

La scène de mentorat – (Se) raconter la création littéraire en plein travail

Johanne Mohs et Marie Caffari
Haute école des arts de Berne
Institut littéraire suisse
Suisse

Écrire en dialoguant

Dans les formations universitaires en création littéraire, les auteur-e-s qui y suivent leurs études sont appelés à contribuer à l'écriture des textes de leurs collègues lors d'ateliers, dans lesquels leurs travaux sont commentés, critiqués et retravaillés à intervalles réguliers, au sein de ce collectif discursif. Dans certains cursus universitaires européens en création littéraire – à l'Institut littéraire suisse de la Haute école des arts de Berne, à Bienne, dans le Master en création littéraire de l'Université de Paris 8, tout comme dans le programme de maîtrise de la University of East Anglia, à Norwich –, les travaux littéraires des étudiant-e-s sont suivis par un enseignement individuel, que nous appelons « mentorat », qui est parfois désigné par le terme de « supervision » dans le parler universitaire, ou qui s'appelle simplement « suivi individuel ». Ces mentorats varient dans leur durée, mais impliquent toujours qu'un ou une auteur-e chargé-e d'enseignement accompagne le développement d'un projet littéraire de son ébauche à sa présentation lors d'examens de fin d'année ou à un jury de diplôme de fin d'études. L'institution dans laquelle les mentorats ont lieu – une université, une haute école d'arts – est responsable du cadre de cet accompagnement. C'est elle qui définit la manière dont les duos de travail se forment, selon une logique généralement pragmatique, mais qui implique que, contrairement à un accompagnement en dehors de ces institutions, les paires de mentorat ne se connaissent pas nécessairement à l'avance et ne se choisissent que dans une mesure restreinte par le cadre universitaire. Les travaux des étudiant-e-s sont au centre de ces collaborations et les œuvres littéraires des enseignant-e-s n'entrent pas significativement dans la composition des duos de mentorat.¹

Dans le mentorat, les textes ou projets de textes des étudiant-e-s sont discutés à intervalles réguliers dans des entretiens. La genèse du texte se manifeste ainsi dans une situation où l'auteur-e n'est pas seul-e face à son travail ; le texte est placé au centre de ce dispositif et de l'échange entre l'auteur-e et un-e autre – elle-même ou lui-même auteur-e. Cet échange ancré dans le travail de l'étudiant-e a certainement un impact sur la genèse textuelle et sur le texte même. Des recherches récentes sur la scène d'écriture – soit sur les processus, le moment, les lieux et les conditions dans lesquelles les textes littéraires sont créés – portent leur attention sur l'environnement immédiat de cette scène² ; elles décrivent également les processus créatifs chez certains auteur-e-s, qui dévoilent alors leur atelier personnel.³ La situation d'interlocution propre au mentorat n'est par contre jamais précisément décrite. Tout comme la création littéraire, elle est souvent entourée d'une véritable *omertà*, d'une loi du silence autour des processus dialogiques qui la caractérisent. La manière concrète dont le dialogue entre deux auteur-e-s (en l'occurrence un-e enseignant-e et un-e étudiant-e) interagit avec le texte reste ainsi un aspect mystérieux des processus de création littéraire.⁴ Ce même phénomène vaut pour les dialogues menés parfois durant de longues périodes de travail entre un éditeur ou une éditrice et un-e auteur-e, qui travaillent ensemble à un manuscrit en vue de sa publication. En tant que chercheuses et enseignantes dans une haute école d'arts où le mentorat littéraire (et artistique) est une pratique solidement ancrée dans les enseignements, nous sommes ainsi confrontées à un certain paradoxe : l'objet de notre recherche, le dialogue sur des textes littéraires en cours d'élaboration, omniprésent dans notre espace de travail, est largement inaccessible. La scène d'écriture dans le mentorat ou, par analogie, la *scène de mentorat*, est un espace sensible, réservé, presque secret, malgré les exigences de professionnalisation ouvertement déclarées par les formations en création littéraire. Dans la phase d'approche du projet de recherche⁵ dont nous présentons ici de premières hypothèses, nous nous sommes parfois heurtées à une résistance : comme si observer les processus d'écriture et les interroger, c'était forcément interroger l'auctorialité et remettre en question (une fois encore !) sa singularité.

Notre projet de recherche, *Écrire en dialoguant, le mentorat une instance auctoriale*, observe la collaboration de plusieurs duos mentor/menta-étudiant/étudiante dans trois formations universitaires en création littéraire en Europe.⁶ Les premiers relevés de données sont désormais disponibles et nous ont permis de formuler quelques hypothèses pour le présent article. Le matériau constituant la base du projet est formé d'une part d'entretiens de mentorat et, d'autre part, des différentes versions des projets littéraires élaborés au fil de ceux-ci. Nous avons enregistré (puis transcrit) les entretiens de sept duos enseignant-e/étudiant-e dans trois institutions universitaires (les discussions enregistrées durent entre 30 et 90 minutes). Nous avons suivi chaque duo sur une durée allant de deux à six mois, dans la période qui précédait directement la remise des textes des étudiant-e-s pour des examens de diplômes de leurs formations, en adaptant nos relevés aux rythmes semestriels ou trimestriels des différentes universités (nous n'avons pas enregistré tous les entretiens, mais au moins trois par duo de mentorat et par période choisie). Dans le présent article, nous nous référons aux échanges de quatre duos de mentorat – à Norwich et à Bienne. Les exemples cités sont issus de trois entretiens de mentorat enregistrés à Bienne et d'un (long) entretien enregistré à Norwich. Nous avons également reçu au moins trois versions des travaux en cours

dans chaque mentorat et avons été autorisées à observer des entretiens de mentorat à Bienne et à Paris. Par contre, les entretiens de Norwich ont tous été enregistrés en notre absence. A la fin de la période de relevés, nous avons par ailleurs interviewé tous les enseignant-e-s dont nous avons enregistré les mentorats, ainsi que trois étudiant-e-s dont nous avons suivi les travaux. Le présent article fait aussi référence à quelques remarques issues de ces entrevues avec mentors/mentas et étudiant-e-s. Nos observations dans une des formations contribuant au projet de recherche sont encore en cours (en décembre 2015) ; les relevés sont terminés dans les deux autres. *Last but not least*, il faut préciser que notre recherche suit des mentorats dans trois langues différentes – le français, l'allemand et l'anglais.⁷ Pour faciliter la lecture, nous traduisons en français les énoncés allemands et anglais et donnons en référence les énoncés originaux (pour autant qu'ils ne divulguent pas d'informations qui permettraient d'identifier les manuscrits, dont certains seront certainement publiés). Enfin, nos observations se focalisent sur l'interaction entre le dialogue de la scène de mentorat et les textes élaborés au cours de ce dialogue. Notre démarche s'inscrit dans le champ de l'analyse littéraire ; notre étude se focalise ainsi sur la scène de mentorat en tant que moment de la création et de la production littéraires. L'impact de cette scène singulière est au centre de nos interrogations. Une autre partie de notre projet, dont il ne sera pas question dans l'article présent, porte sur l'échange entre les éditeurs ou éditrices et les auteur-e-s, dans des maisons d'éditions.

Certaines prémisses sont significatives dans notre démarche. Ainsi, la scène de mentorat ouvre la scène d'écriture généralement fermée, par la présence d'un-e autre dans le processus créatif. Nos observations (nous enregistrons et transcrivons des entretiens de mentorat, nous assistons à certaines discussions) ouvrent cette primo-scène d'écriture une fois encore. Dans les scènes de mentorat qui nous intéressent, notre accès au processus d'écriture implique que celui-ci est alors doublement médiatisé : le mentorat se réfère à l'écriture et nos observations se réfèrent au mentorat. Les processus d'écriture que nous analysons se déroulent peut-être ainsi dans un espace situé dans les marges immédiates du processus de création mené par les auteur-e-s, en face à face solitaire avec leurs textes.

La scène de mentorat – un dispositif performatif

Le terme « scène de mentorat » est une reprise adaptée à notre projet de la notion de « scène d'écriture », élaborée en Allemagne et en Suisse depuis une dizaine d'années.⁸ Les spécialistes de la scène d'écriture, qui s'appuient sur les trois éléments *geste ou physiologie de l'écriture, instrument de l'écriture et langue ou système de signes*, mettent en avant le *contexte* de la scène d'écriture, conditionnée par des facteurs extérieurs. Ainsi, ces recherches poursuivent un intérêt en histoire médiatique et analysent l'impact des outils de l'écriture – machine à écrire ou ordinateur par exemple – sur les processus d'écriture (Giurato *Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum* 9). Dans leur concept de la scène d'écriture, l'idée de l'intervention d'un-e autre n'est cependant pas prise en compte. Dans la scène de mentorat, la scène d'écriture est ouverte par la présence d'une autre instance créative ou critique. Cette ouverture figure au centre de notre projet de recherche.

Un modèle de description pertinent pour appréhender la scène de mentorat est proposé par les théories actuelles sur la performativité et l'interaction entre art et action.⁹ Selon Erika Fischer-Lichte, l'idée du performatif caractérise des actes symboliques spécifiques qui créent la réalité à laquelle ils se réfèrent. C'est-à-dire qu'ils réalisent quelque chose *en s'accomplissant*, sans exprimer ou représenter un concept prédéterminé (Fischer-Lichte 44). Les processus performatifs sont des réalisations momentanées avec une force transformative, dépendantes de la perception d'un-e autre, et dont les résultats sont ouverts. Pour la scène de mentorat, c'est le cas dans la mesure où elle combine *agir* et *laisser faire*. Ses acteurs essayent de créer des conditions pour que quelque chose puisse se produire, sans pourtant savoir exactement où cela conduira.

Le sous-titre de notre article laisse entendre que le dispositif même du mentorat pourrait être analysé sous un angle narratif. Ainsi, l'échange entre enseignant-e et jeune auteur-e se reflète parfois au niveau du récit dans le texte en cours d'élaboration. La notion d'auteur à la fois inscripteur et énonciateur dans le texte, chargé de sa scénographie (Maingueneau 107), est sans doute aussi pertinente pour la description du dispositif du mentorat.¹⁰ Ce dispositif, s'il se situe dans un contexte que l'on peut considérer d'un point de vue narratologique, est à placer au niveau d'une méta-narration, et s'intègre, ou pas, au texte même. A ce stade de notre réflexion, il nous semble plutôt pertinent de voir dans la scène de mentorat une série ou un ensemble d'actions en relation les unes avec les autres. Dans la deuxième partie du présent article, nous analysons les entretiens de mentorat auxquels nous avons eu accès dans le cadre de notre recherche. Ces entretiens durent une heure en moyenne et portent tous sur des projets de textes narratifs. Là s'arrêtent cependant leurs similarités, chaque texte s'inscrivant dans un dispositif et dans un projet tout à fait singuliers. Au centre de notre analyse figurent les questions suivantes : quel est l'impact du texte sur les actions constituant la scène de mentorat? Comment la scène de mentorat met-elle en évidence une superposition entre écriture et processus? Dans quelle mesure rend-elle le processus d'écriture accessible? Dans les brèves analyses que nous livrons ici, nous utilisons la forme masculine pour toutes les références aux participant-e-s, qu'il s'agisse d'enseignantes ou d'enseignants, d'étudiantes ou d'étudiants, d'auteures ou d'auteurs. Ce choix, imparfait, a l'avantage de simplifier le récit sur les entretiens, il respecte en outre l'anonymat souhaité par les participant-e-s à notre recherche.

Le texte est un acteur, le manuscrit une didascalie

En tant que « dispositif performatif », la scène de mentorat est dirigée par trois acteurs – les deux interlocuteurs et le texte. On peut y observer un effet de rétroaction entre le manuscrit, l'entretien et le processus d'écriture. Ainsi, dans une entrevue faite après les enregistrements des entretiens de mentorat, un des étudiants dit de son mentorat qu'au début il s'agissait plutôt de discussions, mais qu'au fil des trois années de travail avec son mentor, c'était devenu de plus en plus « organique » (Bienne, 2015) ; le mentor lisait son texte et « [...] quelque chose en sortait qui entraînait en moi et puis à nouveau dans le texte. »¹¹ La relation en cause ici est alors constituée d'interférences ; elle est marquée par un processus de *feedback*, de retours sur le texte amenant d'autres retours, et ainsi de suite.

Il est également significatif que la plupart des entretiens analysés s'ancrent directement dans le texte. Ils suivent page par page les manuscrits remis par les étudiants en vue de leur supervision. Ainsi, lors d'un entretien de mentorat enregistré au printemps 2015 (Norwich), étudiant et enseignant examinent ensemble le manuscrit annoté par l'enseignant, qui se réfère explicitement à ses notes dans les marges du texte. Les annotations portent sur des points spécifiques du texte, sur la ponctuation et sur des questions en suspens. Une note reprise explicitement durant l'entretien questionne ainsi « de qui? »,¹² à propos de funérailles mentionnées dans le texte. À la première lecture, l'enseignant n'a pas compris à qui ces funérailles se référaient. Cette première lecture est significative, car à ce moment-là l'enseignant est un lecteur comme les autres. Il lit sans l'influence de la discussion avec l'étudiant. Seul le texte lui fournit les indices nécessaires à sa compréhension. En amont de l'interrogation portant sur ce point très spécifique, se cache un questionnement plus général sur les enjeux du texte. Dans ce cas, il s'agit de la cohérence du dispositif narratif, qui fait intervenir de nombreux personnages et pourrait entraîner la perte du fil de l'histoire à la lecture. Ce questionnement est un des leitmotifs de cet échange et nous y reviendrons.

L'exemple de Norwich n'est pas une exception, il montre très bien comment le texte peut devenir le véhicule de la discussion entre les deux interlocuteurs. Souvent, les retours critiques de l'enseignant reprennent la structure du texte, à tel point que le *manuscrit* de l'étudiant devient un *script* de la rencontre. Le texte, un élément en soi non performatif de l'entretien de mentorat, devient ainsi un acteur autonome. Il n'est pas seulement un composant passif dans une chaîne d'actions, mais il oriente le déroulement de l'échange entre les deux autres acteurs. Selon Erika Fischer-Lichte, les textes, tout comme les images ou les objets, ne sont pas des phénomènes performatifs à proprement parler. Mais ils peuvent déclencher des actions et comportent donc au moins un *potentiel* performatif. Pour Fischer-Lichte, la modification de la perception et de l'imagination qui peut suivre la lecture d'un livre serait un acte performatif (Fischer-Lichte 161). Par contre, dans l'entretien de mentorat, le rôle des textes discutés est plus directement lié au déroulement d'actions qui ont des conséquences pour le développement du texte. Intégré dans le processus performatif de l'entretien de mentorat, le texte modifie non seulement l'imagination du lecteur, mais aussi la perception de son auteur à propos de sa forme ou de sa structure. En toile de fond de notre propos, il nous semble également adéquat d'appréhender les traits performatifs des entretiens de mentorat avec des concepts élaborés dans *l'actor-media-theory* (AMT). L'AMT s'intéresse aux interactions entre médias et personnes et casse toute dichotomie entre objets et sujets. Elle accorde aux objets une activité propre et souligne leurs possibilités de transmission et de médiation (Schüttelpelz/Thielmann 377 sq., 576, 616 et 679). Cette idée correspond à la scène de mentorat, dans laquelle le texte est le médium des échanges, il oriente la communication et lui transmet ses propres caractéristiques.

En plus de la fonction de liaison et d'orientation exercée par le texte, le cadre institutionnel de la rencontre prédétermine les rôles des acteurs de la scène de mentorat. Pendant les entretiens de mentorat, la pratique littéraire de l'enseignant ne se manifeste qu'indirectement. Il n'est question ni des textes qu'il a écrits, ni de l'expérience faite durant leur écriture. L'échange est entièrement animé par le travail en cours et tout ce qui a trait au statut d'auteur du mentor se manifeste à travers un savoir implicite et sa manière d'amener la discussion vers des aspects décisifs pour la création.

Ce cadre institutionnel implique que la scène de mentorat est ouverte, elle peut accueillir, en plus des deux protagonistes, le regard d'autres lecteurs qui ont précédé la scène et sont parfois intervenus en amont. Les ateliers d'écriture suivis en parallèle au mentorat font partie des références externes, mentionnées par les étudiant-e-s dans leurs mentorats. Ces références peuvent être appelées lorsqu'un désaccord surgit, lorsqu'un des deux interlocuteurs fait une proposition ou émet une critique que l'autre ne comprend ou n'approuve pas. Ainsi, un enseignant a une position critique sur une phrase d'incipit du projet narratif présenté par un étudiant (Norwich, 2015), il est d'avis que le point de vue de la narration n'est pas clair dans la première scène du projet de roman. L'étudiant est cependant attaché à cet incipit et se réfère nommément à un autre auteur avec qui il a suivi un atelier d'écriture et qui avait souligné la force de cette phrase. L'auteur en question est une personnalité littéraire d'envergure internationale et l'impact de son jugement sur ce projet est perceptible à plusieurs reprises dans le même entretien. À d'autres moments, l'étudiant fera aussi appel à des commentaires sur son travail émis dans un atelier, par l'enseignant ou l'ensemble de l'atelier. Les trois acteurs principaux de la scène de mentorat peuvent ainsi être rejoints par des acteurs externes, qui interviennent indirectement et renforcent le potentiel performatif du texte.

Moments d'identification et superposition du texte et du processus

Malgré les rôles donnés aux acteurs par l'institution universitaire, il peut y avoir des moments d'identification entre les deux interlocuteurs. Quand par exemple, dans un entretien de mentorat (Bienne, 2015), l'étudiant dit à propos de son texte : « J'ai vraiment l'impression que le début s'éternise, parce que voilà, j'ai un minimum de confiance, pour être sûr d'avoir ma base ». Le mentor répond : « Non, non, mais des fois ça nous protège un peu, lorsqu'on se dit, là, il faut que je fasse ça, puis après, de ... Tout à coup, de se jeter à l'eau. » Ce dialogue commence par une remarque sur le manuscrit et la longueur du début, qui est ensuite associée au processus d'écriture. L'étudiant a l'impression que l'initiation du processus d'écriture s'éternise, parce qu'il n'a pas assez confiance en son travail. Le manuscrit peut déclencher une sorte de co-expérience. Dans sa réponse, par l'usage du pronom personnel « nous », le mentor se place au même niveau que son étudiant. Le « nous » ne signifie pas ici « nous deux, personnellement », mais plutôt « nous, *les écrivains* – ça nous protège un peu lorsqu'on se dit [...] ». Le « nous » suggère ainsi un moment de solidarisation. Juste après, le mentor continue sa phrase et se distancie du processus, en qualifiant ses phases différemment pour donner une orientation à l'étudiant (en disant que se donner à soi-même des tâches ou des contraintes d'écriture, permet à l'écrivain de se sécuriser, d'éviter de se perdre dans ce qu'il fait ; mais il ajoute qu'à un moment donné, il vaut mieux lâcher ce contrôle). Dans un autre exemple (Norwich, 2015), nous avons observé un glissement pronominal similaire. A la fin d'une heure de discussion, durant laquelle les options fondamentales du texte et sa structure ont été examinées, l'enseignant, qui se veut rassurant, annonce « Nous allons y arriver » (« We will crack it » dans le texte original). Il a enjoint plusieurs fois l'étudiant à se décider, à faire des choix entre les options narratives possibles, mais à la fin de leur entretien, l'énonciation s'ancre dans un « nous » reliant les deux interlocuteurs en tant que lecteurs du manuscrit en cours et du point de vue commun de ceux qui écrivent. Cette inclusion – rare dans cet entretien – a sans doute la valeur d'un encouragement, après une série de remises en question des structures du projet présenté par l'étudiant.

Dans l'entretien de mentorat évoqué précédemment (Bienne, 2015), on observe aussi comment le manuscrit devient un véhicule pour parler indirectement du processus d'écriture. Le mentor dit à son étudiant : « Là, on est justement à ce moment de bascule ». Son énoncé se réfère d'abord à l'histoire du texte discuté (qui parle d'une troupe de comédiens) ; il décrit la situation des personnages au moment qui précède immédiatement le début de la véritable intrigue. Jusque-là, dans cette histoire, de nombreux personnages défilent, mais aucun évènement ne se produit. Dans cette remarque (qui suit le dialogue précédemment cité où apparaît un « nous »), le mentor se réfère peut-être à la situation auctoriale et à la phase du processus d'écriture dans laquelle l'étudiant se trouve à ce moment-là. « Le moment de bascule » serait alors une manière d'exprimer indirectement qu'ils se trouvent à un point en suspens du processus d'écriture. On ne se sait pas encore si l'étudiant pourra « Tout à coup [...] se jeter à l'eau ». Lancer l'intrigue dans la narration se confond ici avec le moment où l'auteur se lancera lui aussi dans son texte et se laissera emporter par l'écriture. A partir du manuscrit qu'ils ont sous les yeux, les deux interlocuteurs passent d'un niveau à l'autre, du texte même au processus de création littéraire. Ils ouvrent ainsi un champ sémantique qui leur permet de parler du processus d'écriture sans pour autant le nommer explicitement, à travers des éléments ancrés dans le texte.

Une même ambiguïté se retrouve dans un autre entretien (Norwich, 2015). Dès le début, le mentor s'interroge sur un passage du texte qu'il trouve confus – il ne sait à qui attribuer la motivation des actions des personnages : « J'ai l'impression ici d'un total manque de faculté d'action. », que l'on pourrait aussi traduire par « Qui est l'agent ? ». ¹³ L'étudiant ne comprend pas cette remarque, qui doit être reformulée. En effet à qui s'adresse-t-elle ? A la protagoniste du texte ? A son auteur ? Les questions précédentes de l'enseignant abordaient des passages spécifiques du texte et leur logique narrative ; quant à cette question, elle semble s'ouvrir à une interrogation plus large qui sous-tend tout l'entretien et concerne la nécessité de décider d'une direction pour cette narration – dont l'enseignant souligne également les qualités, à plusieurs reprises (notamment en ouverture et en conclusion de l'entretien). Les commentaires ancrés dans des problèmes soulevés par la composition textuelle concernent aussi les choix qui jalonnent le processus d'écriture du projet romanesque. Un doute sur la motivation des actions des personnages fait écho à une interrogation sur l'orientation narrative générale du travail littéraire et sur des décisions que l'auteur doit prendre quant à cette orientation. Le travail dans le texte même évoque donc aussi le processus d'élaboration du texte – les niveaux de l'énonciation narrative et de son inscription dans le texte, pour reprendre les termes de Maingueneau (107), semblent ici indistincts ou troublés, ils se mêlent au processus d'écriture et portent à une confusion que l'entretien de mentorat vient démêler de manière productive.

Dans les exemples qui précèdent, le texte perd une part de son statut de système de signes représentant des unités de sens définies à l'avance. Son potentiel performatif implique qu'il agit sur la dynamique de l'entretien, sur le contexte de la réception et de la production. Dans l'espace de la scène de mentorat, il a une fonction de charnière à laquelle se croisent, voire se superposent, le texte même (résultat du processus d'écriture) et la genèse du texte (processus).

Faire voir le processus d'écriture – observations, réflexions et métaphores

Dans une interview faite à Bienne avec un des mentors qui ont participé à notre projet de recherche, l'enseignant remarque à propos de la tendance *new sincerity*¹⁴ de son étudiant qu'il voulait faire entrer dans son texte tout ce

qui concernait les conditions de son écriture. Un motif central de son texte, qui raconte la mort d'un proche, était la question : « Qu'est-ce qui se passe quand j'écris? ». Le mentor considère cette partie du texte comme une phase nécessaire du développement auctorial, qui n'est cependant pas importante au niveau du texte en tant que résultat. Il est convaincu que le texte littéraire devrait effacer les traces de sa genèse et mettre entre parenthèses ses conditions de production.

Le suivi de projets dans une formation en création littéraire implique pourtant que les processus d'écriture soient explicitement conscientisés. Ils sont aussi souvent mentionnés au cours des entretiens auxquels nous nous référons. Parfois, le *processus* d'écriture et le *texte* sont deux niveaux qui tendent à se confondre. L'enseignant peut alors tenter de clarifier ce qui a trait à l'un ou à l'autre de ces niveaux. Ainsi, la recherche littéraire *vers* le texte, se situe au niveau du processus d'écriture, qui est distinct du texte auquel le processus aboutira. A la fin d'un entretien (Norwich, 2015), l'enseignant intervient pour rassurer l'étudiant après une série de commentaires critiques. Ce faisant, il met ces deux catégories en évidence : « Tu n'étais pas sur la mauvaise voie, tu étais en train de chercher une histoire ». ¹⁵ Ce que l'étudiant considère à ce stade comme son texte, soit une entité relativement stable, est peut-être aussi, selon l'enseignant, un processus de recherche dans lequel l'histoire est en train de s'élaborer. Quelques instants plus tard, l'enseignant reformule sa remarque : « Tu as joué avec les structures et les formes ». ¹⁶ Le texte potentiel se réalise sur un mode inventif, jouant dans l'écriture avec des structures et des formes à donner au futur roman. Il s'agit de ne pas confondre ces deux niveaux et de reconnaître les qualités et la valeur de ce moment d'élaboration du texte.

Un conseil se retrouve souvent dans des entretiens de mentorat (Bienne, 2014/2015) et contribue au repérage de cette différence entre les niveaux du texte et du processus d'écriture : il faut écrire ou commencer à écrire et réfléchir ensuite au texte que l'on a écrit. Ainsi, un mentor recommande à son étudiant d'observer le processus d'écriture, sans pour autant juger immédiatement le texte produit. Selon lui, il est important d'être sensible aux idées et contenus qui se révèlent dans l'écriture même. À la fin, la lecture du texte est un peu comme « chercher des champignons », ¹⁷ de grandes parties du texte sont superflues et il faut apprendre à repérer les choses intéressantes.

Un exemple similaire se retrouve dans un autre entretien (Bienne, 2015) : au début, il est question du surgissement du texte, qu'il faut désormais « un peu canaliser ». Maintenant que le texte est là, il est nécessaire de réfléchir à sa direction ou comme le dit le mentor : « À quoi ça va ressembler ? D'où ça va partir et jusqu'où ça va aller? ». Par contre, dans l'entretien d'un autre duo de la même filière d'études (qui a eu lieu à la même période), le mentor demande : « Comment tu te sens dans ce processus, et dans le lieu où tu te trouves maintenant ? Comment le ressens-tu? ». ¹⁸ Ici, l'observation du processus d'écriture est indépendante du texte écrit jusqu'alors. Qui plus est, la question donne l'idée d'un processus d'écriture suivi pas à pas : chaque détail de son développement est repéré, chaque méandre, chaque changement de perspective ou d'émotion est noté.

Pour un des enseignants (Bienne, 2015), la création littéraire signifie un travail de l'inconscient et du conscient, une alternance entre laisser quelque chose se réaliser, puis juger du texte qui s'est constitué. ¹⁹ Quand un de ses étudiants se plaint d'un automatisme analytique (Bienne, 2015) – il n'arrive pas à décrire une situation sans se livrer à des considérations sur la situation décrite –, le mentor répond avec une métaphore. Il utilise l'image d'un autocoureur pour illustrer la trajectoire prise par l'écriture en cours d'élaboration. Il est important de laisser émerger ce qui veut se formuler en écrivant. Sinon il y a un risque d'explosion, tout comme avec un autocoureur dont on ne laisserait pas sortir la vapeur. ²⁰

Malgré cette connotation positive des commentaires auto-référentiels, nous avons observé un accord tacite entre les enseignant-e-s qui ont participé à notre projet de recherche : la réflexion sur un texte et sa genèse ne devrait pas figurer dans le texte même. Les méta-niveaux sont généralement désapprouvés et associés à une manœuvre d'évitement. Ils sont légitimes au niveau du processus d'écriture, en tant qu'instrument du travail littéraire, mais au niveau du texte, ils sont les signes d'un manque d'imagination, d'une incapacité à raconter une histoire ou de la peur d'une intrigue trop faible. ²¹

Un échange particulier (Bienne, 2015) est exemplaire de cette problématique. Dans une première version de son texte, l'étudiant crée une doublure fictive et critique de son mentor. Le mentor – réel – considère « son » apparition dans l'histoire de l'étudiant comme une stratégie d'appropriation. Il pense qu'au lieu d'affronter frontalement la critique, l'étudiant s'en saisit en la déléguant à un personnage inventé, mais très proche du modèle réel. De cette manière, il évite ou refuse de s'embarquer dans une discussion et dans le processus d'écriture, parce qu'il fixe une idée de son interlocuteur et empêche en même temps le personnage de se développer. Dans une version ultérieure du texte, l'étudiant décide de couper le dialogue fictif avec l'avatar de son mentor et conclut que ce personnage n'était pas important pour le texte en soi, mais pour sa genèse. Il était une sorte d'outil de travail, un moyen de découvrir comment texte et processus d'écriture peuvent interférer. Pour lui, au niveau du texte, le personnage du mentor était finalement une simple « caricature », quelque chose qu'il voulait dépasser et qui n'avait aucune chance de se déployer.

La comparaison du mentor fictif avec une caricature clôt le potentiel d'invention du personnage. Caricaturer quelqu'un implique qu'on fixe ses traits de caractère en les exagérant. C'est pourquoi il n'est pas étonnant – toujours lors du même entretien, mais à propos d'un autre personnage – que les deux interlocuteurs se servent de

la métaphore de la construction d'un « mur », pour parler d'une conception de personnages trop définis.²² Ils conviennent que ce résultat est l'effet d'un processus d'écriture gratuit, qui n'est pas assez conscient de soi. Si le personnage est élaboré ouvertement pendant l'écriture, son développement s'intègre au processus. Les deux interlocuteurs décrivent alors cette approche opposée à la caricature avec une autre métaphore architecturale. Selon eux, la condition pour un personnage vivant et apte à évoluer progressivement est qu'on lui « donne de l'espace ».²³ Ici, à nouveau, l'image est mise en parallèle avec le processus même, quand le mentor constate qu'écrire est aussi une question de générosité. Selon ces deux interlocuteurs, le processus d'écriture et son résultat s'associent à l'amplitude d'un espace : si l'auteur s'est véritablement engagé dans le processus, son texte – l'histoire, le récit et ses personnages – produit un effet d'ouverture. Par contre, s'il ne s'est pas assez engagé, ou si le processus n'était qu'un moyen nécessaire pour arriver à des fins prédéterminées, le texte reste inaccessible, il se heurte à un « mur ».

Dans son récit, l'étudiant trouve aussi une image pour sa recherche d'une écriture qui « résonne » (un autre mot qu'il utilise) dans le texte même. Le protagoniste est un « je » écrivant qui, à un moment donné, découvre un cadran solaire abstrait. Il commence à réfléchir à la figure de l'analème,²⁴ cette courbe en forme d'un huit étiré, reproduisant le tracé du soleil. Dans les différentes versions du manuscrit, cette figure devient une sorte de leitmotiv de la prise de conscience du processus d'écriture vécu par l'étudiant. D'abord, la rencontre avec l'analème est située au milieu du texte et comparée avec les vaines allées et venues sur internet du protagoniste aux prises avec un blocage. Ensuite, dans une version ultérieure, la rencontre avec l'analème, toujours située au milieu du texte, déclenche un flot d'images qui fait que le protagoniste peut commencer à écrire. Finalement, dans la dernière version à laquelle nous avons eu accès, la rencontre avec l'analème se trouve au tout début du texte, sans aucune référence explicite à l'écriture. Il est devenu un symbole caché de l'ensemble de la narration.

L'image de l'analème éclaire un concept plus général du processus d'écriture se manifestant en toile de fond de nos observations ; à savoir l'idée que l'écriture ne relève pas seulement d'une faculté intellectuelle, mais aussi d'une sorte de « mouvement ». Par un changement de positions et de perspectives, plus proche d'une expérience physique que d'une extension du savoir, l'étudiant est amené à écrire à partir d'une conscience de ce mouvement. Dialoguant avec son mentor, il commence à comprendre l'écriture en tant qu'action implicite, qu'il faut observer, puis à laquelle il s'agit de réagir. Cette idée du mouvement inhérent au processus d'écriture et que les auteurs doivent transformer en faculté d'agir (au niveau de la narration qu'ils élaborent) se repère dans un autre entretien ayant eu lieu à Bienne (2014/2015), lorsqu'il est explicitement question d'un « mouvement du texte ».²⁵ L'expression se réfère à l'histoire en cours et signifie qu'aucun élément statique ne vient compliquer inutilement la lecture. Elle thématise aussi le processus d'écriture et la manière dont il est resté présent dans le déroulement du texte. A la fin du cycle de mentorat, le mentor du duo cité à propos de l'analème dit à son étudiant qu'il se trouve désormais dans un « mouvement qui va plus loin »²⁶ ; il lui communique alors qu'il est entré dans une phase de travail intensive et que l'histoire, dans son texte, commence à développer sa propre dynamique.

Ecrire, dialoguer, relire et réécrire

La forme de l'analème illustre aussi la conclusion (provisoire) de nos analyses. Signe circulaire et infini, l'analème peut tout d'abord être associé à l'unité d'actions de la scène de mentorat et à son va-et-vient des idées au manuscrit qui, théoriquement, pourrait continuer sans cesse. Une conséquence importante du dialogue entre enseignant-e et étudiant-e est la prise de conscience du moment où le texte commence à développer sa propre dynamique, où il devient autonome et aboutit à une forme définitive. A ce moment-là, le va-et-vient de la scène de mentorat est interrompu par un « produit », le texte, qui émerge alors de cette unité d'actions.

Les entretiens de mentorat, dans les exemples cités précédemment (ainsi que dans d'autres entretiens que nous n'avons pu aborder ici) suivent souvent page à page les textes en discussion, s'arrêtant aux annotations faites par les enseignant-e-s sur les manuscrits. Le manuscrit – qu'il soit imprimé ou s'affiche sur l'écran des ordinateurs des deux interlocuteurs – est l'instance organisatrice de l'entretien. En interaction avec le texte, l'enseignant-e a le rôle du premier lecteur/de la première lectrice. L'auteur-e étudiant-e est renvoyé-e à sa capacité de relire son propre texte (il/elle doit le mettre à distance), mais aussi à son intention d'écriture et au processus dans lequel il/elle se trouve. Ces rôles clairs sont également définis par le cadre universitaire. A certains moments, leur stricte séparation fait néanmoins place à une communauté. Un « nous » se référant aux *écrivains* réunit alors en un pronom enseignant-e et étudiant-e au sein de cette même communauté, indépendamment de leurs statuts distincts dans l'échange institutionnel du mentorat. La scène de mentorat implique ainsi une initiation potentielle au statut d'écrivain, alors même qu'elle n'aborde pas ce statut de manière explicite.

Dans les entretiens que nous avons commentés, la manière dont les processus d'écriture littéraire sont abordés nous semblait singulière. Relisant avec leurs étudiant-e-s certains passages des manuscrits élaborés au fil du mentorat, les enseignant-e-s font parfois référence au processus d'écriture en cours sans pour autant changer le registre de leur commentaire. Parler du texte permet donc de parler du processus, de le mettre en valeur ou de l'encourager dans une ambivalence productive. Parfois, une clarification des différents niveaux du travail littéraire s'opère dans la scène de mentorat. Qu'est-ce qui relève du processus ? A quel moment le texte accède-t-il à une forme stable ? Qu'est-ce qui est propre aux deux niveaux à la fois ? Ces questions sur la genèse du texte littéraire restent largement ouvertes ; quant à l'hypothèse de la superposition des *processus* d'écriture et de leur

résultat – le texte –, elle devra encore être étayée par l'analyse de l'ensemble des entretiens que nous avons enregistrés.

Telle qu'elle est analysée dans cet article, la scène de mentorat s'inscrit dans les structures de différentes institutions universitaires, qui en définissent les rythmes et les objectifs. Il serait d'ailleurs intéressant de comparer les conditions et les implications de ces scènes de mentorat avec d'autres, qui s'organisent librement, en dehors d'un cadre institutionnel – dans une correspondance entre deux auteur-e-s par exemple. Certes, les plans d'études ne peuvent régir strictement le déroulement des scènes d'écriture, qui semblent au contraire se définir *en se déployant*. Le texte et ses qualités (ou ses lacunes) sont au centre d'une interaction qui suit le développement du projet de texte et de l'entretien même. Le processus créatif du mentorat – (re)lire le texte ensemble, l'interroger, chercher des solutions à ses manques ou des réponses à ses questions ouvertes – s'apparente en cela au déroulement d'un processus performatif, dont l'aboutissement n'est pas connu au début du travail. La scène de mentorat est ainsi un espace prolongeant la scène d'écriture ; elle n'est pas l'écriture même, mais s'inscrit dans une constellation créatrice qui ouvre le manuscrit à la lecture d'un-e autre (l'enseignant-e) et induit une nouvelle (re)lecture du texte par son auteur-e (l'étudiant-e). Cette série d'actions et de réactions propres à la lecture critique qui a lieu dans la scène de mentorat correspond à des constatations plus générales sur l'apprentissage de l'écriture de textes : « Lorsqu'une personne est capable d'intégrer ses capacités de lecture critique à ses capacités d'écriture, une boucle de feedbacks importante s'établit. [...] l'écrivain développe un style personnel et, en même temps, une position personnelle » (Bereiter 409 ; nous traduisons).

Les textes dont il est question dans les entretiens que nous avons cités n'ont pas été écrits à partir de plans détaillés, qui auraient été élaborés en amont des entretiens de mentorat. C'est dans l'écriture, au fil du texte qui avance, que la matière centrale du projet littéraire se révèle aux auteur-e-s et à leurs premiers lecteurs/à leurs premières lectrices. C'est dans le processus du mentorat que la nécessité d'une esquisse concertée de l'ensemble se manifeste. Ainsi, dans deux des quatre duos de mentorat dont nous avons cité quelques échanges, l'enseignant exige un résumé du texte. Dans l'énoncé qui suit, une recommandation de ce type vient clôturer l'entretien de mentorat : « Distille l'ensemble [de ton texte] sur une page A4 [pour la prochaine rencontre] »²⁷ (Norwich, 2015). Écrire littérairement s'apprend par une immersion dans l'écriture qui génère alors son savoir spécifique.²⁸ Écrire, faire lire son texte, recevoir un retour à partir de cette lecture, relire son texte, réécrire, faire relire son texte, etc. – c'est dans cette chaîne de *feedbacks* et dans la scène de mentorat, que le savoir sur l'écriture et la réécriture de chaque texte en particulier se génère, non en dehors de l'écriture.

Notes

¹ Voir la publication de Marie Caffari, Katrin Zimmermann, Regina Dürig et Sabrina Künzle pour une analyse de ce phénomène.

² Voir par exemple la série d'anthologies éditée par Davide Giuriato, Martin Stingelin et Sandro Zanetti.

³ Voir l'ouvrage de Claudia Dürr et Tasos Zembylas.

⁴ Pour le thème du secret sur le processus d'écriture voir par exemple les notes de cours sur la préparation du roman de Roland Barthes.

⁵ Mohs, Johanne, Caffari, Marie, et Katrin Zimmermann. « Écrire en dialoguant, le mentorat, une instance auctoriale ». Projet de recherche soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique FNS. Haute école des arts de Berne, pôle de recherche Intermédialité/Institut littéraire suisse : 2014 – 2017.

⁶ Les partenaires du projet de recherche sont le Master en création littéraire, Université de Paris 8 ; le Master in Creative Writing, University of East Anglia, Norwich ; le Bachelor en écriture littéraire, Institut littéraire suisse, Bienne/Haute école des arts de Berne. Un grand merci à nos collègues et aux étudiant-e-s qui ont généreusement accepté de collaborer au projet, en mettant leurs entretiens de mentorat et leurs textes littéraires à notre disposition pour cette étude. Selon leurs souhaits, nous respectons ici leur anonymat.

⁷ Les entretiens de mentorat que nous avons enregistrés ont eu lieu à l'Institut littéraire suisse, Bienne, d'octobre 2014 à mai 2015 ; à l'Université de Paris 8, de février à juin 2015 ; à la University of East Anglia, Norwich, de début mai à fin juin 2015.

⁸ Voir note numéro 2 et l'article de Rüdiger Campe dans le volume édité par Sandro Zanetti. Le groupe de recherches autour de Martin Stingelin, avec Peter Hughes, Thomas Fries et Tan Wälchli reprend la définition de la scène d'écriture de Campe et la développe.

⁹ Voir pour les théories actuelles sur la performance l'ouvrage d'Erika Fischer-Lichte et celui édité par Klaus Hempfer et Jörg Volbers.

¹⁰ Dans son ouvrage *Postures littéraires, mises en scène moderne de l'auteur*, Jérôme Meizoz précise: « Selon [Maingueneau], la notion d'auteur implique trois niveaux, solidaires et indissociables. Premièrement, la personne biographique, référée à un état civil ; deuxièmement, l'écrivain, acteur du champ littéraire, personnage livré au public et usant parfois d'un pseudonyme ; troisièmement, l'inscripteur : énonciateur dans le texte, c'est lui qui gère la « scénographie » langagière » (43).

¹¹ « [...] dass er/sie meinen Text liest und da kommt was raus und das geht wieder in mich rein und dann geht's wieder in den Text. »

¹² « She had brought the children back from the funeral and I put here 'Whose?' »

¹³ « But I'm getting a sense here of total lack of agency. »

¹⁴ Le terme *new sincerity* décrit un concept esthétique qui s'éloigne de l'ironie et du cynisme de l'art post-moderniste. Il a été popularisé par l'écrivain américain David Foster Wallace dans les années 1990.

¹⁵ « You haven't been going down the wrong route, you have been finding a story. »

¹⁶ « As it progresses, you have been playing with structure and form. »

¹⁷ « Es ist ein bisschen wie Pilze suchen, man muss unheimlich suchen, um die schönen Sachen zu finden und viel ist so blablabla. »

¹⁸ « Wie fühlst du dich, wie fühlt es sich an für dich, dieser Prozess in dem du gerade bist, also der Ort im Moment? »

¹⁹ Interview avec un mentor, Bienne 2015 : « Ich finde Kreativität oder kreatives Arbeiten ist immer eine Mischung zwischen Unterbewusstsein und Bewusstsein, zwischen möglichst fließen lassen, was aus Einem heraus will und gleichzeitig darüber reflektieren, vielleicht abwechslungsweise, gleichzeitig geht schwer. »

²⁰ « Also wenn man das Ventil von einem Dampfkochtopf wirklich zuschraubt, sodass da nichts mehr raus kann, dann explodiert der irgendwann oder es düst aus einer anderen Ritze. Wieso soll man das alles unter dem Deckel halten, wenn das bei dir einfach so passiert, dass ein Schreibfluss losgeht. Das finde ich nicht an und für sich falsch. »

²¹ Dans les années 1960 et 1970 l'intégration des méta-commentaires sur l'écriture et le moment d'écrire dans le texte avait encore une connotation positive. Voir par exemple le concept du « second degré du langage » de Roland Barthes dans *Roland Barthes par Roland Barthes* (p. 70) ou les ouvrages de Georges Perec (p. 21) et Denis Roche (p. 127).

²² « Die Figur ist auf einen zugekommen wie eine Wand. Und dann sagst Du Dir: „Wieso schreibst Du eigentlich über diese Figur?“, oder? »

²³ « Die Frage ist, wie sehr man etwas Raum gibt, wie sehr man einer Figur, einer Sache nachgeht. »

²⁴ « L'analème est une figure obtenue en juxtaposant les positions du Soleil dans le ciel chaque jour à la même heure et durant une année. [...] Depuis la Terre, l'analème a la forme d'un 8 étiré et dissymétrique, avec une boucle beaucoup plus petite que l'autre. » (<http://www.futura-sciences.com/magazines/espace/infos/dico/d/astonomie-analème-10102/> ; page consultée le 22.7.2016)

²⁵ « Ich habe das Gefühl, das ist ja eigentlich auch eine Bewegung, die der Text selber macht und ich denke, der Text sollte diese Suchbewegung machen. »

²⁶ « Aber grundsätzlich denke ich, dass du jetzt in einer weiterführenden Bewegung bist, wo du den ersten Teil hinter dir lässt und der sich aber auch erweitert. »

²⁷ « Everything is fine, but distill it into one page of A4. »

²⁸ Voir aussi Bereiter : « L'aboutissement de l'apprentissage de l'écriture [de textes] se situe au moment où l'écriture remplit sa fonction épistémologique la plus complexe. [...] A ce moment-là, écrire n'est plus simplement un produit de la pensée, mais devient part intégrante de la pensée » (410-411 ; c'est nous qui traduisons).

Mohs, Johanne et Marie Caffari. « La scène de mentorat – (Se) raconter la création littéraire en plein travail. » *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N°10 (2017)

Bibliographie

Barthes, Roland. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Seuil, 1975. Print.

Barthes, Roland. *La préparation du roman, I et II : notes de cours et de séminaires au Collège de France 1978-1979 et 1979-1980*. Paris : Seuil, 2003. Print.

Bereiter, Carl. « Entwicklung im Schreiben, Schreiben als kognitiver Prozess » *Schreiben als Kulturtechnik, Grundlagentexte*. Ed. Sandro Zanetti. Berlin : Suhrkamp, 2012, 397-411. Print.

Caffari, Marie, Katrin Zimmermann, Regina Dürig et Sabrina Künzle. *Relations de mentorat dans la littérature et d'autres arts*. Berne : Pôle de recherche intermédialité, Rapport de recherche-HEAB no. 7, 2012. Print.

Campe, Rüdiger. « Die Schreibszene, Schreiben » *Schreiben als Kulturtechnik, Grundlagentexte*. Ed. Sandro Zanetti. Berlin : Suhrkamp, 2012, 269-283. Print.

Dürr, Claudia et Tasos Zembylas. *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*. Vienne : Passagen Verlag, 2009. Print.

Fischer-Lichte, Erika. *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld : transcript, 2012. Print.

Giuriato, Davide, Martin Stingelin et Sandro Zanetti, (éd.). „*Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum*“ *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. Munich : Wilhelm Fink Verlag, 2004. Print.

---. „*Schreibkugel ist ein Ding gleich mir: von Eisen*“ *Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte*. Munich : Wilhelm Fink Verlag, 2005. Print.

---. „*System ohne General*“, *Schreibszenen im digitalen Zeitalter*. Paderborn : Wilhelm Fink Verlag, 2006. Print.

---. „*Schreiben heisst sich selber lesen*“, *Schreibszenen als Selbstlektüren*. Paderborn : Wilhelm Fink Verlag, 2008. Print.

Hempfer, Klaus, et Jörg Volbers (éd.). *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis; eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld : transcript, 2011. Print.

Hughes, Peter, Thomas Fries et Tan Wälchli, (éd.). *Schreibprozesse*. Munich : Wilhelm Fink Verlag, 2008. Print.

Mangueneau, Dominique. *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin, 2004. Print.

Meizoz, Jérôme. *Postures littéraires, mises en scène moderne de l'auteur*. Genève : Slatkine Erudition, 2007. Print.

Perec, Georges. *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée, 2000. Print.

Roche, Denis. *Louve basse : ce n'est pas le mot qui fait la guerre c'est la mort*. Paris : Seuil, 1976. Print.

Schüttpelz, Erhard et Tristan Thielmann (éd.). *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld : transcript, 2013. Print.