

## *Chapitre 3*

### *Pour une nouvelle didactique de l'art d'écrire*

#### **I. CONVERGENCE DES DISCOURS**

C'est un nouvel enseignement qu'il faut concevoir, celui du travail de l'écrivain, totalement absent de l'école à l'heure actuelle.

Au lieu de continuer à séparer les producteurs et les consommateurs de textes littéraires, il faut les articuler en chaque élève. Chacun sera donc incité à être tour à tour lecteur ou scripteur.

**Roland Barthes**, dès 1967<sup>1</sup>, envisage le passage à l'écriture comme un prolongement du structuralisme :

« Le prolongement logique du structuralisme ne peut être que de rejoindre la littérature non plus comme "objet" d'analyse, mais comme activité d'écriture, d'abolir la distinction, issue de la logique, qui fait de l'oeuvre un langage-objet et de la science un méta-langage, et de risquer ainsi le privilège illusoire attaché par la science à la propriété d'un langage esclave.

Il reste donc au structuraliste à se transformer en "écrivain", non point pour professer ou pratiquer le "beau style", mais pour retrouver les problèmes

---

<sup>1</sup> BARTHES Roland, *Times Literary Supplement* (1967) repris in *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)*, Seuil, Paris, 1984, 412 pages.

brûlants de toute énonciation, dès lors qu'elle ne s'enveloppe plus dans le nuage bienfaisant des illusions proprement *réalistes*, qui font du langage le simple médium de la pensée. » (p.17)

Sur le principe d'une liaison lecture-écriture, il y a consensus de plusieurs chercheurs et théoriciens.

**Jean-Louis Baudry**<sup>2</sup> écrit en 1968

« Lire apparaîtra donc comme un acte d'écriture et pareillement écrire se révélera être un acte de lecture - écrire et lire n'étant que les moments simultanés d'une même production » (p.131)

« Cette écriture, loin de protéger le lecteur du souci de s'écrire, le replacerait d'emblée en position d'exercer pour son propre compte lecture et écriture, l'amenant ainsi à se saisir non comme possesseur, non comme propriétaire mais comme effet de texte » (p.147)

**Jean Ricardou** commente ainsi le *Scarabée d'or* d'Edgar Poe<sup>3</sup> :

« La lecture se donne ici comme labeur, sans cesse repris, d'une écriture sur une autre » (p381)

Il cite également **Gérard Genette** dans un autre chapitre<sup>4</sup>

« Comme on l'a déjà dit bien souvent, l'écrivain est celui qui ne sait et ne peut penser que dans le silence de l'écriture, celui qui sait et éprouve à chaque instant que lorsqu'il écrit, ce n'est pas lui qui pense son langage mais son langage qui le pense, et pense hors de lui. En ce sens, il nous paraît évident que le critique ne peut se dire pleinement critique s'il n'est pas entré lui aussi

---

<sup>2</sup> BAUDRY Jean-Louis, « Ecriture, fiction, idéologie », in *Théorie d'ensemble*, Tel Quel, Seuil, 1968)

<sup>3</sup> RICARDOU Jean, « L'or du Scarabée » in *Théorie d'ensemble*, Tel Quel, Seuil, 1968.

<sup>4</sup> RICARDOU Jean, « Fonction critique », in *Théorie d'ensemble*, Tel Quel, Seuil, 1968.

dans ce qu'il faut bien appeler le vertige, ou si l'on préfère, le jeu, captivant et mortel, de l'écriture » (p.264)

En 1969, se tenait, à Cerisy, le premier *colloque* sur *L'enseignement de la littérature* sous la direction de S. Doubrovsky et T.Todorov. La question de l'écriture des textes littéraires fut abordée par **Roger Favry**<sup>5</sup> à propos de la pratique du *texte libre*. Il énumère plusieurs problèmes :

« Le premier problème est celui du texte opaque porteur d'un sens indéchiffrable (...) Le second problème est celui de la correction. On peut envisager des rectifications élémentaires, celles qui portent sur le "bon usage". Pratiquement c'est le groupe qui propose à l'auteur des corrections. Cette démarche éminemment socialisante donne généralement de bons résultats. Le groupe, sauf exceptions, s'en tient à une tradition du "bien écrire" et par là trouve un consensus assez large. Mais quelques élèves contestent l'aptitude de la collectivité à proposer une correction, et ceci très tôt, dès l'enseignement primaire » (page 203)

« Les élèves sentent qu'il faudrait "écrire comme cela"... Mais précisément comment est-ce écrit ? Par quelles transformations, par quelles règles d'applications, une idée simple ou plusieurs idées simples devient-elle ou deviennent-elles un récit multivoque ayant sa cohérence propre, attirant énergiquement le lecteur dans sa propre vraisemblance ? Où est le livre de grammaire qui traite de ces choses ? Que dire à François qui me remettant à la mi-octobre un manuscrit de trois cents pages déclare : "Le programme de première en français ne

---

<sup>5</sup> FAVRY Roger, « L'enseignement de la littérature et l'expression libre », in *L'enseignement de la littérature (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française)*, A. De Boeck/Duculot, Bruxelles/Paris, 1981, page 198 à 216.

m'intéresse pas. Je veux passer l'année à travailler mon roman". Démarche logique. Mais, comment est-ce fait, un roman, une fois écartés la biographie, les intentions, les personnages, les thèmes, les problèmes, la composition, le tempo, la texture apparente ? C'était le sens de la question de François » (page 208)

A la fin du colloque *Tzvetan Todorov*<sup>6</sup> confirme la présence de cette préoccupation chez certains participants :

« Je voudrais ajouter encore quelques remarques sur la poétique et l'analyse des textes, sur cette approche interne. D'abord un mot sur la perspective qu'ouvre une telle approche : elle permet de dépasser la dichotomie, l'antagonisme souvent évoqué ici, entre écriture et lecture, dichotomie, qui, je crois, *doit* être dépassée. Pourquoi l'approche interne le permet-elle ? Premièrement, parce que, visant une oeuvre littéraire, elle ne se contente pas de parler de cette oeuvre mais elle met aussi en lumière les catégories de la littérature, par conséquent rend conscient l'étudiant, ou l'élève, des moyens dont il dispose quand il se proposera, par exemple, d'écrire un texte littéraire. Dans certaines expériences rapportées ici, comme dans la mienne propre, un tel travail amenait effectivement les élèves à la création. D'autre part, le maintien de cette dichotomie repose, me semble-t-il, sur une conception de la lecture et de l'écriture qui sont toutes deux périmées. Une lecture qui ne serait pas écriture équivaut à une soumission totale au texte d'autrui ce qui n'est je crois jamais le cas ; mais grâce au travail dont je parle, cette soumission s'évanouit, car naturellement en lisant nous écrivons le texte que nous lisons ; et d'autre part l'écriture est toujours aussi lecture, lecture des textes du passé. On nous l'a bien dit : la spontanéité n'est jamais vraiment spontanée ; en

---

<sup>6</sup> TODOROV Tzvetan, « Conclusion », in *L'enseignement de la littérature (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française)*, A. De Boeck/Duculot, Bruxelles/Paris, 1981, page 217 à 225.

fait en écrivant, nous nous situons aussi toujours par rapport à un texte déjà existant ; nous faisons aussi une lecture » (page 220-221)

En 1971 on peut lire encore chez **Barthes** que

« la théorie du Texte ne peut coïncider qu'avec une pratique de l'écriture<sup>7</sup>. »

En 1975, enfin, dans un congrès pédagogique<sup>8</sup> Barthes dira expressément :

« C'est là un problème de civilisation : mais, pour moi, ma conviction profonde et constante est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture si, d'un même mouvement, nous ne libérons pas l'écriture. »

C'est en 1975, lors d'un autre *colloque* intitulé *L'enseignement de la littérature*<sup>9</sup> que la question d'un apprentissage de son écriture est nettement posée, d'emblée, puisqu'elle fait l'objet de la première communication du colloque **Jean Ricardou** y prononce les mots désormais célèbres et cités partout :

« En effet, à l'Université, *l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature*. Dans les niveaux supérieurs, enseigner les mathématiques consiste à faire des mathématiques, enseigner la biologie consiste à faire de la biologie, enseigner le dessin consiste à faire du dessin. Mais enseigner la littérature consiste non pas à faire de la littérature, mais bien à faire un discours sur la

---

<sup>7</sup> BARTHES Roland, in *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)*, Seuil, Paris, 1984, p.77.

<sup>8</sup> BARTHES Roland, « Sur la lecture », écrit pour la *Writing Conference* de Luchon, repris in *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)*, Seuil, Paris, 1984, p.45.

<sup>9</sup> RICARDOU Jean, « Travailler autrement », in *L'Enseignement de la littérature (crise et perspectives)*, Nathan, Paris, 1977, page 13 à 22.

littérature, qu'on l'appelle commentaire, dissertation ou ainsi qu'il plaira » (p.19)

« Pour la question qui nous assemble ici, il s'agit, non plus du tout de se demander comment réussir, aussi bien que possible, à diffuser la culture littéraire dans le public, mais, plutôt, *comment travailler à ce que la littérature devienne l'activité pratique et théorique de tous*. Mais, dans ces conditions quel type de rapports sera-t-il entretenu avec les travaux du passé ou du présent ? Ce ne sera plus le *rapport culturel*, qui institue la passivité d'une masse considérable séparée de la fabrique et qu'on appelle le public. Ce sera un rapport nouveau, que je propose d'appeler *le rapport expérientiel*, qui permettra l'activité d'une masse considérable, l'ensemble de ceux qui, conjointement, pratiqueront et théoriseront (...) la lecture ne sera plus de l'ordre d'une passive consommation culturelle, régentée par une caste d'intermédiaires ; la lecture sera de l'ordre d'une active attention élaboratrice, déterminée à partir des besoins du moment.

Cet exposé, à présent qu'il se termine, j'aimerais qu'il ait au moins servi à ceci : que ceux, et c'est tout à fait leur droit, qui préfèrent s'en tenir au dispositif qu'on nomme culturel sachent néanmoins qu'il est désormais possible de concevoir un fonctionnement d'une tout autre orientation. Que ceux, et c'est aussi leur droit, qui songent que les temps sont venus de travailler autrement se trouvent, si nécessaire, encouragés dans leurs efforts » (p.22)

La même année, l'écrivain *Claude Ollier* constate<sup>10</sup>, à sa manière, que dans les medias comme à l'école le travail de la matière écrite est occulté :

« Cette idée que le public se fait de l'activité et du rôle de l'écrivain est d'ailleurs soigneusement

---

<sup>10</sup> OLLIER Claude, « Gestes de lecture, » in *PRATIQUES* « Lire », décembre 1975, numéro 7/8, Metz, page 21.

entretenu de génération en génération par les instances culturelles et se trouve aujourd'hui considérablement renforcée par les moyens de diffusion en tous genres. On dirait que l'essentiel est de masquer l'écriture, et d'étouffer la réalité de sa pratique, de gommer ce qui se passe dans le travail sur le matériau linguistique et rhétorique, et ce dans tous les domaines, que l'on parle d'un livre, d'un film ou d'une méthode pédagogique. »

Mais de telles intentions ou professions de foi ne suffisent pas à construire une didactique. Il faut pouvoir l'appuyer sur des recherches théoriques. C'est ce que j'ai tenté depuis 1978.

En effet, même si, cette année-là, j'ai commencé à mettre en place des ateliers d'écriture, c'est seulement maintenant (dix ans après) que je suis en mesure d'en proposer la théorie et la pratique.

J'ai dû élaborer, à partir des recherches existantes, les fondements théoriques de ce qui était surtout, au départ, une prise de parti idéologique.

Cependant, aux Etats-Unis, on n'avait pas attendu pour passer aux actes et mettre en place, dans les universités, des cours (ou ateliers) d'écriture créative.

Mais, précisément parce qu'elle ne s'est pas entourée de telles précautions, l'expérience américaine n'a pas su résoudre les problèmes qui ont surgi.

C'est pourquoi il est instructif de l'analyser maintenant.

## **II. LA SOLUTION AMERICAINE : LES CREATIVE WRITING WORKSHOPS**

Observer l'aventure de ces *Creative writing courses*, permet de cerner ce qui reste à faire en ce domaine et de formuler quelques hypothèses sur les principaux paramètres d'un enseignement réussi.

## A. L'enseignement de la grande production

Si l'on se reporte au tableau des alphabétisations, on s'aperçoit qu'il y a carence dans le domaine de l'écriture aussi bien au niveau des ouvrages de la grande production qu'au niveau de ceux de la production restreinte.

Ce qui est vrai en France mais ne l'est pas aux Etats-Unis qui ont vu naître, depuis plusieurs dizaines d'années, des "Creative writing workshops", c'est-à-dire des ateliers où l'on a d'abord privilégié un enseignement de la grande production.

Il est en effet plus facile d'imaginer un apprentissage de la grande production (best-sellers aux recettes éprouvées) qu'une initiation à la production (restreinte) de textes qui ne se conformaient pas à des modèles préexistants. On a vu ainsi fleurir des ouvrages pratiques, manuels de recettes - on dirait en France de « Techniques d'expression » - pour écrivains grand public. Leurs titres sont significatifs : *Writer's Manual* (Manuel de l'écrivain), *How to write a best-seller* (Comment écrire un best-seller), *Writing the script. A practical guide for films and television* (L'écriture du scénario. Guide pratique pour le cinéma et la télévision), *Thirty days to more powerful writing* (30 jours pour écrire plus efficacement). Ce dernier ouvrage de Jonathan Price (paru chez Fawcett Columbine, New York, 1981) est ainsi présenté, en quatrième page de couverture :

« Un style clair et vivant attire l'attention. Dans les affaires, cela peut vous faire emporter un contrat, obtenir une promotion. A l'école, cela peut vous assurer un excellent rang. Mais surtout l'acquisition d'un style spécifique vous permet d'exprimer ce que vous êtes réellement, de faire percevoir votre moi créateur et dynamique (...). La plupart des gens écrivent comme ils le faisaient à l'école et leurs écrits

sont comme alors, épais, formels, figés. C'est le moment d'entreprendre une toute nouvelle approche de l'écriture. Dès maintenant. Apprendre à écrire une prose efficace et attachante n'est pas difficile si vous disposez de bons "outils". Ce livre en contient trente : ce sont des techniques qui vous aideront à trouver plus de vigueur dans l'expression. »

Dans le dernier chapitre, une petite phrase signale cependant que pour arriver à maîtriser son style, il faut des années de travail et plus que des exercices d'imitation.

On le voit, de tels enseignements, bien que nouveaux, ne sont pas trop difficiles à mettre en place car ils apprennent à "reproduire".

### **B. L'enseignement de la production restreinte**

Mais certains d'entre eux affichent aussi le projet de travailler à la formation de l'écrivain de la production restreinte, de celui qui produira "la" Littérature.

Un article d'Anne Garreta paru dans *Le Monde* <sup>11</sup> décrit ainsi leur objectif :

« Posons plutôt la question en américain puisqu'il semble qu'en dollars tout ait un prix. Point de honte à l'affaire : à raison de 1000 à 2000 dollars par semestre, nombre d'universités américaines offrent des cours d'écriture créative ou créatrice (en version originale, *Creative Writing Courses*) dont le projet n'est autre que de faire de ceux qui s'y inscrivent et en acquittent le prix des poètes, des romanciers, des auteurs de théâtre, de nouvelles ou de scénarios.

---

<sup>11</sup> GARRETA A., « Les creative writings courses aux Etats-Unis. Devenir écrivain... pour quelques dollars de plus » paru in *Le Monde* du 20 mars 1987

Il existe de par le pays, du fin fond de l'Iowa aux bords charmants de la Nouvelle - Angleterre, plus de cent cinquante de ces programmes, annexés aux départements d'anglais des universités (sans même parler des collèges). Les deux tiers ont moins de dix ans d'existence. Et on peut affirmer sans risque que la quasi-totalité des "jeunes" écrivains américains sont issus de ce système »

Voilà qui est alléchant. Comment ces *Creative writings workshops* sont-ils menés? Pourrait-on les importer? Anne Garreta nous informe qu'ils sont animés par des écrivains selon les modalités suivantes :

« Et par quelle méthode miraculeuse espère-t-on enseigner l'écriture comme on enseigne la médecine, le droit ou les sciences ?

La formule est en effet curieuse : imaginez des séminaires hebdomadaires, tenus le plus souvent tard le soir dans des salles de classe qui depuis le matin ont vu défiler des cours de biologie, de mathématiques, d'histoire, d'informatique. (...) Une quinzaine d'étudiants des deux sexes, d'âge variable, arrivent, se rassemblent autour d'une table sous le regard d'un professeur. Le cours est un forum de lecture. En l'espace de cent cinquante minutes, deux ou trois élèves feront circuler les copies d'une nouvelle qu'ils ont écrite, chacun lira son oeuvre à voix haute. Viendront les appréciations des auditeurs, les critiques, puis les recommandations du professeur. Tout cela se trame sur un fond de silence impressionnant. Le visiteur étranger croit assister à un office religieux ou à une séance d'analyse. La fonction professorale descend de la chaire et semble n'exister plus que timidement, à seule fin peut-être de justifier ou sanctionner la tenue de ces conciliabules de lecture »

Bien que le phénomène ait rencontré un grand succès, celui d'une nouvelle mode, il semble que l'enthousiasme soit retombé et que le doute soit maintenant installé quant à l'efficacité de ces lieux par rapport à l'apprentissage de l'écriture.

« Qu'en penser? En l'espace de cinquante ans, le plus ancien de ces programmes (l'Iowa Writers Workshop) a accueilli deux mille cinq cents étudiants, a pu s'enorgueillir d'une faculté de réputation internationale (citons au hasard Robert Lowell, Robert

Penn Warren, Philip Roth, Angus Wilson) et de quelques beaux succès : Flannery O'Connor pour ne citer qu'elle. Mais une inévitable disproportion prête au sarcasme : il n'y a pas eu deux mille cinq cents écrivains de qualité en Amérique depuis cinquante ans, et fort évidemment de tels programmes ne suffisent pas à "faire" un écrivain. D'aucuns doutent qu'ils y soient même nécessaires et les considèrent comme inutiles, dangereux peut-être.

On ne saurait juger avant d'avoir tenté d'expliquer l'apparition et le succès de ce phénomène dont nous n'avons en France aucun équivalent.

Entre les deux guerres, moment de la naissance du premier programme, on assistait à une curieuse migration des écrivains américains vers l'Europe. Et il semble bien que ces ateliers d'écrivains soient venus combler un vide laissé par la disparition du Greenwich Village des années 20 et prendre la place et la fonction du café littéraire européen. L'Université devint le dernier refuge de la littérature non commerciale, fonction que confirme l'importance prise par les presses universitaires. Ainsi en cinquante ans un micocosme s'est constitué, milieu protégé où la littérature se reproduit comme en serre, abritée des rigueurs du climat extérieur.

Une nouvelle classe de postes d'enseignement est créée, réservée à des écrivains; des réseaux se sont mis en place et des filières : à l'issue d'une ou deux années de cet entraînement, si l'on ne devient pas écrivain, on devient critique, éditeur. L'institution se reproduit, l'ancien étudiant revient au titre de professeur. Des carrières se font. »

Quelles sont cependant les raisons de l'échec didactique ressenti?

### **C. Raisons d'un échec : absence de don ou absence de théorie ?**

Anne Garreta croit fermement que c'est parce qu'écrire ne s'enseigne pas.

Pur produit « haut de gamme » de notre système éducatif, forte et fière de sa toute nouvelle qualité d'écrivain autodidacte (évidemment), elle a des mots très méprisants à l'égard de l'enseignement et ne doute pas un instant qu'elle ait raison. Ecoutons-la encore :

« A la défense de ce phénomène, les directeurs des programmes d'écriture créative invoquent souvent l'exemple des peintres, sculpteurs, architectes ou compositeurs qui depuis des siècles apprennent leur métier au sein d'ateliers, de conservatoires ou d'académies. La littérature, parmi les arts, aurait ainsi longtemps et indûment profité d'un privilège, échappant à la professionnalisation, sous prétexte que le langage est la chose du monde la plus commune et la mieux partagée. Mais imagine-t-on Hawthorne, Poe, Melville, James et, plus près de nous, Faulkner passant au moule de l'écriture créative ? L'Amérique n'a pas eu besoin jusqu'à il y a cinquante ans de celle-ci pour enfanter quelques grands écrivains »

On rencontre ici un argument bien classique : puisque certains n'ont pas eu besoin d'un enseignement pour être écrivain, on croit que c'est la preuve de l'inutilité d'un tel apprentissage. (En fait, c'est seulement la preuve que certains peuvent comprendre hors de l'école, par le relais de conjonctures favorables, ce que c'est qu'écrire).

Victime de l'idéologie dominante, Anne Garreta croit de toute évidence au don et à la grâce divine qui fait que l'on sait tout sans l'avoir jamais appris :

« Il y a dans la vogue de ces programmes un vague ridicule, celui qu'incarne pour nous le personnage de Monsieur Jourdain, à qui il fallut un maître de philosophie pour découvrir qu'il y avait plus de quarante ans qu'il disait de la prose sans le savoir.

Derrière la comédie perce pourtant (et qu'on relise à ce propos le *Bourgeois Gentilhomme*) un pathétique certain. Ces cours semblent le symptôme d'un malaise profond et en même temps une tentative paradoxale de s'en guérir : ils traitent le divorce entre une culture et ses arts par l'enfermement dans un ghetto, résolvent une maladie de l'âme par l'élaboration d'un produit nouveau offert à la consommation et par la mise en oeuvre de ce que, selon Baudelaire, Edgar Poe "considérait comme l'hérésie moderne capitale" : l'enseignement »

Mais il y a plus encore : Anne Garreta est en parfait accord avec les étudiants et les écrivains-enseignants dont elle parle. Ils sont en effet eux-mêmes persuadés qu'écrire ne peut s'apprendre en atelier.

Curieux paradoxe !

Ainsi, à propos de Laurence Kaplow, étudiant de vingt-quatre ans, Anne Garreta écrit :

« Il y a pour lui, au principe de l'existence de ces programmes d'écriture créative, une spéculation cynique sur l'insécurité de l'écrivain en particulier et de l'Américain en général. Aux Etats-Unis, dit-il, il faut payer pour tout, pour avoir des amis, des contacts ; si l'on ne paie pas, on reste seul. Ainsi ces cours suppléent l'absence de lieu de rencontre avec des écrivains reconnus. Cette solitude des individus nourrit le système institutionnel : aller à l'école est un moyen d'échapper à cette peur. A son sens, ces deux années qu'on passe à l'université sont deux années de moins à vivre.

***Il ne croit pas qu'on puisse enseigner à écrire*** <sup>12</sup>.  
Ce que les gens - lui compris- viennent chercher là ,  
c'est la possibilité d'un *feed-back* et de gratifications  
immédiates que le « dehors » leur refuse.

Qu'espère retirer de tout cela Larry ? Acquérir une  
maîtrise de la langue, saisir quelques tours stylistiques,  
combler lui-même les lacunes de son éducation : il  
travaille sa grammaire, son vocabulaire. De ces  
manques, il blâme le système éducatif américain. »

*Gardiennage et recettes* pourraient résumer le rôle de ces  
ateliers. On n'est guère plus avancé semble-t-il que dans les classes  
de rhétorique du dix-neuvième siècle !

Quant à l'enseignant, ce que rapporte Anne Garreta de son  
discours est non moins effarant :

« ***John A. Williams*** a soixante ans, dix romans  
derrière lui, une demi douzaine d'essais, des articles,  
des voyages. Ecrivain noir, il anime à New York  
University, un séminaire d'écriture de fiction. Il n'est  
pas certain que les cours de ce genre aient produit une  
quantité impressionnante de grands écrivains. Leur  
fonction est, selon lui, de permettre à certains écrivains  
de découvrir s'ils ont ou non du talent. ***il leur  
recommanderait plutôt de voyager, solution moins  
chère et plus agréable*** <sup>13</sup>.

Ces programmes lui semblent une façon confortable  
et sans danger d'apprendre de seconde main ainsi qu'un  
moyen de légitimer la littérature en  
l'institutionnalisant.(...)

***il ne souhaite pas à la france (ni à personne au  
monde) de devoir importer ce système typiquement  
américain*** »

---

<sup>12</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>13</sup> Sic. C'est moi qui souligne.

Peut-on encore parler d'apprentissage quand la réflexion sur la didactique est aussi inexistante, quand l'enseignant-écrivain lui-même n'est pas convaincu de l'efficacité de la démarche ?

A partir de cet article exemplaire, car son auteur ne recule devant aucun stéréotype, j'affirme, quant à moi, que l'on peut découvrir une toute autre raison à cet échec : *l'absence d'articulation avec une dimension théorique* .

C'est sans doute pourquoi l'animateur se permet d'affirmer aussi sereinement que voyager apprendrait autant ! Le « travel-writer » étant alors un avatar moderne de l'écrivain maudit, errant, soumis à la drogue ou à la boisson...

L'échec décrit par Anne Garreta met en évidence l'interaction, dans le procès d'écriture, de trois activités : la théorie, la pratique, la pédagogie *car si écrire, cela s'apprend, enseigner l'écriture, cela s'apprend aussi* .

Et cela passe par l'accès des enseignants *et* des écrivains aux recherches théoriques sur le texte, l'écriture, l'apprentissage.

*Si des positions théoriques ne viennent pas l'appuyer, toute tentative est en effet vouée à un échec plus ou moins total* .

Dès 1975, Jean Ricardou mentionnait déjà cette indispensable interaction<sup>14</sup>

« Le cinquième problème n'est pas le moindre : il concerne les enseignants. On le conçoit : il n'est guère possible de faire produire de la fiction par ses élèves ou étudiants, si l'on renonce à pratiquer soi-même la littérature : l'enseignant doit devenir ce qu'on nomme un écrivain. On le conçoit : il n'est guère possible de faire produire la théorie correspondante à ses élèves ou étudiants, si l'on renonce à travailler soi-même au plan de la théorie : l'enseignant doit devenir ce qu'on

---

<sup>14</sup> RICARDOU Jean, « Travailler autrement », in *L'Enseignement de la littérature (crise et perspectives)* , Nathan, Paris, 1977, page 13 à 22.

nomme un *théoricien* . Bien sûr, hors de l'Université, il n'est rien qui demeure domaine réservé : le théoricien devrait mettre ses théories à l'épreuve de la pratique et de l'enseignement ; l'écrivain devrait mettre ses écrits à l'épreuve de l'enseignement et de la théorie » (p.21)

Pour être moi-même allée animer des ateliers d'écriture en Amérique du Nord (Etats-Unis et Québec) j'ai pu constater qu'un incessant va-et-vient entre la pratique et la théorie était ce qui distinguait mes ateliers des « Creative writing workshops » et que, de l'avis de tous ceux que j'ai interviewés, j'apportais ainsi le moyen de sortir de l'impasse où se trouvaient les cours d'écriture créative. La nécessité de construire une théorie de l'écriture du texte s'est alors imposée à moi.

## Bibliographie du chapitre

- BARTHES Roland, *Times Literary Supplement* (1967) repris in *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)* Seuil, Paris, 1984, 412 pages.
- BARTHES Roland, in *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)* , Seuil, Paris, 1984, 412 pages.
- BARTHES Roland, « Sur la lecture », écrit pour la *Writing Conference* de Luchon, repris in *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)* , Seuil, Paris, 1984.
- BAUDRY Jean-Louis, « Ecriture, fiction, idéologie », in *Théorie d'ensemble* , Tel Quel, Seuil, 1968 écrit en 1968
- FAVRY Roger, « L'enseignement de la littérature et l'expression libre », in *L'enseignement de la littérature (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française)* , A. De Boeck/Duculot, Bruxelles/Paris, 1981, page 198 à 216.
- GARRETA A., « Les creative writings courses aux Etats-Unis. Devenir écrivain...pour quelques dollars de plus » paru in *Le Monde* du 20 mars 1987
- OLLIER Claude, « Gestes de lecture, » in *PRATIQUES « Lire »*, décembre 1975, numéro 7/8, Metz.
- RICARDOU Jean, « Fonction critique », in *Théorie d'ensemble* , Tel Quel, Seuil, 1968.
- RICARDOU Jean, « L'or du Scarabée » in *Théorie d'ensemble* , Tel Quel, Seuil, 1968.
- RICARDOU Jean, « Travailler autrement », in *L'Enseignement de la littérature (crise et perspectives)* , Nathan, Paris, 1977.
- TODOROV Tzvetan, « Conclusion », in *L'enseignement de la littérature (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française)* , A. De Boeck/Duculot, Bruxelles/Paris, 1981, page 217 à 225.