

# Beata Kędzia-Klebeko

---

## Vers la pédagogie du projet : propositions pour la formation littéraire des étudiants en philologie romane en Pologne

---

Annales Neophilologiarum nr 3, 169-184

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BEATA KĘDZIA-KLEBEKO\*

Uniwersytet Szczeciński

**VERS LA PÉDAGOGIE DU PROJET  
PROPOSITIONS POUR LA FORMATION LITTÉRAIRE  
DES ÉTUDIANTS EN PHILOGIE ROMANE EN POLOGNE**

L'internalisation n'est possible et n'est devenue inéluctable que par l'existence des moyens de communication. Nous vivons dans des sociétés à l'intérieur desquelles la «communication, comme circulation, échange d'information, partage est un ingrédient constitutif», écrit Martine Pretceille dans son livre *Education et communication interculturelle*<sup>1</sup>. Communiquer veut dire entrer en communication avec l'autre, instaurer un dialogue.

La littérature constitue un mode de communication privilégié des êtres humains depuis l'aube de la civilisation «littératienne», pour utiliser le terme proposé par Jack Goody<sup>2</sup>. Les avantages que l'univers de la littérature apporte à l'apprenant sont bien connus malgré les discussions que l'objet de littérature suscite en général. Les didacticiens contemporains ont aussi constaté que le mouvement communicatif littéraire devient unidirectionnel, vu d'autres médias jouant sur l'image et le son, plus aisément accessibles. Le message littéraire est transmis au lecteur passif qui, dans la plupart des cas, ressent des difficultés réelles pour découvrir le sens sacralisé de l'œuvre littéraire. Celui-ci demeure accessible à un petit nombre d'initiés. Le côté techniciste des analyses littéraires pratiquées durant l'apprentissage de la littérature est-il suffisant pour inciter l'ap-

---

\* Beata Kędzia-Klebeko – profesor nadzwyczajny w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka licznych publikacji z zakresu dydaktyki literatury, m.in. monografii *Lecture et écriture dans la formation littéraire contemporaine. (Aspect traditionnel et d'invention des modèles didactiques français)* (2005).

<sup>1</sup> M. Pretceille: *Education et communication interculturelle*. Paris 2001, p. 34.

<sup>2</sup> J. Goody: *Les conséquences de la littérature*, trad. par J.-C. Lejosne «Pratique» n°s 131–132, décembre 2006, p. 58.

prenant à prendre goût au dialogue avec le texte et par le biais de celui-ci avec la culture de sa propre nation et celle d'un autre pays? Comment enseigner la littérature en Philologie Romane pour satisfaire à un double besoin de la formation spécialisée au niveau des études supérieures et de l'éveil du plaisir de lire qui seul constitue une garantie de volonté de découvrir plus, de créer des liens entre différentes cultures, dans l'esprit de respect et de compréhension mutuels<sup>3</sup>?

L'époque actuelle s'éloigne de l'idéologie de la haute culture littéraire. L'institution littéraire comme telle s'érode. On observe une osmose entre écrivains et consommateurs, entre littérature écrite et orale, relaxe et esthétique. L'amalgame qui se forme, qui englobe la littérature traditionnelle et les genres populaires, rompt avec l'ancienne notion légitime et annonce un nouveau signifié de la littérature. «Le documentaire, le grand journalisme, toutes les formes du vécu, ne sont plus aussi strictement séparées de «l'artefact» que dans le passé. Des types de discours intermédiaires se mettent en avant: l'autobiographie, la biographie, les mémoires, les témoignages. On accueille volontiers les fragments, à la place de l'achevé. Les micro-dimensions sont peut-être aussi appréciées que les grandes œuvres»<sup>4</sup>. Le nouveau champ littéraire unifie plusieurs champs antérieurement hétéroclites.

Les questions relatives à la nouvelle culture littéraire peuvent se concentrer dans l'optique du lecteur qui ouvre les voies sur la démocratisation du littéraire. Dans l'impact sur l'écriture, on peut se poser les questions sur le type d'écriture qui satisfera les besoins de masse. Comment répondre aux besoins du lecteur qui s'abstient, car il ne trouve pas l'offre attendue? Comment préserver et encourager l'invention, la curiosité, le désir d'expérimentation, de découverte dans les limites imposées par le marché économique de l'édition? Ce questionnement concerne tant la lecture que le lecteur. Ainsi, on privilégie de plus en plus le point de vue de la réception. On préconise une prise en considération du pouvoir du lecteur. «Le destin qu'a connu le lecteur dans la théorie est exemplaire. Longtemps ignoré par la philologie, puis par le *New Criticism*, le formalisme et le structuralisme, tenu à distance comme un gêneur au nom de l'illusion affective, le lecteur par son retour sur la scène littéraire auprès de l'auteur et du texte (ou

<sup>3</sup> Voir à ce sujet: B. Kędzia-Klebeko: *Lecture et écriture dans la formation littéraire contemporaine*. Szczecin 2005.

<sup>4</sup> J. Moraïs: *L'art de lire*. Paris 1994, p. 7.

encore, contre l'auteur et le texte) a brisé leur face-à-face, cassé leur alternative devenue stérilisante»<sup>5</sup>.

De nombreux travaux, inspirés par la phénoménologie et l'esthétique de la réception, essaient d'expliquer les relations existant entre le lecteur, le texte et l'auteur. Les années 1970 ont été marquées par l'«esthétique de la réception» (Jaus et Iser), les années 1980 ont vu l'essor des «poétiques de la lecture» (M. Charles, U. Eco) et restent associées aux travaux de M. Picard sur la lecture comme jeu. Les années 1990 ont été plus sensibles aux approches historiques de la pratique lectorale (Cavalo et Chartier, A. Manguel). Ainsi paraissent les travaux qui cherchent la source du sens non seulement dans les textes, mais d'abord dans le récepteur, le sujet lisant. Ainsi, Roman Ingarden parle de la nécessaire concrétisation du texte sans laquelle celui-ci reste inachevé et purement virtuel. Le texte est un ensemble d'indétermination, d'ouverture de sens et seulement la collaboration du lecteur peut le transformer en «système ordonné de significations»<sup>6</sup>.

Les clivages idéologiques concernent, d'une façon naturelle, la didactique de la littérature et touchent le rapport entre les oeuvres littéraires et leur étude. Parmi les modes d'enseignement de la lecture, on peut distinguer l'option techniciste de ceux qui traitent la lecture comme moyen d'intégration optimal à la société économique et l'option culturelle dont l'objectif est la défense des valeurs propres à la littérature. Il s'avère cependant très souvent que l'enseignement de la lecture, de ses objectifs, de ses méthodes et de son corpus dépend des convictions de l'enseignant.

Généralement, la lecture scolaire signifie d'abord la volonté de «mettre à distance les codes du texte, ses procédés d'écriture, sa langue, ses thèmes, ses messages»<sup>7</sup>. Déjà Stierle et Riffaterre ont dénoncé «la myopie de lecture qui n'est en proie qu'à la transparence des signes et à la reconnaissance des référents»<sup>8</sup>.

Il n'est pourtant pas question de contester le côté analytique de la lecture. Pour les apprenants, le premier attrait de la lecture, c'est être confronté à des personnages, à des situations, à des événements qui passionnent et ont l'effet d'immédiateté. Charles Grivel écrit: «J'eus la révélation de la littérature un jour où mon professeur de français au lycée nous apprit comment il était possible d'en faire. Les règles de versification dont il nous entretenait alors permettaient de

---

<sup>5</sup> A. Campagnon: *Le Démon de la théorie. Lecture et sens commun*. Paris 1998, p. 193.

<sup>6</sup> J.-L. Dufays: *Pour une lecture littéraire*, v. 1. Bruxelles 1996, p. 50.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 108.

<sup>8</sup> Ibidem.

composer comme Hugo. Ivresse: mes *Contemplations* à moi équivalaient facilement à celles du vieux poète – en moins éloquent, bien sûr... Mais j'avais appris qu'il était possible de surclasser une pensée par une forme – de faire de cette pensée une forme – de cette forme une pensée – de la rendre, à cause de cela, inattaquable, immesurable, «active» et mienne: littérature a signifié du premier coup pour moi puissance, identité et différence»<sup>9</sup>.

Pour parvenir à des résultats semblables en classe de littérature, J.-L. Dufays trouve qu'il faudrait faire de la lecture littéraire une activité strictement rationalisante – la limiter à des enjeux intellectuels signifierait la dessécher et la vider d'une bonne part de sa substance. On risque alors de donner de l'écriture et de la littérature «l'image austère d'un objet scolaire réservé aux élites, qui sous couvert de développer l'intelligence des élèves, ne sert qu'à maintenir en leur sein la distinction culturelle»<sup>10</sup>.

En revanche, en voulant faire sortir la lecture littéraire du carcan de cette distinction, plusieurs chercheurs se pressent à donner la priorité à la dimension passionnelle de cette activité. Ils accentuent la notion de plaisir et de liberté.

«En offrant au lecteur un pacte, un texte lui tend en quelque sorte un piège: il veut lui plaire, l'intéresser, ou le convaincre, en tout cas retenir son attention. Le lecteur peut s'abandonner avec plaisir à ce jeu de séduction pour s'instruire, pour rêver ou pour réfléchir; il peut y avoir du plaisir jusque dans le fait de se laisser mystifier»<sup>11</sup>.

Dans son livre intitulé *Comme roman*, Daniel Pennec annonce que le «verbe lire ne supporte pas l'impératif»<sup>12</sup>. L'auteur rejoint par ce leitmotiv l'idée, selon laquelle l'école devrait donner le goût de lire. C'est principalement dans les classes que devrait naître la motivation et, malheureusement, ce n'est pas toujours le cas. Traiter le plaisir comme condition *sine qua non* de la lecture littéraire peut pourtant s'avérer dangereux. L'initiation au plaisir de lire devrait être traitée comme l'un des éléments indispensables qui conditionnent le sens et la réussite de l'apprentissage; pourtant, lui attribuer l'exclusivité peut mener à une impasse.

D'abord, l'accès des apprenants au plaisir de lire n'est jamais assuré, car il est lié à la notion de goût individuel et de liberté qu'il est difficile de gérer en

<sup>9</sup> Ch. Grivel: *Décharges et dépôts. Les entrepreneurs de la littérature*. In: *Comment la littérature agit-elle?*, éd. M. Picard, Actes et Colloques 40, Klincksieck, Reims 1992, p. 195.

<sup>10</sup> J.-L. Dufays: op.cit., p. 108–109.

<sup>11</sup> M.P. Schmitt, A. Viala: *Savoir-lire*. Paris 1982, p. 144.

<sup>12</sup> D. Penenc: *Comme roman*. Paris 1992, p. 94.

classe. Ensuite, s'il agit selon ses goûts, le choix qu'effectue le lecteur peut le cantonner dans des lectures peu exigeantes et dans des satisfactions passagères. Or, le but de l'enseignement littéraire en classe impose la capacité d'effectuer certaines tâches en matière de lecture. Le manque de ce travail de culture et de réflexion fait que la didactique de la lecture, qui ne s'intéresserait qu'au plaisir, manque à coup sûr ses objectifs.

Il ne faut pas oublier que le savoir littéraire que propose l'école est soumis à des influences de programmes, différentes finalités, contenus et méthodes. C'est grâce aux programmes d'enseignement que l'école réalise la fonction prescriptive qui est la sienne, sous peine de voir s'atomiser les savoirs que l'école se doit de transmettre à tous les élèves. Grâce aux programmes d'enseignement, l'école peut assurer l'équilibre entre la liberté et la contrainte. Cet enseignement englobe la motivation, le plaisir et la fonction littéraire. Pierre Yerlès écrit qu'il existe «une dignité du littéraire et du mythique comme moyen propre de connaissance de soi-même et du monde»<sup>13</sup>. Pourtant, ce mode de connaissance du monde n'est jamais assuré d'une façon uniforme pour tous les apprenants. Pierre Bourdieu, dans son livre *Les Héritiers*, a dénoncé l'inégalité d'accès à l'univers de la culture et la dépendance de cet accès au moins autant que l'entourage socioculturel. Un jeune, issu d'un milieu où la valorisation du livre ne se fait pas, accèdera beaucoup plus difficilement à ses messages que les héritiers de la classe cultivée. Pour nuancer cette distinction, la littérature devrait incontestablement occuper une place privilégiée dans l'enseignement. La priorité donnée aux textes littéraires vise non seulement les savoir-faire (méthodes d'analyse), mais aussi des savoirs, des codes, des concepts, des scénarios, des modèles, des mythes, etc. Cela permet aux lecteurs de mieux comprendre non seulement les livres mais aussi le monde.

La lecture possède un double caractère. D'abord, les textes ont valeur en soi et, en plus, ils sont «médiateurs de savoir», comme disait Roland Barthes, grâce auxquels le lecteur arrive à lire d'autres textes de culture: «On exploite alors le texte comme fin et comme moyen»<sup>14</sup>. Umberto Eco trouve que le «texte se présente à la fois comme le dévoilement d'un secret et l'occultation de ce même secret. Comprendre le texte et son langage, signifie avoir réussi à faire ce que

---

<sup>13</sup> P. Yerlès: *Opérateur d'un «art de faire» didactique*, p. 115. In: J.L. Dufays: op.cit., p. 118.

<sup>14</sup> J.L. Dufays: op.cit., p. 119.

le texte conseille de faire. Mais pour cela, il faut avoir compris le texte»<sup>15</sup>. Les savoirs auxquels l'apprenant accède ont toujours une certaine charge idéologique. Selon J.-L. Dufays, en faisant un choix de textes littéraires, l'enseignant fait passer auprès de ses élèves:

- 1 – une certaine idée de la littérature et de la culture (qui peut être classique, moderne, éclectique, postmoderne, fermée, ouverte...)
- 2 – un certain nombre de codes culturels (de connaissances, d'informations)
- 3 – un certain nombre de valeurs, de représentations, d'idées
- 4 – des principes ou des axes de structuration, que ceux-ci soient chronologiques, thématiques ou génériques.

En ce qui concerne le choix des textes, l'enseignant doit aussi prendre en considération, pédagogiquement et rationnellement, les attentes, les besoins et les questions des apprenants. Les textes à la portée des élèves impliquent leur motivation et leur engagement. Un autre critère de choix du corpus des textes à enseigner est plutôt lié à l'enseignant lui-même et ses préférences littéraires, celles qui le motivent à vivre les cours avec intérêt et passion, qu'il pourra transmettre à ses apprenants. De plus, il s'agit aussi d'initier les jeunes lecteurs à des codes qui sont valorisés par les institutions culturelles, telles que citations, allusions, réécriture, récitations. Ceux-là sont diffusés par les médias à l'époque actuelle. En choisissant un texte parmi d'autres pour la classe, le professeur devrait donc penser à l'aspect pragmatique et socio-culturel de l'enseignement de la littérature. D'une façon naturelle, il existe entre les trois éléments cités ci-dessus des tensions plus ou moins fortes. Le premier et le troisième critère de sélection des textes prennent en considération plutôt les programmes, les instructions officielles qui peuvent s'avérer contraignantes pour l'enseignant. Au moins, le deuxième laisse la place à la satisfaction propre et à la liberté du professeur.

Si cependant l'on unit l'intérêt, la motivation et la passion aussi bien de l'apprenant que du professeur, on a la possibilité, à l'appui des programmes bien équilibrés, de mener à la réussite l'enseignement littéraire dans l'institution scolaire. Le sentiment que peuvent ressentir les élèves d'appartenir à une communauté culturelle en est l'une des manifestations. Il est peut-être plus que jamais important de souligner cette communauté culturelle qui défend les nations et les individus contre la désintégration et l'individualisme poussé à l'excès, contre

---

<sup>15</sup> U. Eco: *Les limites de l'interprétation*. Paris 1992, p. 95.

l'atomisation de la culture en «chacun pour soi» menant vers l'intolérance et la xénophobie.

Ce qui unit et renforce les liens sociaux dans une classe, c'est le travail en commun des références culturelles, ce qui assure des résultats beaucoup plus sûrs que l'imposition d'une seule culture légitime. Ce mode de fonctionnement permet d'émanciper les apprenants les plus démunis culturellement et de bien les préparer à la vie dans une société en plein mouvement. Réserver l'apprentissage littéraire à ceux qui sont bien «munis culturellement», du fait de leur provenance sociale, signifierait *à priori* perpétuer les clivages sociaux et antidémocratiques, augmenter les chances socio-culturelles des uns au détriment des autres, en les prédestinant à des choix limités. Le rôle de l'institution scolaire consiste pourtant, et par définition, à réduire les clivages et à assurer à tous les apprenants une base culturelle égale. C'est d'autant plus important que la formation d'un nouveau public est précipitée par la télévision: «On peut s'interroger sur l'influence qu'elle a pu exercer, globalement, sur la lecture; il est hors de doute qu'elle a eu, sur la consommation des œuvres, la plus détestable influence»<sup>16</sup>. La télévision vole donc aux livres une partie de leur public; elle est plus séduisante, elle mobilise en même temps l'oeil et l'oreille, elle intègre le mouvement. Il est plus aisé, rapide et plaisant de la suivre que de déchiffrer un livre, aussi facile soit-il.

Aujourd'hui, les prophètes de la modernité annoncent tantôt la fin de l'ère ouverte par Gutenberg, désormais menacée par l'impérialisme audiovisuel, tantôt au contraire, son extension, renouvelée par le progrès rapide des langages graphiques de l'intelligence artificielle. «Les années quatre-vingts du XXe siècle sont sans nul doute les années «écriture» comme les années soixante-dix ont été celles de la lecture. Non pas tant que l'intérêt pour celle-ci supplanterait l'importance accordée à celle-là. Loin s'en faut. Cette évolution est plutôt liée à une évolution plus générale qui se manifeste à l'identique dans le domaine de la didactique de la lecture et de l'écriture»<sup>17</sup>.

Il devient aussi clair que la didactique de l'écriture vise un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. L'élève sachant lire et écrire devrait disposer des connaissances en termes de règles et de codes qui lui permettent de devenir effectivement un individu lettré. Dès la fin des années soixante-dix,

---

<sup>16</sup> G. Thoveron: *Deux siècles de para-littératures, Lecture, Sociologie, Histoire*. Liège 1996, p. 516.

<sup>17</sup> Ch. Barré de Miniac: *La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*. «Revue Française de Pédagogie» 1995, N° 113, p. 93.



l'écriture n'est plus considérée seulement comme un outil de communication ou un objet et outil d'enseignement et d'apprentissage. Elle est également étudiée «dans ses usages codifiés et ritualisés dans sa dimension culturelle (Goody), et son enseignement est considéré dans sa dimension socio-historique (Chervel). Les pratiques d'écriture sont considérées comme celles d'un sujet socio-culturel doté d'une position sociale et historique (Certeau, Chartier), dont l'écriture est un signe autant qu'un moyen de conquête de celle-ci (Carassus, de Singly)»<sup>18</sup>.

L'ensemble des questions de transmissions culturelles qui resurgissent fortement aujourd'hui sont en prise directe avec la problématique de l'écriture: culture «populaire»/ culture «savante», littérature orale, intérêt pour la voix et le geste. Ce dernier champ concerne tout autant les ethnologues que les théoriciens de la littérature, les historiens, les linguistes et les psychanalystes. On ne peut séparer l'écrit de l'histoire de la lecture et des pédagogies qui lui sont liées.

Une des facettes de la popularisation de la lecture et de l'écriture «pour qu'elles apportent satisfaction et efficacité, en relation avec la vie intellectuelle, mais aussi personnelle et sociale»<sup>19</sup> sont les ateliers littéraires et d'écriture. Ayant leurs débuts dans un large courant théorique littéraire favorisant l'accès à l'écrit pour tous, les ateliers sont devenus le support favori de la propagation des connaissances littéraires par biais de l'écriture à l'école. Le mot «culture» s'est trop usé ces dernières années pour signifier encore quelque chose de précis. Et pourtant, c'est le rêve auquel nous nous accrochons encore. «Non qu'il faille enseigner la culture – on ne peut qu'en indiquer des voies d'accès – mais il faut donner à chacun les moyens d'explorer et de nourrir son imaginaire. Sans garantie de bonheur: lire comprendre, juger ne rendent pas forcément heureux. La curiosité et le plaisir de lire et d'écrire ne sont pas contentement en soi et de l'ordre du monde. Mais interrogation, mise à l'épreuve, bref: risques et paris»<sup>20</sup>.

Déjà dans les années soixante-dix se propage en France l'idée de former les jeunes dans le mode de pensée créative, de rechercher de nouvelles solutions au profit de l'économie de marché, concurrentielle et libérale. Face aux slogans tels que: «la capacité à la pensée créative fait la force des temps modernes» ou «la créativité est la reine de la lutte industrielle», l'école européenne des années soixante-dix du XXe siècle, et d'ailleurs également du XXIe siècle, se retrouve

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 103.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>20</sup> A. Viala, M.P. Schmitt: *Faire/Lire*. Paris 1979, p. 8.

devant le défi de former des individus qui soient capables de bien fonctionner dans le système de l'économie concurrentielle, ce qui exige l'adaptation facile à des circonstances du marché en évolution constante. De plus en plus souvent, on se réfère à la notion de créativité.

La didactique divergente développe la pensée créative de l'apprenant qui adapte l'attitude de recherche face au problème ouvert. Ce type de didactique diffère de la didactique convergente (normalisée) qui invite à appliquer un algorithme afin de trouver la solution au problème existant. La didactique divergente modifie l'attitude aussi bien du professeur que de l'apprenant, car elle laisse la possibilité de s'ouvrir à une problématique et à la créativité. Développer la notion de divergence, pour l'appliquer au domaine de la créativité littéraire, est possible, si on la réfère à de nouvelles valeurs complémentaires. La créativité linguistique, qui reste en dehors de la norme, n'est pas une condition en soi d'atteindre une écriture littéraire originale. La volonté d'écrire pour satisfaire ses ambitions, se rendre exceptionnel ne garantit pas la création d'une oeuvre exceptionnelle. L'esthétique du décalage normalisé peut mener uniquement au conformisme. Elle constitue la conformité au contre-modèle aussi bien figé que le modèle qu'elle aimerait dépasser. «La force de la pensée convergente rend sans doute difficile la confiance dans l'imaginaire, dans les capacités de l'écriture à élaborer un sens qui ne soit pas pensé, maîtrisé»<sup>21</sup>. L'institution scolaire tolère le jeu conforme aux règles et reconnaît sa force constructive. Ainsi, l'apprenant acquiert la liberté de l'expression, et l'école développe les exercices ludiques qui sont exploités en cours de langue et de littérature, en favorisant de cette façon-là le développement de la culture littéraire globale de l'apprenant. Sûrement, l'exploitation créative de la matière littéraire constitue une sorte de mode; cependant, renforcée par le succès de la créativité auprès des industries, et au niveau social, elle dure à l'école française. On la retrouve, associée aux jeux poétiques, linguistiques sous forme d'ateliers littéraires.

L'application des jeux poétiques en classe de littérature et de langue en France a abouti avec le temps à de nouvelles normalisations. Certains enseignants ont mené leurs cours de créativité avec rigueur, ce qui ne laissait plus de place à l'expression libre de l'apprenti littéraire. Ils ont enfin transformé leurs classes «en cimetières remplis de cadavres exquis» comme le disait le poète français

---

<sup>21</sup> M.-H. Roques: *Penseur, sensibles, créateurs: les écritures en soi en formation d'enseignant*. «Le français d'aujourd'hui», n° 147, p. 46.

Georges Jean. C'est lui qui postulait de retrouver au-delà «des cadavres exquis du sang des poèmes». L'enjeu de la poésie est de dire quelque chose à quelqu'un, et les jeux poétiques ont du sens et de la signification alors seulement quand ils participent à cet enjeu. En comprenant la créativité dans le sens le plus large, Winnicott la traite comme attitude envers la réalité environnante, comme élément unique en son genre, qui est capable de donner à l'individu un sens à sa vie: «Il s'agit ici de la perception créative qui donne à l'individu un sentiment qu'il vaut la peine de vivre la vie. Ce qui s'oppose à ce mode de perception, c'est la relation de soumission envers la réalité environnante: le monde et tous ses éléments sont alors reconnus, mais uniquement en tant qu'élément auquel il faut se conformer et s'adapter. La soumission éveille chez l'individu le sentiment que rien n'a de valeur»<sup>22</sup>.

Ainsi, vivre d'une manière créative signifie donner un sens à sa vie, se sentir maître du jeu. L'individu créatif n'est ni force de travail automatisée, ni pion sur l'échiquier du monde. La créativité aide l'individu humain à fonctionner d'une façon libre et inventive et, en tant que telle, elle devrait se propager dans la société démocratique, en devenant l'un des processus d'humanisation, où la langue en tant que moyen de communication est irremplaçable.

Serge Cabioc'h, dans le livre *Stratégie d'écriture*, formule son hypothèse fort intéressante sur le mode de travail sur la langue à l'école moderne. Si nous considérons la langue comme valeur commune à toute l'humanité, comprise comme capacité, déterminée génétiquement même si développée culturellement, à s'exprimer à l'aide d'un code articulé, de systèmes de signes, équipée de tous les traits caractéristiques, et de la double articulation, redondance, polysémie, etc., il devient clair que la capacité à la pensée symbolique, à la création de figures stylistiques, à l'exploitation de la polysémie, à tout ce qu'on a appelé la «créativité de la productivité» consciente ou inconsciente, relève du domaine linguistique. «D'une certaine façon, le locuteur est programmé pour. Il reçoit de la communauté linguistique dans laquelle il vit «le système de langue» y compris le «mode de son emploi» mais aussi les contre-indications d'emploi, ce qui permet en même temps de confirmer l'appréhension du système linguistique»<sup>23</sup>. La conquête de l'écrit par les élèves en tant que telle, implique:

---

<sup>22</sup> D.W. Winnicott: *Jeu et réalité*. Paris 1975, p. 91.

<sup>23</sup> M. Yaguello: *Alice au pays du Langage*. Paris 1981, p. 141.

- l'entrée dans le monde des textes comme forme d'insertion (adhésion et distance critique) dans la culture; savoir interpréter et produire des significations, développer des stratégies inférentielles, entretenir un rapport dynamique avec l'écrit;
- s'autoriser à en produire, pour des motifs non seulement fonctionnels, mais aussi d'expression, de communication de jouissance esthétique;
- l'usage de l'écrit pour traiter, transformer, s'approprier des connaissances, quelles que soient les disciplines;
- l'usage des signes linguistiques comme instruments majeurs du développement psychique<sup>24</sup>.

Grâce à l'application du jeu, l'apprenant peut avoir une autre relation au langage, ce qui peut éventuellement l'inciter à utiliser le langage d'une façon plus correcte. Il ne s'agit pas de garder pour les jeux de langue un petit coin de récréation durant les classes, mais de connaître et de faire connaître leur force. Le fait de dépasser les règles exige leur bonne connaissance. Serge Cabioc'h aimerait construire le processus d'acquisition du savoir dans le domaine des normes linguistiques à travers leur transgression ludique. Les trois phases de ce processus pourraient donner le rythme à cette stratégie d'apprentissage:

1. le travail sur le cliché, sur les stéréotypes, sur la rhétorique;
2. la pratique des exercices codifiés dans l'usage social et l'explication des normes qui régissent leur emploi car la définition des normes donne en même temps la possibilité de transgression (travail sur la relation de moi envers les autres);
3. les jeux créatifs et la construction de l'imaginaire (invention à travers le langage de relation, le «je» envers le «moi» et «le moi envers le monde»).

Conformément à ce schéma, il se crée une relation entre le travail à la page remplie et le travail à la marge, entre l'élève et l'enseignant. Le savoir se révèle par la transgression qui le confirme. L'appréhension ludique du langage reconnu et sa relativisation deviennent un des choix linguistiques possibles. L'enseignant, qui n'évite pas la réalité ni la nécessité d'appréhender, «le langage correct» valorisé socialement qui soit en même temps un instrument de connaissance intellectuel, peut expliquer le fonctionnement de son code, le fait qu'il est socialement opérationnel seulement par biais de sa relation avec le code de la convention. Les

---

<sup>24</sup> S. Vanhulle: *Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeu de formation et de recherche*. In: *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, sous la dir. J.-Ch. Chabanne et al.* Paris 2002, p. 228–229.

ateliers littéraires deviennent l'endroit le plus propice au développement de la culture littéraire.

Claire Boniface, dans l'introduction à son livre consacré aux ateliers littéraires, pose la question suivante: «Est-ce que les ateliers littéraires correspondent aux activités individuelles, sociales ou faut-il les traiter comme mode aussi passager que les autres?»<sup>25</sup>. L'image des ateliers et de leur diversité textuelle s'oppose à l'image de la solitude exquise de l'auteur. Est-ce qu'on peut écrire en groupe? Quel est l'enjeu pour les groupes d'écrivains? Quels textes produisent-ils?

Le premier à essayer de répondre à ces questions en France est Jean Ricardou qui, durant un colloque à Strasbourg en 1975, a constaté que «l'enseignement de la littérature n'a jamais consisté à enseigner la littérature»<sup>26</sup>. Il s'est limité à produire un discours à son sujet mais pas à créer des textes. Contrairement aux enseignements tels que les arts plastiques ou les mathématiques, l'enseignement de la littérature n'exige pas d'approche pratique de la matière; généralement, il se contente surtout de la forme d'un cours magistral. En 1978, Jean Ricardou, dans son article *Ecrire en classe*, a présenté sa conception de la littérature, concentrée sur la production du texte et non sur la parole à son propos. Il fait la distinction entre le «scripteur»<sup>27</sup> et l'auteur. L'auteur, prisonnier de ce qu'il voudrait dire ou croit dire, crée un texte. Le scripteur découvre le texte, le produit durant les ateliers de lecture et d'écriture. Les autres participants des ateliers forment un reflet extérieur pour le reflet interne du scripteur, en lui facilitant l'objectivation de sa création littéraire.

On peut apercevoir l'importance pédagogique de ce processus. L'écriture est alors saisie dans le contexte d'un travail systématique sur le texte et non pas comme l'élan de la spontanéité. La réalisation du texte impose la nécessité de correction à plusieurs reprises, ce qui vise la réalisation des effets d'écriture, par exemple, le perfectionnement du style, des modes de représentation du monde, etc. En suivant les règles de fonctionnement, tous ceux qui acceptent de participer au jeu sont capables de produire des textes écrits. Pour commencer à écrire, il n'est pas nécessaire d'avoir quelque chose à dire, il faut vouloir seulement s'exprimer à l'écrit, tout est devant le créateur.

---

<sup>25</sup> C. Boniface: *Les ateliers d'écriture*. Paris 1992, p. 7.

<sup>26</sup> J. Ricardou: *Ecrire en classe*. «Pratiques» 1978, n° 20, p. 38.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 39.

En 1984, Claudette Oriol-Boyer, dans son article *Atelier, râtelier*, critique les ateliers littéraires en les présentant comme chaotiques et ne remplissant pas les conditions de l'enseignement efficace de l'écriture fictionnelle. Selon l'auteur de l'article, les jeux linguistiques devraient s'inscrire dans le cadre d'un certain projet didactique et d'écriture, tout comme on le constate durant les ateliers de textes. Ce type d'atelier est un endroit de l'enseignement pratique sous la direction du guide qui devrait posséder les «compétences d'écrivain et les bases théoriques dans le domaine de la théorie de la littérature». Afin de fonder les «règles de correction des textes qui faciliteraient la tâche de le perfectionner», il «est aussi nécessaire d'avoir une définition opérationnelle de l'objet texte»<sup>28</sup>.

Pour les besoins de la didactique, Ricardou propose une technique d'écriture dite effervescente. Chaque «atelier d'écriture» se réalise conformément à un certain algorithme qui contient: premières contraintes, première écriture, lecture du texte, correction et réécriture. Durant la première écriture, les participants découvrent les contraintes inédites qui ont activement déterminé leur production. L'étape de correction consiste à expliquer les contraintes, afin de les exploiter et d'augmenter la concision du texte. La dernière étape est la réécriture, donc la mise en place des corrections précédentes. Apprendre à écrire une fiction veut dire apprendre à lire et à suivre sans fin sa métamorphose. Le texte en tant qu'objet d'art devient l'endroit et le moyen d'une plus grande liberté. Ce fait-là est entre autres la raison pour laquelle chacun devrait avoir la «possibilité de création».

Il faut aussi ajouter que les ateliers littéraires jouent une fonction sociale. La pratique artistique du texte est perçue non comme aliénation ou fuite, mais comme occasion de s'enrichir dans l'esprit de l'ouverture vers les autres. Il faut cependant préciser: pourquoi écrire?

L'écriture qui ne provoque aucune sensation chez l'écrivain, qui le laisse indifférent ne devrait pas, selon S. Cabioch, exister. A quoi bon produire des objets auxquels rien ne donnera l'illusion de vie? On peut les accepter, comme étape nécessaire des exercices stylistiques, à condition qu'ils mènent à la création d'une oeuvre où l'auteur permet qu'arrive l'invraisemblable. Il est difficile de considérer comme oeuvre littéraire ce qui est application sage des contraintes du jeu, qui ne constitue aucune infraction aux idées préconçues. L'aventure d'écriture commence dans la «zone interdite» du langage, là où l'on mène un vrai jeu de mots. Les participants des ateliers, s'ils ne sont pas uniquement intéressés

---

<sup>28</sup> C. Oriol-Boyer: *Atelier, râtelier*. «Le français aujourd'hui» 1984, n° 65.

par la recherche des recettes didactiques, se posent la question sur la motivation de l'écrivain, sur leur propre volonté de créer et enfin sur la finalité de ce grand jeu. Le créateur devrait définir la direction et juger des possibilités que lui offre l'inconnu, afin d'éviter l'entreprise d'écriture inutile. Sûrement, un vrai écrivain n'écrit pas seulement pour le plaisir d'écrire. Que donnerait au monde une œuvre dont l'auteur lui-même ne veut pas?

L'importance de l'écrit a été soulignée par de nombreux chercheurs préoccupés par le développement des fonctions psychiques supérieures, caractérisées par la conscience, l'intentionnalité et la systématisation. Lew Vygotsky précise à ce sujet: «Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui dans sa structure et son mode de fonctionnement ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé... [...] C'est l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente»<sup>29</sup>. L'écriture constitue donc un outil, un médium privilégié de la communication humaine, grâce auquel se fonde une culture symbolique. C'est à travers l'écrit que l'apprenant développe les opérations discursives et cognitives de mise à distance ou d'autorefléxivité. Le travail de l'écriture est simultanément «travail du dit et du dire»<sup>30</sup>.

Rien d'étonnant alors que l'écriture constitue l'objet de l'intérêt de la didactique de la littérature aussi bien nationale que du FLE à tous les niveaux de la formation. L'expression littéraire écrite de l'apprenant favorise une construction des savoirs qui exploitent des composantes structurelles de l'écrit telles que: fixer/inscrire, abstraire et rendre visible. Ces usages fondamentaux s'incarnent dans la pratique qu'en cas d'apprentissage scolaire constituent les micro-pratiques de l'écriture<sup>31</sup>. L'analyse explicative des textes littéraires, pratiquée habituellement pendant les études philologiques, pourrait être accompagnée d'activités créatives qui encourageraient les étudiants à entreprendre un effort d'écriture littéraire menant ainsi au dialogisme dont Bachtin écrivait qu'il constitue «la propriété la plus importante de l'œuvre littéraire. Chaque œuvre étant une réplique dans

---

<sup>29</sup> L. Vygotsky: *Pensée et langage*. Ed. Saint Etienne, 1997. In: I. Reuter: *A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion*. «Pratique» 2006, n° 131–132, p. 137.

<sup>30</sup> E. Bautier, J.Y. Rochex: *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris 1998. In: I. Reuter: *A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion*. «Pratique» 2006, n°s 131–132, p. 136.

<sup>31</sup> J. Lahire. In: *ibidem*, p. 137.

un dialogue linguistique qui dure depuis longtemps annonce une nouvelle expression»<sup>32</sup>.

Le projet d'atelier littéraire prévoit que la littérature n'est plus alors appréhendée comme savoir, mais aussi comme savoir-faire. Elle suppose des méthodes qui fortifient des comportements qui donnent à la personnalité une armature. Par ce biais, on retrouve une conception de la culture perçue comme transformation de l'individu et non comme seul savoir. Les ateliers d'écriture s'inscrivent dans cette perspective: celle d'une didactique conçue comme accompagnement et aide au travail de l'apprenant pour l'apprentissage de formes d'écriture de plus en plus variées et inventives. Nous essayons de travailler dans cette voie en proposant aux étudiants de Philologie Romane de lire et d'écrire des textes littéraires, afin d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de la littérature et de la culture françaises. Pendant les ateliers littéraires, les étudiants lisent les textes d'auteurs et écrivent leurs propres textes selon les contraintes proposées et établies en classe, «les référentiels d'évaluation, en matière d'écriture, ne sont pas tant des contenus restitués que des compétences manifestées. La connaissance de l'importance de ces compétences en actes et la prise en compte croissante des pratiques sociales de référence conduit à donner une plus grande place aux activités d'écriture accompagnées et guidées, durant le temps scolaire»<sup>33</sup>.

Keywords: *literary work, read and receive the foreign texts, pleasure of reading, literary workshop projects*

## “PROJECT TEACHING”

### – PROPOSAL OF LITERARY EDUCATION ON PHILOLOGICAL STUDIES

#### Summary

A literary work is mainly a linguistic text whose content requires broad knowledge. Semantic effects of a literary work, resulting from a variety of operations performed on all layers of the linguistic system – phonological, morphological, lexical, syntactic and

---

<sup>32</sup> A. Burzyńska, M.P. Markowski: *Teorie literatury XX wieku*. Kraków 2006, p. 164.

<sup>33</sup> Ch. Barre de Miniac, Ch. Poslaniec: *Ecrire en ateliers. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Paris 1999, p. 7.



prosodic, are a kind of a challenge for a sophisticated reader. However, for a student they may be discouraging, especially when he is exposed to foreign texts.

How to encourage students of foreign philology departments, in our case the students of the Romance studies, to read the texts thoroughly? How to diminish their fear of incomprehensibility, and how to introduce them into the world of the text and to provide pleasure of discovering the past and present presented worlds?

To answer these questions, the students of the Romance Institute of Szczecin University are offered the participation in literary workshop projects, where the linguistic material of the literary texts is thoroughly analyzed and becomes a tool of students' work.

*Translated by Sylwester Jaworski*

**DYDAKTYKA PROJEKTU  
PROPOZYCJE KSZTAŁCENIA LITERACKIEGO  
NA STUDIACH FILOLOGICZNYCH**

**Streszczenie**

Dzieło literackie jest przede wszystkim tekstem językowym, którego tworzywo wymaga wszechstronnej wiedzy. Efekty semantyczne utworu literackiego, wynikające z rozmaitych zabiegów dokonywanych na wszystkich poziomach systemu językowego: fonologicznym, morfologicznym, leksykalnym, składniowym i prozodyjnym są dla wytrawnego czytelnika zawsze pewnym wyzwaniem, natomiast dla ucznia mogą stać się powodem zniechęcenia, zwłaszcza w przypadku czytania i odbioru tekstów obcojęzycznych. Jak zachęcić studentów filologii obcych, a w naszym przypadku studentów filologii romańskiej do uważnej lektury, jak zniwelować ich lęk przed niezrozumieniem, a wreszcie wprowadzić ich w świat tekstu i obudzić prawdziwą przyjemność czerpaną z poznania dawnych i współczesnych światów przedstawionych? Na te pytania staramy się znaleźć odpowiedź, proponując studentom realizację projektu warsztatów literackich, w czasie których tworzywo językowe tekstów literackich poddane jest dokładnej analizie, ale też staje się swoistym narzędziem pracy.