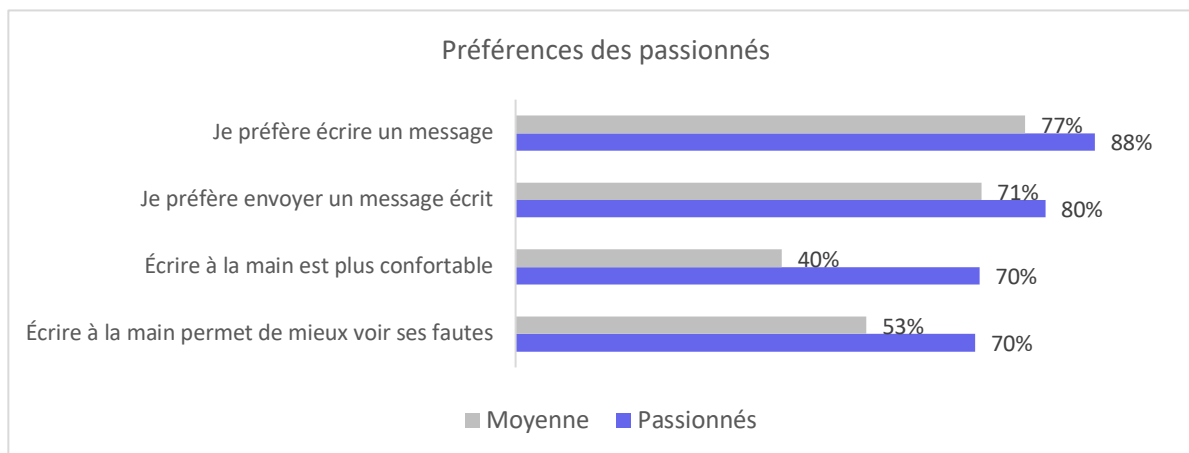


Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Les passionnés

Les passionnés, qui représentent 28 % des adolescents interrogés considèrent avant tout que l'écriture est un moyen d'expression de la créativité et des émotions. Ils sont 72 % à écrire tous les jours (contre 59 % en moyenne) et valorisent l'écriture manuscrite par rapport à l'écriture numérique (70 % contre 40 % en moyenne). Ils perçoivent fortement la fonction de communication (25 % contre 10 % en moyenne) et la fonction émotionnelle (19 % contre 12 % en moyenne) de l'écriture. La tenue constante d'un journal intime les distingue des autres profils de scripteurs (89 % contre 27 % en moyenne), de même que la pratique de l'écriture artistique (87 % contre 42 % en moyenne). Ils sont plus nombreux à poster des choses en public sur les réseaux sociaux (37 % contre 24 % en moyenne).

GRAPHIQUE 4. PRATIQUES D'ÉCRITURE PRÉFÉRÉES DES JEUNES SCRIPTEURS « PASSIONNÉS »



Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

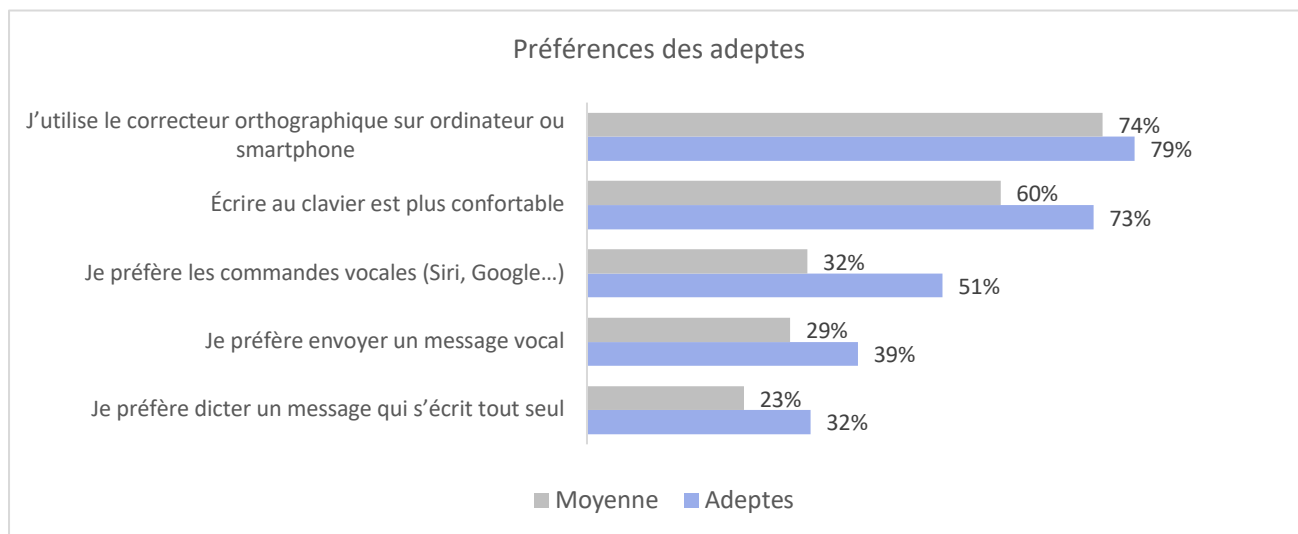
Ces scripteurs passionnés ne se différencient pas par leur genre, puisque filles (51 %) et garçons (49 %) y sont également présents. Leur environnement familial est en revanche plus favorable que la moyenne puisque leurs parents vivent plus confortablement (+5 points) ou convenablement (+6 points) que la moyenne, sont plus nombreux à exercer des professions de cadres ou professions intellectuelles supérieures (+7 points) et sont plus souvent diplômés du supérieur (+9 points). Ces jeunes vivent plus souvent en agglomération parisienne (+4 points).

Les adeptes

Les adeptes, qui représentent 33 % des adolescents interrogés apprécient les fonctions mémorielles et émotionnelles de l'écriture davantage que la moyenne. Ils sont plus nombreux à écrire occasionnellement (40 % écrivent « parfois » contre 33 % en moyenne) et l'écriture manuscrite ne leur apparaît pas comme une évidence ou une finalité en soi. Ils n'hésitent pas à s'appuyer sur des supports comme les commandes vocales (51 % contre 32 % en moyenne). Le journal intime est une pratique qui les intéresse beaucoup, mais ils sont nombreux à l'avoir arrêtée (85 % contre 34 % en moyenne). Ils sont 97 % à pratiquer des activités de copie.

Ces scripteurs adeptes sont plus souvent des filles (56 % contre 44 % de garçons) et sont davantage représentés au collège (+6 points par rapport à la moyenne). La situation financière, le niveau de diplôme des parents ainsi que leur catégorie socioprofessionnelle n'ont pas d'influence déterminante sur leurs pratiques d'écriture.

GRAPHIQUE 5. PRATIQUES D'ÉCRITURE PRÉFÉRÉES DES JEUNES SCRIPTEURS « ADEPTES »



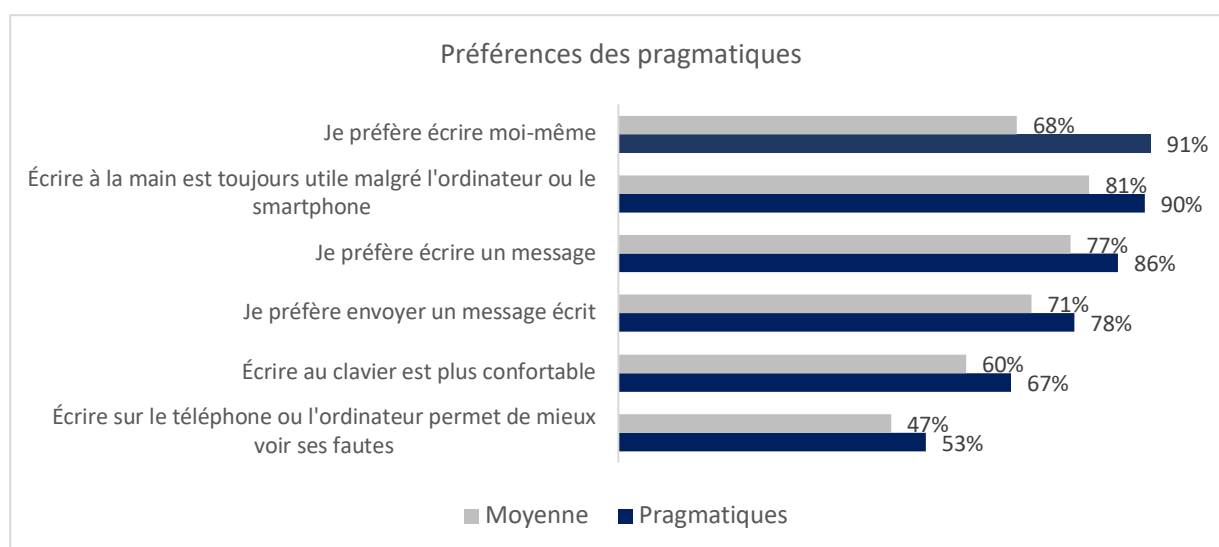
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Les pragmatiques

Les pragmatiques, qui représentent 25 % des adolescents interrogés perçoivent avant tout la dimension utilitaire de l'écriture (57 % contre 35 % en moyenne), pour compléter des documents administratifs ou agir dans le cadre professionnel. Leur pratique de l'écriture répond à une nécessité et est quasi-quotidienne (69 % écrivent tous les jours). Ils préfèrent écrire eux-mêmes leurs messages plutôt que de se reposer sur une commande vocale, mais estiment que l'écriture digitale est plus confortable que l'écriture manuscrite. Ils ne recopient pas, ne pratiquent pas l'écriture artistique et ne tiennent pas de journal intime. Leur pratique sur les réseaux sociaux se traduit principalement par l'envoi de messages privés.

Les garçons sont davantage représentés dans cette catégorie (62 % contre 38 % de filles), surtout les garçons de 16 ans (+4 points par rapport à la moyenne). La situation financière, la catégorie socioprofessionnelle et le diplôme des parents n'ont pas d'influence sur leurs préférences.

GRAPHIQUE 6. PRATIQUES D'ÉCRITURE PRÉFÉRÉES DES JEUNES SCRIPTEURS « PRAGMATIQUES »



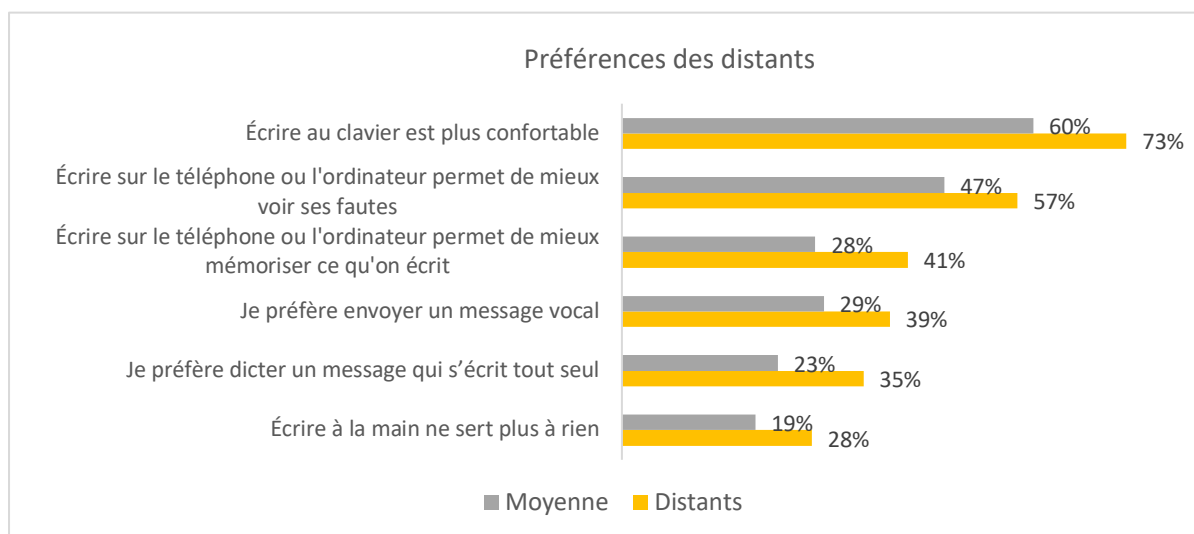
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Les distants

Les distants, qui représentent 16 % des adolescents interrogés, ont une appétence toute particulière pour l'écriture digitale et les fonctions de support qui facilitent voire occultent la pratique de l'écriture (37 % préfèrent les commandes vocales à l'écrit, contre 32 % en moyenne). Ils indiquent ne jamais écrire au quotidien, pas même pour recopier (37 % pour contre 8 % en moyenne). Ils n'aiment pas lire (54 % contre 12 % en moyenne) et n'ont jamais tenu de journal intime, ni pratiqué l'écriture sous sa forme artistique. Pour eux, aucune fonction de l'écriture ne prédomine, la pratique leur apparaissant comme relativement éloignée de leur quotidien.

Il n'existe pas de disparités genrées sur la catégorie des « distants » à l'écriture, en revanche, les adolescents de 18 ans sont légèrement plus nombreux dans cette catégorie (+4 points). Ces jeunes se considèrent plus souvent comme des élèves moyens (+8 points). Ils sont plus souvent dans des centres de formation d'apprentis (CFA), des écoles de la seconde chance, dans le monde du travail ou déjà à l'université (+5 points). Les parents de ces jeunes sont dans une situation financière généralement assez difficile (+8 points), sont plus souvent diplômés d'un BEPC ou brevet des collèges (+8 points) ou du baccalauréat (+7 points) ; ils exercent en tant qu'employés (+6 points), ouvriers (+6 points) ou sont inactifs (+6 points).

GRAPHIQUE 7. PRATIQUES D'ÉCRITURE PRÉFÉRÉES DES JEUNES SCRIPTEURS « PASSIONNÉS »



Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

2.2 Le scripteur, une réalité difficile à saisir

Le scripteur est un autre

Si l'enquête quantitative permet de dessiner une première cartographie des profils de scripteurs, la seconde phase qualitative de notre étude conduit à nuancer la catégorisation établie en montrant qu'il convient de considérer avec précaution certaines réponses au questionnaire. En effet, les entretiens conduits avec 50 adolescents, à distance ou en présentiel, mettent au jour les représentations symboliques extrêmement puissantes qui entourent chez eux la figure du scripteur et peuvent les empêcher de s'identifier comme tel. Qu'est-ce qu'être scripteur ? Comment se reconnaît-on ce statut ?

Selon quels critères et avec quels mots pour le faire ? On le sait, les adolescents portent un regard légitimant sur leurs pratiques culturelles, le rapport de hiérarchisation des biens culturels engendrant une culpabilité chez celles et ceux qui ne parviennent pas à adopter les pratiques considérées comme légitimes. Un tel sentiment d'indignité culturelle s'accompagne d'une difficulté à conscientiser les pratiques non formelles, sur lesquelles ces jeunes ont tendance à jeter un voile (Cordier, 2021).

La caractérisation que les adolescents font de leur propre profil de scripteur dépend souvent davantage de normes intégrées que de la réalité de leur pratique. Comme déjà signalé plus haut à propos de la fréquence d'écriture déclarée dans l'enquête quantitative, nombre des jeunes interrogés en entretien ont une appréciation tout à fait subjective de leur activité d'écriture, de sa fréquence, et rencontrent de réelles difficultés à identifier leurs pratiques scripturales non formelles. Écrire des SMS ou des messages *via* une application dédiée en ligne – ce qu'ils déclarent faire quotidiennement – ou échanger des messages et des photos avec d'autres ne sont pas des activités vécues et caractérisées comme relevant de la pratique scripturale, de « l'écriture ». Beaucoup d'enquêtés se caractérisent « P2 » (= écrit parfois ou rarement) pour la seule raison qu'ils n'écrivent pas de fictions ou de « textes longs » (expression qui revient dans plusieurs entretiens).

La norme scolaire

Un puissant étalon

Toute puissante à travers les discours des adolescents, la norme scolaire agit comme un révélateur des représentations de l'activité scripturale et comme un mètre étalon de leur propre activité. Les critères scolaires – tels que projetés par les adolescents – constituent la mesure de l'activité scripturale. Vahiné, interrogée dans le cadre de l'enquête qualitative, hésite ainsi lorsque la question de son profil de scriptrice lui est posée :

« Souvent, quand on, enfin quand mes profs me parlent d'écriture, c'est vraiment des textes construits qui sont réfléchis, et moi je ne fais pas souvent ça, donc je pars du principe que je n'écris pas. » (Vahiné, 15 ans, 2^{de} g^{ale}, Île-de-France, P2).

Aliyah, tout en déclarant une activité quotidienne d'écriture, ne se reconnaît pas le droit de se dire scriptrice pour autant :

« Moi j'écris tous les jours, vraiment tous les jours, enfin après je ne sais pas "écrire" dans quel sens. Mais que ce soit scolaire, je dois prendre des notes, voilà aller en cours, donc oui prendre des notes et tout ça, ou alors écrire, tu écris forcément, je ne sais pas si ça compte, mais j'écris à mes amis tous les jours. » (Aliyah, 14 ans, 2^{de} générale, Île-de-France, P3).

Assimilant le fait d'écrire à la seule pratique manuscrite, Dany, lui, est beaucoup plus catégorique : « *On va dire j'écris avec un stylo que à l'école, sinon j'écris jamais* » (Dany, 18 ans, BTS, Île-de-France, P1). La suite de l'entretien montre pourtant qu'il a des pratiques d'écriture régulières, mais très majoritairement sur supports numériques, ce qui le conduit à nier son statut de scripteur durant toute la durée de l'entretien.

Un conflit entre écriture pratiquée et écriture légitime

Au fil de l'entretien, l'adolescent peut être conduit à se démarquer de la norme surplombante et à nuancer ses réponses une fois des distinctions établies. C'est le cas de Sébastien, préparant un CAP d'électricité en alternance, qui corrige son auto-évaluation au vu des précisions apportées :

« J'écris rarement. Vu que l'école va reprendre, là je vais écrire forcément pour les cours, mais en temps normal s'il n'y avait pas l'école j'écrirais très rarement.

– *Si on inclut tous les écrits numériques (SMS, DM, réseaux sociaux...), est-ce que tu dirais encore que tu écris rarement ?*²³

– Non, tous les jours, presque toutes les minutes ! » (Sébastien, 18 ans, CAP, Auvergne-Rhône-Alpes, P3.)

De nombreux discours traduisent cette hésitation entre une définition restrictive, scolairement normée et légitime de l'écriture, et une vision extensive et dévalorisée, dichotomie résumée par Adeline, étudiante en L1 Lettres modernes :

« J'écris tous les jours, mais ce n'est pas l'Écriture avec un grand "E".

– *Tu fais une différence Entre l'écriture du quotidien et celle qui viserait une production un peu plus créative ?*

– Oui, oui, je dirais qu'il y a une différence. Ce n'est pas le même travail, on n'utilise pas les mêmes choses. Pour l'écriture du quotidien, on réfléchit pas trop alors que l'écriture créative c'est un peu plus d'imagination, on travaille les mots, on les forme mieux. C'est plus développé, je dirais. [...] Évidemment, si on repense à l'écriture comme ça [sous toutes ses formes, comprenant les contenus et publications par messages et sur les RSN²⁴ par exemple], alors oui j'écris tous les jours, sans exception. » (Adeline, 18 ans, L1 Lettres modernes, Île-de-France, P3.)

Les bons élèves, des scripteurs confiants

Au vu de l'ensemble des réponses recueillies en entretien, il apparaît que **se reconnaissent d'emblée scripteurs les adolescents qui, d'une part, ont identifié au sein de leur activité scripturale une pratique en phase avec les attendus scolaires (tels que projetés) et, d'autre part, font montre d'un profil scolaire de bon niveau.** « *Je ne dirais pas que j'écris beaucoup, mais que j'écris vraiment [elle insiste sur le mot] beaucoup* », répond Laurine, grande lectrice, qui écrit aussi bien des messages numériques que de la fiction, en mode individuel ou collaboratif sur *Wattpad* (Laurine, 14 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3). Faustine présente un profil tout à fait similaire, en termes de pratiques culturelles comme de rapport au monde scolaire, déployant une activité scripturale plurielle :

« Tous les jours, j'écris quelque chose. Il y a des jours où je vais être inspirée pour écrire des poèmes, d'autres j'écrirai juste quelque chose qui m'a marquée dans la journée ou même pour mes cours - tous les jours j'écris parce que je fais des fiches de révision, tout ça. » (Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

La norme littéraire

La norme littéraire, qui n'est pas sans lien avec la norme scolaire, fortement liée à ce genre d'écriture, s'exerce également avec force sur les représentations des adolescents, et tout particulièrement chez les garçons qui peinent à se définir scripteurs lorsqu'ils ne s'adonnent pas à cette forme d'écriture essentiellement fictionnelle, sous forme narrative, poétique, dramatique, etc. Étudiant en L1 Informatique, élaborant des scénarios pour la base des programmes informatiques qu'il développe, Damien hésite à se définir comme scripteur : « *Je fais pas mal de petits programmes informatiques pour m'entraîner [avec des scénarios fictionnels rédigés aussi] donc si vous appelez ça "écriture", oui j'en fais. Après ce n'est pas de l'écriture littéraire* » (Damien, 17 ans, L1 Informatique, Grand Est, P2). On retrouve cette même hésitation pour se définir lecteur chez Dany : « *Si lire, c'est lire des livres, non, mais sinon, lire,*

²³ Dans les extraits d'entretiens, les propos de l'enquêtrice sont en italique.

²⁴ RSN : réseaux sociaux numériques.

oui. J'aime bien lire pour m'informer sur internet » (Dany, 18 ans, BTS, Île-de-France, P1). Et ils sont nombreux comme Dany à témoigner de pratiques lectorales quotidiennes en ligne à des fins d'information (d'actualité, de connaissance documentaire ou de loisir).

Deux imaginaires très forts liés à la pratique d'écriture sont ainsi prégnants : se définir comme scripteur, c'est à la fois d'abord écrire de façon créative, élaborée, sans se limiter aux écrits du quotidien, mais aussi écrire à la main, de façon importante, en dehors des obligations scripturales scolaires.

La norme productive

De nombreux entretiens avec les adolescents ont révélé le sentiment de culpabilité permanent qui traverse leurs propos quant à l'activité scripturale. Exactement comme lorsqu'on les interroge sur leur activité de lecteur, le sentiment de ne pas « faire assez » domine. Lalie, pourtant très grande scriptrice, témoignant d'une activité scripturale plurielle intense (écriture individuelle et à plusieurs de fictions, écriture de messages et de listes et brouillons, écriture intime, réécriture), donne à voir le poids de l'injonction qui pèse sur l'activité scripturale et la légitimité culturelle attachée à cette pratique : « Je pense qu'on écrit tous un petit peu, mais pas beaucoup non plus. Enfin, en dessous de ce qu'il faudrait » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3). La question de la régularité de l'activité scripturale est souvent abordée dans les entretiens, discriminant les scripteurs – qui mettent en place des rituels d'écriture – et les non-scripteurs dont l'activité est jugée trop irrégulière. Inès, scolarisée en Terminale générale, raconte : « [J'écris] quasiment tous les jours, ça m'arrive très rarement de manquer, c'est devenu un rituel. » Le soir, après avoir diné avec ses parents, éventuellement regardé la télévision (de façon certaine, les informations : « parce qu'[elle] aime bien [s]e tenir au courant de ce qu'il se passe »), Inès écrit, puis elle lit (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3).

Par le jeu de ces différentes normes intériorisées et donc implicites, un certain nombre d'adolescents s'estiment donc hors du champ de l'écriture. Si, comme nous l'indiquions plus haut, dans l'enquête quantitative, les écarts notables entre les réponses à plusieurs questions (Q.1 et Q.4 ou Q.17 notamment) suggèrent une sous-estimation de leur pratique réelle de l'écriture par les enquêtés, cette représentation restrictive est également très perceptible lors des entretiens individuels conduits dans l'enquête qualitative : **les adolescents interrogés ont d'abord tendance à occulter tout un pan de leurs écritures quotidiennes.**

3. Les déterminants socioculturels de l'écriture

3.1 L'influence de l'environnement familial

Un facteur jouant fortement sur la fréquence d'écriture

Comme la lecture, l'écriture n'échappe pas aux mécanismes de différenciation sociale. L'enquête quantitative a permis de révéler les surreprésentations de certaines catégories socio-économiques dans les différents groupes déclarés de scripteurs (scripteur fréquent, occasionnel et non-scripteur). Le niveau d'études et la situation socioprofessionnelle des parents sont des facteurs fortement discriminants : les enfants de parents diplômés, cadres ou intellectuels (+10 points) et dans des situations financières confortables (+8 points) ont des pratiques d'écriture nettement supérieures à la moyenne. Les non-scripteurs ou ceux qui doutent de l'utilité de l'écriture, à l'inverse, sont plus nombreux à avoir des parents peu ou non diplômés (+7 points par rapport à la moyenne).

TABLEAU 1. FRÉQUENCES D'ÉCRITURE DÉCLARÉES : ÉCARTS PAR RAPPORT À LA MOYENNE EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES DES PARENTS

Écrit tous les jours ou presque	Écrit parfois	N'écrit jamais
Situation financière confortable (+8 points)	Situation financière très difficile (+9 points)	Situation financière assez difficile (+4 points)
Situation financière correcte (+6 points)		Situation financière difficile (+5 points)
Parents diplômés du supérieur / cadre et profession intellectuelle supérieure (+10 points)	Parents non diplômés (+10 points)	Parents non diplômés (+7 points)
Parents profession intermédiaire (+9 points)	Parents exerçant une profession indépendante (+6 points) / Parents ouvriers (+6 points)	
	Enfant de parents inactifs (+8 points)	Enfant de parents inactifs (+8 points)

Au-delà d'une influence claire sur la pratique en générale, les catégories socioprofessionnelles des parents ont également un impact sur les formes d'écriture pratiquées. Ainsi, les adolescents dont les parents sont cadres ou de professions intellectuelles supérieures sont 13 % de plus que la moyenne à avoir des activités

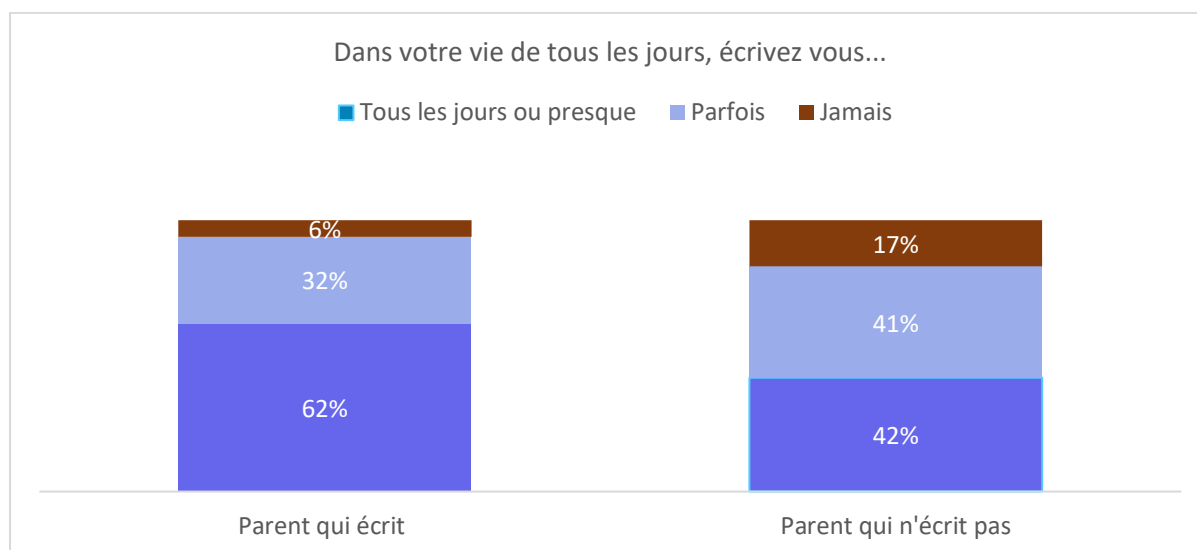
de copie²⁵ ou à écrire dans d'autres langues que le français²⁶. De même, 58 % des adolescents dont les parents sont cadres ou de professions intellectuelles supérieures pratiquent l'écriture artistique (*scrapbooking, lettering, bullet journal*²⁷) contre 42 % des adolescents interrogés en moyenne.

À parent scripteur, enfant scripteur

La transmission de la pratique

L'existence ou non d'une pratique scripturale des parents a, sans surprise, un impact important sur la fréquence de la pratique scripturale de l'adolescent. Ainsi, les adolescents qui voient leurs parents écrire sont 62 % à écrire tous les jours ou presque contre 42 % pour les adolescents qui n'observent pas cette pratique chez leurs parents. Les adolescents dont les parents n'écrivent pas sont plus nombreux à être eux-mêmes non-scripteurs, soit un écart de 11 % par rapport à ceux dont les parents écrivent.

GRAPHIQUE 8. FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ÉCRITURE EN FONCTION DE CELLE DES PARENTS



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

²⁵ 55 % des adolescents interrogés recopient des textes qu'ils ont écrits eux-mêmes, 51 % des extraits pris sur internet ou dans des livres, 46 % des textes en langue étrangère ou des textes et mots entendus dans un film, une série, etc., tandis que 44 % recopient des textes ou mots écrits par des proches ou trouvés au hasard sur internet. Enfin, 26 % déclarent recopier des slogans (politiques, publicitaires ou engagés).

²⁶ 41 % des adolescents interrogés disent écrire dans une autre langue que le français parce qu'ils apprennent cette langue, 30 % parce qu'ils l'aiment et 14 % parce qu'ils veulent communiquer avec quelqu'un qui parle cette langue ou parce que c'est la langue maternelle de leurs parents.

²⁷ *Scrapbooking* : pratique créative pour personnaliser un écrit généralement intime (journal, album de souvenirs) à l'aide de collages de différents matériaux tels que dessins ou photos.

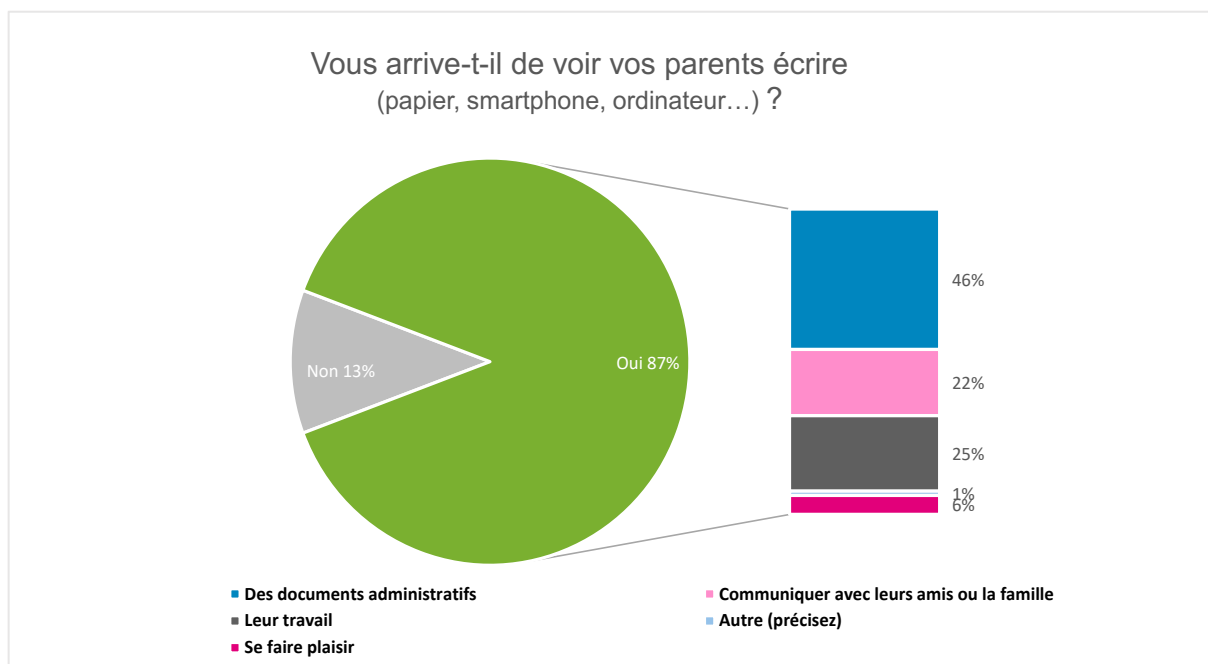
Lettering : pratique inspirée des formes plus anciennes de la calligraphie, le « *lettrage* » en français, consiste à dessiner des lettres à la main en travaillant leur forme, souvent en correspondance avec la sémantique du mot graphié.

Bullet journal : outil se présentant sous la forme d'un cahier ou d'un carnet conçu pour organiser la journée, la semaine, le mois et même l'année. Son auteur crée des rubriques, dresse des listes de choses à faire, qui doivent lui permettre de se projeter dans des tâches et des activités puis d'en réaliser le bilan. La mise en place des rubriques nécessite choix et recherche esthétique. De nombreux « modèles » sont d'ailleurs à cette fin proposés sur internet. Le nom *Bullet Journal* vient de l'anglais *bullet*, qui renvoie à l'organisation typographique de listes d'informations par puces (« • », bullets, en anglais).

La visibilité des pratiques scripturales des parents

L'enquête quantitative montre que la plupart des adolescents voient parfois leurs parents écrire, majoritairement des documents administratifs (46 %) et des écrits dans le cadre professionnel (25 %) ainsi que des écrits communicationnels (22 %). Seuls 6 % des adolescents disent voir leurs parents écrire « pour le plaisir », un chiffre relativement bas.

GRAPHIQUE 9. PRATIQUES D'ÉCRITURE PARENTALE OBSERVÉES PAR LES JEUNES SCRIPTEURS



Champ : ensemble des 14-18 ans.

Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

L'enquête qualitative nuance cependant la visibilité de l'écriture parentale en notant la grande difficulté que les adolescents éprouvent pour identifier précisément les pratiques scripturales de leurs parents. Sur les 50 adolescents interrogés, 31 ne considèrent pas leurs parents comme scripteurs et, lorsqu'ils les reconnaissent comme tels, c'est de manière hypothétique et en leur prêtant une activité de scripteur en raison de leur profession, particulièrement lorsque celle-ci est intellectuelle :

« Ma mère est secrétaire donc je suppose qu'elle écrit pour son travail, les courriers tout ça. » (Esther, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

« Mon père est enseignant donc il écrit ses cours, et puis il corrige des copies. » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

« Ma mère [employée bancaire] fait beaucoup à l'écrit, à la main, tout ce qui est facture. » (Gauthier, 14 ans, 3^e pro, Grand Est, P2.)

« Ma mère est prof de français, donc c'est normal je pense pour elle de noter ce qu'elle lit, de noter toutes les pièces de théâtre qu'elle est allée voir, parce qu'elle est prof de théâtre aussi. En fait, elle note tout ce qu'elle fait, elle a des carnets de tout, elle a un agenda où tout est écrit. » (Lucie, 18 ans, L1 Droit philosophie, Île-de-France, P3.)

« Ma mère est prof des écoles donc forcément elle travaille beaucoup, elle prépare ses cours à la maison par écrit et à l'informatique. » (Damien, 17 ans, L1 Informatique, Grand Est, P2.)

Les propos d'Emmanuel (Emmanuel, 16 ans, 1^{re} Pro, Bretagne, P2) résument bien les récits des adolescents quant aux pratiques scripturales parentales : « *Je les [les parents] vois rarement écrire quand ils sont en dehors du travail.* »

En entretien, les adolescents ont souvent été déstabilisés par les questions portant sur l'identification des pratiques scripturales de leurs parents, ce qui renvoie aussi à la problématique de la caractérisation même de l'activité (plusieurs font état d'une écriture que l'on pourrait qualifier d'administrative) : « *Mon père remplit des documents administratifs, mais en dehors de ça il fait des petits jeux de mots sur papier, mais je ne pense pas que ça compte* », répond Tatiana (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3). Seule une adolescente interrogée a connaissance de pratiques scripturales autres que liées à une profession et/ou à des obligations administratives. Sa mère, infirmière en addictologie, a en effet des habitudes d'écriture qui remontent à l'enfance (écriture de carnets personnels et de carnets de voyage) « *Maman, elle écrit aussi des petites histoires, moi c'est vraiment des brouillons, elle c'est vraiment bien rédigé* » (Blanche, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3). Mais ce cas constitue une exception dans notre échantillon.

L'importance des incitations parentales

L'implication de l'environnement familial dans la pratique scripturale de l'adolescent (invitation au partage, corrections, conservation des écrits) a une forte dimension incitative. Cependant, cette implication est sociologiquement marquée, car elle suppose que les référents familiaux soient eux-mêmes familiarisés avec cette pratique et disposent des clefs pour l'encourager. Sur les 50 adolescents interrogés dans le cadre de l'enquête qualitative, 20 disent partager leurs écrits au sein de la sphère familiale, avec leurs parents (45 %), leur fratrie (5 %) ou leur famille au sens large (50 %). Chez Lalie, par exemple, toute la sphère familiale parle et entretient des activités scripturales. Ainsi l'adolescente discute-t-elle avec ses sœurs et ses parents du roman écrit collectivement avec une cousine ; la sœur de Lalie, âgée de 10 ans, suit des ateliers d'écriture et raconte ces ateliers, les histoires qu'elle a en tête. Les parents de Lalie portent un regard très positif sur les pratiques d'écriture de leurs filles : « *Ils trouvent ça drôle aussi de garder les histoires qu'on avait quand on était petites* » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3). Le frère de Blanche réalise comme sa sœur des carnets de voyage, tous deux comparent régulièrement leurs carnets et leurs impressions, incluant aussi leur mère dans ce partage serein : « *Avec mon frère, on montre à notre maman, elle aime bien regarder ce qu'on fait, on discute de ce qu'on écrit* » (Blanche, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3). Parfois même, le parent participe à l'activité scripturale proprement dite, comme le raconte Evan : « *Je me rappelle que ma mère m'avait fait un dessin d'un des personnages que j'avais faits* » (Evan, 17 ans, Terminale Pro, Grand Est, P3).

La famille, une instance de validation

Pour les écrits personnels à vocation académique ou professionnelle au sens large, la réassurance est recherchée à travers la soumission de sa production à une personne de confiance. Le rôle des mères est alors particulièrement souligné par les adolescents dans les entretiens conduits :

« Parcoursup, c'était un gros stress franchement, il fallait écrire les lettres de motivation, on sait pas trop comment faire. J'ai écrit mes lettres de motivation et toutes mes lettres, je les ai fait relire par mes profs et par ma mère. C'est trop important. » (Maxime, 18 ans, BTS Étude et réalisation d'agencement [ERA], Centre-Val de Loire, P3.)

« Quand c'est des trucs importants, des lettres de motivation par exemple, j'aime bien quand on les relit pour savoir ce que les gens en pensent [...]. À mes sœurs et à ma mère, pour savoir si ce que je vais envoyer ce n'est pas stupide, ou si c'est bien écrit. Si elles recevaient ça, qu'est-ce qu'elles en penseraient ? » (Sébastien, 18 ans, CAP, Auvergne-Rhône-Alpes, P2.)

De la même façon, Imane demande à sa mère de vérifier la langue employée dans ses textes : « *Elle m'aide à reformuler mes phrases correctement ou à employer les bons mots* » (Imane, 16 ans, 1^{re} tech, Auvergne-Rhône-Alpes, P3). Jérôme n'est pas en reste, sollicitant indifféremment pour sa part ses deux parents :

« Si j'écris quelque chose en Français ou pour un autre cours, je montre, pour les fautes d'orthographe et aussi pour qu'ils me donnent leur avis dessus, et que je puisse progresser. C'est tout bête, mais c'est quand même mieux de donner un papier sans faute d'orthographe et que ça soit assez cohérent, que la phrase veuille dire quelque chose, que ça ne soit pas un nuage de mots qui n'aient aucun sens. » (Jérôme, 16 ans, Terminale générale, Pays de la Loire, P2.)

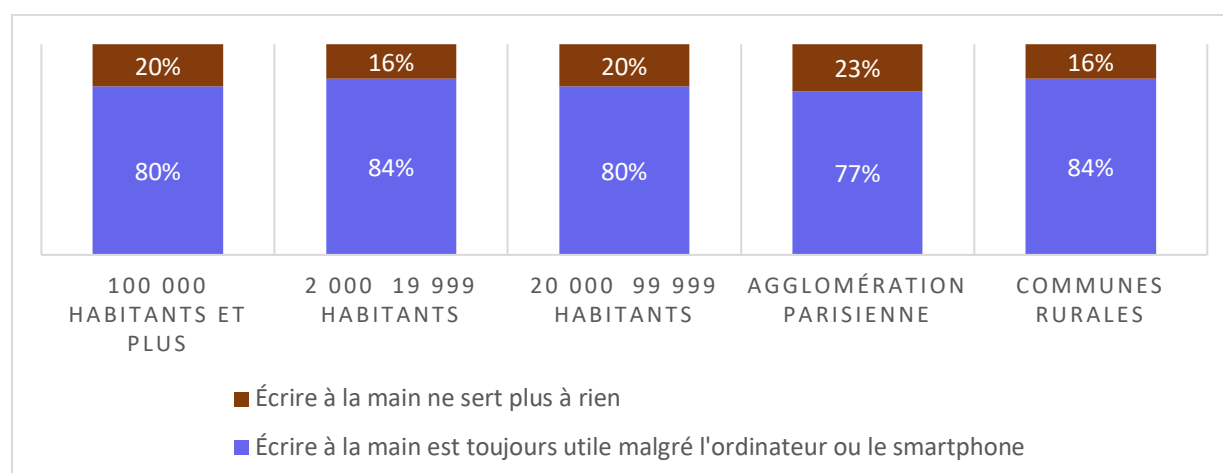
En constatant le rôle incitatif et la place remplie par les parents (et en particulier les mères) dans la consolidation de certaines pratiques, on ne peut *a contrario* que s'interroger sur ce qu'il advient des adolescents qui ne bénéficient pas de cet environnement familial encourageant, que celui-ci relève d'une forme d'expertise professionnelle particulière (parent enseignant) ou d'une maîtrise ordinaire, mais visible et transmise.

3.2 L'influence du lieu de résidence

Il existe aussi une corrélation entre pratique scripturale et le lieu de résidence, quoique celle-ci soit moins significative que celle entre fréquence d'écriture et environnement familial. L'enquête quantitative permet d'observer que les adolescents vivant dans des villes moyennes (20 000 à 99 999 habitants) sont légèrement plus nombreux que la moyenne à écrire parfois (+6 points). De même, les adolescents vivant dans des agglomérations de 100 000 habitants et plus (+5 points) ou dans l'agglomération parisienne (+7 points) pratiquent plus souvent l'écriture artistique (*scrapbooking, lettering, bullet journal*) que la moyenne. À l'inverse, parmi les adolescents qui déclarent ne jamais pratiquer aucune forme de copie, ceux vivant dans une petite ville (2 000 à 19 999 habitants) ou dans une commune rurale sont davantage représentés (respectivement +5 points et +4 points par rapport à la moyenne).

Enfin, l'enquête quantitative montre que les adolescents vivant dans une grande agglomération ont légèrement plus tendance à déclarer que l'écriture manuscrite ne sert plus à rien désormais. Ainsi 23 % des jeunes vivant dans l'agglomération parisienne le déclarent contre 20 % dans les villes de 20 000 habitants et plus et 16 % dans les villes de moins de 20 000 habitants et les communes rurales.

GRAPHIQUE 10. PERCEPTION DE L'UTILITÉ DE L'ÉCRITURE À LA MAIN SELON LE LIEU DE RÉSIDENCE



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Cet écart, relativement léger, doit cependant être considéré avec précaution. Une lecture possible, parmi d'autres, de ces chiffres pourrait les interpréter comme un effet miroir d'une pratique numérique davantage sollicitée en milieu urbain : la facilité, la variété et la fréquence de ses usages conduiraient donc en retour à minorer, voire à dévaloriser, la pratique manuscrite.

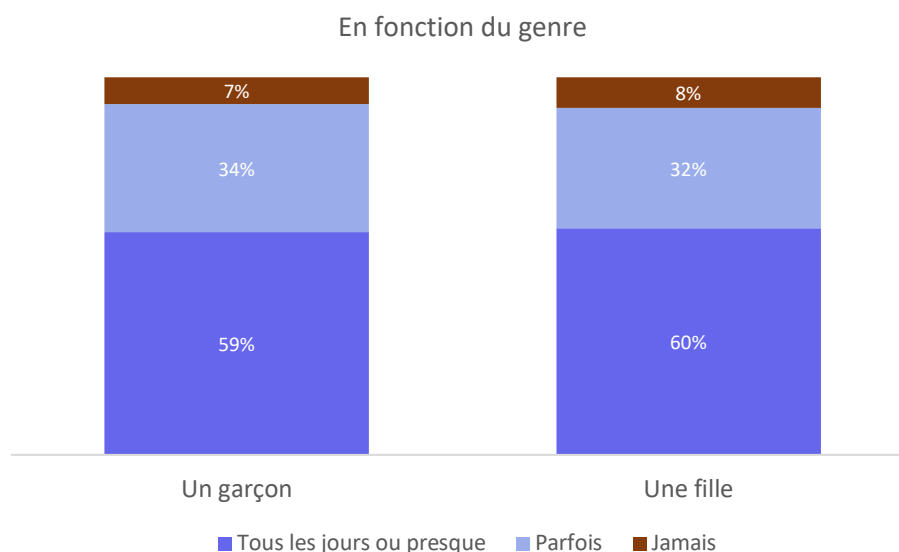
3.3 L'influence du genre

Traiter cette question suppose de distinguer ce qui concerne la fréquence d'écriture déclarée, les représentations associées à la pratique de l'écriture ainsi qu'à ses fonctions, et la diversité des pratiques effectives. Selon le point considéré la réponse varie.

Le genre, non déterminant dans la fréquence d'écriture

L'enquête quantitative ne fait pas état de disparités genrées en matière de fréquence d'écriture. En effet, les écarts entre les deux catégories du genre sont insignifiants : les filles sont 1 % plus nombreuses à écrire tous les jours ou presque et les garçons 2 % plus nombreux à écrire parfois.

GRAPHIQUE 11. FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ÉCRITURE SELON LE GENRE



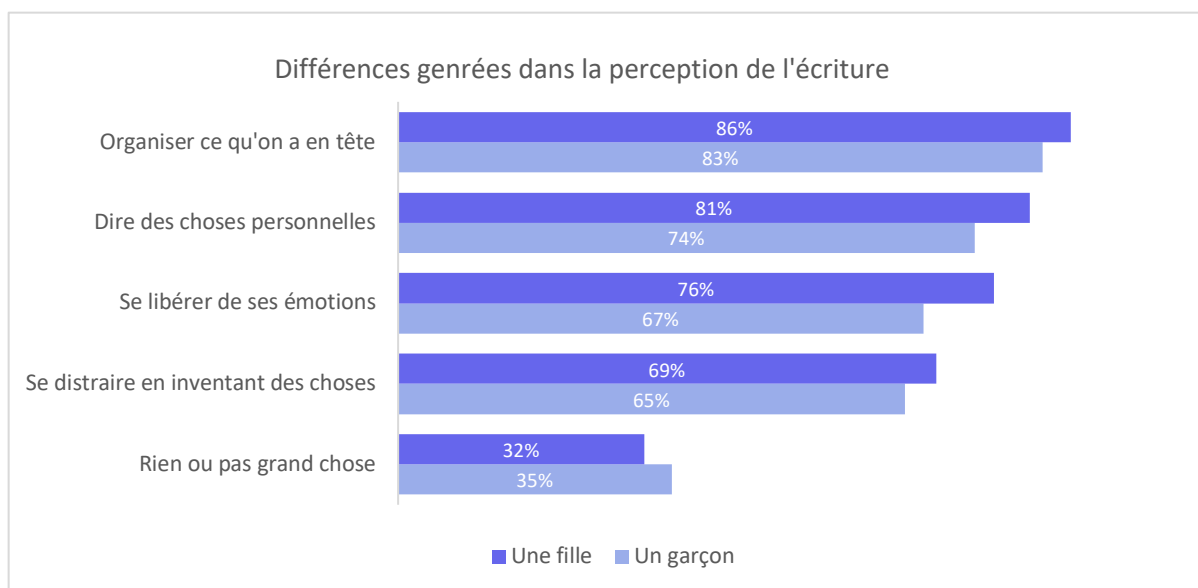
Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Le genre, influent sur les représentations de l'écriture

Une vision plus large de l'écriture chez les filles

Des différences apparaissent, en revanche, si l'on considère cette fois les représentations de l'écriture portées par les adolescents ainsi que les formats pratiqués. En effet, les filles sont plus nombreuses à assigner des fonctions diversifiées à l'écriture : une fonction organisationnelle (+3 % par rapport aux garçons), intime (+7 %), émotionnelle (+9 %) et ludique (+4 %). À l'inverse, les garçons sont plus nombreux à n'attribuer aucune fonction à l'écriture (+3 %).

GRAPHIQUE 12. REPRÉSENTATIONS (FONCTIONS) DE L'ÉCRITURE SELON LE GENRE

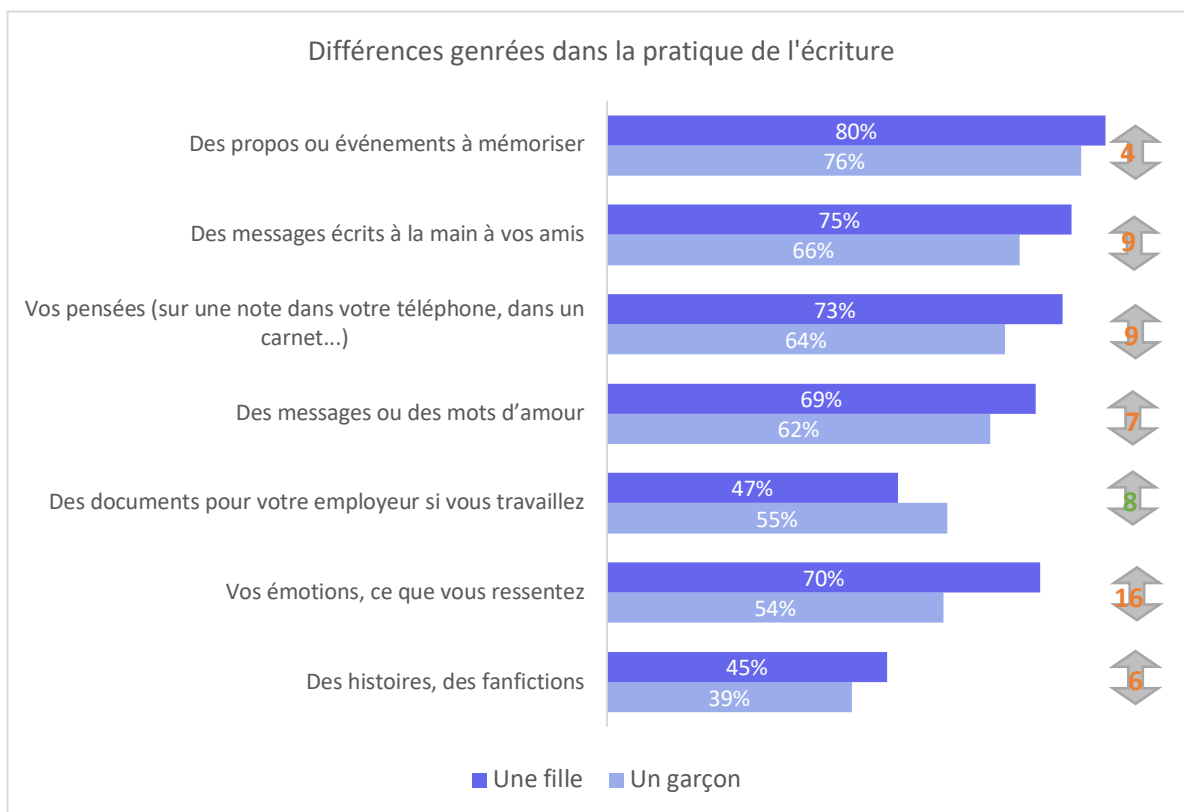


Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Le genre critère distinctif des pratiques

Une pratique féminine très diversifiée

GRAPHIQUE 13. LES DIFFÉRENTES PRATIQUES D'ÉCRITURE SELON LE GENRE



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Dans les diverses formes d'écrits (messages d'amitié, pensées, mots d'amour, histoires, *fanfictions*, les filles sont également surreprésentées dans chaque catégorie, à l'exception des documents professionnels, où les garçons sont plus nombreux (+8 %). L'écart entre garçons et filles est particulièrement saillant pour l'écriture émotionnelle, que les filles sont 70 % à dire pratiquer contre 54 % pour les garçons (16 points d'écart).

Il convient cependant de considérer ces derniers chiffres et cet écart important avec précaution. Comme constaté lors des entretiens individuels, les garçons sont fréquemment réticents à déclarer des pratiques se rattachant à l'intime ou au domaine émotionnel, qui sont socialement identifiées comme féminines et dont ils craignent à ce titre qu'elles ne renvoient d'eux une image dévalorisante. Reste que, même s'il est peut-être moindre dans la pratique effective, cet écart est réel. Il interroge les facteurs possibles d'inhibition jouant dans les comportements scripturaux masculins. Il faut sans doute interpréter dans le même sens la difficulté à recruter des volontaires masculins pour les entretiens individuels, 18 garçons pour 32 filles ayant accepté de s'exprimer sur leur pratique personnelle de l'écriture.

Le journal intime, archétype de l'écriture féminine ?

Le format qui concentre la plus forte dichotomie genrée est sans aucun doute le journal intime, que 70 % des adolescentes interrogées disent tenir ou avoir tenu, contre 52 % des garçons dans l'enquête quantitative. Le volet qualitatif de l'enquête confirme l'écart entre garçons et filles : sur les 50 adolescents interrogés, 25 déclarent pratiquer l'écriture intime, dont 2 garçons sur 18 contre 23 filles sur 32. Cette connotation féminine apparaît comme un facteur bloquant dans le discours de ces derniers, qui ont tendance à requalifier cette pratique pour s'en distancier. Ainsi Dylan (18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3) et Gauthier (14 ans, 3^e pro, Grand Est, P2) disent chacun tenir un « journal de bord ». Le propos de Sébastien qui s'étonne lorsqu'on lui pose la question d'une éventuelle pratique d'un journal ou d'une écriture intime est en ce sens instructif :

« Je ne dis pas que c'est féminin parce qu'il y a des hommes qui le font sûrement, je n'en connais pas, parce que c'est bien aussi, je sais qu'il y a quelqu'un, enfin un scientifique, qui le faisait, avec toutes les interactions, les choses importantes qui se passaient dans sa vie, il écrivait. Je trouve que c'est une bonne chose quand tu es sur une lancée vers quelque chose, je trouve que c'est pas mal, mais sinon écrire mon journal intime pour dire que je suis allé acheter du pain, non ça ne m'intéresse pas. » (Sébastien, 18 ans, CAP, Auvergne-Rhône-Alpes, P2.)

La dimension esthétique de l'écriture, une priorité féminine ?

Au-delà de l'écriture intime, les adolescentes interrogées dans le cadre de l'enquête quantitative et qualitative témoignent d'un intérêt plus fort pour la dimension matérielle et ornementale de l'écriture. Ainsi, 77 % des filles aiment offrir des carnets ou des accessoires de papeterie contre 65 % des garçons. Lors des entretiens qualitatifs, aucun des garçons interrogés n'a fait part d'une attention à la beauté formelle de ses écrits alors que cette dimension esthétique est très présente chez les filles interrogées. Beaucoup à l'instar de Lili ont choisi un bel objet comme journal intime (première de couverture illustrée avec des effets oniriques, illustrations particulières au fil des pages) et décoorent avec soin les pages de leur journal intime :

« Parfois il y a des moments où je dessine des petits cœurs, où je fais des tous petits dessins. En fait, c'est un cahier et dans le cahier il y a des petits dessins très mignons. » (Lili, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3.)

Lina et Inès, quant à elles, font partie de celles qui s'attachent à soigner leur écriture manuscrite, quels que soient la sphère d'activité et le support concernés :

« J'aime bien écrire, je trouve que c'est joli, et je fais attention à mon écriture, qu'elle soit belle, dans mes cahiers de cours comme dans les mots que j'écris ou alors dans mon carnet [intime], même pour les listes de courses que je fais avec ma mère, je m'applique, j'aime bien écrire. » (Lina, 16 ans, 1^{er} Pro, Île-de-France, P3.)

« J'aime bien écrire et m'appliquer quand j'écris. J'aime bien écrire droit, avec des belles lettres. » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

L'écriture au service de la compétence technique, une représentation masculine ?

Les garçons interrogés dans le cadre des entretiens qualitatifs font, en revanche, souvent spontanément le lien entre leurs compétences scripturales en ligne sur les réseaux sociaux numériques et leurs aptitudes et compétences techniques, relation qui n'est pas mise en évidence dans les propos tenus par les filles. En effet, l'écriture intervient souvent au service d'activités parallèles, et constitue un signe d'expertise. Ainsi, Enzo déclare :

« Je ne fais pas de brouillon, mais je vais pas mal réfléchir quand je veux publier sur les réseaux si je fais une petite vidéo par exemple. Je vais me demander comment je m'organise, est-ce que je mets une musique en arrière-plan, quel montage je fais, si c'est une vraie vidéo ou une vidéo à partager comme ça. » (Enzo, 15 ans, 1^{er} Tech, Auvergne-Rhône-Alpes, P3.)

Cette activité de vidéaste et de réalisation de contenus multimédias, Nicolas, étudiant en DUT Métiers du multimédia et de l'internet, en fait déjà une activité semi-professionnelle, mettant ses compétences au service d'autres personnes désireuses de publiciser des contenus :

« J'aime bien écrire pour des gens, comme un community manager, pour TikTok. Ce sont des gens que je connais et que j'aide, sinon je me fais payer pour ça aussi. C'est par exemple un texte pour préparer le texte de la vidéo [ce qu'on va dire dedans] ou une biographie, une présentation pour un service... [...] Je fais aussi des petites vidéos sur TikTok pour lesquelles j'écris le scénario avant de faire la vidéo. » (Nicolas, 18 ans, DUT MMI, Grand Est, P3.)

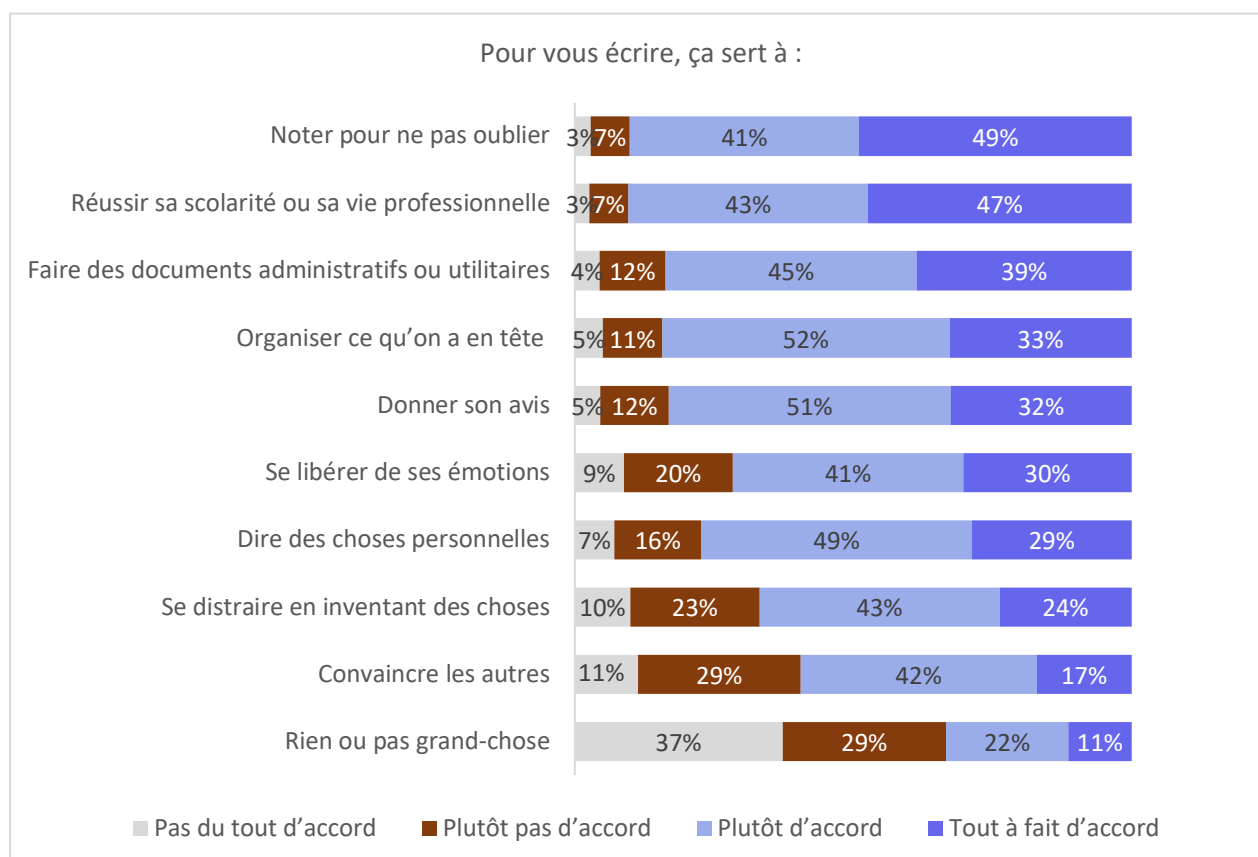
On voit dans ces deux dernières séries de données (propos respectivement tenus par les garçons et les filles) l'influence des normes et modèles sociaux largement intégrés par les adolescents, quel que soit leur genre : les filles sont en particulier plus encouragées à développer leurs fibres artistiques (comme d'ailleurs leurs qualités relationnelles), ce qui les incite davantage à mobiliser l'écriture pour exprimer des choses personnelles et leurs émotions – comme dans le journal intime – et à soigner l'aspect matériel de leurs écrits (Buscatto, 2014), tandis que les garçons expérimentent davantage les possibilités techniques qu'offre le numérique.

4. Des fonctions privilégiées reconnues à l'écriture

4.1 La fonction utilitaire, fonction dominante accordée à l'écriture

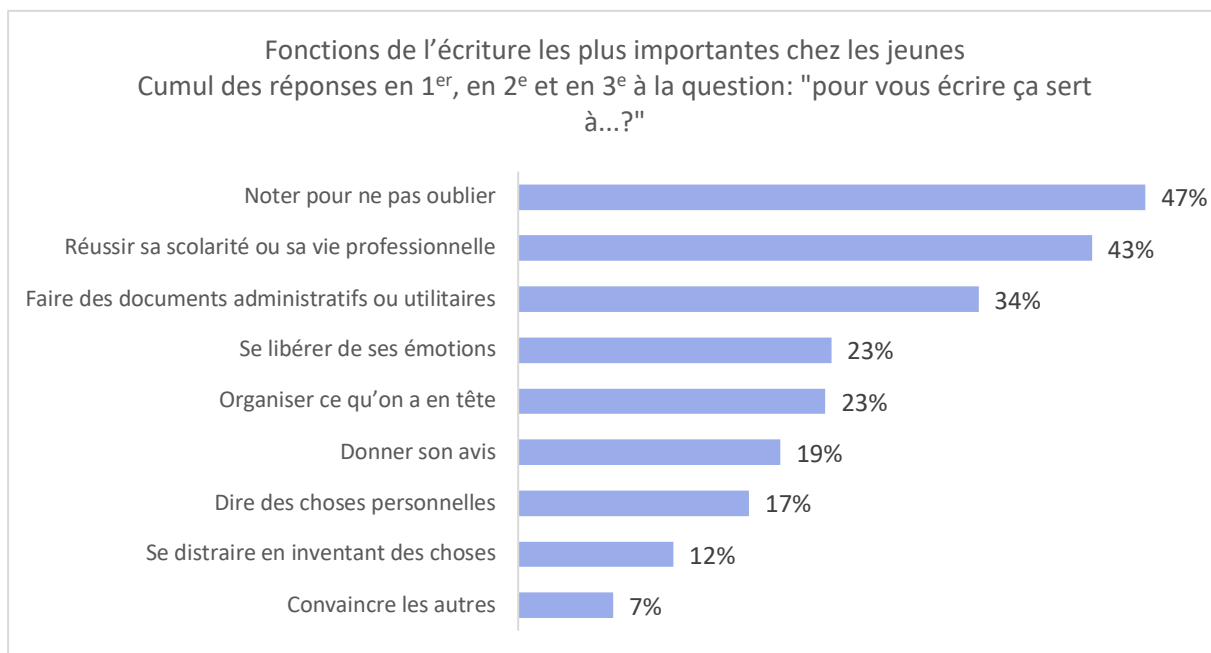
Dans le cadre de l'enquête quantitative, les adolescents ont été interrogés sur les finalités qu'ils attribuent à la pratique scripturale. Les résultats traduisent une grande diversité de fonctions identifiées, allant de la communication utilitaire ou ludique à l'argumentation, la mémorisation, sans oublier l'expression émotionnelle ou la créativité. Cependant, la fonction utilitaire prédomine, avec 90 % des adolescents interrogés déclarant que l'écriture sert à « noter pour ne pas oublier » ou à « réussir sa scolarité ou sa vie professionnelle », tandis que 84 % considèrent qu'elle permet de « faire des documents administratifs ou utilitaires ». Cette considération transparissait déjà nettement dans les *focus groups* : les jeunes associent généralement la nécessité d'une maîtrise de l'écriture et de l'orthographe avec l'insertion sociale et professionnelle (rédaction d'écrits formels, professionnels et administratifs).

GRAPHIQUE 14. LES FINALITÉS DE L'ÉCRITURE



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

GRAPHIQUE 15. LES FONCTIONS DE L'ÉCRITURE LES PLUS IMPORTANTES POUR LES JEUNES



Champ : Jeunes de 14-18 ans étant au moins « tout à fait d'accord » avec au moins une des fonctions de l'écriture.
La somme des % est supérieure à 100 puisque plusieurs réponses sont possibles
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022

Si l'on se livre à un cumul des réponses obtenues en première, deuxième et troisième position, le classement confirme la priorité de la fonction utilitaire.

Se distinguent deux fonctions qui sont chacune prépondérante dans les représentations que les adolescents se font des pratiques d'écriture : une utilité mémorielle et une utilité organisationnelle et structurante.

Les usages mémoriels et organisationnels

Pour l'ensemble des adolescents interrogés en ligne, l'une des principales fonctions de l'écriture est mémorielle : 90 % des jeunes sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'écriture sert à noter des choses pour ne pas les oublier et 78 % déclarent écrire pour se souvenir d'événements ou de propos. On verra plus loin dans le rapport (voir *infra* 4.3) que cette dimension mémorielle n'est pas uniquement pragmatique, mais recouvre également un fort enjeu expressif et émotionnel (ancrage de soi dans le temps, archivage des moments importants).

Les adolescents sont également très nombreux à reconnaître à l'écriture une fonction structurante dans le quotidien. 85 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'écriture sert à organiser ce qu'on a en tête et 78 % déclarent écrire pour lister des choses à faire. Ces deux dimensions – mémorielle et organisationnelle – sont d'autant plus saillantes qu'un large spectre de possibles scripturaux a été considéré par l'enquête, notamment les listes, brouillons et l'application « Notes » présente sur smartphone.

La liste, l'indispensable au quotidien

Rappelons tout d'abord que par « liste », l'étude entend toutes les listes dressées par le scripteur, quel que soit le support de ces listes, et quelle que soit leur durabilité.

Selon l'enquête quantitative, la liste est le premier format le plus fréquemment pratiqué par les adolescents interrogés avec 78 % d'enquêtés déclarant en écrire tous les jours ou presque ou parfois (voir graphique 2). Cette fréquence élevée rejoint les analyses de Jack Goody qui accorde à la liste une place centrale lorsqu'il entend analyser les « effets de l'écriture sur les "modes de pensées" (ou les processus cognitifs) d'une part et sur les institutions sociales les plus importantes d'autre part » (Goody, 1979, p. 31). Si, comme le montreront les généticiens, l'usage de la liste peut être au cœur des stratégies d'invention chez certains créateurs, les usages décrits par les adolescents sont d'une autre nature : la « raison graphique » définie par Goody s'y traduit surtout par des effets structurants.

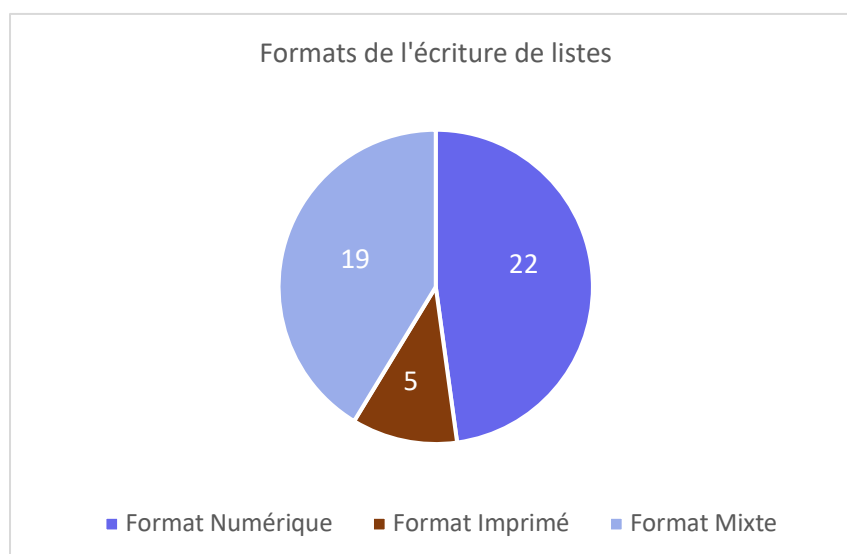
L'enquête qualitative confirme que la liste, réalisée principalement en format numérique ou mixte, remplit pour les enquêtés une fonction organisationnelle certaine, destinée à stabiliser les pensées en déterminant une logique :

« Écrire une liste de choses que j'ai à faire ça va clarifier tout, ça va mettre un cadre. Ça va calmer la tempête, en fait, il y a plein de choses que j'ai à faire, juste les écrire, se dire dans quel ordre les faire, etc., juste les mettre sur papier, d'un coup c'est plus clair, je ne sais pas comment expliquer mieux. » (Lucie, 18 ans, étudiante en L1 droit et philosophie, Île-de-France, P2).

Si elle est réalisée tout au long de la journée, au gré de situations diverses suscitant son recours, elle remplit particulièrement le soir une fonction d'apaisement, comme le soulignent plusieurs adolescents :

« La nuit, j'ai un petit bloc à post-it sur ma table de chevet parce qu'il y a des choses auxquelles je pense, je pense beaucoup le soir avant de m'endormir, et je sais que si je n'écris pas, je m'en rappellerai pas le lendemain matin. » (Tia, 16 ans, L1 sciences de l'éducation, Provence-Alpes-Côte d'Azur, P3).

**GRAPHIQUE 16. UTILISATION DES DIFFÉRENTS FORMATS D'ÉCRITURE DE LISTES
(ENQUÊTE QUALITATIVE)**



Champ : 50 adolescents interrogés lors d'entretiens qualitatifs.
Source : enquête qualitative Cordier, novembre 2022.

La liste permet d'avoir « *une vue d'ensemble de ce qu'il [...] reste à faire et donc pouvoir l'organiser dans la journée* » (Lison, 17 ans, Terminale g^{ale}, Bourgogne-Franche-Comté, P3). Quels que soient le moment et le cadre d'activité où la liste est produite, elle correspond à une activité scripturale foisonnante, répondant tantôt à un besoin de stabilisation – où l'on « se pose » pour produire sa liste de tâches – tantôt à un recours immédiat presque instinctif, une « pulsion » d'écriture.

Le brouillon, un écrit structurant

Par « brouillon », l'étude entend l'intention à la base de la démarche d'écriture qui est de concevoir, de façon plus ou moins aboutie, un texte préparatoire à la rédaction d'un autre, en principe destiné à la « publication » au sens large du terme.

Selon l'enquête quantitative, le brouillon, notamment celui préparant une publication sur les réseaux sociaux, est pratiqué tous les jours ou parfois par un adolescent sur deux (voir graphique 2).

Pratiqué majoritairement sous format numérique ou mixte, comme en atteste l'enquête qualitative conduite auprès de 50 adolescents, le brouillon a un rôle éminemment structurant. Les adolescents pointent avant tout sa fonction organisationnelle, permettant d'ordonner son travail et ses pensées, voire de les impulser :

« Je fais des brouillons parfois pour des programmes informatiques. Avant de les réaliser concrètement, il faut un peu réfléchir concrètement à comment on va organiser les choses, et là je fais des brouillons, si ça commence à devenir trop compliqué par exemple. Là, effectivement, il faut que je mette les choses par écrit. » (Damien, 17 ans, L1 Informatique, Grand Est, P2.)

La fonction clarifiante de l'écriture se double d'un rôle moteur dans le développement de la pensée :

« D'habitude j'ai des idées et elles ne sont pas claires dans ma tête, et quand je commence à les écrire, je trouve que c'est plus clair d'écrire, en écrivant j'ai encore plus d'idées qu'avant. Ça m'aide. » (Rihab, 18 ans, Terminale pro, Grand Est, P3.)

Lorsque les adolescents enquêtés évoquent leurs pratiques du brouillon, nombre d'entre eux ont tendance à caractériser cette activité au sein de l'écosystème scolaire, à l'instar de Jérôme :

« Pour les cours, s'il faut que je fasse une rédaction ou un truc assez structuré et que je veux me souvenir de toutes mes idées, je fais un brouillon, et je note des mots, des phrases rapidement pour que ça soit un peu plus structuré. » (Jérôme, 16 ans, Terminale générale, Pays de la Loire, P2.)

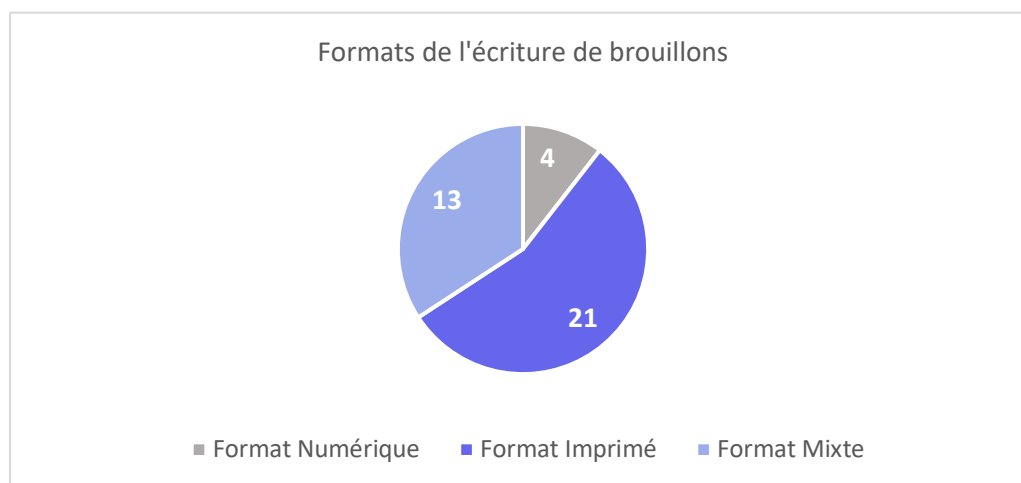
Certains transferts peuvent aussi intervenir : Arthur a pris l'habitude de faire des brouillons dans le cadre scolaire et, désormais étudiant en L1 droit, il poursuit cette pratique qu'il s'est appropriée et juge absolument « nécessaire » pour lui, garantie d'un travail académique de qualité :

« Pour mes cours, les brouillons c'est indispensable, je fais un brouillon pour tout ce que je travaille, parce que si je travaille, j'ai besoin que ça soit parfait, et donc j'ai besoin d'un brouillon. » (Arthur, 18 ans, L1 droit, Pays de la Loire, P2.)

Faustine s'inscrit dans cette lignée ; elle n'envisage pas un cours au lycée sans disposer d'un brouillon auprès d'elle, qui lui permet d'effectuer une prise de note rapide et parallèle, qu'elle stabilisera en dehors du temps scolaire :

« Pour les gros devoirs, je fais des brouillons et après je passe au propre. Même quand on est en cours, j'ai toujours une feuille à côté de moi où je note quelques idées quand le prof parle vite, j'écris au brouillon puis je refais ma trace écrite à la maison. » (Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

GRAPHIQUE 17. UTILISATION DES DIFFÉRENTS FORMATS DE BROUILLONS (ENQUÊTE QUALITATIVE)



Champ : 50 adolescents interrogés lors d'entretiens qualitatifs.
Source : enquête qualitative Cordier, novembre 2022.

Le brouillon intégré à la pratique scolaire revêt également aux yeux des adolescents interrogés une fonction cognitive. Véritable soutien à la mémorisation, il est dans ce cas réalisé de façon strictement manuscrite :

« Pour apprendre j'ai besoin d'écrire, donc en général je recopie mon cours en faisant une fiche et des fois même je recopie comme ça pour apprendre [...] Le week-end, j'essaie de faire des fiches pour pouvoir les relire dans la semaine. » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

« Tous les jours j'écris. L'écriture ça m'aide à mémoriser, du coup quand j'ai des évaluations à préparer ou des oraux, j'écris beaucoup. » (Shaima, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3.)

« Des cours que je trouve sur internet et sur lesquels je replace mes prises de notes de cours à l'université, je le fais sur papier, les écrire à la maison, ça me fait sentir que je progresse mieux comme ça, surtout quand je le fais avec des cours en anglais, parce que je trouve que je mémorise mieux le vocabulaire comme ça. » (Arthur, 18 ans, L1 droit, Pays de la Loire, P2.)

Il semble donc qu'il y ait pour les adolescents deux régimes scripturaux du brouillon : manuscrit lorsqu'il est élaboré en contexte scolaire ou à des fins scolaires, plus volontiers numérique ou mixte quand il correspond à des activités libres, conduites hors du domaine scolaire. **Quel que soit son format, le brouillon semble en tout cas une activité fréquente, ce qui contredit la représentation d'une écriture adolescente non réfléchie et relevant d'un premier et unique jet.**

L'application « Notes », antichambre organisationnelle

La question générale sur les formats d'écriture posée dans le cadre de l'enquête quantitative (question 4) ne permet pas de distinguer dans la rubrique « prise de notes » la proportion de celles qui sont manuscrites (prises dans un carnet, sur un bout de papier) par rapport à celles qui sont numériques, réalisées dans l'application « Notes » d'un smartphone ou d'un ordinateur. Cependant, noter ses pensées est une pratique quotidienne (tous les jours) ou épisodique (parfois) pour 68 % des adolescents interrogés (voir graphique 2).

L'enquête qualitative confirme que l'activité d'écriture numérique par le recours à l'application « Notes » occupe une place prépondérante dans les pratiques scripturales juvéniles. 35 adolescents interrogés (sur 50 au total) évoquent spontanément cette exploitation des « Notes » du smartphone,

application alors conçue comme une véritable antichambre organisationnelle. Bien entendu, cette utilisation est liée au support qui favorise une action en mobilité :

« Je suis dehors, dans le bus, je marche, et j'ai un truc dans ma tête, je le marque direct, je n'ai pas le temps pour sortir une feuille ou un stylo. » (Rihab, 18 ans, Terminale Pro, Grand Est, P3.)

De façon unanime, tous disent à la manière de Shaima (16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3) que leurs Notes rassemblent « *tout et n'importe quoi* ». De fait, faisant défiler ses Notes rapidement, Magdalena s'amuse en réalisant la diversité de ses contenus :

« J'ai mis dans les notes tous les livres que j'ai lus en 2022, une liste de livres à continuer, et puis aussi des idées d'histoires... J'ai aussi les comptes d'argent parce que j'ai de l'argent de poche de mon anniversaire qu'on m'a donné... Il y a aussi une liste de trucs à emporter pour les vacances, bon en fait, il y a plein de trucs quoi ! [elle rit] » (Magdalena, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3.)

Planification de tâches, listes de ressources activées, activables ou re-convocables en fonction de situations, mémorisation d'évènements ou contacts : l'application « Notes » est porteuse d'une variété infinie de contenus, aux statuts et aux modalités d'exploitation très distincts, dont le double point commun est une utilité perçue de façon personnelle et une facilité d'accès :

« Je m'en sers beaucoup ! J'ai toute une liste de livres à lire que j'ai déjà lus, des séries, des films... Des recettes de cuisine, des adresses de certains amis, des entraînements de sport, vraiment plein de choses très différentes, mais qui sont toutes importantes et utiles pour moi à me souvenir, et à avoir facilement d'accès. » (Sandro, 15 ans, 2^{de} générale, scolarisé à la maison, Occitanie, P3.)

La dimension organisationnelle de l'application « Notes » est souvent rappelée par les adolescents interrogés. L'application permet de « *mettre au clair [sa] vie* » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3) et cela, quelle que soit la sphère à laquelle est destinée l'activité planifiée (tâche logistique comme une liste de courses, tâche scolaire à faire), l'application jouant alors le rôle de l'agenda scolaire :

« Je dois noter au moins une dizaine de choses sur ma page dans la semaine voire par jour (...) pour me dire de penser à faire plus tard, ou penser à écouter, penser à regarder ça, les dates d'anniversaire, des codes wifi, des extraits de lettres de motivation [...] Y a même une liste de personnes cas contacts Covid pour dire ! [Il rit] ... enfin c'est assez infini... ouais c'est un pense-bête en fait. » (Dylan, 18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3.)

4.2 La fonction expressive, un enjeu central pour l'adolescent

Au-delà des fonctions pratiques attribuées à l'écriture par les adolescents, l'enquête montre la persistance d'usages moins utilitaires, centrés sur l'expression de soi.

Dans l'enquête quantitative, les adolescents sont ainsi 62 % à déclarer écrire leurs émotions, dont 14 % tous les jours ou presque. De même, ils recourent abondamment à l'écriture pour communiquer avec leur entourage amical, familial et amoureux : 74 % écrivent tous les jours ou parfois des DM sur les réseaux sociaux ou des mails et 65 % écrivent des messages ou mots d'amour (voir graphique 2).

Parallèlement à cette écriture centrée sur l'expression affective et sentimentale, l'écriture créative est également présente dans leur quotidien, puisque 43 % écrivent tous les jours ou parfois des histoires ou *fanfictions*, et 39 % des paroles de chanson.

Les usages communicationnels

Les deux phases de l'enquête conduite visaient à couvrir un champ large de pratiques juvéniles de l'écriture ; au-delà d'écrits non explicitement adressés, il s'agissait d'investiguer les différentes situations où les adolescents « écrivent à » en étant clairement conscients du destinataire visé et en s'inscrivant dans un échange.

Une pratique unanimement partagée

Pour les adolescents interrogés dans l'enquête quantitative, cet usage social de l'écriture, aussi bien numérique que manuscrite, est particulièrement important, comme on le voit en globalisant les réponses *supra* : 74 % des jeunes déclarent écrire des mails et messages privés sur des réseaux sociaux et 71 % des messages à la main à des amis. L'enquête qualitative confirme le consensus unanime autour de la fonction communicationnelle de l'écriture avec 100 % des enquêtés en entretien déclarant s'y adonner.

Si le format numérique est plus représenté dans l'écriture communicationnelle, il ne s'impose pas dans cette pratique de manière absolue ni exclusive. Le format mixte – recours au support numérique comme au support imprimé, selon les situations – concerne en effet un grand nombre d'adolescents : un peu plus de 70 % d'entre eux, interrogés dans le cadre de l'enquête quantitative, déclarent écrire tous les jours ou parfois des messages à leurs amis à la main, tandis que 16 des 50 adolescents questionnés dans le cadre de l'enquête qualitative confirment avoir une pratique mixte.

Cette écriture communicationnelle, au service de l'interaction quotidienne, est souvent décrite comme particulièrement intense. Interrogée sur son profil de scriptrice, Soline donne le ton sans aucune hésitation : « *Quand je parle à mes amis, j'écris, et ça c'est tous les jours* » (Soline, 15 ans, 2^{de} générale, Pays de la Loire, P3). Filles et garçons, tous âges et tous parcours académiques confondus, se retrouvent sur cette pratique communicationnelle de l'écriture quotidienne : « *[Les messages de manière numérique], c'est toujours les jours au moins ! Plusieurs fois par jour, plusieurs plusieurs fois même [il rit] !* » (Dylan, 18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3).

Un relais social et affectif

Cette écriture quotidienne occupe une place centrale dans la construction et le maintien de l'environnement affectif. Blanche d'ailleurs n'hésite pas à rompre avec les seuls messages « *rapides pour dire un truc pratique* », alternant à destination de sa famille des écrits strictement pragmatiques et des écrits davantage développés : « *J'écris beaucoup de messages, j'aime trop écrire des longs messages, des pavés et tout* » (Blanche, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3). Étudiante en L1 Droit et philosophie, Lucie, qui écrit « *beaucoup de messages* » notamment à sa mère, raconte les « *petits papiers* » laissés sur la table, glissés dans des affaires personnelles, d'elle à sa mère et inversement. Elle précise : « *Il y a toujours un petit mot d'amour avec.* »

Ces messages écrits appartiennent à une écriture en mobilité, se déployant dans toutes les sphères de vie adolescente, dont l'école au sein de laquelle elle circule activement par le biais des SMS et autres applications de messageries en ligne. Même lorsque le téléphone est interdit de façon tout à fait stricte, le recours à l'écrit pour interagir avec les camarades, et ainsi entretenir les liens sociaux et affectifs, est présent, cette fois sous forme manuscrite. C'est ce dont témoigne Blanche (16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3), scolarisée à la Maison de la Légion d'honneur : « *Ah sinon aussi, je ne sais pas si ça compte,*

mais aussi avec mes amis on n'est pas toutes dans la même classe, bah du coup on s'écrit des lettres pendant les cours et on se les donne à l'intercours. »

Les usages intimes

La dimension intime de l'écriture est pleinement identifiée par les adolescents, qui, dans l'enquête quantitative, déclarent à 62 % écrire tous les jours ou parfois leurs émotions, et à 68 % inscrire sous forme manuscrite ou numérique leurs pensées. L'écriture intime a une fonction mémorielle, mais aussi, de fait, cathartique.

Une écriture cathartique

Véritable baromètre émotionnel, l'écriture intime est tout à la fois expression de ses émotions, régulation de ces dernières et encapacitation²⁸. Lors des entretiens qualitatifs, Dylan explique qu'il écrit chaque semaine, à un rythme régulier de deux fois par semaine, « *tout ce qu'il fait* », dans des carnets, qu'il surnomme « *carnets des humeurs* » et qu'il garde précieusement :

« Je considère ça un peu comme un journal de bord. J'y écris vraiment tout ce que je fais. Tout ce que je ressens. D'ailleurs, on peut voir sur mes carnets mes humeurs : y a des jours où on voit que les écritures sont bien, et y en a d'autres où on voit que les écritures, ça part en... de traviole et tout, parce que les humeurs sont pas là quoi ! » (Dylan, 18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3.)

La fonction cathartique de cette écriture, symbolisée par cette expression d'Inès « *un psy à la place du stylo* » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3), est source de libération. Elle permet aux adolescents « *d'exorciser* » une violence émotionnelle :

« Des fois, quand on est triste, ça fait du bien d'extérioriser sur le papier, comme si on sortait les émotions et que ça ne faisait plus trop partie de nous. Je ne le fais pas souvent, mais ça m'arrive de temps en temps, 2-3 fois par mois je dirais, mais vraiment quand c'est des événements assez durs. » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

« Si tu n'as personne ça peut être une manière d'avoir « quelqu'un » puisque du coup tu peux extérioriser ce que tu ressens [...]. Il y'a par exemple certaines choses que l'on ne peut pas dire aux gens, donc on va l'écrire et comme ça, ça peut un peu rassurer et faire qu'on se sent mieux. » (Laurine 14 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

Cette écriture intime est souvent une écriture sporadique et réactionnelle, qui revêt d'autant plus d'importance lorsqu'il devient difficile de « garder la face » (Goffman, 1974) face à un trop-plein émotionnel, comme l'expriment très bien Adeline et Katia, que ce soit sur un carnet pour l'une ou dans l'application Notes de son smartphone pour l'autre :

« J'écris pour me libérer l'esprit, j'écris ce qui me prend la tête ou ce qui m'énerve. Sur le papier, ça ressort mieux et après je me sens plus calme [...]. C'est une habitude que j'ai prise au quotidien pour ne pas exploser à la fin du mois, c'est un défouloir. » (Adeline, 18 ans, L1 Lettres modernes, Île-de-France, P3.)

« J'écris par exemple quand un truc m'arrive et que je suis triste, je sors le téléphone et j'écris dans mes notes, pour me soulager. » (Katia, 15 ans, 1^{er} Pro, Île-de-France, P2.)

« J'ai un petit carnet où j'écris mes journées, genre c'est comme si ce livre c'était mon psychologue. J'écris tout et ça m'aide. » (Lili, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3.)

²⁸ En sociologie, ce néologisme, équivalent français de « *empowerment* », désigne la mobilisation de ressources personnelles pour augmenter son pouvoir d'action.

La privation du pouvoir d'écrire est véritablement une privation de la fonction cathartique propre à l'écriture. Rihab, qui écrit beaucoup de notes et relaie beaucoup sur les réseaux sociaux numériques des publications d'autrui portant sur le féminisme, souffre de ne pas détenir ce pouvoir libérateur :

« C'est dur, je ne peux pas. Un truc sur le cœur, je ne peux pas l'écrire, je n'ai pas la force, et je sais pas bien écrire ce que je ressens. Alors je parle toute seule, quand je ne suis pas bien je parle toute seule, je sors le soir, je marche dans la rue et je me parle à moi-même. Je me parle et je pleure. » (Rihab, 18 ans, Terminale Pro, Grand Est, P3.)

On peut donc lire dans ce discours d'impuissance, **un écart entre la représentation que l'adolescent se fait du pouvoir cathartique de l'écriture et sa capacité à en mobiliser toutes les formes, y compris celle sans doute plus élaborée qui suppose une maîtrise différente de celle pratiquée par ailleurs dans les écrits segmentés, de format court.**

Une mise à distance de soi

Une dimension mémorielle est associée à cette fonction cathartique pour beaucoup des adolescents rencontrés, comme en témoigne également Lalie, scriptrice plurielle de fictions, individuelles ou collaboratives, de listes ou encore de brouillons : « *Se rappeler de ce qu'on a vécu. J'aime bien à la fin du mois revoir ma meilleure journée et ma pire journée* » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3). Laurine insiste aussi sur cette fonction mémorielle :

« J'écris vraiment ce que je ressens et ce que je pense, et après je peux regarder à nouveau ce que je pense et du coup savoir ce qu'il se passe.

– *Toi, en gros, l'écrit te sert à mieux te comprendre, à cerner tes émotions, tes états d'âme ?*

– Oui, c'est ça, c'est tout à fait ça. » (Laurine, 14 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

Pour ceux qui la pratiquent, l'écriture intime apparaît enfin comme un processus d'élucidation et un levier d'action concrète sur soi et sur le monde. Adeline croit profondément en ce processus :

« Les émotions, on peut lister ce qu'on a, pourquoi on ressent ça parce que si on garde tout en tête, mais qu'on n'écrit pas, on sait qu'on est en colère, mais contre quoi ? Écrire, ça permet de cibler et peut-être résoudre le problème. » (Adeline, 18 ans, L1 Lettres modernes, Île-de-France, P3.)

Déborah, évoquant son cahier dédié à ses confidences écrites, pratique cette écriture intime avec l'intention certaine de mieux réguler ses émotions et ses actions en lien :

« Ça me soulage parce que je ne me sens pas jugée. J'ai un problème, disons de nervosité, et je peux écrire dans le cahier, ça me soulage, et de jour en jour, je vois ce que je peux améliorer. » (Déborah, 17 ans, 1^{er} Pro, Île-de-France, P2).

On peut faire l'hypothèse qu'ici, dans ces usages intimes, l'écrit semble élaborer la figure de ce que le psychanalyste Jean-François Chiantaretto nomme le « témoin interne », l'écriture devenant le « lieu de matérialisation d'une écoute dédiée au sujet dans sa singularité, permettant de donner corps à la croyance nécessaire pour chaque sujet, dans sa difficile et solitaire singularité, qu'il y a bien quelqu'un pour l'écouter » (Chiantaretto, 2015).

Les usages créatifs

Précisons que l'on parlera davantage ici de fonction créative de l'écriture que d'« écriture créative » au sens où cette dernière – sous le nom de *creative writing* – est entendue, depuis son introduction dans les années 1970 au sein des universités américaines, et consiste en une « méthode pour améliorer son écriture et connaître les différents genres discursifs » (Perdriault, 2014). Évoquer une *fonction créative de*

L'écriture au sein de ce rapport se fait ici en se référant essentiellement au sens que l'enquête interrogé attribue à sa pratique d'écriture ; sont ainsi scrutés les usages de l'écriture entendus comme créatifs par l'adolescent lui-même, et qui reposent le plus fréquemment, dans le discours tenu, sur un écrit faisant largement appel à l'imagination.

Une pratique hétérogène

Le rapport à l'écriture comme moyen d'expression de sa créativité n'est pas uniforme puisque seulement un jeune sur deux déclare écrire des histoires ou *fanfictions* (48 %), des paroles de chansons (45 %) ou encore des brouillons de publications pour les réseaux sociaux (52 %), qui attestent d'une démarche créative. Lors des entretiens qualitatifs, la fonction créative de l'écriture est mise en avant par 20 adolescents rencontrés (soit un peu moins de la moitié), lesquels disent produire des écrits reposant sur l'imagination et le désir d'évasion de leur propre monde social.

L'écriture fictionnelle se déroule majoritairement en format numérique ou mixte pour les adolescents concernés. À part celles et ceux qui écrivent sur les plateformes d'écriture collaborative, le choix du support est davantage relié à un aspect pratique. Il n'est pas significatif quant à l'expérience et la pratique scripturales racontées par les enquêtés.

D'un univers de référence à un univers singulier

À la base de l'écriture fictionnelle se trouve généralement un récit originel, comme le raconte Enzo :

« Quand je lis un manga, ça m'arrive aussi de changer un peu l'histoire en fonction du dessin par exemple qui m'inspire quelque chose d'autre, alors je m'amuse à réécrire une partie de l'histoire, soit j'insère la partie dans l'histoire du manga d'origine, soit je fais une fin différente, ça dépend. » (Enzo, 15 ans, 1^{er} Tech, Auvergne-Rhône-Alpes, P3.)

Evan raconte un processus similaire :

« Quand j'écris, c'est plus dans la création personnelle, l'univers vraiment, le caractère, le physique, et souvent pour certains personnages leur histoire, comment ils sont venus ainsi dans le présent, les pouvoirs parce que j'aime bien rajouter des pouvoirs aussi [...]. J'ai commencé à faire une histoire, mais tout au début, je faisais des OC, des Original Character, d'un univers précis comme Mayer Acadomia, c'est un anime manga où tu as des super pouvoirs et tu veux devenir un héros [...]. Au début j'écris dans l'univers-là, des personnages que j'intégrais comme si ça faisait partie d'eux, et après j'ai essayé d'un peu créer mon univers. » (Evan, 17 ans, Terminale pro, Grand Est, P3).

C'est l'univers cinématographique qui inspire Enzo (15 ans, 1^{er} Tech, Auvergne-Rhône-Alpes, P3) ou encore Thimothée pour leurs propres écrits, inscrits dans le genre de la science-fiction :

« Au départ j'écrivais des fictions inspirées de films que j'ai beaucoup aimés et au fil du temps j'ai commencé à me lancer dans des histoires originales. » (Thimothée, 16 ans, 1^{er} générale, Hauts-de-France, P3.)

Les lectures inspirent le processus d'imagination et, partant, le processus scriptural fictionnel des adolescents. Nando s'adonne à l'écriture de petites bandes dessinées, et donc de scénarii et de dialogues liés, sur la base de productions inspirantes : « *Le dernier [album] que j'ai écrit, c'était par rapport à une séance de basket tout tout ça. Il y avait un manga qui s'appelait Pro Basket, donc j'ai voulu faire pareil un peu et tout.* » C'est la même chose pour Erwan ou encore pour Pauline :

« Comme je veux faire moi-même une BD, je lis les BD des autres et ensuite je m'en inspire pour faire une histoire. » (Erwan, 16 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3.)

« J'ai un univers bien tourné depuis que je suis assez petite, que je travaille, j'aimerais beaucoup participer à créer des livres, donc des dessins et écrire avec, et ça serait un rêve pour moi de pouvoir un jour le concrétiser [...]. J'aime beaucoup écrire. » (Pauline, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P2.)

Ces expériences désormais centrales dans les écrits d'imagination des adolescents sont à prendre en compte et à considérer avec respect, en ne cantonnant pas ces écrits à de pures reproductions d'univers – ce qu'elles ne sont vraisemblablement pas – et sans mépriser ces univers issus des industries culturelles. L'on ne peut que rejoindre Sébastien François sur ce point, qui exhorte à « donner à l'écriture de *fanfictions* une signification qui excède l'exercice de style et l'hommage à un produit médiatique adoré : les auteurs y révèlent une facette de leur identité dans une interaction imaginée avec leurs futurs lecteurs. Ne pourrions-nous pas, en conséquence, considérer les *fanfictions* comme un point d'entrée dans les cultures juvéniles et y voir un mode d'expression de soi typique du contexte médiatique et social dans lequel vivent actuellement les jeunes ? » (François, 2007). C'est en tout cas l'option prise par certains didacticiens, qui ont saisi là une opportunité d'établir un pont entre ces pratiques en faveur chez les adolescents et des situations d'apprentissage de la lecture en contexte scolaire (Brunel, 2019).

Un fort investissement dans les processus d'écriture

Les adolescents qui pratiquent l'écriture fictionnelle font état d'une activité dans laquelle ils s'engagent de façon très investie. L'investissement est temporel, mais aussi cognitif, les deux étant intimement liés : il s'agit d'être satisfait de l'écrit produit, et de « travailler » le texte (dans les entretiens conduits, le champ lexical du travail traverse les discours des scripteurs concernés : « travail », « travailler », « s'appliquer », « fais attention à », « effort »).

Timothée qui élabore des écrits relevant « de la fiction pure et dure dans un monde post-apocalyptique » attache beaucoup d'importance à ces derniers et pour cause : « J'écris l'histoire que j'aimerais entendre, que j'aimerais écouter. » Dès lors, il met en place une procédure extrêmement précise et ritualisée pour faire aboutir son projet : « Je fais des grosses sessions de temps, je peux passer une heure, voire deux ou trois heures, le soir après manger et après avoir fait mes devoirs, le week-end, d'affilée devant le PC à essayer de trouver l'histoire, les actions qui peuvent m'intéresser. » Et d'insister :

« Je passe du temps, le temps qu'il faut en fait, pour modifier, je modifie très souvent mes chapitres, même les anciens, pour que ça colle avec la suite de l'histoire [...]. À chaque fois que j'écris, je relis mon histoire depuis le début, ça me prend un petit peu de temps, mais ça me permet de me replonger totalement dans l'univers. Des fois, je vois qu'il y a des trucs qui ne collent pas en me relisant et, du coup, je modifie au fur et à mesure. » (Timothée, 16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3.)

Le soin apporté à la cohérence du récit n'a d'égal que celui consacré au processus même d'écriture. Scriptrice intensive au quotidien, s'adonnant à une pratique plurielle de l'écriture, Faustine adopte également une grande rigueur, décrivant des phases précises lorsqu'elle écrit ses poèmes :

« Pour l'écriture des poèmes, ça se passe en trois temps. Le premier, j'écris vraiment que des petits mots, des idées qui me passent par la tête. Ensuite, au brouillon toujours (il faut comprendre en l'occurrence le brouillon manuscrit), j'essaie de les assembler, mais sans y mettre la forme, à ce moment, je ne fais pas vraiment attention à la syntaxe ou à la grammaire. Et par contre, quand je repasse sur mon téléphone, là je fais attention à mes fautes, à comment je vais écrire quoi, à quel endroit. Enfin, je m'applique à stabiliser le texte, qu'il me plaise, qu'il soit comme je le souhaite bien. » (Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Des effets cathartiques autres que dans l'écriture intime

Si elle se traduit par la création d'un univers personnel détaché du monde social d'appartenance, et répond en ce sens à une fonction créative, l'écriture fictionnelle possède également une fonction cathartique, que ses jeunes adeptes reconnaissent. Cependant, cette dimension cathartique est souvent distincte de celle associée à l'écriture intime. Lison, par exemple, a souvent du mal à calmer une forme d'excitation le soir, liée aux événements de la journée. L'écriture fictionnelle lui permet de ne pas verser dans l'introspection, pratique qu'elle préfère faire mettre à distance :

« Écrire de la fiction, des poèmes, ça permet d'extérioriser, c'est vraiment, le même but que d'écrire ses émotions, mais c'est moins direct, donc je préfère le faire de manière moins directe que directement écrire ce que je ressens. »
(Lison, 17 ans, Terminale générale, Bourgogne-Franche-Comté, P3.)

Les adolescents qui effectuent le lien entre écriture fictionnelle et fonction cathartique ne s'adonnent d'ailleurs pas à l'écriture intime en tant que telle. Timothée (16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3) explicite : « Ça me permet de me libérer, de me vider l'esprit en me concentrant vraiment sur une chose. C'est ça que j'aime beaucoup. Ça me permet d'échapper un petit peu à la réalité. »

Une écriture convoitée

À la différence des autres formes d'écriture, l'écriture fictionnelle a la singularité d'être une écriture convoitée par les adolescents notamment par ceux qui ne la pratiquent pas. Un certain nombre de jeunes interrogés témoignent d'un manque de maîtrise des techniques d'écriture, qui les laisse démunis face au désir d'écriture fictionnelle. Ainsi Lili aimerait écrire « *des petites histoires de meurtre* », mais elle a dû se rendre à l'évidence :

« En fait, il y a des trucs que je veux écrire, mais je suis incapable d'écrire parce que déjà je vais écrire des trucs féériques ou futurs, je n'ai pas l'inspiration, je n'ai pas les mots pour décrire tout ça. » (Lili, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3.)

Candy et Angelina expriment la même frustration :

« J'aimerais écrire, mais je n'ai pas assez d'inspiration. Enfin, j'en ai, mais dès que je veux écrire c'est compliqué. Donc j'écris très rarement. » (Candy, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2.)

« Avant je voulais écrire un livre puis je me suis rendu compte que c'était plus compliqué que ce qu'il n'y paraît. J'ai essayé à plusieurs reprises, mais je n'y arrivais pas, je n'avais pas assez d'imagination, je bâclais trop vite le sujet. » (Angelina, 15 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P2.)

Plusieurs adolescents partagent ainsi le récit de tentatives avortées d'écriture fictionnelle. À l'instar d'Adeline (18 ans, L1 Lettres modernes, Île-de-France, P3), plusieurs de celles qui pratiquent l'écriture intime racontent avoir expérimenté d'autres formes d'écriture, comme la narration fictionnelle ou encore la poésie : « J'ai essayé de me mettre à la poésie, mais le système de vers c'est un peu compliqué, donc j'ai abandonné. »

L'écriture fictionnelle est d'autant plus convoitée qu'elle apparaît gratifiante et jouit d'une reconnaissance sociale, comme en témoigne Tatiana :

« J'ai commencé une histoire cet été. C'était une petite histoire d'amour au lycée, mais j'ai été bloquée à un passage, j'avais l'idée dans ma tête, mais je ne savais pas comment écrire alors j'ai arrêté [...]. C'était une idée que j'avais souvent, une sorte de petit scénario que j'avais souvent dans la tête, puis je me suis dit que j'allais essayer de l'écrire, et finalement en fait, c'est venu plus facilement que je ne le pensais, donc j'ai continué à écrire et du coup je l'ai postée [...] Ça a plu [...]. C'était bien, en plus ça m'a montré que je pouvais y arriver, que j'arrivais à sortir un truc, c'était valorisant d'avoir des retours positifs. » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

De nouveaux espaces de maturation de l'écrit

L'écriture fictionnelle se loge parfois là où on ne l'attend pas, en dehors des outils déjà identifiés (carnets, plateformes de *fanfictions*, réseau *Wattpad*). L'enquête qualitative a ainsi fait apparaître l'importance de l'application Notes dans la formalisation de l'écrit fictionnel. Si elle permet de lister des tâches à réaliser, des informations à garder en mémoire, l'application Notes du smartphone constitue en effet pour plusieurs adolescents rencontrés un espace de stockage d'idées et d'ébauches pour les écrits fictionnels et poétiques à venir. Maxence, qui écrit toutes les paroles de chansons interprétées et jouées ensuite par son groupe de punks, recourt à l'application Notes dès qu'il a une idée et qu'il ne peut pas sortir son cahier dédié : « *Je pose ça là, avant d'aller plus loin* » (Maxence, 17 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3). Il pourra ensuite, quand le moment sera davantage propice à l'écriture posée de ses paroles, reprendre ses notes pour poursuivre son écriture. Timothée, qui écrit de nombreuses histoires de science-fiction, procède de la même façon :

« De temps à autre ou alors sur papier, si j'ai une bonne idée parce que j'oublie très vite, pour la garder jusqu'au soir quand je vais me mettre à écrire. » (Timothée, 16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3.)

L'idée d'un dépôt dans l'attente d'une activité concentrée et prolongée traverse les usages de l'application Notes, antichambre de l'activité d'écriture créative comme de l'activité de recherche d'information.

L'usage de l'application Notes, comme la pratique du brouillon analysée plus haut²⁹, contredit également la vision de publications adolescentes instinctives et irréfléchies. En effet, l'application Notes fonctionne comme un espace privilégié du pré-écrit, du texte que l'on laisse en quelque sorte « *reposer* »³⁰, avant de le publiciser, que l'on pense et refaçonne parce qu'il revêt une grande importance et doit être « *réussi* » ou encore, que l'on « *mijote* » avec soin dans l'attente d'un effet surprise à créer chez le destinataire. La richesse des exploitations de l'application Notes est digne de celle des pratiques d'écriture adolescentes et de toute la considération, personnelle et sociale, associée à cette activité.

4.3 Écrire, une temporalité singulière

Inscrire sa subjectivité dans le temps

Les adolescents interrogés dans le cadre des entretiens qualitatifs sont nombreux à souligner la place de l'écrit dans les processus de prise de conscience de soi. L'écriture, notamment intime, permet de fixer une chronologie du moi et de conserver l'intensité du vécu subjectif. Elle autorise une mise à distance salutaire, qui ouvre une voie pour cheminer dans sa propre histoire. Inès, scriptrice insatiable, résume bien la conception de l'écriture intime comme outil de mesure et de connaissance de soi :

« J'aime bien parce que je vois comme une évolution. Par exemple, quand j'ai commencé, des fois, je relis, il y a 4-5 ans, je me vois écrire et je me dis : "Olala, mais qu'est-ce que t'étais bête ou naïve à l'époque !" On voit l'évolution en fait de comment j'ai changé, j'ai gagné en maturité certainement, ça c'est bien aussi je trouve. Tu vois tout le travail que tu as accompli sur toi-même, tu vois comment tu réagis face à des situations. » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

²⁹ Voir en particulier *supra* l'importance du brouillon p. 50 et ss.

³⁰ Ce terme et les suivants mis entre guillemets sont issus de propos tenus lors des entretiens.

L'écriture, intimement liée au processus mémoriel, est perçue par les adolescents comme un outil d'enregistrement permettant de sauver de l'oubli leurs expériences personnelles. Faustine le souligne en inscrivant l'acte scriptural dans un processus biographique :

« Écrire, ça sert à se créer des souvenirs pour ne rien oublier [...]. Je me dis que plus tard, je ne vais peut-être pas me souvenir que j'étais là aujourd'hui alors que si ce soir je l'écris et que je retrouve ça plus tard, je vais m'en souvenir. »
(Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Plus largement, les adolescents attribuent à l'écriture une fonction de fixation et d'imprégnation. Elle conserve, selon eux, la densité et l'intensité du vécu, notamment les sensations produites par la lecture. Les entretiens menés auprès de 50 adolescents ont en effet révélé une pratique fréquente d'annotations de lecture. Annoter ce que l'on est en train de lire, marquer de son empreinte l'objet, et donc le récit fictionnel, est une pratique scripturale prisée, même quand cela suppose de toucher à l'intégrité de l'objet :

« J'annote avec des post-it ou je surligne, mais ça fait un peu mal de surligner un livre, j'ai l'impression de l'abîmer, même si j'avoue que quand c'est un livre qui m'intéresse, vraiment alors là je n'hésite pas ! » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

L'expérience subjective et émotionnelle prend le pas sur des considérations matérielles. La lecture fait parfois écho puissamment aux ressentis adolescents et à ce besoin de conserver précieusement le souvenir de ses émotions, comme l'expliquent plusieurs des adolescentes rencontrées en entretien :

« Dans les romans j'écris plutôt quand il y a quelque chose qui me confronte à un truc que j'ai déjà vécu, que je connais ou qui me fait penser à quelqu'un ou quelque chose. Là, j'annote. Ce sont des fois des petits trucs que je surligne ou que j'annote parce que ça me fait rire aussi. J'aime bien plus tard pouvoir les relire. » (Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Avec la même intention, mais pour ne pas perdre de temps et interrompre sa lecture, Lison (17 ans, Terminale générale, Bourgogne-Franche-Comte, P3) prend l'habitude de capturer en photo avec son téléphone un passage « *qu'elle a envie de garder en mémoire* » : « *Et c'est que numérique, comme ça je suis sûre d'avoir tout au même endroit, et c'est plus simple.* »

Cette activité scripturale d'annotations témoigne ainsi du caractère précieux accordé à l'activité de lecture elle-même aux yeux des adolescents, qui recourent à cette pratique à la fois pour vivre intensément et subjectivement cette lecture et pour participer à un processus mémoriel en « *imprégnant* »³¹ l'objet de leur vécu expérientiel.

Archiver son existence

Ce rapport au temps permis par l'écriture ne se manifeste pas dans le support unique du journal intime. **Les adolescents recourent à des formats extrêmement divers pour archiver leur existence et mettre en ordre leurs souvenirs.** Si 61 % des 1 500 adolescents interrogés dans le cadre du questionnaire quantitatif déclarent tenir ou avoir tenu un journal intime, les entretiens qualitatifs menés avec 50 adolescents montrent que sur 25 adolescents déclarant pratiquer l'écriture intime, seuls 13 disent tenir un journal intime. Les autres font état de formats variés (notes, feuilles volantes, carnets de voyage) qui tiennent un rôle tout aussi important.

³¹ Dans l'entretien, Esther emploie d'ailleurs le verbe « imprégner » de manière intransitive, comme pour lui donner une force particulière.

Aliyah conserve ainsi toutes les feuilles libres accueillant ses émotions dans un gros classeur, où elle indique la date, l'heure parfois, le contexte qui la conduit à écrire. Des feuilles libres qui ne sont pas uniquement destinées à recevoir ses états d'âme, mais qui ont presque un pouvoir transformateur et engageant à ses yeux :

« C'est surtout beaucoup mes pensées [...] ça permet de se motiver, enfin quand c'est des pensées plutôt joyeuses, plutôt motivantes, je vais les retenir dans le futur, et ça peut me remonter le moral aussi [...]. Ça m'engage un peu avec moi-même. » (Aliyah, 14 ans, 2^{de} générale, Île-de-France, P3.)

Dylan, jeune étudiant en BTS, a quant à lui une véritable obsession de la préservation des souvenirs, de l'entraînement de la mémoire ; une obsession que son histoire biographique explique :

« En fait, ce qui m'a marqué, c'est quand mon grand-père, il a eu Alzheimer. Il en est décédé d'ailleurs. Genre en fait, de me rendre compte qu'il se souvenait plus de ce qu'il faisait, de ce qu'il a vécu et tout ça. Je me suis dit c'est pas possible, je voudrais bien avoir une trace quand même, au cas où, enfin peut-être pas au cas, mais genre on sait jamais, toujours avoir une trace de ce qu'on a fait quoi. » (Dylan, 18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3.)

Ainsi, Dylan écrit, inlassablement, deux fois par semaine, couchant sur le papier son histoire en train d'être vécue. Cette pratique scripturale s'accompagne d'une conservation rigoureuse de ces écrits : « *Je garde tous mes carnets, ils sont rangés dans ma bibliothèque. [...] Des fois je feuillette, juste pour regarder quelques souvenirs, ça me fait du bien.* »

Si cette pratique semble loin d'être rare, en revanche les formes de l'écriture de soi sont parfois sociologiquement clivées. En effet, tous les adolescents qui abordent la pratique de carnets de voyage ont des environnements familiaux privilégiés et étudient dans des sections d'enseignement général ou sont engagés dans des études supérieures. Ils utilisent le carnet de voyage pour documenter leurs déplacements considérés comme mémorables et y apportent un soin particulier, comme Lucie (18 ans, étudiante en L1 Droit et philosophie, Île-de-France, P2) qui réalisait des petits carnets de voyage quand elle partait plus jeune avec ses parents en voyage (Sète, Berlin...), Blanche et Magdalena ont aussi embrassé cette pratique depuis plusieurs années :

« À chaque vacance, à chaque week-end cool que je fais, je prends un carnet blanc, j'écris et je colle des photos, avec aussi des dessins, plein de trucs. Je fais toujours ça sur papier, je les garde tous, j'ai un placard avec tous mes carnets que j'ai depuis que j'ai 12 ans, et j'aime bien aussi les relire des fois, pour me souvenir de tout ce que j'ai déjà fait. » (Blanche, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3.)

« J'ai un cahier de sorties, où je note toutes les sorties que j'ai faites, toutes les vacances, depuis... ben depuis des années. » (Magdalena, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3.)

Matérialiser le souvenir

Contrairement à une représentation toute faite de l'adolescent, qui voudrait le voir soumis au dictat de l'instant et de l'immédiateté, la dimension matérielle de l'inscription de soi dans le temps n'est pas négligeable pour les adolescents interrogés dans cette enquête. Selon l'enquête quantitative, 72 % d'entre eux pensent à ce titre qu'écrire à la main permet de mieux mémoriser. Dans un monde largement dématérialisé, le support papier reste privilégié pour l'écriture de soi, car jugé plus privé et sûr : « *Si quelqu'un prend mon téléphone et va voir mes notes et les lit, c'est mort* » (Marine, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2). Il permet d'ancrer matériellement le souvenir, l'émotion, quitte à significativement, par un geste rageur, le mettre à la poubelle. Plusieurs adolescents expliquent ainsi archiver les bons souvenirs tandis qu'ils jettent les feuilles portant les mauvais, pour exorciser le chagrin

ou la douleur. Préserver intacte la matérialité du souvenir, c'est préserver l'émotion positive liée à ce souvenir, une émotion que l'on pourra ainsi reconvoquer à l'envi.

Dans cette perspective, le caractère intime, voire « l'extimité » (Tisseron, 2011), des pratiques scripturales adolescentes sur les réseaux sociaux numériques est véritablement à considérer avec précaution. Plusieurs adolescents expriment une distance vis-à-vis des publications sur les réseaux sociaux numériques, souhaitant préserver leur intimité : « *Je n'ai pas besoin de le faire sur les réseaux [raconter sa vie]. C'est comme si on exposait la moitié de sa vie sur une application et pour moi ça sert un peu à rien* » (Marine, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2). Ainsi, si en décembre 2011, Mark Zuckerberg en présentant la nouvelle version de profil proposée aux internautes, le Journal (« Timeline » en anglais), expliquait qu'elle permettrait de raconter « [l']histoire de toute votre vie », l'on voit à travers les conceptions et pratiques déclarées par les adolescents lors de l'enquête qualitative, combien ce « journal » n'existe absolument pas en tant que tel.

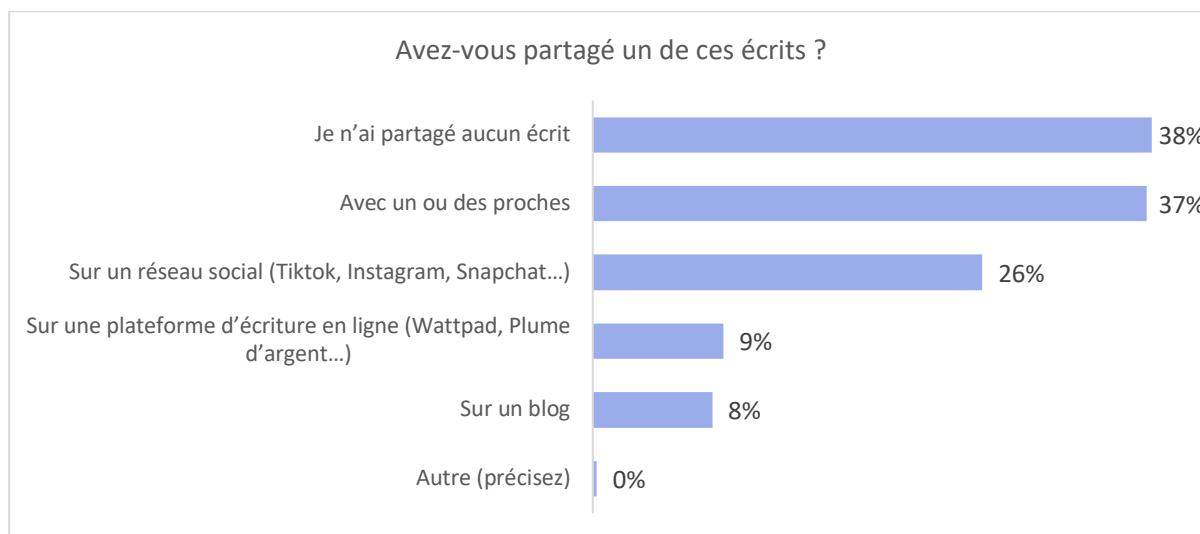
Des chercheurs ont d'ailleurs vite démontré combien *Facebook* – l'argumentation s'applique pareillement aux réseaux sociaux numériques actuellement prisés comme *Instagram* ou *TikTok* – constitue au contraire une forme d'« anti-mémoire » (Merzeau, 2009), cela en raison, d'une part, d'une décontextualisation des traces telles qu'autorisées par le dispositif propriétaire et, d'autre part, de la temporalité supposée par l'exploitation de ce dispositif. Oriane Deseilligny note à ce sujet : « L'écriture de soi requiert distance et prise de recul par rapport au temps partagé : elle établit un rythme propre, nécessaire au diariste, qui lui permet de s'extraire du social et du temps quotidien pour penser dans la durée, la linéarité et le recul procuré par la fonction spéculaire de l'écriture, les émotions, les expériences vécues et son rapport à autrui. La rédaction de statuts sur *Facebook*, fût-elle régulière, ne se situe pas dans une telle perspective, tant l'acte de scription est soumis lui-même aux prescriptions du média et à la construction d'une identité numérique aux prises avec d'autres injonctions. Dans un contexte communicationnel où l'actualité, la visibilité et le nombre de "contacts" constituent des valeurs en soi, le retrait et la réflexivité nécessaires à toute écriture de soi se heurtent à la logique de flux qui le caractérise. » (Deseilligny, 2012, p. 102-103.)

4.4 L'écriture en partage

Une ou des circulation(s) de l'écrit ?

L'enquête quantitative révèle que parmi les adolescents qui écrivent en dehors du cadre scolaire (soit 89 % des enquêtés), seuls 38 % n'ont jamais partagé aucun écrit. La circulation de l'écrit est donc répandue, qu'elle se manifeste par un partage avec les proches (37 %) ou une publication sur un réseau social (26 %), une plateforme d'écriture en ligne (9 %) ou encore un blog (8 %).

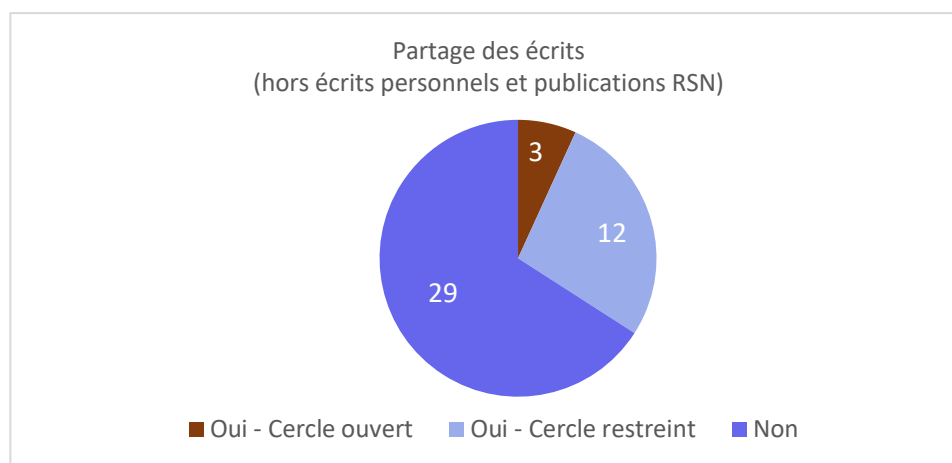
GRAPHIQUE 18. LES DIFFÉRENTES MODES DE PARTAGE DES ÉCRITS



Champ : ensemble des 14-18 ans qui tiennent ou ont tenu un journal intime, soit 61 % de l'ensemble
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

En se concentrant sur le partage d'écrits³², qui consiste à soumettre sa production personnelle à autrui, les entretiens qualitatifs menés avec les adolescents font émerger une distinction entre « cercle ouvert » et « cercle restreint ». Celles et ceux qui partagent leurs écrits personnels choisissent avec soin le spectre de diffusion et privilégient le « cercle restreint » (29 adolescents sur les 44 qui déclarent partager leurs écrits).

GRAPHIQUE 19. PARTAGE DES ÉCRITS (ENQUÊTE QUALITATIVE)



Champ : 50 adolescents interrogés lors d'entretiens qualitatifs.
Source : enquête qualitative Cordier, novembre 2022.

Dans tous les cas, le partage ou le non-partage de ses écrits personnels est déterminé, selon les dires des enquêtés, par la confiance que le scripteur a en lui-même. Il s'agit en effet de littéralement prendre le risque de la critique lorsque l'on partage son écrit à un cercle, en particulier lorsque celui-ci est ouvert. Timothée a le désir de publier ses histoires « *sur internet* », afin de permettre à tous de les lire. Il aborde

³² Le partage des écrits est évalué en excluant les écrits intimes – de fait non partagés – et les publications sur les réseaux sociaux numériques qui impliquent nécessairement du partage, mais devraient faire l'objet d'une analyse supplémentaire beaucoup plus fine pour mettre en lumière les nuances que supposent cette pratique d'écriture spécifique (ce qui n'est pas l'objet de cette étude).

la critique comme constructive pour son propre travail, l'envisageant comme un levier pour améliorer ses productions :

« Au fil des commentaires, je me suis rendu compte que ce n'était pas forcément de la critique, que ce n'était pas parce que les gens n'aimaient pas, mais parce que mon histoire était vraiment mal structurée, et ça m'a aidé à retravailler mon histoire en fait pour qu'elle soit meilleure [...] Je me dis que la critique peut toujours aider et peut permettre de trouver de bonnes idées. » (Timothée, 16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3.)

La franchise est de mise lorsque le cercle restreint est sollicité pour donner son avis sur l'écrit, comme le raconte Maxence (17 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3), qui fait appel au regard objectivant de son frère aîné : « Mon frère, c'est le premier à écouter mes textes et mes musiques. Parce que le connaissant, je sais que si c'est de la merde, il va le me dire. »

Pour concevoir ainsi la critique éventuelle de ses écrits, il faut toutefois se faire suffisamment confiance, accorder à ses écrits un intérêt potentiel pour les autres. C'est ce que nous dit le témoignage de Laurine, tout en soulignant – et c'est essentiel à relever, car récurrent dans les entretiens – la bienveillance des critiques formulées :

« J'ai déjà beaucoup écrit sur *Wattpad*, mais je n'ai jamais rien posté parce que je ne suis pas assez satisfaite de ce que j'écris, parce que je me compare aux autres et je me dis que c'est un peu nul [...]. J'ai un peu peur des critiques, mais en général les gens sur *Wattpad*, ils ne critiquent pas forcément. Après, je me dis aussi que personne ne va lire ce que j'écris. Pourquoi ? Parce que ce n'est pas assez intéressant. » (Laurine, 14 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

S'exprime donc ainsi un constant besoin de réassurance, l'activité d'écriture apparaissant particulièrement comme une « exposition » de soi avec les risques que celle-ci peut comporter.

Ainsi, lorsque les adolescents soumettent leurs écrits personnels à un cercle restreint, c'est aussi dans l'intention de potentiellement renforcer leur engagement dans la pratique scripturale :

« En général, je demande l'avis de quelqu'un parce que c'est important de voir son ressenti quand il le lit, de ressentir même physiquement ce qu'il en pense. Voir ses expressions faciales, où il réagit, s'il réagit ou pas... » (Nicolas, 18 ans, DUT MMI, Grand Est, P3.)

« Les premiers lecteurs, c'est ma famille, forcément. Mes parents, pas en tant que tels vraiment, parce que ce n'est pas trop forcément leur truc à eux de lire de la SF, mais c'est vraiment la famille autour, les oncles, les tantes, ma grand-mère... Et ils ont trouvé que c'était pas mal, donc ça fait plaisir ! » (Timothée, 16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3.)

Écrire avec

Au-delà du partage d'écrits, la confrontation à l'altérité peut passer par le fait d'« écrire avec », *via* l'écriture collaborative, pratiquée à plusieurs mains sur des espaces communs, de façon synchrone ou non. Cette pratique collaborative est notamment visible dans le cadre d'écritures fictionnelles.

Des espaces collaboratifs multiples

La dimension collective de la construction de l'univers personnel est très importante : les « espaces d'affinités » (Gee, 2005) constituent des terrains propices à l'épanouissement d'une culture d'amateurs, *via* des processus d'autodidaxie mis en œuvre, non pas selon des principes sélectifs – dignes plutôt du monde scolaire, qui décrète des hiérarchisations d'expertise *a priori* par le savoir –, mais selon des principes électifs (Octobre, 2018). L'étude des *fanfictions* et de ses auteurs témoigne d'ailleurs d'une écriture véritablement

inscrite dans un processus communicationnel, une écriture tournée vers d'autres possibles lecteurs avec lesquels des interactions sont non seulement envisagées, mais surtout espérées (François, 2007).

Pour autant, on a tendance à réduire la créativité de l'écriture collaborative aux plateformes dédiées, même si sont alors soulignées les réelles capacités d'argumentation et de construction de récits (Chapelain, 2017) dont témoignent les *fanfictions*, *fanarts* ou encore les pratiques de *fansubbing*³³. Cette réduction est dommageable, car elle relègue ou laisse dans l'ombre de nombreuses pratiques d'écriture collaborative, qui ne s'appuient absolument pas sur les plateformes identifiées en amont. Certes, plusieurs adolescents interrogés dans le cadre de l'enquête qualitative évoquent une pratique scripturale s'appuyant sur *Wattpad* ou sur *Amino*, à l'instar d'Esther, qui depuis le collège utilise *Wattpad*, et développe du *roleplay* (« *tous les jours depuis des années, et même plusieurs fois par jour* »), notamment sur la plateforme. Elle raconte avec enthousiasme le plaisir lié à cette pratique de création, et les émotions qu'elle lui permette d'éprouver : « *Quand je fais un RP [Roleplay]³⁴, si la situation est joyeuse, moi ça va me rendre joyeuse, et si la situation est triste je vais pleurer* » (Esther, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3).

Mais Esther pratique également intensément quotidiennement une écriture fictionnelle à plusieurs voix qui se déploie sur le smartphone de ses camarades et sur le sien, à travers des applications de messagerie instantanée. **L'écriture fictionnelle collaborative est en effet massive en dehors des plateformes dédiées.** Nombreux sont les récits d'écriture avec des amis, où le texte est élaboré communément, dans le même espace, que ce soit la médiathèque au collège ou les heures de permanence au lycée, et peu importe alors le support : « *Je fais ça avec des amis que je vois en vrai donc ça dépend de ce qu'on a sous la main, soit sur une feuille soit sur un téléphone* » (Laurine, 14 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3). D'autres font part d'écrits qu'ils soumettent à un destinataire avec lequel le texte est retravaillé, pour une adaptation maximale à ses désirs. C'est le cas de Nicolas qui, lorsqu'il ne réalise pas des contenus pour d'autres sur les réseaux sociaux numériques, écrit des textes de rap pour un ami : « *J'écris le texte, il me donne ses retours instantanément et on travaille à deux pour essayer de trouver un terrain d'entente* » (Nicolas, 18 ans, DUT MMI, Grand Est, P3).

Un ferment du lien social

Les récits des adolescents évoquant leurs pratiques d'écriture fictionnelle collaborative sont empreints de beaucoup d'émotions positives, d'enthousiasme et de plaisir. L'écriture apparaît comme une source d'enrichissement individuel et collectif, au service du lien affectif. Nicolas insiste sur le plaisir qu'il ressent à coécrire avec son frère des textes de rap, pour l'un, pour l'autre, et pour d'autres :

« Être deux cerveaux, c'est bien, l'un pense à une chose, l'autre à une autre, surtout quand tu connais bien la personne, ça crée vraiment quelque chose de spécial. Là, vu que c'est mon frère, ça fait un beau mélange. » (Nicolas, 18 ans, DUT MMI, Grand Est, P3)

Sandro, qui écrit des textes de jeux de rôles avec des amis, présente comme un continuum affectif l'activité scripturale partagée :

³³ *Fanart* : anglicisme qui désigne la création d'une œuvre (peinture, dessin, croquis,...) réalisée à partir d'une création existante. L'œuvre peut reprendre aussi bien un personnage, un lieu ou une scène de cet univers préexistant.

Fansubbing : anglicisme désignant une pratique rédactionnelle collective qui consiste pour les fans à sous-titrer sur Internet les séries TV et d'autres produits audiovisuels éventuels.

³⁴ *Roleplay* : anglicisme désignant le fait d'incarner un personnage de jeu vidéo que l'on fait bouger, parler et vivre en concevant des *scenarii* possibles.

« Souvent, il y en a un qui écrit le texte et après on le lit, on fait des modifications, on réfléchit et on trouve des autres idées. J'aime faire ça, car c'est entre amis, donc déjà j'aime bien les interactions avec eux, j'aime parler avec eux, discuter avec eux c'est toujours intéressant, et écrire des jeux de rôle ensemble ça prolonge nos échanges. » (Sandro, 15 ans, 2^{de} générale, scolarisé à la maison, Occitanie, P3.)

Ces écritures partagées sont des pratiques mixtes du point de vue du genre et permettent d'entretenir les liens affectifs. Déborah, qui a une histoire familiale faite de séparations (elle a vécu longtemps en famille d'accueil, séparée de ses frères) raconte recopier parfois des paroles de chanson dans un cahier, et lors de retrouvailles avec ses frères s'amuser même parfois à modifier les paroles pour leurs jeux : « Avec mes frères on faisait des battles de musique, on écrivait des textes et, le vendredi soir, on s'amusait à les chanter du coup » (Déborah, 17 ans, 1^{er} Pro, Île-de-France, P2). Lalie, lycéenne de 15 ans aux pratiques culturelles nombreuses et à la vie familiale sereine, ne se lasse pas de raconter ses aventures scripturales, partagées avec ses sœurs cadettes et sa cousine :

« Avec ma cousine [18 ans] et mes deux sœurs [10 ans et 13 ans], on fait une sorte de livre depuis deux ans, parce que quand on était petites on jouait au Pet Shop et on inventait des histoires, mais des trucs de fous [elle rit]. Évidemment, maintenant on est plus grandes, on n'y joue plus, mais on se dit que c'est bête de cacher ces histoires, alors on les réécrit en un livre, on s'amuse bien ! » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

Plaisant, le processus d'écriture n'en est pas moins rigoureux et rôdé selon une organisation précise que Lalie détaille : dans un premier temps, sa cousine, aînée de ce groupe, effectue une première version (« *un lancement* ») sur tablette, rassemblant des idées d'histoires et de scénario. Dans un second temps, elle soumet ses propositions à Lalie et ses sœurs, s'ensuivent des échanges de messages. Dans un troisième temps, la cousine de Lalie centralise dans ses « Notes » de tablette les différentes idées, puis structure l'ensemble qu'elle renvoie à chacune. Les quatre filles ont alors dans leurs Notes de smartphone les idées d'histoires et de scénarios du roman. Lorsque la version leur paraît propre à la publication et que Lalie a finalisé les dessins en lien avec le texte, la cousine publie l'histoire sur *Webtoon*³⁵.

Une émulation collective

Si l'écriture fictionnelle collaborative est ainsi appréciée, c'est parce qu'elle permet, d'une part, de performer l'activité scripturale, qui tire profit d'une intelligence résolument collective, et d'autre part, de participer à l'inscription et la valorisation sociales de soi dans un collectif :

« C'est toujours plus facile d'écrire tout seul parce qu'on n'est pas contesté, mais en même temps, quand on est plusieurs à écrire, il y a plus d'idées, tu vois un nouveau point de vue et c'est intéressant aussi, donc ce n'est juste pas la même chose. Tout le monde a son point fort et donc tout le monde peut apporter son truc bien [...]. J'aime trop imaginer des histoires avec mes amis [...]. J'ai des amis même qui viennent chaque année chez moi et on fait des pièces de théâtre ensemble. Du coup, on écrit le scénario et tout, et après, on le joue aux parents. Mais sinon, oui, avec eux, on écrit des trucs, moi j'écris aussi toute seule et j'en fais lire. » (Blanche, 16 ans, 1^{er} générale, Île-de-France, P3.)

L'écriture comme offrande amicale

Les entretiens menés avec 50 adolescents ont aussi permis de dégager une fonction du partage de l'écrit personnel que ni les *focus groups* ni l'enquête quantitative n'avaient fait apparaître : celle de l'écrit comme don destiné à renforcer le lien amical. Cette fonction assoit une fois de plus la puissance des sociabilités affectives à cet âge (Bidart, 1997). Citons le cas de Lili qui écrit des histoires aussi pour une

³⁵ *Webtoon* : anglicisme contractant *website* et *cartoon* et désignant la pratique venue de Corée qui met à disposition en ligne de bandes dessinées traditionnelles.

amie : « Une copine qui est très fan de Leonardo Di Caprio , elle aime trop cet acteur donc j'écris des petites histoires avec lui dedans, et tout, et je lui fais lire ensuite, je lui envoie, c'est comme un petit cadeau comme ça » (Lili, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3). Relevons de même le cas de Marine, qui se déclare faible scriptrice, mais écrit bien volontiers des histoires sur commande d'une amie :

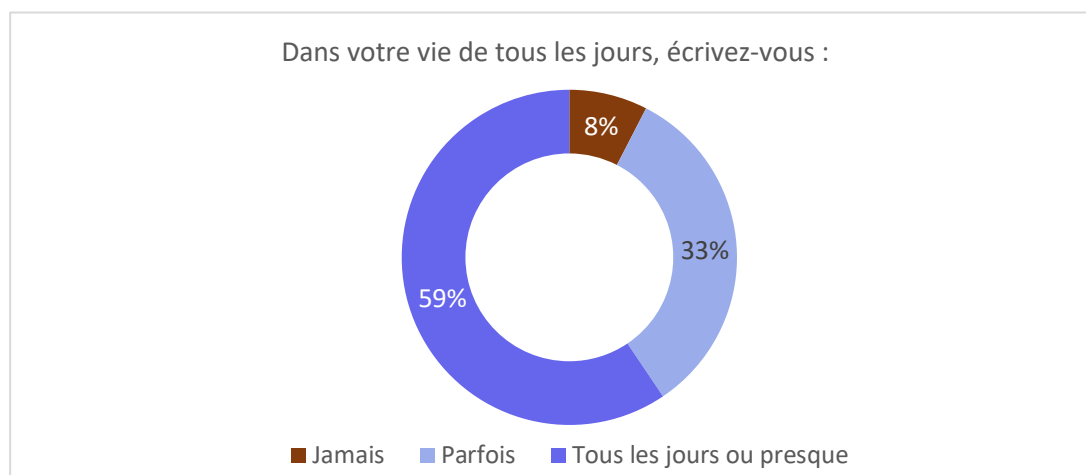
« Elle me demande d'écrire une histoire et de lui raconter après. En fait, elle me fait choisir moi en personnage et après de choisir un personnage que j'aime bien et de créer l'histoire avec ces deux personnes, donc moi et cette personne. Des fois elle veut être intégrée dans l'histoire, je trouve ça marrant, et elle dit : "Non attends, ça non, moi je veux qu'il se passe ça ." Alors je corrige. J'aime bien, c'est marrant comme concept, et ça lui fait très plaisir, c'est important pour moi. » (Marine, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2.)

L'activité scripturale intègre ainsi une dynamique affective forte. **En un cercle vertueux, l'amitié inspire les mots qui, une fois donnés, fortifient le lien amical.**

4.5 Les exclus de l'écriture ?

Questionner les fonctions attribuées à l'écriture implique de s'intéresser aussi à ceux des enquêtés qui ne lui en attribuent aucune, ou qui déclarent ne jamais écrire. En effet, l'étude montre que 8 % des adolescents interrogés se disent non-scripteurs, comme en témoigne le graphique *infra*.

GRAPHIQUE 20. PART DES JEUNES NON-SCRIPTEURS



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Si l'on sait que ces non-scripteurs déclarés ont une définition généralement restrictive du scripteur et sous-estiment en conséquence leur pratique, qui sont cependant ces adolescents qui n'écrivent pas ou pensent ne pas écrire ?

Les catégories sociodémographiques les plus représentées chez les non-scripteurs (« n'écrit jamais »), sont les adolescents dont les parents n'écrivent pas (+10 points par rapport à la moyenne), sont non diplômés (+7 points) ou inactifs (+8 points). On note également une forte corrélation entre statut de lecteur et statut de scripteur. En effet, les adolescents qui n'aiment pas lire sont surreprésentés parmi les non-scripteurs (+14 points par rapport à la moyenne).

Si l'on considère de plus près les adolescents qui ont une représentation plutôt négative de la pratique scripturale – ceux pour qui elle ne sert à « rien ou pas grand-chose » – 11 % sont tout à fait d'accord avec cette assertion et 22 % à être plutôt d'accord : au total, 33 % des adolescents du panel ont donc une vision relativement floue de l'utilité de l'écriture (graphique 14), souvent restrictivement associée à l'univers scolaire et aux activités qui y sont pratiquées. Qui sont-ils ?

Il s'agit principalement des plus jeunes, les adolescents de 14 ans étant surreprésentés (37 %, soit +4 points par rapport à la moyenne). Leurs caractéristiques recourent assez logiquement celles des non-scripteurs déclarés : les adolescents qui n'attribuent pas de fonctions à l'écriture sont plus susceptibles d'avoir des parents qui n'écrivent pas (+9 points), non diplômés (+7 points) ou titulaires d'un BEPC ou brevet des collèges (+5 points). Ils sont également plus nombreux à être en centre de formation d'apprentis (CFA), en école de la deuxième chance ou déjà dans le monde du travail (+6 points). Cet éloignement de l'écriture perceptible dans les représentations livrées est aussi à corréliser avec une faible appétence pour la lecture (voir *infra*, chapitre 6)³⁶.

L'enquête souligne donc le poids de déterminismes cumulatifs qui conduisent cette catégorie de jeunes à avoir une représentation restreinte de l'utilité de l'écriture – voire à ignorer carrément cette utilité – en même temps qu'à la pratiquer de manière elle aussi limitée : peut alors s'enclencher une forme de cercle vicieux sous-estimation/rejet/exclusion. La moindre représentation de ces adolescents dans les entretiens qualitatifs – relevant du volontariat – suggère qu'ils fuient aussi logiquement des situations visant à élucider leurs pratiques (ou leur absence de pratiques) et témoigne sans doute en partie d'une insécurité culturelle. À ce titre une enquête qualitative spécifique auprès d'eux serait intéressante à conduire, mais en expérimentant sans doute des modes d'investigation autres que l'entretien classique.

³⁶ Ces constats sont convergents avec les résultats de l'enquête conduite par Johanna Barasz et Peggy Furic pour France stratégie en 2023. Voir [en ligne](#).

5. Écriture manuscrite, écriture digitale : substitution ou complémentarité ?

Le remplacement rapide de l'écriture manuscrite par l'écriture numérique, notamment en termes de fréquence de la pratique, est constaté et confirmé depuis plusieurs années par de nombreuses études. En mai 2023, un sondage réalisé par l'IFOP et publié par l'entreprise de gravure Otypo confirme cette évolution : 78 % des personnes interrogées disent moins écrire à la main qu'il y a dix ans et 55 % des sondés déclarent utiliser davantage le clavier que le stylo au quotidien³⁷. Pour autant, la raréfaction de l'écriture manuscrite est-elle le signe de son extinction programmée ? L'apparition de l'écriture numérique n'a-t-elle pas simplement engendré une nouvelle répartition entre les différentes modalités d'écriture ? Quelle vision les adolescents ont-ils de l'écriture manuscrite ? Celle-ci est-elle définitivement désuète ou bien sacralisée, car plus rare ? La présente enquête a souhaité apporter un diagnostic plus précis sur les liens entre écriture manuscrite et écriture numérique, mettant à distance les critiques nostalgiques comme les illusions technophiles.

5.1 L'écriture manuscrite, une pratique en déclin ?

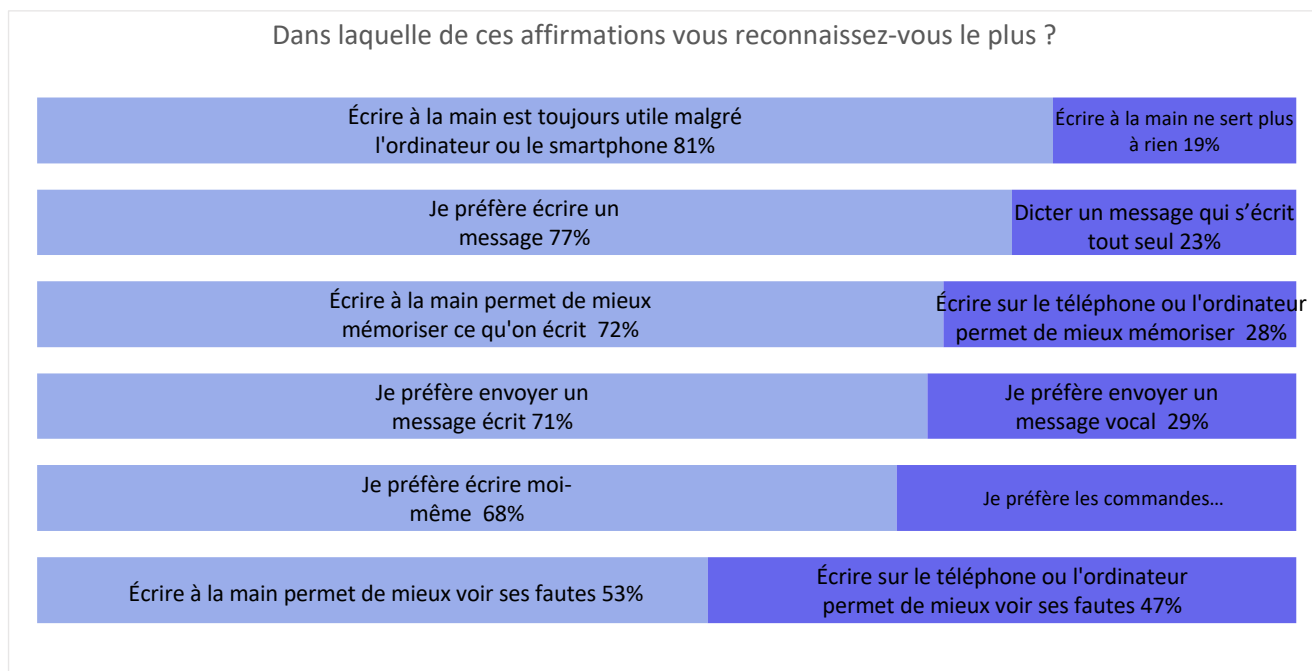
Un attachement qui perdure

Les résultats de la phase quantitative de l'enquête pilotée par Lecture Jeunesse montrent que **l'écriture manuscrite est toujours bien perçue par les jeunes, qui sont 81 % à considérer qu'écrire à la main est toujours utile malgré l'ordinateur**, et 72 % à considérer qu'écrire à la main permet de mieux mémoriser, tandis que 53 % pensent que l'écriture manuscrite permet de mieux voir ses fautes.

Ces chiffres vont dans le sens d'une complémentarité entre écriture manuscrite et écriture numérique, en fonction des situations d'écriture. Les *focus groups* réalisés en amont des enquêtes quantitatives et qualitatives laissaient déjà apparaître cette « division du travail » entre les deux formes d'écriture, l'écriture manuscrite étant associée à une meilleure structuration de l'écrit. Plusieurs jeunes insistent ainsi sur le temps nécessaire à la réflexion permis par l'écriture manuscrite : « *remettre ses idées en ordre aussi* », « *avoir du recul sur une situation* », « *avoir plus le temps de penser* ».

³⁷ IFOP (partenariat Otypo), 2023, « Enquête : Les français et l'écriture manuscrite... le stylo a-t-il dit son dernier mot ? » [\[en ligne\]](#).

GRAPHIQUE 21. PERCEPTION DE L'ÉCRITURE MANUSCRITE



Champ : ensemble des 14-18 ans
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Cette phase exploratoire a également permis de souligner un paradoxe existant entre le relatif déclin de l'écriture manuscrite et la valorisation simultanée de la pratique. En effet, les adolescents ont beau recourir de moins en moins à l'écriture manuscrite, celle-ci demeure la forme d'écriture légitime, spontanément envisagée par les participants aux *focus groups* et se trouve parfois désignée comme « la vraie écriture ». À propos de la prise en compte des écritures sur téléphone portable, un des jeunes participants d'un *focus*³⁸ déclare ainsi :

« Non, on écrit, mais non. [...] Y'en a qui vont écrire des histoires et des choses comme ça, [alors] que moi c'est plus pour parler à mes amis et des choses comme ça. [...] on peut pas dire que c'est de l'écriture, c'est de l'écriture, mais pas comme d'habitude. [...] Pour moi, l'écriture comme d'habitude c'est vraiment l'école, tout ce qui est vraiment dans l'instruction. »

Dans les groupes, l'écriture dactylographiée n'est ainsi jamais évoquée en début d'entretien sans intervention de l'enquêtrice, alors même que plusieurs jeunes avoueront par la suite aimer écrire de longs textes sur leur téléphone mobile ou leur smartphone.

Les propos échangés dans les *focus groups* traduisent d'ailleurs une certaine défiance vis-à-vis de l'écriture dactylographiée, parce qu'elle est associée voire confondue avec l'outil – le téléphone ou l'ordinateur. Elle est aussi présentée comme une pratique chronophage, peu sérieuse. On peut cependant s'interroger sur la part de réelle conviction des adolescents tenant ces propos : ne s'agit-il pas plutôt d'un discours convenu et relayé face à un animateur adulte susceptible d'y adhérer ?

³⁸ Les propos tenus dans le cadre des *focus groups* ayant essentiellement vocation à orienter la construction du questionnaire quantitatif, ils n'ont pas donné lieu à un référencement individuel et les *verbatim* issus de cette phase exploratoire sont donc anonymisés.

Dans certains cas, les jeunes évoquent le besoin de sécurisation des données personnelles par l'écriture manuscrite qui paraît matériellement plus sûre en raison de son support : pour la plupart, mieux vaut écrire ses mots de passe, ses pensées sur papier plutôt que dans ses notes, sur le téléphone.

« Ce n'est pas super quand c'est sur un téléphone, avec nos données des fois qui peuvent être partagées. Après, on peut penser que c'est confidentiel, mais ça ne l'est pas totalement. »

« Moi je n'écris pas des trucs personnels sur mon téléphone parce que j'ai peur de me faire pirater et tout. J'écris sur papier mes trucs personnels. »

Un marqueur d'authenticité

Écriture manuscrite et écriture numérique ne revêtent pas la même signification aux yeux des 50 adolescents rencontrés lors de la phase qualitative, et n'impliquent pas de leur part la même attention au processus communicationnel associé. **L'écriture manuscrite, plus complexe, plus lente, serait aussi l'écriture exceptionnelle, celle à laquelle on recourt à de grandes occasions** ou pour des lettres sérieuses. Elle est associée à l'imaginaire de l'authenticité, de la parole vraie.

« Pour moi écrire c'est sur du papier [...]. Écrire sur papier, j'ai l'impression, moi, que ça sort plus de toi-même vu que ça sort de ta main. Enfin, même si l'ordinateur, c'est un outil pour moi, je ne sais pas, je pense que je suis archaïque alors que j'ai 18 ans ! [Elle rit.] » (Lucie, 18 ans, L1 Droit et philosophie, Île-de-France.)

Au vu des réponses des autres enquêtés, le point de vue de Lucie est largement partagé par sa génération. **L'écriture manuscrite constitue un marqueur d'authenticité**, comme le confirme Lison :

« Moi, je préfère de beaucoup l'écriture manuscrite, parce que tu as vraiment l'impression de faire quelque chose, alors que quand c'est numérique, c'est plus artificiel, enfin ce n'est pas toi directement qui écris, tu appuies sur des touches pour que ça écrive, du coup je trouve que c'est moins personnel, tu intègres finalement moins de choses aussi en termes de mémorisation [...]. Par contre l'écriture numérique est beaucoup plus rapide. » (Lison, 17 ans, Terminale générale, Bourgogne-Franche-Comté, P3.)

La dimension kinesthésique de l'écriture manuscrite est donc un élément important, l'outil manié pour écrire apparaissant bien comme le prolongement du corps et donc de soi ; le produit de ce geste devient du coup la trace ultime de ce « moi physique » et un gage d'authenticité et de distinction. Inès, tout en pratiquant « *assidument le SMS* » (*sic*), est attachée à l'envoi de lettres et de cartes postales, elle possède un journal intime et un agenda papier, et véhicule cet imaginaire de l'authenticité relié à l'écriture manuscrite :

« L'écriture papier, avec un stylo, traditionnelle, moi je trouve que c'est plus soigné, plus personnel, ça n'appartient qu'à toi, c'est ton écriture à toi. Ce n'est pas celle de ton voisin, de ta pote, de ta mère, de qui tu veux, elle n'appartient qu'à toi. L'écriture numérique, elle est à tout le monde, n'importe qui peut faire comme toi, utiliser la même police d'écriture, la même taille, en gras, en souligné, ce que tu veux, mais ça ne t'appartient pas. » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Selon l'enquête qualitative, l'attachement à l'écriture manuscrite semble plus prégnant chez les filles, qui s'y adonnent de façon plurielle à travers la tenue de journaux intimes, de carnets de notes ou l'annotation d'ouvrages lus. Eu égard à leur propension plus grande à l'écriture intime, cette tendance semble assez crédible. Elle est cependant à nuancer au regard de la représentation inégale des filles et des garçons dans les entretiens qualitatifs (32 filles *versus* 18 garçons).

Un marqueur d'attention à la langue et au destinataire

De façon unanime, les adolescents interrogés lors des entretiens qualitatifs pointent une corrélation entre écriture manuscrite et attention à la langue :

« Déjà, on est moins jugés sur l'orthographe, ça n'existe quasiment pas alors que si on écrit avec un stylo, là, on regarde tout de suite l'orthographe. On ne se sent pas obligés de faire l'effort sur l'informatique. » (Damien, 17 ans, L1 Informatique, Grand Est, P2.).

Le « on » utilisé dans « on regarde » ne permet pas de désigner clairement l'évaluateur ainsi focalisé sur l'orthographe, mais une hypothèse forte reste la référence à l'évaluation en milieu scolaire, les adolescents gardant hors de ce cadre, et même entre eux, des réflexes en partie construits par la pratique vécue en milieu scolaire.

Interrogés en entretien, ils constatent une attention moindre à la langue lors de l'écriture de *SMS*, une écriture davantage tournée vers l'efficacité de la transmission de contenus indépendamment de la forme. Tia, qui publie des ouvrages à compte d'auteur, n'échappe pas à cette tendance :

« Je me rends compte que quand j'écris des messages, j'ai tendance à faire des fautes. J'ai toujours eu un bon niveau en français, mais quand j'écris par *SMS*, je ne fais pas attention, j'essaie d'aller au plus vite, avec des abréviations, tout ce que je ne fais pas quand j'écris pour mes livres. » (Tia, 16 ans, L1 Sciences de l'éducation, Provence-Alpes-Côte d'Azur, P3).

Au-delà de l'attention à la langue, l'écriture manuscrite est globalement investie d'une relation forte au destinataire, d'une attention à lui et d'une anticipation plus forte de sa lecture dans l'imaginaire et les pratiques des adolescents :

« Avec le numérique et les messages, tu perds vraiment au fur et à mesure l'habitude d'écrire les mots en entier, de faire les accords, les choses comme ça. Genre quand tu écris en message numérique, la personne elle va te comprendre, c'est le principal. Alors que quand tu écris sur papier, que ce soit pro ou scolaire, c'est rédhibitoire d'écrire n'importe comment, il faut faire l'effort en fait. Quand tu es en message numérique, moi, en tout cas quand c'est mes amis, je ne fais pas du tout l'effort. Évidemment je parle pas des mails envers les professeurs, bien sûr là je vais m'appliquer, c'est différent. » (Aliyah, 14 ans, 2^{de} générale, Île-de-France, P3.)

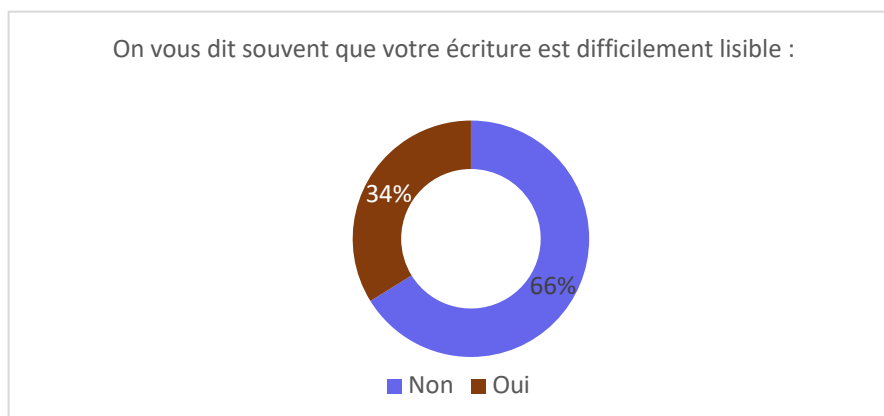
Les adolescents manifestent donc une attention différenciée selon les statuts des personnes auxquelles ils s'adressent et selon le support d'écriture qu'ils convoquent. Ainsi, Inès confie longuement lors de l'entretien son « plaisir » d'écrire de façon manuscrite, entretenant une importante – dans tous les sens du terme – activité de correspondance, qui est aussi prise en compte de l'autre, à travers le temps consacré *via* l'écriture manuscrite :

« Je trouve qu'il y a du plaisir, à entendre le son du stylo sur la feuille, et puis tu prends le temps d'écrire. Écrire un message, ça prend 10 secondes, écrire une lettre ça prend plus de 10 secondes. Tu prends le temps, tu penses à la personne, en plus, tu fais l'effort de t'appliquer, une belle écriture, tu fais quelque chose de propre, tu évites les fautes d'orthographe. Un *SMS*, c'est bourré de fautes d'orthographe pour la plupart, et puis tu as l'impression que c'est bâclé, tu envoies un message comme si tu te brossais les dents le matin, c'est machinal ! » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Des freins liés à la lisibilité et à la correction de l'écriture

La difficulté des adolescents à produire une écriture lisible, notamment en écriture cursive, est un frein certain au recours à cette modalité d'écriture comme le montre l'enquête quantitative.

**GRAPHIQUE 22. PART DE JEUNES DONT L'ÉCRITURE MANUSCRITE EST PERÇUE
COMME DIFFICILEMENT LISIBLE**



Champ : ensemble des 14-18 ans.

Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

En moyenne, 34 % des jeunes estiment que leur écriture est difficilement lisible. Au sein de cette catégorie sont surreprésentés les garçons (+8 points par rapport à la moyenne), les enfants dont les parents sont en situation financière très difficile (+5 points), non-diplômés (+6 points) ou diplômés d'un BEPC ou brevet des collèges (+7 points), et qui exercent des professions indépendantes (+6 points). Les enfants qui sont le plus à l'aise dans les matières sportives sont également nettement plus susceptibles de déclarer que leur écriture est souvent qualifiée d'illisible (+13 points). Notons que cet écart notable et *a priori* surprenant – les activités sportives étant censées développer une meilleure appréhension du corps et du geste – mériterait des investigations complémentaires pour être convenablement interprété.

La mauvaise lisibilité de l'écriture pousse en tout cas de nombreux jeunes à se tourner vers l'écriture dactylographiée (numérique), comme en témoignent les caractéristiques les plus présentes, en termes de préférences scripturales, chez les adolescents qui qualifient leur écriture de difficilement lisible.

Caractéristiques des jeunes dont l'écriture est qualifiée de difficilement lisible	Différence à la moyenne
Préfère les commandes vocales (Siri, Google...)	+12 points
Écrire à la main ne sert plus à rien	+10 points
Écrire sur le téléphone ou l'ordinateur permet de mieux mémoriser ce qu'on écrit	+8 points
J'utilise le correcteur orthographique sur ordinateur ou smartphone	+6 points
Préfère dicter un message qui s'écrit tout seul	+5 points
Écrire à la main va lentement	+5 points
Écrire sur le téléphone ou l'ordinateur permet de mieux voir ses fautes	+5 points
Préfère envoyer un message vocal	+4 points
Écrire au clavier est plus confortable	+4 points

Champ : Jeunes de 14-18 ans ayant répondu « Oui » à la Q29, 530 individus.

Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin2022.

On voit ici que ces scripteurs « maladroits » sont beaucoup plus nombreux à utiliser des substituts ou palliatifs à l'écriture que la moyenne : commandes vocales (+12 points), correcteur orthographique (+6 points), dictée de message (+5 points) ou message vocal (+4 points).

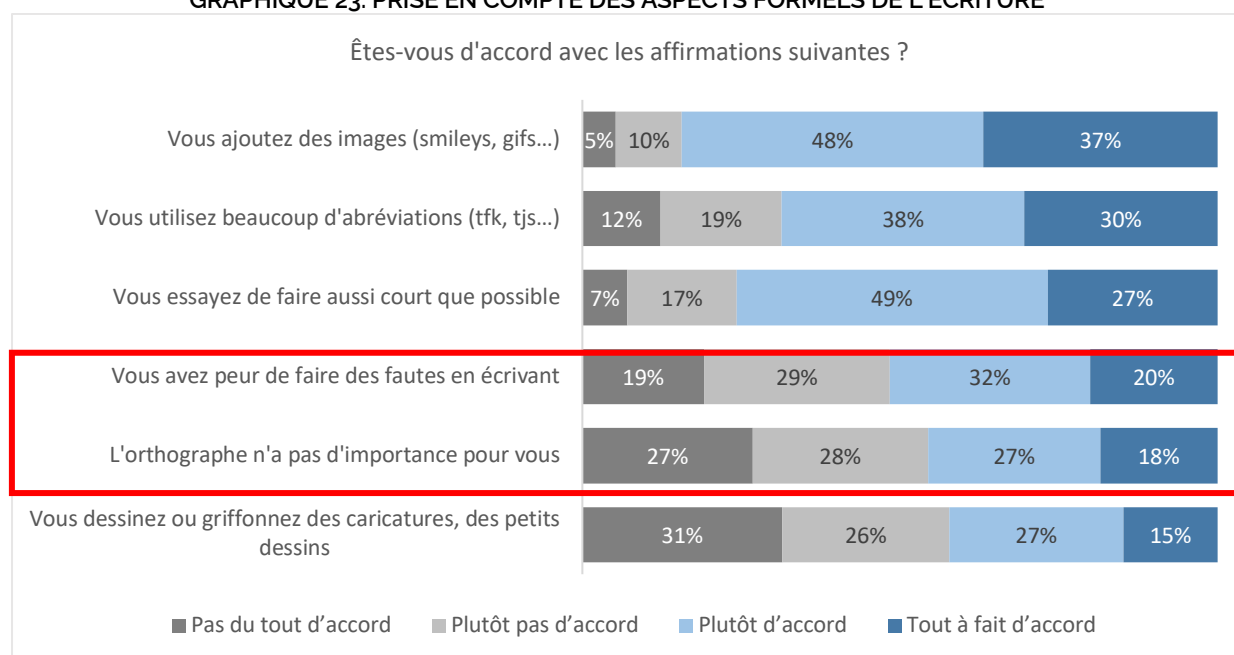
Ce report vers l'écriture dactylographiée perçue comme un palliatif est aussi fréquemment évoqué dans les entretiens. Lili (15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3) apprécie d'utiliser le téléphone, notamment parce que la présence du correcteur la rassure : « *Il y a des mots je ne sais pas si j'écris juste ou faux donc je préfère regarder le correcteur, sur le téléphone écrire c'est plus facile pour moi.* » Tout comme Lina (16 ans, 1^{re} Pro, Île-de-France, P3), qui corrobore un lien entre recours à l'écriture numérique et délégation de confiance à la technologie pour la correction de la langue : « *Écrire sur ordinateur ou téléphone, ça facilite les choses, ça va plus vite, ça nous corrige nos fautes d'orthographe aussi.* »

Au vu de l'ensemble des données rassemblées lors de la phase d'enquête qualitative, on remarque que **ce sont les adolescents ayant le plus de difficultés scolaires déclarées qui effectuent cette délégation de confiance à la technologie pour la correction de la langue.** Le dispositif numérique apparaît comme une véritable prothèse cognitive qui vient soutenir l'activité scripturale, particulièrement chez les élèves scolarisés en section professionnelle de l'échantillon (14 sur 50) qui, tous, affirment leur préférence pour l'écriture numérique. Les adolescents atteints de troubles dyslexiques et/ou dysorthographiques, comme Ervan (17 ans, Terminale pro, Grand Est) ou encore Pauline rejoignent cette conception de l'écriture numérique comme facilitatrice du geste et de la pratique d'écriture :

« Pour ce qui est d'écrire pour moi ce que je ressens, j'ai tendance à me poser le soir et juste écrire sur mon ordinateur ou dans le train quand je rentre chez moi [...] Peut-être parce que je suis dyslexique et ça change quand même pas mal, dans le sens où j'ai du mal à écrire sur papier, c'est assez fatigant pour moi, donc écrire sur l'ordinateur quand j'ai beaucoup à écrire c'est plus pratique. » (Pauline, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P2.)

L'enquête quantitative permet par ailleurs de faire apparaître un paradoxe dans le rapport des adolescents à l'orthographe : si 45 % sont plutôt d'accord avec le fait que cela n'a pas d'importance, 52 % ont cependant peur de faire des fautes en écrivant. Cette crainte d'une incorrection orthographique les pousse à privilégier des écritures numériques plus sécurisées, car proposant des dispositifs de correction automatique (vérification orthographique, saisie semi-automatique, extensions de correcteurs orthographiques).

GRAPHIQUE 23. PRISE EN COMPTE DES ASPECTS FORMELS DE L'ÉCRITURE



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

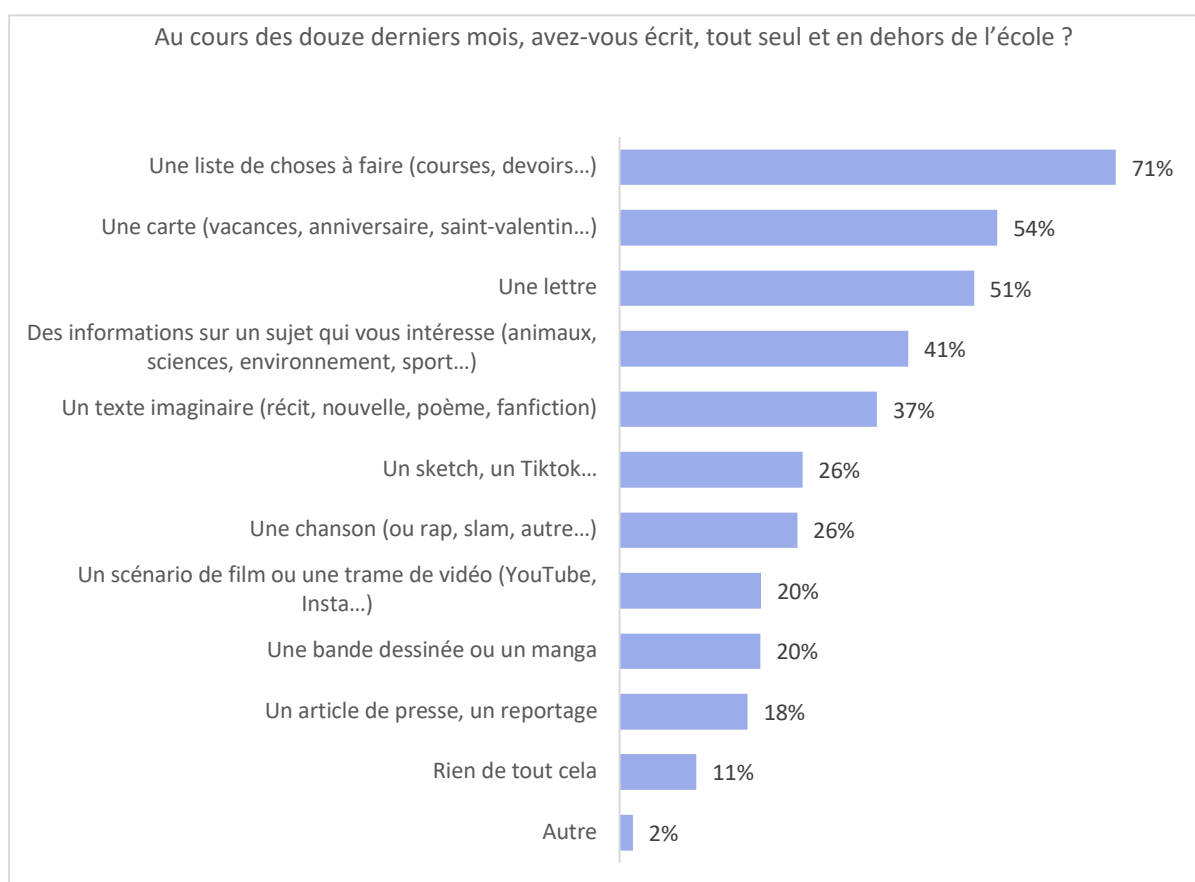
La correspondance : entre pratique vive et modèle désuet

Alors qu'est souvent clamée la fin d'une époque scripturale faite de correspondances manuscrites, l'enquête qualitative dément un constat aussi définitif. À la question de savoir ce que les adolescents interrogés ont écrit seuls et en dehors de l'école au cours des douze derniers mois, 54 % répondent qu'ils ont écrit une carte et 51 % une lettre, soit plus d'un jeune interrogé sur deux. Le format manuscrit est plus que probable si l'on se fie à ce qui ressort des entretiens lorsque les adolescents évoquent la correspondance.

Les entretiens qualitatifs menés avec 50 adolescents confirment en effet cette persistance des formats de correspondance papier, puisque 17 d'entre eux mentionnent pratiquer l'écriture manuscrite de lettres et de cartes postales. Si pour Marine (15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2), il s'agit vraiment d'une activité « *d'une autre époque* », pour Blanche comme pour Lili (15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3), c'est une activité essentielle dans leur quotidien, permettant d'entretenir les liens amicaux et affectifs : « *Je suis quelqu'un qui aime énormément écrire des lettres à mes copines pour leur donner de la force. J'en ai écrit une à ma copine et elle a pleuré. Ça me fait chaud au cœur.* »

Cette pratique épistolaire n'est d'ailleurs pas du tout incompatible avec l'envoi de messages numériques, ce que souligne Manon (14 ans, 3^e générale, Île-de-France, P3), qui soigne ses liens amicaux avec celles et ceux qui ne sont pas dans le même établissement qu'elle en leur envoyant des lettres une à deux fois par semaine : « *On s'amuse à s'envoyer des lettres pour rire, par La Poste. Ce qui est drôle en fait, c'est qu'on aime bien recevoir des lettres par La Poste, c'est un petit délire, ça a un côté vintage qu'est marrant.* »

GRAPHIQUE 24. PRATIQUES D'ÉCRITURE EN DEHORS DE L'ÉCOLE AU COURS DES DOUZE DERNIERS MOIS



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Il semble ainsi que l'écriture de courriers manuscrits soit donc plutôt perçue comme une activité ludique, à la dimension désuète assumée, ce qui ne l'empêche pas d'être aussi fortement investie d'un point de vue affectif.

En dehors des lettres, écrites aux amis, les cartes postales dites « de vacances » continuent d'être un moyen de témoigner de son attachement à des personnes comme de son expérience de vie. Jérôme (16 ans, Terminale générale, Pays de la Loire, P2) témoigne de cette pratique quasi ritualisée : « *Quand je pars en vacances, que ce soit à mes grands-parents ou à la famille, ou aux voisins [j'écris] pour leur montrer comment c'est là où on est, comme ça, ils reçoivent une carte de l'endroit.* »

L'écriture de cartes postales implique une intention communicationnelle qui s'inscrit aussi dans une fonction mémorielle, comme le souligne Faustine :

« Quand on envoie par SMS, le lendemain ça peut être effacé ou oublié, alors qu'une carte postale ça reste là. Moi, dans mon entrée dans ma maison, j'ai une boîte avec toutes les cartes postales qu'on a reçues depuis qu'on est petits et, des fois, avec mon frère, on se pose dans le canapé puis on lit toutes les cartes postales de la famille. On aime bien, ce sont des bons moments je trouve. » (Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Le plaisir de se retrouver avec son frère autour de ces traces interactionnelles est tel pour Faustine qu'elle s'adonne elle-même à cette pratique de la correspondance *via* les cartes postales, objets à la fois transitionnels et mémoriels. Inès, grande scriptrice comme Faustine, célèbre également la fonction mémorielle de la correspondance manuscrite par opposition à l'écriture communicationnelle numérique, résolument furtive à ses yeux :

« Je garde toutes ses lettres, j'attache de l'importance à ça, c'est des souvenirs, c'est tout ce qu'il nous reste [...]. Il y a des personnes qui sont sur leur Playstation toute la journée, leurs jeux vidéo, tu ne garderas pas ça dans 10-15 ans, tu auras oublié tout ça, les lettres tu ne les auras pas oubliées, tu les retrouveras. Quand tu les retrouveras dans une petite boîte, tu auras une émotion particulière, je suis sûre, parce que tu vas penser à tous ces moments, le jour où tu as reçu la lettre, le moment où tu as connu ta pote, enfin ton ami, voilà plein de bons moments qui vont te revenir. » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Les réflexions de ces jeunes scriptrices recoupent donc naturellement, à l'échelle pratique qui est la leur, les questions qui se posent aujourd'hui plus largement concernant les patrimoines immatériels, leur caractère fugitif, leur préservation et leur conservation. Elles manifestent aussi une capacité à inscrire l'activité d'écriture dans une temporalité qui n'est pas seulement celle du moment de production, mais qui projette aussi, bien au-delà, un horizon d'autoréception, temps des relectures et du regard rétroactif sur ses expériences et sur soi.

5.2 Les nouveaux chemins de l'écriture numérique

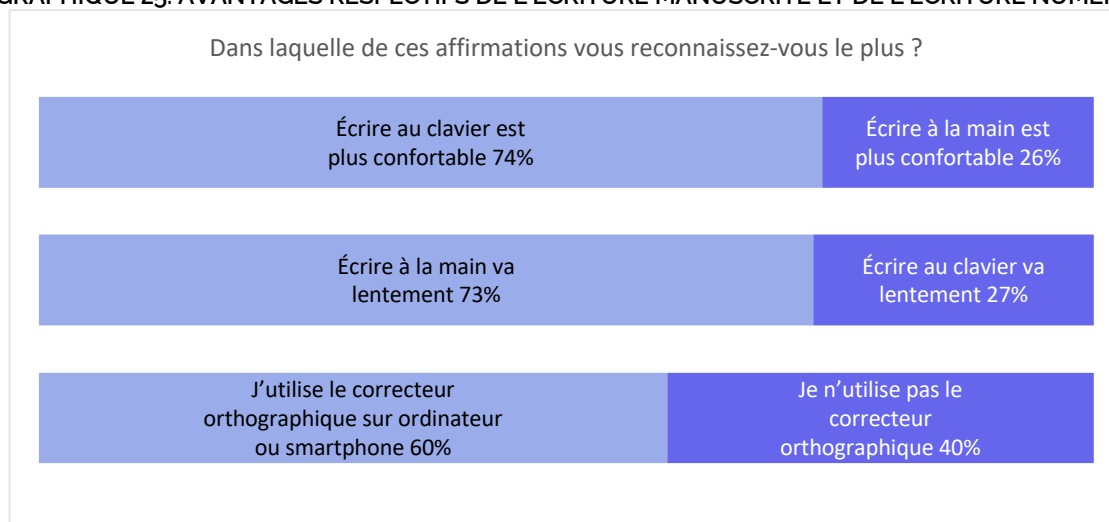
Une préférence marquée du sceau de la praticité

L'appétence des adolescents pour l'écriture dactylographiée s'explique d'abord par sa commodité. Les outils numériques sont selon eux gages de rapidité (73 %), de confort d'écriture (74 %) et permettent le recours au correcteur orthographique, largement utilisé (60 %). Cette représentation du numérique comme écriture confortable apparaît dès les *focus groups* où plusieurs jeunes déclarent spontanément la complexité et la lenteur du geste graphique, impliquant des efforts pour l'entretenir. Cette difficulté récurrente, exposée aussi par les participants aux *focus groups*, conduit à s'interroger sur l'apprentissage du geste graphique et les conditions de son entretien. Au-delà, on ne peut que réfléchir sur la corrélation

entre cette maîtrise graphomotrice insuffisante ou laborieuse et ses retombées sur la qualité des textes produits et leur développement. Jean-Luc Velay rappelait précisément en 2018 les conclusions convergentes de plusieurs recherches mettant en évidence cette corrélation (Velay, 2018).

Comme noté *supra*, l'écriture numérique permet donc une délégation de confiance à la technologie, tant pour la lisibilité que pour la correction de la langue, qui lui donne, aux yeux des adolescents, un avantage conséquent sur l'écriture manuscrite, en allégeant de fait la charge cognitive requise lorsqu'il s'agit de produire un écrit.

GRAPHIQUE 25. AVANTAGES RESPECTIFS DE L'ÉCRITURE MANUSCRITE ET DE L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

L'adhésion aux codes de l'écriture numérique

L'écriture dactylographiée est perçue comme plus spontanée, familière et insouciant, car elle est également le mode de communication privilégiée entre jeunes. Elle répond à un sentiment d'appartenance à un monde où la présence d'un adulte est vue comme un danger : lors des *focus groups*, de nombreux jeunes ont ainsi indiqué aimer écrire sur des réseaux sociaux parce qu'il n'y a pas d'adultes régulateurs et que les usages y sont, d'après eux, moins formels. *Via* leur fréquentation, voire leur « consommation » déclarée de ces réseaux, les adolescents ont le sentiment de mieux maîtriser la grammaire numérique. D'abord parce qu'elle conserve plus de traces de l'oralité³⁹, mais aussi parce qu'elle recourt abondamment à d'autres codes (images [*smileys*, *gifs*] et abréviations).

Quand on globalise les résultats obtenus à la Q.27 de l'enquête quantitative concernant les messages adressés à des amis (voir graphique 23 : Prise en compte des aspects formels de l'écriture), l'adhésion à ces nouveaux codes paraît massive: 85 % des adolescents interrogés dans le cadre de l'enquête quantitative déclarent ajouter des images à leurs messages et 68 % utilisent des abréviations. Comme le souligne Marie-Anne Paveau dans un récent entretien paru dans le journal *Le Monde*, les *emojis*, les *gifs* ou les *mèmes* « redonnent une dimension visuelle à la conversation en ligne, et permettent d'ajouter du sens, de réduire les ambiguïtés. Toutes ces dimensions – l'oral et l'écrit, le visuel et le technologique –

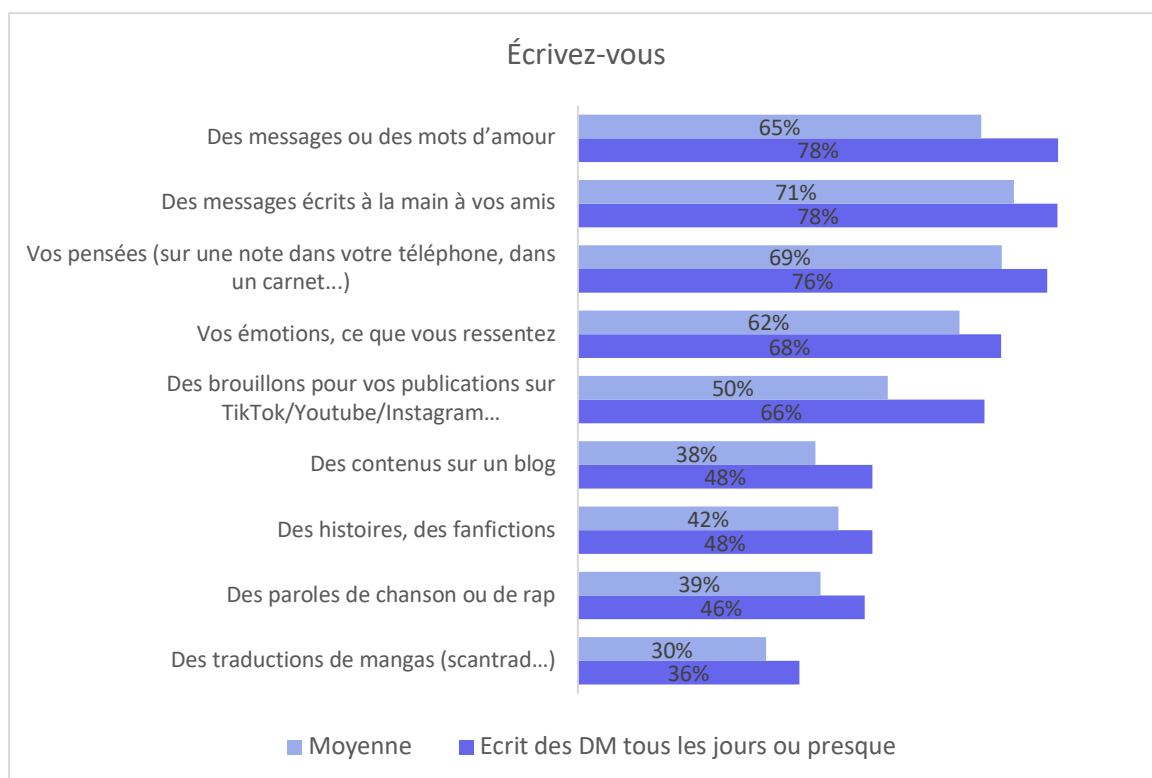
³⁹ Le sociolinguiste Norman Fairclough a proposé en 1992 la notion de « conversationnalisation » pour désigner la tendance croissante à écrire comme on parle.

rendent la conversation numérique extrêmement riche et complexe »⁴⁰. Pour toutes ces raisons, l'écriture numérique est parfois valorisée comme un code propre à une génération, un signe d'appartenance à une certaine culture ainsi qu'une marque de modernité.

Un va-et-vient entre écriture numérique et écriture manuscrite

Il est incontestable que « l'Internet a fait revenir vers l'écrit des jeunes qui à l'ère médiatique s'en détournent, mais un écrit fort différent : les blogs prennent ainsi le relais de l'écriture des journaux intimes » (Octobre, 2018, p. 165), tout comme les publications sur les réseaux sociaux. Marie-Claude Penloup notait elle aussi en 2017 un renouvellement des pratiques et des formes produites : « Le développement du numérique a coïncidé avec un développement exponentiel des sollicitations à écrire (réseaux sociaux, sites en tous genres) et à l'apparition de nouveaux genres de l'écrit (courriels, blogs, etc.) » [Penloup, 2017.] Cette diversification des pratiques d'écriture en régime numérique n'est pas incompatible avec la pratique scripturale manuscrite comme le montrent plusieurs résultats de la présente enquête. La lecture du graphique *infra* révèle que loin d'atrophier la pratique scripturale, l'usage des réseaux sociaux, notamment à des fins communicationnelles (DM), est complémentaire d'autres formes d'écriture qu'il peut contribuer à renforcer.

GRAPHIQUE 26. DIFFÉRENCES DE PRATIQUES ENTRE CEUX QUI INDIQUENT ÉCRIRE DES DM SUR LES RÉSEAUX ET LA MOYENNE DES JEUNES



Champ : ensemble des 14-18 ans.

Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

⁴⁰ DUPONT, M., (2023). « Les émojis, les gifs et les mèmes redonnent une dimension visuelle à la conversation en ligne », Entretien avec Marie-Anne Paveau, *Le Monde*, 4 août 2023. Voir aussi PAVEAU, M.-A., (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Hermann.

Ainsi, les jeunes écrivant sur les réseaux sociaux écrivent plus que la moyenne sur tous les postes d'écriture : messages ou mots d'amour (+13 %), messages écrits à la main à des amis (+7 %), pensées sur tous supports (+7 %), émotions (+6 %), brouillons pour des publications sur les réseaux sociaux (+16 %), contenus sur un blog (+10 %) ou encore histoires et fanfictions (+6 %). Lors de l'enquête qualitative, de nombreux adolescents interrogés considèrent d'ailleurs les réseaux sociaux comme de véritables inspireurs d'espaces d'écriture. Ainsi Lalie (15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3) a-t-elle découvert et adopté avec grand plaisir la pratique du *Bullet Journal* en parcourant les réseaux sociaux. La plateforme *Wattpad* est souvent citée par les adolescents comme support de lecture (17 adolescents sur 50 disent spontanément lire sur *Wattpad*⁴¹) et comme support d'écriture (5). La pratique d'écriture intime de Déborah (17 ans, 1^{re} Pro, Île-de-France, P2) a quant à elle évolué depuis un an et sa découverte – via *TikTok* – de l'ouvrage *Burn After Writing*.

Les récits des adolescents interrogés lors des entretiens qualitatifs témoignent des passages constants d'un régime scriptural à un autre, du numérique au manuscrit, et inversement. La collecte de citations, pratique répandue chez les adolescents, illustre bien ce va-et-vient. L'espace numérique apparaît alors comme une source féconde pour la trouvaille de citations qui correspondent à des ressentis et points de vue partagés, que l'on a envie, dans une logique expressive, de publiciser, que ce soit en ligne ou sur les murs de sa chambre :

« Dans ma chambre, j'ai un mur où j'ai pris plein de citations sur internet, sur Pinterest tout ça, je les ai imprimées, certaines, je les ai recopiées, et comme ça je les vois. [...] C'est pour moi, quand quelqu'un vient dans ma chambre, il les lit, mais c'est pour moi, je suis timide et ça me permet de dire avec des mots ce que je ressens, ce que j'aime, ce que je pense aussi des fois. » (Soline, 15 ans, 2^{de} générale, Pays de la Loire, P3.)

Les citations peuvent aussi trouver place dans un espace de stockage imprimé, comme le petit carnet dédié. Ainsi, Dylan (18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3) « réserve à la fin de chacun de [ses] carnets quelques pages pour noter les citations [citations, poèmes, paroles de chansons qu'il a] trouvées sur internet, et comme ça [il peut] les relire, et puis les réutiliser quand [il veut] publier sur Insta par exemple. »

La collecte et la copie permises par l'écriture numérique semblent donc favoriser la constitution d'une bibliothèque personnelle et participent d'une acculturation individuelle et active à l'écrit.

La lente conquête d'une légitimité

En régime numérique se multiplient supports pour écrire, genres de l'écrit, et en lien (?), nombre de scripteurs qui, dès l'enfance et plus encore à l'adolescence, pratiquent de façon intensive une écriture via les SMS (Liénard, 2012 ; Joannidès, 2014). Des études montrent que le SMS constitue un moyen de production de l'écrit digne d'attention, et recèle une richesse dans le rapport à l'environnement de la tâche ou encore à la mémoire à long terme constituant un vaste champ d'investigation scientifique (Combes *et al.*, 2018). Le « langage SMS » constitue particulièrement, pour la recherche, un objet de réflexion stimulant en ce qu'il témoigne d'une appropriation socialisée – et socialisatrice – de la langue (Penloup, 2018).

⁴¹ Les jeunes enquêtés n'ont pas systématiquement été interrogés sur leur utilisation de *Wattpad*. Il est notable que 17 d'entre eux aient évoqué spontanément la plateforme comme support de leurs pratiques lectorales. On peut faire l'hypothèse que plusieurs n'ont pas mentionné cette pratique, invisibilisée en raison du regard normatif qu'ils portent sur l'activité lectorale et sur leurs propres pratiques.

Cependant, en dépit de leur usage particulièrement répandu, les messages numériques ne sont pas considérés comme dignes d'intérêt par les adolescents eux-mêmes qui leur adossent une fonction « *purement logistique* » (Sarah, 17 ans, 1^{re} Pro, Grand Est, P2) et expriment de façon générale une certaine distance vis-à-vis de cette communication fonctionnelle et instantanée, qui n'a pas à leurs yeux le poids d'un écrit en tant que tel, vu comme subjectif, personnel et réfléchi. Marine et Sophie (15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2) ne sont pas tendres avec cette pratique scripturale, à laquelle chacune d'elles s'adonne de façon intensive au quotidien :

« Pour moi un message ce n'est pas trop une écriture. C'est un dialogue, ce n'est pas la même chose qu'écrire. Parce que quand tu écris un message, ça ne sort pas du cœur vraiment, alors que quand on écrit vraiment, ça sort vraiment du cœur. » (Marine, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2.)

« Le message, il a pas la même vérité, on doit être hypocrite aussi quand on parle avec quelqu'un, alors que quand on écrit, c'est vraiment ce qu'on pense et ce qu'on ressent. » (Sophie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2.)

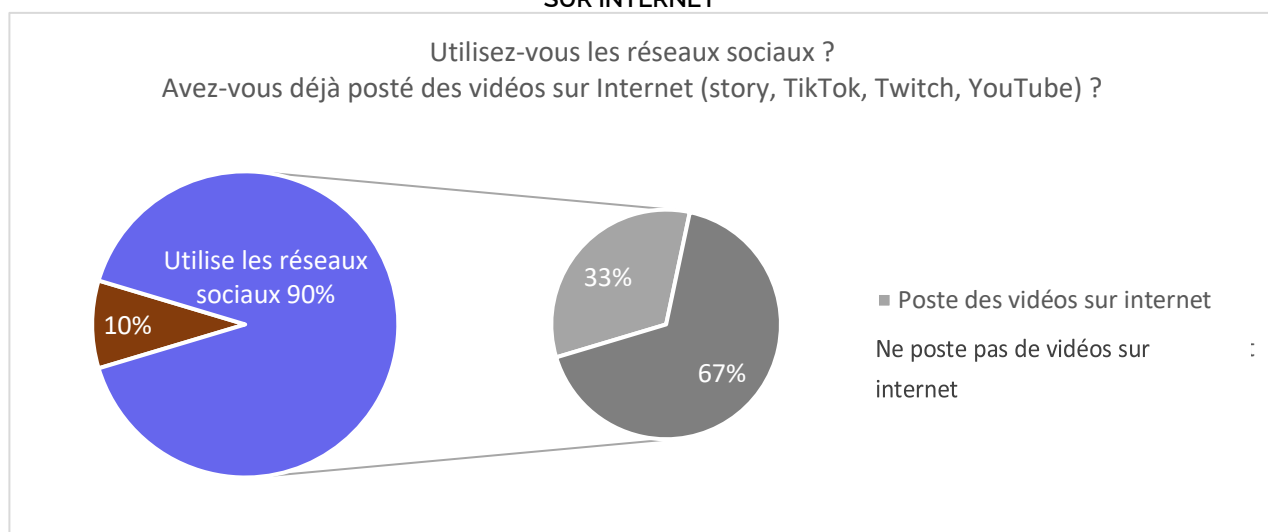
Rite d'interaction, le message est donc sans commune mesure avec l'écriture pour soi-même, de soi-même, qui suppose d'être en phase totale avec son ressenti émotionnel et son vécu expérientiel.

Les réseaux sociaux, pas si publics ?

Un lieu de la sociabilité adolescente

Sans surprise, les réseaux sociaux sont un des lieux privilégiés de l'écriture numérique pour les adolescents, qui sont 90 % à les utiliser.

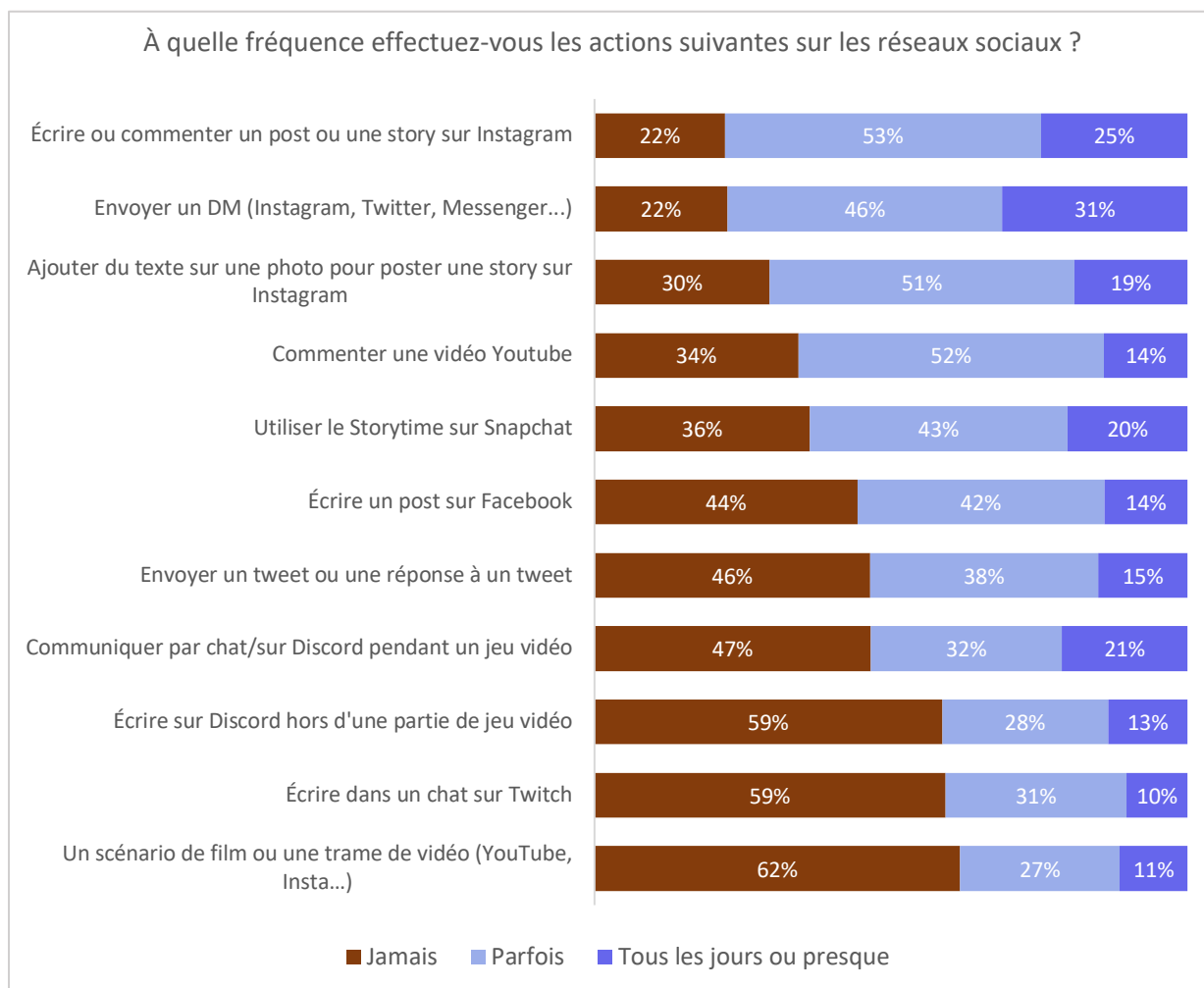
GRAPHIQUE 27. PART DES JEUNES QUI UTILISENT LES RÉSEAUX SOCIAUX ET QUI POSTENT DES VIDÉOS SUR INTERNET



Champ : ensemble des 14-18 ans utilisateurs de réseaux sociaux
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022

L'écrit n'y est pas encore supplanté par l'image, puisque seuls 33 % des enquêtés postent des vidéos (stories, TikTok, live Twitch, vidéos YouTube). Les écrits restent au cœur des dynamiques sociales et communautaires sur les réseaux sociaux.

GRAPHIQUE 28. FRÉQUENCE DES DIFFÉRENTES PRATIQUES D'ÉCRITURE SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX



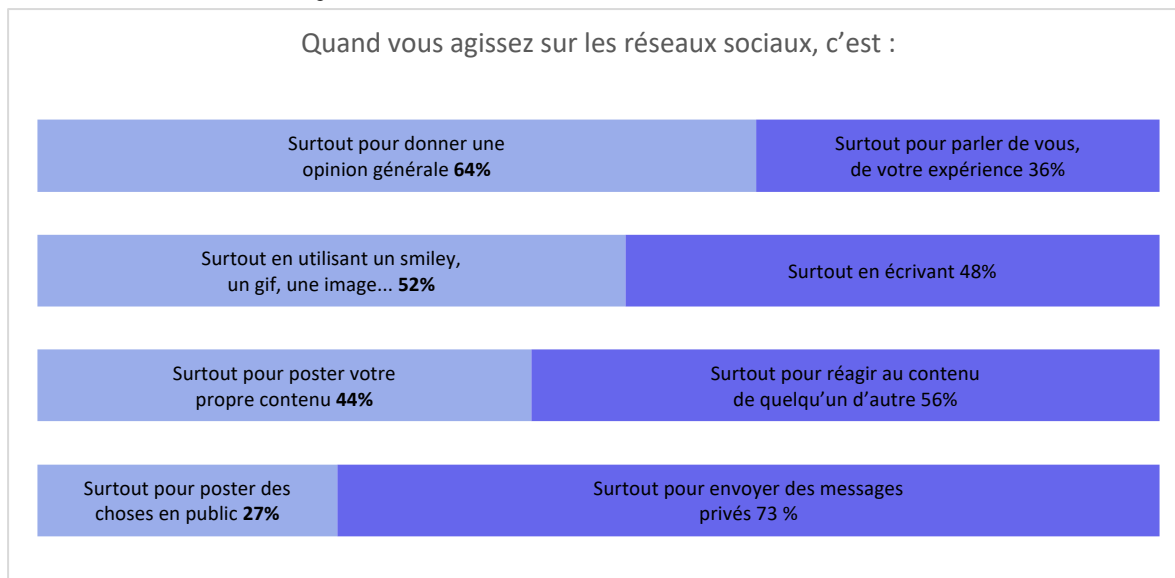
Champ : ensemble des 14-18 ans utilisateurs de réseaux sociaux.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Les écrits sur les réseaux sociaux sont à la fois des écrits de correspondance (77 % des adolescents déclarent envoyer un *DM* tous les jours ou parfois) et des écrits dédiés à la publication (77 % disent écrire ou commenter un *post* ou une *story* sur *Instagram* régulièrement, 66 % commentent une vidéo *YouTube* régulièrement et 64 % écrivent un post sur Facebook tous les jours ou parfois).

Les usages principaux que les adolescents attribuent aux réseaux sociaux témoignent de la prédominance des écrits de correspondance et de l'écriture « bilatérale ». En effet, 77 % des adolescents déclarent agir surtout sur les réseaux sociaux pour écrire des messages privés, un usage plus prégnant que l'affichage de contenus en public (27 %). La publicisation de leurs propres écrits (44 %) est également moins répandue que la réaction au contenu d'autrui (56 %). De manière générale, la pratique scripturale numérique traduit souvent une volonté de ne pas s'exposer outre mesure. Comme le souligne Dominique Cardon, « l'identité numérique est moins un dévoilement qu'une projection de soi. Les utilisateurs produisent leur visibilité à travers un jeu de masques, de filtres ou de sélection de facettes » (Cardon, 2009, p. 64). Comme le montrent les tableaux 30 et 31, les adolescents sont d'ailleurs 64 % à utiliser les réseaux sociaux pour donner une opinion personnelle plutôt qu'une opinion générale. En outre, un quart des adolescents déclarent n'avoir partagé aucun écrit sur internet et 26 % précisent ne

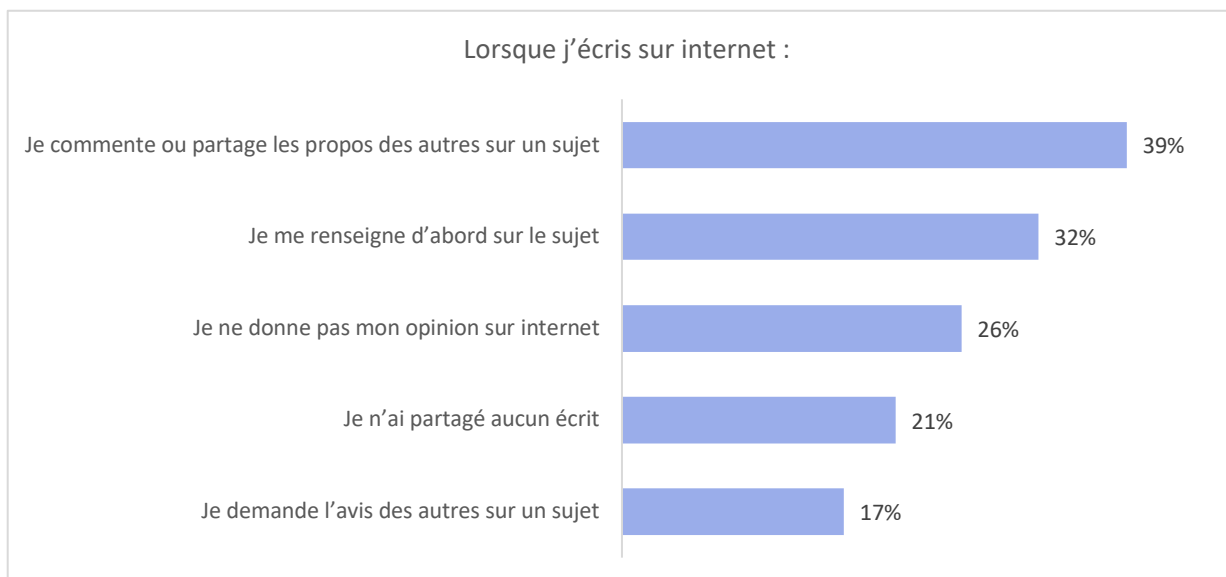
pas donner leur opinion ou passer par le truchement d'une publication tierce qu'ils commentent ou repostent (39 %).

GRAPHIQUE 29. CADRE DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX



Champ : ensemble des 14-18 ans utilisateurs de réseaux sociaux.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022

GRAPHIQUE 30. POSTURE DE SCRIPTEUR ET MODALITÉS D'INTERVENTION SUR INTERNET



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Une renégociation des espaces publics-privés

Dans l'analyse des pratiques numériques des adolescents, la distinction entre sociabilités dites « directes », désignant les actes de communication ayant lieu en face à face, et sociabilités qualifiées de médiatisées, faisant référence aux actes de communication ayant lieu par l'intermédiaire d'un écran

numérique (ordinateur, *smartphone*, tablette, téléphone, console...) est peu pertinente. En effet, il existe un véritable « entrelacement des outils de communication interpersonnelle » (Beaudouin, 2009). Cette organisation de la sociabilité consiste à configurer les cercles d'interlocuteurs potentiels ainsi que les modes de communication pensés en fonction du degré d'intimité, notamment, souhaité avec le ou les destinataires de la communication (Pasquier, 2005). Ainsi, « lorsque nous nous inquiétons des risques de l'exposition des personnes sur Internet, nous concevons la visibilité sur le *Web* sur le modèle des médias traditionnels, tout ce qui y est publié étant considéré comme unanimement et uniformément public. Or les utilisateurs ont une conception beaucoup plus pratique et moins maximaliste de leur exposition sur Internet. Ils considèrent la toile comme un espace en clair-obscur, plastique et paramétrable. Ils exploitent les propriétés des différentes plates-formes pour construire un public adressé tout en se cachant des autres. » (Cardon, 2009.)

Le cas d'Angelina, 15 ans, est emblématique. La jeune fille possède trois comptes différenciés sur le réseau social : pour Angelina, l'écriture intime se fait sur les réseaux sociaux numériques, *via* un compte spécifique :

« Je sépare en trois mes personnalités parce que mon groupe principal regroupe absolument tout le monde donc là, j'ai tous mes amis dessus, je ne dis pas la même chose. Ce que je ressens, c'est sur l'autre compte, où je vais me montrer sans me montrer, en fait, et ça va me faire du bien psychologiquement. Ce compte-là, c'est vraiment quand ça ne va pas, quand j'ai envie de poster des trucs et de montrer. Des fois, je ne me sens pas bien, je vais mettre des images de tout ça sur mon compte. C'est un compte particulier pour quand ça ne va pas. Et puis j'ai un troisième compte, là c'est un compte que j'ai ouvert pour parler avec des gens qui ne vont pas bien, leur apporter une aide psychologique, les écouter en quelque sorte, on discute, ça permet de se rencontrer et de se reconnaître dans certaines personnes. »

Le paramétrage des comptes favorise la différenciation nette entre ces profils :

« Les deux comptes personnels, en fait, c'est deux pseudos bien différents qui font qu'on ne peut pas me reconnaître sur les deux comptes dans tous les cas. C'est vraiment juste pour m'exprimer et exprimer tout ce que je ressens, et l'autre compte, je rigole, je vis ma vie. » (Angelina, 15 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P2.)

Tous les adolescents décrivent des espaces d'écriture qui témoignent d'une renégociation entre public/privé/intime. Un compte est souvent créé qui, dissimulé au cercle social connu de part et d'autre, permet de s'épancher quand le moral n'est pas au beau fixe, tout en protégeant son intimité, tout en gardant la face (Goffman, 1974). Dès lors, l'écriture intime est possible *via* la publication sur les réseaux sociaux numériques, car c'est une écriture qui n'est pas rattachée directement à l'identité socialement vécue et éprouvée hors ligne.

Entre image et texte : un don de soi contrôlé

La publication sur les réseaux sociaux numériques constitue donc un engagement mesuré pour les adolescents rencontrés, qui expliquent faire une nette différence entre la publication de photos et la publication de commentaires personnels. Ainsi publier des photos semble à leurs yeux moins engageant. Une photo s'interprète : soit les récepteurs comprennent, soit ils/elles ne comprennent pas, et le scripteur n'en dit rien de plus. Au contraire, écrire un texte, c'est dire de soi, s'adresser clairement aux autres, avec une part d'intimité dévoilée. Dylan (18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3) explique ainsi : « *Sous les publications je mets souvent un p'tit truc pour accompagner les photos. C'est souvent des citations. Je mets pas trop des textes de moi, des commentaires avec mes mots, parce que c'est personnel.* » Tatiana exprime le souhait de partager sur les réseaux sociaux numériques un ressenti positif face à la beauté d'un élément naturel, un partage qui se fait *via* une publication photographique ; cette grande

scriptrice n'éprouve pas le besoin d'y ajouter un texte, considérant que la photo se suffit à elle-même et là encore pointant une volonté de mesurer son engagement personnel dans la publication :

« C'est quand c'est un évènement que j'ai trouvé vraiment beau, là je sens le besoin de le partager. Je mets la photo.

– Et tu commentes avec un texte ?

– Non... En fait, non, au mieux je mets comme une légende, genre le nom du lieu, mais c'est tout. Pas de commentaire personnel, c'est... Ben c'est personnel. » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Les publications sur les réseaux sociaux numériques, particulièrement lorsqu'elles comprennent des photographies personnelles, loin de résulter de clics compulsifs ou de réactions instinctives comme on peut le lire ou l'entendre souvent çà et là, sont très réfléchies. La prudence est de mise, comme le précise Nando (14 ans, 3^e pro, Grand Est, P2) souhaitant se préserver d'attaques personnelles : « *Il y a le côté méchant de se prendre une rafale d'insultes, "c'est moche", et ça peut décourager et tout. Donc je préfère garder ça pour moi comme ça personne ne m'embête.* » Mais aussi la réflexivité de façon générale, qui implique une sélection minutieuse des photographies publiées en lien avec les intentions de communication et d'expression de soi :

« Déjà je regarde bien la photo, là on va dire que c'est joyeux, là c'est triste, donc on va faire pour qu'il soit plus joyeux, s'il se passe des trucs en cours, je vais partir chez moi, je vais écrire un long texte pour la mettre dans ma story privée pour raconter ma journée. Je fais un brouillon, ensuite j'enregistre dans Brouillons, et ensuite, là, je publie. » (Lili, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3.)

Le récit par Lili de la publication de ses *stories* illustre l'engagement réflexif qui est le sien, le temps consacré aussi à l'élaboration de la publication, laquelle passe par une phase de brouillon avant d'être mise à disposition des autres. C'est que Lili conçoit avec beaucoup de sérieux cette activité scripturale, consciente de s'inscrire dans un rite interactionnel amical signifiant : « *Mes copines virtuelles ou celles d'ici l'le lycée, elles aiment trop lire mes journées et donc ça me fait plaisir.* »

Parce qu'elle est consciente de l'engagement vis-à-vis d'autrui que constituent ses publications sur les réseaux sociaux numériques, Rihaab, élève en Terminale professionnelle, prend également le temps de réfléchir à ce qu'elle publie et selon quelles modalités. Elle préfère à la publication d'écrits personnels celle de ressources participant à son intérêt pour le féminisme :

« C'est important de voir ce qu'on fait avant de publier, des fois il y a des gens qui publient que des conneries, mais non il faut bien relire ce que tu as écrit avant de publier aux gens. Moi je ne publie pas, mais je partage des publications sur les femmes, les droits des femmes, sur plein de choses qui concernent la femme. » (Rihaab, 18 ans, Terminale pro, Grand Est, P3.)

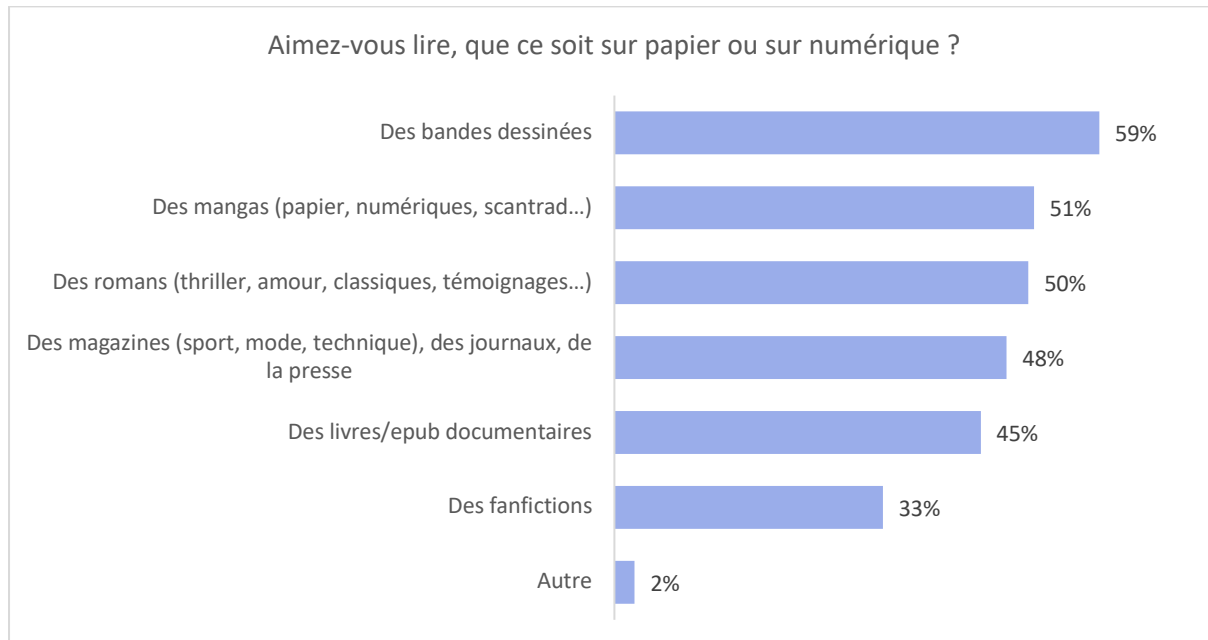
Ces réflexes et ces stratégies protectrices livrent une représentation des pratiques d'écriture numérique des adolescents assez éloignées de représentations parfois véhiculées les assimilant à des activités impulsives et sans contraintes. Les témoignages recueillis auprès des adolescents montrent que l'identité numérique du scripteur est avant tout une identité construite et réfléchie.

6. Lecture et écriture, les deux visages de Janus

Quoique l'étude menée par Lecture Jeunesse se concentre sur les pratiques d'écriture, il nous a paru important d'intégrer dans les protocoles d'enquête quantitative et qualitative un questionnaire portant sur la pratique lectorale des adolescents, afin de questionner une possible corrélation entre les deux activités. La définition retenue pour caractériser un adolescent lecteur est extensive : est considéré ici comme « lecteur » un répondant qui n'a pas de pratique monovalente de lecture, car il déclare lire au moins deux items présents dans la liste proposée (voir la liste des items dans le graphique *infra*). Dans le cadre des entretiens qualitatifs, l'auto-évaluation comme lecteurs par les enquêtés a souvent évolué au cours de l'échange oral. Ceux-ci ont régulièrement fait part d'une forte activité de lecture de fiction en ligne, dont ils ignoraient si elle pouvait être intégrée à la définition de la pratique lectorale. L'ajustement de leurs réponses au fil de l'entretien explique la part très faible de jeunes finalement définis comme non-lecteurs dans l'échantillon qualitatif (10 %).

La corrélation entre écriture et lecture apparaît assez nettement dans l'enquête quantitative puisque 21 % de ceux qui n'aiment pas lire – ne cochant aucun des types de lecture proposés dans la question 34 du questionnaire – indiquent « ne jamais écrire » contre 6 % de ceux qui ont une appétence pour la lecture.

GRAPHIQUE 31. PRATIQUES DE LECTURE

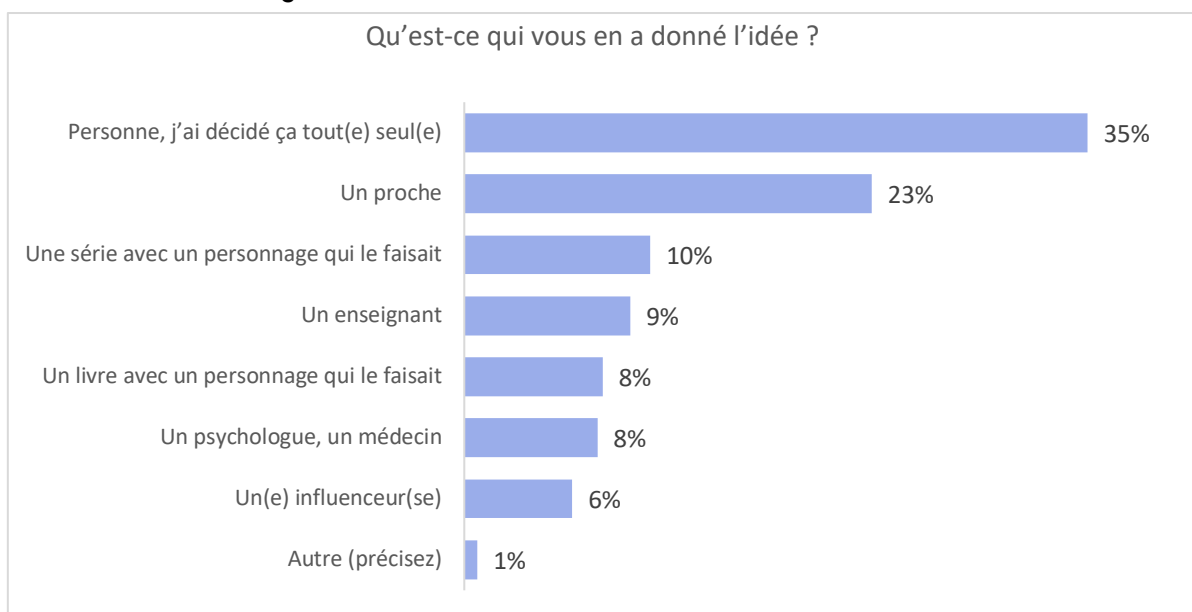


Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Ce lien se confirme dans la perception des fonctions de l'écriture, puisque ceux qui n'aiment pas lire sont 39 % à trouver qu'écrire ne sert à rien. De manière assez évidente, ceux qui n'aiment pas lire sont également surreprésentés parmi les adolescents qui ne pratiquent aucune activité de copie, recopier impliquant une aisance dans les deux champs de la lecture et de l'écriture.

Outre la corrélation entre goût pour la lecture et l'écriture, l'activité lectorale inspire souvent le processus scriptural fictionnel des adolescents en fournissant des modèles narratifs et imaginaires. Ainsi Nando (14 ans, 3^e pro, Grand Est, P2) et Erwan (16 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3) écrivent des petites bandes dessinées sur la base d'ouvrages de référence, de même que Pauline (15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P2), qui cultive son imaginaire à travers ses lectures. Dans certains cas, la lecture n'inspire pas seulement la forme de l'écrit, mais bien l'acte scriptural lui-même. L'approche quantitative montre en effet que 8 % des adolescents pratiquant l'écriture intime dans un journal en ont eu l'idée parce qu'un personnage de livre le faisait, ce qui est une traduction possible des influences de la lecture sur les pratiques d'écriture.

GRAPHIQUE 32. FACTEURS MOTIVANTS POUR L'ÉCRITURE D'UN JOURNAL INTIME



Champ : ensemble des 14-18 ans qui tiennent ou ont tenu un journal intime, soit 61% de l'ensemble.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Le contexte numérique resserre encore davantage les liens entre lecture et écriture. De fait **lecture et écriture se distinguent peu lorsque l'on est sur écran**. L'imbrication entre lecture et écriture avec les objets connectés est évidente sur un plan sociotechnique : « La littérature numérique oblige le lecteur à utiliser de nouveaux artefacts et dispositifs pour entrer dans son expérience de lecture » (Lacelle, Lebrun, 2016). **Écrire, c'est aussi lire**. La lecture s'inscrit dans le quotidien des adolescents, mobilisée dans le cadre de leurs réseaux de sociabilités médiatisées, à travers des discussions en ligne, voire des plateformes dédiées. Pour Adeline (18 ans, L1 Lettres modernes, Île-de-France, P3), interrogée dans le cadre des entretiens qualitatifs, les interrelations entre pratique lectorale et pratique scripturale sont évidentes : « *Pour moi, lire et écrire c'est la même chose, tu ne peux pas écrire si tu n'as pas déjà lu avant. C'est les deux faces d'une même pièce.* »

7. L'écriture scolaire

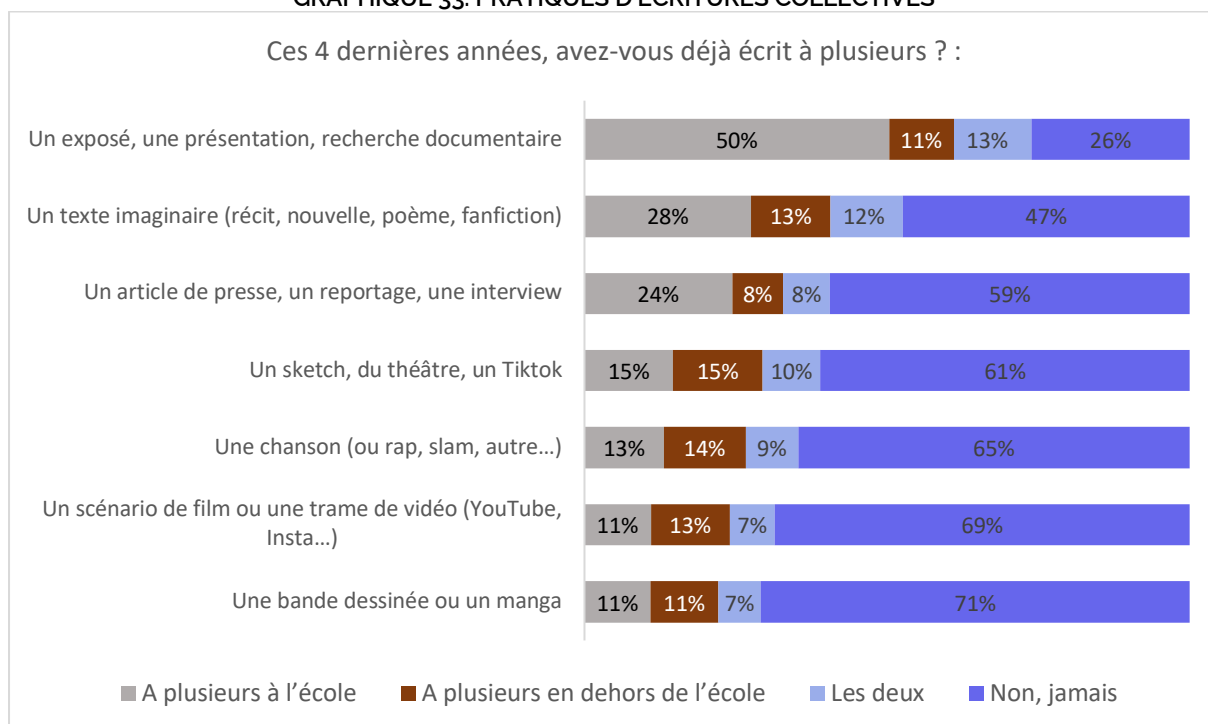
Adolescents, les enquêtés sollicités dans le cadre de cette étude sont aussi des élèves – collégiens ou lycéens – ou des étudiants. À ce titre, ils sont nécessairement porteurs d'une expérience académique cruciale pour comprendre leurs pratiques scripturales et les prendre en compte au moment de concevoir des médiations, y compris hors de la sphère scolaire. Comme Marie-Claude Penloup le souligne, il paraît incontournable de « considérer le déjà-là comme le rapport à l'écriture construit par le sujet ainsi que ses pratiques d'écriture existantes. Tout cela constitue le bagage avec lequel un apprenant aborde l'écriture. Il ne peut être réduit à une somme de lacunes et d'erreurs, mais révèle aussi des compétences, des appétences, des connaissances qu'il appartient au didacticien d'identifier pour le mettre en lien avec les savoirs scolaires à faire acquérir » (Penloup, 2017). Qu'est-ce qu'apprendre à « écrire » à l'école, aux yeux de nos enquêtés ? Quel regard portent-ils sur leurs expériences scripturales dans la classe, mais aussi plus largement sur la place de l'écriture dans le système éducatif français ?

7.1 L'école, unique cadre scriptural pour certains adolescents

L'enquête quantitative menée dans le cadre de l'étude se concentre sur les écritures extrascolaires et détaille peu le rapport des adolescents à l'écriture scolaire. Elle permet toutefois de montrer que 11 % d'entre eux déclarent n'avoir pas écrit seuls et en dehors de l'école au cours des douze derniers mois (graphique 8). **Un adolescent sur 10 n'a donc pas de pratique scripturale extrascolaire identifiée comme telle. Pour cette catégorie d'enquêtés, l'école reste donc – et particulièrement au plan de leurs représentations – le seul lieu de l'écriture.**

L'enquête quantitative montre que le cadre scolaire semble favoriser la mise en œuvre de certaines pratiques scripturales. C'est le cas notamment des écrits collaboratifs (« à plusieurs »), qui correspondent à des formats souvent réalisés à l'école, tels que les exposés ou les présentations, les écrits d'imagination ou encore les articles de presse et interviews. Un adolescent sur 2 déclare avoir écrit un exposé, une présentation ou une recherche documentaire à plusieurs mains à l'école durant les 4 dernières années. 28 % des jeunes interrogés ont également rédigé à plusieurs un texte imaginaire dans le cadre scolaire et 24 % un article de presse ou un reportage. Ces chiffres donnent une idée de la place qu'occupent les formats scolaires dans la pratique scripturale des adolescents (graphique 34).

GRAPHIQUE 33. PRATIQUES D'ÉCRITURES COLLECTIVES



Champ : ensemble des 14-18 ans.

Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

7.2 Un lieu pour faire naître le goût de l'écriture

Les constats dressés il y a une dizaine d'années par Claire Perret et Vincent Massart-Laluc dans leur étude sur les pratiques personnelles d'écriture des élèves scolarisés en lycée professionnel étaient sans appel : les deux chercheurs montraient à quel point l'école créait chez ces élèves « une forme de désamour ou du moins de distance vis-à-vis de la pratique de l'écrit » (Perret, Massart-Laluc, 2013). L'analyse de l'ensemble des données recueillies lors de la phase d'enquête qualitative sur les pratiques scripturales des 14-18 ans incite à nuancer cette vision.

Des travaux scolaires appréciés

Plusieurs adolescents rencontrés lors des entretiens qualitatifs font le récit de très bons souvenirs d'écrits scolaires, à l'instar de Sophie (15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2), qui se souvient avec émotion d'« un projet en collège - 3^e - : on devait faire une lettre pour plus tard pour dire actuellement ce qui se passait et du coup plus tard la lire et voir comment c'était et si c'était comme on l'avait imaginé. » La désormais lycéenne a conservé cet écrit et l'a envoyé à la chercheuse alors enquêtrice, après l'entretien effectué en présentiel dans le CDI de l'établissement scolaire, en commentant : « Ne vous moquez pas, hein, j'étais jeune, mais je vous remercie de m'y avoir fait repenser, parce que j'ai aimé le relire. » Tatiana, elle, raconte un projet d'écriture développé dans le cadre de l'atelier Science-Po. Une enseignante avait alors donné un travail d'analyse d'une vidéo sur la guerre en Ukraine et dit aux élèves « soit on écrit 2-3 mots sur une feuille, soit on n'écrit rien », et Tatiana d'ajouter :

« Moi j'ai quand même écrit deux pages. J'étais inspirée, ça m'a intéressée donc j'ai développé mes idées, et puis Mme Y., elle avait dit qu'on pouvait essayer de bien argumenter donc c'est ce que j'ai essayé de faire. Je me suis prouvé que je pouvais le faire en quelque sorte » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Il n'y a donc pas de corrélation nette ou absolue, d'après les données ainsi recueillies, entre le fait de rencontrer des difficultés avec la langue – écrite comme orale – et le fait d'apprécier les travaux scolaires reposant sur l'écrit. Plusieurs élèves, dont Lili, grande scriptrice au niveau scolaire faible, ont d'« *excellents souvenirs des rédactions au collège* » (Lili, 15 ans, 2^{de} Pro, Grand Est, P3).

Le plaisir d'écrire pour les autres

La question du plaisir d'écrire à l'école est donc complexe et nécessiterait d'être approfondie dans le cadre d'une enquête complémentaire à travers des entretiens dédiés et des observations sur le plus long terme des pratiques scripturales en contexte. Il n'en reste pas moins que plusieurs des élèves interrogés dans le lycée des Hauts-de-France ont fait part d'activités scolaires ayant permis non seulement d'engranger des connaissances et d'améliorer leurs techniques d'écriture, mais aussi de prendre du plaisir à la tâche proposée. **On note que ce double apport est systématiquement lié au fait que l'écrit réalisé est partagé au-delà du binôme enseignant-élève (souvent conçu, on le verra plus loin, comme un binôme évaluateur-évalué).** Prenons le cas de Lalie qui participe à un projet Lettres-Info-Documentation (« Regard photographique sur le roman ») : elle doit commenter une œuvre photographique, argumenter son choix, mais aussi faire de même avec un ouvrage littéraire, le tout à destination des élèves de sa classe. Lalie a lu *L'Institut* de Stephen King :

« J'ai dû faire un résumé subjectif avec un passage qui m'a touchée et c'était vraiment bien, j'ai bien aimé le faire aussi parce c'est cool de pouvoir dire tout ce que j'ai apprécié et pouvoir donner envie aux autres de le lire. » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

Ce témoignage souligne le rôle déterminant et motivant d'un « horizon de production » au sein d'une classe appréhendée comme un collectif de sujets qui ne se résument pas à leur statut d'apprenants.

7.3 L'écrit scolaire, un écrit normé et normatif au-delà de l'école

Si l'école peut être un lieu de rencontre fructueuse avec la pratique scripturale, les représentations de l'écrit scolaire sont quasi unanimement – et de façon assez prévisible et logique – celles d'un écrit normé et normatif. Précisons encore que l'étude emploie ces termes sans aucun jugement sur l'école, ne la condamnant surtout pas pour cela, car si les pratiques scripturales sont aussi des pratiques héritées, il faut bien que le système éducatif soit un lieu émancipateur, favorisant l'acculturation aux codes de la langue, écrite comme orale, attendus dans les sphères professionnelles et académiques supérieures.

L'apprentissage nécessaire des codes

De manière générale, les jeunes interrogés soulignent précisément le rôle de l'école dans l'apprentissage de codes et de formes, et formulent des attentes à son égard. Ce sont les adolescents issus de milieux sociaux défavorisés qui insistent sur le rôle socialisateur de l'école quant à la langue et l'apprentissage des codes langagiers. C'est le cas de Rihab (18 ans, Terminale pro, Grand Est, P3), récemment arrivée en France d'Algérie : « *Ça m'aide pour apprendre des nouveaux mots, et des expressions, ça m'aide vraiment l'école.* » Ces adolescents sont particulièrement soucieux de tenir compte

des conseils donnés par les enseignants, comme en témoigne Dylan, désormais étudiant en BTS (mère ATSEM, père vendeur en boucherie) :

« Les profs nous disaient souvent : "Il faut écrire au brouillon, faut tout noter, et après vous organisez vos idées, et puis vous verrez comment faire, c'est toujours mieux." Moi je suis d'accord, j'ai toujours appliqué ça et je continue. »
(Dylan, 18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3.)

Fille d'un père ouvrier, Tatiana est reconnaissante envers l'école des méthodes d'écriture et organisationnelles qu'elle a pu acquérir, et qui font d'elle une élève en réussite scolaire et une scriptrice à l'aise :

« Je pense déjà que je n'aurai pas eu de facilités à rédiger comme je sais le faire maintenant sans l'école, et je pense que si je n'avais pas été scolarisée je n'aurais pas eu l'organisation avec les listes ou le fait de mettre les choses au clair. » (Tatiana, 18 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

De la même façon, Timothée (mère au foyer, père employé dans une entreprise d'informatique) affirme que sa connaissance des « *figures de style apprises à l'école* » lui ont permis de « *mettre un petit peu de sel dans la soupe* », autrement dit de parfaire ses écrits fictionnels personnels (Timothée, 16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3).

Les enquêtés de la phase exploratoire en *focus groups* soulignaient de leur côté le besoin de savoir écrire pour leur vie professionnelle quotidienne – « *Les mails et tout ça, on nous l'apprend pas trop à l'école. Pourtant on va en avoir sacrément besoin après!* » De tels propos interrogent sur le lieu de cet apprentissage d'une partie des écritures fonctionnelles. Jugé parfois étroitement pratico-pratique, cet apprentissage semble implicitement renvoyé hors de l'espace scolaire – mais alors pris en charge par qui ? – risquant ainsi de participer au renforcement des inégalités entre adolescents.

Une écriture sous contrainte

Par ailleurs, si l'apprentissage socialisateur que constitue l'écriture scolaire n'est en aucun cas contesté par les adolescents interrogés, il n'en est pas moins souvent vécu comme une pratique formelle, coupée de l'expression de soi. « *Ce que j'écris à l'école, ce n'est pas moi, ça n'a rien à voir avec moi* », affirme Angelina (15 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P2), très attachée à utiliser l'écriture pour confier son mal-être et échanger aussi avec les autres sur leurs propres sentiments et souffrances. Cette mise à distance de soi dans et par l'écriture scolaire est avant tout liée à une normativité forte des écrits exigés dans le cadre académique. L'écriture à l'école est un passage obligé, avant tout pour les prises de notes, une tâche qui recoupe fréquemment l'activité de simple copie et qui, à ce titre, paraît fastidieuse aux collégiens et lycéens :

« En fait, tu écris beaucoup, mais tu écris beaucoup pour quoi ? Je sais bien que c'est pour les cours et tout ça, ça paraît logique, mais... Tu te réveilles le matin, enfin des fois tu fais du 8h-17h comme ça et tu écris, tu écris dans toutes les matières, mais au final tu ne sais pas vraiment pourquoi... [...] C'est des choses qu'on t'impose et tu le fais, et puis voilà. » (Aliyah, 14 ans, 2^{de} générale, Île-de-France, P3.)

Réalisée dans ce cadre de façon presque automatique, l'écriture est par ailleurs surtout perçue comme l'apprentissage de normes plutôt formelles, essentielles à la communication : il s'agit de développer un répertoire de pratiques adaptées à tous les contextes possibles :

« À l'école, on nous a toujours dit qu'il y avait une manière dont on écrit et une dont on parle, et par SMS on s'exprime de la même manière que dans la vie de tous les jours, mais pour d'autres messages il faut être plus rigoureux. »
(Vahiné, 15 ans, 2^{de} générale, Île-de-France, P2.)

Ces pratiques semblent définies implicitement comme essentiellement formelles dans le discours de Vahiné ; l'adolescente, comme la plupart des jeunes interrogés, fait peu référence aux exigences de construction de contenus dans l'apprentissage de l'écriture. On peut d'ailleurs se demander si cette déconnexion de la forme et du contenu, sensible dans les propos des enquêtés, reflète une réalité scolaire : elle traduit dans tous les cas la perception qu'ils en ont et leur vécu d'élève.

Une pratique vécue comme impersonnelle

C'est d'ailleurs cette représentation clivée et hiérarchisée qui rend à leurs yeux **l'apprentissage scolaire peu compatible avec la possibilité d'atteindre une écriture dans laquelle s'investir personnellement**. Difficile de s'extraire de ces normes formelles, comme le font remarquer Maxime et Inès : « À l'école, faut que ça soit dit comme ça, pas comme ça, c'est très contraignant, l'écriture à l'école » (Maxime, 18 ans, BTS ERA, Centre-Val de Loire, P3). *A contrario*, affranchie de cette part normative prioritairement formelle, l'écriture extrascolaire s'offre simultanément comme le lieu de la liberté des contenus :

« Le cadre scolaire, c'est beaucoup plus rigide, beaucoup plus structuré, on n'a pas trop le choix, on n'est pas si libre que ça. Alors que dans la vie de tous les jours, on est libre, tu écris ce que tu veux⁴². » (Inès, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

L'écriture déployée à l'école est donc souvent vécue comme une écriture qui se déroule presque en dehors de soi et qui est l'objet d'une évaluation systématique, évaluation effectuée prioritairement – voire exclusivement parfois – à l'aune d'une norme à respecter. De fait, cela met à distance de soi le processus d'écriture, comme le reconnaît Blanche :

« C'est sûr qu'à l'école, c'est surtout des cours qu'on copie, de la prise de notes ou des évaluations, alors que quand on écrit pour nous, c'est qu'on écrit ça par plaisir, qu'on aime ce qu'on écrit un peu. L'école, c'est forcément moins personnel. » (Blanche, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3.)

• Pour des adolescents qui ont un niveau scolaire élevé et ne montrent pas de tension avec le monde scolaire, auquel ils/elles sont affiliés par leur milieu social et culturel, cette écriture sous contraintes en dehors de soi n'est pas trop problématique ; elle est même vue comme socialement utile et transférable :

« Le lycée, ça apprend la prise de notes. Donc après, on peut généraliser ça à la vie de tous les jours, on peut écrire quelque chose qui va nous marquer, mais on ne nous incite pas à le faire, à part quand c'est les livres qu'ils nous demandent de lire, on nous demande d'écrire, mais c'est scolaire pur. » (Lison, 17 ans, Terminale générale, Bourgogne-Franche-Comté, P3.)

• Pour les adolescents au niveau scolaire plus fragile, et issus en tout cas de milieux sociaux moins favorisés, si l'apprentissage de codes est effectivement considéré comme émancipateur, la mise à distance de soi dans une écriture scolaire essentiellement vécue à travers le prisme de la forme se révèle en même temps plus difficile à accepter :

« À l'école, l'écriture c'est chiant, c'est pas nous qui écrivons vraiment, il faut suivre une forme précise. Ce n'est jamais libre en fait. » (Marine, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2.)

« L'écriture à l'école c'est trop formel et trop cadré pour moi. Une dissertation, on doit faire comme ça et comme ça, et c'est tout, et moi je n'aime pas, j'aime bien faire comme je le sens, comme je le ressens [...]. On retient le côté créatif pour juste un truc scolaire, ce n'est pas terrible. C'est quelque chose qu'on va écrire et lire une fois, même le fait de

⁴² C'est nous qui soulignons.

noter un écrit, je trouve ça un peu con parce qu'on peut pas mettre une note sur quelque chose comme ça. » (Maxence, 17 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3.)

La colère pointe parfois lorsque des expériences d'activités scolaires écrites sont évoquées, qui ont confronté directement l'adolescent à la mise sous contrainte de son écriture, ainsi que le raconte Marine :

« Je me souviens, une fois on nous a dit d'écrire comme on voulait, qu'on était libres. Et en fait, ben pas du tout ! Moi, finalement, ce que j'avais fait c'était trop libre. Ils [les enseignants] voulaient que ce soit libre sans l'être et je n'ai jamais compris pourquoi au final [...]. Quand ce qu'on écrit est trop libre, ils n'aiment pas. » (Marine, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P2.)

7.4 L'influence de l'âge sur la pratique et les représentations de l'écriture

Des représentations clivées collège/lycée

Ces représentations de l'écriture scolaire varient cependant dans le temps. **L'échantillon d'adolescents interrogés (14-18 ans) permet de constater des évolutions dans la conception et l'expérience de l'écrit pendant la scolarité primaire et secondaire.** Lorsqu'ils ont été amenés à partager leurs regards réflexifs sur leur expérience scolaire passée, les lycéens et étudiants ont souvent décrit le collège et le lycée comme deux instances de socialisation distinctes : recoupant la réalité des programmes et des pratiques, le collège apparaît incontestablement comme un lieu où l'écriture produite, particulièrement avant la classe de 3^e, est liée à l'imagination, là où le lycée est le lieu des analyses de textes et méthodes de commentaire.

Ce clivage et la bascule vers une écriture de commentaire sont appréciés par Damien et Lalie, tous deux enfants d'enseignants et au niveau scolaire affirmé, qui saluent « *une écriture plus d'analyse de l'écriture des autres* » (Damien, 17 ans, L1 Informatique, Grand Est, P2) :

« C'est cool, il y a du vocabulaire spécifique à appliquer, et c'est pas comme quand je parle tous les jours, je trouve ça bien, j'enrichis mon langage, et c'est important aussi ça. » (Lalie, 15 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

Cependant la grande majorité des adolescents rencontrés lors de notre enquête regrettent la normalisation de plus en plus grande de l'écrit à mesure qu'ils avancent dans leur cursus scolaire :

« Depuis que je suis arrivé au lycée, il n'y a plus de poésie ou de rédaction, c'est plus des dissertations ou des explications de textes, ce n'est plus la même chose. » (Jérôme, 16 ans, Terminale générale, Pays de la Loire, P2.)

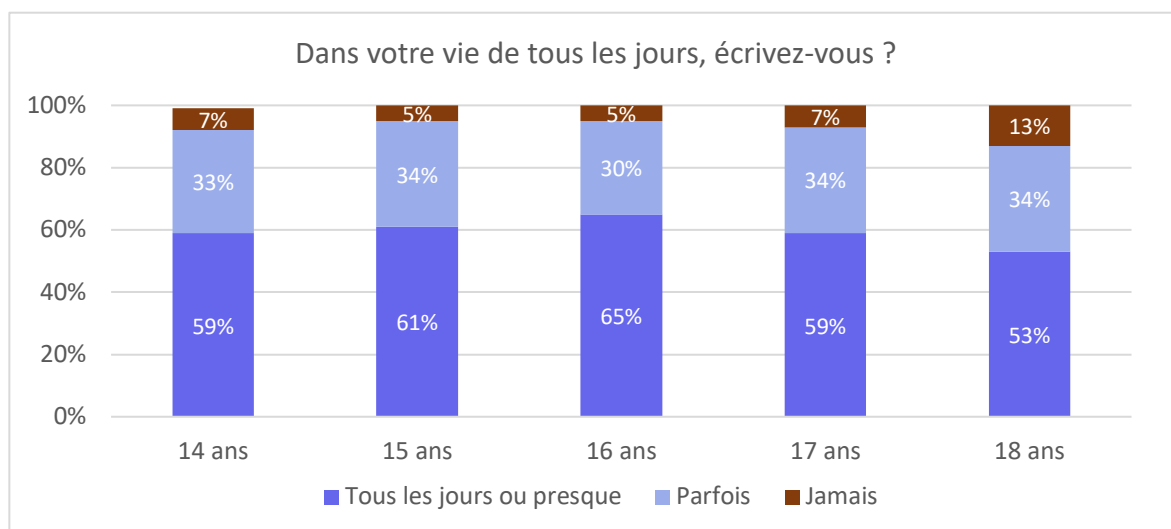
« Au collège, ce qu'on faisait en écriture c'était vraiment cool je trouve, comparé au lycée où ça l'est moins [...]. On avait énormément de rédactions personnelles au collège [...] au lycée, il n'y a plus rien de personnel. Je trouve qu'il y a moins de soi là-dedans. » (Esther, 17 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Il est par ailleurs à noter que lorsqu'ils évoquent ces exercices perçus comme formels et à ce titre rébarbatifs, ni les collégiens ni les lycéens ne mentionnent jamais les écrits qui accompagnent des apprentissages disciplinaires autres que celui du français (écriture de résumé en histoire, présentation de résultats d'expérience en sciences, solution de problèmes rédigée, etc.). **De ce point de vue, l'écrit comme outil au service de la construction des savoirs semble largement un impensé, quel que soit l'âge des jeunes interrogés.**

Des évolutions dans les pratiques extrascolaires avec l'âge

L'enquête quantitative montre par ailleurs des différences dans les types de pratiques d'écriture en fonction de l'âge du répondant, même si l'âge n'a pas d'effet déterminant sur la fréquence d'écriture, exception faite d'un léger pic d'activité à l'entrée au lycée (16 ans).

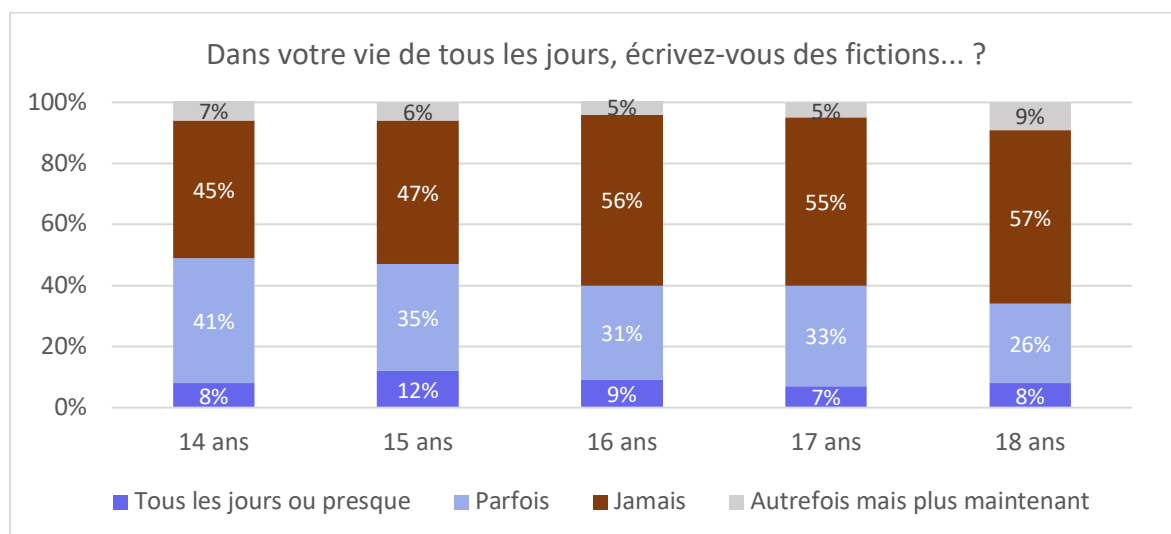
GRAPHIQUE 34. FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ÉCRITURE SELON L'ÂGE (PARMI LES 14-18 ANS)



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

Certains formats d'écriture sont moins favorisés par les répondants les plus âgés, comme les fictions (34 % des 18 ans contre 49 % à 14 ans et 47 % à 15 ans) ou encore les traductions de mangas (28 % des 18 ans contre 38 % des 14 ans et 34 % des 15 ans). De même, l'écriture sur des blogs régresse légèrement avec l'âge (10 % des 18 ans disent l'avoir pratiquée « autrefois, mais plus maintenant » contre 4 % des 14 ans et 2 % des 15 ans). À l'inverse, l'usage des réseaux sociaux prend de l'ampleur chez les adolescents plus âgés (91 % pour les 16-18 ans, moins de 87 % pour les 14-15 ans).

GRAPHIQUE 35. FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ÉCRITURE DE FICTIONS



Champ : ensemble des 14-18 ans.
Source : enquête CREDOC pour Lecture jeunesse, juin 2022.

L'âge influence également les représentations de l'écriture, notamment des fonctions qui lui sont attribuées. Ainsi les plus jeunes (14 ans) sont 37 %, soit 4 points de plus que la moyenne, à être d'accord ou plutôt d'accord avec l'idée qu'écrire ne sert à rien ou pas grand-chose. Ils ont également davantage tendance à considérer que l'écriture sert à donner son avis (2-3 % ne sont pas d'accord avec cette affirmation chez les 14-15 ans ; 5-7 % chez les 16-18 ans). On observe également un lien entre le jeune âge et l'idée que l'écriture sert à dire des choses personnelles : plus on grandit, moins on a tendance à le penser (82 % des 14 ans, 79 % des 15 ans, 77 % des 16 ans, 76 % des 17 ans, 75 % des 18 ans).

Enfin – donnée inattendue et difficile à interpréter – les plus âgés, ceux qui ont 18 ans, sont moins d'accord avec l'idée que l'écriture servirait à réussir sa vie scolaire ou professionnelle (15 % des 18 ans ne sont pas d'accord avec cette idée ; contre 7 à 10 % chez les 14-17 ans). Faut-il voir là le signe d'un scepticisme quant au type de compétences transmises par l'école ou une vision résolument « moderniste » considérant que d'autres codes prennent et prendront de plus en plus le relais de la communication écrite ?

7.5 Une écriture scolaire vécue comme éloignée

Une écriture « engagée » sous-représentée

Pour les adolescents, la normativité associée à l'écriture scolaire réside aussi dans sa conception étroite des écrits offerts à la pratique. En effet, si l'on s'en tient aux mentions d'exercices livrées dans les entretiens, l'école favoriserait l'écriture littéraire à caractère fictionnel (récits, dialogues..) et/ou académique (commentaires de texte) au détriment d'autres formes scripturales qu'elle solliciterait très peu : serait ainsi très peu présente une écriture à caractère « documentaire », si l'on entend sous cette désignation les écrits permettant d'exposer des informations, mais aussi des opinions et des prises de position, en particulier sur des questions contemporaines qui mobilisent les jeunes. Seuls deux adolescents interrogés dans le cadre des entretiens qualitatifs ont déclaré s'adonner à cette pratique. Se décrivant lui-même « *en échec scolaire* », Maxence (17 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3) est musicien, membre d'un groupe punk qui se produit en concert dans des bars le week-end. Son activité scripturale, intense, est entièrement dédiée à cette passion : « *J'écris pour exprimer mes idées anarchistes en chansons.* » Pour Lison, en situation scolaire favorable, l'activité scripturale est plurielle : outre l'envoi de messages et une pratique de la correspondance imprimée, elle écrit de la fiction, de la poésie, annote ses lectures, dresse de nombreuses listes, rédige des brouillons. Mais son engagement dans un syndicat lycéen la conduit à embrasser également l'écriture documentaire, une écriture pratiquée de façon collective et même collaborative :

« C'est vraiment des textes qu'on écrit nous-mêmes, pas des commentaires, et quand c'est des commentaires, c'est décidé en groupe, donc vraiment c'est écrit au nom du groupe. [...] Ce sont des textes par exemple quand c'est un communiqué de presse ou quelque chose comme ça, mais en général ce sont plutôt des *posts* Instagram, où là on s'oblige à produire des textes documentés, mais concis, pour donner une information. »

Les productions écrites dans ce cadre sont destinées tantôt aux réseaux sociaux numériques tantôt aux communiqués de presse et autres supports discursifs de l'acte militant. Parmi ces derniers, Lison pointe le challenge constitué par l'écriture de discours pour des manifestations :

« La manif climat, là on a cherché des informations, on a travaillé sur le contenu qu'on voulait transmettre, et ensuite on l'a mis en forme. C'est évidemment très différent de quand j'écris seule où il n'y a pas vraiment de but, là c'est

vraiment pour transmettre une information, des idées. » (Lison, 17 ans, Terminale générale, Bourgogne-Franche-Comté, P3.)

Par rapport aux propos tenus par les adolescents, il serait donc intéressant de s'interroger sur la présence effective d'exercices d'écriture impliquant un positionnement critique et objectivant dans le cadre scolaire, puisque les adolescents ne semblent pas les identifier comme tels et ne déclarent cette pratique d'écriture que hors du champ scolaire : est-ce parce que ces exercices sont rares en milieu scolaire ou bien parce que, proposés dans un cadre académique et rhétorique (techniques de l'argumentation par exemple), ils ne permettent pas aux jeunes scripteurs d'appréhender plus largement leur fonction et d'en retirer des savoir-faire transférables pour construire d'autres discours personnels ?

Une sévérité à l'égard des pratiques scripturales extrascolaires

De manière générale, les passerelles possibles entre pratiques scripturales extrascolaires, non formelles, et univers des pratiques scolaires semblent difficiles à établir. Ce sont les élèves de milieux sociaux défavorisés qui s'expriment le plus à ce sujet. Plusieurs des élèves rencontrés *in situ* sur le terrain des Hauts-de-France abordent cette question, faisant état d'une forme de scepticisme de la part de leurs enseignants quant à leurs pratiques d'écriture non formelles. Timothée le raconte :

« Est-ce que tu as déjà parlé avec tes professeurs de ce que tu écrivais ?

– J'en ai déjà parlé avec une prof de français au collège, mais... Elle n'y croyait pas vraiment au départ. Je ne suis pas forcément un élève modèle, je fais des bêtises comme tous les élèves, et elle a eu du mal à me croire parce qu'un jeune comme moi qui prenne l'initiative d'écrire... » (Timothée, 16 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3.)

Et pourtant, ce sont aussi ces élèves-là qui racontent soumettre parfois leurs écrits à leurs enseignants, véritables autorités pour eux en la matière, et se réjouir alors des retours motivants et des remarques constructives. Faustine en fait part, elle qui a montré à ses enseignantes de français ses écrits poétiques :

« Quand je leur ai montré et qu'elles m'ont dit "ça, ça va, par contre ça il faut retravailler", à la maison, la fois d'après où j'ai écrit, je me suis souvenue de ce qu'elles m'avaient dit pour écrire. » (Faustine, 16 ans, Terminale générale, Hauts-de-France, P3.)

Certains adolescents soulignent même l'intransigeance du système scolaire – c'est du moins ainsi qu'ils le ressentent – à l'égard de modalités d'apprentissage alternatives, offertes notamment par les ressources numériques. C'est le cas d'Aliyah qui, très agacée par le caractère normatif de l'écriture dans l'école française, cherche à casser les codes de l'écrit scolaire quand elle est chez elle et s'attèle aux travaux de révision :

« Ce que j'aime faire, mais je peux pas le faire en cours parce qu'apparemment ça les [les enseignants] dérange énormément, mais quand je suis chez moi et qu'il faut réviser le cours ou des choses comme ça, je fais des *sketchnotes*. Les *sketchnotes*, j'ai trouvé ça sur internet, en fait c'est des schémas, ou alors tu peux écrire dans des sortes de bulles, ça fait comme des nuages. En fait, tu organises tes idées sous forme d'un schéma, et moi je trouve ça beaucoup plus sympa, tu mets un peu des couleurs, des petits dessins, des abréviations, enfin c'est vraiment une nouvelle écriture, et moi ça me convient beaucoup beaucoup mieux. » (Aliyah, 14 ans, 2^{de} générale, Île-de-France, P3.)

Il semble donc que les outils numériques permettent une forme d'autodidaxie par laquelle les adolescents s'affranchissent des voies habituelles de l'apprentissage scolaire qu'ils ont tendance à vivre comme étroites.

7.6 Écrire pour quoi ?

Pratique normative, expression vécue comme inauthentique, écriture perçue comme cloisonnée : l'écriture scolaire essuie la critique explicite de nombreux adolescents. Et pourtant, l'écriture à l'école est pour eux un « allant de soi », finalement peu questionné : il faut écrire, et cela relève d'une évidence. Pourquoi le sens de cette écriture échappe-t-il alors aux jeunes enquêtés ?

Des exercices mécaniques

Plusieurs adolescents interrogés regrettent le caractère parfois désincarné de l'écriture dans le cadre scolaire, se résumant à des exercices d'application :

« L'école, je ne sais pas si ça donne le goût de l'écriture puisqu'on n'est pas toujours amenés à écrire des trucs intéressants. Après, il y a de plus en plus de productions d'écrit demandés, même à l'école primaire, donc ça c'est intéressant. Mais tout ce qui est dictée, ce n'est pas ce qui donne envie d'écrire. Je pense que si on nous faisait écrire des choses intéressantes et qui nous apporteraient un peu plus, ça pousserait à écrire. » (Caroline, 15 ans, 1^{re} générale, Centre-Val de Loire, P2.)

Si Nando n'aime pas écrire, il le doit, selon lui, à l'exercice de la dictée, qui s'est toujours soldé pour lui par des échecs (Nando, 14 ans, 3^e pro, Grand Est, P2). Pour Laurine, l'écriture à l'école, qui constitue une obligation en tant que telle, est source de stress, car la problématique de l'évaluation prend le pas sur celle de l'apport de sens de l'activité :

« De toute façon je suis obligée de faire les exercices, la question ne se pose pas trop de savoir si j'aime ou pas. En vrai, ce n'est pas que je n'aime pas le faire, mais j'ai peur que ça ne soit pas bon, c'est tout. Les paragraphes argumentatifs, je me dis que j'écris peut-être n'importe quoi et j'ai peur de ma note après. » (Laurine, 14 ans, 2^{de} générale, Hauts-de-France, P3.)

Les adolescents rencontrés lors de notre étude s'accordent sur le fait que c'est l'enseignant qui joue alors un rôle crucial pour précisément dépasser la seule considération technique de l'écriture et lui attribuer du sens, en insufflant de la motivation dans la pratique scripturale également non formelle :

« Pour moi, c'est surtout les profs qui donnent envie ou non d'écrire chez soi. Moi, par exemple, pour les poèmes, je m'en rappelle, c'était en 4^e, la prof nous a fait écrire des poèmes et ça m'a donné envie d'essayer. » (Raphael, 15 ans, Déscolarisé, Nouvelle-Aquitaine, P2.)

Des attendus insuffisamment explicites

Les entretiens qualitatifs révèlent également que les adolescents sont nombreux à regretter le caractère « assez flou du travail d'écriture à l'école » (Maxence, 17 ans, 1^{re} générale, Hauts-de-France, P3), qui ne permet pas la compréhension des règles en vigueur pour obtenir « *un écrit potable selon lles professeurs* » (Sébastien, 18 ans, CAP, Auvergne-Rhône-Alpes, P2). Les attendus scolaires ne sont pas assez explicites, ce qui entraîne confusion et difficulté chez les jeunes scripteurs :

« Souvent, à l'école, on nous donne juste un thème ou une consigne, on nous dit d'écrire, mais on ne sait jamais précisément ce qu'il faut faire [...]. Peut-être ce serait bien, sans imposer le contenu, d'être plus guidé. Finalement, on fait notre première rédaction et on n'a jamais appris [elle insiste sur le mot] à le faire, on sait pas vraiment ce qu'il faut faire. » (Magdalena, 16 ans, 1^{re} générale, Île-de-France, P3.)

« Quand on nous dit d'écrire un commentaire, une dissertation, des trucs comme ça, le contenu est corrigé, mais sur la forme on ne nous dit pas vraiment grand-chose. On nous dit "tu pourrais le reformuler", mais on n'a pas vraiment des cours de comment écrire. Donc, il y a ceux qui aiment écrire et qui y arrivent pas trop mal, et les autres, qui n'ont pas l'habitude d'écrire et qui galèrent un peu parce que finalement on n'a jamais vraiment appris comment faire. » (Lison, 17 ans, Terminale générale, Bourgogne-Franche-Comté, P3.)

Ces remarques posent la question des moyens dont disposent les enseignants pour « guider le sujet écrivant tout au long du processus de l'écriture qui inclut les phases de réécriture et de révision du texte » (Boré, Bosredon, 2018). Une étude sur les annotations des enseignants à l'école élémentaire menée par Catherine Boré et Catherine Bosredon souligne à ce titre l'hypernormativité des corrections apportées aux écrits scolaires : « le rôle du correcteur est avant tout de signaler les manques. L'enseignant se positionne donc en tant qu'évaluateur pointant les écarts et les erreurs. La très grande abondance de ces signalements, qu'ils soient seuls ou accompagnés de rectifications partielles ou de réécritures, laisse en effet croire à l'élève que son écrit est déficient, mais surtout l'empêche de percevoir une lecture autre de l'enseignant et par là même d'accéder à une forme d'amélioration. » (Boré, Bosredon, 2018).

Pour que les élèves puissent comprendre que l'écriture est un processus d'élaboration et ne se réduit pas à une réalisation finale, de surcroît discriminante, les enseignants eux-mêmes doivent faire évoluer leurs représentations en revalorisant par exemple le brouillon et les écrits intermédiaires, sans quoi les attentes placées dans l'apprentissage de l'écrit demeurent relativement opaques. On conçoit aisément qu'une telle évolution didactique implique que les enseignants soient formés pour se détacher de réflexes acquis, en partie issus de leur propre passé scolaire, pour adopter un nouveau regard quant aux productions écrites de leurs élèves, et pour fournir aux adolescents en même temps qu'une aide à la réécriture, la motivation pour s'y investir. Il y a donc là un très fort enjeu si l'on fait l'hypothèse légitime que les représentations que les adolescents se font de l'écriture déterminent le niveau et la qualité de leur engagement dans ses différentes pratiques, et donc leur construction comme sujet-scripteur destiné à prendre toute sa place dans la cité.

Conclusion

À l'heure où paraît ce rapport et après plusieurs décennies d'un relatif désintérêt pour les pratiques d'écriture dans le discours social commun – indépendamment de la problématique de l'orthographe et de la dictée – la question de l'écriture semble aujourd'hui revenir sur le devant de la scène⁴³. Préconiser de faire écrire à l'école ou dans des ateliers extrascolaires peut-il être en soi suffisant ? Comment concevoir un tel apprentissage sans connaissance du « déjà là », c'est-à-dire du « rapport à l'écriture construit par le sujet ainsi que (de) ses pratiques existantes » ?

Partant de l'hypothèse inverse, l'enquête conduite par Lecture Jeunesse vise précisément à établir un état des lieux fiable des pratiques d'écriture contemporaines des adolescents, dans leur diversité générique, et quels que soient les supports. Cette investigation concernant les pratiques croise nécessairement, comme le montrent les résultats recueillis, la question des représentations que les adolescents associent à l'écriture.

Le scripteur adolescent : une réalité difficile à appréhender

En effet les adolescents ont tendance à minorer dans leur auto-évaluation la fréquence avec laquelle ils écrivent, car les critères implicites de définition qu'ils activent excluent de fait nombre d'écrits – courts, informels ou moins codifiés que ceux pratiqués dans l'espace scolaire. Ces normes sont puissantes et biaisent les premières réponses : il faut donc passer par un élargissement des références pour que les adolescents se déclarent scripteurs et les résultats concernant la pratique de l'écriture et sa fréquence sont alors nettement plus élevés : 92 % des enquêtés finissent par identifier des pratiques d'écriture, que celles-ci soient occasionnelles, quotidiennes ou quasi quotidiennes, le développement du numérique étant loin d'y être étranger. On voit là qu'une norme puissante est à l'œuvre qui conduit nombre d'adolescents à occulter des pratiques qu'ils ne considèrent pas comme légitimes, alors que conduites régulièrement, avec souvent un fort investissement, elles participent bien de leur identité de scripteur. Cette invisibilisation, consciente ou non, et une interrogation sur les facteurs qui la favorisent, particulièrement chez les adolescents, devraient donc se retrouver au cœur des chantiers à venir concernant l'apprentissage de l'écriture. Ces derniers doivent se mettre en place en tenant si possible à distance un certain nombre d'idées *a priori* concernant le « public jeune », représentations qui peuvent conduire à sous-estimer des ressources et des capacités pourtant mobilisables chez lui.

Une écriture manuscrite qui résiste victorieusement à l'extinction

Un premier *a priori* consiste à réduire le scripteur adolescent à l'utilisateur d'outils numériques. Or, comme le montre l'enquête, les supports sur lesquels les adolescents écrivent sont aujourd'hui multiples. Il est à noter que l'écriture dactylographiée sur portable ou ordinateur, si elle monte en puissance, n'élimine pas l'écriture manuscrite sur des supports papier. Les adolescents interrogés sont nombreux à pratiquer les deux et l'on note même que ceux qui écrivent quantitativement le plus sur les réseaux numériques sont aussi ceux qui pratiquent le plus l'écriture manuscrite.

⁴³ Nous renvoyons ici à la parution dans *Le Monde* du 5 septembre 2023 de la tribune intitulée « M. Gabriel Attal, redonnez à l'écrit, dès l'école primaire, ses lettres de noblesse » et aux nombreuses réactions qu'elle a suscitées soit du côté du ministère de l'Éducation nationale, soit du côté des associations.

La guerre des stylos et des écrans semble donc n'avoir pas vraiment de réalité, et on assiste plutôt à une redistribution des usages entre écriture manuscrite et écriture numérique, la première gardant d'ailleurs des vertus inversement proportionnelles à sa rareté : si les adolescents reconnaissent le confort de l'écriture numérique et les allègements qu'elle apporte, ils continuent en effet à attribuer une valeur d'authenticité à l'écriture manuscrite dans la sphère communicationnelle – et cela en dehors des réseaux sociaux – et reconnaissent en elle une manifestation de leur singularité. Conquis par les avantages de l'écriture numérique, les facilités d'élaboration et de diffusion qu'elle offre, les adolescents maintiennent leur goût pour la trace manuscrite qu'ils travaillent aussi parfois avec une dimension purement esthétique, indépendamment du contenu en jeu. Ils ne se revendiquent donc pas comme des adeptes radicaux d'une modernité technologique, mais usent alternativement des différents formats à leur disposition et dont ils conçoivent les intérêts respectifs.

Ces constats inciteraient donc à concevoir des apprentissages de l'écriture qui hybrident les pratiques.

Des adolescents plus nuancés, réfléchis et distancés qu'il n'y paraît

La plasticité de leurs pratiques et leur appréciation sans exclusive des *médias* à leur disposition est un des enseignements de cette enquête sur les adolescents : ils semblent ignorer les clivages, que l'on pourrait être tenté de populariser, entre les pratiques numériques et les pratiques sur des supports traditionnels et montrent une capacité à ajuster leurs usages aux situations dans lesquelles ils se trouvent.

Les entretiens qualitatifs livrent également d'eux une image éloignée de certains lieux communs selon lesquels les pratiques culturelles des jeunes, et particulièrement celle de l'écriture, relèveraient du spontanéisme et de la seule impulsion. Ils laissent au contraire transparaître une prudence effective dans la manière dont les adolescents envisagent la diffusion de ce qu'ils écrivent. Les enquêtés révèlent ainsi des stratégies préventives permettant de se protéger en tant qu'auteurs ; ils révèlent aussi par leur usage du brouillon et le recours intense à l'application Notes de leurs smartphones qu'ils élaborent attentivement ce qu'ils écrivent, la liste pouvant ainsi constituer une étape dans la genèse de certains de leurs écrits. Très attentifs au contenu de ce qu'ils écrivent et élaborent, et même s'ils ont tendance à s'appuyer sur le confort des outils numériques en leur déléguant la mise aux normes orthographiques, ils ne sont pas indifférents aux normes de l'écrit même s'ils déclarent s'en affranchir (dans certains contextes de communication avec des pairs).

De ce point de vue, et peut-être en mettant à distance tout discours de déploration, l'enquête incite à réfléchir à la place à accorder à ces outils et aux applications associées, en les intégrant aux apprentissages plutôt qu'en les rejetant hors de cet espace. Cette intégration demande sans doute que soient clairement pensées les conditions de cette introduction dans la classe ou dans l'atelier extrascolaire : quel contrat clairement poser avec les adolescents, qui valorise leur expérience – « déjà là » – de ces outils et leur ouvre d'autres perspectives pour la réinvestir en contexte scolaire ?

Des écarts de pratiques et de représentations à prendre en compte

Si les réponses à l'enquête quantitative livrent des représentations globalement positives de la production d'écrit (37 % ne sont pas du tout d'accord, et 29 % plutôt pas d'accord avec l'idée que l'écriture ne sert à rien ou à pas grand-chose), des écarts significatifs de pratiques peuvent toutefois apparaître. Entre garçons et filles tout d'abord : si l'on ne note pas de différences significatives dans la fréquence d'écriture des uns et des autres, certaines lignes de clivage sont néanmoins sensibles. Ainsi, alors que

filles et garçons pratiquent différents genres d'écrits et expérimentent les différentes fonctions de l'écriture à part relativement égale (avec un léger avantage pour les filles dans chaque catégorie considérée), certains écrits, comme le journal intime par exemple, relèvent d'une pratique nettement féminine. On ne retirera pas de ce constat des conclusions sur les éternels invariants de la féminité, mais on y retrouvera la trace de certaines déterminations culturelles propres à une société qui valorise et encourage de fait chez les filles des activités centrées sur l'intime, l'émotion et le souci d'autrui, les garçons étant moins incités à cet investissement.

Le facteur genré est aussi à prendre en compte du côté de ceux qui transmettent les valeurs et le sens de l'écriture : ce sont uniquement les mères que les adolescents évoquent dans les entretiens, lorsqu'il est question des interactions possibles autour de l'écriture dans le cadre familial. Les évocations d'un cercle de lecture/écriture familial et propice, mais prioritairement féminin, conduisent à s'interroger sur la place du masculin dans la transmission des pratiques, question que soulevait déjà Olivier Donnat en 2005. Noté à plusieurs reprises (Donnat, 2005 ; Roselli, 2011) et encore relevé dans cette enquête, cet état de fait, renforcé par une médiation largement féminine aussi bien dans l'univers scolaire qu'en bibliothèque ou dans le secteur associatif (en particulier auprès des préadolescents et des plus jeunes adolescents), devrait déboucher sur des questions pratiques concernant l'apprentissage de l'écriture pour que les garçons y trouvent aussi leur place : quelle prise en compte par exemple de leur appétence (confirmée dans l'enquête) pour la mise en forme technique de l'écrit, qui pourrait faire l'objet de partage non genré à l'intérieur du collectif, qu'il s'agisse de la classe ou de l'atelier extrascolaire ? Quelle prise en compte des univers genrés de lecture dans les propositions d'écriture ? Comment concevoir plus largement, lors des activités proposées, le partage des pratiques genrées en tenant compte de ces inclinations acquises mais aussi susceptibles d'évolution et de renouvellement ?

L'autre type d'écart qui ressort clairement de cette enquête est l'existence d'une catégorie d'adolescents qui manifeste son éloignement de l'écriture aussi bien dans ses pratiques déclarées – faibles ou inexistantes – que dans ses représentations concernant l'utilité de l'écriture et ses usages possibles. Sans surprise, ces adolescents qui peinent à attribuer une quelconque fonction à l'écriture et ont une faible appétence pour la lecture sont plus susceptibles d'avoir des parents non scripteurs, non diplômés ou faiblement diplômés, et se retrouvent assez massivement dans des filières d'enseignement professionnalisant à court terme, quand ils ne sont pas déjà dans le monde du travail.

Comment ramener ces adolescents vers l'écriture et son apprentissage ? Il semble qu'une piste à explorer se situe du côté des usages numériques, qu'ils déclarent au même niveau que les autres adolescents de l'enquête et sur lesquels il serait possible de s'appuyer au lieu de les considérer comme de trop faciles palliatifs court-circuitant l'apprentissage. À titre d'exemple, le fait de pouvoir passer par le « vocal » ne constituerait pas nécessairement un substitut à l'écriture, mais une première étape facilitant l'entrée dans une production trouvant progressivement sa forme écrite et qui apparaîtrait ainsi comme moins inaccessible. Donner à ces exclus de l'écriture la possibilité d'une première expression, en acceptant momentanément le recours au vocal, serait à comprendre comme un détour dans un processus long d'acculturation à l'écrit.

Une école dispensatrice de normes mais aussi objet d'attentes

Ce besoin de soutien dans le processus d'acculturation à l'écrit concerne d'autant plus les médiateurs que les adolescents, loin de refuser leur regard, réclament plutôt que celui-ci se déplace – de l'évaluation formelle vers la prise en compte des contenus en particulier – et attendent aide et conseils des adultes.

Leur quête peut déboucher positivement, particulièrement auprès de parents dont le capital culturel permet d'engager un dialogue autour de ce qui est produit par l'adolescent. Pour l'adolescent qui ne bénéficie pas de cet accompagnement, l'enseignant est le principal recours. Cela justifie que l'attente des jeunes se définissant comme non-scripteurs soit particulièrement forte vis-à-vis de l'école.

Mais favoriser l'acquisition de compétences de scripteurs chez les adolescents implique de ne pas restreindre le cadre de réflexion aux conditions matérielles et techniques de transmission du haut vers le bas (*top/down*) des normes du bien écrire : comment penser l'apprentissage en milieu scolaire plutôt comme un espace d'accueil, d'élargissement et de transformation de pratiques existantes (du bas vers le haut : *bottom/up*), au sein duquel transmettre les règles, les manières d'écrire et leurs usages ? Cette maturation est nécessairement longue et complexe : à ce titre, on est en droit de prendre avec précaution les solutions qui se situeraient du seul côté de la fréquence et de la répétition. Une autre manière de concevoir l'évaluation et du traitement des « erreurs » ou des tâtonnements chez les apprentis scripteurs, qui ne serait ni pure sanction ni à l'inverse occultation, fait sans doute partie des évolutions à introduire.

Lorsque les conditions évoquées sont réunies, les adolescents de l'enquête témoignent d'ailleurs d'un plaisir d'écrire que le cadre scolaire, loin d'interdire, a réellement permis. Ces témoignages positifs incitent donc aussi les médiateurs à se libérer de représentations clivées qui opposeraient apprentissage scolaire et fastidieux aux libres et jouissives découvertes permises par les activités extrascolaires, qu'elles soient spontanées ou offertes dans un cadre associatif.

Des médiations qui devraient rendre visibles et intégrer toutes les pratiques d'écriture

Faire écrire, apprendre à écrire constitue pour les médiateurs une tâche ardue, dont il ne faut masquer ni la complexité ni la charge et qui s'inscrit dans un temps long.

Dans le cadre scolaire, elle ne se cantonne pas au seul apprentissage du français. L'enquête montre pourtant de façon nette que les écritures pratiquées dans d'autres domaines disciplinaires ne sont pas identifiées comme telles par les adolescents. Lorsqu'ils parlent d'écriture en dehors de la discipline « français », ils ne mentionnent en général que des écrits de réception (copie, cours pris en dictée) et pratiquement jamais des écrits relevant d'une production dans d'autres disciplines (résumé, compte-rendu d'expérience en sciences, résolution de problème, etc.). Cette invisibilisation des écrits de travail pourtant fondamentaux dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires pose nécessairement question : qu'est-ce qui fait que les adolescents ne les identifient pas comme des pratiques d'écriture à part entière ?

Les écritures fictionnelles à caractère plus ou moins littéraire (récits, dialogues, scénarios, etc.) semblent à l'inverse clairement désignées et plébiscitées aussi bien dans le cadre scolaire que dans des ateliers d'écriture extrascolaire. Faut-il en conclure que c'est là que se situe la voie royale de l'apprentissage de l'écriture ? D'une part, ce primat peut s'imposer en l'absence d'un cadre motivant d'apprentissage

légitimant les écritures de travail et plus généralement les écritures fonctionnelles, en leur donnant leur plein intérêt aux yeux des élèves. D'autre part, le modèle de l'écriture narrative littéraire souvent privilégié s'impose d'autant plus aisément que des pratiques d'écriture engageant les opinions, les jugements des adolescents sur des sujets contemporains – pratiques personnelles qu'ils sont plusieurs à déclarer hors du champ scolaire – ne semblent selon leurs dires pas avoir cours dans la sphère scolaire. Quelle que soit l'hypothèse retenue, ces constats montrent l'intérêt d'élargir les situations d'apprentissage proposées dans les médiations scolaires ou associatives.

Quand écrire c'est aussi lire

Dans la même perspective, les résultats de l'enquête incitent à reconsidérer les rapports entre écriture et lecture. De manière assez prévisible l'enquête quantitative fait tout d'abord apparaître des « profils culturels » d'adolescents chez qui pratiques de lecture et d'écriture vont de pair, qu'elles se caractérisent par leur fréquence ou à l'inverse par leur inexistence déclarée : ainsi, 21 % des enquêtés qui ne se reconnaissent dans aucune des pratiques de lecture proposées dans le questionnaire et n'en déclarent aucune autre, indiquent « ne jamais écrire », contre 6 % des autres adolescents. Il faut toutefois prendre ces résultats avec précaution : les représentations de la lecture et de l'écriture sous-jacentes à certaines réponses peuvent conduire les adolescents à sous-estimer quantitativement leurs pratiques dans les deux champs considérés. Ainsi, ils peuvent avoir tendance à ne pas comptabiliser leurs activités sur les réseaux sociaux, alors que celles-ci peuvent relever des deux domaines.

De fait, le contexte numérique resserre encore davantage les liens entre lecture et écriture, l'une et l'autre se distinguant peu lorsque l'on est sur écran. La lecture s'inscrit plus particulièrement dans le quotidien des adolescents, au sein de leurs réseaux de sociabilités médiatisées et, dans ce cadre, en complète interrelation avec les pratiques d'écriture. C'est d'ailleurs l'écriture, inscrite dans un contexte communicationnel très fort – qui semble alors plutôt engager la pratique de lecture : c'est parce qu'ils « écrivent à » leur(s) pair(s) pour maintenir un lien – souvent amical – que les adolescents se retrouvent engagés dans la lecture des messages en retour, des écrits produits par leurs interlocuteurs ou d'autres contenus que ceux-ci partagent avec eux.

Prédominante, même si elle n'exclut pas les écrits gardés pour soi, cette écriture à visée directement communicationnelle agit donc ici comme un facteur engageant pour la lecture.

Si l'enquête montre ainsi que le rapport traditionnellement pensé du lire vers l'écrire peut aussi s'inverser, elle révèle en outre d'autres formes de relations possibles entre les deux activités et donne à chacune des sens respectivement nouveaux : à titre d'exemple, l'annotation manuscrite spontanée de textes lus, telle qu'identifiée lors d'entretiens individuels, apparaît bien plus comme un travail de retour sur soi du lecteur que comme une activité de commentaire au sens traditionnel et scolaire du terme.

Aux yeux des adolescents interrogés, l'écriture et la lecture ne semblent plus s'inscrire dans un rapport hiérarchisé, que ce soit chronologiquement ou fonctionnellement, mais bien entrer en dialogue dans un contexte de pratiques ouvertes et évolutives. Cette réalité qui transparait dans l'enquête semble cependant s'écarter des expériences scolaires vécues du collègue à l'université qui tendent à distinguer les deux pratiques en les organisant de manière successive, le plus souvent, d'ailleurs de la lecture vers l'écriture. À ce titre, elle peut inciter à concevoir de nouvelles articulations dans leur apprentissage.

En mettant au jour certaines pratiques ordinaires de l'écriture par les adolescents, leur engagement dans cette activité, l'enquête n'entend pas dévoiler un vivier d'écrivains en puissance, de scripteurs toujours qualitativement efficaces, ni nier les difficultés d'un apprentissage complexe. En revanche, elle vise à souligner des éléments positifs qui peuvent aider les médiateurs à poursuivre leur action auprès des adolescents, en connaissant mieux leurs pratiques – y compris celles autodidactes – leurs appétences et leurs attentes.

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*, n° 117.
- ALLARD L., 2005, « Termitières numériques. Les blogs comme technologie agrégative de soi », *Multitudes*, n°21, p. 79-86.
- BALLEYS C., COLL S., 2015, « La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents », *RESET*, n°4 [\[en ligne\]](#).
- BANTIGNY L., 2008, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 15-25.
- BARNABE F., 2014, « La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables », *Sciences du jeu*, n°2.
- BARRÈRE A., 2011, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, Armand Colin.
- BARRÈRE A., JACQUET-FRANCILLON F., 2008, « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, no 163, p. 5-13 [\[en ligne\]](#).
- BAUTIER E., BUCHETON D., 1995, « L'écriture : qu'est-ce qui s'apprend ? qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui*, n°111, Paris, p. 26-35.
- BEAUDOUIN V., 2009, « Les dynamiques des sociabilités », in Licoppe C. (dir), *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*, Éditions FYP, p. 21-28.
- BEVORT E., BRÉDA I., 2001, *Les jeunes et Internet. (Représentations, usages et appropriations)*, Rapport final de l'enquête menée au Québec dans le cadre du projet de recherche international, février 2001.
- BIDART C., 1997, *L'amitié, un lien social*, Paris, La Découverte.
- BORÉ C., BOSREDON C., 2018, « Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations », *Le français aujourd'hui*, n° 203, p. 99-111.
- BOSREDON C., 2014, « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », *Pratiques*, n° 161-162 [\[en ligne\]](#).
- BOUCHARDON S., 2014, *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Paris, Hermann.
- BROUGÈRE, G., ULMANN, A-L., 2009, « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, p. 11-17.
- BRUNEL M., 2019, « La fanfiction numérique : un espace lettré de communication et de création », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 10 [\[en ligne\]](#).
- BRUNEL M., 2021, *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique*. Rennes, PUR.

- BUSCATTO M., 2014, « La culture, c'est (aussi) une question de genre », in OCTOBRE S. (dir), *Questions de genre, questions de culture*, Ministère de la culture - DEPS, p. 125-143.
- CARDON D., 2009, « L'identité comme stratégie relationnelle », *Hermès*, n°53, p. 61-66.
- CARDON D., 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., PÉLISSIER N., 2006, *Autopublications*, Paris, Hermès Lavoisier.
- CARDON D., 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 1. 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.
- CHAPELAIN B., 2017, « La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production », *Le français aujourd'hui*, n° 196, p. 45-56.
- CHAPELAIN B. (2014), « La prescription dans les blogs de lecteurs : de l'incitation à la recommandation », *Communication & langages*, n° 179, p. 49-60.
- CHARTIER, A.-M., 2022, *L'École et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz.
- CHIANTARETTO J.-F., 2015, « Trouver en soi la force d'exister : un enjeu d'écriture », *Vie sociale*, n°9, p. 45-51.
- COMBES C., VOLCKAERT-LEGRIER O., PERRET C., 2018, « Écrire des SMS : quels effets sur les modules cognitifs de production ? », *L'année psychologique*, vol. 118, p.173-202.
- CORDIER A., 2020, *Numérique et apprentissages scolaires. Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*, Rapport CNESCO ([en ligne](#)).
- CORDIER A., 2021, « Et pourtant ils lisent et écrivent... sur internet », *Lecture Jeune*, n°177, p. 07-10.
- CORDIER A., 2017, « Écrire l'information : La translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires », *Le français aujourd'hui*, n° 196, p. 35-43.
- DAGNAUD M., 2011, *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, Paris, Presses de Sciences Po.
- DALL'ARMELLINA L., 2014, « Pratiques d'écritures créatives en humanités numériques : déplacements, transformations ou mutations ? », in Meskel-Cresta M. et al. (dir.), *École et mutations*, Paris, De Boeck Supérieur, p. 309-317.
- DEAGE M., 2018, « S'exposer sur un réseau fantôme. Snapchat et la réputation des collégiens en milieu populaire », *Réseaux*, n° 208-209, p. 147-172.
- DESEILLIGNY O., 2009, « Pratiques d'écriture adolescentes : l'exemple des skyblogs », *Le journal des psychologues*, n°272, p. 30-35.

DESEILLIGNY O., 2003, « L'écriture de journaux intimes sur Internet : mise en forme du moi ou création d'une image de soi ? », *Hypertextes et Hypermédias : créer du sens à l'ère numérique*, Hermès Science Publications, p. 67-76.

DESEILLIGNY O., 2012, « La mémoire appareillée : dispositifs numériques et écriture de soi », *Journal for Communication Studies*, n°2, vol. 5, p. 95-105.

DE VOS C., DE KERCKHOVE D., 2013, *Écrit-Écran. Vol. 1. Formes graphiques. Vol. 2. Formes de pensée. Vol. 3. Formes d'expression*, Paris, L'Harmattan.

DONNAT O., 2005, « La féminisation des pratiques culturelles », *Développement culturel*, n° 147.

DUPONT M., 2023, « Les émojis, les gifs et les mèmes redonnent une dimension visuelle à la conversation en ligne », Entretien avec Marie-Anne Paveau, *Le Monde*, 4 août 2023.

ELALOUF M.-L., 2012, « Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires : enjeux pour la didactique du français », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 166, p. 139-141. (Voir aussi l'ensemble du numéro)

FABRE D. (dir.), 1993, *Écritures ordinaires*, Paris, POL-Centre Georges Pompidou, BPI.

FABRE D., BLANC, D. (dir.), 1992, *Anthropologie des pratiques ordinaires d'écriture*, Rapport à la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou, Toulouse, Centre d'Anthropologie.

FRANCOIS S., 2007, « Les *fanfictions*, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 46, p. 58-68.

FLÜCKIGER C., 2006, « La sociabilité juvénile instrumentée : L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens », *Réseaux*, n° 138, p. 109-138.

FLÜCKIGER C., 2007, *L'appropriation des TICE par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, Thèse de doctorat d'état en sciences de l'éducation, ENS Cachan [\[en ligne\]](#).

FLÜCKIGER C., 2010, « Blogs et réseaux sociaux : outils de la construction identitaire adolescente ? », *Diversité*, n° 162, p. 38-43.

GARCIA-DEBANC C., 1996, « Écrire pour lire », *Didactique de la lecture : Regards croisés*, Presses universitaires du Midi [\[en ligne\]](#).

GEE J.P., 2005, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, New York, Routledge.

GEFEN A., 2021, *L'idée de littérature. De l'art pour l'art aux écritures d'intervention*, Paris, Ed. José Corti.

GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.

GOIGOUX R. (dir.), 2016, *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche remis à la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR), Institut français de l'éducation.

GOODY J., 1979, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit [1^{re} éd. 1977].

GROSSETTI M., 2012, « Réseaux sociaux et ressources de médiation », *Médiations. Les Essentiels d'Hermès*, p. 103-120 [\[en ligne\]](#).

- HOUDART-MEROT V., MONGENOT C., 2013, *Pratiques d'écriture littéraires à l'université*, Paris, Champion.
- JEANNERET Y., 2011, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Nouvelle édition revue et augmentée, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- JEANNERET Y., SOUCHIER E., 2005, « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran », *Communication & Langages*, n° 145, p. 3-15.
- JOANNIDÈS R., 2014, *L'écriture électronique des collégiens : Quelles questions pour la didactique du français ?* Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen [\[en ligne\]](#).
- LACELLE N., LEBRUN M., 2016, « L'écriture numérique à l'école : nouvelles textualités, nouveaux enjeux », *Revue de recherches en littéracie médiatique multimodale*, n°3 [\[en ligne\]](#).
- LEBRUN M., LACELLE N., BOUTIN J.-F. (dir.), 2012, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LE GOFF B., LARRIVÉ V., 2018, *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Paris, UGA Éditions.
- LEJEUNE P., 1998, *Les Brouillons de soi*, Paris, Le Seuil.
- LIÉNARD F., 2012, « TIC, Communication électronique écrite, communautés virtuelles et école », *Études de linguistique appliquée*, n° 166, p. 143-155.
- MAURIN A., 2010, « Le passage adolescent : habiter les interstices », *Le Télémaque*, n° 38, p. 129-142.
- MERZEAU L., 2009, « Du signe à la trace : l'information sur mesure », *Hermès*, n° 53, p. 21-29.
- METTON C., 2010, « L'autonomie relationnelle, SMS, chat et messagerie instantanée », *Ethnologie Française*, n° 1, vol. 40, p. 101-107.
- MOINARD P., 2017, « L'écriture de la réception en ligne, un espace pour former le lecteur de littérature ? », in Le Goff F., Fourtanier M.-J., *Les formes plurielles de l'écriture de la réception. Volume II : Affects et temporalités*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 203-222.
- OCTOBRE S., 2018, *Les techno-cultures juvéniles. Du culturel au politique*, Paris, L'Harmattan.
- OCTOBRE S., 2019, « Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à Sylvie Octobre », *Le Français aujourd'hui*, n° 207, p. 11-18 [\[en ligne\]](#).
- PASQUIER, D., 2005, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PAVEAU M.-A., 2017, *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann.
- PENLOUP M.-C., 1999, *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PENLOUP M.-C., 2000, *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport au littéraire du scripteur ordinaire*, Paris, Didier-ENS.

PENLOUP M.-C., 2017, « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique », *Le français aujourd'hui*, n°196, p. 57-70.

PENLOUP M.-C., 2018, « Peut-on mobiliser les pratiques hors école de l'écriture numérique ? », in *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Note des experts*, CNESCO, p. 134-142.

PERDRIault M., 2014, *L'écriture créative. Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*, Toulouse, Erès.

PEREC G., 1974, « La page », *Espèces d'espaces*, Paris, Éditions Galilée, p. 26.

PERRET C., MASSART-LALUC V., 2013, « Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel », *Le français aujourd'hui*, n°183, p. 105-118.

PETITJEAN A.-M., BRUNEL M., 2018, « Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : quel enseignement de l'écriture littéraire ? », *Le français aujourd'hui*, n°200, p.11-18.

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*, n°112-113, p.139-168.

ROSELLI M.-A., 2011, « La bibliothèque, un monde de femmes. Déterminations et conséquences sur la segmentation des publics jeunes dans les bibliothèques », *Réseaux*, n°168-169, p.133-164.

SOUCHIER E., CANDEL É., GOMEZ-MEIJA G., 2019, *Le numérique comme écriture. Théories et méthodes d'analyse*, Paris, Armand Colin.

STERN S., 2008, "Producing sites, exploring identities: Youth online authorship", in BUCKINGHAM D., (dir.), *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: The MIT Press, p. 95-118 [\[en ligne\]](#).

TABARY-BOLKA L., 2009, « Culture adolescente vs culture informationnelle, L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet », *Les cahiers du numérique*, n°3, vol. 5, p. 85-97.

TISSERON S., 2011, « Intimité et extimité », *Communications*, n°88, p. 83-91.

VELAY J.-L., 2018, « Manuscrite ou numérique : peut-on choisir entre différentes formes d'écriture ? », in *Conférence de consensus. Apprendre à écrire et à rédiger, comment accompagner les élèves ? Note des experts*, CNESCO [\[en ligne\]](#).

Annexe



ENQUETE QUANTITATIVE QUESTIONNAIRE EN LIGNE

QUESTIONS POUR LES QUOTAS A POSER AU PARENT REFERENT

1. Vous êtes...

1. Un homme
2. Une femme

2. Quel est votre âge

3. Quel est votre code postal

4. Quelle est votre situation par rapport à l'emploi ?

Une seule réponse

1. Retraité(e)
2. Femme ou homme au foyer
3. Etudiant(e) / élève
4. Vous travaillez
5. En recherche du 1er emploi
6. Au chômage, en recherche d'emploi
7. Malade longue durée ou invalide

5. Pouvez-vous indiquer la profession que vous exercez ou que vous avez exercée ?

Une seule réponse

1. Agriculteur(trice) exploitant
2. Artisan, commerçant(e), chef d'entreprise
3. Cadre, profession intellectuelle supérieure, profession libérale
4. Profession intermédiaire (ex : professeur(e) des écoles, technicien(ne), contremaître, agent de maîtrise, cadre de catégorie B...)
5. Employé(e), agent ou personnel de service
6. Ouvrier(ère), chauffeur(e)
7. Filtre : si A5=2 J'ai toujours été Femme ou Homme au foyer

6. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

Une seule réponse

1. Aucun diplôme
2. Certificat d'études primaires
3. BEPC, Brevet des collèges
4. Diplôme professionnel court de type CAP ou BEP
5. BAC généraliste, technologique ou professionnel
6. Bac +2 : Deug, IUT, DUT, BTS
7. Bac +3 et supérieur : Master, Maîtrise, Licence, DEA, DESS,
8. Grandes écoles, doctorat

7. Comment qualifieriez-vous en ce moment la situation financière de votre ménage ?

Une seule réponse

¹ Version à partir du document : « QUES_2022_Grille quantitative enquête écritureV4.3 »



1. Vous vivez confortablement
2. Vous vivez correctement
3. Vous arrivez à boucler les fins de mois tout juste
4. Vous trouvez que c'est assez difficile
5. Vous trouvez que c'est très difficile
6. Ne sait pas/ ne souhaite pas répondre
8. **Combien de personnes au total vivent normalement dans votre logement, y compris vous-même ?**

Comptez les absents de courte durée, les enfants placés dans un internat- pensionnat, les malades hospitalisés et les personnes absentes du logement pour raison professionnelle.

Un enfant en garde alternée est comptabilisé dans le logement où il passe le plus de temps. En cas d'égalité de temps passé chez chacun des parents, le compter s'il est présent le jour de l'enquête.

_____ \

9. **Avez-vous des enfants âgés de 18 ans ou moins vivant avec vous (y compris enfants en garde partagée, mais dont vous avez une responsabilité légale)**

Une seule réponse

1. Oui
2. **Non [STOP]**

10. **Combien d'enfants âgés de 18 ans ou moins vivent avec vous (y compris enfants en garde partagée, mais dont vous avez une responsabilité légale)**

_____ \

11. **Pour chaque enfant de 14 à 18 ans veuillez indiquer le sexe et l'âge de l'enfant**

	Sexe	Âge
Enfant 1	Un garçon/Une fille	_____ \
Enfant 2	Un garçon/une fille	_____ \
.....

La suite du questionnaire concerne votre enfant « Choix aléatoire de l'enfant/en fonction des quotas restants ».

**Avec votre autorisation, pourriez-vous lui proposer de poursuivre ce questionnaire ?
Nous vous remercions de votre participation.**

QUESTIONNAIRE ENFANT

1. **Dans votre vie de tous les jours, écrivez-vous :**

Une seule réponse

Tous les jours ou presque
Parfois
Jamais

2. **Pour vous écrire, ça sert à :**

Rotation aléatoire des items

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord

3. **Faire des documents administratifs ou utilitaires**



- 4. Noter pour ne pas oublier
- 5. Organiser ce qu'on a en tête
- 6. Donner son avis
- 7. Convaincre les autres
- 8. Se libérer de ses émotions
- 9. Dire des choses personnelles
- 10. Se distraire en inventant des choses
- 11. Réussir sa scolarité ou sa vie professionnelle
- 12. Rien ou pas grand-chose

3. Et dans la liste suivante, quelles sont les trois fonctions de l'écriture qui vous semblent les plus importantes ? (En 1er / en 2ème / en 3ème) ?

Rotation aléatoire

Ne proposer que les items de la liste précédente pour lesquels le jeune est « tout-à-fait d'accord »

Classer les 3 plus importantes

- 1. Faire des documents administratifs ou utilitaires
- 2. Noter pour ne pas oublier
- 3. Organiser ce qu'on a en tête
- 4. Donner son avis
- 5. Convaincre les autres
- 6. Se libérer de ses émotions
- 7. Dire des choses personnelles
- 8. Se distraire en inventant des choses
- 9. Réussir sa scolarité ou sa vie professionnelle

	En 1 ^{er}	En 2 ^{ème}	En 3 ^{ème}

4. Écrivez-vous ?

Rotation aléatoire

Une réponse par ligne

- 1. Des messages écrits à la main à vos amis (sur leurs cahiers, sous forme de cartes, lettres...)
- 2. Des listes de courses, des listes de choses à faire...
- 3. Des histoires, des fanfictions

	Tous les jours ou presque	Parfois	Jamais	Autrefois, mais plus maintenant



4. Des traductions de mangas (scantrad...)
5. Des paroles de chanson ou de rap
6. Vos pensées (sur une note dans votre téléphone, dans un carnet...)
7. Vos émotions, ce que vous ressentez
8. Des messages ou des mots d'amour
9. Des propos ou événements à mémoriser
10. Des DM sur les réseaux sociaux, des mails
11. Des contenus sur un blog
12. Des brouillons pour vos publications sur TikTok/YouTube/Instagram...
13. Des documents pour votre employeur si vous travaillez

5. Possédez-vous un smartphone, une tablette ou un ordinateur personnel ?

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

6. A votre domicile, vous bénéficiez :

Une seule réponse

1. D'une bonne connexion à internet (d'une connexion à très haut débit)
2. D'une mauvaise connexion à internet (d'une connexion, mais pas à très haut débit)
3. Il n'y a pas internet chez moi

7. [Si Q5 = 1] Quand j'écris sur mon smartphone un message personnel, je préfère écrire au lieu d'envoyer un message vocal :

Rotation aléatoire

Une réponse par ligne

1. J'écris parce que parler m'intimide
2. J'écris parce que je peux prendre le temps de choisir mes mots
3. J'écris pour qu'il reste une trace

Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord

8. Utilisez-vous des carnets ou accessoires de papeterie ou en offrez-vous en cadeau ?

Une seule réponse

1. Souvent
2. Parfois
3. Jamais

9. Faites-vous :

Une réponse par ligne

1. Du lettering, de la calligraphie
2. Du bullet journal
3. Du scrapbooking

Oui	Non



10. Vous arrive-t-il de recopier, sur papier ou en numérique ... ?

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

1. Des textes que vous avez écrits vous-mêmes
2. Des textes ou des mots écrits par des proches
3. Des extraits pris sur internet ou dans des livres
4. Des slogans (politiques, publicitaires, engagés...)
5. Des textes ou des mots trouvés au hasard sur internet
6. Des textes ou des mots que vous avez entendus dans un film, une série...
7. Des textes en d'autres langues que le français
8. Autre (précisez) : / _____ /

Oui	Non

11. [Si au moins un OUI à la question précédente] Pour quelles raisons recopiez-vous du texte ou des mots lus ou entendus ? En 1^{er} ? En second ?

Rotation aléatoire

1. Pour les « mettre au propre »
2. Pour les partager avec d'autres
3. Pour garder une information
4. Pour conserver quelque chose que vous aimez
5. Parce que vous admirez la personne qui les a prononcés
6. Parce que vous aimez les sons des mots
7. Parce que vous aimez la langue des mots que vous recopiez
8. Parce que tout le monde le fait
9. Parce que c'est stylé
10. Autre (précisez) / _____ /

En 1 ^{er}	En 2 ^{ème}

12. Tenez-vous ou avez-vous tenu un journal, un carnet ou un cahier d'écrits personnels (numérique ou papier) ?

Une seule réponse

1. Oui et je continue à le tenir
2. Oui mais j'ai arrêté
3. Non

13. [Si Q12 = 1 ou 2] A quel âge avez-vous commencé à le tenir ?

Déroulant âge

_____ \

14. [Si Q12 = 2] A quel âge avez-vous arrêté ?

Déroulant âge

_____ \

15. [Si Q12 = 1 ou 2] Qu'est-ce qui vous en a donné l'idée ?

Une seule réponse

Rotation aléatoire

1. Un proche
2. Une série avec un personnage qui le faisait
3. Un livre avec un personnage qui le faisait



4. Un(e) influenceur(se)
5. Un enseignant
6. Un psychologue, un médecin
7. Personne, j'ai décidé ça tout.e seul.e
8. Autre (précisez)

16. [Si Q12 = 1 ou 2] L'avez-vous partagé ou fait lire à des proches ?

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

17. Au cours des douze derniers mois avez-vous écrit, tout seul et en dehors de l'école ?

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

1. Une liste de choses à faire (courses, devoirs...)
2. Un sketch, un Tiktok...
3. Un texte imaginaire (récit, nouvelle, poème, fanfiction)
4. Des informations sur un sujet qui vous intéresse (animaux, sciences, environnement, sport...)
5. Une chanson (ou rap, slam, autre...)
6. Un article de presse, un reportage
7. Un scénario de film ou une trame de vidéo (YouTube, Insta...)
8. Une bande dessinée ou un manga
9. Une carte (vacances, anniversaire, saint-valentin...)
10. Une lettre
11. Rien de tout cela
12. Autre, préciser

Oui	Non

18. [Si Q17 au moins un OUI] Avez-vous partagé un de ces écrits :

Rotation aléatoire des items – plusieurs réponses possibles sauf item 5 exclusif

1. Avec un ou des proches
2. Sur un réseau social (Tiktok, Instagram, Snapchat...)
3. Sur une plateforme d'écriture en ligne (Wattpad, Plume d'argent...)
4. Sur un blog
5. Je n'ai partagé aucun écrit
6. Autre (précisez) _____ \

Oui	Non

19. Ces 4 dernières années, avez-vous déjà écrit à plusieurs :

➔ **Modalités : A plusieurs à l'école/ A plusieurs en dehors de l'école/ Les deux/ Jamais**

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

1. Un texte imaginaire (récit, nouvelle, poème, fanfiction)
2. Une chanson (ou rap, slam, autre...)

A plusieurs à l'école	A plusieurs en dehors de l'école	Les deux	Non, jamais



3. Un article de presse, un reportage, une interview
4. Un scénario de film ou une trame de vidéo (YouTube, Insta...)
5. Un sketch, du théâtre, un Tiktok
6. Un exposé, une présentation, recherche documentaire
7. Une bande dessinée ou un manga

20. En dehors de l'école, écrivez-vous parfois dans d'autres langues que le français ?

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

21. [Si Q20 = OUI] Si oui, pour quelle raison principale ?

Une seule réponse

Rotation aléatoire

1. Parce que c'est la langue maternelle de mes parents ou d'une partie de ma famille
2. Parce que j'apprends cette langue
3. Parce que je veux communiquer avec quelqu'un (ami, influenceur...) qui parle cette langue
4. Parce que j'aime cette langue
5. Autre (précisez) \ _____ \

22. Utilisez-vous les réseaux sociaux ?

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

23. [Si Q22 = OUI] Avez-vous déjà posté des vidéos sur Internet (story, TikTok, Twitch, YouTube...) ?

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

24. [Si Q22 = OUI] Quand vous agissez sur les réseaux sociaux, c'est : (Veuillez choisir la phrase qui vous correspond le mieux)

Une seule réponse par ligne

Rotation aléatoire

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Surtout pour poster votre propre contenu 1. Surtout pour envoyer des messages privés <ol style="list-style-type: none"> 1. Surtout en écrivant 1. Surtout pour parler de vous, de votre expérience | <ol style="list-style-type: none"> 2. Surtout pour réagir au contenu de quelqu'un d'autre 2. Surtout pour poster des choses en public 2. Surtout en utilisant un smiley, un gif, une image... 2. Surtout pour donner une opinion générale |
|---|---|



25. [Si Q22 = OUI] A quelle fréquence effectuez-vous les actions suivantes sur les réseaux sociaux ?

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

1. Commenter une vidéo Youtube
2. Écrire ou commenter un post ou une story sur Instagram
3. Écrire dans un chat sur Twitch
4. Un scénario de film ou une trame de vidéo (YouTube, Insta...)
5. Envoyer un DM (Instagram, Twitter, Messenger...)
6. Envoyer un tweet ou une réponse à un tweet
7. Utiliser le Storytime sur Snapchat
8. Écrire un post sur Facebook
9. Ajouter du texte sur une photo pour poster une story sur Instagram
10. Communiquer par chat/sur Discord pendant un jeu vidéo
11. Écrire sur Discord hors d'une partie de jeu vidéo

Tous les jours ou presque	Parfois	Jamais

26. Lorsque j'écris sur internet :

Une réponse par ligne (sauf si "je ne donne pas mon opinion" est cochée)

Rotation aléatoire

1. Je veux donner mon avis sur un sujet
2. Je demande l'avis des autres sur un sujet
3. Je commente ou partage l'avis des autres sur un sujet
4. Je me renseigne d'abord sur le sujet
5. Je ne donne pas mon opinion sur internet

Oui	Non

27. Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

Quand vous communiquez avec des amis :

1. Vous essayez de faire aussi court que possible
2. Vous avez peur de faire des fautes en écrivant
3. L'orthographe n'a pas d'importance pour vous
4. Vous utilisez beaucoup d'abréviations (tfk, tjs...)
5. Vous dessinez ou griffonnez des caricatures, des petits dessins
6. Vous ajoutez des images (smileys, gifs...)

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord



28. Dans laquelle de ces affirmations vous reconnaissez-vous le plus ? (Veuillez choisir la proposition qui vous correspond le mieux)

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Je préfère envoyer un message écrit • Je préfère écrire un message • Je préfère les commandes vocales (Siri, Google...) • Écrire à la main ne sert plus à rien • Écrire à la main est plus confortable • Écrire à la main va lentement • Écrire à la main permet de mieux voir ses fautes • J'utilise le correcteur orthographique sur ordinateur ou smartphone • Écrire à la main permet de mieux mémoriser ce qu'on écrit | <ul style="list-style-type: none"> • Je préfère envoyer un message vocal • Je préfère dicter un message qui s'écrit tout seul • Je préfère écrire moi-même • Écrire à la main est toujours utile malgré l'ordinateur ou le smartphone • Écrire au clavier est plus confortable • Écrire au clavier va lentement • Écrire sur le téléphone ou l'ordinateur permet de mieux voir ses fautes • Je n'utilise pas le correcteur orthographique • Écrire sur le téléphone ou l'ordinateur permet de mieux mémoriser ce qu'on écrit |
|---|---|

29. On vous dit souvent que votre écriture est difficilement lisible :

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

30. Vous arrive-t-il de voir vos parents écrire (papier, smartphone, ordinateur...) ?

Une seule réponse

1. Oui
2. Non

31. [Si Q32 = OUI] Lorsqu'ils écrivent, c'est surtout pour :

Une seule réponse

1. Des documents administratifs
2. Leur travail
3. Communiquer avec leurs amis ou la famille
4. Se faire plaisir
5. Autre (précisez) / _____ /

32. Vous arrive-t-il d'écrire pour aider vos parents ?

Une seule réponse

1. Oui parce qu'ils n'ont pas le temps
2. Oui parce qu'ils ne savent pas bien lire ni écrire le français
3. Oui, pour une autre raison (précisez) / _____ /
4. Non, cela ne m'arrive jamais

33. Par rapport à quand vous étiez en 6^e, diriez-vous que vous écrivez hors du cadre scolaire (que ce soit sur papier ou sur numérique) :



Une seule réponse

1. Vraiment plus
2. Plutôt plus
3. Autant
4. Plutôt moins
5. Vraiment moins

34. Aimez-vous lire, que ce soit sur papier ou sur numérique ?

Une réponse par ligne

Rotation aléatoire

1. Des livres/epub documentaires
2. Des magazines (sport, mode, technique), des journaux, de la presse
3. Des mangas (papier, numériques, scantrad...)
4. Des bandes dessinées
5. Des romans (thriller, amour, classiques, témoignages...)
6. Des fanfictions
7. Autre (précisez) \ _____ \

Oui	Non

DONNÉES DE CADRAGE

35. Vous êtes dans :

Une seule réponse

1. Un collège
2. Un lycée, en seconde
3. Un lycée, en première
4. Un lycée, en terminale
5. Un CFA
6. Une école de la deuxième chance ou un établissement relais
7. Dans le monde du travail (en premier emploi, en stage)
8. Autre (préciser)

(Filtre : si Un lycée en première ou en terminale)

36. Vous vous considérez (ou considérez, si a quitté l'école) plutôt comme

Une seule réponse

1. Un bon élève
2. Un élève moyen
3. Un mauvais élève

37. Dans quelle matière vous sentez-vous (sentiez-vous) le plus à l'aise ?

Une seule réponse

1. Dans les matières littéraires (français, langues, histoire)
2. Dans les matières scientifiques (mathématiques, physique-chimie, SVT...)
3. Dans les matières artistiques (Arts plastiques, musique...)
4. En sport

38. Si l'enquête se poursuit, acceptez-vous d'être recontacté pour un second entretien ? Il s'agirait d'un entretien téléphonique ou en visio-conférence d'une heure environ

LES ADOLESCENTS ET LEURS PRATIQUES D'ÉCRITURE AU XXI^e SIÈCLE : NOUVEAUX POUVOIRS DE L'ÉCRITURE ?

Ce rapport rend compte des résultats saillants d'une enquête mise en place dans le cadre de l'Observatoire de la lecture et de l'écriture des adolescents piloté par l'association Lecture Jeunesse. Les résultats d'une enquête quantitative conduite en 2022 avec l'aide du CREDOC auprès d'un panel de 1 500 adolescents sont croisés avec les données issues de 50 entretiens individuels analysés par l'universitaire Anne Cordier, ce qui permet de les affiner et de les nuancer. Ce rapport met ainsi l'accent sur les difficultés des jeunes à se définir comme scripteurs, sur les écarts de pratiques entre adolescents (que ce soit en raison de leur genre ou de leur appartenance sociale), sur leur rapport complexe aux apprentissages scolaires de l'écriture. Est aussi mis en évidence le caractère non exclusif – quoique dominant – des pratiques d'écriture numériques, l'écriture manuscrite restant porteuse d'authenticité et de singularité. Pour les adolescents du XXI^e siècle, écrire est encore faire œuvre mémorielle et la trace écrite participe de la construction de soi en permettant en particulier les relectures et la prise de distance.

L'enquête éloigne l'image convenue d'adolescents soumis à leurs impulsions et au diktat de l'instant : en utilisant les applications technologiques nouvelles, ils se révèlent capables de construire certains contenus dans la durée, de penser des stratégies de publication. S'ils assignent prioritairement à l'écriture une fonction utilitaire et mémorielle, ils déclarent aussi un goût net pour les pratiques créatives à caractère fictionnel ; l'écriture leur permet aussi d'exprimer leurs opinions en réagissant au discours d'autrui, en particulier sur les réseaux sociaux. Ce faisant, ils expérimentent les interactions constantes entre lecture et écriture.

L'enquête révèle ainsi des pratiques diversifiées et des potentialités d'engagement importantes chez les adolescents, leviers qui restent à saisir par les différents médiateurs. Le rapport débouche précisément, en conclusion, sur quelques sollicitations et pistes de réflexion à leur intention.



OBSERVATOIRE DE LA LECTURE
ET DE L'ÉCRITURE DES ADOLESCENTS

Association reconnue d'intérêt général
Soutenue par le ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse et le ministère de la Culture



ISSN : 2727-6465