

NATALIA HRISTOVA

Université de Sofia « Sveti Kliment Ohridski »

## Pour une récupération du potentiel démocratique de l'écriture littéraire à l'école

**L**a mise en place à l'école de l'écriture littéraire dans sa forme moderne (qui diffère des exercices scolaires d'imitation des modèles classiques répandus jusqu'à la fin du XIXe siècle et de l'écriture libre de Freinet) apparaît et se présente comme un projet démocratique, critique et émancipateur. Lancée à partir des événements de mai 68, l'écriture littéraire à l'école vise à surmonter la domination du discours métalittéraire, du commentaire et de la dissertation dans l'enseignement littéraire en défiant les préjugés hérités sur la créativité, considérée comme un privilège du génie, du créateur exceptionnel, et d'assurer de la sorte à tous les élèves un accès à la pratique de l'écriture. La démythologisation et la désacralisation de l'activité de l'écrivain trouvent un appui dans la vision poststructuraliste de l'écriture comme une réécriture et une transformation de l'héritage littéraire. C'est la raison pour laquelle l'écriture littéraire à l'école se développe surtout comme une expérience intertextuelle, comme une pratique de lecture-écriture, comme une activité intratextuelle de réécriture du propre texte de l'écrivain. Elle compte également sur l'activation du pouvoir critique et subversif de la littérature, de son potentiel de résistance à l'égard de l'ordre idéologique dominant. Car, comme le souligne Gilles Deleuze, la littérature possède cette puissance d'inventer dans la langue une nouvelle langue, une langue étrangère en quelque sorte « qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir-autre de la langue, une minoration de cette

langue majeure, un délire qui l'emporte, une ligne de sorcière qui s'échappe du système dominant »<sup>1</sup>. Ce pouvoir est considéré comme une condition de l'avènement de la singularité, de l'hétérogénéité et de la différence du sujet écrivain. L'avènement du sujet écrivain, du sujet-scripteur, la construction de l'identité est l'autre enjeu éducatif le plus important de l'enseignement moderne de l'écriture littéraire à l'école<sup>2</sup>.

Sous cette optique, l'écriture littéraire à l'école peut être conçue comme une pratique visant à déployer le plein potentiel de la littérature, considérée comme une institution:

une institution historique possédant ses propres conventions, ses règles, etc., mais aussi comme une institution de la fiction qui possède par principe le pouvoir de tout dire, d'abroger, de supprimer les règles et donc d'établir, d'inventer et même de soupçonner la distinction traditionnelle que l'on fait entre nature et institution, nature et droit habituel, nature et histoire.<sup>3</sup>

Car l'écriture littéraire à l'école, fondée sur l'inter-textualité, sur la lecture-écriture permet précisément de s'appropriier l'ensemble institutionnalisé de structures, de règles et de conventions historiquement constituées et garantit de la sorte l'intégration à la culture, à la tradition, à l'ordre symbolique. Et dans la mesure où la littérature est un lieu institutionnalisé où il est en principe possible de contester l'ensemble de l'institution, l'écriture littéraire ouvre également un espace à l'invention, à la singularité,

<sup>1</sup> G. Deleuze, *Critique et clinique*, Paris, Les éditions de Minuit, 1993, p. 15.

<sup>2</sup> Voir J. Lafont-Terranova, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009 ; J. Lafont-Terranova, « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain », [dans :] S.-G. Chartrand, C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2008, p. 26-42 ; *Sujet lecteur, sujet scripteur : Quels enjeux pour la didactique?*, [dans :] *Le Français aujourd'hui*, 2007, n° 157.

<sup>3</sup> J. Derrida, « This Strange Institution Called Literature: an Interview with Jacques Derrida », [dans :] *Acts of Literature*, London, Ed. Derek Attridge, 1992, p. 37.

à l'idiome et en même temps retient la dynamique, la contamination, la double contrainte de la singularité et de la répétitivité, de l'idiome et de l'institution, du singulier et du général.

La littérature, comme le souligne Derrida, en tant qu'institution qui permet de tout dire, dans sa forme relativement moderne est indissociablement liée à l'émergence de l'idée moderne de démocratie, elle dépend de la démocratie actuelle et est inséparable de la démocratie à venir<sup>4</sup>. À l'époque contemporaine se dessinent cependant des tendances qui remettent en cause à la fois le développement de l'écriture littéraire à l'école et le développement de l'institution scolaire et de la démocratie en général. Il s'agit des processus d'expansion de la logique néolibérale dans toutes les structures sociales qui mènent à la destructuration systématique de celles-ci, à une désinstitutionnalisation, une désymbolisation et une désobjectivation<sup>5</sup>. Ces phénomènes sont le résultat de la capacité du capitalisme actuel de se servir, de récupérer, d'utiliser à son propre profit les critiques qui lui sont proférées<sup>6</sup>. C'est ce qui arrive précisément à la critique culturelle de mai 68 à laquelle peut être rattaché le projet de l'écriture littéraire à l'école. Cette récupération ne se produit pas sans la complicité de la littérature elle-même qui, dans ses tentatives de transgresser ses propres limites, anéantit parfois aussi bien les règles et les conventions historiquement constituées que la possibilité d'avènement de la singularité du sujet écrivain. En tant que telle, s'affirme la littérature numérique contemporaine, qui, dans sa version de littérature générée par ordinateur, supprime complètement l'instance du sujet écrivain. « Grâce à des programmes informatiques, le texte n'est plus seulement

---

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> D.-R. Dufour, *L'individu qui vient... après le libéralisme*, Paris, Denoël, 2011.

<sup>6</sup> L. Boltanski, È. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

mis en scène, il est généré par la machine. L'écrivain se fait "ingénieur du texte". Il n'écrit plus des livres, mais conçoit des algorithmes, parfois même des programmes qui seront interprétés par l'ordinateur »<sup>7</sup>.

Selon nous, la désinstitutionnalisation de la littérature dans l'enseignement de l'écriture littéraire est une tendance qui se manifeste avec une intensité variable dans différents pays et qui passe par la destruction de la double contrainte des conventions, des règles, des structures, de l'ordre symbolique, d'une part, et de l'idiome, de la singularité, de l'hétérogénéité, d'autre part, et par la réélaboration et l'instrumentalisation de ces deux dimensions, ainsi que par la création de nouvelles dynamiques, relations et subordinations entre celles-ci.

Comme le font remarquer certains chercheurs<sup>8</sup>, aujourd'hui s'observe une certaine réaction régressive, une tendance que l'on voit dans les instructions officielles en France, dans les épreuves proposées au baccalauréat, dans les critères d'évaluation, dans les consignes et les sujets d'écriture littéraire dans les manuels, une tendance à revenir lors de l'apprentissage de l'écriture littéraire à la dissertation, au discours métalittéraire – sous le couvert de l'écriture littéraire, il apparaît qu'en réalité, on enseigne le commentaire et l'argumentation. Les conventions, les structures et les règles de l'institution littéraire sont formalisées et instrumentalisées à d'autres fins par des micro-interventions dans les dispositifs en faveur de compétences calculables, contrôlables. C'est ainsi qu'on empêche la réalisation de « la possibilité de tout dire » démocratique et constitutive pour la littérature, la possibilité de l'avènement de la singularité, l'hétérogénéité, l'idiome, la subjectivité. Ce processus est

<sup>7</sup> J. Clément, « La littérature au risque du numérique », [dans :] *Document numérique*, 2001, n° 1, Vol. 5, p. 122.

<sup>8</sup> J.-F. Massol, « Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire? », [dans :] *Recherches & travaux*, 2008, n° 73, p. 5-16 ; F. Quet, « Rédiger, s'exprimer, produire : écrire à l'école primaire dans les années 90 », [dans :] *Recherches & travaux*, 2008, n° 73, p. 105-121.

mis en œuvre avec force également en Bulgarie, où peu de temps après l'introduction de l'écriture littéraire à l'école (2007), celle-ci s'avère un mécanisme servant à tester la capacité de mémoriser, de maîtriser l'emploi des temps, une certaine forme de pensée logique et l'on sanctionne sévèrement le changement du sens du texte proposé pour sa réécriture. En analysant les pratiques d'évaluation de production écrite, les chercheurs suisses constatent aussi qu'on applique parfois des grilles d'évaluation standardisées, au détriment de la pertinence de l'écriture singulière du jeune apprenant. Ainsi « des productions véritablement originales qui subvertissent les conventions risquent d'être dévalorisées par une vision techniciste où l'attente ne vise qu'un produit standardisé »<sup>9</sup>. Cette tendance peut être conçue comme le résultat d'un nouveau mode de domination qui prend appui sur la fixation d'objectifs traduits dans des formats comptables, insérés dans des cadres juridiques complexes, et contrôlés par des dispositifs d'évaluation adossés à des palmarès<sup>10</sup>.

D'un autre côté cependant, à l'époque contemporaine, on observe également un autre processus, apparemment opposé, progressiste et innovant, un processus d'extension, de prolifération d'un nouvel art introduit par le management et le *marketing*, celui de *storytelling* – l'art du racontage des histoires qui a envahi tous les champs sociaux. Un phénomène venu des États-Unis et apparu en Europe au milieu des années 90, le *storytelling*, selon Christian Salmon, constitue « un véritable hold-up sur l'imaginaire »<sup>11</sup>, qui opère dans tous les domaines de la société: politique, économique,

<sup>9</sup> J. Dolz, M. Abouzaïd, « Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues », [dans :] *forumlecture.ch*, 2015, n° 2, [www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015\\_2\\_Dolz\\_Abouzaid.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_2_Dolz_Abouzaid.pdf), p. 6-7.

<sup>10</sup> L. Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable*, Paris, Demopolis, 2008, p. 163.

<sup>11</sup> Ch. Salmon, *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte, 2007.

juridique, militaire, culturel, médiatique. Ainsi l'art du récit qui, depuis les origines, raconte en l'éclairant l'expérience de l'humanité, est récupéré et instrumentalisé pour d'autres buts. Aux États-Unis, le *storytelling* est intégré dans l'enseignement scolaire et est associé à l'apprentissage du *creative writing*, et de nombreuses recherches démontrent ses effets éducatifs positifs parmi lesquels figure également son potentiel de contribuer à la construction d'une identité narrative<sup>12</sup>. Pourtant, dans le contexte de la tradition européenne de l'écriture littéraire, le récit dans le *storytelling* semble considérablement réduit. Les schémas narratifs recommandés représentent, le plus souvent, des variantes simplifiées, réélaborées et instrumentalisées de certaines des formulations des narratologues européens. Libéré de l'hétérogénéité, de la polyphonie et de l'idiome, le *storytelling* est plutôt un récit débarrassé de la littérature, de l'intertextualité, de la lecture-écriture et en fin de compte, une pratique scripturale « qui ne permet pas de tout dire ». Cette réduction littéraire est compensée dans l'une de ses variantes, le *digital storytelling*, par les possibilités qu'offrent les TIC, par les effets du transmédia. Il existe plusieurs variétés et définitions du *digital storytelling*, mais la plus diffusée dans le champ de l'enseignement littéraire le définit comme une pratique de combinaison de récit personnel et de multimédia en vue de la production d'un film autobiographique court<sup>13</sup>. Ainsi, en raison de son économie et de l'intégration de son et vision, le *digital storytelling* impose des réductions encore plus grandes de la narration littéraire. Bien qu'en Europe, on observe une certaine réaction critique à l'égard de la

<sup>12</sup> T. Banaszewski, *Digital Storytelling supporting Digital Literacy in Grades 4-12*, Georgia Institute of technology, 2005, [smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6966/banaszewski\\_thomas\\_m\\_200505\\_mast.pdf](http://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6966/banaszewski_thomas_m_200505_mast.pdf), p. 1 ; G. Bull, S. Kajder, « *Digital Storytelling in the language arts classroom* », [dans :] *Learning & Leading with Technology*, 2004, Vol. 32, n° 4, [http://cs2.cust.educ.ubc.ca/cs2ed/400/cs2ed\\_readings/display%2024.pdf](http://cs2.cust.educ.ubc.ca/cs2ed/400/cs2ed_readings/display%2024.pdf), p. 46-49.

<sup>13</sup> *ibidem*.

propagation du *storytelling*, on peut dire que le processus de son inclusion dans l'enseignement littéraire a déjà commencé, grâce précisément aux TIC. Ainsi, par exemple, le site français de l'académie d'Amiens représente dans sa rubrique *Raconter des histoires*. « *Storytelling* » dans ou hors la salle de classe<sup>14</sup> une contamination alarmante entre le *storytelling* et d'autres pratiques d'écriture, y compris l'écriture littéraire, une synonymisation et égalisation symptomatique entre le *storytelling* et l'art du récit.

Enfin, dans certains logiciels conçus pour l'écriture littéraire à l'école on peut découvrir une autre influence inquiétante – celle de la littérature générée par ordinateur. Si plusieurs logiciels ont un potentiel éducatif considérable en stimulant le processus de lecture-écriture<sup>15</sup>, dans d'autres cas, sous prétexte de surmonter les blocages liés à l'expérience scripturale, le logiciel propose de générer le texte avec le minimum de participation de l'élève<sup>16</sup>. De cette façon, l'interactivité du support numérique menace de se transformer en « interpassivité » (Zizek)<sup>17</sup>. Sans mettre ici en question le potentiel des TIC dans l'enseignement, et plus particulièrement dans celui de la littérature, nous insistons, à la suite de Stiegler<sup>18</sup>, sur l'application d'une approche pharmacologique en rappelant que tout moyen technique, et en premier lieu l'écriture, est un *pharmakon*, c'est-à-dire à la fois un remède et un poison.

Une telle approche est absolument urgente par rapport aux politiques éducatives contemporaines

<sup>14</sup> *Raconter des histoires*. « *Storytelling* » dans ou hors la salle de classe, [http://crdp.ac-amiens.fr/cddpoise/blog\\_mediathèque/?p=9605](http://crdp.ac-amiens.fr/cddpoise/blog_mediathèque/?p=9605).

<sup>15</sup> *L'Atelier d'écriture*, <http://perso.wanadoo.fr/jean.hamez/ecriture.html>. *Écrire en lisant des récits de vie* : <http://lettres.ac-creteil.fr/cms/spip.php?article303>.

<sup>16</sup> *StoryWrite*, <http://www.lectramini.com>.

<sup>17</sup> S. Zizek, « The Interpassive Subject », [dans :] *The Symptom*, 2002, n° 3, <http://www.egs.edu/faculty/zizek/zizek-the-interpassive-subject.html>.

<sup>18</sup> B. Stiegler, « Sur la culture informationnelle. Entretien avec... Bernard Stiegler », [dans :] *Médiadoc Fabden*, 2009, n° 2, [www.fadben.asso.fr/spip.php?article77](http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article77), p. 1-7.

d'introduction des TIC à l'école qui sont parfois en divergence et contradiction avec les enjeux démocratiques de l'enseignement. Ces effets toxiques sont particulièrement visibles dans la *Stratégie pour la mise en œuvre efficace des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et les sciences en République de Bulgarie 2014- 2020*. Bien qu'un nombre d'analyses et propositions raisonnables et pertinentes puissent être lues dans cette *Stratégie*, elle foisonne en affirmations problématiques et contestables. Nous nous permettrons de donner en tant qu'exemples quelques-unes des thèses les plus insistantes de ce texte:

Nous vivons à une époque dynamique, dans une ère de changements technologiques radicaux, de marchés mondiaux et d'une ouverture toujours plus grande des systèmes sociaux de ce monde à la libre circulation des personnes, des biens et services. L'augmentation des volumes d'informations produites, l'utilisation active des informations dans divers domaines de l'activité humaine, la création de l'infrastructure moderne de l'information et de la communication sont devenues les principaux facteurs de l'émergence et du développement de la société de l'information. L'implantation à grande échelle des TIC dans les différentes sphères de l'activité humaine contribue à l'apparition et au développement du processus global d'informatisation de la société. Une question logique se pose, celle de savoir si nous sommes prêts à vivre à cette époque et si cette accélération écrasante des innovations et des découvertes se poursuivra à la même allure et même plus vite encore, ce qui met inévitablement le besoin de connaissances et de compétences au centre des préoccupations de tout État, de toute organisation mondiale ou de tout système social. Comme dans la théorie de Darwin sur la survie des plus forts, dans le monde global d'aujourd'hui ne peuvent survivre et se développer que les individus, les groupes et les nations les plus compétents et les plus capables, souligne la *Stratégie* et elle cite comme un obstacle majeur s'opposant à sa réalisation le manque de motivation chez les instituteurs et les professeurs; ceux-ci ne parvenant pas à s'adapter rapidement aux nouvelles réalités.<sup>19</sup>

S'il y a quelque chose de surprenant dans la *Stratégie*, c'est la convergence un peu stressante, bien que d'habitude passée sous silence de nos jours, entre la

---

<sup>19</sup> *Stratégie pour la mise en œuvre efficace des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et les sciences en République de Bulgarie 2014-2020*, *strategia\_efektivno\_ikt\_2014\_2020.pdf*, p. 3.



doctrine néolibérale et le darwinisme social, la pensée clairement proclamée de l'homme, de la société, de l'économie et de la politique en termes de la sélection naturelle, de la loi de la jungle, de la survie des plus forts et des plus aptes à s'adapter.

Comme il est évident, les nouvelles technologies sont appelées en tant qu'un argument puissant non pas en faveur de l'avènement de la singularité, de la subjectivité de l'apprenant, mais sont instrumentalisées et récupérées au service d'un modèle néolibéral. Sous le prétexte du développement rapide de l'information et des connaissances, il apparaît que les enfants devraient être munis surtout de compétences leur permettant de s'adapter et de s'autorecycler sans problème.

Pourtant, à notre avis, cette politique actuelle de l'adaptabilité à laquelle les TIC sont aussi soumises, a des conséquences anthropologiques plus graves. Elle vise à la formation d'un être à l'humanité réduite, diminuée, et mène à la régression de l'humain à l'inhumain parce que l'adaptabilité est en effet ce que l'homme partage avec les autres êtres vivants, avec les animaux. Il est proprement inhérent à l'homme de se construire, de s'édifier non seulement par l'adaptation à son environnement immédiat mais aussi par l'intériorisation, l'adoption de traces culturelles passées, non vécues, d'expériences culturelles transmises par le langage, d'autres systèmes de signes et des appareils techniques. Et l'enjeu de cette cultivation, acculturation de l'homme, n'est pas le formatage, le dressage et la conformation passive, mais l'inscription dans l'ordre symbolique, l'adoption de la tradition culturelle qui rendent possible l'avènement de la singularité. L'avènement de la singularité pourtant suppose non seulement adaptabilité mais surtout désadaptabilité, c'est-à-dire incorporation, mais aussi transformation, renouvellement des connaissances et de l'héritage culturel.

C'est pour cela que nous attachons une importance extraordinaire à l'usage critique, « lettré », thérapeu-

tique<sup>20</sup> des dispositifs numériques, qui pourrait contribuer au maintien du caractère démocratique et émancipateur de l'écriture littéraire à l'école, et garantir la (re)construction de l'autonomie relative de l'école par rapport aux autres champs sociaux.

Date de réception de l'article : 18.10.15. Date d'acceptation de l'article : 29.10.16.

---

<sup>20</sup> B. Stiegler, « Sur la culture informationnelle. Entretien avec ... Bernard Stiegler », *op. cit.*, p. 1-7.

## **bibliographie**

- Banaszewski T., *Digital Storytelling supporting Digital Literacy in Grades 4-12*, Georgia Institute of technology, 2005, [smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6966/banaszewski\\_thomas\\_m\\_200505\\_mast.pdf](http://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6966/banaszewski_thomas_m_200505_mast.pdf).
- Boltanski L., Chiapello È., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Boltanski L., *Rendre la réalité inacceptable*, Paris, Demopolis, 2008.
- Bull G., Kajder S., « Digital Storytelling in the language arts classroom », [dans :] *Learning & Leading with Technology*, 2004, Vol. 32, n° 4, [http://cs2.cust.educ.ubc.ca/csed/400/csed\\_readings/display%2024.pdf](http://cs2.cust.educ.ubc.ca/csed/400/csed_readings/display%2024.pdf).
- Clément J., « La littérature au risque du numérique », [dans :] *Document numérique*, 2001, n° 1, Vol. 5.
- Deleuze G., *Critique et clinique*, Paris, Les éditions de Minuit, 1993.
- Derrida J., « This Strange Institution Called Literature: an Interview with Jacques Derrida », [dans :] *Acts of Literature*, London, Ed. Derek Attridge, 1992.
- Dolz J., Abouzaïd M., « Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues », [dans :] *forumlecture.ch* 2015, n° 2, [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015\\_2\\_Dolz\\_Abouzaïd.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_2_Dolz_Abouzaïd.pdf).
- Dufour D.-R., *L'individu qui vient... après le libéralisme*, Paris, Denoël, 2011.
- Lafont-Terranova J., *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009.
- Lafont-Terranova J., « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain », [dans :] S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2008.
- Massol J.-F., « Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire? », [dans :] *Recherches & Travaux*, 2008, n° 73.
- Quet F., « Rédiger, s'exprimer, produire : écrire à l'école primaire dans les années 90 », [dans :] *Recherches & Travaux*, 2008, n° 73.
- Robin B., « The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool », [dans :] *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, NY, 2008, Vol. 2.
- Salmon Ch., *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découverte, 2007.
- Stiegler B., « Sur la culture informationnelle. Entretien avec...Bernard Stiegler », [dans :] *Médiadoc Fabden*, 2009, n° 2, [www.fadben.asso.fr/spip.php?article77](http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article77).
- Zizek S., « The Interpassive Subject », [dans :] *The Symptom*, 2002, n° 3, <http://www.egs.edu/faculty/zizek/zizek-the-interpassive-subject.html>.
- Sujet lecteur, sujet scripteur : Quels enjeux pour la didactique ?*, [dans :] *Le Français aujourd'hui*, 2007, n° 157.
- L'Atelier d'écriture*, <http://perso.wanadoo.fr/jean.hamez/ecriture.html>.
- StoryWrite*, <http://www.lectramini.com>.
- Écrire en lisant des récits de vie*, <http://lettres.ac-creteil.fr/cms/spip.php?article303>.

*Stratégie pour la mise en œuvre efficace des technologies de l'information et de la communication dans éducation et les sciences en République de Bulgarie 2014-2020, strategia\_efektivno\_ikt\_2014\_2020.pdf.*

## **abstract**

### *On a Recuperation of Democratic Potential of Literary Writing at School*

This article attempts to discover the current transformations in literary writing teaching and the tendency towards deinstitutionalization of literature in literary education. These phenomena are result from the ability of capitalism to incorporate, to recuperate and turn for its purposes the criticisms addressed to it. That is what happens precisely to the artistic criticism of May '68, which the project of literary writing at school may be associated with. The study examines the processes of spreading of neoliberal logic in the literary education and some associated with it negative digital practices of writing at school. The article insists on a pharmacological approach to ICT in education and on their really critical, 'enlightened' and therapeutic use, as the only one that could contribute to deployment of the democratic, critical and emancipatory potential of literary writing.

## **keywords**

literary writing, deinstitutionalization, storytelling, ICT

## **natalia hristova**

Natalia Hristova est maître-assistante dans le Département de Méthodologie de l'enseignement de langue et littérature bulgares au sein de la Faculté des lettres slaves, Université de Sofia « Sveti Kliment Ohridski ». Ses recherches actuelles portent sur les transformations contemporaines dans l'enseignement de l'écriture littéraire, l'humanisme numérique et la philosophie et la sociologie de l'éducation.

