Le cercle d'écriture : comparaison de dispositifs pédagogiques d'écriture créative aux États-Unis et en France

A.Marie Petitjean

▶ **To cite this version:**

A.Marie Petitjean. Le cercle d'écriture : comparaison de dispositifs pédagogiques d'écriture créative aux États-Unis et en France. Writing Research Across Borders III, Feb 2014, Nanterre, France. hal-02367085

HAL Id: hal-02367085
https://hal.science/hal-02367085

Submitted on 17 Nov 2019

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

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

Le cercle d'écriture : comparaison de dispositifs pédagogiques d'écriture créative aux États-Unis et en France

AMarie PETITJEAN

[Communication prononcée lors du congrès international WRAB III :
Writing Research Across Borders III, congrès de l'International Society for the Advancement of Writing Research,
Université Paris-Ouest Nanterre la Défense, Nanterre, 19-22 février 2014]

Contrairement à la longue tradition américaine des *MFA* en *creative writing*, les masters en création littéraire, s'affichant comme formation artistique et professionnelle diplômante, font encore figure de nouveautés dans le paysage universitaire français. Les masters des universités du Havre, de Toulouse et de Paris 8 sont apparus en 2012 et 2013, dans un paysage universitaire qui ne comptait encore que quelques diplômes, internes aux universités pionnières du Sud de la France et des pratiques ponctuelles beaucoup plus nombreuses, en particulier dans les services culturels. D'autres formations s'inventent aujourd'hui en France, faisant entrer de plain pied la créativité littéraire à l'université, en particulier le doctorat créatif de l'Université d'Aix-Marseille ou le D.U. « Écritures créatives et Métiers de la rédaction » de l'Université de Cergy-Pontoise annoncé pour la rentrée 2014. Cette vague nouvelle d'offres de formations universitaires s'adosse à des équipes de recherche et à des publications (Houdart-Merot et Mongenot 2013, Oriol-Boyer et Bilous 2013), qui confèrent une vitalité nouvelle à un objet d'étude entré dans le champ scientifique avec la thèse d'Isabelle Rossignol en 1994 et réinvesti par plusieurs thèses contemporaines (Petitjean 2013, Mathis 2013).

Il est possible de considérer cette dynamique nouvelle comme l'écho d'un mouvement d'ampleur, d'origine américaine et qui outrepasse aujourd'hui largement le sol états-unien. Mais elle est aussi le fruit d'une tradition française, dont on a souvent occulté l'origine universitaire et dont il faut reconnaître l'inflexion, d'une visée d'abord sociale de lutte contre l'illettrisme, à partir du début des années 1970, à une ambition littéraire et artistique aujourd'hui clairement affirmée. Un tel constat sollicite la

comparaison des deux modèles, ce qui a fait le cœur de mes recherches doctorales et a donné naissance au Réseau international des Pratiques d'Écriture Créative à l'Université, dans le cadre du Centre de Recherche Textes et Francophonies[1]. Elle nécessite de prendre en compte des cultures universitaires différentes et des positions sans doute disjointes sur la possibilité de considérer l'écriture comme un métier, mais elle permet aussi des points de passage beaucoup plus nombreux qu'il n'y parait à première vue. A l'échelle de cette communication, la comparaison s'appuie sur un nouveau recueil d'une cinquantaine de questionnaires, adressés à des *writer-teachers*, ces écrivains professeurs des cursus états-uniens. La sélection des universités interrogées a tenu compte du répertoire établi à partir des classements de *Poets & Writers* et de l'*Association of Writers and Writing Programs*.

L'angle choisi pour ce questionnaire a consisté à examiner ces formations en tant que dispositifs pédagogiques, dont l'image du cercle d'écriture peut offrir une représentation de choix. Il s'agit en quelque sorte de rapprocher deux images d'Épinal, le cercle des premiers disciples de Robert Frost à Bread Loaf dans les années 1930 et celui des militants du secteur « Écriture & Poésie » du GFEN, aux abords du festival d'Avignon dans les années 1980 : deux cercles d'écriture qui imposent de ne plus considérer le travail de l'écrivain dans la solitude de sa tour d'ivoire, mais deux cercles d'écriture qui pourraient bien ne pas reposer sur la même idée du collectif, ni sur le même rapport à l'Institution.

I. L'incidence de la place de l'atelier dans le programme d'études

L'enquête interuniversitaire rapportée dans *Pratiques d'écriture littéraire*, sous la direction de Violaine Houdart-Merot et Christine Mongenot (2013), l'établit pour la majorité des universités françaises : les pratiques d'écriture littéraire sont effectives dans les départements de lettres et en formation initiale des enseignants. Les professeurs légitiment davantage qu'autrefois un passage par l'écriture imitative, l'inducteur générique ou la contrainte formelle pour expérimenter un procédé rhétorique ou solliciter l'interprétation d'un modèle. L'enseignement de l'écriture littéraire n'apparaît

[1] CRTF – EA1392, Réseau « Pratiques d'Écriture Créative à l'Université », coordination Violaine Houdart-Merot et AMarie Petitjean, URL : http://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/labo-crtf/reseau-pratiques-d-ecriture-a-l-universite.html.

alors plus cantonné à l'enseignement d'une écriture seconde. Si l'idée de « faire de l'université un lieu de littérature vivante », selon le vœu de Violaine Houdart-Merot au colloque de Cerisy de 2011, reste de l'ordre du virtuel, du moins peut-on porter au crédit des enseignants l'effectivité de pratiques consistant à « transformer une lecture en écriture, [à] rendre un texte scriptible, et donc désirable, avec parfois plus de force que par une démarche de pure lecture, sans autre finalité qu'elle-même » (Houdart-Merot, 2013b, p.422 et 411). Les pratiques françaises renvoient ainsi à un courant de la didactique de l'écriture au service d'un renouvellement des pratiques lectorales, qui ne concerne pas le seul niveau universitaire, et peut être assimilé à ce renouvellement de la rhétorique qu'un Michel Charles appelait de ses vœux (1985).

Pourtant si l'on considère le format propre de l'atelier d'écriture, en tant que cercle de participants imposant un changement de posture professorale et étudiante[2], le recensement des pratiques françaises est différent et impose une autre analyse. Les modalités d'écriture collective qui se désignent traditionnellement comme « ateliers d'écriture » ne se trouvent pas prioritairement dans les cursus de lettres et, plutôt que des Unités d'Enseignement obligatoires, se trouvent dès lors comptabilisées des options regroupant des étudiants de différents cursus, avec souvent l'aide du service culturel pour le financement d'un intervenant extérieur, issu du secteur associatif. Le modèle français s'appréhende ainsi comme « atelier de loisir », selon la perspective développée par Jacqueline Lafont–Terranova (2009), ce qui légitime que perdure une interrogation sur la pertinence de son institutionnalisation : « Reste également à prouver que ce modèle, qui a pu se développer en toute liberté dans le monde des loisirs, peut s'adapter dans des contextes institutionnels plus contraignants, sans perdre l'essentiel de son originalité » (p. 119).

Il n'en va pas de même aux États-Unis où l'organisation universitaire des cursus a façonné le *creative writing* comme un secteur d'enseignement reconnu et une branche des départements d'anglais. La reconnaissance institutionnelle est advenue au cours d'une histoire déjà longue que rapporte en particulier D.G. Myers (1996). L'inscription dans les départements d'anglais n'empêche pas une distinction du secteur, voire une

[2] Cf. Petitjean, AM., (à paraître, 2014). La formation à l'écriture littéraire en France : variables pragmatiques et modèle américain. Dans *Écritures d'invention. Inventions de l'écriture*, C. Raulet-Marcel et M. Jacques (dir.), Dijon, Éditions Universitaires de Dijon.

indépendance relative, reconnaissable au recrutement spécifique d'un corps professoral d'écrivains, souvent à une organisation administrative propre, accompagnée d'habitudes de négociation pour la répartition des bourses d'études et des charges d'enseignement afférentes. Cette organisation entraîne la séparation entre un enseignement littéraire académique, adoptant la perspective lectorale, et un enseignement littéraire pratique, refusant a priori la théorisation et dont le parti pris est scriptural. A partir de ce constat qu'établit abondamment la littérature grise américaine, le questionnaire a donc cherché à interroger les modes d'organisation et les politiques de départements contemporains d'universités états-uniennes comportant un *MFA* en *creative writing* présent dans les classements fédéraux.

Aux questions permettant de répertorier les types de cours assurés par les *writer-teachers* (« *Do you teach only creative writing ?* », « *Only workshops ?* »), les réponses obtenues permettent de dresser un panel qui infléchit le tableau d'une spécialisation indéfectible en *creative writing* et d'un cloisonnement des tâches d'enseignement, comme il était possible de le déduire du constat d'un recrutement sur compétences spécifiques et expérience d'écrivain-professeur. L'empan des réponses permet de dresser deux constats qui nuancent le premier tableau. Tout d'abord, la séparation traditionnelle en *fiction / non fiction*, ou en grands genres reproduisant des secteurs professionnels d'écriture fictionnelle, n'interdit pas le passage d'un genre à l'autre pour certains enseignants, comme le rapporte par exemple Kevin Rabas, d'Emporia State University, KS : "I primarily teach Poetry Writing, Playwriting & Screenwriting, and Introduction to Creative Writing (poetry, short stories, plays)". L'enseignant est également amené à assurer des cours de « littérature pour écrivains » articulant donc la pratique à l'apport de connaissances sur la littérature. Ces « *craft courses* » sont cependant présentés comme particuliers dans leur visée, et restent séparés des cours littéraires académiques. D'autre part, il est possible de reconnaître des liens entre enseignement académique et *creative writing* qui concernent certes le curriculum de l'étudiant, comme s'en dessine la tendance dans les plaquettes de présentation de nombreux programmes actuels, mais qui également correspondent à une palette de cours pour un même enseignant. Quand les enseignants de création sont spécialisés dans un domaine, que ce soit la poésie ou la littérature afro-américaine, ils mènent volontiers des cours de littérature en parallèle dans le même domaine. Arthur Flowers, de Syracuse

University, NY, rapporte ainsi : “For instance this semester I'm teaching literary hoodoo, myth magic ad magical realism in African American history, one of my colleagues is teaching a Joyce Ulysses class, another teaching Russian literature”. La spécialisation s’apparente alors à une répartition par domaines de recherche qui a tendance à bousculer la distinction traditionnelle du *creative writing* en secteur étanche.

L’enquête amène donc à reconsidérer la structure bipartite des départements d’anglais, en invitant à envisager dans les pratiques américaines contemporaines le souci du passage par la bibliothèque et l’apprentissage d’une lecture avertie, le crayon à la main, renouant sans doute avec un principe qu’exprimait déjà Norman Foerster, au moment de faire passer le mémoire créatif du champ des études artistiques à la « *School of letters* » de l’Université d’Iowa, en 1930.

> One of the best ways of understanding imaginative literature is to write it, since the act of writing - the selection of materials, the shaping of them, the recasting and revisiting - enables the student to repeat what the makers of literature have done, to see the processes and the problems of authorship from the inside. […] pen, paper, and wastebasket are the apparatus of a laboratory second only in importance to the central laboratory of the literary scholar – the library[3].

II. La mise en œuvre de l’atelier

Sur l’ensemble des témoignages recueillis auprès des *writer-teachers*, se dégage le constat d’une variété de types d’intervention en *creative writing*, bâtis en parcours professionnels tirant parti du succès des cursus.

> “I've taught a wide variety of creative writing classes at all levels, inside and outside the academy, but whatever form they take creative writing is a very popular class with classes usually being over-subscribed”, David Milofsky, Professor of English, Colorado State University, Fort Collins, CO.

Mais dans l’ensemble de ces interventions, c’est bien le format du *workshop* qui est déclaré largement préféré par les enseignants interrogés. Pour envisager que le format corresponde à un modèle stable, et pointer les variables de sa mise en œuvre, je suis partie de la description que l’*Association of Writers and Writing Programs* offre comme patron pour les concepteurs et directeurs de programmes, depuis son premier

3 Foerster, N., (1941). *Literary Scholarship : Its Aims and Methods*, cité par Paul Dawson (2005). *Creative Writing and The New Humanities*, Routledge, Taylor &Francis Group, p. 71.

guide paru en 1979[4]. Elle m'a servi de repère pour la rédaction un court texte que le questionnaire invitait à corriger, au regard des pratiques effectives des enquêtés :

> In a creative writing workshop, students sit in a circle. They bring a text they have written before without any instruction and submit it for peer critique. Each new text is mailed few days before to participants. Two or three volunteers read their own texts. The writer-teacher mediates collective oral feedback. Each student gets advice for rewriting at home. The successive drafts will take place in a portfolio for final evaluation.

Cette description souligne des caractéristiques essentielles pour une appréhension du modèle états-unien : la mention du texte libre, sans consigne initiale, la phase d'écriture extérieure au temps de la séance, le texte soumis à l'appréciation du groupe, le travail guidé de réécriture et l'évaluation du processus engagé, par rassemblement des différents états du texte. Il est possible de dresser en parallèle un tableau du format français qui fasse apparaître et sans doute accentue des différences : une écriture sur consignes, voire sous contraintes, parfois formelles et majoritairement à départ imitatif avec apport de textes, une place marginale laissée à l'appréciation critique, avec parfois le refus strict du jugement du groupe, un guidage de la réécriture le plus souvent par le seul enseignant, parfois des phases de révision avec des outils de référence pendant la séance. Mais les animateurs d'écriture français ne se reconnaissent pas tous dans cette manière de faire et la question de la stabilité d'un modèle français est à interroger, comme a pu le faire Frédéric Chateigner en point de départ d'une étude sociologique sur l'atelier d'écriture (2008). La description de modalités de mise en œuvre d'une écriture en atelier correspond même en France à un véritable exercice de style, permettant à des courants ou des écoles de formation de se démarquer les uns des autres[5].

Le format du *workshop* états-unien apparaît, quant à lui, beaucoup plus stable. Les enseignants interrogés reconnaissent dans une large majorité leur manière de faire dans la description proposée, y compris la disposition spatiale, que certains commentaires reprennent malicieusement en en corrigeant la géométrie : "A circle...or

[4] Le premier *AWP Guidelines for Creative Writing Programs and Teachers of Creative Writing* date de 1979.

[5] Prenons l'exemple des « Vingt et un principes (d'importance à peu près égale) gouvernant l'atelier d'écriture » que Jacques Jouet dresse en liste oulipienne : « Rumination de l'atelier oulipien », *Ateliers d'écriture littéraire* (2013), Oriol-Boyer, C. et Bilous, D., Hermann (93-95).

usually a square or rectangle, depending on the desks and room. The most important aspect is that we are all facing each other", Kim Barnes, University of Idaho, ID. Notons cependant que certains revendiquent l'irréductibilité de leur manière d'enseigner à une démarche type, au nom d'une individualisation louable, qui mette en valeur la personnalité de l'écrivain qui enseigne ("We have 12 creative writers on staff. All of us teach writing courses, albeit differently", Kenneth Mac Clane, Cornell, NY). Le commentaire peut aller jusqu'à la revendication d'un renouvellement du modèle établi : "This would be different from 80% of the courses I teach. This is a traditional "workshop" model that I would only use, if ever, partially […]", Thalia Field, Brown University, RI.

Les variables pointées avec précision dans les commentaires faisant suite à la correction du court texte proposé concernent :

- le souci de l'équité du tour de parole, nécessitant de ménager des stratégies de désignation (tirage au sort, ordre alphabétique..). La peur d'obliger quiconque à lire son texte, souvent entendue en France, fait donc place à la peur de négliger un des participants de l'atelier. Les commentaires pointent la nécessité de veiller à ce que chacun puisse présenter son travail personnel et se sente au centre de la discussion collective.
- la préparation de la discussion orale par la rédaction d'un commentaire écrit. L'envoi préalable des productions est organisé de manière à permettre cette préparation qui est souvent pointée comme une étape obligatoire, demandée à chaque étudiant.
- la rédaction de commentaires par chaque membre du groupe, y compris l'enseignant, remis à l'étudiant à l'issue de la séance où il a présenté son texte. "Both students and I write rather extensive comments on the work, so it is not only oral feeback the authors have to rely on", Elizabeth Dodd, Kansas State University, KS. Ces commentaires écrits sont parfois mentionnés comme succédanés à la discussion collective quand la séance n'a pas permis à l'étudiant d'exposer son texte.
- l'appui sur des œuvres de référence. L'idée que l'atelier américain se passerait de références à des œuvres contemporaines et classiques est démentie par cette enquête. Aux questions « Faites-vous référence pendant l'atelier à des œuvres classiques ? à des œuvres contemporaines ? », les réponses sont majoritairement positives. Les

œuvres contemporaines citées à l'appui de ces réponses sont cependant plus fréquentes.

- la sélection, par le groupe, des textes à publier, et la rédaction d'une présentation critique, à la manière d'une revue de presse. Les textes critiques ne sont pas seulement présents comme appui préparatoire aux débats oraux, mais sont bien présents en tant qu'écrits sociaux accompagnant une campagne éditoriale et comme écrits de travail, en vue de la réécriture.

> "The final version of a poem might be submitted to a review (chosen by the student) for publication - and that action might be a part of the work for the course", Laura Mullen, Louisiana State University, LO.

D'une manière qui reste marginale, certaines réponses font état de consignes précises en amont de la production : "Participants bring to workshop a work written in response to an assignment; the assignment may be related to a structural, theoretical or philosophical question", Peter Gale Nelson, Brown University, NY. Lorsque l'on interroge la présence de phases d'écriture guidées à l'intérieur de la séance, les réponses s'avèrent moins homogènes. La particularité du modèle états-unien comme écriture personnelle libre, produite *in abstentia,* pouvait faire attendre des réponses strictement négatives à la question : "Do you give your students in-class writing exercises?". Ce n'est pas le cas ; Andrew Feld, University of Washington, WA, répond ainsi de manière nuancée : "Not in-class, but they do receive many different kinds of writing assignments. Occasionally students receive an in-class prompt, which they will then complete at home". La réponse est encore plus ferme pour Laura Mullen : "I've given extensive multi-stage exercises meant to help students become familiar with LANGUAGE poetry strategies". Il est possible dans le panel de réponses de dresser une première typologie de ce qui peut être entendu par « exercices d'écriture ». Certains professeurs s'appuient sur des propositions de manuels rédigés par des *writer-teachers*, d'autres signalent des opérations de conditionnement à l'écriture : stratégies de sollicitation des différents sens, voire expérimentation de l'espace par dérive situationniste. Mais les réponses invitent surtout à distinguer les cours magistraux d'initiation aux principes du *creative writing*, ménageant abondamment des situations de déblocage et d'entraînement à l'écriture, des cours professionnalisant au métier d'écrivain. Les cours des niveaux avancés se passent de la notion d'exercices, mais

articulent la production à une analyse précise des caractéristiques d'un écrit littéraire dans un genre donné, analyse volontiers nourrie des repères de la *French Theory*. Cette distinction qui s'opère entre les niveaux *undergraduate* et *graduate* trouve sa justification dans les réponses, les niveaux avancés étant considéré comme ayant suffisamment gagné en autonomie critique pour ne plus avoir besoin de l'appareillage initial apporté par des exercices.

Le fait que cette distinction ne soit pas patente dans le paysage français peut être relié au constat que les ateliers, dans une large majorité, ne sont proposés qu'au niveau de la licence. La nouvelle configuration qui se met en place avec les masters oblige de manière impérative à déterminer les enjeux sur les savoirs littéraires et les compétences professionnelles qui sont précisément ciblées, quitte à envisager que la conduite des ateliers diffère selon les niveaux de formation et les contextes d'intervention.

III. L'évaluation des compétences développées

L'évaluation est souvent présentée par les enseignants français comme la pierre angulaire des pratiques créatives, ce qui est le plus à même de légitimer leur place dans un cadre éducatif. Que les compétences développées soient mesurables offre l'évidence de leur effectivité et fournit l'occasion d'un déplacement des représentations initiales sur la valeur d'un écrit, comme le précisent Michèle Monte et Corinne Robet (2013) :

> Cette dimension évaluative est délicate à gérer pour l'animateur d'atelier, et cela d'autant plus si les participants sont des débutants : d'une part, l'étudiant attend une évaluation, il a besoin de savoir ce que *vaut* son texte, et il lui faut l'amener à déplacer cette attente sur un autre terrain que l'évaluation au sens marchand ou normatif du terme tout en manifestant de l'intérêt et de l'attention pour son texte. D'autre part, les critiques risquent de réactiver de mauvais souvenirs scolaires, où l'étudiant s'est senti jugé et dévalorisé, et de mettre en danger son entrée dans l'écriture. (p.362)

Le recueil des pratiques françaises montre pourtant que les critères d'évaluation peinent à se définir de manière spécifique pour les textes de création. Quand l'idée d'une spécificité émerge, elle butte sur la question de la valeur esthétique, associée inévitablement à la subjectivité et à la partialité du jugement critique. Il convenait donc de placer au cœur du questionnaire destiné aux professeurs états-uniens la question de la nature de l'évaluation pratiquée.

Dans les réponses apportées par les *writer-teachers*, les précisions relatives à l'évaluation s'avèrent disparates. Certains affirment un parti pris de non évaluation, rendu possible seulement pour les niveaux les plus avancés, ou de la subjectivité revendiquée. Il est possible de l'entendre comme une revendication d'indépendance dans un système qui impose la culture de l'évaluation chiffrée, stigmatisée comme « logique de comptables » par plusieurs professeurs. Se fait jour une séparation entre le cadre évaluatif requis par les instances universitaires et l'appréciation intime de la qualité du travail engagé par l'étudiant reposant sur le statut d'expert du *writer-teacher*.

Certains ne rapportent qu'une appréciation d'ensemble ("I essentially try to look at how student work has evolved", Beth A. Gylys, Georgia State University, GA), mais d'autres s'efforcent de répondre aux questions portant sur l'évaluation en fournissant des critères précis, dont la maîtrise de « concepts clés de la poésie : métaphore, imaginaire et sonorité » et la « prise de risque » (Elizabeth Dodd, Kansas State University, KS). Le détail peut aller jusqu'à la déclinaison d'une grille d'une dizaine de critères gradués selon leur niveau de maîtrise. Parmi les critères les plus fréquemment retenus apparaissent :

- La participation pendant la séance, qui est mesurée d'après la qualité des prises de parole pour participer à la critique collective du texte considéré et peut revêtir des formes écrites.
- La capacité à mener la critique raisonnée d'un texte ("Critique is regarded as part of the work the students are required to do to the class and they are graded on that work", Laura Mullen, Louisiana State University, LO).
- Les lectures, qui peuvent avoir un caractère obligatoire, avec listes bibliographiques inscrites dans les syllabus de cours.
- Le développement d'un "processus" et non un résultat fini à une date arbitraire (Beth A Gylys, Georgia State University, GA ; "I essentially try to look at how student work has evolved" ; Mary Jo Bang, Washington University, MO : " Learning to write is an on-going process and the end of the term is an artificial deadline"), ce qui légitime la remise finale d'un portfolio comportant différents états d'un même texte, pratique que l'on trouve également fréquemment en

France, et en particulier dans les ateliers d'écriture inscrits depuis 2008 au tronc commun de licence de lettres, à l'Université de Cergy-Pontoise.

Si la difficulté de l'évaluation est amplement signalée dans les réponses états-uniennes, il apparaît dans les exemples que j'ai pu analyser par ailleurs pour ma thèse que la question de la valeur esthétique n'est pas pour autant évacuée, mais envisagée de manière dynamique et problématisée. Les « retours » adressés à l'étudiant, tels qu'analysés par Michèle Monte et Corine Robet (2013) pour des ateliers universitaires menés à Marseille et Toulon, présentent la grande différence de n'assumer qu'une posture d'expertise lectorale dans les pratiques françaises, alors qu'ils se placent distinctement du côté de l'expertise scripturale pour les professeurs-écrivains états-uniens. Le *writer-teacher* est avant tout un sujet, et un sujet qui écrit, et c'est finalement le problème de la neutralité esthétique, au nom de la diversité des voix individuelles, qui apparaît à plusieurs reprises dans les réponses au questionnaire, comme celle d'Andrew Feld : "Evaluation of a student is also difficult because I believe that as a professor it is my job to be as aesthetically neutral as possible. My job is to help each student to define and practice their own poetics". Le scrupule est à saisir eu égard au statut d'écrivain que l'on reconnaît au professeur, ce qui ne saurait se poser en France que dans le cadre d'un atelier universitaire en partenariat d'écrivain.

Parmi les compétences signalées comme essentielles à mesurer lors de l'évaluation, la compétence critique occupe une place importante, qui pourrait surprendre de la part de praticiens se démarquant des écritures de commentaire. De fait, l'éducation à une lecture « comme le font les auteurs » correspond à une tradition avérée du *creative writing*, fréquente dans la littérature grise qui l'accompagne, et dans les réponses des professeurs contemporains interrogés. La réponse de David Milofsky invite ainsi à considérer précisément ce que peut être cette focale différente portée par le parti pris scriptural :

> "I encourage my students to read dynamically, that is, with an eye to the construction of the work, the literary strategies at work rather than focussing on either thematic or political aspects of the works under review. […] I encourage them not simply to read literature but to read it as writers and to borrow

techniques they may find useful in their own work[6]", David Milofsky, Colorado State University, CO.

On peut dire que cette idée d'une appréhension différente de l'œuvre selon une perspective scripturale est vraiment ce qui départit les modèles français et américain, encore plus que la séparation entre écriture induite par une consigne ou laissée libre, ou que la séparation entre séance de débats oraux et séance d'écriture *in situ*, qui s'avèrent faire l'objet de variations non négligeables dans les pratiques états-uniennes recueillies grâce au questionnaire.

Finalement le noyau des différentes pratiques du *creative writing* est bien à considérer comme l'apprentissage d'une compétence critique, envisagée comme essentielle à l'autonomie professionnelle de l'écrivain en herbe et qui a besoin du groupe pour s'aguerrir. La mesure du professionnalisme peut dès lors prendre des formes d'autoévaluation, rapportées dans certaines réponses : "Also, each portfolio has to have an essay on development of personal poetry aesthetics over the course of the semester, and a brief essay in which each student assigns him/herself a final grade", Kate Daniels, Vanderbilt, TN. Le refus de la perspective théorique, qui est majoritaire quand on l'interroge directement, apparaît insidieusement sous des formes propres qui s'efforcent à la fois de faire identifier la nécessité des appuis littéraires et la particularité d'une approche de *creative writer*. Le refus de reléguer les questions d'esthétique, de genre, de tradition poétique à une approche académique, se lit ainsi dans la réponse d'Andrew Feld : "In class and in individual conferences the bulk of our discussions are focused on not just the "how" of the poem (craft issues), but also the aesthetics, genre and tradition of the poem". Mais la liaison entre pratique et théorie littéraires est plus volontiers présentée comme un échange de cours et une collaboration d'équipe (Laura Mullen, Louisiana State University, LO) ou encore comme l'effet d'un choix de l'étudiant, incité à bâtir son curriculum en panachant ateliers et cours académiques, séminaires de littérature et techniques d'écrivains (Mary Jo Bang, Washington University, MO).

6 « J'encourage mes étudiants à lire de manière dynamique, c'est-à-dire, avec un œil sur la construction de l'œuvre, sur les stratégies à l'œuvre, plutôt que sur quelque aspect thématique ou politique des ouvrages considérés. Je ne les encourage pas seulement à lire de la littérature, mais à en écrire en tant qu'auteurs et à emprunter les techniques qu'ils pourront juger utiles pour leur propre travail » (trad. pers.).

Dans la diversité des réponses ainsi apportées peut donc se lire, au delà du simple constat des différences affichées entre universités parfois effectivement très éloignées géographiquement, la recherche de plus en plus manifeste d'une théorisation d'une approche littéraire par l'écriture. L'examen des dynamiques internationales peut faire entendre que le parti pris pragmatique qui est à l'origine du *creative writing* états-unien l'empêche encore d'entendre plus vaillamment cet appel à la *creative research* que d'autres universités, y compris francophones, inventent par ailleurs. Mais il n'est déjà plus possible de considérer l'architecture actuelle des programmes américains sans constater un mélange des genres qui non seulement entérine la légitimation institutionnelle de l'approche scripturale pragmatique, mais donne à la création une place nouvelle dans les équipes de recherche.

Pour revenir finalement à l'image du cercle d'écriture, et à la question du collectif en jeu dans ces formations à l'écriture, il semble important de noter combien le rapport à l'Institution détermine en profondeur la distinction des deux modèles considérés. Les modalités de mise en œuvre des séances, quant à elles, sont apparues, lors du dépouillement des questionnaires, beaucoup plus variables que ne le donnait à penser le patron habituellement référé, mis au point par les premiers guides de l'*Association of Writers and Writing Programs*. Mais si la liberté d'application du modèle est laissée au *writer-teacher* qui a la responsabilité de faire entendre sa poétique particulière également dans son mode d'enseignement de l'art littéraire, l'ensemble de la démarche est bien légitimée collectivement par un cercle qui outrepasse celui du simple atelier et rejoint celui de l'Institution.

AMarie PETITJEAN

Éléments de bibliographie

CHARLES, M., (1985). *L'arbre et la source*, Paris, Éditions du Seuil, 1985, 331 p.

CHATEIGNER, F., (2008). *Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture*. (collection Champ social), Bellecombe-en-Bauges : éditions du Croquant, 222 p.

HOUDART-MEROT, V., et MONGENOT, C. (dir.) (2013a). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion, 430 p.

HOUDART-MEROT, V., (2013b) Du texte désirable à l'exploration des possibles. Dans *Ateliers d'écriture littéraire*, C. Oriol-Boyer et D. Bilous (dir.), Paris : Hermann, 422 et 411.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, 248 p.

MONTE, M., et ROBET, C. (2013). Les « retours » écrits de l'animateur sur les textes produits en atelier. Dans *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Houdart-Merot, V., et Mongenot, C. (dir.). Paris : Champion. (359-386).

MYERS, David Gershom, (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*, [Prentice Hall, 1996], Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 248 p.

ORIOL-BOYER, C., et BILOUS, D. (dir.) (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Colloque de Cerisy. Paris : Hermann, 579 p.

PETITJEAN, AM. (novembre 2013) *La Littérature sur le métier. Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités en France, aux États-Unis et au Québec*. Thèse en Littérature française et comparée, Université de Cergy-Pontoise.