



HAL
open science

La création littéraire anglo-saxonne en théorie et en action

Elise Bayle

► **To cite this version:**

Elise Bayle. La création littéraire anglo-saxonne en théorie et en action. Littératures. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2011. Français. NNT : 2011STET2157 . tel-00995644

HAL Id: tel-00995644

<https://theses.hal.science/tel-00995644>

Submitted on 23 May 2014

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.

Université Jean Monnet Saint Etienne
Ecole Doctorale Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Thèse en Etudes Anglophones
pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université Jean Monnet Saint Etienne
présentée et soutenue publiquement par

Elise Bayle

le 18 mars 2011

LA CREATION LITTERAIRE ANGLO-SAXONNE
EN THEORIE ET EN ACTION

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Ronald Shusterman**

JURY :

Madame la Professeure Héliane Ventura
Monsieur le Professeur Michel Petit
Monsieur le Professeur Gilles Mayné
Monsieur le Professeur Ronald Shusterman

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements s'adressent à ma famille, qui n'a eu de cesse de m'encourager, me rappelant mes priorités, et pourquoi j'ai choisi de commencer ce projet. C'est sans jugement et avec leur soutien inconditionnel que mes parents et mon frère m'ont donc accompagnée dans les heureux moments de progression, comme dans les heures difficiles de doute.

Je remercie également ma fine équipe franco-canadienne qui, malgré la distance parfois, m'a toujours motivée à continuer ce en quoi je crois : Stéphanie Dartigue, Marine Boyer, Sandrine Rusalen, Anna Griffith, Andréa Saint Onge, Jorge Luis Morejon et Michael Da Silva. Je souhaite mentionner tout spécialement Stéphanie, pour son aide à la mise en page, et Anna et Jorge, tous deux doctorants, pour les conversations que nous avons pu avoir; leur aide m'a été précieuse.

Je remercie d'autre part mes collègues de *Middlebury College* et *York University*. Leur amitié, leur soutien, et leur humour, m'ont rendu la tâche bien plus agréable. Je souhaite donc citer Mireille Belloni, Robert L. Davis, Charles Fathy, et Monique Adriaen.

Je remercie enfin le Professeur Ronald Shusterman pour sa direction, sa patience, et son soutien, compte tenu des circonstances internationales dans lesquelles j'ai poursuivi ma recherche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : PENSER L'IDENTITE DU TEXTE	11
A - DEFINIR LE TEXTE COMME OBJET	13
1. Retour à la théorie : définitions	16
a) <i>Problèmes de définition</i>	16
b) <i>Détournement de la norme</i>	17
2. Entre pragmatisme et théorie : l'ontologie du texte	19
a) <i>Cible</i>	19
b) <i>En pratique : objections théoriques</i>	22
B - UN OBJET QUI EXISTE AU SEIN D'UN SYSTEME.....	23
1. Le Classique	23
a) <i>L'Ontologie du classique</i>	24
b) <i>La Nécessité du classique</i>	27
c) <i>Un Outil pédagogique</i>	29
d) <i>Le Renouveau des classiques</i>	32
2. Schémas et stéréotypes d'intrigue.....	33
a) <i>Reconnaissance et exploitation d'un système</i>	33
b) <i>Un Système codifié</i>	36
c) <i>Le Mythe devenu stéréotype</i>	38
C - LE TEXTE, OBJET D'ETUDE	43
1. La Littérature, objet d'étude	43
a) <i>Présupposés critiques et reconnaissance du processus de création littéraire</i>	44
b) <i>Un Moteur de la création littéraire ?</i>	45
c) <i>Utilité didactique de la critique</i>	47
2. Le Sens de la critique	49
a) <i>Le texte, locus de la critique</i>	50
b) <i>La critique logique</i>	53
c) <i>Statut critique ?</i>	54
D - LE TEXTE, OBJET DE CREATION	57
1. Palimpsestes	57
a) <i>Histoires d'un artéfact</i>	57
b) <i>Résurgence des sens</i>	61
2. Baliser le territoire « texte »	65
a) <i>Instabilité</i>	65
b) <i>Le métatexte</i>	68
DEUXIEME PARTIE : FORGER LE TEXTE : LA DIALECTIQUE TRAVAIL / PLAISIR.....	73
A - Re-création/Récréation	75
1. La récréation	75
a) <i>Le moment</i>	75
b) <i>La rêverie</i>	79
c) <i>Un plaisir nuancé</i>	81
d) <i>Plaisir et utilité</i>	84

2. La récréation	85
a) <i>Rôle de l'inconscient</i>	86
b) <i>La récréation systématique</i>	88
c) <i>Les limites de la récréation</i>	90
B - DES PLAISIRS TABOUS, ADJUVANTS A LA CREATION.....	95
1. La révélation.....	96
a) <i>Les agents révélateurs</i>	96
b) <i>L'inspiration révélée</i>	99
c) <i>Conséquences</i>	102
2. L'impression	103
a) <i>Le travail de composition</i>	103
b) <i>Pluralité conceptuelle</i>	106
C - LE RAPPORT A L'AUTEUR.....	109
1. Ecriture et narcissisme	109
a) <i>Le Mythe de Narcisse</i>	110
b) <i>Une Ecriture immédiate et naïve</i>	112
c) <i>Une Ecriture paradoxale</i>	114
2. La Sincérité	116
a) <i>L'effet de réel</i>	117
b) <i>L'Effet de vérité</i>	119
c) <i>La Sincérité de l'écriture</i>	121
D - MISE EN SCENE DE LA PHASE DE PRODUCTION	123
1. L'appropriation de techniques d'écriture	123
a) <i>Types d'exercices</i>	123
b) <i>L'appropriation des techniques d'écriture</i>	125
c) <i>Le « coaching », valeur ajoutée du phénomène anglo-saxon</i>	126
2. Les ateliers d'écriture (« the workshops »)	130
a) <i>Organisation</i>	130
b) <i>La dynamique créatrice</i>	132
c) <i>Crise de l'autorité</i>	134
TROISIEME PARTIE : L'ENSEIGNABILITE DU PROCESSUS DE CREATION LITTERAIRE : LA « CREATIVE WRITING » EN LYCEE ET EN UNIVERSITE	137
A - LA PLACE DE L'ECRIURE CREATIVE DANS L'UNIVERSITE	139
1. Nature conflictuelle de la discipline.....	139
a) <i>Le projet d'origine</i>	139
b) <i>Réalisme magique</i>	145
2. Fonctionnement de la discipline	149
a) <i>Dans les faits</i>	149
b) <i>Une entité à part.</i>	152
B - EXEMPLES DE COURS EN LYCEE ET A L'UNIVERSITE	157
1. Exemples de cours de lycée (Toronto, 2007-2008)	158
a) <i>Description, programme, et structure des cours</i>	158
b) <i>Déroulement d'un cours</i>	162
c) <i>Rétrospective</i>	167
2. Exemple d'un cours d'université	168
a) <i>Description, programme, et structure du cours</i>	168

b) <i>Exemple d'un projet</i>	172
c) <i>2003 / 2010</i>	175
C - L'INEVITABILITE DE L'EVALUATION	179
1. Les Critères académiques	179
a) <i>De l'écriture et de la créativité</i>	179
b) <i>Les Principes de l'évaluation : en théorie et en pratique</i>	183
2. Alternatives ou absences d'alternatives	188
a) <i>Modèles de tentatives infructueuses</i>	188
b) <i>Nouvelle stratégie</i>	190
CONCLUSION	199
BIBLIOGRAPHIE	207
ANNEXES	237
A - Entretien avec Thomas Pepper	237
B - Cours de lycée, documents fournis par Thomas Pepper (RSGC, 2007-2008) et Lyndsay Lyons (CPC 2009-2010)	241
C - Cours d'université (Elise Bayle, Macquarie University, 2004)	287

The solution to a problem and the correct way of posing the question are two completely separate things. And only the latter is an artist's responsibility.
—Chekhov.

The nervous system of any age or nation is its creative workers... Its artists.
—Tennessee Williams

INTRODUCTION

L'écriture créative est aujourd'hui une composante importante du système littéraire anglo-saxon. Reconnue en tant qu'activité artistique, elle l'est également, dans une certaine mesure, en tant que discipline universitaire, que des diplômes sanctionnent. En moyenne aujourd'hui, on recense environ deux cents programmes de Masters (MFA) dans le monde, dont pas moins de quatre-vingt-quinze pour cent aux Etats-Unis. Parmi les genres littéraires représentés dans ces programmes de « creative writing », la fiction, la poésie et la non-fiction représente la majorité (environ cent cinquante) ; la dramaturgie, l'écriture de scenari et la littérature pour enfants représentent l'autre cinquantaine de ces programmes.

Or malgré une parenté certaine avec l'ensemble des études littéraires, il est intéressant de souligner que d'un point de vue historique, l'écriture créative et la littérature ont été plus spontanément opposées sinon dissociées que mises sur un même plan. Ainsi est-elle parfois présentée, comme dans l'étude de Tom Grimes sur les ateliers d'écriture et leur rôle dans le développement de la « creative writing », comme « an end in itself »¹ ; pour D.G. Myers, cependant, elle consiste plutôt en « a means for approaching literature »². Ces deux conceptions ne s'opposent pas nécessairement. Cette thèse se propose donc de n'en négliger aucune, car chaque approche soulève un questionnement différent et montre, surtout, des façons différentes d'envisager l'écriture créative, et donc d'en profiter. D'un côté en effet, la « creative writing » est une activité artistique qui peut être appréciée (seul ou en groupe) en dehors du contexte éducatif, pour ses vertus divertissantes. D'autre part, elle peut aussi être intégrée dans un système plus structuré pour assurer, au-

¹ Tom Grimes (éd.), *The Workshop : seven decades of the Iowa Writers' Workshop : forty-three stories, recollections, and essays on Iowa's place in twentieth-century American literature*, New York, Hyperion, 1999.

² D.G. Myers, *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago, The University of Chicago Press, 2006 (1996). 4.

delà du divertissement, que les étudiants bénéficient d'un enseignement d'autant plus efficace qu'il a été pensé. Dans quelle mesure, cependant, l'enseignement de la « creative writing » peut-elle être « efficace » ? Qu'est-ce qu'un travail « réussi » dans une discipline si subjective ? Comment garantir que l'intention du mentor éduquera l'étudiant, et que faut-il en plus de cette intention ?

C'est dans les années 1920 que l'université américaine d'Iowa City, en Iowa, accorda pour la première fois des crédits universitaires pour un travail créatif ainsi que pour des performances théâtrales, musicales, et d'art visuel. Avec réticences, le département attendit 1931 pour accepter en littérature la première thèse constituée exclusivement de poèmes ; en 1935, c'est au tour du premier doctorat présentant une dissertation créative d'être validé. Ce qui semble en revanche paradoxal à cette évolution craintive, c'est l'établissement de cours de « creative writing » dès 1896.

En 1940, toujours à l'université d'Iowa City, Paul Engle innove et crée le premier atelier d'écriture s'inscrivant officiellement dans un cursus universitaire. Il cherche ainsi à reproduire l'ambiance intellectuelle des cafés parisiens et à valoriser un travail qui, jusqu'alors, n'est considéré que comme un loisir. En effet, dans son essai « Writing at Iowa »³ de 1994, David Hamilton explique que le terme même de « workshop » est apparu pour la première fois dans l'Oxford English Dictionary en 1582 en référence à Alexandre Le Grand qui aurait assisté à l'atelier d'art du peintre grec Apelles (400 avant Jésus Christ).

Outre donc toute question littéraire, le concept apparaît comme multiculturel. Cette richesse culturelle à laquelle participe l'écriture créative élargit cette étude à l'ensemble du territoire anglo-saxon, sur lequel ont été privilégiés les grands foyers de production littéraire (Amérique du Nord, Grande Bretagne, Australie). D'autre part, cette évolution de l'écriture créative au sein du système universitaire américain

³ David Hamilton, « Writing at Iowa » in *Books at Iowa*, Iowa, Université de l'Iowa, 1994.

met en lumière un problème qui lui est inhérent : quel est le statut de l'écriture créative ? Qu'est-ce que l'écriture créative en tant que discipline ? Comme pour la littérature, il semble plus approprié de procéder par « non définitions ». Une autre possibilité est de dégager les aspects les plus caractéristiques de l'écriture créative. De fait, c'est une étude littéraire qui est ici privilégiée.

Véritable phénomène de société cependant, l'écriture créative s'adresse à tous et n'est pas réservée à une élite intellectuelle. C'est la grande nouveauté d'un tel cursus. Ce dernier semble également défier les conflits sociaux, que Marx a résumés par la lutte des classes, si l'on en croit l'analyse de Hamilton pour qui « workshop » est un « terme curieux », hybride. Il associe ainsi l'art dans ce qu'il a de plus noble et intellectuel et le travail manuel le plus rudimentaire. « Shop », explique Hamilton, vient de « sceoppa » qui en vieil anglais signifie « étal de marché ». Quant à « work », selon certains, il tirerait ses origines du même anglais (« weorc »), alors que d'autres le pensent issu d'un langage Indo-européen; quoiqu'il en soit, tous s'accordent pour lui attribuer le sens vaste et général d'« action ».

Il semble donc que l'atelier envisage un travail très concret, autant qu'intellectuel. Dans une certaine mesure, on peut argumenter que dans le cadre de l'atelier d'écriture, seule la production écrite, soit *posée sur le papier*, fait l'objet d'un travail quasi manuel. Il s'agit de retoucher le texte, de l'éditer, de le remanier. Cette production est le résultat d'un travail effectivement intellectuel mais qui a été réalisé au préalable et individuellement : l'atelier sert à mettre concrètement le texte à l'épreuve d'un public. Il n'est pas inintéressant de noter que la même racine « werg » apparaît dans le mot anglais « surgery ».

Et c'est effectivement d'un travail chirurgical que procède l'écriture créative. Il semble donc important de comprendre les étapes, après s'être interrogé sur leur nature, de la création littéraire afin de se démunir d'idées reçues et d'acquérir, ou plus exactement de reconquérir, une

appréhension éclairée de la g n se littéraire. Pour cela, il est nécessaire de se débarrasser du mythe de l'écrivain messie de la langue, qui donne à le voir comme un créateur inspiré par une quelconque entité supérieure (souvent divine). Or l'écriture est un vrai travail sur l'imaginaire, la langue, la pensée : elle est surtout le résultat d'un processus.

Ainsi, pour refléter ce processus et dénouer les questionnements annoncés, cette thèse s'articule autour de trois axes principaux : penser l'identité du texte, la dialectique travail/plaisir et l'enseignabilité du processus de création littéraire.

Dans un premier temps, donc, l'emphase est sur le texte comme objet. Si l'on veut prétendre à explorer une science (même artistique) du texte, il faut d'abord comprendre ce que le texte même est et représente. Dans un deuxième temps, on s'interroge sur une phase de complication du travail créatif, avec pour objet d'étude principal la relation de l'auteur au texte. On peut alors décrire les difficultés de l'auteur et surtout explorer le comment des mécanismes qui entourent cette relation. L'écrivain est, en effet, un filtre dans le processus créatif, mais la vectorisation de son travail par sa conscience fait-elle pour autant de lui un écrivain tout puissant ? Enfin, l'exploration de la discipline de l'écriture créative au sein du système éducatif anglo-saxon, du lycée à l'université, mène à une proposition concrète pour résoudre une partie des conflits qui habitent cette discipline et la rendent parfois difficilement acceptable ; ainsi peut-on aboutir à une réflexion plus analytique des implications de la « creative writing » dans l'Université anglo-saxonne.

PREMIERE PARTIE :
PENSER L'IDENTITE DU TEXTE

A - DEFINIR LE TEXTE COMME OBJET

Il semble prétentieux de commencer ce travail de recherche en y proposant, en guise de première partie, une ontologie du texte. Cependant, au cœur de cette réflexion sur la création littéraire, la question de l'identité du texte ne peut être évitée. Cette partie n'a donc pas pour but de donner une définition figée de ce que l'on entend par « texte » (le produit fini, la somme de l'entreprise créatrice), mais plutôt de réconcilier l'idée de texte et l'objet texte. Ce flottement du texte entre une identité purement théorique et ses aspects pratiques n'est pas récent, a déjà été remis en question par la critique, et est également porteur d'un questionnement méthodologique sur l'exercice de création littéraire. Avant d'évoquer un article qui tient toujours lieu de référence en la matière, il convient de broser un petit tableau étymologique pour s'apercevoir que l'origine même du mot « texte » est révélatrice de l'ambivalence de son concept.

Parmi les définitions du mot latin « texere », on oscille déjà entre un vocabulaire de travaux manuels tels que « tisser », « entrelacer », et « construire » (des bâtiments), et un vocabulaire plus conceptuel d'« échanger des propos », d'« écrire des lettres ». L'idée du texte semble alors émerger de ce mélange d'un processus d'élaboration intellectuelle, et d'une entreprise très physique de construction. Avant cette occurrence déjà, le mot grec « tikto » (signifiant « engendrer », « enfanter ») insiste sur la (re)production. Comme le résume D.C. Greetham :

Text is thus both literal and concrete on the one hand - the physical woven textile - and figurative and conceptual on the other: a work of art and both the technical and imaginative procedures whereby this work is brought forth. Indeed, it is possible to argue that the literal and figural

are implicated in each other, for the apparently concrete (textile) seems historically derived from, and a figure of, the abstract, conceptual, and immaterial, which, by a further implication, is itself derived from the primary concretion of physical engendering.⁴

En outre, il est intéressant de remarquer que cette maille étymologique s'est étendue au mot « littérature », qui, ainsi que *l'Oxford English Dictionary* en fait état dans les premières occurrences du mot dès le quatorzième siècle, reprend l'image d'un tissu physique formé par un ensemble de lettres. Là encore, concept intellectuel et labeur physique vont de pair, mais, cette fois, cette construction visible d'un maillage rend aussi compte d'une élaboration de sens. Le choix d'un assemblage spécifique de lettres, puis de mots, semble indiquer une volonté de communiquer un message. « The word [literature] has also had, from the very beginning, the sense of the 'meaning' of an utterance, an interpretative, non-materialist function of *text*. »⁵

Ainsi, la littéraire semble avoir toujours été destinée à communiquer un message, et l'écrivain, par extension, devient, tout à fait physiquement, le forgeron de son message. Dans le processus de création, cependant, quelle place occupe l'interprétation du message forgé ? Cette question de l'interprétation résonne amplement dans l'essai de Steven Knapp et Walter Benn Michaels sur « l'intention, l'interprétation et la littérature »⁶, écrit en réaction à tout un contexte critique au centre duquel le sens du texte fait débat. À ce jour, cet article a toujours le mérite de proposer les limites d'un questionnement ontologique dynamique et mouvant, questionnement sur lequel repose les prémices de ce travail, en ce qu'il établit la recherche d'un équilibre entre une approche purement théorique et une pratique certes fondée sur

⁴ D.C. Greetham, *Theories of the Text*, New York, Oxford University Press, 1999. 26.

⁵ Greetham 27.

⁶ Stephen Knapp et Walter Benn Michaels, « Against Theory » in *Critical Inquiry* 8, 1982. 723–742.

cette même théorie, mais qui s'en détache aussi pour le seul plaisir de l'exercice.

Comment s'articulent donc les notions d'intention et d'interprétation en littérature, sachant qu'une telle question présuppose un quatrième concept, celui du langage ? Le message du texte apparaît aussi clairement que rapidement : langage et intention sont inséparables ; on ne peut envisager de langage orphelin. Mais si l'article de Knapp et Michaels s'articule autour d'arguments discutant le rôle de l'intention dans l'interprétation d'un texte, son but est avant tout de décrédibiliser la théorie, telle qu'elle était conçue à ce moment.

Généralement, Knapp et Michaels défendent plusieurs points : d'abord que tout énoncé linguistique auquel on peut attribuer un sens (« meaning ») est nécessairement motivé par une intention ; ensuite, que toute intention est nécessairement celle d'un auteur ; que toute discussion ayant pour objet l'intention porte nécessairement et précisément sur ce qu'un auteur a voulu dire ; enfin que la reconnaissance que l'intention est inévitable empêche fatalement d'établir une quelconque théorie de l'interprétation, donc que la « théorie » détruit la « théorie ».

Or, s'il est vrai que l'attaque de Knapp et Michaels ne concerne qu'une définition partielle de la théorie, et que l'ensemble de la théorie littéraire est bien plus vaste que ce qui est présenté dans leur argumentation, ce débat laisse cependant entrevoir les prémises d'un questionnement ontologique : en proposant une approche plus empirique de la littérature, les deux professeurs théorisent finalement sur les modes d'existence de la littérature

1. Retour à la théorie : définitions

a) Problèmes de définition

Knapp et Michaels soulignent, dans leur définition de ce qu'ils nomment « théorie » :

The term ["theory"] is sometimes applied to literary subjects with no direct bearing on the interpretation of individual works, such as narratology, stylistics, and prosody. Despite their generality, however, these subjects seem to us essentially empirical, and our argument against theory will not apply to them.⁷

La définition de la théorie est donc ici réduite à son projet critique, c'est-à-dire à l'ensemble des règles qui le constituent. Sont écartées les dérives de la théorie, soit les sciences applicables directement à la littérature comme les principes de la narratologie. Knapp et Michaels distinguent ainsi dès le début entre les règles théoriques et leurs applications critiques. Les échos de leur revendication sont nombreux tout au long de leur article. « The question of authorship is and always was an empirical question; it has now received a new empirical answer. The theoretical temptation is to imagine that such empirical questions must, or should, have theoretical answers. »⁸

Loin de céder à cette tentation de la théorie, Knapp et Michaels sont fidèles à leur argumentation. Ils choisissent un exemple concret : sur une plage, alors que des vagues viennent s'échouer, l'eau qui se retire laisse apparaître sur le sable des mots, chaque fois un peu plus, jusqu'à ce que soit finalement révélé dans son intégralité le fameux poème de Wordsworth, « A slumber did my spirit steal ». Ainsi, la résolution du problème qui se posait dans leur exemple est pratique : les mots dans le sable sont-ils la conséquence d'une intention et si oui, quelle est sa

⁷ Knapp et Michaels 723.

⁸ Knapp et Michaels 729.

nature ? S'agit-il de langage ? Ils expliquent que face à un tel problème, si insoluble (car dépassant l'entendement) la théorie ne peut apporter aucune réponse. Au contraire, seule une preuve empirique est satisfaisante. Dans l'exemple, le lecteur improvisé de la plage constate qu'il s'agit d'une expérience menée par des scientifiques.

On a dit de Knapp et Michaels, ainsi que d'autres critiques comme Fish, qu'ils appartenaient au groupe des néo-pragmatiques, plaçant la pratique au dessus de la théorie. Au cours d'une entrevue récente accordée à la *Minnesota review*, Michaels tient cependant à corriger certaines appréhensions et se défend à la fois d'être pragmatique et de faire de l'historicisme. Il explique :

From our standpoint it had nothing to do with historicism; it had nothing to do with the move to social theory; it had nothing to do with being interested in practical thought as opposed to more abstract thought. On the contrary, no one could be less interested in pragmatism than Steven Knapp, except maybe me. (...)What was interesting to me was a set of problems, especially about the ontology of texts, about what a text is, (...).⁹

Michaels ouvre alors le débat sur un problème plus profond, ontologique, qui gouverne toute tentative théorique.

b) Détournement de la norme

Ainsi, l'exemple du poème qui apparaît sur le sable se trouve être un véritable pied de nez à la théorie littéraire toute entière. En effet, Knapp et Michaels ont choisi d'élaborer leur démonstration sur un poème de Wordsworth, auteur habituellement considéré comme l'exemple type

⁹Michaels, Walter Benn, "Against Identity: An Interview with Walter Benn Michaels" by Jeffrey J. Williams in *The Minnesota Review* n.s. 55-57 (2002).

servant la théorie littéraire. Concrètement, par exemple, dans l'anthologie proposée par David Lodge, *Twentieth Century Literary Criticism*¹⁰, Wordsworth est cité à pas moins de dix-huit reprises à titre de référence ou d'exemple.

E. D. Hirsch a notamment participé à l'élaboration de ce standard de la théorie. Dans *Validity in Interpretation*, il soutient que l'intention est nécessaire à la détermination du sens¹¹. Aux yeux de Knapp et Michaels, Hirsch est certainement coupable d'avoir engendré, à force de théorie, une autre séparation, une autre distinction qu'il a su rendre nécessaire à son raisonnement. Il s'agit en effet de distinguer entre le sens (*meaning*) contingent à l'intention de l'auteur, et ce qu'il appelle « signification », c'est-à-dire le contexte social, culturel, ou personnel dans lequel s'inscrit la lecture du texte.

C'est pourtant dans l'abstraction la plus totale de ces deux notions que Knapp et Michaels ancrent leur exemple du poème sur le sable. En invitant le lecteur à s'imaginer marchant sur une plage, ils le projettent dans un lieu idyllique proche de l'Eden et donc aux contextes social, culturel, et même personnel nuls. L'expérience se fait dans la décontextualisation. D'autre part, l'auteur étant apparemment inexistant, la question de son intention ne se pose pas. Elle ne se pose pas ou plus exactement elle ne devrait pas se poser car c'est là le but de l'exemple : tomber dans l'absurde pour convaincre le lecteur de l'irrationalité du débat. L'auteur est absent, mais on reste bien loin de la conception de Roland Barthes : « *La naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur* »¹² puisque auteur et lecteur sont bien dissociés.

En ce qui concerne le texte même, et pour revenir sur l'exemple de la plage dans l'essai, on peut croire que ce qui apparaît sur le sable est le résultat d'une coïncidence ou d'un procédé naturel comme l'érosion et que ce qui serait trompeur serait alors la ressemblance des signes avec

¹⁰ David Lodge, *Twentieth Century Literary Criticism : a Reader*, Londres, Longman, 1972.

¹¹ E. D. Hirsch, *Validity in Interpretation*, New Haven, Yale, 1967. 46.

¹² Roland Barthes, « La mort de l'auteur » in *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984. 67.

des mots. Cette interprétation n'est pas sans rappeler la première conception de l'art selon Aristote, celle d'une imitation (même si ici, la nature est le support de l'imitation, et non ce qui est imité). Or dans ce cas, l'auteur réapparaît ; ce n'est plus l'idée classique de l'auteur, être humain doté de volonté, mais celle d'une entité quelconque créant par procédé mécanique. Cette hypothèse devient la seule alternative à celle plus inimaginable encore d'une cause première (le poème serait alors *causa sui*, « cause de soi »). On approche là les questions ontologiques : Kant, après Spinoza, s'est intéressé à la question de savoir si quelque chose peut être « *causa sui* » ou s'il y a nécessairement une origine à tout (avec pour seule limite l'origine divine). Aussi éloigné de notre propos que cette interrogation puisse paraître, elle me semble être fondamentalement liée aux intérêts de Knapp et Michaels, et d'un questionnement sur la nature du texte.

Cet exemple présente enfin un autre avantage : échappant à la théorie, il en contourne les pièges ; ainsi, le texte apparaissant sur le sable n'est traité que pour le texte qu'il est. « It isn't poetry because it isn't language; that's what it means to call it an accident », expliquent Knapp et Michael.¹³ En se concentrant sur le texte en tant que tel, hors contexte, le lecteur ne risque pas de mal interpréter ce qu'était selon lui l'intention de l'auteur (phénomène appelé « intentional fallacy » en anglais), ni de confondre le texte avec ses effets (« the affective fallacy »).

2. Entre pragmatisme et théorie : l'ontologie du texte

a) Cible

Pédagogues plus que pragmatiques, c'est donc par l'exemple que Knapp et Michaels exécutent leur démonstration. Ainsi montrent-ils

¹³ Knapp et Michaels 728.

directement du doigt John Searle qui, en réponse à Derrida, a affirmé (I.3): « there is no getting away from intentionality ».

Afin de comprendre la vanité, aux yeux de Knapp et Michaels, de cette affirmation, il faut avant tout la replacer dans le débat qu'elle sert; en effet, dans son article de 1977 « Reiterating the Differences: A Reply to Derrida »¹⁴, Searle reproche à Derrida de ne pas voir d'intention dans l'écriture sous le prétexte que ce qui est écrit serait finalement séparé à la fois de son origine et du contexte dans lequel le texte aurait été produit. C'est le phénomène de la décontextualisation contingent à la déconstruction que prône Derrida.

Searle explique dans un premier temps que l'intention est présente dans l'écriture comme dans le discours, et également qu'il y a une différence importante entre le contexte dans lequel un discours est formulé et celui dans lequel un texte s'inscrit. Pour Searle, un énoncé n'a du sens que dans son contexte (et si celui du discours peut être implicite, il est nécessaire de rendre le contexte de l'écrit explicite, en utilisant par exemple des déictiques).

Selon Derrida, l'intention et le contexte font partie d'un contexte global et ne sont pas séparables : « Intention, itself marked by the context, is not foreign to the formation of the 'total' context... »¹⁵. Or si l'on n'établit plus de différence entre ces deux contextes, à savoir celui du discours et celui de l'écriture, il n'y a aucune raison de distinguer entre discours et écriture. L'interprétation des deux peut donc obéir aux mêmes règles. Pour Derrida, la marque orale diffère de la trace écrite, mais le contenu ne change pas : en effet, que je dise ou que j'écrive « il vient demain », le message est identique dans les deux cas, et a priori, son interprétation aussi.

Alors que Searle voit l'interprétation comme étant conditionnée par le contexte, Derrida défend la « nécessité d'une analyse interminable »

¹⁴ Searle, R. John, "Reiterating the Differences: A Reply to Derrida," *Glyph 2* (1977). 202.

¹⁵ Jacques Derrida, « Signature Event Context », *Limited Inc*, Northwestern University Press, Evanston, IL, 1988. Traduit du français par Samuel Weber, publication originale dans *Glyph 2*, 1977. 60.

dans une découverte et un renversement perpétuels du sens. En cela, bien qu'il ne soit pas directement visé, Derrida s'expose pleinement à la critique de Knapp et Michaels : il offre en effet à la critique des horizons sans limite.

Pour Knapp et Michaels, ce débat est aussi vain que contre nature : « to be a theorist is only to think that there is such a choice »¹⁶. Ils ne contredisent pas le fait que l'intention précède le sens, mais la reconnaissance de ce fait, car toute affirmation présuppose nécessairement son contraire. Or ce contraire-là, selon Knapp et Michaels, n'a pas lieu d'être.

Il est donc clair, dans l'essai, que c'est « la théorie » qui éloigne des véritables questions créant des dilemmes parfaitement inutiles au raisonnement. Knapp et Michaels confirment que selon eux, intentionnalistes et anti-intentionnalistes ne sont pas différents en ce qu'ils s'attardent sur le mauvais questionnement. L'intention devient bien inévitable mais pour de mauvaises raisons puisque le besoin de théoriser a aussi créé une dialectique sans résolution qui empêche donc toute progression intéressante. La théorie se doit de résoudre des problèmes de stratégie d'interprétation ou de montrer comment ces problèmes ne peuvent être résolus. La relation entre les notions d'intention et de signification est, comme nous venons de le voir, parmi ces problèmes. Or voici précisément ce que dénoncent Knapp et Michaels : la théorie donne elle-même naissance à ces problèmes en séparant des choses qui sont proprement inséparables. C'est cette condition qui rend invalide toute tentative théorique.

Ils ne veulent ni revenir sur cette discussion ni même y rajouter un quelconque argument. Ce rappel volontairement simplifié d'un conflit complexe qui a engendré livres et articles s'oppose surtout à l'exemple particulièrement simple et concret qui étaye l'argument principal du texte.

¹⁶ Knapp et Michaels 730.

Ainsi déjà l'approche empirique, compréhensible et divertissante, s'impose au lecteur au détriment de la théorie, complexe et vaine.

b) En pratique : objections théoriques

Ainsi, si la théorie soulève un questionnement ontologique, toute application des principes qui la gouvernent fait glisser le débat vers des questions déontologiques qu'il est important de ne pas écarter. Dans le cas de la théorie littéraire, c'est parce que le texte existe comme objet au sein d'un système qu'il obéit à un certain nombre de règles dont la mise en œuvre implique la responsabilité de l'auteur. Que l'auteur choisisse ou non d'adhérer au système traditionnel, comme l'a sans doute établi la « théorie », relève de l'exploration du « je » artistique. Cependant, pour pouvoir comprendre le champ de cette responsabilité d'auteur, il semble nécessaire d'évaluer la mesure du système auquel elle fait écho.

Voilà donc le questionnement de départ dans lequel ce travail de recherche s'effectue. Il semble bien sûr essentiel, d'une part, de commencer par une réflexion ontologique sur les limites du texte littéraire. Cependant, afin d'en explorer le processus de création, il est inévitable de laisser de côté l'aspect purement théorique, aux allures interminables, pour se concentrer sur la chose littéraire dans toute sa matérialité, c'est-à-dire sur le texte, objet d'analyse appartenant à un système codé.

B - UN OBJET QUI EXISTE AU SEIN D'UN SYSTEME

Dans « Tradition and the Individual Talent »¹⁷, T.S. Eliot propose de voir et de comprendre la Littérature comme un continuum d'œuvres dont la tradition permet le renouvellement. C'est dans cet esprit, et en accord avec les conclusions du chapitre précédent sur la nécessité d'une identité textuelle hors de la théorie, que ce chapitre offre une analyse du texte comme objet littéraire appartenant à un système dont les codes et usages rendent possible la pérennisation.

Or s'il est possible, pour ne pas dire courant, de trouver des usages malheureux de clichés et de stéréotypes qui nuisent clairement à un texte, on peut également rencontrer des utilisations judicieuses de ces mêmes clichés et stéréotypes, colorant agréablement la lecture d'une œuvre, se faisant jusque le support d'une réflexion tout à fait claire et organisée. Ainsi, le stéréotype peut être pour la littérature un moyen d'avancer et de progresser. Comment donc emprunte-t-on à la littérature schémas, images, techniques, et dans quel but ? Quels sont les effets d'une telle pratique sur la littérature anglo-saxonne contemporaine, et plus particulièrement sur sa création ?

1. Le Classique

Read, read, read,' Faulkner advised a young writer. 'Read everything—trash, classics, good and bad, and see how they do it. Just like a carpenter who works as an apprentice and studies the master. Read! You'll absorb it. Then write. If it is good, you'll find out. If it's not, throw it out the window.'¹⁸

¹⁷ T.S. Eliot, « Tradition and the Individual Talent » in *Selected Essays*, London, Faber and Faber, 1919. 13-22.

¹⁸ Robert Hendrickson, *American Literary Anecdotes*, New York, Facts On File, 1990. 67.

Les classiques, tels qu'ils sont nommés, tiennent un rôle fondamental dans l'élaboration d'une culture contemporaine. Le phénomène est tel que l'on connaît souvent les classiques avant même de les avoir lus. Se pencher avec curiosité sur le cas des classiques, c'est avant tout affirmer sa volonté de restaurer puis d'explorer une relation trop souvent négligée : le lien entre l'écriture et la lecture. Grossièrement, ce sont les valeurs ainsi que les visions que les classiques transmettent, leurs histoires et leurs métaphores, qui façonnent la culture moderne. Or qu'est-ce, vraiment, qu'un « classique » ?

a) L'Ontologie du classique

Qu'appelle-t-on un classique ? Quelles sont ses caractéristiques ? Un classique a-t-il un but, une essence, ou une existence ? Comment un classique influence-t-il l'écriture, de la conception à la lecture, jusque dans le geste ? On peut alors se demander si l'utilisation plus ou moins consciente des classiques dans l'écriture contemporaine ne limite pas finalement cette même écriture, ou si au contraire, elle la pousse à se dépasser, alors que pour Eliot, la plus grande responsabilité d'un écrivain est justement de travailler dans la pleine conscience « not of what is dead, but of what is already living »¹⁹.

Ainsi, « les classiques sont ces livres dont on entend toujours dire : 'je suis en train de le relire...' et jamais : 'je suis en train de le lire...' ».²⁰ On pourrait voir dans cette première définition des classiques proposée par Italo Calvino une tentative de les différencier des « autres » livres ; ou bien on peut préférer y déceler une pointe d'ironie grâce à laquelle Calvino commence par rappeler un élément essentiel à tout questionnement portant sur les classiques et l'écriture : on ne connaît un classique qu'en le lisant.

¹⁹ Eliot 20.

²⁰ Italo Calvino, *Pourquoi lire les Classiques*, traduit de l'italien par Jean-Paul Manganaro, Paris, Editions du Seuil, 1995. 7.

Ce lien entre la lecture et l'écriture est nécessairement primordial et inévitable. On ne peut finalement envisager de phase d'écriture qui n'ait pas commencé quelque part par la lecture. D'abord parce qu'un écrivain n'est pas si différent d'un texte, dans sa formation. On peut ainsi rappeler qu'un texte résulte directement d'un processus :

Il semblerait pourtant, si l'on prend le mot *création* au sens strict, qu'une image créée fût sans antécédent. Ne peut-on opposer radicalement création et antécédent, création et gènèse ? Mais précisément le mot *création* ne peut pas être pris au sens strict ; il s'agit d'une métaphore, dont le sens propre se rattache à l'idéologie religieuse. Et dans le cas de l'œuvre littéraire, cette métaphore a l'effet d'occulter le mécanisme de la production littéraire. Il faut considérer l'œuvre comme une production [...].²¹

On peut également considérer qu'un auteur est toujours en devenir : « What Schlegel says of philosophy is true for writing: you can only become a writer, you can never be one; no sooner are you, than you are no longer, a writer. »²²

Une telle conception de l'écriture inscrit le classique dans un paradoxe. Il s'agit d'un côté d'un concept profondément instable, se régénérant avec chaque nouveau classique, et évoluant au sein même des œuvres. L'écriture est en devenir. Elle se forme, s'interroge et se résout en suivant son propre fil, et c'est probablement les œuvres qui ont su intégrer cette dynamique avec le plus de pertinence que l'on considère aujourd'hui comme classiques. D'un autre côté cependant, l'œuvre classique est le reflet de l'inchangeable. Elle se fait exemplaire,

²¹ Jean-Pierre Roy, *Bachelard : pour le Concept, contre l'Image*, Montréal, Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, 1977. 79.

²² Maurice Blanchot, *L'écriture du désastre*, Paris, Gallimard, 1980. 62.

s'expose comme le produit abouti d'un art. Le classique est-il donc perfectible ?

Si la question semble légitime, dans cet apprentissage de l'écriture, la lecture reste cependant à considérer comme une étape et dans un premier temps, l'apprenti écrivain peut vouloir s'inspirer des classiques, connus et surtout reconnus, même pour des choses simples.

When students of writing are confused about punctuation, I tell them to read and look carefully at almost any book of fiction. This will demonstrate to them the standard form of punctuation.²³

Les classiques ne suivent pas de règles. Ils en imposent. Ce pourrait être une première raison pour les lire, si l'on avait besoin de raisons. Plus efficaces que les ouvrages critiques, ils offrent la preuve par l'exemple de l'évolution littéraire, ainsi que l'illustration de divers courants littéraires, de ce dont on a fait des exceptions, qu'elles le soient restées ou qu'elles aient à leur tour mué en nouveau canon de la littérature. Or si les classiques permettent effectivement de déterminer certains de ces canons littéraires, il reste à se demander s'ils constituent, en eux-mêmes, ces canons.

On lit les classiques parce qu'ils informent. Ils donnent le pouls de la culture littéraire, d'un temps ou d'un autre. Le terme de « canon » regroupe de façon générique plusieurs œuvres afin d'en extraire certaines règles de composition, de poésie, etc.

Les canons de la littérature changent également au fil du temps, selon les modes littéraires, la pensée prédominante et bien d'autres facteurs encore. Les classiques traversent les âges ; mieux encore, ils n'ont pas d'âge. C'est pourquoi certaines grandes œuvres de l'Antiquité sont aujourd'hui encore des sujets d'études et des objets d'admiration. On a même des difficultés à imaginer que dans un futur plus ou moins

²³ Kevin Brophy, *Explorations in Creative Writing*, Melbourne, Melbourne University Press, 2003. 33.

proche les œuvres de Shakespeare par exemple soient mises de côté. Ce sont des œuvres qui ont non seulement su s'inspirer de la culture et des mœurs de leurs temps, mais qui ont surtout su les souligner et en les réutilisant de façon problématique, insuffler de nouveaux courants de pensée.

Ce qui importe, c'est que :

les classiques sont des livres qui, quand ils nous parviennent, portent en eux la trace des lectures qui ont précédé la nôtre et traînent derrière eux la trace qu'ils ont laissée dans la ou les cultures qu'ils ont traversées (ou simplement, dans le langage et les mœurs).²⁴

De cette façon, et a fortiori puisque celui qui lit un classique est autant critique que sujet du texte, l'âge du lecteur n'a lui non plus aucune importance. Le classique se lit, et surtout il se relit. Il se redécouvre, et s'impose, dans des contextes toujours nouveaux.

b) La Nécessité du classique

Les classiques nourrissent tout du monde dans lequel la littérature évolue, des idées aux critiques, aux livres à venir bien sûr, et c'est là que l'on en perçoit toute la nécessité, l'inévitabilité, lors du travail d'écriture. Ce retour constant de l'œuvre classique au sein de la littérature n'est cependant possible que parce que le lecteur l'accepte et le plébiscite.

On peut en effet dire que c'est à ce moment de reconnaissance du lecteur, de son acceptation, que l'œuvre devient classique. Un classique opère chez son lecteur une révolution à double sens. Il s'agit d'abord d'un mouvement rassurant en ce qu'il effectue un retour cyclique et régulier sur des événements et éléments du passé, donc connus du

²⁴ Calvino 9.

lecteur. D'un autre côté, il bouscule ce qu'il sait déjà et l'invite à chercher l'inédit, la nouveauté dans une vision relativement éclairée, grâce à ces ressources du passé.

Ainsi, lorsque Don Anderson, écrivain australien, s'interroge sur cette même question « pourquoi lire les classiques ? » lors d'une conférence, il cite Don DeLillo et rappelle dans une perspective très post-moderniste, mais qui rejoint également celle de T.S. Eliot : « there is no more danger in the new ; danger is in the old. »²⁵ Plus que la connaissance du passé littéraire, c'est la méconnaissance de ce passé qui représente un danger pour l'écrivain contemporain, comme celui d'ignorer les classiques et de tenter d'écrire sans les avoir lus.

Les classiques ont en effet la faculté de mettre en lumière la production littéraire contemporaine. Ils permettent de lui donner un sens, c'est-à-dire une direction pour guider l'écrivain et une signification dans un contexte précis. En outre, pour David Malouf par exemple, les classiques ne déterminent pas seulement une identité littéraire mais ils touchent également l'écrivain, le lecteur : « we read the classics because they tell us who we are. »²⁶

[P]ast and present literature *writes us*, [...] Whatever we read has its capacity to a greater or lesser degree, but try to imagine a world in which *Hamlet*, say, or *Frankenstein* or *The Waste Land* had never been written, texts which, in effect and for better or worse, help to configure our consciousness.²⁷

Autant hors de la réalité qu'ancrés en elle, si les classiques la révèlent, ils sont paradoxalement capables d'inventer des mondes, de

²⁵ Don Anderson est professeur et chercheur à l'Université de Sydney. Il est également écrivain et le compilateur de sept volumes d'essais, d'articles, de revues et de fiction. Propos tenus lors d'une conférence « Why read the classics? » au festival des écrivains de Sydney, Sydney, 23/05/2003.

²⁶ David Malouf est écrivain. Propos tenus lors d'une conférence « Why read the classics? » au festival des écrivains de Sydney, Sydney, 23/05/2003.

²⁷ Peter Widdowson, *Literature*, London & New York, Routledge, 1999. 205.

créer des univers. Chaque fiction rajoute ainsi à l'imagination collective et contribue à élaborer un schéma imaginaire très général. Cet espace de création infini se nourrit essentiellement de ce que les classiques ont à lui donner. Une œuvre devient donc classique si elle peut, en plus d'emprunter à la constellation de mondes littéraires déjà esquissée, lui apporter quelque chose.

C'est le mouvement qui semble alors caractériser le mieux la relation entre la lecture et l'écriture. Cette dernière remarque permet par ailleurs de relever un point capital, à savoir la non linéarité dans laquelle s'inscrit l'interaction entre lecture et écriture. Il ne s'agit pas de lire d'abord puis d'écrire ; encore moins d'écrire puis de lire. Ce qui se passe, c'est un échange constant au cours duquel l'écriture se nourrit de la lecture et la lecture profite de l'écriture.

On apprend à écrire au fur et à mesure qu'on lit et l'inverse, de façon plus inattendue peut-être, se révèle être tout aussi vérifiable car écrire développe activement l'art de la lecture. En écrivant, on apprend nécessairement à reconnaître puis utiliser certains mécanismes pour produire tel ou tel effet sur le lecteur.

c) Un Outil pédagogique

La tradition d'utiliser comme référence une oeuvre classique vient d'une longue tradition littéraire d'imitation :

Prior to the nineteenth century the most widespread European model of the poet's education tended to de-emphasize individual creativity and to foreground the deliberate imitation of other poets [...]. For the ancients, at any rate [,] what did strike them forcefully—the Greek and Latin Writers as well as their Renaissance imitators—was

the sharp difference between a master's transformation of a model and a novice's copying of one.²⁸

Il faut bien comprendre, cependant, qu'avant d'être un outil de création littéraire, la doctrine classique d'imitation des grandes œuvres étaient une entreprise esthétique mais aussi morale au cours de laquelle l'écrivain avait pour tâche de transposer pour ses lecteurs contemporains la moralité classique visible dans les œuvres passées (il s'agissait parfois de répéter une œuvre conceptuelle, comme au Moyen-Âge où la littérature était orale). Pendant la Renaissance (puisque c'est avec les poètes humanistes que le concept classique de *imitatio* a connu un nouvel essor), on ne prônait pas une répétition totale des grandes œuvres, mais une réutilisation : et c'est peut-être là la première occurrence du classique comme outil pédagogique, d'éducation d'une pensée émancipée, et plus seulement comme outil politique et religieux d'asservissement au mot sacré passé de générations en générations (ainsi que cela pouvait sembler même si ce n'était souvent qu'une illusion). Un des effets de l'imitation étant d'avoir contribué au renouvellement des genres, encourageant l'imitation de genres qui n'étaient pas nécessairement à la mode, il n'est pas difficile d'en concevoir les bénéfices dans un programme d'écriture créative de nos jours.

Comment donc, concrètement peut-on faire émerger du sens de ces lectures ? Existe-t-il une méthode facilitant l'utilisation des classiques dans l'écriture en tant que discipline ? Peut-être faut-il simplement lire les classiques comme des manuels d'écriture, en reconnaissant à l'œuvre en plus de sa dimension fictive sa capacité à communiquer dans sa littérarité. Ce dépassement de la fiction invite ainsi à se poser la question du « comment » sur laquelle la majorité des manuels d'écriture se basent.

²⁸ R.M. Berry, « Theory, Creative Writing, and the Impertinence of History » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*, éd. Wendy Bishop et Hans Ostrom, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1994. 58-59.

C'est en sa qualité de professeur d'écriture et de créativité à l'Université de Melbourne (Australie) que Kevin Brophy commente :

Susan Perry's *Writing in Flow: Keys to Enhanced Creativity* promises by its title to come under the heading of inspiration. Perry is interested in the 'how' of flow as well as the experience. Flow, she says, occurs when

- your activity has clear goals
- you have the sense that your personal skills are suited to the task
- you are intensely focused
- you lose awareness of yourself
- your sense of time is altered
- the experience becomes self-awarding.

Yes to all of these! As with most discoveries in psychology it has been discovered before. Tolstoy described writer's flow in *Anna Karenina* in 1878.²⁹

Ce paragraphe est remarquable de pédagogie. Par la simple référence à l'œuvre classique de Tolstoï, qu'il oppose à la problématique résumée du livre de Perry, Brophy montre la vanité d'un système contemporain qui tend à se développer jusqu'à l'infini mais qui n'est pourtant pas sans limite. Il apparaît en effet inutile de consacrer un livre à ce que le professeur expose en six points ; surtout, il est impensable d'envisager qu'un lecteur aspirant à l'écriture puisse tirer un meilleur enseignement d'un livre de recettes littéraires que d'un roman reconnu, où la fiction se mêle à l'analyse subtile de questions littéraires.

Lire des séries de « how to... » concernant l'écriture ne constitue donc en aucun cas une expérience innovante ou intellectuellement enrichissante. Il semble beaucoup plus pertinent de faire la lecture d'un

²⁹ Brophy 213.

ouvrage que l'histoire littéraire a érigé en « classique » et d'en saisir la quintessence par soi-même. La compréhension est une étape indispensable à un apprentissage aussi ambitieux que celui d'écrire et l'expérience de la lecture, à travers les classiques, en est la première phase. Ainsi, Brophy insiste sur un problème contemporain de société, qui ne semble servir ni l'art ni la didactique. On cherche de plus en plus de raccourcis théoriques pour valider sa propre approche de l'écriture mais l'expérience de la lecture d'œuvres classiques reste indispensable.

d) Le Renouveau des classiques

On peut enfin attirer l'attention des lecteurs sur le fait qu'il n'est pas interdit de s'appropriier les classiques. Au cours de l'écriture, c'est son propre texte qu'il faut alors apprendre à lire et à relire de la même façon que l'on a pu lire et relire des classiques, en interrogeant son texte, en considérant différents axes de lecture, en le critiquant. Lecture et écriture sont intrinsèquement liées, comme le rappelle Marcelle Freiman, professeur d'écriture et de créativité à l'Université de Macquarie (Sydney) :

When we write we also read, re-read, re-write, re-conceptualise, re-make, displace and replace meaning. The choices made are critical choices about our writing and the text we are in process of creating. These choices occur for a great many reasons, all within and part of the formation of discourse. We choose whether to write 'with' or 'against' discourse, how we engage with discourse while producing it. In writing, 'writing' and 'reading' cannot be separated into discrete formalist functions; a 'reading'

occurs that is 'writerly' alongside writing that is 'readerly' - as a continuum.³⁰

De ce jeu entre lecture et écriture, l'auteur acquiert justement un certain nombre de schémas et de stéréotypes d'intrigues. En quoi consistent ces reprises ? Qu'apportent-elles à l'écriture et à son enseignement ? Alors que l'on peut facilement constater que l'écriture contemporaine recherche de plus en plus le sensationnel et l'inédit, est-il encore possible de s'émanciper et d'échapper totalement aux schémas et stéréotypes littéraires ?

2. Schémas et stéréotypes d'intrigue

a) Reconnaissance et exploitation d'un système

Afin de mieux comprendre les effets des intrigues ou autres schémas stéréotypes en littérature, il peut être utile de revenir à la définition du terme de départ. Le « stéréotype », avant de devenir le lieu commun, l'idée répétitive que l'on s'en fait aujourd'hui, est un terme d'imprimerie. Il désigne en effet des caractères solides obtenus par fonte de plomb et conservés pour de nouveaux tirages. Il s'agit donc d'un procédé de typographie découvert à la fin du dix-huitième siècle, d'une prouesse technique qui permettait d'utiliser simultanément plusieurs clichés sans avoir à refaire les travaux de coulage et de moulage.

C'est au dix-neuvième siècle qu'est employé pour la première fois le terme de « stéréotype » comme néologisme, au sens figuré, mais sa connotation est souvent péjorative car elle représente l'usure de l'expression verbale. Dans le cas du stéréotype littéraire, on peut parler de convention esthétique utilisant abondamment les présupposés de lecture dans un texte : on cherche à réutiliser des unités de signification,

³⁰ Marcelle Freiman, « Letter to the editors » in *Text: The Journal of the Australian Association of Writing Programs, an international electronic refereed journal published twice yearly*, Volume 7, numéro 2, octobre 2003, www.gu.edu.au/school/art/text/index.htm

des codes littéraires, déjà rencontrés et qui entrent dans la narration ou l'agencement d'un texte pour en faciliter la lisibilité.

En littérature, le stéréotype n'est-il qu'une solution de facilité rassurante et probatoire pour l'auteur ? La question mérite certes d'être posée car la répétition de schémas littéraires et autres procédés est un phénomène remarquable dans la littérature en général. Cependant, où serait le plaisir d'écrire dont on a déjà parlé si l'écriture se contentait de se « reproduire » ? Pire : où serait le plaisir de la lecture ? Il semble d'emblée plus approprié d'apporter une certaine nuance à la considération des stéréotypes littéraires.

De la même façon que le squelette charpente le corps humain, la structure d'un texte lui confère son unité. Il n'est pas un cours d'écriture et de créativité qui encouragerait les apprentis auteurs à écrire d'emblée sans structure. Or si certains courants littéraires prônent la déstructuration des textes, lorsque l'on s'intéresse aux méthodes qui ont permis aux écrivains de produire ces textes a priori chaotiques, il en ressort que l'œuvre reste le fruit d'un travail complexe, donc structuré, réfléchi, et qui a pour origine l'antithèse du brouillon qu'il semble proposer.

Ainsi peut-on trouver dans un manuel d'enseignement d'écriture et de créativité de l'Université Macquarie (Australie) des exercices simples visant à acquérir une meilleure appréhension de la façon dont on peut structurer un texte. L'exercice en question porte sur l'écriture de haïkus, ces petits poèmes japonais caractérisés par leur forme immuable :

Five syllables in your first line, seven in your second, five again in your third - that is the Japanese form of haiku. Some novelists write haiku when they come to the desk in the morning to tone up their verbal muscles which can become slack unless exercised. [...] Try writing some haiku. Walk, take a ride on a tram or bus, watch

people, the passing parade, and describe it with utmost economy; look at one thing and see another.³¹

On voit à travers cet exemple comment il est possible de concilier structure et fantaisie dans l'écriture ; Kinross-Smith encourage en effet les apprentis auteurs à user au mieux de leur imagination tout en respectant scrupuleusement la forme stricte du poème. Cependant, l'étude de la structure d'un texte et des schémas narratifs qui le composent est loin d'être une préoccupation contemporaine.

Lorsque Vladimir Propp, formaliste russe du début du vingtième siècle, entreprend de révolutionner le système de classement des récits folkloriques en mettant à jour la forme invariante d'une centaine de contes russes, il ne se doutait probablement pas que sa méthode d'analyse allait durablement influencer les études sur les genres littéraires et le récit. Dans les années 1920 en effet, les études littéraires se renouvellent profondément en Russie. Elles fondent leur recherche sur l'analyse des textes considérés comme des faits de langage, nécessairement multiples puisqu'ils s'intéressent à différents niveaux de la langue et divers types de discours, mais qui rompent avec les études historiques et biographiques alors prédominantes.

Ce formalisme critique ne s'est fait connaître en France qu'à partir des années 1960 et a marqué l'approche des textes. Propp cherchait ainsi à démontrer que l'ensemble des contes merveilleux n'était caractérisé ni par la pluralité ni par l'originalité mais que ces contes ne représentaient en fait que des variantes dérivant d'un type unique.

C'est un schéma quinaire que Propp envisagea comme structure fixe autour de laquelle se construisent les contes populaires. Les cinq étapes peuvent être présentées ainsi :

- situation initiale,

³¹ Graeme Kinross-Smith, *Writer: A Working Guide for New Writers*, Melbourne, Melbourne University Press, 1992. Parties 1 et 2 : 6-47. Extrait du « Course Reader: ENGL 218 Creative Writing », S1 2003, éd. Marcelle Freiman pour le département d'anglais, Division des Lettres. 5.

- perturbation,
- déséquilibre,
- action réparatrice,
- rétablissement de l'équilibre.

On peut sans difficulté reconnaître la trame de contes traditionnels merveilleux tels que Cendrillon, La Belle au Bois Dormant, etc.

Il est évident que ce schéma ne saurait être considéré comme l'unique modèle valable selon lequel tout bon conte devrait être envisagé. Ce serait nier la pluralité de la littérature, dans sa conception, sa réalisation et sa finalité. Plusieurs variantes ont par ailleurs accompagné ce modèle comme l'échec du héros au lieu du rétablissement finalement heureux de l'équilibre. L'aspect pédagogique d'une telle approche est cependant indéniable pour l'apprenti écrivain.

b) Un Système codifié

C'est dans un esprit de clarté et de synthèse identique que plusieurs stéréotypes d'intrigues ont vu le jour en fonction des genres littéraires. Le roman policier se présente par exemple généralement en trois phases, au cours desquelles le détective est d'abord confronté à un mystère, mène ensuite son enquête qu'il solutionne finalement permettant le châtement du coupable.

Il est encore possible de détailler avec plus de précisions la phase qui représente probablement le plus d'intérêt, à la fois pour le lecteur et l'écrivain, c'est-à-dire l'enquête. Chez Conan Doyle par exemple, le détective Holmes suit fréquemment le même procédé : il examine les données, élabore une hypothèse, imagine une mise à l'épreuve, qu'il concrétise ; lorsque le test s'avère probant, l'hypothèse est vérifiée.

Il semble important de garder deux choses à l'esprit, la première étant que certains auteurs utilisent volontairement la même structure ou des repères narratifs identiques pour chacune de leurs narrations. C'est

le cas de Conan Doyle comme l'on vient de le voir ainsi que d'Agatha Christie. Dans les deux cas, on assiste à une véritable fidélisation du lectorat grâce au retour du même détective d'un roman à un autre. En d'autres termes, le lecteur prend plaisir à retrouver un personnage particulier qu'il apprend à mieux connaître au fur et à mesure des enquêtes, et l'intrigue, sans être totalement secondaire, ne déçoit pas lorsqu'elle ne présente aucune surprise.

Le deuxième point essentiel trouve un écho indéniable dans l'enseignement de l'écriture et de la créativité, s'inscrivant de droit dans ce propos. Il s'agit en effet de comprendre que ces schémas et stéréotypes d'intrigues, tels que l'on peut les trouver d'un auteur à un autre ou dans des romans d'un même auteur, constituent en quelque sorte des usages littéraires. Or ces usages peuvent être suivis comme contournés.

De fait alors que des exercices d'écriture créative imposent le respect strict de certaines conventions structurelles en prose ou en poésie, on peut envisager des exercices dont le but serait de détourner ces règles, en sachant que la réussite de l'exercice dépend nécessairement de la compréhension implicite des structures à rompre. L'approche est différente, peut-être plus élitiste car elle demande une synthèse qui n'apparaît pas explicitement dans le résultat final. Elle offre cependant des possibilités plus étendues, comme le montre David Lodge.

Au cours d'une entrevue, à propos de son roman *Ginger, You're Barmy*³², Lodge reconnaît très clairement l'influence de Graham Greene sur son travail. Or il explique également comment il a utilisé une structure similaire à l'un des romans de Greene pour en détourner les codes et insuffler à ses propos l'ironie qui sous-tend l'intrigue :

³² David Lodge, *Ginger, You're Barmy*, London, MacGibbon & Kee, 1962.

Ginger is another novel written under the influence of Greene. It has a similar structure to that of *The Quiet American*. I wanted to write a novel that would sum up the institution of National Service (i.e. two years' compulsory military service for young men) as I experienced it, not long before it was abolished in Britain because it had ceased to serve any useful purpose. My own response shifted from a shocked resistance to the military ethos (I declined to try for an officer's commission in Basic Training) to pragmatic resignation and a determination to make life as comfortable as possible for myself. I developed these two responses into two separate characters and contrasted their fortunes. I suppose the novel reflects my own aversion to risky, romantic gestures, but also a certain grudging admiration for those who make them. Like Fowler in *The Quiet American* Jonathan has "won" in the end but feels as if he has lost. I think it's a novel about morality and values rather than politics or religious belief as such.³³

Lodge s'est donc inspiré d'un auteur du vingtième siècle, mais il est également possible de s'inspirer d'œuvres plus anciennes et de s'en réapproprier les mythes. Les œuvres post-modernes sont probablement celles qui ont usé de la technique de déstructuration avec le plus de conviction, visant stratégiquement à la distanciation et à la dérision entre autres.

c) Le Mythe devenu stéréotype

Au cœur de ces œuvres, les mythes cosmogoniques sont souvent les plus détournés. Si l'on considère l'importance de certaines questions

³³ David Lodge, au cours d'un entretien mené par Lidia Vianu publié par *România literară*. Numéro 15, semaine du 18-24 avril 2001. Entretien disponible sur : www.lidiavianu.scriptmania.com/david_lodge.htm

et de certaines quêtes de la société contemporaine dans le monde anglo-saxon, il s'agit là d'un phénomène compréhensible. En effet, la création du monde, de l'homme, et celle que l'écrivain rend possible par extension, suscitent toujours des interrogations fondamentales. Or écrire l'univers, c'est le raconter, lui donner une forme et donc des limites existentielles. En définissant ainsi la genèse de sa fiction, c'est son propre monde que l'écrivain maîtrise mieux, même s'il serait abusif de dire que l'écriture répond à toutes ses questions.

Les schémas qui ont fait naître l'univers sont aussi complexes que les schémas narratifs. Écriture et cosmogonie sont intrinsèquement liées et l'on comprend mieux, dès lors, comment on a encore du mal à les séparer dans les fictions d'aujourd'hui. Le plus souvent, la formation du monde est régie par un héros puissant ou un personnage central : Dieu dans la version biblique, Odin selon les croyances nordiques, et Cronos pour les Grecs.

Le logos tient doublement sa place dans la structuration de l'univers : d'une part, le Dieu biblique nomme les choses pour les amener à l'existence ; d'autre part les mythes cosmogoniques se transmettent chez les hommes par la parole, dans la littérature. Le monde serait ainsi un fait de langage, et resterait un effet de parole.

De même donc que la cosmogonie éclaire certains faits narratifs, l'art de la narration semble satisfaire les auteurs. Schémas et stéréotypes d'intrigues influencent effectivement l'écriture ; d'autre part, c'est l'écriture qui les véhicule et les rend crédibles. Dès lors, on peut accorder la même crédibilité aux écrivains qui répètent ces mythes et réutilisent des intrigues stéréotypées pour faire passer leur propre message.

Ainsi,

le mythe est une parole... le mythe ne se définit pas par l'objet de son message mais par la façon dont il le

profère : il y a des limites formelles au mythe, il n'y en a pas de substantielles.³⁴

Une définition du mythe telle que la propose Roland Barthes confirme que mythes et langage sont indissociables, et insiste sur la racine grecque du terme, le « mythos » étant « la parole qui raconte ». Contrairement aux classiques en effet, dont on pourrait dire qu'ils dépassent cette acception du terme et sont plus proches du « logos » c'est-à-dire de « la parole qui démontre », les modèles mythiques constituent des clés de lecture. Ils donnent entre autres choses des outils de comparaison pour mesurer des variations d'un récit à autre et permettent de repérer certaines normes.

Enfin, l'écriture et la créativité n'ont pas que la faculté de régénérer les mythes grâce à ces structures préexistantes. L'enseignement peut aussi en générer de nouveaux, inventer de nouveaux schémas narratifs et imposer de nouvelles règles. La littérature américaine, toute en oppositions, semble être un bon exemple. Le nord et le sud, l'homme et la femme pour ne citer qu'eux sont autant de systèmes d'oppositions propices à engendrer de nouveaux stéréotypes.

De façon très générale, l'incarnation du Sud dans la culture américaine est typiquement une femme (de Scarlet aux Invaincues) ou un héros délicat et rêveur, tandis que celle du Nord et de l'Ouest a donné naissance à divers stéréotypes virils allant du Yankee au pionnier et au cow-boy. Le thème même de la frontière, qui symbolise ces divisions, n'échappe pas à la mythification ni à la constitution d'une littérature qui lui est propre.

La Genèse biblique, pour conclure, a considérablement inspiré les écrivains de tous temps et tous horizons littéraires et culturels. Né de l'écriture, le mythe se perpétue à travers elle. Il met notamment en scène deux archétypes fascinants, Adam et Eve, à l'origine d'un nombre

³⁴ Roland Barthes, *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957. 194-195.

incalculable de fictions. Cette fascination de l'écriture pour ces deux protagonistes est en partie liée au récit génésiaque selon lequel ils auraient influencé le devenir de l'humanité en faisant le choix de manger le fruit défendu. Qu'en est-il donc des choix de l'auteur ? Se font-ils malgré des avertissements, ou plutôt à la faveur d'instincts ? Un choix relève toujours d'un processus de réflexion, si peu abouti qu'il puisse être, et la création littéraire n'échappe pas à la tyrannie du choix. Ce qui a longtemps échappé au monde littéraire, cependant, était une discipline qui porterait son regard sur le pourquoi et le comment de la trame narrative. Quel rôle joue donc la critique littéraire dans la conception du texte comme objet d'étude ?

C - LE TEXTE, OBJET D'ETUDE

A l'origine de la critique, Professeurs, chercheurs et autres indépendants ont beau faire preuve d'autant de pertinence que de perspicacité dans leurs articles, et malgré tout le sérieux académique des revues dans lesquelles ces articles paraissent, leur lectorat se réduit principalement aux universitaires et parmi ces derniers, pourrait-on dire, aux universitaires dont le sujet de recherche est relatif au propos de l'article. Force est de constater que peu de poètes et d'écrivains sont des lecteurs assidus de critique littéraire. Cependant, la critique peut s'avérer être une alliée de poids dans l'étude de la littérature et du processus créatif qui la rend possible. Alors qu'elle est une science plus connue pour être une étude *a posteriori* de la littérature, c'est à dire qui se concentre sur le texte considéré comme un produit fini, post écriture, ce chapitre se propose d'explorer les modes d'existence et de fonctionnement de la critique dans son rôle le plus classique, ainsi que comment elle contribue à définir le texte *a priori*, c'est-à-dire comment elle analyse et jalonne les conditions de création préalables au texte.

1. La Littérature, objet d'étude

Art, like nature, has to be distinguished from the systematic study of it, which is criticism. It is therefore impossible to "learn literature": one learns about it in a certain way, but what one learns, transitively, is the criticism of literature. Similarly, the difficulty often felt in "teaching literature" arises from the fact that it cannot be done; the criticism of literature is all that can be directly taught. Literature is not a subject of study, but an object of study[.]³⁵

³⁵ Northrop Frye, *Anatomy of Criticism*, New York, Atheneum, 1966. 11-12.

a) Présupposés critiques et reconnaissance du processus de création littéraire

Depuis le dix-neuvième siècle, les critiques ont adapté puis appliqué à la littérature et à son interprétation de nombreuses idéologies. De nos jours, au menu de la théorisation littéraire, il est donc possible de trouver le marxisme, la théorie freudienne, la nouvelle critique, ou encore le structuralisme et la déconstruction, par exemple. Pour appréhender et comprendre ces différents courants de théorie littéraire, il faut avant toute chose avoir été initié aux méthodes et au vocabulaire très spécifiques à la critique littéraire.

En usant d'un jargon qui lui est propre, la critique s'adresse donc à un nombre limité de lecteurs. Elle se ferme en outre un peu plus à la communauté littéraire des écrivains lorsqu'elle présente son travail comme une mission, qui va parfois, sinon souvent, à l'encontre des auteurs eux-mêmes. Il semblerait finalement que la critique littéraire éclipse les textes qu'elle était censée enrichir et rendre abordables. C'est à la mesure d'un tel constat que le lecteur peut être amené à réfléchir et à se demander si la littérature prévaut toujours sur la critique.

La critique littéraire se présente comme une discipline très spécialisée et technique, à un tel point qu'il ne semble pas difficile de comprendre le découragement d'écrivains non spécialisés, par exemple. Intentionnellement ou inconsciemment, beaucoup de critiques tendent à élever leur analyse à un niveau bien plus complexe que celui dans lequel les œuvres analysées s'inscrivent. Ils laissent ainsi la littérature et les lecteurs loin derrière eux et renforcent les limites d'une communauté déjà restreinte.

La critique littéraire fait pourtant partie, à part entière, du paysage littéraire contemporain. Si elle peut sembler décourageante d'élitisme au premier abord, elle doit aussi être considérée comme un atout pour la littérature. En quoi, précisément, sert-elle la littérature et sa création ? La critique littéraire, comme la littérature, est présente sous plusieurs

formes. Or, sous certaines de ces formes, la critique sait rester proche des textes qu'elle exploite. Dans ce sens, elle ne réinvente pas l'œuvre mais elle la réveille.

Il arrive donc que la théorie travaille dans le sens de l'auteur. Elle présente ainsi le produit écrit et l'écrivain comme étant liés, et l'expérience et les idées de l'auteur sont mises en avant. En insistant sur le comment de la création d'une œuvre, recoupant à la fois le travail et la vie de l'auteur, le critique parvient alors à donner une dimension supplémentaire non seulement au texte mais aussi à celui qui l'a écrit. L'écrivain est humanisé : il a fait face aux difficultés contingentes au processus de création, les a surmontées ou contournées, et a réussi à construire quelque chose grâce à son travail.

La critique lorsqu'elle opère de cette façon tient un rôle particulièrement important de démythification du processus littéraire. Le travail de l'auteur ainsi mis en lumière se révèle dans sa pluralité, et c'est cette diversité qui rend si intéressante la transformation de la masse d'expérience d'un auteur en artefact. L'écrivain est lui-même reconstruit en tant que personne travaillant dans un contexte donné et participant à un mouvement qui a toujours cours, celui qui vise à faire de son art l'expression artistique de conflits et dilemmes universaux.

Ainsi, à la différence de l'écrivain, le critique littéraire doit, en plus de décrire l'œuvre, la mesurer selon des critères complexes à la fois esthétiques, mais aussi sociaux et politiques. On peut alors prêter à la critique l'ambition de créer une science du littéraire.

b) Un Moteur de la création littéraire ?

Le rôle du critique littéraire, à la différence de l'universitaire, est de comprendre puis d'expliquer ce qui selon lui fait de tel ou tel texte une œuvre littéraire majeure. En d'autres termes, il s'agit de savoir si un texte « fonctionne » et pourquoi. D'autre part, le critique contribue à la

continuité de l'histoire littéraire, en replaçant chaque œuvre dans un continuum qui inclut standards et classiques antérieurs. C'est ce même continuum que T.S. Eliot appelait « tradition » dans « Tradition and the Individual Talent ».

En ce sens, la critique littéraire vient en complément de l'écriture et de la créativité. En conférant au texte une dimension analytique, esthétique et philosophique, des critiques tels que Roland Barthes enrichissent le texte. Ils ajoutent à sa littéarité un dynamisme pluriel, caractérisé par la densité des informations que la critique n'invente pas mais révèle. Lire ces critiques peut donc aider un apprenti écrivain à comprendre le fonctionnement d'un texte non plus seulement de manière mécanique cette fois, mais désormais aussi de manière philosophique et esthétique. La critique semble alors être un ingrédient indispensable à l'écriture en tant qu'art.

Par ailleurs, puisque l'on a précédemment énoncé que lecture et écriture étaient deux notions inséparables, on pourrait résumer le travail du critique littéraire à un travail de lecture complexe. En effet, à la différence d'un lecteur « amateur », un critique se doit de déchiffrer à la fois le message du texte et la façon dont ce message lui parvient. Ainsi, lorsqu'il met à jour les techniques utilisées, il peut également mettre en lumière celles qui lui semblent faire défaut au texte, ou encore celles qui l'affaiblissent. Malgré la profonde subjectivité de ces critiques, on peut difficilement douter de leur bénéfique pour un jeune auteur.

Ainsi, alors qu'il est laborieux pour l'écrivain débutant de prendre du recul par rapport à ses travaux d'écriture en cours, la critique littéraire, prenant pour support un autre texte, peut être l'agent révélateur d'idées inconscientes, de perceptions ou de particularités d'une démarche créative. Il incombe par la suite à l'écrivain d'utiliser ses nouvelles connaissances pour son travail, tout comme il peut se servir des questions que pose une étude critique. La critique devient donc le filtre

d'une réflexion créative, philosophique, esthétique et pédagogique en ce qu'elle ne résout pas toutes les interrogations soulevées.

c) Utilité didactique de la critique

Il semble en outre important de reconnaître et d'affirmer la nécessité de la critique littéraire non plus seulement à l'écriture et à son apprentissage isolé mais aussi à l'enseignement de l'écriture créative, tel qu'il peut être conçu dans les universités anglo-saxonnes. A l'Université australienne de Macquarie par exemple, il apparaît clairement, dans la description d'un cours d'écriture et de créativité de niveau académique supérieur, que la critique littéraire est une composante essentielle de l'enseignement proposé :

The M.A. in Creative Writing offers students interested in writing and the teaching of writing an opportunity to workshop their creative ideas and develop their writing skills while critically examining seminal literary works of the past and present, and familiarizing themselves with the contemporary literary milieu.³⁶

Le même constat peut être fait aux Etats-Unis d'Amérique si l'on en croit cette description d'un cours similaire de l'Université d'Harvard :

[The course consists in] an intensive graduate workshop in writing and reading fiction. We will concentrate on different elements of the writer's craft at each meeting. This focus will inform our discussions as we read participants' creative and critical drafts, as well as

³⁶ Informations disponibles sur le site Internet de Macquarie University, Sydney, Australie : www.engl.mq.edu.au/macreat.htm. Edition 2004-2005 du site Internet.

contemporary works by established writers. We will also analyze essays by established fiction writers about the craft of writing and present these analyses orally and in writing.³⁷

Marcelle Freiman, professeur d'écriture créative à l'Université de Macquarie sus citée, confirme ainsi en tant qu'enseignante son intérêt pour l'usage de la critique au sein même de ses cours : « in fact [my] argument is for the recognition of the application of criticism to the practice and process of writing. »³⁸ Dans la même lettre et pour justifier sa position, elle fait appel à T.S. Eliot qui a su, selon elle, démontrer le lien étroit entre l'écriture et la critique :

Probably, indeed, the larger part of the labour of an author in composing his work is critical labour; the labour of sifting, combining, constructing, expunging, correcting, testing: this frightful toil is as much critical as creative. I maintain even that the criticism employed by a trained and skilled writer on his own work is the most vital, the highest kind of criticism...³⁹

Si l'on souhaite donc répondre à la question de départ, à savoir « l'écriture créative peut-elle faire usage de la critique littéraire ? », il faut sans doute retenir que les bénéfices à en retirer sont multiples et ce tant pour l'art, que pour la discipline, et que pour l'enseignement de l'écriture. La critique en effet peut aider l'écrivain à se poser les questions nécessaires à la réalisation de son projet ; elle ne peut en aucun cas être la cause de son effondrement.

³⁷ Informations disponibles sur le site Internet de Harvard University, Cambridge, USA : www.extension.harvard.edu/2003-04/courses/crea. Edition 2003-2004 du site Internet.

³⁸ Freiman, Marcelle, « Letters to the Editors » in *Text: the Journal of the Australian Association of Writing Programs*, Volume 7, Numéro 2, octobre 2003, www.griffith.edu.au/school/art/text/

³⁹ T. S. Eliot, "The Function of Criticism" in *Selected Essays*, London, Faber and Faber, 1969. 30.

La critique encourage à la réécriture, phase fondamentale de création d'un texte. Elle montre le texte comme étant transformable et incite ainsi l'auteur à retoucher son texte, à prendre de la distance. Au cours d'ateliers d'écriture, elle est encouragée et développée, dans l'individualité et la collectivité. Enfin, elle rend plus faciles les procédures conscientes, en les mettant en lumière dans d'autres travaux.

C'est par ailleurs lors de ces mêmes ateliers d'écriture que peuvent être évoqués certains problèmes techniques d'écriture. Concrètement donc, on a vu que la critique et son usage permettent de résoudre des problèmes de vocabulaire, de syntaxe, de ponctuation, de niveaux de langue, de justesse ou encore d'organisation d'un texte. Certes, la critique littéraire est un outil de l'écriture créative ; cependant, quand construit-elle et comment déconstruit-elle ? Écriture et critique interagissent, mais de quelle façon ?

La mise en œuvre d'unités critiques au sein de l'enseignement de l'écriture et de la créativité pose en effet un certain nombre de problèmes : qu'apprend-on en cours d'écriture créative ? Faut-il par ailleurs distinguer entre « cours » et « ateliers » ? Apprend-on, enfin, à devenir artiste ou s'agit-il d'accumuler des connaissances sur un sujet d'art ?

2. Le Sens de la critique

On attribue un sens à la lecture. Le texte lu a en effet une visée et une signification. On attribue, avec plus ou moins de facilité, un sens à l'écriture. La critique a-t-elle un sens ? Si tel est le cas, pour qui a-t-elle un sens ? Est-ce pour l'écrivain, le lecteur, l'enseignant, le chercheur, ou l'étudiant ? En outre, qui lui donne un sens ? Voilà autant de questions qui aident non seulement à appréhender la notion de critique littéraire, à la cerner pragmatiquement, mais aussi à évaluer son interaction avec l'écriture, et notamment comment cette relation peut évoluer.

a) Le texte, locus de la critique

Lieu privilégié de la critique s'il en est, le texte est en effet à la fois le point de départ et la cible des propos critiques. Reconnaître l'existence du texte en tant qu'espace de la critique, c'est dépasser les débats intentionnalistes et créationnistes, pour ne citer qu'eux. Ainsi, que l'on prenne en compte ou non la volonté et l'intention de l'auteur dans un texte, quel que soit le processus créatif que l'on admette préalable au texte, rien de tout cela ne change le fait que ce texte est un produit, une réalisation artistique à part entière.

Que l'on ignore l'auteur de *Tristan et Iseult*, par exemple, ne retire pas au texte sa valeur. Au contraire, pourrait-on objecter, c'est précisément ce « manque » qui a donné lieu à un débordement artistique plutôt intéressant sur plusieurs versions de la même romance. Indirectement, c'est un esprit critique qui a rendu possible ce qu'il faut aujourd'hui voir comme la pluralité du texte.

Malgré toutes les variantes apportées à l'histoire, il s'agit toujours de *Tristan et Iseult*, parce que finalement, le texte est fidèle à lui-même. Simplement, on a pallié un défaut d'informations par le développement et l'éclatement d'autres informations intrinsèques au texte. Or une lecture naïve du texte suffit largement à sa compréhension linéaire, c'est-à-dire à la compréhension de la suite de ses événements. C'est la lecture critique de l'histoire qui introduit la notion de manques d'informations, et par là même le besoin de combler ce manque.

Cependant, le texte ne comble pas toujours un manque, il peut aussi le créer. La métafiction est sans doute un des exemples les plus pertinents. David Lodge explique : « metafiction is fiction about fiction: novels and stories that call attention to their fictional status and their own compositional procedures. »⁴⁰ Le texte semble donc affranchi

⁴⁰ Lodge, *The Art of Fiction* 206.

de toute autorité, même si, à bien y regarder, on peut y voir une méta-autorité, établie dans cette nouvelle épaisseur du texte. En outre, il tient un discours réflexif, qui trouve sa place dans les espaces vides que ménage le texte.

The granddaddy of all metafictional novels was *Tristram Shandy*, whose narrator's dialogues with his imaginary readers are only one of many ways in which Sterne foregrounds the gap between art and life that conventional realism seeks to conceal.⁴¹

C'est donc en créant le manque qu'il éveille l'intérêt du lecteur et pose ses questions, directement ou indirectement. Toutefois, malgré l'apparente autonomie du texte, il s'agit bien sûr d'un procédé d'écriture derrière lequel l'écrivain est toujours présent. Quelle est donc sa place dans cette structure ?

Il instrumentalise le texte et manipule le lecteur. Pour reprendre l'image carnavalesque chère aux postmodernistes, il avance masqué. Son rôle n'est pas celui d'un auteur puisqu'il ne se montre pas comme tel, dissimule son autorité. En revanche, il remplit la fonction d'un critique en incluant un commentaire à son texte. « Metafictional writers have a sneaky habit of incorporating potential criticism into their texts and thus 'fictionalizing' it. »⁴² De façon intéressante, les créateurs de métafiction ne renversent pas que les conventions traditionnelles de l'écriture. Il renverse avec elles le processus de création littéraire.

En effet, si l'on ne peut établir de schéma fixe de la création artistique, il faut toutefois reconnaître que son processus suit un sens et que la lecture critique s'impose généralement en fin de parcours artistique, répondant à la logique qui veut que pour commenter une œuvre, il faut qu'elle existe. Cependant, pour l'écrivain, l'existence de

⁴¹ Lodge, *The Art of Fiction* 206-207.

⁴² Lodge, *The Art of Fiction* 208.

l'œuvre précède sa matérialisation. Il a donc une connaissance (certes perfectible mais authentique et bien réelle) de son texte avant de l'écrire. De fait, c'est le privilège de l'écrivain seul que de pouvoir inclure une analyse à la création. Le texte et sa critique sont simultanés, et leur confrontation, dont le texte rend littéralement compte, confère une force supplémentaire au texte.

L'auteur profite en outre de la tension que provoque la confrontation entre la réalité du texte et sa critique simultanée pour faire resurgir son autorité de temps à autre, affirmant manipulation et critique :

The authorial voice abruptly intervenes to comment that Ambrose's situation is either too familiar or too deviant to be worth describing, which is as if a movie actor were to turn to the camera and say, 'This is a lousy script.' In the manner of *Tristram Shandy*, the voice of a carping critic is heard, attacking the whole project: 'Is there anything more tiresome, in fiction, than the problems of sensitive adolescents?'⁴³

Le texte, *locus* de la critique, peut donc être à la fois son origine, son expression et sa destination. Il donne ainsi un sens à la critique. On peut cependant s'interroger sur un point : la critique acquiert effectivement un sens dans la métafiction, mais quelle progression permet-elle ?

Elle apparaît plus comme un élément provocant la prise de conscience qui accompagne les questions soulevées que comme un moteur de la pensée critique, qui suit le lecteur et le guide dans ses réflexions. C'est peut-être la limite du texte réflexif. En faisant référence à lui-même, il se montre exclusif, en ce qu'il n'ouvre pas de considérations en dehors de son propre champ d'application. Il faut donc faire appel à une critique extérieure au texte pour élargir la réflexion.

⁴³ Lodge, *The Art of Fiction* 209.

b) La critique logique

La critique s'inscrit dans un contexte. On peut dire qu'elle est logique, ou raisonnée, lorsqu'elle prend en compte ce contexte, qu'elle l'a analysé et exploité.

There are many ways of categorizing and distinguishing literary critics, according to their methods and principles; theoretical and descriptive, historical and anti-historical, moral and formal, intentionalist and affective, impressionistic and analytical, Oxford and Cambridge, and so on. [It may help] to begin by asking of any particular critic: in what context was he writing, for what audience, and to what implicit or explicit purpose?⁴⁴

L'usage de la logique est quasi inhérent à la critique littéraire, d'abord parce que comme le dit Lodge, la critique lui-même a subi diverses influences académiques et professionnelles. Il lui est donc difficile d'occulter les mécanismes logiques qui ont jusque-là structuré à la fois sa pensée et son discours. D'autre part, la critique est un langage à part entière car son usage implique la connaissance et la maîtrise de codes, c'est-à-dire d'un vocabulaire spécifique ou de son évolution dans l'histoire de la littérature, par exemple.

La diversité de la critique littéraire ne peut qu'être considérée comme un atout pour la littérature et de fait, pour l'écriture créative. Elle révèle en effet d'une part la pluralité de la discipline littéraire et donc l'infinité de possibilités qui la conditionne. Loin d'être décourageante, ainsi qu'elle paraît d'abord, elle invite au contraire, par l'exploration et l'exploitation de cette diversité à envisager sa propre écriture comme plurielle, non figée. Elle rend à l'écriture son statut artistique, l'art étant le résultat d'un processus ne visant que l'amélioration de l'œuvre.

⁴⁴ Lodge, *The Novelist at the Crossroads* 247.

c) Statut critique ?

Or, qu'en est-il du statut de la critique elle-même ? Voilà une question qu'il paraît légitime de se poser. Vers quoi tend la critique de l'écriture créative ? Où se situe la critique dans son rapport à une discipline au statut non défini ? Tout comme l'évolution des techniques et théories de l'Art ont permis qu'une critique d'art pictural puisse désormais être de même nature que l'art critiqué (selon les pratiques de L'Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts, par exemple), le processus d'écriture emploie les mêmes outils que la composition critique, soit le crayon ou le logiciel informatique. Dans le cas de l'écriture créative, l'art et la critique s'expriment par le même médium, à savoir le langage. On comprend alors la confusion entre œuvres critiques et œuvres à portée purement artistique ainsi que la tentation des auteurs à mêler les deux, ce qui rend leur identification, et donc leur usage plus complexe encore. La littérature anglo-saxonne abonde d'ouvrages critiques discutant les thèmes de l'écriture et de la créativité. Certains de ces ouvrages proposent ainsi des activités, des jeux de réflexion, et autres exercices visant à stimuler l'imagination. On retiendra par exemple *The Writing Book*⁴⁵ de Kate Grenville, *Immediate Fiction: a Complete Writing Course*⁴⁶ de Jerry Cleaver, ou encore *Creative Writing, a Practical Guide*⁴⁷ de Julia Casterton, pour ne nommer qu'eux. Ils offrent une vision très pragmatique de l'écriture créative. D'autres ouvrages, plus théoriques, versent dans des analyses critiquant le texte *a posteriori*. Enfin, on peut également trouver des études faisant état de recherches détaillées autour de l'écriture et même des ouvrages consacrés à sa valeur. Tous, cependant, ont pour objet le texte. Ainsi, après avoir pris soin de définir le texte comme un objet littéraire, objet qui fonctionne seul, mais également au sein d'un système plus complexe, et comme un objet d'étude duquel et dans lequel la pensée critique peut s'exercer, le texte

⁴⁵ Kate Grenville, *The Writing Book: A Workbook for Writers*, Sydney, Allen and Unwin, 1990.

⁴⁶ Jerry Cleaver, *Immediate Fiction: a Complete Writing Course*, New York, Saint Martin's Press, 2002.

⁴⁷ Julia Casterton, *Creative Writing, a Practical Guide*, London, Palgrave Macmillan, 1998.

s'impose maintenant comme objet artistique de création. Qu'il soit objet en cours de fabrication ou qu'il soit objet de cours de fabrication, le texte ressemble fort à un objet d'art avec toute cette attention.

D - LE TEXTE, OBJET DE CREATION

Dans un mémoire qu'il a judicieusement nommé *On Writing*⁴⁸, Stephen King propose une réflexion sur l'écriture en devenir. Son livre ne constitue pas un cahier d'exercices, il ne promet pas non plus une méthode pour mieux écrire. Il se sert plutôt d'expériences personnelles pour aboutir à un commentaire aussi fin que distrayant sur l'écriture dans son processus, faisant ainsi de ce processus, ancré dans le texte, le moteur d'une création artistique plurielle.

1. Palimpsestes

a) Histoires d'un artéfact

La dernière partie de *On Writing*, qui offre le manuscrit révisé d'une nouvelle de Stephen King, n'est certes pas la première « self-analysis » d'un auteur, comme la nommait Lodge⁴⁹. On se souvient par exemple de l'article De I.A. Richards, « How Does a Poem Know When it is Finished »⁵⁰ qui, à l'instar de l'œuvre dans laquelle il s'inscrit, présente une vue très subjective de l'art. C'est cette superposition de l'œuvre et de l'auteur qui fait apparaître non seulement le processus de création, mais aussi le caractère essentiel de ce processus pour le texte. Le processus est inscrit *dans* le texte. Dans son analyse, King insiste donc sur le processus d'écriture. C'est son texte en tant que matériau brut qu'il offre aux lecteurs, et il tient à montrer comment, tel un artisan, il a travaillé ce matériau jusqu'à obtenir l'artéfact qui l'a satisfait.

Pour rendre compte de l'évolution de son travail, l'auteur a numéroté sur son manuscrit les changements principaux qu'il a opérés et donne une brève explication quant à ce qui a motivé chaque

⁴⁸ Stephen King, *On Writing: A Memoir of the Craft*, New York, Pocket Books, 2000. 295.

⁴⁹ David Lodge, « Choice and Chance in Literary Composition : A Self-analysis » in *The Novelist at the Crossroads*. 69-83.

⁵⁰ I.A. Richards, « How Does a Poem Know When it is Finished », in *Poetries and Sciences*, Londres et New York, W. W. Norton, 1970.

changement. On voit par exemple, sur l'extrait ci-dessous, ce que King considère comme une quatrième phase dans son travail de révision. Il commente : « too much stage direction, too much belaboring of the obvious, and too much clumsy backstory. Out it goes. »⁵¹.

Plus que cette explication, ce qui importe dans ce processus entre composition et décomposition du texte (tant dans la structure, que dans le lexique, la syntaxe ou la progression idéale), c'est l'appréhension par l'artiste de son texte comme objet en devenir, malléable donc perfectible, et surtout évolutif dans le temps. Le texte subit en effet le passage du temps. Les techniques que peut employer l'écrivain s'adaptent à cette évolution, elles ne la créent pas.

⁵¹ King 290.

~~"No, Ostermeyer said. "No problem. But, Mr. Enslin . . . could I speak to you for a moment in my office?"~~

~~So, Mike thought. He wants to try one more time. Well, and why not? Under other circumstances he might have been impatient. Now he was not. It would help the section on room 1408, offer the proper ominous tone the readers of his books seemed to crave.~~

~~And that was it, it was to be One Final Warning, but that wasn't all. Mike Enslin hadn't been sure until now, in spite of all the backing and filling, now he was. Ostermeyer wasn't playing a part. Ostermeyer was really afraid of room 1408, and what might happen to Mike there tonight.~~

~~"Of course, Mr. Ostermeyer. Should I leave my bag at the desk, or bring it?"~~

~~"Oh, we'll bring it along, shall we?" Ostermeyer, the good host, reached for it. Yes, he still held out some hope of persuading Mike not to stay in the room. Otherwise, he would have directed Mike to the desk . . . or taken it there himself. "Allow me."~~

~~"I'm fine with it," Mike said. "Nothing but a change of clothes and a toothbrush."~~

~~"Are you sure?"~~

9

⁵² King 285.

Le premier texte, c'est-à-dire le texte préalable, n'est pas moins un texte que ceux qui lui succèdent. Il est déjà le résultat de techniques d'écriture et le manuscrit que l'on voit là en transformation prouve la mobilité du texte. On peut ainsi bouger le texte, dans l'espace mais surtout dans le temps, le modifier, le rendre autre sur sa propre base. Les versions suivantes, peut-être plus abouties, ou peut-être pas, profitent donc simplement d'autres techniques ou de révisions d'une méthode. Elles ne sont pas meilleures car techniquement travaillées ; elles succèdent au pré-texte et sont plus riches d'expériences et idées temporellement ancrées.

Cet intérêt pour les brouillons du texte a été mis au goût du jour par la critique génétique, un mouvement structuraliste français, qui, entre 1960 et 1975, en réaction au courant formaliste⁵³, a développé une méthode d'étude des « avant-textes »⁵⁴.

Il s'agissait d'une véritable aventure intellectuelle, qui apportait aux principes formalistes un second souffle en même temps qu'un immense chantier de recherche : l'étendue inexplorée d'un vaste continent de documents inédits (des milliers de manuscrits de travail), une procédure de validation critique (évaluer par les manuscrits les hypothèses interprétatives formulées à partir du texte, en découvrir de nouvelles) et surtout, la densité théorique d'un nouvel objet structuré par le temps : l'écriture littéraire comme processus, l'oeuvre comme genèse.⁵⁵

Par ailleurs, cette conception du texte comme un composite des tentatives qui lui ont succédé n'est pas sans rappeler les théories de

⁵³ Le courant formaliste traite en effet le texte comme un objet clos en prônant l'analyse de ses structures immanentes.

⁵⁴ Notons que dans le vocabulaire de la critique génétique, le brouillon est appelé « avant-texte », « pre-text » en anglais. Il semble cependant que la notion de l'avant-texte limite le brouillon à une conception temporelle ; ici, le mot « pré-texte » est préféré en ce qu'il décrit mieux non seulement le rapport temporel, mais aussi la fonction motivationnelle du brouillon.

⁵⁵ Jean-Marc de Biasi, *La Génétique des textes*, Paris, Nathan Université, collection « 128 », 2000. 6.

transtextualité et d'hypertextualité de Gérard Genette⁵⁶ selon lesquelles le texte est par nature en rapport constant avec d'autres textes, puisque ses couches inférieures sont inscrites dans son tissu final : « J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai HYPERTEXTE) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, HYPOTEXTE) sur lequel il se greffe »⁵⁷. C'est donc l'affirmation de la continuité entre le processus de création du texte et le texte même qui anime ce mouvement théorique et analytique, et qui nous place dans une théorie de réécriture, plutôt que d'écriture. L'identité d'objet stable du texte est d'une part pulvérisée en une myriade de couches instables, et célébrée, d'autre part, dans sa renaissance co-textuelle.

b) Résurgence des sens

Or cette célébration du processus de création littéraire, c'est aussi l'éveil à d'autres qualités du texte que son sens comme interprétation : à l'origine de l'expérience du texte se trouvent avant tout les sens qui nous permettent de l'appréhender. Et c'est la tradition de l'oralité de l'écriture qui apparaît ici en filigrane, offrant une autre modalité d'existence du texte comme objet de création.

Il existe ainsi un certain nombre d'études basées sur les méthodes de composition littéraire en anglais du Moyen Age, qui montrent le rôle de l'oralité dans la création littéraire anglo-saxonne. Bien que les poètes contemporains disposent aujourd'hui de dizaines d'autres outils et méthodes de création, il est intéressant de s'arrêter sur ce phénomène qui a participé à l'identité du texte anglo-saxon, et d'identifier dans quelle mesure il participe toujours à l'élaboration du texte dans la culture anglo-saxonne.

⁵⁶ Gérard Genette, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

⁵⁷ Genette 7.

Dans « The Formulaic Character of Anglo-Saxon Poetry »⁵⁸, Francis Magoun explique que le caractère oral de la littérature était autrefois une nécessité pour le poète des rues dont l'art était immédiat et qui n'avait pas accès à d'autres textes et références écrites comme le poète érudit. Sur la scène littéraire populaire, la diction et la répétition tenaient donc le rôle principal de figer certaines parties de l'intrigue, dont les morceaux, mis bout à bout, pouvaient alors former un texte, désormais « transportable » de poète en poète. En effet, pour ces poètes, les expressions et formules « toutes faites » qui se répétaient de récits populaires en récits populaires devenaient le support de l'inspiration.

Whereas a lettered poet of any time and place, composing (as he does and must) with the aid of writing materials and with deliberation, creates his own language as he proceeds, the unlettered singer, ordinarily composing rapidly and extempore before a live audience, must and does call upon ready-made language, upon a vast reservoir of formulas filling just measures of verse. These formulas develop over a long period of time; they are the creation of countless generations of singers and can express all the ideas a singer will need in order to tell his story, itself usually traditional.⁵⁹

Cette tradition est de nos jours toujours visible dans une version plus moderne de la poésie des rues : les « spoken words ». Il s'agit d'un spectacle de poésie au cours duquel un poète déclame, devant son public (improvisé ou non), un morceau de sa composition. Or si les artistes de « spoken words » s'appuient sur une base écrite pour le spectacle qu'ils présentent, beaucoup d'entre eux n'hésitent pas à

⁵⁸ Francis P. Magoun, Jr. « The Formulaic Character of Anglo-Saxon Poetry » in *Speculum*, Volume 28, numéro 3, Cambridge, MA, Medieval Academy of America, juillet 1953. 446-467.

⁵⁹ Magoun 446.

adapter, à changer leur texte au cours même de ce spectacle. L'inspiration vient alors en déclamant, faisant de la scène une nouvelle forme de page blanche, rendant publique le processus de création du texte. Le texte est pour ainsi dire mis en scène comme un objet d'art, comme une sculpture dont la texture change sous les mots de l'artiste. Au-delà de la superposition des genres, elle met également en scène la contamination des genres. En effet, l'artiste engage la totalité de son corps dans cette construction textuelle, et il se présente avec le texte, simultanément et physiquement.

Le goût pour la texture littéraire s'affirme donc dans une résurrection post-moderne de l'auteur, qui apparaît désormais physiquement comme le support du texte. Et le rythme, la répétition de sons, les silences cadencés, sont autant d'aspérités qu'il offre en plus des mots, dans un nouveau processus créateur immédiat et palpable.

L'écriture, cela s'entend. Flaubert soumettait ses textes à ce qu'il appelait "l'épreuve du gueuloir" : lire à voix haute, et bien sûr écouter la lecture du texte d'un pair, permet d'en découvrir des aspects insoupçonnés (...).⁶⁰

Ces aspects insoupçonnés dont parle Mireille Baudoin sont au cœur de ce phénomène contemporain qui rappelle donc la poésie des rues du Moyen Age et d'autres temps. Deux tendances définissent plus précisément cet art, et alors que l'on vient d'établir que la littérature orale est traditionnellement une littérature populaire, il est intéressant de noter que ces deux mouvements qui relèvent du même phénomène expriment aussi le même désir de rapprocher la poésie de son public perdu ; le lien avec le public devient un des principes de création :

⁶⁰ Mireille Baudoin, « Un atelier d'écriture en classe : place et rôle » in *Enjeux* n°057, septembre 2003. 170.

Simply put, poetry slam is the competitive art of performance poetry. Established in the mid-80s as a means to heighten public interest in poetry readings, slam has evolved into an international art form emphasizing audience involvement and poetic excellence. (...) In a typical competition, all poets read one poem in the first round. Based on the scores they receive, the top-scoring poets go on to the second round, and from that pool, a smaller number of the highest-scoring poets in the second round go on to the third and final round. While the specifics vary from slam to slam, certified slams adhere to this basic structure, insuring that poets must seek to make immediate connections with the audience in order to continue on.⁶¹

D'un autre côté, la vague du « spoken word », aussi revendiquée par le monde académique, conserve une fonction de partage et d'accessibilité du texte littéraire :

Spoken Word is a category of performance art to encompass any new seriously developed genre or traditional form that is primarily word-based & is not exclusively Music, Theatre or Dance but may include collaborations with other non-word-based art genres or works created in collaboration with artists from non-word-based disciplines.⁶²

Deux approches très différentes donc, dont une compétitive, mais qui promeuvent chacune une mise en scène et une mise *sur* scène de l'écriture, à la mode anglo-saxonne qui encourage souvent, dans les arts

⁶¹ Histoire du slam, sur le site www.slampapy.com. Information disponible sur : http://www.slampapy.com/new_site/background/what_is_poetry_slam.htm

⁶² Qu'est-ce que « spoken word » (« Defining spoken word ») ? Information disponible sur : <http://www.spokenoak.com/define.html>

comme dans d'autres cercles, une approche très pragmatique. L'écriture devient donc un objet de création multidimensionnel. Un objet que l'on regarde, que l'on écoute, et que l'on déclame, puisque l'expérience est également partagée par l'artiste. Et ce n'est pas le seul niveau auquel l'expérience de l'artiste est partagée. Le spectacle pourrait en effet apparaître comme une métaphore de la création littéraire, comme si ce que l'on voyait et ce que l'on entendait était la première naissance du texte. De fait, la contingence poétique devient la responsabilité non plus seulement du public mais aussi de l'auteur ; elle souligne également le contraste entre la fixité et la permanence que représente le texte, et la volubilité, l'instabilité qu'image « la poésie racontée ».

2. Baliser le territoire « texte »

Alors que le texte se promène de rues en pages et de pages en scènes, comment appréhender l'espace du texte ? Le mot « poésie » vient du grec *poiein*, qui veut dire « faire », « fabriquer », « créer ». Or lorsqu'un artiste, ou un artisan, commence un travail, il lui faut d'abord poser les bases sur lesquelles il fondera son ouvrage. Un menuisier va ainsi choisir son bois et ses outils ; un musicien décidera de l'instrument et de la partition ; un peintre de sa toile et de ses couleurs. Comment se limite le cadre dans lequel l'auteur compte réaliser son écriture, que sa publication (orale ou écrite) soit immédiate ou non ?

a) Instabilité

Dissertant sur le mode d'existence de l'œuvre d'art, René Wellek et Austin Warren affirment : « the work of art is considered identical with the black lines of ink on white paper or parchment [...]. Obviously, [this definition] is quite unsatisfactory »⁶³. Une fois de plus, c'est le souci de

⁶³ René Wellek et Austin Warren, "The Function of Literature" in *Theory of Literature*, Harmondsworth, Penguin Books, 1970 (1949). 142.

cerner le sujet, de délimiter son domaine de création (de le rendre « enseignable » par extension), qui donne aux techniques d'écriture et à leur champ d'applicabilité tout leur sens ; cette fois-ci, de façon un peu plus concrète cependant.

En effet, en répondant à la consigne d'un exercice, en appliquant une règle, l'apprenti écrivain suit des instructions. Ces directives lui permettent de restreindre ses difficultés car en se concentrant sur la résolution d'un problème, il en évite d'autres ; en même temps, elles semblent limiter le sujet à la seule résolution du problème. Il existerait donc autant de définitions de l'écriture en tant que matière à enseigner et apprendre que d'exercices. De fait, les écrivains semblent fonder leur art sur des bases particulièrement instables et l'on peut comprendre leur désir de protéger leur déchiffrement créatif en balisant le terrain mouvant sur lequel ils évoluent.

C'est ce désir qu'a pu constater Kevin Brophy lorsque, invité à animer une classe d'écriture créative à l'Université Victoria de St Albans (en Australie), il a terminé son intervention en laissant la parole aux étudiants. Ceux-ci se sont volontairement limités dans leur questionnement en ne manifestant d'intérêt qu'aux meilleures techniques que le professeur avait présentées pour écrire telle ou telle partie d'une histoire :

What they wanted, it occurred to me, was a map. They wanted to be able to set out on a route clearly marked all the way to its destination. [...] Were they asking for beginnings and endings because this is what concerns new writers when they tackle their first short stories? Or were they asking for this because inside that mauve building they are students at a university who must learn something—something that can be set down and recognised as knowledge? What kinds of anxiety, and what kinds of understandings of creativity lay behind their

requests for beginnings and endings? Were their requests dictated by an understanding that this particular creative activity constitutes a course they must pass by producing a certain number of 'completed' words?⁶⁴

Brophy fait très bien état de cette inquiétude de la délimitation, du besoin de baliser le texte pour le comprendre, ainsi que son espace, pour le reproduire. Ce qui apparaît également, c'est le rôle des techniques d'écriture qui rendent possible cette appréhension empirique du texte, dans l'espace et dans le temps, en ce qu'elles concrétisent et matérialisent la production. Cependant,

selon quel critère linguistique reconnaît-on empiriquement la fonction poétique ? En particulier, quel est l'élément dont la présence est indispensable dans toute œuvre poétique ?⁶⁵

Cette question de Jakobson est d'autant plus pertinente au cœur d'un questionnement sur la création littéraire que la langue, en tant que matière transformable, est au centre du processus créatif. Reconnaître la fonction poétique de la langue permettrait donc d'accéder à la nature poétique du texte. Or cette reconnaissance ne semble pouvoir se valider que dans l'appréhension de la texture du texte, « indispensable dans toute œuvre poétique ». Claudette Oriol-Boyer parle d'« architexture »⁶⁶, et commente :

On peut donc comprendre maintenant que la poéticité (d'autres diront la textualité) d'un texte, se fonde, d'abord,

⁶⁴ Kevin Brophy, « Endings : Reproducing Originality » in *Text*, Volume 1, No 1, Griffith University, 2004, www.gu.edu.au/school/art/text/april97/brophy.htm

⁶⁵ Roman Jakobson, *Essai de linguistique générale* T. 1, Paris, Minuit 1963. 220.

⁶⁶ Claudette Oriol-Boyer, Thèse d'Etat : *L'écriture du texte, théorie, pratique et didactique*. Thèse soutenue en 1989, sous la direction de M. le Professeur Claude Duchet. Membres du jury : C.Kerbrat-Orecchioni, J.-L. Lebrave, G. Raillard, A. Roche. Université Paris VIII-Vincennes à St-Denis. 133.

sur le retour réglé, dans l'espace-temps scriptural, des éléments issus des divers paradigmes à partir desquels se constitue le code du texte.⁶⁷

Parmi ces éléments, le retour du signifié s'impose dans la plupart des recherches comme une des clés du code paradigmatique qui édifie la langue en littérature. Ainsi, le rythme, les allitérations, les métaphores parfois, parviennent-ils à superposer au sens du signifié le sens de sa répétition. Ce fonctionnement poétique de la langue, et c'est en partie ce qui en fait sa beauté, s'ouvre cependant sur une déclinaison infinie de ses principes :

la frontière de ce qui sépare l'œuvre poétique de ce qui n'est pas une œuvre poétique est plus instable que la frontière des territoires administratifs de la Chine. Novalis et Mallarmé tenaient l'alphabet pour la plus grande des œuvres poétiques.⁶⁸

De comprendre que la poésie commence avec l'alphabet transforme alors l'expérience du scripteur, en lui offrant l'accès à une infinitude qui devient créatrice. C'est l'exploitation de l'instabilité du territoire texte qui permet à l'auteur de proposer la langue transformée par la contingence poétique.

b) Le métatexte

Or comment gérer cette instabilité ? Comment la comprendre pour s'en faire une alliée dans les étapes de création du texte ? Elle semble d'autant plus problématique qu'elle se cache dans l'ombre de l'écriture du texte. En effet, le texte final apparaît comme un produit délimité. Il est

⁶⁷ Oriol-Boyer 133.

⁶⁸ Roman Jakobson, *Huit questions de poétique*, Seuil, Paris, 1977. 26.

délimité dans l'espace par la page sur laquelle il est couché, par exemple. Dans le discours, il est cerné par la langue dans laquelle il est proposé. Dans le temps, cependant, on pourrait dire que le texte est compris par son lecteur au moment de la lecture ; mais cela ne signifie pas que cette lecture n'est pas dynamique, ni qu'elle est immuable. Elle semble plutôt contingente aux conditions du moment. L'ensemble de ces conditions et de ces facteurs permettent toutefois de poser les jalons d'un espace texte. Ce qui est moins évident, c'est la succession de phases qui ont mené à cette unité précaire.

Brophy parle d'une carte que veulent ses étudiants. Cette carte est censée retracer le parcours créatif de l'écriture du texte. Or cette carte plébiscitée, ce n'est ni plus ni moins qu'une manifestation de la dimension plastique du texte. Ainsi, le désir est de rendre le processus de création visible, de l'écrire dans le texte ; il s'agit de faire apparaître le métatexte. Ainsi que l'explique Claudette Oriol-Boyer :

Et c'est dans l'usage artistique du langage qu'elle [la fonction métalinguistique] se travaille le mieux car elle est non seulement une activité de production mais aussi une caractéristique interne du produit.⁶⁹

Voici sans doute une des clés qui permet au texte d'accéder au statut d'art : la destination dont parle Brophy, celle dont le chemin est tracé par la carte idéale du monde de la création littéraire, n'est pas l'espace texte tel qu'il se voit à l'œil nu... Elle est une construction de la narration et de son message ; elle est l'énonciation contingente d'un discours narratif. Il faut bien comprendre que :

l'énonciation n'est pas un phénomène qui se déploie dans le temps pour aboutir à l'énoncé, elle est contemporaine

⁶⁹ Oriol-Boyer 267.

de l'énoncé, inséparable de lui — alors que la genèse d'un texte est un procès, qui se déroule, à l'évidence, antérieurement au texte, séparé de lui par une frontière dont le caractère absolu est l'objet de discussions passionnées, mais dont personne ne conteste l'existence.⁷⁰

Cette contingence de l'énonciation rend bien sûr difficile la création d'une carte créatrice directionnelle. C'est « la folie du langage »⁷¹. Elle se réalise dans l'écriture et dans la lecture du texte. Retour, donc, au partage du texte, qui seul semble valider son existence comme objet d'art. Reste à élucider : « what makes a verbal message a work of art ? »⁷²

We love to play with language, and we enjoy it when other people play with language. And we're playful in hundreds of different ways. Every area of language (...) can be used for fun, but people especially like playing with sounds and letters.⁷³

Ainsi, que ce soit dans la phase d'imagination, dans le processus d'écriture, ou dans la lecture, même critique, tout tend vers une esthétique de la création littéraire comme partage. C'est ce jeu, dont parle David Crystal, qui motive le message narratif, sa structure, son « architexture ». C'est lui également qui force l'instauration de règles, parfois pour mieux les contourner et mettre au défi les limites imposées. C'est lui qui rend le terrain de la création littéraire dynamique, plus qu'instable, mais aussi passionnant dans sa pluralité, son échange et sa réalité physique diverse. Il rend la question d'une carte du monde de la

⁷⁰ Daniel Ferrer, « Quelques remarques sur le couple énonciation - genèse », Item, article mis en ligne le 19 janvier 2007. Disponible sur : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=14027>

⁷¹ Roland Barthes, *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, 1975. 70.

⁷² Jakobson, cité dans Kevin Brophy, *Explorations in Creative Writing*, Melbourne, Melbourne University Press, 2003. 157.

⁷³ David Crystal, *A Little Book of Language*, New Haven et Londres, Yale University Press, 2010. 195.

création littéraire caduque, en invalidant un processus spatialement et temporairement linéaire. Dans l'écriture du texte, A ne précède pas nécessairement B. Tout comme l'écriture ne précède pas nécessairement la lecture.

DEUXIEME PARTIE :

**FORGER LE TEXTE : LA DIALECTIQUE
TRAVAIL / PLAISIR**

A - Re-création/Récréation

Comment s'articulent plaisir d'écrire et travail d'écriture ? Tout comme le texte, le plaisir est-il pluriel ? Il semble plus facile de parler du plaisir de la lecture que de celui de l'écriture, et pour cause, alors que la lecture est une expérience plus abordable (il ne s'agit pas obligatoirement de déchiffrer des œuvres littéraires ou un autre texte, on peut aussi « lire » une image, un geste, etc.), l'écriture n'a pas la même universalité.

1. La récréation

Parce que créer c'est construire *ex nihilo*, on imagine que cet acte de création ne va pas non plus sans difficulté. Si le travail d'écriture qui accompagne le processus de création littéraire est si conséquent, prime-t-il sur la fonction récréative de l'art ? Comment donc s'articulent plaisir d'écrire et création du texte ?

a) Le moment

« All my novels started from a moment - usually a very pleasant moment - when I said: 'Ah! There is a novel! I can make a novel out of that!' »⁷⁴

Sur ces mots, B.S. Johnson ouvre la discussion avec Alan Burns lors d'une entrevue publiée en 1981. Ces premières phrases ne laissent aucune ambiguïté quant au plaisir qu'éprouve Johnson lors de la conception d'un nouveau roman. Le « moment » dont parle l'écrivain insiste sur la spontanéité de la pulsion créative. L'urgence de l'image révèle ce moment à l'auteur comme point de départ de son artefact.

⁷⁴ B.S. Johnson, en entrevue avec Alan Burns in *The Imagination on Trial, British and American Writers Discuss their Working Methods*, éd. Alan Burns, Charles Sugnet, 1981.

La naissance d'un roman n'apparaît donc pas comme le résultat d'un travail pour Johnson. Immédiate et naïve, elle est même tout le contraire d'un processus laborieux. Pourtant, la naissance spontanée de l'image semble initier ce processus. En fait-elle partie ou ne constitue-t-elle qu'un point de départ ? Peut-il y avoir plusieurs points de départs ? Cette multitude d'origines contribuerait en effet à la richesse du texte. Elle participerait également à sa définition en tant qu'objet pluriel malgré la singularité du sujet à l'origine de ces pulsions.

De la même façon, Devoto parle d'« arrêts sur images »⁷⁵, au pluriel, que fait le romancier et qui composent par la suite son roman : ils sont comme des clichés de l'esprit, instantanés. Ces images émergent du vécu, aussi bien réel qu'imaginaire, et le réseau qu'elles forment ensuite dans le texte réaffirme le corrélat sujet - objet précédant le texte. Cependant il ne s'agit là que d'une vision possible de la création littéraire, phénoménologique. Elle permet tout de même d'établir la complicité, source de plaisir, entre l'auteur et son texte, par sa volonté d'abolir la distinction entre le sujet percevant et le perçu.

Quant à la perception du lecteur, il reconnaîtra sans doute dans les exclamations de Johnson l'aveu d'un plaisir solitaire. L'écriture est souvent envisagée en tant que produit fini, en tant qu'une littérature aboutie, à défaut d'être achevée, prête à être lue et donc partagée. Le lecteur lit alors par plaisir validant la démarche récréative entreprise par l'auteur.

Cependant, il serait abusif de généraliser et d'affirmer d'une part que tous les écrivains rencontrent ce genre de moments dont parle Johnson, et d'autre part que ceux qui en font l'expérience en font une expérience identique. Bret Easton Ellis par exemple envisage la spontanéité de la création littéraire sous un jour beaucoup moins intimiste. Il établit un lien direct entre son processus créatif et un loisir aussi peu personnel que la télévision :

⁷⁵ Bernard Devoto, *The World of Fiction*, Boston, Houghton Mifflin Company, The Riverside Press Cambridge, 1950. 11.

The question is "How has television informed every book?" Media has informed all of us, no matter what art form we pursue, whether painters or musicians. TV has unconsciously, whether we want to admit it or not, shaped all of our visions to an inordinate degree. How? I don't know. I couldn't give you specifics. Is it good or bad? I don't know. I think it just is.⁷⁶

C'est donc dans sa relation avec le réel que le texte de Bret Easton Ellis voit le jour. Ellis reconnaît non seulement son influence, mais aussi son rôle d'agent révélateur : le roman ici est modelé à partir de la réalité, pas à son encontre. Le résultat chez Ellis est une littérature percutante, dans des mots crus et des descriptions explicites qui n'épargnent aucune forme de violence (verbale, physique, sexuelle, morale, etc.). On ne peut affirmer de rapport direct entre le contexte de la création littéraire et le texte véhément qui en résulte. Cependant, il serait certainement erroné de prétendre que ce rapport est nul.

Malgré cette différence sur la forme que revêt l'impulsion créative, Ellis rejoint toutefois Johnson lorsqu'il s'agit d'y prendre du plaisir. Ainsi, concernant l'écriture d'un de ses romans, *The Informers*⁷⁷, il commente : « It was like going to a gym, or getting in shape for a marathon. (...) I started to play around with it. »⁷⁸ Plus généralement, sa conception de l'origine d'un roman est déterminée par des outils et des sources de plaisirs populaires :

That's a really good question. Where does it come from? I would say from seeing a shitload of movies, reading a ton of books, watching enormous hours of television, and having it all soak in. If for some reason you

⁷⁶ Bret Easton Ellis, en entrevue avec Mark Amerika et Alexander Laurence, *The Write Stuff*, disponible sur : www.altx.com/interviews/bret.easton.ellis.html, 1994.

⁷⁷ Ellis, Bret Easton, *The Informers*, New York, Vintage, 1994.

⁷⁸ Ellis, entrevue.

want to be a writer, that's where the ear comes from. I don't know what other reference points there were when I was growing up. It was books, movies, TV and rock and roll.⁷⁹

Peut-on toujours parler de spontanéité dans ce cas précis ? La réponse est oui, si l'on considère que la forte influence médiatique, culturelle, littéraire, à laquelle est soumis Ellis n'est pas plus formatrice de sa conscience d'écrivain qu'elle n'est formatrice de la conscience de tout être. De fait, Ellis apparaît simplement comme un auteur conscient de ses sources d'inspiration. Quel auteur peut mettre de côté l'humanité qui le fait et le monde dans lequel il évolue quand il n'écrit pas ? Les moments de Johnson sont également pétris de son expérience d'homme. Ellis vit donc la révélation d'un roman à écrire dans la même urgence et la même spontanéité que Johnson.

Enfin, Johnson appelle « confirmation » le temps de l'écriture. Ainsi, pour Johnson, la révélation de ces moments s'effectue dans leur mise en mots. C'est quand le langage se fait le vecteur entre l'auteur et son imaginaire que ces moments se réalisent à proprement parler, que les émotions dont ils étaient chargés deviennent réelles. « The process of writing is a confirmation of that moment of recognition, and so far there's never been a moment unconfirmed. »⁸⁰

Par quel processus l'imagination transmute-t-elle donc en écrit ce qui n'existait qu'à l'état latent, *confirmant* l'idée originelle ? Les mots deviennent-ils des symboles du monde imaginaire de l'auteur ? C'est en effet de façon plus ou moins arbitraire que l'auteur décide que tel ou tel mot, tel ou tel groupe de mots, signifieront au lecteur sa pensée imagée. Or l'écrivain ne dépasse-t-il pas la seule signifiante d'un mot lorsqu'il nomme une image ? Il semble plutôt qu'il prenne en compte ce que le mot lui évoque, sa sonorité, et d'autres facteurs encore, rendant son

⁷⁹ Ellis, entrevue.

⁸⁰ Johnson, entrevue.

choix plus arbitraire aux yeux du lecteur. Il contextualise ainsi son écriture.

Il est important de préciser que l'implication affective de l'auteur reste aussi forte dans la première et la seconde phase du processus créatif. Johnson confesse par exemple son choix minutieux du support sur lequel il matérialise ses idées : « I carry little notebooks around, about three inches by five. I buy them in Paris actually, for sentimental reasons. »⁸¹

b) La rêverie

Ces moments de plaisir que reconnaissent Johnson et Ellis ne leur sont pas exclusifs. Il est en effet intéressant de constater qu'ils sont non seulement confessés par plusieurs auteurs, mais qu'ils ont également inspiré divers articles. Parmi les plus connus, « Creative writers and day-dreaming »⁸² de Sigmund Freud figure au sommaire de *Twentieth Century Literary Criticism* édité par David Lodge. Dans ce court essai, Freud prouve puis explore la relation entre la fiction et le rêve diurne, qu'il nomme rêverie, source d'images. Selon Freud :

Should we not look for the first traces of imaginative activity as early as in childhood? (...)

The creative writer does the same as the child at play. He creates a world of fantasy which he takes very seriously – that is, which he invests with large amounts of emotion – while separating it sharply from reality.⁸³

Bien que s'opposant à Freud sur de nombreux sujets, Gaston Bachelard rejoint toutefois le psychanalyste sur son appréhension de la

⁸¹ Johnson, entrevue.

⁸² Sigmund Freud, « Creative writers and day-dreaming » in *Twentieth Century Literary Criticism* éd. David Lodge, Burnt Mill, Harlow, Longman Group Limited, 1972. 36-42.

⁸³ Freud 36.

rêverie. C'est en effet selon Bachelard le retour à l'enfance auquel la rêverie oblige qui lui confère son authenticité, plus encore, dont l'optimisme devient une caractéristique de l'imaginaire. Toute rêverie serait donc euphorisante.

Or peut-on assimiler la rêverie à la pulsion créative ? La rêverie diffère du moment spontané en ce qu'elle est plus construite, plus complexe. Une rêverie prouve déjà la capacité de l'auteur à organiser des images en réseaux de sens. En outre, si la fantaisie imaginative peut être un point de départ de l'écriture comme l'image spontanée, à la différence de celle-là elle a également une finalité. L'auteur brode son tissu de références en visant quelque chose.

D'autre part, Freud en fait un plaisir enfantin, si innocent qu'il n'a plus rien à voir avec la réalité. C'est même la condition nécessaire à ce plaisir : un ancrage dans l'imaginaire, où les émotions sont possibles et intactes parce que hors réalité. C'est leur irréalité qui les rend authentiques.

Freud conçoit enfin cette irréalité comme nourrissant essentiellement la pensée de l'auteur :

The unreality of the writer's imaginative world (...) has very important consequences for the technique of his art; for many things which, if they were real, could give no enjoyment, can do so in the play of fantasy, and many excitements which, in themselves, are actually distressing, can become a source of pleasure for the hearers and spectators at the performance of a writer's work.⁸⁴

Il peut en effet sembler légitime que l'auteur cherche à écrire précisément le monde qu'il a créé dans son imaginaire, et dans ce but, qu'il puisse choisir entre plusieurs techniques, favoriser tel ou tel genre

⁸⁴ Freud 37.

littéraire. L'irréalité conditionnerait ainsi, contre toute attente, la structure réelle du roman.

c) Un plaisir nuancé

Le plaisir est-il finalement le seul principe sur lequel repose la création littéraire ? Si pour certains auteurs le plaisir est intrinsèque à l'élaboration imaginaire d'un texte, pour d'autres la création est synonyme de souffrance. C'est par exemple le cas de Niki de Saint Phalle, pour qui l'art naît dans la douleur.

Dans les textes de Niki de Saint Phalle, viol, solitude et révolte apparaissent comme des thèmes clés. Lorsqu'elle parle du viol, d'abord, Niki de Saint Phalle commet un acte de transgression car en nommant le tabou, elle lui donne une existence. A sa façon, elle le rend réel. De fait, l'auteur vit la création comme un moment de souffrance même s'il s'agit d'un sentiment que l'acte de création peut faire évoluer. Bien au-delà du plaisir, c'est la catharsis que l'art (en général) vise alors.

L'exemple le plus explicite est sans doute celui des « tirs » qu'elle effectuait à Los Angeles : l'artiste tirait à la carabine sur des poches de peinture, suspendues dans des reliefs en plâtre. Elle libérait ainsi la couleur, qui se déversait sur les tableaux installés sous les reliefs. En ce qui concerne l'acte d'écrire, on peut comparer les mots à ces poches de peintures : ils sont en effet colorés, suspendus dans la conscience de l'auteur et ne veulent rien dire tant qu'ils n'ont pas été percés. Alors, le sens qui en faisait des mots peut couler sur toute la phrase, teinter le discours, se modifier au contact des autres mots, d'où l'importance de l'organisation des images.

En revanche, dans le pré-texte, qu'est-ce qui crève la poche lexicale ? La violence est bien plus qu'un moteur de la création ; chez Niki de Saint Phalle, la violence crée :

De l'innocence à une œuvre d'art, en déchargeant sur elle une arme, c'est une façon d'exprimer l'idée que la création est une violence ainsi que l'acte de conception. (...) [E]lle a su transformer la destruction émotionnelle, la quête de l'identité après le viol en force créatrice.⁸⁵

Il semble évident que la crise personnelle dans la vie de l'auteur s'est avérée productive. Il serait pourtant à la fois facile et abusif de chercher à montrer comment la vie de l'artiste se reflète dans son œuvre. Une telle affirmation priverait en effet l'œuvre du charme d'une existence autonome. Or si le contexte, comme les exemples précédents l'ont déjà montré, influence la démarche créative, il n'en constitue pas la règle.

Il est un autre phénomène, qui ne définit pas non plus la création littéraire, mais dont on peut constater la récurrence : il s'agit de considérer l'œuvre comme l'aboutissement d'une gestation. La création, ainsi que le souligne Reni Yotova, peut alors être associée à « un acte de conception ». Une telle analogie a donné lieu à la mise en place d'un vocabulaire spécifique, à l'établissement de différentes étapes qui la ponctuent.

L'intérêt d'une telle conception est qu'elle est globale. Elle ne s'attache pas seulement à définir la cause première d'un texte ni de délimiter le processus qui suit immédiatement ce moment, mais elle décrit, image et commente une vision totale très subjective (voire féministe) de la création littéraire.

Moira Allen⁸⁶ considère par exemple cette comparaison comme des plus pertinentes :

⁸⁵ Reni Yotova, dans une communication « Les Traces du Viol. Solitude et révolte dans l'œuvre de Niki de Saint Phalle », 1^o journée d'étude « Langage du corps » : *Le corps, la structure : sémiotique et scénographie*, le 12 décembre 2003 à Bordeaux.

⁸⁶ Moira Allen est l'auteur de « The Writer's Guide to Queries, Pitches and Proposals » et « Writing.com: Creative Internet Strategies to Advance Your Writing Career », Copyright 2002, www.writing-world.com/moira/index.shtml

One of my readers compared writing to the process of childbirth. (...) I suspect that this is a very apt analogy. Childbirth involves a considerable amount of pain and stress -- not just during the hours of labor but during the entire pregnancy. But that pain seems a small price to pay for the joy of giving birth -- of holding that child in your arms and saying, "I produced this!" When we labor over a story, an article, a poem, a novel, the pain and stress can be considerable. But when we finally print it out and read it, and realize that it is good, and WE DID IT, few things can compare to the joy. We may find pain in the process, but it is the joy we find in the result that keeps us coming back to that keyboard.⁸⁷

Sans originalité, ce paragraphe résume à la fois les étapes que l'on peut vouloir attribuer à cette analogie, ainsi que certains des aspects fondamentaux qui l'accompagnent tel que ce mélange de plaisir et de souffrance. On peut par ailleurs constater que l'un n'exclut pas l'autre, mais plutôt qu'ils se complètent. En outre, autant dans la joie que dans la douleur, Allen semble évoquer un auteur très impliqué émotionnellement.

De façon plus générale, I.A. Richards a reconnu dès 1936 que la métaphore est un schéma récurrent de la pensée, et que c'est l'interaction entre l'image et l'idée qui crée un sens.⁸⁸ Pour Lakoff et Johnson, les métaphores sont élaborées à partir d'expériences corporelles à travers lesquelles le réel peut se construire.⁸⁹ Dans la mesure où la comparaison entre création littéraire et enfantement est principalement basée sur l'image, et sachant qu'il s'agit avant tout d'une expérience corporelle comme les décrivent George Lakoff et Mark Johnson, on pourrait argumenter que l'analogie semble être validée non seulement par l'expérience mais aussi, indirectement, par la critique.

⁸⁷ Moira Allen www.writing-world.com/moira/index.shtml

⁸⁸ I. A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric*, New York and London, Oxford University Press, 1936.

⁸⁹ George Lakoff et Mark Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1980.

d) Plaisir et utilité

La maïeutique, enfin, pourrait servir de référence première par la position qu'elle occupe dans le temps. Selon cette pratique philosophique antique développée par Socrate, l'esprit n'a qu'à être accouché pour donner naissance à son discours. Tout l'intérêt de revenir sur la philosophie socratique réside dans sa précision quant à l'origine de ce discours. Ainsi, si l'écrivain B.S. Johnson est capable de reconnaître les « moments » qui initient la création, il reste plus perplexe quant à leur origine : « (The process of writing is a confirmation of that moment of recognition, and so far there's never been a moment unconfirmed.) Whether I make it come true or it was true in the first place, I don't know. »⁹⁰

Ce que Johnson cherche dans ces moments, c'est leur vérité, pas leur réalité. Pour Socrate, l'écriture rend ces moments réels mais la vérité, elle, est innée. Le rôle de l'écriture est de révéler ce que l'auteur savait déjà de façon inconsciente. On peut argumenter que les écrivains pratiquent donc un monologue socratique en ce qu'ils sont à la fois accoucheur et disciple. Et l'écriture devient utile.

« When a work of literature functions successfully, the two 'notes' of pleasure and utility should not merely coexist but coalesce. »⁹¹ Cette utilité, quand on y pense, pourrait bien être ce qui donne au texte son sens ; elle serait aussi utile à elle-même, relevant une fois de plus un des principes qui fondent l'étude littéraire, à savoir que quelle que soit la théorie, il est difficile de ne pas placer le texte au centre de cette théorie.

Pour l'auteur, plaisir et utilité sont simultanés. Lorsque Johnson fait l'expérience d'un de ses « moments », il identifie immédiatement à la fois le plaisir qu'il saura tirer de l'écriture et l'utilité d'écrire : « [These moments are] what Joyce called Epiphanies, sudden moments when one

⁹⁰ Johnson, entrevue.

⁹¹ Wellek et Warren 31.

realizes there's something worth writing down. Something clicks in my mind and I know I must do it. »⁹²

« Then all at once I see it and I know at once what it is: epiphany. »⁹³ Ce qu'il est important de noter, c'est cette insistance sur l'effet d'immédiateté que Joyce attribue à l'épiphanie et que Johnson lui reconnaît indéniablement. Le caractère immédiat de l'écriture est inhérent à la création littéraire. En outre, il peut être considéré comme un de ses principaux moteurs, car il crée autour de la fiction naissante une situation d'urgence. Il place ainsi l'auteur dans la nécessité de l'écriture, de la mise en mots de sa nouvelle vérité.

On entre alors dans une phase différente de la création. Comment met-on en mots ce que l'imaginaire a construit ? Il semble cependant pertinent, avant d'envisager cette question, de répondre à une autre : n'est-ce finalement qu'une construction de l'imaginaire, et si oui, ne répond-elle qu'à des critères récréatifs ?

2. La récréation

Lors de toute création littéraire, l'imagination est la première faculté sollicitée. Grâce à son imagination, un auteur peut faire naître à l'infini images, idées, impressions ou encore sensations. C'est le point de départ de ce que son esprit organisera ensuite en réseau, ou en tissu, c'est-à-dire en texte. L'imagination est une faculté motivée à la fois par la partie consciente et par la partie inconsciente du cerveau, ce qui en révèle toute la complexité. Quel est en effet le rôle du conscient ? De l'inconscient ? Peut-on établir entre les deux une relation réciproque ?

⁹² Johnson, entrevue.

⁹³ James Joyce, *Stephen Hero: Part of the first draft of "A Portrait of the Artist as a Young Man."* 1904-06. Ed. Theodore Spencer. 1944. Rev. John J. Slocum and Herbert Cahoon, 1956, London, Ace Books, 1961. 186.

a) Rôle de l'inconscient

Pour Francis Berthelot :

La part de l'inconscient, en effet, est déterminante dans la manière dont certains thèmes, certains éléments narratifs, s'imposent de façon récurrente à l'esprit de l'auteur, tandis que d'autres sont écartés d'instinct. [... Puis] du niveau inconscient, on passe très vite au niveau conscient.⁹⁴

Berthelot propose d'emblée une hiérarchisation permettant d'appréhender avec plus de facilité les concepts de conscient et d'inconscient. Il explique ainsi que l'inconscient est l'instigateur de la pensée et que le conscient en est en quelque sorte le filtre en ce qu'il rétablit un raisonnement logique, remettant de l'ordre au sein d'une formation idéale pas toujours organisée.

Cependant, si l'auteur ne se contente pas d'effectuer des choix conscients au cours de son élaboration idéale, que ces choix inconscients se fassent de façon instinctive comme le souligne Berthelot peut paraître discutable. Tout choix, même (si ce n'est surtout) inconscient, repose sur des critères. Pour adhérer à la désignation de ce mécanisme décisif comme instinctif, il conviendrait donc de présenter une définition de ce que l'on entend par instinct, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'anthropologie mais de littérature.

Par ailleurs, en quoi la part de l'inconscient est-elle déterminante et décisive dans le processus de création littéraire ? Berthelot amorce déjà la réponse à cette interrogation lorsqu'il insiste sur les répétitions que conditionne la phase inconsciente de création. On peut alors se demander sur quoi s'appuie ce mouvement répétitif de la création

⁹⁴ Francis Berthelot, *Du Rêve au Roman, la création romanesque*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, 2003. 30-32.

littéraire, ainsi que s'interroger sur la nature de ces éléments récurrents et leurs effets dans la fiction.

Berthelot distingue entre deux types de ce qu'il appelle des « déclencheurs ». Il va de soi que chacun d'eux s'ancre d'abord dans l'inconscient avant d'être rendu au jugement du conscient :

Une scène de vie courante, une personne croisée dans la rue, une exposition, un spectacle théâtral, une émission de télévision, un fait d'actualité, etc., toutes ces choses et bien d'autres peuvent, de manière plus ou moins soudaine, fournir à l'écrivain une idée convertible. J'allais dire « au moment où il s'y attend le moins » ; mais ce n'est pas tout à fait exact : car sa pensée créatrice (...) est toujours en attente (...) même s'il n'en est pas exactement conscient. Il s'agit là d'un déclencheur *externe*.⁹⁵

Dans ce cas, l'auteur est directement, bien qu'inconsciemment influencé par le monde qui l'entoure. Son imagination absorbe continuellement les éléments du réel, de la « vraie vie », et les classe pour en faire des matériaux. Il est certain que ce phénomène n'est pas le fait exclusif des écrivains. Tout être humain est sujet aux mêmes radiations de son entourage ainsi qu'à leurs effets sur son conscient et son inconscient. En revanche, il est probable que ce soit le désir d'écrire qui encourage l'esprit à excaver puis à réutiliser tout ce qui a été préalablement absorbé. C'est donc l'appropriation puis l'assimilation de toutes ces expériences intellectuelles et empiriques qui, en participant au processus créatif, le rendent sujet aux répétitions.

A l'inverse un événement de jadis, un désir inassouvi ou impossible à satisfaire, un souvenir intime,

⁹⁵ Berthelot 16-17.

un sentiment qui persiste, peuvent de façon symétrique lui créer une tension intérieure, dont il va tenter de se libérer en les façonnant en éléments de récit. Ce type de déclencheur *interne*, qu'il préexiste dans le conscient ou le subconscient, peut se révéler de manière progressive, par une pression toujours plus forte, ou bien s'affirmer d'un coup sous la forme d'une réminiscence ou d'un rêve.⁹⁶

On peut tout à fait ne pas être en accord avec la conception très axée sur la psychologie de l'auteur que Berthelot propose de la création littéraire. Elle présente cependant l'avantage de prendre en compte plusieurs aspects de la progression idéale d'un texte, notamment son caractère immédiat, auquel l'inconscient ne saurait déroger, et dans le cas précis d'un déclencheur dit « interne », sa charge spontanément émotionnelle. L'auteur ne fabriquerait donc pas les émotions de son texte ; il réutiliserait ce que son inconscient fait resurgir parce qu'il les conçoit désormais comme des matériaux.

b) La recreation systématique

Ces matériaux répétés au fil des textes, quelle qu'en soit la nature, finissent par créer un véritable système d'écriture chez certains auteurs. Parmi ces figures systématiques, on peut citer à titre d'exemple des personnages, des lieux, un ou plusieurs thèmes précis, mais aussi un schéma narratif, etc., que le lecteur peut reconnaître dans différents romans d'un même auteur.

Ces matériaux récurrents ne sont pas toujours identifiés comme tels. Ainsi, il est possible de retrouver exactement le même personnage, portant le même nom et répondant à des caractéristiques identiques, dans un roman puis dans un autre. La récurrence peut aussi être plus

⁹⁶ Berthelot 17.

subtile. Il s'agit plus, dans ce cas, d'un renouvellement des matériaux que d'une simple répétition. L'auteur se sert des mêmes données mais en les modifiant, en les adaptant.

Concrètement, Bret Easton Ellis semble mêler ces deux procédés dans tous ses romans. Il y met en effet en scène des personnages qui sont jeunes et riches, étudiants ou travailleurs (sans qu'il y ait d'ailleurs une grande distinction entre les uns et les autres), et dont l'univers se résume à sortir dans les endroits à la mode, à regarder des chaînes insipides à la télé, à se droguer et à ne rien faire, sinon à se préoccuper obscurément de ne pas déroger à cet ordre des choses. Dans *The Rules of Attraction*⁹⁷ plus précisément, le lecteur découvre brièvement Victor, un jeune mannequin égoïste qui choisit de parcourir l'Europe pendant un certain temps.

Dans *Glamorama*⁹⁸, on retrouve Victor Ward : un personnage plus étoffé, à l'image de son nom désormais composé d'un prénom ainsi que d'un nom de famille. L'identité du personnage paraît avoir évolué ; en revanche sa personnalité est très identifiable à celle de Victor tel que l'on a pu le découvrir dans *The Rules of Attraction* : toujours mannequin, devenu célèbre et ambitionnant par ailleurs de devenir acteur, ses principales caractéristiques restent sa beauté conventionnelle et son pouvoir de séduction auprès des femmes (et des hommes), duquel il joue sans cesse.

De la même façon, Patrick Bateman (le protagoniste psychopathe d'*American Psycho*⁹⁹) fait une apparition dans *Glamorama*, roman dans lequel Victor Ward se trouve mêlé à une conspiration terroriste. Cet effet de pure répétition, de quasi-duplicata, ajouté au mélange particulier des genres, crée dans les fictions d'Ellis un effet d'échos. Dans une dynamique d'écriture résolument post-moderniste, la récurrence sert à la fois l'identité et la fonctionnalité de l'œuvre. Elle ajoute d'une part à la

⁹⁷ Bret Easton Ellis, *The Rules of Attraction*, New York, Vintage Books, 1998 (1987).

⁹⁸ Bret Easton Ellis, *Glamorama*, New York, Vintage, 1998.

⁹⁹ Bret Easton Ellis, *American Psycho*, New York, Picador, 1991.

confusion dans laquelle le roman s'inscrit et éclaire d'autre part cette même confusion en proposant au lecteur d'évoluer au sein d'un espace narratif balisé.

Les répétitions jouent donc un rôle essentiel non seulement dans la création d'une œuvre littéraire, dans son émission, mais aussi dans sa production puis sa lecture. Elles sont inhérentes au texte, quels qu'en soient les effets et les motivations. Cependant, elles ne peuvent constituer qu'une partie du texte, car elles connaissent également des limites.

c) Les limites de la recreation

L'expérience de ces limites a pu être en partie observée au cours d'expériences scripturales. L'esprit ne peut élaborer quelque chose de totalement inédit. Il ne peut que combiner à l'infini ce qu'il connaît déjà pour proposer des assemblages qui, eux, seront inédits. La science-fiction semble être l'exemple le plus probant. On retrouve ainsi, dans des mondes tels que ceux de J.R.R. Tolkien, censés être en complet décalage avec celui que nous connaissons, des éléments qui nous sont étrangement familiers. Il s'agit par exemple d'un monde où l'on se bat, où l'on respecte la hiérarchie (la monarchie même), où l'on retrouve des sentiments tels que la haine et l'amour, etc. Ce monde, aussi différent qu'il se veuille du nôtre, est pourtant basé sur des systèmes connus et reconnus par tous.

Ces systèmes, « liés par des éléments récurrents ou, plus généralement, par le partage d'un univers fictionnel commun »¹⁰⁰, Anne Besson propose de les nommer « cycles ». L'unicité d'un cycle repose sur la recreation des repères qui forment l'univers fictionnel : pour que le lecteur puisse appréhender le texte comme une fiction, il doit d'une part reconnaître les codes de son propre univers, réel, puis admettre qu'ils ont

¹⁰⁰ Anne Besson, « La fiction cyclique, au-delà des frontières du roman : Asimov, King, Tolkien », *Belphégor*, volume 2, numéro 1, www.dal.ca/~etc/belphegor/vol2_no1/articles

été transformés en nouveaux référents, sur lesquels se fonde l'univers fictionnel. Ce double mouvement distord la réalité, le langage et sa structure agissant comme des miroirs déformants, afin d'ouvrir de nouveaux horizons au lecteur.

Ainsi, les univers fictionnels, toujours en processus d'expansion, sont finis mais illimités. En effet, leur définition s'inscrit dans le cadre logique de leur écriture, car on ne peut s'émanciper de la réalité, seulement la recréer. Cependant, « un texte ne saurait (...) représenter qu'une infime partie de la description de son univers ». ¹⁰¹ Les possibilités de compléter cet univers sont sans limite.

De même, un contraire n'est un contraire que parce qu'il s'oppose à quelque chose. On ne peut donc imaginer de l'inédit à l'état pur, et encore moins l'écrire. L'écriture même est un système qui s'appuie sur la répétition en ce que ce système obéit à des codes, des règles comme : « une majuscule est nécessaire au début de chaque nouvelle phrase ». Ce phénomène est valable aussi pour les signes qui encodent puis nous permettent de décoder le langage : il est nécessaire de connaître puis de reconnaître et donc de reproduire le processus de décodage des signes pour le valider.

Lorsqu'un écrivain combine de façon nouvelle ces signes et ces règles, il déstabilise d'abord le lecteur puis l'habitue peu à peu à ce qu'il instaure comme un nouveau code, qui peut désormais également se répéter. C'est ce qu'a fait Dorothy Porter dans tous ses textes, notamment *The Monkey's Mask* ¹⁰² qu'elle impose comme une œuvre hybride, à la trame romanesque et à la structure inattendue d'une succession de poèmes. Ce texte, qui l'a fait connaître du grand public, se veut un chassé-croisé entre différents genres, styles, courants littéraires.

Dorothy Porter joue ainsi sur l'effet inattendu que produit sa conception très personnelle de la répétition. D'une part, elle répète les codes du roman de détective, en incluant dans son intrigue une

¹⁰¹ Thomas Pavel, *Univers de la fiction*, Paris, Seuil "Poétique", 1988. 85.

¹⁰² Dorothy Porter, *The Monkey's Mask*, Sydney, Picador, 2001 (1994).

disparition, un détective privé, un suspect etc. D'autre part elle contrecarre toute tentative d'assimiler son œuvre à un genre précis lorsqu'en même temps, elle répète les codes d'une écriture féministe, puis post-moderniste, et enfin poétique.

En effet, son détective privé est une femme (concernée par un questionnement féministe dans une profession reconnue et donc souvent répétée comme masculine), ainsi que son suspect et sa victime. De plus, l'œuvre procède clairement par déconstruction (mouvement qu'elle associe à l'enquête dans la narration) et renversement des règles, sur lequel insiste par exemple l'histoire romantico-lesbienne entre le détective et la suspecte. Enfin, l'œuvre ne consiste qu'en une succession de poèmes courts qui d'un côté lorsqu'ils sont lus en suivant constituent la trame narrative, et qui peuvent également d'un autre côté être lus séparément, chacun en tant que poème.

Cet audacieux mélange se place bien sûr sous le signe de l'expérimentation innovante en même temps qu'il impose une nouvelle forme lyrique, c'est-à-dire de nouvelles conventions dans l'art littéraire. Si l'un des buts fondamentaux de ces expériences est de choquer le public littéraire afin d'attirer son attention sur un nouveau phénomène, il n'en est pas moins vrai qu'une certaine cohérence se dégage d'un tel procédé.

Elle repose en effet sur la réutilisation d'éléments connus et déjà apprivoisés. On ne peut rompre une règle que parce qu'on la connaît. C'est probablement ce fait, entre autres, que les post-modernistes souhaitent mettre en lumière lorsqu'ils utilisent une technique telle que le pastiche, reproduction gratuite et parfois outrancière d'un modèle ou d'une référence (la Bible est souvent mise à contribution). On voit donc que la répétition est inhérente à l'écriture, à son processus comme à son interprétation. Elle s'impose de manière consciente ou inconsciente, peut être volontaire ou involontaire, explicite ou implicite. Qu'il s'agisse d'images, de mots, d'idées, de concepts ou encore de personnages, la

répétition s'organise souvent en un réseau de sens, qu'elle produit parfois ainsi qu'un effet.

Or il faut bien que ce système trouve ses racines dans une certaine culture littéraire. C'est le lien entre lecture et écriture qui est rétabli ici, parce qu'on ne produit jamais totalement de la littérature, mais qu'on la reproduit (pour les raisons énoncées dans des chapitres précédents). C'est donc parce qu'il fait lui-même l'expérience de lectures actives et de l'écriture qu'un auteur changera sa manière de lire et d'écrire. Parmi ces expériences, cependant, apparaît une toute autre catégorie d'expériences, tout aussi essentielle dans la création d'un texte en ce qu'elle transforme, à bien des niveaux, le créateur du texte.

Quel fruit croque donc l'écrivain ? Drogues, alcool, guides de l'écriture, mentors... Par quelles techniques compose-t-il ses œuvres et jusqu'où s'implique-t-il ? Le texte qu'il crée lui permet-il d'aller au-delà de toutes règles ? C'est lors de la concrétisation de sa production imaginaire, au cours de l'écriture effective que ces questions sont ravivées. Esquissées pendant le travail de mise en forme préliminaire d'une intrigue, d'un personnage, d'un texte, elles prennent tout leur sens lorsqu'il s'agit d'écrire. Or l'écrivain est-il tout puissant ?

B - DES PLAISIRS TABOUS, ADJUVANTS A LA CREATION

Alors que l'écrivain a imaginé un sujet, qu'il l'a mûri et réfléchi, des manières diverses et variées que l'on a précédemment évoquées, il s'apprête désormais à compliquer un peu plus son expérience de créateur en concrétisant sa production imaginaire. Or, il n'est pas exceptionnel qu'un auteur ait recours à une aide extérieure lors de cette phase de concrétisation. Cette « béquille » psychologique ou motrice peut être un emploi du temps rituel, une tasse de café fumant, un paquet de cigarettes, une marche solitaire, ou encore la prise de drogues.

On peut dès lors remarquer que cette liste ne va pas de soi, que l'on peut distinguer entre deux types d'adjuvants à la mise en écriture. D'un côté, il y a l'habitude, les rituels qui peuvent conditionner l'imaginaire et la conscience de l'écrivain pour lui permettre de passer à l'écriture, et de l'autre côté, il y a l'interruption, le phénomène qui choque l'imaginaire et la conscience de l'écrivain afin de solliciter une imagination et une écriture plus denses, plus extraordinaires.

Il est intéressant de constater que ces deux procédés ne sont pas exclusifs, et agissent à divers moments de la phase d'écriture. Alors que la prise d'un narcotique est plus à même de développer l'imagination et peut-être de désinhiber l'écriture, le rituel du travail de composition permet de concentrer les pulsions imaginatives afin de canaliser l'idée en mots. Ce chapitre se veut donc une tentative d'analyse du rôle des adjuvants à la création littéraire, à divers moments de cette phase de concrétisation, de l'imagination à la mise en mots.

1. La révélation

[J]e vous proposerai de commencer tout simplement par «concept», par le concept de concept. La «drogue», c'est aussi un mot et c'est un concept, avant même qu'on y mette des guillemets pour marquer qu'on les mentionne plutôt qu'on ne s'en sert, qu'on n'achète, vend ou consomme les «choses mêmes».¹

Dans « Rhétorique de la drogue », un entretien philosophique sur la nature et les implications de la toxicomanie, Jacques Derrida commence par rappeler que la drogue est un concept social et légal, moralement chargé, surtout depuis le dix-neuvième siècle. Ainsi explique-t-il qu'il relève toujours d'un choix personnel d'utiliser ou non des drogues. Or en définissant le mode d'existence de l'auteur en tant que personne de volonté, c'est le rôle de l'auteur comme animal social doté d'un libre-arbitre qui est mis en avant. Le mythe de la création pure et sans prémices contextuelles laisse alors place à une nouvelle Idée de l'inspiration littéraire.

a) Les agents révélateurs

L'ambivalence d'un tel procédé, et ce qui en fait sa force, tient au fait que ces aides que l'on peut qualifier d'étrangères à l'artiste (à son corps comme à son esprit) ne semblent pas aliéner l'esprit de l'écrivain mais plutôt agir comme des agents révélateurs. Alors, quels sont ces agents ? Comment fonctionnent-ils ? Pour René Warren et Austin Wellek, il est clair que la drogue endosse à peine ce rôle d'agent révélateur, en ce qu'elle ne peut créer quelque chose qui ne soit déjà

¹ Jacques Derrida, « Rhétorique de la drogue », entretien paru dans *Autrement*, série «Mutations», n° 106 : L'esprit des drogues? dirigé par J.-M. Hervieu, Paris, avril 1989. Disponible sur : http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/derrida_drogue.htm

préexistant. En revanche, elle a la faculté de réveiller les capacités et pulsions créatrices :

(...) in the light of modern clinical reports it appears that the unusual elements in the work of such poets derive from their neurotic psyches and not from the specific effect of the drug.²

Parmi ces « rapports cliniques » que mentionnent ici Warren et Wellek, un rapport du gouvernement canadien de 1972 sur les usages non médicaux des drogues semble cependant aller dans le même sens. Dans la section « intellectual and cognitive effects » du rapport sur l'usage du cannabis, la conclusion est que :

While several studies have found that cannabis users tend to be more imaginative, flexible and creative than average, the association between the use of the drug and these personality characteristics has not been shown to be a drug effect.¹⁰³

Il semblerait donc que la drogue n'initie pas la créativité autant qu'elle paraisse la révéler. En outre, l'écrivain se crée-t-il une dépendance intellectuelle à ce déclic artificiel ? Un écrivain qui écrit « sous influence » est-il toujours digne d'être appelé écrivain ?

'Inspiration', the traditional name for the unconscious factor in creation, is classically associated with the Muses, the daughters of memory, and in Christian thought with the Holy Spirit. (...)

² A. Warren et R. Wellek, "Literature and Psychology" in *Theory of Literature*, Harmondsworth, Penguin Books. 1970 (1949). 86.

¹⁰³ *The Report of the Canadian Government Commission of Inquiry into the Non-Medical Use of Drugs – 1972*, Canadian Government Commission of Inquiry into the Non-Medical Use of Drugs, Information Canada, Ottawa, Canada, 1972, Crown Copyrights Reserved. Rapport consultable dans son intégralité sur : <http://www.druglibrary.org/schaffer/library/studies/ledain/ldctoc.html>
Section « intellectual and cognitive effects » : <http://www.druglibrary.org/schaffer/library/studies/ledain/ldc2f.htm>

May not inspiration be induced? Creative habits there assuredly are, as well as stimulants and rituals. Alcohol, opium, and other drugs dull the conscious mind, the over-critical 'censor', and release the activity of the subconscious.¹⁰⁴

« Habitudes de création », « stimulants », « rituels » : autant de désignations que Warren et Wellek substituent au concept de l'intuition, que la tradition populaire associe de façon très réductrice au processus de création littéraire. Cette brève énumération fait déjà état du constat qu'établissent Warren et Wellek que créer un texte, n'importe quel texte, relève de bien plus que d'une « inspiration ».

Or, qu'est-ce qu'être « inspiré » ? S'il est important de comprendre ce que recèle la notion d'inspiration, c'est parce qu'il n'est pas impossible que l'on cherche dans l'échec de son mécanisme le pourquoi des aides à la création. Francis Berthelot propose une définition de l'inspiration, qui ne peut être érigée en règle, mais qui montre un des fonctionnements possibles du mécanisme qu'il décrit comme un « premier temps » de la création littéraire. Ainsi,

son esprit critique étant mis en veille, c'est un état de transe [que l'auteur] recherche, en sorte que cette parole – à la fois ressentie comme *intérieure* et *supérieure* – puisse la traverser sans contrainte pour apparaître en mots sur la page.¹⁰⁵

Berthelot en fait une expérience quasi mystique qui faciliterait, pour ne pas dire qui engendrerait, la création littéraire. Tout l'intérêt d'un tel mécanisme réside sans doute dans l'absence de contrainte que cite Berthelot : un auteur inspiré serait donc totalement désinhibé, idéalement

¹⁰⁴ Warren et Wellek 86.

¹⁰⁵ Berthelot 62.

inconscient de sa création, pure et immédiate. Bien plus qu'un vecteur, l'écrivain inspiré serait alors l'outil réalisant facilement ce que sa pulsion créatrice lui dicte.

Cependant, cette définition de l'inspiration littéraire apparaît limitée dans la perspective de l'histoire de l'exploration de la créativité littéraire. Ainsi, pour bien des auteurs comme pour Joseph Heller, l'inspiration est extérieure, presque subie :

I don't understand the process of imagination though I know that I am very much at its mercy. I feel like these ideas are floating around in the air and they pick me to settle upon. The ideas come to me. I don't produce them at will.¹⁰⁶

Pour d'autres, rien ne peut vraiment être « original », toute nouvelle idée étant nécessairement le fruit inspiré d'un processus de combinaison et d'adaptation d'idées préexistantes¹⁰⁷. En somme : « every normal human being is creative all the time...it is not something that occurs only in outstanding individuals. »¹⁰⁸ Comme le résume donc Donald Hebb, neuropsychologue, chaque individu diffère dans l'expression de sa créativité, et donc, par extension, dans le vécu de son « inspiration ».

b) L'inspiration révélée

Malgré une désinhibition induite par les drogues, il incombe toujours à l'auteur de faire des choix, le choix des mots ou du ton à adopter, par exemple. Or s'il est une constatation qui peut d'ores et déjà être faite, c'est que tous les écrivains ne sont pas égaux devant ces choix : certains procèdent avec plus ou moins de méthode en les

¹⁰⁶ Marilee Zdenek, *The Right Brain Experience: an intimate program to free the powers of your imagination*, New York, McGraw-Hill, 1983. 10.

¹⁰⁷ Scott Witt, *How to be Twice as Smart : boosting your brainpower and unleashing the miracles of your mind*, New York, Parker, 1983.

¹⁰⁸ Richard Restak, *The Brain*, New York, Bantam, 1984. 228.

assumant délibérément, alors que d'autres se sentent incapables d'y faire face seuls. A ce moment, le rôle des adjuvants comme facilitateurs se veut rassurant et est réaffirmé. Parmi ces adjuvants, les drogues, libératrices, sont certainement des plus recensées. Elles présentent également l'aspect à la fois le plus fascinant et le plus critique du problème.

L'histoire littéraire des stupéfiants commence en 1821 avec la publication des *Confessions of an English Opium-Eater* de Thomas de Quincey¹⁰⁹. L'ouvrage est très rapidement adapté par Alfred de Musset, puis traduit par Baudelaire, eux-mêmes favorables à un tel recours. La drogue apparaît alors, aux yeux des aliénistes, des psychologues mais aussi des artistes et des poètes, comme un véritable instrument d'exploration mentale. L'époque romantique, valorisant l'inspiration et non plus l'imitation, s'intéresse beaucoup aux mécanismes de l'imagination tels qu'ils se manifestent à nu dans le rêve, l'hallucination ou la folie, y compris donc lorsqu'ils sont provoqués. Or comment l'écriture trouve-t-elle sa place dans l'artificialité ? Est-il « artificiel » de seconder son imagination ?

[Il y a] De Quincey. Il y a aussi Coleridge. Ajoutons cette fois, pour une fois, le café ou le tabac: on devrait consacrer des thèses et même des départements de littérature (générale ou comparée) au café ou au tabac dans nos littératures. (...) Il s'agirait plutôt d'une provocation méthodique, d'une technique d'appel au fantôme : à l'esprit (**ghost**, **Geist**), à l'inspiration, à la dictée.¹¹⁰

Chez Derrida, le procédé semble plus naturel qu'artificiel, c'est-à-dire bien intégré à un fonctionnement d'auteur. Il ne s'agit pas de créer

¹⁰⁹ Thomas De Quincey, *Confessions of an English Opium-Eater and Other Writings*, éd. Grevel Lindop Oxford, Oxford University Press. 1-80.

¹¹⁰ Jacques Derrida, « Rhétorique de la drogue », http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/derrida_droque.htm

ce qui n'est pas, mais plutôt de faire apparaître ce qui existe déjà. Ainsi le fantôme est-il une référence à la visibilité (car il se voit). Il s'oppose à « l'événement », qui arrive imprévisiblement, et qui s'inscrit lui dans l'invisibilité.¹¹¹ Les drogues apparaissent donc ici comme un stimulant non pas seulement de l'imagination, mais de l'inspiration (fantomatique), redéfinie comme un concept visible, appréhensible, et presque tangible. Ceci n'est pas sans rappeler l'origine du mot « inspiration », « inspiratio » en latin, qui signifie « le souffle ». Ainsi, avant d'être le souffle créateur sur lequel ce travail de recherche porte en partie, il s'agit d'une fonction vitale à tout être humain, l'inspiration étant la première phase de la respiration. Ce moment d'inspiration s'inscrit donc apparemment dans l'intériorité et constitue un moment intime de la création. On pourrait alors assimiler le travail d'écriture à une expiration, elle aussi visible (grâce aux mots sur la page), ce qui oblige à comprendre dans l'Idée de création littéraire les phases les plus silencieuses du travail d'imagination ainsi que la phase plus traditionnellement reconnue du travail d'écriture : une respiration n'est complète que lorsque l'expiration est précédée d'une inspiration.

Quant à « l'événement », il représente une épiphanie. Ce n'est pas l'inspiration à laquelle l'auteur aspire, et qui s'inscrit dans un horizon de visibilité (par l'imaginaire). C'est plutôt le revenant, la « revenance », comme la baptise Derrida dans le même entretien filmé (« Logique de la spectralité »). Cette épiphanie est habitée par la répétition, par les choses du passé, les habitudes, qui conditionnent donc, et rendent possible, le spectre de l'inspiration (ou la dictée de l'idée).

Dans ce contexte, l'écriture serait alors une expérience hors de la matière, à la fois fantôme et revenance. Une matière elle-même, certes, mais fortement conditionnée par l'imaginaire de l'écrivain et poussée sur la page hors de l'imagination non pas par l'auteur seul, mais par l'auteur et le spectre de son inspiration (rendu visible par une drogue ou une

¹¹¹ Jacques Derrida, « Logique de la spectralité », en entretien avec N. Zurstrassen du 04 décembre 2008, disponible sur <http://intercession.over-blog.org/article-25451280.html>

habitude). Ceci à tel point que les mots eux-mêmes deviennent fantomatiques, soit toujours visibles, mais également porteurs de toute l'expérience de cet auteur, de l'idée à l'écriture. Alors que traditionnellement, c'est le travail de composition qui est considéré comme le principal processus de création littéraire, c'est le processus tout entier qui est ici valorisé, de l'imagination à la mise en mots jusqu'à la lecture (trace de cette visibilité). Il est certain que cette chaîne de mise en place de l'événement, ou épiphanie du moment créateur, ne serait pas complète sans la reconnaissance du rôle des adjuvants à la création.

c) Conséquences

Ainsi, l'imaginaire des drogues, nouveau mécanisme de l'imagination, n'est autre que l'imaginaire reproduit par les drogues. Dans son ouvrage analytique, *L'imaginaire des drogues*¹¹², Max Milner fait état de certaines de ces hallucinations visuelles ou auditives. Il peut ainsi relever les grands thèmes qui les occupent, à savoir l'enfermement, la solitude, le vase clos, et montrer comment la multiplication, la répétition des mots et des pensées comme facteur d'angoisse s'imposent comme un schéma récurrent.

Ces thèmes et schémas que l'usage de la drogue systématise se retrouvent dans les textes. Cependant, la drogue ne se contente pas de générer ou de raviver des images. Elle provoquerait également leur retranscription et influencerait sans doute l'écriture même de ces rêveries. On peut en effet supposer qu'un auteur écrira de façon différente des hallucinations s'il est toujours sous l'effet d'une drogue ou s'il a retrouvé une conscience « propre ».

Par ailleurs, la drogue peut apparaître comme une « folie expérimentale », mais volontaire et provisoire. L'opium, le haschisch puis la morphine et l'éther à la fin du dix-neuvième siècle, permettraient donc de surprendre la pensée et la mémoire au-delà des bornes de la

¹¹² Max Milner, *L'Imaginaire des drogues*, Paris, Gallimard, 2000.

conscience. Dans leurs récits, Baudelaire, de Quincey, ou encore Théophile Gautier par exemple, sous l'influence de la drogue, expérimentent avec leurs propres matériaux de nouvelles formes d'écriture moins soumises à l'ordre logique et chronologique.

2. L'impression

a) Le travail de composition

L'inconscient de l'auteur peut ainsi se révéler, permettant une production plus imagée, plus détaillée, plus riche, parfois au détriment de la cohérence, que l'esprit critique de l'auteur pourra (ou non) rétablir plus tard. Pour l'écrivain inspiré, comme le mentionnait Freud, il ne s'agit donc ni plus ni moins que d'un rêve éveillé.¹¹³

Il serait toutefois impossible d'affirmer que l'inspiration, jusqu'à présent un présupposé nécessaire au fonctionnement des adjuvants à la création, est la clé d'une production littéraire réussie. Tout d'abord parce qu'il faudrait pouvoir définir ce qu'est une production littéraire réussie, et surtout parce qu'on ne peut en faire une étape incontournable de la création littéraire. On ne peut que constater son occurrence dans de nombreux témoignages d'écrivains, sans ignorer ceux où l'auteur se défend formellement d'avoir été inspiré. C'est en effet le cas d'Edgar Allan Poe, dans son essai « The Philosophy of Composition » au cours duquel il analyse dans une démarche très intellectuelle l'écriture de son poème « The Raven »¹¹⁴, et fait la démonstration de ses stratégies méthodologiques.

Ces stratégies, Berthelot explique que chaque auteur les développe à sa façon et plus précisément dans un cadre qui lui est privilégié :

¹¹³ Freud 36.

¹¹⁴ Edgar Allan Poe, « The Philosophy of Composition » in *The Oxford Book of American Essays*, éd. Brander Matthews, New York, Oxford University Press, 1914.

Quant aux adjuvants, ils sont de toutes sortes : [l'auteur] G exige un silence absolu ; H, au contraire ne peut se passer de sa musique fétiche : pièces pour clavecin de Bach, rock des années soixante, opéra russe, etc. ; I va griller cigarette sur cigarette ; J absorber des boîtes entières de cachou ; K stimule son énergie avec des litres de café ; L se crée une bulle protectrice à grand renfort d'alcool...¹¹⁵

Alors que son concept des adjuvants ne diffère pas ou peu de ce que l'on a déjà rencontré, Berthelot en fait cependant des « rituels », qui montrent d'une part à quel point l'auteur est dépendant de ces adjuvants, mais qui rappellent également le rôle essentiel de la psychologie de l'écrivain. Il construit ainsi lui-même son propre mythe, élabore les rites qui servent de base à son travail créatif, et s'inventent des talismans sans lesquels il lui semble qu'il ne pourrait créer. « Psychology obviously can illuminate the creative process. As we have seen, attention has been given to the varying methods of composition, to the habits of authors (...) »¹¹⁶.

Each individual, the romantics stipulated, was capable of producing art. For Wordsworth, the creative process often began with an impulse of vernal wood. Whitman found it necessary to lean and loaf and invite his soul. Poe preferred external stimulants such as drugs and alcohol, while Coleridge claims « Kubla Khan » was the product of an opium dream. In fact, the romantics removed both the instructor (who had been prominent as a master or

¹¹⁵ Berthelot 63.

¹¹⁶ Wellek et Warren 90.

master work) and the workplace (e.g., atelier, study, or library) from the creative writing methodology.¹¹⁷

Cette dernière constatation pose cependant une question majeure : quel contrôle l'auteur a-t-il finalement sur la production de son œuvre ? Un certain contrôle, assurément, puisque des choix comme celui de n'obéir qu'à soi ou de composer selon une méthode qui lui soit propre reste le fait de l'auteur, exclusivement.

Dans « The Philosophy of Composition », Poe montre qu'il est d'autre part possible de faire un compte-rendu très précis d'une composition écrite, et des choix méthodiques de l'auteur. Son analyse fait preuve d'une logique irréprochable au service d'un poème que des techniques d'écriture employées dans tel ou tel but ont permis d'élaborer.

« Poe not only denies the operation of *chance* in literary composition – he also severely restricts the element of *choice*. »¹¹⁸ Ses choix sont exclusivement motivés par les effets qu'il cherche à produire. Il ne laisse rien au hasard puisqu'il le nie. Cependant, pour d'autres auteurs, la rigueur de la composition littéraire semble compromise par l'absorption de stimulants tels que la caféine, d'alcools, ou de drogues. Or ce qu'il est important de noter, c'est qu'au cours de cette expérience, ce n'est pas l'esprit de l'écrivain mais les codes habituels de sa pensée (selon lesquels elle est censée se construire et s'organiser) qui sont aliénés.

C'est pourquoi des distinctions entre ce qui est réel et ce qui ne l'est pas, entre le vrai et le faux, l'authentique et l'artificiel deviennent caduques. Alors que la tradition littéraire a toujours encouragé l'élaboration réfléchie de narrations construites et fait l'éloge des textes porteurs de sens pour le lecteur, on voit émerger un phénomène contingent non à la naissance de nouvelles habitudes de création, mais à

¹¹⁷ Hal Blythe et Charlie Sweet, « The Writing Community : A New Model for the Creative Writing Classroom » in *Pedagogy*, volume 8, numéro 2, printemps 2008. 311.

¹¹⁸ David Lodge, « Choice and Chance in Literary Composition: A Self-Analysis » in *The Novelist at the Crossroads and other essays on fiction and criticism*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971. 70.

leur affirmation. Il s'agit en effet pour l'auteur d'explorer (puis d'inviter le lecteur à le suivre dans sa découverte) une nouvelle textualité, empreinte de pensées et de perceptions aussi singulières que communes.

b) Pluralité conceptuelle

La psychanalyse, de Freud à Lacan, a mis en évidence le rôle joué par l'imagination comme discours de l'inconscient. Des pulsions refoulées viendraient s'esthétiser en images, autorisant le personnage littéraire à fonctionner comme un double libérant son auteur. Aux théories freudiennes, souvent critiquées par leur aspect réducteur et désymbolisateur, certains ont opposé la théorie jungienne des archétypes, qui tend à refaire de l'imagination une puissance cosmique qui trouve ses racines dans un inconscient collectif. En outre, cette conception a été affinée par les recherches de Gilbert Durand qui voit dans les archétypes des parades de substitution des schémas de l'imagination.¹¹⁹

Enfin, il reste une théorie selon laquelle l'écrivain est souvent *deux*, et ce malgré le degré de conscience qu'il s'applique à mettre dans son travail, sans même avoir recours à un quelconque adjuvant. Il est certain que les adjuvants, la drogue en particulier, ne peuvent qu'accentuer la dichotomie. Pour Foucault, elles sont même un moyen de faire la différence entre deux mondes (réel et imaginaire, authentique et artificiel, etc.) et donc entre les deux « moi » que peut se partager un écrivain.¹²⁰

Il semble donc, finalement, que l'auteur soit suffisamment pluriel à la fois pour se créer le besoin d'une aide à la création littéraire, mais aussi, et voici un aspect plus paradoxal, pour y remédier seul. Cela n'empêche pas le recours à la drogue, au tabac, à la caféine ou autres adjuvants ; cependant, le désir d'écrire n'est probablement pas à l'origine de ces besoins. Les adjuvants ont un rôle relativement superficiel en ce

¹¹⁹ Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*, Paris, P.U.F., 1963.

¹²⁰ Michel Foucault, « Theatrum Philosophicum » in *Critique*, n° 282, p. 885-908, nov., 1970.

qu'ils ne créent ni n'altèrent réellement ce qu'est substantiellement l'auteur. Par extension son écriture connaît le même sort. On peut en outre discuter d'un éventuel effet placebo de ces adjuvants.

Ainsi, c'est le désir (même inconscient de l'auteur), sa volonté (même cachée), qui le poussent à *choisir* que l'obscurité l'aide à écrire, que la drogue le désinhibe, etc. Il n'a qu'une conscience limitée de cette phase du processus de création littéraire, mais c'est cet engagement dans le travail de composition (même seulement théorique) qui fait de l'auteur un agent double chez qui l'homme est de fait secondé par l'écrivain. Lewis Hyde explique : « Things get done, but we often have the odd sense that we didn't do them. Paul Goodman wrote in a journal once, 'I have recently written a few good poems. But I have no feeling that I wrote them.' »¹²¹ Et la pluralité des concepts d'inspiration et de créativité semble donc toute relative à la pluralité des auteurs qui animent ces mêmes concepts.

¹²¹ Lewis Hyde, *The Gift, Creativity and the Artist in the Modern World*, New York, Second Vintage Books Edition, 2002. 64.

C - LE RAPPORT A L'AUTEUR

1. Ecriture et narcissisme

L'écriture en miroir est une technique d'écriture pour le moins originale qui consiste à écrire de droite à gauche, en respectant la symétrie comme si l'on assistait à la création du texte de l'autre côté d'un miroir. A priori peu utilisée (elle n'est que rarement mentionnée), elle se pratique surtout comme un jeu. Pour un écrivain, son intérêt est de considérablement ralentir le processus de création, ce qui lui permet, le temps de sa concrétisation, de penser chaque mot. On peut également lui trouver d'autres atouts.

On sait par exemple que pour tenir ses écrits à l'abri des regards indiscrets, Léonard de Vinci, adepte de cette technique, avait l'habitude d'écrire de droite à gauche, si bien qu'il fallait un miroir pour lire ses manuscrits. Le texte se révèle alors comme quelque chose de secret et lorsque c'est son propre reflet que l'artiste voit dans son texte, il devient sacré.

On ne peut pas dire que tous les auteurs entretiennent nécessairement un rapport narcissique avec leur écriture. Cependant, la métaphore du texte-miroir soulève bien des questions, et parmi elles, on se demande dans quelle mesure l'écriture peut être narcissique. Comment l'écriture encourage-t-elle non seulement la construction de l'image mais aussi celle de l'image de soi ? N'aide-t-elle par ailleurs qu'à la construction, ou incite-t-elle aussi à déconstruire ces images préconçues ?

a) Le Mythe de Narcisse

A l'image du processus de création poétique, pourrait-on dire, le mythe de Narcisse est pluriel. C'est apparemment une légende grecque, version la plus répandue, qui serait à l'origine du mythe. Cette légende raconte qu'un jeune homme aimait tant son propre reflet dans le ruisseau qu'il finit par s'y glisser et s'y noyer. Alors qu'Echo, éplorée, et les Nymphes préparaient l'urne funéraire pour le jeune homme qu'elles aimaient, le corps disparut et se métamorphosa en une fleur de narcissus.

Certaines variantes parlent d'un suicide de Narcisse, mais dans tous les cas, c'est bien Narcisse qui provoque la mort de Narcisse, et il est intéressant de remarquer que le danger ne vient pas du personnage lui-même mais de son reflet, d'où les nombreuses considérations artistiques sur les dangers de l'introspection et du travail sur soi. Le reflet peut-il donc être fiable ? Comment l'auteur négocie-t-il avec son texte, entre une représentation simplement réaliste et donc potentiellement trompeuse, et une projection fidèle, trait pour trait et pensée pour pensée, à son origine ?

L'écriture peut donc être une réponse au désir narcissique qui habite l'auteur. Projection, en effet, elle appartient à l'auteur, elle lui est propre ; une écriture est si unique que son étude permet d'identifier le scripteur (c'est la graphologie). Cette conception scripturale renverse de façon intéressante le rapport à l'écriture sacralisée qu'ont développé certains auteurs. De Vinci prenait donc soin de travestir son écriture alors que chez d'autres écrivains, le plaisir de se dévoiler pallie l'insécurité.

Qu'il s'agisse, cependant, d'une projection fidèle à son auteur reste problématique. Lorsque De Vinci tentait de protéger ses documents, il n'hésitait pas à déformer son écriture, à l'aliéner, dans ce but. En revanche, le plaisir d'un écrivain à se regarder, puis à s'exhiber dans ce qu'il écrit est parfaitement vain. Un brin provocant, le poète W.H. Auden explique même qu'il est bénéfique, pour ne pas dire nécessaire, de

s'affranchir de ce plaisir, qu'il considère trivial et auquel il ne trouve rien d'artistique:

Most people enjoy the sight of their handwriting as they enjoy the smell of their own farts. Much as I loathe the typewriter, I must admit that it is a help in self-criticism. Typescript is so impersonal and hideous to look at that, if I type out a poem, I immediately see defects which I missed when I looked through it in manuscript.¹²²

L'écriture se révèle donc être non seulement une représentation agréable du moi, mais aussi (et c'est ce qui la rend agréable) une projection du moi parfait. Si le poète ne voit pas ses défauts dans son manuscrit, c'est que ce n'est pas réellement un poème qu'il lit mais son poème, c'est-à-dire sa création, dont la sincérité narcissique refuse l'échec. Or il ne faut pas confondre sincérité, authenticité, avec efficacité et qualité. Le plaisir de l'écrivain n'est pas nécessairement le plaisir du lecteur.

Ainsi, l'utilisation d'un outil extérieur à l'artiste lui permet de dépersonnaliser son travail et de l'aliéner. La laideur dont parle Auden n'est autre que la négation de la beauté du moi qui supporte le texte, la frustration peut-être de devoir l'abandonner au profit de l'œuvre. En effet, on ne peut parler d'œuvre d'art qu'à partir du moment où le créateur accepte de la regarder comme telle et donc de ne pas se regarder à travers elle.

On peut donc voir le piège de l'écriture dans sa perception spéculaire. Lorsqu'il se voit dans son texte, l'auteur apprécie son art sans retenue ni réserve. Or en succombant au mythe de Narcisse, c'est à son propre mythe que l'auteur participe et succombe. Il contribue à donner une vision erronée de l'écrivain tout puissant et bénéficiant d'une grâce divine, autrement appelée intuition, ne nécessitant aucun travail. Il

¹²² W.H. Auden, « Writing » in *The Twentieth Century Reader*, éd. David Lodge, Londres, Longman, 1972. 639.

échappe à l'art et au mythe, en imposant le sien. Il s'octroie donc l'immortalité en défiant la morbidité du narcissisme : à la mort de l'auteur, c'est la mort de l'art qu'il substitue.

b) Une Ecriture immédiate et naïve

Le rapport narcissique à l'écriture, inévitable on l'a vu mais pas incontournable, est somme toute un rapport direct. Il s'inscrit de fait dans la perspective mimétique de l'art, fondement de l'esthétique classique et d'une esthétique pratique de l'écriture. Pour Aristote, l'art doit imiter. On se souvient que Léonard de Vinci, à nouveau exemplaire, prit la règle au pied de la lettre quand il décida d'utiliser l'écriture spéculaire, alors même qu'il avait déjà émis au cours de ses recherches la recommandation de comparer grâce à un miroir un modèle vivant et son reflet, pour évaluer le degré de conformité de la copie.

Dans cette recherche de l'imitation scripturale parfaite, c'est l'écriture en tant qu'image et que succession de signes visiblement formés sur un support, qui est mise en avant. L'écriture ainsi conçue fait écho à la lecture imaginaire de Barthes, que Nicolas Carpentiers analyse comme une lecture « naïve, [...] participative, émotionnelle, projective, à mille lieues du déchiffrement critique. »¹²³ Carpentiers explique ainsi que :

Barthes adapte l'Imaginaire de Lacan, tel que le psychanalyste le définit par l'expérience du miroir: l'enfant croit d'abord voir un être réel, puis il comprend qu'il s'agit d'une image, et enfin il s'identifie à cette image. Le lecteur se construit une représentation visuelle, réagit comme si l'image était réelle, puis confond soi et l'autre. Le lecteur produit une image qui le capture. En participant à la

¹²³ Nicolas Carpentiers, *La Lecture selon Barthes*, chapitre 4, Montréal, L'Harmattan, 1998, www.gauthier-boucher.net

fiction, le lecteur retrouverait l'unité première, édénique, de l'enfant lié à sa mère et l'amoureux uni à l'être aimé.¹²⁴

Voilà donc, pourrait-on dire, un modèle de ce à quoi peut aspirer l'écrivain immédiatement (comme le lecteur, à la différence près qu'il est le créateur réel de cette image). Dans ce cas, il désire naïvement participer à son propre bonheur et créer son texte en étroite relation avec lui-même afin de s'assurer un attachement sûr à son art. On ne saurait ériger ce processus de projection du moi narcissique dans l'œuvre littéraire comme un principe inévitable d'écriture. Cependant, il permet de montrer un caractère émotionnel immédiat de l'écriture, qui n'apparaît donc pas seulement rationnelle.

L'autobiographie est un exemple incontournable de l'expression naïve du moi. L'écriture traduit généralement une relation sujet - objet entre l'auteur et son œuvre. Or l'autobiographie développe une relation dans laquelle l'objet renvoie directement au sujet. L'écriture n'est alors plus envisagée comme vassale de l'auteur ; cette absence de hiérarchie entre le créateur et la « créature » (scripturale) rend difficile, pour ne pas dire nulle, l'appréhension du texte comme perfectible et donc comme un objet de travail.

Il reste tout de même à nuancer l'implication naïve de l'auteur dans son texte qui s'inscrit nécessairement dans l'immédiateté. Or dès lors qu'il envisage son texte en tant que tel, l'auteur ne peut éviter une phase de réflexion et de travail sur le texte, le replaçant ainsi à son rang d'objet. Le texte n'est par conséquent plus immédiat, ni plus naïf.

¹²⁴ Carpentiers, « L'Imaginaire », chapitre 4.3, www.gauthier-boucher.net

c) Une Ecriture paradoxale

Le paradoxe qui se présente dans l'écriture, c'est que justement, au moment même où l'auteur se définit, il perçoit immédiatement qu'il n'est pas cela. La saisie de soi a beau être immédiate, l'écriture la reporte inévitablement. C'est ainsi que la volonté d'écrire en diffère inévitablement l'acte : *je veux écrire* est donc la pensée immédiate d'une réalité différée. La *différance*, telle que l'a pensée Jacques Derrida, s'inscrit bien, de fait, dans un processus de déconstruction.

Or la déconstruction n'est une fois de plus qu'une étape dans le processus et elle est suivie, nécessairement, d'une phase de rematérialisation de la pensée. Il ne s'agit en effet pas seulement d'une matérialisation ou concrétisation de la pensée car l'imaginaire est tapissé de tableaux : leur statut d'objets imaginaires et mentaux ne les empêchent pas d'avoir une existence réelle objective. Lorsque l'écriture les recrée, elle leur offre donc une seconde réalité, dont les modalités diffèrent, à la fois par les conditions de leur existence et par le report de cette existence à elle-même.

L'élaboration de la différence dans le processus d'écriture permet à l'auteur de s'écrire soi et autre. S'il est si difficile de définir ce qu'est l'altérité, c'est d'abord parce qu'elle relève du même principe : elle n'est autre que l'« autre de ». L'altérité est donc avant tout l'expérience de soi. Il semble alors que quel que soit le sujet exploré dans un texte, il se trouve toujours être l'expression plus ou moins détournée d'une introspection. Plus que la fonction mimétique de l'art, c'est sa nature spéculaire qui paraît dès lors être le support de toute réflexion, textuelle, langagière, littéraire ou personnelle.

Reste enfin une question non moins intrigante : car si l'écriture vise le moi, elle ne s'adresse pourtant pas à « moi » :

And the paradox is only verbal and superficial that
what is (1) internal is also public [...]; while what is (2)

external is idiosyncratic; not a part of the work as a linguistic fact: it consists of revelations (in journals, for example, or letters or reported conversations) about how or why the poet wrote the poem [...].¹²⁵

Dans la mesure en effet où l'écriture n'est qu'une rematérialisation d'images à l'existence préalablement éprouvée par l'écrivain, il s'agit d'un acte volontaire et non nécessaire. L'écriture n'est donc ni nécessaire à l'existence de ces images comme on a pu le voir, ni à l'existence du moi. Ainsi, écrire peut être un acte profondément narcissique.

L'écriture de journaux intimes, malgré leurs forme et titre, n'échappent pas non plus à ce fait. Le secret que l'auteur ne désire révéler sous aucun prétexte existe déjà, objectivement et réellement, pour lui. L'écrire lui permet d'abord de le déconstruire et de lui rendre une existence mais aussi d'inclure dans sa nouvelle existence une clause de non confidentialité. L'écrivain est auteur parce qu'il garde l'autorité sur son texte : il fixe les règles de son jeu, scriptural et spéculaire.

Finalement, l'existence idéale s'impose comme un prédicat nécessaire à l'existence du texte. Dans ce rapport, le texte de l'auteur n'est ni plus ni moins que le produit fini de la production imaginaire (mais réelle) de l'écrivain. De fait, la question de savoir si la construction du moi est préalable au texte ou si elle est simultanée au texte devient totalement caduque. Le paradoxe de l'écriture exige la validation des deux possibilités.

En effet, le moi n'attend pas l'écriture pour se réaliser. En outre, toute production artistique, quelle que soit sa nature, peut servir son élaboration, mais on ne peut pas réduire le moi à une existence par et pour l'art. C'est pourquoi la différence de sa construction doit également être considérée comme une part active du processus narcissique.

¹²⁵ William K. Wimsatt et Monroe C. Beardsley, « The Intentional Fallacy » in *The Twentieth Century Reader*, éd. David Lodge, Londres, Longman, 1972. 339.

Un dernier aspect à la limite du paradoxe s'exprime à travers la littérature postmoderne, métafictionnelle plus exactement, à travers laquelle l'auteur se projette lui et son discours, mais abandonne toute autorité apparente au profit du texte dont la structure a aussi un sens :

There are, of course, dissenting voices, like Tom Wolfe's (...), who see such writing as symptomatic of a decadent, narcissistic literary culture. "Another story about a writer writing a story! Another *regressus ad infinitum!* Who doesn't prefer art that at last overtly imitates something other than its own processes?"¹²⁶

Cependant, alors que l'on a précisé que l'écriture était à la fois l'expression de soi et celle de l'Autre, on peut s'interroger sur la validité de cette expression. Parler de la vérité du texte, qu'est-ce que cela signifie ?

2. La Sincérité

Le propre de la fiction littéraire n'est pas de dire le réel. C'est de raconter, d'inventer, de fondre un certain nombre d'expériences réelles en construction fictionnelle. Ainsi, la réalité de la fiction n'est autre que celle de l'écriture. C'est l'écrivain réel, en sa qualité d'homme pensant et écrivant, qui en fait d'abord l'expérience. Ce rapport à l'écriture que vit l'auteur, W.H. Auden a choisi de le nommer « sincérité » : « sincerity in the proper sense of the word, meaning authenticity, is, however, or ought to be, a writer's chief preoccupation. »¹²⁷

¹²⁶ Lodge, *The Art of Fiction: illustrated from classic and modern texts*, Londres, Penguin Books, 1992. 208.

¹²⁷ W.H. Auden, « Writing » in *The Twentieth Century Reader*, éd. David Lodge, Londres, Longman, 1972. 639.

a) L'effet de réel

L'imaginaire ne se constitue pas contre le réel pour le nier ou le compenser ; il s'étend entre les signes, de livre à livre, dans l'interstice des redites et des commentaires ; il naît et se forme dans l'entre-deux des textes. C'est un phénomène de bibliothèque.¹²⁸

La littérature créatrice de fiction, comme l'explique Foucault, n'existe pas seulement en réaction contre le réel. Il ne s'agit en aucune façon, alors que c'est une thèse vers laquelle on peut être tenté de se diriger, d'une dénonciation de la réalité, comme si l'écrivain insatisfait pouvait assouvir ses désirs et attentes en les formant littéralement.

Bien au contraire, la fiction fonctionne avec le réel et sur son acceptation. C'est le propre de l'imagination d'avoir le droit de s'écarter de l'expérience et cette émancipation la fortifie. En revanche, ce droit est catégoriquement refusé à l'entendement dont le fondement est pragmatique.¹²⁹ Lecteur et écrivain partagent donc au moins la réalité d'un même langage, sans quoi l'entendement d'une œuvre serait irréalisable. Il est une autre réalité nécessaire à l'entendement et qu'ont en commun toutes les œuvres d'art quelles qu'elles soient : il s'agit du créateur. En effet, il est difficilement imaginable qu'une œuvre puisse être « *causa sui* » c'est-à-dire à l'origine d'elle-même.

Elle est nécessairement le résultat d'un processus, ainsi qu'il a préalablement été affirmé, complexe et volontaire.

In the course of many centuries a few labour saving devices have been introduced in the mental kitchen — alcohol, coffee, tobacco, Bensedrine, etc. — but these are very crude, constantly breaking down, and

¹²⁸ Michel Foucault, *Bibliothèque fantastique : à propos de la Tentation de Saint Antoine de Gustave Flaubert*, Bruxelles, La Lettre Volée, 1995. 9.

¹²⁹ Emmanuel Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future qui voudra se présenter comme science*, Paris, La Pléiade, 1783, Œuvre II, paragraphe 35.

liable to injure the cook. Literary composition in the twentieth century A.D. is pretty much what it was in the twentieth century B.C.: nearly everything has still to be done by hand.¹³⁰

L'écriture naît donc de la main de l'écrivain : elle prolonge sa réalité en même temps qu'elle devient le support d'une nouvelle réalité, fictionnelle. C'est ce support qui est problématique. On parlera en effet non de réalité, car la réalité de la fiction comme le postulait Foucault est « un phénomène de bibliothèque », mais d'effet de réalité ou de réalisme, ce qu'il faut prendre soin de distinguer.

Au sens large du terme, le réalisme est le caractère de toute œuvre qui donne une image exacte de la nature et des hommes, par la notation des détails communs de l'existence et la reproduction du langage. Il s'est incarné en littérature française dans l'« école de la sincérité dans l'art », qui comptait entre autres Flaubert et Zola. On retiendra ainsi que le dix-neuvième siècle a surtout profité de l'affrontement entre le réalisme et le fictionnel, alors considéré comme symbolique et romantique, pour privilégier un retour au réel, sans doute rassurant et inspirant confiance au lecteur. Cependant, il serait abusif d'affirmer que l'un et l'autre sont exclusifs : c'est bien par une bruyante métaphore que Zola a choisi de titrer *La Bête Humaine*, roman moderne s'il en est.

Quant à l'effet de réalité, il décrit une volonté artistique de vraisemblance qui peut aboutir à la production de genres de fiction littéraires différents tels que le roman « non fictionnel » ou le roman historique ou encore la biographie d'un personnage inexistant. L'auteur cherche à emmener son lecteur dans un monde fictionnel de façon assez concrète ; ainsi, dans ce but, usant de techniques et de stratégies narratives, il trompe momentanément la vigilance du lecteur qui adhère

¹³⁰ Auden 639.

totalemment à la fiction, considérant les faits comme réels. On comprend facilement la force qu'un tel procédé apporte à une œuvre. Son pouvoir sur le lecteur (et donc le pouvoir de l'auteur) est multiplié par les sensations, vraies quant à elles, produites sur le lecteur.

b) L'Effet de vérité

Le roman historique est un autre cas de déformation de faits réels dans un but souligné par leur agencement fictionnel. La simple appellation « roman historique » indique le paradoxe qui entoure ces œuvres :

Schindler's Ark, for instance (based on the true and extraordinary story a German businessman who used his position as an employer of forced labour in Nazi-occupied Poland to save the lives of many Jews) was published as non-fiction in America, but won the Booker Prize for fiction in Britain.¹³¹

Dans ces fictions teintées d'Histoire, il n'est question de mensonge ni d'invention, mais d'agencement. L'auteur établit une nouvelle vraisemblance romanesque, entre le fait réel et sa trace écrite sur laquelle l'écrivain a tout pouvoir, y compris celui de la modifier, de la fictionnaliser. L'histoire (au sens large du terme, c'est-à-dire d'intrigue) devient discursive. En d'autres mots, loin de tromper le lecteur, ou de lui mentir, l'écrivain transcende le réel. Danilo Kis, dont l'écriture suit ces principes, commente :

Je suis incapable d'inventer, car il n'y a rien de plus facile que de confronter les personnages A, B et C, de les placer dans le cadre d'une réalité romanesque, de les

¹³¹ Lodge 202-203.

habiller de vêtements multicolores et de les gorger de pensées et d'idées, de telle façon que tout cela ressemble à la réalité, à la vérité.¹³²

Le roman historique se distingue du roman réaliste par son paradigme vrai/faux alors que le roman réaliste s'articule précisément autour du paradigme vraisemblable/invraisemblable. Dans le cas d'une fiction réaliste, la réalité du narrateur n'est pas un référent qui préexiste à son texte, mais un référent qui se construit au fil du texte. La vraisemblance réside donc principalement dans le dispositif énonciatif et les procédés stylistiques.

Pour accentuer l'effet de vérité, qui complète nécessairement l'effet de réel dans le cas du roman historique, le narrateur adopte généralement un ton objectif, censé refléter le professionnalisme de l'historien. Or, en ce qui concerne le processus de création littéraire, le problème n'est pas de savoir si ce que le narrateur raconte est vrai mais si son intention est sincère. Ainsi, François Mauriac aimait souligner le paradoxe entre les « mensonges » du roman et les vérités qu'il transmet :

Et cependant, grâce à tout ce trucage, de grandes vérités partielles ont été atteintes. Ces personnages fictifs et irréels nous aident à nous mieux connaître et à prendre conscience de nous-mêmes. Ce ne sont pas les héros de roman qui doivent servilement être comme dans la vie, ce sont, au contraire, les êtres vivants qui doivent peu à peu se conformer aux leçons que dégagent les analyses des grands romanciers.¹³³

Mauriac confirme ici l'idée selon laquelle assumer les artifices fictionnels du roman ne porte en aucun cas atteinte à la vraisemblance

¹³² Danilo Kis, *Le Résidu amer de l'expérience*, Paris, Fayard, 1995. 54-55.

¹³³ François Mauriac, *Le Romancier et ses personnages*, Paris, Editions Buchet/Chastel, 1933. 156-157.

des personnages, du récit, et surtout n'éloigne pas pragmatiquement le réel du fictionnel.

c) La Sincérité de l'écriture

A propos de cette intention, que le lecteur souhaite sincère... C'est en effet l'intention qu'a l'auteur d'une écriture sincère qui donne à son œuvre l'authenticité qu'on en attend. Or est-ce grave de n'être pas sincère lors de l'écriture d'une œuvre ? Un romancier sincère peut également être un très mauvais romancier. Alors quelle est l'importance de l'authenticité du texte ? Il semble que ce soit d'abord une exigence du lecteur qui voit en l'authenticité de l'œuvre une garantie de sa qualité artistique. De là à définir l'art comme perçu par son public comme le reflet de l'artiste, il n'y a qu'un pas ; cette thèse paraît cependant très réductrice.

What he wrote in order to exorcise certain feelings is enthusiastically welcomed by his contemporaries because it expresses just what they feel but, unlike him, they are perfectly happy to feel in this way; for the moment they regard him as their spokesman. Time passes. Having forgotten the poison out of his system, the writer turns to his true interests which are not, and never were, those of his early admirers, who now pursue him with cries of "traitors!"¹³⁴

Ce qui est véritablement problématique, ici (l'exemple d'Auden fait référence à Goethe et son *Werther*), ce n'est pas que l'écrivain ait trompé, même inconsciemment, ses lecteurs ; c'est plutôt la confiance qu'ont placée les lecteurs en son travail, ou faudrait-il dire en son art.

¹³⁴ Auden 640.

Ainsi, il n'y aurait eu ni tromperie ni trahison si les lecteurs n'avaient pas vu en Goethe quelqu'un d'autre qu'un écrivain dont le travail aboutit à des œuvres de fiction. Leur erreur, car c'est bien leur erreur, est d'avoir accordé à cet auteur le statut de créateur mythique, de messie littéraire qui n'attend que l'inspiration pour composer. Attendre d'une œuvre qu'elle soit sincère et considérer que l'écrivain doit à son lecteur l'authenticité, c'est contribuer au mythe de la création littéraire inspirée par une entité supérieure, presque « *causa sui* » puisque l'on ne peut postuler l'existence de cette entité qu'en acceptant l'idée qu'elle puisse être sa propre origine (rien n'étant au-dessus d'elle).

On pourrait presque parler d'« *original fallacy* ». Il devient donc de plus en plus évident que la crédibilité du travail de création littéraire ne va pas de soi, et dans l'engrenage de ce questionnement, c'est l'enseignabilité de ce travail qui tient lieu de concept problématique.

D - MISE EN SCENE DE LA PHASE DE PRODUCTION

Rappelons l'origine du mot « poésie », qui vient du grec *poiein*, et qui signifie « faire », « fabriquer », « créer ». On peut donc considérer qu'avant d'être un génie littéraire, un poète est un artisan, travaillant avec ses propres méthodes et ses outils. Parmi ces outils, il a sans doute besoin d'un certain nombre de techniques d'écriture, qu'il acquiert soit par sa propre expérience, soit grâce au support de cours et de manuels.

1. L'appropriation de techniques d'écriture

Dans un premier temps, parallèlement au développement universitaire que connaît l'écriture créative en tant qu'enseignement, il faut remarquer l'essor considérable de l'écriture en tant que commerce : on ne compte plus les manuels, revues et autres sites Internet (sans parler des cours privés) qui revendiquent l'instruction de méthodes et techniques d'écriture.

a) Types d'exercices

Deux méthodes, aux techniques différentes, se détachent clairement dans les séries des « how to ... » : soit le recueil est constitué en majeure partie d'exercices, soit il s'agit d'essais sur l'écriture et les difficultés que peut rencontrer un auteur. Dans le premier cas, c'est une méthode pragmatique, au cours de laquelle l'apprenti écrivain est directement confronté aux difficultés de l'écriture. La résolution des problèmes rencontrés n'est possible que par la persévérance et le travail ; l'apprenti auteur est le seul juge de sa réussite et valide son expérience par sa propre satisfaction.

On propose différents types d'exercices. L'un d'eux consiste à imaginer une histoire autour d'une phrase qui sert de noyau, quelle qu'elle soit ; il s'agit généralement d'une phrase extraite d'une production inaboutie et abandonnée d'un autre auteur, que celui-ci « prête » et à qui l'on rend éventuellement la pareille. L'idée est de recycler un matériau, afin d'y projeter à son tour sa propre construction fictive. La méthode est attrayante, elle est le reflet d'une société intellectuelle solidaire ; ou, l'on pourrait considérer, au contraire, assez peu encourageant d'avoir pour point de départ l'échec d'un autre. Quoiqu'il en soit, la technique n'influence pas le sens de la phrase « prêtée » : c'est ce que l'esprit de l'autre écrivain projette sur cette phrase qui la rend neuve.

Tel est donc le principe des « story starters », comme on les nomme sur le site *The Scriptorium*¹³⁵ :

(...) The starters you'll find here are actual starts--first lines--for stories.

They're leftovers from writing exercises, flashes of brilliance that burned out too quickly, and vague ideas with nowhere to go--for someone. But one writer's idea trash is another writer's treasure!

So use 'em, change 'em, do what you want; they're yours for the taking. Have fun!¹³⁶

Graeme Kinross-Smith offre un autre exemple, toutefois différent, du même procédé d'emprunt à travers ce qu'il nomme « second-guessing the poet » :

[You must] supply words in the poem that have been blanked out. [...] Here is David Campbell's poem, redolent of his days farming the upland country north of Canberra.

¹³⁵ www.thescriptorium.net

¹³⁶ www.thescriptorium.net/starters.html

“Night Sowing

O gentle, (two syllables) land
Where the green ear shall grow.
Now you are (one syllable) with light:
The moon has (one syllable) the fallow,
The furrows run with (one syllable)
[...].¹³⁷

Ainsi, la méthode essayiste, pourrait-on l'appeler, est beaucoup plus réflexive : l'écrivain doit tirer un enseignement de sa lecture puis être capable de l'ingérer pour pouvoir le mettre en pratique dans sa propre écriture. Le parcours peut sembler plus fastidieux, mais il s'agit surtout d'une façon très personnelle d'interpréter l'utilisation et le choix commentés de techniques d'écriture par d'autres auteurs.

De façon générale, et ce quelle que soit la technique proposée, la logique qui en motive l'utilisation est de débloquent l'écriture, de forcer la productivité par le biais du système moteur qu'est l'exercice. Ce principe des techniques d'écriture n'est pas nouveau, puisque c'est déjà la logique qui sous-tend le traité aristotélien sur *la Poétique*. L'emphase est placée sur un instructeur (qui prompte quelle technique utiliser ou développer, puis qui en dirige l'exploitation) qui prend pour références des œuvres plus ou moins majeures de la littérature faisant montre de ces mêmes techniques afin d'en illustrer le concept.

b) L'appropriation des techniques d'écriture

Dans les deux cas, c'est la nécessité du langage en tant que médium qui s'impose à l'auteur. En effet, le besoin de recourir à des techniques d'écriture souligne la volonté d'un auteur de s'exprimer en adéquation avec sa pensée. Il fait donc du langage le moyen d'émettre son avis. La méthode permet de structurer le message (on considère que

¹³⁷ Kinross-Smith, extrait du *Course Reader*, 16.

l'absence de message est un message en soi, qui nécessite d'autant plus de clarté qu'il se lit en subtilité). L'utilisation de techniques autorise un détour, mais les mots, finalement, semblent n'avoir besoin que d'eux-mêmes pour refléter ce que Lodge appelle « an author's particular engagement with 'life' »¹³⁸.

De même, pour Malcolm Bradbury¹³⁹ :

the trouble with such matters for enquiry [i.e. the structure of a text] is that, though we may accept them as a necessary condition of literary creation, there is no really satisfactory method of ascertaining what they are except through the words which finally express themselves.¹⁴⁰

Il apparaît donc que l'écrivain manifeste son autorité en choisissant quelles techniques il utilise plutôt qu'en choisissant la structure de son texte ou toute autre construction narrative. Cependant, il ne saurait appliquer ces choix sans avoir préalablement décidé s'il souhaite faire cet apprentissage seul ou en collectivité.

c) Le « coaching », valeur ajoutée du phénomène anglo-saxon

Ainsi, lorsque l'apprenti écrivain, l'écrivain comme on l'appelle parfois dans le jargon éducatif, ne parvient pas à exprimer son autorité comme il le souhaite, il peut faire appel à un guide. Ce principe reprend ce que Blythe et Sweet appellent « the Atelier Approach »¹⁴¹, à ne pas confondre avec la méthode du « workshop », qui, malgré une traduction similaire en français recoupe une réalité différente. Le bénéfice de cette méthode qui s'appuie sur une tradition française du studio d'art, et qui est

¹³⁸ David Lodge, « Towards a Poetics of Fiction: An Approach through Language » in *The Novelist at the Crossroads and other essays on fiction and criticism*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971. 57.

¹³⁹ L'article sus-cité est une réponse à l'essai de Malcolm Bradbury « Towards a Poetics of Fiction: An Approach through Structure » paru dans le journal *Novel: a Forum on Fiction*, I, 1967. 45-52.

¹⁴⁰ Malcolm Bradbury, cité par David Lodge in « Towards a Poetics of Fiction : An Approach through Language ». 57.

¹⁴¹ Hal Blythe et Charlie Sweet, « The Writing Community : A New Model for the Creative Writing Classroom » in *Pedagogy*, volume 8, numéro 2, printemps 2008. 308.

directement empruntée au domaine de l'art, donc, est que le processus d'apprentissage est immédiat grâce à la proximité avec le maître à penser et à son investissement presque exclusif dans la formation de son disciple. C'est ce que l'on appelle aujourd'hui le « coach ». Le phénomène est tel qu'il a été adopté par des institutions de renom. Le Département d'Anglais de l'Université de Stanford, par exemple, propose un cours intitulé « The Creative Writing Coach » :

If you have something you want to write about, but you're not sure what form it should take (an essay? a short story?) and could use individual guidance, feedback, and exercises, this is your course. For ten weeks, you will work one-on-one with your instructor and in small online groups to see a writing project advance from its brainstorming stages to completion.¹⁴²

Si le « coaching » contemporain prend désormais une myriade de sens et existe pour toutes sortes de choses, on fait ici référence au sens original du mot, où l'élément physique devient l'allié d'un développement intellectuel. Ainsi, selon Erik de Haan, l'origine du mot « coach » remonte au quinzième siècle britannique, où il désignait un véhicule, symbolisant le transport de l'individu d'un point de départ à une destination¹⁴³ ; selon Robert Garvey, le terme « coaching » aurait fait sa première apparition en 1849 dans *Pendennis*¹⁴⁴ de William Makepeace Thackeray, fiction dans laquelle de jeunes hommes étaient transportés chez leurs précepteurs¹⁴⁵. Il est donc intéressant de noter que ce nom, emprunté au domaine du transport, lie une activité intellectuelle à une réalité physique. Or ce cours, et la majorité des cours ou ateliers qui offrent ce service très

¹⁴² Site du Département d'Anglais de l'Université Stanford, en Californie, aux Etats-Unis. Cours « English 131 W », session d'été 2010 : http://continuingstudies.stanford.edu/courses/course.php?cid=20093_EGL%20131%20W

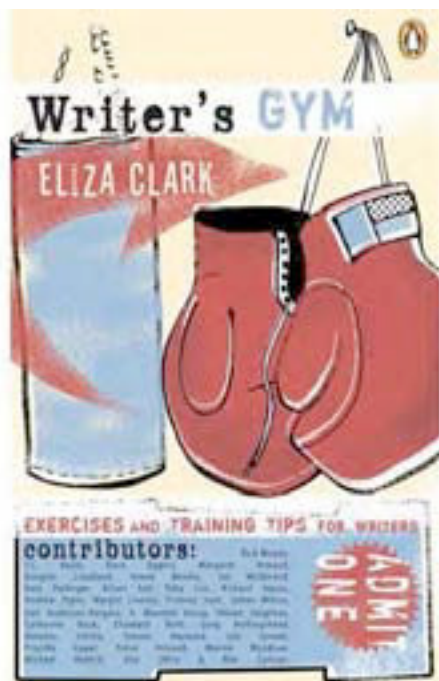
¹⁴³ Erik de Haan, *Relational Coaching: Journeys Towards Mastering One to One Learning*, Trad. Sue Stewart, Chichester, Wiley, 2008.

¹⁴⁴ William Makepeace Thackeray, *Pendennis*, London & Toronto, J.M. Dent & sons, Ltd., 1932.

¹⁴⁵ Robert Garvey, *Executive coaching: practices & perspectives*, éd. Catherine Fitzgerald et Jennifer Garvey Berger, Palo Alto, Davies-Black Pub., 2002.

personnalisé se trouvent être sur Internet. Le mot « coaching » peut ici apparaître comme une tentative de compensation dans le but de justifier du sérieux du cours ; il inscrit aussi ce même cours dans une perspective pratique, voire plastique, qui peut sembler donner plus de poids et de crédibilité au programme. L'apprenti écrivain doit en effet être prêt à s'impliquer chair et esprit pour créer quelque chose d'également concret et abstrait. Cependant, l'idée du « coaching » est dévaluée par le contexte en ce qu'elle apparaît comme un simple argument de vente : l'éducation supérieure étant un marché important dans le système éducatif anglo-saxon, il ne faut pas négliger l'impact de la promesse d'un service personnalisé, fait sur mesure.

Il semble alors que le concept prenne le pas sur l'exercice lui-même, et que l'écriture soit dans l'ombre du spectacle de sa production, ce qui, paradoxalement, la rend par ailleurs très artistique. Notons que l'accent n'est pas mis sur le processus, mais bien sur l'idée un brin provocante qu'un écrivain, que le cliché veut pur intellect, se matérialise en un sportif aguerri. La couverture du livre « *Writer's Gym* » ne trompe pas :



146

¹⁴⁶ Eliza Clark, *Writer's Gym : exercises and training tips for writers*, Toronto, Penguin Canada, 2007.

Le concept lui-même, qui semble sous-exploité, pourrait cependant être le vecteur d'un questionnement riche. Il offre en effet un espace liminal privilégié qui permettrait à l'apprenti écrivain de ne pas se retrouver seul face au texte en devenir, sans être d'autre part prisonnier d'une dynamique de groupe. Il bénéficie ainsi du regard de l'Autre tout en fonctionnant de façon intime avec cet Autre. On peut bien sûr se demander dans quelle mesure ce regard ne serait pas corrompu par l'intimité.

Claudette Oriol-Boyer appelle l'apprenti écrivain un « scripteur polyphonique »¹⁴⁷. En se reposant sur les théories dialogiques de Bakhtine et Todorov, elle montre ainsi que c'est le dialogue, entre le « je » et Autrui, qui permet l'accès à une troisième voix (voie), celle du texte. Dans ce qu'elle nomme la « didactique de l'alteraction », elle explique que « c'est à l'intérieur même du scripteur polyphonique que l'on doit apprendre à inscrire l'autre afin qu'il joue sa partie »¹⁴⁸. Ce qui rend la relation si intime donc, c'est qu'elle conditionne la procréation textuelle. Le mouvement d'acceptation de l'autre joue en la faveur de la création du texte. Cette intimité conceptuelle n'est pas sans rappeler la définition du rôle du lecteur chez Umberto Eco : « générer un texte signifie mettre en oeuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre (...) »¹⁴⁹. Le texte se construit dans l'attente et dans l'anticipation de la lecture par l'autre.

Or, de fait, qui détient l'autorité ? Cette relation est en effet plus réciproque qu'il n'y paraît. Si l'on s'en réfère à la conception d'Umberto Eco, le lecteur et l'écrivain sont indissociables, tout comme la relation qui les unit. Qu'ils soient un, deux, ou plusieurs, pourrait-on ajouter :

L'auditeur est donc ainsi soit un être individuel présent
soit une image idéale d'une audience imaginaire (c'est

¹⁴⁷ Oriol-Boyer 217.

¹⁴⁸ Oriol-Boyer 225.

¹⁴⁹ Umberto Eco, *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 1985. 70.

pour désigner cette dernière variante que G.H. Mead avait introduit le terme d'« autrui généralisé »).¹⁵⁰

C'est donc à une socialisation du texte et de l'acte de création littéraire que l'on assiste ici, et l'on peut alors comprendre la logique qui anime l'existence des ateliers d'écriture comme ultime lieu social d'échange textuel.

2. Les ateliers d'écriture (« the workshops »)

L'apprentissage de l'écriture en collectivité s'organise presque systématiquement en ateliers d'écriture. On peut en effet émettre une réserve en ce qui concerne les regroupements virtuels que semblent encourager les sites Internet : s'ils prennent le nom d'ateliers d'écriture, ils n'en restent pas moins fictifs et c'est dans une collectivité toute relative que s'exerce l'apprenti auteur. Il évolue seul, l'interactivité avec les autres membres du groupe se résumant à un contact hebdomadaire dans les meilleurs cas, et dans un discours constamment médiatisé pour ne pas dire biaisé par le fonctionnement de la classe via Internet.

a) Organisation

Cette exception faite, les ateliers d'écriture ont sans doute beaucoup à apporter à un jeune auteur. Le premier exemple d'atelier au sein de l'institution académique remonte à 1936 (Université d'Iowa). Un atelier d'écriture est un lieu où se réunissent une dizaine de personnes, concernées pour des raisons très diverses, par la littérature et la question d'écrire. Les propositions d'écriture amenées par l'animateur ou le professeur ont pour double fonction d'explorer un champ spécifique d'écriture, tout en provoquant l'imaginaire. Il ne s'agit pas de « recettes » :

¹⁵⁰ Tzvetan Todorov, *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil, Paris, 1981. 70.

toute technique purement mécaniste et visant une rentabilité immédiate serait un leurre car elle ne touche pas à l'essentiel. Des approches très diverses sont proposées touchant aux domaines principaux de l'écriture tels que la mémoire, l'imaginaire ou le réel.

Les textes produits sont ensuite lus à haute voix avant d'être soumis à un retour plus analytique, que le professeur doit conduire et réguler.

The so-called « workshop method » of gathering to read aloud and exchange views on work by members of the group is, Wilbers argues, a lineal descendant of the way in which the writers' clubs conducted their meetings¹⁵¹ ¹⁵².

C'est lors de ces travaux très précis, et minutieux, que le travail sur le texte est mis en avant et partagé, à la façon, donc, des salons ou cercles littéraires tels qu'ils ont commencé. A ce stade, l'écrivain doit d'une part énoncer ses choix devant l'assemblée mais surtout, il doit être capable de les soutenir. Les critiques, positives comme négatives, n'ont qu'un but : faire progresser l'auteur du texte. L'atelier d'écriture ne se limite cependant pas à la lecture des productions textuelles des participants. Une des grandes différences entre la technique du travail en atelier et d'autres méthodes souvent moins collectives, c'est que le travail procède de date limite en date limite, et que ces bornes qui jalonnent le déroulement de l'atelier en garantissent aussi la progression. Lorsque cette date limite se matérialise, l'auteur du texte présente sa production et « disparaît », pourrait-on dire, s'efface, lors de la discussion. « Students are basically to reach into themselves to produce

¹⁵¹ Stephen Wilbers, *The Iowa Writers' Workshop*, Iowa City, University of Iowa Press, 1980. 19-20. (Source citée dans Myers *The Elephant Teach*.)

¹⁵² D.G. Myers, *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago, The University of Chicago Press, 2006 (1996). 13.

works, but once the workshop begins, the writer of the work is to stay out of the conversation. »¹⁵³

b) La dynamique créatrice

Les ateliers s'organisent également autour d'exercices d'écriture, dont la résolution constitue un temps fort dans l'apprentissage, ou peut-on préférer le nommer, l'initiation à l'art d'écrire. Parmi ces exercices, certains sont intéressants à aborder en collectivité, tels ceux qui incluent des langues étrangères car les participants peuvent alors échanger leurs connaissances et enrichir les discussions :

Write, simply, about two days you recall when you felt a rare stillness. Get as deep inside the experience as you can, not necessarily in poetry, but in two, perhaps related, short bursts of writing, numbering them I and II. Give each a title.

[Or] create a narrative using other languages than English.¹⁵⁴

Ainsi, la négociation d'une difficulté (telles que celles présentées ci-dessus) se fait à la fois seul et entouré. Le groupe permet de façon intéressante de ne pas isoler l'apprenti auteur dans son mode de création et de discuter des choix effectués ; il ouvre ses horizons créatifs mais aussi critiques voire théoriques puisque le partage de différentes conceptions de l'écriture est inhérent à un tel fonctionnement collectif.

Les ateliers d'écriture reposent donc sur ce dynamisme qui peut d'abord apparaître contradictoire mais qui se révèle vite le produit de deux éléments complémentaires de l'écriture. Il s'agit d'une rencontre avec l'extérieur dans un premier temps, car l'écriture compte parmi ses

¹⁵³ Blythe et Sweet 314.

¹⁵⁴ Kinross-Smith, extrait du *Course Reader*, 17 et 68.

fonctions la communication, or pour communiquer il faut connaître son interlocuteur et ses codes.

D'autre part, et c'est là le paradoxe des ateliers d'écriture, c'est une rencontre avec soi-même que l'on doit privilégier. En effet, ironiquement, il semble que la socialisation de l'écriture telle qu'elle a été décrite dans la première partie de ce chapitre s'achève avec l'acte social. Rappelons que c'était l'intimité d'un rapport entre l'écrivain et un lecteur (fictif ou réel) qui permettait de construire le contrat liant les deux partis, et par là même l'illusion de la société. Or socialisation n'est pas ici synonyme d'acte social (l'atelier, par définition). L'écriture n'est pas une œuvre collective, mais elle s'inscrit bien dans l'individualité, tant dans la difficulté, dans l'échec, que dans l'aboutissement du travail. Seule la reconnaissance et le respect de l'individualité rend possible l'intimité conceptuelle de laquelle le contrat écrivain-lecteur peut naître. C'est par ailleurs par besoin d'individualité que les ateliers sont restreints en nombre de participants car le travail en collectivité ne doit pas se fondre en une réunion de masse, contraire à la déontologie qu'ils inspirent.

Essentiellement, l'atelier d'écriture correspond avant tout à un renversement traditionnel des rôles d'éducateur et d'apprenant. Comme l'explique Gayle Elliot dans « Pedagogy in Penumbra: Teaching, Writing, and Feminism in the Fiction Workshop »¹⁵⁵, l'atelier d'écriture est une antithèse du séminaire traditionnel dans lequel le Professeur inculque le savoir. Il est entendu que tout participant à un atelier d'écriture est un participant actif, qui contribue à l'animation du cours. L'organisation même de l'espace est le premier facteur d'une nouvelle dynamique : « once-regimented rows of desks rearranged into a single, inclusive circle, the power dynamic between teacher and student altered accordingly »¹⁵⁶. Ainsi permet-elle à chaque participant, tour à tour, d'être au centre du cercle pédagogique et de relayer savoir et savoir-faire. C'est

¹⁵⁵ Gayle Elliot, « Pedagogy in Penumbra: Teaching, Writing, and Feminism in the Fiction Workshop » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*, éd. Wendy Bishop et Hans Ostrom, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1994. 100-126.

¹⁵⁶ Elliot 113.

un esprit de coopération qui est donc encouragé, plutôt que de compétition, et la responsabilité collective inhérente au projet devient la toile de fond sur laquelle l'échange d'idées et de critiques peut avoir lieu.

c) Crise de l'autorité

Ce format de libre échange et ce remaniement de l'approche traditionnelle soulèvent cependant le problème de la prise de l'autorité. Si l'on s'accorde à dire que chaque participant à un atelier d'écriture créative est le paradigme de son propre savoir-faire, comment valider ne serait-ce que la présence du Professeur, ou de toute figure d'autorité éducatrice ? Comment justifier du rôle d'une matrice de production (même secondaire) extérieure à l'apprenti écrivain ?

It would seem then, that as soon as there is more than one effective source of authority in a pedagogical system, it is impossible for the teacher-critic to remain masterful, objective, and external to the object of his criticism.¹⁵⁷

On pourrait alors dire que ce sont les limites du rôle de la figure d'autorité (le Professeur ou l'écrivain accompli) qui semblent limiter les bénéfices d'une telle entreprise. Ou peut-être que c'est le système éducatif lui-même qui se limite en établissant cette figure d'autorité comme unique et indivisible.

Le rôle de l'enseignant n'est certes jamais facile. Shoshana Felman note :

Socrates, that extraordinary teacher who taught humanity what pedagogy is, and whose name personifies the birth of pedagogies as a science,

¹⁵⁷ Barbara Johnson, « Teaching Ignorance: L'Ecole des Femmes » in *A World of Difference*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1987. 167.

inaugurates his teaching practice, paradoxically enough, by asserting not just his own ignorance, but the radical impossibility of teaching.¹⁵⁸

Cette idée bien sûr provocatrice de Socrate pousse en effet à s'interroger sur la faisabilité de la mission pédagogique, qui s'inscrit dans la nature de la discipline à enseigner : enseigner la « creative writing » pose, en plus des défis habituels de tout enseignement, les difficultés supplémentaires intrinsèques à la nature de la « creative writing ». D'autre part, le conflit que présente Gayle Elliot, à savoir : « one *either* teaches or nurtures, never both »¹⁵⁹, rappelle qu'enseigner c'est aussi choisir « comment » enseigner, et inscrit donc l'atelier d'écriture dans un choix pédagogique qui n'est certes pas parfait, mais dont les valeurs éducatives présentent des avantages que la méthode traditionnelle n'offre pas. On pourrait même aller jusqu'à déclarer l'utilité didactique du format des ateliers d'écriture créative : en posant des limites de fonctionnement (souple et interactif), il rend ainsi la discipline « enseignable ».

¹⁵⁸ Soshana Felman, « Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable » in *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, éd. Barbara Johnson, New Haven, Yale University Press, 1982. 21.

¹⁵⁹ Elliot 116.

TROISIEME PARTIE :

**L'ENSEIGNABILITE DU PROCESSUS DE
CREATION LITTERAIRE : LA « CREATIVE
WRITING » EN LYCEE ET EN UNIVERSITE**

A - LA PLACE DE L'ECRIURE CREATIVE DANS L'UNIVERSITE

[C]reative writing has more often been a subject for debate than history. The debate has been carried on with such partisan indignation that different people seem to be talking about radically different things when they talk about creative writing. On one side are the ones who blame it for an astonishing array of ills: the collapse of literary standards, an overproduction of homogeneously bad writing, the decadence of the age. For them, creative writing has been (according to one critic) a “catastrophe”¹⁶⁰. On the other side are those who defend creative writing as a democratization of culture and a happy awakening of interest in literature and the literary life, a sign of the age’s vitality. For them it has been a “service”. Obviously the same thing cannot in itself be both. What is less obvious is why it should be either.¹⁶¹

1. Nature conflictuelle de la discipline

a) Le projet d’origine

Enseigner l’art d’écrire a commencé comme un projet pédagogique inabouti qui a par la suite donné lieu à la version que l’on connaît désormais de la « creative writing » :

Originally the teaching of writing in American Universities (“creative” or otherwise) was an experiment in education. Creative writing as such emerged out of this

¹⁶⁰ Greg Kuzma, « The Catastrophe of Creative Writing » in *Kenyon Review*. N.S. 5 (1983). 90-104.

¹⁶¹ Myers 2-3.

experiment, gradually taking shape over the six decades from 1880 to the Second World War.¹⁶²

L'écriture créative est donc à considérer comme tout à fait apparentée à l'étude de la littérature et de l'anglais en général. Loin d'être une discipline artistique, elle semble ainsi avoir émergé au sein du système universitaire anglo-saxon avec un but pédagogique bien défini, celui de proposer une nouvelle approche, créative, à l'étude de la littérature. Le cours tel qu'il a d'abord été créé se voulait donc une alternative à l'approche littéraire traditionnelle, toute en classiques et en théorie. « The goal — an educational one — was to reform and redefine the academic study of literature, establishing a means for approaching it “creatively”. »¹⁶³ Le nom « creative writing » désignait donc, comme l'explique Myers, une discipline dans laquelle se fondait pensée critique et pratique active, l'étude de textes et les techniques d'écriture. « It was the study and practice of literature (or writing) for its own sake. »¹⁶⁴ Il apparaît cependant que parmi les premiers programmes d'écriture créative en Amérique du Nord (où le projet est né), un bon nombre se sont transformés en simples ateliers d'écriture visant exclusivement à la création de textes inédits, et ne s'intégrant donc plus dans le continuum de l'étude de la littérature, comme cela avait tout d'abord été prévu et pensé. A l'origine de ce problème, tous les chercheurs s'accordent à dire, fut l'arrivée en masse d'écrivains ni formés ni à l'enseignement, ni nécessairement initiés à la littérature et à son étude.

When Vladimir Nabokov was proposed for a chair in literature at Harvard, the linguist Roman Jakobson objected. “What’s next?” he said. “Shall we appoint elephants to teach zoology?”¹⁶⁵

¹⁶² Myers 4.

¹⁶³ Myers 4.

¹⁶⁴ Myers 4.

¹⁶⁵ Myers épigraphe.

Cette évolution ne s'est pas faite du jour au lendemain. C'est dans les années 1920 que l'université américaine d'Iowa City dans l'Iowa, accorda pour la première fois des crédits universitaires pour un travail créatif ainsi que pour des performances théâtrales, musicales, et d'art visuel. Avec réticences, le département attendit 1931 pour accepter en littérature la première thèse constituée exclusivement de poèmes ; en 1935, c'est au tour du premier doctorat présentant une dissertation créative d'être validé. Ce qui semble en revanche paradoxal à cette évolution craintive, c'est l'établissement de cours de « creative writing » dès 1896.

En 1940, toujours à l'université d'Iowa City, Paul Engle innove et crée le premier atelier d'écriture s'inscrivant officiellement dans un cursus universitaire. Il cherche ainsi à reproduire l'ambiance intellectuelle des cafés parisiens et à valoriser un travail qui jusqu'alors n'est considéré que comme un loisir. En effet dans son essai « Writing at Iowa »¹⁶⁶ de 1994, David Hamilton explique que le terme même de « workshop » est apparu pour la première fois dans l'Oxford English Dictionary en 1582 en référence à Alexandre Le Grand qui aurait assisté à l'atelier d'art du peintre grec Apelles (400 avant Jésus Christ). Le lien entre l'écriture créative et l'art est donc presque sémantique, si l'on considère que le mot qui désigne l'un de ses principes de fonctionnement fondamentaux est en relation directe avec le concept d'art. Dans un article sur la pédagogie (de l'écriture créative notamment), Gayle Elliot explique comment ce lien entre cette discipline faite littéraire et l'art a compromis son intégration à un curriculum exclusivement littéraire, ainsi que son intégrité pédagogique :

[c]reative writing, as a discipline, comes late to the discussion of pedagogy. Perhaps this is because creative

¹⁶⁶ Hamilton « Writing at Iowa ».

writing is not about the production of knowledge but the rendering of experience, the creation of art.¹⁶⁷

C'est donc d'abord par nature que la condition de l'écriture créative au sein du système universitaire anglo-saxon est problématique. En Australie, il ressort qu'à l'instar des écoles d'art (de peinture et de théâtre en l'occurrence), l'introduction de programmes d'écriture créative dans le milieu universitaire est une conséquence directe des réformes Dawkins de 1988, proposées en 1987¹⁶⁸, qui tranchent nettement avec une conception traditionnelle de la recherche. Ces réformes prévoyaient la fusion, entre 1975 et 1991 de dix-huit universités et soixante institutions d'études supérieures. Trente-sept universités résultèrent de ces fusions, entre 1987 et 1991.

La révision du système entraîna bien sûr une révision non moins radicale des programmes d'études. Toujours dans le cadre de fusions, de regroupement, un des buts des réformes Dawkins était d'atténuer sinon de supprimer des divisions telles que « the reading [and] the making of literature ». C'est à ce moment que l'écriture créative a obtenu la reconnaissance du système universitaire ainsi que des étudiants, désormais nombreux à s'inscrire à ces cours. Une reconnaissance qui reste toutefois partielle et dont rend compte, en Amérique cette fois, l'émergence d'un débat similaire :

Despite being housed in departments of English, higher degrees in Creative Writing are conferred as Masters of Fine Arts. Hence the constant opposition and tension with literary studies which is so prevalent in America. According to guidelines for the Associated Writing Programs, first devised in 1979, the aim of

¹⁶⁷ Gayle Elliot, « Literary Theory and the Writer » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*, éd. Wendy Bishop et Hans Ostrom, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1994. 113.

¹⁶⁸ *Higher Education: a Policy Discussion Paper*, « Circulated by The Hon. J.S. Dawkins, MP, Minister for Employment, Education and Training », Canberra, Service de Publications du Gouvernement Australien, 1987.

Creative Writing in America, including workshops and coursework in form, theory, contemporary writers and traditional literature, is to make students better writers. There is no dialogue because it is not demonstrated how Creative Writing contributes to literary studies.¹⁶⁹

En Grande Bretagne, le phénomène de la « creative writing » est né de l'influence des initiatives américaines. Le premier programme a ainsi vu le jour en 1970 à l'Université East Anglia sous la direction des écrivains Sir Malcolm Bradbury et Sir Angus Wilson qui avaient eux-mêmes participé à des cours d'écriture aux Etats-Unis. Il est par ailleurs intéressant de noter que leur entreprise relevait de la même question du statut et de l'enseignabilité de l'écriture dans le système universitaire en place :

Both Bradbury and Wilson were concerned about the difficulties facing new British novelists; both had experience of writing courses in America; both wondered if something similar might be attempted in Britain, as a way to help experimental fiction enter the mainstream of published work.¹⁷⁰

On comprend ainsi mieux toute la difficulté de catégoriser l'écriture créative et les études qui l'entourent dans l'ensemble du système universitaire anglo-saxon. On peut néanmoins remarquer qu'à son introduction dans le cursus universitaire anglo-saxon, l'anglais (« English ») n'était qu'une matière « béquille », une aide à l'apprentissage du latin ou un substitut aux études dites « classiques ». De même, l'écriture créative s'est d'abord imposée puis développée dans

¹⁶⁹ Paul Dawson, <http://www.gu.edu.au/school/art/>

¹⁷⁰ « Sir Malcolm Bradbury », The Telegraph, Telegraph Media Group Limited, 28 novembre 2010. Article disponible sur <http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1375890/Sir-Malcolm-Bradbury.html>

la marginalité des cours privés ou des « dissenting academies » qui partageaient une approche non traditionnelle des études littéraires.

Paul Dawson a contribué maintes fois à ce débat, et il relève la tension qui sous-tend l'enseignement de l'écriture créative : en amenant l'écriture sur la scène académique, en l'incluant non pas à un cursus en marge comme c'est le cas des autres disciplines artistiques que l'on trouve regroupées dans des Ecoles d'Art, on lui donne le droit à revendiquer un statut au même titre que les études journalistiques, littéraires ou linguistiques entre autres. N'appartenant vraiment à aucun de ces domaines, mais les touchant tous pourtant, l'écriture créative oscille entre l'art et le domaine de la recherche puisqu'elle représente pour l'un et pour l'autre un apport considérable.

[H]ow is a novel or a play or a collection of poems a contribution to knowledge? What needs to be established first is a disciplinary base. In the recent review of the humanities commissioned by the Australian Research Council, *Knowing Ourselves and Others*, surveys of twenty-seven disciplines are provided. In the last chapter, entitled "The Arts", Malcolm Gillies says that while Creative Writing is part of this broad category, he excludes it from his survey because it is dealt with elsewhere in the review. In fact we find a single paragraph in the review of English, which does little more than point out the tension between praxis and theory which Creative Writing provides.¹⁷¹

La recherche est traditionnellement associée à des méthodes scientifiques visant une investigation objective et systématique au sein d'un champ d'études délimité et dont le but est l'établissement de faits vérifiables permettant la résolution de problèmes. En milieu universitaire,

¹⁷¹ Paul Dawson, « Writing Programmes in Australian Universities: Creative Art or Literary Research? », in *Text*, Volume 3, Numéro 1, avril 1999, <http://www.gu.edu.au/school/art/>

on comprend la recherche à la fois comme un rassemblement d'informations, comme un processus raisonné d'investigation, ou encore comme la constitution nécessaire d'éléments contribuant au savoir. **Quoi qu'il en soit, comme le souligne Elliot,**

creative writers will be unable to delineate their teaching practices until the binary oppositions within English departments begin to be resolved ; the very terms of our discussion—"creativity", "self-expression", the "nurturance" of talent, the writer's "craft"—relegate us to a "lesser" intellectual sphere.¹⁷²

Ainsi, par ces quelques mots, Gayle Elliot souligne non seulement le manque de définition autour du concept du cours de « creative writing », mais également le manque de crédibilité de la discipline. Or il est difficile d'imaginer, en milieu universitaire surtout, qu'une discipline puisse survivre sans l'un ou l'autre. Comment donc la « creative writing » s'impose-t-elle malgré le flou qui la caractérise ?

b) Réalisme magique

C'est ce flou, cependant, qui alimente les débats qui ont jusque-là permis une évolution au sein de la discipline, et il semble que le monde universitaire anglo-saxon ne se lasse plus d'en faire un sujet de choix :

Quite a bit has been written about the ignorance and disdain said to characterize the estrangement of creative writing programs, usually institutionalized in English departments, from the rest of the profession of English.¹⁷³

¹⁷² Elliot 118.

¹⁷³ Shirley Geok-lin Lim, « The Strangeness of Creative Writing: An Institutional Query » in *Pedagogy*, Volume 3, Numéro 2, printemps 2003. 151.

En effet, nombreux sont les articles à débattre du statut de l'écriture créative au sein du système universitaire. Cela est d'autant plus vrai depuis le début des années 2000. Après un premier essor dans les années 1980, la question de l'écriture créative est à nouveau dans tous les cahiers. Or il est aussi important de comprendre le contexte de cette production critique, pour expliquer en partie pourquoi cette pléthore de projets n'a jamais donné lieu à aucune proposition concrète et solide. Ainsi, beaucoup de travaux de recherche sur l'écriture créative aujourd'hui s'articulent autour de la dialectique « théorie versus praxis ». Cependant, la praxis reste dans l'ombre de la théorie, et tout chercheur lucide et faisant preuve d'honnêteté intellectuelle verrait qu'elle en est surtout la « putain » : alors que les mêmes problèmes sont constamment mis en avant, ce n'est jamais que de façon théorique qu'ils sont abordés ; les propositions concrètes pour y faire face n'abondent pas. Si le débat est toujours aussi théorique, c'est qu'il est plus prudent, ironiquement pour garantir la légitimité de cette praxis, de se ranger derrière des concepts théoriques. La théorie, dans ce cas, n'aide en rien à faire progresser le débat ; elle est plutôt l'excuse pour le prolonger. Et si l'on conçoit la pédagogie d'une discipline comme un dépassement de cette dialectique (c'est le point de vue de cette recherche), l'on comprend donc qu'il peut bien être difficile d'échafauder un modèle pédagogique efficace dans le cas de l'écriture créative.

L'article « The Writing Community: A New Model for the Creative Classroom » (Hal Blythe et Charlie Sweet) est un exemple intéressant de cet écueil. Ce genre d'entreprise pédagogique est si rare (puisque le débat reste en très grande partie théorique, donc) qu'elle est d'autant plus remarquable, et il convient de reconnaître la prise de risque inhérente au projet. Blythe et Sweet proposent donc un nouveau modèle pédagogique visant l'écriture créative, mais qui n'a de nouveau, malheureusement, que le titre que ses auteurs lui ont conféré. Outre le

fait, en effet, que l'idée d'une « communauté d'écrivains » est précisément ce sur ce quoi le programme d'Iowa a été fondé, certains aspects fondamentaux d'un programme pédagogique, comme un système d'évaluation, manquent à leur proposition. Ils parviennent à donner l'illusion que pratique et théorie se rencontrent enfin en montrant tout d'abord que leur cours (qu'ils ont eu l'occasion d'enseigner à l'Université du Kentucky de l'Est) a rencontré un franc succès (selon les étudiants eux-mêmes), et que la recherche corrobore les besoins dont faisait état leur proposition :

In fact, this article provides an excellent illustration of this dearth of research, in both its contents and form. Most professional articles begin with a brief review of the scholarship in the refined subject area, and as readers of this articles have no doubt noticed, our literature review comes at the end.¹⁷⁴

Cette pirouette ne dupe bien sûr que les étudiants qui se moquent de savoir dans quel sens leur cours a été préparé. Cependant, ce travail semble manquer d'innovation : d'une part, les auteurs ne se cachent pas d'avoir recyclé les méthodes traditionnelles d'enseignement d'écriture créative, n'en gardant que ce qu'ils estiment être les meilleurs aspects ; d'autre part, le problème de l'évaluation d'un travail d'écriture, typiquement évité car difficile à cerner, développé ici dans cette dernière partie, est complètement passé sous silence.

Et nous voici revenus au point de départ. Quels sont donc ces critères sur lesquels reposent la compréhension du fonctionnement d'un cours d'écriture créative dans le monde académique ? Alors que les cours d'écriture sont en général appréhendés comme l'élément étranger au sein du département d'anglais, « as other within their home

¹⁷⁴ Blythe et Sweet 322.

disciplines, fundamentally opposite criticism and theory »¹⁷⁵, comment réconcilier cette divergence ? Ou peut-être pourrait-on se demander si l'homogénéité est souhaitable, après tout. Pour Jay Parini, le schisme a opéré au sein même de la critique, « when criticism turned professional »¹⁷⁶. Si l'anglais a donc pu s'établir comme discipline littéraire de fait, la critique lui servant d'outil de validation, la « creative writing » reste l'enfant pauvre des études littéraires, entre discipline littéraire et discipline artistique. Et l'on croit bien assister à une manifestation de « réalisme magique », tel que défini par Franz Roh dans son livre sur la peinture post-expressionniste des années 1920¹⁷⁷ : l'écriture créative, comme un éléphant dans un magasin de porcelaine (pour faire un clin d'œil à Jakobson), est l'élément irrationnel et incontrôlable dans le décor hyper réaliste et précis du monde académique où chaque élément est scientifiquement justifié. En forçant ces deux extrêmes à cohabiter, on peut alors se rendre compte des tensions qui les opposent.

Il semble ainsi que la présence de cours d'écriture créative dans les programmes académiques littéraires anglo-saxons ne soit aliénante que pour la conscience de celui qui en observe l'existence. En effet, on serait bien en peine de démontrer que les départements universitaires d'anglais ont proposé et mis en place quelque modification que ce soit pour permettre un fonctionnement intégré de ce cours au sein du programme. L'écriture créative est le nez trouvé par Ivan Iakovlevitch dans son petit pain¹⁷⁸. Ce n'est ni une bonne ni une mauvaise surprise, c'est un intrus amputé (on pourrait presque parler de la ressemblance physique de l'écriture créative avec la famille des Arts, autre département, autre corps universitaire), déplacé, et embarrassant pour

¹⁷⁵ Eliot 121.

¹⁷⁶ Jay Parini, « Literary Theory and the Writer » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*, éd. Wendy Bishop et Hans Ostrom, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1994. 127.

¹⁷⁷ Franz Roh, « Magic Realism: Post-Expressionism (1925) » in *Magical Realism: Theory, History, Community*, éd. Lois Parkinson Zamora et Wendy B. Faris, Durham, Duke University Press, 1995.

¹⁷⁸ Nikolaj Vasilevic Gogol, « Le Nez » in *Les Nouvelles de Petersbourg*, Paris, Gallimard, 1998.

Dans cette nouvelle fantastique, le protagoniste trouve un nez (qu'il reconnaît comme le nez d'un autre personnage de la nouvelle) dans son petit pain lors de son petit-déjeuner.

celui qui le trouve. Permettre à la discipline d'exister (comme au nez d'apparaître dans un petit pain) ne résout pas le problème de son intégration au tableau existant. On comprend aussi par ailleurs, qu'il ne suffit pas d'apporter des modifications à ce tableau pour rétablir la logique. Le questionnement est plus ontologique, mais il ne semble pouvoir être validé que dans un effort paradigmatique concret de repenser et de redessiner les limites du tableau. Ainsi, alors que le consensus semble conclure aux qualités artistiques de l'écriture créative, plus qu'aux qualités traditionnellement associées aux études littéraires, ne serait-il pas intéressant de considérer l'intégration de cette discipline à un programme d'art, ou même de concevoir un programme autonome ?

Comme dans la nouvelle de Nikolaj Gogol (le protagoniste finit par jeter le nez dans la Néva), notre histoire s'arrête pour l'instant sur un fleuve de questions ; même si l'on tente soigneusement d'éviter l'objet de ces questions, il est là, et il oblige à la prise de conscience. Peut-être a-t-on donc tort de vouloir résoudre le conflit de l'existence d'une discipline créative au sein de programmes académiques aux principes scientifiques : ce fonctionnement oxymorique est la matrice du questionnement qui permet d'en faire évoluer les concepts fondateurs. Peut-être cette matrice est-elle tout simplement à la mauvaise place. Il s'agit donc de garder les yeux ouverts, de ne pas gober ce que cache le petit pain, mais bien de regarder l'intrus et d'accepter sa présence.

2. Fonctionnement de la discipline

a) Dans les faits

En 1996, le magazine *U.S. News and World Report* a commencé une étude, censée classer les meilleurs programmes contemporains d'écriture créative aux Etats-Unis, parmi plus d'une centaine de

programmes. L'étude, publiée en 1997 et qui a toujours le mérite d'avoir été la première en son genre¹⁷⁹, ne reposait que sur des enquêtes réalisées auprès du corps enseignant. Or ce corps enseignant lui-même étant caractérisé par son hétérogénéité (comme Professeurs universitaires et écrivains se côtoient), il semble d'autant plus restreint de ne pas élargir l'enquête à d'autres facteurs d'évaluation. L'étude a également été beaucoup critiquée pour avoir pris en compte la réputation de l'institution évaluée. L'Université d'Iowa, l'Université John Hopkins et L'Université de Houston se partageaient alors la tête d'affiche. Il faut ici préciser qu'alors que la même étude a été reconduite plusieurs fois dans les six ans qui ont suivi la première, le trio de tête ne changeait pas, à l'instar du reste du classement. Selon la rumeur, le magazine conclut à l'invalidité des critères d'évaluation, et décida de ne pas renouveler l'expérience¹⁸⁰.

Le magazine *Poets & Writers* propose désormais une version similaire de ce classement, mais avec la volonté d'éviter tout critère dit subjectif. Un article du magazine présentant les résultats¹⁸¹ désignent comme critères subjectifs :

- la situation géographique du campus (ce facteur semble totalement extérieur à la qualité d'un programme universitaire, et pourtant, il apparaît comme un facteur déterminant dans le choix d'une université par un étudiant) ;
- les bibliographies du corps enseignant (il ne faut pas confondre, souligne l'article, réussite d'auteur et aptitudes professorales) ;
- le succès des anciens étudiants devenus écrivains (plusieurs facteurs rendent impossible la mesure du rapport entre le succès d'un écrivain et un programme qu'il a suivi).

¹⁷⁹ « America's Best Ranked Creative Writing Programs » in *U.S. News and World Report: a usage guide for writers and editors*, éd Robert O. Grover, Washington D.C., News and World Report. 1997.

¹⁸⁰ Seth Abramson, « Master of Fine Arts (MFA) in Creative Writing [Program Rankings] », article publié sur le site internet Knol : <http://knol.google.com/k/master-of-fine-arts-mfa-in-creative-writing-program-rankings#>

¹⁸¹ Seth Abramson, « The Top Fifty MFA Programs in the United States: A Comprehensive Guide », article disponible sur le site du Magazine *Poets & Writers*, numéro de novembre-décembre 2009 : http://www.pw.org/content/top_fifty_mfa_programs_united_states_comprehensive_guide?article_page=2

Ainsi, finalement, le classement s'appuie sur un sondage réalisé auprès de 500 étudiants se préparant à postuler auprès de l'un de ces programmes (sondage effectué entre octobre 2008 et avril 2009). On peut cependant avoir des doutes quant à l'« objectivité » dont se targue le sondage :

This survey was conducted on two of the largest online communities for MFA applicants, the Suburban Ecstasies and the MFA Weblog, and it differentiated among applicants *on the basis of information they supplied for their individual user accounts* for these communities. [...] All poll respondents were asked to list, along with their genre of interest, either the programs to which they planned to apply, or, if they were not yet applicants but expected to be in the future, *which programs they believed were the strongest in the nation.*¹⁸² [Italiques ajoutés]

Ainsi, alors que la réputation du programme n'est pas censée rentrer en ligne de compte et apparaît dans l'article sur la liste des critères subjectifs donc exclus, il en ressort que les participants au sondage doivent nommer « ce qu'ils considèrent être les meilleurs programmes » ; la différence entre les deux peut sembler mince, si ce n'est inexistante.

Néanmoins, il est intéressant de remarquer que l'Université d'Iowa arrive toujours en tête du classement, suivie dans ce cas par l'Université du Michigan (à Ann Arbor), puis de l'Université de Virginia. Parmi les grands absents, l'Université John Hopkins, qui était pourtant classée en deuxième position lors du classement de 1997. Il n'est pas difficile de conclure à l'artificialité de ces classements, après en avoir étudié le fonctionnement et sur quels critères ils reposent. Cependant, référence

¹⁸² Abramson, « The Top Fifty MFA Programs in the United States: A Comprehensive Guide » (p.2) : http://www.pw.org/content/top_fifty_mfa_programs_united_states_comprehensive_guide?article_page=2

parmi les références, l'Université d'Iowa s'impose largement en numéro un dans toutes les tentatives de quantifier ou qualifier un programme d'écriture créative. En dehors du fait que c'était le tout premier programme en son genre, qu'est-ce qui fait donc la spécificité du programme d'écriture créative à Iowa ? Comment ont-ils su pérenniser les prémisses de leur succès ?

b) Une entité à part.

Après une analyse de la structure des départements d'écriture créative aux Etats-Unis, où le phénomène est le plus proéminent, une observation s'impose : l'Université d'Iowa est l'une des rares universités à proposer une unité autonome dans le département, intitulée « Writers' Workshop ». Ce programme n'est pas complètement séparé du département d'anglais (le diplôme délivré est un diplôme de « Fine Arts »), mais il se déroule dans un bâtiment séparé et bénéficie de sa propre administration depuis 1997 (qui comprend un directeur, un budget et un bâtiment). Il existe d'autre part un cursus au sein du département d'anglais qui offre les cours d'écriture créative au niveau de la licence, alors que le programme en deux ans du « Writer's Workshop » n'est proposé qu'au niveau de la maîtrise.

Autre tentative, plus aboutie, et autre programme réputé selon la première enquête de 1997, l'Université John Hopkins, a non seulement ouvert un département consacré à ce qu'ils présentent comme « written art »¹⁸³, intitulé « The Writing Seminars », mais ils ont aussi concrétisé la séparation, assumant ainsi un parti pris dans la direction de l'Art scriptural. Le lien avec le département d'anglais est aussi fait au niveau de la licence, puisqu'un semestre d'études en anglais est obligatoire pour obtenir la licence offerte par le département, même à titre d'un « minor ». La seule autre université (figurant parmi les 10 premiers programmes

¹⁸³ Site de l'Université John Hopkins, « The Writing Seminars », information disponible sur : <http://writingseminars.jhu.edu/about.html>

dans les deux classements) dont le département d'écriture créative est une entité séparée du département d'anglais, est l'Université de New York (New York University). Offrant des diplômes de licence et de maîtrise et doctorat, le programme propose des cours « for the study of writing and literature »¹⁸⁴. Voilà donc les trois seuls grands programmes où l'écriture créative a un statut à part ; la très grande majorité des autres programmes n'accorde pas cette même faveur à la discipline.

Dans le cas de l'Université d'Iowa, cette tentative de scission par la gestion en autarcie de l'unité d'écriture créative semble d'autant plus justifiable et efficace qu'elle n'est pas synonyme de rupture totale. Elle est tout d'abord justifiée par un paradigme pédagogique tout autant que théorique (car il présuppose une certaine réflexion sur la nature des deux disciplines). Ainsi, selon Jonathan Wilcox, Professeur et Directeur du Département d'Anglais à l'Université d'Iowa,

We decided it was not in students' best interests to have a separate undergraduate degree in creative writing—to become a good writer, we believe, it's important not to specialize too early[.] In English, we teach students to be critical readers and writers and feel they need that background as undergraduates. [...] Our goal is to create excellent students of literature, not just excellent writers. These students will know how to listen closely, read critically, and think clearly.¹⁸⁵

Wilcox souligne bien, ici, la différence entre l'étude de la littérature et l'apprentissage de l'art de la renouveler ; mais surtout, et c'est sans doute là la force de ce programme, il insiste sur la complémentarité des deux disciplines. Et il semble désormais logique de séparer anglais et écriture créative, non pas parce que ce sont deux disciplines qui

¹⁸⁴ Site de l'Université de New York, « The Creative Writing Program », information disponible sur : <http://cwp.fas.nyu.edu/page/home>

¹⁸⁵ Jonathan Wilcox, « Write at home: English Department adds creative writing tracks for undergrads » in *Parent Times online*, édition de l'hiver 2008-2009: <http://www.uiowa.edu/~ptimes/issues08-09/winter08-09/write.html>

s'opposent, mais parce qu'elles se complètent. Cependant, dans ce propos, « compléter » n'est pas à prendre au sens de « suppléer », comme certains critiques ont pu le faire, comme le Professeur Lim lorsqu'elle explique que « creative writing serves a complementary function to scholarship, because it brings what Myers (*[The Elephants Teach]* 1996) calls a constructivist approach to the literary text »¹⁸⁶. Dans cette approche constructiviste, « compléter » semble plutôt être un synonyme de « combler », et privilégie donc la construction de l'érudition au sein du département d'anglais traditionnel. Or ce que l'on vise ici, c'est l'émancipation de l'écriture créative comme discipline autonome, pour permettre par la suite une collaboration saine entre les deux disciplines.

C'est dans l'esprit d'assurer ce continuum pédagogique et de privilégier ce lien qu'est annoncé, dans le journal de l'Université la création d'une branche d'études en écriture créative au niveau de la licence :

Beginning in spring 2009, a creative writing track for English majors will provide an opportunity for deeper exploration of fiction, nonfiction, and poetry writing, along with playwriting and literary translation. Seminar classes in each genre will meet weekly and all the seminar groups will gather for readings, lectures, and discussions.¹⁸⁷

Nous voici donc désormais bien loin des balbutiements de l'écriture créative à l'université. Il est extrêmement encourageant de voir comment une communauté à la fois passionnée et engagée a su mûrir un projet de départ porteur de ce questionnement ontologique et pédagogique, que la plupart des programmes ignorent. Ainsi, à Iowa,

¹⁸⁶ Lim 165.

¹⁸⁷ The University of Iowa, « Write at home: English Department adds creative writing tracks for undergrads » in *Parent Times online*, édition de l'hiver 2008-2009 : <http://www.uiowa.edu/~ptimes/issues08-09/winter08-09/write.html>

originally, creative writing on the university level was merely one track of a more extensive graduate program in English organized around the study and practice of criticism. It was one *part* of a plan, and the larger plan was to take command of literary study for the purpose of revolutionizing it.¹⁸⁸

La révolution est donc en marche dans certaines institutions modernes qui n'hésitent pas à explorer les rouages de l'adéquation entre l'anglais traditionnel et l'écriture créative. Sur le modèle de l'Université d'Iowa, et de l'Université John Hopkins, on pourrait alors envisager un schisme plus radical entre le sacro-saint département d'anglais et un département d'écriture créative. Pour la première fois, la théorisation du statut disciplinaire de l'écriture créative s'inscrirait bel et bien dans une pratique réelle et pas seulement conceptuelle de la discipline. D'autre part, pied de nez aux faux débats qui animent le discours contemporain, c'est une division, mais non une rupture qui est proposée ici. Le département d'écriture créative pourrait alors proposer lui-même certains cours de littérature et de critique, traditionnellement offerts exclusivement par les départements d'anglais. Cela permettrait à chaque département d'affirmer sa personnalité, et surtout, au département d'écriture créative de trouver son « inner voice », si cruciale dans le développement d'un auteur. L'autorité de la discipline désormais établie, le lien entre les deux départements pourrait ainsi s'avérer plus fructueux que puéril (à l'instar des débats qui les portent). Comme David R. DiSarro préconise, « synthesis and not separation is what is required to ensure the progress of English studies in the academy »¹⁸⁹. Ce que DiSarro n'a pas envisagé, en revanche, c'est que pour qu'il y ait synthèse, il faut qu'il y ait eu analyse. On ne peut avoir de synthèse qu'entre un minimum de deux

¹⁸⁸ Myers 124.

¹⁸⁹ David R. DiSarro, « Parallels in Pedagogy: A Historical, Theoretical, and Practical Examination of Pedagogical Similarities between First-Year Composition and Creative Writing Classrooms ». Article présenté lors d'une conférence : *Conference on College Composition and Communication (CCCC)*. San Francisco, CA. 11-14 mars 2009.

éléments disjoints, bien que pas nécessairement désarticulés. Ainsi la « petite » discipline montante semble-t-elle toute prête à s'émanciper du joug parental : comment donc, dans les faits et à ce jour, la « creative writing » est-elle appliquée comme cours dans le système éducatif anglo-saxon ? Ces conflits dont on vient de faire mention transparissent-ils dans les cours mêmes ? La « creative writing » est-elle différente en lycée de ce qu'elle est à l'université ? Comment l'étudiant en fait-il l'expérience ?

B - EXEMPLES DE COURS EN LYCEE ET A L'UNIVERSITE

L'Université Macquarie est une université australienne qui représente tout à fait les innovations comme les tensions de l'implémentation d'un cours comme l'écriture créative dans le système universitaire anglo-saxon. Marcelle Frieman, directrice et Professeure chargée du cours, a notamment pris part à bien des débats sur la valeur, la place, les bénéfices et les besoins de l'écriture créative au sein de l'université.

Les lycées Royal St George's College (RSGC) et Crestwood Preparatory College (CPC) sont deux établissements privés de renom établis à Toronto au Canada, offrant une éducation privilégiée. On peut certes défendre que l'éducation privée n'est pas représentative de la réalité de l'éducation dans le reste de la ville ou du pays. Cependant, cette étude n'étant pas une étude sociologique, il semble pertinent d'observer ce que des professeurs aguerris peuvent proposer dans des écoles aux ressources et aux moyens financiers bien supérieurs à la majorité des établissements scolaires, et qui suivent néanmoins les directives pédagogiques ministérielles de l'Ontario.

Tous les documents, devoirs, et grilles d'évaluation, sont annexés à cette thèse s'ils ne sont pas directement référencés sur Internet ou cités dans le corps du chapitre. D'autre part, si l'auteur de cette recherche a choisi d'utiliser comme exemple de cours en université des données personnelles, c'est d'une part dans un souci de précision, ayant toutes les données d'un cours d'université, de la préparation à l'évaluation ; d'autre part, pour faire écho à la démarche employée par Claudette Oriol-Boyer dans sa thèse d'Etat où figurent sa fiction et des comptes-rendus d'expériences personnelles.

1. Exemples de cours de lycée (Toronto, 2007-2008)

a) Description, programme, et structure des cours

Le cours de RSGC est enseigné par Janet Somerville, et le cours de CPC par Maurizio De Franco. Tous deux exercent le métier principal d'enseignant de langue et de littérature anglaises (l'anglais étant la langue maternelle). Il s'agit de cours de niveau « grade twelve », c'est-à-dire de cours de Terminale dans le système secondaire français. Il est important de noter que ce cours d'écriture n'est jamais offert plus tôt dans le programme. Le cours d'anglais (langue et littérature) de onzième année (équivalent à une année de Première en France) est en effet un préalable obligatoire pour pouvoir s'inscrire à « Writer's Craft ». D'un point de vue pédagogique, on peut comprendre qu'une certaine maîtrise de la langue soit demandée pour garantir une bonne compréhension des outils utilisés et une appropriation du matériel proposé. Cependant, on peut aussi se demander si ce cours ne pourrait pas être utilisé, de façon moins conventionnelle, dans le but non pas de former des jeunes écrivains, mais plutôt de leur ouvrir les yeux sur une autre utilisation de la langue, privilégiant une approche créative. Un cours alors adapté pourrait fort bien convenir à des lycéens pour qui les cours classiques d'anglais et de la littérature sont une torture.

Le cours de Madame Somerville et le cours de Monsieur De Franco se déroulent en moyenne trois fois par semaine. Les deux lycées suivent en effet un cycle de quatre jours, eux-mêmes divisés en « périodes » (heures de classe). Un cours doit être représenté trois fois sur ce cycle de quatre jours pour obtenir l'accréditation officielle du gouvernement (il faut un minimum de cent dix heures de cours sur l'année scolaire). La structure du cours doit elle aussi rendre compte des instructions officielles du Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Même si les écoles privées (telles que RSGC et CPC) ne sont pas contraintes à

suivre ces instructions mot à mot, leur but étant de fournir à leur clientèle une éducation irréprochable, il est toujours bien vu d'être en accord avec l'institution de référence qu'est le Ministère. C'est donc sur le programme officiel du cours, tel qu'il est proposé par le gouvernement¹⁹⁰, que s'appuie l'étude menée dans ce chapitre.

La première observation qui doit être faite concerne l'intitulé du cours. Il convient en effet de remarquer que le nom « Writer's Craft » est imposé par le Ministère, et n'est pas le simple fait des écoles. De façon générale, donc, le cours offert au lycée est un cours du savoir-faire de l'écrivain, alors que les cours offerts à l'université, peut-être plus ambitieux, sont des cours « d'écriture créative » (« Creative Writing »). Dans quelle mesure la différence s'impose-t-elle donc ? Existe-t-il une continuité entre les deux enseignements, une logique dans leur articulation et donc leur appellation, ou est-ce une volonté de l'un de se démarquer de l'autre ? Peut-être serait-ce un simple fait administratif ?

La description du cours se présente ainsi, et est relayée dans les « plans de cours » (le document est appelé « syllabus ») que les professeurs présentent aux élèves et aux parents au début de l'année scolaire :

This course emphasizes knowledge and skills related to the craft of writing. Students analyse models of effective writing; use a workshop approach to produce a range of works; identify and use techniques required for specialized forms of writing; and identify effective ways to improve the quality of their writing. They also complete a major paper as part of a creative or analytical independent

¹⁹⁰ *Course Profile, The Writer's Craft, Grade 12 University Preparation, EWC4U*, Toronto, Queen's Printer for Ontario. Disponible sur Internet en version HTML : <http://74.125.95.132/search?q=cache:NXS1Gr1jGuYJ:www.curriculum.org/csc/library/profiles/12/word/EWC4UP.doc+mistry+of+education+course+profiles+writer%27s+craft&cd=2&hl=en&ct=clnk>

study project and investigate opportunities for publication and for writing careers.¹⁹¹

Ce cours ne rompt pas avec la tradition anglo-saxonne des ateliers d'écriture. L'emphase est sur l'aspect pratique du cours à travers l'analyse de « modèles » existants, la production de textes, la reconnaissance et l'usage de techniques d'écriture, et un projet final « créatif » (fictionnel) ou « analytique » qui doit rendre compte des recherches du lycéen sur le marché de l'édition et le monde de l'écriture. Peu de place semble donc être accordée à la théorie littéraire.

Le cours se divise ensuite en six unités, toutes développées dans le profil du cours :

Unit 1	Words, Words, Words	16 hours
Unit 2	The Writer and the Craft	15 hours
Unit 3	Writing for Media	17 hours
Unit 4	Writing for Young Adults	23 hours
* Unit 5	Writing for Specialized Audiences	20 hours
Unit 6	The Magnum Opus	19 hours

** This unit is fully developed in the Course Profile.¹⁹²*

La première unité se trouve logiquement être une unité d'introduction dont le but est de créer une communauté au sein du groupe, afin de faciliter les échanges en commençant par lire et commenter des extraits d'œuvres littéraires : « This introductory unit establishes foundational course components and key writing skills in

¹⁹¹ Course Profile, *The Writer's Craft, Grade 12 University Preparation*, EWC4U, Toronto, Queen's Printer for Ontario.

1.

¹⁹² Course Profile, *The Writer's Craft, Grade 12 University Preparation*, EWC4U, Toronto, Queen's Printer for Ontario.

2.

order to build a reflective community of writers and foster constructive dialogue in the classroom »¹⁹³. L'unité se concentre sur l'analyse de modèles existants dans la littérature et fait également une place aux dictionnaires unilingues, de synonymes, de référence, et autres « manuels » qui auront pour but de guider les premières petites productions du groupe. Alors que l'unité trois construit l'idée du contexte et prend pour supports les médias, les unités quatre et cinq portent l'attention des lycéens sur la réalité économique de l'écriture, et les encouragent à explorer des techniques de créativité en fonction du public qu'ils souhaiteraient toucher. Il est intéressant de remarquer qu'il ne s'agit pas de chercher à comprendre pour qui on écrit en termes de démographie littéraire, mais d'une quête de marché : « Particular attention is paid to the application of research in careers in writing and publishing. »¹⁹⁴.

Finalement, la dernière unité est entièrement consacrée au projet final des élèves. « *The Magnum Opus* might be: a collection of poetry, a major short story, a series of essays, a magazine/set of journalistic pieces, a stage play, an outline for a screenplay, or a novel in progress. »¹⁹⁵ Ce travail est bien entendu censé refléter les enseignements des unités précédentes et constitue une partie importante de la note finale du cours attribué à chaque élève. Le guide officiel du cours encourage par ailleurs le professeur à exiger de ses élèves que ce travail soit commencé sous forme de portfolio aussitôt que possible. Parfois, le cours lui-même peut ainsi être archivé dans ce portfolio qui se veut donc une réflexion de son auteur sur le travail en cours. Madame Somerville, quant à elle, privilégie l'interactivité, et demande à chaque participant de soumettre leurs articles, commentaires et textes sur un blog public. La mention de la date et de l'heure de soumission de chaque

¹⁹³ Course Profile, *The Writer's Craft, Grade 12 University Preparation*, EWC4U, Toronto, Queen's Printer for Ontario.

2.

¹⁹⁴ Course Profile, *The Writer's Craft, Grade 12 University Preparation*, EWC4U, Toronto, Queen's Printer for Ontario.

6.

¹⁹⁵ Course Profile, *The Writer's Craft, Grade 12 University Preparation*, EWC4U, Toronto, Queen's Printer for Ontario.

7.

travail permet également un suivi assez sérieux. Le blog se révèle ainsi être un outil à la fois ludique, que chacun peut personnaliser, et professionnel, avec un certain nombre d'exigences à remplir.

b) Déroulement d'un cours

Tout au long de l'année, des activités de groupes, des panels de discussion ou des débats de classe sont organisés afin de privilégier un échange constructif et d'éviter l'écueil d'un travail trop individuel, où la créativité serait le fait d'un élève coupé du reste du monde. Certaines de ces activités incluent de visites d'écrivain qui acceptent de parrainer le programme pour une année. Il est certain que ce mode de fonctionnement privilégié, donnant aux élèves un accès direct à des auteurs reconnus, publiés, qui font eux-mêmes et au quotidien l'expérience du processus et du marché étudiés en cours, ne peut être que le fait d'une école privée. Tout au mieux, une école publique peut-elle espérer une collaboration électronique avec un écrivain local. Ainsi, le deux novembre 2007, c'est l'écrivain Barry Callaghan qui s'est présenté à Royal St George's College pour un cours d'une heure et vingt minutes.

Le cours s'ouvre en trois temps : d'abord, une brève présentation officielle de Monsieur Callaghan, qui n'est pas un inconnu dans la classe, puisqu'une de ses œuvres figure au programme du cours pour cette année-là. Madame Somerville passe ensuite la main à l'auteur qui propose à la classe de visionner un DVD le montrant en train de jouer sur scène un de ses poèmes (un problème technique rend le visionnage du DVD impossible, mais on promet à la classe de résoudre le problème dès le cours suivant). Quelle était donc l'intention de Monsieur Callaghan en montrant cette production de sa poésie ? Souhaitait-il montrer un autre visage de la poésie, ou de lui-même ? « It is meant to be spoken, it is

meant to be heard. It's half written in phonetics. »¹⁹⁶, a-t-il répondu, en insistant sur les vertus purement divertissantes de sa scène. Enfin, dans un troisième temps, l'auteur propose une piste de réflexion : « comment raconte-t-on des histoires ? »

La question est improvisée. L'auteur confesse devant l'enseignante et la classe qu'il n'a rien préparé, qu'il s'attendait à recevoir des questions, et à y répondre. Or Madame Somerville lui demande de proposer un sujet de discussion. C'est ainsi qu'il en vient à parler de la « voix » de l'auteur : qu'est-ce ? Quand a-t-il trouvé la sienne ? Il fait une comparaison avec un musicien de jazz afin de trouver les mots les plus justes pour décrire ce moment. L'erreur serait de penser que quand un musicien improvise, il renie toute forme de structure : il s'émancipe en effet des règles seulement parce qu'il les connaît. C'est à ce moment-là que l'on trouve sa voix : quand on sait se défaire des règles que l'on a dû assimiler dans un premier temps. C'est ce qu'il appelle « the business of voice ».

Barry Callaghan se définit comme un écrivain de la ville, selon ses mots, « a city writer ». Comment cette autodéfinition l'aide-t-elle donc à comprendre ce sur quoi il écrit ? Un brin provocateur, Monsieur Callaghan demande : pourquoi les auteurs veulent-ils toujours écrire à propos de choses qu'ils ne connaissent pas ? Les rues pullulent d'histoires, alors pourquoi choisir d'écrire sur la campagne quand on n'y connaît rien ? C'est à son avis un des problèmes de la littérature contemporaine. Sa perception est que peu d'auteurs passent le temps nécessaire à s'interroger sur leur identité d'Homme (dans un monde physique, naturel), de citoyen (dans la société organisée telle qu'on la connaît), et finalement d'auteur. Ce phénomène, renforcé par un accès immédiat et inconditionnel à toutes sortes de sources d'information, générerait une littérature pleine de clichés et d'où bien peu de questionnements surgissent. « How do I get a story out of that [who I

¹⁹⁶ Visite de Barry Callaghan à Royal St George's College, Toronto, Canada. Entretien à la suite du cours.

am]? Why can't it be a story in itself? » En guise d'exemple, Barry Callaghan raconte une histoire, celle de sa première communion. Il explique, qu'ironiquement, il ne se souvient pas du tout de sa première communion, mais seulement de ce qui s'est passé la veille. Le jour précédent, il avait effectué un tir parfait de boule de neige lors d'une bataille avec d'autres enfants, ce qui lui avait valu un coup de poing dans la poitrine en retour. Or ce tir était si parfait qu'il a donné tout son sens au jour suivant. C'est dans cette métaphore que l'auteur révèle son secret du processus de création littéraire : c'est le triomphe esthétique d'un événement en apparence insignifiant qui a dénué le reste des événements de pertinence, mais qui par ailleurs, leur a aussi donné du relief.

S'ensuit une série de questions, qui soulage visiblement l'écrivain, tout disposé à se prêter au jeu de l'entrevue. Voici donc une retranscription de deux questions de cette entrevue entre la classe et l'auteur, traduite par mes soins. Par souci de clarté, les commentaires n'apparaissent pas dans les questions ni dans les réponses, mais plutôt en notes de bas de pages.

[Début de l'entretien, questions choisies]

Elève : Est-ce que vos histoires sont basées sur des événements réels¹⁹⁷ ?

Barry Callaghan : Cela dépend de ce que tu appelles réel¹⁹⁸ !

Elève : Je sais que votre père était écrivain, et qu'il était proche d'Hemingway et de Fitzgerald. Comment cela a-t-il affecté votre façon d'écrire ? Vous a-t-il obligé à lire Hemingway et Fitzgerald ?

B.C. : Cela peut être handicapant. Mon père n'était pas juste un écrivain, il était un écrivain connu, et était souvent sous les feux des projecteurs.

¹⁹⁷ « true events » en anglais dans la question.

¹⁹⁸ Barry raconte ici une autre histoire, celle de la création d'une de ces histoires : il avait une idée en tête, rien de précis. Il explique comment il a utilisé plusieurs éléments de sa vie et de son travail pour en faire des éléments de son histoire.

Son tempérament m'a beaucoup protégé et je pense que j'ai eu de la chance. Je ne comprenais pas tout ce qui se passait, mais j'ai compris tôt que la lecture était importante. J'étais un bon sportif, et j'ai moi-même connu mon heure de gloire... En fait, ma propre gloire a vite éclipsé celle de mon père, et mon narcissisme m'a protégé !

[Fin de l'entretien]

Ces deux questions sont intéressantes parce qu'elles reflètent un souci de vérité et de connaissance du réel dont les élèves ne se défont pas facilement. Ces interrogations assez typiques (« est-ce vrai ? », « comment puis-je rendre compte de mon expérience dans mon écriture ? ») sont particulièrement ancrées dans l'inconscient anglo-saxon, culture très pragmatique. Dans ces réponses, l'auteur évite partiellement la première question, et montre finalement que l'écriture est aussi réelle et vraie qu'on la désire. En effet, alors que la réponse de l'auteur à la deuxième question n'élucide pas vraiment le mystère de son écriture, les élèves sont satisfaits, comme rassurés, qu'il ait pleinement embrassé son passé d'enfant d'écrivain. Rien n'est dit sur la façon concrète dont son histoire pourrait affecter sa créativité. Barry Callaghan prend même le temps de citer certains acolytes, comme Margaret Atwood, dont la fille préfère écrire sous un pseudonyme, mais il ne donne pas plus de détails quant à son propre cheminement créatif. Ou peut-être le fait-il, en fin de comptes : « Le réel, pour Proust, est un livre à déchiffrer et dont l'interprétation permet de dégager des signes à convertir en spiritualité, c'est-à-dire en œuvre d'art »¹⁹⁹. Dans le même esprit, l'écrivain avoue ici que le réel est sa source d'inspiration principale, qu'il romance des événements, en fonction de ses propres émotions notamment, de « la réalité telle qu'il l'a *sentie* »²⁰⁰ comme l'appelle Max Bilén.

¹⁹⁹ Max Bilén, *Le Sujet de l'écriture*, Collection Figures Libres, Saint Etienne, Edition Gréco, 1989. 20.

²⁰⁰ Bilén 21.

Le cours s'achève par une lecture d'une nouvelle de Monsieur Callaghan, par lui-même, puis par une brève séance d'autographes. Avant de commencer à lire, l'auteur justifie le point de vue (d'une femme) qu'il a adopté dans sa nouvelle. Ainsi explique-t-il que le défi d'écrire dans une voix tout autre lui plaît.

Lors d'un entretien privé avec Monsieur Callaghan suite à ce cours, et lorsqu'on lui a expliqué que cet entretien ferait partie d'une recherche portant sur la théorie, la pratique et la pédagogie de la création littéraire, il s'est retourné vers Madame Somerville, et lui a dit : « je n'ai aucune idée de ce dont elle parle. J'ai enseigné trente-huit ans à l'université²⁰¹ et j'ignore complètement de quoi elle parle ! ». Il est intéressant de rajouter que Monsieur Callaghan, ainsi qu'il l'a ensuite expliqué, enseignait les Lettres, et non l'écriture créative. Il a en effet toujours refusé d'enseigner l'écriture créative, n'étant pas certain de comprendre les tenants et les aboutissants de la discipline au sein d'un programme universitaire. Après une très brève explication de ce en quoi cette recherche consiste, Monsieur Callaghan a reposé sa question, avec un sourire : « comment pouvez-vous étudier la pédagogie de l'écriture créative ? C'est quoi ? ».

En d'autres termes, le cours d'écriture créative du lycée n'a pas pour but de répondre à toutes les questions, mais plutôt de les soulever. De la même manière, pour revenir au deuxième exemple de cours cité dans cette recherche, le cours de CPC, tel que Monsieur de Franco l'enseigne, se déroule traditionnellement selon une routine qui vise exactement ce genre de questionnement intellectuel. Ainsi, chaque cours débute par une lecture d'un chapitre du manuel officiel du cours (cité dans le « plan de cours », et dont la référence est disponible en annexe de cette thèse). Cette lecture a pour but d'alimenter une discussion collective, qui sert par la suite de prétexte à un travail d'écriture. On voit alors que le cours de « creative writing » en lycée est surtout une

²⁰¹ Barry Callaghan a enseigné à l'Université York de 1966 à 2004 en qualité de Professeur d'anglais.

exploration théorique et pratique à la création littéraire, riches de questions et de tentatives d'y répondre.

c) Rétrospective

Un ancien élève, dont un projet est présenté en intégralité dans l'annexe de cette thèse, ayant donc participé au cours « Writer's Craft » dirigé par Janet Somerville tel qu'il est mentionné dans ce chapitre, s'est prêté au jeu de l'entrevue deux ans après avoir terminé son cycle d'études secondaires. L'entrevue est également disponible dans son intégralité en annexe.

Il se dégage de cet entretien que l'élève garde une image très positive du cours qu'il a suivi. Il se sert toujours de l'appareil critique qu'il a développé lors de ses études de textes, mais aussi de la pensée critique qu'il a appris à développer et exercer lors de lectures d'œuvres ou d'extraits littéraires, et lors de relectures de ses propres textes. Le processus d'élaboration ainsi que le processus de correction des textes semblent être les deux fondements qu'il retient, et dont il applique toujours les techniques en tant qu'étudiant à l'université.

D'autre part, ce cours ne lui semblait pas être une récréation académique, puisqu'il décrit un engagement physique, moral, intellectuel et émotionnel entier, sans compter un investissement d'une quinzaine d'heures de travail hebdomadaire. Thomas insiste cependant sur le côté profondément humain du cours qui l'a touché en tant qu'élève, et qu'il souligne largement comme un de ses aspects préférés. Cela n'est pas sans rappeler, et semble corroborer, les conclusions du chapitre précédent sur la nature inévitablement humaine du processus de création littéraire, qui semble définir de la même façon la discipline scolaire émanant de l'acte créatif. Entre ironie et désillusion, c'est donc bien sur des bases aux limites les plus floues (celle de la sensibilité humaine) que repose la discipline que l'on souhaite bien souvent imposer comme une

science exacte garantissant la survie de la littérature, à savoir, sa procréation.

2. Exemple d'un cours d'université

a) Description, programme, et structure du cours

L'enseignement de l'écriture créative au niveau universitaire est devenu une tradition anglo-saxonne. Sur cent quatre-vingt-dix-huit programmes de « Masters of Fine Arts » dans le monde, quatre-vingt-quinze pour cent sont établis aux Etats-Unis²⁰². Le Canada, l'Australie et la Grande Bretagne se divisent pour ainsi dire les 5 pour cent restants. Et pour souligner l'importance du phénomène au niveau des études supérieures :

The number of doctoral programs in creative writing (or English Literature doctorates with the option of a creative dissertation) has held steady in the mid-thirties for more than a decade. Meanwhile, the ranks of low- and full-residency MFA programs have swelled: while there were approximately 75 such programs in 1996, there are now more than twice that number. If present trends hold, it's unlikely that the Ph.D. in Creative Writing (or Ph.D. in English with Creative Dissertation) will become the sole terminal degree in the field anytime within the next twenty-five years. Instead, the two degrees will remain co-terminal well into the foreseeable future.²⁰³

²⁰² Seth Abramson, « Six More Myths About the Creative Writing Master of Fine Arts » in *The Huffington Post*, 26 décembre 2010. Article disponible sur : http://www.huffingtonpost.com/seth-abramson/six-more-myths-about-the-b_801402.html

²⁰³ Abramson « Six More Myths About the Creative Writing Master of Fine Arts ».

Le cours qui est présenté ici est un cours d'écriture créative enseigné à l'université Macquarie de Sydney, en Australie, par le Dr. Marcelle Freiman. Il s'agit du cours « Creative Writing I », tel qu'il était proposé en 2003 (semestre un), référencé sous le code ENGL 218. Marcelle Freiman enseigne la littérature postcoloniale et l'écriture créative à l'Université de Macquarie dans le département d'anglais, et elle est aussi une auteure publiée dont le recueil de poésie *The Monkey's Wedding*²⁰⁴ a notamment figuré parmi les finalistes de plusieurs prix littéraires.

Le cours se présente sous forme de séminaires hebdomadaires d'une durée de deux heures, ce qui est tout à fait aux normes de la moyenne pour un cours de ce niveau. Lors de ces séminaires, les étudiants, assis en U afin de faciliter la communication, présentent leurs travaux de la semaine, écoutent les commentaires des autres étudiants ainsi que ceux de la Professeure (assise à l'extrémité du U, à la place désignée du Professeur), et prennent également part à des discussions théoriques, et à des exercices pratiques d'écriture. Le tableau est peu utilisé, principalement pour y écrire des noms d'auteurs.

A ce jour, il n'est pas nécessaire d'avoir une quelconque expérience en écriture, qu'elle soit théorique ou pratique, pour avoir accès à cet atelier. Le nombre de participants étant cependant limité, la sélection se fait au niveau des notes d'anglais des années précédentes (notes de TOEFL²⁰⁵ dans le cas des étudiants étrangers). Il est intéressant de remarquer qu'aucune différence n'est faite entre ceux dont la langue maternelle est l'anglais, et les autres. Il semble que ce soit la responsabilité de l'étudiant de prendre le risque de s'essayer à l'écriture créative dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle.

²⁰⁴ Marcelle Frieman, *The Monkey's Wedding*, Wooford, NSW, Island Press, 1995.

²⁰⁵ Le TOEFL, « Test Of English as a Foreign Language », est le test le plus universellement accepté et reconnu par les institutions professionnelles et académiques. Il est exigé de toute université anglo-saxonne avant acceptation d'un étudiant étranger.

La description du cours, distribuée lors de la première heure de classe, explique d'abord le principe et le but du cours. Quatre buts sont ainsi identifiés :

- To encourage you to experiment with a number of different approaches to writing ;
- To increase your understanding of the process of creative writing ;
- To help you to acquire some basic writing techniques ;
- To encourage you to become self-reflexive towards your writing.²⁰⁶

C'est tout au long des treize semaines, dont un programme apparaît dans le même document, que ces quatre buts sont mis en pratique. Chaque semaine est thématique, et le travail se fait autour de ces thèmes, à savoir, par exemple, l'image (semaine deux), le souvenir (semaine cinq), le temps comme structure (semaine six), le dialogue (semaine huit), et la ville (semaine dix). Certains de ces thèmes sont cependant plus conceptuels, tels que l'écriture du langage ou quand le langage devient texte (semaine trois), le point de vue (semaine sept) ou encore le processus de créativité et l'autocritique (semaine onze).

Ces cours opèrent donc en une série d'ateliers :

A workshop schedule/timetable will be decided on during the first weeks, to determine which workshops you [will] be doing. Each students will write on at least two topics. The first workshop and some later ones will include 'writing on the spot' exercices. The focus of the course is on writing as a *process*.²⁰⁷

²⁰⁶ Description du cours « Creative Writing I », réf. ENGL 218, préparé et enseigné par Marcelle Freiman pour l'Université Macquarie, Sydney, Australie. Semestre 1, 2003. Cette description du cours est disponible dans son entier à la fin de cette thèse, en annexe.

²⁰⁷ Description du cours « Creative Writing I », 1.

Il semble que ce fonctionnement ait pour but de permettre une interaction entre un discours théorique, et une mise en pratique concrète des principes dérivés. D'autre part, le discours théorique n'est pas à sens unique. Il est non seulement ouvert aux étudiants, mais aussi soumis à leur analyse. Une circulation d'informations enrichies et débattues est donc encouragée au sein du groupe, sous la surveillance du Professeur. Les productions écrites des étudiants sont également soumises aux mêmes principes d'exposition et de critique.

Enfin, toujours dans ce souci de communication, et comme dans le cadre du cours de lycée, l'utilisation de l'outil Internet est rendue obligatoire par la participation des étudiants à un site Internet²⁰⁸. Il convient de remarquer que le site de ce cours est par ailleurs un site qui opère « en continu ». En effet, il n'est pas renouvelé chaque semestre. Le parti pris est au contraire de rendre compte d'une progression, peut-être pour établir la longévité du cours au sein du programme (et dans le cadre économique de l'université payante anglo-saxonne, ce genre d'initiatives prend tout son sens). Peut-être s'agit-il également de créer l'image d'une communauté, avec pour but pédagogique de donner des repères aux nouveaux arrivants (les étudiants ont accès à des productions sélectionnées d'anciens étudiants, par exemple). On pourrait même concevoir cette construction dont le cours est visible comme un programme de parrainage virtuel et tacite, dans lequel l'étudiant nouveau se prête au jeu d'imiter plus ou moins, dans un premier temps, ce que ses aînés ont accompli, et dans lequel aussi, ces mêmes aînés acceptent leur rôle de modèles par la simple publication de leurs travaux.

²⁰⁸ Site Internet du cours « Creative Writing I », éd. Marcelle Freiman, Université Macquarie, Sydney, Australie, 2002-présent. <http://learn.mq.edu.au/webct/RelativeResourceManager/611899855031/Public%20Files/index.htm>

b) Exemple d'un projet

Voici un travail dont l'ébauche et le commentaire rendent bien compte du travail sur le processus créatif. Il s'agit d'un exercice qui s'intègre dans le projet de la septième semaine, et qui a pour thème le temps comme élément de structure. Ainsi, l'exercice repose sur le choix d'un repère temporel, à savoir, ici, un moment spécifique dont l'expérience avait été marquante. L'intérêt de cet exercice, pourrait-on dire, est que le premier « moment », réel, tel qu'il est décrit, s'est transformé en un second « moment », totalement fictif cette fois-ci, et c'est de cette intimité ressentie du texte qu'a pu naître la cohérence de l'ensemble. Voici, ci-dessous, une première version de ce travail, corrigée, suivie de la version rendue à la Professeure et commentée par l'étudiant.

TIME as structure

Elise Bayle Week 7, The reader, page 17 exercise 5 (Two days)

I-Midnight bath

I close my eyes and remember
or maybe it's just a dream

Nobody's home. The night's deep. Stars hang like golden dots above my head. I have lain on the grass, near the plops. In the swimming pool, my hand draws circles. The night is quiet. It could be frightening.
I take off my clothes and lend my skin to the moon. Slowly, I enter one leg in the water. I forget I am part of the world. I can see miles away, in the moonlight. The vineyard is my only witness.
I am very careful. Do not want to make the slightest noise. Do not want to wake up the night. The water should stay silent as my body slides down the ladder. It does.

I can breathe now, listening to the foam, gently swirling against my skin.

The only whisper of my midnight bath.

II-Morning light

On the floor
Early when
the morning

I wake up in my room, I am not in my bed. The night has not gone yet but I feel so uncomfortable that I have to stretch.
I spent the night in my armchair. It has been the cradle of my dreams for a few hours, and now, as I wait for the morning light, I consider leaving it. Its skin is softer than mine, older than mine too. Like Mum's. ~~However time is up.~~ My bed is here, in front of me, waiting for me, in the shaft of the morning light. I unfold my arms, untie my legs, lift up my eyes... I am not sure I feel ready for that.

I stand up though. And reach my bed.

I grasp my still fluffy pillow, and rest my head on it.

Here I lie, in the glory of the morning light.

unwrap

I really enjoyed writing those two texts. Indeed, as Kinross-Smith advocates, I got "as deep inside the experience" as I could. Unexpectedly, I escaped the thrilling reality of my day for a while and, my eyes closed, I began to think of peaceful moments. It is funny to see the progression in my imagination: the first text is based upon something that really happened and it describes this moment with great accuracy. The second text however, is pure fiction. I was so "into it" after my first experience that I did not need any support at all but my imagination for the second one. I was interested in using plain language. The "rare stillness" of those moments should come from the flow of the text. Thus, I also paid attention to the layout of my texts, as I believe that the reader may want to feel relaxed to

writing my the passage. 20 yet I decided that
make it being a
it would be a dream
dream.

part of
the
story.

I-Midnight bath

Nobody's home. The night's deep. Stars hang like golden dots above my head. I have lain on the grass, near the plops. In the swimming pool, my hand draws circles. The night is quiet. It could be frightening.

I take off my clothes and lend my skin to the moon. Slowly, I enter one leg in the water. I forget I am part of the world. I can see miles away, in the moonlight. The vineyard is my only witness.

I am very careful. Do not want to make the slightest noise. Do not want to wake up the night. The water should stay silent as my body slides down the ladder. It does.

I can breathe now, listening to the foam, gently swirling against my skin.

The only whisper of my midnight bath.

II-Morning light

I wake up in my room. I am not in my bed. The night has not gone yet but I feel so uncomfortable that I have to stretch.

I spent the night in my armchair. It has been the cradle of my dreams for a few hours, and now, as I wait for the morning light, I consider leaving it. Its skin is softer than mine, older than mine too. Like Mum's. My bed is here, in front of me, waiting for me, in the shaft of the morning light. I unfold my arms, untie my legs, unwrap my eyes... I am not sure I feel ready for that.

I stand up though. And reach my bed.

I grasp my still fluffy pillow, and rest my head on it.

Here I lie, in the glory of the morning light.

I really enjoyed writing those two texts. Indeed, as Kinross-Smith advocates, I got "as deep inside the experience" as I could. Unexpectedly, I escaped the thrilling reality of my day for a while and, my eyes closed, I began to think of peaceful moments. It is funny to see the progression in my imagination: the first text is based upon something that really happened and it describes this moment with great accuracy. The second text however, is pure fiction. I was so "into it" after my first experience that I did not need any support at all but my imagination for the second one. I was interested in using plain language. The "rare stillness" of those moments should come from the flow of the text. Thus, I also paid attention to the layout of my texts, as I believe that the reader may want to feel relaxed to appreciate them and, why not, experience them. To that extent, the way the texts look comes out to be a main feature of the process itself.

Good work

²⁰⁹ Ces pages apparaissent également en annexe de cette thèse, dans la progression de l'ensemble des travaux effectués pour ce cours.

Il est intéressant de remarquer que le thème de l'atelier support de ce travail, « time as structure », apparaît comme un commentaire de rappel, en en-tête du paragraphe, et qu'il a été rajouté au moment de la phase de révisions. Ce même souci de la cohérence thématique figure à nouveau dans le commentaire. Ce qui n'était alors qu'une instruction devient ainsi une partie intégrante du processus de création. Cet exemple semble pertinent dans la mesure où il valide une consigne donnée dans le cadre d'un cours en la transformant en un outil de création, dont l'analyse, en contexte, permet un développement approfondi de ce qui aurait pu rester à un état superficiel. Or si un texte peut parfois séduire dans sa simplicité, on ne peut ignorer le plaisir esthétique et intellectuel d'un jeu créatif plus complexe.

c) 2003 / 2010

Sept ans se sont écoulés entre l'étude de ce cours en Australie, et aujourd'hui. Alors que le cours est toujours offert à l'Université Macquarie, comment a-t-il donc évolué ?

Le site « Creative Writing I », sur lequel le nouveau programme du cours apparaît, identifie toujours quatre buts principaux, qui, malgré une formulation quelque peu différente, restent inchangés :

- To encourage experimentation and practice in creative writing;
- To increase students' understanding of the process of creative writing;
- To introduce a range of approaches, concepts and skills in writing;
- To develop self-reflexiveness and critical awareness about writing practice.²¹⁰

²¹⁰ Site Internet du cours « Creative Writing I »
<http://learn.mq.edu.au/webct/RelativeResourceManager/611899855031/Public%20Files/welc.htm>

Il semble cependant que la place de la théorie se soit comme affirmée, ou peut-être confirmée : « this unit is structured on the basis of the fortnightly lectures and weekly seminar workshops. »²¹¹ Et le rôle de chacun est bien spécifié dans la description du cours :

Lectures will cover the conceptual and skill-based issues dealt with in weekly seminars and workshops. Each seminar workshop will address a different creative writing topic and students are encouraged to be adventurous in engaging with different genres, methods and approaches.²¹²

Donc, alors qu'en 2003, le cours s'ouvrait sur des discussions de textes théoriques que les étudiants avaient à préparer au préalable, les ateliers sont maintenant tenus à l'écart de ces discussions, et la théorie est présentée, plus que discutée, en marge des moments de production.

Les trois textes de référence ne changent pas non plus, et incluent toujours le manuel officiel du cours, ainsi que deux livres sur l'écriture :

ENGL218 Course Reader - must be purchased from the Co-op Bookshop, Macquarie University.

Kate Grenville, *The Writing Book: A workbook for writers*, Allen and Unwin, 1990.

William Strunk Jnr. & E. B. White, *The Elements of Style*, Macmillan.²¹³

Enfin, en ce qui concerne l'évaluation, la tâche principale dont les étudiants doivent s'acquitter en guise de projet final ne vaut plus cinquante pour cent de la note finale du cours. Elle en vaut désormais

²¹¹ Site Internet du cours.

²¹² Site Internet du cours.

²¹³ Site Internet du cours.

quarante pour cent, et dix pour cent supplémentaires sont venus gonfler la note du devoir « ateliers » dans lequel l'étudiant doit présenter un texte répondant aux instructions données lors d'un des ateliers, au choix. Il s'agit du « workshop writing assignment ».²¹⁴ On peut imaginer que ce changement fait contrepoids avec le premier, et fait en sorte de conserver l'hégémonie de la pratique sur l'institution théorique du cours.

Fidèle à la tradition académique, le site du cours ne fait aucune mention du caractère subjectif de la discipline. Tout y est bien organisé, justifié et expliqué de façon très cartésienne. Alors que cette approche ne tient pas compte de la sensibilité mise en jeu au cœur du principe de création littéraire, et qui en reste le moteur principal, on peut donc constater que cette « normalisation » de l'idée de création littéraire reste de mise au sein de l'Université.

En conclusion de ce chapitre, et pour faire une synthèse des exemples présentés ici en détail, du lycée à l'université, il convient d'abord de remarquer que ces cours sont bien inscrits dans une certaine continuité. On remarque cependant que la théorie prend plus de place à l'université, et prend le pas sur l'expérience personnelle qui tient lieu de critère principal au lycée, même si l'écriture reste au cœur de l'expérience, au lycée comme en université. Or, ironiquement, le cours d'université qui repose sur une forte base théorique est plus souvent enseigné par un auteur publié qui n'a pas toujours été formé à l'enseignement, alors que le cours de lycée, qui s'appuie plus profondément sur l'expérience des apprentis écrivains en tant que jeunes adultes, est systématiquement enseigné par des professeurs de littérature. Cette remarque ramène le questionnement à une problématique pédagogique, plus que littéraire. En effet, qu'il s'agisse d'un cours de lycée ou d'université, ce qui valide l'expérience de l'étudiant en même temps qu'elle valide l'existence du cours au sein du système pédagogique (et donc transforme cette expérience en

²¹⁴ Site Internet du cours.

« crédits » que l'étudiant peut accumuler en vue d'obtenir un diplôme), c'est l'évaluation mise en place par l'enseignant visant à sanctionner la bonne compréhension et la bonne maîtrise par l'étudiant des concepts essentiels du cours. Or, pour l'écriture créative, qui est loin d'être une science exacte, alors qu'on s'accorde difficilement sur la nature même de la discipline, sur quoi peut-on s'accorder pour fonder un système d'évaluation solide ?

C - L'INEVITABILITE DE L'EVALUATION

Au cœur du questionnement sur l'évaluation de l'écriture créative se trouve donc le problème de comprendre ce dont on parle. Ce problème est souvent évité, l'écriture créative étant facilement assimilée à un cours d'expression écrite, d'où l'absence probante d'un système d'évaluation singulier et approprié satisfaisant. Voilà par ailleurs un exemple d'un des inconvénients de ne pas faire de l'écriture créative une discipline à part entière. Assimiler l'écriture créative à un travail d'*écriture*, soit de composition ou de rhétorique, en laissant de côté la notion de *créativité*, compromet de fait toute entreprise créatrice. Or bien que la création et la mise en place d'un tel système d'évaluation feraient sans aucun doute l'objet d'une recherche à part, il semble cependant nécessaire de ne pas faire l'impasse sur ce que l'on pourrait appeler le ver dans la pomme. En effet, l'absence d'un système d'évaluation, même imparfait, invalide la tentative d'existence de la discipline au sein du système. Ce qui soulève la question suivante : sur quoi un tel système reposerait-il donc ?

1. Les Critères académiques

a) De l'Écriture et de la créativité

For years, we have taught grammar and usage, thinking that we were teaching composition, but the kind of mental activity required for grammatical analysis is not the same as that required for composing a sentence.²¹⁵

²¹⁵ Richard L. Graves, "Levels of Skills in the Composing Process" in *The Writing Teacher's Sourcebook*, éd. Gary Tate et Edward P.J. Corbett, Oxford, Oxford University Press, 1988 (1981), 193.

Ainsi, maîtriser la grammaire d'une langue et faire preuve d'une bonne compréhension de son vocabulaire ne garantit pas que l'on puisse faire bon usage de ces deux « outils » langagiers. Il est d'autre part intéressant de remarquer que cette citation de Richard L. Graves est extraite de son article « Levels of Skills in the Composition Process », qui traite avant tout du travail de « composition » et non d'écriture dite créative, le but étant d'échafauder et de présenter à l'écrit un raisonnement de préférence critique et exemplifié. On peut comprendre la portée de ce commentaire dans le cas de l'écriture créative : il est certain que de savoir que les verbes en anglais prennent un « s » à la troisième personne du singulier au présent simple ne constitue en aucun cas la garantie d'un écrivain accompli.

Il est par ailleurs intéressant de remarquer que ce débat sur le lien entre la langue et la nature disciplinaire de l'écriture créative n'apparaît pas seulement dans le contexte universitaire. Ainsi, dans son mémoire *On Writing*, Stephen King propose une discussion à portée théorique sur la grammaire et la nécessité de sa maîtrise. Avec un brin de provocation, car le but de son ouvrage est d'abord de susciter questionnements et réflexions, il explique : « nouns and verbs are the two indispensable parts of writing »²¹⁶. Une telle affirmation est beaucoup plus polémique qu'il n'y paraît. Que le nom et que le verbe soient tous deux nécessaires à l'élaboration d'un texte créatif est loin d'être un fait avéré de nos jours. Par expérimentation, on peut décider de construire un texte exclusivement composé de verbes, ou de noms. La poésie, en tant que forme écrite courte, se prêterait relativement bien à ce type d'expérience.

Or ce questionnement sur les limites grammaticales de la langue rejoint tout à fait le questionnement essentiel qui entoure toute discipline attachée à la pratique de cette même langue. Quelles limites est-il raisonnable de fixer à l'exploration d'une didactique de l'écriture ? Car, faire de l'écriture un enseignement, c'est en définir un champ théorique et

²¹⁶ King 113.

pratique (susceptibles d'être inculqués) et c'est donc limiter son principe. Peut-on limiter un art, ou, en d'autres termes, un art est-il enseignable ? Paradoxalement, le mémoire de King répond à la fois positivement et négativement à cette question. En ne préconisant pas une méthode, il se défend d'utiliser un ton didactique ; cependant, dans les faits, c'est bien une leçon d'écriture que l'écrivain propose. Qu'en est-il donc de la leçon de créativité ? « It's the creative part of creative writing that its teacher may prefer not to address in any formal, theoretical way. »²¹⁷ Cette créativité est celle qui fait de cette discipline une discipline unique, et paradoxalement, celle dont on oublie volontiers qu'elle est la corrolaire de la notion d'écriture.

La notion de créativité est donc bien celle qui est problématique. On « écrit » en cours, pour former des « écrivains », diplômés d'études « de Lettres », suite à la « rédaction » d'un travail qui n'est que rarement « créatif ».

Creative Writing courses tend to work alongside or as part of degrees in English, yet, as delegates noted, English and Creative Writing are disciplines with some different goals. In English there is a 'tradition of critical evaluation' to which students are introduced during their degree programmes but very few students are expected to pursue careers in literary criticism. In Creative Writing courses, critical skills such as those learned through English are vital but the ethos, at least at postgraduate level, can be much more vocational.²¹⁸

Peut-être serait-il en effet temps de céder à la tentation du critère humanisant, de tenir tête au « tout scientifique ». S'il est une chose que l'on peut retenir de *la Poétique* d'Aristote par exemple, un des premiers

²¹⁷ Elliot 116.

²¹⁸ Siobhán Holland, *Creative Writing: Structures and Trends*, rapport de la Conférence tenue à l'Université Bath Spa le 19 mai 2001. 3.

grands humanistes à réfléchir à la beauté de la création, c'est qu'il s'agit d'un phénomène profondément humain qui fait écho à une Nature telle qu'elle est appréhendée par l'Homme. Quant à la mesure de cette beauté, elle varie, elle mue, elle cède, elle n'est pas quantifiée par une grille universelle d'évaluation. De même, l'écriture créative ne peut être limitée aux principes de l'écriture, car l'application de la langue y est fondamentalement différente :

Although [creative writing] repudiated humanism in other ways, it was founded on the humanistic argument that literature is not a genre of knowledge but a mode of aesthetics and spiritual cultivation.²¹⁹

Voici donc comment les critères reconnus et utilisés dans la conception puis l'évaluation d'un travail peuvent en arriver à sembler parfaitement artificiels. L'alexandrin a-t-il jamais servi la beauté du vers, ou était-il une règle somme toute arbitraire pour distinguer entre une élite intellectuelle et les petits poètes ? Le besoin de catégoriser la production littéraire en genres ne renverrait-elle pas à notre incapacité à la considérer dans son ensemble ? Ce que l'on ne comprend pas, on analyse. On isole pour disséquer, or ce que l'on regarde de près n'est pas toujours ce qui est le plus beau à regarder. Il est par ailleurs bien évident que les genres n'ont jamais été hermétiques et exclusifs si l'on croit la production moderne et plus ancienne d'œuvres défiant les limites d'un ou plusieurs genres. Le poème peut désormais être écrit en prose, la prose en vers, le texte en image, ou l'image en mots, et tout un roman peut aller jusqu'à omettre volontairement une lettre de l'alphabet²²⁰, remettant en question le fondement propre à son fonctionnement d'objet de langage. Imaginons cependant le cauchemar disciplinaire si ces

²¹⁹ Myers 6.

²²⁰ Georges Pérec, *La disparition*, Paris, Gallimard, 1969.

catégories n'existaient pas. Or c'est justement d'abord en tant qu'objet du langage et objet d'étude que la création littéraire doit être articulée.

b) Les Principes de l'évaluation : en théorie et en pratique

L'évaluation a donc pour but de vérifier si l'apprenant a assimilé les concepts enseignés, ou tout au moins dans quelle mesure il les a assimilés. L'évaluation est une étape d'autant plus cruciale qu'elle est aussi, dans le système scolaire et universitaire, la sanction de la fin d'un programme. Une évaluation réussie permet l'accès à un autre programme, alors qu'une évaluation moins convaincante peut avoir des conséquences négatives sur la progression de l'étudiant au sein du système éducatif.

As Kathleen Yancey (1999) points out in her history of writing assessment, evaluation in some form or another has been an important part of college writing courses for over fifty years.²²¹

La convention veut donc que chaque cours, quel qu'en soit le niveau, soit sanctionné par une série d'évaluations notées (souvent chiffrées et systématiquement « à l'échelle »), aux coefficients variables, complétées par une évaluation finale également notée, au coefficient plus important. Toute structure à but éducatif doit être capable de rendre compte de la progression de ses apprenants. Que l'évaluation soit notée ou non, elle est moralement et administrativement nécessaire à la survie du programme. De quoi parle-t-on, cependant, lorsque l'on parle d'évaluation ? « Une des principales difficultés, quand on parle d'évaluation avec des enseignants ou des enseignants-chercheurs, c'est

²²¹ Brian Huot, *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*, Logan, Utah State University Press, 2002. 59.

que le même terme désigne des réalités qui peuvent être très différentes »²²², explique Jacques Dejean. Il poursuit :

le plus souvent, il s'agit de l'évaluation des acquis des étudiants, c'est-à-dire le jugement porté sur leurs travaux ou leurs connaissances, évaluation souvent confondue avec l'acte de notation lui-même, qui a les apparences d'une mesure et n'en est une qu'assez rarement ; pour parler de cette évaluation des élèves ou des étudiants, on aura recours à toute une série de qualificatifs : évaluation sommative, formative, certificative, etc. Mais très souvent, on utilisera aussi bien le terme de "contrôle" (de connaissances) pour désigner cette activité d'évaluation (...). [Ainsi :]

- l'évaluation est différente du contrôle (...)
- l'évaluation est différente de la mesure,
- l'évaluation est différente de la notation.²²³

On pourrait en effet s'accorder sur le fait qu'en théorie, évaluer, contrôler, noter et mesurer sont des actes différents. Dans la réalité en revanche, l'enseignant n'a que peu d'occasions de mettre en place tous ces dispositifs lors de l'année scolaire ou du semestre, et l'évaluation désigne souvent par nécessité tous ces actes à la fois. Dejean concède : « dans la réalité, les rapports entre évaluation et contrôle peuvent être étroits et [il] n'existe pas obligatoirement de clivage absolu entre ces deux notions »²²⁴. Il ne s'agit pourtant pas de les assimiler ni de les confondre, mais il faut reconnaître que la notation se veut le résultat mesuré de l'évaluation, et que cette mesure a elle-même été rendue possible par le contrôle. C'est là un processus d'évaluation qui apparaît donc. Ainsi, ce que l'on appelle vulgairement l'évaluation devient la somme de ces trois

²²² Jacques Dejean, *L'Évaluation des innovations pédagogiques*, rapport du Colloque des Sciences, Université Bordeaux 1, 5 février 2003. <http://tinyurl.com/5puzby> [doc]: 1.

²²³ Dejean 2.

²²⁴ Dejean 2.

étapes que Dejean singularise. Il paraît en effet assez logique que séparer ces étapes du processus d'évaluation (comme il conviendrait donc mieux de l'appeler) pour en faire quatre entités distinctes entrave leur fonction même. Comment donc noter sans support (le contrôle) ? Pourquoi contrôler si aucune mesure ne peut valider un contrôle positif ou négatif ?

Etymologiquement, le contrôle

nous renvoie à deux univers, celui de l'armée (où l'on "enrôlait" avec un registre tenu en double, le rôle et le contre-rôle) et celui de la comptabilité (où le contrôle permettait de "vérifier des comptes au moyen d'un second registre").

Le contrôle est souvent centré sur l'étude *du déroulement* d'une action.

Avec le contrôle, on est dans le domaine de *la vérification du respect des procédures*, on recherche en général *la conformité ou la régularité* d'une action à ce qui a été défini comme règles ou à ce qui a été prévu.

Enfin, le contrôle peut être réalisé *par des experts extérieurs* à la réalité étudiée.²²⁵

Et ce sont ces mêmes experts (extérieurs ou non) qui ont aussi pour tâche d'évaluer, c'est-à-dire « d'apprécier la valeur d'une action. On est dans le domaine de l'appréciation, du jugement, plutôt que dans celui de la vérification. »²²⁶ Dans le cas de l'écriture créative bien sûr, c'est précisément la marge qu'offre l'appréciation qui entrave la mise en place d'un système acceptable qui puisse sanctionner la réussite ou l'échec d'un projet créatif. Ainsi, maintenant que l'on comprend un peu mieux les implications du processus d'évaluation, comment l'appliquer ? Sur quels critères s'appuyer ?

²²⁵ Dejean 2.

²²⁶ Dejean 2.

Dans le cadre du cours de « Writer's Craft » de Janet Somerville, un Projet Indépendant de Recherche (« the ISP, Independent Study Project ») consiste en l'écriture d'un texte. Ce projet se trouve être une composante obligatoire de l'année de Terminale pour chaque cours, c'est-à-dire que l'élève doit présenter un projet relativement conséquent sur lequel il travaille principalement seul dans chacun de ses cours. Ce projet qui encourage la résolution de problèmes intrinsèques à la matière de façon indépendante vaut généralement pour dix pour cent de la note générale du cours, comme c'est ici le cas. Les élèves sont guidés par une grille de critères qui sert également de grille d'évaluation. C'est que l'on appelle en anglais « the rubric ». Cette grille est pédagogique en ce qu'elle rend compte de ce qui sera évalué et à quelle hauteur. Elle permet aux élèves (et aux étudiants à l'université lorsqu'elle y est employée) de cibler leurs efforts.

On pourrait également voir cette grille comme un outil démagogique à défaut d'être pédagogique. En effet, il devient plus facile pour les élèves de ne se concentrer que sur les parties du devoir qui leur permettront d'obtenir une note satisfaisante. Elle offre également aux professeurs (surtout dans le secteur privé de l'éducation) une certaine protection, car ils peuvent justifier d'une note plus facilement que sur simple appréciation. Cependant, malgré l'aspect très scientifique, calculé et chiffré de cette grille, peut-on totalement mettre de côté l'appréciation du professeur ? Avant d'examiner en détails un de ces projets de fin d'année, il semble pertinent de regarder ce en quoi consiste une grille d'évaluation dans un cours d'écriture créative :

EVALUATION for Tattoo piece inspired by an excerpt from *The Petty Details of So and So's Life* by Camilla Gibb

Length: 1000 words maximum

Due date: Monday October 15th, 2007

Item	Value	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Mark
Evidence of Process (K)	15	limited evidence of drafting, editing, revising (9)	some evidence of drafting, editing, revising (11)	considerable evidence of drafting, editing, revising (12)	thorough evidence of drafting, editing, revising (15)	
Content (A)	25	Voice unconvincing or inconsistent, limited diction Tattoo only limited in its relevance to character or plot (14)	Voice sometimes convincing, limited diction Tattoo relevant to some plot and character development (17)	Voice convincing, appropriate diction Tattoo used considerably in its relevance to plot and character development (20)	Voice absolutely convincing, appropriate diction true to character Tattoo used effectively in its relevance to plot and character development (25)	
Grammar and Punctuation (C)	5	more than ten errors (2)	six to ten errors (3)	one to five errors (4)	no errors (5)	
Spelling (C)	5	more than ten errors (2)	six to ten errors (3)	one to five errors (4)	no errors (5)	
Style (C)	10	Communicates with limited clarity (4)	Communicates with some clarity (6)	Communicates with considerable clarity; uses varied sentence structure (8)	Communicates with a high degree of clarity; uses varied sentence structure; avoids passive voice (10)	

/60 marks

227

²²⁷ Grille d'évaluation distribuée dans le cadre du cours « The Writer's Craft » de Janet Somerville, Royal St George's College, Toronto, Canada, 2007-2008.

Il s'agit là de l'exemple le plus classique de grille d'évaluation dans le secondaire dans le système éducatif anglo-saxon. Chaque critère, comme ici les brouillons corrigés, le contenu, la grammaire et la ponctuation, l'orthographe et le style, sont explicités en fonction d'un niveau. Le niveau un est le plus faible, et le niveau quatre est le plus élevé. Les niveaux deux et trois rendent compte de gradations dans la qualité du travail évalué. La « valeur » de chaque critère est aussi détaillée, et l'élève peut voir combien de points lui seront accordés s'il n'atteint que le niveau deux en orthographe par exemple. Il est intéressant de remarquer que selon cette grille, l'élève ne peut pas échouer à son évaluation au sens où on l'entend dans le système éducatif français (c'est-à-dire en recevant une note inférieure à la moyenne objective).

2. Alternatives ou absences d'alternatives

a) Modèles de tentatives infructueuses

Certaines écoles libérales ont ainsi tenté de défier les méthodes traditionnelles d'évaluation et de notation, principalement en les ignorant. C'est le cas par exemple de l'Ecole Montessori, en Amérique du Nord. Ils expliquent : « we don't assign grades or rank students »²²⁸, mais

most elementary Montessori teachers will give their students informal, individual oral exams, or have students demonstrate what they have learned by either teaching a lesson to another child or by giving a formal presentation.²²⁹

²²⁸ Tim Seldin, *Montessori 101, Some Basic Information that Every Parent Should Know*, Site Internet de l'Ecole Montessori, http://www.montessori.org/sitefiles/Montessori_101_nonprintable.pdf. 18.

²²⁹ Seldin 17.

On peut certes apprécier l'effort d'engager l'apprenant dans sa propre évaluation. L'exemple des écoles Montessori est d'autant plus intéressant que leur philosophie d'enseignement est ancrée dans une approche créative. Voici donc une institution à but éducatif qui tente de réconcilier créativité et enseignement. Ce qui semble problématique dans ce cas, cependant, c'est la proposition que l'absence de structure libère la créativité et rend possible une autre pédagogie. Dans les faits, cela signifie que les enfants sont libres d'aller et venir pendant les leçons, qu'ils touchent, dessinent, explorent de façon kinésique le monde qui les entoure, afin de mieux le comprendre. Le programme scolaire se veut aussi un programme créatif, qui ne catégorise pas les matières par matière mais plutôt qui privilégie une interaction entre les disciplines. Aussi idéal que semble le projet, lorsque se pose le problème de l'évaluation, certains dilemmes restent irrésolus, le manque de structure se fait manque de repères, et la proposition de s'en remettre aux enfants peut paraître abusive et peu convaincante. On n'empêche pas non plus le recours aux traditionnelles présentations et autres examens oraux, tout informels qu'ils soient. Ainsi, si le programme reste marginal, c'est probablement parce que cette philosophie laxiste, plus que créative, empêche son intégration au système social dans lequel il existe.

Un dossier proposant « un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer »²³⁰ fait montre des mêmes faiblesses. Il est intéressant de regarder ici ce qui se passe en Europe car c'est un système bien différent du modèle anglo-saxon, et parce que la créativité n'est pas traditionnellement associée aux valeurs éducatives européennes. Or si en Europe, les enseignants commencent à tâtonner du côté d'une éducation créative, ils semblent rencontrer des difficultés similaires à celles qui existent déjà dans le système anglo-saxon. Alors que l'écriture créative n'est pas un cours qui existe à part entière dans le curriculum européen, elle est proposée comme activité

²³⁰ Conseil de l'Europe, « Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » in *Apprentissage des Langues et Citoyenneté Européenne*, Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2000.

pour renforcer (ici, par exemple) l'acquisition d'une langue seconde. La section 4.3.5 qui détaille une utilisation esthétique ou poétique de la langue²³¹, invite à consulter la section 4.4.4 pour plus d'informations quant à la mise en place de ces activités dans le cours. La section 4.4.4 informe : « [o]n ne dispose pas encore d'échelles [d'évaluation] permettant d'illustrer cette section »²³². Or, si ces activités créatives ne peuvent être évaluées, c'est leur existence au sein du programme qui est remise en cause. Il est donc crucial de ne pas ignorer cette phase censée valider le processus d'apprentissage.

b) Nouvelle stratégie

Malgré une littérature critique désormais abondante sur l'écriture créative dans le système éducatif, le problème épineux de l'évaluation du processus de création littéraire est presque systématiquement évité, et lorsqu'il est mentionné, il ne débouche que très rarement sur une proposition novatrice. Dans son article « Evaluating Student Writing », Elaine O. Lees soumet une stratégie de réponse au texte de l'étudiant selon sept axes principaux, qu'elle appelle des « modes » :

In order to suggest how comments might work in the margin of Edwin Fisher's paper, let me arbitrarily divide the activity of commenting into seven modes—*correcting, emoting, describing, suggesting, questioning, reminding, and assigning*—and examine a response to the paper in each of these modes.²³³

²³¹ Dossier du « cadre européen commun de référence pour les langues » 47.

²³² Dossier du « cadre européen commun de référence pour les langues » 72.

²³³ Elaine O. Lees, « Evaluating Student Writing » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*, éd. Wendy Bishop et Hans Ostrom, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1994. 263-264.

Il est important de dire que cet article ne traite pas de l'écriture créative, mais d'un travail d'analyse littéraire. Cependant, on peut trouver intéressant d'une part que ces modes s'inscrivent dans le processus d'analyse du lecteur (et non du scripteur), et d'autre part que des facteurs traditionnellement considérés comme irrationnels soient ici les critères menant à une sanction de la qualité du travail rendu par l'étudiant. Le mode qui semble le moins « académique », « emoting », veut prendre en considération, dans l'évaluation, les sentiments et le ressenti du lecteur face au texte. Or l'intuition comme unité de mesure peut sembler problématique à deux niveaux. Au niveau administratif, d'abord, puisqu'il faut pouvoir justifier d'une note attribuée, et que le critère de notation « c'est ainsi que je l'ai ressenti » serait inacceptable dans l'université contemporaine. En outre, l'intuition ne permet de communiquer à l'étudiant ni le pourquoi ni le comment de sa démarche dans son fonctionnement auprès du lecteur.

S'il est une chose à retenir de cet exemple, et de cette recherche, c'est qu'il est essentiel de ne pas inscrire l'écriture créative dans une dialectique succès-échec. Il ne s'agit pas de régler un problème scientifique, ni de contrôler la connaissance ou l'application d'une règle de grammaire. Il ne s'agit pas non plus de mesurer l'acquisition d'une technique de composition ou de rhétorique. Et l'on revient à se demander : de quoi s'agit-il ?

Il a été établi que le texte est un objet dynamique, que son écriture l'est tout autant et qu'elle s'inscrit pour l'auteur dans la connaissance de soi et la reconnaissance du lectorat ; à l'université, on préconise dans cette recherche un schisme entre écriture créative et études d'anglais pour un fonctionnement autonome de la nouvelle discipline. On comprend désormais qu'il s'agit d'un processus particulièrement humain, et que l'enseignement de ce processus, de facto, ne peut que rendre compte de cette qualité. C'est donc l'expérience artistique que l'on tente de valoriser et évaluer, et non le produit fini du texte à publier.

Il s'agirait littéraire. ;donc, dans le système inédit présenté ci-dessous, de favoriser l'autonomie de l'écrivain dans son entreprise créatrice.

Ce processus d'évaluation est donc aussi une courbe d'apprentissage, et réconcilie théorie et pratique, tout en laissant une place à la relation humaine qui relie l'écrivain à lui-même dans un premier temps, et qui lie écrivain et lecteur.

Ce système d'évaluation est proposé comme un jeu de rôles. Il est interactif et repose principalement sur le processus de création du texte, sans toutefois négliger le texte qui en résulte. La méthode est la suivante :

- Il s'agit d'un système de *validation des étapes* de la création ;
- Le corpus évalué est soumis non pas à un professeur ou écrivain en résidence, mais à un comité de professeurs et/ou écrivains en résidence. Ce comité permet de dédramatiser la question du subjectivisme, et de représenter la pluralité (du lectorat comme du texte, car à lecteurs différents, lectures différentes). On peut également noter que cette pratique a déjà cours dans certaines institutions à vocation artistique, comme les Ecoles des Beaux Arts en France. ;
- Les professeurs et écrivains jouent le rôle de lecteurs, et l'étudiant celui d'écrivain ;
- Remplir le contrat, pour l'étudiant, signifie :
 - accepter son rôle d'écrivain ;
 - accepter son lecteur ;
 - accepter l'interaction ;
 - réfléchir aux étapes de sa création (en intégrant les réponses du lecteur) ;
 - confronter son interprétation du code de lecture à la réalité de ce code.

- Il incombe au panel de lecteurs de choisir trois couleurs différentes, aussi neutres que possible (le rouge est souvent associé à l'erreur, par exemple, et le vert à la réussite). Le violet, le bleu, le jaune, le rose, etc., sont des exemples de couleurs relativement neutres en terme de « succès ». C'est au panel de décider, arbitrairement, quelle couleur représentera, *de façon cohérente tout au long du cours*, quel niveau parmi les trois niveaux de validation des étapes, à savoir :

ne fonctionne pas ; fonctionne en partie ; fonctionnel.

Ces trois degrés de l'évaluation peuvent décrire le texte lui-même, le processus de sa création, ou l'ensemble des choix de l'auteur. Ils rendent compte de la fonctionnalité du texte dans son interaction avec le lecteur.

- Chaque texte-brouillon est évalué en fonction des étapes de lecture suivantes (voir grille). Aucun mot n'apparaît sur cette grille, seule une pastille de couleur est apposée dans la colonne du texte-brouillon concerné. Rappel : l'étudiant ne sait pas à quoi correspond chaque couleur.

Note : on appelle les brouillons « texte 1 », « texte 2 », etc., pour renforcer l'identité du texte comme une entité plurielle et en devenir. Il n'y a pas d'emphase sur le produit fini, mais plutôt sur la construction d'une identité textuelle. Un des buts de ce jeu de rôles évaluatif est de montrer que trouver sa voix d'auteur, c'est d'abord construire la parole.

- Grille des étapes de lectures à valider :

	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte
<p>Validation de l’outil langagier.</p> <p>→ Les stratégies et conventions du discours rendent le texte <i>accessible</i> à son lecteur, c’est-à-dire, créent une impression qui permet l’accès au texte.</p>					
<p>Validation de l’expérience.</p> <p>→ Le texte offre la <i>possibilité de son expérience</i>. Les stratégies et codes littéraires créent le texte hors de la page.</p>					
<p>Validation de l’existence du texte.</p> <p>→ Les stratégies de <i>mise en scène de l’écriture</i> permettent son existence hors texte : la structure articule le dire.</p>					
<p>Validation de la voix du texte.</p> <p>→ La réalité du texte s’impose ; la question du réalisme est impertinente.</p>					

N.B. Le texte-brouillon lui-même est annoté par chaque lecteur. C'est la réponse constructive. Le tableau prétend présenter un type de réponse plus analytique. L'étudiant reçoit également des réponses (plus ou moins construites) d'autres étudiants lors d'ateliers.

- Lorsque l'étudiant doit remettre son texte, il doit accompagner ce texte de deux commentaires :
 - un commentaire auto-critique détaillé qui doit retracer le parcours textuel ;
 - un commentaire analytique qui doit proposer une synthèse des critiques reçues lors de la création du texte (lors de l'atelier, et par lecteur du panel). Ce commentaire doit conclure sur une interprétation du code des couleurs. « Je pense que « jaune » signifie « fonctionne en partie » parce que ... ».

- Notes reçues lors de ce travail :
 - une note cumulative sur l'étude des textes-brouillons : chaque lecteur établit le degré de validation des étapes de lecture dominant pour chaque texte-brouillon, puis pour le texte. Puis le panel fait une synthèse de ces résultats.
 - une note sur le commentaire auto-critique (voir grille) : évaluation chiffrée de 1 à 5, 1 étant le niveau le plus faible et 5 le plus élevé.
 - une note sur le commentaire analytique (voir grille) : évaluation chiffrée de 1 à 5, 1 étant le niveau le plus faible et 5 le plus élevé.

Grille d'évaluation des commentaires²³⁴ :

	Commentaire auto-critique	Commentaire analytique
<p>Argumentation : le commentaire remplit les conditions critiques/analytiques ; l'argumentation est cohérente.</p>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<p>Structure : le commentaire est organisé clairement ; il est facile à suivre.</p>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<p>Analyse : l'argumentation est étayée et articulée par plusieurs exemples.</p>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<p>Correction de la langue et niveau de langue : la langue est grammaticalement correcte ; le vocabulaire est approprié ; le commentaire est rédigé de manière claire et facile à lire.</p>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

²³⁴ Cette grille a été composée d'après des résultats de recherches menées à l'Université de Harvard : *Harvard Writing Project, A Brief Guide to Responding to Student Writing* (Copyright 2007). Le document source est consultable sur le site Internet de l'Université : <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic526629.files/BG%20Responding%20to%20Student%20Writing.pdf>

Ce système présente ainsi l'exercice d'écriture créative comme une activité de création avec la langue plus que comme une activité de composition de langue. Il n'enferme pas la notion de créativité dans les traditionnelles règles linguistiques et grammaticales qui dominent toujours, même subtilement, le parcours d'apprentissage dans les cours de « creative writing ». Enfin, il propose un mode d'évaluation qui engage pleinement l'étudiant : le texte n'est pas une finalité, puisque c'est la réflexion sur l'interaction entre le texte et les lecteurs qui doit mener à l'analyse et à un éventuel travail de recomposition. Ce qui est évalué est la mesure du fonctionnement de cette interaction entre le texte et le lectorat, et l'apprenti-auteur est présent dans la validation des étapes de ce fonctionnement.

Cependant, même si l'idéal intellectuel et pédagogique de cette formation voudrait qu'elle s'arrête là, les universités subissent désormais la pression du monde moderne et mercantile dans lequel les textes littéraires sont chiffrés et s'inscrivent de fait dans la dialectique succès-échec que l'on cherche à éviter dans l'esthétique de la création littéraire. C'est l'industrie de l'édition qui détermine les critères faisant d'un texte un texte « publiable ». Comment donc mesurer la valeur économique d'un texte ? Fonctionne-t-elle en contradiction avec la valeur intellectuelle de son élaboration, et comment cohabitent-elles ? Si l'on comprend mieux maintenant ce qu'est le travail de construction littéraire d'un auteur, il semble donc essentiel de réfléchir à la valeur du produit qu'il présente à un éditeur et qui représente, par extension, une idée de la valeur de l'art dans le monde contemporain.

CONCLUSION

La principale difficulté de cette recherche, dès le départ, a été de définir le champ même de son application. Qu'appelle-t-on la « creative writing » ? Est-ce un phénomène littéraire ou culturel anglo-saxon ? Comment faire le tri parmi la pléthore de manuels qui se targuent d'enseigner à écrire de façon créative ? Peut-on enseigner à écrire de façon créative ? Qui se chargerait de cette tâche, et comment ? Comment évaluer la « valeur », sinon le bienfondé, d'un programme de « creative writing » dans les cercles de l'enseignement secondaire et supérieur ? Voilà les questions les plus essentielles parmi celles qui ont aidé à problématiser cette recherche. Bien que ces questions n'aient pas toutes une réponse aussi nette qu'on la souhaiterait, on peut tirer quelques conclusions de ce questionnement.

D'une part, le texte doit être considéré comme un objet, plus précisément un « objet d'art scriptural »²³⁵ comme le définit Claudette Oriol-Boyer. Il s'agit d'un objet d'abord instinctivement appréhendé comme tel par le lecteur (comme objet de lecture et source d'émotions et d'idées), puis exploré par la critique et érigé par la théorie. C'est ce processus de reconnaissance qui permet le retour vers le lecteur-écrivain, qui peut alors prendre pleinement son rôle d'écrivain. Toute la valeur artistique de cet objet repose dans le processus qui permet sa création, et parfois, dans des cas extrêmes, dans le fait que ce processus ne prend jamais fin, que le texte est toujours en devenir (sous les mains de l'écrivain, mais aussi parfois de la critique).

D'autre part, la « creative writing » n'est pas l'écriture telle qu'on la connaît traditionnellement. Il s'agit d'une nouvelle forme d'écriture. En effet, alors que l'écriture traditionnelle cherche plutôt à décrire, informer, convaincre, ou encore raconter, l'écriture créative telle qu'elle est conçue

²³⁵ Oriol-Boyer 211.

dans le monde anglo-saxon sous le nom de « creative writing » relève plus d'un mode d'expression : la fiction ne compte pas autant que la façon dont elle est construite. Et l'on peut mieux comprendre ici, l'un des problèmes contingents : un mode d'expression, par définition, change. Il est modulable, et il appartient à l'auteur de faire ses choix. La seule constante semble alors être la richesse et le pluralisme qui définissent la tentative même de la « creative writing ».

Enfin a-t-on pu se demander s'il est vraiment raisonnable de chercher à établir cette activité, qui, comme on vient de le voir, est caractérisée par son pluralisme et son imprévisibilité, dans un système aussi rigide que le système éducatif. Or à bien y regarder, cette rigidité de l'éducation contemporaine, vient surtout du fait que l'on cherche à y enseigner une seule chose, à un groupe d'étudiants donné, d'une seule façon. Dans la transmission d'un message de l'éducateur à son public, comment la diversité potentielle de ce message peut-elle s'afficher ? Il est vrai que le système anglo-saxon est relativement ouvert à l'expression personnelle et à une certaine individualité lors du parcours étudiant. C'est, sans aucun doute, cette ouverture qui a rendu possible la création d'un programme aussi dissident que celui de la « creative writing ». Il n'en reste pas moins vrai qu'il s'agit d'une discipline très controversée au sein même du système, bien que célébrée par le corps étudiant.

Ainsi, pour certains détracteurs, les programmes de « creative writing » sont fondés sur l'idée que des étudiants qui n'ont jamais publié aucun texte peuvent montrer à d'autres étudiants tout aussi débutants comment écrire un poème (sans doute non publiable). Ce qu'il est intéressant de remarquer, dans cet exemple, c'est que tout le monde semble s'accorder à dire que l'écriture créative relève d'un processus.

Cependant, ce processus est parfois détourné. Dans une société aussi pragmatique que la société anglo-saxonne, il semble difficile de détacher un événement artistique tel que la « creative writing » des

opportunités qu'il pourrait créer pour quiconque voudrait l'explorer. C'est sur cette prémisse que s'appuie « Nanowrimo », ou « National Novel Writing Month », dont le concept peut être résumé par « cinquante mille mots en trente jours » :

Our experiences over the past nine years show that 50,000 is a difficult but doable goal, even for people with full-time jobs and children. The length makes it a short novel. We don't use the word "novella" because it doesn't seem to impress people the way "novel" does.

We define a novel as "a lengthy work of fiction." Beyond that, we let you decide whether what you're writing falls under the heading of "novel." In short: If you believe you're writing a novel, we believe you're writing a novel too.²³⁶

Lorsqu'il publie son guide pour écrire un roman en trente jours, calendrier en main, « No plot? No problem »²³⁷, Chris Baty fait donc fi de la question qui semble habiter tous les débats sur la « creative writing » comme discipline, à savoir si elle est enseignable. Il néglige en effet toute question d'enseignement et nie presque le processus même d'écrire en vendant le rêve devenu accessible du roman, produit fini, le détachant de la réalité qui, comme on l'a vu, le rend pourtant possible dans toutes les dimensions du texte.

Comme le montre alors l'expérience Nanowrimo, la qualité du texte, dans bien des cas, n'a aucune importance, ou bien peu. Les universités ne donnent-elles pas les crédits pour le simple fait de remplir toutes les conditions du cours ? Or ces conditions ne sont-elles pas plus quantitatives que qualitatives ? Et pour cause, il nous échappe encore de pouvoir définir ce qu'est un « bon » texte, ce que « qualité » signifie en

²³⁶ Site Internet officiel Nanowrimo. Page disponible sur : <http://www.nanowrimo.org/eng/node/402676>

²³⁷ Chris Baty, *No plot? No problem! : a low-stress, high-velocity guide to writing a novel in 30 days*, San Francisco, Chronicle Books, 2004.

littérature, et comment ce concept s'applique dans le contexte de la création littéraire. Il existe, certes, un certain nombre de paramètres que cette recherche a permis de cerner : la reconnaissance de ses pairs est l'un d'entre eux. Dans ce cas, les ateliers d'écriture perdent l'air désuet qu'on veut parfois leur attribuer lorsque l'on pense à un groupe de débutants rassemblés pour le meilleur et pour le pire. Dans ce cas, il s'agit d'un processus riche de sens qui permet d'identifier, de reconnaître, et de moduler son propre texte.

Un autre critère, ironiquement, est la quantité elle-même : il semble que la créativité se nourrisse d'elle-même et que pour certains auteurs, produire amenant à produire, c'est dans l'exercice de l'écriture qu'ils parviennent à fournir une littérature bien accueillie. Enfin, faisant la synthèse entre quantité du texte et sa bonne réception, la publication d'un texte semble, de nos jours, être le gage le plus acceptable d'un texte de haute valeur. Ce critère semble pourtant aller contre tous les principes évoqués ici : en faisant du texte un objet d'art scriptural, il l'enferme aussi dans un musée littéraire poussiéreux qui n'a plus le même attrait. Les textes tels qu'on les voit dans l'application de la « creative writing » ont en effet l'intérêt de toucher leur public avant qu'ils ne soient considérés finaux, et ils sont donc ouverts à des modifications.

Pourquoi, alors, cette fascination pour les textes classiques, immuables désormais ? L'ironie est que cette fascination est rarement attachée au seul plaisir de l'histoire contée par le classique en question. Il s'agit plus souvent d'une fascination autour de la construction du texte, autour de sa réception, autour des théories que l'on veut lire et construire dans le texte. En d'autres termes, cette fascination s'exerce au travers d'une nouvelle production de littérature, la littérature critique. La théorie et la pratique sont ainsi réconciliées dans l'application de la « creative writing » : en écrivant, on construit l'idée. Et on permet également à de nouvelles idées d'émerger de cette nouvelle base. Il semble que la fascination qui entoure littérature et écriture, qui lie lecture et écriture, ait

tout à faire avec le pouvoir qu'elle donne à qui se prête à ce jeu de contribuer d'une façon ou d'une autre. Il s'agit bien d'un mode d'expression.

Les classiques et la « créative writing » sont cependant indéniablement liés : les théories de l'écriture et de la créativité telles qu'elles sont ici exposées modifient la conception de la lecture littéraire tout autant que les pratiques de lecture informent la théorie. Et c'est l'interactivité de cet échange qui établit une des conclusions principales de ce travail. On constate alors l'échec de l'unilatéralité du transfert ; la création littéraire s'inscrit dans une esthétique d'échange, qui tend non vers l'univocité, mais vers la voix universelle de l'art. L'écriture créative existe donc mieux au pluriel, et c'est le processus qui la crée qui semble valider cet échange. Ainsi, comme l'explique Lewis Hyde : « From my experience as a writer, I can say that literature is inherently man's affirmation of his own self-worth, and that is validated during the process of writing »²³⁸.

L'écriture est donc aussi ce qui fait de la littérature un art. Elle ouvre les portes de la communication en ce qu'elle donne à voir ce qui a été construit pour parvenir à la délivrance d'un texte. Elle montre l'élaboration du message, bien plus révélatrice que le message lui-même. Comme le décrit Mark Rothko,

A study of the history of art, then, is really the demonstration of the continuity of this plastic process—a demonstration of the inevitable logic of each step as art progresses on its way from point to point. (...) We thus see the artist performing a dual function: first furthering the integrity of the process of self-expression in the language of art; and secondly protecting the organic continuity of art in relation to its own laws. For like any organic substance,

²³⁸ Hyde, *The Gift* 47.

art must always be in a state of flux, the tempo being slow or fast. It must move.²³⁹

Ce mouvement qui caractérise l'art selon Rothko est bien inscrit dans le processus de la création artistique, plus que dans l'œuvre finie elle-même. Or voici un angle tout à fait logique qui permet de réconcilier l'existence de la littérature et d'un art visant à la créer : il ne s'agit plus d'instabilité, mais de richesse. Il ne s'agit plus de confusion, mais de pluralisme des lois qui la rendent possible.

Ainsi, malgré les pressions culturelles qui font de certains critères des lois apparentes déterminant la qualité d'un texte (est-il publiable ou non ?), il est vain de chercher à évaluer la « bonne » qualité d'un texte ; il semble plus prometteur de chercher à en explorer les étapes de création. Les experts en économie ont montré l'art comme contingent à des conditions économiques ; les scientifiques tendent à expliquer le mystère de l'art selon les conditions physiques, géographiques ou encore topographiques de sa création. Et, en effet, « there is no doubt that the artist, being human, is both changed and influenced by his environment »²⁴⁰. Tous ces facteurs contribuent sans doute à faire de l'art ce qu'il est : une entité en constante évolution ; mais ils n'excluent pas non plus l'instinct de l'artiste, qui vient compléter la somme de ces facteurs et qui s'adapte, tout en restant pluriel. Il s'agit d'un mélange complexe, et c'est cette complexité qui transcende la fonction communicative de l'art. L'écriture créative n'échappe pas à ces règles des facteurs extérieurs auxquels s'ajoute l'instinct de l'artiste.

It would be inhuman not to submit to the temptation of making assumptions from the possibilities that our current knowledge has presented. To understand John or Joe at

²³⁹ Mark Rothko, *The Artist's Reality: Philosophies of Art*, éd. Christopher Rothko, New Haven, Yale University Press, 2004. 14.

²⁴⁰ Rothko 15.

all, however, we must first understand that they are men.²⁴¹

Voici qui résume la tentative que cette recherche représente. La littérature et l'art qui lui permet d'exister et d'évoluer sont essentiellement humains. Il est impossible de catégoriser ses modes d'existence avec autant de précisions qu'un scientifique peut expliquer un phénomène mathématique. On peut cependant continuer l'exploration de sa dynamique, car c'est elle qui assure aussi sa continuité et qui lui permet de se définir comme un art dont la fonction principale est le partage.

²⁴¹ Rothko 15.

BIBLIOGRAPHIE

➤ Les œuvres de fiction

ELLIS Bret Easton. *Glamorama*. New York : Vintage. 1998. 543.

ELLIS Bret Easton. *American Psycho*. New York : Picador. 1991. 399.

ELLIS Bret Easton. *Glamorama*. New York : Vintage. 1998. 543.

ELLIS Bret Easton. *The Informers*. New York : Vintage. 1994. 226.

ELLIS Bret Easton. *The Rules of Attraction*. New York : Vintage Books. 1998 (1987). 283.

FRIEMAN Marcelle. *The Monkey's Wedding*. Wooford, NSW : Island Press. 1995. 78.

GOGOL Nikolaj Vasilevic. *Les Nouvelles de Petersbourg*. Paris : Gallimard. 1998. 326.

JOYCE James. *Stephen Hero: part of the first draft of A portrait of the artist as a young man*. Ed. John J. Slocum et Herbert Cahoon. New York: New Directions Press. 1959. 253.

LODGE David. *Ginger, You're Barmy*. London : MacGibbon & Kee. 1962. 218.

McLEOD Chris. *The Crying Room*. Fremantle : Fremantle Arts Centre Press. 1995. 148.

PEREC Georges. *La disparition*. Paris : Gallimard. 1969.

PORTER Dorothy. *The Monkey's Mask*. Sydney : Picador. 2001 (1994). 255.

THACKERAY William Makepeace. *Pendennis*. London & Toronto : J.M. Dent & sons, ltd..1932. 2 volumes.

➤ **Recherche et réflexions générales sur l'écriture créative**

ABRAMSON Seth. « Master of Fine Arts (MFA) in Creative Writing [Program Rankings] ».

<http://knol.google.com/k/master-of-fine-arts-mfa-in-creative-writing-program-rankings#>

AMBRAMSON, Seth. « Six More Myths About the Creative Writing Master of Fine Arts » in *The Huffington Post*. 26 décembre 2010.

http://www.huffingtonpost.com/seth-abramson/six-more-myths-about-the-_b_801402.html

ABRAMSON Seth. « The Top Fifty MFA Programs in the United States: A Comprehensive Guide ». Article disponible sur le site du Magazine *Poets & Writers*, Numéro de novembre/décembre 2009 :

http://www.pw.org/content/top_fifty_mfa_programs_united_states_comprehensive_guide?article_page=2

BARANY Inez. « Review of *Creativity: Psychoanalysis, Surrealism and Creative Writing* by Kevin Brophy » in *TEXT*, Vol 2 No 2, octobre 1998, www.gu.edu.au:81/uls/text/index.htm

BISHOP Wendy, OSTROM Hans (éd.). *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. 1994. 328.

BARTH John. « Writing: Can It Be Taught » in *New York Times Book Review*. 16 juin 1985.

BROPHY Kevin. *Creativity: psychoanalysis, surrealism and creative writing*. Carlton, Vic. : Melbourne University Press. 1998. 263.

BROPHY Kevin. *Explorations in Creative Writing*. Melbourne : Melbourne University Press. 2003. 246.

Kevin John Brophy est l'auteur de trois romans et de trois recueils de poésie. Il coordonne également le département d'écriture et créativité à l'Université de Melbourne, Australie. Son œuvre critique, *Creativity : Psychoanalysis, Surrealism and Creative Writing*, publiée en 1998 par la Presse Universitaire de Melbourne, précède sa seconde étude : *Explorations in Creative Writing*.

L'intérêt principal de cet ouvrage réside dans son analyse pertinente du processus de l'écriture. Il ne présente en aucune façon un guide à l'écriture mais propose une réflexion organisée sur l'acte d'écrire lui-même, l'accent étant mis sur l'intention présumée ou avérée de l'auteur. Ainsi Brophy a-t-il sélectionné des nouvelles, des extraits de récits, de romans et d'essais à partir desquels il a travaillé. Il envisage également écriture et créativité comme enseignement et s'interroge sur les modes d'études de cette discipline tant du point de vue du professeur que de celui de l'élève.

D'autre part, non content de critiquer de manière concrète le comment de la littérature, de mettre son questionnement en contexte, Kevin J. Brophy rétablit également le lien entre écriture, lecture et

communication orale. Il explique comment l'acte d'écriture influence celui de lire, de parler, d'enseigner, de vivre avec les Autres. Il soulève enfin certains dilemmes de l'écriture, notamment entre prose et poésie, avec pour référence l'histoire de la littérature, et toujours en s'attachant à comprendre le *processus*.

BROPHY Kevin. « Endings : Reproducing Originality » in *Text*. Volume 1, No 1. Griffith University. 2004.

www.gu.edu.au/school/art/text/april97/brophy.htm

Dans cet article, Brophy se sert d'un souvenir pour élaborer une parabole. Il explique que lors d'une conférence donnée à des étudiants d'écriture créative, il s'est rendu compte que ces étudiants attendaient de lui qu'il leur donne non pas des conseils, ou des façons de procéder, mais une carte comme une carte routière qui leur indiquerait la route à suivre et grâce à laquelle ils ne pourraient qu'arriver à bon port. L'article est véritablement brillant, mêlant métaphore et discours concret. Il paraît incontournable pour comprendre bien des détails de pédagogie, d'appréhension et de compréhension de l'écriture créative, ainsi que de la place et de la signification qu'elle prend dans l'enseignement contemporain.

BUNGE Nancy L.. *Finding the Words: Conversations with Writers Who Teach*. Athens : Swallow/Ohio University Press. 1985. 192.

DAWSON Paul. « Writing Programmes in Australian Universities: Creative Art or Literary Research? », in *Text*, Vol 3 No 1, avril 1999.
<http://www.gu.edu.au/school/art/>

DAWSON Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. New York : Routledge. 2005. 254.

DAWSON Paul. « The Function of Critical Theory in Tertiary Creative Writing Programmes » in *Southern Review*, 30.1. 1997. 70-80.

ECO Umberto. *Apostille au Nom de la Rose*, trad. M. Bouzaher. Paris : Grasset. 1985 (1883). 91.

L'écrivain nous livre les états d'âme du créateur, dans la relation qu'il entretient avec sa "créature", son œuvre. Il nous aide ainsi à comprendre le fonctionnement de son roman et son écriture, nous invite à partager ses secrets d'auteur. En rendant abordable son travail, il l'affirme d'abord comme tel et le démythifie.

ELLIOT Gayle. « Pedagogy in Penumbra: Teaching, Writing, and Feminism in the Fiction Workshop » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* ». Ed. Wendy Bishop et Hans Ostrom. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. 1994. 100-126.

GRIMES, Tom (éd.). *The Workshop : seven decades of the Iowa Writers' Workshop : forty-three stories, recollections, and essays on Iowa's place in twentieth-century American literature*. New York : Hyperion. 1999. 766.

HAMILTON David. « Writing at Iowa » in *Books at Iowa*. Iowa : Université de l'Iowa. 1994.

David Hamilton retrace l'origine et l'histoire des ateliers d'écriture à l'Université d'Iowa. Il propose une étude étymologique de l'expression anglaise « workshop » et tente de comprendre comment ce phénomène s'est imposé dans le monde anglo-saxon, et comment il s'est finalement associé au domaine de l'écriture.

Il décrit également l'évolution des ateliers d'écriture à l'Université d'Iowa, pionnière en la matière grâce au professeur Paul Engle. Des

dates et des faits précis cernent l'analyse historique d'Hamilton et la remet en contexte.

HARPER Graeme, KROLL Jeri. « Creative Writing in the University » in *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy*. Eds. Graeme Harper et Jeri Kroll. Buffalo, NY : Multilingual Matters. 2008. 1-9.

FREIMAN Marcelle. « Letter to the editors » in *Text: The Journal of the Australian Association of Writing Programs, an international electronic refereed journal published twice yearly*. Volume 7, numéro 2, octobre 2003. www.gu.edu.au/school/art/text/index.htm

FREIMAN Marcelle. « Letters to the Editors » in *Text : the Journal of the Australian Association of Writing Programs*. Volume 7, Numéro 2, octobre 2003 : www.griffith.edu.au/school/art/text/

HARPER Graeme, KROLL Jeri (éd.). *Creative writing studies : practice, research and pedagogy*. Buffalo, N.Y. : Multilingual Matters. 2007. 169.

HENDRICKSON Robert. *American Literary Anecdotes*. New York : Facts On File. 1990. 169.

HUGO Richard. « In Defense of Creative-Writing Classes » in *The Triggering Town in Lectures and Essays on Poetry and Writing*. New York : Norton. 1979. 53-66.

HOWARD Peter. *Creative Writing*. Rose Bay, N.S.W. : Jim Coroneos. 1991. 60.

HOWARD Peter. *Furthering Creative Writing*. Rose Bay, N.S.W. : Jim Coroneos. 1997. 60.

KING Stephen. *On Writing: A Memoir of the Craft*. New York : Pocket Books. 2000. 297.

On Writing est un long essai au cours duquel l'auteur prolifique s'appuie sur ses expériences pour nous livrer ses réflexions, organisées mais diverses, sur l'écriture créative, son processus, ses difficultés, ses principes, etc. Très introspectif, il s'agit d'un travail en partie autobiographique et en partie didactique.

L'œuvre est instructive sur les techniques d'écriture, les doutes que rencontre un auteur. King offre aux lecteurs un récit sans concession de l'auteur qu'il est mais aussi de l'homme, donnant ainsi accès, de temps en temps, sinon à la psychologie d'un auteur, au moins à l'idée de psychologie comme élément du processus de création littéraire.

KRAUTH Nigel, BRADY Tess (éd.). *Creative Writing: Theory Beyond Practice*. Teneriffe, Qld. : Post Pressed. 2006. 268.

KUZMA Greg. « The Catastrophe of Creative Writing » in *Kenyon Review*. N.S. 5. 1983. 90-104.

LIGHT Gregory. « From the personal to the public: Conceptions of creative writing in higher education » in *Higher Education*, 43. 2002. 257-276.

MENAND Louis. « Show or Tell: Should Creative Writing be Taught? » in *The New Yorker* (Arts and Culture). 3 juillet 2010. Disponible sur : http://www.newyorker.com/arts/critics/atlarge/2009/06/08/090608crat_atlarge_menand?currentPage=all

MOXLEY Joseph M. (éd.). *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy*. Urbana : National Council Of Teachers of English. 1989.

MYERS D.G.. *The Elephants Teach : Creative Writing Since 1880*. Chicago : The University of Chicago Press. 2006 (1996). 238.

Dans cette étude, D.G. Myers retrace l'histoire de l'écriture créative comme discipline au sein du système universitaire anglo-saxon. Riche en dates, données et anecdotes, cette étude est particulièrement intéressante en ce qu'elle démontre la richesse du questionnement qui a accompagné la naissance, puis l'évolution, de la « creative writing » à toutes les étapes de son parcours.

ORIOLE-BOYER Claudette. Thèse d'Etat : *L'écriture du texte, théorie, pratique et didactique*. Thèse soutenue en 1989, sous la direction, de M. le Professeur Claude Duchet. Membres du jury : C. Kerbrat-Orecchioni, J.-L. Lebrave, G. RaiLLard, A. Roche. Université Paris VIII-Vincennes à St-Denis. 1123.

Cette recherche est la première tentative d'exploration de l'écriture créative en France. Elle retrace l'expérience et le questionnement d'une professeure d'université qui a eu l'occasion d'étudier le fonctionnement de la « creative writing » aux Etats-Unis et en Angleterre, et qui a par la suite essayer d'implanter l'idée en France. Claudette Oriol-Boyer expose ainsi une pédagogie qu'elle a mise en place dans le contexte français, ainsi que ses conclusions sur le bienfondé et les bénéfices pédagogiques d'une telle entreprise.

OSTROM Hans. « Undergraduate Creative Writing: The Unexamined Subject » in *Writing on the Edge*, 1.1. 1989. 55-65.

PARINI Jay. « Literary Theory and the Writer » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* ». Ed. Wendy Bishop et Hans Ostrom. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. 1994. 127-130.

PARINI Jay. « Literary Theory and the Culture of Creative Writing » in *Some Necessary Angels: Essays on Writing and Politics*. New York : Columbia University Press. 1997. 231-239.

RAMEY Laurie. « Creative Writing and English Studies: Two Approaches to Literature », communication sur le thème *Creative Writing and professionalism*. Sheffield Hallam University.

SMITH Dave. « Notes on Responsibility and The Teaching of Creative Writing » in *Local Assays: On Contemporary American Poetry*. Urbana : University of Illinois Press. 1985. 215-228.

TATE Gary, CORBETT Edward P.J.. *The Writing Teacher's Sourcebook*. Oxford : Oxford University Press. 1988 (1981). 371.

Teaching Creative Writing, Conference on Teaching Creative Writing. Washington : the Library of Congress (the Gertrude Clarke Whittall Poetry and Literature Fund). 1974. 135.

The University of Iowa. « Write at home: English Department adds creative writing tracks for undergrads » in *Parent Times online*. Edition de l'hiver 2008-2009 : <http://www.uiowa.edu/~ptimes/issues08-09/winter08-09/write.html>

U.S. News and World Report: a usage guide for writers and editors. Ed Robert O. Grover. Washington D.C. : News and World Report. 1997. 224.

WILBERS Stephen. *The Iowa Writers' Workshop : origins, emergence & growth*. Iowa City : The University of Iowa Press. 1980. 153.

➤ **Écriture créative : manuels**

BATY Chris. *No plot? No problem! : a low-stress, high-velocity guide to writing a novel in 30 days*. San Francisco : Chronicle Books. 2004. 176.

Ce livre est un véritable pied-de-nez à toute tentative pédagogique mise en place jusqu'à ce jour. L'auteur capitalise en effet sur le phénomène culturelle qu'est devenue la « creative writing » et propose une méthode intense selon laquelle n'importe qui, éduqué ou non, peut commencer et terminer un roman de cinquante mille mots en trente jours.

CLEAVER Jerry. *Immediate Fiction: a Complete Writing Course*. New York : Saint Martin's Press. 2002. 143.

CASTERTON Julia. *Creative Writing, a Practical Guide*. London : Palgrave Macmillan. 1998. 128.

Basé sur la propre expérience de l'auteur en tant que poète et écrivain, comme c'est souvent le cas pour ces ouvrages didactiques (il semble que l'auteur acquiert une certaine autorité en tant que didacticien s'il a déjà été reconnu comme écrivain), ce guide d'écriture est effectivement plein de ressources et de conseils pratiques, de « trucs » d'écrivains et d'idées pour améliorer sa production. Il donne aussi des exemples d'œuvres publiées ou inédites, et aborde la question de la publication, souvent présente chez les jeunes auteurs.

CLARK Eliza. *Writer's Gym : exercises and training tips for writers*. Toronto : Penguin Canada. 2007. 200.

GRENVILLE Kate. *The Writing Book: A Workbook for Writers*. Sydney : Allen and Unwin. 1990. 176.

HARPER Graeme. *Creative Writing Guidebook*. New York : Continuum. 2008. 142.

KINROSS-SMITH Graeme. *Writer: A Working Guide for New Writers*. Melbourne: University Press. 1992. Parties 1 et 2 : 6-47. Extrait du « Course Reader: ENGL 218 Creative Writing », S1 2003, éd. Marcelle Freiman pour le département d'anglais, Division des Lettres.

Le « Course Reader » mentionné ici est un recueil d'exercices, aussi divers dans leur genre que dans leur fonction. Il donne un bon aperçu de ce en quoi consiste la plupart des manuels d'écriture. On y trouve aussi bien des exercices d'écriture que de réécriture et d'invention (un des exercices consiste à imaginer les mots manquants d'un poème déjà écrit, puis de réfléchir à ce que l'on a mis, et au mot originel).

LAKE Joe. *Basic Creative Writing*. Burnie, Tas. : Hamlet Publishing. 2009 (first published as *How to Write* in 1996). 16.

➤ **Écriture et psychologie**

ATWOOD Margaret. « Duplicity: The Jekyll hand, the Hyde hand, and the slippery double : why there are always two. » in *Negotiating with the Dead, a Writer on Writing*. Cambridge : Cambridge University Press. 2002. 37.

BLANCHOT Maurice. *L'Écriture du désastre*. Paris : Gallimard. 1980. 219.

BROOKS Peter. *Psychoanalysis and Storytelling*, Oxford : Blackwell Publishers Ltd. 1997 (1994). 144.

DURAND Gilbert. *Les Structures anthropologiques de l'Imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*. Paris : P.U.F. 1963. 550.

DE QUINCEY Thomas. *Confessions of an English Opium-Eater and Other Writings*. Editeur Grevel Lindop. Oxford : Oxford World's Classics. 1996 (1985). 257.

FREUD Sigmund. « Creative writers and day-dreaming » in *Twentieth Century Literary Criticism*. Ed. David Lodge. Burnt Mill, Harlow : Longman Group Limited. 1972. Pp 36-42.

Dans cet essai, Freud s'attache au processus de l'écriture créative et notamment au processus qui précède le geste de l'écriture. Il compare alors cette étape à une rêverie, au cours de laquelle se mêlent à la fois le conscient et l'inconscient de l'auteur. Pour Freud, il s'agit d'un moment qui n'est pas encore celui de l'organisation des données, de leur hiérarchisation et de leur analyse.

MILNER Max. *L'Imaginaire des drogues*. Paris : Gallimard. 2000. 457.

OUELLET André. *L'Évaluation créative : une approche systémique des valeurs*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 1983. 412.

RESTAK Richard. *The Brain*. New York : Bantam. 1984. 371.

WITT Scott. *How to be Twice as Smart: boosting your brainpower and unleashing the miracles of your mind*. New York: Parker. 1983. 262.

ZDENEK Marilee. *The Right Brain Experience: an intimate program to free the powers of your imagination*. New York : McGraw-Hill. 1983. 255.

➤ **Art et Philosophie**

ARISTOTE. *Poétique*. Texte établi et traduit par J. Hardy. Paris : les Belles lettres. 1990. 99.

CRYSTAL David. *A Little Book of Language*. New Haven et Londres : Yale University Press. 2010. 195.

HYDE Lewis. *The Gift: Creativity and the Artist in the Modern World*. New York : Vintage Books. 2007. Nouvelle édition. Publié à l'origine sous le titre de : *The Gift: Imagination and the Erotic Life of Property* (New York : Vintage Books. 1979. 327.). 435.

KANT Emmanuel. *Critique de la Raison Pure*. Tard. Jules Barni. Paris : Flammarion. 1987. 725.

KANT Emmanuel. *Prolégomènes à toute métaphysique future qui voudra se présenter comme science*. Paris : La Pléiade. 1783. 155.

ROH Franz. « Magic Realism: Post-Expressnism (1925) » in *Magical Realism : Theory, History, Community*. Ed. Lois Parkinson Zamora et Wendy B. Faris, Durham, Duke University Press, 1995. 581.

ROTHKO Mark. *The Artist's Reality: Philosophies of Art*. Ed. Christopher Rothko. New Haven : Yale University Press. 2004. 136.

➤ Pédagogie et Education

BAILEY Jennifer. « Creative Writing in higher education: towards a redefinition of reading and writing » in *Higher Education Review*, 29.3. 1997. 65-69.

BERRY R.M. « Theory, Creative Writing, and the Impertinence of History » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* ». Ed. Wendy Bishop et Hans Ostrom. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. 1994. 57-76.

BISHOP Wendy. *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English. 1990. 233.

BISHOP Wendy. « Teaching Undergraduate Creative Writing: Myths, Mentors, and Metaphors » in *Journal of Teaching Writing*, 7. 1988. 83-102.

BIZZARO Patrick. « Research and Reflection in English Studies: The Special Case of Creative Writing » in *College English*, 66.3. Janvier 2004. 294-309.

BROPHY Kevin. *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy*. Eds. Graeme Harper and Jeri Kroll. Buffalo, NY : Multilingual Matters. 2008. 169.

BAUDOIN Mireille. « Un atelier d'écriture en classe : place et rôle » in *Enjeux* n°057. Septembre 2003. 168-177.

BLYTHE Hal, SWEET Charlie Sweet. « The Writing Community: A New Model for the Creative Writing Classroom » in *Pedagogy*. Volume 8, numéro 2. Printemps 2008. 305-325.

BURGER Eric, WALKER Nicole, KETZLE Paul. « Roundtable: Reviews of *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project* by Anna Leahy » in *Pedagogy*, 7.1. 2007.117-132.

CANTRELL Mary. « Teaching and Evaluation: Why Bother? » in *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*. Ed. Anna Leahy. Buffalo, NY : Multilingual Matters. 2005. 65-76.

COLES Katherine. « Short Fiction » in *Teaching Creative Writing*. Ed. Graeme Harper. New York : Continuum. 2006. 8-20.

DE HAAN Erik. *Relational Coaching: Journeys Towards Mastering One to One Learning*. Trad. Sue Stewart. Chichester : Wiley. 2008. 334.

DEJEAN Jacques. *L'Evaluation des innovations pédagogiques*, rapport du Colloque des Sciences. Université Bordeaux 1. 5 février 2003. <http://tinyurl.com/5puzby> [doc]. 12.

DISARRO David R. « Parallels in Pedagogy: A Historical, Theoretical, and Practical Examination of Pedagogical Similarities between First-Year Composition and Creative Writing Classrooms ». Article présenté lors d'une conférence : *Conference on College Composition and Communication (CCCC)*. San Francisco, CA. 11-14 mars 2009.

FELMAN Soshana. « Psychoanalysis and Education : Teaching Terminable and Interminable » in *The Pedagogical Imperative : Teaching*

as a *Literary Genre*. Ed. Barbara Johnson. New Haven : Yale University Press. 1982. 21-44.

GARVEY Robert, *Executive coaching: practices & perspectives*. Ed. Catherine Fitzgerald et Jennifer Garvey Berger. Palo Alto : Davies-Black Pub.. 2002. 368.

Harvard Writing Project, A Brief Guide to Responding to Student Writing (Copyright 2007). Publié et consultable sur le site Internet de l'Université : <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic526629.files/BG%20Responding%20to%20Student%20Writing.pdf>

Higher education: a policy discussion paper. « Circulated by The Hon. J.S. Dawkins, MP, Minister for Employment, Education and Training ». Canberra : Service de Publications du Gouvernement Australien. 1987. 126.

JOHNSON Barbara. *A World of Difference*. Baltimore : Johns Hopkins University Press. 1987. 225.

LEES Elaine O.. « Evaluating Student Writing » in *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* », éd. Wendy Bishop et Hans Ostrom, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 1994. 263-267.

LIM Shirley. « The Strangeness of Creative Writing: An Institutional Query » in *Pedagogy*. Volume 3, numéro 2. Printemps 2003. 151-169.

McLOUGHLIN Nigel. « Creating an Integrated Model for Teaching Creative Writing: One Approach » in *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy*. Eds. Graeme Harper et Jeri Kroll. Buffalo, NY : Multilingual Matters, 2008. 88-100.

RAZ Hilda. « Editing Creativity: Journals and the University Creative Writing Programs. » in in *Profession*. 2009. 168-174.

RITTER Kelly, VADERSLICE Stephanie. « Teaching Lore: Creative Writers and the University » in *Profession*. 2005. 101-112.

RITTER Kelly, VADERSLICE Stephanie, HOUGHTON Timothy, RADAVIDH David. « Letters » (Réponses à l'article « Teaching Lore: Creative Writers and the University ») in *Profession*. 2006. 198-202.

ROYSTER Brent. « Inspiration, Creativity, and Crisis: The Romantic Myth of the Writer Meets the Contemporary Classroom » in *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*. Ed. Anna Leahy. Buffalo, NY : Multilingual Matters. 2005. 26-38.

St. CLAIR Philip. « A Wilderness with a Map: Teaching the First Course in Creative Writing » in *Iowa English Bulletin*, 35.1.1987. 43-55.

➤ **Théorie de l'écriture**

BARTHES Roland. *Eléments de Sémiologie*. Paris : Le Seuil. 1964. 85.

C'est dans cette œuvre critique incontournable que Barthes donne naissance à l'une des idées fortes de l'ère moderne : la mort de l'auteur.

Il commence par organiser ses pensées structuralistes du langage (dérivées des études menées par Ferdinand de Saussure), qu'il présente donc en système.

Puis, son analyse phase par phase de la nouvelle « Sarrasine » d'Honoré de Balzac présente plusieurs intérêts. Il aborde en effet, dans un premier temps, l'expérience de la lecture. Le lecteur est ainsi présenté

comme sujet aux mouvements langagiers du texte, qui déterminent donc ce rapport au texte. Barthes fait du lecteur un espace où se rencontrent les divers aspects d'un texte, au cours de son assimilation par ce même lecteur. L'intérêt de ce livre pour mon étude tient au fait que cette théorie, qui explique que le texte ne peut exister que lorsqu'il est assimilé par un lecteur, et donc au prix de l'effacement (la mort) de l'auteur, renforce l'idée de l'écriture comme processus. Une évolution est inévitable. L'auteur montre avec habileté comment le texte change de dimensions, de sens, de père et de repères.

BARTHES Roland. *Essais critiques*. Paris : Le Seuil. 1964. 275.

BARTHES Roland. *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Le Seuil. 1953. 96.

Dans ce livre, d'abord publié sous forme d'articles dans le journal *Combat* d'Albert Camus, Barthes introduit le concept de l'écriture qu'il distingue du style, du langage. Ses analyses des textes de Michel Butor et d'Alain Robbe-Grillet en firent le premier critique à reconnaître les intentions des auteurs.

Il s'attache ainsi à comprendre dans quelles conditions historiques le langage littéraire a évolué et s'interroge sur la difficulté de la pratique moderne de l'écriture (le discours de l'auteur et son engagement vis-à-vis de la langue se trouvant au cœur des débats).

BARTHES Roland. *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil. 1973. 105.

Barthes d'interroge ici sur la relation de l'auteur à son texte et par là même sur ce qui lie un texte à son auteur. Il analyse ses propres désirs en tant que lecteur : ses goûts et dégoûts, ses motivations, tout élément associé à cette activité.

Le lien rétablit entre écriture et lecture est un des intérêts de ce texte-là.

BARTHES Roland. *Michelet par lui-même*. Paris : Le Seuil : 1965 (1954). 189.

Barthes offre ici une biographie de Jules Michelet, historien du dix-neuvième siècle. Il met en évidence les obsessions personnelles de Michelet et montre qu'elles ont un lien direct avec son travail d'historien, influençant sa vision critique de moments de l'Histoire. Barthes établit ainsi la réalité existentielle de l'Histoire.

Une telle analyse permet d'envisager l'écrivain dans son rapport à son écriture, au tout premier degré. On comprend bien comment Michelet a pu se retrouver dans ce qu'il écrivait et comment ce facteur est devenu un moteur essentiel de ses recherches et travaux d'écriture. L'écriture peut donc bien être perçue comme source de narcissisme.

BARTHES Roland. *Mythologies*. Paris : Seuil. 1987. 247.

BERTHELOT Francis. *Du Rêve au Roman, la création romanesque*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon. 2003. 126.

CARPENTIER Nicolas. *La lecture selon Barthes*, chapitre 4. Montréal : L'Harmattan. 1998. www.gauthier-boucher.net

DE BIASI Jean-Marc. *La Génétique des textes*. Paris : Nathan Université, coll. " 128 ". 2000. 128.

FLOWER L., Hayes J.R.. « A Cognitive process theory of writing ». *College English*. 1981.

MAGOON Francis P. Jr. « The Formulaic Character of Anglo-Saxon Poetry » in *Speculum*, Volume 28, numéro 3. Cambridge, MA : Medieval Academy of America. Juillet 1953. 446-467.

TODOROV Tzvetan. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Seuil : Paris. 1981. 315.

WHITE R., ARNDT V.. « Diagram of Process Writing » in *Process Writing*. Londres : Longman. 1991. 186.

➤ Critique et théorie

BARTHES Roland. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Seuil. 1975. 191.

BELSEY Catherine. *Critical Practice*. Ed. Terence Hawkes. London and New York : Routledge. 1980. 168.

BESSION Anne. « La fiction cyclique, au-delà des frontières du roman : Asimov, King, Tolkien ». *Belphégor*. Volume 2 No 1. Disponible sur : www.dal.ca/~etc/belphegor/vol2_no1/articles

CALVINO Italo. *Pourquoi lire les Classiques*, traduit de l'italien par Jean-Paul Manganaro. Paris : Editions du Seuil. 1995. 248.

Calvino rétablit le lien entre l'écriture et la lecture, deux composants qu'il pense essentiel à ce qu'on appelle la littérature. Il affirme alors la nécessité de la lecture pour écrire, et s'intéresse plus précisément à la nécessité des éléments classiques de littérature. Pourquoi sont-ils nécessaires ? Que sont les classiques ?

Œuvre complète, *Pourquoi lire les classiques* est aussi inattendue. C'est un sujet peu généralement abordé dans lequel Calvino plonge tout entier, de la nature à la fonction du classique dans l'écriture et la

littérature. En incluant la lecture des classiques dans l'écriture, il affirme aussi, indirectement, le processus d'écriture.

COYLE Daniel. *The Talent Code : Greatness isn't Born. It's Grown. Here's How*. New York : Bantam Dell. 2009. 246.

DEVOTO Bernard. *The World of Fiction*. Boston : Houghton Mifflin Company, The Riverside Press Cambridge. 1950. 299.

ECO Umberto. *Lector in Fabula*. Paris : Grasset. 1985. 310.

ELIOT T. S.. "The Function of Criticism" in *Selected Essays*. London : Faber and Faber. 1969. 30.

Dans cet article, Eliot souligne le lien entre écriture et critique. Lui-même étant à la fois écrivain et critique littéraire, il montre comment un auteur choisit des informations, les assemble, les construit puis revoit sa nouvelle structure, la teste. Il fait apparaître qu'il s'agit autant d'un travail créatif que d'un travail critique, affirmant jusqu'à la nécessité de l'autocritique, vitale pour l'œuvre en construction. Ce qui est visé est le travail d'écriture en cours, et non l'analyse a posteriori de textes déjà écrits. Le texte est décontextualisé, appréhendé en sa seule qualité de production écrite.

Eliot décrit les flux de l'écriture, comme Barthes d'une certaine façon, qui comptait « deux types d'écriture » : l'écriture d'information et l'écriture de création. Dans le premier cas, le langage sert de référence et véhicule une idée comme dans un mode d'emploi ; l'écriture de création en revanche cherche à produire, plus que du sens, des impressions, des émotions. Dans ce cas, la langue devient à la fois la matière première et l'outil de l'auteur. Intellectualisée, elle peut aussi être le vecteur d'un message philosophique, théorique.

C'est pourquoi Eliot met l'emphase sur les choix de l'auteur, et sur les réfections des œuvres. Lecture et écritures sont indissociables puisque c'est par exemple en relisant tel passage que l'auteur va décider de lui apporter telle correction. Le texte est toujours en devenir, jamais totalement achevé car sujet à être transformé à chaque nouvelle appréhension de sa littéarité. La frontière entre lecture et écriture s'efface, et le lecteur est guidé par l'écrivain. Rien n'est laissé au hasard : les choix de l'auteur sont autant de balises conduisant le lecteur exactement là où il est censé aller.

ELIOT T.S.. « Tradition and the Individual Talent » in *Selected Essays*. London: Faber and Faber. 1919. 13 – 22.

FERRER Daniel. « Quelques remarques sur le couple énonciation genèse ». Item. Article mis en ligne le 19 janvier 2007. Disponible sur :
<http://www.item.ens.fr/index.php?id=14027>

FOUCAULT Michel. *Bibliothèque fantastique : à propos de la Tentation de Saint Antoine de Gustave Flaubert*. Bruxelles : La Lettre Volée. 1995.

FOUCAULT Michel. *Les Mots et les choses, (Une archéologie des sciences humaines)*. Paris : Gallimard. 1966. 400.

FOUCAULT Michel. « Theatrum Philosophicum » in *Critique*, n° 282, p. 885-908, nov. 1970.

GENETTE Gérard. *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982. 467.

FRIEDMAN Susan Stanford. « Creativity and the Childbirth Metaphor: Gender Difference in Literary Discourse » in *Speaking of Gender* éd. Elaine Showalter. New York & London: Routledge. 1989. 335.

HYDE Lewis. *The Gift: Imagination and the Erotic Life of Property*. New York : Random House. 1979. 327.

JAKOBSON Roman. Roman Jakobson, *Essai de linguistique générale* T. 1. Paris : Minuit. 1963. 260.

JAKOBSON Roman. Roman Jakobson. *Huit questions de poétique*. Seuil : Paris. 1977. 188.

KIS Danilo. *Le Résidu amer de l'expérience*. Paris : Fayard. 1995. 150.

KNAPP Steven, MICHAELS Walter Benn. « Against Theory » in *Against Theory: Literary Studies and the New Pragmatism* éd. W.J.T. Mitchell. Chicago & London : The University of Chicago Press. 1985. 11-30.

LAKOFF George, JOHNSON Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago et Londres : The University of Chicago Press. 1980. 242.

LODGE David. « Choice and Chance in Literary Composition: A Self-Analysis » in *The Novelist at the Crossroads and other essays on fiction and criticism*. Londres : Routledge and Kegan Paul, 1971. 69-83. 70.

LODGE David. *After Bakhtin: Essays on Fiction and Criticism*. Londres : Routledge, 1990. 198.

LODGE David. *Language of Fiction: essays in criticism and verbal analysis of the English novel*. Londres : Routledge & Kegan Paul, 1970. 283.

LODGE David. *Modern Criticism and Theory: a reader*. New York : Longman. 1988. 467.

LODGE David. *The Art of Fiction: illustrated from classic and modern texts*. Londres : Penguin Books. 1992. 240.

« The Art of Fiction » se compose exclusivement d'articles initialement écrits par David Lodge pour les journaux the Washington Post et the Independent on Sunday. L'auteur, en pénétrant au cœur d'œuvres majeures telles que *Emma* de Jane Austen, *The History Man* de Malcolm Bradbury ou encore *Women in Love* de D.H. Lawrence, déstructure des morceaux de littérature pour en extraire les composants essentiels. Ainsi, analysant le début d'un roman, la chute d'une nouvelle, il fait apparaître les mécanismes et techniques qu'il a choisi de rendre bruts à ses lecteurs. Les questions que son livre soulève sont légitimes : quel lecteur ne s'est jamais interrogé sur les ressorts du comique, le lieu, ou le temps d'un récit, la fiabilité du narrateur qu'il est censé croire ... ?

Plus prosaïquement, il cherche à éclaircir pour le lecteur des données qui s'avèrent indispensables à une appréhension correcte de la littérature, avant même de penser à une quelconque interprétation. Il définit avec précisions et exemple à l'appui les notions de métafiction, de monologue intérieur, de roman expérimental, pour ne citer que celles-là. Chaque cas faisant l'objet d'un court chapitre, et étant illustré par un morceau choisi de littérature, le sacrifice de l'aspect créatif d'un tel travail est de loin compensé par la clarté didactique que l'auteur privilégie.

LODGE David. « Towards a Poetics of Fiction : An Approach through Language » in *The Novelist at the Crossroads and other essays on fiction and criticism*. Londres : Routledge and Kegan Paul. 1971. 55-68.

LODGE David. *The Modes of Modern Writing: metaphor, metonymy, and the typology of modern literature*. Londres : E. Arnold. 1993. 279.

LODGE David. *The Novelist at the Crossroads: and other essays on fiction and criticism*. Londres : Routledge & Kegan Paul. 1971. 297.

LODGE David. *Twentieth Century Literary Criticism: a reader*. Londres : Longman. 1972. 682.

LODGE David. *Working with Structuralism: essays and reviews on nineteenth and twentieth-century literature*. Londres : Routledge & Kegan Paul. 1981. 207.

LODGE David. *Write On*. Londres : Penguin Books. 1992. 240.

MAURIAC François. *Le romancier et ses personnages*. Paris : Editions Buchet / Chastel. 1933. 222.

OSTROM Hans, et BISHOP Wendy. « Letting the Boundaries Draw Themselves: What Theory and Practice Have Been Trying to Tell Us ». Article publié suite à la reunion annuelle de l'Association des langues vivantes (*Annual meeting of the Modern Language Association*). San Diego, CA., 27 décembre 1994.

PAVEL Thomas. *Univers de la fiction*. Paris : Seuil « Poétique ». 1988. 210.

POE Edgar Allan. « The Philosophy of Composition » in *The Oxford Book of American Essays* éd. Brander Matthews. New York : Oxford University Press. 1914. 6.

Le principal intérêt de ce texte réside dans la volonté explicite de l'auteur de démythifier la création littéraire. Poe prend ainsi pour point de départ un de ses poèmes les plus connus, « The Raven », et décide de montrer aux lecteurs comment il est parvenu à la version que tout le monde connaît de ce poème. Un rien provocateur, il compare un travail d'écriture à la résolution d'un problème mathématique, insistant sur la nécessité d'un effort régulier, rigoureux, réfléchi, et affirmant que rien n'est écrit par intuition ou accident. L'écriture est une succession de choix.

En dénonçant donc les idées reçues et dans un souci de rétablir une vérité sur ce que Poe considère sans nul doute comme un travail à part entière, il prend le soin d'expliquer étape par étapes son cheminement. Il nous livre les questions qu'il s'est posées en tant que poète (« comment parvenir à l'effet désiré ? » par exemple), les réflexions qui lui ont servi de pistes et les techniques de travail qu'il a développées pour parvenir à ses fins, chaque détail est étudié.

Cette autoanalyse est construite et argumentée du début à la fin, et donne réellement au lecteur l'illusion de suivre un travail dans sa progression.

PROPP Vladimir. *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil, Collection Points. 1970 [1928]. 254.

Le folkloriste russe Vladimir Propp inaugure l'analyse structurale du conte dans *Morphologie du conte*. Estimant que toute étude génétique et sémantique du conte nécessite préalablement son étude morphologique, il a étudié les contes merveilleux traditionnels, dans lesquels il voit le jeu de « variables » (les noms et les attributs des personnages) et de « constantes » (les fonctions qu'ils accomplissent). Au terme de son

analyse, Propp conclut que le conte merveilleux obéit à une structure unique : il établit une liste de trente et une « fonctions » qui s'enchaînent dans un ordre identique, même si elles ne sont pas toutes présentes dans chaque conte. Organisées en deux séquences, à partir d'un manque ou d'un méfait initial jusqu'à sa réparation finale, ces fonctions constituent le schéma du conte merveilleux russe, et probablement du conte merveilleux en général.

L'étude de Propp est intéressante à prendre comme point de départ d'une réflexion sur les limites de créativité et l'influence, non pas de la critique sur l'écriture comme c'est souvent le cas, mais de l'écriture sur la critique.

RICHARDS I. A.. *The Philosophy of Rhetoric*. New York and London: Oxford University Press. 1936. 94.

RICHARDS I.A.. *Poetries and Sciences*. Londres : Routledge et Kegan Paul. 1970. 129. (Première publication en 1926 sous le titre *Science and Poetry*).

ROY Jean-Pierre. *Bachelard : pour le Concept, contre l'Image*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, 1977. 243.

RYF Robert S.. "B.S. Johnson and the Frontiers of Fiction" in *Critique: Studies in Modern Fiction*, éd. J.D. Young, vol. XIX, no 1, 1977. Pp58-74.

WELLEK René, WARREN Austin. *Theory of Literature*. Harmondsworth: Penguin Books. 1970 (1963). 375.

WELLEK René, WARREN Austin. « Literature and Psychology » in *Theory of Literature*. Harmondsworth: Penguin Books. 1970 (1949). Pp.81-93.

WELLEK René, WARREN Austin. "The Function of Literature" in *Theory of Literature*. Harmondsworth: Penguin Books. 1970 (1949). Pp.29-37.

WIDDOWSON Peter. *Literature*. London & New York : Routledge. 1999. 229.

➤ **Entretiens...**

... avec Bret Easton Ellis, mené par Mark Amerika et Alexander Laurence, *The Write Stuff*,
www.altx.com/interviews/bret.easton.ellis.html, 1994.

... avec Bret Easton Ellis, mené par Christopher Lawrence, "All's not gold that glitters: Bret Easton Ellis and celebrity culture", www.bookpage.com, 1998.

... avec David Lodge, mené par R. H. Thompson.
<http://www.lib.rochester.edu/camelot/intrvws/contents.htm>

... avec David Lodge, mené par Lidia Vianu, publié par *România literară*. Numéro 15, semaine du 18-24 avril 2001.
Entretien disponible sur : www.lidiavianu.scriptmania.com/david_lodge.htm

... avec B.S. Johnson, mené par Alan Burns extrait de *The Imagination on Trial, British and American Writers Discuss their Working Methods*, éd. Alan Burns, Charles Sugnet, 1981.

RESSAT, Anne. *Le grain de la voix : entretiens 1962-1980*. Paris : éditions du Seuil. 390.

L'intérêt de ce recueil d'entretiens échelonnés sur vingt ans est de nous faire revisiter l'œuvre essayiste de Roland Barthes, éclairée de ses commentaires. Ses mises au point, l'évocation de souvenirs, la définition de certains mots clés comme l'amateur, la campagne, le plaisir, le romanesque, la drague... révèlent derrière le théoricien l'hédoniste, le pédagogue, le voyageur, le musicien... Face à ses interlocuteurs qui parfois lui reprochent son jargon ou sondent ses vides et ses contradictions, il explique, il corrige, toujours avec la plus grande civilité. Sans jamais se défaire d'un sens aigu de l'autocritique, car il redoute plus que tout la facilité et l'enfermement.

➤ **Répertoire des sites Internet...**

... d'écriture créative

www.dal.ca/~etc/belphegor/

www.thescriptorium.net/

www.writingismagic.org.au/Poets/

www.writing-world.com

<http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/resources.html>

... d'universités

www.engl.mq.edu.au/macreat.htm

www.extension.harvard.edu/2003-04/courses/crea

www.gu.edu.au/school/art/text/index.htm

... divers

www.altx.com/interviews/

www.bookpage.com

www.lib.rochester.edu/camelot/intrvws/contents.htm

www.lidiavianu.scriptmania.com

<http://knol.google.com/k/master-of-fine-arts-mfa-in-creative-writing-program-rankings#>

www.pw.org

ANNEXES

A - Entretien avec Thomas Pepper

Question : Un peu plus de deux ans après avoir terminé le cours « Writer's Craft » que vous avez suivi à Royal St George's College, quel regard portez-vous sur cette expérience ?

Thomas Pepper : C'était un de mes cours préférés pendant toute mon expérience à Royal St. George's College. Les discussions avec Mme Somerville et les autres étudiants, les projets créatifs et imaginatifs, et surtout la joie d'avoir fini un travail difficile mais aussi bon, sont des souvenirs qui sont mes préférés. Il y avait quelque chose dans cette classe qui n'existait pas dans les autres.²⁴²

Q : Avez-vous des souvenirs particuliers ?

T.P. : Comme j'ai mentionné en haut, mes souvenirs de nos discussions sur la littérature et de la vie de l'école (les potins), les projets qui n'étaient jamais identiques et toujours imaginatifs (je me souviens tout particulièrement de nos projets de poésie), et enfin le sentiment d'avoir accompli quelque chose quand on a terminé un projet, sont mes meilleurs souvenirs. Mais il y a aussi des petits souvenirs, comme le jour où Barry Callaghan – le fils d'un auteur canadien célèbre – nous a rendu visite pour discuter de son nouveau recueil d'histoires et on a parlé de nos souvenirs d'hiver à Toronto. Ce sont surtout ces petits détails dont je vais me souvenir.

²⁴² Thomas, dont la langue maternelle est l'anglais, a répondu aux questions en français. Pour des raisons de clarté, les fautes d'orthographe et de grammaire ont été corrigées, et certains passages ont été adaptés, mais afin de préserver l'intégrité des réponses, certaines tournures maladroites ont néanmoins été conservées.

Q : Quelles études suivez-vous maintenant, dans quel programme ?

T.P. : Maintenant je suis des études de film et de littérature anglaise à Trinity College, à Dublin.

Q : Quelles compétences ce cours vous a-t-il directement enseignées ? Indirectement ? Parmi ces compétences, lesquelles vous sont aujourd'hui utiles pour vos études ?

T.P. : Mlle Somerville nous a incités à faire beaucoup de brouillons avant de faire une bonne copie. En fait, une grande portion de la note finale d'un projet était déterminée sur la qualité et la quantité de nos brouillons pour nous montrer ce sur quoi on travaillait fort sur nos projets. Chaque fois que j'ai un essai à faire, maintenant, je fais des brouillons parce que j'ai réalisé que je peux seulement faire un bon travail (essai, présentation, etc.) si je fais des brouillons. Je peux corriger mes fautes, ajouter de meilleures sections, ou même changer l'histoire pour améliorer le projet.

Q : Pensez-vous à suivre un cours d'écriture créative à l'université ? Pourquoi ?

T.P. : Dans mon cours à l'université, on ne peut pas vraiment prendre des cours d'écriture créative parce que le cours n'est que sur l'anglais et le film (j'ai pu choisir seulement un de mes neuf cours cette année pour cette raison). Mais c'est toujours possible de faire de l'écriture créative dans les trois journaux ici qui publient les histoires ou la poésie (Icarus, Trinity News, The University Times). Il y a aussi la possibilité de prendre contact avec des écrivains qui viennent quelques fois par semestre pour nous parler de leur oeuvre, alors on peut parler de la structure du langage et de comment ils font leur travail.

Q : En comparaison avec vos autres cours de grade douze²⁴³, le cours de « Writer's Craft » avait-il, pour vous, la même importance que d'autres matières ? Premiez-vous ce cours avec le même sérieux ?

T.P : La classe était très petite (vingt ou vingt-cinq maximum) mais je peux dire que oui, ou presque oui. Maintenant, je prends un cours où j'analyse l'écriture créative (les autres qui étaient avec moi dans ma classe de grade douze prennent maintenant des cours de commerce ou de droit). Une personne ne peut pas ressentir la même chose qu'une autre personne, même dans une petite classe comme ça. Mais, on a tous une appréciation de la difficulté de bien écrire, et maintenant on sait qu'écrire peut être une façon d'exprimer ses sentiments. Je peux donc dire que oui, c'était absolument aussi important que d'autres matières.

Q : Combien de temps, en moyenne, passiez-vous à étudier pour ce cours, par semaine ? Et pour les autres cours ?

T.P. : Il n'y avait pas vraiment de devoirs dans ce cours parce que tout le travail était des projets comme écrire le premier chapitre d'un roman ou écrire un « mémoire » [*de genre autobiographique*] (pas facile pour les gens qui ont seulement dix-huit ans); soit des projets qui se font dans le temps. Alors certaines semaines, nos devoirs étaient de travailler sur nos projets du mois et de faire une lecture de notre choix. Mais aussi, les semaines directement qui précédaient une date limite étaient extraordinairement chargées de devoirs, avec la correction des brouillons, etc.

Par rapport aux autres cours, en tout, il y a moins de travail, mais c'était plus difficile avant une date limite. Pour donner un chiffre ? Par semaine il y avait à peu près dix ou quinze heures de travail en tout.

Q : Diriez-vous que vos notes reflétaient votre travail ?

²⁴³ Le grade douze est l'équivalent de la Terminale.

T.P. : Oui, absolument oui. Dans un cours qui est si subjectif c'est vraiment important d'avoir un prof en qui tu peux avoir confiance, qui soit un juge juste et ouvert à tous les types différents d'écriture. Avec Mme Somerville c'était toujours facile d'avoir cette confiance.

En plus, sa rubrique [*grille d'évaluation*] mesurait tout le processus d'écriture des brouillons jusqu'à la bonne copie ; tous les éléments étaient évalués.

Q : Quelle était votre activité préférée en cours ? Pourquoi ?

T.P. : Mon activité préférée pendant mon cours était les petits exercices d'écriture qu'on faisait au milieu de la classe quelques fois par semaine. Souvent Mme Somerville nous demandait d'arrêter nos lectures et nous demandait de faire les petits exercices comme écrire un poème en dix minutes avec cinq mots qu'elle avait choisis, ou écrire une histoire complète avec seulement cent mots ou moins. C'était mon activité préférée parce qu'ils [*les exercices*] ajoutaient un élément de surprise dans la classe, mais aussi, surtout, parce qu'ils me donnaient des idées qui me montraient que même si tu peux commencer une histoire ou un poème avec une idée, il faut travailler dur pour le terminer. Les idées que j'avais étaient trop crues, mais elles m'aidaient à créer et à écrire mieux.

[Fin de l'entretien]

B - Cours de lycée, documents fournis par Thomas Pepper (RSGC, 2007-2008) et Lyndsay Lyons (CPC 2009-2010)

Les pages suivantes montrent des exemples de travaux d'écriture créative de lycéens (T. Pepper et L. Lyons, cités dans le corps de cette thèse) en classe de terminale. Dans un premier temps, une grille d'évaluation détaille et explique les critères académiques sur lesquels le travail de l'élève est évalué. Dans un deuxième temps, c'est l'ensemble d'un travail dit « indépendant » qui apparaît, des instructions à la copie finale accompagnée de commentaires et de la note, en passant par les brouillons. La grille d'évaluation sert aussi de repère intéressant, afin de comprendre les éléments à partir desquels l'élève a développé son projet.

Suite à ce projet détaillé, afin de ne pas fournir qu'un seul exemple, deux plus petits projets d'une autre élève (L. Lyons) exposent deux travaux moins conséquents mais bien représentatifs du genre de projets qui constituent un cours de « creative writing ». Ces projets apparaissent dans leur totalité, des instructions à la copie évaluée.

D'autre part, chaque grille d'évaluation doit rendre compte des quatre catégories d'apprentissage mises en place par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, ce qui correspond, dans les documents suivants, à l'acronyme « KICA » :

- « K », soit « Knowledge and Understanding », représente le niveau auquel l'élève connaît et a compris les concepts évalués ;
- « I », soit « Inquiry and Thinking », rend compte du niveau de pensée critique appliquée aux concepts évalués dans l'ensemble du devoir ou projet ;
- « C », soit « Communication », évalue la pertinence des outils mis en œuvre par l'élève pour communiquer son

argument, ou encore dans certains cas (comme l'écriture créative) le degré de créativité impliquée ;

- « A », soit « Application », permet de distinguer entre une bonne connaissance du sujet (ce qui sera évalué dans la catégorie « K »), et une bonne maîtrise du concept. Ainsi, cette dernière catégorie permet de mesurer le degré de compétence de l'élève dans l'application du concept.

Alors qu'il n'est pas nécessaire que les quatre catégories soient évaluées en même temps pour chaque évaluation, il est recommandé que l'ensemble des évaluations au cours de l'année reflètent une évaluation équilibrée de ces catégories au travers des différents projets et devoirs. Enfin, comme le montre la grille d'évaluation du projet indépendant (« ISP ») de Thomas Pepper, ces catégories sont souvent largement adaptées pour les besoins du projet en questions. Dans cet exemple précis, donc, la catégorie « Knowledge » est détournée et évalue la simple présence des brouillons (« evidence of process »).

EVALUATION for Tattoo piece inspired by an excerpt from *The Petty Details of So and So's Life* by Camilla Gibb

Length: 1000 words maximum

Due date: Monday October 15th, 2007

Item	Value	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Mark
Evidence of Process (K)	15	limited evidence of drafting, editing, revising (9)	some evidence of drafting, editing, revising (11)	considerable evidence of drafting, editing, revising (12)	thorough evidence of drafting, editing, revising (15)	
Content (A)	25	Voice unconvincing or inconsistent, limited diction Tattoo only limited in its relevance to character or plot (14)	Voice sometimes convincing, limited diction Tattoo relevant to some plot and character development (17)	Voice convincing, appropriate diction Tattoo used considerably in its relevance to plot and character development (20)	Voice absolutely convincing, appropriate diction true to character Tattoo used effectively in its relevance to plot and character development (25)	
Grammar and Punctuation (C)	5	more than ten errors (2)	six to ten errors (3)	one to five errors (4)	no errors (5)	
Spelling (C)	5	more than ten errors (2)	six to ten errors (3)	one to five errors (4)	no errors (5)	
Style (C)	10	Communicates with limited clarity (4)	Communicates with some clarity (6)	Communicates with considerable clarity; uses varied sentence structure (8)	Communicates with a high degree of clarity; uses varied sentence structure; avoids passive voice (10)	

/60 marks

Writer's Craft
Independent Study Project

DUE DATE: Week of May 19th, 2008

Expectations

- Select a *genre* that interests you. (poetry, short fiction, travel writing, script writing, novel, etc.)
- Read several models of writing in that genre. (7-10) (1st chapters of a novel)
- Keep a blog of your impressions of the work you read. You should comment on specific literary qualities you observe as well as your general impression of each piece: what works/what doesn't work/ what you have used in your original piece influenced by particular authors.
- Produce an original piece of writing in that genre. Your project ought to provide clear evidence of the writing process. (Don't throw any work out.)
- Give an oral presentation of about 10-15 minutes.

EVALUATION RUBRIC

Reading Blog (CRITICAL THINKING)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Evidence of Process (KNOWLEDGE) Be sure you have submitted your piece to Andrew Pyper for feedback. Include a hardcopy of his comments to you.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Quality of Final Product (APPLICATION)

10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Grammatical Accuracy (COMMUNICATION)

0 1 2 3 4 5 sp

Oral presentation (APPLICATION)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

TOTAL: 60
65 marks

Your ISP is worth 10% of your overall grade in this course

5 Drafts
not submitted
to AP
in time

"The year my Grandmother
was supposed to die"
- enjoyed Richler
because of Montreal as
a character
- most influenced by
Chekhov's descriptive
detail -- moves plot
forward through dialogue

+ Minor - parallel
structure
+ raw emotion of
Fitzgerald

ISP Handout

By Thomas Pepper

Blogs

1. The Street – Mordecai Richler
2. Babylon Revisited – F. Scott Fitzgerald
3. The Short Happy Life of Francis Macomber – Ernest Hemingway
4. Such is my Beloved – Morley Callaghan
5. The Laughing Man – J.D. Salinger
6. Heartache – Anton Chekhov
7. The Moons of Jupiter – Alice Munro

A. W. Foley - carefully

Excerpt

“Under the Stilts”

There were a few things that made living at the Prince of Wales apartments worthwhile. The neighbourhood was the best. Everyday Alec used to walk around, down Spadina to Queen and back up again, taking in the culture of Toronto’s largest Chinatown. The streets were filled with people almost as strange as their merchandise, selling anything anyone could ever want. For cheap of course. People trekked all the way across town to get their Chinese gooseberries or buy the latest pirated DVDs in this vast marketplace of oddities.

Today, as Alec walked along the streets in the cold and rain, the streets were packed. Cambodian fishers loaded hoards of fresh blowfish and octopus into stalls and carts that line the streets, while old Asian men sat on benches conversing over a game of mahjong. It dawned on Alec that he didn’t even know what day it was anymore. Too cheap to buy a newspaper he walked on, passing by empty restaurants draped with colourful calligraphy and all-you-can-eat specials. A family was selling phonecards and jade jewelry for pennies on the corner of Spadina and Kensington underneath a cardboard shelter they had made outside their tiny storefront. Beside the stand was a Vietnamese restaurant, advertising headless duck and chicken in the window for sale. A few drops of rain began to fall, making a small punching noise as they landed on fallen cardboard boxes of dried-noodles. The smell of pork dumplings and sweet and sour soup followed him, blending him amongst the streetcars and karaoke bars. God knows it smelled better than what he was used to.

ISP Blogs

The Street - 'The Summer my Grandmother was Supposed to Die' By Mordecai Richler

Mordecai Richler has always been good at creating an atmosphere for his readers to crawl into and live in. Maybe it's the fact that all his stories are set around places he grew up around, but all the settings come to life it seems and really engross the reader. 'The Summer my Grandmother was Supposed to Die' is no different. Set in Montreal's St. Urbain district, the reader follows around Mordecai as he literally shows us his home that summer his grandmother was supposed to die. What makes this story interesting (and quite frankly the best in his collection *The Street*) is not the touching story about a dying grandmother, but the terrific dialogue, setting, and little details. This is not your typical "English Patient" style story, as Richler ties humour in wherever appropriate. He often juxtaposes ideas like his grandmother's nurse from the Royal Victorian Order arriving everyday to care for the old lady everyday at noon and the neighbourhood children gathering underneath their staircase to catch a glimpse of the nurses "pink lace undies." Characters also pop out of everywhere to push the story along, often in the form of concerned cousins, aunts, and uncles with clever dialogue. Cousins like Libby, the McGill Student, or Jerry, the militant socialist, create a great cross section of the community.

Richler's stories don't find their appeal in the message or in the symbols of a story. In fact, not too many of his stories contain either. However, the appeal comes from his vast talent as a storyteller. By using the fabulous setting, terrific dialogue, and great characters, Richler creates not so much a time and a place for us, but world. What the reader does not get out of this story is a deep and meaningful message, however he does come away satisfied and with the knowledge that they have just heard a great story.

The Short Stories - 'The Short Happy Life of Francis Macomber' By Ernest Hemingway

Hemingway is famous for his love of travel and sport, as well as for his lasting mark on Literature. Having lived in Africa, Italy, Spain, Cuba, Canada, France, and the U.S., among other places, location plays a role in all or most of his stories, from 'The Snows of Kilimanjaro' to 'Hills like White Elephants'. 'The Short Happy Life of Francis Macomber' is no different in regards to location; it is set in Sub-Saharan Africa on the plains and savannahs of Kenya.

The story follows Francis Macomber and his wife on Safari with their guide. While hunting one day, Francis fails to shoot a lion and flees, making him look like a coward. His wife and guide criticize him quietly, until the next day when Francis follows his lion into the bush, where it attacks him and kills him. However, he dies happy with his honor intact.

However, the story is not the best part of the story, rather, it is how it was crafted that makes it interesting. Hemingway uses a lot of intricate details and key dialogue to move the plot forward and create a little world for the reader. Details like when the lion is waiting in the bush for Francis the second time, and the sweeping descriptions of the

savannah. Readers also get glimpses into the heads of all the main characters, effectively rounding out the story for the reader.

In this story, you can see why Hemingway was such a master story-drafter. By using the characters to develop the plot, by using the setting and lush descriptions to create a world for the reader, and by using dialogue effectively, Hemingway manages to draw the reader in and really gain a relationship with the characters. From there, you just sit back and enjoy the ride.

Nine Stories – ‘The Laughing Man’

By J.D. Salinger

Salinger’s *Nine Stories* was one of my favourite collections to read simply because it had a little bit of everything in it. There were stories that were funny, depressing, moving, etc. But all of them left a feeling with me. ‘The Laughing Man’ especially got me.

The story follows a group of kids and their “babysitter” so to speak named “the Chief”. The Chief is a NYU law student who leads the boy-scout type group. The group, called the Comanche Club, plays football or baseball in the morning, and every afternoon finishes off with a story. Their favourite story is known as “The Laughing Man” a super hero like character who fights Marcel Dufrage, an investigator. Eventually The Chief takes up with a young woman, Mary Hudson. As the Chief’s relationship with his lover waxes and wanes, so too do the fortunes of The Laughing Man in the stories he tells the Comanches. One day, the Chief brings his troop to a baseball diamond where Mary Hudson arrives. The Chief and Mary have a conversation out of earshot from the boys, both return together but distraught. In the final installment of his Laughing Man story, the Chief kills off the character.

The story itself is great because it is a story in a story; throughout the story there are parallels between the chief and the Laughing Man, especially at the end with Chief killing off the character after the fight with Mary. As well, the story is told from the perspective of one of the nine-year olds in the Comanche Club, and as always, Salinger has the tone down perfectly for the young boy. By using the boy, the parallels really become apparent by using an objective party. As well, children often pick up simple things and by interpreting these discoveries, the reader gets a lot out of the story.

By using a story within the story, and by using an objective, child character, Salinger creates a great story. I highly recommend all of Salinger’s “*Nine Stories*”.

Elements of Fiction - ‘Heartache’

By Anton Chekhov

Death has long been a theme in literature, however when a master sets his hands on it, it becomes unique and no longer “cliché”. Anton Chekhov’s story ‘Heartache’ is a good look at exactly what a master can do to a common theme.

The story follows a cab driver on his rounds during the winter. As he picks up passengers and chats with them, he tells them that his son recently died, but no one wants to listen. At the end, he finds solace in chatting with his horse about his son’s death.

The story, however, is not what steals the show. Chekhov intrigues his reader with a perfect flow. Chekhov combines terrific descriptions and details (snow falling and piling up on the horse) as well as a story that moves forward not too quickly or slowly. The story develops not by the narrator telling you what happens, but by characters being introduced. Through the character's dialogue with cab driver, we learn how his son's death is affecting the cab driver. The difficult part in analyzing this story is why at the end of the story there is so much sympathy at the lonely cab driver. Perhaps it's the unwillingness of the passengers to listen to a man who has just lost his son, or the fact that the cab driver is forced to talk to his horse.

sp

This was my first foray into Russian literature, and from what I can tell, I have been missing a lot. Chekhov does a terrific job of provoking emotion in a small story of about 5 pages. He uses tools like perfect short descriptions to add to the flow of the story. But most of all, the calmness and tone of the story create not so much a feeling but an experience for the reader. You can't do much better than this.

Vintage Munro – 'The Moons of Jupiter'

Alice Munro

'The Moons of Jupiter' is one of those stories that you have to read over and over again to get everything out of it. I myself had to read it three times before I finally felt like I had gotten everything out of it. But when I had finally understood what Alice Munro had put down on the page, I was astounded.

The story itself is quite simple actually: a woman comes to Toronto to visit her father after he had his heart valves fail. There, she tries to get make sense of her life with her father who flip flops between whether or not he wants the surgery that will save him, as well as her life with her daughters, Nichola and Judith.

As I mentioned, the story is simple. The real substance behind it, though, is the way it is written. Munro uses a parallel structure between the woman and her father, and the woman and her daughters, shaping and including commonalities between them. For example, when the woman goes to the ROM planetarium – where the story gets its title – to take her mind off her father's tests, the narrator of the show talks about the moons of Jupiter and how some new ones had just been discovered. The woman asks herself why things that are so solid in our mind – like the moons – are so often found to be false. A simple story told perfectly for the situation makes 'The Moons of Jupiter' by Alice Munro a story that anyone who is interested in short fiction should pickup.

Elements of Fiction – 'Babylon Revisited'

F. Scott Fitzgerald

There are few stories that just go out and grab you, and 'Babylon Revisited' is one of them. 'Babylon Revisited' tells the story of Charlie Wales, who after enduring the death of his wife and his own battle with alcoholism, returns to Paris, the setting of his previous dissolution. He has come back to regain custody of his daughter from his sister-in-law. After returning to Paris though, he is haunted by his past, where his sister-in-law doesn't trust him, and his old friends try and get the "old" Charlie Wales back.

However, the simple story line is not the reason why this story grabs a hold of you. By telling the story in a long single character narrative really fits the story line, as a lot of the story is based around Charlie's personal struggle with drinking and his custody battle. As well, dialogue is appropriately used to move the story forward. For example, the beginning of the story starts with dialogue between Charlie and an old bartender friend in Paris. They talk about where all of Charlie's friends are gone, and leave the clear impression that Charlie has grown up, which is a key to the story. Told with great story, and even better style, 'Babylon Revisited' is just one of those stories that tugs at your heart strings and makes you think. I highly recommend this story.

Such is my Beloved – 'Such is my Beloved'
Morley Callaghan

'Such is My Beloved' by Morley Callaghan takes place in a city experiencing the economic hardships of the Great Depression. The main character is Father Stephen Dowling, a young, exuberant priest searching for the meaning of God's love. Dowling decides to try and help two young prostitutes, Ronnie and Midge, turn their lives around. The priest goes to great lengths to try and help them, such as giving them money and clothes, while trying to find them jobs. ✓

Callaghan uses a style similar to Hemingway and Fitzgerald (once again, like Fitzgerald, Callaghan also boxed with Hemingway in Paris) that includes a lot of descriptive elements and single-character based storylines. However, I found that Callaghan was not as effective because unlike a 'Babylon Revisited', he strings the story over too many characters and tries to make them each a protagonist even; the narrator places equal stress on all characters. This makes it harder for the necessary empathy that drives a story like this one.

A valiant effort, but Morley Callaghan's novella 'Such is my Beloved' wasn't the best example for short fiction that I have read. I would recommend instead reading Hemingway or Fitzgerald.

The three
advised
each
other's
writing.

Under the Stilts

Writer's Craft ISP

By
Thomas Pepper

Ms. Somerville
EWC4U
May 22, 2008

I hear Salinger.

It took the man in Room 507b of the Prince of Wales apartments three weeks to give up on his novel. Alec Walter Full sat around for days on end wondering how to finish his story, smoking his Players Deep-Cut cigarettes. His favorite activity was now gazing through his window onto the park that sat below his apartment ever since his mind went blank. He would look at the children playing on the silver swing set while he sat there deep in thought, like the Grinch on top of Mt. Crumpit. The rainy days were his favorite because there would be no children playing, taunting him with their smiles and laughter; they were having the time of their lives while he grew old with nothing to his name but a typewriter.

Today was one of those days. The April rain frosted the picture window, making it almost impossible to look outside; only the faint black shadows of branches tossing in the wind were visible. Alec turned his gaze from the window over to his bedside clock, looking for reassurance. Maybe there was something there? In the corner of his tiny studio apartment sat an overturned electric clock sitting high above the pile of dirtied clothes and empty pizza boxes that had begun to smell like rancid cheese and old spice. Beside his bed the mess was no better. His clock flashed 3:14 AM over and over again, illuminating the top of the laundry heap. It was the only light in the room. *good detail*

The night table, sitting high above the mess, was barely visible anymore. Scattered stained white pages dwarfed the tiny plant that sat on the floor, the only other sign of life in the apartment. Cigarette butts were everywhere, rotting with the moldy food.

All Alec did for the past few weeks was sit in his chair and smoke. Soon he would be forced out into the real world to get food and other necessities though. Left over pizza and instant noodle stained his once black shirt. The cigarette ash stains on the front of his trousers didn't help his look either.

The typewriter was covered in a mess similar to the one on the floor. A page, half-empty, sat in between the reels, stained with running black ink. It had begun to turn yellow. Alec stopped going on his daily walks, convinced that they were only an excuse for him to stop thinking about the end of his novel. He even stopped going over the past pages fixing grammatical faults.

He stood up from the chair he had slept in. His legs wobbled. They were cramped and tired, uncertain that they could hold up their load. This was the first time in days that they had had to work. Walking over to his bed, he was careful not to disturb the home of any living thing that had grown in his pizza boxes. He kicked the pile of clothes lying under his alarm clock, looking for loose change. After another quick kick he heard a jingle in his corduroy jacket. Some quarters and a few pennies fell out of the tear in its tired breast pocket. *v. good*

Alec picked up the change and walked over to the window, hoping to see how he looked. "Must always look good for the neighbours," he said. The thickness of his beard and eyebrows caught his attention, as well as the thinness of his face. He touched the glass and cleared the fog away. The playground was empty, just the wind pushing the swings back and forth. A smile broke out wide on Alec's face.

There was only one phone in the Prince of Wales apartments. It was an old-fashioned rotary phone, the kind you see as a door prize on old game shows. The phone took up a small section of the fifth floor corridor,

shoved in the corner, next to the fire escape. It had obviously not been designed with privacy in mind. Mrs. Chen, the widow who owned the building, picked the fifth floor corner apartment for the very reason of listening to her tenants phone calls to keep tabs on the “trouble makers”. The phone had been there quite a while judging from the wear marks on the receiver; there was no longer a cap on the talking end, probably from one of her tenants smashing it against the wall. The hallway wasn’t in much better condition either. Floorboards squeaked underneath the faded burgundy carpeting as Alec walked barefoot down the hall, careful not to touch the filthy wallpaper stained to the colour of a used cigarette filter.

Mrs. Chen scampered to her chair beside the door, designed especially for eavesdropping. Alec could hear her little feet tiptoeing as he picked up the phone; it too smelt of burnt fish like the rest of the hall. The ringing droned out the buzzing of the yellow incandescent lighting. “Shoot,” said a man. “Hey Paul.” Alec’s voice was harsh.

“Hey buddy! Where have you been?”

“Oh I’ve just been stuck on this thing for the past little while,” said Alec. “Umm, are you busy later today?”

“I’m going to be at the Queen Mother in a bit for lunch but after that I’m free. Why don’t you drop by and we can hang out.”

“What time are you going to be there?”

“Half an hour?”

“Oh I can’t...I’m busy until late tonight.” Alec didn’t even try to come up with an excuse. “But maybe I could squeeze you in for twenty minutes in an a few hours? I’ll see you under OCAD.”

“I thought you were free?”

“I just forgot about something, that’s all.”

“All right man, I’ll see you in a bit. I can’t wait to hear about your book.” The line went dead with a click. Mrs. Chen quietly left her chair, trying not to create suspicion that she had been eavesdropping. Alec put down the receiver and walked back to his room to try and get through a few pages before he went out to meet Paul. Maybe he could prove to himself he really did have something to do in order to keep Paul waiting.

* * *

There were a few things that made living at the Prince of Wales apartments worthwhile. The neighbourhood was the best. Everyday Alec used to walk around, down Spadina to Queen St. and back up again, taking in the culture of Toronto’s largest Chinatown. The streets were filled with people almost as strange as their merchandise, selling anything anyone could ever want. For cheap of course. People ventured all the way across town to get their Chinese gooseberries or buy the latest pirated DVDs in this vast marketplace of oddities.

Today, as Alec walked along the streets in the cold and rain, the streets were packed. Cambodian fishers loaded hoards of fresh blowfish and octopus into stalls and carts that line the streets, while old Asian men sat on benches conversing over a game of mahjong. It dawned on Alec that he didn’t even know what day it was anymore. Too cheap to buy a newspaper he walked on, passing by empty restaurants draped with colourful calligraphy and all-you-can-eat specials. A family was selling phonecards and jade jewelry for pennies on the

Thomas Pepper

fantastic passage

corner of Spadina and Kensington underneath a cardboard shelter they had made outside their tiny storefront. Beside the stand was a Vietnamese restaurant, advertising headless duck and chicken in the window for sale. A few drops of rain began to fall, making a small punching noise as they landed on fallen cardboard boxes of dried-noodles. The smell of pork dumplings and sweet and sour soup followed him, blending him amongst the streetcars and karaoke bars. God knows it smelled better than what he was used to.

* * *

The Ontario College of Art and Design is the only building in the world that could make Venice blush. It towers above its neighbour, the Art Gallery of Ontario, even though it's only ten stories tall, with its fabulous colours and unique paintbrush stilts that stand defiantly in the Toronto skyline against the dull grey skyscrapers. The park underneath is small, yet it adds to the bold statement of the building with a sharp contrast. Here people meet, children play, and homeless people sleep, basking in the uniqueness of the situation. It had always been a favorite for Alec because of this. Even as a child, before OCAD had been built, the park was his playground when his father used to take Alec on his morning walks down Spadina and up McCaul St. on their way to Silverstein's bakery. As a teenager, he had met his friends here, as a starting point for whatever it was they would get up to. Today still, it was his favorite part of the city.

He was early, unusual for Alec. He sat and watched as a student, probably from the University of Toronto only a few short blocks away, reading a shabby paperback as he walked through the park, ignoring the homeless man lying under a tree. There were no children today. It was too wet and cold. Only the old man and his shopping cart waited with Alec in the rain under a tree, sleeping. Alec smiled. He may be homeless, and he may be living out of a shopping cart, but he seemed happy enough. A drop of rain must have fallen on him, because he got up and stretched. Instead of leaving, he grabbed his yellow raincoat, and hunkered down.

Paul came in from the south entrance to the park, beside the small church that sat a block north of Queen Street. His bright orange jacket stood out from the stale grey sky like a fire. Alec sat and waited for him, trying to not acknowledge his friend moving towards him. "Alec!" he said. He turned his head and weakly smiled. "Hey," was all he could say to his old friend.

"Hey! How's it going bud?"

"Good." He smiled turned his head and looked at his shoes.

An awkward silence broke between them. The wind in the trees brought more rain down, coating the pair as they sat under the coloured-pencil stilts of OCAD. The clouds became darker and began to swirl. The treetops surrounding the park began to bow and wave. The temperature dropped.

"The wind always blows like this at this time of year," replied Alec quietly. It hurt for him to talk. Paul nodded in silent agreement. For a while the only sound was the wind as they sat on the cold and damp bench.

Paul began to chuckle suddenly as he pulled out a cigarette. "Dude, do you remember that time in grade five when the power lines came down on top of John Fisher?" He said.

"Huh, what?"

"You know, that time when we had to go outside in the middle of this storm because the power lines fell on a classroom. We had to stay away from the windows. Man it sounded like a bomb was going off next door. You don't remember that?"

"Is that when we saw Lindsay Wright tumbling down the stairs?"

"Yea! After Mme. Martinez practically flew through the halls. She was petrified!"

"I think she broke her arm too, and Mme. Martinez got fired or something for that."

"Well she did kinda shove a student down the stairs to try and save herself." Another silence broke between them. Alec looked at the feet. A gust of wind moaned as it ripped through the trees, tossing his already disheveled hair. Paul dropped the butt on the ground. "I think I'm going to go," Alec said. "I should really get back to work."

"Oh cool, I'll see you around then?"

"Yea, I'll call you later."

The two left in silence walking in opposite directions.

Far off Alec could here thunder crackling as he crossed the cold, quiet park. His steps creaked against the cement. The stain glass of the Presbyterian Church rattled as the wind bombarded it with leaves. Alec didn't seem to mind the wet spot on his pants, or the fact that he was without a rain jacket. He walked on anyway to Queen Street beside the vintage clothing shops and colourful cafés. A sheet of rain moved forward just west of Spadina, covering the rush hour traffic like a blanket. The sky grew orange at the horizon; lightening was on its way. Cars honked and screeched as they tried to move forward to their destinations, trying to get out of the storm. Alec watched from a streetcar shelter on Queen and Spadina as a traffic ground to a halt and tensions grew high between the motorists. Unlike the roads, the sidewalks were empty. The people had abandoned their hopes for shopping and had gone home ahead of the storm that was fast approaching. He lit a cigarette and decided to stay and watch the traffic. Who knows, maybe it would give him some help with his story. The nicotine warmed his cold body.

* * *

Driving eastbound, a blue van tries to make its way home. Inside, a woman listens to the AM 640, tuned in to the latest Jays game. They are down 3 – 2 in the bottom of the 7th to a weak Tampa Bay team. Stopping and starting, stopping and starting, she gets more and more aggravated at the pouring rain, the slow traffic, and the Jays' futility to hit. Scattered red, orange, green lights shimmer through the rain dripped rain shields. The windshield wipers make shadows on her face. She reaches down for her iPod to change her mood, and slowly presses down on the accelerator.

Then, boom.

The van had no chance against the behemoth streetcar, and the two fused together in a bond of twisted metal. A blonde lady emerged from the van and fell on the ground. Her hair shone in the green and yellow glow of the traffic and headlights. She lay there in the rain, no one daring to move from their car.

* * *

Alec remembered Lindsay Wright falling down the stairs when he saw the accident on the South side of Queen St. She lay there, on the cold tiled floor of the John Fisher Public School stairway, unconscious and bleeding. Her hay-coloured hair lay there too, like a puddle. No one had dared to help her, only the shadows played off of her. Mme. Martinez had run off to the principal's office, leaving the kids to watch as their classmate died on the floor. No one seemed to care.

Alec left as the ambulance arrived. In the rain and thunder, the lady was lifted into the vehicle and driven off. Her hair swung in the wind, and with a great clap of thunder, she was loaded on the ambulance and driven off, sirens blasting. Crimson red washed the asphalt. All Alec could do was shake his head. He stamped out another one of his cigarettes and started walking home.

* * *

Good
The eviction notice went up on the door of Room 507b at the Prince of Wales apartments two weeks after Alec left to meet Paul. Mrs. Chen had actually left her apartment next to the broken phone, and walked down the hall to see where her tenant was. The hallway was still filthy, and the floor still squeaked underneath the faded burgundy carpeting. Careful not to touch the stained-walls, she knocked on the door three times. The buzz of the florescent lighting was the only thing that answered her. Mrs. Chen reached for her keys and leaned on the door. It was open. She was shocked by the mess and began to look around for her tenant, calling his name. Alec wasn't there. Pizza boxes and empty packs of cigarettes lay on the floor rotting, just as they had been two weeks ago. The rain stopped, and a few rays of sunshine broke through the frosted glass, illuminating the room. Fearing that something might attack her, Mrs. Chen just left. After all nothing was missing from what she could tell. *h* Well nothing but a typewriter and a stack of paper that had left an imprint on the oak desk.

Draft #1

It took the man in Room 507b of the Prince of Wales apartments three weeks to give up on his novel. Alec Walter Full sat around for days on end wondering how to finish his story, smoking his Players Deep-Cut cigarettes. His favorite activity was now gazing through his window onto the park that sat below his apartment ever since ~~his fingers stopped working~~ ^{mind went blank}. He would look at the children playing on the silver swing set while he sat there deep in thought, like the Grinch on top of Mt. Crumpit. The rainy days were his favorite because there would be no children playing, taunting him with their smiles and laughter; they were having the time of their ~~little~~ lives while he grew old ~~and miserable, a failure~~ with nothing to his name but a typewriter.

Parker { Today was one of those days. The April rain frosted the picture window, making it almost impossible to look outside. Alec turned his gaze from the window over to his bedside clock, looking for reassurance. Maybe there was something there? In the corner of his tiny studio apartment sat an overturned electric clock sitting high above the pile of dirtied clothes and empty pizza boxes that had begun to smell like rancid cheese and old spice. Beside his bed the mess was no better. His clock flashed 3:14 AM over and over again, making the top of the laundry glow. It was the only light in the room.

The night table, sitting high above the mess, was barely visible anymore. Scattered ~~yellow~~ legal pages ~~and the empty bottles of cheap wine~~ dwarfed the tiny plant that sat on the floor, the only other sign of life in the apartment. ~~There were~~ ^{were} butts of cigarettes everywhere, rotting with the moldy food.

All Alec did for the past few weeks was sit in his chair and smoke. Soon he would be forced out into the real world to search provisions though. Left over pizza and instant noodle stained his once black shirt. The cigarette ash stains on the front of his trousers didn't help his look either. ~~He hadn't washed or eaten in several days, determined to get around whatever it was that was haunting him.~~ ^{Redundant}

Alec didn't like the term writer's block. He dismissed it as ~~lazy~~, just a romantic word created by writers with nothing left but to ~~blame their muse or fairy or whatever it was that they called it.~~ He was simply having ~~logistical~~ problems with his story. ^{Adds nothing}

The typewriter was covered in a mess similar to the one that floor. A page, half-empty, sat in between the reels. It hadn't been touched for a while now, almost three weeks. Alec stopped going on his daily walks, convinced that they were only an excuse for him to stop thinking about the end of his novel. He even stopped going over the past pages fixing grammatical faults, for the same reason. ^{stains}

Standing up from his chair that he had slept in, ~~he let out a smile~~. His legs were cramped and tired, uncertain that they could hold up their load. This was the first time in days that they had had to work. Walking over to his bed, he was careful not to fall or step on anything living in his pizza boxes, in case it attacked him. He kicked the pile of clothes lying under his alarm clock, looking for loose change. ^{shadows}

After another quick kick he heard a jingle in his corduroy jacket. Some quarters and a few pennies fell out of the tear in its tired breast pocket.

Alec picked up the change and walked over to the window, hoping to see how he looked. "Must always look good for the neighbours," ~~his mother had said. He hadn't seen himself in a few days now and his curiosity overtook him. It was like looking at the portrait of a stranger.~~ The thickness of his beard and eyebrows caught his attention, as well as the thinness of his face. He touched the glass and cleared the fog away. The playground was empty, just the wind pushing the swings back and forth. A smile broke out wide on Alec's face.

* * *

There was only one phone in the Prince of Wales apartments. It was an old-fashioned rotary phone, the kind you would see as ^{door prizes} on old game shows ~~like the Price is Right~~. The phone took up a small section of the fifth floor corridor, shoved in the corner, next to the fire escape. It had obviously not been designed with privacy in mind. Mrs. Chen, the widow who owned the building, picked the fifth floor corner apartment for the very reason of listening to her tenants phone calls. The phone had been there quite a while judging from the wear marks on the receiver; there was no longer a cap on the talking end, probably from one of tenants smashing it against the wall. The hallway wasn't in much better condition either. Floorboards squeaked underneath the stained burgundy carpeting as Alec walked barefoot down the hall, careful not to touch the filthy wallpaper stained to the colour of a ^{used} cigarette filter.

Mrs. Chen scampered to her chair beside the door, designed especially for eavesdropping. He could hear her little feet tiptoeing as he picked up the phone; it too smelt of burnt fish like the rest of the hall. The ringing droned out the buzzing of the yellow incandescent lighting. "Shoot," said a man with a young voice. "Hey Paul." Alec's voice was harsh ~~and his throat burned from chain-smoking and drinking cheap wine.~~

"Hey buddy! Where have you been?"

"Oh I've just been stuck on this thing for the past little while," said Alec. "Say did you want to hang out today? I was thinking maybe around now-ish?"

"For sure man. Umm yea sounds great. I'm going to be at the Queen Mother in a bit for lunch, why don't you drop by and we can hang out."

"What time are you going to be there?"

"Half an hour?"

"Oh, I can't...I'm busy until late tonight," Alec didn't even try to come up with an excuse. "But maybe I could squeeze you in for twenty minutes in an a few hours? I'll see you under OCAD."

"I thought you were free?"

"Oh, I just forgot about something, that's all."

clean up

"All right man, I'll see you in a bit. I can't wait to hear about your book." The line went dead with a click. Mrs. Chen quietly left her chair, ^{so as to} ~~so as to~~ ^{to} not create suspicion that she had been eavesdropping. Alec put down the receiver and walked back to his room to try and get through ^{trying} ~~the end of his novel~~ ^{a few pages} before he went out to meet Paul. Maybe he could prove to himself he really did have something to do in order to keep Paul waiting.

There were a few things that made living at ~~dilapidated~~ the Prince of Wales apartments worthwhile. The neighbourhood was by far the clearest reason. Everyday Alec used to walk around, down Spadina to Queen and back up again, taking in the culture of Toronto's largest Chinatown. The streets were filled with people almost as strange as their merchandise, selling anything anyone could ever want. For cheap of course. People trekked all the way across town to get their Chinese gooseberries or buy the latest pirated DVDs in this vast marketplace of oddities. Today, as Alec walked along the streets in the cold and rain, the streets were packed. Cambodian fishers loaded hoards of fresh blowfish and octopus into stalls and carts that line the streets, while old Asian men sit on benches conversing over a game of mahjong. It dawned on Alec that he didn't even know what day it was anymore. Too cheap to buy a newspaper he walked on, passing by empty restaurants draped with colourful calligraphy and all-you-can-eat specials. A family was selling phonecards and jade jewelry for pennies on the corner of Spadina and Kensington underneath a cardboard shelter they had made outside their tiny storefront. Beside the stand was a Vietnamese restaurant, advertising headless duck and chicken in the window for sale. A few drops of rain began to fall, making a small punching noise as they landed on fallen cardboard boxes. The smell of pork dumplings and sweet and sour soup followed him, ~~blending~~ ^{blending} him amongst the streetcars and karaoke bars. God knows it smelled better than what he was used to.

The Ontario College of Art and Design is the only building in the world that could make Venice blush. It towers above its neighbour, the Art Gallery of Ontario, even though it's only ten stories tall. Its fabulous colours and its unique paintbrush stilts stand defiantly in the Toronto Skyline. The park underneath was small, yet it added to the bold statement of the building with a sharp contrast of the ordinary. Here people met, children played, and homeless people slept, ^{out} basking in the uniqueness of the situation. It had always been a favorite for Alec because of this. Even as a child, before OCAD had been built, the park was his playground when his father used to take Alec on his morning walks down Spadina and up McCaul on their way to Silverstein's bakery. As a teenager, he had met his friends here, as a starting point for whatever it was they would get up to. Today ~~however, it only echoed memories to Alec.~~

He was early, unusual for Alec. He sat and watched as a student, probably from the University of Toronto only a few short blocks away, reading a shabby paperback as he walked through the park,

ignoring the world in front of him. There were no children today. It was too wet and cold. Only an old man and his shopping cart waited with Alec in the rain under a tree, sleeping. Alec smiled. He may be homeless, and he may be living out of a shopping cart, but he seemed happy enough. Maybe he was happier than most people are, Alec thought. *Fix*

Paul came in from the south entrance to the park, beside the small church that sat a block north of Queen Street. His bright orange jacket stood out from the stale grey sky like a fire. Alec sat and waited for him, trying to not acknowledge his friend moving towards him. "Alec!" he said. He turned his head and weakly smiled. "Hey," was all he could say to his old friend.

"Hey! How's it going bud?"

"Good." He smiled turned his head and looked at his shoes.

An awkward silence broke between them. The wind in the trees brought more rain down, coating the pair as they sat under the coloured-pencil stilts of OCAD. The clouds became darker and began to swirl. The treetops surrounding the park began to bow and wave. The temperature dropped.

"The wind always blows like this at this time of year," replied Alec quietly. It hurt for him to talk. Paul nodded in silent agreement. For a while the only sound was the wind as they sat on the cold and damp bench.

Paul began to chuckle suddenly as he pulled out a cigarette. "Dude, do you remember that time in grade 5 when the power lines came down on top of John Fisher?"

"Huh, what?"

"You know, that time when we had to go outside in the middle of this storm because the power lines fell on a classroom. ^{More Describe} Man it sounded like a bomb was going off next door. You don't remember that?"

"Umm. Kinda. Is that when we saw Lindsay Wright tumbling down the stairs?"

"Yea! After Mme. Martinez practically flew through halls. She was petrified!"

"I think she broke her arm too, and Mme. Martinez got fired or something for that."

"Well she did kinda shove a student down the stairs to try and save herself." Another silence broke

between them. Paul broke the silence as he took another drag of his cigarette. ~~"Didn't you go out with her for a bit?"~~ *Walk down to Queen Across to Spedra, see accident*

~~"No, I had a crush on her though. I remember asking her out in grade 6. She just smiled and walked away. I don't think she ever spoke to me again."~~

~~"Wow, what a bitch. I guess she got what she deserved then."~~

~~Alec looked at the feet. A gust of wind moaned as it ripped through the trees, tossing his already disheveled hair. Paul dropped the butt on the ground. "I think I'm going to go," Alec said. "I should really get back to work."~~

~~"Oh cool, I'll see you around then?"~~

"Yea, I'll call you later."

The two left in silence walking in opposite directions.

Far off Alec could here thunder crackling as he crossed the cold, quiet park. His steps creaked against the cement. The stain glass of the Presbyterian Church rattled as the wind bombarded it with leaves. Alec didn't seem to mind the wet spot on his pants, or the fact that he was without a rain jacket. He walked on anyway to Queen Street. A sheet of rain moved forward just west of Spadina, covering the rush hour traffic like a blanket. The sky grew orange at the horizon; lightening was on its way. Cars honked and screeched as they tried to move forward to their destinations, trying to get out the storm. Alec watched from a streetcar shelter on Queen and Spadina as a traffic ground to a halt and tensions grew high between the motorists. Unlike the roads, the sidewalks were empty. The people had abandoned their hopes for shopping and had gone home ahead of the storm that was fast approaching. He lit a cigarette and decided to stay and watch the traffic. ~~Who knows, maybe it would give him some help with his story.~~ The nicotine warmed his cold body.

Alec didn't have to wait for too long before a blue van skidded through intersection. Obviously the driver couldn't make up his mind in time whether or not he wanted to go through the yellow. His tires screeched. A streetcar, in that instant, came through the intersection heading off to its next stop. The driver didn't have time to react. In that moment, time seemed to stop; the tap of falling rain was all that existed. *Black tire tracks scorched the pavement*

Then, boom.

The van had no chance against the behemoth streetcar, and the two fused together in a bond of twisted metal. A blonde lady emerged from the van and fell on the ground. Her hair shone in the green and yellow glow of the traffic and headlights. She lay there in the rain, no one daring to move from their car. Alec remembered Lindsay Wright falling down the stairs. She lay there, on the cold tiled floor of the John Fisher Public School stairway, unconscious and bleeding ~~from the arm~~. Her hay-coloured hair lay there too, ~~lying~~ like a puddle. No one had dared to help her. Mme. Martinez had run off to the principal's office, leaving the kids to watch as their classmate died on the floor. No one seemed to care.

Alec left as the ambulance arrived. In the rain and thunder, the lady was lifted into the vehicle and driven off. Her hair swung in the wind, and with a great clap of thunder, she was loaded on the ambulance and driven off, sirens blasting. All Alec could do was shake his head. He stamped out another one of his cigarettes and started walking home.

The eviction notice went up on the door of Room 507b at the Prince of Wales apartments two weeks after Alec left to meet Paul. Mrs. Chen had actually left her apartment next to the broken phone,

*Wey
Dark
Faceless
Buildings
PSS wise*

*Tir
in
novel?*

and walked down the hall to see where her tenant was. The hallway was still filthy, and the floor still squeaked underneath the faded burgundy carpeting. Careful not to touch the stained-walls, she knocked on the door three times. The buzz of the florescent lighting was the only thing that answered her. Mrs Chen reached for her keys and leaned on the door. It was open. She was surprised by the mess and began to look around for her tenant, calling his name. Alec wasn't there. Pizza boxes and empty packs of cigarettes lay on the floor, just as they had been two weeks ago. The rain tapped against the glass. Fearing that something might attack her, Mrs. Chen just left. After all nothing was missing from what she could tell. Well nothing but a typewriter and a stack of paper that had left an imprint on the oak desk.

Better

Sunshine

Draft #2

It took the man in Room 507b of the Prince of Wales apartments three weeks to give up on his novel. Alec Walter Full sat around for days on end wondering how to finish his story, smoking his Players Deep-Cut cigarettes. His favorite activity was now gazing through his window onto the park that sat below his apartment ever since his mind went blank. He would look at the children playing on the silver swing set while he sat there deep in thought, like the Grinch on top of Mt. Crumpit. The rainy days were his favorite because there would be no children playing, taunting him with their smiles and laughter; they were having the time of their lives while he grew old with nothing to his name but a typewriter.

Today was one of those days. The April rain frosted the picture window, making it almost impossible to look outside; only the faint black shadows of branches tossing in the wind were visible. Alec turned his gaze from the window over to his bedside clock, looking for reassurance. Maybe there was something there? In the corner of his tiny studio apartment sat an overturned electric clock sitting high above the pile of dirtied clothes and empty pizza boxes that had begun to smell like rancid cheese and old spice. Beside his bed the mess was no better. His clock flashed 3:14 AM over and over again, making the top of the laundry glow. It was the only light in the room.

The night table, sitting high above the mess, was barely visible anymore. Scattered stained white pages dwarfed the tiny plant that sat on the floor, the only other sign of life in the apartment. Cigarette butts were everywhere, rotting with the moldy food.

All Alec did for the past few weeks was sit in his chair and smoke. Soon he would be forced out into the real world to search provisions though. Left over pizza and instant noodle stained his once black shirt. The cigarette ash stains on the front of his trousers didn't help his look either.

The typewriter was covered in a mess similar to the one that floor. A page, half-empty, sat in between the reels, stained with running black ink. It had begun to yellow. Alec stopped going on his daily walks, convinced that they were only an excuse for him to stop thinking about the end of his novel. He even stopped going over the past pages fixing grammatical faults, ~~for the same reason.~~

awk He stood up from the chair he had slept in, making his legs wobble. They were cramped and tired, uncertain that they could hold up their load. This was the first time in days that they had had to work. Walking over to his bed, he was careful not to disturb the home of any living thing that had grown in his pizza boxes. He kicked the pile of clothes lying under his alarm clock, looking for loose change. After another quick kick he heard a jingle in his corduroy jacket. Some quarters and a few pennies fell out of the tear in its tired breast pocket.

Alec picked up the change and walked over to the window, hoping to see how he looked. "Must always look good for the neighbours". The thickness of his beard and eyebrows caught his attention, as

*^
he said*

well as the thinness of his face. He touched the glass and cleared the fog away. The playground was empty, just the wind pushing the swings back and forth. A smile broke out wide on Alec's face.

* * *

There was only one phone in the Prince of Wales apartments. It was an old-fashioned rotary phone, the kind you see as a door prize on old game shows. The phone took up a small section of the fifth floor corridor, shoved in the corner, next to the fire escape. It had obviously not been designed with privacy in mind. Mrs. Chen, the widow who owned the building, picked the fifth floor corner apartment for the very reason of listening to her tenants phone calls. The phone had been there quite a while judging from the wear marks on the receiver; there was no longer a cap on the talking end, probably from one of the tenants smashing it against the wall. The hallway wasn't in much better condition either. Floorboards squeaked underneath the stained burgundy carpeting as Alec walked barefoot down the hall, careful not to touch the filthy wallpaper stained to the colour of a used cigarette filter.

Mrs. Chen scampered to her chair beside the door, designed especially for eavesdropping. He could hear her little feet tiptoeing as he picked up the phone; it too smelt of burnt fish like the rest of the hall. The ringing droned out the buzzing of the yellow incandescent lighting. "Shoot," said a man with a young voice. "Hey Paul." Alec's voice was harsh.

"Hey buddy! Where have you been?"

"Oh I've just been stuck on this thing for the past little while," said Alec. "Say did you want to hang out today? I was thinking maybe around now-ish?"

"For sure man. Umm yea sounds great. I'm going to be at the Queen Mother in a bit for lunch, why don't you drop by and we can hang out."

"What time are you going to be there?"

"Half an hour?"

"Oh I can't...I'm busy until late tonight." Alec didn't even try to come up with an excuse. "But maybe I could squeeze you in for twenty minutes in an a few hours? I'll see you under OCAD."

"I thought you were free?"

"Oh, I just forgot about something, that's all."

"All right man, I'll see you in a bit. I can't wait to hear about your book." The line went dead with a click. Mrs. Chen quietly left her chair, trying not to create suspicion that she had been eavesdropping. Alec put down the receiver and walked back to his room to try and get through a few pages before he went out to meet Paul. Maybe he could prove to himself he really did have something to do in order to keep Paul waiting.

* * *

There were a few things that made living at the Prince of Wales apartments worthwhile. The neighbourhood was by far the clearest reason. Everyday Alec used to walk around, down Spadina to

Queen and back up again, taking in the culture of Toronto's largest Chinatown. The streets were filled with people almost as strange as their merchandise, selling anything anyone could ever want. For cheap of course. People trekked all the way across town to get their Chinese gooseberries or buy the latest pirated DVDs in this vast marketplace of oddities.

Today, as Alec walked along the streets in the cold and rain, the streets were packed. Cambodian fishers loaded hoards of fresh blowfish and octopus into stalls and carts that line the streets, while old Asian men sat on benches conversing over a game of mahjong. It dawned on Alec that he didn't even know what day it was anymore. Too cheap to buy a newspaper he walked on, passing by empty restaurants draped with colourful calligraphy and all-you-can-eat specials. A family was selling phonecards and jade jewelry for pennies on the corner of Spadina and Kensington underneath a cardboard shelter they had made outside their tiny storefront. Beside the stand was a Vietnamese restaurant, advertising headless duck and chicken in the window for sale. A few drops of rain began to fall, making a small punching noise as they landed on fallen cardboard boxes. ^{not needles} The smell of pork dumplings and sweet and sour soup followed him, blending him amongst the streetcars and karaoke bars. God knows it smelled better than what he was used to.

The Ontario College of Art and Design is the only building in the world that could make Venice blush. It towers above its neighbour, the Art Gallery of Ontario, even though it's only ten stories tall. ^{is} ~~its~~ ^{is} fabulous colours and ~~its~~ unique paintbrush stilts stand defiantly in the Toronto Skyline against the dull grey skyscrapers. The park underneath ^{is} ~~was~~ small, yet it added ^{that} to the bold statement of the building with a sharp contrast ^{of} the ordinary. Here people met, children played, and homeless people slept, basking in the uniqueness of the situation. It had always been a favorite for Alec because of this. Even as a child, before OCAD had been built, the park was his playground when his father used to take Alec on his morning walks down Spadina and up McCaul on their way to Silverstein's bakery. As a teenager, he had met his friends here, as a starting point for whatever it was they would get up to. Today still, it was his favorite part of the city.

He was early, unusual for Alec. He sat and watched as a student, probably from the University of Toronto only a few short blocks away, reading a shabby paperback as he walked through the park, ignoring the world in front of him. There were no children today. It was too wet and cold. Only an old man and his shopping cart waited with Alec in the rain under a tree, sleeping. Alec smiled. He may be homeless, and he may be living out of a shopping cart, but he seemed happy enough. A drop of rain must have fallen on him, because he got up and stretched. Instead of leaving, he grabbed a book, and read ^{with a grin} ~~with a grin~~.

Paul came in from the south entrance to the park, beside the small church that sat a block north of Queen Street. His bright orange jacket stood out from the stale grey sky like a fire. Alec sat and waited for

him, trying to not acknowledge his friend moving towards him. "Alec!" he said. He turned his head and weakly smiled. "Hey," was all he could say to his old friend.

"Hey! How's it going bud?"

"Good." He smiled turned his head and looked at his shoes.

An awkward silence broke between them. The wind in the trees brought more rain down, coating the pair as they sat under the coloured-pencil stilts of OCAD. The clouds became darker and began to swirl. The treetops surrounding the park began to bow and wave. The temperature dropped.

"The wind always blows like this at this time of year," replied Alec quietly. It hurt for him to talk. Paul nodded in silent agreement. For a while the only sound was the wind as they sat on the cold and damp bench.

Paul began to chuckle suddenly as he pulled out a cigarette. "Dude, do you remember that time in grade 5 when the power lines came down on top of John Fisher?"

"Huh, what?"

"You know, that time when we had to go outside in the middle of this storm because the power lines fell on a classroom. We had to stay away from the windows. Man it sounded like a bomb was going off next door. You don't remember that?"

"Is that when we saw Lindsay Wright tumbling down the stairs?"

"Yea! After Mme. Martinez practically flew through halls. She was petrified!"

"I think she broke her arm too, and Mme. Martinez got fired or something for that."

"Well she did kinda shove a student down the stairs to try and save herself." Another silence broke between them. Alec looked at the feet. A gust of wind moaned as it ripped through the trees, tossing his already disheveled hair. Paul dropped the butt on the ground. "I think I'm going to go," Alec said. "I should really get back to work."

"Oh cool, I'll see you around then?"

"Yea, I'll call you later."

The two left in silence walking in opposite directions.

* * *

Far off Alec could here thunder crackling as he crossed the cold, quiet park. His steps creaked against the cement. The stain glass of the Presbyterian Church rattled as the wind bombarded it with leaves. Alec didn't seem to mind the wet spot on his pants, or the fact that he was without a rain jacket. He walked on anyway to Queen Street beside the vintage clothing shops and colourful cafés. A sheet of rain moved forward just west of Spadina, covering the rush hour traffic like a blanket. The sky grew orange at the horizon; lightening was on its way. Cars honked and screeched as they tried to move forward to their destinations, trying to get out the storm. Alec watched from a streetcar shelter on Queen and Spadina as a traffic ground to a halt and tensions grew high between the motorists. Unlike the roads,

the sidewalks were empty. The people had abandoned their hopes for shopping and had gone home ahead of the storm that was fast approaching. He lit a cigarette and decided to stay and watch the traffic. Who knows, maybe it would give him some help with his story. The nicotine warmed his cold body.

Alec didn't have to wait for too long before a blue van skidded through intersection. Obviously the driver couldn't make up his mind in time whether or not he wanted to go through the yellow. His tires screeched. A streetcar, in that instant, came through the intersection heading off to its next stop. The driver didn't have time to react. In that moment, time seemed to stop; the tap of falling rain was all that existed. Black tire tracks scorched the pavement.

Then, boom.

The van had no chance against the behemoth streetcar, and the two fused together in a bond of twisted metal. A blonde lady emerged from the van and fell on the ground. Her hair shone in the green and yellow glow of the traffic and headlights. She lay there in the rain, no one daring to move from their car. Alec remembered Lindsay Wright falling down the stairs. She lay there, on the cold tiled floor of the John Fisher Public School stairway, unconscious and bleeding. Her hay-coloured hair lay there too, like a puddle. No one had dared to help her, only the shadows played off of her. Mme. Martinez had run off to the principal's office, leaving the kids to watch as their classmate died on the floor. No one seemed to care.

Alec left as the ambulance arrived. In the rain and thunder, the lady was lifted into the vehicle and driven off. Her hair swung in the wind, and with a great clap of thunder, she was loaded on the ambulance and driven off, sirens blasting. All Alec could do was shake his head. He stamped out another one of his cigarettes and started walking home.

* * *

The eviction notice went up on the door of Room 507b at the Prince of Wales apartments two weeks after Alec left to meet Paul. Mrs. Chen had actually left her apartment next to the broken phone, and walked down the hall to see where her tenant was. The hallway was still filthy, and the floor still squeaked underneath the faded burgundy carpeting. Careful not to touch the stained-walls, she knocked on the door three times. The buzz of the florescent lighting was the only thing that answered her. Mrs. Chen reached for her keys and leaned on the door. It was open. She was shocked by the mess and began to look around for her tenant, calling his name. Alec wasn't there. Pizza boxes and empty packs of cigarettes lay on the floor, just as they had been two weeks ago. The rain stopped, and a few rays of sunshine broke through the frosted glass. Fearing that something might attack her, Mrs. Chen just left. After all nothing was missing from what she could tell. Well nothing but a typewriter and a stack of paper that had left an imprint on the oak desk.

different perspective

check before

Be crimson red washed the sidewalk

awk. better Jane.

Draft #3

It took the man in Room 507b of the Prince of Wales apartments three weeks to give up on his novel. Alec Walter Full sat around for days on end wondering how to finish his story, smoking his Players Deep-Cut cigarettes. His favorite activity was now gazing through his window onto the park that sat below his apartment ever since his mind went blank. He would look at the children playing on the silver swing set while he sat there deep in thought, like the Grinch on top of Mt. Crumpit. The rainy days were his favorite because there would be no children playing, taunting him with their smiles and laughter; they were having the time of their lives while he grew old with nothing to his name but a typewriter.

Today was one of those days. The April rain frosted the picture window, making it almost impossible to look outside; only the faint black shadows of branches tossing in the wind were visible. Alec turned his gaze from the window over to his bedside clock, looking for reassurance. Maybe there was something there? In the corner of his tiny studio apartment sat an overturned electric clock sitting high above the pile of dirtied clothes and empty pizza boxes that had begun to smell like rancid cheese and old spice. Beside his bed the mess was no better. His clock flashed 3:14 AM over and over again, making the top of the laundry glow. It was the only light in the room.

The night table, sitting high above the mess, was barely visible anymore. Scattered stained white pages dwarfed the tiny plant that sat on the floor, the only other sign of life in the apartment. Cigarette butts were everywhere, rotting with the moldy food.

All Alec did for the past few weeks was sit in his chair and smoke. Soon he would be forced out into the real world to search for provisions though. Left over pizza and instant noodle stained his once black shirt. The cigarette ash stains on the front of his trousers didn't help his look either.

The typewriter was covered in a mess similar to the one on the floor. A page, half-empty, sat in between the reels, stained with running black ink. It had begun to turn yellow. Alec stopped going on his daily walks, convinced that they were only an excuse for him to stop thinking about the end of his novel. He even stopped going over the past pages fixing grammatical faults.

He stood up from the chair he had slept in. His legs wobbled. They were cramped and tired, uncertain that they could hold up their load. This was the first time in days that they had had to work. Walking over to his bed, he was careful not to disturb the home of any living thing that had grown in his pizza boxes. He kicked the pile of clothes lying under his alarm clock, looking for loose change. After another quick kick he heard a jingle in his corduroy jacket. Some quarters and a few pennies fell out of the tear in its tired breast pocket.

Alec picked up the change and walked over to the window, hoping to see how he looked. "Must always look good for the neighbours," he said. The thickness of his beard and eyebrows caught his attention, as well as the thinness of his face. He touched the glass and cleared the fog away. The playground was empty, just the wind pushing the swings back and forth. A smile broke out wide on Alec's face.

There was only one phone in the Prince of Wales apartments. It was an old-fashioned rotary phone, the kind you see as a door prize on old game shows. The phone took up a small section of the fifth floor corridor, shoved in the corner, next to the fire escape. It had obviously not been designed with privacy in mind. Mrs. Chen, the widow who owned the building, picked the fifth floor corner apartment for the very reason of listening to her tenants phone calls to keep tabs on the “trouble makers”. The phone had been there quite a while judging from the wear marks on the receiver; there was no longer a cap on the talking end, probably from one of her tenants smashing it against the wall. The hallway wasn’t in much better condition either. Floorboards squeaked underneath the faded burgundy carpeting as Alec walked barefoot down the hall, careful not to touch the filthy wallpaper stained to the colour of a used cigarette filter.

Mrs. Chen scampered to her chair beside the door, designed especially for eavesdropping. Alec could hear her little feet tiptoeing as he picked up the phone; it too smelt of burnt fish like the rest of the hall. The ringing droned out the buzzing of the yellow incandescent lighting. “Shoot,” said a man. “Hey Paul.” Alec’s voice was harsh.

“Hey buddy! Where have you been?”

“Oh I’ve just been stuck on this thing for the past little while,” said Alec. “Say did you want to hang out today? I was thinking maybe around now-ish?”

“For sure man. Umm yea sounds great. I’m going to be at the Queen Mother in a bit for lunch, why don’t you drop by and we can hang out.”

“What time are you going to be there?”

“Half an hour?”

“Oh I can’t...I’m busy until late tonight.” Alec didn’t even try to come up with an excuse. “But maybe I could squeeze you in for twenty minutes in an a few hours? I’ll see you under OCAD.”

“I thought you were free?”

“Oh, I just forgot about something, that’s all.”

“All right man, I’ll see you in a bit. I can’t wait to hear about your book.” The line went dead with a click. Mrs. Chen quietly left her chair, trying not to create suspicion that she had been eavesdropping. Alec put down the receiver and walked back to his room to try and get through a few pages before he went out to meet Paul. Maybe he could prove to himself he really did have something to do in order to keep Paul waiting.

There were a few things that made living at the Prince of Wales apartments worthwhile. The neighbourhood was the best. Everyday Alec used to walk around, down Spadina to Queen and back up again, taking in the culture of Toronto’s largest Chinatown. The streets were filled with people almost as strange as their merchandise, selling anything anyone could ever want. For cheap, of course. People trekked all the way across town to get their Chinese gooseberries or buy the latest pirated DVDs in this vast marketplace of oddities.

Today, as Alec walked along the streets in the cold and rain, the streets were packed. Cambodian fishers loaded hoards of fresh blowfish and octopus into stalls and carts that line the streets, while old Asian men sat on

Alec's voice doesn't seem convincing. It's more appropriate for a teen, a secreted author.

st
use different word.

benches conversing over a game of mahjong. It dawned on Alec that he didn't even know what day it was anymore. Too cheap to buy a newspaper, he walked on, passing by empty restaurants draped with colourful calligraphy and all-you-can-eat specials. A family was selling phonecards and jade jewelry for pennies on the corner of Spadina and Kensington underneath a cardboard shelter they had made outside their tiny storefront. Beside the stand was a Vietnamese restaurant, advertising headless duck and chicken in the window for sale. A few drops of rain began to fall, making a small punching noise as they landed on fallen cardboard boxes of dried-noodles. The smell of pork dumplings and sweet and sour soup followed him, blending him amongst the streetcars and karaoke bars. God knows it smelled better than what he was used to.

* * *

The Ontario College of Art and Design is the only building in the world that could make Venice blush. It towers above its neighbour, the Art Gallery of Ontario, even though it's only ten stories tall, with its fabulous colours and unique paintbrush stilts that stand defiantly in the Toronto ^{Skyline} against the dull grey skyscrapers. ^{the} The park underneath is small, yet it adds to the bold statement of the building with a sharp contrast. Here people met, children played, and homeless people slept, basking in the uniqueness of the situation. It had always been a favorite for Alec because of this. Even as a child, before OCAD had been built, the park was his playground when his father used to take Alec on his morning walks down Spadina and up McCaul on their way to Silverstein's bakery. As a teenager, he had met his friends here, as a starting point for whatever it was they would get up to. Today still, it was his favorite part of the city.

He was early, unusual for Alec. He sat and watched as a student, probably from the University of Toronto only a few short blocks away, reading a shabby paperback as he walked through the park, ignoring the homeless man lying under a tree. There were no children today. It was too wet and cold. Only the old man and his shopping cart waited with Alec in the rain under a tree, sleeping. Alec smiled. He may be homeless, and he may be living out of a shopping cart, but he seemed happy enough. A drop of rain must have fallen on him, because he got up and stretched. Instead of leaving, he grabbed a yellow raincoat, and hunkered down.

Paul came in from the south entrance to the park, beside the small church that sat a block north of Queen Street. His bright orange jacket stood out from the stale grey sky like a fire. Alec sat and waited for him, trying to not acknowledge his friend moving towards him. "Alec!" he said. He turned his head and weakly smiled. "Hey," was all he could say to his old friend.

"Hey! How's it going bud?"

"Good." He smiled turned his head and looked at his shoes.

An awkward silence broke between them. The wind in the trees brought more rain down, coating the pair as they sat under the coloured-pencil stilts of OCAD. The clouds became darker and began to swirl. The treetops surrounding the park began to bow and wave. The temperature dropped.

"The wind always blows like this at this time of year," replied Alec quietly. It hurt for him to talk. Paul nodded in silent agreement. For a while the only sound was the wind as they sat on the cold and damp bench.

Paul began to chuckle suddenly as he pulled out a cigarette. "Dude, do you remember that time in grade 5 when the power lines came down on top of John Fisher?"

"Huh, what?"

"You know, that time when we had to go outside in the middle of this storm because the power lines fell on a classroom. We had to stay away from the windows. Man it sounded like a bomb was going off next door. You don't remember that?"

"Is that when we saw Lindsay Wright tumbling down the stairs?"

"Yea! After Mme. Martinez practically flew through ^{the} halls. She was petrified!"

"I think she broke her arm too, and Mme. Martinez got fired or something for that."

"Well she did kinda shove a student down the stairs to try and save herself." Another silence broke between them. Alec looked at the feet. A gust of wind moaned as it ripped through the trees, tossing his already disheveled hair. Paul dropped the butt on the ground. "I think I'm going to go," Alec said. "I should really get back to work."

"Oh cool, I'll see you around then?"

"Yea, I'll call you later."

The two left in silence walking in opposite directions.

Far off Alec could here thunder crackling as he crossed the cold, quiet park. His steps creaked against the cement. The stain glass of the Presbyterian Church rattled as the wind bombarded it with leaves. Alec didn't seem to mind the wet spot on his pants, or the fact that he was without a rain jacket. He walked on anyway to Queen Street beside the vintage clothing shops and colourful cafés. A sheet of rain moved forward just west of Spadina, covering the rush hour traffic like a blanket. The sky grew orange at the horizon; lightening was on its way. Cars honked and screeched as they tried to move forward to their destinations, trying to get out of the storm. Alec watched from a streetcar shelter on Queen and Spadina as a traffic ground to a halt and tensions grew high between the motorists. Unlike the roads, the sidewalks were empty. The people had abandoned their hopes for shopping and had gone home ahead of the storm that was fast approaching. He lit a cigarette and decided to stay and watch the traffic. Who knows, maybe it would give him some help with his story. The nicotine warmed his cold body.

* * *

Driving eastbound, a blue van tries to make its way home. Inside, a woman listens to the AM 640, tuned in to the latest Jays game. They are down 3 – 2 in the bottom of the 7th to a weak Tampa Bay team. Stopping and starting, stopping and starting, she gets more and more aggravated at the pouring rain, the slow traffic, and the Jays' futility to hit. Scattered red, orange, green lights shimmer through the rain dripped rain shields. The windshield wipers make shadows on her face. She reaches down for her iPod to change her mood, and slowly presses down on the accelerator.

Then, boom.

* * *

X X X

The van had no chance against the behemoth streetcar, and the two fused together in a bond of twisted metal. A blonde lady emerged from the van and fell on the ground. Her hair shone in the green and yellow glow of the traffic and headlights. She lay there in the rain, no one daring to move from their car. Alec remembered Lindsay Wright falling down the stairs. She lay there, on the cold tiled floor of the John Fisher Public School stairway, unconscious and bleeding. Her hay-coloured hair lay there too, like a puddle. No one had dared to help her, only the shadows played off of her. Mme. Martinez had run off to the principal's office, leaving the kids to watch as their classmate died on the floor. No one seemed to care.

500
Confusing
Flash back

Alec left as the ambulance arrived. In the rain and thunder, the lady was lifted into the vehicle and driven off. Her hair swung in the wind, and with a great clap of thunder, she was loaded on the ambulance and driven off, sirens blasting. Crimson red washed the asphalt. All Alec could do was shake his head. He stamped out another one of his cigarettes and started walking home.

* * *

The eviction notice went up on the door of Room 507b at the Prince of Wales apartments two weeks after Alec left to meet Paul. Mrs. Chen had actually left her apartment next to the broken phone, and walked down the hall to see where her tenant was. The hallway was still filthy, and the floor still squeaked underneath the faded burgundy carpeting. Careful not to touch the stained-walls, she knocked on the door three times. The buzz of the florescent lighting was the only thing that answered her. Mrs Chen reached for her keys and leaned on the door. It was open. She was shocked by the mess and began to look around for her tenant, calling his name. Alec wasn't there. Pizza boxes and empty packs of cigarettes lay on the floor rotting, just as they had been two weeks ago. The rain stopped, and a few rays of sunshine broke through the frosted glass, illuminating the room. Fearing that something might attack her, Mrs. Chen just left. After all nothing was missing from what she could tell. Well nothing but a typewriter and a stack of paper that had left an imprint on the oak desk.

Very good detail. You set the location and mood very nicely.

Draft #4

It took the man in Room 507b of the Prince of Wales apartments three weeks to give up on his novel. Alec Walter Full sat around for days on end wondering how to finish his story, smoking his Players Deep-Cut cigarettes. His favorite activity was now gazing through his window onto the park that sat below his apartment ever since his mind went blank. He would look at the children playing on the silver swing set while he sat there deep in thought, like the Grinch on top of Mt. Crumpit. The rainy days were his favorite because there would be no children playing, taunting him with their smiles and laughter; they were having the time of their lives while he grew old with nothing to his name but a typewriter.

Very
Detailed
—
Good

Today was one of those days. The April rain frosted the picture window, making it almost impossible to look outside; only the faint black shadows of branches tossing in the wind were visible. Alec turned his gaze from the window over to his bedside clock, looking for reassurance. Maybe there was something there? In the corner of his tiny studio apartment sat an overturned electric clock sitting high above the pile of dirtied clothes and empty pizza boxes that had begun to smell like rancid cheese and old spice. Beside his bed the mess was no better. His clock flashed 3:14 AM over and over again, illuminating the top of the laundry heap. It was the only light in the room.

The night table, sitting high above the mess, was barely visible anymore. Scattered stained white pages dwarfed the tiny plant that sat on the floor, the only other sign of life in the apartment. Cigarette butts were everywhere, rotting with the moldy food.

All Alec did for the past few weeks was sit in his chair and smoke. Soon he would be forced out into the real world to get food and other necessities though. Left over pizza and instant noodle stained his once black shirt. The cigarette ash stains on the front of his trousers didn't help his look either.

The typewriter was covered in a mess similar to the one on the floor. A page, half-empty, sat in between the reels, stained with running black ink. It had begun to turn yellow. Alec stopped going on his daily walks, convinced that they were only an excuse for him to stop thinking about the end of his novel. He even stopped going over the past pages fixing grammatical faults.

He stood up from the chair he had slept in. His legs wobbled. They were cramped and tired, uncertain that they could hold up their load. This was the first time in days that they had had to work. Walking over to his bed, he was careful not to disturb the home of any living thing that had grown in his pizza boxes. He kicked the pile of clothes lying under his alarm clock, looking for loose change. After another quick kick he heard a jingle in his corduroy jacket. Some quarters and a few pennies fell out of the tear in its tired breast pocket.

haha

Alec picked up the change and walked over to the window, hoping to see how he looked. "Must always look good for the neighbours," he said. The thickness of his beard and eyebrows caught his attention, as well as the thinness of his face. He touched the glass and cleared the fog away. The playground was empty, just the wind pushing the swings back and forth. A smile broke out wide on Alec's face.

There was only one phone in the Prince of Wales apartments. It was an old-fashioned rotary phone, the kind you see as a door prize on old game shows. The phone took up a small section of the fifth floor corridor, shoved in the corner, next to the fire escape. It had obviously not been designed with privacy in mind. Mrs. Chen, the widow who owned the building, picked the fifth floor corner apartment for the very reason of listening to her tenants phone calls to keep tabs on the “trouble makers”. The phone had been there quite a while judging from the wear marks on the receiver; there was no longer a cap on the talking end, probably from one of her tenants smashing it against the wall. The hallway wasn't in much better condition either. Floorboards squeaked underneath the faded burgundy carpeting as Alec walked barefoot down the hall, careful not to touch the filthy wallpaper stained to the colour of a used cigarette filter.

Mrs. Chen scampered to her chair beside the door, designed especially for eavesdropping. Alec could hear her little feet tiptoeing as he picked up the phone; it too smelt of burnt fish like the rest of the hall. The ringing droned out the buzzing of the yellow incandescent lighting. “Shoot,” said a man. “Hey Paul.” Alec's voice was harsh.

“Hey buddy! Where have you been?”

“Oh I've just been stuck on this thing for the past little while,” said Alec. “Say did you want to hang out today? I was thinking maybe around now-ish?”

“For sure man. Umm yea sounds great. I'm going to be at the Queen Mother in a bit for lunch, why don't you drop by and we can hang out.”

“What time are you going to be there?”

“Half an hour?”

“Oh I can't...I'm busy until late tonight.” Alec didn't even try to come up with an excuse. “But maybe I could squeeze you in for twenty minutes in an a few hours? I'll see you under OCAD.”

“I thought you were free?”

“Oh, I just forgot about something, that's all.”

“All right man, I'll see you in a bit. I can't wait to hear about your book.” The line went dead with a click. Mrs. Chen quietly left her chair, trying not to create suspicion that she had been eavesdropping. Alec put down the receiver and walked back to his room to try and get through a few pages before he went out to meet Paul. Maybe he could prove to himself he really did have something to do in order to keep Paul waiting.

* * *

There were a few things that made living at the Prince of Wales apartments worthwhile. The neighbourhood was the best. Everyday Alec used to walk around, down Spadina to Queen St. and back up again, taking in the culture of Toronto's largest Chinatown. The streets were filled with people almost as strange as their merchandise, selling anything anyone could ever want. For cheap of course. People ventured all the way across town to get their Chinese gooseberries or buy the latest pirated DVDs in this vast marketplace of oddities.

Today, as Alec walked along the streets in the cold and rain, the streets were packed. Cambodian fishers loaded hoards of fresh blowfish and octopus into stalls and carts that line the streets, while old Asian men sat on

benches conversing over a game of mahjong. It dawned on Alec that he didn't even know what day it was anymore. Too cheap to buy a newspaper he walked on, passing by empty restaurants draped with colourful calligraphy and all-you-can-eat specials. A family was selling phonecards and jade jewelry for pennies on the corner of Spadina and Kensington underneath a cardboard shelter they had made outside their tiny storefront. Beside the stand was a Vietnamese restaurant, advertising headless duck and chicken in the window for sale. A few drops of rain began to fall, making a small punching noise as they landed on fallen cardboard boxes of dried-noodles. The smell of pork dumplings and sweet and sour soup followed him, blending him amongst the streetcars and karaoke bars. God knows it smelled better than what he was used to.

* * *

The Ontario College of Art and Design is the only building in the world that could make Venice blush. It towers above its neighbour, the Art Gallery of Ontario, even though it's only ten stories tall, with its fabulous colours and unique paintbrush stilts that stand defiantly in the Toronto skyline against the dull grey skyscrapers. The park underneath is small, yet it adds to the bold statement of the building with a sharp contrast. Here people met, children played, and homeless people slept, basking in the uniqueness of the situation. It had always been a favorite for Alec because of this. Even as a child, before OCAD had been built, the park was his playground when his father used to take Alec on his morning walks down Spadina and up McCaul St. on their way to Silverstein's bakery. As a teenager, he had met his friends here, as a starting point for whatever it was they would get up to. Today still, it was his favorite part of the city.

He was early, unusual for Alec. He sat and watched as a student, probably from the University of Toronto only a few short blocks away, reading a shabby paperback as he walked through the park, ignoring the homeless man lying under a tree. There were no children today. It was too wet and cold. Only the old man and his shopping cart waited with Alec in the rain under a tree, sleeping. Alec smiled. He may be homeless, and he may be living out of a shopping cart, but he seemed happy enough. A drop of rain must have fallen on him, because he got up and stretched. Instead of leaving, he grabbed a yellow raincoat, and hunkered down.

Paul came in from the south entrance to the park, beside the small church that sat a block north of Queen Street. His bright orange jacket stood out from the stale grey sky like a fire. Alec sat and waited for him, trying to not acknowledge his friend moving towards him. "Alec!" he said. He turned his head and weakly smiled. "Hey," was all he could say to his old friend.

"Hey! How's it going bud?"

"Good." He smiled turned his head and looked at his shoes.

An awkward silence broke between them. The wind in the trees brought more rain down, coating the pair as they sat under the coloured-pencil stilts of OCAD. The clouds became darker and began to swirl. The treetops surrounding the park began to bow and wave. The temperature dropped.

"The wind always blows like this at this time of year," replied Alec quietly. It hurt for him to talk. Paul nodded in silent agreement. For a while the only sound was the wind as they sat on the cold and damp bench.

Shouldn't this be in the present tense?

The park's south entrance could be used instead

Good setup for Alec's Background story.

was the raincoat his?

NICE!

write
five

Paul began to chuckle suddenly as he pulled out a cigarette. "Dude, do you remember that time in grade

5 when the power lines came down on top of John Fisher?" *he said*

"Huh, what?"

"You know, that time when we had to go outside in the middle of this storm because the power lines fell on a classroom. We had to stay away from the windows. Man it sounded like a bomb was going off next door. You don't remember that?"

"Is that when we saw Lindsay Wright tumbling down the stairs?"

"Yea! After Mme. Martinez practically flew through the halls. She was petrified!" *LOL, true story?*

"I think she broke her arm too, and Mme. Martinez got fired or something for that."

"Well she did kinda shove a student down the stairs to try and save herself." Another silence broke between them. Alec looked at the feet. A gust of wind moaned as it ripped through the trees, tossing his already disheveled hair. Paul dropped the butt on the ground. "I think I'm going to go," Alec said. "I should really get back to work."

"Oh cool, I'll see you around then?"

"Yea, I'll call you later."

The two left in silence walking in opposite directions.

Far off Alec could here thunder crackling as he crossed the cold, quiet park. His steps creaked against the cement. The stain glass of the Presbyterian Church rattled as the wind bombarded it with leaves. Alec didn't seem to mind the wet spot on his pants, or the fact that he was without a rain jacket. He walked on anyway to Queen Street beside the vintage clothing shops and colourful cafés. A sheet of rain moved forward just west of Spadina, covering the rush hour traffic like a blanket. The sky grew orange at the horizon; lightening was on its way. Cars honked and screeched as they tried to move forward to their destinations, trying to get out of the storm. Alec watched from a streetcar shelter on Queen and Spadina as a traffic ground to a halt and tensions grew high between the motorists. Unlike the roads, the sidewalks were empty. The people had abandoned their hopes for shopping and had gone home ahead of the storm that was fast approaching. He lit a cigarette and decided to stay and watch the traffic. Who knows, maybe it would give him some help with his story. The nicotine warmed his cold body.

What happened to the rain jacket?

Is that the right word to use?

radio station

Driving eastbound, a blue van tries to make its way home. Inside, a woman listens to the AM 640, tuned in to the latest Jays game. They are down 3 – 2 in the bottom of the 7th to a weak Tampa Bay team. Stopping and starting, stopping and starting, she gets more and more aggravated at the pouring rain, the slow traffic, and the Jays' futility to hit. Scattered red, orange, green lights shimmer through the rain dripped rain shields. The windshield wipers make shadows on her face. She reaches down for her iPod to change her mood, and slowly presses down on the accelerator.

Then, boom.

good word
↓

The van had no chance against the behemoth streetcar, and the two fused together in a bond of twisted metal. A blonde lady emerged from the van and fell on the ground. Her hair shone in the green and yellow glow of the traffic and headlights. She lay there in the rain, no one daring to move from their car.

* * *

Alec remembered Lindsay Wright falling down the stairs when he saw the accident on the South side of Queen St. She lay there, on the cold tiled floor of the John Fisher Public School stairway, unconscious and bleeding. Her hay-coloured hair lay there too, like a puddle. No one had dared to help her, only the shadows played off of her. Mme. Martinez had run off to the principal's office, leaving the kids to watch as their classmate died on the floor. No one seemed to care. ... :(

Alec left as the ambulance arrived. In the rain and thunder, the lady was lifted into the vehicle and driven off. Her hair swung in the wind, and with a great clap of thunder, she was loaded on the ambulance and driven off, sirens blasting. Crimson red washed the asphalt. All Alec could do was shake his head. He stamped out another one of his cigarettes and started walking home.

* * *

The eviction notice went up on the door of Room 507b at the Prince of Wales apartments two weeks after Alec left to meet Paul. Mrs. Chen had actually left her apartment next to the broken phone, and walked down the hall to see where her tenant was. The hallway was still filthy, and the floor still squeaked underneath the faded burgundy carpeting. Careful not to touch the stained-walls, she knocked on the door three times. The buzz of the florescent lighting was the only thing that answered her. Mrs Chen reached for her keys and leaned on the door. It was open. She was shocked by the mess and began to look around for her tenant, calling his name. Alec wasn't there. Pizza boxes and empty packs of cigarettes lay on the floor rotting, just as they had been two weeks ago. The rain stopped, and a few rays of sunshine broke through the frosted glass, illuminating the room. Fearing that something might attack her, Mrs. Chen just left. After all nothing was missing from what she could tell. Well nothing but a typewriter and a stack of paper that had left an imprint on the oak desk.

wow tom, you're a surprisingly good writer.

It was descriptive enough to keep me reading, but you didn't make it as J.R. Tolkein would have.

Ya, basically just a few gramatical things here and there that you should consider, but appart from that. Great Job bud, you'll do fine!

Thomas Pepper

5

THE ASSIGNMENT

Many of the readings we studied in this section – *A View from the Bridge*, *The Barrio*, *Marrakech* – tell stories, whether to illustrate an abstract point, to teach a life lesson, or to render an idea memorable. Often, the telling of such stories can be at once entertaining, instructive, as well as *descriptive*.

For the purposes of this final descriptive assignment, I want you to think about a belief or position that *you* hold dear (e.g. never compromise what you believe, everyone is deserving of respect, live and let live, everyone needs creative outlets, nature renews one's spirit, honesty matters, time heals, *carpe diem*), and then to try to capture that belief in a 3-4 page essay that illustrates / shows / describes your thesis.

While most description tends to be predominantly visual, we also learned in this unit that good description transcends the visual and appeals to one or more of the other senses – hearing, smell, taste, and touch. In this paper, you will try to appeal to ALL of your sense impressions, whether you are describing a person, an event, a thing, or a place (e.g. your grandfather, a snow blizzard, the Trevi fountain, a utopia or dystopia).

Key Points / Writing Suggestions

As you write and revise (and, again, using some of our textual readings and student writings as models), remember to...

- Keep **purpose / thesis** in mind. Be specific, through *both* telling and showing, about what you want the reader to get out of your piece.
- Remember that you are writing a **descriptive** narrative so rely on *both* factual / **objective** and impressionistic / **subjective** information. Remember *why* you are using these impressions – to make your narratives more substantial, interesting and purposeful.
- Be particularly mindful of how your piece **opens** and **concludes**. Ask yourself what kinds of choices you have made in connection with these portions of your paper.
- To bring your narrative into focus and to help you decide what to include in your story, ask yourself: Why is this experience important to me? What details are necessary for me to recreate the experience in an interesting and engaging way? What **point of view** will work out best?
- The quality of your thought, writing, and **grammar** will matter, as usual.

If We Were Meant To Fly,
We Would Have Been Born
With Wings

And if we
were meant to
go to the
moon we
would have
been born in
rocket-like
wombs!

By: Lyndsay Lyons

M.M. DeFranco

EW4U

Monday, May 17, 2010

"Ladies and gentlemen, this is your captain speaking. We would like to welcome you onboard this Air Canada flight to California. Flight duration is approximately five hours and we are expecting a fairly smooth flight today. Once again we thank you for choosing to fly with us today and we hope you enjoy your flight."

A fitting opening, albeit one that does not disclose intent or purpose.

Many wish to experience the act that does not come naturally to humans. The act of flying has been exemplified as an attractive one by the many species of birds. Humans wish to spread long feathered wings, and glide smoothly through the chilled air as the animals do. They crave the whistle of the wind flowing through their eardrums as they glide through the immense fluffy clouds. All worries fade, as the everlasting cerulean sky becomes reachable. Humans crave the freedom that comes with soaring through the sky, being able to reach any destination imaginable. From the icy, white snowflakes of the North Pole, to the scorching, tan sand down south, humans crave the change in atmosphere.

study photo: egypt, pyramid,

However, humans are not born with such ability. So, have created a flying device. The airplane grants humans the gift of flight. Since this capability is unnatural and defies nature, ^{certain} consequences are inevitable. ^{But}

awkward/incomplete construction!

As she stumbled into the vicinity of devastation, she could not help but take in the scent of burnt metal and flesh, piercing her nostrils. Smoke blurred her vision, until all she could see were gloomy shades of black and grey. Unbearable screams of grief were in earshot as groups identified their

describe these peculiar + particular scents, please. Use both objective + impressionistic details here.

cash that out concretely / descriptively. please

burnt, blood splattered, lifeless relatives. Her mouth was dry as she moved through the horrendous fog, beads of sweat appeared on her forehead as she dodged the deceased that lay by her feet. She felt panic rise in her soul, as she pushed through the firefighters and rescue teams. Then, she froze. The body that lay beside the plane's sizeable wing crushed any last scrap of hope that remained.

How did this
panic feel?
taste?
sound?
look like?

The cold, ocean-blue, motionless eyes stared her straight in the face. His usual bright smile had faded, and the downturned corners of his lips stabbed through her heart. What was left of his sandy brown hair lay knotted and untidy on his blood-covered skull. Her hands began to tremble, as tears filled her eyes and sent dark streaks of mascara down her cheeks. She could not accept this fate. Vivid memories of his childhood suddenly entered her mind. She remembered the unexplainable joy she felt the day he was born. She recalled their endless outings to the park. She would watch as he dug in the sand with his crimson shovel and his beaming smile. Watching him grow into a handsome, successful man filled her with pride. Seeing his body lay motionless destroyed her in every way imaginable. He was her baby boy; no one could take him from her. But this flying machine had single-handedly reached into her life, and stolen her entire world.

How tragic!
You do well to capture the poignancy of this scene!

She began to wonder why humans are so determined to defy nature. If we were meant to fly, we would have been born with wings. Negative consequences are unavoidable when we attempt to do what we cannot.

Countless lives were taken on the same day as her son's, and she could not understand what could have possibly made numerous people defy nature on that very day. The land you reside on is fully equipped to fulfill all of your desires and requirements. Consequently, the idea of flying to another locality is far from necessary, and is a risk that many should be opposed to taking. Is it worth it to put your life at risk simply to soar through the air like a bird? Many believe that only good comes from this invented ability. However, those who have suffered the outcomes would tell you ^{otherwise.} ~~opposite.~~

This lady would have rather held her son in her arms forever, than allowed him to take flight for a business opportunity. Seeing his delicate body lay unresponsive has haunted her thoughts and dreams forever since. Not a day passes when she does not remember his warm smile, and sturdy figure. She now lives her life in regret, wishing she had never permitted him to go. Nevertheless, once you have learned the hard way, there is no turning back. We were not meant to fly.

a little preachy?
I would rather you continue to stay in these places before restating them in your closing.

Lyndray,
You do well, esp. on pages 1 + 2 (paragraph 2), to describe, but objectively + impersonally.

Please, however, review all my comments + recommendations.

minimum of 3 pages 2/2?

*K 8/10
I 8/10
C 4/5
A 8/10*

81%

28/1/35

EWC4U-01-02-03
M. M. De Franco
Argumentative Assignment
Due: TBA

The Assignment

In keeping with what we have learned about the nature of argumentation and the various types of arguments (focused, exploratory, action-oriented, quiet/subtle, and reconciliation), you will compose an argumentative paper of your own.

Choose Option A or B and compose either an exploratory, reconciliatory, quiet/subtle, or focused argument around it. Depending on the type of argument you choose to compose, remember to be mindful of its characteristics.

Option A / STANGER IN THE PHOTO IS ME

In his newspaper memoir, Donald Murray struggles to find himself in his WWII photo. He contends that he has changed in more ways than one since the photo, and he concludes his piece with a quiet / subtle argument about the “blood test of war”. Write a memoir where you, like White, endeavor to make sense of a select life experience in your past.

You will reflect upon your photo and write, using details, memories, perceptions, and ideas, and argumentation that can be arranged with purpose.

You will entitle your piece “The Stranger in the Photo is Me.”

OR

Option B / NEWSPAPER COLUMN

Imagine that you are responding to a particular issue or problem that is at once topical and divisive. The issue / problem may be political, or social, or religious, or moral or personal. Using what you would have learned about the various argument-types (and about persuasive and logical arguments) you will compose an argument (you are free to choose all BUT action-oriented ones) that expresses your position on said issue / problem.

WRITING TIPS

Whether you choose OPTION A OR B keep the following considerations in mind:

- Keep purpose in mind. Be specific (through telling and showing) about what you want your reader to get out of your piece.

THE STRANGER IN THE PHOTO IS ME

By: Lyndsay Lyons

M.M. DeFranco

EW4U

Monday, October 26, 2009



*an
eccentric
photo!*

✓

My father was the gregarious type. His lips were rarely still, always creating conversation with those around him. The chances of meeting a person more outspoken and difficult yet interesting, fiercely loyal, generous, and caring are slim to none. He was a mass of contradictions, too difficult for any layman to analyze.

A riveting opening. Companion - contrast, attraction - repulsion at its finest. Well done!

The younger version of myself in the photograph is a stranger to my current self, far too young and innocent to appreciate the great character that was my father. *better: "complex"*

Looking back on the time we spent together is painful, only because I did not appreciate those moments as much as I would in the present day. While time is linear, always moving in a forward direction, we cannot appreciate something as much in the present as we can through retrospection. If only I had the chance to spend another day with him.

You do well to create "suspense" here, if not a "dread" of foreboding. How true!

He was always the centre of attention. Sometimes caustic, sometimes warm, but always an attraction. Truthful, direct, brazen, cheeky and very funny; he was the negative to every positive. He was the devil's advocate; usually genuine, sometimes just playing a role for the sake of a good argument. He had an opinion on everything and everyone. You only had to be with him a short while to understand those opinions and how fiercely he would defend them. He loved his friends and hated his enemies; you knew where you stood at all times. He was determined and good at everything he did. Maybe not as good as he thought he was, but damn good.

() a brief & relevant anecdote or two would serve to illustrate your points better about him!*

He played an incredibly supportive role in the life of my family. Whether that be as a cheering husband of the bowling champion in Israel, or a proud father at my

*as
asked
no. 17*

various horse jumping competitions. In turn, we became his support system, especially in the last few months of his life, when he needed us most.

My unspoken fear has just come to be! I'm sorry, Lyndsey.

As a naïve child, I did not appreciate all that I do today. I did not realize that my days with my father were numbered. I didn't treasure every moment we shared. I lived as if having a father was a right, not a privilege. Today, I do not understand this concept. I cannot comprehend how I lived my life expecting things to always turn out perfectly, with my father always being there. I was a different person. Looking back, I should have valued the time spent with my father as if it were gold. But unable to go back, I find myself stuck looking at photographs, wondering who this young girl is.

explain + exemplify, briefly

but you were younger, and obviously less discerning or mature! Don't be so hard on yourself.

I vividly remember the walk to the subway station. The day my father took me to a baseball game. I still remember the excitement I was feeling as I walked beside my hero. It was the small things about him that amazed me. He had all the subway stops memorized, and repeated them before the recorded voice could. I did not know much about baseball, and caught my father explaining every little detail to me. I was not very interested, but I know if I were in the same situation today, I would have been fascinated by his vast knowledge and understanding of almost every sport. I look at the photograph from that day again. I try to become the young girl I see staring back at me, but cannot do it. I have changed. The girl seems almost unfamiliar to me. She should have known how lucky she was and that spending days at baseball games with her father would not last forever. She should have known to treasure that day and tell her father how much she loved him. She should have

and pride, I would think.

great illustrative anecdotes by the way!

but not entirely right? Why not? Elaborate, please.

thanked him for taking her to the game. She should have thanked him for everything he taught her. She should have done a lot of things.

a bit cryptic + elliptical

and the mind

I now live my life wishing I could re-enter the body of the stranger in the photo. If only I could walk in her shoes for one day. I would tell my father how much he meant to me, and how much I learned from him. I would tell him that I looked up to him and that he was my hero. I would spend as much time as possible with him and learn even more about him. I would do all of this because watching my hero fall was the ^{most difficult} ~~hardest~~ experience of my life. Living each day without him has been a struggle. If only I had the chance to spend another day with him.

do not introduce new info. (in this case, a new purpose) in your closing!

minimum of 3 pages ?!?

P.S. I would have discussed said struggle in this remaining page, and closed by reconnecting you into purposes.

Please see rubric.

name

Lyndsay L.

Lead & Conclusion

- 4 The opening engages the reader, suggests and connects with the piece's subject and occasion, and establishes a clear direction. The conclusion accents or embellishes the purpose of the piece.
- 3 The opening brings the reader into the piece, provides some sense of the piece's subject and/or occasion, and sets the piece off in a direction. The conclusion aptly punctuates the piece.
- 2 The piece opens without establishing much direction / focus, or hinting at content / subject / significance. The conclusion seems largely unrelated to the piece as a whole.
- 1 The piece opens without detail, direction, or focus. The piece merely stops.

Personal Memoir:

Scoring Guide

Purpose *

- 4 The piece is clearly purposeful, featuring insightful (perhaps even profound) observations and thoughtful commentary.
- 3 The piece is consistently purposeful; meaningful observations and comments are evident.
- 2 The piece's purpose is hard to discern; memories may be simply collected and described without sufficient effort to make sense of them.
- 1 The piece's purpose fails to emerge; events or circumstances may merely be recounted without any attention to their importance.

Substance & Strategy

- 4 The piece is carefully fashioned, drawing on memory, sharing anecdotes and reflecting in order to convey a deep appreciation of the meaning of experience.
- 3 Not just anecdotal, the piece is developed and conveys an appreciation of the meaning of experience.
- 2 The piece shares memories and anecdotes, but does not sufficiently connect them with an appreciation of the meaning behind experience. Development may be lacking.
- 1 The piece is unacceptably brief and undeveloped.

Diction & Details *

- 4 Superior word choice is evident; details, imagery, description, and narration help create a powerful commentary and portrait.
- 3 Effective word choice is evident; specific and effective concrete details, imagery, description, and narration sufficiently convey a view of the author.
- 2 Words are chosen with insufficient attention to their effect; the piece's details, imagery, description, and narration inadequately convey a view of the author.
- 1 Words are carelessly chosen; the piece's details, imagery, description, and narration are shallow and fail to generate a view of the author.

Correctness

- 4 Any errors in spelling, punctuation, grammar, and usage are rare and insignificant.
- 3 Errors in spelling, punctuation, grammar, and usage are few and do not distract the reader or detract from the piece.
- 2 While errors in correctness do not interfere with overall sense of the piece, they are frequent enough to distract the reader.
- 1 Errors are so severe that they interfere with clarity and sense.

25
~~28~~
 28
 89%

Overall grade

Additional comments below, on piece, or on back

Lyndsay,
 Thanks for sharing this poignant, thoughtful,
 and thought provoking memoir. Your
 piece is deceptively anecdotal,
 and your argument discernible + purposeful.

Review all my
 comments,
 questions,
 and suggestions.



7/12

3/12

6/12

on you rely
 on narration
 and (at times)
 at the expense
 of description
 (use more imagery,
 case for instance)

C - Cours d'université (Elise Bayle, Macquarie University, 2004)

L'Université Macquarie est une université australienne qui représente tout à fait les innovations comme les tensions de l'implémentation d'un cours comme l'écriture créative dans le système universitaire anglo-saxon. Marcelle Frieman, directrice et Professeure chargée du cours, a notamment pris part à bien des débats sur la valeur, la place, les bénéfices et les besoins de l'écriture créative au sein de l'université.

Dans cette section, c'est donc un cours d'écriture créative d'université dans son intégralité qui est détaillé (niveau licence, ou « undergrad »). Le document suivant comprend donc un programme de cours, les attentes académiques du cours, et les dates des différents travaux à remettre. Chaque travail est annoté par l'étudiante, et parfois (lorsqu'il a été revu) par la Professeure. L'ensemble de ces documents et travaux exposent ainsi la réalité d'un cours de « creative writing » à l'université, de la planification à l'évaluation de chaque devoir.

De la même façon que les critères d'évaluation ont été adressés dans l'annexe B, une remarque s'impose ici : aucune grille d'évaluation n'a été utilisée pour justifier d'une note attribuée. Le travail est pour ainsi dire « lu et apprécié », ou « lu et approuvé », selon des critères subjectifs comme la clarté du texte (à un niveau tout à fait linguistique), ou les goûts personnels du lecteur.

ENGL 218
Creative Writing I

Semester 1, 2003

Course coordinator Dr Marcelle Freiman
W6A 621, Ext 6892
mfreiman@hmn.mq.edu.au

This unit will be run as a two-hour weekly seminar workshop. The unit aims are:

- To encourage you to experiment with a number of different approaches to writing
- To increase your understanding of the process of creative writing
- To help you to acquire some basic writing techniques
- To encourage you to become self-reflexive towards your writing

The objective of the course is to provide an opportunity for you to produce creative writing based on techniques and strategies covered in the seminars. Each seminar will address a different creative writing topic and you are encouraged to be adventurous in engaging with different genres, methods and approaches. Seminars are run as workshops.

A workshopping schedule/timetable will be decided on during the first weeks, to determine which workshops you be doing. Each student will write on at least two topics. The first workshop and some later ones will include 'writing on the spot' exercises. The focus of the course is on writing as a *process*.

It is important that you write in response to the topics, strategies and exercises set for this course. Work done for other courses cannot be included in your assessment or workshopped.

Please bring copies of your work when you are scheduled for workshopping. It will not be possible to workshop your work if photocopies are not provided for your group.

Using the ENGL218 Website

- A feature of this unit is the use of the ENGL218 website. Students will need to have access to the internet and the website at least once during this unit, although more often is preferable. You will receive more information on how we will use the website in class. Only students enrolled in this course can login to the website.
- If you think you will have any problems with accessing the internet, for any reason whatsoever, please make sure you come and discuss this with your lecturer, and alternative arrangements will be made.
- You will need to login to access the password protected area of the website. Information on how to login is provided on the public area of the website, so go to <http://online.mq.edu.au/pub/ENGL218> and click on the 'Website Information' on the menu.

Assessment

While in many ways it would be preferable not to give grades for creative writing, which is really work in progress, assessment and grading requirements make it necessary to do so. Therefore grades are given for demonstrated progress in your work and the development of your writing skills and concepts, your willingness to rewrite, edit, and reconsider your writing, and for your engagement with course topics and strategies.

Online exercise: 10%

Creativity and self-reflexiveness

This exercise, which involves *using the website Discussions*, will be done **during weeks three and four**. A short piece of creative writing (prose or poetry) will be written based on a stimulus exercise, which will be provided. Use the discussion forum "Online Assessment Task" in Discussions to post at least *one self-reflexive comment about your experience in doing this exercise*. In other words, how you approached it, and what the outcome was. Other students can respond to this, though each person must make at least one entry of self-reflexive comment on their own work. You *may also* post the creative writing on the board for others to read, though this is not mandatory. Hand in your short creative writing piece that is the result of this exercise, so that it can be read in conjunction with your comment.

You are assessed on your self-reflection about your process, your ability to stand back from a writing process and describe it, rather than on the creative work itself in this instance.

- You will receive plenty of instruction on how to use the website features.
- To find Discussions, login to the website and click on the "Discussions" icon, then click on "Online Assessment Task"

Assessment is on (a) doing the exercise, (b) the bulletin board entry, (c) the finished piece.

Word length - at least a paragraph on the discussions board will do. Creative piece about 300 words

Date due 28 March

Workshop writing assignment: 20%

Submit **two** pieces of writing that you have written, which you *may* have workshoped in class, and which you have rewritten and reworked. These must be based on at least **two** of the course topics we have covered to date. Please submit drafts or earlier versions of the pieces submitted for this assignment, to show your process. What is assessed here, in addition to the finished product, is your *process* – your response to the workshop topics, your willingness to re-work your writing, as well as your own re-thinking, rewriting and editing processes.

Due date 16 May, 5pm.

Submit your work in the English 200 box, Level 6, W6A.

Class participation mark: 20%

This is for your *active participation* in workshop groups.

- This includes your contribution to others' work and to the group process.
- It also includes the completion of the workshop topic exercises, which you should do each week, whether you are workshoping that week or not, and hand in. These are not marked or graded, but *doing them* contributes to your participation in this unit. It also ensures that you experience writing on a number of topics which may be new to you, without the stress of being marked on the work – experiential learning!

Final assignment: 50%

This consists of two parts:

- (1) A substantially developed **work of creative writing** based on one or several of the course topics. The work you submit must relate to course topics and work done in workshops. You are encouraged to “network” several techniques and approaches dealt with in this unit.
Your text may include work you have workshoped though you are expected to have developed it substantially since the workshop. You may include drafts to illustrate your rewriting process.
You may not include work that has already been submitted for the workshop writing assessment.
- (2) An **essay of about 750 words** on your own creative process in writing your final assignment piece (1). The essay should include information about the techniques and working methods used in writing this work, demonstrating your engagement with course strategies, topics and readings. It may include observations about your writing process, your responses to readings and other points of interest about the creation of your work.

Word limit: It is difficult to set word limits on creative writing, but you should avoid submitting eight page stories or three line poems. Your work should be substantial enough to show your full engagement with the unit topics. Please see me if you are in doubt about word length.

Total word count for final assignment, including the 750 word essay, should not be more than 2750 words.

- **Final assignment is due by 5pm Tuesday 17 June**

Please read the university plagiarism document attached to this outline.

Plagiarism is a serious offence and can result in your being suspended from the university.

Important!

Information on Scaled Marks for the English Department, Humanities Division.

Raw marks or grades are given to students on each assessment task. This is part of the learning feedback. The marks or grades on the assessment tasks are combined into a raw score in the unit, following the distribution of possible marks indicated in the unit Study Guide, but the raw score is only an interim stage in the calculation of the final

grade. A scaling process is used to convert the raw scores to the final scaled marks (standardised numerical grades), using the guidelines for grading as moderators.

The scaled marks indicate that students have satisfied the criteria for inclusion in a particular performance band and rank them by their performance within that band. The scaling process preserves the rank order of the marks.

There is no simple arithmetical relationship between raw marks and scaled marks. The relationship will almost always differ between units and between the different performance bands within the same unit

Weekly Schedule

Week 1 beginning 3 March

Introduction to the unit, free writing, association and connotation.

For this topic, and next week's topic, we explore how words and images can be used to generate a creative text. Free association exercises will be done, and we consider how words can also become images, connotatively and through association, providing other words and phrases to work with. We also examine the 'organic' nature of creativity, as opposed to linear thinking.

Reading: See Graeme Kinross-Smith, *Writer*, Part 1 and Part 2 (in the course reader) for a range of stimulus exercises for both prose and poetry. You may use any of these to generate your writing for the topics for Weeks 1-3.

Week 2 beginning 10 March

The image.

This week will continue with word association and images made of words, and introduce the use of visual images to generate sensory writing. Exercises outlined both for Week 1 and Week 2 will generate writing for this workshop

Workshop: Use the first week's exercises to develop a short text or a poem based on your free association exercise.

To develop the text treat your exercises as drafts, selecting from them what you feel is most important or interesting, and reworking and rewriting them. Look for contrasts and other structuring principles on which to base your writing.

and/or

Use a **visual image** (for example, an artwork) or an **object** as a trigger for a piece of writing. The object can be as simple as you like – say, any ordinary household object – or something that is meaningful to you. The more quotidian the object, the freer you are to create new connotations; yet known objects can be redolent with emotion. Try both kinds of object and see if it makes any difference to what you write.

Reading: Poetry based on the image and imagery in the course reader, and Kinross-Smith Parts 1 and 2.

Week 3 beginning 17 March

Language-based writing.

This topic looks at the possibilities of using **language on the page** to generate a text, rather than notions of 'expression' or 'inspiration.' Here we are dealing with words as signs. Be prepared to develop a text by 'playing' with word combinations and phrase structures.

Workshop: Attempt one of the following approaches:

- **Use a word pool** to create one or more short texts, using one or more of the following possibilities:
 - (1) Combine two words at random and allow them to "bounce" off each other, creating words and phrases on the page through connotation and association. You can add words like "of", "the" or "is" eg. "tiger of dark", "mellow is the orient".
 - (2) Combine several words into a phrase or short sentence which you "play" with by varying and developing permutations of the phrase, eg. Sound permutations ("Tashkent is yellow"), reversing structures and meanings in the phrase, expansion (adding more words), and further association.The word pool can be created from the free writing exercise in Week 1, or you can find words that appeal to you in the dictionary, or elsewhere.
Or you may also use other exercises that use a word or phrase and association and connotation.
- **Concrete poetry:** For this topic you can also write a concrete poem. Concrete poetry uses the word as *image* on the page to construct meaning. It extends the idea of language poetry, and blurs the boundaries between visual art and text. Remember that the *form* of the poem, its shape, is part of the way in which it constructs meaning on the page.

Reading: Language poetry and concrete poetry in the reader. Continue using Kinross-Smith in the reader. Also read thalia, "Concrete Poetry and my Work" in the reader.

Week 4 beginning 24 March

Using a referent.

This topic continues the Language-based writing approach. A referent is a term which 'refers' to, or 'contains,' other words/concepts by connotation and association. It is used here as the basis of a piece of writing.

Workshop: Write a short text using *one* of the following as a referent: *the mirror*, *the map*, or *the machine*. Use the referent as a 'starter' and/or structuring principle for your writing allowing verbal and other connotations and associations to develop. Use only *one* referent but consider the possibilities of 'layered' text using different aspects of the referent.

Reading: The note on referent based writing, for ideas and stimulus. Also read the creative examples that have used the *mirror* as their referent, in the reader.

Week 5 beginning 31 March

Memory.

The exercises done for the first two workshops may have triggered or created a piece of writing on an important moment in your personal experience, one which has changed your perception.

Workshop: Use any of these exercises, or another trigger (such as an image, photograph, object, incident), or the "I remember ..." exercise on the website, to

create a piece of writing based on a memory. It is important to focus on *details* and sensory perception. Remember that using the present tense and concentrating on detail creates immediacy in your writing.

Reading: Salman Rushdie, "Imaginary Homelands".

Also read the creative examples of writing based on memory, all in the course reader.

Week 6 beginning 7 April

Time as structure.

Workshop: Write a narrative which is structured round at least three "blocks" or fragments of time. The fragments might be separated by line breaks and/or perspective (i.e. different character positions, voices), or they can be narrated omnisciently, or by a persona, with or without breaks. You might use flashbacks, 'flash-forwards', or move back from, or around, an incident.

* A narrative is a story – events relate causally to each other in some way, and they are represented in relation to the time in which they occur. See the readings below for ideas.

Reading: Short stories by David Malouf, "The Empty Lunch Tin" and Merle Hodge, "Inez." Also read the poetry based on memory and time in the reader.

Recess 12 April – 27 April

Week 7 beginning 28 April

Point of view. Create a narrative in which an incident is narrated through the points of view of two or more characters or speaking positions, or in which the narrator is a different gender to yourself, or in which the narrator is a child, or in which you use a *shifting* point of view (see the Virginia Woolf example in the reader)

This task requires you to consider the 'world(s)' inhabited by your narrator(s) as well as their subjectivity. It's a challenging task. Take the time to make it as convincing as possible.

Reading

Kate Grenville, *The Writing Book: A workbook for fiction writers*, Chapter 4 "Point of View". Read the chapter and *do the exercises*. You may submit writing that emerges from these, and that you have developed, for this workshop.

Also read, in the course reader:

Virginia Woolf, from *To the Lighthouse*.

Extracts in the course reader demonstrating different uses of point of view:

Goldsworthy, from *Maestro*, Marele Day, from *The Last Tango of Dolores Delgado*, Drewe, from "View from the Sandhills", Kim Scott, from *True Country*, Carmel Bird's story "Goczka", Charles Dickens, from *Bleak House*. Read these and identify the point(s) of view, or focalization, used by the writer. How is point of view created and managed in these texts?

Week 8 beginning 5 May

Dialogue.

This topic considers dialogue in fiction, drama and performance works. Dialogue may develop a character or situation, and/or the engagement between different points of view or conflict and should develop a story, scene or situation. Try to render the dialogue as credible, bearing in mind that written dialogue does not relate verbatim every word of a spoken dialogue, but rather strives to evoke the spirit and idiom of the dialogue. You should identify the *conflict* between “participants” and the purpose of the dialogue.

Either create a dialogue which progresses from non-communication to communication or vice versa

or create a dialogue based on a power struggle

or create a poem based on a dialogue

or write a prose scene or story that features the use of dialogue

Reading: Examples of written dialogue in the reader: Ionesco, from *Rhinoceros*, Narayan, from *The Man-eater of Malgudi*, Tim Winton, from *That Eye the Sky*, James Joyce, from *A Portrait of the Artist as a Young Man*.

- Notice how writers use dialogue in the different genres of the play and the novel, and the function of dialogue in prose.
- Notice the use of colloquial language, how writers create the impression of a particular context through their use of idiomatic language.
- Notice the use of pace and progress, the way the writer controls characterization and situation through dialogue.

Week 9 beginning 12 May

Other languages and cultures.

Workshop:

Create a piece, prose or poetry, in which you use at least ten words in a language other than English. If you don't know another language, use a word pool from an English-other language dictionary. You don't have to be proficient in a language to use its words, although you need to know the meaning of the words you are using, taking these meanings into account in your writing!

The exercise provides an opportunity to explore dialogues of language in a hybrid discourse, that is, exploring what happens in a text when words from one language interact with another. Also notice the connotations that come to mind when in the presence of another language, and ask yourself where these associations come from. What do they tell you about your own cultural assumptions? Do they encourage us to create myths of otherness? How can we counter this/ or how would you like to *use* this tendency in your writing?

It will be helpful for you to do some research on the culture(s) whose language you are using, to minimize any tendency towards stereotyping.

Reading: Examples of poetry and prose writing using other languages within English, in the course reader: Komninos, thalia, and Keri Hulme, from *The Bone People*. Can you find your own examples?

What is the *effect* of introducing non-English terms into these texts? How do respond to them as a reader?

Week 10 beginning 19 May

The city.

Workshop: Write a piece in any genre using *the city* as your referent and/or topic. This is an opportunity for you to use your own observations and ideas. You might consider writing a story, or a text of fragments, or a collage, and also consider the implications of fragmented forms as appropriate forms for the subject of the city. You may also use any of the other techniques and strategies engaged with so far. Don't write *generally* "about" *the city*, rather have a narrator or character(s) doing something in a city situation or context.

Reading: Find your own favourite examples. One source for contemporary prose fiction on the city is Robert Drewe (ed) *The Penguin Book of the City*, on the recommended reading list.

Week 11 beginning 26 May

The creative process and self-reflexivity.

This week's discussion will centre on the *readings* below, and on the whole notion of creativity. From the reading it becomes clear that every writer's creative process is different. This is meant to encourage you to get to know your *own* creative processes and the way you approach and carry out your writing practice:

- What have you learnt about your own creative process during this unit?
- Why is writing important to you? Why do you want to write, what do you have to say? What values do you want to put out into the world in your writing?
- What would you like to achieve in your writing?

Reading: One section from Sue Woolf and Kate Grenville, *Making Stories: How Ten Australian Novels Were Written* or a section from the ABC website *Writers on Writing* www.abc.net.au/writers.

* Several copies of *Making Stories* are in Library Reserve.

Week 12 beginning 2 June.

Thinking about stories

Sourcing and mapping stories. What is the story that you would like to tell?

Exercises, brainstorming and writing processes will be done in class.

Reading: Find a *short story* that you like and examine the techniques (language, style, structure) used by the writer. Why do you think the writer has written the story?

Week 13 beginning 9 June

Final workshop: Workshopping students' writing.

Final assignment due Tuesday 17 June

Reading list

It is impossible to be a writer if you are not prepared to read.

Essential readings that relate directly to the weekly topics for this course are provided in the *ENGL218 Course Reader*, which must be purchased from the Macquarie University Co-op Bookshop.

Prescribed reading

The following texts also contain **essential** readings for this unit:

ENGL218 Course Reader

Kate Grenville, *The Writing Book: A workbook for writers*, Allen and Unwin, 1990.
Sue Woolfe and Kate Grenville, *Making Stories: How Ten Australian Novels Were Written*, Allen and Unwin, 1993.

* These texts are in SR in the library.

Recommended reading

Graeme Kinross-Smith, *Writer*, OUP, 1992.
John Singleton and Mary Lockhurst, Eds., *The Creative Writing Handbook: Techniques for New Writers*, Macmillan Press, 1996, 2000.
Jenny Newman, Edmund Cusick and Aileen La Tourette (eds), *The Writer's Workbook*, Arnold, 2000.
Robert Drewe ed. *The Penguin Book of the City*, Penguin 1997.
Graeme Kinross-Smith, *Writer*, OUP, 1992
Robert Drewe (ed), *The Penguin Book of the City*, Penguin, 1997.
Ron Pretty, *Creating Poetry*, Five Islands Press, 2001.
Stephen King, *On Writing: A Memoir of the Craft*, Hodder & Stoughton, 2000.

These texts are in SR or on three-day loan in the library.

Generic skills

In doing ENGL218 students can achieve:

Communication skills

Making presentations to a group. Taking part in discussions. Communicating with people from different backgrounds. Articulating ideas based on responses to reading and writing. Writing in different genres and learning how language works. Developing astute reading skills.

Self Awareness

Self-reflexivity towards writing and learning processes. Awareness of audience, context and reception. Ethical issues of representation and writing. Awareness of issues of gender and ethnicity.

Information skills

Presenting ideas creatively. Conceptualising ideas in writing. Learning to read self-consciously. Comparing different points of view. Researching a range of topics.

Problem solving

Critical skills based on analysis of reading and writing. Solving problems that occur in writing and representation. Identifying problems in writing. Suggesting best solutions based on judgement. Learning the value of process towards producing outcome. Applying writing skills to other situations eg. professional, academic, personal.

Computer skills

Document presentation. Using the internet for research and learning (online component). Participation in online discussions for effective communication.

Plagiarism

Academic Senate has adopted the following definition of plagiarism:

Plagiarism involves using the work of another person and presenting it as one's own. Any of the following acts constitutes plagiarism unless the source of each quotation or piece of borrowed material is clearly acknowledged:

- a copying out part(s) of any document or audio-visual material (including computer-based material);
- b using or extracting another person's concepts, experimental results, or conclusions;
- c summarising another person's work;
- d in an assignment where there was collaborative preparatory work, submitting substantially the same final version of any material as another student.

Encouraging or assisting another person to commit plagiarism is a form of improper collusion and may attract the same penalties which apply to plagiarism.

The Dangers of Plagiarism and how to avoid it

The integrity of learning and scholarship depends on a code of conduct governing good practice and acceptable academic behaviour. One of the most important elements of good practice involves acknowledging carefully the people whose ideas we have used, borrowed, or developed. All students and scholars are bound by these rules because all scholarly work depends in one way or another on the work of others.

Therefore, there is nothing wrong in using the work of others as a basis for your own work, nor is it evidence of inadequacy on your part, **provided you do not attempt to pass off someone else's work as your own.**

To maintain good academic practice, so that you may be given credit for your own efforts, and so that your own contribution can be properly appreciated and evaluated, you should acknowledge their sources and you should **ALWAYS**:

- i state clearly in the appropriate form where you found the material on which you have based your work, using the system of reference specified by the Department in which your assignment was set;
- ii acknowledge the people whose concepts, experiments, or results you have extracted, developed, or summarised, even if you put these ideas into your own words;
- iii avoid excessive copying of passages by another author, even where the source is acknowledged. Find another form of words to show that you have thought about the material and understood it, but state clearly where you found the ideas.

If you use the work of another person without clearly stating or acknowledging the source, you are falsely claiming that material as your own work and committing an act of **PLAGIARISM**. This is a very serious violation of good practice and an offence for which you will be penalised.

YOU WILL BE GUILTY OF PLAGIARISM if you do any of the following in an assignment, or in any piece of work which is to be assessed, without clearly acknowledging their source(s) for each quotation or piece of borrowed material:

- a Copy out part(s) of any document or audio-visual material, including computer-based material;
- b Use or extract someone else's concepts or experimental results or conclusions, even if you put them in your own words;
- c Copy out or take ideas from the work of another student, even if you put the borrowed material in your own words;
- d Submit substantially the same final version of any material as a fellow student. On occasions, you may be encouraged to prepare your work with someone else, but the final form of the assignment must be your own independent endeavour.

Academic Manual 2000, pp 33-34

Assignments are to be your own work. Using someone else's words (either another student's or from a book or journal article or Web site) without clear acknowledgment is **plagiarism** and can incur serious penalties. If you use somebody else's ideas, even without quoting their words, you must acknowledge this at the end of the sentence or paragraph (Jones, 1998:23-24). If you use someone's exact words, they should be placed in quotation marks and acknowledged at the end of the sentence.

If plagiarism is identified in your assignment, you will be advised and a record will be kept in the office of the Head of Department. You will have the opportunity to discuss the matter with the lecturer or Head of Department if you wish to do so. Plagiarism may result in the award of a Fail grade in the unit.

ENGL 218. Monday 2-4 W6B 282

Workshop Schedule

Bring copies of your writing for the workshops.

Week 4 24 March

Merryn Brand
Sarah-Jane Hamilton

Stephen Candiloro,
Sophia Mallam,

X **Week 5 31 March** → topic = memories.

Elise Bayle
Udara Jayasuriya

Glenys Holt
Trina Kiujian

Sidonie Despax

Week 6 7 April

Stephanie D'Orazio
Andrea Schober

Alec Ebert
Nicole Weston

-----Break

Week 7 28 April

Kelly Koehler
Collen Faes

Hart Williams
Jessica Maclean

Week 8 5 May

Milas Mihajnovic
Marisa Violi

Sidonie Despax
Sara Rauma

X **Week 9 12 May** → topic = other languages and cultures.

Elise Bayle
Rebecca Landon

Glenys Holt
Nicole Weston

Week 10 19 May

Merryn Brand
Trina Kiujian

Alec Ebert,
Sarah-Jane Hamilton

Week 11 26 May

Udara Jayasuriya
Hart Williams

Sophia Mallam
Jessica Maclean

Sara Rauma

Week 12 2 June

Kelly Koehler
Andrea Shober

Rebecca Landon
Stephen Candiloro

Week 13 9 June

Colleen Faes
Marisa Violi

Stephanie D'Orazio
Milas Mihajnovic

Discussion Schedule

Scheduled students for should come to class with some points to lead a brief discussion on the readings for the week, focusing on the writing topic. Keep in short!

In addition, **everyone** reads all the readings, and comes in prepared for discussion.

[Raw was it written? Look at it in terms of the topic!]

Week 4: Jessica Maclean, Marisa Violi, Stephanie D'Orazio

Week 5: Nim Chan, Colleen Faes

Week 6: Hart Williams, Milas Mihajlovic,

-----**Break**

Week 7: Nicole Weston, Andrea Shober, Merryn Brand

Week 8: Sophia Mallam, Rebecca Landon, Elise Bayle → topic = dialogue.

Week 9: Sidonie Despax, Sara Rauma, Stephen Candiloro

Week 10: Kelly Koehler, Udara Jayasuriya

Week 11: Trina Kiujian, Glenys Holt

Week 12: Sarah-Jane Hamilton, Alec Ebert

DONE X

ENG 218 Bayle Elise

List of poem titles (p 6) from my life,

Poems

- Bliss
- Loving memories
- Books
- A bright future
- A brother
- The people I love
- A country called the Earth

① Books

I want to thank you
For all that you give me.

I have learnt so much looking through your white skin
And I will know more
Listening to the whisper of your learned voice
As my fingers run
Upon the smooth surface my eyes are reaching.

The excitement of disclosing more of your secrets
Is what makes me feel alive.

② Books

I want to thank you
For all that you give me.

I have grasped so much going through your words world

And I will know more
As my fingers run
Upon your smooth skin
I cannot feel but words
And the excitement of disclosing more of your secrets
Is what makes me feel alive

③ Books

I want to thank you
For all that you give me
Because you helped me reach the sky of Beauty
Where words in bunch are hanging from clouds
I will know more
I cannot but feel words
Between my skin and yours
The excitement of disclosing more of your secrets
Is what makes me feel alive

④ Books

I want to thank you
For all that you give me
I have reached the sky of joy
Where words in ~~bunch~~ clumps hang from clouds
I will know more
Your skin is black with ink
And the excitement of disclosing more of your secrets
Is what makes me feel alive

⑤ Books

I want to thank you
For all that you give me.

I have reached the sky of joy
whose words in clumps hang from high clouds.

I will know more.

Your skin is black with ink

And the excitement of disclosing more of your secrets
(Is what) makes me feel alive.

↳ a way to edit?

I decided to write under the title "Books" as they
prove to be an endless source of imagination.

My first idea was really to "thank" them.
That is why I put it very clearly in my opening
lines. The second - or main - stanza is more poetic
and is meant to express my desire to thank books
not with words but through words.

I even had the wish to have this physically appear
on the page, like a concrete poem. This explains
the lay out of the first draft: one long line,
one short line, one long line --- This was supposed to
describe the turning of the pages - from right to
left. I finally chose to lay the emphasis on the
rhythm and build the lines up with monosyllabic
words. This might also give more strength to the
final lines which have longer words ("excitement",
"disclosing" and "secrets" were particularly meaningful
to me).

Good work on
this.

ENG-218 Boyle Elise

To p 4 "write a sentence or two."

Let me apologize
for not being sorry.
I am guilty of so many crimes
that I would never close my eyes again
if I felt
that the worst among them
is the guilt of feeling alive.

Let me apologize
for not feeling sorry.
I am guilty of so many crimes
that I could never close my eyes again
if I thought
that the worst of them
is the guilt of feeling alive.

Let me apologize
for not feeling sorry.
I reckon
that being guilty of so many crimes,
I could never close my eyes again
if one of those
was to feel alive.

Let me apologize
for not being sorry.
I reckon
that being guilty of so many crimes,
if one of them was to feel alive,
I could never close my eyes again.

Let me apologize
For not feeling sorry.
I am guilty of hundreds of crimes.
If one of them was to feel alive,
I could never close my eyes again.

To the moralists

Let me apologize
For not feeling sorry.
I am guilty
Of hundreds of crimes.
If one of them
was to feel alive,
I could never close my eyes again.

The poem is not addressed to one specific person. Not even to one specific group of people actually. Anybody could read it and get the impression that he or she is the addressee. I should change the title.

This poem had me realize how unapologetic I felt. Perhaps is it because several kinds of apologies may exist: Kinross-Smith speaks about "a deeply felt apology" and a "flippant" one. I do not feel ready yet to write "a deeply felt apology". How could I give my poem all the depth of my feelings, as I am not a native English speaker? For the moment, I feel more comfortable in writing about casual matters.

I find it interesting to write every single draft of the same poem, and most relevant too as it enabled me to realize that even

though I thought I was improving the poem, some drafts are actually worse than the first one. They only help in finding the right order,

the right words.

I am quite satisfied with this final version (after
five drafts):

To you.

Let me apologize
for not feeling sorry.

I am guilty
of hundreds of crimes.

If one of them

was to feel alive,

I could never close my eyes again.



I experienced what Kinross-Smith tells^{us} about redrafting: "there are parts of [the poem] you want to change, and others you are proud of." I liked my opening lines at once. I reckon they hold the whole poem and perfectly reflects my state of mind when I wrote it. I was totally unsatisfied with the rest of the poem though! I am glad I could give it more rhythm and sense, well, I hope so. Rhythm and sense were my main bases, and when I compare the first draft and what I consider my final version so far, I do think and feel that it works better!

ENG 218 Bayle Elise

Haikus (75)

The library

Can you hear the books?
Velvet songs all around you.
Meet the library.

Limping lady

High heel, broken heel
Breaking the rhythm of life
Your syncope's ours.

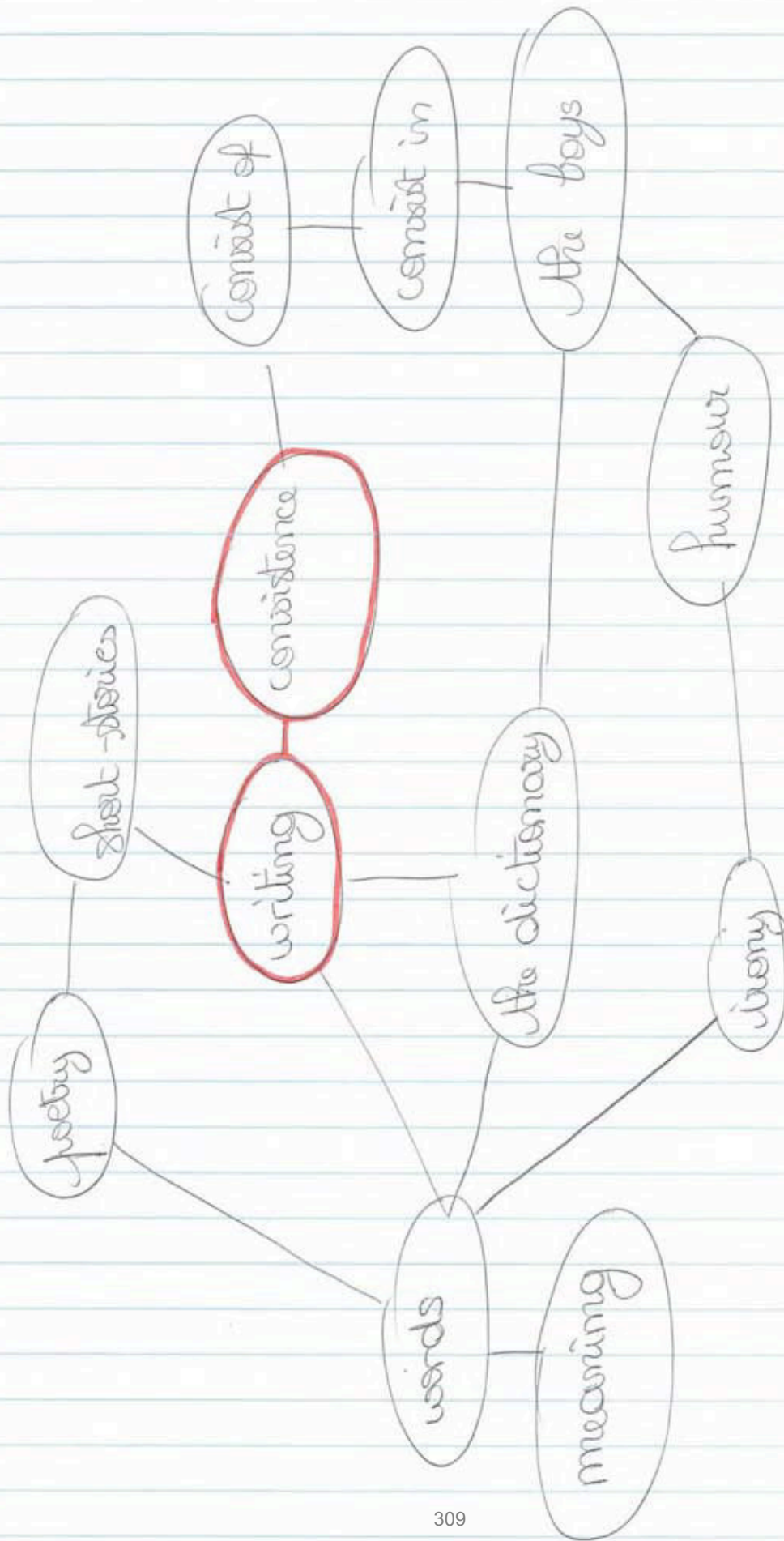
Milk

The babies' champagne
The white honey of the bride
The sweet pond of life.

The fan

Scanning life as it
Passes by while rotating
Your enormous eye.

✓ good



Word pool

Consistence or writing. Nonsense. The consistence of writing
Writing for consistence. To consistence - from writing
to consistence. It is what it is all about. One writes
when one means. Even though there is no apparent
meaning. Words on a page always consist of some-
thing. Definite or not. "To consist in." I wonder what
the boys are doing now. What time is it? They
must be at school. I looked for the word in the
dictionary. They did not want to believe me though
it does exist. "To consist in" - "Have something as its
chief or only element or feature". My writing consists
of short-stories and poetry. I am very consistent,
which makes sense. That is exactly how I have
been learning things and words - all about writing
consistently enough. That is how I can tell the boy
that this word exists. Here is where the irony lies.
Beneath words when you just think you know all
about them. But you don't. You can't. I can't
and they don't. My funny boys.

Boyle Elise

- Champagne -

Conceptualize
 Characterize
 Deharmonize
 Categorize
 Actualize
 Humanize
 Surprise
 Upsize
 Bruise

The sparkling bubbles of life

I had a lot of fun writing this poem. I was not thinking of a particular shape at first. Just of a concept, on which I worked: I wanted each new word to be one letter shorter than the previous one. I found the first two words, which gave me the idea to continue with verbs ending in "ize". That is when I knew what I was going to do with this poem: the repetition of this sound "ize" reminded me of the "sound" of champagne. Besides, I had the bubbles of my poem: "i" and the shape of the champagne flute became obvious. I did not really "choose" the verbs. They came at random in my mind as bubbles can bounce off each other, even though I operated a certain selection. I only kept the verbs which I felt were going along with the champagne and the concept of something unusual, surprising. I reckon that even if the words "surprise" or "surprising" do not appear in the poem, they are part of it, and they lie beneath the other nine verbs.

Very interesting!

Bayle - Week 3 - concrete poetry.

Elise

Here you lie under
the lights of my
mocking fears
sparkling

you

I built up this poem around one word: "sparkling". I do not know why, though I just wanted it to be the center of the poem. I also wanted to finish on a short word. As short as possible. I thought of "I" as it can be used in many regards and only consists of one letter, but I did not feel like giving as much importance to the first person. "You" simply imposed itself. I also felt the need to let this space between "sparkling" and "you" to allow the reader to breathe, to allow myself to breathe at first. I did not purposefully make it oppressive, though I think ~~it~~ it is, at least until the space. Then it gives strength to the last word as the reader has been enabled to take his breath, set his mind free and ^{can} fully understand what lies beneath this final word. "sparkling" almost works ~~as~~ as a main spring. I am glad with it since it is very close to what I first wanted to do with it.

Here are ~~the~~ my first attempts:

→ Here you lie under
the roof of my

→ Here you lie under
the play of my

→ Here you lie under
the fears of my

It is interesting to remark that I could not write further than the second line until I found ~~what~~ a way to express what I really meant.

(faint handwritten notes)

(faint handwritten note)

(faint, mostly illegible handwritten text)

(faint handwritten text)

(faint handwritten text)

Boyle Elise WEEK 3. Skies.

cloudy sky

Clouds are everywhere

like swollen waves in the sky
casting their shadows

(1st
draft)

over my thoughts
breaking on the shore of

my sorrows
crashing onto a patch of
blue sky

They float
in the sky

foaming

the clouds of my wrath
~~are~~ hanging
over you.

→ Clouds are
everywhere

like swollen waves
in the sky

casting their shadows
over my thoughts

breaking on the shore
of my sorrows

crashing onto a patch of blue sky

They float in the sky

foaming

the clouds of
my wrath
are hanging

over you.

Engl. 218 WEEK 3 - concrete poetry -
Bayle Elise

Skies

a cloudy
day

Clouds are
everywhere

like swollen waves
in the sky, casting
their shadows
over my thoughts,

breaking on the
shore of my sorrow,

crashing onto a
patch of blue

They float in
the heavens

sky.

drop

The clouds of my wrath
are hanging
from the azure.

drop

where

Drop

drop
drop
drop

are

these

spots
of

rain

...

small

rounded

pear-shaped

ornaments

hanging above my head

...

I enclose my thoughts

... where
are

these
days of Italy?

W.C.

Elise Bayle WEEK 4.

stare at clock, I look a few minutes into it

I must be lost at least 100 years before

between I look Clock

quib, zap, zap, zap, zap - zap, zap, zap

Running over and over

I'm the endless quest

Of je-me-sais-quoi

Running over and over

Hitting the marker

When you loop the loop

Gloom is in the air

The pace of your jingling

Breaks

The rhythm of silence.

And I can hear

And I can feel

-remember-

The depth of despair.

Time is up.

I chose to use a machine as a referent. The clock did not come to my mind straight away but before I began to write, even before I knew what I wanted (prose or poetry, what machine...), I was aware of what I did not want: the cliché of the inhuman machine vs man. Since I have been writing commentaries - self-reflexive commentaries - along with my pieces of creative writing, I have noticed that rhythm means a lot to me. Once more, I decided to focus on rhythm and I thought about a clock. I closed ³¹⁶my eyes and beat time

to fake the ticking of a clock. I tried to create a whole atmosphere and to feel it. Then I jotted down a few words that I wanted to use for my poem — gloom, space, pace, deep, length, time is up, ringing, regular. They were what the clock and its ticking inspired to me. I worked on them and a structure came out, the first two stanzas. I wrote the third stanza all at the same pace — I re-organized a couple of lines later — before thrusting forward the last line, which, to me, sounds like the final stroke.

Planning work.

(gloom is in the
the pace of your thinking
the rhythm of your
I had I had
I had I had
- remember -
the rhythm of your

time is up

I chose to use in my poem an important
and my mind straight away but before
I began to write I began to plan
I wanted to have a feeling of
I did not want to be like the
I had a feeling of
I had a feeling of
I had a feeling of
I had a feeling of
I had a feeling of

Memories

Then, maybe. Maybe he would remember. He would tell me about those days. They were students. They were young. He would remember that he used to wait for her at the corner of the grey building. Under the pine tree. They used to sit there. For a while.

He would remember that he never sat before she arrived. He would tell me-as he would remember-that it was the most exciting moment of his day. She used to be late. Seven or eight minutes late, not more. He knew it-would he remember?

He took a sip of his coffee. He smelt the sun, felt the air.

"So, tell me, when did you arrive?"

"Two weeks ago."

"Nice place, huh?"

I smiled.

"Nice place."

He would tell me about the whole thing. Why they used to meet there-they were lovers, but it was not enough. They used to share more. Than now? He would not tell me, just remember. He would remember how they spent hours, reading. They loved Morehouse.

He wrote the name on a napkin for me, because obviously, I do not want to forget the name. I cannot tell how old he is. I don't care.

"We could spend hours there, sitting together. We loved Morehouse."

He is tired. He used to share more with his lover and he would remember that very well. He would not confess it, though. Above all, he would remember how easy it was to love her.

Or maybe he would not.

He smiled at me. I will remember everything for him.

✓
Very
immediate writing!

Elise Bayle Week 6, The Reader, haikus.

Coffee

The ink in my cup
Draws lines of thirst inside me.
Black core of envy.

Smiling Boy

Can you see yourself in
Mirroring teeth between lips?
Say "Hi, Smiling Boy!"

Music

Thrilling melody
All on its way round my heart
In, out my body.

Movie Star

Long hair, long legs, long
Everything, and a small nose
-that's for sunglasses.



II-From R.A.Simpson's poem

Diver

Alone on the tower
I'm not even scared.
The water is black
And keeps still.

I think of style
And raise my arms and breathe,
Holding back the fall.
It's mostly a game

That touches my soul,
Then my head goes,
I view my fingers,
My hands.

Defiance, fear and record
Make the diver dive
And prove, through dying,
He's diving,
A voice preaches in my head...

And so I dive.

Water takes me down,
Chilling me with its jaws,
Then arms pine up and up
Like two screws.

I found this poem easier to approach. The images are powerful and although the language seems plainer, it is still delicate to render the image and the spirit of the poem. My creative process was pretty much the same as for the first poem, except that my focus was different. I did not pay attention to the rhyming scheme, nor to the layout. I was mostly concerned with the visual effects of the words I could choose and of their echo in the sentences-dealing with the repetition of "dive", "diving", "diver" in the fourth stanza for example.

I checked the original poems. It appeared that while I had more difficulties with the first poem, the result is not so far from the original meaning. On the contrary, I would say that the second poem is a total failure!! As I found it easier, I might have underestimated it. As a result, I did not pay enough attention to what the poem was effectively saying, nor to the way in which in which it was saying it (its pattern, poetical images etc).

original working very well indeed.

Elise Bayle, Week 6, Time as structure.

Rush

7.30a.m.

He checks the clock. Once. Twice.

He could swear it. Five minutes ago, it was 7a.m. There is something wrong with this clock.

He is late. The class will begin in half an hour, and he is still at home.

"Where the hell is it?"

His black sock is not under the bed. Right where it should be, though. Right where he usually finds his missing socks. He can already hear Mrs Darrigan. She will yell at him for minutes, the longest minutes one can experience. She will remind him ^{in front of} and the whole class-how embarrassing, that 8 o'clock does mean twenty past eight, that they have been given a timetable, that they have to stick to it, that it is not polite, that it disturbs the class, that he will lose marks if he goes on, that the rule is the same for everybody...He will hate it. He already hates it. He will say that he feels very sorry, a problem with the clock, you know-even if obviously, she won't. Therefore, he will have to apologise again because she won't be satisfied with his excuse.

He remembers when it occurred for the first time-it is not the first time then. He was not alone. There was this girl, in the Spanish course. He really liked her. That was at the very beginning of the year, a few days before he dropped Spanish. He had invited her to have a coffee, and from the coffee, they had dinner. From the dinner, they went for a walk. They ended up in his room, which had somehow distracted him from fixing the alarm clock. On the following day, when they woke up in horror, they found out they also had the Maths tutorial in common. They were twenty-five minutes late. Twenty-five...On this Thursday, they learnt that Mrs Darrigan resents late students. At least, he had found his sock.

"I'm very sorry...I must apologise... I..."

"You are late, young man. Let me remind you of a few things....."

He raises his eyes, and looks at the class, wishing that it were all over.

In front of him, John, a cool mate of his, is crossing his legs. Between his shoes and his jeans, two spots-a red and a black one.

I decided not only to write around three different fragments of time but also to use time as my topic. I found the idea of somebody being in a rush interesting for from this kind of experience, all sorts of different things emerge! Everything becomes confused in the character's mind, the world around him, usually familiar, turns into an obstacle. He just has one focus: to be on time. The sock that he cannot find stands for this obsession of a single objective. His remembering of a past event also aims at this goal: he has already had this unpleasant experience, and wants to avoid it. Thus, I realized that although I had played with time, writing in the present tense, adding one analepsis and a prolepsis, the whole story focuses on the same point and always follows the same direction.

*Good
class!
I enjoyed this*

Elise Bayle Week 6, The reader, page 16 exercise 4 (Second-guessing the poet)

I-From David Campbell's poem

Night sowing

O gentle, noble land
Where the green ear shall grow.
Now you are bright with light:
The moon has swamped the fallow,
The furrows run with might.

This is the season's hour:
While lovers are in bed,
I sow the grain late,
Scatter like sparks the seeds
And see the dark the fate.

O gentle land, I sow
The heart's saving grain.
Stars draw their gold threads over,
Dews send their drenching rain:
I meet you as a lover.

This task has been quite challenging. Being a non-native speaker, this exercise proved all the more difficult since I had first to understand what the poet meant, with incomplete sentences. However, I decided to have a closer look to the pattern of the poem, its layout, rhyming scheme and general meaning. I noticed that in most of the cases, I could have found out whether it was one or two syllables without any notice, simply by focusing on the rhythm. One missing word came very easily to my mind: "lovers" in the second stanza. I found it at once, as I was reading the poem for the first time, as though it had been my own line. As far as the other words are concerned, I wanted to avoid putting words just to fill in the gaps. I wished to respect poetry and poetry is not something mechanical. I realized that it proved totally irrelevant to "insert" a word because the line "needs a one syllable word rhyming with..." A major difficulty though, was to keep the integrity of the poem, and Campbell did use poetical devices. Here is how I proceeded: first, I closed my eyes after several readings, so as to imagine and visualize the scene-for I noticed that the poem does not consist only in a description, there is a character and the poet used action verbs. There is a real progression in the poem. I tried to render it. As my first draft, I looked for words that made sense to me. Now to find them, I read the sentences from the beginning to the end several times without stopping, and at the end the words would come-well, I hoped so but it only worked for a few lines! Once I was glad with the words I had chosen, I considered them in a poetical way-did they suit the tone, did they trigger any image, how did they sound in the sentence...?

I am still quite unsure of some words, though I do feel comfortable with the poem it makes!

Good!

TIME as structure

Elise Bayle Week 7, The reader, page 17 exercise 5 (Two days)

I-Midnight bath

I close my eyes, and remember
or maybe it's just a dream

Nobody's home. The night's deep. Stars hang like golden dots above my head. I have lain on the grass, near the plops. In the swimming pool, my hand draws circles. The night is quiet. It could be frightening.
I take off my clothes and lend my skin to the moon. Slowly, I enter one leg in the water. I forget I am part of the world. I can see miles away, in the moonlight. The vineyard is my only witness.
I am very careful. Do not want to make the slightest noise. Do not want to wake up the night. The water should stay silent as my body slides down the ladder. It does.

I can breathe now, listening to the foam, gently swirling against my skin.

The only whisper of my midnight bath.

On the following day
II-Morning light

Early in the morning
I wake up in my room, I am not in my bed. The night has not gone yet but I feel so uncomfortable that I have to stretch.

rest of the
I spent the night in my armchair. It has been the cradle of my dreams for a few hours, and now, as I wait for the morning light, I consider leaving it. Its skin is softer than mine, older than mine too. Like Mum's. ~~However time is up.~~ My bed is here, in front of me, waiting for me, in the shaft of the morning light. I unfold my arms, untie my legs, ~~lift up~~ my eyes... I am not sure I feel ready for that.

I stand up though. And reach my bed.

~~unwrap~~
unwrap

I grasp my still fluffy pillow, and rest my head on it.

Here I lie, in the glory of the morning light.

I really enjoyed writing those two texts. Indeed, as Kinross-Smith advocates, I got "as deep inside the experience" as I could. Unexpectedly, I escaped the thrilling reality of my day for a while and, my eyes closed, I began to think of peaceful moments. It is funny to see the progression in my imagination: the first text is based upon something that really happened and ~~it~~ describes this moment with great accuracy. The second text however, is pure fiction. I was so "into it" after my first experience that I did not need any support at all but my imagination for the second one. I was interested in using plain language. The "rare stillness" of those moments should come from the flow of the text. Thus, I also paid attention to the layout of my texts, as I believe that the reader may want to feel relaxed to

part of
the
story.

writing my the ^{for}
passage. 20

yet I decided that
make it become a
it would be a dream,
dream
in my piece.

I-Midnight bath

Nobody's home. The night's deep. Stars hang like golden dots above my head. I have lain on the grass, near the plops. In the swimming pool, my hand draws circles. The night is quiet. It could be frightening.

I take off my clothes and lend my skin to the moon. Slowly, I enter one leg in the water.

I forget I am part of the world. I can see miles away, in the moonlight. The vineyard is my only witness.

I am very careful. Do not want to make the slightest noise. Do not want to wake up the night. The water should stay silent as my body slides down the ladder. It does.

I can breathe now, listening to the foam, gently swirling against my skin.

The only whisper of my midnight bath.

II-Morning light

I wake up in my room. I am not in my bed. The night has not gone yet but I feel so uncomfortable that I have to stretch.

I spent the night in my armchair. It has been the cradle of my dreams for a few hours, and now, as I wait for the morning light, I consider leaving it. Its skin is softer than mine, older than mine too. Like Mum's. My bed is here, in front of me, waiting for me, in the shaft of the morning light. I unfold my arms, untie my legs, unwrap my eyes...I am not sure I feel ready for that.

I stand up though. And reach my bed.

I grasp my still fluffy pillow, and rest my head on it.

Here I lie, in the glory of the morning light.

I really enjoyed writing those two texts. Indeed, as Kinross-Smith advocates, I got "as deep inside the experience" as I could. Unexpectedly, I escaped the thrilling reality of my day for a while and, my eyes closed, I began to think of peaceful moments. It is funny to see the progression in my imagination: the first text is based upon something that really happened and it describes this moment with great accuracy. The second text however, is pure fiction. I was so "into it" after my first experience that I did not need any support at all but my imagination for the second one. I was interested in using plain language. The "rare stillness" of those moments should come from the flow of the text. Thus, I also paid attention to the layout of my texts, as I believe that the reader may want to feel relaxed to appreciate them and, why not, experience them. To that extent, the way the texts look comes out to be a main feature of the process itself.

Good work

Excitement and tiredness

Body and mind

Ideals and life

Love and hatred

Jealousy and tolerance

Past and future

Solitude and crowd

Love and hatred

How am I supposed to feel?
Tell me, since you have all the answers.
(...)

"We had a deal."

What the hell does it mean? Does it mean that you can love one and fly away from this love the minute after? I don't think so. It has nothing to do with feelings. It's just that you don't care. About me.

"I do!"

I know you do. A few hours, on some nights. When I love you and when you love me. Then I'm back to my world and yours holds together again. I am the extra sugar in your evening coffee. Everybody knows that drinking coffee at night is bad. For you. For me.

"What about our deal?"

I know. Our deal. Just you and me when we feel like it.

I'm so sorry. I can't handle it. Anymore. If I've ever been able to handle it. I resent the very idea of you and somebody else, just because it's not our night anymore. Just because the game is over for daylight. My pain softens when comes the night. My anger too. Then I will love you and you will love me.

By the end of our trip, I will hate you again.
Will you forgive me for that?

I tried to concentrate on those two feelings. Love and hatred are said to be two identical feelings as both of them are extremes. I spent a few minutes just thinking, remembering particular events of my life, to give the feelings more meaning and consistence at the time of my writing. I found out that, indeed, I could not really dissociate them. My text is thus about a woman who both loves and hates –because she loves- her lover. I wanted to used short sentences and plain words to try and make it appear clear, for it proves to be one very complex feeling at the end, not two separate ones anymore. Somehow like the lovers in their conflicting relationship.

✓
yes, the complexity comes through.

Elise Bayle, week 8, dialogue.

To Ricky

“Oh my God! ...Oh my God!”

“It’s not my fault, Mommy... I promise... It’s not my fault...”

Little John hangs his head. What has he done? What’s wrong? Mommy looks very angry.

“John, my God... How...What... Oh my God!”

She looks around the kitchen, her mug in her right hand, her left hand still on the door of the microwave.

“Ok, I do not panic...” She closes her eyes “I just wanted to have this coffee...” She looks at him. “Mommy just wanted to relax, John. Now I let you alone for thirty minutes, and...and...”

She sat.

Her eyes wide open, she sips her cold coffee, staring into space.

“Mommy?... Mommy?”

Little John is scared. He knows that he did something wrong-something really bad actually.

“John.”

He jumps.

“John, you have to tell Mommy how it happened. Explain to Mommy.”

“...”

“John!”

She is obviously getting angry.

“I don’t know”, said the shy voice.

“Yes, you do!”

Ooh, she’s getting really cross.

His eyes cloud with tears.

“I... I... I wanted to wash him. I washed him and then, he was shaking, he was cold.”

She remains silent.

“You said it was smelly, Mommy.”

“John, I was speaking about his cage.”

He burst into tears.

“I...” Sobbing. “But...” Crying. “I want RI-CKY!”

He was in tears-crocodile tears.

“Honey, it’s gonna be difficult, kinda.”

“Wha-hy?”

“John...”-fine mess-“Ricky had... a problem.”

“He was co-hold.”

“Stop crying, honey, please.”

She found the nerve to look at the microwave. She will have to clean all this. My God.

“John,” she closes her eyes, shakes her head, half-smiling, “why did you put your hamster in the microwave?”

This story took shape in a strange way. I was about to write an essay for another class, ready to start. All of a sudden, this sentence came to my mind: “What did you put your hamster in the microwave?” I could not explain how!! I immediately grabbed my notebook, squeezed my pen, and images rushed into my mind. I figured a mother, and her child. I really wanted to make something funny, because although it might appear extreme (ok, not all the kids put their hamsters in the microwave), it is the kind of story that every mother can speak about: they look

away for a few seconds, and when they're back, they discover their children's latest brilliant ideas!

I wanted to make the mother-child relationship very obvious. I imagined being the mother and found out that despite a first feeling of horror, she was also quite concerned with her son's feelings. Thus, while my first draft was almost exclusively dialogue, I rewrote some parts of it, adding very short comments, which I think emphasize the way on which the two characters live this moment.

As far as the dialogue is concerned, I tried to be as clear as possible, not to confuse the reader. Therefore, I added clues like apostrophes to state clearly who is speaking.

I eventually aimed at giving a feeling of immediacy. I think it anchors the story in a certain reality, and to that extent, the use of the present tense seemed to me relevant.

✓
I enjoyed this.

¿Cerveza, Senora?

“¡Paulo! ¿A donde vas? ¡Paulo!”

“¡Callate, Mauricio, callate! You’re gonna wake her up!”

“¿Que? ¿Que dices?”

“Shh.” Paulo looked straight at his friend. His index on his mouth. “Shh.”

He knew he shouldn’t let him drink that much. The thing was Mauricio himself knew he shouldn’t drink that much. Because they could not afford to be kicked out. Despite Carol’s warning though, they were quite loud this night.

The night had been great. The opportunities – all sorts of opportunities for those young men – were many. They met two nice girls, who could not speak a word of Spanish but ¿who cared? They would tell them about Madrid and *las fiestas latinas, sus pueblos, el sol de Granada donde pasan sus vacaciones*. They would tell them about *Espana*. They missed the sunny lady, but London will do. They did not come to London to find the sun anyway. They had to study hard and quick. They will go back home with a degree each.

Carol was *okay* with the Spanish boys. They could definitely find friendlier. Not cheaper though. London was probably the best idea they ever had... the more expensive too.

“¡Paulo!”

Paulo was looking at Mauricio, wondering: how was he still able to stand? He could barely articulate his friend’s name, in what was meant to be a whisper. Failure. Mauricio was still far too loud.

“¿Que pasa?” Paulo asked him, walking back to him, holding his arm – holding him by now.

“No seeee.” Mauricio answered. “¿Que pasa? ¿Puedes dirmelo, amigo?”

Paulo shook his head. Whispered.

“Pasa que bebia mucho demasiado, imbecilio, eso que pasa.”

Mauricio’s eyes opened, widely.

“¿Demasiado? ¡iiiiim-pos-si-ble!” he insisted, waving his index at Paulo’s nose.

Impossible indeed. Carol could not but hear them. They would probably have to move out as soon as she gets up. Which could be pretty quick. They hadn’t reached their room when a door opened. From her room, the silence of fury. Mauricio tried hard, but couldn’t help giggling, leaning against the wall of the corridor.

“YOU!”

Shit. She was seriously pissed off.

Paulo turned towards his friend. At once, Mauricio’s became extremely serious. He lowered his head, looked up through his dark, Spanish hair. Straight into Carol’s tired, red eyes. Suddenly lifting his arm, like a robot, he offered:

“¿Cerveza, Senora?”

She kept staring at the empty can that was licking on her carpet.

He burst out laughing.

¿Cerveza, Senora?

“¡Paulo! ¿A donde vas? ¡Paulo!”

Shut up “¡Callate, Mauricio, callate! You’re gonna wake her up!”

“¿Que? ¿Que dices?” Shut up

“Shh.” Paulo looked straight at his friend. His index on his mouth. “Shh.”

He knew he shouldn’t let him drink that much. The thing was Mauricio himself knew he shouldn’t drink that much. ~~Because they could not afford to be kicked out. Despite Carol’s warning though, they were quite loud this night.~~

He could barely handle it - Mauricio

The night had been great. The opportunities – all sorts of opportunities for those young men – were many. They met two nice girls, who could not speak a word of Spanish but ¿who cared? They would tell them about Madrid and *las fiestas latinas, sus pueblos, el sol de Granada donde pasan sus vacaciones.* They would tell them about *España.* They missed the sunny lady, but London will do. ~~They~~ ^{he} did not come to London to find the sun anyway. ~~They~~ ^{he} had to study hard and quick. ~~They~~ ^{he} will go back home with a degree each.

Mauricio arrived from Spain a month ago - (A)

Carol was ^{he} okay with the Spanish boy. ~~They~~ ^{he} could definitely find friendlier. ~~Not cheaper though.~~ London was probably the best idea ~~they~~ ^{he} ever had... the more expensive too.

it for the moment.

He couldn't afford just

“¡Paulo!”

Paulo was looking at Mauricio, wondering: how was he still able to stand? He could barely articulate his friend’s name, in what was meant to be a whisper. Failure. Mauricio was still far too loud.

“¿Que pasa?” Paulo asked him, walking back to him, holding his arm – holding him by now.

Nada

“~~No sé.~~” Mauricio answered. “¿Que pasa? ¿Puedes dirmelo, amigo?”

Paulo shook his head. Whispered. “~~you drank too much~~”

“~~Pasa que bebia mucho demasiado, imbecilio, eso es que pasa.~~”

Mauricio’s eyes opened, widely.

¿Tu much?

“~~Demasiado?~~ ¡iiiiim-pos-si-ble!” he insisted, waving his index at Paulo’s nose. deal with Per

Impossible indeed. Carol could not but hear them. They would probably have to ~~move out~~ as soon as she gets up. This could be pretty quick. They hadn’t reached their room when a door opened. From her room, the silence of fury. Mauricio tried hard, but couldn’t help giggling, leaning against the wall of the corridor.

“YOU!”

Shit. She was seriously pissed off.

Paulo turned towards his friend. At once, Mauricio’s face became extremely serious. He lowered his head, looked up through his dark, Spanish hair. Straight into Carol’s tired, red eyes. Suddenly lifting his arm, like a robot, he offered:

“¿Cerveza, Señora?”

She kept staring at the empty can that was licking on her carpet.

He burst out laughing.

⊕ Paul who He had met Paul last summer in Madrid. They got on quite well & the deal was everything was arranged by the end of August. He would live at Paul's for a while. That would allow him to find his own place ~~double~~. The only problem being that Paul ~~already~~ was already ~~there~~ living with Carol. already has another flatmate, Carol.

It took me a while – several days - before I could find something I wanted to write about for this topic. Besides, as English is not my first language, I already use a “foreign” language each time that I write in English.

My first idea was obviously to use French in my story. However, it seemed a little too easy and, I did not want to limit my experience on this exercise. Thus, I decided to write two stories, using French in one of them, and Spanish - as I can speak Spanish – in the other one. As I thought of two radically different stories, it allowed me to go further and to compare the use of the “other languages” in both stories.

In the first piece, Spanish is almost used by accident by the characters, even though it proves a dramatic accident. They are drunk and live in an English-speaking country. I tried to make it ironic, especially since the two characters “work together” in the narration – what we learn about Mauricio comes from Paulo, and Paulo’s attitude itself is defined by his friend’s behaviour. I also attempted to make the last lines ironic. Indeed, Mauricio is drunk, but his two words in Spanish, along with the way he acts, are precisely when I want the reader to understand that Carol is definitely going to expel them. Pathos might even overcome irony at this moment if the reader thinks that despite his efforts, Paulo will have to deal with the consequences of this night. I used direct dialogue to make it stronger and I think that Spanish, as it emphasizes the fact that they are strangers in a difficult situation, proves a relevant moving force of the story. Paulo’s point of view also adds a lot to the story for the reader can get his conscious view of the situation. At the same time, the reader and the character find themselves in the same situation – being helpless witnesses of the disaster. I assume that this moment of complicity between them have the reader commit in his reading, adding strength to the whole piece.

In the second story, the use of French is everything but an accident. It is what carries the old man’s memories, and it is the reason why I chose this particular verb at the end of the story (“they will carry her dreams”). In this narrative, I tried to use longer sentences here and there to mimic the flow of the memories, and the recollection process. At the same time though, I kept short sentences because I did not want to lose the vivacity of the moment. Rhythm is obviously an essential feature when it comes to remembering. The child’s point of view and her clumsiness towards her grand father’s first language is meant both to lay the emphasis on the generation gap – all the more since the old man is an immigrant in what is her country – and on the fact that this game could actually be the link between them. Once more, I had the feeling that using direct speech would strengthen the narrative and convey more about the characters themselves, leading the reader to believe in them.

Finally, I found out that despite the huge difference lying between those stories, the “other language” often serves the same goal, telling the reader more about the characters. At least, it is in this way that I chose to use them. ~~It was not more difficult to write~~

¿Cerveza Señora?

¿Cerveza, Senora?

“¡Paul! ¿A donde vas? ¡Paul!”

“¡Shut up, Mauricio, shut up! You’re gonna wake her up!”

“¿Que? ¿Que dices?”

“Shh.” Paulo looked straight at his friend. His index on his mouth. “Shh.”

He knew he shouldn’t let him drink that much. The thing was Mauricio himself knew he shouldn’t drink that much. He could barely handle it.

Mauricio arrived from Spain a month ago. He had met Paul last year in Madrid – summer class – and by the end of August, everything was arranged. He would live at Paul’s for a while. The only problem being that Paul had forgotten to consider his flatmate, Carol.

The night had been great. The opportunities – all sorts of opportunities for those young men – were many. They met two nice girls, who could not speak a word of Spanish but ¿who cared? Mauricio would tell them about Madrid and *las fiestas latinas, su pueblo, el sol de Granada donde pasan sus vacaciones*. They would tell them about *Espana*. He missed the sunny lady, but London will do. He did not come to London to find the sun anyway. He had to study hard and quick. He will go back home with a degree.

Carol was *okay* with the Spanish boy. He could definitely find friendlier. He just couldn’t afford it for the moment. London was probably the best idea he ever had... the more expensive too.

“¡Paul!”

Paul was looking at Mauricio, wondering: how was he still able to stand? He could barely articulate his friend’s name, in what was meant to be a whisper. Failure. Mauricio was still far too loud.

“What?” Paulo asked him, walking back to him, holding his arm – holding him by now.

“Nadaaaaaa.” Mauricio answered. “¿Que pasa? ¿Puedes dirmelo, amigo?”

Paulo shook his head. Whispered.

“You’re drunk.”

Mauricio’s eyes opened, widely.

“¿Drrunk? ¡liiiiiim-pos-si-ble!” he insisted, waving his index at Paul’s nose.

Impossible indeed. Carol could not but hear them. They would probably have to deal with her as soon as she gets up. This could be pretty quick. They hadn’t reached their room when a door opened. From her room, the silence of fury. Mauricio tried hard, but couldn’t help giggling, leaning against the wall of the corridor.

“YOU!”

Shit. She was seriously pissed off.

Paul turned towards his friend. At once, Mauricio’s face became extremely serious. He lowered his head, looked up through his dark, Spanish hair. Straight into Carol’s tired, red eyes. Suddenly lifting his arm, like a robot, he offered:

“¿Cerveza, Senora?”

She kept staring at the empty can that was licking on her carpet.

He burst out laughing.

Commentary (2)

I had to rewrite the piece of writing in which I use Spanish. Indeed I had it read by several people and all agreed to say that there was too much Spanish, which prevented them from understanding the story! Then I realized that I have to be considerate of the reader, given that the majority of the reader can't specifically speak the foreign language I use in such or such text. The other language does not serve the same purpose as English: it does not convey literal meaning, or if it does, at least, it is not what I – as the writer – must expect of it for it would mean I also expect the reader to decode it.

I would say that even though I was right in the last sentence of my first commentary, I now fully understand what I wrote! In the first version of my story, my reader could not but get lost because I tried to make Spanish work as a means of verbal communication providing meaning that proved essential for the plot. When rewriting “¿Cerveza, Senora?”, I attempted to focus on the other language as a characterizing feature so as to show Mauricio as a “real” Spanish boy, emphasizing the cultural gap the characters are experiencing - all the more since Carol is a girl.

Elise Bayle, week 9 other languages and cultures.

Raconte moi

On Sunday, Lilly will see her grand father. Lilly will spend the whole afternoon with Papi. She can barely wait.

Tomorrow, she will be sitting on his knees. She will stay silent, looking at him eating his favourite cheese.

In an hour, she will be listening to him.

Papi is an old man. She does not precisely know how old he is and she does not precisely care. Papi is old enough to have plenty of stories to tell her. Stories from there.

“Papi, raconte moi! Raconte moi!” She smiles. “Did I say it right, Papi?”

“You did, young lady! Your French keeps improving, from week to week, and I am very proud of you, ma petite dame.” He is. His eyes fill with loving pride. “Bien, on en était où?”

“Le raisin! C’était le temps de ramasser le raisin.” She articulated.

“Les vendanges, Lilly. Oui, donc...”

He will speak until the time comes for Lilly to go home. Her mother will have to pull her out of the house, and to promise that they will be back next Sunday. Papi had left France one day. She forgot why. Then he met Grandma, and fell in love with her, and married her. Something like that. He still remembers everything about France. He can tell her about the smell of the earth that used to stick to his boots after he walked across the vineyards, in the early morning. She can smell it. She repeats after him, *ça sent bon*. Papi sent bon aussi. She will sleep tonight with the odour of his Eau de Cologne in her hair, because when he tells her his stories, his stories from there, he rests his head on hers. She holds his reminiscence.

She will carry his memories, walking out of the house, and they will carry her dreams – dreams from there – when she closes their eyes.

Elise Bayle, week 9 other languages and cultures.

Raconte moi

On Sunday, Lilly will see her grand father. Lilly will spend the whole afternoon with Papi. She can barely wait.

Tomorrow, she will be sitting on his knees. She will stay silent, looking at him eating his favourite cheese.

In an hour, she will be listening to him.

Papi is an old man. She does not precisely know how old he is and she does not precisely care. Papi is old enough to have plenty of stories to tell her. Stories from there.

"Papi, raconte moi! Raconte moi!" She smiles. "Did I say it right, Papi?"

"You did, young lady! Your French keeps improving, from week to week, and I am very proud of you, ma petite dame." He is. His eyes fill with loving pride. "Bien, on en etait ou?"

"Le raisin! C'etait le temps de ramasser le raisin." She articulated.

"Les vendanges, Lilly. Oui, donc..."

✓ He will speak until the time comes for Lilly to go home. Her mother will have to pull her out of the house, and to promise that they will be back next Sunday. Papi had left France one day. She forgot why. Then he met Grandma', and fell in love with her, and married her. Something like that. He still remembers everything about France. He can tell her about the smell of the earth that used to stick to his boots after he walked across the vineyards, in the early morning. She can smell it. She repeats after him, *ça sent bon*. Papi sent bon aussi. She will sleep tonight with the odour of his Eau de Cologne in her hair, because when he tells her his stories, his stories from there, he rests his head on hers. She holds his reminiscence.

She will carry his memories, walking out of the house, and they will carry her dreams – dreams from there – when she closes their eyes.

I enjoyed this - nice child's P.O.V. too.

Commentary (1)

It took me a while – several days - before I could find something I wanted to write about for this topic. Besides, as English is not my first language, I already use a “foreign” language each time that I write in English.

My first idea was obviously to use French in my story. However, it seemed a little too easy and, I did not want to limit my experience on this exercise. Thus, I decided to write two stories, using French in one of them, and Spanish - as I can speak Spanish – in the other one. As I thought of two radically different stories, it allowed me to go further and to compare the use of the “other languages” in both stories.

In the first piece, Spanish is almost used by accident by the characters, even though it proves a dramatic accident. They are drunk and live in an English-speaking country. I tried to make it ironic, especially since the two characters “work together” in the narration – what we learn about Mauricio comes from Paulo, and Paulo’s attitude itself is defined by his friend’s behaviour. I also attempted to make the last lines ironic. Indeed, Mauricio is drunk, but his two words in Spanish, along with the way he acts, are precisely when I want the reader to understand that Carol is definitely going to expel them. Pathos might even overcome irony at this moment if the reader thinks that despite his efforts, Paulo will have to deal with the consequences of this night. I used direct dialogue to make it stronger and I think that Spanish, as it emphasizes the fact that they are strangers in a difficult situation, proves a relevant moving force of the story. Paulo’s point of view also adds a lot to the story for the reader can get his conscious view of the situation. At the same time, the reader and the character find themselves in the same situation – being helpless witnesses of the disaster. I assume that this moment of complicity between them have the reader commit in his reading, adding strength to the whole piece.

In the second story, the use of French is everything but an accident. It is what carries the old man’s memories, and it is the reason why I chose this particular verb at the end of the story (“they will carry her dreams”). In this narrative, I tried to use longer sentences here and there to mimic the flow of the memories, and the recollection process. At the same time though, I kept short sentences because I did not want to lose the vivacity of the moment. Rhythm is obviously an essential feature when it comes to remembering. The child’s point of view and her clumsiness towards her grand father’s first language is meant both to lay the emphasis on the generation gap – all the more since the old man is an immigrant in what is her country – and on the fact that this game could actually be the link between them. Once more, I had the feeling that using direct speech would strengthen the narrative and convey more about the characters themselves, leading the reader to believe in them.

Finally, I found out that despite the huge difference lying between those stories, the “other language” often serves the same goal, telling the reader more about the characters. At least, it is in this way that I chose to use them.

Thanks
Eline!

(1)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he is concentrating. He could tell this: although he loved every single moment of his days, they are void of meaning. They have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone towards the plaza. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-five - he is twenty-nine -, not too ambitious but she seems to have a great sense of humour. They were talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He will see her again, anyway. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean yes, right? She is working in the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art - he is in charge of the next exhibition at the City Museum, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting.

He stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Up the Grand Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once, like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared. He can cross now.

As he walks up Fulham Avenue, the songs of the enchanting cortege vanish in the air.

Hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. Straight in front of her, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. In the distance, near Fulham Avenue, she can see a little witch, endeavouring to flee. An arm systematically brings her back. The elf's smile has faded away now.

She would cry.

She reaches Fulham Avenue, checks her left, looks on her right. At this moment, he turns round. Ignoring why. In the corner of her eyes, a glimpse of what he misses.

Guess what.

(4)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. He could tell this: although he loved every single moment of his days, they have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-nine - he is thirty-three -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He will see her again, anyway. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean "yes", right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art – he is in charge of the next exhibition at the City Museum, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand^e Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara would cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down the Grand' Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once, like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

"Hi! How are you?"

She has asked him how he is. (...)How is he?

"Good, good. ~~Hum~~, ~~How~~ are you?"

"I'm okay. ~~Hum~~, You remember me, don't you?"

"~~Oh~~ yes, of course I remember you!" He is smiling.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

"So, hum, what are you up to?"

"Oh, I've been, visiting a friend..."

It sounds like a question, she doesn't seem so sure. Maybe he should ask her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and she would agree. She is really lovely today. He never noticed her before. How come?

"Hey, you know what?" he asks, "I've just thought of something funny..."

"What?" She is looking at her, like she wants to know. What?

"Well, we've been waiting in the main building for apparently... what did we say? Oh, of course, the...
situation outside?"

"It is."

"Yes," he goes on, "so, it's from the... outside and we never met, and all of a sudden, in a
week, we have, being two quite other people."

"Indeed."

"And, don't you think it's, from, from?"

"It is, it is, from."

She's getting bored. It's pretty obvious. She is taking a deep breath.

"I was wondering..."

"Yes?"

She sounds interested again.

"I was wondering if we could, you know, have a drink some day," and in a week, he adds "or
maybe you'd prefer to not eat, which would be great too, of course..."

She looks at him, "I would definitely like that."

In the course of her eyes, a glimpse of what he means. She's what

Elis BAYLE, workshop 2 - (week 9)

- mention the name
"Adriam" in the 1st part.

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. He could tell this: although he loved every single moment of his days, they have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-nine - he is thirty-three -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. ~~He will see her again, anyway.~~ He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean "yes", right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art - he is in charge of the next exhibition at the City Museum, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara. ||

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand' Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara ~~would~~ cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down the Grand' Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once, like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

"Hi! How are you?"

She has asked him how he is. (...)How is he?

"Good, good. ~~Hum~~, how are you?"

"I'm okay. ~~Hum~~, you remember me, don't you?"

"~~Oh yes~~, of course I remember you!" He is smiling.
Of course,

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

"So, hum, what are you up to?"

"Oh, I've been, visiting a friend..."

It sounds like a question, she doesn't seem so sure. Maybe he should ask her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and she would agree. She is really lovely today. He ^{has} never noticed her before. How come?

"Hey, you know what?" he asks, "I've just thought of something funny..."

“What?” She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

“Well, we’ve been working in the same building for apparently... what did we say? Was it fifteen months?”

“It is.”

“Yes,” he goes on, “so, it’s been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, hum, bump into each other twice.”

“Indeed.”

“And, don’t you think it’s, hum, funny?”

“It is, it is. Sure.”

She’s getting bored. It’s pretty obvious. He is taking a deep breath.

“I was wondering...”

“Yes?”

She sounds interested again.

“I was wondering if we could, you know, have a drink some day,” and in a rush, he adds “or maybe you’d prefer to eat out, which would be great too, of course...”

She relieves him, “I would definitely like that.”

In the corner of her eyes, a glimpse of what he misses. Guess what.

not clear enough!

(4)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. He could ^{(say)?} tell this: although he loved every single moment of his days, they have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-nine - he is thirty-three -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He will see her again, anyway. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean "yes", right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art ^{or another} - he is in charge of the next exhibition at the City Museum, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down ~~the~~ Grand' Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays ^{to} God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

A sense of humour?
or something very small + cute that only someone interested would notice?

Clara would cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing ~~the~~_{is} Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably ^{came}~~came~~ from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down ~~the~~_{is} Grand' Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once, like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

"Hi! How are you?"

She has asked him how he is. ~~(How is he?)~~ How is he?

^{Gosh.}
"Good, good. Hum, how are you?"

"I'm okay. Hum, you remember me, don't you?"

^{do}
"Oh yes, ~~Of~~_{of course.} course, I remember you!" He is smiling.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

"So, ~~(hum)~~ what are you up to?"

"Oh, I've been, hum, visiting a friend..."

It sounds like a question, she ~~||~~ doesn't seem so sure. Maybe he should ask ^{for} her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and she would agree. She ^{looks}~~is~~ really lovely today. He never noticed her before. How come?

"Hey, you know what?" he asks, "I've just thought of something funny..."

“What?” She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

“Well, we’ve been working in the same building for apparently, ~~hum~~, what did we say? Was it fifteen months?”

“It is.”

“Yes,” he goes on, “so, it’s been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, ~~hum~~, bump into each other twice.”

“Indeed.”

“And, ~~hum~~, don’t you think it’s, ~~hum~~, funny?”

“It is, it is. Sure.”

She’s getting bored. It’s pretty obvious. He is taking a deep breath.

“I was wondering...”

“Yes?”

She sounds interested again.

“I was wondering if we could, you know, have a drink some day,” and in a rush, he adds “or maybe you’d prefer to eat out, which would be great too, of course...”

She relieves him, “I would definitely like that.”

In the corner of her eyes, a glimpse of what he misses. Guess what.

Love the ending! You make things seem so mystical + important, then ~~at~~ at the end it all seems so real (+ possible that each of us have been in that situation) + even mundane.

Then spark it back to life in the last sentence.

42 (I don't know if the "Hum"s
346 should be "Um"s, but I kind of
like the strange musical-esque edge
it gives

(5)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. He could tell this: although he loved every single moment of his days, they have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-five - he is twenty-nine -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He will see her again, anyway. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean yes, right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art - he is in charge of the next exhibition at the City Museum, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara would cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down the Grand Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once, like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

Hi! How are you?

She has asked him how he is. () How is he?

Good, good. Hum, how are *you*?

I'm okay. Hum, you remember me, don't you?

Oh yes, of course I remember you! He is smiling.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

So, hum, what are you up to?

Oh, I've been, hum, visiting a friend

It sounds like a question, she doesn't seem so sure. Maybe he should ask her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and she would agree. She is really lovely today. He has never noticed her before. How come?

Hey, you know what? he asks, I've just thought of something funny

What? She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

Well, we've been working in the same building for apparently, hum, what did we say? Was it fifteen months?

It is.

Yes, he goes on, so, it's been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, hum, bump into each other twice.

Indeed.

And, don't you think it's, hum, funny?

It is, it is. Sure.

She's getting bored. It's pretty obvious.

I was wondering

Yes?

She sounds interested again.

I was wondering if we could, you know, have a drink some day, and he adds or maybe you'd prefer to eat out, which would be great too, of course

I would definitely like that.

In the corner of her eyes, a glimpse of what he misses. Guess what.

(6)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. He could tell this: although he loved every single moment of his days, they have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-five - he is twenty-nine -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He will see her again, anyway. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean yes, right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art - he is in charge of the next exhibition at the City Museum, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara would cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down the Grand Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once, like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

Hi! How are you?

She has asked him how he is. Gosh. How is he?

Good, good. Hum, how are *you*?

I'm okay. Hum, you remember me, don't you?

Of course! Of course, I do.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

So, hum, what are you up to?

Oh, I've been, um, visiting a friend

It sounds like a question, she doesn't seem so sure. Maybe he should ask her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and she would agree. She is really lovely today. He has never noticed her before. How come?

Hey, you know what? he asks, I've just thought of something funny

What? She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

Well, we've been working in the same building for apparently what did we say? Was it fifteen months?

It is.

Yes, he goes on, so, it's been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, um, bump into each other twice.

Indeed.

And, don't you think it's, hum, funny?

It is, it is. Sure.

She's getting bored. It's pretty obvious. He is taking a deep breath.

I was wondering

Yes?

She sounds interested again.

I was wondering if we could, you know, have a drink some day, and in a rush, he adds or maybe you'd prefer to eat out, which would be great too, of course. She relieves him, I would definitely like that.

In the corner of her eyes, a glimpse of what he misses. Guess what.

(7)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. He could tell this: although he loved every single moment of his days, they have no sense. Nor any direction. At the moment, he is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-five - he is twenty-nine -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He will see her again, anyway. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean yes, right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art - he is in charge of the next exhibition at the Art Gallery, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara would cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down the Grand Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

Hi! How are you?

She has asked him how he is. () How is he?

Good, good. How are *you*?

I'm okay. You remember me, don't you?

Of course, of course I remember you! He is smiling.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

So, hum, what are you up to?

Oh, I've been, visiting a friend

It sounds like a question, she doesn't seem so sure. Maybe he should ask her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and she would agree. She is really lovely today. He has never noticed her before. How come?

Hey, you know what? he asks, I've just thought of something funny

What? She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

Well, we've been working in the same building for apparently what did we say? Was it fifteen months?

It is.

Yes, he goes on, so, it's been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, hum, bump into each other twice.

Indeed.

And, don't you think it's, hum, funny?

It is, it is. Sure.

She's getting bored. It's pretty obvious. He is taking a deep breath.

I was wondering

Yes?

She sounds interested again.

I was wondering if we could, you know, have a drink some day, and in a rush, he adds or maybe you'd prefer to eat out, which would be great too, of course

She relieves him, I would definitely like that.

In the corner of her eyes, a glimpse of what he misses. Guess what.

(8)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. No need. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. At the moment, Adrian is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-five - he is twenty-nine -, a certain sense of discretion, and she seems to have a great sense of humour too. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He told her that he would like to see her again, and she smiled. It might mean yes, right? She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art - he is in charge of the next exhibition at the Art Gallery, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down the Grand Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara wants to cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing the Grand Rue and lets them pass. A bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably come from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down the Grand Rue, the show is going on, the parade gets longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared and he can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. And getting closer. It looks like she is going to talk to him.

Hi! How are you?

She has asked him how he is. () How is he?

Good, good. How are *you*?

I'm okay. You remember me, don't you?

Of course, of course I remember you! He is smiling.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

So, hum, what are you up to?

Oh, I've been, visiting a friend

It sounds like a question, she doesn't seem so sure. Maybe he should ask her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and

she would agree. She is really lovely today. He has never noticed her before. How come?

Hey, you know what? he asks, I've just thought of something funny

What? She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

Well, we've been working in the same building for apparently what did we say? Was it fifteen months?

It is.

Yes, he goes on, so, it's been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, hum, bump into each other twice.

Indeed.

And, don't you think it's, hum, funny?

It is, it is. Sure.

She's getting bored. It's pretty obvious. He is taking a deep breath.

I was wondering

Yes?

She sounds interested again.

I was wondering if we could, you know, have a drink some day, and in a rush, he adds or maybe you'd prefer to eat out, which would be great too, of course

She relieves him, I would definitely like that.

In her yes, a glimpse of what he is looking for. Guess what.

(9, final piece)

Carnavalesque

Up Fulham Avenue. It is a sunny day. Warm and quiet. He is walking, slowly. No rush. He just wants to feel the air gently awakening his skin.

He is thinking. Everything in his life sounds right. Good job. Nice house. Great friends. He is tired. Now he tries to concentrate. At the moment, Adrian is heading alone, up Fulham Avenue. He is thinking of Monday. He met Clara on Monday. Clara is a nice girl. About twenty-five - he is twenty-nine -, a certain sense of discretion, and a cute way to move her lips when she gets nervous. They had been talking for a while when her phone rang, and she had to leave. He told her that he would like to see her again. She smiled. It might mean yes, right?

She is working at the art department. It won't be hard to find her number. Then he will give her a call, about some work of art or another - he is in charge of the next exhibition at the Art Gallery, and this requires organization and accurate details, so obviously, there will be no wonder that he needs the help of an expert in painting. Clara.

Clara is having hard times. What is going on? What is she going to do now? There is nothing left. Five years of common life, sixty months of common love, one minute of doubt.

Walking down la Grand Rue, she tries not to cry. She closes her eyes for a couple of seconds and prays to God to think about something else. Please. Please. On the other side of the road, not far from Fulham Avenue, an elf lends her his smile. She cannot think anymore. She spots a little witch, endeavouring to flee, that an arm systematically brings back. The elf's smile has faded away now.

Clara wants to cry. Then she remembers this guy she met at the office on Monday. She remembers he had her smile. She could like him. He likes her too, doesn't he? What's his name again?

Adrian stops before crossing la Grand Rue and lets them pass: a bunch of children, between two teachers, are on their way back to school. They probably came from the park, where the carnival took place. Little gnomes and other fairy creatures, giant hats and colourful fancy dresses, all attached to one another - will that be enough not to lose any? Down la Grand Rue, the show is going on, the parade is getting longer. They are talking a language that he cannot understand. Children's thoughts and exhilaration expressed all at once like incantations and magic words. The teacher at the end of the procession stretches her arm to recapture a fugitive witch.

The passage has cleared. He can cross now. He checks his left, turns his head. On his right, a young woman waves at him. She saw him. Clara saw him, and she is waving at him. She is getting closer. It looks like she is going to talk to him.

Hi! How are you?

She has asked him how he is. Gosh. How is he?

Good, good. How are *you*?

I'm okay. You remember me, don't you?

Of course, of course I remember you! He is smiling.

She doesn't say anything. She is obviously waiting for something. At least, for him to speak.

So, um, what are you up to?

Oh, I've been, visiting a friend

It sounds like a question, she doesn't seem quite sure. Maybe he should ask for her number now. Maybe she would give it to him and then he could ask her out, and

she would agree. She looks really lovely today. He has never noticed her before.
How come?

Hey, you know what? he asks, I've just thought of something funny

What? She is smiling too now. She means it: she wants to know. What?

Well, we've been working in the same building for apparently what did we say? Was it fifteen months?

It is.

Yes, he goes on, so, it's been fifteen months and we never met, and all at a sudden, in a week, we, um, bump into each other twice.

Indeed.

And, don't you think it's, um, funny?

It is, it is. Sure.

She's getting bored. It's pretty obvious. He is taking a deep breath.

I was wondering

Yes?

She sounds interested again.

I was wondering if we could, you know, have a drink some day, and in a rush, he adds or maybe you'd prefer to eat out, which would be great too, of course

She relieves him, I would definitely like that.

He catches, in her yes, a glimpse of what he is looking for. Guess what.

***“Carnavalesque”* commentary**

I wrote this piece in relation to the point of view topic.

Writing this story proved a quite challenging task. Before any further consideration, I first attempted to avoid clichés as much as possible, and to be as accurate as I could concerning English. I had to change some phrases and so on. The lack of clarity also quickly appeared as a main source of confusion for the reader. I had a very clear pattern in mind – even concerning the streets and the directions in which the characters are walking – but I found it difficult to write exactly what I meant.

I originally articulated it around the shifting from Adrian’s point of view to Clara’s. In order to create a link between the two, I made of the children’s carnival the core of the story and decided that it would even give it its name as the theme is meant to be central. Indeed, the two characters are experiencing confusion in their lives at the moment, and this passage is a metaphor for their wishes – the reader’s wish? – of fantasy, of something new and surprising, even though they are not able to see it through this light yet. This is what is supposed to give some irony to the piece, as the reader should be able to get it. However, my first drafts did not render this and the link between the parts was not obvious at all. It even proved confusing for the reader. Therefore, my main concern was to try and clarify my narrative.

I decided to develop the plot and to revolve around Clara’s point of view. I think that it gives more strength to the story as a whole since it enables the reader to come back to Adrian’s point of view, thus to compare, to establish a connection. In a way, I wanted to mimic the evolution of the new relationship between the two characters, in progress. Then, new problems appear.

The fact that I had not clearly named Adrian in the first part was misleading and the reader could think that a third character was introduced in my third part. I had failed in the realization of my idea of revolving around a point of view, coming back to the first one. Thus, I added the name Adrian in the beginning.

Finally, the last sentence sounded problematic. Some readers liked it I liked it a lot but they could not really explain what it meant, which was another failure as far as the writing was concerned. Keeping the same idea, and the gist of it, I simply decided to extend it, adding a verb, clarifying my idea. I love guess what and would not change it for it contains some of the mystery that this story is supposed to tell the reader about.

I spent a lot of time writing Carnavalesque, because I wanted to. I attempted to provide the reader with an overall feeling of immediacy, using short sentences. I deliberately broke the pace in the carnival part, with longer sentences. I wanted it to give the impression of being out of time and reality, and the proleptic signals that read in the previous lines such as the elf and the witch are meant to catch the reader's attention, to prepare him for this passage. My favourite part is obviously the carnival, which explains the very few changes on it. I did my best to avoid any confusion and hope that there is just as much mystery as necessary in my final version.

(1)

What s for dinner?

Kay and I have been a couple for a long time. It s been years. We are engaged. It is not Richard. It is no Kay. Just Richard-and-Kay.

Hello, you ve reached Richard-and-Kay s answering machine. We re unavailable at the moment, but please, leave your name and number and we ll call you back as soon as possible.

That is a sample of what we cannot avoid. As a couple.

I am twenty-five. She is twenty-four.

I am freaking out.

Hey honey, pass me the salt.

Sure... I ve seen Anna today.

Mmm. I nodded. Those macaroni are delicious.

She and Todd have split.

Mmm? Damned. It won t make it easy. How is she?

Good, I guess. She looked sad but I really think it s the best thing they could do. I mean, for themselves Did you know that he cheated on her?

Mmm? -very very good- Really?

Yeah, with I don t even know who the girl is actually. Just another girl. That s enough. Don t you think?

Oh, yeah, you re right. You re right. It s really bad.

It couldn t be worse. And she s been so affected. She s changed so much over the past few months. I could barely recognize her, did you know that?

Oh yeah?

The thing is-want some more?

Yes, please.

The thing is, once you lose your trust, you can't love anymore. That's how I see it. That's how Anna sees it. She had to drop him.

Did you tell her to drop him?

Well, no, I just let her know what I thought about it. What I would do. I'm her friend. That's my duty. What do you reckon?

That's fair.

You think it was none of my business, don't you?

Mmm?

You think I shouldn't have told her anything.

I don't know. Where is the wine? That bottle we opened last night?

I don't know honey. I think we might have drunk it all. Anyway, that's bad. That's the worst thing he could do to her. She's so vulnerable. I told her to come tomorrow night. Is that ok with you?

Yeah.

She needs to go out. To see other people. Maybe we could go to the restaurant?

Why not.

Oh! What about this Russian one, you know? We've never tried it. We should. It's just a few streets down the road.

Honey?

Yes, we could do that.

You're not listening to me, are you?

Kay?

What?

I don't love you anymore.

(2)

What s for dinner?

Kay and I have been a couple for a long time. Years. We are engaged. It is not Richard. There is no Kay. Just Richard-and-Kay.

Hello, you ve reached Richard-and-Kay s answering machine. We re unavailable at the moment, but please, leave your name and number and we ll call you back as soon as possible.

That is a sample of what we cannot avoid. As a couple.

I am twenty-five.

I am freaking out.

Hey honey, pass me the salt.

Sure... I ve seen Anna today.

Mmm. I nodded. Those macaroni are delicious.

She and Todd have split.

Mmm? Damned. It won t make it easy. How is she?

Good, I guess. She looked sad but I really think it s the best thing they could do. I mean, for themselves Did you know that he cheated on her?

Mmm? -very very good- Really?

Yeah, with I don t even know who the girl is actually. Another girl. That s enough. Don t you think?

Oh, yeah, you re right. You re right. It s really bad.

Couldn t be worse. And she s been so affected. She s changed so much over the past few months. I could barely recognize her, did you know that?

Mmm.

The thing is-want some more?

Yes, please.

The thing is, once you lose your trust, you can't love anymore. That's how I see it. That's how Anna sees it. She had to drop him.

Did you tell her to drop him?

Well, no, I just let her know what I thought about it. What I would do. I'm her friend. That's my duty. What do you reckon?

That's fair.

You think it was none of my business, don't you?

Mmm?

You think I shouldn't have told her anything.

I don't know. Where is the wine? That bottle we opened last night?

I don't know honey. I think we might have drunk it all. Anyway, that's bad. That's the worst thing he could do to her. She's so vulnerable. I told her to come tomorrow night. Is that ok with you?

Yeah.

She needs to go out. To see other people. Maybe we could go to the restaurant?

Why not.

Oh! What about this Russian one, you know? We've never tried it. We should. It's just a few streets down the road.

Honey?

Yes, we could do that.

You're not listening to me, are you?

Kay?

What?

I don't love you anymore.

(3)

What s for dinner?

Kay and I have been a couple for a long time. Years. We are engaged. It is not Richard. There is no Kay. Just Richard-and-Kay.

Hello, you ve reached Richard-and-Kay s answering machine. We re unavailable at the moment, but please, leave your name and number and we ll call you back as soon as possible.

That is a sample of what we cannot avoid. As a couple.

I am twenty-five.

I am freaking out.

Hey could you pass me the salt, please? he asks.

Sure... I ve seen Anna today.

Mmm. I nodded. Those macaroni are delicious.

She and Todd have split.

Mmm? Damned. It won t make it easy. How is she?

Good, I guess. She looked sad but I really think it s the best thing they could do. I mean, for themselves Did you know that he cheated on her?

Mmm? -very very good- Really?

Yeah, with I don t even know who the girl is actually. Another girl. That s enough. Don t you think?

Oh, yeah, you re right. You re right. It s really bad.

Couldn t be worse. And she s been so affected. She s changed so much over the past few months. I could barely recognize her, did you know that?

Mmm.

The thing is-want some more?

Yes, please.

The thing is, once you lose your trust, you can't love anymore. That's how I see it. That's how Anna sees it. She had to drop him.

Did you tell her to drop him?

Well, no, I just let her know what I thought about it. What I would do. I'm her friend. That's my duty. What do you reckon?

That's fair.

You think it was none of my business, don't you?

Mmm?

You think I shouldn't have told her anything.

I don't know. Where is the wine? That bottle we opened last night?

I don't know honey. I think we might have drunk it all. Anyway, that's bad. That's the worst thing he could do to her. She's so vulnerable. I told her to come tomorrow night. Is that ok with you?

Yeah.

She needs to go out. To see other people. Maybe we could go to the restaurant? she offered.

Why not.

Oh! What about this Russian one, you know? We've never tried it. We should. It's just a few streets down the road.

Honey? she insists.

Yes, we could do that.

You're not listening to me, are you?

Kay?

What?

I don't love you anymore.

(4)

What s for dinner?

Kay and I have been a couple for a long time. Years. We are engaged. It is not Richard. There is no Kay. Just Richard-and-Kay.

Hello, you ve reached Richard-and-Kay s answering machine. We re unavailable at the moment, but please, leave your name and number and we ll call you back as soon as possible.

That is a sample of what we cannot avoid. As a couple.

I am twenty-five.

I am freaking out.

Tonight is meant to be another dinner, a casual tableau in our most common communal? life. She cooked pasta because she knows I love pasta. I mean, she cooked pasta only because I love pasta. Except that she still cannot think of this bloody salt.

Hey could you pass me the salt, please? I ask.

Sure... I ve seen Clara today.

Mmm. I nodded. Those macaroni are delicious.

She and Todd have split.

Mmm? Damned. It won t make it easy. How is she?

Good, I guess. She looked sad but I really think it s the best thing they could do. I mean, for themselves Did you know that he cheated on her?

Mmm? -very very good- Really?

Yeah, with I don t even know who the girl is actually. Another girl. That s enough. Don t you think?

Oh, yeah, you re right. You re right. It s really bad.

Couldn't be worse. And she's been so affected. She's changed so much over the past few months. I could barely recognize her, did you know that?

Mmm.

The thing is-want some more? she suggests.

Yes, please.

The thing is, once you lose your trust, you can't love anymore. That's how I see it. That's how Clara sees it. She had to drop him.

Did you tell her to drop him?

That's a thing with Kay. She cannot help it, she has to give her point of view, to *advise*.

Well, no, I just let her know what I thought about it, what I would do. I'm her friend. That's my duty. Don't you think?

That's fair.

You reckon it was none of my business, don't you?

Mmm?

You think I shouldn't have told her anything. she guesses.

I don't know. Where is the wine? That bottle we opened last night?

I don't know honey. I think we might have drunk it all. Anyway, that's bad. That's the worst thing he could do to her. She's so vulnerable. I told her to come tomorrow night. Is that ok with you?

Yeah.

She needs to go out. To see other people. Maybe we could go to the restaurant? she offers.

Why not.

Oh! What about this Russian one, you know? We've never tried it. We should. It's just a few streets down the road.

I don't care about the Russian restaurant. I don't want to go out. Neither to go on.

Honey? she insists.

Yes, we could do that.

You're not listening to me, are you?

Kay? I finally say.

What?

I don't love you anymore.

(4)

What's for dinner?

Kay and I have been a couple for a long time. Years. We are engaged. It is not Richard. There is no Kay. Just Richard-and-Kay.

“Hello, you’ve reached Richard-and-Kay’s answering machine. We’re unavailable at the moment, but please, leave your name and number and we’ll call you back as soon as possible.”

That is a sample of what we cannot avoid. As a couple.

I am twenty-five.

I am freaking out.

Tonight is meant to be another dinner, a casual tableau in our most common – communal? – life.

She cooked pasta because she knows I love pasta. I mean, she cooked pasta only because I love pasta. Except that she still cannot ~~think of this~~ bloody salt.
remember the

“Hey could you pass me the salt, please?” I ask.

“Sure... I’ve seen Clara today.”

“Mmm.” I nodded. Those macaroni are delicious.

“She and Todd have split.”

“Mmm?” Damned. It won’t make it easy. “How is she?”

“Good, I guess. She looked sad but I really think it’s the best thing they could do. I mean, for themselves... Did you know that he cheated on her?”

“Mmm?”-very very good-“Really?”

"Yeah, with... I don't even know who the girl is actually. Another girl. That's enough. Don't you think?"

"Oh, yeah, you're right. You're right. It's really bad."

"Couldn't be worse. And she's been so affected. She's changed so much over the past few months. I could barely recognize her, did you know that?"

"Mmm."

"The thing is-want some more?" she suggests.

"Yes, please."

"The thing is, once you lose your trust, you can't love anymore. That's how I see it. That's how Clara sees it. She had to drop him."

"Did you tell her to ~~drop~~ him?"
leave

That's a thing with Kay. She cannot help it, she has to give her point of view, to *advise*.

"Well, no, I just let her know what I thought about it, what I would do. I'm her friend. That's my duty. Don't you think?"

"That's fair."

"You reckon it was none of my business, don't you?"

"Mmm?"

"You think I shouldn't have told her anything." ~~she guesses.~~

→ breaks the rhythm; maybe put something similar here

"I don't know. Where ~~is~~ the wine? That bottle we opened last night?"

"I don't know honey. I think we might have drunk it all. Anyway, that's bad. That's the worst thing he could do to her. She's so vulnerable. I told her to come tomorrow night. Is that ok with you?"

"Yeah."

"She needs to go out. To see other people. Maybe we could ~~go~~ to the restaurant?" she offers.

"Why not."

take her

^ out for dinner

"Oh! What about this Russian one, you know? We've never tried it. We should. It's just a few streets down the road."

"..."

I don't care about the Russian restaurant. I don't want to go out. Neither to go on.

maybe "we always go out"

feels weird

"Honey?" she insists.

"Yes, we could do that."

"You're not listening to me, are you?"

"Kay?" I finally say.

"What?"

"I don't love you anymore."

I like it!!! It's so pointless + mundane.
The characters are never on the same wavelength + you only barely see what is coming at the end.

⊕ Could work in: 'Kay' talking about how "Clara + Todd" are nothing like them; don't have the kind of comfortable understanding that they have...

(5, final piece)

What s for dinner?

Kay and I have been a couple for a long time. Years. We are engaged. It is not Richard. There is no Kay. Just Richard-and-Kay.

Hello, you ve reached Richard-and-Kay s answering machine. We re unavailable at the moment, but please, leave your name and number and we ll call you back as soon as possible.

That is a sample of what we cannot avoid. As a couple.

I am twenty-five.

I am freaking out.

Tonight is meant to be another dinner, a casual tableau in our most common communal? life. She cooked pasta because she knows I love pasta. I mean, she cooked pasta only because I love pasta. Except that she still cannot remember the bloody salt.

Hey could you pass me the salt, please? I ask.

Sure... I ve seen Clara today.

Mmm. I nodded. Those macaroni are delicious.

She and Todd have split.

Mmm? Damn. It won t make it easy. How is she?

Good, I guess. She looked sad but I really think it s the best thing they could do. I mean, for themselves Did you know that he cheated on her?

Mmm? - very very good - Really?

Yeah, with I don t even know who the girl is actually. Another girl. That s enough. Don t you think?

Oh, yeah, you re right. You re right. It s really bad.

Couldn't be worse. And she's been so affected. She's changed so much over the past few months. I could barely recognize her, did you know that?

Mmm.

The thing is-want some more? she suggests.

Yes, please.

The thing is, once you lose your trust, you can't love anymore. That's how I see it. That's how Clara sees it. She had to leave him.

Did you tell her to leave him?

That's a thing with Kay. She cannot help it, she has to give her point of view, to *advise*.

Well, no, not really, I just let her know what I thought about it, what I would do. I'm her friend. That's my duty. Don't you think? she asked.

That's fair.

You reckon it was none of my business, don't you?

Mmm?

You think I shouldn't have told her anything.

I don't know. Where is the wine? That bottle we opened last night?

I don't know honey. I think we might have drunk it all. Anyway, that's bad. That's the worst thing he could do to her. She's so vulnerable. I told her to come tomorrow night. Is that okay with you?

It's okay with me. It's always okay with me.

Yeah. I say.

She needs to go out. To see other people. Maybe we could take her out for dinner? she offers.

Why not.

Oh! What about this Russian one, you know? We've never tried it. We should. It's just a few streets down the road.

I don't care about the Russian restaurant. I don't want to go out.

Honey? she insists.

Yes, we could do that.

You re not listening to me, are you?

Kay? I finally say.

What?

I don t love you anymore.

***“What’s for dinner?”* Commentary**

This piece of writing is based on the dialogue topic.

I wrote the first draft quite easily, as though I could hear the characters speaking, trying to make them sound as natural as possible.

My very first step in rewriting was to get rid of some silly mistakes such as the sugar which was obviously very wrong since the characters are eating pasta, and which was meant to be salt .

I also had to be careful and write according to the conventions of dialogue in English which can sound casual but as English is not my first language, I am not used to these conventions. I guess that as a French native speaker writer it is part of my background, thus of my creative process when writing in English.

My second concern was to make things clearer to the reader. I figured this out after the workshop when I submit this piece, for some readers had been confused and could not always say who was speaking.

Moreover, in this first version, there is almost no introductory part, and the reader is straight away confronted with the dialogue. I realized, after having the piece read by several people, that something was missing to link the first sentences of the story with the beginning of the dialogue. Besides, the transition between I am freaking out and Pass me the salt did not work quite well! Therefore, I decided to rewrite the whole story, adding more thought-lines , more narration and I think that the dialogue achieves more as it is embedded in narrative parts. It makes it pop out from the narrative scheme and gives more strength to the characters words.

In my final draft, I concentrated on the rhythm of the dialogue. I had been told during the workshop that the pace was quick, which seemed to be positive, all the more because it was exactly the effect that I had tried to achieve. However, after rewriting several passages, I was not sure anymore that the rhythm still worked well. Then I removed some reminders of who is speaking and added some at other places, which allows me to break the rhythm in some part and to delay the final line, which is the sentence that gives its sense to the story.

It took me more than a month and the commentaries of several readers to write the final story. I am satisfied with the final version of *What s for dinner?* , even with the title, which emphasizes the overall tone of the piece, making the contrast with the final revelation even more striking.

The clown

For God s sake, Charles, when will you finally get rid of this painting? I hate it!
He loved it. He knew when he bought it, six months ago, that she would detest it.
He hung it in the dining room.

She walked across the room in her blue dress.

It was not really a painting anyway. Nothing but a reproduction. A black and white drawing, not even framed. A piece of paper hanging on the wall. It was the saddest clown he has ever seen. His inarticulate head bent broken, like a wooden toy waiting to be fixed, forgotten.

Hurriedly, she walked across the room in her red dress.

Who forgot this clown - he wondered?

He seemed old. Young. So tired. He might be born from the cuts of a knife. Looking at him proved painful. Charles had to sit down. He was staring at the clown who was glaring at him. On the wall, his loneliness exuded the desperate world of his collapsed soul. Nothing more.

She ran across he room in her green dress. Appeared again in her black dress.

What are you doing?! We re already late!

You are late. I m not going.

WHAT? What did you said?

I said

I heard what you said! Charles! Come on! Go and get changed! I m waiting for you! () Come on! Come on!

I-am-not-going. I m very sorry but I m staying here.

Aah! Fury. Despair. Hysteria. Here is Mary.

She was getting redder.

I can t believe you re doing that to me! Now! Tonight! How dare you? How

So peaceful though. Melancholy on the top of his hat, on the corner of his nearly-smile, on the edge of his ear, on the angle of his nose. Irony was filling the gap. They were not so different.

Back in the dining room, Mary was crying. Fury. Despair. Hysteria. In her right hand, his shirt and pants. Her left hand, his hat and red shoes.

If he did not want to be dressed, he will be dressed.

Red face. Hysterical tone.

Put this on Come on! COME ON!

She was yelling at him.

What s wrong with you?

Charles unblinking.

She took his clothes off him, reached to the floor, - furiously - grasped the shirt, - desperately -seized the pants, and hysterically - picked up the red shoes.

At the end of her pantomime, he was more or less dressed: his feet barely fit the shoes.

He knew when he begun this, minutes ago, that it would drive her mad. Enough.

He leapt to his feet, caught the hat, and pulled its brim down to his nose.

Unbelieving Mary - she had stopped crying. Eyes wide open.

He took her arm. They left the room.

On the wall, a red tear was running over the clown s cheek.

The Clown - Online assignment: self-reflexive commentary.

I used a painting as my visual stimulus. A painting by Robert Dickerson called *the Clown* (1954).

At first, the picture did not inspire me a story but a poem, until I imagined it in a house. That was it. I imagined the interaction between the inhabitants of the house - i.e. my characters- and the painting itself, which was meant to be my main focus.

I wrote my first draft without thinking, almost without stopping. I was concentrating on visualizing the painting in the house (where is it? How is it? What feelings does it inspire?). What came out was all the more interesting since I had no idea of the story itself when I began to write! I actually experienced what I wanted my characters to experience, to such an extent that, while my narrative was first a heterodiegetic narrative, it turned into a homodiegetic one-I had involuntarily switched! I found out that I was more interested in shifting from a point of view to another and dropped the homodiegetic narration that would have prevented me from doing so. After the first draft, I left my work until the following day.

Resuming it, after several readings, I first realized that I had mistaken poor clichés for purple prose! Rewriting some passages, I became aware of the importance of the rhythm. I focused on the dialogue: it gives the story the acceleration that it needs just before the climactic scene when the two characters turn into two clowns. As it is an essential feature of the story, I considered re-drafting the text around it to strengthen it, laying the emphasis on the theatrical aspect of the passage and definitely on humour. I associated the painting with the tradition of clowning in popular theatre.

I am now satisfied with my story. I redrafted it several times, each time with a different concern. I would simply add that one of my greatest pleasures was to discover the plot of my own story as I was writing and re-writing it!

Mute

- *America's Psyche.*

- *John?*

I ll let you call me John.

Believe me.

The doorbell rings. I m not here. Rings again. Still not here. Rings again. Fuck.

Yeah? I place my eye onto the spy-hole. He has seen my eye. He is looking at it. The dwarf is fat, prey-like, likely to pray. He might think I gave him the right to speak, and goes:

I beg your pardon Sir, I thought you were here, I could hear the TV.

I can hear him smile. I can hear him think gotcha, son of a bitch. I can hear the TV too. I can hear horns from the streets. I can hear police cars.

In my silent state, he continues:

Good afternoon Sir, my name s Roger. Roger Clutter. May I please take two minutes of your precious time, Sir?

My fuckin precious time. Fuck off Roger. I know what you want. Your specs are greasy. You didn t notice, Roger, but my time is up. Fuckin up. I throw my fist onto the door and I can see him stepping back.

I m still watching him through the spy-hole, which is sucking my eye. It aches. I can t concentrate. I know Roger works for the immigration department. I know that. But still can t concentrate. Shit. I know that.

Are you Jean E.? I m representing the American Government, Sir. I would like to discuss a couple of things with you. Is that possible, Sir?

Shit. SHIT. I can t concentrate. Don t know what to do. I can hear him smile, think, and the horns, and the police cars. I can hear myself breathing hard. I look at the TV. Grab the remote. Volume: up, up, up, up. Good afternoon, I m Carrie Richardson for BBC News Yeah, ask Carrie what she thinks of it. I find a red plastic bag on the floor that I fill up until it vomits what I keep of my lives.

I am heading toward the window. Roger is knocking, harder and harder. Several policemen joined him and they are trying to open the door. I can hear it in spite of the TV. I can t help and glance at the small screen. It yells at me - an eighteen-year-old was raped and beaten last night. Two blocks from here. Her mother is pathetically loud. The neighbors. My neighbors are yelling too *shut the fuck up, you fuckin' bastard!*" I m off. Down the emergency stairs, five seconds before the door gives way.

I-Dream penalty

782, Garfield Place, Brooklyn N.Y. 11215 USA. Summer 2002.

I was Jean now freshly escaped from the reality of his. Jean used to be a convict. He was born in France, a bit more than thirty years ago. When he was barely twenty, he did something he shouldn't: he got caught. Fifteen years later, I am an anti-definition. I left my country, left my past. I thought I had left this part of *me*. Jean was not a bad guy. Jean was a convict. *I* am essentially empty.

Don't think I am obsessed. Understand why.

I expect you to read my confession. I want to get rid of it. I want to hear something different. A new voice. You might hate me because you don't really want to know about me, do you?

Then, how far do you want to know?

The color of my dream the dream I dream I have is white. Unlike me. White means blank. White means that you can write again. Pain suffers no color, and I have caused enough to myself. I am presently darkening my awoken dream. When I close my eyes, all I see is already filled in. There is no space for my new beginning and that scares me. To dissolve my colorful nightmares, I had no choice but to stop sleeping.

I stopped sleeping a few years ago.

It is late, probably around midnight. I can't sleep. I'm lying on my bed and is this air conditioner working? I'm lying on my bed.

It has not been that hot in New York since the beginning of the century. That's what the TV said last night. I can't sleep. It's dark, I'm thinking. I'm thinking of this girl I saw three nights ago before I had to leave. I couldn't sleep. I went for a walk. It was dark. No light in the narrow street. New York City has only got

blue lights

and red lights,

blue lights again,

and red lights,

that flash past panes,

along with a song,

faded tune a cop city.

A cop city where cops are as fast as everything else. Never at the same place for long, because they can't afford it. Instability's probably NYC's constancy.

I don't think one goes to NYC for security anyway. I did not come here for security. I came here to mess up the life of an ex-jailbird. Just to stay alive, free. I guess my escape doesn't require further justification.

I put the fan on. The air begins to swirl around me. It makes them dance, my memories. They won't leave me alone. They suddenly look articulate, incredibly meaningful. I press the button, and the fan goes faster. I want to fly them away, to send them back to their disorder. Instead, they are getting closer - clusters of details, distressingly evocative. I close my eyes for a couple of seconds, and there I am - back to jail. The stench of the rotting walls, wrapping my hopes, impermeable. The stink of the rotting minds, trapped in decayed bodies, sweaty. The absent smell of my desires, which once flew towards the moon while I was sleeping, and have faded away.

It's all over now.

I definitely cannot sleep. I keep my eyes wide open to watch them, my memories, to prevent them from penetrating me again. I'm staring into space. The still new space of a world in which I've been living for the past few months. Garfield Place, as my previous addresses, is only temporary.

The room is narrow, as always. The original high ceiling is made of molded plaster. The white architecture mirrors itself onto the laminated wooden floor. A floor on which my thoughts can slide, harmless. My brain keeps producing all sorts of disturbing thoughts; it never rests. If I gave it too much space, it would drive me crazy.

Welcome to my New York City.

II-White lie

I shouldn't lie. I mean, lying is bad, isn't it?

III-conviction

I am walking along the 34th street. From Times Square to Herald Square. I rather walk because I suffocate in the subway. A prison in motion. With colorful ads and damp tramps. Plus I'd get lost. I've never been able to read a map properly. No wonder. I've spent most of my life in a pre-mapped, empty room. New York's subway map makes me sick. Colors are confusing. It looks like a draft of something unfinished. I can't rely on it. So many lines, as many colors. Nothing to change. Except that part, in the left bottom of the map. A gray square of absence. The lines have been destroyed after some accident I am not aware of. Or that I forgot, I don't remember either. It just means that they must rebuild everything.

Believe me, they are. The supposedly dead area has never been so busy. New York in a nutshell. Men, night and day, endeavor to wake it up. As if. They want to make it respectable again, as soon as they can. To paint it again, in a whole range of exhausting colors. To attract moving bodies and almost-thinking minds down to the womb. The city's new born will feed himself on its parasites. Some things will never change. Which is probably why I am here ()

Where?

I'm asking you a question right now. If you have any clue, write to me see address above. Informers will be rewarded. With the ever lasting satisfaction of saving me.

I am passing the Empire State Building. Its mirroring windows. Which scatters the crowd. I like this building, because I am no more the only one. It catches a sample of walkers and holds our fragmented images. For the seconds of my delight. Disseminated together. Together in New York meaning New Yorkers and tourists, Americans and Immigrants, Doctors and psychotics, Whites, Blacks, Chinese, and Hispanics mainly. I used to be French. *Jean* was my name. Before they yelled: Police, arrêtez ou je tire! No more. Vous avez le droit de garder le silence, tout ce que vous direz bla bla They told me I had the right to fuckin shut up. I remember everything from that day.

The French word *prison* is the same as in English. I immediately knew that the adaptation would be easy. What I kind of forgot to consider though, was who I was going to be.

I am part of New York. I think of it as my new conviction.

IV-Disclosure

Late. Dark. Insomnia. Again and again.

TV, horns, cars. Again and again.

I burst out shouting every now and then.

The neighbors. My neighbors. Again and again.

I want to go out.

The air is unusually fresh. I lean against a wall, as if I was going to light up a cigarette. I don't smoke. I am wearing my sunglasses.

An hour later, a girl passes by.

She is pretty. Pretty, pretty girl. Hello, pretty, pretty girl. I could say. I say. She smiles.

Hi she says. She has stopped.

Hey. What's your name, sweetie? I ask.

She is not so sure whether she is supposed to tell me. Whether she is supposed to stay. I am thinking: stay, stay, stay, stay. I am thinking of my red plastic bag, sitting on the vinyl chair of my room. Stay, stay, stay.

Linda she says. What's yours?

You don't really wanna know my name, sweetie.

Yes, I do. She smiles.

You don't. I almost yell. I scared her. She stepped back. I mean, it's a very common name and no one cares about my name.

She sighs and smiles again. I come closer. She doesn't move. I have a quick look around. It's dark. It's full of noises far away, but in the street, narrow street, my words echo on hers. I grab her arm.

What about coming up to my place, sweetie, for a cup of tea?

She tries to free her arm from mine. I hold it tight.

Come on. I grin.

I pull her against me. The bitch wants to scream. But-I-did-my-time. GET THAT? I yell now. My hand is on her mouth. There will be no more jail, sweetie. Just you and me. So shut-the-fuck-up.

The last thing I remember, I saw it on TV on the following day. A young woman, supposedly raped and beaten. The truth is that I was trying to make love to her and she bit me. I had to hit her head hard on the pavement, so that she would let me finish.

I turn the TV off and pick up the bottle of vodka on my bedside table. I don't have to shout anymore. I can hear myself on TV. You will hear me when you sleep. My voice is everywhere. They will never catch me.

I got myself drunk. And safe.

SELF-REFLEXIVE COMMENTARY.

“*Mute – America’s Psyche*” is a story about a character. It took me several months to figure out who I was writing about, and my first task, as a writer, was to shape the world in which my character was going to evolve. As often when I begin a story, I had no clue about what I wanted to write. I built up John’s world as I was writing and rewriting.

* * *

Thus, not only did I rewrite, but I also edited a lot, much more than I usually do. The mental space of the character is ultimately disorganized, which had a major effect on my writing: on one hand I wanted the disorder to be identifiable on the pages; on the other hand, I wanted it to be *clearly* identifiable. Thus my story had to be the organized account of a psychotic’s confession. I had to give the reader enough details not to confuse him; at the same time, I aimed at managing suspense.

I chose to set the story in New York City. New York is, besides John himself, its main feature. The very name of the city opens an entire world, and stimulates the reader’s imagination. It does not constitute a closed world, which I absolutely wanted to avoid – it would have affected the suspense overrunning the narrative. Now that I knew more of my character’s world, my next step was to define it more precisely.

Then I tried to colour it. Indeed, my use of colour is a significant aspect of the story. John himself is obsessed with colours, as he thinks of them as a form of definition. Definitions are always restrictions. He does not want to be restricted. He is an escapist. I love playing with colours, especially with red, which will always catch the reader’s attention, if it is used carefully. In my story, I associated

red with the – precarious - plastic bag in which John carries his belongings, what is left of his “lives” as he calls them, unconsciously underlining the fragmentation of his self. To such an extent, when it reappears during the rape scene, it achieves a powerful evocation of what his life is – an accumulation of crimes, and sufferings, that the colour itself bears. I tried to use the references to red as specks of colour that would create a network of meaning, connecting things together in the reader’s mind.

Another way of colouring my text was to use the words themselves. I decided to use American English, in the character’s use of slang as well as in the spelling. This last feature undoubtedly confers the story a particular atmosphere. It definitely sets the tone of an American drama. ^{His} It is different because it happens ^{in NY} in New York. Life has not cycle there. It is continuous, and never reaches a point up to which it can be resumed again. Keeping this in mind ^{in me}, I attempted to give particular impulses to my writing.

Similarly, the pace of the story is closely linked to its atmosphere. The quick beginning in which the reader can picture John running away lets him enter his world at once, and hopefully, arouses his interest. I tried to achieve this through the dialogue, which also serves the characterization. My accumulation of short sentences gives the text the acceleration it needs to convey the feeling of an opening *in media res*.

^{frail edged} I also found it interesting to play with the second person, as an addressee. The story is meant to be a confession, and obviously, it cannot work as such if the reader does not go along with it. This raises the ultimate question of the reliability of the narrator, who is both the one who claims that he is telling the truth, and a psychotic rapist. I attempted to have the reader feel something toward John, be it sympathy, or disgust. I am mostly interested in the reader’s reaction toward the character.

That is why I decided to open the story on a confrontation between John and the law, and to end it on another dialogue, between John and his victim this time. It

should work as a strong frame, both to the story and the tension on which it is built.

Thus, a sense of structure is also to be perceived through my choices of titles, for the chapters, as for the story. Each of them carries a meaning and an atmosphere, guiding the reader through the narrative, and therefore, through John's frame of mind.

* * *

I would say that I wanted my narrative to be both self-conscious and a reflection of the character, who holds it. My main difficulty was to first construct a story that I could then clearly deconstruct on the page, bearing in mind a postmodernist scheme.

The language also ~~cannot be~~ also → a means of mimicking his reality -

SELF-REFLEXIVE COMMENTARY.

Mute – America’s *Psyche* is a story about a character. It took me several months to figure out whom I was writing about, and my first task was to shape the world in which my character would evolve. As often when I begin a story, I had no clue about what I wanted to write.

* * *

Thus, not only did I rewrite, but I also edited a lot, much more than I usually do. The mental space of the character is ultimately disorganized: on one hand I wanted the disorder to be identifiable on the pages; on the other hand, I realised that it should be *clearly* identifiable. My story had to be the organized account of a psychotic’s confession. I had to give the reader enough details not to confuse him while managing suspense, another problem being that it was not so clear in *my* mind.

I first chose to set the story in New York City. The very name of the city opens an entire world: I wanted to avoid creating a closed space for it would have affected the suspense overrunning the plot. I used personal memories of the city as visual and sensorial stimuli, and elaborated on them to create something special - John’s New York.

On the other hand, as I began to write my story more than three months ago, I could leave my work and resume it several times. My first step had been to define the character’s world, and it had now taken shape though some work was still to be done. However, I still had difficulties to visualize John. Retrospectively, it must be because I had not decided about some determinant facts of his life. I had to make up my mind, for this uncertainty about John prevented me from providing the reader with sufficient characterization. Then: was the immigration department his only concern, and why? Was

he still a criminal? Was he just trying to resume a normal life as he pretends? I was only sure that he was a psychotic; from there, I defined his personality.

Then, I could resume my work on his world. I tried to colour it in order to add evocative details. I think of colours as something personal, almost intimate. I made John himself obsessed with colours, as he considers them as a form of definition. Definitions are always restrictions. He does not want to be restricted. He is an escapist. I love playing with colours, especially with red, which will always catch the reader's attention, if it is used carefully – keeping the reader interested being one of my focuses.

I also quickly realised that structure was essential, which is why I decided to divide the story into chapters. Their titles came very easily to my mind, undoubtedly because they encapsulate whole chunks of narrative, that I wanted effective in their divisions. Several times, I tried to mimic John's reality through language, as with the small concrete poem about the lights, or more generally the fragmentation of the story that represents his fragmented self.

Another way of colouring my text was to use the words themselves. Finally, time had come to work on the writing. I decided to use American English, in the character's use of slang as well as in the spelling, to confer the story a particular atmosphere. By using French moreover, I attempted to emphasize the gap between his previous life in France and his present life in New York: he was incarcerated in France, while he is still dangerous but free in New York.

Similarly, the pace of the story is closely linked to its atmosphere. I wanted the beginning to be quick to let the reader enter John's world at once, and hopefully, arouse his interest. I tried to achieve this through the dialogue, which also serves the characterization. I accumulated short sentences to give the text the acceleration it needs to convey the feeling of an opening *in media res*.

Then, because my plot had developed, I became aware that some passages had become pointless. It took me weeks and many readings of my drafts to figure out what was

essential. Over these readings, I tried to concentrate to listen to the rhythm of my story, which directed my choices.

* * *

I wanted my narrative to be both self-conscious and a reflection of the character, which holds it. My main difficulty had been to first construct a story that I could then clearly deconstruct on the page, bearing in mind a postmodernist scheme.

Elise Bayle, week 11-The creative process and self-reflexivity.

The unit gave me the chance to try something different – a unique experience. I have been writing in French for years, but I never wrote in English before. This allows me to draw a parallel between the way I am used to writing in French, and the way I approached my writing in English.

Well, I realized that I never really wrote before. I learnt to write while I was concentrating on the language because I had to be careful, given that I was using – playing with – ~~what~~ is a second language. I learnt to write, and rewrite, which I would say I discovered is but one thing. I am now aware that the editing of the text is as important as the text itself, that the word that comes before an important word is as essential as this important word, because the entire sentence must be considered. Writing is not just about words, it is also about the rhythm they convey, the music they play, the emotions they trigger.

To me writing is much more than a pleasure. It goes beyond “a thing that I like doing”. It is closer to something that I need to do. To me, Writing is an outlet. Hence the incredible satisfaction when the text works, and when my message is clear, because there is always something I want to say about myself, or more exactly from myself. I am so involved in the process that I cannot dissociate it from myself and keep writing all the day long – no matter what I write, be it an essay, a letter, or a story, as long as I use words.

I rarely have a clear idea of the story I am about to write when I begin, and it often occurs that I discover the ending when I write it. There is probably a great deal of irony here - when the story knows more about the author than the author does about the story. My only wish is to be as true, and as close to my feelings as possible. I write ^{with} my head, my hands, and my body, the whole of me. I am not a dictionary, and don't pretend to put words that will mean the same for everybody. The language I want to use has a particular resonance, which I hope will differ from one reader to another – and obviously from me. That's probably what will make the text richer, if it has as many readings as many readers.

I am very close to my writing, which is ^{undoubtedly} ~~probably~~ why I had so much trouble to see ⁹⁰ write ~~but~~ then it doesn't really change me, it just ~~improves~~ says me ⁴⁰¹ better “.