



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Enseignement de l'écriture du roman policier dans le cadre d'un cours à distance à l'université : l'histoire d'un triple défi

Stéphane Ledien

Université Laval, Canada
stephane.ledien@lit.ulaval.ca

Reçu le 01-04-2020 / Évalué le 25-05-2020 / Accepté le 26-06-2020

Résumé

Cet article revient sur les enjeux, objectifs, méthodes et résultats du déploiement du premier cours de création littéraire en ligne - consacré en particulier à l'écriture du roman policier - à l'Université Laval à Québec. Avec sa formule pédagogique inusitée et un cadre transgressif (le polar permet d'effectuer ce que l'écrivain Jérôme Leroy appelle le « beau travail du négatif »), cet atelier à distance, riche en outils interactifs, illustre quelques-unes des possibilités de décomplexion créative des étudiants et de leur autonomie d'apprentissage dans un cadre d'enseignement non-frontal. Le projet permet en outre de considérer l'apport des nouvelles technologies à la discipline de la création littéraire qui, comme le roman policier, représente un domaine toujours en mal de légitimation universitaire.

Mots-clés : écriture créative, polar, création littéraire, cours à distance, roman noir

Insegnare la narrativa criminale nell'ambito di un corso di formazione universitaria a distanza: storia di una sfida triplice

Riassunto

Il presente articolo ripercorre le questioni, gli obiettivi, i metodi e i risultati dell'avvio del primo corso di creazione letteraria on line - dedicato in particolare alla narrativa criminale - all'Università di Laval a Québec City. Proponendo una formula pedagogica inusuale e un quadro trasgressivo (il romanzo poliziesco permette di effettuare quello che lo scrittore Jérôme Leroy chiama il "bel lavoro del negativo"), questo laboratorio a distanza, ricco di strumenti interattivi, illustra alcune delle possibilità di scomposizione creativa degli studenti e la loro autonomia di apprendimento in un contesto didattico non frontale. Il progetto permette di considerare l'apporto delle nuove tecnologie alla disciplina della creazione letteraria che, come il romanzo poliziesco, rappresenta un ambito sempre alla ricerca di legittimazione accademica.

Parole chiave: scrittura creativa, romanzo giallo, creazione letteraria, corso a distanza, romanzo noir

Teaching detective novels as part of a distance-learning course at university: the story of a triple challenge

Abstract

This article reviews the challenges, objectives, methods and results of the deployment of the first online creative writing course - devoted in particular to the writing of detective novels - at Laval University in Quebec. With its unusual educational formula and a transgressive framework (the thriller allows you to do what the writer Jérôme Leroy calls the “beautiful work of the negative”), this remote workshop, rich in interactive tools, illustrates some of the possibilities of creative decomplexion of students and their learning autonomy in a non-frontal teaching framework. The project also makes it possible to consider the contribution of new technologies to the discipline of creative writing which, like the detective story, represents an area still in need of academic legitimization.

Keywords: creative writing, Literary Studies, thriller, e-learning, French roman noir

Introduction

En plus d’être un genre populaire - « un roman sur quatre est un polar », nous apprenait en 2015 un documentaire de la chaîne de télévision Arte¹ - la littérature policière ouvre, à travers ses déclinaisons esthétiques et spectaculaires, de passionnants chantiers de lecture et d’écriture.

En 2017, j’ai entamé la conception d’un cours à distance sous l’impulsion de mon directeur de recherche-crédation, l’écrivain Alain Beaulieu, qui est aussi directeur de la revue *Le Crachoir de Flaubert* et professeur de création littéraire au département de littérature, théâtre et cinéma de l’Université Laval à Québec. Cette initiative, en fait projet pilote, a été menée avec le soutien d’une conseillère en techno-pédagogie et d’un technicien en production audiovisuelle du Centre de services en technologies de l’information et en pédagogie (CSTIP) de l’université. Il s’agissait du premier cours en ligne, au sein de la faculté, à être consacré à la création littéraire. Autre spécificité et non des moindres : le cours était entièrement dédié à l’écriture du roman policier, domaine en lien étroit avec mes travaux de recherche et publications en tant qu’auteur. Très vite, le chantier s’est avéré vaste - il aura demandé deux ans de développement - et sa mise en contenu, particulièrement soutenue. Comme ce programme pionnier devait par ailleurs servir de modèle de conception de cours d’écriture créative à distance, l’enjeu n’en était que plus déterminant.

Mis en ligne et dispensé (par mes soins) pour la première fois lors de la session d'hiver 2019, ce programme a rencontré un franc succès (évaluations positives) et permis aux étudiants de vivre, selon les témoignages recueillis lors de bilans individuels en vidéo², une nouvelle approche, entre écriture à la fois « expérientielle » et « contrainte », et appropriation interactive jugée originale, ludique et efficace. Déroulé sur quatorze modules, le cursus - dont j'ai aussi assuré la tenue, après une mise à jour de ses composantes, lors de la session d'hiver 2020 - mariait capsules vidéo de contenu de type cours magistral, lectures et écoutes (extraits de livres audio, de documentaires et d'émissions), questionnaires, sondages et exercices (commentaires et analyses) en ligne. Son accomplissement académique résidait par ailleurs en la remise de travaux écrits et la prise de parole en vidéo. Également terrain d'expérimentation créative en ce qui a trait à du contenu pédagogique, le projet constituait au final un triple défi à relever pour les équipes associées à son déploiement : la définition et la proposition d'un modèle de cours de création littéraire en ligne, transposable à d'autres formes de prose narrative, voire à d'autres genres littéraires (poésie, écriture médiatique, etc.) ; l'apport significatif d'un domaine d'études littéraires à une réelle politique d'appui de développement de programmes et d'activités de formation à distance utilisant l'apprentissage en ligne ; la contribution au pouvoir d'influence numérique d'une université qui s'affirmait alors « chef de file en formation à distance » et offrait notamment « plus de 1000 cours en ligne [et] plus de 100 programmes à distance³ ». Cette mise en œuvre dans le même temps permettait de faire coïncider écriture créative et nouvelles technologies dans une perspective de modernité didactique et formative, tout en réaffirmant, s'il en était besoin, la légitimité académique de la création littéraire. Une « discipline à part entière [qui] s'enseigne au même titre que le dessin, la musique, la danse, le cinéma ou la photo » (Dumas, 2013) mais qui, il n'y a pas si longtemps encore, n'avait pas « gagné ses lettres de noblesse auprès du corps professoral » (Roy, 1995), d'autant que « chez les universitaires férus de critique, les ateliers d'écriture éveillent le doute et la suspicion » (*idem*).

1. La position ambivalente de l'écriture créative à l'université

Rappelons que l'enseignement de la création littéraire a été « institué en 1936 à l'université d'Iowa par un auteur de nouvelles, de romans et d'essais en science-fiction du nom de K. Vonnegut (1922-2007) », et qu'il s'est longtemps référé « avant tout au *Creative writing* développé dans les pays anglo-saxons » (Dumas, 2015 : 117).

Domaine d'enseignement relativement récent au sein des universités francophones, la création littéraire se trouve par là même encore considérée comme une

discipline fantasque, sinon problématique eu égard à l'ambiguïté de ses critères d'évaluation.

L'écrivain québécois Alain Roy rappelait déjà, dans les années 1990, « l'idée répandue, et partiellement vraie, selon laquelle la création artistique constitue un mystère insondable, impossible à cerner. Tributaire des conceptions traditionnelles sur l'énigmatique 'génie de l'artiste' », écrivait-il, « l'argument de *l'impénétrabilité du processus créateur* pousse à conclure (...) que 'l'écriture littéraire, ça ne s'enseigne pas' » (Roy, 1995 : 32). Roy proposait pour sa part de voir les ateliers d'écriture comme des ouvriers « chargés de faire éprouver le caractère fictif de toute construction discursive » et une « initiation à l'expérience du manque et de la perte du sens » forcément « profitable aux futurs critiques et théoriciens » (*ibidem* : 35). Il s'opposait en cela à la posture de « résistance corporative » (illustration d'un clivage entre l'acte critique et l'acte de création hérité, expliquait aussi Roy, de l'idéologie positiviste au sein des départements de littérature), de l'essayiste Jean Larose, pour qui « ce type d'enseignement n'aurait (...) aucune utilité, puisque les grands écrivains n'ont jamais eu besoin pour composer leurs chefs-d'œuvre de participer à de tels ateliers d'écriture » (*ibidem* : 20)⁴. Plus de deux décennies après ces prises de position, la question de la légitimité de l'enseignement de la création littéraire ne semble malgré tout pas réglée dans les modèles francophones, notamment là « où l'enseignement des lettres est à l'origine centré sur l'analyse des textes » et où « ce type d'initiative reste connotée péjorativement, ce qui explique, peut-être, et en partie, un certain rejet » (Dumas, 2013 : 118). En somme, l'inscription réelle de l'écriture créative dans un champ didactique ne l'empêche pas d'être considérée ici et là de façon sibylline ; et tout fondé qu'il soit, le « mystère insondable » de la création soulevé à juste titre par Alain Roy ne fait qu'opacifier l'appréhension instructive de la discipline.

Cette position insaisissable, hors de toute règle fixe, explique cependant peut-être bien le succès grandissant de la création littéraire auprès des étudiants et chercheurs. À l'instar de ce qui fut observé très tôt au sein des universités étasuniennes, les classes de cours dans cette discipline affichent rapidement complet et il n'est pas rare que le nombre d'étudiants inscrits dépasse le contingentement initial. Professeurs et enseignants-chercheurs se trouvent néanmoins confrontés, d'une part, aux limites de la subjectivité de leur méthode, parce que l'écriture fait appel à une dimension viscérale et très personnelle éloignée de l'approche *a priori* scientifique du texte ; d'autre part, à la réticence qu'éprouvent certains étudiants et même enseignants à l'égard des lectures obligatoires, et de toute théorie destinée notamment à la maîtrise des procédés narratifs et des figures de style. Si certains intervenants estiment que, pour écrire, il faut lire et parfaire sa

culture et ses modèles, d'autres privilégient l'expérience intensive, l'immersion dans des cours qui adoptent la forme d'ateliers. Sans doute l'idéal siège-t-il dans un entre-deux, ce qui ne va pas sans le fameux *floeu artistique* certes stimulant pour le créateur, mais troublant pour l'enseignant théorique.

2. Quand la littérature de genre s'en mêle

La question, par ailleurs, se complique davantage lorsque l'atelier d'écriture s'effectue dans un genre de fiction plutôt sous-considéré voire, sujet à caution d'un strict point de vue littéraire à l'intérieur du cercle académique / universitaire : par exemple, le roman policier ou encore, le roman d'horreur ou fantastique, toujours parents pauvres des programmes et des corpus examinés. « Le roman noir, qui vivifie la littérature, s'oppose directement à la stérilisante université qui faillit la tuer » (Fajardie, 2003) écrivait à ce sujet, et peu enclin à la nuance, l'écrivain de polars Frédéric H. Fajardie en 2002. Dix-huit ans plus tard, cet antagonisme semble certes dépassé dans la mesure où, désormais abordés et étudiés dans moult mémoires de maîtrise et thèses de doctorat, le roman policier et ses sous-catégories (roman à énigme, roman noir, roman d'angoisse) ne sont plus forcément opposés aux canons de la « grande littérature ». Il reste pourtant du travail à faire : si, comme l'a énoncé Adrien Thet dans l'atelier de recherche *Écritures contemporaines*, le roman policier (dont le statut se trouve très souvent renvoyé à la littérature populaire), « est devenu pour l'université un objet d'études, on lui associe encore une structure codifiée, une marginalité dans la production littéraire, ou l'usage d'artifices faciles pour séduire le lecteur » (Thet, s.d.). Force est de constater qu'aux deuxième et troisième cycles, l'expertise professorale et l'enseignement du genre s'avèrent de plus *plutôt* restreints au sein des facultés des lettres, aussi bien au Québec qu'en France. L'espoir d'une reconnaissance accrue semble, il est vrai, plus que jamais permis si l'on considère, par exemple, que *Le Faucon de Malte* de Dashiell Hammett (1930, 1936 pour la version française) et *La position du tireur couché* de Jean-Patrick Manchette (1981), grands classiques du roman policier moderne, apparaissent comme de probants exemples d'écriture « béhavioriste » dans l'ouvrage didactique d'Yves Reuter, *L'analyse du récit* (2016, Paris : Armand Colin, 3^e édition). Indéniablement, quand le polar s'invite dans un manuel scolaire, le meilleur reste à venir. Ce mouvement ne s'effectue néanmoins pas de façon transversale au sein de la critique littéraire actuelle, étant donné qu'« il s'agit essentiellement de valoriser le roman noir à portée sociale (plutôt que le thriller ou le roman à énigmes)⁵ ». En outre, comme le faisait remarquer en 2016 Fabienne Soldini dans la revue de sciences humaines et sociales *À l'épreuve*,

Si la dénomination « roman noir » a supplanté l'appellation « roman policier » dans la majorité des discours critiques, cela traduit non une équivalence où roman noir serait synonyme de roman policier et où l'on passerait indifféremment d'une appellation à l'autre mais montre que la légitimation du genre policier s'avère partielle : de ce genre polymorphe, un seul des trois sous-genres qui le composent acquiert ses lettres de noblesse, le roman noir, les deux autres, le roman à énigme et le thriller, demeurant dans les limbes de la non légitimité littéraire. (Soldini, 2016).

On le voit, le bien-fondé littéraire du polar à l'université a beau s'être accru, sa position ne paraît toujours pas fixée. Seule la poursuite sans relâche de recherches et de différentes formes de création affiliées à la littérature policière renforceront la licéité intellectuelle dont le genre a besoin au sein de l'*alma mater*.

Écrivain de fiction, et en particulier « de noir » reconnu par mes pairs⁶, j'ai mené dans le cadre de mes activités de recherche et de création universitaires des travaux consacrés à la pratique et à l'interprétation à la fois stylistique, narratologique et sociologique du roman noir des XX^e et XXI^e siècles, littérature de ce que l'écrivain Jérôme Leroy appelle « le beau travail du négatif » (Métafiot, 2019). Lorsque mon directeur de recherche Alain Beaulieu m'a proposé de monter un cours sur l'écriture du roman policier, j'y ai vu une opportunité unique de contribuer plus amplement au rayonnement du polar toutes catégories confondues, d'abord à l'intérieur du cadre universitaire, ensuite au sein même du domaine d'études de la création littéraire. Le pari me semblait d'autant plus capital qu'il permettrait la concrétisation du premier cours d'écriture créative offert à distance par l'université. Ainsi donc, en réfléchissant à un modèle d'apprentissage et de pratique en ligne de la fiction policière en particulier, l'équipe de tournage et moi-même proposerions un prototype pédagogique global d'écriture créative par technologies de l'information interposées. La mise en œuvre du projet permettrait l'éclosion d'un modèle de pédagogie inclusive, laquelle « partage plusieurs points communs avec les principes d'accessibilité universelle en pédagogie » et « repose sur une planification de cours qui anticipe les barrières à l'apprentissage en tenant compte de la diversité des besoins des étudiants » (Turgeon, Van Drom, 2019 : 1).

3. Enjeux, objectifs et méthodes : une écriture au service d'une autre

Le cours proposait de s'initier aux différents aspects thématiques et créatifs du roman policier, ainsi que des sous-genres qui le composent. Tout en découvrant l'histoire du polar et ses grandes tendances passées et présentes en Europe comme en Amérique du Nord, les étudiants s'essayeraient de façon assidue à la

pratique d'écriture du genre. Des études de cas et des exercices de style précis permettraient à chacun de développer une connaissance accrue du roman policier moderne, en même temps qu'une capacité à devenir un écrivain plus ou moins aguerri dans ce domaine.

Le programme se déployait en quatorze modules (un module par semaine), chaque section représentant en moyenne neuf heures de travail hebdomadaire, lectures comprises. Dans chaque module, l'appropriation de contenu prendrait entre une et deux heures. La partie exploration et réflexion, dévolue aux exercices et bien sûr à l'écriture - le morceau de bravoure du cursus - occuperait quant à elle entre six et huit heures.

Les objectifs pédagogiques principaux consistaient précisément à : se familiariser aux tendances, codes et thèmes qui régissent le roman policier en général et le roman policier québécois et français (ou européen de langue française) en particulier ; approfondir ses connaissances du polar par des lectures et une approche historique, formelle et structurelle de ses sous-catégories ; apprendre à maîtriser les règles de création si possible de tous les récits de type policier ; pratiquer l'écriture de scènes clés du genre (action, descriptions de décors et de personnages, gestion des indices, effets « d'accroche » et de suspense dans la narration, dialogues dynamiques, etc.) ; mettre en chantier, de façon disciplinée et prospective, un projet d'écriture de roman policier (mais des textes à la lisière du fantastique ou de l'horreur étaient permis) ; et enfin, permettre à tout un chacun de développer sa propre voix dans l'univers du roman policier de langue française en Amérique du Nord.

Le contenu de chaque module se présentait quant à lui sous deux formes.

D'abord, il proposait des capsules vidéo à visionner et à l'issue desquelles les étudiants devaient se prêter à un questionnaire QCM en vue de valider leur bonne appropriation du contenu. Il est vite apparu à cet égard que nous devions adopter une forme dynamique propice à la fois au divertissement de l'auditoire étudiant et à la rétention de nombreuses informations théoriques : le cours magistral serait ainsi dispensé et narré par l'enseignant installé face à la caméra et filmé sous divers angles ; et le résultat final prendrait la forme d'un montage ludique truffé d'illustrations, d'effets, de bruitages et d'extraits de films policiers insérés tout au long de l'énonciation. Phénomène de mise en abyme, la composition de ces contenus a représenté en soi une gageure d'écriture créative et mobilisé d'autres compétences que les seules connaissances littéraires : il fallait dresser un historique ou énoncer moult théories en conservant un ton dynamique et en remettant en scène de nombreux concepts parfois très abstraits. Il s'agissait aussi de rationaliser

des principes que, pour ma part, je n'appliquais aujourd'hui plus que de manière instinctive en tant qu'écrivain, et de théoriser, somme toute, une expérience éditoriale acquise sur le terrain et au fil de publications dans des maisons d'édition reconnues. À cela s'ajoutait la dimension didactique et pas seulement culturelle du contenu énoncé : le discours diffusé nécessitait des rapprochements et des exemples tangibles que les étudiants retiendraient facilement et seraient à même de mettre en pratique dans les exercices d'écriture. L'inspiration pour la rédaction et la scénarisation des capsules nous est venue principalement de la blogosphère et en particulier de la plateforme *YouTube*, où les tutoriels et les vidéos de formation demeurent légion, et souvent à la pointe de l'acculturation sur mesure et de ce que l'on pourrait appeler la « pédagogie divertissante ». Une influence d'autant plus importante pour nous, que, selon une récente étude québécoise, à l'heure des réseaux sociaux et des plates-formes vidéo, la nouvelle génération (qui constituait *en partie* le public cible étudiant du cours) se construit « des grilles de programmation personnalisées, à la fois en termes de contenu, de temps et de durée de visionnement, essentiellement en fonction de [ses] goûts, de [ses] horaires et de [son] quotidien » (Millerand, Thoër, Duque, Lévy, 2019).

L'autre partie du cours se présentait sous la forme d'articles, d'extraits d'ouvrages théoriques et d'extraits de romans à lire ou à écouter, et parfois à analyser en quelques lignes. Tout cela, afin de valider la compréhension de la théorie, et d'évaluer la réflexion créative et littéraire de chacun. L'enjeu, ici, rejoignait aussi le développement de l'esprit de synthèse, qualité intrinsèque à toute entreprise d'écriture. Au contact de textes de différentes tonalités, les étudiants seraient aussi amenés à forger leur capacité d'analyse et leur rhétorique, des atouts indéniables dans le cadre d'un parcours en études littéraires. Il va sans dire que la profusion d'extraits de romans, comme les romans à lire au complet lors de la session - point évoqué deux paragraphes plus bas -, concourait, *in fine*, à doter l'étudiant-écrivain « d'outils d'imitation / de reproduction ou d'un format (age) digne du 'secret industriel' que seuls les initiés auront l'honneur d'explorer » (Dumas, 2013 : 118).

Les travaux de création demandés dans chaque module reposaient, eux, sur l'écriture d'un ou de plusieurs passages aux contraintes bien précises : mise en place d'une scène de crime, dialogue « musclé », description d'un meurtre ou d'une confrontation physique ou psychologique, etc. À terme, l'ensemble des textes produits étaient censés constituer pour chaque étudiant le début ou, à tout le moins, les chapitres clés d'un roman policier original (des « romans par nouvelles », genre hybride s'il en est, étaient toutefois possibles). Une fois le dernier module complété, chacun serait en mesure : d'évaluer son propre cheminement d'écriture

et d'appropriation du roman policier ; d'ajuster son appréciation du genre (ou de l'un de ses sous-genres) et son envie de s'y exprimer ; d'entrer pour de bon dans une démarche d'écriture quotidienne (et disciplinée) de littérature policière.

Pour appuyer cette pratique et parfaire la culture de tous en matière de polar contemporain, cinq ouvrages (un essai théorique intitulé *Le polar*, de Audrey Bonnemaïson et Daniel Fondanèche, et quatre romans) étaient à lire tout au long du cours. Ces lectures obligatoires faisaient également l'objet de questionnaires QCM (validation des lectures) et formatifs, ainsi que d'outils de sondage interactif, dispositifs tous « destinés à soutenir les apprentissages » (Turgeon, Van Drom, 2019 : 3). Il avait été convenu de proposer des romans actuels et francophones, afin de coller aux tendances éditoriales du moment sans pour autant sacrifier aux exigences littéraires de l'université. J'ai choisi, plutôt que des classiques - qui, souvent, se font reprocher de l'être et dont je pense que les étudiants devraient décider par eux-mêmes de les lire - un corpus français et québécois du XXI^e siècle, donc enraciné dans la culture éditoriale et littéraire du genre aujourd'hui : d'un côté, *L'évasion*, de Dominique Manotti et *Le serpent aux mille coupures*, de DOA, de l'autre, *La fonction*, d'André Marois et *Sur ses gardes*, de Stéphane Ledien.

À titre facultatif enfin, à la fin de chaque module, des ressources complémentaires (hyperliens vers des articles, vidéos, baladodiffusions, etc.) étaient proposées pour prolonger la thématique abordée et offrir « une meilleure accessibilité⁶ aux connaissances, par le dépôt de contenus » (*ibidem* : 3). De même, une participation au forum de discussion permettait d'élargir le champ et d'ouvrir le débat quant à l'écriture du genre policier. Les étudiants étaient encouragés à s'exprimer, toujours de façon constructive, sur le forum, à la fois proposé comme un espace d'entraide et un vecteur d'échange avec l'enseignant. Il a été démontré que les cours en ligne se révèlent « efficaces lorsqu'ils offrent des possibilités d'interactions avec les instructeurs et de discussions plus équitables et démocratiques » (Deschênes, Maltais, 2006 : 105). À cet égard, la relation entre les interactions et l'efficacité d'un cours a été soulignée dès 2001 par Todd Michael Ohl dans l'article « An interaction-centric learning model » paru au sein du *Journal of educational multimedia and hypermedia*. L'encadrement du cours cherchait à rejoindre ces critères d'équité et d'efficacité. Il se faisait principalement par l'intermédiaire du forum du site et des « outils conversationnels » comme l'enregistrement audio, le téléphone, le courrier électronique. Les étudiants pouvaient intervenir à tout moment, échanger et commenter leurs textes et poser leurs questions. Au-delà des aspects technologiques et interactifs, la dispense du cours faisait appel à des notions d'intelligence émotionnelle⁷ notamment en ce qui concerne le suivi à distance des progrès de chacun. Quand bien même il s'agissait d'ateliers en ligne

et sans aucune présence physique à l'université, le succès d'une telle entreprise reposait sur la relation de confiance que l'enseignant saurait instaurer au quotidien avec ses étudiants, grâce à des échanges permanents et à des encouragements positifs transmis dans chaque correction de texte ; grâce, aussi, à des évaluations détaillées et effectuées en général par audioconférence, par visioconférence ou encore par téléphone.

4. Liberté d'écrire, mais pas sans éthique

Avec sa formule pédagogique inusitée et un domaine d'écriture transgressif, l'atelier à distance que constituait le cours a véritablement libéré l'écriture des étudiants. Bon nombre ont en effet exprimé, en fin de session, leur sérénité à l'idée de pouvoir décrire de la violence, du « gore », du sexe, etc., sans crainte du regard direct de l'enseignant qui, en réel, se serait posté, par exemple, par-dessus leur épaule ou face à eux. La distance a sans aucun doute eu raison des inhibitions de création : non content de « faire tomber les murs de la classe » et de « favoriser la collaboration au-delà du temps de classe » (Turgeon, Van Drom, 2019 : 3), le cours en ligne d'écriture créative élimine aussi l'obstacle de la confrontation frontale avec l'enseignant ; il est un vecteur de dépassement de « la passivité des étudiants, [des] méthodes d'enseignement (...) de type transmissif (enseignement frontal) » (Rege Colet, 2012 : 20). La majeure partie des textes exploraient ainsi la perversité et se voulaient portés par des personnages et/ou des narrateurs cyniques, sadiques, psychopathes voire, amoraux - caractéristique typiques du roman noir et du thriller contemporains. La créativité n'en était cependant pas moins soumise à l'éthique littéraire, concept d'ailleurs abordé en fin - quand l'expérience d'écriture a déjà été bien éprouvée - plutôt qu'en début de cursus - où cette notion pouvait facilement passer pour de l'incitation à l'auto-censure et tuer dans l'œuf les velléités de création subversive ou exutoire.

Écrire un roman policier nécessite de se positionner par rapport à la représentation de la violence. Il ne s'agissait pourtant pas d'inviter à « prendre parti » (à savoir : « pour ou contre la violence »), mais plutôt d'amener à choisir et à assumer, sur les plans esthétique et textuel plutôt que moral, la façon dont on souhaite la mettre en scène. Le plus gros du « problème », si tant est qu'il y en ait un, vient de ce que le mal infligé à tel ou tel personnage peut être perçu comme gratuit - inutile pour l'avancement du récit. Mais lorsque l'on fraie avec le roman d'angoisse à saveur d'épouvante ou le roman noir ultra-violent, on échappe rarement à la peinture réaliste de la barbarie. Alors, jusqu'où aller, bien sûr dans le respect des lois (l'affaire Yvon Godbout au Québec et le scandale Gabriel Matzneff en France pouvaient à cet égard servir de cas d'étude concrets, au-delà, bien sûr, du polar) ?

Sans chercher à moraliser le genre, l'avant-dernier module permettait de réfléchir, extraits à l'appui (par exemple une scène de décapitation dans *Pukhtu primo* de DOA, une autre de viol et de meurtre dans *Le Vide*, de Patrick Senécal), à l'*ethos* de l'écrivain dans ce domaine.

Dans leur travail de création, les étudiants pouvaient représenter la violence (physique, verbale, psychologique) comme bon leur semblait. Il s'agissait moins pour chacun de se contenir que de se laisser aller à la noirceur, l'idée étant de créer un choc. Le « polar noir », leur ai-je rappelé, n'a pas à être convenable ; il nous place, nous les lecteurs, face à des dilemmes moraux et nous montre souvent ce que nous ne saurions voir. Dans son *Que sais-je ?* intitulé *Le roman policier*, Andre Vanoncini explique que James Ellroy est selon lui le représentant le plus accompli du polar explorant la criminalité pathologique. Si excès et intensité il y a dans, par exemple, le « supplice apocalyptique » infligé à Elizabeth Short dans *Le Dahlia noir*, c'est pour servir la narration d'une « aventure purificatrice dans un monde malade de son instinct de mort » (Vanoncini, 2003 : 118). Le polar, du reste, représente une « mythologie de l'initiation et de l'épreuve » (*ibidem* : 119). Hérite du roman gothique anglais, « le noir » a par ailleurs toujours joué avec la brutalité et le sadisme - il n'y a qu'à voir la dimension justement « sadienne » des romans de l'Anglais James Hadley Chase ou la cruauté et la transgression des interdits qui prévalent dans les romans de l'Américain Jim Thompson. La question n'était donc pas tant de savoir si cet aspect restait pertinent, mais d'explorer jusqu'à quel point, en matière d'écriture créative, il servait le propos du récit. Les étudiants étaient à cet égard invités à garder en tête la fameuse expression qui stipule : « en toute chose, l'excès nuit ».

5. Une dynamique particulière : distance de l'appropriation, proximité fusionnelle avec le texte policier

Au final, l'expérience aura permis de poser les bases d'un modèle viable et stimulant de cours universitaire en ligne consacré à l'écriture créative. Et ce, en réaffirmant la légitimité, d'une part, de la création littéraire comme domaine d'études ancré dans la réalité technologique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage⁸ ; d'autre part, du roman policier, dont la place aujourd'hui à l'université - les travaux décomplexés des étudiants l'ont amplement démontré - « relève finalement autant de la déconstruction de ses codes que d'une adhésion sincère » (Thet, s.d.) au genre. Sans doute l'interactivité et la possibilité pour chacun de travailler à son rythme ont-elles facilité l'entreprise, qui en tous points semble rejoindre la « dynamique avérée en matière d'éducation à la création littéraire » (Dumas, 2013 : 118). Celle-là même qui revient « à un critique et spécialiste

de l'histoire littéraire du XX^e siècle du nom de M. McGurl (2009) », qui dans son ouvrage *The Program Era : Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*, évoque une méthode en trois temps : « i. exposer ce que l'écrivain souhaite en s'appuyant sur des auteurs contemporains et des textes précis ; ii. temps individuel d'écriture ; iii. temps collectif de lecture à haute voix, commentaires et recherche sur le texte entendu » (Dumas, 2013). Avec, dans le cas qui nous occupe ici, une expérience enrichie à l'ère du 2.0. Est-ce à dire que nous tenons là l'atelier d'écriture de demain ?

Bibliographie

- Basque, J., Baillargeon, M. 2013. La conception de cours à distance. Le Tableau, 2(1). Pédagogie universitaire. Québec : Université du Québec.
- Bergounhioux, S., Nizan, J.-M. 2015. Code(s) Polar, Beall Productions, ARTE France.
- Bonnemaison, A., Fondanèche, D. 2009. *Le polar. Idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- Commission des études de l'Université Laval. 2014. La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique. URL : https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Commissions/la-formation-a-lere-du-numerique.pdf [consulté le 23 mars 2020]
- Deschênes, A.-J., Maltais, M. 2006. Formation à distance et accessibilité. TÉLUQ URL : <https://www.telug.org/~girefad/fadDeschenesMaltais06.pdf> [consulté le 25 mars 2020].
- DOA. 2009. *Le serpent aux mille coupures*. Paris : Gallimard.
- DOA. 2015. *Pukhtu primo*. Paris : Gallimard.
- Duguet, A., et al. 2018. « Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs ». *Lien social et Politiques*, n° 81, p. 192-211.
- Dumas, S. 2013. « Enseigner l'écriture ou la saisir : produire un texte créatif ». *Le français aujourd'hui*, n° 182, p. 117-125.
- Fajardie, F., préface à l'ouvrage de Müller, E., Ruoff, A. 2003. *Le polar français. Crime et histoire*. Paris : La fabrique éditions.
- Langevin R., Laurent, A. 2016. « L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 19, n° 1, p. 112-126.
- Larose, J. 1991. « La littérature à distance. Sur la 'culture pédagogique' québécoise ». *L'amour du pauvre*. Montréal : Boréal.
- Ledien, S. 2015. *Sur ses gardes*. Montréal : Éditions À l'étage.
- Manotti, D. 2013. *L'évasion*. Paris : Gallimard.
- Marois, A. 2013. *La fonction*. Montréal : La courte échelle.
- Métafiot, S., 2019. « Jérôme Leroy : '95% des livres sont inoffensifs' ». Le Comptoir. URL : <https://comptoir.org/2015/03/30/jerome-leroy-95-des-livres-sont-inoffensifs/> [consulté le 14 avril 2019].
- Millerand, F., Thoër, C., Duque, N., Lévy, J. J. 2019. « Le 'divertissement connecté' au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes Québécois ». *Enfances, familles, générations*, n° 31. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2018-n31-efg04728/1061776ar/> [consulté le 20 mars 2020].
- Rege Colet, N. 2012. « La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par la recherche ? ». Programme complet et actes - Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire. URL : <https://oraprdnt>.

uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles_session_7_15_Version_finale.pdf [consulté le 22 mars 2020].

Ohl, T.M. 2001. « An interaction-centric learning model ». *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 10 (4), 311-332.

Ria, L. 2015. *Former les enseignants au XXI^e siècle : Établissement formateur et vidéoformation - Perspectives en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Roy, A. 1995. « La création littéraire à l'université ou le refoulé de la critique ». *Littérature et théorie*, volume 37, n° 4, p. 20-34.

Senécal, P. 2015 (édition française). *Le Vide*. Paris : éditions Fleuve Noir.

Soldini, F., 2016. « Du genre comme principe légitimant : romans policiers et critiques littéraires ». *À l'épreuve*, n° 3, « Genres et enjeux de légitimation ». URL : <http://alepreuve.org/content/du-genre-comme-principe-legitimant-romans-policiers-et-critiques-litteraires> [consulté le 10 janvier 2020].

Thet, A. s.d. « Littérature policière et littérature contemporaine ». *Écritures contemporaines*, Atelier de recherche sur la littérature actuelle. URL : <http://ecrit-cont.ens-lyon.fr/spip.php?rubrique53> [consulté le 10 mars 2019].

Turgeon, A., Van Drom, A. 2019. « Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive ». URL : <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/des-outils-numeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogique-inclusive> [consulté le 20 mars 2020].

Vanoncini, A. 2002. *Le roman policier*. Que sais-je ? Paris : PUF.

Notes

1. Bergouhnioux, S., Nizan, J.-M. 2015. Code(s) Polar, Beall Productions, ARTE France.
2. Le bilan final en vidéo comptait pour 10 % de la note finale. Les vidéos ne pouvaient pas être visionnées par les autres étudiants du groupe. Seul l'enseignant y avait accès. L'intérêt de cette pratique rejoint de nombreuses théories en vidéoformation : « il s'agit de repréciser l'objectif et de définir des balises déontologiques concernant l'utilisation de ces vidéos. Les objectifs de l'utilisation de la vidéo doivent être clarifiés avec les étudiants. (...) L'utilisation des vidéos est strictement encadrée. (...) Les commentaires qui seront faits concernent les actes, ne jugent pas les personnes et ne préjugent pas de leur développement professionnel futur. (...) L'objectif du bilan et du module entier ne serait pas atteint si les étudiants n'interrogeaient pas leurs propres pratiques. » L'exercice confinait en définitive à l'expression d'un « vécu individuel » et devait conduire à la « rédaction d'auto-évaluations individuelles » (Ria, L. 2015).
3. Site officiel de l'Université Laval, page consacrée à la formation à distance (consulté le 2 février 2020). Pour en savoir plus, se reporter aussi à l'avis intitulé « La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique » publié en 2014 par la Commission des études de l'université. « L'utilisation de tels outils numériques dans l'enseignement ne se fait pas sans une réflexion pédagogique importante. La question essentielle est de savoir si l'utilisation d'un outil numérique contribue significativement au développement des compétences des étudiants, une fois intégré à la pédagogie du cours. L'usage de la technologie est ainsi dicté par la pédagogie qui est, à son tour, garante du développement des compétences. (...) En ce qui concerne plus spécifiquement l'offre des cours, l'Université Laval a créé récemment une plateforme numérique pour l'enseignement, appelée l'Environnement numérique d'apprentissage (ENA). Des statistiques récentes démontrent que 4 étudiants sur 5 suivent au moins un cours qui utilise l'ENA et que 65 % des enseignants utilisent l'ENA dans leur enseignement. Rares sont les institutions qui possèdent leur propre plateforme numérique et peuvent la faire évoluer selon leurs besoins spécifiques » (Commission des études de l'Université Laval, 2014).
4. « Le petit Arthur [Rimbaud] avait-il suivi des cours de création ? Bien sûr que non - et il avait découvert les trésors de sa langue en devenant le meilleur de sa classe à la composition des vers latins. » (Larose, 1991)

5. Site officiel de l'Université de Fribourg, 2020, rubrique « Formations ». Lire le roman policier aujourd'hui. <https://www3.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=2019> [consulté le 10 mars 2020].

6. Écouter, à ce sujet, la conférence que l'auteur de cet article a donné en tant qu'écrivain-chercheur dans le cadre de sa résidence d'écriture au *Crachoir de Flaubert*, « première revue à s'intéresser à la notion encore mal définie de recherche-crédation » : « Conférence avec Stéphane Ledien », décembre 2019. Le Crachoir de Flaubert.

7. Abrégé « IE ». Concept popularisé par le psychologue et journaliste scientifique Daniel Goleman dans son ouvrage *Emotional Intelligence*, livre « qui a connu un grand succès depuis sa parution en 1995. Goleman affirme dans son livre que l'IE contribue au succès et au bien-être de l'individu. » (Langevin, Laurent, 2016).

8. Réalité qui en définitive permet de : « varier les stratégies d'enseignement » pour « susciter l'engagement et rejoindre un plus grand nombre d'apprenants » ; « tenir compte de la diversité des étudiants et de leurs besoins » ; « augmenter la fréquence et la qualité de la rétroaction, notamment en offrant une rétroaction personnalisée et détaillée autrement que manuscrite » ; « soutenir l'autonomie des étudiants et (...) développer leur potentiel » (Turgeon, Van Drom, 2019).