

BAO Yening
Institut des Langues étrangères N°2 de Pékin
baoyening@hotmail.com



Synergies Chine n°7 - 2012 pp. 169-178

L'enseignement de la littérature française en classe de FLE en Chine actuelle privilégie trop l'interprétation et l'analyse des textes ou la pratique de la traduction, ce qui crée un déséquilibre entre la compréhension et l'expression, en négligeant un objectif très important des cours de langue, à savoir celui de la communication. Basé sur deux spécificités des textes littéraires, la fonction poétique du langage et la subjectivité de la lecture du texte littéraire, ce présent travail tente de proposer une nouvelle démarche pour mieux utiliser les documents littéraires. En insistant sur les lectures individuelles et les écritures par imitation, le professeur et ses étudiants réalisent une lecture collective et interactive, pour atteindre à la fin une compréhension approfondie des textes.

Mots-clés : documents littéraires, la fonction poétique du langage, ouverture du texte, interaction, subjectivité, lecture, production écrite.

In teaching French as a second language in China, emphasis has long been put on textual interpretation and analysis, as well as on translation practices. Such an emphasis has induced a disequilibrium of Chinese students in comprehension and expression of the two languages, while neglecting the real objective of communication in language classes. Taking ground on the two major characteristics of literary documents—the poetic function of language and subjectivity of reading literary works, this paper intends to raise a new pattern in using literary documents, which is to carry out collective reading and interaction in groups by professors, on insisting on individual reading and imitative writing, so as to enhance the comprehension in texts.

Key words: literary documents, poetic function of language, openness of texts, interaction, subjectivity, reading, writing.

在中国开设的法语课程中，一直以来，法国文学的授课形式都是偏重于文本的讲解和分析以及在此基础上的翻译实践，这种现状造成了学生理解和表达两种语言能力之间的严重失衡，忽视了语言课的“交际”目标。本文通过文学材料的两大特点——文学语言的诗学功能和文学作品的开放性为支撑，尝试对文学材料的使用提出一种新的方式，即从个体的阅读和模仿性的写作出发，展开集体的阅读和互动，从而深化对文本的理解。

关键词：文学材料；语言的诗学功能；文本的开放性；互动；主观性；阅读；写作。

Introduction

Les étudiants chinois ont tendance à lire les documents littéraires de la façon dont ils lisent les documents authentiques, dans l'optique d'acquérir des connaissances (linguistiques et culturelles). En réalité, l'utilisation des documents dépend dans une large mesure des caractéristiques de ces derniers. La plupart des étudiants et des enseignants chinois définissent la littérature par un type de langue soutenue. Cette opinion est accréditée par les dictionnaires. Dans le dictionnaire *Robert* (2001) est qualifié comme « littéraire » « un mot qui n'est pas d'usage familier, qui s'emploie surtout dans la langue écrite élégante ». Pourtant, ce découpage de la langue en tranches, allant de la langue la plus populaire à la plus soutenue, est contesté par la pratique des écrivains contemporains qui exploitent la littérature sous divers aspects. Frédéric Dard et Raymond Queneau, par exemple, puisaient leur inspiration dans l'emprunt de divers jargons populaires. De nombreux écrivains du vingtième siècle sont aussi des écrivains rebelles aux bonnes manières littéraires :

Les mots que j'emploie,

Ce sont les mots de tous les jours et ce ne sont point les mêmes. (Claudel, 1957 : 265)

Les créateurs littéraires cherchent toujours à forger un langage qui leur soit propre en utilisant la langue quotidienne. Le parti que nous pouvons tirer de cette divergence de points de vue sur les niveaux de langue de la littérature est le suivant : les documents littéraires, contrairement aux modèles du français écrit standard, devraient être conçus comme un moyen d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer toutes les possibilités culturelles et pragmatiques. Autrement dit, les documents littéraires, loin d'être un corpus figé ou un prétexte à enseigner d'autres connaissances aux étudiants, doivent servir d'intermédiaire pour la construction de leur propre savoir. Le présent travail vise à dégager certaines spécificités des documents littéraires utilisables dans un cours de FLE et à analyser comment ces caractéristiques peuvent influencer à la fois l'enseignement des professeurs et l'apprentissage des étudiants.

1. Utilisation actuelle des textes littéraires en classe de FLE et ses problèmes

En Chine, la littérature française en classe de FLE est généralement enseignée selon une méthode qui privilégie l'analyse et l'interprétation des textes, auxquelles est associée la pratique de la traduction. Cette méthodologie qui tourne autour de trois noyaux, grammaire-vocabulaire-traduction, est très répandue et n'a pas été modifiée depuis plusieurs dizaines d'années. Pour les étudiants à un niveau plus élevé (au moins 4 ans d'apprentissage), les enseignants tendent à mettre l'accent sur l'interprétation, et les textes cités ne jouent que la fonction de simples illustrations. Certains didacticiens ambitieux conseillent même d'ajouter un enseignement des critiques littéraires comme font les enseignants en France. En tout cas, l'organisation d'un cours littéraire repose souvent sur une connaissance du domaine qui inclut les textes littéraires, l'histoire littéraire et les travaux critiques. Les étudiants doivent dès le début se doter de nombreuses connaissances et apprendre à manier des

outils d'analyse. Cela pose plusieurs problèmes susceptibles de décourager les apprenants. Du point de vue de la réception, ces démarches sont considérées comme trop complexes et peu utiles par la majorité du public qui ne se destine à être ni chercheur en littérature ni professeur de langue. Du point de vue linguistique, ces façons d'utiliser les documents littéraires déséquilibrent les quatre compétences fondamentales en insistant trop sur la compréhension (compréhension textuelle, compréhension socio-culturelle, etc), aux dépens de l'expression.

Les objectifs traditionnels de l'utilisation des documents littéraires sont d'une part, d'enseigner les points grammaticaux et le vocabulaire, et d'autre part, d'expliquer la civilisation française. Mais les textes littéraires sont-ils vraiment capables de servir de modèles du « bon français » que les étudiants doivent imiter dans leur expression écrite ? Les étudiants ainsi que les enseignants se trouveraient par exemple devant un problème lexical, face à un extrait de *Madame Bovary* rempli de mots qui concernent le mobilier du 19^{ème} siècle et qui peuvent être rarement rencontrés à notre époque. L'objectif culturel peut également poser problème. Les romans de Balzac ou de Zola reflètent bien une réalité d'une certaine époque, mais pas du tout celle de nos jours. En outre, il est impossible de travailler sur de longs textes en classe, et de petits extraits détruisent dans une certaine mesure l'esthétique de l'œuvre. Il existe en Chine très peu de techniques de classe qui lient l'étude d'un texte littéraire avec l'apprentissage de la langue sans passer par des procédures que l'on pourrait qualifier de rigide. Voyons ce que réclame *le Programme de l'enseignement des langues étrangères pour les établissements supérieurs de Chine*: « Les cours de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères ont pour objectif de développer les compétences de lecture, d'appréciation et de compréhension des textes littéraires en version originale. Les étudiants doivent acquérir les connaissances et les méthodes de base pour les recherches et les critiques littéraires. » La littérature est prise trop au sérieux et passe pour quelque chose de sacré et d'immuable.

Considérant que l'enseignement de la littérature en Chine s'éloigne de l'objectif de la communication, nous proposons ici une nouvelle approche de l'utilisation des documents littéraires. Dans cette démarche, les professeurs sont encouragés à donner libre cours à l'interprétation individuelle des étudiants. Ils ne les orientent ni par la biographie d'un auteur ni par la présentation de l'histoire littéraire. Débarrassés de ces sources qui risquent de les bloquer, les étudiants « créent » le texte eux-mêmes. Contrairement à d'autres genres de textes qui ne souffrent pas la trahison du destinataire, un document littéraire déborde le contexte de l'écriture pour rester ouvert aux lecteurs postérieurs, raison pour laquelle les œuvres littéraires résistent le mieux au temps. Fondée sur la polysémie d'un texte littéraire, notre approche incite les étudiants à se rappeler leur histoire personnelle pendant la lecture et à créer ensuite leur propre texte à l'instar du texte modèle. Par le « pont » que constituent ainsi les textes littéraires, ils réalisent en même temps une production écrite et une interprétation personnelle.

2. Travail sur l'aspect poétique des textes littéraires

2.1. Fonction poétique du langage littéraire

Jakobson (1963) a proposé un schéma de la communication autour de six fonctions du langage : fonction référentielle, fonction expressive, fonction conative, fonction métalinguistique, fonction phatique et fonction poétique. Cette conception qui reste globalement pertinente est approuvée par les didacticiens et enseignants du FLE. Dans un document littéraire, c'est la fonction poétique qui serait dominante par rapport aux autres fonctions. La fonction poétique, pour Jakobson (1963 : 218), « met en évidence le côté palpable des signes », elle peut se caractériser par « la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte ». La pédagogie traditionnelle attache tout au contraire tant d'importance aux fonctions référentielle et métalinguistique qu'elle finit par « démembrer » une phrase littéraire. Aux yeux des enseignants, chaque phrase est porteuse de sens et les étudiants sont encouragés à chercher la signification du texte par les renseignements sur le contexte et à réexprimer cette signification par leurs propres connaissances linguistiques. Pour de nombreux enseignants chinois, « la littérature a quatre fonctions : celle de connaissance, d'instruction, de loisir et d'esthétique. Pour réaliser ces fonctions, il faut transmettre les signes culturels par l'interprétation des textes littéraires. » (Cai, 2006 : 602) L'interprétation métalinguistique intervient sous forme de synonymes, de paraphrases et la traduction du message dans la langue chinoise. Ainsi les activités s'organisent autour du remplacement des représentations poétiques par un langage pratique. On néglige alors la différence radicale entre le langage pratique et le langage poétique, comme le remarque Todorov (1984) : « Le langage pratique trouve sa justification en dehors de lui-même, dans la transmission de la pensée ou dans la communication interhumaine ; il est moyen et non fin ; il est, pour employer un mot savant, *hétérotélique*. Le langage poétique en revanche trouve sa justification (et donc toute sa valeur) en lui-même ; il est à lui-même sa propre fin, et non plus un moyen ; il est donc autonome, ou encore *autotélique* » (p.19). Dans la pédagogie traditionnelle chinoise, la distinction entre langage-objet (une phrase littéraire) et métalangage (une paraphrase ou une traduction) est trop souvent soulignée, autrement dit, les enseignants chinois de FLE tendent à expliquer un texte littéraire par un système d'équivalence au lieu de le considérer comme autonome. Le fait que le métalangage implique un travail de la langue parlant sur elle-même est négligé, alors que « la littérature ne réfléchissait jamais sur elle-même, elle ne se divisait jamais en objet à la fois regardant et regardé ; bref, elle parlait mais ne se parlait pas » (Barthes, 1964 : 110). Lorsque l'on tente d'utiliser le métalangage pour expliquer le côté poétique d'un texte, l'on risque de l'anéantir. Aussi les enseignants doivent-ils renoncer à l'explication d'un texte phrase par phrase. L'important n'est pas de trouver ou de donner un sens unique pour un texte littéraire, mais de sensibiliser les étudiants à la fonction poétique du langage.

2.2. La mise en pratique d'une démarche poétique

Il existe pourtant une parenté entre une phrase poétique et une phrase métalinguistique : toutes deux font un travail sur une même séquence

potentielle. Pour expliquer ces deux processus, l'on peut prendre comme exemple un vers des *Chants de Maldoror* de Lautréamont: « La Tamise brumeuse charriera encore une quantité notable de limon avant que mes forces soient complètement épuisées. » Cette phrase porte sur un cliché : *il passera beaucoup d'eau sous le pont*. « De l'eau est passée sous le pont » est une expression française stéréotypée qui signifie que *beaucoup de temps s'est écoulé*. Ici, le cliché est la séquence potentielle. Généralement, un enseignant expliquerait ce vers de Lautréamont par une phrase métalinguistique : *beaucoup de temps s'écoulera avant que mes forces soient complètement épuisées*. Dans ce cas, la fonction poétique du message est annulée. La phrase a été lancée par un noble lord britannique qui, après la perte de conscience de son fils, voulait venger celui-ci. Cette déclaration aurait été faite en anglais. Le poète prend conscience de la nécessité d'une représentation culturelle et linguistique de l'Angleterre ; il transforme donc la séquence potentielle en une phrase qui fait référence à l'image exotique de la Tamise. En changeant de paradigme, le poète fait d'une phrase plate et neutre une mimésis du comportement britannique. La fonction poétique de cette phrase réside dans la parodie des personnages étrangers et mondains (Riffaterre, 1979 : 46-47). En remplaçant des mots sur l'axe paradigmatique, le poète fait oeuvre d'inventivité. Peytard (1982) a raison de dire que « la fonction poétique consiste à remarquer ou à créer une équivalence paradigmatique et à la projeter sur l'axe syntagmatique en une séquence plus ou moins surprenante. La fonction métalinguistique, à l'inverse, consiste à partir d'une séquence de l'axe syntagmatique et à la mettre en équivalence sémantique avec une autre séquence. » (pp.26-27).

En constatant cet aspect du langage littéraire, les enseignants devraient déplacer leur point de focalisation depuis l'axe syntagmatique vers l'axe paradigmatique. Pour atteindre cet objectif, ils pourraient introduire dans leurs cours l'écriture par imitation afin de mettre en valeur la fonction poétique du texte. Ces activités créatives s'appuyeraient alors sur un changement de paradigme.

Pour mieux idémontrer notre proposition, nous rapportons ici le résultat d'essais que nous avons effectués en cours de FLE. Ces exercices créatifs ont notamment mis l'accent sur l'aspect poétique des documents littéraires.

Déroulement

Il s'agit d'un texte extrait de *Je me souviens* de Georges Perec. La première lecture pourrait être silencieuse ou à haute voix.

1

Je me souviens des dîners à la grande table de la boulangerie. Soupe au lait l'hiver,
soupe au vin l'été.

2

Je me souviens du cadeau Bonux disputé avec ma sœur dès qu'un nouveau paquet
était acheté.

3

Je me souviens des bananes coupées en trois. Nous étions trois.

4

Je me souviens de notre voiture qui prend feu dans les bois de Lancôme en 76.

5
Je me souviens des jeux à l'élastique à l'école.
6
Je me souviens de la sirène sonnante, certain après-midi, à côté de l'école et qui
vrombissait jusqu'à envahir l'espace que nous habitons.
7
Je me souviens de Monsieur Mouton, l'ophtalmo, qui avait une moustache blanche.
8
Je me souviens des Malabars achetés chez la confiseuse au coin de la rue.
9
Je me souviens de l'odeur enivrante des livres, à la rentrée scolaire.
...
---- *Je me souviens*, Georges Perec

Nous avons remarqué que les phrases commencent tous par l'expression « je me souviens » et que les événements en question sont en général des plaisirs ou des ennuis minuscules de l'enfance. Au lieu d'analyser le texte, nous avons demandé directement aux étudiants d'imiter le style de l'auteur et de réaliser une écriture collective.

Les transformations de chaque paradigme reflètent la réception du message chez les apprenants. En voici quelques-unes :

1. Je me souviens des feux d'artifice multicolores que j'ai vus sur les épaules de mon grand-père.
2. Je me souviens des chansons d'enfants qui m'accompagnaient sur le chemin d'école.
3. Je me souviens de la première neige en 2000.
4. Je me souviens des nouveaux vêtements achetés par ma mère pour la fête du printemps.
5. Je me souviens du sourire de mes parents quand j'ai eu une bonne note à l'examen.

Les étudiants ont bien compris ce qu'ils devaient écrire, et nous n'avons même pas eu à préciser la consigne d'écriture. La plupart d'entre eux ont raconté des événements qui arrivent à tout le monde et qui sont souvent sans aucune importance. Au cours de l'écriture collective, nous avons fait de nombreuses constatations :

Premièrement, les participants utilisent rarement de « beaux » adjectifs, c'est-à-dire qu'ils évitent un langage fleuri. Le texte modèle de Perec nous offre plusieurs façons de qualifier un objet : soit par un adjectif, soit par une proposition relative, soit par un participe (présent ou passé). Les adjectifs choisis par les étudiants sont ceux d'un large emploi dans notre vie quotidienne tels que grand, petit, nouveau, premier, bon...sauf quelques-uns, comme « multicolore ». A ce moment-là, le professeur peut demander à ses étudiants de comparer les adjectifs qu'ils ont écrits avec ceux de Perec (grande et blanche) et ces derniers sont en mesure de remarquer eux-mêmes ce style de l'auteur. Deuxièmement, la plupart des apprenants (65%) ont préféré se servir de la formule « je me souviens de + quelque chose + une proposition relative », avec 30% des étudiants qui ont employé des participes. Très peu ont choisi une

brève présentation par des adjectifs. Cette préférence est aussi évidente chez l'écrivain, qui, par ses souvenirs, raconte de simples faits au lieu de les décrire. Parmi les fragments (numérotés de 1 à 9) de Perec, sept concernent une action et deux (la septième et la neuvième) un état. L'on voit donc que, pendant l'observation et l'imitation de la succession syntagmatique, les étudiants ont été assez sensibles à la littérarité du texte modèle.

A partir de ce premier travail, nous avons pu tirer une conclusion sur le style de l'écrivain. Pour décrire de petits événements quotidiens, Georges Perec a recours à une platitude. Il se contente d'exposer ces événements tels quels. C'est une harmonie entre la forme et le sens. Cette simplicité est peut-être la meilleure façon de raconter quelque chose de banal et d'insignifiant, qui est sur le point d'être oublié. Par la lecture et la réécriture, les étudiants sont arrivés à saisir le style de l'écrivain. Ils sont aptes à mentionner une anecdote tout à fait personnelle avec une légèreté apparente.

Troisièmement, sur le plan linguistique, ces petits éléments et ces petites perceptions invitent facilement les apprenants à prendre la relève pour écrire une suite à ce texte. L'intérêt de cette activité réside aussi dans le fait que les souvenirs évoqués par les étudiants étaient finalement communs au groupe. Du coup, les souvenirs de chacun se sont répondus les uns les autres et ont fait écho à d'autres souvenirs. La lecture mutuelle de leurs propres souvenirs a abouti naturellement à un échange à la fois linguistique et émotionnel.

3. La subjectivité de la lecture et le travail pour favoriser l'interaction

3.1. De la lecture subjective à travers le champ des possibilités à une écriture appuyée sur un certain plaisir narcissique.

Dans les universités chinoises, un cours de la littérature française est souvent associé aux efforts de traduction. Il est à noter que la traduction repose sur le principe de la fidélité, tandis que la littéralité d'un texte dépend dans une large mesure de l'interprétation très personnelle du lecteur. « Le poète donne à l'œuvre son nom, le lecteur, son image » (Jabes, 1959 : 228). Barthes (1982) parle du plaisir de lire provoqué soit par la reconnaissance soit par la rupture par rapport à l'attente du lecteur. De nombreux critiques contemporains considèrent le texte comme « ouvert ». Cela implique à la fois que le texte garde les traces des autres écrivains lus par l'auteur et que le lecteur effectue en effet une lecture sélective et individuelle :

Le verbe « lire » avait pour les Anciens, une signification qui mérite d'être rappelée et mise en valeur en vue d'une compréhension de la pratique littéraire. « Lire » était aussi « ramasser », « cueillir », « épier », « reconnaître les traces », « prendre », « voler ». « Lire » dénote, donc, une participation agressive, une active appropriation de l'autre. (Kristeva, 1969 : 181)

L'étudiant-lecteur peut profiter de sa propre situation socio-culturelle pour trouver la signification d'un texte et cette situation l'aide à établir un champ de possibilités d'interprétation. « La notion de champ, empruntée à la

physique, implique une vision renouvelée des rapports classiques (univoques et irréversibles) de cause à effet, que remplacent un système de forces réciproques, une constellation d'événement, un dynamisme des structures » (Eco, 1965 : 29-30). Ainsi, la compréhension n'est plus linéaire, elle constitue un réseau de significations grâce à la lecture collective et interactive de plusieurs étudiants (s'ils viennent de différents pays, cela ajoute encore à la richesse de la lecture). Un texte littéraire peut être travaillé d'une façon individuelle (puisque « le visage qui se mire dans la glace n'efface pas le précédent » (Jabes, 1959 : 188)) et collective. Au lieu d'attendre de ses étudiants une interprétation univoque qui serait « correcte », l'enseignant ne leur demande pas ce qu'ils comprennent, mais ce qu'ils pensent du texte donné. Sans crainte d'une mauvaise réponse, les étudiants seraient plus motivés.

Après la lecture apparaît la nécessité d'écrire. Le texte est défini par Kristeva comme écriture-lecture et inversement. Ainsi, le processus d'apprentissage devrait être une transformation de lecture en écriture. Nous pourrions également apercevoir dans leur propre création ce que les étudiants ont compris du texte originel et ce qu'ils ont « pris » de leur contexte culturel. Cette écriture doit être une action d'imitation. En se servant du modèle littéraire, les étudiants mettent en relief le point commun qu'ils ont trouvé pendant la lecture avec l'auteur ainsi que leur divergence. A travers l'écriture-réplique (fonction ou négation) du texte originel, s'établit un dialogue de deux discours (celui de l'écrivain-auteur et celui de l'étudiant-lecteur). En tout cas, « *Ecrire* serait le *lire* devenu production, industrie » (Kristeva, 1969 : 181) et Lautréamont a raison de dire que « le plagiat est nécessaire ».

3.2. La mise en pratique de cette pédagogie ouverte

Lorsqu'il s'agit de justifier cette démarche pédagogique, nous rencontrons le premier problème, celui du choix des documents. Notre méthodologie consiste à engager une lecture individuelle et interactive ; nous proposons donc des textes littéraires qui privilégient l'aspect communicatif et dont le potentiel interactif est riche. Il faut avant tout éviter les œuvres obscures en considérant que la lecture des textes réside plutôt dans la compréhension que dans le déchiffrement. En outre, les textes trop clairs ne sont pas conseillés, puisqu'ils n'ont pas d'éléments suffisants pour solliciter les réactions personnelles.

Prenons par exemple ce poème de Prévert :

Ce n'est pas moi qui chante
C'est les fleurs que j'ai vues
Ce n'est pas moi qui ris
C'est le vin que j'ai bu
Ce n'est pas moi qui pleure
C'est mon amour perdu

Etape I : phase de découverte

Dans cette étape, l'enseignant demande à ses étudiants quelle(s) émotion(s) le poème évoque en eux. Il lui est recommandé de poser des questions comme :

« Pourriez-vous relever les verbes qui expriment le sentiment du poète ? » Dans ce cas-là, les étudiants devraient remarquer les mots « chanter », « rire » et « pleurer », à partir desquels nous pouvons constater une opposition entre deux émotions. Ensuite, l'enseignant peut guider l'attention de ses étudiants sur la syntaxe des vers en leur demandant comment le poète met en relief son intériorité. Ces derniers vont certainement découvrir les marqueurs emphatiques « c'est...qui » et « c'est...que » ainsi qu'une alternance de la négation et de l'affirmation. A partir des remarques recueillies, s'élabore petit à petit une avancée dans la compréhension.

Etape II : phase de la production écrite

Très différente de la méthodologie traditionnelle, notre approche insiste sur la nécessité de la création personnelle des étudiants-lecteurs. En effet, la lecture et l'écriture ne doivent pas être enseignées séparément mais peuvent être développées en stimulant le désir de communiquer des apprenants. Cette attention centrée sur l'engagement personnel des étudiants leur permet d'approfondir dans l'autre sens la compréhension du texte littéraire. Dans cette phase, le professeur peut demander à ses étudiants d'écrire une variante en utilisant la même structure que le poème modèle. Mais ils sont libres dans le choix du thème à traiter. Nous citons quelques-unes de leurs créations :

Ce n'est pas moi qui mens,
C'est les choses que j'ai crues.
Ce n'est pas moi qui insiste,
C'est tout ce qu'il a fallu.
Ce n'est pas moi qui grandis
C'est les épreuves que j'ai connues.

Ce n'est pas moi qui ris,
C'est les contes de fée que j'ai lus.
Ce n'est pas moi qui pleure,
C'est mon enfance disparue.
Ce n'est pas moi qui meurs,
C'est mes croyances maintenues.

Une certaine mélancolie transparait dans chacune de ces deux réalisations. La tristesse provoquée par une confiance perdue est partagée. Dans le premier poème, les mots « mentir », « croire », « épreuves » ont la même signification que les mots « mourir » et « croyances » du deuxième. De plus, ces deux jeunes poètes chinois francophones éprouvent en même temps une nostalgie : « grandir » avec les « épreuves connues » et sentir son « enfance perdue ».

Etape III : phase de l'exploration

L'émotion est contagieuse. Bien que l'enseignant n'ait donné à l'avance ni les renseignements sur le contexte de la création, ni les explications détaillées du poème, les apprenants ont pris conscience de la tonalité de l'œuvre pendant la lecture et ils expriment ce qu'ils ont compris par leur écriture. A ce stade-là, l'enseignant peut faire une analyse plus détaillée avec ses étudiants. Il y a dans la vie des hauts et des bas, et le poète cherche à exprimer l'inconstance du cœur humain et le changement des choses. Les uns rient, les autres pleurent ; les uns gagnent, les autres perdent ; il y a des moments pénibles comme des moments délicieux.

Conclusion

A partir de la fonction poétique du langage littéraire et de la confrontation entre la subjectivité investie dans l'écriture d'un texte et celle suscitée par la lecture d'un texte littéraire, nous avons proposé une nouvelle méthode d'enseignement de la littérature en classe de FLE. Contrairement à la méthode traditionnelle qui attire l'attention autour de l'interprétation du sens, nous attachons plus d'importance sur la lecture individuelle et l'écriture par imitation. Ces deux activités s'influencent pour favoriser une lecture collective et approfondir la compréhension. Dans cette méthodologie, le rôle de l'enseignant n'est plus de donner des renseignements ou des illustrations, mais de guider ses étudiants dans la découverte du texte.

Bibliographie

- Claudel, P., 1957. *Oeuvre poétique*. Paris : Gallimard.
- Barthes, R., 1964. *Essais critiques*. Paris : Editions du Seuil.
- Barthes, R., 1982. *Le plaisir du texte*. Paris : le Seuil.
- Eco, U., 1965. *L'œuvre ouverte*. Paris : Editions du Seuil.
- Jakobson, R., 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.
- Jabes, E., , 1959. *Je bâtis ma demeure*. Paris : Gallimard.
- Cai Y.H, 2006. « La transmission culturelle dans l'enseignement de la littérature anglaise ». Wuhu : *Journal de l'Université normale de l'Anhui*.
- Kristeva, J., 1969. *Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Editions du Seuil.
- Peytard, J., 1982. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
- Riffaterre, M., 1979. *La production du texte*. Paris : Editions du Seuil.
- Todorov, T., 1984. *Critique de la critique, un roman d'apprentissage*. Paris : Editions du Seuil.