



HAL
open science

Les résidences d'écrivains en lycée : Enjeux et engagement des professeurs : le cas des résidences d'écrivains de la Région Île-de-France

Héloïse Rigault

► **To cite this version:**

Héloïse Rigault. Les résidences d'écrivains en lycée : Enjeux et engagement des professeurs : le cas des résidences d'écrivains de la Région Île-de-France. Sociologie. 2020. dumas-03165259

HAL Id: dumas-03165259

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03165259>

Submitted on 10 Mar 2021

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.

Les résidences d'écrivains en lycée : Enjeux et engagement des professeurs

Le cas des résidences d'écrivains de la Région Île-de-France

Master Sciences humaines et sociales, mention Métiers du livre, parcours Édition

Master 2



Héloïse Rigault

Sous la direction de Cécile Rabot

Les résidences d'écrivains en lycée : Enjeux et engagement des professeurs

Le cas des résidences d'écrivains de la Région Île-de-France

L'autrice de ce document reconnaît la pleine responsabilité dudit document.

Introduction

Définition du sujet

La résidence d'écrivain semble l'endroit idéal de la création : une bulle hors du temps et des contraintes financières, un espace retiré des distractions de la ville et du cercle familial, amical ou professionnel. La résidence, en ce sens, est non seulement entendue comme un lieu où il est permis à l'auteur de se retirer pour écrire, mais également comme un état propice à l'écriture. Qu'est-ce qui fait résidence, alors ? Ce n'est pas tant un lieu d'écriture, comme dans l'imaginaire collectif, un lieu isolé et entièrement tourné vers la création, dédié à l'inspiration, ce n'est pas tant ce lieu à caractère presque divin du bureau de l'écrivain, que des circonstances qui rendent possible un travail de recherche, d'écriture et de création. D'un point de vue institutionnel, la résidence d'écrivain est un dispositif qui revêt des formes multiples et des modalités d'exécution variées. Le site internet de la Maison des écrivains et de la littérature recense dans un onglet intitulé « Bourses »¹ toutes les aides à la création littéraire existantes sur le territoire français.

Bourses

Elles consistent majoritairement en aides à la création – bourses d'écriture –, et demandent, la plupart du temps, que l'auteur ait déjà publié un ouvrage à compte d'éditeur. Il existe aussi quelques soutiens à la publication, qui intéressent alors aussi bien l'auteur que l'éditeur, et des aides à la résidence d'écriture qui se composent d'une bourse pour l'auteur et d'une participation aux frais de fonctionnement pour le lieu d'accueil.

Bourses ouvertes au dépôt

Centre chorégraphique national de Caen
Bourses d'écriture
Toutes écritures ; bourse publique
Prochain dépôt : 28 juin 2020

Centre national du cinéma et de l'image animée
Aide à l'écriture et à la réécriture de scénario
Scénario BD / Cinéma ; bourse publique
Prochain dépôt : Février, avril, juin, septembre, novembre (voir site)

Centre national du cinéma et de l'image animée
Aide à l'innovation audiovisuelle (Aide à l'écriture)
Scénario BD / Cinéma ; bourse publique
Prochain dépôt : Les dépôts ont lieu chaque premier jour ouvrable du mois, à l'exclusion des mois d'août et janvier.

Collectivité territoriale de Corse
Aide à l'écriture de scénario
Scénario BD / Cinéma ; bourse publique
Prochain dépôt : Le Comité technique consultatif se réunit 3 fois l'an (les dates sont disponibles sur demande).

Conseil régional d'Île de France
Programme régional de résidences d'écrivains en région Île-de-France
Toutes écritures ; bourse publique
Prochain dépôt : 15 décembre pour une décision au printemps, 15 mars pour une décision à l'été, 30 juin pour une décision à l'automne.

Conseil régional de Bourgogne-Franche-Comté
Bourses de résidence

Actualités

Rencontres

Écrivains / adhérents

Bourses et résidences

- Présentation
- Agenda
- Bourses
- Résidences
- Ecrivains en résidences

Documentation pratique

Éducation artistique

Expression libre

Enquêtes

Partenaires

Le blog

Adhérer

Les partenaires de la mel

¹ « Bourses », Maison des écrivains et de la littérature, <http://www.m-e-1.fr/bourses.php>.

Nous constatons la variété des types d'aides rien qu'en France, puisque cela recouvre les bourses de fondations privées comme les dispositifs de résidences des collectivités territoriales ou d'établissements publics comme le Centre national du Livre. Cependant, la majeure partie des résidences présentées partagent une exigence commune : il est systématiquement demandé à l'écrivain qui souhaite bénéficier de l'aide, soit sa participation à la vie culturelle locale, soit des actions de médiation culturelle sur le territoire concerné, soit une association avec un établissement qui donnera lieu à des interventions de l'auteur à destination d'un public. La résidence d'écrivain se fait donc aujourd'hui rarement sans un attachement territorial à un lieu, dit porteur de la résidence. Face à cette réalité, il est nécessaire d'étudier ces porteurs pour mieux comprendre le fonctionnement d'une résidence d'écrivain.

Un type de lieu a particulièrement retenu notre attention ; il s'agit des établissements scolaires. En effet, la venue d'un écrivain dans une librairie ou une bibliothèque, ou un autre lieu culturel, par exemple pour l'animer, est chose courante. Ainsi, envisager de prime abord les lieux du livre comme structures d'accueil prolongé d'un auteur revêt une forme d'évidence. En revanche, il n'en va pas de même pour une école, un lycée ou un centre de formation en apprentissage, un endroit physique qui est conçu pour l'enseignement sous une forme institutionnalisée et encadrée. Faire surgir un artiste dans ce cadre soulève des questions. En travaillant au conseil régional d'Île-de-France, service Livre et lecture, en tant que chargée de mission à l'action culturelle, nous avons pourtant pu observer que le programme régional de résidences d'écrivains en Île-de-France reçoit de nombreuses candidatures portées par des lycées franciliens – ce programme ne permettant pas aux écoles et aux collèges d'accueillir eux-mêmes un projet – de plus en plus depuis ces trois dernières années. À partir de ce constat, il semble pertinent de se pencher sur les conditions de possibilité d'une résidence d'écrivain dans un lycée. Or, la première et nécessaire condition à la réalisation d'un projet de ce type est la présence d'un enseignant prêt à accueillir un écrivain dans sa salle de classe. Ainsi, les enseignants apparaissant comme la première condition de possibilité d'une résidence dans un établissement scolaire, nous avons concentré notre réflexion sur la place que prennent les professeurs dans une résidence se déroulant dans un lycée, en partant d'une étude du programme régional de résidences d'écrivains en Île-de-France² et des lycées soutenus dans le cadre de ce programme.

² « Programme de résidences d'écrivains », Site internet du conseil régional d'Île-de-France, <https://www.iledefrance.fr/programme-de-residences-decrivains>.

L'intérêt d'un tel sujet

Les résidences d'écrivains et plus largement les résidences d'artistes sont des dispositifs qui, prétendument construits en faveur de l'aide à la création, portent dans leur fonctionnement une ambiguïté qui suscite des discussions, et donc des recherches. Tables rondes, livres, articles de revue, nombreux sont les documents qui portent sur la question de la résidence d'écriture, de ce qu'elle affirme permettre à un auteur, de ce qu'elle semble réellement permettre en fonction des modalités de fonctionnement et de l'engagement de l'auteur envers sa structure d'accueil. Dans l'ensemble des recherches opérées sur les résidences d'écrivains est systématiquement mis au premier plan ce que la résidence se doit d'offrir aux auteurs : « un espace de travail favorable à la création par des contacts avec d'autres artistes ou bien avec un environnement particulier »³, selon les propos de Geneviève Charpentier lors d'un débat organisé par la Fédération interrégionale du livre et de la lecture⁴. Est donc écarté l'aspect de médiation culturelle de la résidence, au profit de questionnements sur la création et ses conditions pour l'artiste. Pourtant, cette partie de la résidence d'écrivain est une dimension non négligeable de la relation entre un écrivain et son lieu d'accueil. Cette dimension s'apparente à un contrat, car la résidence est très souvent encadrée par une convention ; elle est donc un engagement de l'auteur vis-à-vis de sa structure, et à ce titre elle doit être étudiée de façon approfondie et détaillée.

Les travaux sur les résidences d'artistes et d'écrivains en milieu scolaire ne sont pas nombreux, et plus rares encore sont les documents qui étudient la résidence d'écrivain en milieu scolaire du côté de l'accueil de l'écrivain, c'est-à-dire du côté de l'établissement scolaire concerné ; or, il s'agit d'un type de structure d'accueil qui soulève de nombreuses questions. La Région Île-de-France soutient chaque année des résidences d'auteurs qui s'ancrent dans des lycées, nous pouvons d'ailleurs remarquer une augmentation fulgurante du nombre de résidences en milieu scolaire depuis 2017, année où a été votée la décision de préciser les structures éligibles à ce programme⁵. Nous disposons alors d'un vaste vivier qui nous permet d'y puiser la matière à étudier les conditions dans lesquelles se déroulent les résidences d'écrivains en lycée. Cela implique également une réflexion sur le rôle des personnes qui font vivre ces résidences, c'est-à-dire les professeurs, et c'est cet aspect qui va plus particulièrement constituer le cœur de notre étude. En effet, ce choix part du constat qu'une résidence en lycée est systématiquement mise en

³ Nathalie Colleville, « Résidences d'écrivains (1) : pour quoi faire », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 4 (2010), p.90-91.

⁴ « Fédération interrégionale du livre et de la lecture », Site internet de la Fill, <https://fill-livrelecture.org/>.

⁵ Voir tableau récapitulatif des résidences d'écrivains en lycées. Annexe p.5.

place et suivi par un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique, des enseignants qui prennent part de façon plus ou moins active à la résidence et qui décident d'y impliquer leurs élèves. Ce mémoire sur les résidences d'écrivains en lycée se concentrera donc sur les professeurs impliqués dans les projets, en partant d'une étude de résidences d'écrivains de la Région Île-de-France. Ce qui nous intéressera ici sera de l'ordre des conditions de mise en place de ce dispositif, de grande ampleur par sa durée, mais aussi des tensions et difficultés qu'il peut susciter, notamment du côté de l'équipe pédagogique dans son ensemble.

Étudier ces questions autour de la résidence d'écrivain en lycée est intéressant du point de vue de la recherche, car comme nous l'avons soulevé, les documents à ce propos sont peu nombreux ; produire un travail qui s'attache à mettre en lumière les motivations d'une équipe pédagogique pour accueillir un écrivain dans un lycée s'avère donc pertinent. Cela permettra également de saisir un autre pan de ce type de projet, à savoir les éventuelles difficultés que peut rencontrer une telle entreprise. Cela est également indispensable pour les professeurs et les personnels scolaires qui souhaitent construire un projet de résidence avec un écrivain. Une telle étude permettra de donner des clefs pour saisir les enjeux d'une résidence d'écriture et éviter les écueils de la mise en place et de la réalisation d'une action aussi importante dans un lycée.

Problématique

Notre problématique s'articule en deux axes principaux que sont les intérêts potentiels d'une résidence dans un lycée d'une part, et les difficultés qu'une telle organisation impose d'autre part.

1. Une résidence au lycée

Nous avons constaté, lors de rendez-vous de suivi des résidences, que le projet semble constituer pour l'équipe enseignante un fort investissement de temps et d'énergie, qui par ailleurs se fait dans l'espoir de résultats incertains. Et pourtant, certains professeurs décident de se confronter à ces contraintes, de renoncer à des heures de cours qu'ils ne pourront pas rattraper. Nous sommes alors en droit de nous demander pour quelles raisons des professeurs souhaitent accueillir dans leurs classes une résidence d'écrivain.

1.1 Pour l'apport aux enseignements dispensés ?

Il s'agit ici d'une question de supplément au programme scolaire traditionnel, un supplément qui serait apporté par la présence d'un écrivain dans une classe. Or, à l'occasion d'une journée de rencontres consacrées aux résidences d'artistes à l'université, Michel Lussault émet l'idée que la résidence ne doit pas devenir un simple ajout à la formation initialement proposée : ni un ajout de connaissances, ni un ajout d'intervenants⁶. Ici se confrontent la logique de l'ajout et la logique de l'augmentation, c'est-à-dire de l'amélioration. En ce sens, Michel Lussault affirme qu'il n'y a pas d'utilité d'une résidence. Cette idée a d'abord de quoi étonner le lecteur : nous imaginons plus volontiers qu'un professeur s'engage dans un projet de résidence car il pense que cela a une utilité, à la fois pour l'établissement et pour les élèves. Mais il s'agit plutôt de la croyance qu'une résidence d'artiste dans un lieu d'enseignement va au-delà de l'intervention d'un tiers dans une classe. Elle ne peut se contenter d'être une sorte de supplément de culture au cours de français ou de philosophie. L'immersion d'un artiste dans un milieu scolaire est censée

⁶ Michel Lussault, « Légitimer la résidence d'artiste à l'université : un projet intellectuel fondateur », in *La résidence d'artiste, enjeux et pratiques*, sous la direction de Nicole Denoit et Catherine Douzou, Éditions Presses Universitaires François Rabelais, Hors collection, 2016, p.41-46.

produire plus que l'évènement de cette venue. Nous comprenons que la résidence est vraisemblablement un dispositif plus profond que l'invitation d'un intervenant extérieur dans une classe ou la programmation d'ateliers d'écriture. Cela nous conduit à nous demander ce que la résidence peut représenter pour un professeur ou une équipe pédagogique dans un lycée.

1.2 Pour le cadre du lycée lui-même ?

Encore une fois, le lycée est un lieu qui paraît de prime abord atypique pour accueillir un écrivain. Cette originalité du lieu de résidence pose question, car cette structure institutionnelle est une contrainte pour l'écrivain qui s'y introduit – et donc pour la forme de ses interventions – ainsi que pour les professeurs, mais aussi pour les élèves, qui sont contraints de participer à la résidence de la même façon qu'ils sont contraints d'assister aux cours. À ce propos, Philippe Meirieu défend l'importance de ce qu'il nomme l'expérience artistique, et qui pour lui se doit d'être proposée par l'École (Meirieu, 2011). Il affirme que pour que l'expérience artistique soit possible, trois éléments sont nécessaires. Celui qui nous intéresse est le premier, l'institution : « rien ne peut se construire aujourd'hui en matière d'expérience artistique sans que les personnes aient pu se dégager de leurs comportements archaïques et des coagulations fusionnelles régressives⁷. » Philippe Meirieu affirme la nécessité d'un cadre institutionnel pour que la rencontre ait lieu, sinon le public n'est tout simplement pas dans des dispositions adéquates pour recevoir ce qu'on lui propose. L'institution se veut alors une sorte de censure des comportements individualistes qui coupent de l'intérêt pour autre chose que soi. Dans le cadre d'une résidence d'écrivain dans un lycée, il semble en effet qu'une telle attitude ferme toute possibilité d'échange avec l'écrivain. Cela signifie alors que le fait que la résidence se passe au sein du lycée rend possible une disposition des élèves à rencontrer l'écrivain, à s'intéresser à lui et à son travail ainsi qu'à son propos. Si nous poussons plus loin encore cette idée, il est envisageable que ce soit le cadre institutionnel de l'établissement qui permette à l'écrivain d'entamer une relation suivie dans la durée avec les lycéens, par des rencontres régulières, et que ce cadre permette aussi à l'écrivain de mettre les élèves au travail, comme c'est le cas dans les ateliers d'écriture.

⁷ Philippe Meirieu, « L'Expérience artistique au centre de l'école », *Le Monde*, 8 juillet 2011, https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/07/08/l-experience-artistique-au-centre-de-l-ecole_1546446_3232.html.

1.3 Pour placer la littérature contemporaine au lycée ?

Un présupposé important que nous avons, suite à plusieurs conversations informelles avec des professeurs de français et de lettres, était que les programmes scolaires permettent assez peu aux enseignants de lycée de faire intervenir la littérature contemporaine en classe, voire qu'ils enjoignent à se cantonner à des corpus de textes classiques, canoniques. Dans un article de la revue *Les Cahiers de didactiques des Lettres*⁸, Stéphane Lasserre fait lui-même le constat de la réticence de beaucoup de ses collègues à introduire des textes de littérature contemporaine dans leur classe. Pourtant, il ne semble plus d'actualité de dire que l'Éducation nationale enjoint les enseignants à se cantonner aux œuvres recommandées par le programme scolaire. Au contraire, dans l'arrêté du 27 janvier 2010 du Code de l'Éducation sont fortement encouragées les démarches et les séquences visant à faire lire aux élèves des auteurs contemporains : « Il est par ailleurs vivement recommandé de faire lire aux élèves, dans le cadre des groupements de textes ou dans celui des projets culturels de la classe, des textes appartenant à la littérature contemporaine⁹. » Ainsi, dans le cadre de notre questionnement sur l'intérêt des professeurs à accueillir une résidence d'écrivain, nous pouvons nous demander si ce défaut de littérature contemporaine au lycée est réel, d'où viennent les difficultés des professeurs de lettres et de français à la convoquer dans leur enseignement, et si la résidence d'écrivain incarne pour eux un moyen d'introduire cette littérature contemporaine auprès des élèves.

1.4 Pour faire lire les lycéens ?

Un présupposé sur lequel s'appuie le programme de résidences d'écrivains de la Région Île-de-France est qu'à l'arrivée au lycée, les élèves s'éloignent de la pratique de la lecture. Il est cependant difficile de généraliser ce constat. De fait, Fanny Renard développe dans son livre *Les Lycéens et la lecture, entre habitudes et sollicitations*¹⁰, l'idée que les élèves n'entrent pas tous au lycée avec les mêmes facilités ou difficultés face à la lecture et qu'ils ne sont donc pas égaux face à l'enseignement de la littérature. Ce qui nous intéresse dans l'enquête de Fanny Renard est

⁸ Stéphane Lasserre, « La littérature contemporaine, quelle place lui accorder au lycée ? », *Les Cahiers de Didactique des Lettres*, Lire et être lecteur, Projets de séances et de séquences, 2017, <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/397>.

⁹ « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, arrêté du 27 janvier 2010, Code de l'Éducation, <https://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>.

¹⁰ Fanny Renard, *Les Lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations.*, Éditions Presses universitaires de Rennes, 2011.

l'observation de cette inégalité dans la pratique de la lecture et dans l'enseignement de la littérature, car cela amène à une approche du dispositif de résidence d'écrivain en lycée comme un moyen pour les professeurs de replacer les élèves à un même niveau d'accès à la littérature. Face à la multiplication des dispositifs, culturels mais pas uniquement, dans le fonctionnement du système scolaire français, Anne Barrère s'est penchée sur ce phénomène et a également démontré comment ces dispositifs pouvaient se révéler des outils efficaces face aux difficultés de la mixité sociale des élèves (Barrère, 2013)¹¹. Nous pouvons alors nous questionner sur l'efficacité de cet outil : il est envisageable que la venue d'une personne extérieure, qui n'intervient pas face aux élèves dans une posture d'enseignement d'un savoir ou de contrôle des connaissances, permette une approche de la lecture et de l'écriture plus égalitaire pour les élèves.

2. La prise en compte des professeurs-documentalistes

Nous le disions, les professeurs documentalistes constituent très souvent un point de départ des projets de résidence dans les lycées. Si ces professeurs n'occupent pas la même fonction dans l'établissement que les autres membres du corps enseignant, ils font partie de l'équipe pédagogique qui encadre les élèves. Ils participent à leur apprentissage, notamment en matière littéraire, puisque les professeurs documentalistes sont responsables du Centre de Documentation et d'Information du lycée et qu'ils sont, *a fortiori* un lien primordial entre les élèves et la littérature. Le constat fait dans le cadre de nos fonctions au conseil régional d'Île-de-France est appuyé par la définition des missions du professeur documentaliste donnée sur le site Internet de l'Éducation nationale : « Il collabore, par exemple, avec les partenaires de la lecture publique pour développer des pratiques personnelles de lecture chez les élèves¹² ». À ce titre, la place et l'engagement des professeurs documentalistes nous intéresse autant que celle des autres enseignants.

¹¹ Anne Barrère, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36 (2013), p.95-116.

¹² « Être professeur documentaliste », Site du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Devenir enseignant, <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99259/etre-professeur-documentaliste.html>.

3. Les difficultés d'une résidence au lycée

Comme nous l'avons abordé au début de cette partie, une résidence d'écrivain dans un lycée implique de nombreuses difficultés pour les professeurs, ne serait-ce qu'en termes de contraintes de temps. Cependant, force est de constater que la mise en place d'évènements qui dépassent l'espace de la classe ou la venue d'artistes se multiplient dans les établissements d'enseignement. D'autres actions mises en place par la Région Île-de-France telles que le Prix littéraires des lycées, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle et les Leçons de littérature en attestent, tout comme l'existence de nombreux ateliers d'écriture, de théâtre ou de cinéma par exemple. Mais l'article issu du site internet du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse intitulé *Être enseignant aujourd'hui*¹³, qui fait référence en matière de définition des missions d'un enseignant, ne fait à aucun moment mention de la possibilité de travailler avec des intervenants extérieurs à l'établissement. Il semble en accord avec le métier d'enseignant de ne pas placer la médiation culturelle au premier rang des objectifs d'une année scolaire. Pourtant, les pratiques pédagogiques évoluent ; la culture générale et le contact avec les arts sont mis en lumière comme des outils d'apprentissage, de construction de l'esprit critique et comme supports d'expression. Il est donc désormais plus que nécessaire de prendre en compte ces nouvelles pratiques et de les intégrer au champ de la réflexion sur la pédagogie et sur l'éducation artistique et culturelle.

3.1 L'autorité de l'auteur

Au-delà des difficultés d'ordre logistique ou pratique que peut rencontrer un professeur qui organise une résidence d'écrivain dans son lycée, celui-ci ne doit-il pas faire face à d'autres risques ? Il invite dans sa classe un écrivain : un autre adulte, qui plus est une figure vivante de la littérature. En effet, dans le cadre du programme régional de résidences d'écrivains en Île-de-France, il est attendu de la part de l'écrivain qu'il aille à la rencontre des publics en tant qu'auteur, et non comme un animateur d'ateliers ou un médiateur culturel. Face à cette posture, nous nous demandons quelle place l'écrivain peut prendre face aux élèves et à aux professeurs. Dans un article publié sur Remue.net, Sylvie Cadinot-Romerio, elle-même professeure au lycée Lavoisier à Paris, parle de la construction de la relation entre un écrivain et des lycéens dans une salle de classe : « [L'auteur] y expose son autorité, du moins la représentation scolaire que les

¹³ « Être enseignant aujourd'hui », Site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Devenir enseignant, 2017, <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98754/etre-enseignant-aujourd-hui.html>.

élèves s'en font : celle d'une maîtrise absolue sur le langage et sur les formes¹⁴. » La façon dont Sylvie Cadinot-Romerio décrit la figure de l'écrivain fait émerger l'idée que ce dernier est doté d'une autorité sur les élèves, une autorité conférée par son statut d'auteur.

3.2 L'autorité du professeur

L'autorité de l'écrivain est à prendre en compte pour elle-même, mais surtout au regard de l'autorité du professeur. Il nous faut alors chercher à comprendre comment se construit l'autorité d'un professeur et son ampleur, le cadre dans lequel elle se peut se déployer et dans lequel le professeur continue de faire loi. Il faut questionner tout cela, car nous aurions tendance à croire que l'autorité d'un enseignant sur ses élèves repose sur le même fondement que celui mis en avant par Sylvie Cadinot-Romerio : la maîtrise de sa discipline, tout du moins celle que lui prêtent les élèves. Or, si nous suivons cette idée, la présence d'un écrivain dans la classe d'un professeur pourrait alors signifier la mise en concurrence des deux autorités, soit une prise de risque voire une mise en danger de son autorité pour le professeur. À ce propos, Virginie Ruppin, s'est intéressée au cas très précis d'une résidence d'artiste dans une école primaire. Elle mentionne, dans les résultats de son enquête, les sentiments dont ont fait part les membres de l'équipe pédagogique investie dans cette résidence : « les enseignants se sentent destitués de leur rôle de maître, de leur emprise sur les élèves¹⁵ ». Elle désigne ici le rôle du maître, et donc la maîtrise des enseignants de leur discipline et surtout de leurs élèves. Il ressort de cette étude une véritable crainte des enseignants concernés de perdre l'autorité qu'ils ont sur leurs élèves. Ce point nous intéresse essentiellement, car nous pouvons imaginer que cette peur serait la plus grande difficulté à laquelle se confronte les professeurs. Mais il nous intéresse également de savoir s'il peut s'agir d'une crainte fondée, s'il y a réellement un risque pour des professeurs à faire intervenir un écrivain dans leur classe, de se voir ensuite dépossédés de cette souveraineté que leur prodigue le fait de se tenir seul face à la classe, jour après jour.

¹⁴ Sylvie Cadinot-Romerio, « Ce qu'est écrire avec Tanguy Viel », *Remue.net*, 2019, <https://remue.net/ce-qu-est-ecrire-avec-tanguy-viel>.

¹⁵ Virginie Ruppin, « Une résidence d'artiste à l'école : enjeux et répercussions », in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 56 (2015), p.65-80.

3.3 Interaction entre professeur et auteur

Au-delà de la confrontation de deux autorités, la relation entre un auteur et un professeur doit être construite comme un partenariat dans le cadre d'une résidence d'écrivain. Ils doivent en effet proposer un projet commun dans leur candidature, un projet qui va s'inscrire dans l'enseignement du professeur sans faire de l'auteur un intervenant extérieur qui vient faire de l'animation en supplément du programme scolaire. Cependant, le professeur ne peut pas effacer complètement ses objectifs pédagogiques au profit d'ateliers, dont nous nous demandons d'ailleurs s'il pourra les évaluer au même titre que des exercices scolaires. L'interaction entre l'écrivain et l'équipe pédagogique semble être un élément primordial de la résidence. Virginie Ruppin a observé les rapports établis entre l'équipe enseignante et les artistes accueillis :

« Mais la lourdeur de l'institution fait que l'équipe enseignante a du mal à s'adapter et à faire le lien entre ce qui est apporté par les artistes et les apprentissages fondamentaux. Chacun des membres du partenariat a du mal à s'adapter dans cette résidence lors de la première année. Autant l'enseignant s'adapte difficilement aux méthodes employées par les artistes (souplesse de gestion de classe et importance accordée à l'improvisation), autant, de leur côté, les artistes ne comprennent pas parfois pourquoi un enseignant exclut un élève pour son comportement alors qu'il a sa place mais qu'il faut différencier voire individualiser son approche pour qu'il rentre dans l'activité¹⁶. »

Il s'agit là d'une observation très concrète, et pas d'une théorisation de ce que peuvent être les rapports entre les enseignants et les écrivains, mais cela constitue pour nous un point de départ partiel et une situation à laquelle nous pourrions comparer nos propres observations. Si nous partons des constatations faites par Virginie Ruppin, nous pouvons nous demander si les interactions entre les écrivains et les enseignants sont déterminantes du fonctionnement de la résidence, de ses effets sur les élèves – si tant est que nous puissions en observer certains – et de l'immersion de l'écrivain.

Nous pouvons dès à présent récapituler l'ensemble des questions soulevées dans cette construction de notre problématique autour d'une seule question à laquelle nous essaierons d'apporter des réponses : Quels sont les enjeux et les difficultés d'une résidence d'écrivain dans un lycée pour les professeurs ?

¹⁶ Virginie Ruppin, *op. cit.*

Hypothèses

À partir de la problématique, nous avons pu formuler une série d'hypothèses qui nous ont servi de lignes directrices dans l'enquête que nous avons menée pour répondre à notre problématique. Avant d'amorcer le travail d'enquête, nous supposons les choses suivantes :

- ◆ La résidence d'écrivain dans un lycée représente plusieurs outils pour les professeurs qui la sollicitent, un moyen de captiver les élèves, de les mettre en contact avec un champ qui semble ne pas mobiliser leur intérêt, c'est-à-dire la littérature.
- ◆ Le fait de rencontrer un écrivain fait lire les lycéens, ne serait-ce que les textes de cet écrivain.
- ◆ Le fait que cette rencontre se fasse dans un lycée et sur la durée – et pas une rencontre unique comme le cas d'une leçon de littérature – permet d'établir une relation différente des élèves à l'enseignement et à la littérature, différente de celle qu'ils peuvent avoir dans un autre cadre.
- ◆ Les professeurs documentalistes doivent être les moteurs de la plupart des résidences d'écrivains mises en place dans les lycées, et ce par leur rapport particulier au livre dans l'espace du lycée.

Nous supposons également que la résidence d'écrivain pouvait être source de difficultés pour le personnel enseignant, qu'il s'agisse de discorde, de problèmes de réalisation de certaines actions ou de mise en danger de soi-même devant sa classe :

- ◆ Il peut être difficile pour l'enseignant d'accepter de ne plus être le seul maître à bord de sa classe, et de risquer de perdre son autorité sur les élèves.
- ◆ L'interaction est au cœur de la résidence ; cela se joue entre le professeur ou les professeurs et l'écrivain.
- ◆ La résidence doit pouvoir permettre un rapport apaisé du professeur à ses élèves, sur un mode d'échanges, de production et de travail collectif.
- ◆ Une résidence d'écrivain dans un lycée produit des effets sur les divers participants, bien qu'il soit compliqué de mesurer ces effets, et les professeurs, travaillant au quotidien avec leurs classes, sont les mieux placés pour observer ces effets et pour nous en parler.

Présentation du terrain et des méthodes d'enquête

Terrain d'enquête

Les résidences d'écrivains dans les lycées se déroulant généralement de septembre à juin, suivant le calendrier de l'année scolaire, cela a eu un impact sur notre terrain d'enquête. L'enquête se fonde sur l'ensemble des résidences d'écrivains du programme francilien qui ont eu lieu dans un lycée, grâce à un accès aux archives du service Livre et lecture. Pour enrichir notre terrain, nous avons choisi de prendre contact avec des professeurs qui avaient accueilli un écrivain en résidence ces trois dernières années ; parmi eux, certains ont participé plusieurs fois à ce dispositif. Nous avons donc pu étudier plus particulièrement les résidences suivantes :

Anne Savelli au lycée du Parc des Loges, à Evry (91)

Tanguy Viel au lycée Alfred Nobel, à Clichy-sous-Bois (93) et au lycée Lavoisier, à Paris (75)

Thomas Mathieu puis Pedro Mancini au lycée Maurice Utrillo, à Stains (93)

Makenzy Orcel puis Jean d'Amérique au lycée Galilée, à Paris (75)

Wilfried N'Sondé au lycée Jacques Amyot, à Melun (77)

Méthodologie

Concernant les entretiens, la forme semi-directive était appropriée, dans la mesure où nous cherchions à collecter d'un même mouvement des informations très concrètes et des ressentis, des récits d'expériences très personnelles et subjectives, pour en tirer des outils de compréhension du dispositif complexe qu'est la résidence d'écrivain. Nous avons envisagé de mener des entretiens collectifs avec les équipes pédagogiques enquêtées ; cependant, par expérience faite pendant l'apprentissage au conseil régional, nous avons rapidement constaté que lorsque nous amenons plusieurs professeurs à parler ensemble de leur expérience, la parole de l'un guide celle de l'autre, les propos se calquent : la singularité de l'expérience personnelle est noyée, perdue. Nous avons donc finalement décidé d'écarter cette méthode d'entretien. Nous avons également envisagé de mener des séances d'observations dans les lycées porteurs, mais cela n'a pas été possible, les ateliers ayant systématiquement lieu durant des temps scolaires. Cela aurait pu forger un point de vue supplémentaire, notamment sur la question de la relation entre l'auteur et l'écrivain, mais l'analyse des discours des enseignants nous a livré de nombreux éléments permettant d'analyser cet aspect des résidences.

Précisions sur le programme régional de résidences d'écrivains en Île-de-France

Le fait d'avoir travaillé pendant près de deux ans en tant qu'apprentie au conseil régional d'Île-de-France, au service Livre de la direction de la Culture, au poste de chargée de mission du programme de résidences d'écrivains auprès d'Isabelle Reverdy, nous a donné un accès privilégié aux coulisses de ce dispositif et à ses acteurs. En apprenant à accompagner ce programme et ses bénéficiaires, nous avons pu développer une approche professionnelle et une maîtrise des enjeux des résidences d'écrivains telles que proposée par une collectivité territoriale comme le conseil régional. La deuxième raison du choix de cet objet d'étude est la spécificité de cette aide à la création que constitue la résidence d'écrivain. Dans le cadre du service Livre, cette aide se comprend d'ailleurs comme une part d'un ensemble de politiques culturelles, qui se traduisent par des actions mises en œuvre en faveur de plusieurs acteurs de la chaîne du livre.

Le service Livre et lecture de la Région Île-de-France a été fondé en 2006 afin qu'une équipe d'agents territoriaux se consacre à la création de plusieurs dispositifs de lecture publique, à leur définition et leurs modalités de mise en place, à leur concrétisation puis au suivi de leur fonctionnement. Les aides sont réparties entre l'investissement et le fonctionnement. L'investissement concerne notamment la construction et la rénovation de bibliothèques, l'acquisition de fonds ou bien l'aménagement numérique (logiciels, automate de prêt, matériel numérique divers). Les aides du volet fonctionnement sont réparties entre l'aide aux projets des professionnels de la chaîne du livre (projets éditoriaux exceptionnels, projets innovants en faveur du livre et de la lecture), l'aide à la librairie indépendante (constitution ou renforcement du fonds, création, rénovation, reprise ou déménagement de la librairie), l'aide aux manifestations littéraires et le programme régional de résidences d'écrivains.

Le programme régional de résidences d'écrivains en Île-de-France se veut singulier : il s'affirme du côté de la création littéraire, sans cependant renier une part d'action culturelle. Le mode d'action de ce programme est le soutien d'un compagnonnage : celui d'un auteur et d'une structure qui l'accueille. Ce compagnonnage repose sur un enjeu d'échange, de mouvement double : la rencontre entre un écrivain et un public, qui potentiellement permet à chacun de se nourrir de la rencontre avec l'autre. Le pilier de ce programme est donc la croyance selon laquelle un auteur se nourrit du réel auquel il se confronte. Ainsi, ce dispositif a pour objectif de permettre à un auteur qui souhaite se consacrer à un projet d'écriture de se libérer des contraintes matérielles en le dotant d'une bourse de mille huit cents quatre-vingt-neuf euros par mois sur une durée de deux à dix mois. Ce premier aspect est le principal du programme, ce qui le place effectivement du côté des bourses d'aides à l'écriture : c'est le travail de création et tout ce qu'il implique qui prime dans la résidence, et c'est pour ce projet d'écriture et ce travail de création que l'auteur reçoit la bourse. Le deuxième objectif de ce programme est de faire bénéficier un public francilien de la présence d'un écrivain : l'auteur peut consacrer environ 70% de son temps à son

projet, mais il doit dédier les 30% restants à un projet élaboré avec sa structure d'accueil en direction d'un public déterminé. Cette partie de la résidence passe par un investissement dans la durée de la part de l'auteur et des personnes porteuses du projet dans le lieu d'accueil, et par la construction d'une relation suivie de l'auteur avec le public. Cela est censé produire différents effets pour ce public, notamment produire une ouverture nouvelle sur la littérature en rencontrant une personne qui est reconnue comme créatrice, au moins par le fait que cette personne est publiée à compte d'éditeur. Ces éventuels effets restent tout de même difficiles à mesurer et à prévoir dans leur manifestation.

Il est possible de relever des modes de fonctionnement communs pour beaucoup de résidences, comme la récurrence des ateliers d'écriture, mais ce programme n'exige pas de la part des projets une forme typique de réalisation, ce qui permet de retenir et de soutenir des projets très différents. Il y a cependant certains critères d'éligibilité, qui limitent les projets et surtout le cadre de leur exécution. Ainsi, l'auteur qui postule au programme de résidences d'écrivains francilien doit avoir déjà été publié à compte d'éditeur, et il doit proposer au comité de lecture qui examine les candidatures un projet d'écriture auquel il souhaite travailler durant sa résidence. Il n'y a cependant pas d'obligation de publication du projet présenté pour être sélectionné dans ce programme. Concernant les structures, le conseil régional a restreint en 2017 les types de lieux éligibles, pour des questions de conditions d'accueil des écrivains. Les lieux pouvant donc désormais accueillir des écrivains par le biais de ce programme sont les lieux culturels, qu'ils soient de nature publique ou privée, notamment librairies, bibliothèques et autres lieux du livre, et les lycées et Centre de formation en apprentissage.

Le fait d'avoir conservé les lycées en tant que lieux d'accueil des auteurs montre l'importance qu'accorde le conseil régional aux lycéens ; cela s'explique par le fait que la gestion de ces établissements scolaires, contrairement aux écoles élémentaires et aux collèges, relève des régions. Cela transparaît au service Livre et lecture, au regard des nombreuses actions mises en place pour eux : les Leçons de littérature, la Quinzaine de la librairie, l'accès au Salon du Livre, le Prix littéraire des lycéens, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle. Cette concentration de moyens en faveur des lycées en matière de politique de la lecture s'explique par un constat fait par les médiateurs culturels et les chargés de mission Livre à l'Éducation nationale : un décrochage de la lecture s'opère chez les élèves lorsqu'ils arrivent au lycée. À ce titre, l'un des objectifs du service Livre et lecture à travers ses différents dispositifs est de créer des liens entre les lycéens franciliens et la littérature, notamment la littérature contemporaine.

Une particularité de ce programme est qu'il donne lieu à un partenariat entre la Région et une revue littéraire en ligne, Remue.net¹⁷, qui assure un suivi journalistique des résidences et une publication de ce qui est produit, de textes des auteurs et des personnes qui suivent leur résidence. Cette présence sur Internet se formalise par une page web¹⁸ dédiée à la présentation des résidences soutenues par le conseil régional et qui permet à chaque auteur retenu d'alimenter la rubrique qui lui est ouverte pour son projet ; cela participe à une certaine renommée de ce programme parmi les écrivains. Ce site présente un intérêt tout particulier pour notre sujet et constituera une source privilégiée pour nos recherches.

The screenshot shows the website 'remue.net' with the following content:

- Header:** 'remue.net' logo and 'Programme de résidences d'écrivains de la Région Île-de-France'.
- Navigation Menu (Left):** auteurs, lieux, années, lettre d'info IDF, liens, suivez-nous (Facebook, Twitter, RSS), qui sommes-nous ?
- Main Content Area:**
 - Les fenêtres:** Proposition d'atelier de Clément Charbonnier Bouet à Anis Gras (Arcueil) — Une série de dessins empilés, cruellement accordée à notre situation. Une tentative d'ouverture.
 - MAN-chronique n°8:** Isabelle Jarry découvre le centre des archives du musée d'Archéologie nationale (St-Germain-en-Laye).
 - François Durif | Signe de vie:** À cette minute, j'ai tout à apprendre de l'être de la mouche.
 - Atelier d'écriture à distance (1):** Bruno Allain au CRTH — Textes du premier atelier d'écriture à distance, nés d'une observation minutieuse d'un phénomène ou d'un objet.
 - Catherine Pinguet | conférences sur la photographie (1):** une série de conférences prévue à la médiathèque Boris-Vian de...
 - résidences en cours:** A map showing locations in Rouen: Claire Le Michel, Bruno Allain Versailles, Milène Tournier, Mélanie Leblanc.
- Agenda (Right):**
 - Mercredi 13 mai 18:00-20:00: Sandra Lucbert au CNEAI (Pantin, 93) — Un atelier d'autodéfense culinaire. Confection de fiches recettes. Dans un esprit gramskien, attraper le discours hégémonique de la dette, et lui faire dégorger ses logiques nutritionnelles (actionnaires).
 - Dimanche 17 mai 11:00-12:30: François Durif au Générateur (Gentilly, 94) — Promenade littéraire au cimetière de Thiais.
 - Mercredi 27 mai 18:00-20:00: Sandra Lucbert au CNEAI (Pantin, 93) — Un atelier d'autodéfense culinaire. Atelier recettes, esprit gramskien - suite.

¹⁷ « Remue.net », Remue.net, <https://remue.net/>.

¹⁸ « Programme de résidences d'écrivains de la Région Île-de-France », Remue.net, <https://remue.net/idf>.

PARTIE 1 :

LE FRAGILE ÉQUILIBRE ENTRE OBJECTIFS

PÉDAGOGIQUES ET CONTRAINTES

INSTITUTIONNELLES

Chapitre 1 : Une résidence d'écrivain au lycée, les raisons invoquées par les enseignants

Le premier aspect des résidences d'écrivains en lycée qui nous intéresse est la question des motivations qui amènent les professeurs à se lancer dans un tel projet. Les motivations peuvent en effet être multiples d'un point de vue extérieur, ainsi que nous l'avons vu.

1.1 L'injonction politique à introduire les arts à l'École

Si, au collège, les professeurs de français peuvent faire la part belle aux auteurs contemporains et les faire côtoyer la littérature patrimoniale, il n'en va pas de même au lycée où le programme scolaire et l'approche du baccalauréat contraignent les enseignants à se focaliser sur les œuvres classiques et les siècles canoniques. Dans le programme de l'enseignement commun de français¹⁹ fixé par arrêté le 27 janvier 2010 sont listés, pour les classes de secondes générales et technologiques, les objets d'études suivants :

Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme

La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme

La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme

Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle

Ce cadre fixé par l'Éducation nationale se double régulièrement de circulaires faisant de l'éducation artistique et culturelle un enjeu pédagogique. Sans contredire l'importance de la littérature patrimoniale dans l'enseignement du français, ce nouvel objectif ajoute au programme scolaire la mise en place d'activités artistiques. Les gouvernements successifs ont ainsi accordé à l'éducation artistique et culturelle une place de choix dans le parcours scolaire d'un enfant, ce qui donne lieu à ce qui ressemble à une injonction à chercher activement à multiplier les actions culturelles dans leurs classes et la participation de leurs élèves à des dispositifs. La circulaire

¹⁹ « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Arrêté du 27 janvier 2010, Code de l'Éducation, <https://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>.

interministérielle n°2013-073 du 3 mai 2013²⁰ rappelle les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle : l'apport cognitif, la rencontre avec un artiste et la pratique du geste artistique. Il est à noter que la résidence d'écrivain dans un lycée telle qu'elle est proposée par le conseil régional d'Île-de-France repose systématiquement sur ces trois aspects et peut donc idéalement trouver sa place dans un établissement scolaire. Nous pouvons remarquer que la résidence d'artiste est citée dès 2008 comme un dispositif dont doivent s'emparer les enseignants pour faire vivre la culture à l'école :

« Vous encouragerez le développement des dispositifs spécifiques (cf. annexe 2) qui constituent un cadre pédagogique privilégié, qu'il s'agisse de dispositifs existants (ateliers artistiques, ateliers scientifiques et techniques, pratique vocale, chorale et instrumentale, classes à projet artistique et culturel, travaux personnels encadrés, etc.) ou de dispositifs innovants. En particulier, les résidences d'artistes seront développées pour permettre aux élèves de suivre au plus près la création dans différents champs, des phases de recherche jusqu'à la réalisation²¹. »

Les dispositifs de résidence d'écrivain sont reconnus en tant que projets compatibles avec l'éducation artistique et culturelle et, à ce titre, explicitement encouragés par l'Éducation nationale. Par ailleurs, en ce qui concerne la littérature contemporaine, dans les différents textes réglementaires le cœur des projets d'éducation artistique et culturel n'est pas forcément placé du côté de la pratique de la lecture chez les élèves, mais plutôt du côté du contact avec l'auteur et avec le processus de création en cours. Ainsi, l'objectif revendiqué du développement massif de ces dispositifs n'est pas tant de faire lire les élèves que de les faire assister à la genèse d'une œuvre et aux différentes étapes de sa construction, voire de prendre part à cette dernière.

Il n'est donc pas possible d'ignorer l'injonction de l'Éducation nationale à ponctuer les programmes d'enseignement de projets de nature artistique. Pourtant, il serait inexact d'attribuer à cette seule cause la multiplication des résidences d'écrivains en lycée. Il semble plutôt que cet accroissement soit la conséquence d'un certain nombre de croyances de la part du corps enseignant. Quelles sont les différentes motivations qui sous-tendent les projets de résidences d'écrivains en lycées ? Quelles convictions animent les professeurs et les poussent à organiser des actions d'une telle ampleur ?

²⁰ Circulaire n° 2013-073 : « Actions éducatives, le parcours d'éducation artistique et culturelle », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 2013, https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm?cid_bo=71673.

²¹ « Circulaire n°2008-059 sur le développement de l'éducation artistique et culturelle », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 29 avril 2008, <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>.

1.2 Faire lire la littérature contemporaine n'est pas primordial

Si, comme nous venons de le voir, les dispositifs de lecture publique à destination des enfants et adolescents visent plus à familiariser les élèves avec l'acte créateur et la figure de l'écrivain qu'à susciter chez eux l'envie de lire, c'est également le cas pour les enseignants qui convoquent ces dispositifs. Il est question ici de la croyance en les bienfaits de la littérature. Dans le cadre d'une résidence d'écrivain au lycée, cela rejoint le concept de croyance tel qu'exposé par Delphine Naudier : la certitude que la littérature recèle des bienfaits pour le lecteur découle de la croyance en une valeur intrinsèque de l'œuvre et de l'auteur, croyance notamment fabriquée par les instances de légitimation que sont les critiques littéraires (Naudier, 2004)²². Ainsi, faire lire les élèves n'a jamais été un argument invoqué par les enseignants enquêtés pour justifier le souhait d'organiser une résidence d'écrivain. La croyance que lire est bon en soi, et donc qu'il faut donner envie de lire aux élèves, n'est pas une motivation mise en avant. Cela ne semble pas être un des enjeux de la résidence d'écrivain comme cela peut l'être dans un prix littéraire où la participation des élèves passe par la lecture de plusieurs ouvrages pendant l'année scolaire et où elle leur permet de devenir critiques, prescripteurs ; c'est leur lecture qui est déterminante.

1.3 Réconcilier les élèves avec la littérature patrimoniale n'est pas un objectif en soi

A fortiori, si la lecture d'œuvres contemporaines n'est pas une raison qui pousse à s'engager dans une résidence d'écrivain, la lecture d'œuvres patrimoniales n'en est pas une non plus. Nous aurions au contraire pu croire que la résidence fut un biais idéal pour amener les élèves à venir pas à pas aux œuvres du programme de français, tel que le décrit Anthony Soron :

« Le temps est venu d'aller plus loin, comme la NRP [Nouvelle Revue pédagogique] s'y engage résolument, en valorisant tout l'intérêt didactique et littéraire de recourir aux écritures du présent. Non pas, bien entendu, dans le sens d'un grand remplacement de la littérature patrimoniale par la littérature actuelle. Davantage dans la perspective de faire dialoguer les classiques et les modernes²³. »

²² Delphine Naudier, « La fabrication de la croyance en la valeur littéraire », *Sociologie de l'Art* OPuS 4, n° 2 (2004) : p.37-66, <https://doi.org/10.3917/soart.004.0037>.

²³ Antony Soron, « La littérature actuelle en classe, c'est maintenant ! », *Nouvelle Revue Pédagogique Lycée*, n° 76 (2017), http://www.nrp-lycee.com/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/litt_extrait.pdf.

Anthony Soron montre là la possibilité de recourir aux auteurs actuels, dans un premier temps pour permettre aux élèves de découvrir un champ assez peu représenté en classe et dans un second temps pour les amener à le mettre en lien avec les classiques, si ce n'est pour faire lire ces derniers. Nous aurions aisément imaginé que ce qui est décrit là est un objectif principal, une des premières motivations à se lancer dans une résidence d'écrivain pour un professeur. Or si cette motivation existe, elle reste sous-jacente.

Bien sûr, il n'est pas question de dire que les professeurs à l'initiative des projets de résidences d'écrivains en lycées ne sont pas convaincus qu'il serait bon pour les élèves de lire ou de lire plus, mais plutôt que les motivations explicitées sont autres. Ce dispositif, par sa durée et la relation particulière qu'il doit permettre de créer avec l'auteur, se distingue des dispositifs « pour faire lire » comme les prix littéraires ou des rencontres ponctuelles comme celles de L'Ami littéraire²⁴ dont l'objectif est clairement énoncé de faire lire aux élèves de la littérature contemporaine. La résidence d'écrivain se positionne par rapport à ce genre d'actions, pour proposer quelque chose de différent, voire quelque chose de plus.

1.4 Une tentative de rétablir l'égalité d'accès à la culture entre les élèves

L'hétérogénéité du niveau des élèves peut représenter un défi pour un enseignant : il est en effet plus compliqué d'adapter le programme à des profils différents puisqu'ils ne progressent pas au même rythme et n'ont pas les mêmes acquis. L'école n'est donc pas toujours suffisamment efficace pour estomper les inégalités, notamment les inégalités socio-culturelles qui segmentent les élèves, mais comme nous l'avons évoqué dans l'introduction et comme Anne Barrère l'a démontré, les enseignants font face à une abondance de dispositifs pour tenter de lutter contre ces inégalités²⁵. Un moyen parmi les autres est la résidence d'écrivain. Quelque chose, dans la résidence d'écrivain, se joue dans l'instantanéité de la rencontre avec l'auteur et de la réaction des élèves face à lui et à son œuvre. Dans cette rencontre, les élèves ne sont pas évalués sur leurs capacités de compréhension et d'analyse d'un texte : la place est laissée à leur subjectivité, leur sensibilité, plan sur lequel les professeurs supposent qu'ils retrouvent une forme d'égalité.

²⁴ « L'Ami littéraire / Présentation », Maison des écrivains et de la littérature, <http://www.m-e-l.fr/fiche-education-artistique.php?id=22>.

²⁵ Anne Barrère, *op. cit.*

Dans un article intitulé *Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage*²⁶, Stéphane Bonnéry aborde l'idée qu'un dispositif pédagogique, parce qu'il va requérir des prédispositions de la part des élèves – un certain langage, la maîtrise d'un savoir ou d'un savoir-faire – va participer à placer les élèves en situation d'inégalité. Or, il semble que les enseignants perçoivent le dispositif des résidences d'écrivains comme un projet qui ne nécessite pas de prérequis de la part des élèves. En ce sens, pour les professeurs, le dispositif de résidence d'écrivain s'avère une façon de faire table rase des difficultés de certains élèves et des facilités des autres, de les placer tous ensemble sur un terrain neutre. Cela est d'ailleurs accentué par le regard que va poser sur eux l'écrivain, qui ne connaît pas leur attitude en classe, ne sait rien de leur appétence pour la littérature, de leurs bulletins de notes. Il n'opère pas *a priori* de distinction entre les élèves d'une même classe. En somme, l'image de la résidence qui est véhiculée par les professeurs est que tout le monde se retrouve dans la même posture, en dépit du bagage culturel des élèves : tout le monde est en posture de découverte.

1.5 Se renouveler dans ses pratiques enseignantes pour susciter l'intérêt des élèves

Pour certains enseignants, la résidence d'écrivain apparaît comme un moyen de surprendre les élèves et donc de provoquer chez eux un intérêt nouveau. Cet aspect fait écho à la question de l'économie de l'attention : à l'heure où mobiliser l'attention d'une personne plus de quelques minutes est de plus en plus ardu, capter l'oreille attentive de trente élèves pendant une heure est un véritable défi. Les enseignants doivent eux aussi recourir à de nouvelles méthodes et pousser sur les leviers à leur portée ; renouveler la forme et le contenu des cours en est un. Proposer aux élèves d'aborder les cours de français d'une façon qu'ils n'ont jamais expérimentée, en suivant par exemple des ateliers d'écriture avec un auteur, est un moyen de susciter un nouvel intérêt de leur part. Lors d'une soirée organisée par Remue.net le 6 avril 2012²⁷, Didier Vignon, professeur d'arts plastiques au lycée Olympes-de-Gouges à Noisy-le-Sec qui accueillait alors l'autrice Hélène Gaudy en résidence, a cité en premier lieu l'envie de proposer quelque chose de nouveau à ses élèves, dans les raisons de faire une résidence d'écrivain.

²⁶ Stéphane Bonnéry, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie* 167, n° 2 (2009) : p.13-23.

²⁷ Remue.net, « Les résidences d'auteurs en lycée », 6 avril 2012, .mp3, <http://remue.net/ecouter-les-residences-d-auteurs-en-lycee>.

À ce discours s'ajoute celui d'Isabelle Thomain, professeure documentaliste, pendant la résidence de Makenzy Orcel au lycée professionnel Galilée à Paris (2019), où elle s'exprime de la façon suivante :

« Cette résidence, pour moi documentaliste, c'était vraiment une occasion de faire travailler les élèves différemment et de réconcilier un public d'un lycée professionnel qu'on dit fâché avec le livre, avec les mots, avec le plaisir de lire et le plaisir de jouer avec les mots, et pour ça il me semblait qu'il fallait casser un petit peu les codes de l'enseignement classique. Heureusement j'ai trouvé dans l'établissement des enseignants prêts à casser ces codes de l'enseignement classique et à partir avec moi dans cette belle aventure²⁸. »

« Casser les codes de l'enseignement classique », c'est ce que permettrait la résidence d'écrivain en transformant une année scolaire normale en expérience littéraire, en laboratoire de création. La résidence d'écrivain propose bel et bien quelque chose de différent ; elle n'est pas sollicitée ici pour remplacer ou s'ajouter au programme habituel mais pour permettre de faire quelque chose qu'il ne fait pas : surprendre les élèves et leur proposer une autre manière de se mettre au travail. Mais nous pouvons nous demander si cette différence, indéniable, va réellement jusqu'à « casser les codes ». Il ne faut pas oublier que la résidence prend place dans une institution scolaire. Si le professeur a l'impression que les codes sont cassés – alors que sont substitués d'autres codes, toujours dans un cadre institutionnel – cela provient peut-être d'un changement des repères du professeur lui-même. De ce point de vue, nous pouvons nous demander si les élèves perçoivent et analysent ces changements. N'est-ce pas un horizon d'attente spécifiquement professoral ? N'est-ce pas l'indice d'une ambition du professeur qui n'est peut-être pas partagée par ses élèves ? Il est difficile d'apporter une réponse à ces questions, qui mettent en jeu un processus probablement inconscient chez les professeurs concernés, mais cela nous permet de nuancer les discours.

1.6 Trouver une voie d'expression pour les élèves

Les raisons de mettre en place une résidence d'écrivain dans un lycée peuvent aussi s'éloigner des enjeux pédagogiques pour viser un intérêt plus personnel pour les adolescents. Par exemple, nous avons pu constater que la résidence, par la présence soutenue de l'écrivain dans

²⁸ « Atelier Lecture/Ecriture avec Makenzy Orcel », 18 février 2019, .mp3, (3:45), https://radioclype.scola.ac-paris.fr/audio/2018-2019/2018.10.19_LP_GALILEE.mp3.

une classe, était parfois perçue comme un moyen donné aux élèves de se dire eux-mêmes, de trouver leur voix ; par le contact avec l'écrivain et l'apprentissage d'autres modes d'écriture, les élèves accèdent à la possibilité de produire un discours, plutôt que de reproduire un discours existant. Face à l'impossibilité de dire, de se dire, s'emparer de l'écriture aide à trouver un mode d'expression. Ainsi, Sylvie Cadinot-Romerio, professeure de français à l'initiative des deux résidences de Tanguy Viel au lycée Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois, écrit sur Remue.net :

« Mais comment dire l'intimité, silencieuse, irréfléchie, qu'on a avec l'espace autour de soi ? Trop atmosphérique pour être immédiatement appréhendée mais aussi trop dense pour être démêlée, elle requiert le secours de formes qui soient capables de faire venir au langage des états ou des mouvements à demi conscients : des intensités restées muettes, des sensations diffuses, des impressions fugitives... Il fallait donc aux jeunes habitants de Clichy-sous-Bois qu'un écrivain leur prête l'appui de sa poétique et de son anthologie personnelle, comme l'a fait Tanguy Viel dans le cadre de cette résidence au lycée Alfred Nobel²⁹. »

L'enseignante précise également cela dans un entretien : « J'ai trouvé qu'il fallait absolument que ces pensées adolescentes puissent se dire. Ça me paraît une nécessité. Et pour ça il fallait rencontrer l'écriture³⁰. » Comme nous pouvons le lire, l'écriture revêt un caractère nécessaire pour que les adolescents construisent leur propre discours, sur eux-mêmes et sur leur perception du monde, et la présence de l'écrivain représente le moyen d'accéder à cette écriture de soi. À l'importance d'être capable de se dire sans passer par les mots des autres, s'ajoute la possibilité de faire vivre ce discours en dehors des murs de la classe, une forme de reconnaissance publique, autre motivation pour Sylvie Cadinot-Romerio³¹. En effet, la restitution de la résidence d'écrivain par la publication des textes écrits par les élèves, sans être une obligation du programme francilien, est une pratique très courante. La publication confère une existence à la parole des élèves. Cependant, il faut également souligner que cette publication se limite la plupart du temps au lycée, par des distributions aux enseignants et aux parents d'élèves et quelques exemplaires dans le CDI. La reconnaissance publique des voix et des textes des élèves en est donc très limitée.

²⁹ Sylvie Cadinot-Romerio, « Au monde », *Remue.net*, 17 janvier 2016, <https://remue.net/Au-monde>.

³⁰ Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio, 26 février 2020. Voir annexe p.107.

³¹ *Ibid.* Voir annexe p.98.

Nous avons étudié les raisons de faire un projet de résidence mises en avant par les professeurs. Nous avons donc pu voir que la résidence se situait de leur point de vue du côté de l'innovation pédagogique : une nouveauté qui peut provoquer des réactions inattendues chez les élèves. Les enseignants ont tendance à placer leurs élèves au cœur de leurs préoccupations, ce qui est louable. Mais ces motivations ne sont-elles pas doublées d'autres raisons moins pédagogiques, comme la reconnaissance institutionnelle par exemple ? Nous ne pouvons occulter la structure de domination dans laquelle évoluent les professeurs – une structure inaperçue de l'agent lui-même, ce que Bourdieu appelle *l'illusio* (Bourdieu, 1996)³². Ainsi, la résidence d'écrivain ne relève pas complètement d'un investissement tout entier de soi mais suit peut-être des gratifications qui valident la démarche.

³² Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Points (Seuil, 1996).

Chapitre 2 : Genèse de la résidence, la rencontre entre l'enseignant et l'écrivain

Les enseignants qui choisissent de mettre en place le dispositif de résidences d'écrivains dans leurs classes ne le font pas tous pour les mêmes raisons, mais cela n'exclut pas qu'il existe des traits communs entre ces enseignants et entre la vision qu'ils défendent de leur métier et de leurs missions.

2.1 Des enseignants habitués des actions culturelles

Durant les deux années d'exercice au conseil régional, et l'enquête menée parallèlement sur les résidences d'écrivains en lycées, nous avons identifié une caractéristique commune à tous les enseignants qui sont à l'initiative des projets de résidence : avant leur participation à ce projet, ils ont tous été moteurs ou parties-prenantes d'autres dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Cela peut aller de la rencontre ponctuelle avec un artiste à un partenariat avec une structure culturelle comme un théâtre, jusqu'à la participation à un prix littéraire. Il se trouve que ces professeurs, qu'ils enseignent une discipline ou qu'ils soient responsables du Centre de documentation et d'information, sont familiers des projets qui nécessitent de faire un pas de côté, en sortant de la classe ou bien en y invitant un autre professionnel.

Ainsi, Clémence Roux, professeure de français à Évry, mentionne sa participation à des ateliers de théâtre à plusieurs reprises lors d'un entretien³³ ; Sonia Boulahna, professeure documentaliste, précise que le lycée Jacques Amyot à Melun a pris part plusieurs années de suite à L'Ami littéraire avant d'inviter Wilfried N'Sondé en résidence³⁴. Delphine Ya-Chee-Chan aborde assez vite dans l'entretien les liens du lycée Maurice Utrillo de Stains avec les équipements culturels de proximité, notamment la médiathèque du Temps libre avec laquelle elle organise la participation de l'établissement au festival Hors Limite, mais aussi le Studio Théâtre :

³³ Entretien avec Clémence Roux, 11 avril 2019. Voir annexe p.10.

³⁴ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.74.

« Il y a une tradition de faire des ateliers théâtre, les élèves ont la possibilité de passer l'option facultative théâtre au bac. Ils sont accompagnés du personnel du Studio Théâtre de Stains, avec qui le lycée est en partenariat³⁵. »

Les professeurs participant à des résidences d'écrivains sont donc coutumiers de l'intégration d'actions culturelles à leur programme d'enseignement. Cela peut s'expliquer par le fait que la résidence d'écrivain est particulièrement importante et que sa mise en place pose des contraintes. Pour un enseignant qui n'aurait jamais pris part à un projet qui sort de l'ordinaire, un tel dispositif peut sembler effrayant ou trop compliqué. D'une certaine façon, la participation à d'autres actions ou le fait d'avoir déjà accueilli des artistes dans leurs classes préparent les enseignants aux exigences d'une résidence d'écrivain et leur permettent de mieux appréhender ce programme. Mais, si nous parlons de contraintes ou d'exigences, le fait est que les résidences d'écrivains restent des projets accessibles pour les professeurs. En effet, certains n'hésitent pas à renouveler l'expérience. À partir d'une étude des projets de résidences en lycées soutenus dans le cadre du programme francilien, nous avons constaté que sur un total de cinquante-cinq établissements participants, treize d'entre eux avaient participé au moins deux fois³⁶. Ainsi, environ 24% des lycées participants se mobilisent plusieurs fois autour d'un écrivain pour l'accueillir, et derrière ces démarches répétées se cachent souvent les mêmes enseignants, comme c'est le cas avec Delphine Ya-Chee-Chan qui a porté successivement la résidence de Thomas Mathieu et celle de Pedro Mancini, ou bien d'Isabelle Thomain avec les écrivains Makenzy Orcel et Jean d'Amérique. Les entretiens menés nous ont permis de constater que les participations au programme de résidences se doublent également de participations à d'autres dispositifs de lecture publique ou d'éducation artistique et culturelle. L'organisation de résidences d'écrivains dans les lycées est le fait de professeurs déjà impliqués dans une démarche active d'introduction de la littérature contemporaine à l'École.

2.2 Connaître l'écrivain pour pouvoir l'accueillir

Nous savons donc que les enseignants qui portent des résidences d'écrivains sont familiers de la littérature contemporaine, ne serait-ce que par leur participation à d'autres dispositifs. Cet aspect n'est pas sans incidence sur le choix de l'auteur pour une résidence d'écrivain. En effet, si c'est parfois l'écrivain qui prend l'initiative d'entrer en contact avec un lycée pour voir si les

³⁵ Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan, 7 octobre 2019. Voir annexe p.18.

³⁶ Voir tableau récapitulatif des résidences d'écrivains en lycées. Annexe p.5.

professeurs y seraient intéressés par un projet, la plupart des professeurs qui décident d'eux-mêmes de monter un tel projet se tourne vers des écrivains qu'ils connaissent déjà. Ils font souvent appel à des écrivains qu'ils ont pu croiser dans d'autres dispositifs. Le fait de connaître l'écrivain est bien sûr une difficulté en moins dans la préparation du projet, ne serait-ce que pour prendre contact avec lui, mais cela permet également d'avoir déjà une idée de la façon dont cet écrivain se comporte dans un échange avec des lycéens. Delphine Ya-Chee-Chan présente ainsi le choix de construire la résidence avec Thomas Mathieu :

« Si cette rencontre-là ne s'était pas bien passée on ne l'aurait pas eu en résidence. [...] Pour Thomas, si on ne l'avait pas vu... Là, on a vu comment il était avec les élèves, et puis c'était une telle évidence : sa BD pouvait intéresser tellement de monde³⁷ ! »

Dans le cas précis de cette première résidence au lycée Maurice Utrillo à Stains, c'est une intervention de Thomas Mathieu mise en place avec la médiathèque du Temps libre qui a permis à la professeure documentaliste, qui souhaitait à ce moment-là faire une résidence, de constater qu'il y avait une sorte de compatibilité entre l'attitude de l'auteur face aux lycéens et ce qu'elle-même imaginait mettre en place dans le cadre d'une résidence. Ainsi, le fait d'être familier des auteurs contemporains et d'avoir quelques liens avec eux est souvent décisif pour les professeurs. Nous pouvons nous arrêter quelques instants sur cette idée. En effet, nous voyons là que l'affect joue un rôle important dans la décision de travailler avec un auteur, or il est étonnant que l'affect soit déterminant dans une démarche qui semble à l'origine purement intellectuelle et intégrée dans l'établissement scolaire et son fonctionnement. L'attention particulière portée à la personnalité de l'auteur traduit d'un souhait des enseignants de produire une structure d'accueil agréable pour les élèves, certainement dans l'optique de dépasser le cadre institutionnel constitué par le lycée, et ce malgré le fait que la résidence s'y intègre.

2.3 La résidence comme prolongement d'une rencontre

Parfois, la résidence est le prolongement direct d'une rencontre au lycée. Dans un article qu'il a publié sur Remue.net³⁸, l'écrivain Jérémie Dres explique que sa résidence au lycée Julie

³⁷ Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan, 7 octobre 2019. Voir annexe p.21.

³⁸ Jérémie Dres, « Étape 1 - Récolte de la matière », *Remue.net*, 23 janvier 2019, <https://remue.net/jeremie-dres-etape-1-recolte-de-la-matiere>.

Victoire Daubié à Argenteuil a été pensée dans la continuité d'un projet qu'il avait mis en place avec une enseignante de l'établissement et que, face à la réussite de cette première expérience, la résidence a été pour eux un moyen de prolonger leur projet et de lui donner plus d'ampleur, grâce à la durée de six mois et à la fréquence de ses interventions dans la classe. Ce souhait d'approfondir un projet, lorsque les professeurs ont le sentiment que la rencontre entre les écrivains et les élèves est une réussite, a également été partagé par Isabelle Thomain. Le lycée professionnel Galilée a en effet accueilli l'écrivain Makenzy Orcel durant dix mois, au cours desquels il a invité quelques écrivains pour des interventions uniques autour d'un de leurs livres, que les élèves lisaient pendant la résidence. De cette façon, le poète Jean d'Amérique a passé une matinée avec les lycéens participant à la résidence de Makenzy Orcel. Face au plaisir manifeste des élèves à écrire et lire de la poésie avec le jeune poète, Isabelle Thomain a eu l'envie de poursuivre le travail commencé avec Makenzy par une seconde résidence au lycée, cette fois-ci avec Jean d'Amérique. Ainsi la résidence de Jean d'Amérique au lycée Galilée s'inscrit directement dans la poursuite de celle de Makenzy Orcel³⁹. Dans ce genre de situation, le fait que les protagonistes se connaissent et aient déjà travaillé ensemble facilite la mise en place concrète de la résidence.

2.4 Le genre littéraire comme critère de choix

Comme nous le disions, si beaucoup de professeurs qui prennent part aux résidences connaissent déjà les auteurs pour les avoir rencontrés, tous ne sont pas dans cette situation. Alors, comment se fait le choix de l'auteur dans ces circonstances ? Ce que nous avons identifié à ce propos, c'est que la question du genre littéraire de l'auteur et des thématiques qu'il aborde dans ses ouvrages sont les deux critères qui orientent le choix. En comparant les résidences du programme francilien, il apparaît que le roman est le genre le plus représenté avec 55% des projets faits avec des auteurs de romans. La poésie et le théâtre suivent loin derrière avec respectivement 16% et 11% des projets dans ces registres⁴⁰. Cela peut d'abord s'expliquer par le fait que la poésie, le théâtre, mais aussi l'essai ne sont pas des genres majeurs dans le champ littéraire ; ils bénéficient d'une place moindre, ils sont moins représentés, notamment dans les médias, et donc moins connus du grand public. Il faut également prendre en compte que ces genres sont beaucoup moins publiés que le roman car il y a également moins de poètes, d'essayistes et de dramaturges

³⁹ « Jean d'Amérique au lycée Galilée (Paris XIII) », Remue.net, 2019, <https://remue.net/jean-d-amerique-au-lycee-galilee-paris-xiii>.

⁴⁰ Voir tableau récapitulatif des résidences d'écrivains en lycées. Annexe p.5.

que de romanciers. De plus, ces genres sont régis par des codes qui leur sont propres et qui constituent donc une contrainte supplémentaire dans le cadre d'un atelier d'écriture par exemple.

Le genre ou les thématiques abordées par l'auteur ne sont donc pas sans impact sur la décision des professeurs. Ainsi, Sonia Boulahna explique que le travail de Wilfried N'Sondé permettait à l'équipe pédagogique de traiter avec les élèves des thématiques qui les intéressaient⁴¹. De son côté, Sylvie Cadinot-Romerio parle du choix du roman et particulièrement des romans de Tanguy Viel comme d'une évidence, étant donné les raisons qui la poussaient à construire une résidence d'écrivain :

« On s'est dit : "Il faut que les élèves cessent d'être objets de discours mais sujets de discours. " Donc j'étais à la recherche d'un écrivain. Je connaissais un peu l'œuvre de Tanguy Viel, et il me semble que toutes ses histoires racontent un peu la même chose, c'est-à-dire des personnages qui sont hantés par les paroles des autres et qui deviennent narrateurs, construisent leur propre version de l'histoire : comme le narrateur de Paris Brest le dit, il va donner sa propre version. Je me suis dit que c'était exactement ce que je voulais faire : faire que les élèves deviennent les narrateurs de leur histoire, eux qui sont hantés par les paroles qu'ils entendent à propos d'eux-mêmes⁴². »

Le choix de l'auteur a ici été guidé et déterminé par son écriture et par les possibilités de création que le registre fictionnel offrait aux élèves pour se dire. Enfin, un dernier exemple est le choix du genre en fonction de ses connaissances personnelles en matière de littérature contemporaine. Ainsi, Delphine Ya-Chee-Chan se présente comme passionnée par l'univers de la bande dessinée et du manga, genre qui fait consensus auprès de ses collègues du lycée Maurice Utrillo, puisqu'avant même la résidence de Thomas Mathieu, certains professeurs prenaient le temps de discuter et de s'échanger des bandes dessinées. Cela lui a permis de mobiliser beaucoup d'autres enseignants, en s'appuyant sur leurs goûts personnels, lors des deux résidences d'écrivains faites dans ce lycée, chacune avec un auteur de bande-dessinée.

Nous pouvons donc constater que le choix de l'écrivain pour faire une résidence est souvent directement fonction des objectifs et des motivations des professeurs pour monter le projet. La plupart des lycées ont ainsi une démarche proactive en allant eux-mêmes solliciter les auteurs, soit pour poursuivre une première rencontre réussie, soit par connaissance de l'auteur, de

⁴¹ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.76.

⁴² Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio, 26 février 2020. Voir annexe p.104.

son travail, avec l'envie de placer son écriture au cœur du projet de résidence. Ces éléments constituent généralement le noyau central de la résidence, mais elle ne se limite pas seulement à ce travail sur et avec l'auteur, comme nous allons le voir.

Chapitre 3 : Un projet qui ne se limite ni à la classe, ni à l'établissement

Nous avons vu de quelles manières les professeurs en lycée sont amenés à mettre en place des projets de résidences d'écrivains et quels enjeux sous-tendent ces projets pour eux. Une fois la candidature retenue, le projet peut commencer selon les modalités qui ont été annoncées dans le dossier déposé en amont (durée de la résidence, types de rencontres, d'ateliers, liens avec les partenaires). À nouveau, les professeurs doivent veiller à articuler les différents enjeux énoncés dans leur candidature, entre les attentes des différents protagonistes de la résidence.

3.1 L'indispensable soutien de la direction

Il va de soi que dès lors qu'un enseignant prépare le dépôt de la candidature avec l'écrivain pour pouvoir faire une résidence dans le lycée, il doit le faire avec l'accord du proviseur, représentant légal de l'établissement. Il arrive que la participation du chef d'établissement se limite à signer les documents officiels qui concernent la résidence, mais cela est plutôt rare. En effet, l'implication de la direction peut permettre de mobiliser plus d'enseignants autour du projet et de lui donner plus d'ampleur ; elle est un moyen de fédérer une équipe qui accueille l'auteur au lieu d'un seul professeur ; elle peut instaurer un climat de confiance, bénéfique à la pleine réalisation du projet en permettant aux professeurs et à l'auteur de profiter de toutes les possibilités et libertés offertes par une résidence d'écrivain. Le fait de ne pas pouvoir jouir de ce climat de confiance au lycée peut même freiner complètement la mise en place d'un projet.

Delphine Ya-Chee-Chan a ainsi décidé qu'il était préférable de reporter l'élaboration d'un nouveau projet de résidence :

« [Ce qui est indispensable, ce n'est] pas forcément l'appui [de la direction], mais une situation de confiance. Ce que j'aime bien c'est quand finalement il m'oublie et se dit qu'il peut signer les trucs sans se poser de questions et que je lui apporte du bonus. Mais là effectivement il n'y a pas de climat de confiance, ce n'est pas du tout agréable. Dans le climat actuel tout ce que je fais qui est de l'ordre de

l'artistique et du culturel, je n'ai pas abandonné l'idée de le faire, mais je le fais en autonomie, sur mes propres moyens⁴³. »

Mais cette situation de confiance, si elle permet aux enseignants de porter des projets, n'est pas suffisante pour leur conférer une ampleur à échelle de l'établissement. Sylvie Cadinot-Romerio évoque ainsi comment le soutien de la direction devient un facilitateur de projets et participe à créer des conditions d'accueil agréables à l'auteur :

« Disons que dans un lycée ça dépend un peu de la direction. À Clichy-sous-Bois j'avais une direction qui était extrêmement favorable à tous les projets. La direction de Lavoisier, pour le premier projet avec Tanguy Viel, ne s'y est pas opposé, mais elle ne l'a pas vraiment facilité. Elle ne l'a pas porté comme à Clichy-sous-Bois. Mais il se sont aperçus après, à cause de la réaction des parents, la réaction des élèves, le livre, que c'était un projet intéressant, donc je pense qu'ils vont plus porter la deuxième résidence⁴⁴. »

Ainsi, l'implication de la direction dans le projet s'avère indispensable pour créer les conditions favorables à la réussite de la résidence. Cela va se traduire par une ambiance de confiance entre les différents acteurs, mais également par la possibilité de faire sortir le projet de la classe ou des classes dans lesquelles il se déroule, pour le faire rayonner sur l'ensemble de l'établissement, notamment en impliquant les professeurs non concernés et les parents d'élèves, parfois même les personnels non-enseignants. Il faut également préciser que le proviseur a intérêt, professionnellement, à soutenir le projet : le fait que les élèves bénéficient d'un cadre agréable pour le projet, que l'auteur se sente véritablement accueilli et que les professeurs se sentent soutenus participent à la valorisation du proviseur dans ses missions.

3.2 Le professeur documentaliste : la constante des résidences en lycée

En examinant les dossiers de candidatures des résidences d'écrivains en lycées, nous pouvons voir que la majorité des projets sont impulsés par les professeurs documentalistes. S'ils ne sont pas à l'origine du projet, ils en sont au moins partie-prenante. La résidence d'un écrivain dans un lycée ne se fait jamais sans un lien avec le Centre de documentation et d'information

⁴³ Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan, 7 octobre 2019. Voir annexe p.48.

⁴⁴ Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio, 26 février 2020. Voir annexe p.111.

(CDI), qui incarne même souvent le point d'ancrage de l'écrivain dans l'établissement. Cela s'explique notamment au regard des missions des professeurs documentalistes :

« Dans le cadre du projet d'établissement, et sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur-documentaliste prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional voire national et international. Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement⁴⁵. »

Cette circulaire publiée dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale insiste sur les missions à caractère culturel du professeur documentaliste tout en réaffirmant son appartenance à l'équipe pédagogique, en tant que membre à part entière parmi les autres professeurs. De cette façon, il se situe à l'endroit idéal pour construire des projets mobilisant plusieurs disciplines et en partenariat avec d'autres équipements que le lycée. Nous pouvons même affirmer que les enseignants ne peuvent faire autrement qu'avertir le professeur documentaliste des projets de nature artistique ou culturelle qui ont lieu au lycée lorsqu'il n'est pas lui-même à leur initiative ; en effet, par sa posture particulière, ne pas être informé de ce qu'il se passe dans son lycée le mettrait en difficulté.

3.3 Le CDI, porte d'entrée sur l'ensemble de l'établissement ?

Le lieu CDI lui-même peut constituer un point d'attache à la résidence, qui peut être mis à disposition de l'auteur pour travailler et pour rencontrer des élèves. Cela se confirme dans les entretiens menés. Delphine Ya-Chee-Chan explique par exemple que les deux résidences faites au lycée Maurice Utrillo se sont traduites par une présence différente des auteurs dans le CDI : tandis qu'elle a mis à disposition de Thomas Mathieu un espace partiellement clos dans le CDI,

⁴⁵ « Les missions des professeurs documentalistes », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, Circulaire n° 2017-051 du 28 mars 2017, https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm?cid_bo=114733.

Pedro Mancini a préféré s'installer au milieu des élèves, sur les grandes tables communes. Thomas Mathieu s'est donc, selon elle, retrouvé assez vite isolé dans cet espace qui lui a permis de travailler, tandis que Pedro Mancini a fait le choix de travailler sa bande dessinée devant les élèves, en acceptant qu'ils viennent l'interrompre et lui parler⁴⁶. Pour Sonia Boulahna, le fait que la résidence soit particulièrement localisée dans le CDI a participé à faciliter les échanges entre les professeurs et Wilfried N'Sondé et donc la gestion partagée du projet. Un autre effet de la présence de l'écrivain dans le CDI dans le cadre de cette résidence est que les élèves qui avait rencontré l'auteur lors de ses venues pour L'Ami littéraire ont pu revenir le voir, le saluer mais également discuter avec lui, ou de son travail :

« C'était matérialisé, il avait une petite salle : "Bureau de Wilfried N'Sondé", et c'est arrivé que des élèves de première, qui n'était pas de la classe du dispositif, viennent faire des recherches pour les TPE, quand ça existait encore, et qu'en fonction des thèmes je leur dise : "Regardez, on a un auteur en résidence ici, vous pouvez aller lui poser des questions, profitez-en !" Donc il accueillait aussi les élèves dans ce bureau⁴⁷. »

Le fait qu'un lieu soit matérialisé comme point de chute de l'écrivain s'avère un moyen d'ouvrir la résidence aux autres classes que celles directement visées par le projet. Dans toutes les résidences, le CDI semble une possibilité de créer du lien entre ce qui se passe en classe et ce qui se passe à l'extérieur.

3.4 La dynamique des partenariats : une contrainte supplémentaire

La question de l'ouverture de la résidence, de son rayonnement sur l'ensemble de l'établissement, n'est pas la seule qui se pose, puisque les professeurs doivent également prendre en compte la dimension territoriale du projet, c'est-à-dire les partenaires extérieurs au lycée qui sont mobilisés. Dans le dossier de candidature au programme régional de résidences d'écrivains en Île-de-France, la partie consacrée à la présentation du projet de rencontre avec les publics comporte une sous-partie intitulée : « Partenariats sur le territoire et rayonnement de la résidence ». Le fait d'intégrer la participation d'autres structures que le lycée est donc explicitement valorisé par le conseil régional. Cette approche territoriale est aujourd'hui une

⁴⁶ Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan, 7 octobre 2019. Voir annexe p.43.

⁴⁷ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.84.

exigence de beaucoup de dispositifs culturels. Dans son article « Des malentendus, bien entendu !⁴⁸ », Jean-Paul Filliod cite les mots d'un enseignant à ce sujet : « Aujourd'hui, si tu travailles pas en partenariat ou en réseau, t'es ringard » pour insister sur l'injonction institutionnelle à travailler avec d'autres structures, mais également sur la difficulté que ce travail peut représenter lorsqu'il n'appartient pas déjà au fonctionnement d'un établissement.

La construction de partenariat peut en effet poser une difficulté supplémentaire pour les professeurs. Cela a par exemple été le cas pour Isabelle Thomain, pour qui la mise en place du dispositif s'avérait déjà extrêmement lourde en elle-même. De plus, un changement de direction alors que la résidence d'écrivain de Makenzy Orcel avait déjà été organisée a empêché le lycée de mobiliser les moyens financiers qu'ils avaient espérés afin de faire vivre les partenariats originellement souhaités. Pour elle, le fait de faire sortir la résidence du lycée était surtout un désir de l'auteur, un objectif que lui s'était donné pour cette résidence :

« Finalement, ça aurait apporté quelque chose, dans le sens où c'était hors du lycée, dans un lieu particulier, mais sauf que nous on a cette représentation de la salle de spectacle, eux pas tellement. Je crois que là on extrapolait un peu ce que nous pouvions penser de la salle. [...] La bibliothèque c'était prévu, sauf que pas de bol, la bibliothèque a fermé. [...] Il y a un moment où on est face à la réalité. C'est super si on réussit à aller à la Maison de la Poésie, à la BNF, à la bibliothèque... Le principe de réalité c'est que je ne peux pas les emmener partout tout le temps parce que j'ai des autres cours, qu'il y a eu des problèmes de responsabilités, des problèmes de budget sur certaines activités, et puis que si on veut avoir le temps d'écrire⁴⁹... »

Dans le cadre de cette résidence, les partenariats ne relevaient pas d'une nécessité pour mener à bien les objectifs donnés. Le projet s'est surtout cantonné aux murs de l'établissement, ce qui n'a pas empêché Makenzy Orcel et Isabelle Thomain d'y faire entrer d'autres auteurs et une scénographe pour faire ce qu'ils avaient imaginé et organiser une restitution avec lecture de leurs textes par les élèves. Les partenariats peuvent effectivement devenir une contrainte pour le porteur de la résidence, car ils demandent un temps de préparation et l'intégration d'autres acteurs au projet.

⁴⁸ Jean-Paul Filliod, « Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle" », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 43, n° 4 (2010), p.77-94.

⁴⁹ Entretien avec Isabelle Thomain, 6 novembre 2019. Voir annexe p.69.

Par ailleurs, le fait que les partenariats soient au cœur d'un effet de mode, comme nous pouvons le déduire de la citation de Jean-Paul Filliod, ouvre la porte au risque d'uniformisation des projets. En effet, si les partenariats deviennent la norme sans qu'il y ait une nécessité à les convoquer dans une résidence, le danger est que les résidences se construisent toutes sur le même mode et qu'elles se ressemblent toutes. Ainsi, il semble que si l'injonction à travailler en réseau avec des partenaires existe, elle ne doit pas pour autant constituer une règle appliquée trop strictement, et doit être pensée en fonction du projet mis en place et de ses objectifs singuliers.

3.5 La dynamique des partenariats : un outil d'extériorisation du projet

Si les partenariats ne sont pas indispensables pour tous les projets, ils peuvent être nécessaires à la bonne réalisation de certains, en apportant des possibilités supplémentaires. Ainsi, Sonia Boulahna parle de la construction des partenariats pour la résidence de Wilfried N'Sondé comme d'un travail substantiel mais aussi, paradoxalement, comme l'un des meilleurs moments de la préparation de la résidence pour elle et sa collègue professeure de français. Ce moment reste pour elle celui de l'ouverture des possibles de la résidence⁵⁰. Si nous approfondissons notre étude de cette résidence et de son programme, nous pouvons voir que les partenariats mis en place ne constituent pas une simple ouverture du lycée sur le reste de la ville ou un moyen comme un autre de faire sortir les élèves et de les emmener dans un endroit où ils n'ont pas l'habitude d'aller, mais qu'ils sont réellement pensés dans un lien direct avec le projet de l'auteur et les ateliers d'écriture. Nous pouvons lire sur la page suivante un extrait du programme de la résidence de Wilfried N'Sondé au lycée Jacques Amyot à Melun⁵¹, où sont évoqués les différents partenaires mobilisés. Ce sont les deux professeures porteuses de la résidence au lycée qui, des suites de leurs échanges avec l'écrivain et en ayant connaissance de son projet d'écriture personnel qui portait alors sur la Débâcle de 1940, sont allées trouver les Archives départementales de Seine-et-Marne et la Gendarmerie afin permettre aux élèves de faire des liens entre les textes qu'ils écriraient en cours et le contexte historique dans lequel ces textes s'ancraient.

⁵⁰ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.78.

⁵¹ « Programme de la résidence de Wilfried N'Sondé au lycée Jacques Amyot de Melun », Blog de restitution de résidence, Wilfried N'Sondé en résidence au lycée Jacques Amyot, 2019, <https://lewebpedagogique.com/wiljakam/files/2019/05/Programme-r%C3%A9sidence-WILFRIED-NSOND%C3%A9-au-Lyc%C3%A9e-Jacques-Amyot.pdf>.



PROGRAMME

15.01.2019 Visite des Archives départementales à Dammarie-les-Lys - Atelier "Débâcle 1940 en Seine-et-Marne"

28.01.2019 Cérémonie d'ouverture de la résidence : lectures musicales des textes de Wilfried N'Sondé

22.02.2019 Visite du Musée de la Gendarmerie Nationale à Melun

29.03.2019 Projection du film *Dunkerque* au cinéma Les Variétés de Melun suivi d'un débat le **19.04.2019** avec l'intervenant du dispositif Lycéen au Cinéma, Nachiketas Wignesan

04.06.2019 Visite de l'Astrolabe et rencontre avec Stéphane Durand des éditions Actes Sud

05.06 2019 Rencontre et dédicaces à la librairie de l'Escalier

A venir Atelier du Mardi à la médiathèque départementale de Seine-et-Marne "Comment écrit-on l'Histoire ?"

Un dernier élément à prendre en compte à propos de la mobilisation de partenaires dans une résidence d'écrivain est la situation géographique de l'établissement. Cet aspect a en effet un très fort impact sur l'élaboration des projets, puisqu'il faut avoir la possibilité géographique de faire appel à des partenaires. Or, l'Île-de-France n'est pas homogènement dotée en structures culturelles. Nous pouvons ainsi observer dans le programme francilien que Paris et la petite couronne (Seine-Saint-Denis, Hauts-de-Seine et Val-de-Marne) concentrent plus de 68% des résidences, laissant les 32% restants aux quatre vastes départements que sont la Seine-et-Marne, l'Essonne, les Yvelines et le Val d'Oise. Nous n'avons pas pu étudier plus en avant cet aspect par une observation sur les territoires mais nous pouvons supposer qu'avec une activité et des propositions culturelles très développées, les territoires permettent aux enseignants d'être actifs en matière d'éducation artistique et culturelle.

3.6 La démarche interdisciplinaire souvent mise en avant

S'il ne se retrouve pas dans toutes les résidences, le souhait des professeurs d'avoir une démarche interdisciplinaire est très récurrent dans les projets. Convoquer plusieurs matières autour du projet et de l'auteur semble quelque chose de positif. Avant même de traiter des apports pédagogiques éventuels d'une approche interdisciplinaire du métier d'enseignant, nous pouvons nous attarder sur la recherche produite par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire en 2010, qui nous apprend que la collaboration entre enseignants dans le milieu professionnel est vecteur d'un sentiment de bien-être, d'efficacité et d'une diminution du stress lié au travail (Beaumont, Lavoie, Couture, 2010)⁵². Le fait de faire communiquer les enseignements entre eux et de participer à l'élaboration commune d'un projet pour l'établissement est donc à la fois gratifiant et stimulant pour les enseignants. De plus, cela traduit d'une volonté de lier les savoirs aux yeux des élèves, de « décloisonner » les différentes matières.

Nous pouvons même aller jusqu'à dire que la résidence peut encourager cette pratique plus transversale de l'enseignement, puisqu'elle pousse les équipes pédagogiques à se fédérer autour d'un même projet. Cela représente un supplément pour les élèves aussi en renforçant la cohérence d'ensemble de ce qui est délivré par les professeurs. Cela peut alors devenir un enjeu central de la résidence, au même titre que la pratique de l'écriture, ce qui a été le cas lors de la résidence de Léonora Miano au lycée Alfred Kastler de Cergy en 2012. Sur le blog⁵³ créé par les

⁵² Claire Beaumont Ph. D., José Lavoie, et Caroline Couture, « Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation » (Presses Universitaires de Laval, 2010).

professeurs et dédiés à la résidence, nous pouvons trouver une vidéo de présentation par un des enseignants, qui parle des enjeux de la rencontre avec l'autrice dans les termes suivants :

« En l'occurrence, ce qui nous a semblé particulièrement important, c'est que plusieurs disciplines, notamment l'histoire, le français, la philosophie, le théâtre puissent être enrichies par ce dialogue avec l'écrivain et que, par ailleurs, ce dialogue aboutisse à des créations, c'est-à-dire à la fois à la réalisation de textes par l'intermédiaire d'ateliers d'écriture, mais aussi la réalisation, par exemple dans le domaine des arts visuels, et en l'occurrence la photographie et enfin évidemment autour de la création théâtrale de la pièce qui est en cours d'écriture, qui s'intitule Tombeau et que Léonora Miano réalise à l'occasion de cette résidence⁵⁴. »

La résidence d'écrivain offre un espace qui permet aux enseignants de s'approprier une part du travail de l'auteur, mais cela leur permet également de créer ensemble un projet dans lequel différentes disciplines peuvent être utilisées conjointement pour un même objectif. Le professeur documentaliste, qui occupe comme nous l'avons vu cette posture si particulière dans l'établissement, peut se positionner à l'intersection de plusieurs matières pour favoriser l'élaboration d'un projet aux multiples facettes. Clémence Roux pointe du doigt le fait que l'interdisciplinarité est demandée dans l'enseignement : « On invite les élèves à décroquer, à faire de l'interdisciplinarité, mais nous-mêmes on a du mal à décroquer⁵⁵. » La résidence d'écrivain est parfois le prétexte et le moyen de franchir le pas de l'interdisciplinarité au lycée, pour permettre à la fois aux enseignants et aux élèves de donner plus de sens encore aux savoirs transmis.

Cependant, ce qui revêt l'apparence d'une collaboration et d'une interdisciplinarité de la part des professeurs peut s'avérer être une démarche plus individuelle et utilitariste quant à la présence d'un écrivain. Ainsi, des enseignants qui ne sont pas directement concernés par le projet peuvent profiter de la présence de l'auteur, qui a donc pour eux une certaine utilité. Delphine Ya-Chee-Chan insiste notamment sur le fait que Thomas Mathieu a été extrêmement sollicité par des enseignants de toutes les matières qui voulaient aborder dans leur classe le sujet de sa dernière

⁵³ Lycée Alfred Kastler, « Une résidence d'artiste au lycée Kastler », blog de restitution de résidence, 2012, <http://blog.ac-versailles.fr/residencekastler/index.php/>.

⁵⁴ *Résidence Léonora Miano (Lycée Alfred Kastler, Cergy)*, 2013, (2:05), <https://vimeo.com/60390478>.

⁵⁵ Entretien avec Clémence Roux, 6 avril 2019. Voir annexe p.14.

bande dessinée, le harcèlement⁵⁶. Les professeurs de Sciences économiques et sociales, les professeurs de français et les professeurs de langue étrangère ont ainsi voulu participer au projet et organiser des rencontres dans leurs classes. Ici, il est davantage question d'une appropriation de la présence de l'écrivain que d'un travail transversal entre les professeurs et les disciplines enseignées.

La résidence d'écrivain est un dispositif qui semble trouver sa place dans les établissements scolaires, répondant à la fois aux exigences institutionnelles et aux objectifs des enseignants, tout du moins sur le papier. Cependant, dans sa mise en œuvre très concrète, un projet de résidence fait se rencontrer deux mondes qui s'ignorent en temps normal : celui de l'institution scolaire et celui de la création artistique. De ce point de vue, la confrontation entre des codes différents et des fonctionnements opposés semble inévitable.

⁵⁶ Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan, 7 octobre 2019. Voir annexe p.24.

PARTIE 2 :

**LE PARADOXE D'UNE ACTIVITÉ
EXTRASCOLAIRE À L'ÉCOLE,
CONFRONTATION ENTRE CADRE
SCOLAIRE ET CRÉATION ARTISTIQUE**

Chapitre 1 : L'espace de la classe transformé

Ce que nous abordons dans ce chapitre est une première difficulté que pose la résidence d'écrivain dans un lycée : elle se greffe aux activités d'enseignement, jusqu'à les remplacer, et par là-même elle déplace les habitudes et le fonctionnement de l'établissement.

1.1 La classe n'est plus la classe

Le projet de résidence transforme la classe en quelque chose de différent, qu'il s'agisse d'un atelier d'écriture ou de rencontres. Il est intéressant ici de mobiliser la distinction opérée par Antoine Prost entre faire cours et faire classe (Prost, 2013)⁵⁷. Prost explique en effet que faire cours revient à transmettre des connaissances en tenant un discours devant les élèves, comme pour un cours magistral, tandis que faire classe renvoie à une dynamique de groupe et de mise au travail, notamment par des exercices pratiques. Faire classe revêt un aspect plus participatif des élèves. En nous fondant sur cette distinction, nous voyons que ce qui se passe habituellement au lycée relève plus souvent du cours que de la classe. Il s'agit d'une démarche verticale, descendante, dans laquelle le professeur est en posture de maître ; l'espace de la salle de classe participe à cette posture en faisant de lui le seul adulte, qui plus est légitime à transmettre un savoir. Or, une résidence d'écrivain transforme cet espace pour en faire un lieu où un autre adulte se met également en posture de partage avec les élèves. Les heures habituellement dédiées à l'acquisition de notions deviennent des heures d'expression pour les élèves : ils peuvent prendre la parole et écrire, notamment. La dynamique du cours s'en trouve altérée.

Or, si les enseignants font appel à un écrivain pour mener un projet culturel, littéraire, cela reste pour eux dans le cadre de leurs fonctions et ne les défait pas de leur rôle de professeur. Cela peut s'avérer compliqué de conserver cette posture face à des élèves qui ne se sentent plus en cours, puisque cela n'en est plus un.

⁵⁷ Antoine Prost, En primaire, il faut faire classe et non pas cours, Le Télégramme, 11 octobre 2013, <https://www.letelegramme.fr/ig/generales/fait-du-jour/en-primaire-il-faut-faire-classe-et-non-pas-cours-11-10-2013-2263948.php>.

Sonia Boulahna relève ainsi les propos de Wilfried N'Sondé, qui participaient à créer cet écart entre la classe et la résidence et qui représentaient une difficulté pour elle et sa collègue pour réussir ensuite à remobiliser les élèves en cours :

« Il avait un mot qu'il répétait souvent en début de séance, c'était : "Bon ici ce n'est pas un cours de français." Et nous on était embêtées, ça reste un cours de français, certes il est un peu atypique et c'est sous le format de la résidence mais en fait on apprend. [...] certes on apprend autrement mais on est quand même en train d'apprendre et on est en train de travailler l'écriture. Je pense que c'était aussi une façon de les motiver, de leur dire : "Ce n'est pas un cours, je ne suis pas un professeur qui va vous dire que c'est comme si, c'est comme ça." Donc évidemment on le soutenait dans cette position un peu à part d'auteur, mais c'est vrai qu'on se disait : "Après quand ils avoir cours de français ils vont se dire..." Alors que non ! Ce n'était pas l'objectif de la résidence, c'était au contraire de leur donner envie de venir en cours de français, parce que ça montrait qu'on pouvait jouer avec les mots, écrire... [...] Et comme en plus on a un public qui a du mal avec cette mise au travail, là-dessus on était un peu frustrées⁵⁸. »

Sonia Boulahna pointe du doigt le paradoxe de la résidence d'écrivain dans un lycée : la classe n'est plus la classe, le cours n'en est plus un. Les professeurs qui élaborent des projets de résidence cherchent généralement à les mettre en lien avec leur propre programme ; la résidence représente un apport aux cours habituels, un pas de côté qui permet d'aborder la création littéraire et de ne pas cantonner les élèves aux ouvrages classiques et aux exercices de dissertation et de commentaire de texte. Pour les professeurs, les enjeux restent donc très souvent d'ordre pédagogique. Il faut dès lors considérer que la résidence, dans sa forme si singulière, s'éloigne du cadre scolaire et perturbe son fonctionnement. À ce titre, en présence d'un écrivain, la salle de classe ne peut plus être une simple salle de cours.

1.2 Faire classe en dehors de la classe

Certains professeurs choisissent de jouer sur cette ambivalence créée par la résidence, en déplaçant complètement le cadre. Ainsi, Clémence Roux explique que pour accompagner ce tournant des cours de français vers la résidence, les rencontres et les ateliers d'écriture avec

⁵⁸ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.82-83.

l'autrice Anne Savelli ont eu lieu au CDI. Cela a, d'après elle, modifié la dynamique des séances et marqué le décalage avec les cours faits en salle de classe, tout en permettant de créer un équilibre entre sa place et celle de l'autrice :

« Le fait d'être au CDI, ou dans un lieu qui n'est pas la classe, avec des élèves assis en rond sur des fauteuils ou éparpillés dans le CDI, on n'est pas dans un rapport frontal, je ne me suis pas retrouvée à être plantée sur le côté ou au fond de la classe, ou derrière l'auteur. Là on circulait toutes les deux, quand les élèves étaient en rond j'étais en retrait, mais quand même au même niveau que les élèves et que l'auteur, il n'y avait pas de hiérarchie, ça se traduit aussi spatialement⁵⁹. »

Ici, Clémence Roux choisit de marquer spatialement la présence de l'auteur par un déplacement hors de la salle de classe. Cependant, le fait qu'il y ait un autre adulte, un artiste reconnu en tant que tel par les institutions – le lycée et le conseil régional – et le fait que cette personne extérieure vienne partager avec les élèves ses propres connaissances ou de ses pratiques, tout cela produit déjà un changement considérable par rapport à un cours de français classique. À cela s'ajoute le fait que l'heure de cours se déroule en dehors de la salle de classe, bien que sur un temps scolaire.

1.3 Un travail perçu comme extrascolaire par les élèves

Face à ce constat, nous avons voulu savoir comment les élèves percevaient ces heures, différentes des autres dans leur déroulement et leur contenu. Une réponse est apportée par les élèves du lycée Auguste Renoir d'Asnières-sur-Seine, qui a accueilli Éric da Silva en résidence en 2012. Lors de la soirée organisée par Remue.net le 6 avril de la même année⁶⁰, ces élèves ont été interrogées sur leur perception des ateliers d'écriture faits en classe et plus précisément sur la façon dont elles percevaient la résidence de l'écrivain par rapport aux autres cours. Chacune à son tour va commencer par présenter la résidence comme une intrusion dans leur monde, un évènement qui bouleverse les habitudes et qui, au début, dérange, mais pour mieux leur donner envie d'y participer ensuite. L'enthousiasme face à ce dispositif semble partagé par les trois lycéennes ; pour autant, chacune d'elle précise qu'elle vit cela comme quelque chose qui a lieu en

⁵⁹ Entretien avec Clémence Roux, 11 avril 2019. Voir annexe p.14.

⁶⁰ Remue.net, « Les résidences d'auteurs en lycée », 6 avril 2012, .mp3, <http://remue.net/ecouter-les-residences-d-auteurs-en-lycee>.

dehors des cours et de la classe, que cet atelier reste à part. La troisième développe sa pensée en expliquant que, même si cela est pour elle une manière d'apprendre, cette manière est différente et n'a rien à voir avec les heures de cours.

Nous voyons bien là, et ce constat a été partagé par certains enseignants, que les élèves distinguent complètement leur rencontre et leur travail avec l'écrivain du travail qui est fait en classe dans la perspective de l'obtention du baccalauréat. Cela nous autorise à nous questionner sur les visées pédagogiques d'un projet de résidence, dès lors que ce projet s'assimile, du point de vue des élèves, à une activité distincte des cours. En effet, si le projet de résidence est si éloigné d'un cours normal qu'il n'est plus compris comme tel par les élèves, sont-ils alors en position de s'approprier des connaissances et des savoir-faire de cette rencontre ?

1.4 Accepter de ne pas faire cours pendant ses heures de cours

La résidence est organisée dans le cadre des cours d'un enseignant, ce qui signifie qu'il va accueillir l'écrivain dans sa classe pendant des heures habituellement dédiées à ses propres cours. Il doit donc forcément renoncer à une partie de son programme ; cela représente un sacrifice de temps pour les enseignants, dont l'objectif d'aborder l'ensemble du programme avec leurs élèves prime sur l'organisation de la résidence, du point de vue institutionnel. Le professeur doit donc accepter de disposer de moins d'heures pour remplir ses missions d'enseignement, auxquelles il ne peut pas déroger.

Cet aspect de la résidence explique que beaucoup des projets sont faits avec des classes de seconde, classes qui n'ont pas d'examen à préparer pour la fin de l'année scolaire. Certains professeurs perçoivent donc comme moindre la perte d'heures dédiées au programme scolaire. Mais ces heures passées au contact d'un écrivain peuvent également être perçues comme un autre moyen d'apprendre, ainsi que nous l'avons vu dans les mots de Sonia Boulahna, pour qui la résidence reste tout de même un cours de français, malgré son déroulement atypique. Une autre enseignante, Isabelle Thomain, choisit de prévenir les professeurs de français que certains élèves n'ont pas pu voir l'ensemble du programme durant l'année de la résidence :

« J'ai prévenu les enseignants de français des classes de premières quels élèves avaient suivi la résidence, de manière à ce que sur les exercices d'écriture ils puissent mettre en valeur ce qu'ils avaient fait : certes, ils n'avaient pas fait le

programme tel qu'il était dans le manuel, mais ils avaient écrit, ils avaient lu et ils avaient analysé des textes par un autre biais⁶¹. »

Le fait que les élèves n'aient pas suivi le programme classique n'engendre-t-il pas un risque de lacune dans leur apprentissage pour les années suivantes ? À en croire Isabelle Thomain, ce n'est pas le cas ; d'ailleurs le travail fait pendant la résidence semble pouvoir être valorisé de la même façon que les compétences acquises normalement telle que l'analyse de textes. Cependant, le fait de devoir signaler aux professeurs qui prennent en charge une classe après une résidence est révélateur d'un certain décalage entre ce fameux programme scolaire et un travail d'écriture en résidence, et pose la question de la façon dont ce travail peut être pris en compte dans l'apprentissage et la scolarité de l'élève.

1.5 La possibilité d'un nouveau regard du professeur sur ses élèves

La transformation de la classe et des heures de cours passées ensemble peut amener les professeurs à revoir la façon dont ils perçoivent leurs élèves. Il s'agit d'une surprise possible de la résidence ; nous pouvons supposer que les enseignants n'imaginent pas que la résidence va modifier leurs rapports avec les élèves, puisque cela n'est pas un objectif de la résidence. Pourtant, la rencontre avec l'écrivain peut produire de l'inattendu dans les comportements des élèves. Certains, qui manifestaient des réticences à se mettre au travail et à faire les exercices proposés en cours, peuvent faire montre d'enthousiasme. Clémence Roux explique que son propre regard sur ses élèves s'est trouvé transformé par le fait de les voir prendre part aux ateliers d'écriture avec Anne Savelli :

« Dans le cours lui-même, je n'ai pas vu énormément de changement, mais dans le regard que je peux porter sur les élèves, parce que certains n'ont pas du tout la même attitude en atelier d'écriture et en cours, que ce soit simplement en termes de comportement, de bavardage, d'écoute des consignes. Voir qu'un élève est capable en atelier d'écriture de se mettre au travail, de respecter les consignes, de ne pas bavarder, on porte un autre regard. À la fois c'est une frustration, on se demande : "Pourquoi il est très bien en atelier d'écriture et pas avec moi ?" mais

⁶¹ Entretien avec Isabelle Thomain, 6 novembre 2019. Voir annexe p.60.

en même temps on a plus confiance dans les capacités de l'élève, on sait que dans un certain cadre, il est capable d'écouter, de faire des choses bien⁶². »

Clémence Roux développe ici la façon dont elle a pu considérer différemment ses élèves en constatant qu'ils avaient des capacités dont ils ne faisaient pas montre en cours. Cela nous amène à nous questionner sur la possible remise en question que la résidence peut faire faire à l'enseignant sur ses pratiques. En effet, si un élève est capable d'écrire, d'écouter lorsqu'il est accompagné par un écrivain, pourquoi ne le ferait-il pas dans le cadre strictement scolaire ?

Par ailleurs, cet extrait soulève une autre question que nous avons évoquée plus tôt, qui est celle de la capacité à restituer les maîtrises acquises dans la résidence par les élèves. Dans ce cas très précis, il ne semble pas y avoir d'amélioration notable sur l'attitude des élèves en cours ou sur leur mise au travail. Cela signifie qu'après avoir fait un nouvel effort à l'occasion de la résidence, les élèves ne le réitèrent pas ensuite en salle de classe. Que penser alors des effets de la résidence d'écrivain ? Sont-ils éphémères ? Quel intérêt peuvent-ils présenter pour les élèves et pour les enseignants dans ces conditions ?

⁶²Entretien avec Clémence Roux, 11 avril 2019. Voir annexe p.11.

Chapitre 2 : Le fonctionnement de la classe bouleversé

L'entrée d'un écrivain dans la salle de classe transforme non seulement l'espace et la dynamique de la classe mais également les rôles de chacun au sein de celle-ci. Par ailleurs, le bouleversement induit par la résidence peut parfois catalyser les tensions issues de la rencontre entre la structure institutionnelle et la création artistique.

2.1 La déconvenue possible de la rencontre entre l'écrivain et les élèves

2.1.A. Le refus de participer

La résidence dans un établissement scolaire présente un avantage : le public est tout trouvé. En effet, les projets ne fonctionnent pas sur la base du volontariat des élèves mais se greffent sur une ou plusieurs classes, sur des heures de cours. Les élèves sont donc obligés d'y assister, il s'agit d'un public captif. Ainsi que le rappelle Cécile Rabot⁶³ (Rabot, 2016, p. 45), le caractère captif du public d'une résidence d'écrivain dans un établissement scolaire peut donner lieu à des réticences à participer pour les élèves. Cela est intéressant au regard d'une des motivations mises en avant par les professeurs pour faire une résidence d'écrivain : surprendre les élèves pour leur donner envie de se mettre au travail. Visiblement, l'inattendu provoqué par la résidence ne suffit pas à donner envie à tous les élèves de prendre part à la rencontre. Toujours d'après l'idée développée par Cécile Rabot dans l'ouvrage collectif *Résidences d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (2), Territoires et publics*, les élèves les plus susceptibles de refuser de participer ou de faire montre de comportements freinant le déroulement du projet sont ceux qui ne sont pas disposés par leur bagage socioculturel à une rencontre avec la culture. Il est d'ailleurs possible que cela soit accentué par le cadre scolaire. Les élèves dits « en échec » à l'école peuvent avoir un sentiment d'illégitimité à participer à un acte créateur, à écrire et à faire lire un texte supposé être artistique.

Si la résidence en elle-même n'est pas suffisante pour donner envie à tous les élèves d'y participer, comment alors gérer ceux qui s'excluent de ce dispositif ? En effet, le refus peut donner lieu à des comportements problématiques, qui vont nécessiter une attention de la part du

⁶³ Cécile Rabot, « Les résidences d'écrivains dans des institutions d'enseignement entre création et éducation artistique », in *Résidences d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (2), Territoire et public*, sous la direction de Carole Bisenius-Penin, Questions de communication - Série actes 35 (Presses Universitaires de Lorraine, 2016), p.33-48.

professeur, voire qui vont déranger la mise en œuvre du travail avec l'écrivain. Même si la résidence a lieu dans un cadre contraignant et avec un public captif, il ne semble pas possible de forcer les élèves à participer aux ateliers s'ils le refusent. D'après Sylvie Cadinot-Romerio⁶⁴, la réticence d'un groupe d'élève est inévitable mais doit être tolérée, dans la mesure où le refus des élèves à prendre part à la résidence est un droit. De ce point de vue, cela inscrit définitivement la résidence d'écrivain en tant qu'activité extrascolaire qui a lieu à l'intérieur de l'institution.

2.1.B. L'expérience artistique mise de côté

L'enseignant qui accueille un écrivain en résidence espère surprendre ses élèves, et parfois même s'attend à une réaction d'émerveillement de leur part. En projetant sur la rencontre ses propres émotions, il l'idéalise. Mais si les élèves peuvent refuser de participer à la résidence, ils peuvent aussi se focaliser sur un aspect de la rencontre qui n'est pas la création. Dans quelques cas, la rencontre passe à côté de l'expérience artistique, les élèves ne s'intéressant pas tant à l'acte créateur qu'à la figure de l'écrivain, à son image en tant que personnalité publique. Dans cette situation, les questions des lycéens deviennent rapidement un moyen pour eux de mesurer le statut de l'écrivain : les questions s'attachent davantage à découvrir si l'auteur est riche, s'il est célèbre, s'il passe à la télévision. Les échanges restent superficiels. Mabrouck Rachedi décrit ainsi sa première rencontre avec les élèves du lycée Anatole France de Colombes⁶⁵. Cela peut s'avérer très frustrants pour l'écrivain mais aussi pour l'enseignant qui idéalise le moment de la rencontre et qui prête à ses élèves une émotion que lui-même ressent face à un artiste. Cette émotion, sorte d'admiration *a priori*, est conférée par l'appellation-même d'écrivain. Or, pour les élèves dits éloignés de la culture, le travail d'écrivain leur est parfois si étranger que la seule première approche possible est l'approche que nous évoquons.

Mais ainsi que cela s'est passé pour Mabrouck Rachedi, cette première rencontre peut être dépassée afin d'aborder ce qui semble faire le cœur de la résidence pour l'écrivain comme pour le professeur : la création. C'est là un avantage que présente la résidence : *a contrario* d'une rencontre unique, la régularité des rendez-vous avec l'écrivain rend possible la construction d'une relation, la mise en œuvre d'un travail partagé avec lui, si tant est que les élèves souhaitent participer.

⁶⁴ Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio, 26 février 2020. Voir annexe p.118.

⁶⁵ Mabrouck Rachedi, « Des stéréotypes de genre aux stéréotypes tout court », *Remue.net*, 29 novembre 2019, <https://remue.net/des-stereotypes-de-genre-aux-stereotypes-tout-court>.

2.2 Accepter la part d'inconnu induite par l'expérience de la résidence

Il est ici question de l'adaptabilité dont doivent faire preuve les professeurs lorsqu'ils décident d'accueillir un écrivain dans le lycée. En effet, force est de constater que la résidence inclut en elle une grande part d'improvisation et de réajustements. Cela semble une conséquence logique de l'introduction d'un artiste dans la salle de classe : l'acte créateur et le travail reste imprévisible dans sa forme et son contenu, l'écrivain peut laisser libre cours à sa créativité et son inspiration. Mais la liberté de la création est une contrainte supplémentaire lorsqu'il s'agit de l'intégrer à un fonctionnement scolaire : les séances ont une durée précise qu'elles ne peuvent excéder ; en termes de contenus, nous avons constaté lors des entretiens notamment que toutes les séances sont préparées à l'avance. Ce travail de préparation tient au fait qu'il est préférable de mettre en place un rythme de travail et une progression dans ce travail en vue de l'objectif à atteindre, très souvent la publication d'un recueil des textes écrits par les lycées. Les ateliers, les rencontres, les sorties en dehors du lycée sont pensées en fonction de cet objectif final, comme nous l'avons vu précédemment. Or, si l'enseignant s'attache à cette organisation, à la fois parce qu'elle lui demande d'y consacrer de nombreuses heures et parce qu'elle représente pour lui un moyen de conserver une approche pédagogique de la résidence, l'écrivain peut se montrer beaucoup plus souple et se laisser emporter par ses élans. Violaine Schwartz raconte ainsi sur Remue.net la façon dont elle a choisi le thème d'un atelier au moment-même où elle arrivait dans la classe, la vision d'une paire de gants lui ayant insufflé l'idée de faire écrire les élèves sur ses gants⁶⁶.

Virginie Ruppin aborde la question de l'adaptabilité des enseignants dans le cadre d'une résidence, ici d'une résidence artistique de 3 ans dans une école primaire dans le cadre dispositif *Opéra à l'école* (Ruppin, 2015)⁶⁷. Elle développe le constat que la dimension d'improvisation importante de la résidence place les enseignants en difficulté, notamment lorsqu'il s'agit de lier les pratiques des élèves au contact de l'artiste et les contenus pédagogiques qui doivent être travaillés en cours. La résidence d'écrivain fait la part belle à l'expérimentation : tester des pratiques, des exercices, trouver un autre thème ou une autre consigne si ce qui est proposé ne suscite pas l'enthousiasme de élèves... Ce dispositif est même parfois revendiqué comme un espace d'improvisation qu'il ne serait pas possible de mettre en œuvre autrement, cela est perçu comme quelque chose de positif, par les professeurs dans le discours qu'ils tiennent sur ce dispositif comme par les écrivains, ainsi qu'en témoigne Marie-Ève Lacasse : « C'est cela qui m'épate. Le

⁶⁶ Violaine Schwartz, « Les gants », *Remue.net*, 8 mars 2017, <https://remue.net/Les-gants>.

⁶⁷ Virginie Ruppin, « Une résidence d'artiste à l'école : enjeux et répercussions », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 56 (2015), p.65-80.

fait que je ne peux rien prévoir »⁶⁸. Cependant, la résidence oblige les professeurs à un lâcher-prise, voire un renoncement vis-à-vis de leurs objectifs et de leurs propres modèles de travail, au risque que les choses ne se passent pas exactement comme ils l'avaient imaginé.

2.3 Renoncer au travail scolaire pour un autre type d'exercices

La résidence d'écrivain amène une part d'imprévu dans le lycée, mais avant même cela elle oblige à revoir le fonctionnement des cours pour s'adapter à la présence de l'écrivain. Lorsqu'il intervient en classe, l'écrivain ne se place pas dans une posture d'enseignant qui délivre un cours magistral. Nous avons vu que le cours repose majoritairement sur un fonctionnement vertical : le professeur délivre un savoir tandis que les élèves écoutent. Par opposition à ce modèle, la résidence prend plutôt une forme horizontale, elle repose sur les échanges entre l'écrivain, les élèves et le professeur. Cela passe également par une grande part de pratiques qui s'éloignent des exercices scolaires du programme de français au lycée comme le commentaire de texte ou la dissertation. En ce qui concerne la lecture, l'approche pédagogique conditionne les élèves à objectiver des éléments du texte pour produire une analyse. Ne faisant pas un cours de littérature, l'écrivain qui travaille avec des lycéens va généralement inverser cette logique pour redonner aux élèves la place à leur subjectivité dans la lecture.

Dans un ouvrage consacré à la lecture et à l'enseignement de la littérature, Vincent Jouve développe l'idée que la subjectivité dans les pratiques de lectures scolaires apporte une dimension supplémentaire au travail fait par l'élève : le retour sur soi (Jouve, 2007)⁶⁹. Selon Jouve, cela présente un premier avantage, celui d'intéresser plus facilement les élèves en les faisant travailler sur un texte qui va leur parler d'eux. Nous avons en effet abordé ce point dans la première partie, lorsque nous avons constaté que la résidence d'écrivain représentait pour les enseignants un moyen d'intéresser les élèves en leur proposant de donner leur avis personnel sur des textes. Jouve insiste sur les apports d'une lecture subjective non seulement pour les élèves mais également sur le plan pédagogique, mais ce qui nous intéresse ici n'est pas l'idée de remanier l'enseignement du français et de la littérature, mais plutôt de voir comment la résidence mobilise un autre genre de pédagogie. En effet, toujours selon l'idée de Jouve, ce que permettrait la

⁶⁸ « C'est en cela que je me transforme aussi, grâce à eux : ce sont mes préjugés qui se déplacent. », *Remue.net*, 20 décembre 2019, <https://remue.net/c-est-en-cela-que-je-me-transforme-aussi-grace-a-eux-ce-sont-mes-prejuges-qui>.

⁶⁹ Vincent Jouve, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, sous la direction de Annie Rouxel et Gérard Langlade (Presses universitaires de Rennes, 2007), p. 105-114.

résidence, en incitant les élèves à construire leur propre point de vue sur leurs lectures, serait de construire leur propre identité. En ce sens la rencontre avec l'écrivain fonctionnerait comme un mouvement dialectique de sortie de soi puis de retour sur soi.

Cette approche est effectivement assez éloignée de celle de l'École, et oblige une nouvelle fois l'enseignant à faire un pas de côté par rapport à sa posture habituelle. Cependant, certains choisissent la résidence pour encourager leurs élèves à faire ce travail différent et difficilement imaginable au lycée dans d'autres circonstances. D'autre part, en ce qui concerne la pratique de l'écriture avec un écrivain, elle se trouve également très éloignée des exercices faites en classe et diffère dans les consignes. Sylvie Cadinot-Romerio raconte :

« Tanguy Viel ne leur a pas demandé en effet de bien écrire, au sens scolaire des termes ; il les a souvent même invités à oublier momentanément le bon usage pour ne se soucier que d'une chose : "transformer de l'expérience en expression", quitte à pousser à leurs limites les possibilités de la langue⁷⁰. »

Nous pouvons ici retenir deux choses : la part de subjectivité est prépondérante dans l'exercice d'écriture, puisque les textes doivent s'ancrer dans des expériences vécues par les élèves ; les exigences scolaires d'écriture sont mises de côté. L'écrivain encourage les élèves à écrire sans se préoccuper de bien écrire. Nous pouvons imaginer qu'il est fait référence ici à la structure narrative des textes mais également à l'orthographe et la grammaire. Il semble ici que du point de vue de l'écrivain, signaler aux élèves que ce qui compte n'est pas de « bien écrire » mais d'écrire permet de lever une sorte d'autocensure : la peur de se tromper ne peut plus être un frein car les erreurs ne sont plus sujettes à des sanctions comme c'est le cas dans une copie d'école. La possibilité de l'erreur perd son aspect d'inhibiteur pédagogique. Pour reprendre les mots d'Isabelle Thomain, les pratiques mises en place en résidence peuvent réussir à casser les codes de l'enseignement classique : la lecture se fait de façon subjective, l'écriture n'est plus encadrée par les règles apprises en classe. Mais dans ces conditions, deux difficultés se posent : d'abord, comment parvenir à faire le lien entre le travail fait durant la résidence et le programme scolaire abordé parallèlement ? Ensuite, qu'est-ce qui différencie la résidence d'écrivain dans le lycée d'un club de lecture, d'un atelier d'écriture, si ce n'est que les élèves n'ont d'autre choix que d'assister aux séances ? L'expérience ne semble avoir aucun lien avec le lycée, si ce n'est qu'elle se déroule dans ses murs. Nous sommes alors en droit de nous interroger sur la singularité et l'intérêt du cadre institutionnel du lycée pour accueillir un dispositif de résidence dès lors que cette expérience se produit à cet endroit comme elle se produirait ailleurs.

⁷⁰ Sylvie Cadinot-Romerio, « Une forme plus intense d'existence », *Remue.net*, 10 janvier 2020, <https://remue.net/sylvie-cadinot-romerio-une-forme-plus-intense-d-existence>.

2.4 Laisser la place à un apprentissage et des pratiques non-évaluables

Nous l'avons vu, la résidence d'écrivain donne lieu à un travail différent de celui fait en classe, à la fois par sa forme non magistrale et par son contenu qui ne correspond pas aux mêmes critères que ceux des exercices scolaires. Nous pouvons tout de même supposer que la résidence met en jeu pour les élèves un apprentissage, notamment un travail de la langue par la lecture ou l'écriture. Cependant, même si un travail est fait, il reste une difficulté pour les enseignants : ce travail n'est pas évaluable, tout du moins pas comme un exercice de cours. Les professeurs se lancent dans des projets de résidences avec des objectifs qui recourent leurs enjeux pédagogiques, mais la résidence donne lieu à des pratiques sur lesquelles il semble difficile d'évaluer les élèves. En effet, le contrôle des connaissances et des compétences d'un groupe d'élèves doit se faire sur une base d'évaluation et des critères objectifs. Or, dans des exercices où il n'est pas demandé aux lycéens de faire un travail normé, comme une dissertation par exemple, mais où la consigne est de puiser matière à écrire dans son individualité, sa subjectivité, quels critères objectifs d'évaluation peut-on faire émerger ? Est-il même pertinent de noter ces travaux ? Vincent Dheygre, écrivain en résidence au lycée La Plaine de Neauphle à Trappes, propose une réponse à cette question dans un article publié sur Remue.net. Il y rapporte un échange entre lui et une enseignante sur les critères de notation des textes produits par les élèves :

« Pour l'évaluation de ce travail, quels sont les critères à privilégier selon toi, la logique du récit, la pertinence du lien avec le tableau, le respect des codes de la nouvelle réaliste, l'invention et l'originalité ? Dis-moi les axes que tu as privilégiés afin que ma notation soit cohérente avec l'atelier d'écriture. [...] »

- Invention et originalité sont, selon moi, à privilégier avec la sensibilité : en seconde séance, j'ai insisté sur l'empathie avec le protagoniste en se basant sur ses sens et ses émotions. L'idée est de souligner que l'expression personnelle est "payante". Mais je ne sais pas si c'est compréhensible, formulé de cette façon. En fait, d'habitude, je fais en sorte que le fruit de ce type d'atelier ne soit pas noté afin d'ouvrir aux élèves cet espace de liberté qu'est l'écriture. [...] Ensuite, viendraient la construction du récit et le lien avec le tableau⁷¹. »

Nous lisons ici que la professeure interroge l'écrivain sur les éléments à prendre en compte pour attribuer une note aux textes des élèves, tout en mentionnant des pistes qui rejoignent les critères habituels de notation d'un écrit d'invention. Ces éléments ne sont pas sans

⁷¹ Vincent Dheygre, « Nouvelles réalistes », *Remue.net*, 5 octobre 2018, <https://remue.net/Nouvelles-realistes>.

rappeler les exigences classiques d'une production écrite scolaire, ce qui tranche d'autant plus avec ce que propose de prendre en compte l'auteur : l'expression personnelle. Comme nous l'avons vu précédemment, là où prime, en classe, la logique, la structure et le respect des règles, prime dans la résidence "la part de soi" que les élèves vont parvenir à transmettre dans leurs textes. Cet aspect d'un texte, récurrent dans les résidences d'écrivains, rend très complexe l'évaluation des travaux des élèves, car il pose la question de la valeur de l'expérience personnelle et de son expression. C'est d'ailleurs pour cette raison que Vincent Dheygre précise son désaccord avec le fait de noter les textes des lycéens : il souhaite faire entrer les élèves dans l'écriture comme dans un espace de liberté, ce qui est contradictoire avec un exercice scolaire sur lequel l'enseignant pose des attendus. Cela rejoint l'idée développée par Jean-Paul Filiod dans son enquête sur la présence d'artistes dans des classes de maternelles : l'enseignant appréhende le travail avec l'écrivain à l'aune des résultats de ce travail, tandis que l'écrivain ne pose pas d'attentes particulières, partant du principe que la participation même à la résidence apporte quelque chose aux élèves (Filiod, 2010)⁷².

Ainsi, si certains enseignants choisissent d'intégrer la participation à la résidence dans le système d'évaluation des élèves, la posture à prendre n'est plus tout à fait celle d'un professeur : il apparaît de plus en plus que la résidence, pour les publics, n'est pas le lieu de la bonne écriture mais de l'écriture de soi. Cette difficulté à évaluer les élèves pose question : comment savoir si une résidence est réussie, si elle porte ses fruits ? Quels sont ces effets de la résidence sur les élèves qui ne semblent pas pouvoir être évalués ?

Nous pouvons constater que de nombreux écarts existent entre la création artistique et l'enseignement, entre les ateliers d'écriture menés par un auteur et l'univers et les codes de la salle de classe, entre la façon dont l'auteur envisage sa présence dans la classe et les attentes des professeurs. À force de différences et de décalage, des tensions peuvent apparaître.

⁷² Filiod, Jean-Paul, *op. cit.*

Chapitre 3 : Écrivain et professeur face à la classe : une collaboration nécessaire

Une résidence d'écrivain dans un lycée donne lieu à une rencontre entre deux mondes éloignés voire opposés dans leurs modes de fonctionnement, ce qui peut laisser des tensions s'installer dans le projet. Ces tensions peuvent notamment se canaliser autour du duo formé par l'écrivain et le professeur, qui constitue la colonne vertébrale de la résidence. Il est donc important de se pencher sur les enjeux de cette relation.

3.1 Un conflit d'autorité qui n'a pas lieu d'être

Nous supposons originellement que, le professeur étant détenteur de l'autorité dans sa classe, l'introduction d'un professionnel reconnu pour sa maîtrise dans cet espace pouvait perturber l'équilibre de la classe, d'autant que cet équilibre est déjà mis à mal par la confrontation entre deux univers très éloignés. Au cours de l'enquête, il s'est finalement avéré que la question du partage de l'autorité ne se pose généralement pas pour les professeurs. Le simple fait d'introduire un autre adulte dans la salle de classe n'induit pas nécessairement un sentiment de dépossession de sa propre autorité. Il est possible que ce problème ne se pose pas car l'autorité du professeur et celle de l'écrivain sont d'une nature différente.

En effet, dans son ouvrage *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, Eirick Prairat souligne la distinction latine entre *potestas* et *auctoritas* (Prairat, 2010, p. 139)⁷³. La *potestas*, fondée sur le statut de la personne, correspond à l'autorité de droit : elle est reconnue par les institutions éducatives. C'est ce statut, dans notre cas le statut de professeur, qui permet d'exiger l'obéissance. L'*auctoritas*, à l'inverse, ne dépend pas d'un statut, elle émane de la personne, de son prestige personnel. Cette notion correspond à l'autorité de l'auteur, dont la racine étymologique est la même – *auctor* – et qui fait écho à sa maîtrise, son savoir-faire : écrire des livres. En ce sens, l'autorité de l'auteur et celle de l'enseignant n'entrent pas en conflit : l'un est reconnu et respecté pour ses compétences et son travail, l'autre est reconnu et respecté en tant que représentant de l'institution qu'est l'École et dépositaire d'un pouvoir légal. Ils n'ont donc pas la même posture dans la classe, même si tous deux demandent un travail aux élèves.

⁷³ Eirick Prairat, « La valeur de l'autorité », in *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, Trames (Erès, 2010), p.137-145.

La question de l'autorité ne semble donc pas se poser dans le cadre de la résidence. Les enseignants reconnaissent d'ailleurs souvent bien volontiers qu'ils ne savent pas faire ce que fait l'écrivain, qu'il s'agisse d'écrire des livres ou de piloter des ateliers d'écriture, et que c'est exactement pour cette raison qu'ils proposent à un écrivain de venir dans leur classe : pour travailler en classe d'une façon qu'eux-mêmes ne sont pas en capacité de proposer. Chacun des deux adultes qui collaborent semble reconnaître les compétences qui font de l'autre un professionnel dans son domaine, et cette reconnaissance mutuelle fonde l'absence de concurrence entre les deux autorités en présence dans la classe. Tout du moins, c'est ce qu'il peut se passer, idéalement pour tous les protagonistes.

3.2 L'auteur n'a pas à faire de discipline

Comme nous venons de le voir avec la distinction rappelée par Eirick Prairat, l'écrivain ne dispose pas d'une « puissance légale de contraindre », cependant son prestige seul semble une faible garantie de l'obéissance des élèves. Mais est-ce que la question de l'obéissance se pose, dès lors qu'il y a déjà une personne de la salle qui bénéficie de cette obéissance des élèves, au moins en principe, et dès lors que le refus de participer à l'exercice ou de respecter les consignes ne donne pas lieu à des sanctions ? D'après les différents discours que nous avons relevés, la résidence ne fonctionne pas sur le mode de la contrainte, puisque personne ne souhaite contraindre les élèves qui n'en ont pas envie à participer. L'écrivain n'est donc pas en position de faire montre de son autorité sur les élèves, si ce n'est peut-être pour des questions de discipline.

Lorsque la question de la discipline et de l'attitude des élèves est posée, la réponse est unanime de la part des professeurs : ce n'est pas le rôle de l'écrivain de gérer la classe. Si des problèmes d'écoute, d'attention ou de comportement se posent, les professeurs ne souhaitent pas voir l'écrivain intervenir pour calmer la classe ; tous considèrent que cela reste entièrement de leur ressort. Ce refus est à interroger : y a-t-il une crainte que l'écrivain perde un peu de la sympathie ou de l'admiration accordée par les lycéens s'il élève la voix ? Est-ce perçue par les professeurs comme une tâche inappropriée, dégradante, pour un écrivain de devoir faire régner l'ordre dans une assemblée où il est invité ? Quoi qu'il en soit, tous affirment que cela relève de leur travail auprès de l'écrivain. Isabelle Thomain raconte ainsi lors de l'entretien que lorsque les élèves se dissipaient, n'écoutaient plus Makenzy Orcel, ce dernier n'intervenait pas et elle reprenait immédiatement la parole pour calmer la classe, une sorte d'accord tacite entre l'enseignante et l'auteur pour pouvoir poursuivre agréablement la séance. Sonia Boulahna adhère

également à cette posture de garant de la discipline prise par l'enseignant. Elle raconte la seule fois où Wilfried N'Sondé a dû recourir à une forme de contrainte sur les élèves :

« On constate que le travail n'est pas fait. Et devant le petit désarroi de ma collègue, Wilfried a repris les choses en main, mais ça je dirais que c'est parce qu'on se voyait le matin, Wilfried venait le lundi matin, on préparait la séance et on voyait les élèves le lundi midi, donc à ce moment-là il s'est dit que c'était lui qui allait faire le topo. Et c'est un truc qui a marché parce que c'est lui qui leur a dit : « Mais attendez, là vous n'avez pas rempli votre part du contrat, moi je suis là, je remplis ma part. » Voilà, ça a fonctionné puisqu'après les élèves ont ramené des choses, mais plus par l'envie de lui faire plaisir, de ne pas le décevoir, parce que ça a été posé dans un échange⁷⁴. »

Il ne s'agit pas ici vraiment de discipline, mais comme l'indique Sonia Boulahna, d'un travail fondé sur l'échange. L'écrivain décide de rappeler lui-même les conditions de ce travail en commun, de rappeler que son intervention ne peut se faire si les élèves « ne jouent pas le jeu ». Dans cette situation, les enseignantes ont accepté que l'auteur s'adresse lui-même aux élèves pour leur demander de respecter les consignes, car cela s'inscrivait dans le cadre de la relation mise en place par la résidence, qui est une relation d'échange. Cette demande de Wilfried N'Sondé ne le plaçait pas dans une position de contrainte sur les élèves mais de demande, ce qui a même certainement donné envie aux lycéens de jouer à nouveau le jeu. Si cette posture n'est pas tenable pour un enseignant dans le cadre de ses cours, elle permet à l'écrivain de nouer un lien particulier avec les élèves, horizontal. Le professeur, représentant légal de l'École dans sa classe, reste le mieux placé pour faire montre d'autorité et d'exigence.

3.3 L'équilibre se trouve dans le dialogue

Nous identifions au fur et à mesure que les hésitations qui traversent les professeurs lorsqu'ils participent à une résidence d'écrivain ou d'artiste ne se font pas tant sur la question de la détention de l'autorité que sur la posture des deux adultes dans la classe l'un par rapport à l'autre. Toute la résidence repose sur cette relation. Si l'introduction d'un autre individu n'induit pas un sentiment de dépossession de sa propre autorité, en revanche une posture prise par l'écrivain qui n'est pas en accord avec les attentes du professeur quant à son propre rôle à jouer

⁷⁴ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.83.

peut induire ce sentiment. Nous avons déjà évoqué le fait que le positionnement de l'écrivain est très éloigné de celui de l'enseignant en ce qui concerne les textes écrits par les lycéens. Hélène Gaudy, autrice en résidence au lycée Olympes de Gouges à Noisy-le-Sec en 2012, décrit ainsi son propre rapport aux productions des élèves :

« L'approche que j'ai de ces textes n'est pas celle d'un professeur. Je ne les analyse pas, même si je propose des clés pour y pénétrer. Cela a plus à voir avec une sorte de glissement : ce qu'on voit, ce qu'on lit se retrouve dans ce qu'on écrit, dans les images qu'on produit⁷⁵. »

Cet extrait renvoie à la façon différente dont le travail des élèves peut être perçu par l'auteur et le professeur, donc à la difficulté pour le professeur d'évaluer ce travail, mais nous permet également de voir que l'écrivain définit son approche contre l'approche scolaire : elle ne fait pas ce que fait le professeur mais fait ce que lui ne fait pas. Comme ce que nous avons vu jusqu'à présent, cet écart peut éloigner encore les deux adultes et créer de l'incompréhension. Le professeur peut-il se sentir dépossédé de son jugement ? Peut-il sentir que la présence et les pratiques de l'écrivain remettent en cause sa manière d'enseigner ? Jean-Paul Filiod qualifie cet écart entre le professeur et l'écrivain d'« irréductible » (Filiod, 2008)⁷⁶. Il développe cette idée dans un article où il apporte par ailleurs une ébauche de réponse à la question de la confrontation entre le monde scolaire et le monde artistique. Il cite les mots d'une enseignante qui exprime l'impression de voir quelqu'un « empiéter sur [son] territoire », mais aussi ceux d'une artiste, selon qui il est primordial que chacun des acteurs d'un projet artistique dans un établissement scolaire reste à sa place.

Cela nous amène à croire que, si la relation entre le professeur et l'écrivain est centrale dans la résidence, c'est qu'elle est le lieu d'une confrontation, certes, mais avant tout d'une rencontre. Il semble en effet qu'il y a besoin d'explicitier les rôles de chacun : cela nous a été systématiquement rapporté par les enseignants prenant part à des résidences. La discussion et l'organisation des séances en amont avec l'écrivain permettent d'établir les missions et les attendus de chacun. Si problème de positionnement il y a, cela est donc rétabli par le dialogue entre les professionnels.

⁷⁵ Hélène Gaudy, « Une gêne, un courage », *Remue.net*, 12 juillet 2012, <http://remue.net/Une-gene-un-courage>.

⁷⁶ Jean-Paul Filiod, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française* n°38 (2008), p. 89-99.

3.4 La présence de l'enseignant est indispensable

Face à toutes les difficultés que peuvent rencontrer l'auteur et le professeur dans leur relation, nous pouvons nous questionner sur la pertinence de la présence du professeur dans sa classe pendant les rencontres avec l'auteur. Ne serait-il pas en effet plus simple de se mettre en retrait, de laisser l'écrivain contrôler entièrement le déroulement de la séance ? Après tout, la rencontre des élèves avec l'écrivain représente, en elle-même, une bonne chose pour les professeurs. Pourtant, lors des entretiens, aucun n'a émis l'idée de laisser la résidence se faire sans y prendre part. Isabelle Thomain explique qu'elle n'a pas eu d'autre choix que d'interrompre la construction d'un projet de résidence lorsqu'elle s'est aperçue que l'autrice n'envisageait en aucun cas d'intervenir auprès des élèves en présence des professeurs :

« J'ai rencontré un premier auteur, avec qui on s'était dit : "On va faire cette résidence", et avec qui au fur et à mesure du travail de construction de la résidence on ne s'est pas entendu, parce qu'elle considérait que les enseignants étaient plutôt un inconvénient qu'un avantage. Ce n'était pas des leviers pour faire ce qu'elle voulait faire, elle voulait mettre l'enseignant dehors, elle voulait se retrouver seul face aux élèves. Et pour moi non, ça on le fait dans une bibliothèque ou dans une librairie, mais si on fait ça avec un établissement scolaire, il faut le faire avec les enseignants, on ne peut pas mettre l'enseignant hors de sa classe, surtout sur ses heures de cours⁷⁷. »

Isabelle Thomain a donc catégoriquement refusé de monter le projet avec un écrivain qui souhaitait se retrouver seule face à la classe. Ce que nous pouvons déduire de cela, et du fait que les professeurs ne semblent pas envisager de ne pas prendre part à la résidence, c'est que l'absence du professeur modifierait la réalisation du projet, l'éloignant certainement de l'idée originelle que les professeurs se font de la résidence, mais également des missions qui sont assignées aux professeurs par l'institution scolaire.

3.4.A. Faire de la discipline, mais pas seulement

Nous avons abordé le rôle du professeur en tant que garant que la discipline dans la classe, mais sa place doit-elle se cantonner à ce rôle ? Dans l'ouvrage collectif *Profession ? Écrivain*, Cécile Rabot évoque la répartition des tâches entre le professeur et l'écrivain lorsque ce dernier

⁷⁷ Entretien avec Isabelle Thomain, 6 novembre 2019. Voir annexe p.52.

intervient dans un établissement scolaire (Rabot, 2016, p. 280)⁷⁸. Cette idée fait lien avec le fait que la communication permet d'éviter que le sentiment d'être dépossédé d'une partie de son travail ; elle y aborde également la question de compétences de l'auteur dans la résidence. En effet, si celui-ci intervient en qualité d'écrivain et non d'animateur ou d'enseignant, le travail qu'il souhaite mettre en place avec les élèves nécessite tout de même certaines compétences : être capable de définir les consignes d'un exercice d'écriture et accompagner les élèves dans cet exercice en sont un exemple. Les écrivains ne sont pas tous formés à ce genre de pratique et la posture du pédagogue n'est pas innée.

C'est ici que le professeur trouve un autre sens à sa présence dans la salle de classe pendant la résidence : il constitue un apport des compétences pédagogiques indispensables à l'animation d'un atelier d'écriture. Il peut être un appui pour l'écrivain pour se faire comprendre par les élèves, une sorte de médiateur, mais également une source de savoirs qui complètent ceux amenés par l'auteur. Pour Sylvie Cadinot-Romerio, la collaboration entre elle et l'écrivain est évidente : les séances sont préparées et les textes choisis ensemble, ce qui lui permet d'apporter un supplément au propos de l'écrivain dans la rencontre avec les élèves :

« J'essaie moi aussi, quand on n'a pas eu une réunion avant, de comprendre son objectif, je réexplique en termes peut-être plus pédagogiques la consigne, ensuite j'assiste aux lectures, je les commente avec l'écrivain... Puis quand c'est dans le cadre d'une résidence, on parle, on prévoit les consignes, on cherche les textes ensemble⁷⁹. »

Le rôle du professeur est donc loin de se résumer au maintien de l'ordre. Dans tous les entretiens, un sentiment d'implication intense et continu dans la résidence de la part de chaque enseignant apparaît. Cela traduit d'un investissement professionnel et certainement personnel qui dépasse le seul rôle de surveillant.

3.4.B. Le professeur, public de la résidence au même titre que ses élèves

Le professeur peut donc endosser différentes responsabilités pendant la résidence, mais ne peut-il pas participer à ce projet au même titre que les élèves ? Dans une entretien conduit par Catherine Nadon et Valérie Yobé, Alain Kerlan défend l'idée que le professeur doit

⁷⁸ Cécile Rabot « Des écrivain·e·s à l'école : une identité professionnelle redéfinie », in *Profession ? Ecrivain*, sous la direction de Cécile Rabot et Gisèle Sapiro, (Éditions du CNRS, 2016).

⁷⁹ Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio, 26 février 2020, p. 17. Voir annexe.

effectivement avoir la possibilité de participer de plusieurs manières à la résidence, mais qu'il doit également se placer au même endroit que ces élèves de façon ponctuelle⁸⁰. Alain Kerlan parle des « différentes modalités de présence possibles », dont il exclut celle qui se limiterait à une simple présence physique, le professeur se tenant en dehors de ce qui est en train de se passer dans la classe. Il ne s'agit donc pas seulement d'une présence – qui peut servir à garantir l'ordre dans la classe – mais d'une participation.

Selon Kerlan, il n'est pas possible d'attribuer à l'enseignant une seule modalité de présence durant toute la résidence ; celui-ci doit pouvoir intervenir différemment selon les besoins de la situation. Il peut donc tour à tour prendre le rôle d'un observateur, d'un médiateur ou d'un participant, au même titre que ses élèves. Ce dernier rôle est même indispensable pour Kerlan, selon qui il est nécessaire que l'enseignant soit partie prenante de l'expérience vécue par les élèves. La réussite de la résidence reposerait alors sur le fait qu'elle permet de vivre une expérience esthétique à tous les participants. L'expérience esthétique est l'expression qui décrit la rencontre avec l'art, c'est l'évènement qui se produit dans le contact avec l'artistique et dans la découverte de son geste créateur. Pour vivre cela, il faut effectivement que le professeur renonce, ne serait-ce que le temps d'une séance, à prendre sa place de professeur pour simplement suivre les directives données par l'écrivain.

Cette vision peut laisser rêveur, telle un idéal de la résidence où l'ensemble des personnes qui rencontre l'auteur est saisi par cette rencontre et partage une immédiateté de l'expérience esthétique sans médiation nécessaire autre que la parole de l'écrivain, mais finalement nous n'avons que peu été confronté à ce cas de figure dans les résidences étudiées. Ce qu'il est majoritairement ressorti de notre enquête est l'idée d'une grande flexibilité de l'enseignant : tantôt garant de l'ordre de la classe, tantôt pédagogue qui double le discours de l'écrivain d'un discours plus scolaire, faisant le lien avec le programme par exemple, ou réexpliquant en d'autres termes les consignes données, et parfois public, comme les élèves, participant et écrivant. Cela rejoint tout de même l'idée d'Alain Kerlan, qui nous semble alors un idéal de la résidence d'artiste en établissement scolaire, idéal vers lequel les protagonistes pourraient tendre.

⁸⁰ Catherine Nadon, Valérie Yobé, entrevue avec Alain Kerlan, « Les résidences d'artistes en contexte scolaire », Revue Vision, 2018, http://revuevision.ca/les-residences-dartiste-en-contexte-scolaire/#_ednref1.

3.5 Trois acteurs qui doivent trouver leur place

Nous avons vu comment l'entrée de l'écrivain dans la classe modifie le mode de transmission des connaissances et des pratiques ; de la verticalité du cours donné par l'enseignant, on passe à une forme d'horizontalité de la proposition de l'écrivain. Les rapports au sein de la classe entre le professeur et les élèves sont modifiés et un acteur extérieur au monde de l'École est introduit dans cet espace. Chacun, qu'il soit élève, professeur ou écrivain, doit redéfinir sa place dans la résidence. Lors d'une conférence faite en 2019, Alain Kerlan présente les travaux de Pipa Lord, s'attardant notamment sur l'idée d'un triangle d'apprentissage mutuel⁸¹. Pipa Lord emploie cette expression pour affirmer que, dans une résidence d'artiste en milieu scolaire, les élèves, les artistes et les enseignants apprennent chacun quelque chose de leur rencontre. C'est l'entrée de l'art, mais surtout de l'artiste dans la salle de classe qui met en place ce triangle ; on parle aussi de troisième espace. Comme nous l'avons vu, il est idéal que l'enseignant puisse lui aussi vivre une expérience esthétique, en la partageant avec les élèves et l'artiste ; cette expérience doit être une « aventure » pour lui. L'enseignant est partie prenante de cette expérience, il ne s'agit pas seulement de laisser l'artiste venir transmettre du savoir et l'esthétisme aux élèves, et cette participation de l'enseignant amène ce mode de partage, cette triangulation.

La bonne conduite de la résidence ne peut se faire sans une relation et un échange solide entre l'écrivain et le ou les professeurs qui l'accueillent ; l'équipe qu'ils forment constitue la colonne vertébrale de la résidence. Mais la réussite efficiente du projet, c'est-à-dire la possibilité de vivre une expérience esthétique et non une simple leçon de littérature ou un atelier d'écriture, est caractérisée par ce triangle d'apprentissage mutuel, d'après Alain Kerlan selon l'idée de Pipa Lord. L'idée que ce triangle est le fondement de la résidence est partagée par François Bon, ainsi qu'il le décrit dans un article publié sur son site Le Tiers Livre en 2009, où il s'attache à questionner les enjeux d'une résidence d'écrivain pour les différents acteurs qui participent à la mise en place de ce type de dispositif et les implications concrètes de ces enjeux :

« Plus fondamentalement : il s'agit d'instaurer une relation à trois. Le public, les accompagnants (enseignants, autres formateurs) et l'écrivain. Dans une relation déjà établie entre l'établissement et un public, on en appelle à un tiers. La nature culturelle de la relation y est déjà posée : les livres, par exemple, pour la bibliothèque. Mais en appelant à ce tiers qu'est l'écrivain, c'est cette nature

⁸¹ « La leçon de l'art, malgré tout... l'expérience esthétique pour tous » conférence d'Alain Kerlan lors de la formation Art et École (Centre Alain Savary, Lyon, 2014), <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/art-et-ecole/art-et-ecole-dans-l2019education-prioritaire-1/la-lecon-de-l2019art-malgre-tout...-l2019experience-esthetique-pour-tous-conference-d2019alain-kerlan>.

culturelle qu'on met elle-même en travail : on la repose dans sa genèse, l'instance de son élaboration, de sa nécessité⁸². »

François Bon insiste sur la dimension de sortie du fonctionnement habituel de l'établissement scolaire en faisant appel à une personne extérieure à ce milieu pour qu'un travail réellement littéraire puisse être fait, et sur la nécessité de cette rencontre, de cette expérience esthétique pour reprendre les mots d'Alain Kerlan. Ainsi, si nous nous sommes précédemment focalisés sur la relation entre l'auteur et le professeur, notamment pour les obstacles que peut rencontrer cette relation dans sa mise en place, il apparaît que si le duo formé par l'écrivain et l'enseignant est indispensable au bon déroulement de la résidence, cette relation particulière doit être élargie afin de se transformer en ce triangle d'apprentissage mutuel où les élèves tiennent une place centrale ; cela fait d'eux non pas seulement un public de la rencontre avec l'écrivain, mais de véritables acteurs de la résidence.

Cela peut sembler une nouvelle fois être davantage la description d'un idéal de la résidence plutôt que la réalité des projets soutenus. En effet, la résidence perturbant grandement le fonctionnement de la classe, il n'est peut-être pas si facile, pour les différentes raisons que nous avons abordées, de dépasser les rôles attribués à chacun dans le cadre scolaire. Mais si cette possibilité d'une relation impliquant à la fois les élèves, l'écrivain et le ou les professeurs dans l'expérience esthétique est réelle, elle repose nécessairement sur la personnalité de l'écrivain et celle du professeur. Il faut effectivement que chacun d'eux souhaite avoir cette démarche plus horizontale que magistrale dans la rencontre. Une grande part de cette réussite tient donc à un critère incertain : l'entente entre l'écrivain et le professeur sur les modalités de réalisation de la résidence et sur les rôles de chacun dans celle-ci.

⁸² François Bon, « De quelques paradoxes sur les résidences d'écriture. De la nature du rapport entre l'auteur et son partenaire dans une résidence d'écriture », *Le Tiers Livre*, 13 mai 2009, <http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article1771>.

PARTIE 3 :

**L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE AU SERVICE
DE L'AUTONOMISATION DE LA PENSÉE**

Chapitre 1 : Des pratiques d'ateliers variées

Nous nous sommes intéressés aux raisons données par les professeurs de faire une résidence d'écrivain ainsi qu'aux obstacles posés par le cadre scolaire dans la réalisation du projet. Une fois abordées les conditions possibilités d'une résidence d'écrivain dans un lycée et les enjeux de celle-ci, il est nécessaire d'étudier les pratiques mises en place et le sens de ces pratiques afin de mieux comprendre leur incidence sur les projets et leurs effets possibles dans la résidence.

1.1 La lecture et l'écriture ne sont pas les seules pratiques mobilisées

Si la pratique de la lecture et de l'écriture semble des activités évidentes dans une résidence d'écrivain, elles ne sont pas les seules mobilisées pour atteindre les objectifs définis dans le dossier de candidature. Nous retrouvons ainsi une grande variété dans les séances proposées : Mabrouck Rachedi a proposé aux élèves du lycée Anatole France de Colombes d'aller visiter la librairie située à côté de l'établissement ; la résidence d'Estelle-Sarah Bulle au lycée Nadia et Fernand Léger à Argenteuil a donné lieu à une sortie au Musée national de l'Histoire de l'Immigration ; Anne Savelli a organisé, avec les professeurs du lycée du Parc des Loges à Evry, un parcours de photographies à faire dans les rues de Paris ; les lycées accueillant des bédéastes axent généralement une grande partie du travail d'ateliers sur le dessin, tandis que les résidences d'auteurs de théâtre engendrent des séances de mise en scène et de jeu de scène. Nous avons également noté plusieurs occurrences d'ateliers de danse sur des textes faits avec les enseignants d'éducation physique et sportives, et l'enregistrement d'émissions de radio.

Malgré tout, si les enseignants et les écrivains essaient de diversifier au maximum les activités – notamment dans l'optique de proposer un projet original, qui se distinguerait des autres par son contenu – l'écriture et la lecture restent majoritaires et semblent définitivement les meilleurs moyens de « pratiquer la littérature ». De plus, la multiplication des activités autour de la présence de l'écrivain peut également avoir un effet négatif sur le travail fait en classe, qui vise très souvent une restitution finale publique ou l'impression d'un recueil de textes. Les heures de présence de l'écrivain dans l'établissement sont comptées, et précieuses pour espérer atteindre les objectifs fixés. Or, l'organisation de sorties, la venue d'intervenants extérieurs ou la mobilisation de matériel pour diversifier les activités nécessitent une logistique importante et encore de nombreuses heures pour les professeurs. Certains font alors le choix de consacrer la presque totalité des heures de présence de l'écrivain dans le lycée à des travaux d'écriture plutôt qu'à des

activités annexes. C'est par exemple le cas d'Isabelle Thomain, pour qui l'enjeu principal de la résidence était de faire lire et écrire des élèves qui se disaient incapables de prendre part à la résidence et inintéressés par la littérature :

« Quand on voit la progression entre les premiers textes et les derniers textes, c'est phénoménal ! Mais il y avait besoin de ce temps pour pouvoir en arriver là. Donc si on fait un coup l'écriture, un coup on va se promener, un coup on va à la bibliothèque, un coup une rencontre d'auteur, ils n'auront pas le temps d'écrire⁸³. »

Isabelle Thomain souligne le risque d'éparpillement qu'encourent les enseignants à vouloir à tout prix diversifier le projet de résidence. Si le temps de la résidence est souvent celui de l'année scolaire – 67% des résidences en lycée durent 10 mois, 26% durent entre 6 et 9 mois⁸⁴ – les interventions de deux, trois ou quatre heures hebdomadaires, régulièrement interrompues par les vacances scolaires, ne permettent pas d'étirer indéfiniment la rencontre avec l'auteur ; à trop vouloir rentabiliser la présence de l'écrivain, on peut passer à côté des bénéfices de la résidence.

1.2 Des pratiques déterminées par les objectifs du projet

Comme nous l'avons observé auparavant lorsqu'il s'agit de construire des partenariats dans le cadre de la résidence, les pratiques sont, de la même façon, déterminées par les enjeux conjugués des écrivains et des professeurs : ils sont entièrement fonction des projets ; aucune de ces pratiques ne semble « gratuite » ou perçue comme une « case à cocher » pour espérer voir son projet soutenu par le conseil régional. Un auteur qui a pour projet d'écrire une pièce de théâtre et un professeur qui souhaite que ses élèves progressent dans leur expression orale occasionnera un travail fort sur la lecture à voix haute, ainsi que sur ce qui est couramment appelé la « mise en voix » des textes écrits pendant la résidence. Les résidences dans lesquelles sont organisées des visites de musées par exemple, reposent généralement sur un travail en lien avec la notion de mémoire et L'Histoire. De ce point de vue, la tendance des monteurs de projet – professeurs et écrivains confondus – à vouloir proposer des activités autres que les ateliers d'écriture, font sens à la fois du point de vue de la création artistique et du point de vue pédagogique. Il persiste, en ce sens, un caractère unique dans chaque projet, puisque la réalisation concrète d'une résidence est

⁸³ Entretien avec Isabelle Thomain, 6 novembre 2019. Voir annexe p.69.

⁸⁴ Voir tableau récapitulatif des résidences d'écrivains en lycées. Annexe p.5.

le fruit du croisement des motivations d'un écrivain et d'une équipe pédagogique ou d'un professeur.

Par ailleurs, pour certains enseignants, les pratiques ne se limitent pas au temps de la résidence et ont un fort impact sur le contenu purement pédagogique dispensé pendant l'année scolaire. Par exemple, Sylvie Cadinot-Romerio place l'ensemble du travail fait pendant ses cours sous le signe de la présence de l'auteur :

« L'écrivain ne fait pas seulement les ateliers, on étudie ses œuvres, on est complètement plongé dans son univers. [...] C'est un travail qui se construit progressivement, c'est vraiment un *work in progress*. Ça prend plus d'ampleur, ce n'est pas simplement écrire, c'est aussi lire, c'est une présence régulière dans l'établissement. [...] Ça irradie plus dans mon enseignement : par exemple, à chaque fois que j'ai accueilli Tanguy Viel, mes élèves ont lu ses livres, ils ont présenté les livres de Tanguy Viel au baccalauréat. L'année dernière j'ai construit toutes mes séquences autour de Tanguy Viel⁸⁵. »

Cette approche de la résidence comme d'une rencontre qui, en quelque sorte, infuserait le cours de français dans lequel elle s'inscrit, est particulièrement intéressante car elle nous amène à considérer à nouveau la façon dont la résidence prend place dans l'établissement. Nous voyons ici comment, paradoxalement, la résidence peut être à la fois un projet qui sort du cadre scolaire tout en s'y intégrant parfaitement.

1.3 Des pratiques qui reposent exclusivement sur la présence physique de l'auteur

Ce que nous pouvons retenir de l'observation des pratiques mises en œuvre dans les différentes résidences en lycée, est que ces activités reposent entièrement sur une présence physique de l'auteur, même si l'on voit que la résidence peut, pour certains projets, « rayonner » dans les classes en l'absence de l'auteur. Ce dernier est donc irremplaçable par un échange épistolaire ou une présence virtuelle, idées que nous n'avons que très rarement croisées durant ces deux dernières années, à raison d'une ou deux occurrences. Cela rejoint la thèse évoquée auparavant, qui est que la réussite de la résidence se situe dans la rencontre et dans l'échange,

⁸⁵ Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio, 26 février 2020. Voir annexe p.102.

dans le fait de rassembler, pendant une heure dans une salle de classe, un professeur, un écrivain et des lycéens.

Concernant une présence virtuelle de l'écrivain, nous avons pu constater que cela avait été développé en réponse au confinement mis en place à partir du mois de mars, conséquence de la crise sanitaire du Covid-19. Malgré la fermeture des établissements scolaires et la difficulté à garder un lien quotidien avec tous les élèves, la plupart des professeurs a fait en sorte de créer un lien numérique entre l'écrivain en résidence et les lycéens, ce lien semblant un moyen pour beaucoup de ne pas perdre le bénéfice des premiers mois de travail et de ne pas achever trop abruptement la résidence, notamment pour les élèves de terminale. Pour les autres, il faut signaler que la totalité des projets a été réorganisée de telle sorte que des rencontres puissent avoir lieu à compter de la rentrée scolaire de septembre 2020 et que les résidences se terminent de la façon dont cela avait été prévu. Il est difficile, étant donné que cela concerne tous les projets, d'écarter le fait que ce report massif des résidences émane d'une indication de la part du conseil régional de la marche à suivre, une demande aux protagonistes de tenter de mener à bien, autant que possible, les projets. Pour autant, soit parce qu'ils ont anticipé les exigences institutionnelles, soit car la déception occasionnée par une annulation pure et simple de la résidence était trop grande, la plupart des professeurs et des écrivains ont, d'eux-mêmes, mis en place une poursuite de la résidence, par les moyens technologiques disponibles, et ont également commencé à préparer une reprise des projets dès la rentrée, dès lors que l'activité à venir de l'écrivain le permettait.

Si nous excluons le contexte inédit de ces derniers mois qui n'a pu faire autrement que d'avoir une grande incidence sur l'ensemble des résidences soutenues dans le cadre du programme du conseil régional d'Île-de-France, la présence physique de l'auteur dans les murs de l'école de façon régulière et fréquente participe à la création des conditions de réussite des projets et de la possibilité d'une expérience esthétique.

1.4 Les effets concrets restent difficilement observables, quand ils ne sont pas absents

Nous avons à plusieurs reprises évoqué l'idée de la « réussite de la résidence », sans pour autant définir précisément de quelle manière cette réussite se manifeste. De prime abord, les éléments de réussite auxquels nous pourrions nous attendre sont des effets avant tout évaluables dans le milieu scolaire. Ainsi, nous pourrions communément nous attendre à ce que la pratique de l'écriture amène à des progrès dans la rédaction des devoirs, des progrès remarquables par la diminution des fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Nous aurions imaginé que les exercices de lecture à voix haute et de lecture individuelle silencieuse impliqueraient un

développement du vocabulaire et de l'aisance dans l'expression orale des élèves. Enfin, nous aurions également pu penser que le contact avec la littérature « vivante », pour reprendre les mots de certains enseignants, provoquait un accroissement des pratiques de lecture des élèves, que le professeur documentaliste aurait par exemple pu observer. Pourtant, les effets que nous pourrions espérer d'un dispositif comme celui-ci restent difficiles à observer autrement que de façon ponctuelle. Sylvie Cadinot-Romerio et Delphine Ya-Chee-Chan évoque chacune le cas d'un élève que la résidence a orienté ou conforté dans le choix de ses études supérieures. La résidence peut donc devenir un encouragement à poursuivre dans une voie artistique pour quelques élèves. En ce qui concerne l'écriture et la lecture, cela se manifeste également de façon trop isolée pour que nous puissions en déduire l'efficacité des effets de la rencontre avec l'écrivain. Sonia Boulahna aborde cet aspect de la résidence à deux reprises :

« Je ne crois pas que ça ait débloqué l'écriture chez les élèves, disons que ça a encouragé les élèves qui écrivaient déjà, ça n'a pas forcément amené l'écrit des élèves qui avaient déjà des difficultés⁸⁶. »

« Ils sont passés des lectures du type manga, bande-dessinée, à des lectures... Mais qui ne sont pas que du fait de la résidence d'écrivain, qui vont être aussi de nos cours de français en général, d'appétence pour la littérature classique qu'ils n'avaient pas auparavant. Donc ça ce n'est pas tous les élèves, bien sûr, mais c'est super. [...] Après je ne pense pas que ça ait changé complètement leurs pratiques de lecture, mais je pense que ça leur a ouvert des possibles⁸⁷. »

Il est évident que la résidence ne produit pas de miracle sur les pratiques de lecture, les capacités d'écriture et les résultats scolaires de l'ensemble des lycéens qui participent à ce dispositif. Par ailleurs, si effets il y a, ils sont d'autant plus complexes à identifier que les travaux faits en résidence ne sont pas évalués, ou bien pas selon des critères autres que les travaux propres à la scolarité. Pourtant, jamais nous n'avons observé ce qui ressemblait à une frustration ou une déception de la part des enseignants face à ce constat. Malgré cette apparente faiblesse, voire absence de résultats concrets, persiste la certitude que la résidence produit quelque chose. Existe-t-il alors d'autres effets de la résidence sur la scolarité des élèves ? Les enseignants ciblent-ils volontairement autre chose que des progrès dans les résultats scolaires des élèves en mettant en place une résidence d'écrivain ?

⁸⁶ Entretien avec Sonia Boulahna, 30 novembre 2019. Voir annexe p.87.

⁸⁷ *Ibid.* Voir annexe p.76.

Chapitre 2 : La résidence pour amener les élèves à une autonomisation de la pensée

Amener les élèves à construire eux-mêmes leur pensée, à autonomiser leur discours : serait-ce là le réel effet de la résidence ? Un objectif à la croisée de toutes les motivations mises en avant par les professeurs pour faire de leur lycée le porteur d'une résidence d'écrivain ?

2.1 L'âge des possibles : les lycéens, le public idéal d'une résidence d'écrivain ?

Le programme francilien de résidences d'écrivains a cette particularité que les seuls établissements scolaires à y être éligibles en tant que structures porteuses sont les lycées. Cela répond à la fois à des contraintes et des besoins identifiés dans le milieu scolaire et à des enjeux politiques, puisque les lycées relèvent des compétences des régions. Au-delà de cette condition prédéfinie, la présence d'un écrivain au lycée dans le cadre d'une résidence revêt pour certains enseignants un caractère d'évidence, ainsi que peut le formuler Delphine Ya-Chee-Chan⁸⁸. En effet, beaucoup d'enseignants se rejoignent sur l'idée que la résidence d'écrivain trouve tout son sens dans un lycée en raison du public qui y est ciblé et de la tranche d'âge de ce public. Clémence Roux verbalise l'apport que constituent la rencontre et le travail avec l'écrivain en raison de l'âge des lycéens :

« L'avantage du lycée est que les élèves sont grands, matures, capables de produire les textes. Au collège je suis certaine qu'ils produisent de très bons textes, mais au lycée c'est peut-être plus marquant, c'est plus proche de leur avenir d'adulte, on peut anticiper un rapport au livre qu'ils auront à avoir de manière plus indépendante et pas dictée par l'École⁸⁹. »

Il est question, selon Clémence Roux, d'une maturité qui permettrait aux élèves de tirer des bénéfices de la résidence d'écrivain. À l'inverse, notamment en ce qui concerne une modification du rapport à l'écriture et à la lecture, certains enseignants défendent plutôt l'idée que la résidence intervient finalement trop tard pour pouvoir réellement transformer le comportement

⁸⁸ Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan, 7 octobre 2019. Voir annexe p.23-24.

⁸⁹ Roux, Entretien avec Clémence Roux, 11 avril 2019. Voir annexe p.14.

des élèves. Cela nous ramène à l'idée que la résidence ne peut durablement et massivement apporter de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture chez les élèves.

Pour autant, la question de l'âge et de la maturité des lycéens nous intéresse, au sens où cela rejoint notre questionnement sur la résidence comme dispositif d'émancipation plutôt que comme chemin d'accès à la littérature. La résidence au lycée devient, de ce point de vue, la possibilité d'accompagner de futurs adultes dans une démarche de distanciation de la langue. Cette mise à distance passe entre autres par la lecture et l'écriture, autrement que pratiquées en classe et dans le but de parvenir à une appropriation des mots, donc à la production d'un discours.

2.2 La résidence pour faire parler les élèves

La résidence d'écrivain, dans son essence, conduit à proposer des lectures aux lycéens, mais cette proposition n'est pas la visée principale de la résidence : elle est une pratique parmi d'autres pour atteindre un objectif pédagogique qui s'inscrit dans la construction de l'individu et de sa pensée. Ainsi que le souligne Danièle Sallenave dans un ouvrage intitulé « *Nous, on n'aime pas lire* », les moyens financiers et matériels et les dispositifs mis en œuvre pour faire lire les jeunes Français sont considérables (Sallenave, 2014, p. 97)⁹⁰. Au vu des moyens avancés par l'Éducation nationale et les gouvernements successifs pour développer l'accès à la culture en général et les pratiques de lecture chez les plus jeunes en particulier, Danièle Sallenave expose l'idée qu'une grande variété de dispositifs existe pour encourager la lecture mais que ces moyens n'empêchent pas le discours relayant l'idée d'un défaut de lecture chez les adolescents. Suivant cette idée, la résidence ne peut alors être seulement considérée comme une tentative de plus de les faire lire, elle doit être comprise comme une proposition différente : celle de la relation avec l'écrivain. Cela explique par ailleurs que les enseignants prenant part à une résidence d'écrivain ne présentent pas ce dispositif comme un dispositif de lecture.

Dans l'ouvrage *Profession ? Écrivain*, Cécile Rabot explique comment, contrairement à ce qu'il est possible de croire, l'enjeu d'une résidence d'écrivain dans un établissement scolaire est moins le travail très concret de l'écriture avec l'auteur qu'un apport plus intime pour chaque élève : celui d'un travail de réflexion sur soi, sur le monde (Rabot, 2016, p. 299)⁹¹. Il s'avère que

⁹⁰ Danièle Sallenave, « Des livres, et encore des livres », in « *Nous, on n'aime pas lire* » (Gallimard, 2014), p.97-99.

dans la totalité des projets, la résidence fait la part belle aux discussions avec l'auteur, qui rythment souvent les débuts et les fins de séances ainsi que nous avons pu l'observer à plusieurs reprises durant notre apprentissage. Ces échanges entre les élèves, l'écrivain et le professeur laissent souvent la place à l'expression de la subjectivité des élèves, mais aussi à des questionnements sur ces discours subjectifs. La discussion avec l'auteur est propice à un exercice qui ne trouve pas forcément sa place à l'École : la mise en question d'un point de vue personnel, d'une subjectivité, d'une perception. La résidence peut alors devenir le lieu de l'accompagnement d'une réflexion des élèves, réflexion qui va parfois pouvoir s'exprimer dans l'écriture. L'écriture elle-même, au même titre que la lecture, passe alors au second plan, n'étant pas un objectif en soi de la résidence mais plutôt un support à la réflexion ouverte par l'espace de la résidence.

2.3 La résidence d'écrivain : déplacer les normes scolaires pour se construire

La résidence ouvre les élèves à un mode de travail où la créativité est valorisée et où sont mises de côté les normes des exercices scolaires auxquelles ils sont habituellement contraints, au profit d'un propos plus personnel, puisé dans l'expérience subjective et marqué par une perception individuelle du monde et de soi. Cela, nous l'avons vu, pose d'ailleurs des difficultés en ce qui concerne l'évaluation pédagogique des activités liées à la résidence. Mais comme nous l'avons développé à plusieurs reprises, si la résidence, dans ses modalités et sa mise en œuvre, peut s'intégrer parfaitement au fonctionnement du lycée, cela n'empêche pas qu'elle se positionne toujours en se différenciant du cadre scolaire. L'écrivain opère auprès des élèves un déplacement des codes enseignés par l'École et que l'on demande aux élèves de reproduire, en favorisant et en valorisant un autre type de discours ; le travail d'écriture fait avec l'auteur ne rejette pas forcément les normes scolaires, mais tente d'initier à une utilisation de ces normes pour produire une réflexion personnelle. Ce travail ouvre la possibilité d'une réappropriation par les élèves des codes d'expression et d'analyse appris jusqu'à présent dans l'optique d'une construction de sa pensée par l'individu lui-même.

Par ailleurs, par son caractère émancipateur, la résidence peut particulièrement permettre ce travail de construction d'une pensée individuelle auprès d'élèves en difficulté sur le plan scolaire. En effet, les élèves en échec à ce niveau, très souvent qualifiés de « non-scolaires », peuvent être dans cette situation du fait d'un empêchement à s'emparer des codes transmis par l'École. Pour autant, ces mêmes élèves « réussissent » parfois mieux dans la résidence que des

⁹¹ Cécile Rabot, « Les résidences d'écrivain·e·s entre création et médiation », in *Profession ? Écrivain* (Editions du CNRS, 2016), p. 299.

élèves dits « scolaires », en produisant des travaux reconnus comme « beaux » ou « de qualité » à la fois par l'auteur et par les professeurs. Ce constat renforce l'idée d'une émancipation par l'appropriation des codes appris tout au long de la scolarité, puis d'un dépassement de ces codes.

Vient ensuite l'idée que la résidence ne se limite pas à ouvrir le champ d'une réflexion construite par soi-même, mais qu'elle pousse cette réflexion à une attitude réflexive sur les discours que les élèves tiennent sur eux et sur le monde. Sylvie Cadinot-Romerio a pensé la première résidence qu'elle a construite avec Tanguy Viel, au lycée Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois, comme un outil pour les élèves pour se défaire du discours d'autrui, mais également de son propre discours ; une expérience de la littérature pour cesser de se limiter à ce que les autres disent de nous, tout en trouvant un moyen de se dire autrement que par les mots des autres :

« Sans doute sommes-nous tous des êtres parlés, et plus ou moins empêchés par l'idée toujours trop simple que les autres se font de nous (pour mieux nous classer et ne plus avoir à y penser). Mais quand on n'a pas accès au discours public, qu'on est sans autorité, quand on n'est pas même reconnu comme un être sachant au moins parler de lui-même et se réfléchir, on est prisonnier de cette idée réductrice (on s'y laisse parfois prendre ; on en vient à s'y conformer). Dans ces lieux, sur bien des plans, relégués, 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 – à savoir une forme littéraire⁹². »

À plusieurs reprises lors de l'entretien et dans les différents textes qu'elle a écrit pour Remue.net, Sylvie Cadinot-Romerio parle d'« urgence » et de « nécessité » à engager ses élèves dans un travail au long cours auprès d'un écrivain. Elle défend en effet l'idée que la pratique de l'écriture, non pas scolaire mais littéraire – cette pratique ne pouvant se faire que dans la rencontre avec un écrivain – peut permettre l'appropriation du langage, le déplacement que nous évoquions et qui rend possible l'élaboration d'un nouveau discours sur soi, réfléchi et émancipé des mots des autres. Cette position confirme ce que nous pressentions, c'est-à-dire que les enjeux placés dans la résidence d'écrivain par les professeurs dépassent les simples objectifs de réussite scolaire des élèves mais s'inscrivent dans un projet plus vaste d'éducation des individus par l'appropriation du langage plutôt que sa simple assimilation, et par la construction faite par l'individu de sa propre pensée. Cependant, nous sommes en droit de nous questionner sur la réelle nécessité de la présence d'un écrivain pour accompagner ce travail. En effet, ne serait-il pas possible, et même plus simple de mettre en place un atelier d'écriture durant l'année scolaire,

⁹² Sylvie Cadinot-Romerio, « Dire je (Éthique et politique d'une écriture en Résidence) », *Remue.net*, 9 mai 2015, <https://remue.net/Dire-je-Ethique-et-politique-d-une-ecriture-en-Residence>.

atelier animé par le professeur et dans lequel serait faite la même proposition que celle faite par l'écrivain, soit écrire à partir de sa propre matière et en mettant de côté les attendus scolaires ? L'intuition que nous avons ici est que cela ne peut effectivement pas fonctionner sans la présence de l'écrivain. Nous avons vu plus tôt que les élèves ne se sentent pas en cours lorsqu'ils participent à la résidence, que la présence de l'écrivain et le travail fait avec lui les sortent du cadre scolaire bien qu'ils s'y inscrivent. La résidence au lycée semble pouvoir atteindre les objectifs que nous venons de décrire car elle offre une certaine liberté aux élèves en leur faisant oublier le cadre dans lequel elle s'inscrit, ce qui s'avèrerait certainement beaucoup plus compliqué pour les élèves face à l'enseignant seul. La résidence d'écrivain autorise chacun à prendre une place autre que celle qui lui est assignée ; dans un atelier qui serait fait par le professeur, comment les élèves peuvent-ils prendre une posture différente ? Comment se défaire de l'habitude d'être évalué selon certains critères explicites ? Il nous semble ici que la résidence d'écrivain au lycée agit comme un facilitateur auprès des professeurs en leur permettant de jouer avec un cadre auquel ils ne peuvent, seuls, se soustraire.

2.4 La résidence d'écrivain : un pas vers l'autonomie de la pensée

Nous voyons donc que la résidence d'écrivain peut avoir pour les professeurs une visée utilitariste autre que celles que nous avons de prime abord envisagées. En effet, la résidence est régulièrement sollicitée en vue de certains objectifs qui se recoupent sous ce que nous appelons l'autonomisation de la pensée. Certains enseignants parlent de développer l'esprit critique, d'ouvrir les perspectives, de permettre une perception accrue du monde ou de s'émanciper du regard et du discours d'autrui. Nous parlions, au début de notre travail, de la question des croyances en les bienfaits de la littérature. Comme nous avons pu le pressentir, la résidence d'écrivain est effectivement une affaire de croyance, et avant tout de la part des professeurs. La résidence d'écrivain est rendue possible par la croyance que le contact avec un auteur en chair et en os va permettre d'atteindre cette autonomie de la pensée ; mais ce que les enseignants explicitent moins dans leur discours et qu'il faut plutôt déduire des objectifs de la résidence énoncés, c'est que la durée longue de la résidence est nécessaire pour permettre la progression des élèves.

Ainsi, il est souvent attendu des élèves, dans un premier temps, l'expression de leur subjectivité : la place est laissée à leurs impressions et leurs avis. Cela est certainement un moyen de les mettre en confiance, de leur conférer une certaine légitimité à s'exprimer – ne serait-ce que dans l'espace de la classe – et facilite probablement la relation avec l'écrivain et le travail

d'écriture. Après l'expression de la subjectivité intervient généralement l'expression de soi. Il ne s'agit pas systématiquement de proposer aux élèves d'écrire un texte autobiographique, mais force est de constater que quel que soit le thème ou la consigne de l'atelier d'écriture, les élèves puisent dans leur expérience et dans leurs émotions pour écrire. Ce deuxième temps est marqué par la croyance que la littérature a des effets thérapeutiques. Ici, les professeurs présentent le plus souvent l'écriture comme une ouverture pour les élèves, un moyen d'exprimer l'indicible, de se confier de façon anonyme parfois, de se défaire d'un discours, d'insérer de la poésie dans le travail des élèves. Ce dernier objectif était par exemple celui de la résidence de Milène Tournier au lycée hôtelier du Château des Coudraies à Étiolles. Ce projet était effectivement axé sur la question de la professionnalisation des élèves, une formation les éloignant du monde culturel en général. La résidence était alors présentée comme un moyen de « se défaire de leur place de “simple exécutants” en leur redonnant la parole »⁹³ avant de préciser que le travail d'écriture serait un travail poétique construit à partir du vocabulaire de la formation professionnelle des élèves, ici la boulangerie et la pâtisserie. Ce deuxième moment de la résidence marque d'autant plus le décalage entre le cadre scolaire et la résidence d'écrivain, car il met en jeu l'apport personnel de chaque participant à la résidence.

Enfin, le troisième moment de la résidence et du travail avec l'auteur correspond généralement à une ouverture sur l'extérieur : après la construction de soi et de son identité par l'écriture, le glissement se fait vers la construction de son regard sur le monde. Ce moment concorde avec un article copublié par le conseil régional de Bretagne, l'académie de Rennes et la Direction régionale des affaires culturelles de Bretagne qui présente les objectifs d'une résidence en établissement scolaire de la façon suivante :

« Chercher à confronter [les élèves] à un regard différent, à une autre manière d'être au monde. C'est contribuer à forger pour chaque jeune une approche critique par le questionnement artistique. C'est, de manière complémentaire aux enseignements reçus dans le cadre scolaire, favoriser le discernement, et l'émancipation en tant qu'individu et futur citoyen⁹⁴. »

Le vocabulaire usité ici est similaire à celui employé par les enseignants, et ces deux points de vue recoupés nous permettent de saisir l'essence du dispositif de résidence d'écrivain pour les professeurs que nous avons pu rencontrer : sa dimension non pas pédagogique mais

⁹³ « Milène Tournier au lycée hôtelier Château des Coudraies (Étiolles, 91) », Remue.net, 2019, <https://remue.net/milene-tournier-au-lycee-hotelier-chateau-des-coudraies-etiolles-91>.

⁹⁴ « La résidence d'artistes en milieu scolaire : Bonnes pratiques – indicateurs de réussite. Projet Territorial d'Éducation artistique et culturelle Pays de Redon » (Conseil régional de Bretagne, Académie de Rennes et DRAC Bretagne, 2015).

éducative. La rencontre avec l'écrivain ne vient pas pallier les difficultés de lecture ou d'écriture des élèves, elle focalise plutôt le travail sur la construction et l'affinement de la perception des adolescents sur le monde, partant de la croyance que le geste créatif nourrit cette perception du monde. Cela démontre que l'approche concrète de la résidence qu'en ont ses bénéficiaires est finalement moins artistique qu'éducative.

2.5 La résidence d'écrivain : une affaire de croyances

Malgré tout, si la résidence produit ces effets espérés, auxquels travaille l'écrivain et le professeur de façon conjointe, cela reste infiniment complexe à mesurer et à évaluer. Par ailleurs, une question se pose : celle de la persistance de ces effets. Nous pourrions imaginer qu'une fois la résidence terminée, les habitudes prises par les élèves comme par les professeurs sont perdues. Hélène Gaudy choisit pourtant de résumer la résidence comme le processus de transfert d'un besoin d'écrire aux élèves, ne serait-ce qu'à certains, de telle sorte que chacun puisse le continuer individuellement une fois la résidence terminée⁹⁵. Selon elle, si ce n'est pas le cas pour tous les élèves, quelques-uns trouveront tout de même dans la résidence le chemin pour une pratique autonome et personnelle de l'écriture.

C'est donc dans cet espoir que résident toutes les motivations et les ateliers mis en place par l'écrivain et l'enseignant dans un dispositif de résidence. Les discours, certainement soutenus par des enjeux professionnels non explicités et des croyances personnelles en les bienfaits de la littérature, convergent tous vers cet objectif à la fois précis et vaste qui est d'accompagner les élèves sur la voie d'une autonomisation de leur pensée. Cette autonomisation passe par l'appropriation du langage et la déconstruction des discours reçus, pour les analyser et être ensuite capable de produire leur propre discours.

Ce qu'il est intéressant de relever concernant cette croyance en une nécessaire autonomisation de la pensée, c'est qu'elle relève d'une thèse développée par Bernard Lahire dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* (Lahire, 1993). Cette idée est la suivante : il y a une croyance du corps enseignants selon laquelle les élèves qui sont en échec scolaire le sont car ils ne parviennent pas à maîtriser les codes sociaux et l'expression, qu'elle soit orale ou écrite. Leur difficulté à maîtriser le langage fait donc d'eux des

⁹⁵ Remue.net, « Les résidences d'auteurs en lycée », 6 avril 2012, .mp3, <http://remue.net/ecouter-les-residences-d-auteurs-en-lycee>.

dominés dans la société⁹⁶. Cette croyance amène alors à faire appel à tout un tas d'activités à la frontière des pratiques enseignantes, dans l'espoir de permettre aux élèves d'inverser la tendance et de pouvoir s'emparer du langage pour ne plus faire partie des dominés.

Cet objectif paraît démesuré lorsque l'on remet en perspective le dispositif de résidences d'écrivains : comment la rencontre avec un écrivain et un travail d'écriture à raison de deux heures par semaine en moyenne pendant dix mois pourrait-il, à lui seul, forger une classe entière de futurs adultes éclairés et à l'esprit critique ? Le fait est pourtant que certains élèves parviennent à se saisir de cette proposition qui leur est faite. Malgré l'impossibilité à pouvoir généraliser ces effets à l'ensemble des élèves qui participent à une résidence, force est de constater que la présence d'un écrivain dans la salle de classe représente pour les lycéens une ouverture supplémentaire au monde.

⁹⁶ Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* (Presses Universitaires de Lyon, 1993).

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de cerner les objectifs d'une résidence d'écrivain en lycée tout en apportant un éclairage sur la place prise par les professeurs dans ce dispositif, entre investissement personnel et professionnel et obstacles à relever.

Il a fallu, dans un premier temps, s'attacher à recenser et décrypter les différentes raisons mises en avant par les enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête de terrain. Cependant, nous avons pu constater que les raisons invoquées n'englobaient pas la totalité des raisons objectives de faire une résidence. En effet, l'élève est systématiquement au cœur des ambitions des professeurs, mais ce discours n'engage pas les ambitions personnelles de progression et de valorisation de l'enseignant dans son parcours professionnel. Ensuite, nous sommes parvenus à mettre en lumière l'articulation propre aux projets de résidences, du choix de l'auteur aux pratiques mises en œuvre, entre contraintes institutionnelles et scolaires. À ce stade, il a été particulièrement intéressant de constater que les résidences répondent toutes à un critère de cohérence entre les objectifs visés et les choix faits dans le projet ; nous pouvons effectivement retrouver la recherche de sens dans les activités, contournant ainsi l'obstacle de la gratuité de certaines pratiques, de la tentation de cocher certaines cases car supposément attendues.

Dans un deuxième temps, notre réflexion s'est concentrée sur le cœur de la résidence d'écrivain et ce qu'il se passe dans la salle de classe ou dans l'établissement scolaire. Nous avons en effet supposé que la rencontre entre l'univers de l'artiste et le cadre scolaire prenait la forme d'une certaine confrontation : celle des codes, des pratiques, des approches, des opinions. Nous voyons désormais que la résidence passe effectivement par cette confrontation, comme une rupture de l'équilibre classique au profit d'un temps moins stable dans sa réalisation et propice à l'improvisation. Cependant, cette confrontation donne rarement lieu à des difficultés insurmontables pour les protagonistes. Il semble que chacun accepte plus ou moins implicitement le déplacement opéré par la résidence : l'écrivain se conforme aux contraintes scolaires tout en proposant systématiquement aux élèves de les dépasser dans leur pratique de l'écriture ; l'enseignant accepte la multiplicité de ses postures au cours de la rencontre, à la fois pédagogue, public, surveillant, médiateur. L'élément primordial de ce deuxième temps est que l'introduction d'un écrivain dans la salle de classe permet un renouvellement des critères de réussite habituels au lycée : la résidence d'écrivain laisse la place à la subjectivité des élèves et valorise l'investissement personnel voire intime des élèves dans l'écriture.

Enfin, après nous être penchés sur les pratiques mises en place lors des résidences d'écrivains en lycée et les avoir reliés aux objectifs énoncés par les enseignants, il est apparu que la résidence d'écrivain n'est définitivement pas convoquée au lycée comme un dispositif de

lecture. Il est d'ailleurs assez peu perçu par les enseignants comme un outil de progression scolaire pour des élèves en difficulté. Finalement, le réel objet de la résidence est plus éducatif que pédagogique, ce qui nous permet de mieux comprendre les pratiques mises en place dans ce sens et le fait que le peu de résultats concrets sur la scolarité des élèves ne soit pas considéré comme un signe d'inefficacité de la résidence.

L'étude d'un tel sujet nous a permis de constater les limites de ce qui s'apparente à un récit de vie. En effet, dans l'entretien semi-directif, nous avons invité les professeurs à faire le récit d'une totalité chronologique : leur expérience d'une résidence d'écrivain. Ce récit nous donne des pistes pour saisir des logiques d'actions. Or, ainsi que le dit Pierre Bourdieu, cela peut produire « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1996)⁹⁷. Le narrateur a tendance à lisser les aspérités pour rendre son discours cohérent. Cependant, ce travail nous a permis d'écarter de nombreuses hypothèses quant aux raisons et aux effets d'une résidence d'écrivain dans un lycée, et de mettre en lumière la façon dont s'articule les objectifs d'un professeur et les contraintes posées par la rencontre entre l'artiste et le cadre scolaire.

Nous en sommes finalement arrivés à la conclusion que c'est la confrontation entre le cadre scolaire et l'univers de l'écrivain qui fait résidence, et qui donc rend possible les effets souhaités par les professeurs et les écrivains, soient un travail sur l'appropriation du langage et le développement de l'esprit critique pour permettre aux élèves d'autonomiser leur écriture et par là-même leur pensée.

À travers la question des enjeux et des contraintes d'une résidence d'écrivain en lycée, nous n'avons pas pu mettre de côté celle des effets concrets de la résidence. À ce titre il serait intéressant de poursuivre la recherche entreprise ici par un travail au long cours. Celui-ci pourrait notamment se composer d'observations faites en classe, d'entretiens avec les élèves et les professeurs et de lecture des textes écrits par les lycéens en résidence, afin de se pencher sur la question des effets observables de la résidence, que cela soit des effets sur la scolarité ou non. Ce travail de mémoire se voulait principalement sociologique, mais dans cette nouvelle perspective il serait pertinent de croiser cette approche avec une approche littéraire des textes écrits par les élèves.

⁹⁷ Pierre Bourdieu, *op. cit.*

Bibliographie

I. Corpus primaire

Politiques publiques

- Ayoub, Anissa, Nathalie Berthomier, Sylvie Octobre, Claire Thoumelin, et Mustapha Touahir. « Culture Chiffres : Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle ». Paris : ministère de la Culture, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.
https://fill-livrelecture.org/wp-content/uploads/2019/09/CC-2019-3-Education-artistique-et-culturelle_web.pdf.
- Centre national du livre, Fédération interrégionale du livre et de la lecture, et Société des Gens de Lettres. « Les aides aux auteurs de livres », in *Guide des auteurs de livres 2019*, 2019.
- « Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 5 mars 2010.
<https://www.education.gouv.fr/cid50781/mene1003709c.html>.
- « Circulaire n° 2013-073 : Actions éducatives, le parcours d'éducation artistique et culturelle ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 2013.
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm?cid_bo=71673.
- « Circulaire n°2008-059 sur le développement de l'éducation artistique et culturelle ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 29 avril 2008.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>.
- France Culture. « Françoise Nyssen : “Il est capital que la culture soit à l'école et se diffuse” ». *L'invité des matins par Guillaume Erner*, 2018.
<https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-des-matins/linvite-des-matins-du-mercredi-19-septembre-2018>.
- Maison des écrivains et de la littérature. « Bourses ». Consulté le 13 décembre 2019.
<http://www.m-e-l.fr/bourses.php>.
- Site internet du conseil régional d'Île-de-France. « Livre ». Présentation des actions du service Livre et lecture de la Région Île-de-France.
<https://www.iledefrance.fr/livre>.

Enseignement

Arendt, Hannah. « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, p. 223-252. Folio essais, 1992.

———. « Qu'est-ce que l'autorité ? », in *La Crise de la culture*, p. 121-185. Folio essais, 1992.

Devenir enseignant. « Être enseignant aujourd'hui ». Site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2017.

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98754/etre-enseignant-aujourd-hui.html>.

Lassere, Stéphane. « La littérature contemporaine, quelle place lui accorder au lycée ? » *Les Cahiers de Didactique des Lettres* 294 (2017).

<https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/397>.

« Les missions des professeurs documentalistes ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017.

https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm?cid_bo=114733.

Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Pub. L. No. Arrêté du 27 janvier 2010, Code de l'Éducation.

<https://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>.

Soron, Antony. « La littérature actuelle en classe, c'est maintenant ! » *Nouvelle Revue Pédagogique Lycée*, n° 76 (2017). http://www.nrp-lycee.com/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/litt_extrait.pdf.

Artistes et institutions d'enseignement

« *La leçon de l'art, malgré tout... l'expérience esthétique pour tous* » conférence d'Alain Kerlan lors de la formation *Art et Ecole*. Centre Alain Savary, Lyon, 2014.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/art-et-ecole/art-et-ecole-dans-12019education-prioritaire-1/la-lecon-de-12019art-malgre-tout...-12019experience-esthetique-pour-tous-conference-d2019alain-kerlan>.

Maison des écrivains et de la littérature. « L'Ami littéraire / Présentation »,

<http://www.m-e-l.fr/fiche-education-artistique.php?id=22>.

Résidences d'écrivains

Bon, François. « De quelques paradoxes sur les résidences d'écriture. De la nature du rapport entre l'auteur et son partenaire dans une résidence d'écriture ». *Le tiers livre* (blog), 13 mai 2009.

<http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article1771>.

Comment accueillir un auteur ? De la dédicace à la résidence. Fédération interrégionale du livre et de la lecture, 2012.

Résidences d'écrivains de la région Île-de-France

- « Atelier Lecture/Ecriture avec Makenzy Orcel », https://radioclype.scola.ac-paris.fr/audio/2018-2019/2018.10.19_LP_GALILEE.mp3.
- Cadinot-Romerio, Sylvie. « Au monde ». *Remue.net*, 17 janvier 2016. <https://remue.net/Au-monde>.
- . « Ce qu'est écrire avec Tanguy Viel ». *Remue.net*, 14 avril 2019. <https://remue.net/ce-qu-est-ecrire-avec-tanguy-viel>.
- . « Dire je (Éthique et politique d'une écriture en Résidence) ». *Remue.net*, 9 mai 2015. <https://remue.net/Dire-je-Ethique-et-politique-d-une-ecriture-en-Residence>.
- . « Ouvrir des possibles ». *Remue.net*, 16 octobre 2018. <http://remue.net/sylvie-cadinot-romerio-ouvrir-des-possibles?>
- . « Une forme plus intense d'existence ». *Remue.net*, 10 janvier 2020. <https://remue.net/sylvie-cadinot-romerio-une-forme-plus-intense-d-existence>.
- Dheygre, Vincent. « Nouvelles réalistes ». *Remue.net*, 5 octobre 2018. <https://remue.net/Nouvelles-realistes>.
- Dres, Jérémie. « Etape 1 - Récolte de la matière ». *Remue.net*, 23 janvier 2019. <https://remue.net/jeremie-dres-etape-1-recolte-de-la-matiere>.
- Gaudy, Hélène. « Une gêne, un courage ». *Remue.net*, 12 juillet 2012. <http://remue.net/Une-gene-un-courage>.
- Lacasse, Marie-Ève « C'est en cela que je me transforme aussi, grâce à eux : ce sont mes préjugés qui se déplacent. » ». Revue littéraire en ligne, 20 décembre 2019. <https://remue.net/c-est-en-cela-que-je-me-transforme-aussi-grace-a-eux-ce-sont-mes-prejuges-qui>.
- Lycée Alfred Kastler. « Une résidence d'artiste au lycée Kastler ». Blog de restitution de résidence, 2012. <http://blog.ac-versailles.fr/residencekastler/index.php/>.
- Lycée Lucien Voilin. « Carnet de voyage "Les vies parallèles": Jeunesses et Résistances ». Blog de restitution de résidence. 2019. <https://www.myatlas.com/Lyc%C3%A9eLucienVoilin/lesviesparallelesjeunessesetresistances>.
- Mathieu, Thomas. « Musée Utrillo ». Tumblr. Musée Utrillo, <https://musee-utrillo.tumblr.com/>.
- Rachedi, Mabrouck. « Des stéréotypes de genre aux stéréotypes tout court ». Revue littéraire en ligne. *Remue.net* (blog), 29 novembre 2019. <https://remue.net/des-stereotypes-de-genre-aux-stereotypes-tout-court>.
- Remue.net. « Jean d'Amérique au lycée Galilée (Paris XIII) », 2019. <https://remue.net/jean-d-amerique-au-lycee-galilee-paris-xiii>.
- Remue.net. « Les résidences d'auteurs en lycée », .mp3, 6 avril 2012 <http://remue.net/ecouter-les-residences-d-auteurs-en-lycee>.

- Remue.net. « Milène Tournier au lycée hôtelier Château des Coudraies (Étiolles, 91) », 2019.
<https://remue.net/milene-tournier-au-lycee-hotelier-chateau-des-coudraies-etiolles-91>.
- Remue.net. « Programme de résidences d'écrivains de la Région Île-de-France ».
<https://remue.net/idf>.
- Remue.net. « Remue.net ». Revue littéraire en ligne.
<https://remue.net/>.
- Résidence Léonora Miano (Lycée Alfred Kastler, Cergy)*, 2013.
<https://vimeo.com/60390478>.
- Schwartz, Violaine. « Les gants ». *Remue.net*, 8 mars 2017.
<https://remue.net/Les-gants>.
- Site internet du conseil régional d'Île-de-France. « Programme de résidences d'écrivains ».
<https://www.iledefrance.fr/programme-de-residences-decrivains>.
- Thomain, Isabelle. « Un cercle vertueux : nous leur faisons confiance, ils se font confiance et nous font confiance ». *Remue.net*, 25 mars 2019.
<https://remue.net/un-cercle-vertueux-nous-leur-faisons-confiance-ils-se-font-confiance-et-nous>.
- Viel, Tanguy. « L'idée souterraine qu'il n'y aurait bel et bien qu'une seule adolescence ». *Remue.net*, 23 octobre 2018.
<https://remue.net/Tanguy-Viel-L-idee-souterraine-qu-il-n-y-aurait-bel-et-bien-qu-une-seule>.
- Wilfried N'Sondé, en résidence au lycée Jacques Amyot. « Programme de la résidence de Wilfried N'Sondé au lycée Jacques Amyot de Melun ». Blog de restitution de résidence, 2019.
<https://lewebpedagogique.com/wiljakam/files/2019/05/Programme-r%C3%A9sidence-WILFRIED-NSOND%C3%A9-au-Lyc%C3%A9e-Jacques-Amyot.pdf>.

II. Corpus secondaire

Politiques publiques

Boitard, Laurence. « L'aide à la création littéraire dans les collectivités territoriales. L'exemple d'une institution : le centre littéraire de Royaumont ». École nationale supérieure des bibliothèques, 1989.

Enseignement

Barrère, Anne. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 36 (2013) : p. 95-116.

Beaumont Ph. D., Claire, José Lavoie, et Caroline Couture. *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Presses Universitaires de Laval, 2010.

Bonnéry, Stéphane. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie* 167, n° 2 (2009), p. 13-23.

Bourdieu, Pierre. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Points. Seuil, 1996.

Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon, 1993.

Marcel, Jean-François, Vincent Dupriez, Danièle Périsset-Bagnoud, et Maurice Tardif. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Éditions De Boeck., 2007.

Prairat, Eirick. « Constats et inquiétudes », in *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, p. 13-42. Trames. Erès, 2010.

———. « Éloge du préjugé », in *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, p. 119-128. Trames. Erès, 2010.

———. « La valeur de l'autorité », in *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, p. 137-145. Trames. Erès, 2010.

———. « Le nécessaire respect », in *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, p. 129-136. Trames. Erès, 2010.

———. « Penser la discipline », in *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, p. 43-57. Trames. Erès, 2010.

Prost, Antoine. « En primaire, il faut faire classe et non pas cours. » Le Télégramme, 11 octobre 2013. <https://www.letelegramme.fr/ig/generales/fait-du-jour/en-primaire-il-faut-faire-classe-et-non-pas-cours-11-10-2013-2263948.php>.

Ruppin, Virginie. « Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant ». Thèse de doctorat, Université de Lyon, 2010.

Sallenave, Danièle. « L'école entre défiance et confiance », in *Nous, on n'aime pas lire*, p.84-90. Gallimard, 2014.

Viala, Alain. « Qu'est-ce qu'un classique ? » *Littératures classiques* 19 (1993) : p. 11-31.

Écrivains

Naudier, Delphine. « La fabrication de la croyance en la valeur littéraire ». *Sociologie de l'Art* OPuS 4, n° 2 (2004) : p. 37-66.
<https://doi.org/10.3917/soart.004.0037>.

Lecture à l'École

Baudelot, Christian, Marie Cartier, et Christine Detrez. *Et pourtant ils lisent...* Seuil. L'Épreuve des faits, 1999.

Galison, Estelle. « "Lectures pour tous", parcours littéraires en bibliothèque : un projet pour les élèves ou une vitrine pour l'institution. Les enjeux d'un dispositif d'incitation à la lecture au collège ». Université Paris Nanterre, 2019.

Jouve, Vincent. « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». In *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, sous la direction de Annie Rouxel et Gérard Langlade, p. 105-114. Presses universitaires de Rennes, 2007.

Langlade, Gérard. « Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre », in *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, sous la direction d'Annie Rouxel et de Gérard Langlade, p.81-91. Presses Universitaires de Rennes, 2017.

Le Meur, Frédéric. « "Lectures pour tous" : un dispositif académique d'incitation à la lecture en butte à l'expérience de terrain ». Université Paris Nanterre, 2019.

Meurisse, Lorraine. « Faire élire pour faire lire ? Prix littéraires au lycée : les paradoxes d'une aventure encadrée ». Université Paris Nanterre, 2014.

Renard, Fanny. *Les Lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Éditions Presses universitaires de Rennes., 2011.

Artistes et institutions d'enseignement

- Bonnéry, Stéphane, et Manon Fenard. « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux ». *Revue française de pédagogie [En ligne]*, n° 185 (31 décembre 2016).
<https://doi.org/10.4000/rfp.4334>.
- Choquet, Céline. « L'Art au collège — quels effets pour les élèves ? un observatoire dans une classe expérimentale ». Université Lumière Lyon 2, 2016.
http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/choquet_c#p=0&a=top.
- Filiod, Jean-Paul. « Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire ». *Culture & Musées*, n° 31 (2018).
<https://journals.openedition.org/culturemusees/1748>.
- . « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels ». *Ethnologie française* 38, n° 1 (2008) : p. 89-99.
<https://doi.org/10.3917/ethn.081.0089>.
- . « Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de “résidences d'artistes en école maternelle” ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 43, n° 4 (2010) ; p. 77-94.
- Kerlan, Alain. « Ce que l'artiste “fait” à l'école... De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art ». Avignon, 2012.
- . Les résidences d'artistes en contexte scolaire. *Revue Vision*, 2018.
http://revuevision.ca/les-residences-dartiste-en-contexte-scolaire/#_ednref1.
- « La résidence d'artistes en milieu scolaire : Bonnes pratiques – indicateurs de réussite. Projet Territorial d'Éducation artistique et culturelle Pays de Redon ». Conseil régional de Bretagne, Académie de Rennes et DRAC Bretagne, 2015.
- Lussault, Michel. « Légitimer la résidence d'artiste à l'université : un projet intellectuel fondateur ». In *La Résidence d'artiste, enjeux et pratiques, sous la direction de Nicole Denoit et Catherine Douzou*, p. 41-46. Hors collection. Presses Universitaires François Rabelais, 2016.
- Meirieu, Philippe. « L'Expérience artistique au centre de l'école ». *Le Monde*, 8 juillet 2011.
https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/07/08/1-experience-artistique-au-centre-de-l-ecole_1546446_3232.html.
- Rabot, Cécile. « Les résidences d'écrivains dans des institutions d'enseignement entre création et éducation artistique ». In *Résidences d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (2), Territoire et public, sous la direction de Carole Bisenius-Penin*, p. 33-48. Questions de communication - Série actes 35. Presses Universitaires de Lorraine, 2016.
- Rabot, Cécile. « Des écrivain·e·s à l'école : une identité professionnelle redéfinie », in *Profession ? Écrivain*. Éditions du CNRS, 2016.
- Sallenave, Danièle. « À trois reprises ». In *Nous, on n'aime pas lire*, p. 13-19. Gallimard, 2014.
- . « Attachants ». In *Nous, on n'aime pas lire*, p. 73-76. Gallimard, 2014.

Résidences d'écrivains

- Bisenius-Penin, Carole. « Introduction. Entre création et médiation, les résidences d'écrivains et d'artistes ». *Culture & Musées*, n° 31 (2018).
<https://journals.openedition.org/culturemusees/1548>.
- . « Présentation ». In *Résidences d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (1) À la recherche d'une cartographie*, sous la direction de Carole Bisenius-Penin, p. 5-20. Questions de communication - Série actes 24. Presses Universitaires de Lorraine, 2015.
- Ceccaldi, Marc. « Les enjeux des résidences d'écrivains pour les politiques publiques », in *Résidences d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (1) À la recherche d'une cartographie*, sous la direction de Carole Bisenius-Penin, p. 21-24. Questions de communication - Série actes 24. Presses Universitaires de Lorraine, 2015.
- Colleville, Nathalie. « Résidences d'écrivains (1) : pour quoi faire ». *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 4 (2010) : p. 90-91.
- Glesener, Jeanne E. « Défis en enjeux de la résidence d'auteur jeunes publics : Struwelpippi dans le contexte luxembourgeois ». In *Résidences d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles (1), À la recherche d'une cartographie*, sous la direction de Carole Bisenius-Penin, p. 131-43. Questions de communication - Série actes 24. Presses Universitaires de Lorraine, 2015.
- Rabot, Cécile. « Les résidences d'écrivain·e·s entre création et médiation », in *Profession ? Écrivain*. Editions du CNRS, 2016.
- Roussigné, Mathilde. « Habiter le temps, publier local. Poétique de la résidence d'écrivain contemporaine ». *COntEXTES [En ligne]*, 2020.
<http://journals.openedition.org/contextes/8795>.
- . « Les témoignages d'écrivains en atelier d'écriture sur remue.net, des contre-scénarios autctoriaux ? » Metz, 2019.
<https://obslit.huma-num.fr/pdf/preprint03-roussigne.pdf>.
- Ruppin, Virginie. « Une résidence d'artiste à l'école : enjeux et répercussions ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 56 (2015), p.65-80.
- Salmon, Marie. « Définir un dispositif artistique : l'exemple des résidences d'écrivains ». Université Paris Nanterre, 2014.

Résidences de la région Île-de-France

- Besnier, Claire. « Résidences d'écrivains de la Région Île-de-France - année 2013 ». 2013.
- Rabot, Cécile. « La littérature en dispositif de politique publique. Les résidences d'écrivains franciliennes entre création et territoires ». *Culture & Musées*, n° 31 (2018).
<https://journals.openedition.org/culturemusees/1622>.

Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier Cécile Rabot, qui m'a accompagnée dans ce travail et m'a prodigué conseils et soutien afin que je puisse m'investir au mieux dans cette entreprise.

J'adresse également mes remerciements à Clémence Roux, Delphine Ya-Chee-Chan, Isabelle Thomain, Sonia Boulahna et Sylvie Cadinot-Romerio, qui se sont prêtées de bon cœur à l'exercice de l'entretien pour me permettre de plonger dans l'univers d'une résidence d'écrivain dans un lycée.

Je tiens à remercier particulièrement Isabelle Reverdy, ainsi que toute l'équipe du service Livre et lecture du conseil régional d'Île-de-France pour leurs encouragements et leur soutien : Laurence Vintéjoux, Alice Meiringer, Emmanuelle Guichard, Aurore Aupied, Vania Marty, Delphine Martincourt et Xavier Person.

Enfin, je remercie chaleureusement Marie Rigault, pour avoir su traduire mes mots en image, en couverture de ce mémoire.

Table des illustrations

- I. « Les résidences d'écrivains en lycée », Marie Rigault, dessin en couverture
- II. Capture d'écran du site internet de la Maison des écrivains et de la littérature 5
<http://www.m-e-l.fr/bourses.php>.
- III. Capture d'écran du site internet Remue.net, revue littéraire en ligne 22
<https://remue.net/idf>.

Table des matières

INTRODUCTION	5
Problématique	9
Hypothèses	17
Présentation du terrain et des méthodes d'enquête	19
PARTIE 1 : LE FRAGILE ÉQUILIBRE ENTRE OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES	25
Chapitre 1 : Une résidence d'écrivain au lycée, les raisons invoquées par les enseignants	27
Chapitre 2 : Genèse de la résidence : la rencontre entre l'enseignant et l'écrivain	37
Chapitre 3 : Un projet que ne se limite ni à la classe, ni à l'enseignant	45
PARTIE 2 : LE PARADOXE D'UNE ACTIVITÉ EXTRASCOLAIRE À L'ÉCOLE, CONFRONTATION ENTRE CADRE SCOLAIRE ET CRÉATION ARTISTIQUE	57
Chapitre 1 : L'espace de la classe transformé	59
Chapitre 2 : Le fonctionnement de la classe bouleversé	67
Chapitre 3 : Écrivain et professeur face à la classe : une collaboration nécessaire	75
PARTIE 3 : L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE AU SERVICE DE L'AUTONOMISATION DE LA PENSÉE	85
Chapitre 1 : Des pratiques d'ateliers variées	87
Chapitre 2 : La résidence pour amener les élèves à une autonomisation de la pensée	93
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE	107
REMERCIEMENTS	115
TABLE DES ILLUSTRATIONS	117
	119

Résumé

Ce mémoire de recherche s'attache à identifier, parmi les multiples résidences d'écrivains en lycées, les raisons pédagogiques et les objectifs qui sous-tendent généralement les projets. Partant du constat de la croyance des professeurs en les bienfaits de la littérature, nous abordons les différents enjeux que placent ces enseignants dans la rencontre avec l'écrivain ainsi que leur posture dans cette rencontre au long cours. Nous nous intéressons également à la manière dont se confrontent l'univers de liberté créatrice de l'écrivain et le cadre scolaire, qui peine à se défaire de ses normes et de ses critères d'évaluation, même dans un projet qui semble pourtant être fait pour sortir des murs du lycée. Après plusieurs réflexions, il semble que cette confrontation soit l'essence-même de la résidence d'écrivain en lycée pour les professeurs, dont beaucoup sollicitent ce dispositif dans l'espoir de déplacer les normes scolaires, de casser les codes. Ce rapport à la résidence d'écrivain nous permet de voir que les effets attendus par les professeurs ne sont finalement pas ceux que nous postulions à l'origine et que ces effets se situent plutôt à la croisée d'enjeux éducatifs et philosophiques qu'à l'intersection entre enjeux pédagogiques et enjeux de lecture publique.

Mots-clefs : résidence d'écrivain ; enjeux pédagogiques ; éducation artistique ; expérience esthétique ; autonomisation

This research thesis focuses on identifying, among the multiple residences of writers in high schools, the educational reasons and objectives that generally underlie the projects. Starting from the observation of the professors' belief in the benefits of literature for their students, we question the different issues that these teachers place in their meeting with the writer as well as their own posture in this long-term residence. We also lean on the way in which the universe of creative freedom of the writer confronts the school framework, which struggles to get rid of its standards and its evaluation criteria, even in a project that, nevertheless, seems to be done to get out of the walls of the school. It actually seems that this confrontation is the very essence of the high school writer's residence for teachers, many of whom seek this device in the hope of shifting school standards or breaking codes. This relationship to the writer's residence allows us to see that the effects expected by the teachers are ultimately not those we originally postulated, and that these effects are more at the crossroads of educational and philosophical issues than the intersection between educational issues and public reading issues.

Keywords: writer's residence; educational issues; artistic education; aesthetic experience; empowerment

Université Paris Nanterre, UFR SITEC, Pôle des métiers du livre de Saint-Cloud



2020

Les résidences d'écrivains en lycée : Enjeux et engagement des
professeurs
Le cas des résidences d'écrivains de la Région Île-de-France

ANNEXES

Master Sciences humaines et sociales, mention Métiers du livre, parcours Édition
Master 2

Héloïse Rigault
Sous la direction de Cécile Rabot

Table des annexes

I. Résidences d'écrivains en lycée soutenues par le conseil régional d'Île-de-France	5
II. Guide d'entretien	7
III. Entretien avec Clémence Roux	9
IV. Entretien avec Delphine Ya-Chee-Chan	17
V. Entretien avec Isabelle Thomain	51
VI. Entretien avec Sonia Boulahna	73
VI. Entretien avec Sylvie Cadinot-Romerio	95

I. Résidences d'écrivains en lycée au conseil régional d'Île-de-France

Tableau récapitulatif des résidences d'écrivains en lycée soutenues par le conseil régional d'Île-de-France depuis le début du programme. Ce tableau a été constitué à partir des archives du service Livre et lecture.

Année	Auteur	Établissement	Ville	Dpt	Genre littéraire	Durée en mois
2007	Christiane Veschambre	lycée Albert Schweitzer	Le Raincy	93	Poésie	6
	Michaël Batalla	lycée Adolphe Chérioux	Vitry-sur-Seine	94	Poésie	10
	Jean-Luc Raharimanana	lycée Paul Éluard	Saint-Denis	93	Roman	6
	Gwenaelle Stubbe	lycée général et professionnel Georges Brassens	Courcouronnes	91	Poésie	10
2008	Stéphane Bouquet	lycée général et professionnel Blaise Pascal	Brie-comte-Robert	77	Poésie	7
	Cécile Ladjali	lycée Louise Michel	Bobigny	93	Roman	10
	Nicole Caligaris	lycée Paul Eluard	Saint-Denis	93	Roman	6
2009	Frédéric Richaud	lycée général et professionnel Jean-Jacques Rousseau	Sarcelles	95	Roman	10
	Michel Séonnet	lycée général et professionnel Robert Doisneau	Corbeil-Essonnes	91	Roman	6
	Laurent Nunez	lycée Henri Moissan	Meaux	77	Essai	6
	Luc Tartar	lycée Claude Monet	Paris 13	75	Théâtre	3
	Stéphane Michaka	lycée général et professionnel Georges Brassens	Villeneuve-le-Roi	94	Théâtre	10
	Patrick Goujon	lycée Antoine de Saint-Exupéry	Créteil	94	Roman	5
	Cécile Portier	lycée Henri Wallon	Aubervilliers	93	Roman	10
2010	Bernardo Toro	lycée général et professionnel Jean Rostand	Mantes-la-Jolie	78	Roman	10
	Cloé Korman	lycée Jacques Brel	La Courneuve	93	Roman	6
2011	Eric Da Silva	lycée Auguste Renoir	Asnières	92	Théâtre	10
	Olivier Martinaud	lycée Marcelin Berthelot	Pantin	93	Théâtre	10
	Tanguy Viel	lycée Alfred Nobel	Clichy-sous-Bois	93	Roman	10
	Hélène Gaudy	lycée Olympe de Gouges	Noisy-le-Sec	93	Roman	5
2012	Nicolas Buenaventura	lycée général et professionnel Samuel-de-Champlain	Chennevières-sur-Marne	94	Conte	10
	Léonora Miano	lycée Alfred-Kastler	Cergy-Pontoise	95	Roman	9
	Jean-Michel Rabeux	lycée Marcelin Berthelot	Pantin	93	Théâtre	10
2013	Lazare	lycée Galilée	Gennevilliers	92	Théâtre	10
	Emmanuelle Favier	lycée Jacques Brel	La Courneuve	93	Journal	7
	Daniel Ramirez	lycée La Tour des Dames	Rozay-en-Brie	77	Essai	6
2014	Mona Thomas	lycée général et professionnel Suger	Saint-Denis	93	Roman	10
	Tanguy Viel	lycée Alfred Nobel	Clichy-sous-Bois	93	Roman	10
2015	Pierre Senges	lycée Jacques Prévert	Boulogne-Billancourt	92	Roman	10
	Jacob Durieux	lycée Le Corbusier	Aubervilliers	93	Essai	10
	Hélène Frappat	lycée général et professionnel Léon Blum	Créteil	94	Roman	10
2016	Thomas Mathieu	lycée professionnel Maurice Utrillo	Stains	93	Bande-dessinée	8
	Violaine Schwartz	lycée professionnel Jean Monnet	Juvisy-sur-Orge	91	Théâtre	8
	David Dumortier	lycée Jacques Feyder	Epinay-sur-Seine	93	Livre jeunesse	5
2017	Pascale Chouffot	lycée Jean Jaurès	Montreuil	93	Roman	8
	Vincent Dheygre	lycée La Plaine de Neauphle	Trappes	78	Roman	10
	Véronique Pittolo	lycée François Rabelais	Paris	75	Poésie	10
2018	Pedro Mancini	lycée professionnel Maurice Utrillo	Stains	93	Bande-dessinée	10
	Anne Savelli	lycée du Parc des loges	Evry	91	Roman	10
	Jérémie Dres	lycée Julie Victoire Daubié	Argenteuil	95	Bande-dessinée	6
	Jean-Louis Giovannoni	lycée professionnel Paul Bert	Maisons-Alfort	94	Poésie	10
	Mackenzey Orcel	lycée professionnel Galilée	Paris 13	75	Roman	10
	Tanguy Viel	lycée Lavoisier	Paris 5	75	Roman	10
	Philippe Adam	lycée Jean Jaurès	Montreuil	93	Roman	10
	Christophe Fourvel	lycée professionnel Jacques Brel	Choisy-le-Roi	94	Roman	8
	Désirée Frappier	lycée professionnel Benjamin Franklin	La Rochette	77	Bande-dessinée	10
	Elitza Gueorguieva	lycée Henri Wallon	Aubervilliers	93	Poésie	7
	Cecile A. Holdban	lycée Jean-Baptiste Corot	Savigny-sur-Orge	91	Poésie	6
	Daniel Maximin	lycée professionnel Lucien Voilin	Puteaux	92	Roman	10
	Wilfried N'Sondé	lycée Jacques Amyot	Melun	77	Roman	7
2019	Martin Page	lycée général et professionnel Les Pannevelles	Provins	77	Roman	10
	Milène Tournier	lycée professionnel du Château des Coudraies	Etiolles	91	Poésie	10
	Jean d'Amérique	lycée professionnel Galilée	Paris 13	75	Poésie	10
	Marie-Eve Lacasse	lycée Henri Bergson	Paris	75	Roman	10
	Mabrouck Rachedi	lycée professionnel Anatole France	Colombes	92	Roman	10
	Estelle-Sarah Bulle	lycée général et professionnel Fernand et Nadia Léger	Argenteuil	95	Roman	10
	Olivier Charneux	lycée Turgot	Paris 3	75	Roman	10
	Renaud Farace	lycée Jean Renoir	Bondy	93	Bande-dessinée	4
	Kei Lam	lycée Jean Jaurès	Montreuil	93	Bande-dessinée	10
	Ivan Segré	lycée Fragonard	L'Isle-Adam	95	Essai	10
2020	Lise Beninca	lycée professionnel du Château des Coudraies	Etiolles	91	Roman	10
	Arno Bertina	lycée Lavoisier	Paris 5	75	Roman	10
	Frédéric Ciriez	lycée professionnel Charles Baudelaire	Meaux	77	Roman	10
	Antonin Crenn	lycée professionnel Charles de Gaulle	Paris 20	75	Roman	10
	Lisa Ginzburg	lycée général et professionnel Suger	Saint-Denis	93	Roman	10
	Patrice Robin	lycée général et professionnel René Cassin	Le Raincy	93	Roman	10
	Raphaël Rupert	lycée Auguste Renoir	Paris 18	75	Roman	10
	Monica Sabolo	lycée Henri Bergson	Paris	75	Roman	10
	Mathieu Wurhmann	lycée Jacques Amyot	Melun	77	Poésie	10

BILAN

Départements	
75	11
77	8
78	2
91	7
92	5
93	24
94	7
95	5

Genre littéraire	
Poésie	11
Théâtre	7
Roman	38
Essai	4
BD	6
Autre	3

Durée de résidence	
3 mois	1
4 mois	1
5 mois	3
6 mois	9
7 mois	4
8 mois	4
9 mois	1
10 mois	46

II. Guide d'entretien

Rapports à la littérature

- Pratiques de lecture
- Achats en librairie
- Emprunts en bibliothèque
- Connaissances littérature contemporaine
- Présence littérature dans enseignement

Dans le lycée

- Depuis combien de temps
- Situation géographique
- Formations proposées
- Soutien de la direction
- Intérêt partagé pour le dispositif
- Mobilisation d'autres personnes
- Collaboration
- Interdisciplinarité

En classe

- Niveau des élèves
- Relations avec élèves
- Leurs lectures
- Intérêt pour la littérature contemporaine
- Aisance avec écrit et lecture
- Formations envisagées
- Réforme
- Programmes scolaires
- Quelle importance de la lecture
- Quels outils pour les faire lire

Le programme de résidence

- Pourquoi ce dispositif
- Connue comment
- Participation à d'autres projets
- Choix de l'auteur
- Quels enjeux
- Leviers, obstacles
- Quel investissement
- Surprises, déceptions
- Envie de réitérer l'expérience

Professeur et écrivain

- Rencontre
- Relations avant/pendant/après
- Postures face aux élèves
- Autorité
- Confiance
- Articulation des attentes de chacun

Déroulement de la résidence

- Organisation et déroulement
- Réaction des élèves, avant/pendant/après
- Contenus des ateliers
- Constats, effets
- Partenariats
- Hors les murs du lycée
- Liens avec le CDI et le professeur documentaliste
- Liens avec d'autres professeurs

