



# Toward an emotional involvement of the reader-subject: the subjective reading of the linguistic autobiography. Exemple of "A Zhuang Girl" by Wei-Wei



Received: 10/06/2025 ; Accepted: 30/08/2025

Maroua DAROUI\*

Ecole Normale Supérieure Assia Djebar, Constantine, Algérie. daroui.marwa@ensc.dz

## Pour une implication émotive du sujet-lecteur : la lecture subjective de l'autobiographie langagière. Exemple de "Une fille Zhuang" de Wei-Wei

### Résumé

Cet article se propose d'analyser l'apport de la lecture littéraire de *Une fille Zhuang* de Wei-Wei à la formation professionnaliste des futurs formateurs de l'éducation nationale en Algérie. L'approche adoptée favorise la lecture subjective de cette autobiographie langagière au prisme d'une double perspective cognitive et émotionnelle, afin de promouvoir l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales inhérentes au métier d'enseignant-formateur. Outre l'efficacité de cette approche en matière d'accompagnement de l'apprenant normalien dans le projet d'acquisition approfondie de la langue française et l'amélioration des ses compétences en lecture, lire *Une fille Zhuang* permet d'éveiller sa curiosité pour la culture chinoise, l'incite à s'instruire en s'identifiant à une expérience de vie singulière.

### Mots clés:

Lecture littéraire;  
Lecture subjective;  
Autobiographie  
langagière;  
Sujet-lecteur ;  
Littérature  
francophone  
chinoise

### Abstract

The aim of this article is to analyse the contribution of literary reading of Wei-Wei's *A Zhuang girl* to the professional training of future national education trainers in Algeria. The approach adopted encourages a subjective reading of this autobiographical language through the prism of a dual cognitive and emotional perspective, in order to promote the acquisition of disciplinary and cross-disciplinary skills inherent in the profession of teacher-trainer. In addition to the effectiveness of this approach in supporting learners in their efforts to acquire a deeper understanding of the French.

### Keywords:

Literary reading;  
Subjective reading;  
linguistic  
autobiography ;  
reader-subject ;  
Chinese  
Francophone  
literature

## من أجل المشاركة العاطفية للشخص-القارئ: القراءة الذاتية للسيرة الذاتية اللغوية. مثل "الفتاة زوانق" لواي-واي ملخص

### الكلمات المفتاحية:

القراءة الأدبية ؛  
القراءة الذاتية ؛  
السيرة الذاتية اللغوية ؛  
الشخص-القارئ ؛  
الأدب الصيني  
الفرنکوفونی

الهدف من هذا المقال هو تحليل مساهمة القراءة الأدبية لكتاب "الفتاة زوانق" للكاتبة واي-واي في إطار التكوين الاحترافي للمكونين التابعين للتربية الوطنية في الجزائر، المقاربة المعتمدة تفضل القراءة الذاتية لهذه السيرة الذاتية اللغوية بازدواجية الأفق الذهني و العاطفي وذلك لأجل ترقية اكتساب المعرف المختلفة الازمة لممارسة مهنة التعليم، و من جهة أخرى نجاعة هذه المقاربة في مجال مراقبة المتعلم في المدرسة العليا في مشروع الاكتساب العميق للغة الفرنسية و تحسين معرفة في مجال القراءة الأدبية، ان قراءة "الفتاة زوانق" تسمح باثارة و ايقاظ فضول المتعلم ازاء الثقافة الصينية و تحثه على التثقف بالتعرف على تجربة حياة فريدة.

\* Corresponding author. E-mail: [daroui.marwa@ensc.dz](mailto:daroui.marwa@ensc.dz)  
Doi:

## I- Introduction :

L'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire dans le contexte algérien se heurte à de multiples écueils pédagogiques. Ces derniers se cristallisent essentiellement dans la marginalisation de cette activité dans le cadre scolaire, au profit d'une instrumentalisation du texte littéraire à des fins purement linguistiques, dans la démotivation de l'apprenant qui engage une posture passive lors de la lecture ainsi que dans son intérêt croissant pour la manipulation des nouvelles technologies de l'information et de la communication au détriment de la lecture d'œuvres littéraires.

Le texte littéraire est souvent abordé en classe de français langue étrangère (FLE) selon une approche traditionnelle et objective inspirée du formalisme (Dufays, 2006). Cette perspective le considère comme étant un objet langagier clos, autosuffisant et absolu (Langlade, 2002), et dont l'étude repose sur l'analyse de ses composantes intrinsèques. De même, la lecture littéraire est perçue comme une activité objective. Elle privilégie une analyse formelle axée sur les composantes internes du texte, lesquelles se déclinent en l'analyse du style, de la structure narrative et des structures syntaxiques, ce qui ampute l'acte de lecture de sa charge affective, de la participation active et collaborative du lecteur dans sa réception, son appropriation et son interprétation.

Cette réalité n'attise guère l'intérêt de l'apprenant pour la littérature et les modalités de lecture. Elle l'amène à adopter une posture de méfiance vis-à-vis du texte littéraire. Cette posture dubitative et élucubrée entrave tout apprentissage de la lecture littéraire, prive l'apprenant de vivre une expérience précieuse, jouir du plaisir de lire, annihile la dimension interculturelle véhiculée par le texte littéraire et implique une persistance de l'ethnocentrisme linguistico-culturel.

L'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire s'avère une étape requise au cours de la formation normalienne de l'apprenant, futur formateur de français dans le secteur de l'éducation nationale. A l'issue de sa formation et dans le cadre de l'exercice de ses activités, il est amené à mobiliser ses compétences en vue d'instruire et d'éduquer les élèves au respect des valeurs nationales et universelles, à s'ouvrir au monde, à accéder à la documentation pour acquérir des connaissances sur l'Autre, et ainsi favoriser les échanges et tisser des relations interculturelles.

De tels objectifs fondamentaux nous conduisent à rénover nos pratiques enseignantes afin d'instaurer de nouvelles approches mettant en exergue les dimensions esthétique, émotionnelle, culturelle, sémantique et idéologique véhiculées par le texte littéraire. Pour ce faire, l'exploration et l'exploitation des littératures francophones issues de sphères géographiques et culturelles diverses à des fins didactiques offre des pistes pédagogiques pertinentes pour la formation académique et professionnelle des futurs enseignants, en les engageant dans une posture réflexive sur leur rapport à cette langue étrangère ainsi que sur leurs modes d'appropriation du sens et des modalités d'apprentissage.

Dans cette perspective, la littérature francophone chinoise constitue un champ d'exploitation propice à la revalorisation de la lecture littéraire afin de préluder une compréhension interculturelle au prisme de l'altérité. En dépit de sa richesse en tant que champ littéraire à part entière, foisonnant d'une palette d'œuvres variées et de traits distinctifs (Xiang, Mangeon, 2022 :07), elle demeure, dans le contexte algérien, méconnue et inexploitée en classe de FLE en raison de la souveraineté de la littérature française et de la littérature algérienne d'expression française dans les manuels scolaires et dans les programmes académiques des écoles normaliennes.

De ce constant de terrain, nous formulons la problématique suivante : Dans quelle mesure la lecture subjective favorise-t-elle un enseignement-apprentissage holistique de la lecture littéraire ? Comment Une fille Zhuang, vecteur d'interculturalité et d'altérité, sert-il de modèle pédagogique référentiel dans la formation professionnalisante de l'apprenant normalien algérien ?

Dans le cadre de nos activités pédagogiques d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, nous avons expérimenté une lecture subjective de *Une fille Zhuang* de Wei-Wei. Ladite lecture considère l'apprenant comme un sujet-lecteur et préconise son implication effective et affective (Lacelle, Lagrande, 2007 ; Mercier, 2010 ; Rouxel 2018), sa participation psychoaffective (Dufays, 2016) et sa coopération interprétative (Eco, 1985). La finalité de cette approche est d'amener l'apprenant-sujet-lecteur à saisir le sens profond du texte lu en s'identifiant au parcours personnel et académique du personnage tout en assurant une immersion (inter) culturelle. Par ailleurs, en s'inspirant du modèle pédagogique emprunté par le personnage, nous cherchons à développer, chez le futur formateur-praticien du terrain, des compétences en lecture littéraire afin de mettre en place un accompagnement méthodique à des fins professionnelles.

## II- Une fille Zhuang, une autobiographie langagière comme catalyseur de la subjectivité du sujet-lecteur :

L'autobiographie langagière, appelée également « *récit de vie* » et « *récit d'apprentissage* », (Richterich, Chancerel cité dans Moussouri, E, et al, 2019 : 252), désigne un récit autobiographique fondé sur la « décentration narrative » (Perregaux, 2006 :177) et articulé autour de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il comporte une dimension réflexive sur le processus d'accès à la langue et à la culture de l'Autre ainsi qu'une remise en question linguistique, identitaire et culturelle de l'auteur, lui permettant « d'enrichir le savoir sur soi » (Jouve, 2004 : 266) dans une situation de l'entre-deux. A ce propos, Perregaux, définit l'autobiographie langagière comme étant :

«Un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux 2002, p : 83)

L'autobiographie langagière constitue alors un univers où s'exprime un double moi d'un narrateur homo/autodiégétique articulant parcours de vie et parcours d'apprentissage. Elle implique également des questionnements d'ordre métacognitif, affectif, émotionnel voire même existentiel concernant le cheminement de l'aventure linguistique menée et des rencontres culturelles établies (Thamin et Simon, 2009). Ainsi, l'autobiographie langagière est à la fois un récit rétrospectif en prose qui recèle « la trace des changements de représentations et de réélaborations linguistiques » (Perregaux, 2016 : 176) et qui vise à « promouvoir un apprentissage structuro-significatif » (Xypas, 2022 : 12). Cet apprentissage se concrétise à travers la posture du sujet-lecteur/ sujet-scripteur entre distanciation et questionnement sur son rapport à une langue étrangère :

« Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à dire la déclinaison des langues parlées ; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour « fabriquer » un sujet singulier» (Blondeau *et al*, 2012 : 02)

*Une fille Zhuang* est une autobiographie langagière (Xypas, 2022), dans laquelle Wei-Wei retrace son parcours d'apprentissage de la langue française ainsi que son odyssée identitaire et culturelle. En parsemant son récit de confidences personnelles, elle livre un témoignage poignant sur son destin exceptionnel, loin de la rudesse du quotidien de la vie paysanne à Dingsi, lieu de rééducation des jeunes instruits sous le régime Communiste de Mao Zedong. Elle y aborde des thèmes qui résonnent dans l'esprit de l'apprenant algérien tels que l'apprentissage du français, l'importance des études, l'amour et le mariage, les liens familiaux, le statut de la femme dans la société et l'émancipation féminine.

L'itinéraire linguistique de la jeune fille Zhuang constitue le noyau central de l'intrigue. En effet, vouée à étudier la médecine, elle quitte son village pour entamer, contre son gré, des études universitaires en langue française à l'Institut des minorités nationales du Guangxi, à Nanning. Formée en vue de devenir interprète, elle occupe le poste de « passeur de langues » (Wei-Wei, 2006 :209) en qualité d'enseignante de français. Ainsi, et par une farce du destin, des liens se tissent et s'imbriquent entre la jeune étudiante et la langue française jusqu'à en faire, aujourd'hui, sa langue d'expression littéraire : « Étudiante en français, moi qui veux devenir médecin ! Future interprète, moi qui suis née pour soigner les malades ! Quelle comédie, la vie ! » (Wei-Wei, 2006 :40).

L'apprentissage de la langue française est un univers méconnu mais intriguant lorsqu'elle se lance dans sa découverte. Cette immersion timide, presque ésotérique, se traduit par des interrogations réflexives relevant de la métacognition. Elle se questionne en s'adressant à elle-même, comme une sorte de dédoublement identitaire et linguistique oscillant entre son identité de jeune chinoise et celle d'étudiante en langue étrangère:

« A vrai dire, je n'ai rien contre le français, pour la simple raison que je ne connais rien de cette langue et que l'idée de l'apprendre n'a jamais effleuré mon esprit. Depuis le jour de ma naissance jusqu'à l'âge de dix-neuf ans, je n'ai entendu personne parler le français. Pas une phrase. Pas un mot. Pas une syllabe. Mais la France ? Le pays ? Sa géographie ? Son histoire ? Sa culture ? Son peuple ? En connais-je quelque chose, au moins ? » (Wei-Wei, 2006 :40)

Aborder une autobiographie langagière dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en classe de FLE permet d'instaurer un climat favorable à une lecture subjective du texte littéraire, laquelle situe l'apprenant-sujet-lecteur au cœur de la pratique de lecture (Rouxel, 2018), qui engage tout son être pour donner sens au texte lu et d'en jouir. La lecture subjective est donc une forme de lecture littéraire qui requiert « la participation du sujet lecteur et rend compte de la manière singulière dont il s'approprie le texte et le remodèle en y investissant sa personnalité profonde, ses valeurs et son imaginaire. La réflexion portera sur l'importance heuristique, la richesse, la complexité du vécu subjectif dans l'expérience de lecture » (Rouxel, 2018 : 235). Elle s'amorce par le « dispositif d'accueil » (Bayard, 2002) propre à chaque sujet-lecteur et se définit par la « façon dont chacun depuis son histoire, sa sensibilité, son corps, l'ensemble de ses interrogations personnelles, s'ouvrir à l'expérience littéraire » (Bayard, 2002 :115).

La découverte du parcours d'apprentissage de la langue française conjugué à un parcours de vie singulier permet l'implication active et participative de l'apprenant normalien dans la lecture, l'appropriation et l'interprétation du texte littéraire. A la lecture des péripeties, il crée, au travers son vécu et son imagination, une sorte de miroir qu'il projette sur son propre parcours, s'identifie au personnage, se reconnaît dans son itinéraire de formation et, par conséquent, exprime une adhésion conscientieuse à l'acte de lecture.

Le parcours de formation de l'apprenant normalien partage des similitudes remarquables avec celui de la narratrice et cela à plus d'un titre : à l'image de l'expatriation du personnage, les étudiants normaliens, majoritairement des filles, se voient arrachés de leur villes natales pour entreprendre des études supérieures loin du cocon familial, ils découvrent la vie étudiante au sein des campus universitaires où ils résident le long de leur cursus. Ils développent une forme d'autonomie et de maturité semblable à celle de la narratrice. Dans l'extrait ci-dessous, la narratrice relate son quotidien de jeune résidente universitaire en mettant l'accent sur la discipline imposée entre éducation manuelle et intellectuelle :

« Cette gymnastique répétitive interminable est d'un ennui absolu qui ne m'ennuie pourtant pas, car, peu sollicité, mon cerveau peut s'occuper à autre chose. J'ai besoin de prendre du recul pour remettre un peu d'ordre dans mes pensées et

faire le point sur ma nouvelle situation (...) Je n'en revenais toujours pas, encore étonnée, quand je me réveillais le matin, de me retrouver dans une salle de classe aménagée en dortoir, où s'entassaient, sur des lits superposés, une vingtaine de jeunes filles venues de tous les coins de la province » (Wei-Wei, 2006 : 40)

Ce mode de vie, pourtant si loin dans le temps et dans l'espace, constitue un élément qui éveille la curiosité des apprenants pour s'immiscer et se reconnaître dans le quotidien rigoureux de la jeune étudiante. L'investissement du sujet-lecteur dans l'appropriation du texte littéraire se concrétise selon plusieurs niveaux (Lacelle et Langlade, 2007, Rouxel, 2018). En effet, la première instance de réception de l'univers diégétique est le corps du sujet-lisant, qui réagit, par sa sensibilité et son inconscient aux particularités du texte lu. Le sujet-lecteur conçoit intérieurement des représentations multisensorielles émanant de l'oralité et de la gestuelle (Rouxel, 2018) pour une concrétisation imageante ou auditive. Par ailleurs, l'environnement social façonne sa subjectivité par le biais d'un « filtre personnel » (Rouxel , 2018) qui oriente la réception du texte lu en fonction de ses représentations, ses croyances et ses références.

De même, les facultés intellectuelles jouent un rôle prépondérant dans l'expression de la subjectivité du sujet-lecteur, qui mobilise son axiologie, son idéologie et sa culture afin d'aborder l'histoire selon une perspective heuristique et herméneutique. Ainsi, la lecture subjective mobilise une participation immersive fondée sur le rapport affectif et imaginaire au texte littéraire conjuguée à une distanciation (Dufays, 2002) basée sur l'enquête interprétative et l'analyse critique du sujet-lecteur qui investit « sa sensibilité et son intelligence ; sa réception met en jeu son vécu, sa culture, son inconscient » (Rouxel ; 2018 : 239).

L'exploration des éléments paratextuels représente la première phase de concrétisation des modalités précitées. L'analyse du titre, de la première de couverture et de la quatrième de couverture, de l'incipit soutenue par une recherche documentaire sur le résumé de l'œuvre plonge l'apprenant-sujet-lecteur dans un univers à la fois étranger et intriguant, celui de la littérature francophone chinoise et de l'autobiographie langagière. La curiosité de s'infiltrer dans cet univers diégétique assure la mise en train du projet de lecture et ouvre la voie à une lecture par dévoilement progressif (Dufays, 2014). Cette approche repose sur la lecture subjective d'extraits choisis et destinés à guider l'apprenant-sujet-lecteur vers une réflexion analytique et constructive, en accord avec l'organisation interne de l'œuvre. Cette dernière est répartie en huit chapitres assimilables à des niveaux ou des strates d'apprentissage représentant tout cheminement logique et progressif de la lecture littéraire.

L'aboutissement de cette démarche de lecture conduit à la réalisation d'un « projet-apprenant », lequel désigne « une tâche, définie et réalisée en groupe (...) aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable présentant une utilité par rapport à l'extérieur » (Le Grain, Cité dans Hammouden, M, 2015 :08). Il dépasse la simple production écrite consistant à écrire, entre autres, un court texte narratif ou une autobiographie langagière et vise un impact socio-culturel, lequel peut se concrétiser par la réalisation d'une exposition, une semaine culturelle ou une journée pédagogique à partir de lectures ultérieures d'œuvres appartenant à la littérature chinoise francophone conjuguées à une recherche documentaire approfondie sur l'Histoire chinoise. A une échelle supérieure, exposer l'apprenant à la lecture subjective de diverses productions littéraires participe à la constitution d'une « bibliothèque intérieure » (Dufays, 2016) qui sert à emmagasiner les textes marquants pour qu'il les exploite ultérieurement dans ses pratiques enseignantes.

### **III- Au-delà de la lecture subjective : imprégnation d'un modèle pédagogique :**

L'objectif de l'école normalienne algérienne est d'assurer une formation en FLE à la fois académique et professionnelle visant à doter l'apprenant de connaissances et compétences relatives à la langue française et le former à former des élèves en phases de scolarisation. La lecture approfondie d'*Une fille Zhuang* instaure chez l'apprenant un regard réflexif sur les approches d'enseignement-apprentissage de la langue française du fait que ce récit regorge des données inépuisables en matière de suggestions pédagogiques, lesquelles sont transmissibles et applicables dans maintes situations d'apprentissage.

Les expériences pédagogiques réalisées dans le cadre des pratiques enseignantes ciblent un apprentissage dynamique, efficace et stimulant. La formation de l'apprenant normalien est orientée vers l'acquisition d'approches pédagogiques contextualisées visant l'application pratique des connaissances acquises. Ainsi, Wei-Wei nous fait part d'une expérience pédagogique à laquelle elle assiste en qualité d'enseignante-stagiaire. Cette expérience est réalisée par Mme Yuan, enseignante d'anglais à l'Institut des relations internationales de Pékin:

« Elle trouve un film à son goût, elle le met de côté. Puis elle se le repasse morceau par morceau, en transcrivant les dialogues qu'elle traduit ensuite en chinois. Puis, elle le projette à ses élèves et leur demande de doubler chacun un acteur ou une actrice. Ce n'est pas un jeu facile bien que ce puisse être amusant, car il faut non seulement comprendre ce que les personnages disent mais aussi être capable de les traduire simultanément en chinois : pas le temps de réfléchir, de chercher ses mots, de se corriger » (Wei-Wei, 2006 :231)

Cette pratique enseignante stimulante et interactive exploite des ressources audiovisuelles pour favoriser l'apprentissage immersif et actif d'une langue étrangère par des apprenants non-natifs. Son adaptation en classe de FLE constitue un socle pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'expression orale en vue d'améliorer la prononciation, l'intonation, la fluidité et l'aisance communicationnelle, d'enrichir le vocabulaire et les structures grammaticales en assimilant de nouvelles expressions et tournures phrasiques et, enfin, acclimater la situation d'apprentissage aux craintes des apprenants pour « leur apprendre à gérer leur angoisses » (Wei-Wei, 2006 :231)

Wei-Wei dépeint le cheminement de son apprentissage de la langue française tout en mettant en filigrane les écueils qu'elle a surmontés et les rencontres linguistiques, littéraires et culturelles qui l'ont enrichies, tant sur le plan personnel qu'intellectuel. Chaque séance de cours est une nouvelle expérience, un pas agile vers l'accomplissement identitaire et le couronnement linguistique. La phonétique française, la grammaire, la conjugaison, le lexique et la lecture des romans classiques français cristallisent sa rencontre avec cet univers étranger qu'elle qualifie de « premiers chocs » (Wei-Wei, 2006 :59), et « séismes de cœur» (Wei-Wei, 2006 :129). Ces chocs et séismes ont été affrontés avec beaucoup de résignation car, brillante élève au secondaire, elle fait face à des difficultés qu'elle surmonte en tant qu'étudiante en langue étrangère :

« Je reste debout à côté de M. Zhao et le regarde lire mes lignes, prête à cueillir des compliments. Vos phrases sont correctes grammaticalement, dit-il en levant ses yeux sur moi, mais ça ne se dit pas comme ça en français. Je ne m'attendais pas à un tel verdict. Je laisse échapper un soupir de déception » (Wei-Wei, 2006 :99).

Aujourd'hui écrivaine reconnue et accomplie, elle confie avoir rencontré des difficultés pratiques quant à la complexité de la grammaire française : « Même aujourd'hui, il m'arrive encore de dire la satellite, le diaspora, une geste, un tribu, une moustique... et il me faut toujours consulter mon Lexis avant de mettre le ou la, un ou une devant les mots voile, poêle, crêpe...ah, ces Français ! » (Wei-Wei, 2006 :62).

Pleinement investie dans son apprentissage, elle développe une sorte d'autonomie qui constitue un modèle pédagogique pour l'apprenant normalien. Il se reconnaît dans le parcours de formation de la narratrice, relativise ses difficultés et apprend que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Plusieurs extraits démontrent la ténacité cognitive et comportementale de la narratrice, comme catalyseur de son autonomie face à ses propres difficultés : « La photocopieuse n'existe pas encore chez nous, alors je recopie mot à mot tous les exercices en les faisant, puis compare mes résultats avec les corrigés. Si mes résultats ne sont pas correctes-ce qui arrive très souvent-, je consulte le dictionnaire et tâche de comprendre pourquoi, puis marque une petite étoile à côté : à refaire plus tard » (Wei-Wei, 2006 :115)

Elle raconte aussi :

« Les jours suivants, je passe des heures et des heures à piocher dans mes dictionnaires, à comparer les synonymes, à peser les contraires, à chercher à saisir les nuances des termes, à tordre les verbes et les adjectifs, à échafauder des phrases, puis à les lire à haute voix pour m'entendre, à rayer sans état d'âme tout ce qui me paraît insatisfaisant ou superflu, à fouiller encore et encore dans les dictionnaires, à remplacer un mot par un autre puis par un autre...A la fin de ces acrobaties fiévreuses, le résultat, au lieu de me réconforter, me désespère. J'avais cru que mon niveau de français était suffisant, mais j'avais tort » (Wei-Wei, 2006 :125)

De plus, le récit propose des pistes méthodologiques quant à la prise en charge autonome de l'activité de lecture « Lire les auteurs français dans leur langue, voilà le remède que M. Zhao m'a prescrit. Le seul possible selon lui. Le seul raisonnable à mes yeux » (Wei-Wei, 2006, 101). L'apprenant algérien éprouve des difficultés handicapantes en matière de lecture des textes littéraires d'auteurs français en raison de la pénurie des rencontres littéraires dans le cadre scolaire, de la pauvreté de son bagage lexical et du détachement émotif qu'il en résulte. Si la lecture des romans d'auteurs français est un remède pour la narratrice, la lecture d'*Une fille Zhuang* est, pour l'apprenant algérien, le chemin vers la réconciliation avec la littérature française. En suivant les pas de la narratrice de la lecture « mot à mot » (Wei-Wei, 2006 :105) à la « lecture simultanée » (Wei-Wei, 2006 :186) l'apprenant-lecteur parvient à surmonter ses difficultés et ressentir du plaisir lors de l'acte de lecture.

La narratrice relate son long périple de quarante-quatre jours pour pénétrer dans l'univers hugolien par la lecture du deuxième tome des *Misérables*. Elle instaure une planification rigoureuse combinant stratégies cognitives et métacognitives, articulées autour de deux phases d'appropriation du sens : déchiffrage et interprétation. Le déchiffrage est le processus de lecture par lequel le personnage repère les éléments micro et macrostructurels puis les transforme en indices signifiants en établissant un va-et-vient entre le roman et le dictionnaire français-français :

« J'ouvre le deuxième tome des Misérables. A chaque ligne je me heurte à plusieurs mots inconnus. Parfois même, à part les pronoms personnels et les articles définis, une phrase ne contient que des mots que je ne connais pas. Je note alors chaque mot nouveau dans mon cahier, consulte le dictionnaire, écris ensuite l'équivalent chinois à côté du mot français. Quand tous les mots nouveaux de la même phrase ont ainsi trouvé leurs partenaires, je retourne mon livre, essayant de comprendre ces mots dans leur contexte, et de saisir le sens de la phrase dans son ensemble. Puis, plus ou moins satisfaite, je pars à l'assaut de la phrase suivante.... De mot en mot. De phrase en phrase. De paragraphe en paragraphe. J'avance à tâtons, avec une lenteur douloureuse. Je ne lis pas. Je déchiffre » (Wei-Wei, 2006 : 108)

Après avoir progressé au-delà des difficultés initiales de lecture et avoir dégagé le sens littéral du récit, elle continue son exploration en entreprenant une lecture interprétable pour atteindre le sens profond, décrypter les symboles et les implicites, saisir la complexité de la diégèse et la construction identitaire des personnages ; il s'agit d'appréhender le texte lu dans toute sa richesse et sa complexité afin de garantir d'une immersion réjouissante :

« Puis, pas à pas, le nombre de mots inconnus commence à diminuer, je me sens moins dépayisée dans le paysage hugolien (...) Du coup, les phrases monstrues ne me semblent plus si monstrueuses et les errances dans leurs labyrinthes ne m'angoissent plus autant. Je retrouve le plaisir de lire, e, mâchant les mots, en suçant les images, en me laissant emporter par les ailes des aventures et des mésaventures des personnages » (Wei-Wei, 2006 :109-110)

Après s'être armée de compétences et de connaissances inhérentes à la lecture littéraire, Wei-Wei passe à la « dégustation » (Wei-Wei, 2006 :187) des grands classiques français tels que *Le père Goriot* et *Les Illusions perdues*

grâce à la lecture simultanée, laquelle consiste à lire parallèlement un roman en langue française et sa traduction en chinois par Fu Lei ou vice-versa. Elle opère un va-et-vient comparatif entre le français et le chinois tout en étant fasciné par les aptitudes du traducteur à « surmonter les insurmontables difficultés linguistiques, à faire éclater les contraintes formelles pour rendre la quintessence palpitante du texte, à transposer dans notre chinois la langue française avec ses images, ses symboles, son humour, ses allusions, ses sous-entendus » (Wei-Wei, 2006 :188).

Toutes ces modalités de lecture offrent à l'apprenant normalien une panoplie de stratégies efficientes et idoines afin de saisir le texte littéraire dans toute sa singularité. Ainsi, à l'exemple de Wei-Wei, l'exploration des phases de lecture ouvre des perspectives pour une mise en place d'une méthode différenciée de lecture adaptée aux besoins individuels de chaque apprenant, qui l'applique dans son parcours de formation et la réinvestit dans ses pratiques enseignantes futures comme modèle pédagogique.

#### **IV- Vers le développement de la compétence interculturelle**

Lire un récit francophone chinois par un apprenant algérien en cours de formation en FLE le situe d'emblée dans une approche interculturelle par le texte littéraire car, ce dernier, constitue « un espace pour réfléchir sur la langue et la communication mais aussi pour construire des références culturelles » ( Dolz, Gagon, 2017 : 185). En le rapprochant des réalités historiques, géographiques, culturelles et sociales de la Chine par l'intermédiaire de la langue française, *Une fille Zhuang* constitue inéluctablement un lieu propice pour développer cette compétence inhérente à la formation en FLE.

D'ailleurs, la narratrice multiplie les occasions de rencontres interculturelles et plurilingues en faisant de son récit un espace de métissage linguistique et culturel. L'apprenant algérien, dont les repères sont à l'antipode de ceux partagés par les Chinois, entame un dialogue où s'entrecroisent les différences et les expériences de vie, engendrant ainsi une réflexion sur soi et une prise de conscience de la diversité par la découverte de l'Autre. A ce propos, Abdellah-Pretceille explique que la dimension interculturelle induit « un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture, car c'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle » (Abdellah-Pretceille, 2004 : 64), ce qui garantit la richesse des échanges sur l'interculturalité.

*Une fille Zhuang* constitue une mine d'informations sur la Chine et son Histoire. Son exploitation pédagogique initie l'apprenant à la diversité et à l'altérité. Ces dernières se manifestent notamment par la lecture du conte « *Une grenouille* » (Wei-Wei, 2006 : 83) dont la portée morale implique une réflexion sur l'importance de la dimension interculturelle en classe de FLE. Ainsi, à l'exemple de la narratrice qui se compare à une grenouille et se soumet à une « rééducation culturelle volontaire » (Wei-Wei, 2006 : 87), l'apprenant algérien parvient, grâce à la lecture littéraire, à se découvrir et s'ouvrir au monde extérieur :

« Une grenouille est née dans l'obscurité d'un puits profond. Elle y a passé son enfance et son adolescence. Elle n'en est jamais sortie, puisque l'idée ne lui est jamais venue à l'esprit de s'aventurer au-dehors. Tous les jours, elle contemplait le ciel du fond de son petit trou et ne croyait qu'il n'était qu'un petit disque (...) elle allonge son cou et hasarde timidement sa tête famélique dehors : mais...mais le ciel est si GRAND ! Cette grenouille, c'est moi » (Wei-Wei, 2006 : 89)

Cette métaphore présentée sous forme d'un conte exploitable en classe de FLE constitue une piste pédagogique pour sensibiliser l'apprenant à l'importance de la dimension interculturelle en l'entraînant dans un processus de décentration par la distanciation avec soi-même et avec son propre système de références, puis de relativisation par la pénétration dans le système de références culturelles de l'Autre et enfin de l'objectivation en nouant des liens interculturels.

De surcroît, Wei-Wei guide progressivement l'apprenant normalien dans l'exploration de l'univers chinois, ce qui éveille sa curiosité et attise son intérêt pour la socialisation en vue de réfléchir sur son rapport au monde et s'apprêter à la citoyenneté mondiale. Elle multiplie les stratégies d'interaction qui, au fil de l'histoire, proposent une représentation authentique de son pays. En effet, elle parsème son récit de données sur la Révolution culturelle, événement historique marquant de l'Histoire chinoise, ainsi que sur les principes du Parti communiste chinois tant sur le plan politique qu'idéologique et social. En outre, la narratrice accorde une importance majeure à la présentation des lieux historiques et géographiques (La Grande Muraille, La Cité Interdite, le Palais d'Eté, la place Tianan-men, les tombeaux Ming, le fleuve Yangzi, etc.) en fournissant des informations encyclopédiques qu'elle insère dans la diégèse ou les explicite sous forme de notes en bas de page, ce qui favorise la réception du texte et facilite sa compréhension.

Par ailleurs, elle présente des données sur la structure sociale chinoise (origines, clans, etc.) et les principes régissant les relations intrafamiliales, ce qui implique l'apprenant dans un jeu comparatif mettant en relief ses propres références et celle de l'Autre afin de saisir les similitudes partagées. Plusieurs extraits peuvent être exploités en classe pour une conception anthropologique de la culture chinoise. Nous citons à titre d'exemple l'extrait suivant :

« A la maison, les mots grossiers étaient proscrits. Pour nous montrer l'exemple à suivre, à nous les enfants, mes parents et ma grand-mère ne s'en servaient jamais devant nous. Il nous arrivait, parfois, de laisser échapper un de ces termes râpeux et pointus que nous n'avions pas manqué de glaner ici et là dans la rue et à l'école ; le dérapage nous valait instantanément un coup de baguette sur la tête » (Wei-Wei, 2006 :114)

La mise en place d'une situation d'apprentissage exploitant *Une fille Zhuang* au profit d'apprenants algériens dont les langues officielles (maternelles) sont l'Arabe et le Tamazight, instaure *de facto* une situation d'apprentissage plurilingue où coexistent plusieurs langues. D'ailleurs, la narratrice établit une analyse contrastive par l'intermédiaire

d'oscillations entre le français et le chinois notamment en ce qui concerne le lexique, la grammaire, le système phonétique, les constructions syntaxiques et les systèmes de représentations des deux langues. Elle introduit massivement des termes chinois qu'elle traduit en français et manipule les registres de langue, allant de l'usage d'une langue imagée à l'emploi de termes issus du langage familier (*corvée, sal coup, laisse tomber, etc.*) (Wei-Wei, 2006 :96-97) cette pratique offre une palette lexicale permettant d'enrichir le bagage linguistique de l'apprenant normalien, l'initie à la langue chinoise et renforce ses compétences en traduction

## V- Conclusion :

La littérature francophone chinoise constitue un champ d'exploitation fertile pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire dans la formation normalienne en Algérie. Etant un espace de brassage culturel et linguistique, un vecteur d'itinéraires de vie singuliers et de thèmes universels, cette littérature offre des potentialités avantageuses pour apprivoiser le texte littéraire dans sa complexité et sa singularité ainsi que pour découvrir et s'ouvrir au monde.

L'immersion dans l'univers singulier de Wei-Wei par la lecture *d'Une fille Zhuang* permet de reconfigurer le regard de l'apprenant, futur enseignant de français, à l'égard de la littérature et de la lecture littéraire. En effet, en favorisant une lecture subjective, l'apprenant-sujet-lecteur investit son vécu, ses émotions et ses valeurs dans la réception et l'interprétation du texte littéraire, il s'immisce dans cet univers diégétique, le projette sur son propre parcours linguistique, s'y reconnaît et se questionne quant aux influences culturelles et identitaires qui en découlent. De plus, l'exploitation didactique *d'Une fille Zhuang* sert de modèle pédagogique à l'apprenant, futur formateur de français, qui s'inspire des expériences linguistiques du personnage pour en dégager des modèles pédagogiques exploitables et applicables dans ses futures activités enseignantes. Ainsi, le rôle de l'enseignant dans le choix du texte littéraire et l'approche pour l'aborder s'avère déterminant : il bâtit des ponts pour faire découvrir à l'apprenant des horizons littéraires et culturels singuliers par le prisme de la lecture littéraire.

## Référence :

- [1]. Abdellah-Pretceille, M. (2004). *L'Education interculturelle*. Paris : PUF. (2<sup>e</sup>me édition).
- [2]. Ammouden, M. *Pour une didactisation des nouvelles de Femmes d'Alger dans leurs appartements d'Assia Djebar*. Multilinguæ, Vol 3, n°2, pp 93-116. (2015), <https://journals.openedition.org/multilinguæ/878> [consulté le 25 mars 2025].
- [3]. Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*, Paris : Minuit.
- [4]. Blondeau, N. et al. (2012). « *Autobiographies langagières : arrimages existentiels, transmissions, élaborations identitaires. Agencements : Recherches et pratiques sociales en expérimentation, (Partie I) ; Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours (Partie II)* » Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. n° 7, p. 125-145. [En ligne] <https://shs.hal.science/halshs-00798268v1/document> [consulté le 15 janvier 2025].
- [5]. Dolz, J., Gagnon, R.(2017), « *Didactique des langues* ». In : Dictionnaire de l'éducation. 2e édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- [6]. Dufays, J.L. (2006). *La lecture des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques*. Revue de linguistique et de didactique des langues. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/lidil/60> [consulté le 15 janvier 2025].
- [7]. Dufays, J.L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré) concilier les lecteurs du premier et du second degrés. *Etudes de lettres*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/edl/615> [consulté le 04 février 2025].
- [8]. Eco, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- [9]. Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi. In : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- [10]. 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,
- [11]. Moussouri, E. et al. (2019). « *L'autobiographie langagière : Un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS*». Méthodes de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique, n° 03, p. 251-266.
- [12]. Perregaux, C. (2006). « *Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle* », Formation et pratiques d'enseignement en questions, n° 4, p.173-182.
- [13]. Rouxel, A. (2018). « *Lecture subjective : implication émotionnelle et cognitive du sujet-lecteur* ». Eutomia, Revista de literatura et linguistica, n°22, p.235-252.

- [14]. Thamin, N., Simon, D.L. (2009). *Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières*. In : *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique. Paris : L'Harmattan.
- [15]. Wei-Wei. (2006). *Une fille Zhaung*. Paris : De l'Aube.
- [16]. Xiang, W., Mangeon, A. (2022). « Pour une littérature francophone chinoise ». *Contemporary french and francophone studies*, n°26, p 6-14.
- [17]. Xypas, R. (2022). « *L'autobiographie langagière du sujet-lecteur-scripteur : contribution à la formation initiale de professeurs de français langue étrangère (FLE)* ». *Revue de la SAPFESU*, n° 45, p. 11-24.