



HAL
open science

De l'atelier d'écriture à l'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective

A.Marie Petitjean

► To cite this version:

A.Marie Petitjean. De l'atelier d'écriture à l'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective. Jaubert, M., Lafont-Terranova, J., Niwese, M. (dir.). Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes, Presses Universitaires du Septentrion, 2019, Éducation et didactiques, 9782757428498. hal-02367155

HAL Id: hal-02367155

<https://hal.science/hal-02367155>

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.

De l'atelier d'écriture à l'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective

AMarie PETITJEAN

[in (*Faire*) *Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*,
M. Niwese, J. Lafont-Terranova, M. Jaubert (dir.),
Presses Universitaires du Septentrion, 2019, pp. 253-267]

Introduction

La place des ateliers d'écriture parmi les modèles de productions d'écrit à l'école et à l'université est bien connue depuis le début des années 1970. Les travaux universitaires qui ont permis de l'établir peu à peu n'apparaissent cependant pas homogènes dans leurs interrogations critiques et leurs cadres épistémiques : ils peuvent relever de la linguistique textuelle, de l'analyse des discours, de la sociologie, des théories de la production littéraire, des études littéraires. Quand ils relèvent strictement de la didactique, ils privilégient des approches scientifiques croisées (Lafont-Terranova, 2009, 2013; Niwese & Bazile 2014 ; Delamotte, Penloup & Petitjean, 2016 ; Delamotte & Petitjean, 2016). Cette diversité, et sans doute disparité, a permis de donner une visibilité à un dispositif largement plébiscité par les participants et les encadrants, mais n'a pas entraîné l'institutionnalisation des pratiques ou l'intérêt scientifique que l'on trouve dans d'autres pays. L'étude qui suit cherche à établir dans quelle mesure il est pertinent d'envisager d'unifier les approches internationales, quitte à reconsidérer le dispositif français d'écriture en groupe comme l'élément d'un champ de recherche de plus grande ampleur. Pour cerner l'identité de ce champ, je propose de passer par la comparaison avec le *creative writing*¹ américain. L'hypothèse à vérifier est celle du déplacement en cours de « l'atelier d'écriture » français - qu'il rejoigne d'ailleurs la dynamique internationale ou qu'il reconfigure son propre périmètre en conservant ses spécificités.

Après quelques éléments de contexte pour mieux situer les attentes, d'après l'évolution du modèle français, je présenterai rapidement ma méthode d'enquête et la nature des données recueillies sur le terrain, avant de proposer une analyse comparée par grands critères synthétiques. Cette étude vient en prolongement de ma thèse (Petitjean 2013). Elle s'appuie sur de nouvelles données recueillies en avril 2016 aux États-Unis et sur un recueil d'expériences, opéré entre 2014 et 2016, dans plusieurs universités françaises. Ces données ne seront examinées ici que sous l'angle des critères de comparaison et sous l'égide de la question présentée plus haut du déplacement de « l'atelier d'écriture ».

Éléments de contexte

Le dispositif particulier de l'atelier d'écriture a toujours eu affaire à l'école et aux formations tout au long de la vie, dans un point de tension essentiel qui est sans doute la « marque de fabrique » du modèle français. Le « roman » des ateliers – que F. Grauby intègre au « roman de la création » (2015) - se dit en France explicitement comme l'invention d'un espace qui permet une approche de l'écriture différente de la rédaction scolaire. L'origine du modèle français est ainsi généralement située dans l'expérimentation rapportée par Elisabeth Bing en 1976, et son empreinte a été essentielle pour faire de l'atelier d'écriture un anti-modèle scolaire (Rossignol, 1996 ; Lafont, 1999 ; Chateigner, 2008). Or cette origine déclarée tend à occulter ou au moins à minimiser l'antériorité de

¹ L'expression désigne une tradition spécifique ce qui justifie de ne pas la traduire ici (cf. Petitjean 2013).

l'expérimentation d'Anne Roche dans un séminaire universitaire de poésie en 1968 (Robet, 2013), et encore la dynamique insufflée de plus longue date par l'Éducation Nouvelle. Finalement, en France, l'histoire des ateliers choisit de se raconter par une première opposition à l'école. Il conviendrait certes de la définir plus précisément : rejet d'une écriture scolaire, refus de l'enseignement, différence entre acquis notionnels et relation à l'écriture, distinction entre l'élève et la personne, concurrence de statuts des encadrants. Une telle opposition a sollicité, en tout cas, de voir dans la multiplication des structures associatives un modèle qui puisse être distingué en tant qu'« atelier de loisir », et qui continuait paradoxalement à intéresser les écoles et les services culturels des universités en gagnant le crédit d'une voie alternative pour faire écrire en groupe. Le bilan d'étape qu'a constitué l'enquête nationale rapportée dans Houdart-Merot & Mongenot (2013) ainsi que le deuxième colloque de Cerisy consacré aux ateliers d'écriture (Oriol-Boyer & Bilous, 2013) ont permis de mettre au grand jour et de faire dialoguer quantité de ces pratiques d'ateliers dans ou en marge de la classe. Ce bilan est concomitant au saut de l'université française dans la création de cursus permettant les mémoires de création (non seulement les masters des universités de Toulouse Le Mirail, de L'École Supérieure d'Arts et de Design associée à l'Université du Havre, de Paris 8 et de Cergy-Pontoise en partenariat avec l'ENSAPC, créés entre 2012 et 2015, mais les doctorats « Pratiques et théorie de la création artistique et littéraire » des universités d'Aix-Marseille et désormais de Cergy-Pontoise). Il ne faudrait pourtant pas oublier que le premier cursus universitaire diplômant de « formation à l'animation d'ateliers d'écriture » date de 1994, sous la forme d'un DU (diplôme universitaire) créé dans la foulée des rencontres d'Aix². Il a précédé d'autres DU (« Animateurs d'ateliers d'écriture » à l'Université Paul Valéry de Montpellier ; « Écritures de création », en partenariat avec l'Aleph³, à l'Université de Poitiers ; « Lettres modernes appliquées : création, édition et culture numérique » à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée ; « Écrivain public/auteur conseil » à l'Université de Toulon ; « Écriture créative et métiers de la rédaction » à l'Université de Cergy-Pontoise), ce qui permet d'affirmer que l'université française n'a pas brusquement découvert ces formations⁴, mais est bien passée d'un intérêt universitaire resserré sur le simple dispositif de l'atelier d'écriture à une ambition de formation par la création qui bouleverse les repères universitaires institués et sollicite de conférer à « l'écriture créative » l'empan épistémique d'un champ d'études spécifique.

Il reste que « l'écriture créative » peut revendiquer un parcours différent de la constitution du *creative writing* (Petitjean, 2013) si elle tient compte de la manière dont l'atelier d'écriture s'est inscrit dans le paysage français en près de cinquante ans d'existence.

En 2007, une enquête menée par l'Agence régionale du Livre dans la région PACA⁵ auprès de 94 anciens étudiants de ce DU d'Aix-Marseille, fait ce constat sur leurs activités d'animateurs d'ateliers post-formation :

Les ateliers d'écriture ont lieu majoritairement en milieu scolaire et en bibliothèque. Organismes de formation et centres sociaux arrivent en bonne place : l'atelier d'écriture y est souvent envisagé soit comme un complément à l'apprentissage de la langue (pour des organismes de formation qui

² Cf. le blog rendant hommage aux « 20 ans du DU de formation d'animateurs d'ateliers d'écriture d'Aix-Marseille » : <http://duecriture.canalblog.com> (consulté le 09/08/2017).

³ Pour une présentation de l'association, créée en 1985 par Alain André, voir : <https://www.aleph-ecriture.fr/-Aleph-Ecriture-#114>.

⁴ Pour envisager comment la presse elle-même commence à nuancer sa présentation de « l'irruption » des cursus en écriture créative dans l'université française, voir « L'université cartonne avec ses formations d'écrivains », par N. Chevassus-au-Louis, sur *Mediapart*, mis en ligne le 21 septembre 2016 (<https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/210916/l-universite-cartonne-avec-ses-formations-d-ecrivains?onglet=full>; consulté le 10/08/2017) et « *Creative writing* en France : une formation universitaire en voie de légitimation », par C. Bisenius-Penin, sur *The Conversation*, mis en ligne le 9 février 2017 (<https://theconversation.com/creative-writing-en-france-une-formation-universitaire-en-voie-de-legitimation-72475>; consulté le 10/08/2017).

⁵ Provence-Alpes-Côte d'Azur.

interviennent sur les apprentissages de base), soit comme un complément de formation ou d'ouverture (pour des organismes de formation initiale – éducateurs, animateurs, enseignants, etc.).⁶

Ce tableau est intéressant à mettre en perspective pour envisager qu'une formation à la conduite d'ateliers, fussent-ils « de ville », ne puisse ignorer les problématiques de formation. D'ailleurs, l'atelier d'écriture a produit un grand nombre d'essais, avec un degré de cohésion à remarquer, malgré une première apparence hétéroclite et des statuts différents pour leurs auteurs. On ne peut pas évoquer les ateliers d'écriture sans citer ces « professionnels des ateliers d'écriture » que sont François Bon, Hubert Haddad, Alain André, Élisabeth Bing, Odette et Michel Neumayer, Philippe Berthaut, mais aussi un grand nombre de figures qui publient des témoignages de pratiques et des protocoles longuement expérimentés dans différents contextes⁷. La perspective éducative peut s'y repérer, en particulier quand il est question de déblocage ou de réassurance dans l'usage de la langue et les pratiques de l'écrit. Mais elle ne se dit pas explicitement par rapport aux enseignements académiques. C'est aussi ce qui explique que l'animateur d'atelier d'écriture, même s'il en a fait son activité professionnelle principale et n'a pas publié depuis un long moment, asseye classiquement sa légitimité d'animateur d'atelier sur un statut « d'écrivain », sans formation spécifique. Frédéric Chateigner (2008) va jusqu'à analyser que se met en place une « logique de corps » où les intervenants des ateliers se reconnaissent entre eux pour légitimer des pratiques dont sont escamotées les divergences. Dans le cadre scolaire, le schéma du partenariat entre un « animateur d'atelier d'écriture » professionnel et un enseignant responsable de sa classe est devenu un schéma classique en France ; il peut prendre le format d'une classe à projet artistique et culturel (PAC), d'ailleurs de plus en plus difficile à financer. François Bon a abondamment témoigné⁸ de la difficulté pour un écrivain qui dirige des ateliers d'écriture d'être rémunéré et reconnu par l'institution, jusqu'à une date récente puisqu'il est désormais recruté comme professeur de « pratique littéraire » à l'École Nationale Supérieure d'Arts de Paris-Cergy (ENSAPC). Plusieurs évolutions sont de fait aujourd'hui à considérer en France. D'une part, l'atelier d'écriture est explicitement réinvesti par l'école et l'université, en gardant son aura de dispositif alternatif fédérant les enthousiasmes des participants. C'est le cas de l'approche développée actuellement par plusieurs chercheurs et en particulier Jacqueline Lafont-Terranova (2009) qui considère l'atelier « de ville » ou « de loisir » (Chateigner, 2008) comme « didactisable ». D'autre part, une dynamique née à l'université⁹ a fédéré les pratiques effectives de création littéraire dans les formations. Les cursus innovants cités plus haut prennent désormais en compte une ambition diplômante de plus en plus audible. Le lien à la recherche universitaire s'y envisage sous différents modes¹⁰ et reprend en particulier la perspective canadienne de la « recherche-crédation » (Petitjean, 2013). L'esprit qui animait les rencontres d'Aix en 1993 (Boniface, 1994) n'est ainsi plus exactement celui de la période contemporaine. Nous sommes passés d'un dispositif multifonction, souvent adressé à des personnes en difficulté face à l'écriture, à des cursus universitaires diplômants ; et d'une culture française de l'atelier d'écriture, déclinée en

⁶ Dazibao, n°13, juin 2007, en ligne : http://www.livre-paca.org/public_data/publication/1479741348/daz13-ok.pdf (consulté le 09/08/2017).

⁷ Cf. par exemple le colloque *Les ateliers d'écriture créative avec les jeunes*, dir. Jean Foucault, 13-14 novembre 2014, MSH Paris Nord.

⁸ Cf. son blog tierslivre.net, et en particulier « l'auteur doit-il gagner sa vie à écrire ? (digression) », mis en ligne le 29 mars 2015 : <https://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article4127> (consulté le 10/08/2017).

⁹ Cf. en particulier le réseau « Pratiques d'écriture créative à l'université », créé en 2010 par V. Houdart-Merot et moi-même, dans le cadre du Centre de Recherche Textes et Francophonies.

¹⁰ Cf. le colloque international *Recherche et création Littéraire : rencontre sur les pratiques d'écriture dans les écoles d'arts et à l'université*, UCP/ENSAPC, Cergy, 16-17-18 novembre 2015 : <http://www.ensapc.fr/creation-litteraire/> ; vidéos des interventions en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=Ddfm9gSA9I8> (consultation le 10/08/2017).

courants¹¹ (Rossignol, 1996), à la prise en compte d'une dynamique internationale des programmes universitaires en « écriture créative », beaucoup plus mature dans son empan critique, dans la mesure où l'on ne discute plus de la question : « Est-ce qu'écrire peut s'enseigner ? », mais de questions sur les incidences sociétales, culturelles, éducatives, éditoriales des cursus (Myers, 2006 ; McGurl, 2009 ; Harbach, 2014).

Des données pour la comparaison internationale

Les ouvrages caractérisant la démarche française¹² ne font que parcimonieusement référence au *creative writing*, à l'échelle d'une affirmation sans autre forme d'enquête sur l'évidence de la filiation ou au contraire l'impossibilité de s'y référer. Il est d'ailleurs possible d'analyser cet état de fait comme une forme d'échappatoire qui permet d'esquiver la question de l'emprunt culturel ou encore des oppositions que l'on sent pouvoir tourner à la vindicte idéologique. J'ai mené l'enquête pour poser les jalons d'une comparaison effective. Plusieurs recueils de données antérieurs ont permis d'en établir le périmètre, en éclairant des questions précises comme le statut des intervenants¹³, la diffusion des écrits d'étudiants¹⁴, et encore la stabilité du modèle du *workshop*, tel qu'il a été formalisé par l'*Association of Writers & Writing Programs* (désormais AWP)¹⁵. Pour l'étude présente, j'ai rassemblé :

- pour la France : les descriptifs des séances que j'ai menées entre 2014 et 2016, avec analyse de productions et enquêtes auprès d'une centaine d'étudiants, à la fois à l'Université de Rouen Normandie, en 1^{re} année de licence (L1) de Sciences du Langage (2 groupes de 30 par session), et à l'Université de Cergy-Pontoise, dans le DU « Écriture créative et métiers de la rédaction » (21 étudiants sur l'année 2014-2015), en L1 de Lettres et Lettres et Arts et en master de Lettres. Je m'appuie également sur une enquête réalisée en 2016 auprès de 80 étudiants de licence et de DU d'Aix-Marseille, de Rouen et du master « Métiers de l'écriture et de la création littéraire » de Cergy-Pontoise.
- pour les États-Unis : des observations guidées de *workshops*, recueillis en avril 2016, et trois séances enregistrées dans les masters en *creative writing* des universités d'Iowa et de Brown, des entretiens avec 35 étudiants, 5 professeurs et 3 directeurs de programmes des universités précédemment mentionnées ainsi que de la New York University, de Columbia University et du Pratt Institute.

Je ne rapporte ici que la partie macro de l'analyse de ces données : à savoir la détermination des variables susceptibles de permettre la comparaison. L'analyse présentée propose une synthèse par catégories qui sont hiérarchisées. Des précisions méthodologiques s'imposent par rapport aux positions tenues pour les deux terrains :

- pour les séances menées en France : la position de « praticienne réflexive » posant toujours problème pour ne pas substituer à la description de pratiques une modélisation préalable, je l'étaye par des témoignages de pratiques d'enseignantes intervenant dans les mêmes formations à Aix-Marseille et Cergy-Pontoise et une enquête comparative auprès de leurs étudiants qui a fait l'objet d'une première analyse rapportée lors des 17^{es} Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature¹⁶. A noter que les séances

¹¹ « Aleph ou GFEN, Oulipo ou Ciclop, Bing ou Bon », selon *Dazibao, op.cit.* : 19.

¹² Pour une revue : Petitjean, 2017.

¹³ « Les effets d'un parti pris de l'écriture sur la lecture dans la formation des enseignants, comparaison France/États-Unis », *Former à enseigner les littératures du primaire à l'Université : enjeux, pratiques et évaluation*, 12^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique des littératures, S. El Harmassi (dir.), Université Mohammed V, Rabat, Maroc, 7-9 avril 2011.

¹⁴ En particulier : Petitjean, 2016.

¹⁵ Cf. l'*AWP Guidelines for Creative Writing Programs and Teachers of Creative Writing* de 1979.

¹⁶ « Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative », colloque international *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et*

analysées sont de deux ordres : des ateliers d'écriture pour les licences, et des cours de conception d'ateliers et de formation à la conduite des ateliers pour les DU et les masters.

- pour les États-Unis : la position d'observation et d'enquête est plus simple à tenir. Elle a par contre nécessité un effort du côté des enquêtés qui sont habitués à recevoir des écrivains, susceptibles de nourrir leur pratique artistique, et non pas un enseignant-chercheur interrogeant leur enseignement-apprentissage. J'ai choisi de mener mon enquête dans le niveau de référence pour le modèle américain : le *MFA (Master of Fine Arts)*, qui est le niveau diplômant dont découlent toutes les formations *undergraduate* et les cours de *creative writing* qui ont lieu avant l'université. Je me suis fait guider pour la sélection des universités par Cole Swensen, qui tient la Chaire en *Creative Writing* à l'université de Brown. On trouve donc un panel de grandes universités de l'*Ivy league*, qui sont des universités de renom, les plus anciennes aux États-Unis, une école d'arts (*Pratt Institute*) et l'université pionnière d'Iowa qui a fondé le modèle du *creative writing* et reste particulière dans son mode de fonctionnement par rapport aux autres cursus.

Analyse comparée par catégories hiérarchisées

a) Cadrage institutionnel

Le cadrage institutionnel arrive en premier dans les paramètres à prendre en compte pour envisager une comparaison. Il a une incidence sur la visibilité de l'objet considéré, sa constitution, la manière de le dénommer. En France, on peut parler d'un cadrage institutionnel en voie d'affermissement, non seulement parce que s'ajoutent, aux ateliers optionnels dans les services culturels, des certifications internes aux universités et des diplômes référencés dans un cadre national, mais aussi parce que commencent à se poser des questions de dénomination qui ne se posaient pas comme telles antérieurement, et qui ont déjà permis une inscription de la « création littéraire » parmi les axes de la 9^e section du Conseil National des Universités (CNU).

Trois critères sont retenus pour caractériser ce cadrage : le niveau de la formation, l'intitulé du cours, la stabilité du programme.

Pour le recueil français, les séances analysées sont de niveaux différents : de la 1^{re} année de licence à la 2^e année de master. A l'Université de Cergy-Pontoise, sur les deux ans de l'observation, on constate une forte évolution du cadre : le DU « écriture créative et métiers de la rédaction » fait place au parcours « création littéraire » dans le master de lettres, qui donne finalement accès à un doctorat créatif, avec un partenariat avec l'ENSAPC. La dynamique est donc celle d'un accroissement de la qualification universitaire ; s'y ajoute une deuxième dynamique d'articulation aux contextes professionnels, avec l'ouverture de modules de certification, accessibles en formation continue et en reconversion professionnelle.

En outre, la manière dont le cours est référé dans les maquettes ne mentionne pas toujours le format de l'atelier d'écriture. Le TD¹⁷ que je dirige ainsi à l'université de Rouen est intégré à la maquette Sciences du Langage, pour un semestre, sous l'intitulé « Pratiques de l'écriture » sans mention de dispositif. Dans les deux universités, les séances ne sont pas dénommées de la même manière, mais elles ont en commun de n'être pas optionnelles, de s'inscrire dans des Unités d'Enseignement (UE) créditées obligatoires pour tous les étudiants d'un parcours.

Enfin, les cours retenus sont apparus récemment dans les programmes considérés, mais leur stabilité peut se mesurer à plusieurs indices. Nous avons vu que le cadre est

articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts, J.-C. Chabanne (dir.), 1^{er}-2-3 juin 2016, ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.

¹⁷ Cours en travaux dirigés.

encore mobile à Cergy-Pontoise¹⁸, mais les ateliers d'écriture existent depuis une dizaine d'années dans le cursus de Lettres. Quant au TD « Pratiques de l'écriture » de l'Université de Rouen, il existe depuis trois ans et est maintenu dans le prochain contrat quinquennal.

Pour le recueil américain, je n'avais choisi volontairement que des cursus de niveau master (*MFA*), ce qui ne rend pas le premier critère parlant pour la comparaison. Cependant, on remarque que, dans les entretiens menés avec les étudiants, la séparation entre la logique de formation diplômante (*graduate vs undergraduate*) apparaît à plusieurs reprises comme déterminante, de même que la perspective d'un *PhD*, l'équivalent de notre doctorat. C'est un format de cursus novateur aux États-Unis pour les parcours en *creative writing*, mais le doctorat n'est donc plus exclu de l'horizon d'attente des étudiants. En outre, au cours des entretiens, les étudiants se présentent en précisant systématiquement s'ils ont suivi le *creative writing* en *major* ou en *minor* dans leur parcours antérieur, et à quelles autres disciplines il était associé. Ce constat invite donc à affiner ce premier critère, en tenant compte des curricula, de la sélection préalable des étudiants et de l'obtention d'un diplôme de fin d'études.

Le critère de l'intitulé des cours fait, quant à lui, apparaître pour un même niveau d'enseignement tout un panel varié d'interventions qui ne se limite pas aux *workshops*. C'est pourtant ce format spécifique qui est le véritable pilier de la formation, selon les témoignages des étudiants, des professeurs, aussi bien que des directeurs de programmes. Les trois *workshops* observés dans les universités d'Iowa et de Brown présentaient des différences d'organisation, ne serait-ce qu'en termes de nombre d'étudiants (15 à Iowa contre 5 à Brown). Mais l'attribution de crédits est équivalente et le protocole est identique.

Quant à la stabilité du programme, elle est patente pour chacun des cas observés. À noter que la spécificité d'Iowa s'identifie par une dénomination supplémentaire : le *Writers' Workshop*, qui dote ce programme fondé en 1936 d'un véritable caractère patrimonial. Pour la Brown University, le programme a 40 ans, ce qui correspond à la deuxième vague de fondation des programmes en *creative writing* sur le territoire américain (Myers, 2006). Est clairement apparu, à Brown, le souci de garder cette stabilité, dans une période alors caractérisée par des recrutements et le renouvellement de l'équipe encadrante. Le tout se décrit sur un enjeu de concurrence entre les universités qui affecte beaucoup plus les étudiants que les enseignants, les étudiants rapportant systématiquement dans les entretiens le classement des programmes dans lesquels ils ont été admis à l'issue de leurs multiples candidatures.

La comparaison porte donc à reconnaître dans les deux pays la valeur décisive du cadrage institutionnel. Ce cadrage est ferme aux États-Unis, avec une séparation forte des niveaux diplômants (*MFA*, voire *PHD*) par rapport aux niveaux *undergraduate*, et en voie d'affermissement en France, avec la création récente de masters en écriture créative conduisant aux premiers doctorats. Voilà qui demande à prendre la mesure de politiques universitaires différentes, voire d'exigences de formation différentes. Mais le cadrage institutionnel est de toute façon déterminant pour la reconnaissance d'un métier qui se déplace de celui d'animateur d'atelier d'écriture à celui de professeur d'université.

b) Projet(s) professionnel(s)

Placer hiérarchiquement la question du projet professionnel en deuxième catégorie permet de mesurer l'impact supposé de ces formations sur la vie sociale. À l'échelle des entretiens, on s'aperçoit d'une pluralité des projets professionnels et d'un

¹⁸ Il le sera encore, puisque l'université met en place en 2019 une « École Universitaire de Recherche » en « Humanités, Patrimoine et Création ».

investissement plus ou moins grand de la question, en France. Les étudiants entrent par exemple dans le DU « écriture créative et métiers de la rédaction » en envisageant l'accompagnement professionnel sans en relever d'emblée les enjeux. Sur le temps de l'observation, la réalité des emplois trouvés, en particulier à l'échelle d'interventions en ateliers périscolaires ou encore de vacances universitaires autour de l'écriture créative, a changé leur perspective. Les critères d'analyse efficaces sont donc non seulement la présence et la nature d'un projet professionnel initial, mais sa modification en cours de formation, à l'aide d'un stage ou d'expériences initiées par la constitution d'un premier réseau professionnel.

Il apparaît clairement que la logique de « formation à l'animation d'ateliers », selon une spécialisation fondée sur la distinction d'un dispositif (« l'atelier d'écriture ») demande de s'intéresser à tout un ensemble de secteurs d'activités possibles (en structure périscolaire, à l'hôpital, en bibliothèque, en prison, en maison de retraite, etc.). La logique de formation distinguant un corps de métier, selon une spécialisation plus classique par secteur professionnel, n'est pas encore manifeste en France.

Aux États-Unis, les directeurs de programme me rapportent, au regard du suivi de leurs anciens étudiants, une pluralité d'emplois. Mais ces emplois effectifs sont pilotés par une seule orientation, à l'entrée en *MFA* : devenir écrivain. Dans les entretiens, cette orientation semble plutôt relever d'un *ethos*, une manière d'être au monde qui va trouver à se cristalliser de manières différentes professionnellement, mais toujours convergentes vers une communauté spécifique d'écrivains (poètes, romanciers, ou encore scénaristes). Les incidences sur la formation de la personne ne sont pas à négliger et apparaissent explicitement dans les entretiens, à la manière de ce que notait C. Beach dans *Poetic Culture* (1999), à propos de la formation des lecteurs de recueils de poésie générée par le développement des cursus de création. Il faut donc, pour ce critère de la nature du projet professionnel, envisager qu'il soit double : il existe bien un projet commun au groupe qui se dit dans les termes d'un projet professionnel mais qui apparaît plutôt comme un *ethos*, et des manières distinctes de le réaliser individuellement. Notons que le *MFA* s'entend comme un diplôme de fin d'études qui donne accès à une profession, mais que le doctorat créatif prend une place accrue qui n'était pas prévue dans le schéma classique des cursus en *Creative Writing*. En particulier pour la communauté des poètes, l'obtention d'un *PhD* est devenue indispensable pour briguer un poste universitaire de *writer-teacher*, en plus de publications significatives, si possibles distinguées par des prix littéraires.

Pour ce qui est de la modification du projet professionnel en cours de formation, l'observation permet d'affirmer qu'il faut lui associer la présence de facteurs favorisant la préprofessionnalisation. C'est le cas par exemple des cours de *creative writing* donnés par les étudiants de master aux niveaux inférieurs, qui font partie du système d'aide au financement des études, financement que l'on sait très lourd pour les étudiants américains. C'est le cas également de l'édition de revues universitaires de création, très fréquentes aux États-Unis, alors qu'une enquête sur les revues de poésie françaises montre que la place laissée aux écrits d'étudiants reste réduite et sujette à caution (Petitjean, 2016).

La comparaison porte donc à repérer des différences entre les deux pays dans la considération accordée au projet professionnel dans la formation. Aux États-Unis, l'ambition artistique se déclare comme le projet explicite de « devenir écrivain », en déclinant ensuite des métiers reliés à cette première ambition, en particulier dans des tâches éditoriales, de médiation et d'enseignement. L'insertion dans des communautés d'écrivains, distinguées par genres littéraires, est jugée essentielle et est facilitée par le cursus. En France, les perspectives d'emplois se dégagent au fur et à mesure de la formation et sont plus facilement identifiables pour les personnes déjà insérées dans un cadre professionnel défini. Enfin, les besoins d'encadrement des formations, en particulier dans un cadre universitaire, sont en expansion dans les deux pays, ce qui profile des possibilités d'emplois nouvelles non négligeables en France.

c) Statut et rôle de l'intervenant

Le statut des intervenants est un objet de débat en France, alors qu'il est réglé par une double appartenance d'écrivain-professeur aux États-Unis. L'observation de séances, reliée aux entretiens, m'amène à considérer que le statut déclaré de l'intervenant ne suffit pas à décrire le rôle qu'il joue effectivement auprès des étudiants. Je propose donc d'engager la comparaison en fonction de deux critères qui sont apparus distinctifs lors des observations :

- la reconnaissance, par l'intervenant lui-même, d'une tâche d'enseignement dans sa conduite des ateliers, ce qui est à relier à la manière dont il exerce des tâches de régulation à l'intérieur du groupe et dont il conçoit la relation enseignante.
- la perception par les étudiants et l'observateur extérieur d'une expertise rédactionnelle effective, à relier aux retours que l'intervenant exerce sur les productions.

Les séances enregistrées dans les universités de Brown et d'Iowa montrent des implications différentes du professeur dans la discussion collective : à Iowa, le professeur du premier atelier observé lance la lecture des textes par les étudiants qui sont choisis à tour de rôle, puis il amorce la discussion qu'il oriente avec des remarques ponctuelles. Sa position est celle d'un retrait marqué pour laisser fonctionner le groupe qui a parfaitement intégré le protocole de l'atelier ; la parole est répartie entre les étudiants avec une aisance manifeste. Ses régulations ne sont pas de l'ordre de l'animation du groupe, mais indique une direction à privilégier pour la discussion critique sur les textes. A Brown, le *workshop* ne compte que 5 étudiants (alors qu'il en compte 15 à Iowa, ce qui est exceptionnel aux États-Unis et s'explique par le renom du *Writers' Workshop*). La professeure, à Brown, laisse également le groupe prendre en charge le protocole des tours de parole ; les étudiants ont par contre tendance à s'adresser directement à elle et à solliciter ses réactions sur les textes. Elle-même se positionne de fait comme une des poètes de l'assemblée, à part égale, mais le groupe a tendance à lui conférer un statut enseignant beaucoup plus marqué que pour le professeur du premier atelier d'Iowa. Pour le deuxième atelier observé à Iowa, on note de la part du professeur des interventions également ponctuelles, mais beaucoup plus longues et qui, à l'occasion, sont susceptibles de rompre la dynamique du groupe. L'entretien permettra de relever une posture professorale modelée par des cours de littérature académiques auxquels il a tendance à se référer pour décrire son enseignement.

L'analyse des séances observées invite donc à identifier des postures d'expertise et d'enseignement différentes aux États-Unis, sous un même statut d'écrivain-professeur, tandis que la France connaît des ateliers d'écriture conduits soit par un écrivain, soit par un enseignant, dans une conciliation difficile des statuts. De plus, se distingue facilement, à l'observation, la capacité à animer un groupe et la capacité à communiquer les critères d'une écriture jugée aboutie. On constate pourtant, dans les données recueillies dans les deux pays, beaucoup de points communs en ce qui concerne la conduite de la discussion collective au cours d'un atelier : l'idée d'un retrait bienvenu au profit de la parole répartie entre les étudiants, le souci du cadre à instaurer pour assurer la bienveillance des avis sur les textes, l'orientation du débat critique amenant le travail continué de l'écriture. L'attente de la part des étudiants d'un guidage expert existe bien dans les deux pays, mais l'exigence est accentuée aux États-Unis par la forte sélection du recrutement des candidats au *MFA*, par la célébrité du programme et souvent du professeur.

d) Démarches pédagogiques

Pour que la comparaison puisse porter sur les démarches, plusieurs critères, en lien étroit avec les précédents, apparaissent déterminants : les tâches demandées aux

participants, les retours sur les textes exercés par le groupe et par le professeur, les supports de l'évaluation universitaire.

Les séances observées aux États-Unis réclament de tenir compte dans les critères de comparaison des écrits intermédiaires et de leur rôle par rapport à la discussion collective engagée : les textes produits pour la séance sont échangés en aval et les étudiants préparent des annotations individuelles sur les textes qui seront lus, pour soutenir la discussion orale pendant la séance ; ces annotations sont ensuite distribuées à l'auteur de chaque texte, en fin d'atelier. Pour les séances menées en France, l'écriture se fait généralement *in praesentia*, mais l'appui logistique d'une plateforme en ligne aide au retravail des premiers jets par leurs auteurs et à la lecture concertée des textes produits par les autres étudiants. Les retours sur les textes sont souvent difficiles à obtenir lors des premières séances et demandent une familiarisation avec un protocole à ritualiser. De plus, les consignes d'écriture, dans les séances menées en France, portent sur un panel le plus varié possible, de genres et de types de textes, alors que le parcours que choisissent les étudiants aux États-Unis est déterminé dès la première année de master d'après un genre précis. Les consignes d'écriture sont une part importante de la conception de l'atelier français, alors que les consignes existent sporadiquement aux États-Unis, mais sont envisagées comme l'occasion de galops d'essai pour mieux comprendre la logique présidant à un genre littéraire particulier et sollicitant l'émergence de sa voix personnelle.

Enfin, l'évaluation universitaire est plus pesante en France au long de la formation : aux États-Unis, la sélection drastique à l'entrée dans le programme est corrélée à une quasi-certitude d'obtention du diplôme, alors qu'en France, le TD de L1 reste articulé aux modalités d'évaluation des autres TD, avec devoir sur table en milieu de semestre et dossier maison en fin de semestre. Comme dans les autres niveaux considérés, l'évaluation porte dans mes ateliers non seulement sur les textes de création, mais sur un volet réflexif qui peut en particulier prendre la forme d'un journal de bord des ateliers. Ce support permet de jauger le degré de conscience critique avec lequel l'étudiant aborde chaque nouvelle consigne et son engagement dans un retravail des premiers jets. La manière dont les cursus américains sollicitent une conscientisation du processus d'écriture est, quant à elle, distinctement mise au service des esthétiques. L'objectif est clairement de développer sa voix personnelle par rapport à l'ensemble d'une tradition poétique ou narrative dont le professeur cherche à enrichir les repères.

La comparaison de tous ces critères rassemblés permet de mesurer une facilité plus ou moins grande à assurer le parti pris « pragmatique » de production des écrits, selon la perspective développée en particulier par J. Dewey¹⁹. La construction effective de compétences rédactionnelles et critiques commence, selon le modèle américain, par l'affirmation d'une posture d'auteur à endosser explicitement. Cette posture auctoriale oriente la démarche de manière encore très implicite selon les expériences françaises observées. Mais que ce soit dans l'un ou l'autre modèle, on mesure rapidement une demande de renouvellement critique, qui aspire à se démarquer des repères théoriques mobilisés dans les études littéraires académiques.

e) Conceptions de l'écriture

Cette dernière catégorie intervient en point culminant de la comparaison, dans la mesure où les conceptions de l'écriture sous-tendent les démarches, le rôle que l'intervenant s'assigne, le projet professionnel de l'étudiant et jusqu'au cadrage exercé par l'institution. Elle demande à considérer des variables facilement objectivables, comme la présence ou non de références livresques dans l'atelier et leur présence sous forme

¹⁹ Voir en particulier Dewey, J. (2010 [1934]). *L'art comme expérience*, éd. française présentée par Richard Shusterman. Paris : Gallimard.

d'évocations orales, de photocopies ou d'ouvrages complets. Classiquement, le livre est un point de départ fréquent dans les séances françaises, qui peuvent également partir de contraintes formelles ou expérientielles. Aux États-Unis, le *workshop* commence habituellement par la lecture à haute voix d'une production d'étudiant. Mais il peut aussi être explicitement cadré par des références à des auteurs patrimoniaux ou à des mouvements de création contemporaine. Quant à la présence d'une armature théorique, elle est très présente à Brown où l'atelier commence par le commentaire collectif d'un chapitre d'essai dans lequel un poète-critique caractérise le rapport à la parole poétique²⁰. Cette entrée en matière de l'atelier prend un tiers de la séance et va placer la discussion sur les textes des étudiants dans une orientation critique affirmée. Ce n'est pas un cas de figure rencontré au cours de mes autres observations aux États-Unis, mais la référence à des ouvrages critiques rédigés par des écrivains est par contre courante. Dans le corpus analysé en France, la référence à des ouvrages critiques peut intervenir mais sans que le statut de leurs auteurs soit mis en avant, et cette référence éventuelle n'intervient qu'après les premières réponses à la consigne d'écriture, qui restent prépondérantes dans la séance.

Il faut également tenir compte, pour la comparaison, du relevé des interactions dans le groupe qui permettent de rendre compte de représentations construites collectivement et plus ou moins guidées par le professeur. Les relations tissées dans les différents *workshops* observés entre les étudiants américains et leurs écrivains-professeurs manifestent le souci affirmé du partage d'une expérience auctoriale. Les étudiants se montrent majoritairement curieux de la création contemporaine, soucieux de l'avis des pairs et envisagent l'acte de création également comme un acte de sociabilité littéraire. Les écrivains-professeurs confirment, lors des entretiens, qu'ils partagent ces différents points avec leurs étudiants, mais leurs avis se distinguent individuellement soit par le souci d'apporter des références à des auteurs non lus ou oubliés par leurs étudiants, soit par le souci de renforcer leurs repères théoriques pour alimenter le débat critique.

En France, les conceptions de l'écriture qui émergent des ateliers observés sont de fait fortement dépendantes de l'expérience rédactionnelle et de la culture des participants. Le souci du sujet scripteur n'occulte pas en particulier l'expérience scolaire et universitaire, qui peut effectivement être très variable quand il s'agit de formation continue ou de reconversion. Le développement, au cours des ateliers, de compétences en matière de maîtrise de la langue et de la composition qui soient transférables à d'autres contextes rédactionnels apparaît comme non négligeable. C'est d'ailleurs souvent ce qui légitime la présence d'ateliers d'écriture obligatoires en début de cursus. La perspective n'est évidemment pas la même quand l'écriture créative est choisie comme parcours de master, à des fins de spécialisation. Mais le souci de développer des compétences de créativité rédactionnelle oriente pareillement ces différents parcours et permet de dépasser la dichotomie conventionnelle des ateliers littéraires et des ateliers d'écriture professionnelle. C'est ce qui, entre autres, justifie de préférer la dénomination « écriture créative » à celle de « création littéraire » pour la désignation de ce nouveau champ d'études qui englobe des préoccupations habituellement séparées par une conception sélective de la littérarité. Cette évolution du modèle français est donc importante à prendre en compte et invite à poursuivre la comparaison avec le modèle américain.

Conclusion

L'ensemble des paramètres, que j'ai cherché à distinguer en critères de comparaison qui soient les plus proches possibles de la réalité observée sur le terrain, ne sont signifiants qu'à l'intérieur d'un système organisé qui rende compte de la manière dont ils dépendent les uns des autres. On a pu voir que les cadrages institutionnels, les

²⁰ En l'occurrence, il s'agissait de W. Stevens, « The Noble Rider and the Sound of words » (Kwasny, 2004).

paramètres organisationnels, les démarches et les conceptions de l'écriture sous-jacentes sont imbriqués dans deux systèmes qui ont des différences patentes. Les points communs mentionnés permettent de dire que les objets ne sont pourtant pas radicalement distincts et que la comparaison est bien possible. Ils ne permettent pas de conclure à la fusion actuelle des deux modèles, malgré des évolutions importantes dans les contextes d'exercice du modèle français. Si les Québécois nous ont précédés sur la voie de l'invention de masters en création dans l'espace francophone, leur exemple nous montre de même que cette implantation est différente selon les contextes et les traditions littéraires nationales.

« Peut-on un instant imaginer l'horizon d'une littérature authentiquement universelle ? Ou faut-il rappeler que l'universel est toujours pensé à partir de déterminations particulières ? », interroge Emmanuel Fraisse (2012 : 37), et Louis Menand, professeur à Harvard, affirme dans un article célèbre : « *The absorption of fiction writing into the university has a lot to do with the emergence of robust traditions (as opposed to scattered works)*²¹ ». Cette tradition robuste existe bien en France sous la dénomination « atelier d'écriture » et c'est elle qui permet de repérer, non une fusion du modèle anglo-saxon et du modèle français, mais un changement de paradigme pour l'atelier d'écriture à la française. Il a d'abord été pensé comme simple dispositif pédagogique ; nous assistons aujourd'hui à un élargissement de l'empan critique qui sollicite entre autres une formalisation didactique et un développement de la recherche-crédation. Ce changement de paradigme me semble confirmé par l'éclairage particulier apporté par l'observation des pratiques américaines.

²¹ Louis Menand, Show or tell, *The New Yorker*, 8 juin 2009 ; trad. pers. : « L'intégration de l'écriture littéraire à l'université a beaucoup à voir avec l'émergence de traditions solides (et non de simples œuvres dispersées) ».

Bibliographie

- Beach, C. (1999). *Poetic Culture. Contemporary American Poetry between Community and Institution*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Bing, E. ([1976]1982). *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Paris : Édition des femmes.
- Boniface, C. (1994). *Actes des premières rencontres nationales des ateliers d'écriture*, Retz.
- Chateigner, F. (2008). *Une société littéraire; sociologie d'un atelier d'écriture*. Bellecombe-en-Bauges : éditions du Croquant.
- Delamotte, R., Penloup, M.C. & Petitjean, AM. (2016). « Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? Un début d'étude collaborative au micro-lycée de Paris ». *Repères* 53 : 129-147.
- Delamotte, R. & Petitjean, AM. (2016). « Compétences littéraciques selon les dispositifs d'écriture, en situation de raccrochage scolaire : ce que nous apprend la question du genre ». *R2LMM* vol.4 ; en ligne : <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol4-decembre-2016>.
- Fraisse, E. (2012). « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 61 : 35-45.
- Grauby, F. (2015). *Le Roman de la création: Écrire entre mythes et pratiques*. Leiden/Amsterdam & New York: Brill / Rodopi.
- Harbach, C. (ed.). (2014). *MFA vs NYC. The Two Cultures of American Fiction*. n+1 Issue 10, Faber and Faber.
- Houdart-Merot, V. & Mongenot, C. (dir.). (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion.
- Kwasny, M. (ed.). (2004). *Toward the open field, Poets on the art of poetry 1800-1950*. Middletown CT: Wesleyan University Press.
- Lafont, J. (1999). *Pour une ethonolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat, Université F. Rabelais de Tours.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain - l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- McGurl, M. (2009). *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge (Mass.) / London: Harvard University Press.
- Myers, D.G. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. [Prentice Hall, 1996], Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe ». *Pratiques* : 161-162 ; en ligne : <http://pratiques.revues.org/2063> (consulté le 25/02/2017).
- Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (dir.). (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Coll. « colloque de Cerisy ». Paris : Hermann.
- Petitjean, AM. (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, Université de Cergy-Pontoise.
- Petitjean, AM. (2016). « La diffusion de la poésie estudiantine en France sous le regard des pratiques universitaires américaines ». In C. Blanchaud & C. François (dir.). *Pour la poésie. Poètes de langue française (XX^e-XXI^e siècle)* (p. 353-377). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Petitjean, AM. (2017). « Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? ». In F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (dir.). *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. 1 : Genres, espaces et formes* (p. 201-219). coll. Diptyque, Namure : CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

Robet, C. (2013). « Pour un historique des ateliers d'écriture à l'université d'Aix-en-Provence (1968-2010) ». In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dir.). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 61-70). Paris : Champion.

Rosignol, I. (1996). *L'Invention des ateliers d'écriture en France. Analyse Comparative de Sept Courants Clés*. Paris : L'Harmattan.