Elfe XX-XXI

Études de la littérature française des XXe et XXIe siècles

8 | 2019

Extension du domaine de la littérature

Praxis et formations littéraires : ce que nous apprend le *creative writing* américain

AMarie Petitjean

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/elfe/866>

DOI : 10.4000/elfe.866

ISSN : 2262-3450

Éditeur

Société d'étude de la littérature de langue française du XXe et du XXIe siècles

Référence électronique

AMarie Petitjean, « Praxis et formations littéraires : ce que nous apprend le *creative writing* américain », *Elfe XX-XXI* [En ligne], 8 | 2019, mis en ligne le 10 septembre 2019, consulté le 02 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/elfe/866> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/elfe.866>

Ce document a été généré automatiquement le 2 octobre 2020.

La revue *Elfe XX-XXI* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Praxis et formations littéraires : ce que nous apprend le *creative writing* américain

AMarie Petitjean

- 1 L'étude qui suit se propose de passer par la comparaison entre la tradition américaine du *creative writing* et les cursus français en création littéraire¹, afin d'identifier un mouvement qui pourrait bien concerner davantage de formations littéraires, voire constituer une « rénovation du domaine des lettres » par l'écriture de création. La comparaison internationale invite à faire cas d'expériences qui ont eu le temps d'un recul critique² et permettent de reconnaître dans l'écriture créative un « corps de savoirs organisés », selon l'ambitieuse perspective de Paul Dawson, dans *Creative Writing and The New Humanities*. La caractérisation pragmatique des formations – leur situation par rapport aux autres cursus, la teneur des maquettes et syllabus – soutient dès lors un effort de formalisation théorique, pour rendre compte de ce que l'on peut appeler le versant génératif du littéraire³.
- 2 Les implications épistémologiques d'une telle perspective sont nombreuses ; parmi elles, la confiance accordée à la *praxis* impose un déplacement conséquent des habitudes académiques. Pourquoi pratiquer la littérature plutôt que strictement l'observer de l'extérieur ? Quelle différence sur la formation des étudiants ? Peut-on justifier cette conception des études littéraires par le souci d'une meilleure adéquation aux valeurs du monde contemporain ?
- 3 Les réponses qui vont être ici envisagées sont élaborées à partir du fonds des essais critiques issus de ces formations et d'un recueil original de pratiques récoltées aux États-Unis dans lequel je sélectionne pour cette étude : trois séances d'ateliers enregistrées dans le *Writers' Workshop* de l'université pionnière d'Iowa et dans la classe de la poétesse Cole Swensen à Brown, ainsi que des entretiens avec des professeurs, des étudiants et des directeurs de programmes à Columbia, à la New York University et au Pratt Institute. L'analyse de ce recueil est nourrie de ma propre expérience des ateliers d'écriture en France, en particulier en licence et master dans les universités de Cergy-

Pontoise et de Rouen. Mais avant d'engager l'analyse du récit d'expériences, une enquête bibliographique s'impose pour en poser les termes.

Praxis ou poièsis ?

L'emploi des termes

- 4 La référence aux notions de *praxis* ou *poièsis* se trouve inégalement répartie entre la tradition des ateliers d'écriture français et celle de *workshops* américains. Dans le récit des ateliers d'écriture français, tel qu'un panel d'essais depuis les années 1970 permet de le caractériser⁴, il arrive souvent de trouver une référence à la *poièsis* aristotélicienne. Les relais sont divers : Alain André, dans *Babel heureuse*, va par exemple chercher chez Didier Anzieu (*Le corps à l'œuvre*) la distinction entre poétique et poïétique ; Carole Bisenius-Penin la trouve, quant à elle, dans le *Cours de Poétique* de Paul Valéry⁵. Assurément, cette réactivation de l'étymon *poiein* (faire) dans la mention de la poétique répond à l'ambition d'affilier l'atelier d'écriture à une haute idée de la littérature ; elle révèle sa spécificité par l'attention portée au temps de fabrique de l'œuvre : non l'œuvre arrêtée, observée de l'extérieur, expliquée académiquement ou scolairement par son contexte de production ou sa réception, mais l'œuvre en cours, vivifiée comme « œuvre de l'esprit », c'est-à-dire nécessairement « en acte », expliquait ardemment Valéry⁶.
- 5 Dans l'histoire du *creative writing* américain, c'est plutôt la notion de *praxis* que l'on rencontre. Elle se rapporte à la prévalence de la philosophie pragmatique dans la conception initiale du *creative writing*, comme le rapporte D.G. Myers dans *The Elephants Teach*. Le mouvement est double aux débuts du XX^e siècle : c'est celui d'une contestation des études classiques, cherchant à s'écarter d'une tradition philologique européenne jugée sclérosée, et celui d'expérimentations éducatives adressées à une masse hétéroclite, fédérée autour d'un engagement démocratique vécu comme principe identitaire. Le précepte « *learning by doing* » que John Dewey expérimente très concrètement dès les années 1890 avec des enfants de Chicago, oriente finalement une philosophie de l'expérience et de « l'enquête continuée » adressée à tous, dans un élan démocratique essentiel à la compréhension de sa pensée. Quand il élargit à l'art le principe expérientiel d'accès à la connaissance, c'est avec la même conviction que rien ne vaut l'action pratique, cette fois pour accéder à l'expérience esthétique, quitte à réinterroger l'échelle des biens culturels (*L'Art comme expérience*, p. 34) et à reconnaître à la littérature une place particulière parmi les arts :

La littérature est l'art qui a le plus besoin de se ressourcer constamment, dans la mesure où elle dispose d'un matériau d'ores et déjà éloquent, prégnant, pittoresque et d'une séduction générale, et pourtant le plus sujet à la convention et au stéréotype (*L'Art comme expérience*, op. cit., p. 393).
- 6 D'un côté, le déplacement est donc bien le même que dans la perspective française : vers l'intérieur de l'œuvre se faisant, les tournolements de la pensée qui caractérisent son élaboration et définissent l'œuvre littéraire comme « œuvre de l'esprit » selon la perspective de Valéry. Mais, de l'autre, les explications du poète français, inaugurant en 1937 sa chaire au Collège de France, ne sont pas les préoccupations du philosophe américain, cherchant les voies d'une éducation culturelle massive et du tour concret à donner à l'appel d'Emerson à Harvard, qui emploie le premier la formule *creative writing* en 1837 : « *There is then creative reading as well as creative writing* »⁷. Le terme de *praxis* est

ainsi évocateur d'un courant de pensée qui revendique son américanité, en s'adaptant coûte que coûte au contexte de la modernité, alors que celui de *poièsis* peut être dit plus fidèle à une pensée française qui traque l'excellence culturelle et l'immuabilité de ses repères classiques jusque dans ses évolutions pédagogiques. Pour autant, on peut se demander si la distinction des emplois a quelque rentabilité théorique et si la distinction sémantique, indépendamment de cette première contextualisation, révèle des différences effectives d'approche.

Leur armature théorique

- 7 Si l'on remonte au dialogue qu'Aristote instaure entre les deux termes de *poièsis* et *praxis*, dans l'*Éthique à Nicomaque* et la *Métaphysique*, on se souvient que c'est l'orientation vers une fin définie qui les sépare : *praxis* désigne l'action en soi, considérée comme ayant sa finalité interne (« Le fait de bien agir est le but même de l'action ») et *poièsis* désigne l'acte de création qui trouve une finalité externe dans la réalisation d'un artefact⁸.
- 8 Hannah Arendt réexamine ce dialogue, dans *Condition de l'homme moderne*⁹, en montrant que l'écroulement de l'ordre antique signe l'abandon de « l'immense prestige de la contemplation » sur la *vita activa* moderne. Dans son triptyque travail / œuvre / action, elle finit par décrire l'*homo faber* comme pris dans un cycle étourdissant, rythmé par le seul processus biologique. Bien des passages de *Condition de l'homme moderne* reconnaissent comme travers de la modernité ce qui semble justement être en jeu dans le déplacement opéré dans les études littéraires par la pratique de la littérature : le travestissement du penseur en *homo faber*, le changement de l'œuvre en travail, la prévalence du processus sur le produit. Pour expliquer dans notre condition moderne « l'inversion de la contemplation et du faire, ou plutôt l'élimination de la contemplation du champ des facultés humaines ayant un sens et une finalité », Hannah Arendt revient sur l'idée platonicienne des « expériences de l'artisan qui voit devant son regard intérieur la forme du modèle d'après lequel il fabrique son objet », idée première qui n'engendre pas un « ravissement d'étonnement » stérile mais sert de parangon aux œuvres imparfaites de l'homme fabricant.

Si donc la mise en question de la primauté de la contemplation n'avait abouti qu'à renverser l'ordre établi entre faire et contempler, l'on serait resté dans le cadre traditionnel. Mais ce cadre a été brisé lorsque dans la conception de la fabrication elle-même le produit et le modèle permanent ont laissé la place au processus de fabrication, lorsque, au lieu de se demander ce qu'est l'objet et quel objet produire, on s'est interrogé sur les modalités, les moyens, les processus qui expliquent la genèse de l'objet et permettront de le reproduire. Car cela signifiait en même temps que l'on ne croyait plus à la contemplation comme voie d'accès à la vérité et que la contemplation avait perdu son rang dans la *vita activa*, dans le champ, par conséquent, de l'expérience humaine ordinaire. (*Condition de l'homme moderne*, op. cit., p. 380).

Les fins professionnelles assignées à la formation

- 9 Faut-il donc voir dans la pratique de la littérature au sein des formations universitaires l'illustration d'un tel tableau sans concession de la modernité ? La pensée, détachée des contingences, est-elle bannie au profit d'un attachement terriblement vain au travail et à l'action « actionnante » n'ayant une finalité qu'interne ? Pire, y voit-on en actes

« l'identification toute naturelle de la fabrication à l'action » et « la conviction que l'on peut résoudre tous les problèmes et ramener toutes les motivations humaines au principe d'utilité » (*Condition de l'homme moderne*, op. cit., p. 381) ?

- 10 Si nous reprenons l'idée initiale de *praxis*, il apparaît de manière évidente, dans les cursus américains, que cette *praxis* est fermement orientée par une fin, et une fin qui répond bien aux enjeux modernes de la prévalence du travail dans l'organisation de la société : les formations diplômantes en *creative writing* sont clairement identifiées comme formations professionnelles au métier d'écrivain. Le format classique est celui d'un MFA (*master of fine arts*), c'est-à-dire un diplôme professionnel terminal¹⁰.
- 11 À l'université d'Iowa, un poète-professeur du *Writers' Workshop* me confirme de vive voix qu'il voit dans ses étudiants « la génération en herbe des poètes américains », qui se destinent de plus en plus tôt à une carrière d'écrivains professionnels. Le fait que ses étudiants aient suivi dès leur cursus *undergraduate* des cours de *creative writing* change, d'après lui, l'identification par les étudiants eux-mêmes de l'écriture comme un métier potentiel. Quand ils sont interrogés individuellement, les étudiants répondent différemment à la question de leur devenir professionnel, depuis le choix professionnel raisonné jusqu'à la décision de réorientation, comme choix du cœur, contre l'avis des parents ou de certains professeurs. Un étudiant d'Iowa, par exemple, m'explique que son choix est déterminé depuis son entrée à l'université, qu'il a suivi une « majeure » en *creative writing* dès la licence et qu'il se prépare professionnellement en particulier en faisant partie du comité de rédaction du magazine littéraire universitaire *The Iowa Review* ; à Brown, un étudiant sélectionné dans les filières scientifiques d'excellence exprime sa vocation longtemps contrariée de poète ; à la New York University, un étudiant rapporte l'évolution de son orientation depuis un parcours ménagé pour être enseignant d'histoire-géographie en lycée jusqu'à sa décision de se consacrer à l'écriture de fictions historiques. Ces exemples montrent que les raisons d'un tel choix sont variables selon les histoires personnelles, mais ne sont pas détachées d'enjeux professionnels explicites.
- 12 Quand j'interroge les directeurs de programme, à Brown, à la New York University, à Columbia, ils confirment que leurs étudiants trouvent des emplois à la sortie de leur formation, de nature différente, mais reliés à leurs compétences de professionnels de la littérature. Le directeur du cursus de Columbia tient en particulier à me montrer les liens très concrets ménagés avec le monde de l'édition new-yorkaise et des agents d'auteurs, à l'échelle de rencontres régulières qui font partie du programme de formation¹¹. Par contre, les postes académiques sont affectés, comme en France, par la crise des Humanités. Les politiques d'établissement privilégient les chargés de cours aux titulaires, même si les cursus en *creative writing* restent en expansion (annexe 1) et exercent une très forte attractivité d'après le nombre de candidatures, comme le confirment tous les témoignages recueillis. Les statistiques de l'*Association of Writers and Writing Programs* mentionnent également une augmentation importante, depuis 2007, des postes offerts dans des secteurs extérieurs à l'université (annexe 2), ce qui est noté comme le privilège des étudiants en *creative writing* par rapport aux étudiants en lettres des cursus classiques.
- 13 Ce panorama permet, dans une certaine mesure, de donner raison au tableau de la *Condition de l'homme moderne* : vue sous l'angle de la pratique, la littérature se donne à voir comme un métier, astreint aux contingences économiques, à la gestion de carrière et à la régulation des diplômés par rapport aux possibilités d'absorption du marché.

Mais cette manière de concevoir les formations littéraires par les débouchés professionnels oblige également à casser le cercle fermé des formations académiques littéraires ne formant que ses futurs professeurs. Elle permet d'envisager la diffusion dans des secteurs professionnels différents de compétences d'écriture et de créativité, qui se trouvent d'autant mieux générées par la pratique qu'elles se greffent sur une motivation personnelle à se livrer par l'écriture.

- 14 Le repérage de ces emplois, y compris aux États-Unis, reste largement dépendant des contextes locaux et du degré d'initiative des étudiants. Mais le mouvement qui s'accroît dans les derniers relevés chiffrés est à la fois celui d'une exigence de diplômes plus élevés pour accéder à un poste académique - voilà pourquoi de plus en plus d'universités cherchent à créer des *PHD en creative writing* - et celui d'une ouverture effective vers une palette de métiers non prévus dans le projet initial et la formation de l'étudiant.

Le littéraire dissous dans sa pratique ?

- 15 Ne faut-il pas s'inquiéter cependant qu'une telle approche ne dissolve une conception ferme et assurée du littéraire et que l'écriture, appelée donc « écriture créative » selon un empan plus large et actualisant, ne perde de vue la conscience des critères de littérarité ?
- 16 C'est cette question qui a orienté l'analyse des séances d'ateliers qui ont été enregistrées à l'université d'Iowa et à celle de Brown. Ces exemples nous éclairent sur la nature des discussions engendrées par une telle approche pratique du littéraire.
- 17 Tout d'abord, il faut préciser que les trois séances montrent la grande maîtrise du protocole de l'atelier, en particulier l'écoute aguerrie des textes qui ont été rédigés en dehors de la séance et le respect des règles de tours de parole. Le partage de ce protocole, sans explication magistrale nécessaire, est un aspect important à identifier pour reconnaître un modèle américain stable par rapport à la tradition des ateliers d'écriture à la française ; retenons simplement pour cette étude la clarté de l'objectif général des séances, qui s'appréhende comme la construction collective d'un avis sur le travail littéraire qui a été engagé. La littérature se déplace ainsi de l'œuvre à l'action, action, qui plus est, collective qui peut être rapportée à ce qu'Arendt apprécie comme « la condition humaine de pluralité ».
- 18 Plusieurs critères essentiels apparaissent à l'analyse de ces discussions. En premier lieu, le souci du détail oriente la lecture du texte pour en mesurer l'équilibre des forces : on discute de l'emploi d'un mot plutôt qu'un autre, du rythme d'une phrase ou d'un vers. La recherche d'une cohérence spécifique au texte, qui éventuellement fasse preuve d'une créativité particulière, guide explicitement les remarques du groupe des lecteurs. Ils ne demandent jamais à l'auteur de se justifier ; ils lui livrent, par leurs interprétations, des avis sur la manière dont les ressorts du texte ont, pour eux, un intérêt spécifique. Tout se passe comme si, implicitement, par le regard porté sur le travail de l'autre, s'affermait chez chacun une poétique sans doute généralisante, mais qui ne s'exprime jamais, en tout cas à l'échelle de ces séances observées, que par le détail et l'attention portée à une réalisation particulière.
- 19 D'autre part, la culture personnelle de l'étudiant se trouve mobilisée, pour pouvoir justifier les forces et les faiblesses du texte soumis à l'avis collectif. On s'aperçoit alors

d'une différence entre les niveaux de formation : les références à la littérature et aux artistes contemporains sont plus nombreux dans le groupe de deuxième année que dans celui de première année à Iowa. On peut également noter une différence entre les universités et les professeurs. À Brown, on constate une dynamique presque virtuose de certains étudiants dans le choix et le maniement de leurs références, tandis qu'un des professeurs d'Iowa s'efforce de les apporter lui-même, inscrit au tableau une citation de Coleridge, pointe un portrait d'Emily Dickinson affiché au mur pour orienter la discussion. Dans l'entretien qui suit, il explique sa déception de constater les lacunes de certains de ses étudiants en matière de culture patrimoniale, alors qu'ils se montrent au contraire très au courant de la production contemporaine, y compris en matière d'avant-garde plasticienne qu'ils côtoient dans les manifestations de la ville. Le programme d'études comporte d'ailleurs des cours de « littérature pour écrivains », comme c'est le cas aujourd'hui pour beaucoup de masters en *creative writing* qui affichent le souci explicite d'une acculturation accrue à la bibliothèque patrimoniale.

- 20 Enfin l'absence de référence à la théorie littéraire apparaît comme un trait caractéristique de ces séances. La part de théorisation issue de la pratique n'est pas explicite, ou en tout cas ne se dit pas en termes de références à des théoriciens. Interrogé sur cet aspect de son atelier, l'un des professeurs d'Iowa marque à la fois son propre attrait d'écrivain pour la *French Theory*, sa fascination pour l'acuité de lecture de Derrida ou de Roland Barthes, et sa volonté de ne pas y faire référence pour orienter le travail d'écriture de ses étudiants. « Il y a eu une période, dans les années 1960, où la poésie se donnait pour rôle d'illustrer une théorie du langage issue des lectures des théoriciens de la littérature. [...] Cette période est révolue. Je pense quant à moi que l'éclairage apporté par le travail littéraire doit faire émerger la théorie littéraire et non l'inverse. [...] C'est intéressant que les étudiants se renseignent sur les théories du langage et la poétique, mais le moment de composition du poème ne doit pas chercher à défendre une idée extérieure au poème. » Il explique d'autre part, en se référant à deux exemples de poèmes d'étudiants entendus pendant l'atelier, que le degré de conscience de son art dépend étroitement de l'esthétique en jeu chez chaque poète. Il juge l'un des étudiants, auteur d'un poème très intuitif et sensible sur le visage, trop peu conscient des effets de son écrit, et un autre étudiant au contraire trop dans l'intellectualité, pour un poème basé sur un relevé architectural d'intérieur d'église. La question se trouve tranchée non pas en prônant un équilibre, mais en parlant de cohérence interne qui nécessite que l'étudiant soit particulièrement ferme dans son esthétique.
- 21 Individualisme des esthétiques et des « voix » particulières, contre toute tentative d'explication générale qui s'apparente un tant soit peu à un système de pensée globalisant, c'est ce qu'explique Eric Bennett dans *Workshops of Empire* en montrant l'incidence de la guerre froide et de la concurrence avec l'université russe, dans le développement du modèle d'Iowa. Il en reste, d'après lui, une défiance marquée des professeurs de *creative writing* pour le roman postmoderne, qui afficherait son amour de la métafiction. Se trouverait plutôt favorisé le contraste des styles et en particulier les deux styles que Mark McGurl analyse comme prégnants dans la modernité américaine de « l'ère des cursus en écriture créative » (*Program Era*) : le minimalisme à la Raymond Carver et le maximalisme phosphorescent d'un John Irving, tous deux formés par le *Writers' Workshop* d'Iowa. On voit que la question de l'incidence des formations universitaires sur les styles se pose à l'inverse d'un reproche d'intellectualité trop présente. Le « roman de campus », dont on trouve également la trace dans les

réflexions des professeurs canadiens¹², serait au contraire trop marqué par le mot d'ordre « *Show, don't tell* » popularisé par les professeurs de *creative writing*.

- 22 D'après mon observation de l'atelier de Brown, je peux pourtant dire que les propos se colorent volontiers d'un certain intellectualisme, ce qui nous incite à séparer la question du style et celle de la teneur du débat critique qui est en fait le cœur de la formation. Il faut dire que, dans l'atelier observé, le dispositif a consisté en deux moments distincts dont le premier relevait explicitement de la réflexivité théorique, avant la lecture des textes d'étudiants. Lors de cette séance, la discussion collective a commencé en effet par la lecture analytique d'un texte extrait d'une anthologie d'essais critiques, à savoir « *The Noble Rider and the Sound of Words* », du poète Wallace Stevens¹³, un texte sur la part du réel et de l'imagination afférente au travail du poète. La discussion est alors menée à part égale entre le professeur et les cinq étudiants, non seulement pour lancer des interprétations et des analyses de certains passages, mais surtout pour faire part d'une adhésion ou non à la manière d'être-au-monde qui est exposée par Wallace Stevens, appréhendé lui-même comme éminent prédécesseur. On voit donc comment l'inscription d'une position théorique ou au moins globalisante à l'échelle de la formulation d'une poétique s'entend de manière spécifique, dans un cours de *creative writing*. On assiste à l'instauration progressive d'une communauté, d'un cercle d'écrivains dans lequel les auteurs patrimoniaux ont leur place, ce qui est une façon pour les étudiants de se placer parmi les grands. Les questions d'esthétique et de poétique ne sont ainsi jamais très éloignées de l'*ethos* de l'écrivain, ce qui change singulièrement la donne.

Du travail du texte à la (trans)formation de l'écrivain

- 23 Cette étude de cas révèle en particulier combien une première lecture analytique, en l'occurrence celle d'un essai sur la littérature, permet d'élever les débats qui suivent et qui portent sur les textes des étudiants. Est-il possible de faire le lien entre ces débats d'atelier et les poèmes de l'écrivaine qui dirigeait l'atelier ? La proposition est osée, tous les professeurs interrogés cherchant à écarter cette idée d'une liaison directe entre leur œuvre et leur enseignement.
- 24 Dans le cas de Cole Swensen, doyenne du département *Literary Arts* à Brown, et poétesse également éditée en France, on s'aperçoit d'une corrélation possible entre certains de ses recueils¹⁴ et le choix du texte théorique de départ. Sans aller très loin dans la caractérisation d'une « poésie qui pense », selon l'expression de Ronald Klapka¹⁵, il apparaît de manière évidente que des liens sont possibles entre ses poèmes et la manière dont la question de l'imagination poétique est envisagée dans son atelier, à savoir une question d'acuité de la vision s'exerçant sur les objets du monde. L'inscription du poète dans l'environnement qu'il perçoit devient une question quasi phénoménologique, où priment les paramètres du temps et de l'espace sans jamais quitter l'ordre du langage. Le conditionnement créatif du *workshop* ne serait ainsi pas si éloigné de la signature d'auteur. L'analogie mériterait d'être approfondie, en particulier pour mesurer si la « pensée du poème » est du même ordre que l'abstraction du commentaire ; elle invite en tout cas à définir une « poétique d'atelier d'écriture », qui se définisse moins par l'explication magistrale de procédés textuels que par une relation aux étudiants qui soit régie littérairement comme une initiation à la manière de saisir la vérité du monde par le langage. Les propos recueillis ne se résument pas, de

fait, au jugement esthétique sur des produits littéraires aboutis. Le *workshop* signe plutôt une action sur le réel par le langage qui est le réel de la classe, le réel de l'enseignement de la littérature à l'université, en l'occurrence une action qui transforme radicalement le rapport au monde et le rapport à soi-même comme sujet percevant. C'est l'authenticité de sa manière d'être au monde par le langage poétique, en ne prenant surtout pas la construction du poème comme une opération extérieure à soi, qui est en jeu dans ces ateliers de poésie.

- 25 Cette formation de l'écrivain semble en outre dépasser largement le cadre du genre dans lequel s'inscrivent traditionnellement les cursus en *creative writing* : principalement *Poetry / Fiction / non Fiction*. Les professeurs interrogés tiennent à toujours parler « d'écriture » au sens large. Ils ont développé une matière académique particulière que l'anglais désigne par le mot *craft*, en ramenant l'art à un savoir-faire très artisanal et pour autant prestigieux. La dimension anthropologique que l'on a toujours cherché à valoriser dans les Humanités s'y trouve au centre de la formation. Il faudrait encore parler de la présence massive des femmes dans les cursus de création et encore de la venue d'écrivains issus d'autres cultures qui, nous dit McGurl, ont « revivifié une tradition littéraire américaine qui avait sombré dans une décennie de minimalisme »¹⁶. Ces constats sont sans doute encore à ne prendre que comme des pistes de recherche, mais ils me semblent pouvoir contribuer à une définition du champ du « *creative writing research* », tel qu'il peut s'inventer en France¹⁷, en tirant partie de la perspective critique d'abord exposée au sujet de l'emploi du terme *poïèsis*. Considérer la littérature comme une manière d'être, rejoignant en l'occurrence une manière de faire, nous ramène en particulier à une interrogation critique actuelle que l'on trouve développée sur le versant de la réception dans les travaux de Marielle Macé¹⁸. Placer cette interrogation délibérément sur le versant de la production répond au souci d'un équilibre entre les deux faces de Janus de la littérature : sa lecture et son écriture. C'est manifestement ce qui est en jeu dans la maturité critique du *creative writing* anglo-saxon, qui hésite donc encore à l'appréhender d'un point de vue fortement théorique, alors qu'en France, l'institution favorise cette approche qui confère un plus haut degré de légitimité universitaire à une approche jugée encore expérimentale.

Conclusion

- 26 Pour rendre pleinement compte de la position tenue par ces écrivains américains, devenus passeurs en charge d'étudiants, il convient de souligner l'extrême exigence d'une telle position. On peut s'étonner qu'un *ego* d'écrivain, conforté qui plus est par la position académique, accepte le retrait nécessaire à la conduite de l'atelier et la modestie du souci éducatif dévolu au développement de la personnalité auctoriale d'autres personnes. Nul doute que l'écrivain qui enseigne – même si les écrivains interrogés rejettent souvent le terme d'enseignement – transforme son approche de l'écriture en cherchant la manière dont elle pourra être rapportée aux autres et également en fréquentant assidûment des écritures débutantes. J'ai pu l'analyser pour les cursus canadiens chez Gatien Lapointe, dont le travail littéraire s'est poursuivi souterrainement pendant treize années d'enseignement, jusqu'à l'explosion d'*Arbre-radar* : « J'écoute naître des brouillons d'univers ». Le vers est intéressant à rapporter à une activité d'accompagnement d'apprentis écrivains et de leurs œuvres à venir. C'est

une conception très particulière de l'écriture comme action collective, co-éducation à une façon d'être au monde par le langage, qui se fait ainsi jour de manière pragmatique.

- 27 On peut certes s'interroger sur la pertinence de faire reposer l'entier du système de ces cursus créatifs sur un statut d'écrivain pensé comme statut social, plutôt que comme corps de savoirs et de compétences. Le penser différemment peut sans aucun doute permettre de corriger certains défauts des cursus américains. C'est le statut social de l'écrivain qui a caractérisé l'histoire de « l'ère des programmes universitaires », comme la nomme Mark McGurl ; elle se définit par l'arrivée massive des écrivains dans les filières de sciences humaines. Certaines critiques sont émises aujourd'hui aux États-Unis sur le fait que le système provoque une collusion de l'institution académique et des facteurs de notoriété de l'écrivain, engageant publications et prix littéraires (par exemple Bennett, *Workshops of Empire*, 2015). Sans doute est-il plus pertinent aujourd'hui de penser une évolution des études littéraires vers les cursus de création en se libérant d'une vision statutaire de l'écrivain. C'est tout l'intérêt de les ancrer dans la tradition française des ateliers d'écriture qui pense, depuis 1968, le rapport du « commun des mortels » à ce que Jack Goody appelle « la raison graphique » (1979). Penser le crayon à la main ou plutôt inciter à tenir le crayon pour mieux penser, ce n'est pas tant une affaire d'élection auctoriale qu'une affaire d'éducation aux Humanités. Or penser une rentabilité des Humanités dans l'évanescent tourbillon des affaires économiques ne peut que satisfaire et le professeur de littérature et le lecteur d'Hannah Arendt. La création aboutie sous la forme d'ouvrages publiables peut n'y être qu'anecdotique, par rapport à l'invention d'un certain rapport au monde par l'écriture, c'est-à-dire le développement de la créativité - développement collectif d'une créativité individuée ; voilà qui légitime un peu plus la dénomination, identifiable internationalement, d'« écriture créative », pour ce champ nouveau, et en tout cas étendu, de l'épistémologie littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

- André, Alain, *Babel heureuse*, Paris, Syros, 1989.
- Arendt, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Pocket, Calmann-Lévy, [1961] 1983.
- Bennett, Eric, *Workshops of Empire*, University of Iowa Press, 2015.
- Dawson, Paul, *Creative Writing and the New Humanities*, New York, NY, Routledge, 2005.
- Dewey, John, *L'Art comme expérience*, éd. fr. par Richard Shusterman, Paris, Gallimard, 2010 [1934].
- Houdart-Merot, Violaine et Mongenot, Christine, *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Paris, Champion, 2013.
- McGurl, Mark, *The Program Era*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2011.
- Myers, David Gershom, *The Elephants Teach*, Chicago, University of Chicago Press, 2006.
- Oriol-Boyer, Claudette et Bilous, Daniel, *Ateliers d'écriture littéraire*, Paris, Hermann, 2013.

Petitjean, AMarie, « La formation à l'écriture littéraire en France : variables pragmatiques et modèle américain », in *Inventions de l'écriture*, M. Jacques et C. Raulet-Marcel (dir.), Éditions Universitaires de Dijon, 2014.

Petitjean, Anne-Marie, « Les ateliers d'écriture créative à l'université », in *Ressources de la créativité*, Sylvie Dallet, Fadhila Laouani, Kmar Bendana (dir.), Institut Charles Cros, L'Harmattan, 2015, p. 67-77.

Petitjean, Anne-Marie, « Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? », *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1 : *Genres, espaces et formes*, F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (dir.), coll. Diptyque, CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur, 2017, p. 201-219.

Valéry, Paul, « Leçon inaugurale du cours de poésie du Collège de France », in *Variété V*, NRF, Gallimard, 1944, p. 295-322.

ANNEXES

Annexe 1

Statistiques de l'*Association of Writers and Writing Programs* confirmant l'accroissement du nombre de cursus en *creative writing*, de différents niveaux, de 1975 à 2016.

Number of Creative Writing Degree-Confering Programs

Degrees	1975	1984	1994	2004	2008	2013	2014	2015	2016
AA/AFA	0	4	6	10	11	37	43	44	46
BA/BS minor	24	155	287	318	326	378	565	567	571
BA/BFA major	3	10	10	86	161	592	693	715	733
MA	32	99	139	154	143	153	152	156	164
MFA	15	31	64	109	156	214	229	235	244
PHD	5	20	29	42	37	51	47	49	50
Total	79	319	535	719	834	1425	1729	1766	1808

Source : AWP Official Guide to Writing Programs 2016.

Annexe 2

Répartition des emplois proposés aux nouveaux diplômés en *creative writing*, entre 2005 et 2010

Number of Positions Listed in AWP Job List

Year	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Total New Academic Jobs	426	586	316	474	593
Tenure-Track Jobs	145	246	139	182	195
Tenure-Track Creative Writing Jobs	62	89	114	98	78
Nonacademic Jobs	399	211	131	277	412

Source : AWP Job List Database, 2009-10.

NOTES

1. Aux masters de l'Université de Toulouse Le Mirail (depuis 2012), de L'École Supérieure d'Arts et de Design associée à l'Université du Havre (2012), de l'Université Paris 8 (2013), de l'Université de Cergy-Pontoise (2015) et de Clermont Auvergne (2017), s'ajoutent les doctorats de la mention « Pratiques et théorie de la création artistique et littéraire » à l'Université d'Aix-Marseille et l'Université de Cergy-Pontoise, le « doctorat par le projet » de l'Université Paris Seine, ainsi que des D.U. (diplômes universitaires) parfois plus anciens : « animateurs d'ateliers d'écriture » de l'Université d'Aix-Marseille (depuis 1993) et de l'Université Paul Valéry de Montpellier ; « Écritures de création », en partenariat avec l'Aleph, 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 et « Écriture créative et métiers de la rédaction » à l'Université de Cergy-Pontoise.

2. Pour une périodisation des différents courants internationaux, voir « La Littérature sur le métier. Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec », AM. Petitjean, thèse de doctorat, 13 novembre 2013, Université de Cergy-Pontoise.

3. Cf. le travail engagé à l'université de Cergy-Pontoise « Écriture créative en formations : enjeux épistémologiques et méthodologie de recherche » (ECF), financé au titre de projet de recherche émergent par l'Initiative d'excellence Paris // Seine (programme d'Investissements d'avenir ANR-16-IDEX-008).

4. Anne-Marie Petitjean, « Les ateliers d'écriture créative à l'université », in *Ressources de la créativité*, Sylvie Dallet, Fadila Laouani, Kmar Bendana (dir.), Institut Charles Cros, L'Harmattan, 2015, p. 67-77. Anne-Marie Petitjean, « Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? », *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1 : *Genres, espaces et formes*, F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (dir.), coll. Diptyque, CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur, 2017, p. 201-219.

5. Claudette Oriol-Boyer et Daniel Bilous, *Ateliers d'écriture littéraire*, Paris, Hermann, 2013.

6. Voir encore « la distinction entre la poétique comme ensemble de règles et la poïétique comme étude des conduites créatrices », rappelée par Richard Conte, « La poïétique de Paul Valéry », *Recherches poïétiques* n° 5, 1996 ; en ligne : <http://www.wikicreation.fr/fr/articles/230>.

7. Lors d'un discours adressé à la Phi Beta Kappa Society : « *The American Scholar* ».

8. *Éthique à Nicomaque*, p. 123b et sq.

9. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Pocket, Calmann-Lévy, [1961] 1983.

10. AMarie, Petitjean, « La formation à l'écriture littéraire en France : variables pragmatiques et modèle américain », in *Inventions de l'écriture*, M. Jacques et C. Raulet-Marcel (dir.), Éditions Universitaires de Dijon, 2014.
11. Il répond ainsi à l'objection d'une scission entre la culture universitaire et la culture éditoriale, telle que Chad Harbach la rapporte dans l'ouvrage qu'il a dirigé en 2014 : *MFA vs NYC. The Two Cultures of American Fiction*, N+1.
12. Voir par exemple « le roman étudiant : démon de la création littéraire québécoise ? », Cassie Bérard, *Le Crachoir de Flaubert*, revue de l'Université Laval, Québec, CA, 2013, en ligne : <http://www.lecrachoirdeflaubert.ulaval.ca/2013/02/le-roman-etudiant-demon-de-la-creation-litteraire-quebecoise/>.
13. Extrait de Melissa Kwasny (ed.), *Toward the open field, Poets on the art of poetry 1800-1950*, Wesleyan University Press, Middletown CT, 2004.
14. En particulier *L'Âge de verre*, Corti, 2010 ; mais aussi *Le Nôtre*, Corti, 2013, ou *Si riche heure*, Corti 2007.
15. Cf. <http://poezibao.typepad.com/poezibao/2007/12/anthologie-pe-7.html>.
16. McGurl, Mark, *The Program Era*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2011, p. 372.
17. Cf. <https://www.u-cergy.fr/fr/recherche-et-valorisation/actualites-recherche/recherche-et-creation-litteraire.html>.
18. Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, « NRF Essais », 2011.

RÉSUMÉS

Pour rendre compte du déplacement exercé sur l'appréhension du littéraire par les formations privilégiant la pratique créative, l'examen se porte sur des séances d'ateliers d'écriture dans les cursus américains en *creative writing*. L'étude prend d'abord acte d'un investissement différent dans les traditions française et américaine des termes *praxis* et *poièsis*. L'analyse est ensuite conduite en tenant compte d'objections présentes dans *Condition de l'homme moderne* d'Hannah Arendt. Le recueil d'observations, comportant également des témoignages de professeurs, d'étudiants et de directeurs de programmes, est donc examiné en envisageant que l'assignation de fins pratiques, en phase avec une certaine modernité, puisse contrevenir à la nature de l'acte littéraire. Les échanges engendrés par l'examen des textes d'étudiants invitent pourtant à reconnaître la qualité de l'enquête littéraire engagée ; ils invitent également à distinguer la posture de l'écrivain, fût-il débutant, de celle du commentateur. Ce sont finalement des pistes de théorisation de l'écriture créative comme champ de recherche qui sont envisagées, en tirant profit de la comparaison internationale.

In order to appreciate how writing programs favoring practical approach move the literary approach, the present paper aims at studying writing workshops at different US universities. The research study begins with the difference between French and American traditions in the use of the words *praxis* and *poièsis*. It then focuses on the objections reported by Hannah Arendt in *The Human Condition*. The data, that encompass testimonies from professors, students and program directors, are analyzed in the scope of the practical aims in harmony with a certain modernity. This scope might be in contradiction with the literary process. However, the workshop discussions based upon the students' texts entail the acknowledgement of the literary quality of their production ; it leads as well to the distinction between the attitude of the writer, even the

beginner, and the position of the commentator. Finally, the study considers the clues to theorization of creative writing as a field of research, by means of international comparison.

INDEX

Mots-clés : écriture créative, cursus américains, formation littéraire, praxis

Keywords : creative writing, US programs, literary education, praxis

AUTEUR

AMARIE PETITJEAN

AMarie Petitjean est maîtresse de conférences en langue et littérature françaises. Elle est responsable du master de lettres, parcours « Métiers de l'écriture et Création littéraire », ainsi que de trois certifications en écriture créative à l'Université de Cergy-Pontoise. Elle co-dirige l'axe Création du laboratoire Agora et porte le projet de recherche internationale « Écriture Créative en Formations : enjeux épistémologiques et méthodologie de recherche ». Ses travaux portent sur les cursus en écriture créative sur un plan international, les théories génératives de l'œuvre, la littérature numérique et les littératures française et francophone des XX^e et XXI^e siècles. Elle a publié récemment « La formation à la conduite d'ateliers d'écriture comme facteur de réflexivité critique sur les processus de création », *Les Cahiers d'Agora* n° 1, V. Houdart-Merot & AM. Petitjean (dir.), « Écritures contemporaines et processus de création », revue du Centre de Recherche Agora, 2018 ; en ligne : <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/agora/cahiers-d-agora/numero-1/la-formation-a-la-conduite-d-ateliers-d-ecriture-comme-facteur-de-reflexivite-critique-sur-les-processus-de-creation.html> ; « Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative », *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts*, J.-C. Chabanne (dir.), Diptyque n° 37, Namur, Presses universitaires de Namur, 2018, pp. 175-200 ; avec V. Houdart-Merot, *Numérique et Écriture littéraire. Mutations des pratiques*, Paris, Hermann, 2015.