



HAL
open science

Lire écrire sans compter...L'univers des chroniques : une fenêtre ouverte sur les pratiques littéraciées de "jeunes de cité".

Violaine Bigot, Nadja Maillard-de La Corte Gomez

► **To cite this version:**

Violaine Bigot, Nadja Maillard-de La Corte Gomez. Lire écrire sans compter...L'univers des chroniques : une fenêtre ouverte sur les pratiques littéraciées de "jeunes de cité". Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires, 2019. hal-02314430

HAL Id: hal-02314430

<https://hal.science/hal-02314430>

Submitted on 12 Oct 2019

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

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

**Lire écrire sans compter... l'univers des chroniques :
une fenêtre ouverte sur les pratiques littéraciées
des « jeunes de banlieue »**

VIOLAINE BIGOT*

Université Sorbonne nouvelle Paris 3, France

NADJA MAILLARD DE LA CORTE GOMEZ*

Université d'Angers, France

« Les jeunes ont trop d'amis qui n'en sont pas, ils surexposent leur vie privée, ils publient sans réflexion, leurs commentaires et leurs statuts démontrent une pauvreté linguistique, relationnelle et réflexive, sans parler des pratiques transgressives telles que le cyberharcèlement » : telles sont les représentations des parents et des enseignants sur les usages par les jeunes des réseaux sociaux qui se sont dégagées d'une enquête menée par Schneider (2014, p. 66). Cette analyse converge avec celle de Papen qui souligne, dans une interview donnée à Collette (Papen et Collette, 2013, p. 147-148) que les professeurs qui ne connaissent pas « ces pratiques de l'écrit et les pratiques médiatiques » des jeunes « ont tendance à penser qu'elles n'ont rien à voir avec les activités qu'on conduit à l'école, comme lire un roman, écrire une discussion sur un roman, etc. » et « ont peut-être tendance à penser que celles-ci ne sont pas sérieuses, qu'elles ne requièrent pas de compétences ou alors que ce sont des pratiques techniques compliquées, mais qui n'ont rien à voir avec ce que l'on doit enseigner et apprendre à l'école ».

Nous souhaitons ici mieux faire connaître les chroniques, récits dont l'écriture, et encore plus la lecture, sont très populaires chez les jeunes

* Affiliations scientifiques :

- Violaine Bigot, DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288

- Nadja Maillard-De La Corte Gomez : CIRPaLL, EA 7457.

Recherche conduites dans le cadre du projet Gedi (GENre et DIScriminations sexistes et homophobes), porté par la SFR Confluences de l'Université d'Angers et financé par la Région Pays de la Loire.

filles des quartiers périphériques de grandes villes en France. La connaissance par les enseignants des compétences que cette pratique révèle et développe semble constituer un support très riche pour penser les enjeux didactiques du développement des compétences de littéracie.

Les chroniques sont donc des récits publiés en ligne, sur des réseaux sociaux (Skyblogs, Facebook, Wattpad, et plus rarement Instagram), par des jeunes qui se présentent le plus souvent comme des filles, ayant entre 15 et 25 ans, issues de l'immigration et résidant dans des quartiers périphériques de grandes villes francophones.

L'écriture et la lecture de chroniques sont des pratiques qui peuvent être étudiées à travers les chroniques elles-mêmes (les différents épisodes du récit, généralement une centaine, publiés par une seule et même autrice), ainsi qu'à travers les nombreux discours qu'elles suscitent au sein des communautés qu'elles rassemblent. Même si celles-ci sont importantes (plusieurs de ces chroniques dépassent la barre des 50 000 abonnés sur Facebook), pour autant la pratique des chroniques reste encore largement méconnue, et très peu commentée, que ce soit dans la presse ou dans des travaux universitaires, en regard, par exemple, de l'attention prêtée à d'autres formes d'écritures numérique ou à d'autres pratiques de communication des jeunes sur les réseaux sociaux.

La recherche que nous avons entreprise sur les chroniques depuis 2015 (Bigot, Maillard et Lambert, 2016; Bigot et Maillard, 2017a; Bigot et Maillard, 2017b) nous a conduites à nous interroger sur ces textes comme traces de l'émergence d'un genre à la fois nouveau et en même temps inscrit dans une histoire de pratiques d'écriture (Bigot, Maillard et Lambert, 2016). Nous avons ainsi dégagé quelques-unes de leurs caractéristiques, tant thématiques que formelles, et notre recherche nous a permis notamment de révéler la très grande sensibilité des chroniqueuses et de leurs lectrices aux questions de variations stylistiques (cf. *infra*).

Dans nos travaux précités, nous avons exploré un ensemble varié de chroniques, tout en nous focalisant essentiellement sur celles que les autrices et lectrices appellent « chroniques réelles », où (contrairement aux chroniques « fictives ») un contrat explicite de véracité est noué avec les lectrices. Ces chroniques réelles se donnent donc à lire comme des récits autobiographiques de la fin de l'adolescence et de l'entrée dans l'âge adulte. Nos recherches nous ont menées à étudier des chroniques très populaires, dont la renommée était attestée par leur grand nombre de lecteurs (plus de 20 000 « likes » sur leur page Facebook), par leurs republications ou par leur inscription dans des classements que publient des lectrices pour présenter les chroniques qu'elles ont lues de manière organisée et contribuer à les faire connaître.

Nous nous sommes aussi intéressées à des chroniques moins populaires pour envisager des pratiques plus « ordinaires ». Les chroniques sur lesquelles ont porté jusqu'à présent nos analyses ont toutes été publiées initialement sur Facebook. Leurs titres sont : *Chronique d'une Zaïroise love d'un rebeu* – *Petite Cendrillon amoureuse du Prince du Ghetto* – *Chronique de Soraya, des ténèbres à la lumière* – *Chronique de Sabrina love d'un renoi* – *Chronique de Sabrina : Cerise sur le Ghetto* – *Chronique : La Vida à La Cité* – *Chronique de ma vie du passé et en direct* – *Chronique d'un Boug In Love* – *Chronique d'un amour indécis entre un renoi et une rebeu* – *Chronique de Nadine, abandonnée par un blédard, aimée par un Thug* – *Rim on me l'as imposé, j'pouvais pas refuser* – *Siana love d'un rebeu*. Nous appuierons ici essentiellement nos analyses sur une chronique qui nous semble emblématique, *Petite Cendrillon amoureuse du Prince du Ghetto*¹, dont seront extraits tous les passages cités². Dans nos travaux, nous avons choisi de faire explicitement référence aux titres des chroniques sans les modifier et de désigner les chroniqueuses par l'identité qu'elles affichent sur Facebook. En effet, elles n'apparaissent que sous des pseudonymes et ne livrent jamais leur identité réelle (cloisonnant strictement leur activité d'écriture sur Facebook et leur vie de tous les jours). Par ailleurs, les chroniques que nous avons étudiées sont publiées sur des pages Facebook. Contrairement au « profil », où une partie des publications peut être réservée à ses « amis », les pages Facebook sont accessibles à tout internaute qu'il soit ou non titulaire d'un compte Facebook. Nous avons donc choisi de ne pas anonymiser les extraits de ces pages publiques, destinées par leurs autrices à être lues par le plus grand nombre possible de lecteurs. Il s'agit pour nous de respecter leur statut d'autrice et de ne pas les « déposséder » du texte dont on reproduit des extraits.

En ce qui concerne les lectrices, bien que les commentaires auxquels nous nous intéressons aient été publiés sur les pages, donc de manière publique, nous avons préféré garder leur anonymat. En effet, si certaines publient des commentaires à partir de profils créés exclusivement pour leur activité de lectrice de chroniques, la plupart se connectent et signent leurs commentaires à partir de leur profil personnel qui les rend reconnaissables. Ne sachant pas dans quelle mesure ces lectrices

1. Désormais *Petite Cendrillon*. Cette chronique a été initialement publiée sur Facebook du 11/11/2011 au 23/03/2012; la page, qui compte en décembre 2017 36 376 « j'aime » et est suivie par 35 549 personnes reste très ponctuellement animée par la chroniqueuse (2 posts pour l'année 2017).

2. L'étude des pratiques de littéracie d'un locuteur impliquant nécessairement d'étudier ses productions textuelles sans les modifier, les extraits reproduits respectent l'orthographe et la syntaxe du texte initialement publié par les chroniqueuses.

mesurent la visibilité de leurs commentaires sur Internet, nous avons choisi de remplacer leur identité affichée sur Facebook par la lettre C (pour « commentatrice ») suivie d'un numéro.

Dans une perspective *data first*, notre étude ethnographique des pratiques littéraciées de ces communautés d'autrices et de lectrices et des compétences que révèlent ces pratiques sollicite des cadres théoriques variés. Dans la présente étude, nous avons focalisé notre attention sur les compétences de littéracie qui se révèlent sur les pages consacrées aux chroniques. L'étude est donc éclairée par des enquêtes préalables sur les pratiques d'écriture, notamment numérique, des jeunes Français et sur les représentations qui leur sont attachées (Mori, 2012; Perret et Massart-Laluc, 2013; Schneider, 2014), enquêtes que notre étude vient compléter. La dimension multimodale et littéraire de l'écriture des chroniques nous conduit à mobiliser des concepts développés pour penser l'écriture des récits (Genette, 1972), et notamment des récits autobiographiques (Lejeune, 2005). Nous nous sommes également appuyées sur des travaux portant sur l'écriture multimodale (Lebrun et Lacelle, 2012), et notamment les usages adolescents (Schneider, 2014) ou littéraires (Mackrous, 2014) de cette multimodalité. Enfin, pour étudier la superposition des situations de communication que génère l'emploi simultané d'échanges numériques et d'échanges verbaux vocaux, et pour mieux comprendre les compétences langagières spécifiques que génèrent ces situations de communication complexe, nous avons mobilisé les outils conceptuels définis initialement par Goffman pour conduire l'analyse des cadres participatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'écriture de chronique, et, plus largement, la participation aux activités langagières numériques autour des chroniques (lecture, critique, inventaire, republication, etc.) constituent des pratiques d'écriture complexes et dialogiques. Dans une première partie de l'article, nous nous interrogerons sur l'intérêt, pour notre étude, de mobiliser la notion de littéracie, dont Hébert et Lépine (2013) indiquent qu'elle permet de penser « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont [...] à mesurer ou à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne » (p. 25). Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'écriture multimodale qui caractérise les chroniques. Nous nous focaliserons ensuite sur la place qu'occupent l'écriture et la lecture dans ces récits de la vie quotidienne et notamment la manière dont l'écriture et la lecture de chroniques sont mises en abyme dans le récit lui-même. Enfin, dans un dernier temps, nous nous demanderons dans quelle mesure l'étude d'une pratique littéraciée extra-scolaire telle que celle des

chroniques peut éclairer la réflexion didactique sur le développement des compétences de littéracie des élèves.

1. Les chroniques, une pratique d'écriture complexe et dialogique

Rappelons brièvement quelques-unes des caractéristiques communes à ces récits autobiographiques, qu'illustre très bien la chronique de *Petite Cendrillon*. Les récits s'organisent autour d'un certain nombre de thématiques (mais aussi de figures et de situations) récurrentes, circonscrivant assez précisément le genre : importance de l'environnement urbain, celui de la « cité », dans une moindre mesure de l'école ou du travail; des relations familiales, amicales et amoureuses (notamment les amours empêchées entre la chroniqueuse et un mauvais garçon, un « thug »); de la religion; de la mixité culturelle et linguistique. L'incipit, dont le format se retrouve de chronique en chronique et semble particulièrement routinisé, vise à nouer le contact avec les lectrices (il débute souvent par des salutations) et à présenter la chroniqueuse et son entourage; s'y noue aussi, dans le cas des chroniques « réelles », un « pacte autobiographique » (Lejeune, 2005, p. 31).

Dans le cas de *Petite Cendrillon*, le récit s'ouvre alors que Souad (la chroniqueuse) a « dans les 15 ans » (« J'venais de quitter le collège et j'partais en seconde au lycée. c'était donc les vacances d'été ») et se clôt sept ans après alors qu'elle vient de terminer ses études (« Je vous ai raconté 7 ans de ma vie »). Souad se présente dans l'incipit comme une « jeune fille musulmane d'origine tunisienne » et retrace ses amours tumultueuses avec Hatem, finalement devenu – au moment où elle écrit la chronique – son mari et le père de ses enfants. À l'exemple des autres chroniques que nous avons pu étudier, le récit suit pas à pas la chronologie des événements, sous une forme, classique, de narration que l'on pourrait qualifier avec G. Genette (1972) d'ultérieure : le narrateur y raconte ce qui lui est arrivé, dans un passé proche ou plus lointain. Néanmoins, dans les derniers épisodes, elle joue avec les codes, notamment en opérant une ellipse entre les parties 122 et 123. Dans la partie 122, elle se décrit très déprimée par ses échecs sentimentaux et raconte son entrée dans l'écriture de la chronique qui l'aide à mieux comprendre ce qu'elle a vécu. Après une ellipse, qui inclut donc les mois d'écriture de la chronique, elle nous apprend dans la partie 123 qu'elle est mariée puis révèle le nom de l'élue dans la partie 124 (« Hatem, à ce qu'il paraît c'était mon évidence, c'était écrit d'avance /.../ c'est lui mon mari, c'est lui qui me rend heureuse. »). La question posée dès l'épisode 1 (« Et oui oui oui, toute la ptite famille et mariée, et moi? vous le saurez dans la suite... ») trouve sa réponse après 123 épisodes.

Les circonstances précises dans lesquelles elle a renoué avec Hatem restent tues, et elle annonce qu'elles feront l'objet d'une « after chro ». Elle joue aussi avec le pacte de véracité lorsqu'elle livre une partie (104), dont elle annonce ensuite qu'elle est en fait fictive et provoque amicalement ses lectrices en se déclarant affranchie de la nécessité de « plaire à son lectorat » (« Encore "désolée" pour cette petite blague que j'ai beaucoup apprécié mdr. Tant que moi j'apprécie c'est le principal ptdr.»).

Cette écriture, dont nous avons aussi montré dans les travaux précédemment mentionnés les caractéristiques communes avec l'écriture des feuilletons (texte très long, publié en épisodes reliés entre eux par des effets de suspens), présente des qualités attendues et commentées par les lectrices qui constituent des caractéristiques du « genre ». Parmi celles-ci, nous nous sommes notamment intéressées à la capacité des chroniqueuses à faire entendre la voix de leurs personnages, dont elles mettent en évidence des traits saillants (accent, lexique, tics langagiers, etc.). De manière générale, la « justesse » des dialogues fait partie des critères le plus souvent mis en avant par les lectrices lorsqu'elles commentent les chroniques. L'analyse des chroniques elle-même montre que la variation stylistique et le parler plurilingue (*translanguaging*) (Garcia, 2009) comptent parmi les ressources d'écriture des chroniqueuses et révèlent leur capacité à utiliser la diversité de leur propre répertoire langagier comme ressource stylistique pour créer des situations humoristiques, faire avancer la narration ou « camper » les personnages (Bigot et Maillard, 2017a).

L'écriture des chroniques se caractérise aussi par sa forte interactivité avec le lectorat, évidemment étroitement liée aux finalités et aux fonctionnalités des réseaux sociaux sur lesquels elles s'inscrivent. Les chroniqueuses maintiennent étroitement le contact avec leurs lectrices, en animant régulièrement la page de la chronique et en répondant aux commentaires qu'elles postent. Mais ce dialogue se retrouve aussi dans l'écriture même des épisodes. Les lectrices sont systématiquement invitées à « lire et faire tourner » et sont interpellées dans des jeux d'écriture dialogique (« Comme vous l'avez compris, Hatem c'est un touns » part. 1). Les lectrices « entrent » même dans les chroniques lorsqu'elles sont remerciées, en début d'épisode, pour les photo-montages qu'elles ont réalisés (par exemple, partie 42 : « Merci à ma chérie MiiNii PiiZz pour son jolie dessin encore une fois, tu déchires hbiba émoticône heart »). Si le texte des chroniques reste l'espace réservé de la chroniqueuse, la multimodalité de ces publications, à laquelle nous allons nous intéresser maintenant, crée quant à elle un espace de cocréation avec les lectrices.

2. L'écriture multimodale des chroniques : un espace de cocréation?

Les chroniques peuvent sans conteste être mises au rang des littéracies multimodales.

La multimodalité se caractérise [...] par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). (Lebrun et Lacelle, 2012, § 6)

Comme toutes les pages Facebook, les pages « d'accueil » des chroniques entremêlent photos et texte pour donner la « tonalité » de la page. Ainsi, sur la page *Petite Cendrillon amoureuse du Prince du Ghetto (chronique)*, le titre de la chronique, incrusté dans la photo de profil (le pied d'un bébé embrassé par une bouche d'homme), est également superposé à la photo de couverture (un homme et une femme voilée de dos dans une voiture) où il apparaît avec trois typographies différentes, dont une où se mêlent des signes diacritiques évoquant l'écriture de l'arabe. Les posts du journal, qui permettent à la chroniqueuse d'animer sa page, s'agrémentent eux aussi régulièrement de photographies, d'illustrations, de liens vers des vidéos³. La chronique stricto sensu se compose quant à elle de 126 « parties » (ou épisodes), qui associent systématiquement un texte et une image. Publiée sur le journal de la page entre octobre 2011 et mars 2012, elle est aussi accessible sous la forme d'un « album » placé dans la rubrique « photo » de la page.

Ces illustrations sont en majeure partie des photographies de jeunes hommes et de jeunes femmes (le plus souvent un sujet en plan moyen ou américain, quelquefois un groupe). Sept clichés représentent uniquement un paysage urbain (barre d'immeubles), deux autres un paysage méditerranéen. Sept reprennent des personnages de dessins animés (notamment Cendrillon). Trois des drapeaux du Maghreb. À partir de la partie 38 sont publiées, de plus en plus fréquemment, des photos (dans lesquelles est incrusté du texte, dont le titre de la chronique) envoyées par les lectrices. Ces dernières, dès la partie 41, sont systématiquement remerciées au début de la partie lorsqu'un de leurs montages est publié. De la partie 63 à la partie 111, toutes les photos qui servent de support à

3. Petite Cendrillon ne propose qu'un seul lien musical dans le texte de la chronique contrairement à d'autres chroniques qui renvoient régulièrement le lecteur vers les musiques citées. En revanche, la page de *Petite Cendrillon*, comme les autres chroniques, renvoie, à différents moments (dans les parties, dans les messages postés sur le fil d'actualité, etc.) vers d'autres chroniques dont elle recommande la lecture.

l'épisode sont un envoi de lectrice. De la partie 111 à la partie 123 la chroniqueuse multiplie le nombre de photos associées à son texte (de 2 à 7 selon les parties) probablement pour pouvoir intégrer plus de « montages » de lectrices. Onze de ces montages sont en fait des photos d'affichettes manuscrites sur lesquelles les lectrices ont repris le titre de la chronique, ajouté un sous-titre de leur choix, un dessin, un slogan (par exemple « l'amour avec un grand A »), le nom des personnages. Ces photos d'affichettes réalisées sur papier (parfois des feuilles dont le format scolaire est reconnaissable par le quadrillage Seyès et la perforation) font toutes écho à la photo de la première partie, qui sert de « couverture » à l'album où la chronique est rangée dans la page Facebook : une feuille sur laquelle est écrit à la main « Salamaleikum », en alphabet latin, avec une graphie de type « graffiti », et souligné d'une volute évoquant la calligraphie arabe. Les premiers mots de cette première partie « salut, salam, shalom, namasté etc etc. » reprennent et développent cette « salutation » de la photo d'accueil. Cette photo de couverture offre un écho graphique à la pratique de *translanguaging* présente dans l'ensemble de la chronique et posée dès les salutations initiales, montrant la capacité des chroniqueuses à mobiliser des ressources plurilingues et plurilittéraires pour construire linguistiquement un contexte de communication marqué par l'interculturalité. Elle donne aussi à voir, tout comme les fréquentes photos de pages écrites manuellement, la « pâte manuscrite ». À l'instar des écrivains numériques plus « légitimes », étudiés par Bonnet, les chroniqueuses révèlent ainsi leur sensibilité à la « matérialité originelle » de l'écriture (2015, p. 138).

Les photographies ont quasiment toutes été prélevées sur le Web sans mention de source. À une lectrice qui lui demande où elle a trouvé la photo de la partie 35, la chroniqueuse répond : « je l'ai pu la photo en original lol je l'avais trouvé sur google mais sa fait longtemps et je sais pu ce que j'avais écrit ». La seule photo dont la source soit indiquée est celle de la partie 60 (*Soprano sur une scène de concert*) : « Il s'agit d'une tof perso donc piquez la pas mdr, le coeur que fait Sopra il m'était destiné car j'étais dans le public mdrrrrr /.../ c'est moi qui est prise la photo a l'un de leur concert ». Si dans de nombreuses chroniques, les illustrations sont simplement « copiées-collées » d'un autre site, ce n'est pas le cas dans *Petite Cendrillon*. La chroniqueuse effectue un travail graphique sur les clichés : passés en noir et blanc, le bord du cadre flouté, pour certains recadrés. Les textes insérés dans les photographies témoignent de ce travail de réutilisation et de réappropriation des sources existantes, que l'on peut rapprocher de la culture « remix », que Mackrous identifie comme l'une des caractéristiques des écritures du Web :

De manière générale, le remix consiste à combiner ou à éditer du matériau préexistant pour créer quelque chose de nouveau (Navas, 2010) /.../ Le numérique permet plus que jamais à tous de s'approprier des éléments de sa culture pour les transformer, les interpréter, les partager. On peut littéralement écrire avec les images, les sons, les vidéos. (2014)

La fonction de ces illustrations par rapport aux épisodes de la chronique est variable. Ce sont indéniablement des « produits d'appel » puisque c'est en cliquant sur la photographie que l'on accède au texte. On retrouve deux des trois modes de juxtaposition des photos et des textes que distingue Van der Linden. Les photos peuvent être parfois redondantes par rapport au texte qui les accompagne (« les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – superposés »), mais elles sont plus souvent complémentaires (« texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens »). Elles ne sont jamais dissociées (« sens du texte et de l'image divergent ») (Van der Linden, 2008, p. 53). Les « décors » des scènes sont rarement décrits dans les chroniques, mais les nombreuses photos de sites évoquent des lieux dans lesquels se déroule l'action (photographie de grands ensembles urbains, de paysages tunisiens, de cellules de prison). Toutefois, puisque l'anonymat est de rigueur dans la chronique (Bigot, Maillard et Lambert, 2016), les lieux ne sont pas identifiés dans les récits ni identifiables dans les photos. Les portraits ne représentent pas non plus les « vraies » personnes mentionnées dans les chroniques autobiographiques, mais sont pris sur Internet en raison d'une ressemblance ou de traits partagés avec les personnes décrites dans la chronique (Part 38 : « j'ai mis cette photo parce qu'en sa elle ressemble trop trop trop à Farah lol »). Le lecteur connaît le code et le rapport avec les photographies n'est donc jamais celui d'une redondance absolue. Des stars du rap et du rythm'n'blues, français et américain (Kayna Samet, Tyssem, Kayliah, Usher, etc.), sont sollicitées à titre d'icônes et leur nom n'apparaît qu'occasionnellement dans les commentaires des lectrices. De nombreuses illustrations renvoient, plus largement, aux thématiques privilégiées par la chronique : l'amour, le couple, l'univers des cités, la religion, certains pays d'où sont originaires les familles... La diversité (linguistique, religieuse, de parcours migratoire familial...), caractéristique des cités dont les chroniqueuses font souvent l'éloge, peut constituer un fil de lecture des photographies de *Petite Cendrillon*. Si les photos d'hommes et de femmes de types méditerranéens dominant, on trouve aussi un couple asiatique, plusieurs couples de type nord-européen et les jeunes femmes voilées alternent avec des jeunes femmes dont les cheveux et le corps sont montrés (larges décolletés, jupes courtes...).

Les chroniques pourraient être envisagées comme un « iconotexte », « un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécificité propre » (Lugrin, 2006, p. 65). Néanmoins, cette catégorisation serait à nuancer, dans la mesure où texte et illustration ne sont, justement, pas complètement « insécables » et n'ont pas vraiment le même statut. Si les photos constituent un espace de cocréation potentiellement « alimenté » par les lectrices, le récit lui-même reste un espace absolument réservé à la chroniqueuse. Le rôle central du texte, tout au moins pour les lectrices, apparaît de manière encore plus évidente dans les « republications » des récits qu'elles font (cf. *infra*). Il n'est pas rare en effet que les illustrations initialement choisies par la chroniqueuse soient modifiées ou supprimées.

3. L'écriture de la chronique : au cœur d'une constellation de pratiques de littéracie

L'écriture de la chronique à proprement parler s'inscrit dans une constellation de pratiques de littéracie, qui impliquent la chroniqueuse, mais aussi ses lectrices – ou du moins une partie d'entre elles. Ainsi, Souad anime la page Facebook de la chronique, en postant régulièrement des messages sur le journal, en échangeant avec les lectrices dans l'espace des commentaires. Elle a aussi rédigé et publié une « after chro » de 18 épisodes, réunis en un album, tout comme ses « rimes en free style ». Ces pratiques de littéracie dépassent le cadre de la page elle-même : on peut retrouver de nombreuses « traces » de son activité sur le Web comme des réponses aux questions de ses lectrices sur le site ask.fm.

Inversement, la chronique peut engager les lectrices dans de multiples formes d'écriture : publier un commentaire (ou des commentaires réguliers), échanger dans des forums au sujet des chroniques, publier sur YouTube des vidéos pour parler des chroniques lues... Certaines lectrices sont un moment sollicitées comme « admin » pour gérer au quotidien la page de la chronique. Elles peuvent aussi s'impliquer dans la republication des chroniques sur d'autres supports. Dans le cas de *Petite Cendrillon*, nous avons ainsi pu en repérer au moins quatre : une première republication sur Skyblog, en 2012, justifiée explicitement par le fait que « plusieurs personnes voudrait lire plus de chronikque sur sky &qki ne veulent pas aller sur fb »», et trois autres en 2016 sur le réseau Wattpad, où plusieurs comptes ont été créés pour republier « des chroniques supprimées ou recherchées par les lectrices », comme

l'explique « Oncha100 chroniques » sur sa page à laquelle 14 400 lectrices sont déjà abonnées. Dans le cas de *Petite Cendrillon*, ces republications ne sont pas associées à une réécriture ou une correction de la chronique (comme nous avons pu l'observer dans d'autres cas), néanmoins, elles proposent d'autres illustrations (beaucoup moins nombreuses) que celles associées initialement aux épisodes publiés sur Facebook. Ces pratiques de littéracie variées amènent souvent les lectrices à un regard plus critique sur les chroniques : les échanges peuvent entre autres porter sur le respect du pacte de véricité (la chronique est-elle un « fake »?), sur l'appartenance de la chronique à tel ou tel genre (les chroniques à l'ancienne) ou sur des questions métalangagières comme la question de l'orthographe, des qualités d'écriture, etc.

Enfin, la lecture de chroniques peut déboucher sur des formes d'écritures plus créatives, qui, dans le cas de *Petite Cendrillon*, sont même encouragées par Souad elle-même, qui organise un concours d'écriture entre ses lectrices, et publie leurs écrits dans plusieurs albums de la page de la chronique. Deux « spin off » développent ainsi le récit de Petite Cendrillon en adoptant le point de vue d'Hatem (l'un d'eux est présenté en ces termes par Souad elle-même « salam mes chéries, alors voilà Warda va se faufiler dans la peau d'Hatem pour continuer à faire vivre cette chronique. Pour la rendre la plus réaliste possible je l'aiderais en répondant à ses questions au sujet d'Hatem »).

4. La mise en discours des pratiques d'écriture et de lecture dans les récits

Dans le récit des petits et grands faits du quotidien auquel se livrent les chroniqueuses, les pratiques de lecture et d'écriture occupent une place de choix. Les descriptions et commentaires qui les accompagnent nous renseignent sur les représentations qui y sont associées. À côté des écritures papier, assez circonscrites, ce sont surtout des écrits sur supports numériques qui sont mentionnés.

Le support papier, s'il n'est pas absent d'une chronique comme *Petite Cendrillon*, reste cependant cantonné à des usages précis : documents administratifs, communication avec des pairs emprisonnés, travail scolaire. Ce dernier usage du papier est le plus présent, et le lien entre papier et travail scolaire apparaît comme particulièrement fort. Lorsque Souad veut faire croire à son frère qui l'interroge sur son emploi du temps qu'elle a révisé tout l'après-midi, elle lui tend un « vieux brouillon », comme preuve du travail accompli. Lorsqu'Hatem lui donne son nouveau numéro de téléphone, c'est sur un petit bout de papier qui

lui fait penser à une « antisèche ». Dans une difficile période de révision avant examens, « ouvrir les cahiers », se mettre « devant les cahiers » devient synonyme de « se mettre à réviser », même si la référence aux objets emblématiques de l'école et aux gestes qui marquent l'intention de « réviser » est aussi une manière de dire en creux que l'activité cognitive de révision ne « suit » pas. Et si son rapport de stage est finalement rédigé sur l'ordinateur, son impression, les « ramettes de papier » et « l'encre » nécessaires pour imprimer les trois exemplaires qui lui sont demandés occupent tout un paragraphe de la chronique.

Les réseaux sociaux, dans lesquels les chroniqueuses communiquent, au début des années 2010, essentiellement par des messages écrits, sont en revanche très présents dans une chronique comme *Petite Cendrillon*; ils y sont décrits comme des espaces parallèles de communication. Dès que Kamel, un garçon dont Souad fait la connaissance, obtient son adresse MSN, il l'ajoute et « vient [lui] parler ». Souad va ensuite « sur l'ordi en espérant y trouver Kamel » qu'elle surnomme ensuite à plusieurs reprises « le skoiteur », parce que lorsqu'elle se connecte sur MSN, elle est toujours sûre de l'y retrouver. Après une période où elle n'a plus échangé avec ses amis (sur MSN ou par SMS), elle refait « un petit tour » et ses amis se réjouissent de son « retour ». On voit donc se tisser une métaphore filée (et partiellement usée dans le langage des utilisateurs?) du déplacement pour désigner les différentes pratiques qui ont cours dans ces espaces numériques. Et les traces plus ou moins pérennes que laissent les messages écrits envoyés par les uns et les autres contribuent à construire cet « espace » où l'on retrouve ses amis. La chronique de Souad témoigne d'une pratique observée par Schneider (2014) dans son étude ethnographique : la relecture des messages reçus, qui permet de « revivre » des émotions provoquées au moment de l'échange initial, mais aussi de « dépasser » ces émotions. Dans la partie 12, ayant reçu un message de Hatem qui la touche, elle explique qu'elle relit « au moins 100 fois le message avant de lui répondre ». Dans la partie 25, elle en reçoit un autre : « passe une bonne nuit hbiba... ». Dans la bouche de celui qu'elle aime mais avec lequel les relations sont compliquées, l'emploi de l'appellatif affectueux « hbiba » suspend momentanément le récit : « naaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa il m'a dit hbiba, atta atta, faut j'relise ohhh boule de chit il m'a dit hbiba ». Avec la transcription ortho-graphique de l'allongement vocalique du « na », les effets de répétition de « il m'a dit hbiba » et de « atta », la chroniqueuse fait partager au lecteur le temps qui s'arrête sous l'effet d'une forte émotion et révèle l'importance de ce message en apparence anodin. On est loin de la communication phatique, inutile, perdue dans la quantité des messages, à laquelle les échanges pléthoriques par SMS des adolescents sont souvent assimilés (Schneider, 2014, p. 64).

Ces modes de communication écrite renouvellent donc les modes de construction des relations et de réflexivité par rapport à la construction de la relation. Si dans les chroniques, la réflexion métalinguistique sur l'écriture des messages est généralement assez limitée à des commentaires du type « j'veais faire simple » (quand elle doit répondre au message où il a dit hbiba), le fait d'écrire ou de ne pas écrire est souvent mûrement réfléchi, et peut même faire l'objet de longs échanges entre amis, sur le thème « je lui réponds ou non? » (Partie 50 : « J'hésite pendant une bonne heure, j'écris le message et j'l'efface aussitôt. Donc au bout d'une bonne heure, j'me lance et j'lui envoie le message. »).

Outre la possibilité de créer des espaces de communication parallèles à celui de la communication en coprésence dans lesquels il est possible de revenir se promener à loisir, la communication instantanée écrite permet, dans le cadre même de la coprésence en un lieu, de jouer subtilement sur les différents statuts que peut occuper un participant. Goffman (dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 86) proposait, pour construire l'analyse du cadre participatif d'une interaction verbale, de distinguer participants ratifiés, qui peuvent être alternativement « addressed » ou « non-addressed » et participants non ratifiés dont la présence peut être connue des participants ratifiés à l'échange (par exemple la foule qui entoure deux personnes en train d'échanger dans un lieu public) ou non connue (lorsque des personnes entendent sans être vues, et donc à l'insu des participants à l'échange). Lorsqu'à une table pendant un repas (*Petite Cendrillon*, partie 15), des personnes s'envoient des SMS, elles créent *de facto* un deuxième cadre participatif puisque les convives exclus de la « conversation sms » sont non seulement « non-addressed » mais qu'ils perdent également leur statut de participant ratifié à cet échange, et que le recours à l'écrit et à l'outil technologique permet qu'ils n'en soient même pas les récipiendaires non ratifiés. On a ainsi quasiment le procédé inverse du témoin caché (dissimulé derrière un paravent par exemple) qui sur une scène de théâtre entend les dialogues sans être vu, mais dans une forme de connivence avec le public (qui le voit). Avec ce procédé, les chroniqueuses mettent les lecteurs dans la connivence de leurs échanges écrits et lus, « à la barbe » des autres convives. Les chroniqueuses et leurs pairs sont donc dépeints dans les chroniques comme des communicants exploitant pleinement les ressources des outils numériques de la communication écrite, et ces superpositions d'espaces de communication constituent une ressource d'écriture que les chroniqueuses savent mettre au service de leur récit. L'annonce, en fin d'épisode, d'un SMS reçu ou lu par un des protagonistes constitue un ressort de suspens très classique dont elles jouent.

Il arrive aussi que les chroniqueuses mettent leurs propres pratiques de littéracie en abyme, se racontant en train d'écrire leur chronique ou d'en lire. Ainsi, lorsque Souad explique combien elle est perturbée de se découvrir amoureuse de deux garçons, situation qu'elle qualifie à deux reprises de « chelou », elle se sort du difficile travail d'introspection par une pirouette d'écriture : « C'est vrai j'les aime pas d'la même façon mais j'sais pas c'est chelou. Hassilou, j'vais pas en faire une partie, j'ai une chronique à écrire » (Partie 33). Plus tard, dans la partie 114, elle revient sur sa découverte de l'univers des chroniques, comme lectrice, en 2011. Elle raconte son intérêt croissant pour les chroniques qu'elle lit à partir d'un « faux » compte créé uniquement pour cela. Rapidement passionnée par cette lecture, elle explique sa difficulté à démarrer l'écriture de son rapport de stage par le fait qu'« il passait après [sa] lecture de chronique ». Elle termine ensuite l'épisode 121 en racontant comment, désespérée par sa situation amoureuse, elle s'est mise « à écrire ». L'épisode suivant commence par un commentaire amusé sur les doutes qu'a pu susciter son emploi intransitif du verbe « écrire » : « En sah, [...] j'pensais pas que ça aller vous créez un suspense mdr. Quand j'ai fini par j'ai écrits, dans ma tête c'était tellement logique que j'parlais de la chronique que j'ai pas précisé lol. Après j'ai vu certaine cogiter, zehma elle a écrit quoi? Une lettre? Quoi? Donc volontairement j'vous ai laissé réfléchir lol. »

5. Ouverture

Les chroniques, en tant que pratique d'écriture et de lecture, mais aussi par ce qu'elles nous donnent à voir de ces pratiques (dans la mise en récit des actions du quotidien liées à l'écriture-lecture et dans les dialogues rapportés), constituent donc une riche source d'information pour mettre au jour « la complexité de la place de l'écriture dans la vie adolescente » (Schneider, 2014, p. 69).

Elles offrent notamment l'opportunité de déconstruire les représentations stigmatisantes et figées qui ont souvent cours lorsqu'il s'agit d'évoquer le rapport des jeunes des classes populaires au langage en général, et à l'écrit en particulier. En effet, les discours médiatiques et politiques – voire certains travaux universitaires – tendent à présenter la banlieue comme « territoire de la tchatche ». Comme le note Mori : « les pratiques d'écriture des jeunes en banlieue sont le plus souvent évoquées – quand elles le sont – d'un point de vue normatif et sous l'angle d'une non-écriture ou d'une sous-écriture. » (2012, p. 71). Elle montre en outre que cette construction s'inscrit dans un système de représentations plus large, où la « spontanéité, la vivacité et parfois même [la] brutalité » de

l'univers de banlieue associées à l'oral s'oppose à un autre univers, celui de « l'écrit », de « la réflexivité, de norme maîtrisée et d'élaboration conceptuelle satisfaisante » (2012, p. 72).

Des travaux, qui, en France, font référence pour la réflexion sur les inégalités scolaires, s'inscrivent, en un certain sens, dans cette perspective. Par exemple, Bautier, réfléchissant sur les difficultés rencontrées par les nouveaux lycéens dans les quartiers « de banlieue », soulignait, en 1997, que l'« aisance » à l'oral de ces jeunes, leur facilité, voire leur « revendication » à prendre la parole s'accompagnent d'« une résistance aux pratiques d'écriture dans ce qu'elles supposent de rapport au monde, de valeurs » (Bautier, 1997, p. 10). Que l'explosion de la communication sur les réseaux sociaux ait révélé des pratiques d'écriture jusque-là cachées, ou qu'elle soit la cause de leur développement, il semblerait difficile aujourd'hui de parler de manière aussi radicale de « résistance aux pratiques d'écriture », d'incapacité à sortir d'une écriture brève « parce qu'ils font par écrit ce qu'ils ont l'habitude de faire oralement en termes de pratiques socio-cognitives et langagières » (1997, p. 12). Si tous les élèves n'écrivent pas de chroniques, l'étude de Perret et Massart-Laluc (2013) sur les pratiques d'écriture de jeunes de lycées professionnels montre « la variété et la quantité d'écrits produits par des élèves qui affichent à l'école de faibles performances à l'écrit et continuent d'affirmer, contre toutes données objectives, ne pas écrire » (p. 116). Or, si l'on veut que les enseignants puissent « réconcilier l'élève avec le sujet scripteur [...] en prenant en compte, dans la construction du rapport à l'écriture toutes les dimensions psychologiques, sociales et cognitives interagissant dans l'acte d'écrire » (Perret et Massart-Laluc, 2013, p. 105), il semble indispensable d'apprendre à connaître les pratiques de lecture et d'écriture dont les élèves sont familiers, car c'est à partir de ces pratiques et des modes de transmission horizontale qu'elles nous révèlent que l'école pourra refonder et développer sa didactique de la littéracie.

En ce sens, il semble pertinent, lorsqu'on s'interroge sur le rôle joué par la notion de littéracie en didactique du français, de prendre en compte « le changement de point de vue qui s'est opéré dans la pensée des relations entre oralité et écriture dès lors que les cultures écrites ont cessé d'être minoritaires » (Chiss, 2012, p. 223). Dans une société où les pratiques de littéracie sont omniprésentes, l'illettrisme ou tout au moins les difficultés de l'école à développer les compétences de littéracie prévues par les programmes, ne peuvent plus simplement s'expliquer par le « fossé qui sépare la tradition littératiennne prévalant à l'école publique des traditions orales, très différentes, souvent en pleine contradiction avec les précédentes, propres à la famille de l'élève et à ses pairs » (Goody, 1968, cité par Chiss, 2012, p. 223).

On peut dès lors estimer que les chroniques permettront de penser les enjeux didactiques du développement des compétences de littéracie dans une perspective qui n'aborde pas l'élève dans la logique pédagogique de la *tabula rasa*. La découverte, par les enseignants, du phénomène des chroniques, peut fonctionner comme une « alerte » pour leur faire prendre conscience de l'écart entre leurs représentations des activités langagières de leurs élèves et la « réalité ». Papen, dans l'échange qu'elle mène avec Collette sur la question des New Literacy Studies, souligne l'intérêt pour les enseignants d'engager leurs élèves dans une approche réflexive de leurs pratiques de littéracie, et de tenir compte des « ressources que constituent leurs expériences avec ces pratiques » : « Ils ont déjà des compétences et je crois que l'enseignant devrait si possible développer des activités sur la base de ces compétences et expériences, pour pouvoir établir des liens entre ce que les élèves savent déjà, leurs expériences et les contenus enseignés à l'école » (Papen et Collette, 2013, p. 150). L'étude des chroniques comme un genre d'écriture à part entière est ainsi susceptible d'aider des enseignants à dépasser des oppositions clivantes et peu productives sur le plan didactique, que ce soit l'opposition oral-écrit déjà évoquée, ou celle entre écriture « ordinaire » et littéraire. Sans survaloriser, ni dévaloriser, ces formes d'écritures populaires (comme le recommande Prévost, 2011, à la suite de Reuter, 1998), il pourra être intéressant de solliciter tant les chroniques que les échanges qui les accompagnent en ligne (commentaires des lectrices notamment), par exemple pour faire le lien avec des grandes thématiques classiquement traitées dans les programmes du secondaire, comme « l'écriture de soi et l'auto-portrait » (programme français de 2016, classe de 3^e), ou plus largement pour engager une réflexion sur les compétences à mettre en œuvre pour écrire un récit. La confrontation, dans le cadre scolaire, à des textes dont l'orthographe est peu respectueuse des normes « académiques » du français attendu à l'école risque certes de soulever des réticences importantes, mais il est possible d'engager avec les élèves une réflexion métalinguistique stimulante sur la question (dimension arbitraire d'un certain nombre de normes orthographiques versus nécessaire respect d'une norme pour l'intelligibilité de la communication, typologie des « erreurs » du point de vue de leurs formes et de leurs possibles sources, etc.) nourrie éventuellement par les nombreuses discussions des lectrices et des autrices dans leurs échanges sur les textes des chroniques.

Références bibliographiques

- Bautier, E. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, 108, 5-17.
- Bigot, V. et Maillard-De La Corte Gomez, N. (2017a). Processus de différenciation des pratiques langagières des jeunes et des adultes dans les chroniques facebook. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale* [numéro spécial], 117-128.
- Bigot, V et Maillard-De La Corte Gomez, N. (2017b). « *jkiff !! en plus moi osi chuis une Z !* » Construction de la connivence et reconnaissance de la différence dans le dialogue entre les chroniqueuses et leurs lectrices. *Glottopol*, 29, 111-136.
- Bigot, V., Maillard-De La Corte Gomez, N. et Lambert, P. (2016). Les chroniques : étude exploratoire d'un genre d'écriture (très) populaire sur le net. *SHS Web of Conferences, EDP Sciences*, 27. DOI : 10.1051/shsconf/20162702003
- Bonnet, G. (2015). L'autobiographie. Écritures numériques de soi. *Poétique*, 177(1), 131-143. DOI : 10.3917/poeti.177.0131
- Chiss, J-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Londres : Blackwell.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 161, 25-43. DOI : 10.7202/1018176ar
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris : Armand Colin.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. DOI : 10.4000/reperes.141
- Lebrun, M., Lacelle, N. et 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.
- Lejeune, P. (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Paris : Seuil.
- Lugrin, G. (2006). *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Berne : Peter Lang.
- Mackrous, P. (2014). *Écrivaines du Web : abondance et remix. Itinéraires* [En ligne]. DOI : 10.4000/itineraires.2276
- Mori, C. (2012). L'archipel invisible : L'écriture dans les « cultures de banlieue ». *Hommes & Migrations*, 1297(3), 68-76. Récupéré de <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-hommes-et-migrations-2012-3-page-68.htm>

- Papen, U. et Collette, K. (2013). Dialogue réflexif sur les études québécoises de la littératie, le regard des New Literacy Studies. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 133–157. DOI : 10.7202/1018181ar
- Perret, C. et Massart-Laluc, V. (2013). Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 105-118. DOI : 10.3917/lfa.183.0105
- Prévost, C. (2011). Quelle place pour des « produits culturels de masse » dans la classe de français. *Le français aujourd'hui*, 172, 103-112.
- Reuter, Y. (1998). Préface. Dans M.-L. Gion et P. Slama (dir.), *Lire et écrire avec le roman policier; cycle III, 6^{ème}-5^{ème}* (p. 9-11). Créteil : CRDP de Créteil.
- Schneider, E. (2014). Y a-t-il une littéracie adolescente? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 60-69.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51-58. DOI : 10.3917/lfa.161.0051