



HAL
open science

Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ?

A.Marie Petitjean

► **To cite this version:**

A.Marie Petitjean. Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception?. Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. (dir.). Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. 1 : Genres, espaces et formes,, Presses Universitaires de Namur, 2017, coll. Diptyque,, 978-2-87037-970-7. hal-02367106

HAL Id: hal-02367106

<https://hal.science/hal-02367106>

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.

Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ?

AMarie PETITJEAN

[in *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. 1 : Genres, espaces et formes*,
LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (dir.),
coll. Diptyque, CEDOCEF,
Namur, Presses Universitaires de Namur, 2017, pp. 201-219]

La mention de l'écriture créative parmi les formes d'écriture de la classe participe de l'accroît d'intérêt de l'enseignement littéraire pour les activités de production : vaste mouvement qui valorise le sujet lecteur contre les débordements structuralistes du « tout texte » (Rouxel 2005 ; Jacques & Raulet-Marcel 2014 ; Macé 2011 ; Rannou 2013), et qui fait cas d'une aspiration à des pratiques d'enseignement davantage participatives, luttant contre une certaine passivité des élèves face à l'objet littéraire. S'y trouve valorisée, en particulier, une pratique d'écriture à dimension heuristique, que l'enseignant puisse appréhender comme des traces de l'activité réflexive (Houdart-Merot 2008 ; Le Goff 2008 ; Ahr 2013). Cet intérêt accordé par l'enseignant à l'écriture est, en outre, susceptible de rencontrer l'engouement pour la production de la part d'élèves modelés par leurs usages des réseaux, génération de « graphomanes », selon l'expression de Jean-Claude Monod¹. La faveur du numérique configure en effet une littéracie où l'internaute n'est jamais pur récepteur : l'accès au texte, généré par un premier geste d'écriture, y est immanquablement orienté par la perspective d'un acte de production (Chapelain 2015 ; Petitjean & Houdart-Merot 2015). Se trouve ainsi interrogé le lien écrire-lire en des termes nouveaux qui signent une prévalence de la production, même si les formes d'écriture via l'écran peuvent paraître fragmentées, communicationnelles, éloignées de l'horizon littéraire tel que le professeur de lettres peut le concevoir.

Dans ce panorama, l'expression « écriture créative » n'a pourtant de sens propre que si l'on fait cas de l'émergence d'un champ de recherches particulier, qui demande à ce que l'on reconnaisse ses bornes, avant même d'envisager des possibilités d'intégration dans des ensembles plus vastes. Pour en mesurer le périmètre, sera tout d'abord examinée la question du pluriel dans l'expression « écritures créatives », requérant un rapide détour par l'étranger, puis pour déterminer une manière française, sera analysé un corpus de consignes d'écriture tirées d'un vaste panel d'ouvrages sur les ateliers d'écriture.

Deux hypothèses vont orienter cette étude, à partir de la question initiale : les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? La première invite à penser qu'il y a mal donne, le critère définitoire étant justement le déplacement de la position du récipiendaire à celle de l'acteur de littérature. La deuxième consiste à considérer au contraire que les écritures créatives peuvent se ranger parmi les écritures de la réception, à condition d'une évolution des théories de référence, sans limitation aux théories de la réception.

¹ Jean-Claude Monod, *A l'heure du tout-message*, Paris : Flammarion, 2013. Voir également *Sciences Humaines*, n°253, nov. 2013.

I. Écriture créative ou écritures créatives ?

La dénomination « écriture créative » est un calque de l'anglais « *creative writing* », désignant un enseignement particulier, répertorié depuis 1938 par le *National Council of Teachers of English*, c'est-à-dire parfaitement institutionnalisé, d'abord aux États-Unis, puis dans tout le périmètre anglo-saxon. Il consiste à opter pour la *praxis* dans l'apprentissage des littéracies et a pour conséquence d'accorder à l'expression personnelle droit de cité dans la classe. Le modèle le plus développé, pérenne et largement diffusé dans le monde, est bien celui des niveaux supérieurs de l'université, avec les *MFA (Masters of Fine Arts)* qui se donnent la mission de former les écrivains (Petitjean 2013). Mais il ne faudrait pas négliger, dans l'histoire de ce terme, l'incidence de l'Éducation Progressive, sous la figure tutélaire de John Dewey, qui fixe l'expression dans son usage pédagogique. C'est d'ailleurs une première expérimentation de William H. Mearns avec des enfants de trois à huit ans qui conduit à la didactisation du modèle ; son succès conduit à la rédaction de manuels pédagogiques, portés par un idéal humaniste d'accès de tous à l'expression (Myers 2006). Il faut également tenir compte, dans l'acception du terme, du sens distinct conféré par le pluriel « *creative writings* » : ce n'est alors plus un mode d'enseignement qui est désigné, mais un type d'écrits particulier. Ces « écrits de création » recouvrent en fait la littérature, et les expressions peuvent se trouver employées comme synonymes. L'écriture créative est ainsi indéfectiblement liée à une certaine conception du littéraire. La relation que la littérature entretient avec la pratique de l'écriture n'y est plus seconde, comme dans l'enseignement académique des lettres en appoint de l'activité de lecture, mais y est désignée comme le cœur de l'activité littéraire, conçue comme un art en actes. L'alliance des termes entre la désignation des écrits eux-mêmes et un mode d'enseignement, épousant la sectorisation universitaire, explique en outre la catégorisation en « poésie », « fiction » et « non fiction », qui à la fois cloisonnent la littérature et induisent un empan plus large que celui couramment admis en France. Les écritures biographiques, journalistiques, scénaristiques y prennent par exemple toute leur place.

Dans le périmètre français, l'expression « écriture créative » est moins ancienne et ne se trouve que très récemment dans les mentions de diplômes universitaires². L'expression « atelier d'écriture », qui ne se rapporte qu'à un format particulier de séances dans la tradition américaine, lui est habituellement préférée pour identifier une manière francophone, de la thèse d'Isabelle Rossignol, soutenue en 1994, au deuxième colloque dirigé par Claudette Oriol-Boyer à Cerisy en 2011. « Écritures créatives », au pluriel, est tout de même l'intitulé d'un numéro du *Français aujourd'hui* datant de 1999, sous la direction de Nicole Biagioli-Bilous et de Dominique Bucheton. Ce pluriel n'est en français que l'indice d'une pluralité des situations (« Si aucun texte n'est créatif *a priori*, aucun scripteur non plus. Il n'y a que des situations créatives, c'est-à-dire agies et/ou vécues comme telles », p. 7). Ce pluriel est finalement emblématique d'un attachement du modèle français à la diversité des publics et des contextes d'intervention, voire, disons-le, aux personnalités des animateurs. L'usage récent du singulier tend à conférer une unité nouvelle dans le paysage des ateliers et à déplacer l'horizon d'attente des pédagogies alternatives à celui de la recherche universitaire. Le déplacement suppose donc de dépasser la simple représentation de l'atelier d'écriture comme d'un dispositif habile pour débloquer l'élève et motiver l'apprentissage par le

² Cf. le D.U. (diplôme universitaire) créé en 2014 à l'université de Cergy-Pontoise : « Écriture créative et métiers de la rédaction ».

relais de l'affect (Frier 2014), souvent avec l'aide d'un partenaire écrivain³. Il impose de considérer comment l'écriture créative place l'élève en position d'écrire *de* la littérature et non plus *sur* la littérature (Doquet, Lumbroso & Tauveron 2009), et de trouver l'articulation idoine avec la pratique artistique aussi bien qu'avec les connaissances théorisables, voire la mission scientifique des universités. On voit donc s'opérer une bascule dans les préférences terminologiques qui accompagne l'émergence de formations diplômantes sur le territoire français⁴ et le développement d'un terrain de recherche à dimension internationale. Il est d'autant plus intéressant de s'efforcer de caractériser une manière française qui tire parti du cheminement déjà accompli et envisage des perspectives didactiques pour l'enseignement littéraire.

II. Première typologie de consignes d'écriture

Pour caractériser une manière française, au sein de pratiques qui peuvent se retrouver sous la désignation internationale d'« écriture créative », nous disposons d'un panel important d'ouvrages, depuis les années 1970. Si leur nombre n'a encore rien à voir avec les sections « *creative writing* » des librairies américaines, ces ouvrages se multiplient à cause à la fois du foisonnement des associations qui proposent des ateliers en marge de l'école et de la maturité d'une tradition de partenariats scolaires ayant conduit à la rédaction de bilans d'expérience. Pour n'être pas homogènes dans leurs formes ou leurs désignations (troquant de plus en plus la mention « ateliers d'écriture » pour celle d'« écriture créative »), ils se caractérisent pour autant par le primat de la proposition d'écriture, par rapport à leurs correspondants américains. C'est en effet un des traits caractéristiques du modèle francophone que d'être attaché à la consigne et d'en faire un élément clef de la manière dont le participant d'un atelier va cheminer dans l'écriture. Les appellations sont diverses et évitent plutôt le vocabulaire pédagogique classique « consignes » pour lui préférer : propositions, inducteurs, lanceurs, lancements (pour Aleph-écriture), contraintes (pour l'Oulipo)... Leurs déclinaisons sont parfois difficiles à saisir, jouant de sous-entendus dans les formulations ou envisageant des étapes hiérarchisées prolongeant dans la durée les prolégomènes à l'écriture. Beaucoup d'ateliers francophones s'arrêtent même au moment où le texte est produit, contrairement au modèle américain qui commence avec, en main, un texte déjà écrit et même, comme j'ai pu le mesurer sur un panel de cours, envoyé avant la séance à l'ensemble du groupe. Si le *writer-teacher* peut faire écrire sur inducteurs, en particulier dans les niveaux *undergraduate*, il ménage surtout la réécriture, de manière guidée, en sollicitant et en orientant le débat collectif. Selon la manière française, on écrit sur un sujet donné par l'animateur, si bien que son rôle d'expert consiste principalement à pointer dans l'ordre du réel un certain nombre de sujets d'écriture plus porteurs que d'autres pour approcher la littérarité.

Pour envisager de la caractériser plus avant, j'ai donc rassemblé un corpus de consignes d'écriture tirées d'ouvrages et de sites se rapportant à, voire constituant, la tradition francophone des ateliers d'écriture (annexe 1). Leur analyse, conduite en plusieurs étapes (voir Dallet, Bendana, Laouani (2015), p. 67-77) me conduit à présent à

³ Cf. L'atelier annuel d'écriture, mis en place par Patrick Souchon et inscrit au PAF de l'Académie de Versailles depuis plus de dix ans. Cf. Patrick Souchon (dir.), *La langue à l'œuvre*, Les Presses du réel, 2000 ; et encore quelques traces des travaux des participants sur remue.net et relire.net.

⁴ Violaine Houdart-Merot, (2014), « L'écriture créative à l'université et ses nouveaux enjeux », colloque de l'université d'Aix-Marseille ; en ligne : <http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/14/30247548.html>.

C'est donc à partir de ce cadre que va se déployer la narration, annoncée comme prolongement des *Mille et une nuits*.

II. Expression intime du sujet dans son texte :

On verra, dans ce nouvel exemple de rêverie sur une île, que la consigne oublie cette fois le groupe pour l'individu, à partir d'une citation de Saint-Exupéry :

Quand tu trouves une île qui n'est à personne, elle est à toi », Saint-Exupéry, *Le petit Prince*.
Consigne « Navigation solitaire » : « Ferme les yeux, essaie d'oublier tout ce qui t'entoure et pense à une île.

Fabienne Kostrzewa, *Ateliers d'écriture, 26 lettres en quête d'auteurs*, De Boeck, 2007.

Le groupe n'est alors que la chambre d'échos des lectures individuelles, comme c'est le cas pour le dispositif très classique de partage des textes, présenté dans les *34 fiches de perfectionnement à l'écriture créative*, de Camille Rondier-Pertuisot et Colas Rist (fiche n°1-2) :

Chaque automne, je revenais au château paternel... -doc. Chateaubriand. Donne la consigne suivante : « Vous avez tous en mémoire des souvenirs d'enfance : gais, tristes, tendres, angoissants... vous allez en choisir un et le raconter par écrit. Ensuite, à tour de rôle, chacun le fera partager à l'ensemble du groupe.

Le texte de Chateaubriand est le premier des souvenirs d'enfance lus à tour de rôle, ce qui est une façon d'asseoir Chateaubriand dans le cercle des participants de l'atelier. Cette posture caractéristique d'un atelier littéraire fait rejoindre écriture créative et écriture de la réception. Ce que le texte patrimonial rapporte est supposé être une expérience partageable par chacun : ce présumé n'est pas laissé à la virtualité du texte du lecteur, mais s'ancre dans le témoignage personnel, partagé à haute voix.

III. Saisie du réel, de l'environnement du sujet :

On trouve, dans cette rubrique, beaucoup de « rêveries sur la matière », inspirées de Bachelard et encore de la phénoménologie, qui invitent à l'expérience du sensible, par exemple à l'aide d'un objet de la nature (le caillou est un exemple canonique), et encore par des déplacements physiques des participants dans la nature ou dans les lieux d'une ville. Les consignes d'écriture qui entrent dans cette rubrique, de plus en plus nombreuses, relèvent d'une conception de la littérature comme moyen privilégié pour percevoir le monde. On peut en particulier y classer les dérives situationnistes qui ont inspiré beaucoup d'ateliers d'écriture sur des trajets urbains - voire dans le métro avec François Bon - et qui, à présent, se déclinent volontiers en langages numériques avec les « globes virtuels ». François Bon nous en livre un exemple sur son site *tierslivre.net*, dans le style qu'il adopte souvent de notes jetées sur le papier, support de la future consigne orale :

Exercice sur radiale ville, ou sur segment transport. Point de vue cinétique lié à narrateur, ici avec accélération. Notation brute au plus simple. L'espace physique du texte noté doit correspondre au temps même de sa perception. [Puis notion de *publication* web : associer au maximum d'éléments du texte des éléments réels associés à ce qu'il décrit. Google Earth. Flickr. Plans. Site des lieux, entrepôts, enseignes. Emboîtements d'éléments personnels liés à ces lieux en appel de note.]

François Bon, « Écrire web : la radiale ville comme imaginaire du voyage », URL : <http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article2574>.

Le propos est bien explicitement littéraire, à l'échelle d'une poétique de la perception qui se passe de l'exploitation de textes d'auteurs.

IV. Identification d'un style particulier, acculturation à l'œuvre d'un auteur :

Dans le premier chapitre de *Tous les mots sont adultes*, l'esthétique de la déambulation si chère à François Bon est traitée cette fois par la référence à Georges Pérec et en particulier aux « travaux pratiques » de notations *in situ* qu'il s'impose dans *Espèces d'espace*. Les consignes d'écriture afférentes relèvent donc de cette quatrième rubrique. Elle s'avère particulièrement fournie, ce qui montre que la distinction d'une ambition littéraire, dans le modèle français, est très liée à la mention d'auteurs reconnus. Il est même possible de dresser un palmarès d'auteurs plus fréquentés que d'autres dans les consignes d'ateliers : Pérec, Queneau, Kafka, mais aussi Michaux, Duras, Carver, peut-être plus étrangement Proust, en notant également une prédilection pour les auteurs contemporains. Les modes de rencontre avec l'œuvre sont parfois très sophistiqués et dénotent souvent en filigrane une position de l'animateur d'atelier comme d'un commentateur de la poétique singulière de l'auteur choisi, qu'il s'efforce de mettre en valeur par sa consigne d'écriture. Constatons-le dans cette proposition qui réinvestit très matériellement l'architecture de *W* :

Sur une grande feuille A3, j'ai construit comme une mosaïque d'extraits autour de la lettre *W* du titre, agrandie. [...] Je demande aux participants de respecter cet étoilement, ne pas s'engager dans une piste d'écriture unique mais de les garder toutes à égalité quantitative.

François Bon, *Tous les mots sont adultes*, Fayard, 2005, p. 49.

V. Imitation du fonctionnement observé dans un texte particulier

Pour illustrer cette rubrique, prenons l'exemple d'une démarche calquée sur *Leçon de choses* de Claude Simon et conçue d'après le commentaire par Lucien Dällenbach de la genèse de ce texte :

Mettre en place deux fils narratifs distincts (mais étroitement reliés sur le plan du langage par le jeu des analogies).

Alain André, *Babel heureuse*, Syros, 1989, p. 263.

La consigne a cette fois besoin non seulement du texte d'auteur mais de son commentaire critique, pour nourrir une écriture imitative d'un procédé.

VI. Expérimentation d'un procédé d'écriture rhétorique ou générique

Les procédés d'écriture identifiés abstraitement ne sont pas, aussi souvent qu'on pourrait le supposer, le point de départ des propositions d'écriture relevées. L'écriture créative tend à se distinguer de la tradition académique du commentaire, jusque dans l'évitement d'un certain vocabulaire critique, par exemple les catégories de la transposition intertextuelle à la Genette. La pratique du renouvellement rhétorique qu'un Michel Charles appelait de ses vœux dans *L'Arbre et la source*, est encore plutôt le fait d'ouvrages qui allient propositions pour la classe et clarifications didactiques pour l'enseignant. L'ouvrage de Violaine Houdart-Merot (2004, p. 96) en offre ce bel exemple :

Le travestissement burlesque : réécrire un fragment d'épopée dans un langage trivial et, par conséquent, faire porter la réécriture parodique sur le changement de registre. Ces transpositions peuvent être effectuées à partir d'une scène de tragédie classique.

VII. Expérience d'une contrainte de langue :

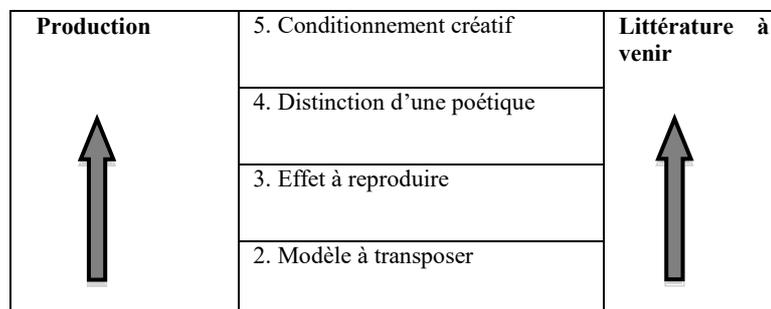
Le « logo rallye » extrait de *La chaufferie de langue* de Philippe Berthaut peut illustrer cette rubrique : à partir d'un carré de 25 mots imposés, « écrire un texte sans bouger l'état des mots ni leur ordre ». Les lipogrammes oulipiens en font également partie. Les contraintes et les jeux sur la langue du S+ 7 ou encore du récit boule de neige constituent la porte d'entrée dans l'écriture de l'ouvrage fondateur du groupe d'Aix : Anne Roche, Andrée Guiguet, Nicole Voltz. En relèvent également les propositions de

Claudette Oriol-Boyer fondées sur le mot caché, le paronyme et l’anagramme comme unités distinctives de la fonction poétique du langage, qu’elle étaye de références à la théorie de Jakobson.

Une typologie de cet ordre est fidèle à ce que l’on trouve très classiquement dans les ouvrages caractérisant l’histoire des ateliers d’écriture français (Lafont-Terranova 2009 ; Chateigner 2007 ; Oriol-Boyer & Bilous 2013)⁵ qui les distinguent par l’adjectif « littéraires » en fonction de leur affinité avec les cases 4, 5 et 6 du schéma. Ce classement des expériences d’écriture en fonction d’une proximité du fait littéraire révèle une conception dont on peut mesurer les limites : n’est littéraire que ce qui se rapporte à la littérature advenue, envisagée comme un corpus de textes reconnus socialement et institués par l’école. On peut s’en étonner quand on connaît la contestation du modèle scolaire qui est à l’origine des ateliers d’écriture en France (cf. les ouvrages d’Elisabeth Bing, inspiratrice d’Aleph-écriture et de bon nombre d’associations). Certes, l’école, comme l’université, sont en train de reconnaître le pouvoir de motivation de ces consignes jugées « plus ouvertes », moins cadrées, sollicitant, l’air de rien, la liaison lecture-écriture par la *praxis*. Les bienfaits pour l’école de ce modèle de « l’atelier de loisir » sont ainsi réinvestis et « rapatriés » aujourd’hui dans la didactique, en particulier au nom du sujet-scripteur (Lafont-Terranova 2009 ; Frier 2014). Mais une telle typologie s’avère pourtant impropre à rendre compte de ce qui légitime la bascule des termes : du dispositif pédagogique de l’« atelier d’écriture » à une didactique du fait littéraire que l’on peut nommer « écriture créative » et qui oblige à élargir la définition du littéraire. Le nouveau visage de cette didactique envisage la littérature non comme un corpus de textes, mais comme une activité qui peut se reconnaître sous la définition suivante : une activité artistique, mobilisant une esthétique, sous l’égide d’une éthique auctoriale, qui peut d’ailleurs n’être que de l’ordre d’une imitation selon le niveau de formation⁶.

III. Proposition d’une deuxième typologie

Pour en rendre compte, et ne pas laisser de côté la tradition des ateliers d’écriture français, s’impose une deuxième typologie des consignes de ces ouvrages, qui tende à ne pas séparer artificiellement le sujet du « texte désiré », mais qui permette de mesurer des degrés de la réception à la production, vers une émancipation créatrice du sujet-scripteur. En voici une représentation possible, étayée de quelques exemples :



⁵ Cf. également les journées d’étude de l’*European Association of Creative Writing Programmes*, dont l’Aleph est partenaire : <http://eacwp.org>.

⁶ Cf. le colloque international de l’université de Cergy-Pontoise et l’ENSAPC, « Recherche et création littéraire », 16-18 novembre 2015.

Réception	1. Acte d'interprétation par la reprise.	Littérature advenue
------------------	--	----------------------------

La majorité des consignes répertoriées sont à placer dans le bas du tableau, ce qui révèle l'attachement de leurs concepteurs à « faire de la critique en actes », selon l'expression proustienne. Les démarches sont cependant différentes selon les ouvrages : certaines sont des opérations de lecture « le crayon à la main », comme le dit George Steiner⁷, très proches du texte à imiter, d'autres recherchent une catégorie générale qui rende compte d'un principe commun à plusieurs œuvres. L'éloignement des textes-sources est rarement sollicité, et dénote bien la frilosité du modèle français à garantir que l'on parle toujours de littérature quand on dépasse le cadre astreint par les œuvres du passé, identifiées collectivement. Pourtant l'idée du « conditionnement créatif » au bénéfice de la création littéraire contemporaine, assuré entre autres par une immersion dans la bibliothèque, est déjà présente dans certains des ouvrages analysés. Quelques exemples à l'appui de cette typologie permettront de l'identifier :

1. Acte d'interprétation par la reprise :

La troisième partie de *La petite fabrique d'écriture*, de Gérard Vermeersch, intitulée « écrire-lire entre les lignes », illustre bien cette rubrique. Les consignes révèlent un procédé de composition, une symbolique, une signification, comme le ferait un commentaire magistral. Les consignes d'écriture procèdent par étape, pour nourrir la production finale qui signera la compréhension du texte de départ. Ainsi, à propos d'un poème d'Apollinaire (p. 149) :

Les premières approches et les textes étudiés ont précisé les symboliques de la flèche, du cercle. Ces deux signes sont associés dans le poème « Saltimbanques ». A partir de vos découvertes, réalisez un calligramme en complétant les points de départ [...]. Puis lisez vos calligrammes à haute voix et comparez-les.

L'écriture à visée interprétative peut se risquer jusqu'à la recherche de correspondances entre les langages artistiques, comme c'est le cas dans l'exemple suivant (Neumayer 2008):

« Le mentir-vrai. Écrire dans les parages de Louis Aragon »
Le damier de signes de Kandinsky est distribué avec la consigne suivante : « Ce damier contient une lettre, un signe que l'on sera seul à pouvoir reconnaître et affecter d'une signification secrète. Le texte qui en découlera en sera comme l'écho, en continuité ou en rupture avec *les textes parisiens*. »

Il y a donc bien transposition d'un procédé créatif que l'on interprète comme étant celui d'Aragon. La consigne est en soi position interprétative, en l'occurrence en posant l'équivalence de cheminements artistiques de peintres et d'écrivains. Le chapitre se termine ainsi : « Ayant écrit, chacun est mieux à même maintenant de s'interroger sur la manière dont Aragon a, lui aussi, consacré sa vie à nouer l'autobiographie et la fiction, l'engagement dans le monde réel et l'appel à l'imaginaire dans une œuvre d'une richesse infinie », (p. 54).

2. Modèle à transposer :

⁷ George Steiner, *Passions impunies*, NRF essais, Gallimard, 1997.

Il arrive que la démarche d'orientation de l'écriture par un texte de départ réponde à l'ambition de définir un critère généralisable à plusieurs écrits, voire définissant la littéarité. Une proposition d'André Bellatorre (Bellatorre et al. 2014), également présentée au colloque de Cerisy dirigé par Claudette Oriol-Boyer et Daniel Bilous, en 2011, pourra l'illustrer : il s'agit de rédiger une narration comportant des métalepses, à partir de *Mon grand appartement* de Christian Oster :

Après une approche théorique, nous nous proposons de considérer la métalepse comme opérateur d'écriture c'est-à-dire, d'une certaine façon, comme contrainte scripturale. Cette approche présente un double intérêt : les « scripteurs », en respectant cette contrainte, qui est en fait très ouverte (aucune injonction de contenu), s'inscrivent d'emblée dans le champ de la modernité romanesque (ouvert, il est vrai, depuis longtemps !) mais aussi indiquent, par la pratique de l'écriture, qu'ils se sont approprié cette figure. Un texte « réussi » (inventif et rigoureux) vaut toutes les gloses ! On le sait depuis Proust.

On voit que l'approche se fait par la théorie de la littérature qui est d'ailleurs largement exposée en amont de la proposition d'écriture. L'auteur de la proposition révèle ainsi ce qu'il lit dans le texte source : en l'occurrence non seulement un procédé utilisé par Christian Oster dans son roman, suscitant le regard distancié du lecteur et l'émergence du « lectant » de Vincent Jouve, mais un « révélateur permettant d'explorer autrement l'histoire du roman européen de Rabelais à Oster » (p. 37). L'appropriation du procédé de la métalepse signe la compréhension de la modernité romanesque et donc de la réussite du texte produit ! On trouvera la même conviction dans d'autres ouvrages du côté, cette fois, du procédé de l'ironie ou encore du dialogisme et encore plus souvent de l'intertextualité comme principe de littéarité par excellence... On pourra en particulier constater l'usage pratique qui est volontiers fait de la typologie des procédés intertextuels dans *Palimpseste, la littérature au second degré* de Gérard Genette. La transposition peut y être sérieuse ou burlesque, l'infidélité au texte source y reste pour autant une manière d'explication des procédés de cristallisation du littéraire. Nous sommes là dans une acception de l'écriture créative très proche de l'objectif des théories de la réception : on peut penser aux *études de style* de Leo Spitzer, et encore à Erich Auerbach poursuivant dans *Mimesis*, le projet dantesque d'une histoire de « la représentation de la réalité dans la littérature occidentale ». La consigne n'invite pas seulement à interpréter un texte particulier, mais à interpréter la direction prise par l'ensemble de la littérature pour déterminer des principes de la création littéraire.

3. Effet à reproduire

Les exemples sont nombreux sur les sites et blogs⁸ tenus par des spécialistes des ateliers d'écriture, nouvelle déclinaison des ouvrages précédemment cités. Sur le site de Philippe Diaz, *liminaire.fr*, cette proposition d'écriture s'appuie sur la référence à *Tu t'en vas*, de Magali Thuillier (L'idée bleue / Écrits des Forges, 2005) :

Écrire de brèves proses poétiques sur les désespoirs présents et les échos de bonheurs passés. Deux époques, deux portraits en miroir. Sur la page de gauche, raconter au présent la vieillesse d'un parent, d'un ami, d'une écriture tendue avec des phrases nettes, sèches, courtes, sans emphase. Sur la page de droite, en italique, l'évocation nostalgique et pudique de souvenirs d'enfance. Dans cette tension tenter de traduire l'insupportable écart qui nous sépare, dans la vieillesse, de ceux que l'on aime.

⁸ en particulier de « l'école de François Bon » ; cf. « Littérature numérique et communauté d'écrivains : à l'école de François Bon », AMarie Petitjean, Communauté des Chercheurs sur la Communauté, en ligne : <https://communautesdeschercheurssurlacommunaute.wordpress.com/>.

La disposition bipartite du texte sur un cahier est pensée comme un dispositif génératif amenant les mêmes effets que ceux que le lecteur perçoit à la lecture des poèmes en séquences alternées de Magali Thuillier. L'exemple choisi est volontairement très proche d'un patron formel, qui est pourtant bel et bien transposé depuis une interprétation de l'effet produit. Ce n'est pas la fixation d'une figure rhétorique qui est ici en jeu, mais l'ancrage interprétatif dans le propre vécu de celui qui imite. Ce qui est visé est l'expérience sensible de la littérature, mettant en pratique l'idée que l'œuvre « vous parle » et que la littérature est faite pour vous parler. La rhétorique quitte ainsi les rives dangereuses des sophistes. On ne copie pas une forme pour montrer sa maîtrise des mécanismes littéraires, mais on recherche un équivalent formel à une expérience partageable, dans les mêmes termes que l'auteur qui a inventé sa propre contrainte d'expression. Cette invention de son cadrage expressif, avec les moyens à disposition, c'est-à-dire ceux que nous fournit le continuum ininterrompu de la tradition littéraire, est encore plus sensible dans les cases suivantes, qui vont donc vers une émancipation du scripteur/auteur.

4. distinction d'une poétique :

Se saisir d'un minuscule fragment, pas forcément plus grand qu'un coin de table, mais intimement lié à la narration en cours, et le développer fragmentairement selon toutes occurrences des heures, du temps, des saisons, des événements. Ce travail fait, tenter de le compiler en un seul bref paragraphe, dont on n'aurait pu trouver l'instance de chant, de poétique de la prose, sans ce dépli initial. Tout le contraire donc de la *description*.

« Outils du roman / 7 », François Bon, *tierslivre.net*.

Le commentaire de François Bon : « Tout le contraire donc de la *description* », signe donc un parti pris d'auteur. Il nous alerte même sur un quiproquo fondamental entre l'exercice habituel à la rédaction scolaire et la nature effective de la création littéraire qui, d'après lui, n'épouse justement pas la chronologie du récepteur : il s'agit de condensation de l'écriture après une exploration mentale tout azimut, et non du prolongement d'une amorce de phrase ou de l'allongement d'un détail, répondant à une progression thématique.

On trouvera, chez d'autres, des exemples de révision de la construction d'un personnage ou du déploiement d'une intrigue, opposant de même une logique de dévoilement du texte par l'opération de lecture et une logique de création, qui répond à une manière propre de disposer les éléments de la fiction, voire d'appréhender la chronologie. En désignant explicitement et en faisant emprunter un processus de création défini - et non imiter un texte, un style ou une figure de rhétorique -, ce qui est désigné est de l'ordre de la distinction des poétiques. Le concepteur de la proposition d'écriture signe, par sa proposition, sa manière de concevoir une démarche de création littéraire, et renseigne finalement le scripteur potentiel aussi bien qu'un art poétique. Il est d'ailleurs possible d'appréhender bien des bilans actuels présentés par les professionnels des ateliers d'écriture comme des arts poétiques : les consignes de François Bon ne nous parlent pas de l'art littéraire comme celles de Tanguy Viel, d'Isabelle Garron ou de Sébastien Rongier. Mac Gurl dans *The program Era* (2009) en a déjà fait le constat pour les programmes américains qui ont, il est vrai, un temps d'avance dans la maturité critique.

5. conditionnement créatif :

L'exemple le plus prégnant est sans doute l'ouvrage en deux volumes d'Hubert Haddad. Il est fondé sur cette idée d'un conditionnement des potentialités créatives par le foisonnement des ressources culturelles offertes :

A partir de la mise en activité réciproque des champs de signification visuels et littéraires, voire cinématographiques ou musicaux (présents dans cet ouvrage comme *ailleurs*), surgiront nécessairement des figures singulières, des configurations mentales, des souvenirs recadrés : c'est sur ce précieux matériau que le travail s'appuiera. Il s'agit d'une sorte de chargement de mémoire, imaginaire, biographique et affabulatrice mêlées. Tout servira peu ou prou, d'une manière directe ou indirecte, réfléchie ou inconsciente, anecdotique ou essentielle. (p. 24).

On remarquera la prudence des formulations : on ne parle pas d'œuvres mais de « champs de signification visuels ou littéraires », on ne parle pas de textes produits, mais de « configurations mentales, de souvenirs recadrés » qui surgissent « nécessairement » d'un tel conditionnement. On est donc bien passé d'une conception du littéraire limitée par l'espace fixe de l'œuvre - tel que saisi par un acte de réception - à un processus dynamique qui dépasse le texte publié - tel que vécu au moment d'un acte de production et même, après la publication, dans les réminiscences et parfois les corrections ininterrompues de l'auteur.

Cette proposition de typologie invite finalement à reconsidérer la fonction assignée classiquement à un enseignement littéraire, sur le mode de l'héritage et de la transmission et, avec elle, une définition de la littérature centrée exclusivement sur l'œuvre. Elle met en valeur un recentrement sur la pratique de l'écriture, entendue comme un acte de création, plus ou moins tâtonnant, qui dépasse la contingence d'une fixation immuable et d'une reconnaissance sociale. Autrement dit, l'arrivée dans la classe de littérature de l'écriture créative, comme une déclinaison des masters en création littéraire qui commencent à apparaître dans l'université française, bouscule la conception de l'atelier d'écriture comme simple dispositif périphérique, et place la création et la créativité au cœur de l'enseignement du littéraire. L'insertion de l'écriture créative dans les pratiques de classe conforte donc subrepticement l'idée que la définition du littéraire se trouve modelée par la façon dont l'école la construit, selon une perspective épistémologique qui n'est pas inconnue dans les recherches didactiques contemporaines. Le discours d'admiration n'est pas pour autant écarté, au contraire, mais au lieu d'être un discours d'exclusion : « Tu vois, toi non plus tu n'es pas poète », selon la formule de Jacques Rancière, il devient un discours de reconnaissance d'un principe collectivement partageable, distinctif de l'humanité pensante : « Il ne s'agit pas de faire des grands peintres, il s'agit de faire des émancipés, des hommes capables de dire *et moi aussi je suis peintre*, formule où il n'entre nul orgueil mais au contraire le juste sentiment du pouvoir de tout être raisonnable. » (Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, 10/18, 2004, p. 113).

IV. Vers l'identification de quelques cases blanches

Relever la mission éducative de l'enseignement littéraire, ajouter et peut-être substituer à une mission de vérification des connaissances et de développement des compétences réflexives, une mission, aussi citoyenne, voire plus responsable éthiquement, de sollicitation des potentiels créatifs, entraîne d'inévitables questions sur l'armature critique disponible pour l'enseignant. C'est donc bien du terrain des pratiques enseignantes que se fait jour la nécessité d'une adaptation des théories littéraires, vers une théorisation des processus de création. Il y a en effet moyen de penser les pratiques d'écriture créative non seulement comme germes de la production d'œuvres, mais comme germes théoriques. L'amorce de schématisation qui suit ne répond qu'à l'ambition de pointer quelques critères majeurs, en fonction d'expériences effectives

d'enseignement de l'écriture créative, qui demanderaient à être pris en compte pour penser le passage des théories de la réception à des théories de la production littéraire ou de l'écriture créative :



Colonne 1 : le déplacement de la réception à la production littéraire suppose une attention particulière au matériau premier qu'est la langue (case 1), et, singulièrement, en termes de relation : variations et norme(s) syntaxiques, prosodiques, orthographiques demandent à celui qui écrit de s'en saisir en tissant un rapport personnel, forcément subjectif, à ce que la communauté des locuteurs cherche à objectiver historiquement. Il faut également envisager les transformations engendrées par l'écriture numérique (cases 2 et 3), permettant le « déploiement de nouvelles modalités de mise en texte » susceptible de se libérer de l'espace borné de la page, ainsi que « des potentialités des langages artistiques ». Aux langages des arts de l'image et du son, s'adjoint d'ailleurs un langage mathématique encore mal appréhendé dans la création littéraire, et qui se présente pourtant comme la sous-couche calculatoire de tout du langage alphabétique numérique (Bouchardon 2014).

Colonne 2 : l'*habitus* d'écriture numérique des élèves, sur réseaux sociaux ou microblogging, sollicite en outre de théoriser cette culture de l'interactivité entre internautes qui manifeste plus qu'ailleurs la prééminence de la production sur la réception. Non seulement la consultation sur écran y est majoritairement orientée par la perspective de la production, mais c'est la réponse écrite de *followers* qui détermine la valeur du texte produit. Le continuum des échanges invite à y reconnaître un principe intertextuel généralisé, diffus et non limité à la hiérarchie classique d'un hypertexte et d'un hypertexte (case 3).

Enfin, la prise en compte, dans le processus de création, de la voix et du corps de celui qui écrit est à envisager comme un des paramètres actifs de la formalisation des esthétiques. Le développement d'une littérature numérique, affiliée aux pratiques artistiques performatives, montre d'ailleurs que même le plus virtuel des supports nécessite cette perspective (case 4).

Conclusion :

Sans doute l'heure n'est-elle pas aux théories littéraires fondées sur des penseurs ou des lignes idéologiques, mais elle l'est certainement à la théorisation des mutations des formes littéraires modelées par les usages. Parmi eux, se trouve l'insertion de l'écriture créative dans les pratiques enseignantes, qui ne peuvent négliger l'évolution des pratiques scripturales numériques de leurs élèves. Le point nodal d'une littéracie spécifique, liée à l'activité rédactionnelle via l'écran, fait la part belle à la visibilité du

processus rédactionnel : la marche de l'écriture y est érigée en spectacle, et l'expérimentation de toute une gamme de possibles créatifs y est rendue possible (Balpe 1999).

La culture du texte clos, de l'œuvre arrêtée, et avec elle celle de la communauté de lettrés, partageant un même lot de valeurs, est en train de faire place à une culture de l'écriture de l'ouverture et de la mobilité. Mobile dans ses formes, elle est pourtant encore très peu exigeante dans ses intentions et néglige spontanément toute perspective de prise en compte du continuum littéraire. Elle demande donc impérativement l'intercession du cours de littérature, non seulement pour que perdure la lecture des grands auteurs, mais encore que l'art littéraire touche les élèves au plus près de leur usage de l'écrit, et que s'enseignent des outils opératoires pour inventer les formes de demain. Il s'agit donc de former des acteurs potentiels d'un champ littéraire qu'ils seront susceptibles de reconfigurer à leur tour, et qui s'entend moins comme corpus restreint ou cléricature de « l'Institution littéraire »⁹ que comme mode particulier d'usage du langage, à la fois performatif - écrire, c'est agir - et frondeur - la littérature est une rébellion.

Pour cela, l'activité d'écriture demande à ne pas se limiter à une pure trace évaluative, matérialisation pour l'enseignant du texte du lecteur, mais à être le centre de l'appréhension du littéraire, envisagé comme une activité de création. L'écriture créative, pensée comme champ didactique théorisable, nourri de la tradition francophone des ateliers d'écriture, est particulièrement apte à relever ce défi en transformant l'enseignement littéraire : de l'étude d'un certain nombre de codes externes et préalablement définis par des lecteurs « autres » et « antérieurs », à « l'art comme expérience », selon la formule de John Dewey, qui place l'expérimentation des possibles au centre de l'enseignement, et également au centre du renouvellement théorique : « Les critiques n'ont fait jusqu'ici qu'interpréter la littérature, il s'agit maintenant de la transformer », Gérard Genette, *Nouveau discours du récit*, Seuil, 1983.

⁹ Jacques Dubois (1978), *L'institution de la littérature, introduction à une sociologie*. Bruxelles, Éd. Labor.

Références bibliographiques

- AHR, Sylviane (2013). *Carnet-journal de lecteur-lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Presses Universitaires de Namur.
- BALPE, Jean-Pierre (1999). *Contextes de l'art numérique*, Paris, Éditions Hermès.
- BERTHAUT, Philippe (2005). *La chaufferie de langue : Dispositifs pour ateliers d'écriture*, Erès.
- BIAGIOLI-BILOUS, Nicole, BUCHETON, Dominique et al. (1999). *Écritures créatives*, Le français aujourd'hui, n°127, Armand-Colin.
- BON, François (2000). *Tous les mots sont adultes*, Méthode pour l'atelier d'écriture, Fayard.
- BOUCHARDON, Serge (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Hermann.
- DALLET, Sylvie, BENDANA, Kmar, LAOUANI, Fadhila (dir.), (2015). *Ressources de la créativité*, coll. Éthiques de la création, L'Harmattan.
- DAWSON, Paul (2005). *Creative Writing and The New Humanities*, Routledge.
- DOQUET, Claire, LUMBROSO, Olivier, TAUVERON, Catherine (2009). *Écrire avec, sur, de la littérature*, Repères n°40, IFÉ.
- FRIER, Cathy (2014). « La construction du sujet lecteur-scripteur de la maternelle à l'Université : quatre temps d'une genèse », dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal Grenoble 3.
- HOUDART-MEROT, Violaine (2008). « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université », in *Écriture d'invention et ateliers d'écriture*, J.F. Massol (dir.), *Recherches et travaux*, n° 73, Editions littéraires et linguistiques de l'Université Stendhal de Grenoble 3 (Ellug).
- JACQUES, Martine, RAULET-MARCEL, Caroline (dir.), (2014). *Inventions de l'écriture*, éditions universitaires de Dijon.
- LE GOFF, François (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », in *Écriture d'invention et ateliers d'écriture*, J.F. Massol (dir.), *Recherches et travaux*, n° 73, Editions littéraires et linguistiques de l'Université Stendhal de Grenoble 3 (Ellug).
- MACÉ, Murielle (2011). *Façons de lire, manières d'être*, NRF essais, Gallimard.
- McGURL, Mark (2009), *The program era : postwar fiction and the rise of creative writing*, Cambridge (Mass.) et Londres, Harvard University Press.
- NEUMAYER, Odette, NEUMAYER, Michel (2011). *Animer un atelier d'écriture faire de l'écriture un bien partagé* (4e édition.), Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- ORIOLE-BOYER, Claudette (2004). *50 activités de lecture-écriture en ateliers de l'école au collège cycle 3-6^e*, CRDP Midi-Pyrénées.
- PETITJEAN (Liégaux), AMarie (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 de doctorat en Littérature française et Littératures comparées, Université de Cergy-Pontoise.
- PETITJEAN, AMarie, HOUDART-MEROT, Violaine (dir.), (2015). *Numérique et écriture littéraire*, coll. « Cultures numériques », Hermann.
- RANNOU, Nathalie (dir.), (2013). *Les activités du sujet lecteur face aux textes littéraires*, Recherches & Travaux, n°83, éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.
- ROSSIGNOL, Isabelle (2000). *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, France, L'Harmattan, [1996].
- ROUXEL, Annie (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Delagrave.

Annexe 1

Liste des ouvrages analysés :

- ANDRÉ, Alain, *Babel heureuse l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, France, Syros-Alternatives, 1989, 314 p.
- BELLATORRE, André, CHEMINÉE, Philippe, MAFFRE, Annick, MOLINA, Simone, ROBET, Corine, VOLTZ, Nicole, *Devenir animateur d'atelier d'écriture*, Chronique sociale, 2014.
- BERTHAUT, Philippe, *La chaufferie de langue : dispositifs pour ateliers d'écriture*, Ramonville-Saint-Agne, Éd. Érès, 2005, 166 p.
- BING, Elizabeth, *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*, Paris, Edition des femmes, [1976]1982, 325 p.
- BON, François, *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard, [2000] 2005, 342 p.
- CHAILLEY, Ségolène, *La fabrique des histoires, 50 ateliers pour devenir auteur*, Paris, Ellipses, 2013, 159 p.
- DUCHESNE, Alain et LEGUAY, Thierry, *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 1996, 319 p.
- EVARD, Franck, GINER, Alban (ill.), *L'atelier d'écriture : 150 jeux de lettres et exercices de rédaction*, Paris, Ellipses, 2009, 123 p.
- FRENKIEL, Pierre, *90 jeux d'écriture : Faire écrire un groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 2005, 158 p.
- GOLDBERG, Natalie, *Les italiques jubilatoires : la créativité par l'atelier d'écriture*, Barret-le-Bas, le Souffle d'or, 2000, 223 p.
- HADDAD, Hubert, *Le Nouveau Magasin d'écriture*, Paris, Zulma, 2006, 938 p.
- HADDAD, Hubert, *Le Nouveau Nouveau Magasin d'écriture*, Paris, Zulma, 2007, 684 p.
- HOUDART-MEROT, Violaine, *Réécriture & écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette éducation, 2004, 191 p.
- KAVIAN, Eva et JACQUARD, Albert, *Écrire et faire écrire : manuel pratique d'écriture*, Bruxelles, Belgique, De Boeck-Duculot, 2009, 144 p.
- KOSTRZEWA, Fabienne, *Ateliers d'écriture, 26 lettres en quête d'auteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2007, 164 p.
- MARICOURT, Thierry, *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*, Paris, l'Harmattan, 2003, 277 p.
- MERCAT-MAHEU, Isabelle, *Histoires d'écritures*, Paris, La Cause des livres, 2010, 154 p.
- MONCOND'HUY, Dominique, *Pratiques oulipiennes*, Paris, Editions Gallimard, 2004, 192 p.
- NEUMAYER, Odette et NEUMAYER, Michel, *Animer un atelier d'écriture: faire de l'écriture un bien partagé*, Paris, ESF éditeur, 2008, 221 p.
- NEUMAYER, Odette, NEUMAYER, Michel et VELLAS, Étienne, *15 ateliers pour une culture de paix*, Lyon, Chronique sociale, 2010, 240 p.
- ORIOLE-BOYER, Claudette (dir.), « Lis tes ratures », *TEM (texte en main) n°11*, Grenoble, L'Atelier du Texte, 1984, 86 p.

ORIOLE-BOYER, Claudette et BILOUS, Daniel (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire*, Paris, Hermann, "Collection Colloque Cerisy", 2013.

OULIPO (coll.), *La littérature potentielle : créations, re-crétions, récrétions*, Paris, Gallimard, 1973, 298 p.

PLANTIER, Evelyne, *Animer un atelier d'écriture pour tous*, Paris, Eyrolles, 2010, 258 p.

REBATTET, Christiane et BERTELOOT, Dominique, *Animer des chantiers d'écriture*, Paris, Hatier, 2000, 79 p.

ROCHE, Anne, GUIGUET, Andrée et VOLTZ, Nicole, *L'atelier d'écriture : Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris, Armand Colin, 1989, 149 p.

RONDIER-PERTUISOT, Camille, *41 fiches d'initiation à l'écriture créative*, Paris, les Ed. d'organisation, 1991, 205 p.

RONDIER-PERTUISOT, Camille et RIST, Colas, *34 fiches de perfectionnement à l'écriture créative*, Paris, Éd. d'Organisation, 1992, 181 p.

SOUCHON, Patrick, *La langue à l'œuvre : le temps des écrivains à l'université*, Dijon : Presses du réel ; Paris : Maison des écrivains, 2000, 284 p.

VERMEERSCH, Gérard, *La petite fabrique d'écriture*, Paris, France, Magnard, 1994, 218 p.

Sitographie :

Le tiers livre, site de François Bon : www.tierslivre.net

Liminaire, site de Pierre Ménard, alias Philippe Diaz : www.liminaire.fr