



Fabula / Les Colloques

**Littérature et relations : l'hypothèse d'une «
littérature relationnelle »**

Les ateliers d'écriture en dispositifs relationnels : collaborations entre écrivains et lycéens dans le cadre du programme Résidence d'écrivains en Île-de-France

Writing workshops as relational devices: Collaborations
between writers and high-school students as part
of the Writers' residency in Île-de-France program

Célia Fernandez



Pour citer cet article

Célia Fernandez, « Les ateliers d'écriture en dispositifs relationnels : collaborations entre écrivains et lycéens dans le cadre du programme Résidence d'écrivains en Île-de-France », *Fabula / Les colloques*, « La littérature et les liens. Littérature et relations : l'hypothèse d'une « littérature relationnelle » », URL : <https://www.fabula.org/colloques/document16191.php>, article mis en ligne le 27 Mars 2026, consulté le 20 Avril 2026

Les ateliers d'écriture en dispositifs relationnels : collaborations entre écrivains et lycéens dans le cadre du programme Résidence d'écrivains en Île-de-France

Writing workshops as relational devices: Collaborations between writers and high-school students as part of the Writers' residency in Île-de-France program

Célia Fernandez

Longtemps placés à la marge de l'institution littéraire et réservés à un domaine de recherche spécifique, les ateliers d'écriture ont progressivement fait leur entrée dans les discours sur l'histoire littéraire récente, devenant une pratique littéraire jugée caractéristique des dernières décennies. Ce phénomène s'explique en grande partie par l'évolution des politiques d'aide à la création depuis la fin du xx^e siècle, qui a conduit de plus en plus d'écrivains reconnus à animer des ateliers d'écriture à l'occasion de résidences d'auteurs *in situ*¹. Associés à d'autres pratiques littéraires en expansion², ces ateliers sont devenus l'un des parangons de ce que plusieurs chercheurs ont nommé le « tournant relationnel » de la littérature contemporaine³. Dans un article qui a fait date, David Ruffel (2010) développe ainsi l'exemple désormais canonique des ateliers d'écriture réalisés par François Bon en contexte scolaire ou carcéral, et ce afin d'illustrer la façon dont les écrivains sortent aujourd'hui des lieux qui leur sont dévolus pour entrer directement en contact avec de nouveaux publics. Les ateliers d'écriture en résidence d'auteurs représentent en somme une littérature soucieuse de sortir de « la tour d'ivoire » des écrivains, de créer des relations de proximité plutôt que de s'en tenir à la communication *in absentia* du livre, et ainsi de privilégier le processus de création au détriment de l'œuvre achevée.

Si un tel discours sur les pratiques littéraires relationnelles s'est largement imposé, il demeure cependant difficile de l'étayer par des études de cas précis. Cela tient notamment à la nature de ces pratiques, peu enclines à laisser des traces

¹ Pour une étude plus détaillée de ces transformations, voir Roussigné, 2018.

² On peut penser aux différentes activités qu'englobe l'étiquette de « littérature hors du livre » (performances, lectures publiques, exposition...) mais aussi aux nombreuses pratiques documentaires mises en place par les auteurs.

³ Voir notamment Alexandre Gefen et Andrea Oberhuber, 2022.

exploitables par la recherche. Il importe pourtant de ne pas en rester à une perspective trop générale, impropre à caractériser la nature et les modalités exactes des relations que ces pratiques occasionnent. Derrière l'étiquette quelque peu évanescence de « littérature relationnelle », cet article propose donc d'analyser les configurations sociales et les interactions précises suscitées par deux ateliers d'écriture en contexte scolaire. Afin de rendre cette étude possible, on a privilégié deux projets qui ont abouti à la publication d'ouvrages collectifs, dont la forte médiatisation a fourni de nombreux documents paratextuels permettant de prendre connaissance du déroulement des ateliers. Dans la mesure où peu d'ateliers en résidence débouchent sur une parution sous forme de livre, sélectionner deux projets publiés interroge. Pour ne pas lisser cette particularité, on s'attachera à discuter l'enjeu de la publication, dans le cadre de pratiques où celle-ci est secondarisée par rapport au fait relationnel lui-même. On se demandera dès lors quels sont les valeurs et les effets associés à la publication et comment celle-ci impacte le projet dans sa globalité et affecte les acteurs qui y prennent part.

***Ce jour-là* et *La Courneuve, mémoires vives* : la Seine-Saint-Denis à hauteur de lycéens**

Les deux cas retenus à l'étude s'inscrivent dans le cadre du programme régional Résidence d'auteurs en Île-de-France, qui permet à des écrivains d'être reçus dans une structure d'accueil (médiathèque, librairie, établissement scolaire, etc.) et d'obtenir une bourse d'aide à la création, à la condition de réaliser des activités d'animation culturelle. De janvier à juin 2011, l'autrice Cloé Korman a ainsi été accueillie au lycée Jacques-Brel de La Courneuve, où elle a effectué un atelier d'écriture hebdomadaire dans une classe de première littéraire. Les textes produits ont ensuite paru sous forme de livre, *La Courneuve, mémoires vives*, aux éditions Mediapop. La même année, l'écrivain Tanguy Viel a réalisé une résidence à Clichy-sous-Bois, au sein du lycée Alfred-Nobel. L'écrivain est intervenu de septembre à décembre auprès d'élèves de différents niveaux (de la seconde à la terminale, en mêlant filières professionnelle, technologique et générale), que ce soit à l'occasion d'heures d'accompagnement personnalisé ou en soirée, en tant qu'activité parascolaire. De cet atelier a résulté un ouvrage collectif, *Ce jour-là*, paru aux éditions Joca Seria l'année suivante⁴.

Si les deux ateliers sont proches par les périodes et les lieux dans lesquels ils se sont déroulés, ils le sont aussi par leur visée : Tanguy Viel comme Cloé Korman ont

⁴ On abrègera à présent les références à *La Courneuve, mémoires vives* par le sigle « LCMV », et celles à *Ce jour-là* par le sigle « CJL ».

ambitionné de faire travailler les élèves sur leur ville respective, que ce soit par les voies de la fiction et du récit polyphonique dans le cas de *Ce jour-là*, décrit par Tanguy Viel comme un « roman de la ville » (CJL, p. 8), ou par l'entremise d'un recueil de portraits dans *La Courneuve, mémoires vives*, où il s'est agi pour les lycéens d'« écrire sur les personnages de leur ville » (LCMV, p. 5). Malgré la disparité générique des deux ouvrages, s'affiche ainsi l'objectif commun de documenter la réalité sociospatiale des villes de la banlieue parisienne, à travers les voix réelles ou fictionnelles de ses habitants. Une telle visée est emblématique des projets de résidence financés par des institutions publiques, dans le cadre de politiques culturelles soucieuses de combiner aide à la création, éducation artistique et valorisation du territoire (Rabot, 2018, p. 64). Mathilde Roussigné a analysé la manière dont le programme départemental Écrivains en Seine-Saint-Denis a mené progressivement à la constitution d'un « corpus territorial » (Roussigné, 2018), que des initiatives comme celles de Tanguy Viel ou de Cloé Korman ont par la suite continué à étoffer. Cet ancrage territorial du dispositif résidentiel converge par ailleurs avec les pratiques historiques des ateliers d'écriture français, fortement influencés par les protocoles d'écriture d'origine perecquienne ou oulipienne⁵. Depuis les premiers ateliers d'écriture dans les années 1960 se perpétue ainsi une tradition bien établie d'écritures de la ville, comptant des manifestations aussi saillantes que le Journal intime collectif, qui, entre 1994 et 2014, a permis à des centaines de participants de décrire des scènes de la vie urbaine lors d'ateliers d'écriture dédiés⁶. Sans que cet héritage soit explicitement revendiqué dans *Ce jour-là* comme dans *La Courneuve, mémoires vives*, il en demeure des traces dans les consignes d'écriture données aux élèves, par exemple lorsque Tanguy Viel leur a demandé d'« enregistrer des instantanés de la ville » en « faisant des listes de détails concrets, de sensations du dehors » (Cadinot-Romerio, 2012).

La singularité des deux projets retenus tient enfin à leur nature collective. En effet, si les pratiques littéraires effectuées en résidence sont jugées « relationnelles » en ce qu'elles reposent sur l'interaction immédiate entre un écrivain et un public, celle-ci se limite bien souvent à être thématisée dans l'œuvre qui résulte de la résidence⁷. Dans les cas qui nous occupent, la relation entre l'écrivain et le public de la résidence se déploie jusque dans le processus créatif, complexifiant considérablement les interactions sociales et l'organisation de l'atelier.

⁵ Dans sa thèse de doctorat sur les ateliers d'écriture, Isabelle Rossignol classe ainsi l'Oulipo parmi les six sources d'inspiration des premiers ateliers d'écriture en France. Cette influence se retrouve jusqu'au début du xxie siècle, notamment à travers l'ouvrage de François Bon *Tous les mots sont adultes* (2005), devenu une référence en matière d'animation d'ateliers d'écriture.

⁶ Voir le mode d'emploi du JIC sur son site Internet : <https://ejic.com/comment.html>.

⁷ Voir les travaux de Maud Lecacheur sur les « livres de voix » (2022), qui pour une grande part résultent de résidences d'écrivains.

De la littérature relationnelle aux relations éprouvées

Un écrivain entre dans la salle de classe...

Afin de rendre compte de ces dynamiques relationnelles complexes, il convient de mesurer qu'avant de mettre en contact des individus, les résidences d'écrivains en lycée font se rencontrer un dispositif (l'atelier d'écriture) et une institution (scolaire), incarnée par un autre dispositif (la salle de classe). Ce second dispositif impose une série de contraintes au premier, à commencer par l'instauration de bornes spatiales et temporelles strictes. De telles restrictions sont parfois interrogées par les auteurs en résidence, à l'image d'Olivier Brunhes affirmant qu'« il est assez aberrant d'écrire entre les sonneries des heures scolaires (lorsque je travaille avec des élèves on se délocalise, on se fait la belle, on sèche)... Parce qu'écrire, c'est être libre » (Brunhes, 2015). Bien que ni Cloé Korman ni Tanguy Viel n'affichent un tel rejet du cadre scolaire, on remarque lors de leurs ateliers respectifs des tentatives similaires de déjouer les contraintes de la salle de classe. La résidence de Cloé Korman a ainsi été l'occasion pour les lycéens de La Courneuve de réaliser des sorties à Paris et à Londres (financées grâce à l'aide du Conseil régional), tandis que l'atelier de Tanguy Viel s'est conclu par un séjour en Normandie afin que les élèves sélectionnés participent à la finalisation du roman. Il n'est néanmoins pas nécessaire de franchir les murs du lycée pour observer une perturbation du fonctionnement habituel de l'institution scolaire. Les divers articles et entretiens encadrant les deux projets témoignent par exemple d'un infléchissement significatif de la verticalité du cadre scolaire. Sylvie Cadinot-Romerio, professeure de français accompagnant Tanguy Viel lors de son atelier, va ainsi jusqu'à déclarer que « la réticence d'un groupe d'élèves est inévitable mais doit être tolérée, dans la mesure où le refus des élèves à prendre part à la résidence est un droit⁸ ». Le statut de l'élève semble par conséquent modifié, acquérant de nouveaux droits qui remettent en question le caractère captif du public scolaire.

L'arrivée de l'écrivain modifie également la position de l'équipe enseignante, appelée à partager sa chaire. Cette cohabitation ne se révèle pas sans danger, puisque les professeurs s'exposent alors au risque d'une restriction de leur champ d'intervention, les assignant aux seules tâches de gestion de classe⁹. Il est à ce titre

⁸ Propos recueillis par Hélène Rigault dans le cadre de son mémoire de master, voir Rigault, 2020.

⁹ Pour une étude complète des difficultés inhérentes à la coopération entre artistes et enseignants dans le cadre de résidences artistiques, voir Ruppin, 2015.

éloquent que, lors d'une interview de Sylvie Cadinot-Romerio sur France Ô, le journaliste en vient à interroger la fonction de l'enseignante : « Il y avait l'écrivain, Tanguy Viel, qui, lui, expliquait comment on fait un livre, comment on raconte une histoire... Et le prof que vous êtes, quel était son rôle à ce moment-là ?¹⁰ » La situation n'apparaît cependant guère plus confortable du côté de l'écrivain, pris en étau entre deux risques. En premier lieu, celui d'être assimilé à une figure professorale, alors même que l'institution de l'auteur s'est historiquement formée en opposition à celle de l'enseignant¹¹. Pour autant, en refusant ce magistère, l'auteur s'expose au danger de perdre toute forme d'autorité et de déroger à la représentation scolaire que les lycéens se font d'une part de « l'Écrivain », censé être doté « d'une maîtrise absolue sur le langage et sur les formes », et d'autre part du geste même d'écrire. Dans un texte rétrospectif, Sylvie Cadinot-Romerio souligne ainsi que l'écrivain est conduit à « combattre une idée préalable de ce qu'est écrire, ou plutôt bien écrire, et amener les élèves à distinguer entre la pratique scolaire [...] et l'écriture littéraire à laquelle il les initie » (Cadinot-Romerio, 2019).

Ces difficultés diverses ne doivent cependant pas faire oublier que la perturbation induite par l'atelier d'écriture est consentie et même désirée par la majorité des acteurs, à commencer par l'écrivain et le professeur qui, en amont, ont candidaté ensemble à la bourse de résidence. De la même manière, les sorties hors du lycée, si elles peuvent être souhaitées par des auteurs soucieux de court-circuiter l'institution scolaire, sont explicitement valorisées par le Conseil régional (comme l'indique la rubrique « Partenariats sur le territoire et rayonnement de la résidence » du formulaire de candidature), à tel point qu'elles sont parfois perçues comme une injonction tacite par les candidats (Rigault, 2020, p. 48-49).

Les perturbations occasionnées par l'arrivée d'un auteur au lycée dépassent par ailleurs le seul moment de l'atelier d'écriture. Sylvie Cadinot-Romerio remarque ainsi que la résidence « irradie » dans son enseignement, ne serait-ce que d'un point de vue thématique, puisqu'elle construit son programme autour de l'œuvre de Tanguy Viel et que ses élèves présentent ses livres au baccalauréat¹². Plus fondamentalement, la venue d'un écrivain serait susceptible de transformer la relation même qu'entretiennent les lycéens avec la littérature. C'est du moins ce que postule François Bon à propos des ateliers d'écriture en bibliothèque, qui subvertiraient le rapport que nourrissent les usagers avec la littérature telle qu'elle s'incarne habituellement dans cette institution :

¹⁰ Sylvie Cadinot-Romerio et Bernard Martin, « Sylvie Cadinot-Romerio reçue sur France Ô dans l'émission 10 minutes pour le dire pour parler de "Ce jour-là" », *France Ô*, « 10 minutes pour le dire », en ligne, 07:35 : <https://vimeo.com/61093535>.

¹¹ Sur cette opposition, voir Sapiro, 2007. Sur la manière dont les écrivains contemporains développent des « scénographies auctoriales » propices à déjouer le danger d'être perçus en tant qu'enseignants, voir Roussigné, 2021.

¹² Propos recueillis par Hélène Rigault (2020).

Il s'agit de la mise en mouvement, déstabilisation, élargissement, interrogation, reconstruction, de cette relation même, en la déplaçant à la fois dans sa nature (non plus le livre, mais l'écriture, non pas l'objet fini, mais ce pourquoi on le crée) et dans son fait relationnel : avec la présence et l'intervention de l'auteur, c'est la pratique qu'on ouvre, et qu'on partage. (Bon, 2009.)

S'il s'avère difficile de mesurer les conséquences de ce bouleversement sur le long terme (la perception et les usages que les lycéens ont de la littérature changent-ils durablement ?), on peut du moins chercher à observer, dans le temps de l'atelier, comment se reconfigure le travail littéraire dans un cadre collectif. Il apparaît alors que ce n'est pas seulement le rapport des lycéens à la littérature qui s'en trouve modifié, mais que toutes les parties prenantes du projet d'écriture sont appelées à repenser leur place et leurs relations.

Enquête littéraire au collectif et partage des autorités

L'objectif affiché de produire des textes centrés sur les villes des deux résidences semble classer les ateliers d'écriture de Cloé Korman et de Tanguy Viel du côté du domaine désormais bien connu des écritures documentaires ou de ce que Laurent Demanze a appelé le « nouvel âge de l'enquête » (2019). Pourtant, la nature collaborative de ces deux projets modifie sensiblement l'organisation usuelle de ces enquêtes littéraires contemporaines. Habituellement entreprise par un seul auteur, l'enquête littéraire suppose la mise en relation d'un écrivain (doté d'aptitudes littéraires mais dénué de connaissances de terrain) avec un public (*a priori* dénué de compétences littéraires mais doté d'un savoir empirique concernant le terrain d'investigation). Dans le cadre d'ateliers d'écriture, cette relation est transformée et conduit à une redistribution des compétences et des autorités, qui n'empêche cependant pas le maintien de deux entités distinctes : d'une part le binôme professeur-écrivain, investi de ce que l'on se propose de nommer « l'autorité artistique » du projet, et d'autre part le groupe de lycéens, détenteurs d'une « autorité de terrain » à propos de l'objet de l'enquête.

D'après les témoignages qui accompagnent les deux projets, il apparaît que « l'autorité artistique » du tandem professeur-écrivain s'incarne en quatre fonctions distinctes, qui correspondent à autant d'étapes dans la réalisation du projet collectif. La première d'entre elles est une *fonction catalytique*, qui, dans le cas de *Ce jour-là*, a été prise en charge par Sylvie Cadinot-Romerio. La professeure situe ainsi la naissance de l'atelier à la suite d'un « long travail intérieur », qui l'a amenée à contacter Tanguy Viel, dont la « poétique romanesque » lui semblait la plus adaptée

à son idée (Cadinot-Romerio, 2012). À l'écrivain est ensuite revenue la *fonction prescriptive*, par la formulation de consignes d'écriture conformes à son style d'écriture¹³, que la professeure s'est chargée d'explicitier auprès des élèves tout au long du processus de rédaction (*fonction pédagogique*)¹⁴. À l'issue de l'atelier, l'écrivain s'est occupé de la sélection, de la correction et de l'assemblage des textes produits par les lycéens (*fonction ordonnatrice*), quitte à retirer ceux jugés les moins pertinents pour l'ensemble du livre. La violence inhérente à ce geste est en partie amoindrie, dans *Ce jour-là* comme dans *La Courneuve, mémoires vives*, par la justification dont elle fait l'objet dans les préfaces de chaque ouvrage. Dans un souci de transparence, Tanguy Viel revient ainsi sur les « règles du jeu » qu'il s'est fixées au moment de reprendre les productions des lycéens (s'autoriser à corriger la syntaxe, tronquer certains paragraphes, monter l'ensemble pour former des récits cohérents), après avoir fait mention des différents passages évincés¹⁵. Dans la préface de *La Courneuve, mémoires vives*, Cloé Korman et Solène Nicolas — l'enseignante qui a co-organisé l'atelier —, expliquent, elles aussi, la façon dont elles ont sélectionné les textes des lycéens, en invoquant la nécessité de diversifier les portraits (LCMV, p. 5-6).

La verticalité de cette « autorité artistique », transformant les uns en commanditaires et les autres en exécutants, doit cependant être nuancée, dans la mesure où professeurs et écrivains ont dû aussi composer avec les interrogations et les réticences des élèves. Solène Nicolas et Cloé Korman reviennent ainsi en ouverture de *La Courneuve, mémoires vives* sur les doutes émis par les lycéens au moment d'écrire, reprenant les différentes questions qui leur ont été adressées :

[...] dans la vie d'une personne qui l'a subie, est-on obligé de raconter la guerre ? Si une personne a commis des délits, si elle est hors-la-loi, est-on obligé de dire la vérité ? A-t-on le droit de faire un portrait à charge d'une personne si celle-ci est mauvaise, méchante ? (LCMV, p. 6-7.)

Face aux questionnements des élèves, l'écrivaine et la professeure n'apportent aucune réponse définitive, mais sont conduites à infléchir les consignes initiales de l'atelier : « Ces discussions nous ont parfois amenés à recourir à la fiction, de façon plus générale le texte n'était plus appréhendé comme une évidence, mais comme une succession de choix [...]. » (LCMV, p. 7.) Inversement, le projet romanesque de Tanguy Viel et Sylvie Cadinot-Romerio a parfois été remanié par des élèves désireux

¹³ Sylvie Cadinot-Romerio explique par exemple que Tanguy Viel a imposé aux élèves l'emploi du passé composé, « qui correspond à sa propre esthétique narrative » (Rigault et Le Baut, 2012).

¹⁴ « Tanguy Viel leur donnait chaque lundi de nouvelles consignes pour donner aux personnages de l'épaisseur, aux histoires, de l'amplitude et du concret. Mon rôle était d'explicitier les déclencheurs d'écriture qu'il proposait, de donner aux élèves des outils narratologiques, de guider leur rédaction. » (Rigault et Le Baut, 2012.)

¹⁵ « Je pense en particulier aux belles pages de Sonia et Anissa sur une bagarre à la sortie du lycée. Je pense au braquage de la poste qu'avaient imaginé Rkeya, Kahlida et Zolhika. Je pense aux longs monologues amoureux de Joachim. » (CJL, p. 9.)

d'« attribu[er] à leur créature leur propre nom » (Cadinot-Romerio, 2015). Ces différents accommodements révèlent le dynamisme de la relation entre les lycéens et le binôme professeur-écrivain, ouvert aux négociations et, ce faisant, au partage de l'« autorité artistique ». La structure des deux ouvrages, composée d'une préface signée par le couple écrivain-professeur (ou par l'écrivain seul) et du corps du texte écrit par les élèves, est en ce sens trompeuse : elle tend, *a posteriori*, à figer le rôle et la place de chacun. Loin de n'être que les simples produits du processus de création, les livres apparaissent ainsi comme le lieu d'une réinterprétation des dynamiques relationnelles, imposant une vigilance particulière à qui étudie ces ateliers d'écriture.

Par ailleurs, les lycéens ne se contentent pas d'infléchir l'autorité du binôme professeur-écrivain. Ils représentent également « l'autorité de terrain » de l'enquête, bien que celle-ci se révèle ambivalente. En effet, elle semble pour une part acquise *de facto* par les élèves, en tant qu'ils résident dans la ville qui fait l'objet de l'enquête. Mathilde Roussigné a ainsi analysé la façon dont les projets de résidence tendent à territorialiser les publics auxquels ils s'adressent, en les définissant avant tout comme des communautés d'« habitants » (Roussigné, 2020). C'est ainsi moins en tant que lycéens que comme résidents de La Courneuve et de Clichy-sous-Bois que les élèves ont été mis à contribution (ce qui, par la suite, a été conforté dans la réception médiatique des deux projets¹⁶). En ce sens, l'expertise des lycéens découlerait de leur expérience quotidienne de la ville, les plaçant dans la situation habituelle de l'enquêté. Pour autant, puisque les élèves sont aussi investis du rôle de l'écrivain, il reste attendu qu'ils mènent d'autre part un travail d'investigation. Celui-ci est protéiforme (entretiens, observations de terrain...) et ses modalités de restitution varient fortement d'un ouvrage à l'autre. Dans *La Courneuve, mémoires vives*, plusieurs textes mettent explicitement en scène le travail de terrain, comme celui de Mylayne Mendes, retranscrivant un entretien que l'autrice a réalisé avec ses parents (LCMV, p. 77-81), ou celui de Coralie Steffen, qui met en récit l'observation que l'adolescente a effectuée dans l'atelier de couture où travaille sa sœur (LCMV, p. 97-101). Le cadre romanesque de *Ce jour-là* conduit pour sa part à une mobilisation plus indirecte des résultats de l'enquête, à l'image du témoignage d'une élève expliquant avoir étoffé un personnage de policière suite à une visite guidée du commissariat de la ville¹⁷.

En ce qu'il modifie le fonctionnement de la salle de classe et complexifie le partage de l'autorité au sein de l'enquête littéraire, l'atelier d'écriture en résidence d'auteur constitue une pratique littéraire dont les effets semblent avant tout pouvoir être

¹⁶ Mathilde Roussigné rapporte la présentation qui a été faite de *Ce jour-là* sur Canal+ : « Sept ans après les émeutes de 2005, les jeunes du quartier font à nouveau la Une cette semaine, mais pour un livre. » (Roussigné, 2020.)

¹⁷ Voir « Banlieue : des lycéens racontent "leur" Clichy-sous-Bois », *Le Point*, 24 octobre 2012, en ligne : https://www.lepoint.fr/culture/banlieue-des-lyceens-racontent-dans-un-roman-leur-clichy-sous-bois-24-10-2012-1520704_3.php.

mesurés au moment de l'écriture, dans la sphère des relations interindividuelles qui relient les participants. Dans le cadre de projets résidentiels qui ont tous deux abouti à une publication, il s'agit dès lors de s'interroger sur les fonctions que celle-ci peut opérer, et sur la manière dont elle complexifie l'imaginaire des pratiques relationnelles.

Transformer les « habitants » en auteurs : publier la littérature relationnelle

Eu égard au sort habituellement réservé aux productions issues d'ateliers d'écriture en résidence, la publication de *Ce jour-là* et de *La Courneuve, mémoires vives* relève de l'exception. Il est à ce titre révélateur que les textes issus de l'atelier de Cloé Korman aient d'abord eu pour seule finalité d'être publiés sur un site Internet, avant de trouver un éditeur. Si la plupart des ateliers en résidences privilégient un mode de restitution des textes plus modeste que le livre imprimé pour des raisons pratiques (recherche d'une facilité de production et de diffusion, moindres coûts...), il en va aussi d'un enjeu axiologique : la valeur de la littérature est transférée dans son processus de création, conduisant le produit final à n'être « plus qu'une étape d'enregistrement et de formalisation d'une expérience qui constitue l'essentiel » (Ruffel, 2010, p. 70). Une telle minoration de l'objet littéraire suscite néanmoins des réserves, qui portent notamment sur le risque de réduire fortement la portée herméneutique des textes en les subordonnant à leur contexte d'apparition. Interroger le rôle et la valeur de la publication dans les cas de *Ce jour-là* et de *La Courneuve, mémoires vives* représente dès lors une opportunité d'apporter des pièces supplémentaires à ce débat.

Idées de la littérature et échelles de diffusion

Dans les discours des encadrants (professeurs comme écrivains), la publication des textes produits par les lycéens ne semble pas constituer à première vue la seule finalité de l'atelier d'écriture. Il est ainsi possible de distinguer trois visées attribuées à cette pratique, à commencer par la volonté, comme on l'a vu, de renouveler le rapport des lycéens à la littérature. Le second objectif revendiqué est de faire bénéficier les adolescents des bienfaits supposés de l'écriture créative, qui seraient essentiellement de l'ordre de l'émancipation personnelle et de la construction de la subjectivité. Dans un article intitulé « Dire *je* (Éthique et politique d'une écriture en Résidence) », Sylvie Cadinot-Romerio décrit ainsi le processus de subjectivation permis par l'atelier d'écriture, qui passe par l'acquisition d'une « posture

énonciative », d'un « rythme » ou par le « choix des mots » (Cadinot-Romerio, 2015). Si l'enseignante invoque ici l'héritage de Paul Ricœur, elle se place aussi dans la lignée des premiers ateliers d'écriture français, dont la fonction était, selon l'une de leurs instigatrices, « de désocialiser pour permettre l'émergence d'un sujet à l'aide d'un outil socialisé, la langue » (Roche, 2007, p. 191). Enfin, les discours des encadrants affichent l'objectif commun de permettre aux lycéens de se réapproprier le discours qui a cours sur leurs villes respectives, dans un contexte de forte stigmatisation. Dans la préface de *Ce jour-là*, Tanguy Viel assume ainsi la dimension circonstancielle du projet :

[...] il y avait cette idée de raconter Clichy aujourd'hui, sept ans après les émeutes de 2005, peut-être même produire une nouvelle perspective, moins spectaculaire, moins totalisante aussi, et plus soucieuse de ce qu'on pourrait appeler « la vie en vrai » (CJL, p. 7).

L'objectif principal étant de délester les lycéens du poids des stéréotypes : « Dans ces lieux, [...] il est donc urgent de réussir à se constituer soi-même sous une forme plus complexe, plus profonde, et assez ferme pour tenir un peu contre le puissant flot des stéréotypes [...]. » (Cadinot-Romerio, 2015.) Ces différentes visées attribuées à l'atelier d'écriture constituent en quelque sorte les prérequis de la résidence d'auteur *in situ*. Ils répondent en effet aux objectifs de la politique culturelle et territoriale mise en œuvre par les institutions publiques, dans un contexte de forte concurrence pour l'obtention des bourses de résidence. Cécile Rabot rapporte ainsi qu'un candidat « a d'autant plus de chance de voir son projet retenu qu'il parle par exemple de co-construction, de lien ou d'émancipation, c'est-à-dire qu'il rejoint les manières de penser des professionnels de la culture qui vont évaluer son projet plus que son œuvre » (Rabot, 2018, p. 55). Professeurs comme écrivains sont donc incités à produire un discours centré sur l'efficacité de la pratique (que ses effets soient cognitifs, sociaux ou éthiques), selon une perspective « d'obédience pragmatiste » dans laquelle l'attention se détourne de l'objet pour observer le « fonctionnement "contextuel" de l'art » (Huppe, 2020, p. 189).

Pour autant, dans le cas de *Ce jour-là* comme de *La Courneuve, mémoires vives*, la publication demeure largement plébiscitée dans le discours des participants, d'autant plus qu'elle est jugée improbable pour ce type de projets. Aux discours attendus sur les bénéfices concrets de l'atelier d'écriture s'ajoute ainsi une valorisation ontologique de l'œuvre produite, à l'image de Tanguy Viel se félicitant dans un entretien pour *Libération* d'avoir créé avec les lycéens « une petite machine autonome » (Soulé, 2012). Loin de reconduire l'imaginaire des pratiques relationnelles, l'auteur explique avoir avant tout été « conquis par la proposition d'écrire un "vrai roman" avec les élèves et non, comme cela se fait généralement dans les ateliers, "des bouts de récits dont toute la valeur tient à l'exotisme des lieux

et vies qui s'y tiennent" » (Soulé, 2012). Si ce propos peut être compris comme une défense de la gratuité et de l'autonomie de la littérature face au danger de son instrumentalisation, on s'aperçoit néanmoins que la publication joue un rôle bien plus crucial dans les autres discours accompagnant les deux projets. Sylvie Cadinot-Romerio définit ainsi l'atelier comme une « entreprise d'auctorisation » (2012) dont le but est de permettre aux lycéens, en tant qu'« habitants » de villes stigmatisées, d'agir sur le champ des représentations en diffusant une nouvelle manière de voir et de raconter la banlieue, distincte des stéréotypes véhiculés dans les médias¹⁸. La publication est dès lors conçue comme un levier permettant aux lycéens d'accéder à l'espace discursif dominant. Cette démarche ne peut cependant aboutir sans la présence de l'écrivain en résidence, qui rend possible la publication par transfert de capital symbolique : « C'est le nom de Cloé Korman qui a incité l'éditeur Mediapop à se mêler à ce projet hors de ses champs d'intervention ordinaires », apprend-on ainsi dans le quotidien *L'Alsace* (Meichler, 2011)¹⁹. Révélant le maintien d'une croyance vivace dans les pouvoirs symboliques de la littérature, cette « entreprise d'auctorisation » produit des scénographies auctoriales finalement assez éloignées de ce que charrie l'imaginaire des pratiques relationnelles. Le séjour en Normandie, réalisé à l'issue de l'atelier de Tanguy Viel, offre ainsi l'occasion de reconduire le cliché romantique d'une mise à distance du monde nécessaire à l'écriture, quitte à mettre à distance le lieu même dont celle-ci est censée être tirée : « Certains élèves qui vivent toute l'année dans le bruit et l'agitation sont, là, devenus contemplatifs : Fatoumata, qui n'avait jamais vu la mer, se levait avant tout le monde et restait assise de longs moments sur le parapet à la regarder. » (Cadinot-Romerio, 2012.)

La parution sur support livresque déroge en outre à l'échelle de diffusion majoritaire des publications résidentielles, qui s'effectue au niveau local, à l'échelle des connaissances interpersonnelles (Roussigné, 2020). En publiant les textes sous forme de livres (qui font par conséquent l'objet d'un dépôt légal à la BNF et d'un enregistrement auprès de l'AFNIL), les instigateurs des deux projets cherchent explicitement à dépasser cette première sphère de diffusion pour atteindre un lectorat plus vaste. Cette ambition semble néanmoins limitée puisque l'on apprend, dans le cas de *La Courneuve, mémoires vives*, que l'ouvrage n'a été publié qu'à mille exemplaires (en grande partie donnés, et non vendus) et n'a pas fait l'objet de droits

¹⁸ Une telle ambition est jugée par ailleurs propice à convaincre les élèves récalcitrants de participer à l'atelier. Solène Nicolas et Cloé Korman affirment ainsi que les lycéens ont avant tout été enthousiasmés par « l'idée que leurs témoignages allaient faire concurrence à la presse et à la télévision » (LCMV, p. 6), tandis que Sylvie Cadinot-Romerio explique : « J'ai procédé ainsi pour présenter le projet à ceux que n'intéressaient ni la dimension ludique, ni la dimension esthétique du projet ; j'en ai souligné la dimension performative : substituer aux fausses images, des images authentiques qui, cependant, ne mettent pas à nu, mais abritent. » (Cadinot-Romerio, 2012.)

¹⁹ Ce phénomène n'est par ailleurs pas ignoré par les acteurs des deux projets, mais il peut être minoré. Sylvie Cadinot-Romerio admet ainsi que « pour comprendre l'accueil favorable qui a été réservé à ce roman, on peut certes invoquer un transfert d'autorité (le nom de l'auteur ayant fait juger le livre des élèves recevables) », mais elle préfère l'expliquer par la « rencontre de requêtes existentielles et d'une poésie singulière » (Cadinot-Romerio, 2015).

d'auteur, ne générant ainsi aucun revenu pour les lycéens ou pour Cloé Korman²⁰. On comprend par conséquent que l'« entreprise d'auctorisation » que constituent ces projets ne revient pas à faire des élèves des écrivains au sens juridique du terme, ni à dépasser l'échelle locale de circulation des textes propre aux productions résidentielles. Il s'agit avant tout de mettre en scène les lycéens en tant qu'auteurs *dans l'espace médiatique*.

Se dégage ainsi de ces deux projets une conception idéaliste de la littérature, où l'efficacité des textes se situe avant tout dans le champ des représentations et où « l'auctorisation » constitue un processus bien plus symbolique que matériel²¹. Ce n'est pas la première fois qu'une telle perspective est adoptée pour envisager les bienfaits que la littérature pourrait apporter aux villes de banlieue stigmatisées : dès 2008, un vaste atelier d'écriture avait par exemple été organisé à Clichy-sous-Bois, aboutissant à la publication d'un recueil collectif contenant également les textes d'écrivains reconnus (Nancy Huston, Éric Reinhardt, Lydie Salvayre, etc.). L'objectif était alors le même :

Entre vos mains, le recueil de ce pari un peu fou : marier dans un même ouvrage la littérature la plus exigeante, la plus libre, et tous ces mots que les habitants de Clichy ont souhaité écrire pour dire que la vie est, ici, comme ailleurs, plus forte et plus complexe que les caricatures dans lesquelles on la tient. (Collectif, 2008, p. 6.)

La forte médiatisation de *La Courneuve, mémoires vives* et, plus encore, de *Ce jour-là* semble indiquer le succès de cette entreprise : le roman a fait l'objet de nombreux articles dans la presse nationale (et même d'un dossier dédié dans *Libération*) et de plusieurs rubriques télévisées au cours desquelles ont été interviewés Tanguy Viel, Sylvie Cadinot-Romerio et des lycéens ayant participé au projet.

Réceptions et réappropriations

L'étude de la réception médiatique des deux ouvrages révèle cependant que, malgré l'ambition affichée de subvertir les stéréotypes, ceux-ci semblent se maintenir. Les photographies accompagnant les articles de presse n'ont ainsi pas manqué de mettre en scène les tags et les barres d'immeuble vétustes, tandis qu'ont parfois été rappelés dès le titre les dispositifs d'éducation prioritaire auxquels prennent part les deux lycées de résidence :

²⁰ Informations obtenues suite à un échange de mails avec Philippe Schweyer, propriétaire des éditions Mediapop, le 13 décembre 2023.

²¹ Pour une analyse critique de cette politique de la littérature, voir le chapitre « Critique ou homéopathie » de *L'Ordinaire de la littérature* (Coste, 2024, p. 115-124).



Figure 1. « Banlieue : des lycéens racontent dans un roman "leur" Clichy-sous-Bois », *Le Point*, 24 octobre 2012.



Figure 2. Véronique Soulé, « Clichy, zone d'écriture prioritaire », *Libération*, 23 octobre 2012.

Une telle réception pointe les limites de l'assignation des lycéens à leur statut d'« habitants » de la Seine-Saint-Denis, fut-elle opérée à des fins critiques. Il est ainsi révélateur que, lors de la seconde résidence de Tanguy Viel au lycée Alfred-Nobel, le projet d'écriture de l'atelier ait été modifié en vue de permettre aux élèves d'exposer « la multiplicité et l'hétérogénéité qui composent leur moi, impossibles à réduire sous une seule identité » (Cadinot-Romerio, 2015b). À rebours d'une identification trop rapide des lycéens à leur lieu de vie, il s'agissait de les faire écrire à propos de la ville en cherchant moins à témoigner « de différences sociales que d'expériences semblables du monde autour de soi²² » et ainsi à déjouer le risque de l'assignation

²² « Clichy-sous-Bois. 73 jeunes de banlieue se livrent », *Échos d'Île-de-France*, 15 janvier 2016.

en revendiquant une universalité à même de toucher le lecteur extérieur à Clichy-sous-Bois.

Il n'est cependant pas nécessaire de chercher dans les projets de résidence ultérieurs pour déceler des tentatives de déjouer le piège d'une identification réductrice. Si les deux ateliers avaient pour but de documenter la ville et ses habitants, on remarque à la lecture des textes que de nombreux lycéens ont mis la consigne à l'épreuve, venant questionner ce que peut bien embrasser une « écriture de la ville ». Dans *La Courneuve, mémoires vives*, très peu de portraits s'ancrent ainsi dans la ville même de La Courneuve, les élèves ayant davantage été attentifs aux trajectoires migratoires qu'à l'identité courneuvienne de leurs modèles. Certains lycéens ont même transgressé la consigne qui leur a été donnée en écrivant sur des ancêtres qui n'ont jamais vécu en métropole, à l'image de Wahyidah Djiavoudine consacrant son portrait à sa famille indo-cambodgienne (LCMV, p. 56-60). *Ce jour-là* offre quant à lui une image de Clichy-sous-Bois qui ne tient pas de l'îlot isolé, mais qui réarticule plutôt la ville à son environnement proche. Les nombreuses scènes de bus déplacent ainsi les bornes spatiales du récit par des excursions au Raincy ou à Noisy-le-Sec, rappelant que l'espace ne s'éprouve pas uniquement selon l'étanchéité du découpage communal.

Enfin, c'est parfois le principe d'« entreprise d'auctorisation » lui-même qui a été questionné au sein des productions lycéennes. Alors que les deux projets de résidence postulent que l'atelier est nécessaire pour donner la parole aux habitants des banlieues²³, certains textes rappellent que cette parole existe déjà. Dans *La Courneuve, mémoires vives*, on découvre par exemple l'autoportrait d'un élève de première littéraire, Sofiane Drif, en tant que rappeur autodidacte (LCMV, p. 111-115). Le jeune homme situe ainsi sa venue à l'écriture et l'acquisition de ses compétences littéraires en dehors de la salle de classe, et se met volontiers en scène dans son statut d'auteur : « À partir du moment où tu prends du papier, un bout de stylo, soit t'essayes de devenir rappeur, soit t'essayes de devenir ce que tu peux. » (LCMV, p. 114.) Il est par ailleurs significatif que cette phrase, alors qu'elle campe le lycéen en tant qu'auteur dans un cadre extrascolaire, ait été choisie pour ouvrir la quatrième d'ouverture de l'ouvrage, la transférant ainsi dans le contexte de l'atelier d'écriture. Au total, trois des vingt-quatre portraits de *La Courneuve, mémoires vives* sont consacrés à des rappeurs (qu'ils coïncident ou non avec la personne de l'auteur). Si ce chiffre est inférieur à celui des portraits amicaux ou parentaux, il indique que les élèves ont eu à cœur de montrer comment certains habitants de La Courneuve prennent la parole. Il s'agit dès lors de s'interroger sur la nature de cette parole, et sur la façon dont elle contraste avec celle que les ateliers

²³ « Pour les lycéens de Clichy, il s'agit bien en effet de ne plus être objet du discours de l'autre (un discours médiatique, qui enferme dans les stéréotypes du "jeune des banlieues") et de devenir sujet de sa propre parole (une écriture littéraire, qui ouvre à une expérience, sensible et émancipatrice, des mots et du monde » explique par exemple Sylvie Cadinot-Romerio (2012).

d'écriture de Cloé Korman et de Tanguy Viel ont cherché à donner aux lycéens. Comme on l'a vu, l'intention des ateliers était de permettre à des citoyens inaudibles (les adolescents issus de banlieue défavorisée) de faire entendre leur voix dans un espace public perçu comme homogène. Une telle visée est emblématique d'un certain pan de la production littéraire contemporaine²⁴, dont l'exemple le plus saillant est sans doute le projet « Raconter la vie » de Pierre Rosanvallon. Une même aspiration semble en effet relier les deux projets résidentiels à la collection de récits de vie que constitue « Raconter la vie » : recréer, à l'échelle d'un livre ou d'un site Internet, les conditions d'une vie démocratique harmonieuse en permettant à chacun de prendre en charge le récit de sa propre existence et en le reliant à l'ensemble des autres récits. On ne s'étonnera donc pas de voir apparaître le motif du « chœur » dans les deux ouvrages (« chœur des adolescents » pour *La Courneuve, mémoires vives*, « chœur des habitants » pour *Ce jour-là*), ni de lire qu'« à travers le projet d'écriture "Ce jour-là", les "cités", redevenues singulières, nous font alors vivre et partager une belle aventure : celle de la Cité » (Regard et Le Baut, 2012). Marie-Jeanne Zenetti a souligné les limites de telles initiatives, qui, en « donnant » la parole, risquent, contre leur gré, d'« orchestrer l'invisibilité de ceux qui n'attendent pas qu'on leur la [sic] donne » (Zenetti, 2016, p. 12). Or il semble que la présence des rappers permette justement de désamorcer en partie ce risque et d'apporter un contrepoint au sein même des livres (en l'occurrence *La Courneuve, mémoires vives*). Elle offre en effet la possibilité de dénaturer le primat du récit, en rappelant l'existence d'autres formes littéraires, et d'opposer à la parole autorisée celle prise spontanément. Dans les textes des élèves, cette parole s'adresse avant tout à la banlieue elle-même, à l'image de ce rappeur amateur qui « passe le plus clair de son temps dans les cités, tutoie les tours à qui il sert le langage poétique et rythmé qu'est le rap » (LCMV, p. 136). À rebours de la parole qu'entendent porter *La Courneuve, mémoires vives* et *Ce jour-là*, destinée à l'espace public dominant, les textes rendent ainsi compte d'autres sphères de réception, plus petites, que Nancy Fraser nomme des « contre-publics subalternes²⁵ ».

Loin de mettre en échec les projets d'écriture, les différentes façons dont les lycéens ont réaménagé les consignes qui leur avaient été données en disent sans doute beaucoup sur que l'on appelle « pratiques littéraires relationnelles ». Elles révèlent ainsi que les productions conservent les traces de leur processus de création complexe, mettant en relation de nombreux acteurs dotés d'intentions diverses et parfois contradictoires, qu'il s'agit de comprendre pour espérer aboutir à une

²⁴ Pan que Mathilde Roussigné propose de nommer le « paradigme des invisibles » (Roussigné, 2022).

²⁵ Les contre-publics subalternes sont des « des arènes discursives parallèles dans lesquelles les membres des groupes sociaux subordonnés élaborent et diffusent des contre-discours, ce qui leur permet de fournir leur propre interprétation de leurs identités, de leurs intérêts, de leurs besoins » (Fraser, 2005, p. 126).

Les ateliers d'écriture en dispositifs relationnels : collaborations entre écrivains et lycéens dans le cadre
du programme Résidence d'écrivains en Île-de-France

meilleure appréhension des processus et des productions littéraires
contemporaines.

BIBLIOGRAPHIE

Bon François, « De quelques paradoxes sur les résidences d'écriture », *TiersLivre.net*, en ligne, 2009 : <https://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article1771>.

Bon François, *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard, 2005.

Cadinot-Romerio Sylvie, « Dire je (Éthique et politique d'une écriture en Résidence) », *Remue.net*, en ligne, 2015 : <https://remue.net/Dire-je-Ethique-et-politique-d-une-ecriture-en-Residence>.

Cadinot-Romerio Sylvie, « Lycée "Ambition Littérature" à Clichy-sous-Bois », entretien avec Delphine Regnard et Jean-Michel Le Baut, *Le Café pédagogique*, 2012, en ligne : <https://www.cafepedagogique.net/2012/11/08/lycee-ambition-litterature-a-clichy-sous-bois/>.

Collectif, *Des nouvelles de la banlieue. Clichy mot à mot*, Paris, Textuel, 2008.

Coste Florent, *L'Ordinaire de la littérature. Que peut (encore) la théorie littéraire ?*, Paris, La Fabrique, 2024.

Demanze Laurent, *Un nouvel âge de l'enquête. Portraits de l'écrivain contemporain en enquêteur*, Paris, José Corti, coll. « Les essais », 2019.

Gefen Alexandre et Oberhuber Andrea (dir.), *Pour une littérature du care*, Fabula : les Colloques, en ligne, 2022 : <https://www.fabula.org/colloques/sommaire8205.php>. DOI : <https://doi.org/10.58282/colloques.8205>.

Huppe Justine, *La Littérature embarquée. Réflexivité et nouvelles configurations critiques dans le moment des années 2000*, thèse de doctorat, Université de Liège, 2020.

Korman Cloé, Nicolas Solène et les élèves du lycée Jacques Brel, *La Courneuve, mémoires vives*, Mulhouse, Mediapop, coll. « Ailleurs », 2011.

Lecacheur Maud, *La Littérature sur écoute : recueillir la parole d'autrui de Georges Perec à Olivia Rosenthal*, thèse de doctorat, École normale supérieure de Lyon, 2022.

Meichler Frédérique, « "Courneuve, mémoires vives", la dignité des banlieues », *L'Alsace*, septembre 2011.

Rigault Hélène, *Les Résidences d'écrivains en lycée. Enjeux et engagement des professeurs : le cas des résidences d'écrivain de la Région Île-de-France*, mémoire de master, Université Paris Nanterre, 2021.

Roche Anne, « Sources orales, écritures ordinaires et littérature », dans Baudorre Philippe, Rabaté Dominique et Viart Dominique (dir.), *Littérature et sociologie*, Pessac, PU Bordeaux, p. 177-192.

Rosignol Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Roussigné Mathilde, « Visions du monde et orchestration des voix », dans Alexandre Gefen et Frédérique Leichter-Flack (dir.), *Livres de voix. Narrations pluralistes et démocratie*, Fabula : les Colloques, en ligne, 2022 : <https://www.fabula.org/lodel/colloques/index.php?id=8059>. DOI : <https://doi.org/10.58282/colloques.8059>.

Les ateliers d'écriture en dispositifs relationnels : collaborations entre écrivains et lycéens dans le cadre du programme Résidence d'écrivains en Île-de-France

Roussigné Mathilde, « Les "Ateliers en résidence" de remue.net, une approche sociale, impersonnelle et politique de la langue », dans Carole Bisenius-Penin et Jeanne E. Glesener (dir.), *Narrations actoriales dans l'espace public. Comment penser et raconter l'auteur ?*, *Questions de communication*, série Actes, n° 41, 2021.

Roussigné Mathilde, « Habiter le temps, publier local. Poétique de la résidence d'écrivain contemporaine », *COntEXTES*, Varia, en ligne, 2020 : <https://journals.openedition.org/contextes/8795>. DOI : <https://doi.org/10.4000/contextes.8795>.

Roussigné Mathilde, « L'écrivain en résidence : une ressource territoriale ? », *Téoros*, vol. 37, n° 1, en ligne, 2018 : <https://www.erudit.org/fr/revues/teoros/2018-v37-n1-teoros03701/1046287ar/>. DOI : <https://doi.org/10.7202/1046287ar>.

Ruffel David, « Une littérature contextuelle », *Littérature*, vol. 4, n° 160, 2010, p. 61-73 ; également en ligne : <https://shs.cairn.info/revue-litterature-2010-4-page-61?lang=fr>. DOI : <https://doi.org/10.3917/litt.160.0061>.

Ruppin Virginie, « Une résidence d'artiste à l'école. Enjeux et répercussions », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 56, 2015, p. 65-80 ; également en ligne : DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1007>.

Sapiro Gisèle, « "Je n'ai jamais appris à écrire". Les conditions de formation de la vocation d'écrivain », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, n° 168, p. 12-33 ; également en ligne : DOI : <https://doi.org/10.3917/arss.168.0012>.

Soulé Véronique, « Clichy, zone d'écriture prioritaire », *Libération*, 23 octobre 2012, en ligne : https://www.liberation.fr/societe/2012/10/23/clichy-zone-d-ecriture-prioritaire_855428/.

Viel Tanguy et les élèves du lycée Alfred-Nobel, *Ce jour-là*, Nantes, Joca Seria, 2012.

Zenetti Marie-Jeanne, « Les "invisibles" peuvent-ils se raconter ? L'entreprise "Raconter la vie" entre ambition littéraire et soupçon de "storytelling" », *Comparatismes en Sorbonne*, n° 7, 2019 ; disponible en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01637872/document>.

PLAN

- Ce jour-là et La Courneuve, mémoires vives : la Seine-Saint-Denis à hauteur de lycéens
- De la littérature relationnelle aux relations éprouvées
 - Un écrivain entre dans la salle de classe...
 - Enquête littéraire au collectif et partage des autorités
- Transformer les « habitants » en auteurs : publier la littérature relationnelle
 - Idées de la littérature et échelles de diffusion
 - Réceptions et réappropriations

AUTEUR

Célia Fernandez

Voir ses autres contributions

Université Jean Moulin Lyon 3 — celia.fernandez@univ-lyon3.fr

Les ateliers d'écriture en dispositifs relationnels : collaborations entre écrivains et lycéens dans le cadre
du programme Résidence d'écrivains en Île-de-France

Courriel : celia.fernandez@univ-lyon3.fr