



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

## Valoriser la littérature francophone en classe de français langue étrangère — l'exemple de *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie

**Guillaume Jeanmaire**

Université Korea, Corée du Sud<sup>1</sup>

[gjeanmaire@korea.ac.kr](mailto:gjeanmaire@korea.ac.kr)

**Arnaud Duval**

Université Hankuk des Études Étrangères, Corée du Sud

[duval.arnaud@gmail.com](mailto:duval.arnaud@gmail.com)

Reçu le 30-03-2019 / Évalué le 06-06-2019 / Accepté le 31-07-2019

### Résumé

Dans *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Dai Sijie, écrivain chinois francophone, met en scène sa passion pour la littérature française. Il représente un modèle pour les apprenants de FLE et offre des pistes méthodologiques à leurs enseignants. Soucieux de valoriser l'implication des apprenants lecteurs, nous présentons nos pratiques d'approches du texte littéraire (par dévoilement progressif, jeux d'écritures, recours aux supports cinématographiques, etc.), illustré par de nombreux extraits de son œuvre. Nous montrons ainsi combien ce récit contribue à la rencontre des patrimoines français et chinois et constitue une ressource précieuse pour nos classes.

**Mots-clés :** didactique du FLE, approches du texte littéraire, littérature chinoise francophone, implication du lecteur

### 在对外法语课堂中如何灵活运用法语文学著作？以戴思杰的《巴尔扎克与小裁缝》为例

**摘要：**在《巴尔扎克与小裁缝》这部作品中，旅法华人作家戴思杰展示了他对法国文学的特殊情感。事实上，戴思杰本人为法语学习者塑造了一个榜样，同时也为我们法语教学工作者提供了教学方法的思路。为凸显“融入-学习者”这一构思，以《巴尔扎克与小裁缝》这部作品中的多处摘要为例，本文解析了多种教学实践（循序渐进、文字游戏、利用影视媒介等）以实现“融入文学文本”。可以说这部著作不仅构成了中法两国文化遗产碰撞的典范，也为对外法语课堂的教学提供了宝贵素材。

**关键词：**对外法语教学；文学作品读解方法；华人法语文学；读者融入

## Promoting Francophone Literature in FFL Class: an example with *Balzac and the little Chinese Seamstress* by Dai Sije

### Abstract

In *Balzac and the Little Chinese seamstress*, Dai Sijie, a French-speaking Chinese writer, stages his passion for French literature. An inspiration for FFL learners, his novel offers methodological tips to teachers too. Cautious to foster the involvement of readers, we present hereafter a reflection on how we promote literature in class (by progressive disclosure of the story, writing activities, use of cinematographic adaptations, etc.). Using numerous excerpts from his work, we show how it contributes to the encounter of French and Chinese heritage and constitutes a precious resource for our classes.

**Keywords:** didactics of the FLE, approaches of the literary text, French Chinese literature, implication of the reader

### Introduction

L'usage de textes littéraires en classe de FLE paraît au premier abord délicat et complexe, et ne semble pas servir le quotidien des apprenants. Cependant, sans être instrumentalisée, l'œuvre littéraire constitue un véritable déclencheur d'échanges et apporte bien plus que le simple exercice de lecture auquel elle est trop souvent réduite : le texte littéraire génère d'autres textes, il se lit, se dit, s'écoute, se visionne, se commente : *Mettre en relief les liens qui unissent les littératures, c'est dresser des passerelles entre les cultures et dans une classe de langue, créer un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre* (Gruca, 2010 : 71).

La lecture littéraire en contexte scolaire rencontre cependant plusieurs écueils identifiés par Béguelin-Argimón (2016). Trop souvent passifs ou inhibés lors d'activités d'interprétation en classe (Baroni et Rodriguez, 2014), les étudiants lisent peu. Afin de remédier à ces difficultés, certaines approches valorisent en classe, les corpus dits « ordinaires », personnels, les « coups de cœur » des apprenants (cf. Goncourt des lycéens), grands oubliés des contextes scolaires ou académiques (Rouxel, Langlade, 2004) ; d'autres initiatives valorisent l'apport des lecteurs à la réalisation de l'œuvre lue, prennent en compte toutes les réactions et productions des lecteurs et établissent en classe de FLE des correspondances entre divers domaines, culturels et littéraires (Mazaauric et al., 2011).

Dans le cadre d'un cours d'initiation à la littérature pour des étudiants<sup>2</sup> coréanophones et sinophones (un tiers de nos effectifs environ), notre réflexion portera ici sur la lecture littéraire, l'objectif étant d'en faciliter l'accès en classe de FLE.

Nous avons choisi *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie, auteur chinois francophone, car il nous a semblé que cette histoire présentait des traits communs avec le parcours de nos étudiants et avec nos pratiques d'enseignement.

Nous montrerons qu'à la manière des protagonistes de ce récit, Luo et le narrateur, dont les passions littéraires transforment profondément une communauté villageoise très éloignée de toute manifestation culturelle étrangère, notre approche vise, par découverte progressive des extraits choisis (Collès et Dufays, 2007), à susciter l'implication du sujet lecteur telle qu'observée par Lacelle et Langlade (2007).

Les deux personnages de Dai appliquent des principes proches de la didactique de « l'implication » de Rouxel et Langlade (2004) et de l'approche interpersonnelle de la littérature de Cicurel (1991). Constatant que le récit littéraire nourrit l'esprit, la relation à soi-même et à l'autre, nous montrerons comment leur accompagnement méthodique à la lecture littéraire nous permet de partager les implicites de patrimoines éloignés dans le temps et l'espace, de solliciter et d'entretenir un intérêt pour les récits fictifs ou, comme ici, partiellement autobiographiques.

### 1. Implication du sujet lecteur et choix du corpus

À l'écoute comme à la lecture du texte, la découverte d'éléments langagiers et culturels nous semble favoriser l'implication des apprenants (Rouxel, Langlade, 2004). Lacelle et Langlade (2007) ont théorisé les modalités de cette implication du sujet dans le texte littéraire. Ils observent que le contenu fictionnel d'une œuvre passe par le « filtre personnel » de ceux qui reçoivent le texte et projettent sur l'histoire leurs conceptions propres. Le lecteur conçoit intérieurement un ensemble d'images et de sons (opère une « concrétisation imageante ou auditive ») ; les qualités formelles du récit ont sur lui un « impact esthétique », sa lecture établit des liens de causalité, de conséquences entre les diverses situations décrites (« cohérence mimétique »), recompose pour partie l'histoire au gré de son imagination (« activité fantasmatique ») et, par « réaction axiologique », soumet les personnages à des principes déontologiques.

Par ailleurs, le recours à la littérature en classe de langue accroît les connaissances sur la culture rencontrée (Collès et al., 2006). L'étude de textes littéraires complète l'acquisition d'éléments du quotidien et suscite un travail réflexif sur les implicites sociologiques et sémiologiques. *La littérature est un objet complexe, [...] marqué par des énoncés et des énonciateurs particuliers, soumis à des contextes précis et à des fins esthétiques, influencé par des causes historiques, sociologiques, psychologiques, culturelles* (Gruca, 2010 : 71).

Le choix d'auteurs chinois francophones<sup>3</sup>, ayant eux-mêmes connu les difficultés de l'expatriation académique, comme beaucoup de nos apprenants asiatiques, illustre le difficile apprentissage d'une langue étrangère, devenue pour eux langue seconde et, mieux encore, langue d'écriture. Ces auteurs francophones décrivent la variété des conditions et des situations d'apprentissage, les contraintes, mais aussi la richesse des rencontres. Dai montre ci-dessous combien de brillants étudiants (lauréats, boursiers) n'échappent pas aux difficultés des apprentissages tardifs, à l'inévitable et parfois douloureuse phase d'acculturation.

**Extrait 1 :** *Muo arriva à Paris, après avoir brillamment réussi, en Chine, un concours cruellement difficile et obtenu une bourse du gouvernement français [...] Au début, comme Muo ne maîtrisait pas le français, il parlait en chinois, langue dont son psychanalyste ne comprenait un traître mot.* (Dai, 2005 : 23).

Dai dépeint des itinéraires singuliers, un brassage de rencontres, précieux pour les apprenants, particulièrement sensibles aux récits biographiques, aux récits de transformation, de réflexion sur des événements passés. Les récits d'auteurs expatriés permettent en effet aux apprenants de relativiser leurs difficultés, de progresser « entre identification et autonomie » (Bouvier-Lafitte, 2013 : 85). Chez cet auteur chinois, la prégnance de sa culture natale se reflète dans une intertextualité de références, historiques, littéraires et picturales, ponctuée d'allusions auxquelles nos apprenants sinophones ne sont pas insensibles : ils y retrouvent des adages ou des maximes traduits littéralement du chinois, etc. (« un cœur sincère peut faire s'épanouir une pierre », Dai, 2000 : 55). « Au fil du récit, des traces sonores, graphiques [...] de la langue chinoise souterraine s'inscrivent dans l'écriture en français » (Bouvier-Lafitte, 2013 : 91-92). Les extraits 2 et 4 constituent un exemple de la présence de ces références implicites :

**Extrait 2 :** *Aujourd'hui, il se demande ce qu'est devenu ce graffiti de sa jeunesse. Il ne l'avait pas écrit dans la forme simplifiée du chinois contemporain, [...], mais dans cette écriture primitive sur carapace de tortue, vieille de trois mille six cents ans, où l'idéogramme « rêve » [...] un trait épuré dont l'harmonie n'a rien à envier à celui de Cocteau, symbolisant un œil endormi exprimé par trois crochets inclinés - les cils - avec, au-dessous, une main humaine qui le désigne du doigt, comme pour dire : même endormi, l'œil continue de voir, méfiez-vous !* (Dai, 2005 : 22-23).

Ce registre psychanalytique n'est-il pas nouveau pour un lectorat formé aux principes confucéens ? Ces phénomènes de métissage culturel se manifestent non seulement par la diglossie (extrait 4), mais aussi par les aphorismes (*la beauté d'une femme est un trésor qui n'a pas de prix*, Dai, 2000 : 229), la sobriété du style ou la concision de phrases laconiques :

**Extrait 3 :** *Il écouta, dans une immobilité théâtrale. Muo hésita. Une minute passa encore, puis tout se produisit en même temps : le calme revint ; le coureur, soulagé, respira ; les fourmis s'ébranlèrent.* (Dai, 2005 : 96).

Par ailleurs, plusieurs de nos apprenants, sinophones, reconnaissent aisément dans les récits d'auteurs chinois francophones les emplois onomastiques de surnoms (*le Mentor, le Binoclard*, Dai, 2000), les traductions littérales de noms (*Petit Chemin, Volcan de la Vieille Lune*, Dai 2005) et de toponymes (*la montagne du Phénix du Ciel*, Dai 2000), des sinogrammes familiers qui restent énigmatiques pour ceux qui n'en déchiffrent ni l'image, ni le son, ni le sens :

**Extrait 4 :** *[...] son nom de famille [est] composé d'un idéogramme dont la partie gauche signifie « ancien » ou « vieux », et la partie droite « lune ». Quant à son prénom, C., il est également constitué de deux parties, dont la gauche veut dire « feu » et la droite « montagne ». Jamais nom ne fut plus porteur de solitude : « Volcan de la Vieille Lune », mais jamais non plus il ne le fut de tant de beauté graphique et de magie sonore.* (Dai, 2005 : 38).

Plus encore, au-delà du support langagier et culturel, l'œuvre de Dai fournit de nombreuses suggestions pédagogiques. Par une mise en abîme, elle permet de s'identifier aux personnages et invite, passage après passage, à commenter notre lecture, à la manière de Luo et du narrateur, sollicitant les réactions de notre auditoire (cf. Lacelle et Langlade, 2007). L'extrait ci-dessous, au cours duquel Luo lit des passages à la petite couturière, résume à lui seul un ensemble de pratiques comparables à celles des enseignants de FLE.

**Extrait 5 :** *Lire à voix haute une page entière me paraissait insupportablement ennuyeux, et je décidai de faire une lecture approximative, c'est-à-dire que je lisais d'abord deux ou trois pages ou un court chapitre [par dévoilement progressif], pendant qu'elle travaillait à sa machine à coudre. Puis, après une courte rumination, je lui posais une question ou lui demandais de deviner ce qui allait se passer [jeu des hypothèses]. Une fois qu'elle avait répondu, je lui racontais ce qu'il y avait dans le livre, presque paragraphe par paragraphe [lecture détaillée]. De temps à autre, je ne pouvais m'empêcher d'ajouter des petites choses à droite à gauche, disons des petites touches personnelles, pour que l'histoire l'amusât davantage [« cohérence mimétique »]. Il m'arrivait même d'inventer des situations [« activité fantasmatique »], ou d'introduire l'épisode d'un autre roman, quand je trouvais que le vieux père Balzac était fatigué [« impact esthétique »].* (Dai, 2000 : 186-187).

Pour favoriser un engagement plus important du sujet lecteur, il convient dans certains cas que l'enseignant adopte « une position médiatrice minimale entre le

texte littéraire et l'apprenant, en privilégiant les activités qui laissent l'initiative à ce dernier » (Aiala et de Mello, 2015 : 10).

## 2. Stratégies d'approches de la lecture littéraire

Afin de rendre la lecture de cette œuvre plus attractive encore, nous initiions nos lecteurs, à ce que Cuq et Gruca (2002) nomment des « stratégies d'approche », identifiant d'abord les « indices de surface », présents sur la couverture et dans le paratexte (première et quatrième de couverture, titres, incipit). Dans un second temps, nous consultons avec la classe des témoignages issus de sites de catalogage (Livradict, Babelio, Booknode) qui permettent de caractériser l'œuvre :

*Avec plus d'attention...et toujours autant de plaisir... [Dai montre] aussi que la liberté que donne les Livres, la lecture de la littérature peut faire s'envoler « votre amoureuse », vers la ville et ses propres rêves... !!) (Babelio<sup>4</sup>).*

Au jeu des hypothèses, le titre offre aussi un ensemble d'indices. *Le complexe de Di*, par exemple, autre roman du même auteur, homophonie intentionnelle avec le complexe « d'Œdipe », fait allusion au cheminement psychologique du personnage principal (Dai, 2005). Avant de découvrir ensemble plus en détail quelques-uns des développements narratifs, nous leur suggérons de formuler un titre ou un incipit différents.

Les choix graphiques retenus par l'éditeur pour la couverture apportent aussi un lot d'indices : des éditeurs de pays différents valorisent le roman avec des éléments graphiques qu'il est bénéfique de commenter en classe. Pour Bouvier-Lafitte (2013), la présence d'un sceau à la cire rouge sur la couverture de *L'éternité n'est pas de trop* présente les caractères *shan* et *shui* [山水] (montagne-eau, *paysage*), qui renseignent les lecteurs sinophones sur les éléments qu'ils vont rencontrer.

La couverture d'une œuvre littéraire, comme l'affiche d'un film, diffère souvent selon les pays où ces œuvres sont distribuées. Nous interrogeons les apprenants sur les raisons de ces différences, sur les éléments iconographiques récurrents, les implicites dont ils sont porteurs, les représentations qui seraient les plus appropriées selon eux et de quelle manière chacune des illustrations interpelle le lectorat. La couverture de l'édition Folio, chez Gallimard, du *Complexe de Di* est par exemple constituée d'un photomontage : des sandales rouges, les pieds d'un personnage féminin au bord d'un ponton ; dans l'eau se reflète le ciel. En haut à gauche de l'image, une forme rouge. Est-ce un poisson ? Un cerf-volant ? Le personnage va-t-il se jeter à l'eau ? S'envoler ? Chaque interprétation viendra nuancer les échanges de la classe.

Grâce à la bande-annonce d'une éventuelle version filmée, lorsqu'elle est disponible, nous formulons avec eux des hypothèses pour « pré-dire » le récit (Collès et Dufays, 2007 ; Dufays, Gemmene et Ledur, 2005). Dans notre cas précis, une adaptation cinématographique, réalisée par l'auteur lui-même, permet de compléter notre approche de l'œuvre. Recourir à de nouveaux modes de représentation culturels et langagiers, par le plaisir du texte et de l'image, renforce l'expérience de l'altérité et a plus de chances de séduire une communauté étudiante habituée aux supports multimédia. Elle conduit l'apprenant au-delà des stéréotypes, par des situations d'apprentissage plus largement documentées. Connaissant l'appétence des apprenants pour le septième art, nous préparons leur découverte des œuvres littéraires en comparant, quand cela est possible, des passages avec leur adaptation à l'écran. Nous faisons par ailleurs rédiger des présentations (réalisateur, acteurs, synopsis, avis sur le film), comparer le résumé et la bande-annonce, la première de couverture et l'affiche, le premier chapitre avec les premières scènes du film, en demandant aux apprenants de relever et d'interpréter les thèmes déployés par les romanciers. Les exemples portés à l'écran ne manquent pas, mais à défaut d'œuvres complètes adaptées, un simple résumé accompagné d'une bande-annonce constitue des ressources langagières et culturelles exploitables. Là encore, tourné en 2002, *Balzac et la petite tailleuse chinoise* présente des contrastes intéressants à analyser. Des commentaires sélectionnés en ligne viendront étayer les diverses interprétations : *J'avais également vu avec grand intérêt l'adaptation cinématographique de ce livre... J'avais par contre [oublié] la chute de ce récit inattendue.* (Babelio, note 5).

C'est l'occasion de commenter les modifications imposées au récit. Ici, l'auteur propose une chute différente selon les versions, écrite ou filmée. La bande-annonce<sup>5</sup> montre combien l'écrivain est conscient du pouvoir des images et de leur complémentarité avec l'écrit, ce dont Dai témoigne explicitement dans ce passage où une jeune paysanne invite les deux jeunes citadins à partager leurs connaissances cinématographiques et leurs talents de narrateurs :

**Extrait 6 :** *Récemment, j'ai entendu dire que tu racontais merveilleusement bien les films, avec ton copain. Je suis allée en parler au chef de mon village, et il est d'accord pour envoyer deux paysans à la petite mine, vous remplacer pendant deux jours. Et vous, vous viendrez dans notre village nous raconter un film.* (Dai, 2000 : 47-48).

Ici, l'auteur établit implicitement une équivalence entre le récit d'un conteur et le dur labeur de quatre mineurs. L'enthousiasme de la jeune fille à convaincre le chef est une preuve supplémentaire de la reconnaissance implicite de leur talent.

### 3. Vers une lecture approfondie

En préparation à une lecture plus analytique, nous effectuons un survol du texte pour un premier repérage d'informations, afin d'identifier les indices nécessaires à la compréhension générale des passages. Nous guidons ensuite les lecteurs par des questions appropriées vers des éléments essentiels. Observons un exemple de questions proposées avec cet extrait :

**Extrait 7 :** *Nous fûmes surpris de voir comment le réveil prit sur les paysans un véritable pouvoir, presque sacré. [...] Chaque matin, c'était le même rituel : le chef faisait les cent pas autour de chez nous [...] Et à neuf heures pile, il donnait un coup de sifflet long et assourdissant, pour que tous les villageois partent aux champs. – C'est l'heure ! Vous m'entendez ? criait-il rituellement vers les maisons dressées de toutes parts.* (Dai, 2000 : 23).

Questions : Pourquoi le chef est-il fasciné par ce petit objet ? Pourquoi a-t-il la charge de réveiller le village ? Quelles comparaisons avec nos rythmes modernes ?

Passées ces « stratégies d'approche » et de compréhension globale, nous avançons par un « dévoilement progressif » de l'histoire (Collès, Dufays, 2007 : 65), par de courts extraits commentés un à un pour ménager l'intrigue et leur curiosité. Au préalable, nous identifions les difficultés présentes dans les extraits choisis, en les sélectionnant de sorte à limiter l'utilisation des dictionnaires, pour ne pas ralentir la lecture et pour rendre la découverte plaisante. Ainsi fragmenté, le texte est progressivement soumis aux apprenants, accompagné de questions adaptées aux publics cibles, posées oralement ou par écrit, pour en faciliter un peu plus la compréhension. Chaque fragment suscite des hypothèses collectivement formulées.

**Extrait 8 :** *M. Nivat [le psychanalyste] le reçut avec le calme et la patience d'un missionnaire chrétien écoutant avec clémence les fantasmes et secrets intimes d'un nouveau converti touché par la grâce de Dieu. [...] Parfois, au milieu d'un long monologue, Muo, emporté par son Surmoi, se replongeait dans des souvenirs de la Révolution culturelle, et il riait, riait [...] sous les yeux du Mentor qui ne l'interrompait pas, mais le soupçonnait, en son for intérieur, de se moquer de lui.* (Dai, 2005 : 24-25).

Pris en considération dans la découverte du champ littéraire, les apprenants participent à l'élaboration du sens. Ils s'entraident pour déduire la signification de mots nouveaux, et prennent une part active et avertie à ce que Mercier (2010 : 190) nomme la « réalisation » du texte littéraire. Les questions de l'enseignant facilitent cette approche : comment expliquer qu'un jeune étudiant chinois à peine franco-ophone consulte un psychanalyste parisien ? La psychanalyse est-elle une pratique

courante dans la sphère confucéenne ? Quelle influence ces séances ont-elles pu avoir dans la genèse de l'œuvre de Dai ? Les registres abordés ne témoignent-ils pas d'un choc culturel ? L'enseignant commente et synthétise les diverses interprétations (en L1, selon son appréciation), aide à donner du sens aux lectures, oriente les hypothèses (Mercier, 2010 : 191), encourage les interactions et les reformulations. Demougin (2007) insiste ici sur l'importance de formuler l'empathie ou l'aversion éprouvées pour l'un ou l'autre des protagonistes (Defays et al., 2014 : 32).

Le terrifiant chef du village exige de connaître l'auteur des morceaux de violon que le jeune Luo propose de jouer.

**Extrait 9** : – *Je te demande son nom ! cria-t-il, en me fixant droit dans les yeux. De nouveau, les trois gouttes de sang de son œil gauche me firent peur.*  
– *Mozart... hésitai-je.* (Dai, 2000 : 12).

« Entre une approche historique [...] social[e] et sociétal[e] et une approche mémorielle qui étudie les traces [...] laissées par cette histoire dans les mémoires » (Spaëth, 2014 : 165). Comme elle, nous appliquons ces procédés de découverte littéraire à des extraits qui, précisément, croisent l'histoire personnelle et celle d'un pays.

Présentés au chef du village qui les « guérira » de leur individualisme bourgeois, Luo et son ami tentent de retourner la situation à leur avantage :

**Extrait 10** : *Illico, une vigilance de bon communiste réapparut dans les yeux du chef et sa voix se fit hostile :*  
– *Comment elle s'appelle, ta chanson ? [...]*  
– *Mozart pense au président Mao, continua Luo à ma place. [...] le visage menaçant du chef s'adoucit. [...]*  
– *Mozart pense toujours à Mao, dit-il.*  
– *Oui, toujours, confirma Luo.* (Dai, 2000 : 11-13).

Dans cet extrait, les termes « sonate », « vigilance », « hostile » peuvent poser des difficultés, il est bon de les reformuler simplement (mélodie, attention, dangereuse) pour ne pas éluder le caractère subversif de ce passage. Le texte littéraire suscite une large palette d'allusions à des situations, à des époques, à des personnages absents du récit (Cocteau, Mozart) ; il enrichit le répertoire culturel autant qu'il facilite l'interprétation des lectures suivantes, en mettant en relief les liens qui unissent les récits littéraires (cf. *Le Vieux Go*, traduction chinoise du *Père Goriot*), les parallèles thématiques, les références internes ou intertextuelles (cf. section 1).

Il nous semble pédagogiquement pertinent qu'aux activités de compréhension succèdent des exercices de composition écrite destinés à faciliter d'appropriation des formes nouvelles. S'adressant plus volontiers à un public de niveau intermédiaire, nous l'avons dit, elles peuvent aussi conserver un caractère ludique, d'autant plus quand l'auteur ne manque pas d'humour.

#### 4. Jeux de (ré)écriture

Quelles que puissent être les exploitations pédagogiques retenues (commentaires de textes, analyses des stéréotypes, utilisation de documents authentiques), les activités de production dépassent les seules connaissances déclaratives, pour tendre vers l'acquisition des compétences procédurales, interprétatives et discursives. De manière « ré-créative » (Defays et al., 2014 : 97), une fable se transforme en monologue, un fait-divers en épopée ; la consigne permet de changer le point de vue, donner la parole à un autre personnage, composer en groupes à partir du titre, d'extraits, modifier les comportements rituels, les attitudes et attributs propres à une communauté. Ainsi, l'apprenant « dialogu[e] avec le texte par l'écriture » (Béguelin-Argimón, 2016).

Écrire en s'imposant des contraintes<sup>6</sup> peut s'avérer paradoxalement libérateur. Une simple liste ou un inventaire (en acrostiche<sup>7</sup>) joue sur la répétition de constructions syntaxiques. En commençant par « je me souviens... », on compose une série de petits souvenirs (à l'instar de Perec), ou bien comme Barthes de courts textes sur le principe largement repris depuis du « j'aime.../je n'aime pas ». Comme Jacques Sternberg, on rédige la liste de « ce que l'on ne verra jamais » ou comme Styron celle de « ce qu'on n'a jamais fait ». Charbonneau (2005) suggère d'entraîner à la description d'un personnage en insistant sur ce qu'il n'est pas, d'employer rimes et figures de style, d'astreindre les apprenants à éviter les verbes les plus courants (*être*, *avoir* et *faire*) ou encore à composer une romance (celle de Luo et de la couturière, par exemple) sans recourir ni à « amour » ni à ses dérivés.

Pour synthétiser ces activités de recomposition écrite, nous faisons rédiger un texte qui relie entre eux les extraits distribués, qu'ils soient d'une même œuvre ou d'œuvres différentes, que les apprenants s'approprient de manière à reformuler un récit cohérent, suivi d'un dénouement (ex. *Aujourd'hui installée dans la vie, la petite tailleurse confie à une amie les souvenirs de cette époque. Vous préciserez ce qu'elle est devenue et quel regard elle porte sur ces événements passés*).

Pour sortir du cadre scolaire et faire découvrir des auteurs étrangers à une communauté plus large, nous demandons à nos apprenants de compléter, dans leur langue, les informations disponibles en ligne sur les auteurs et œuvres étudiées. Ce travail de publication suscitera, nous l'espérons, des vocations d'intermédiaires

culturels qui, à leur tour, contribueront à une meilleure connaissance de nos patrimoines respectifs.

## Conclusion

La lecture littéraire se révèle « plus impérieuse, plus riche potentiellement » pour un lecteur étranger (Bourdet, 1999 : 273). Elle construit des « ponts entre la langue et les autres connaissances qu'elle communique autant qu'elle contient » (Defays et al., 2014 : 99), en présentant des itinéraires singuliers, la rencontre de cultures différentes en un même espace, un « brassage » linguistique et culturel, qu'il s'avère enrichissant de découvrir en classe de FLE.

Cette réflexion sur notre approche de la lecture littéraire montre combien la pratique est délicate. Notre objectif était et reste d'en faciliter l'accès en classe de FLE et nous retiendrons que tout contenu fictionnel passe par le prisme du lecteur, dont l'implication est différente selon chacun. Nous avons privilégié l'œuvre de Dai Sijie qui constitue une possible source d'inspiration pour nos étudiants asiatiques. Dans *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, l'auteur illustre les conséquences de la découverte de cultures éloignées et nous offre par ailleurs des trésors d'observations pédagogiques. Pour que nos apprenants s'approprient l'intrigue, nous avons mis à leur disposition tout ce qui entoure une œuvre littéraire (avis de lecteurs, éléments éditoriaux, adaptations cinématographiques). Puis, par une lecture plus méticuleuse d'extraits, nous avons progressé par un dévoilement progressif, accompagné de questions élémentaires. Enfin pour fixer les connaissances langagières et culturelles nouvelles, nous leur avons proposé d'exprimer leur créativité en reliant les extraits étudiés en un récit cohérent.

Le texte littéraire crée « un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre » (Gruca, 2010 : 71), à la rencontre de codes comportementaux, de modèles sociétaux. Ce roman de Dai prouve enfin que la rencontre des cultures est finalement à double sens : aucun des protagonistes n'échappe à la transformation provoquée par la découverte d'univers éloignés.

## Bibliographie

- Aiala, R., Mello (de), R. 2015. « Le texte littéraire en classe de français langue étrangère ». *Revista Letras Raras*, n° 4.1, p. 9-19.
- Baroni, R., Rodriguez, A. 2014. *Les passions en littérature*. Lausanne : Université de Lausanne, Études des Lettres.
- Béguelin-Argimón, V. 2016. « Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 13-3, <<http://journals.openedition.org/rdlc/1290>> [consulté le 27 février 2019].
- Bourdet, J.-F., 1999. « Fiction, identité, apprentissage ». *ELA*, n° 115, p. 265-273.

- Bouvier-Lafitte, B. 2013. « Plurilinguisme du roman chinois francophone et approche de la diversité et de la pluralité en FLE ». *Voix Plurielles* 10.2, p. 82-98.
- Charbonneau, D. 2005. Atelier : Jouer avec les mots, jeux d'écriture et de réécriture. *Journées des enseignants de français*. Université François Rabelais, Tours [www.fapf.de/html/lv/nrw/dokumente/Dominique%20Charbonneau\\_Jouer%20avec%20les%20mots.doc](http://www.fapf.de/html/lv/nrw/dokumente/Dominique%20Charbonneau_Jouer%20avec%20les%20mots.doc) [consulté le 27 février 2019].
- Cicurel, F. 1991. « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive », *Les Cahiers de l'ADISFLE* n° 3, p. 12-18.
- Collès, L., Dufays J.-L. 2007. Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. In : *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Éd. Bemporad C., Jeanneret, T., p. 53-69.
- Collès, L., Dufays, J.-L., Thyron, F. 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Bruxelles : E.M.E.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Demougin, P. 2007. « Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33.2, p. 401-414.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire : approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Gruca, I. 2010. La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la littérature française et francophone. In : *Faire vivre les identités francophones : un parcours en francophonie*. Paris : Archives Contemporaines/AUF.
- Lacelle, N., Langlade, G. 2007. Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Paris : UCL, p. 55-64.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.J., Langlade, G. 2011. *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mercier, J.-P. 2010. « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13.2, p. 177-196.
- Rouxel, A., Langlade G. 2004. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Spaëth, V. 2014. « La question de l'Autre en didactique des langues ». *Glottopol*, n° 23, p. 160-172.

### Corpus

- Dai Sijie. 2000. *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Paris : Gallimard.
- Dai Sijie. 2005 [2003]. *Le complexe de Di*. Paris : Gallimard.

### Notes

1. Guillaume Jeanmaire est premier auteur et Arnaud Duval, auteur correspondant.
2. Cours de quarante-cinq heures par semestre, destiné à des étudiants de troisième ou quatrième année, de niveau B1/B2 du CECR.
3. Notamment Dai Sijie, François Cheng, Ying Chen, etc.
4. <[www.babelio.com/livres/Sijie-Balzac-et-la-Petite-Tailleuse-chinoise/1652](http://www.babelio.com/livres/Sijie-Balzac-et-la-Petite-Tailleuse-chinoise/1652)>.
5. <[www.youtube.com/watch?v=HAoNmidK8Rg](http://www.youtube.com/watch?v=HAoNmidK8Rg)>.
6. À la manière des auteurs de l'Oulipo.
7. Les poèmes de Maurice Carême se prêtent bien à ces exercices oulipiens.