

Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi

The Life Story in Literature Class: Glimpses of the Other and Views of the Self

Noëlle Sorin

Numéro 71, hiver 2003

Figures de l'exil dans les littératures francophones

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/008553ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/008553ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses de l'Université du Québec

ISSN

0226-9554 (imprimé)

1710-0305 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sorin, N. (2003). Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi. *Tangence*, (71), 93–106. <https://doi.org/10.7202/008553ar>

Résumé de l'article

D'une part, l'apprentissage de la lecture littéraire sollicite des normes génériques qui sont autant d'opérateurs de lisibilité, de sorte que leur construction chez les élèves est essentielle. D'autre part, l'acquisition tout aussi essentielle de valeurs culturelles autres requiert elle aussi un certain apprentissage. En ce sens, l'enseignement de la littérature pourrait, dès le niveau primaire, procéder en se référant d'abord aux genres et, plus spécifiquement, à celui du récit de vie, de manière à favoriser l'ouverture à l'Autre et à ceux qui portent en eux leur ailleurs. Qu'il s'agisse d'une traduction ou qu'il appartienne à l'écriture migrante, le récit de vie se révèle un outil précieux en classe pour lire le littéraire, mais aussi pour lire l'Autre et s'ouvrir à la différence. Le récit de vie s'articule notamment autour d'un double noeud didactique, celui de *l'en dedans*, son appartenance générique, et celui de *l'en dehors*, la rencontre entre deux cultures, celle de l'écrivain et celle du lecteur. Du moins est-ce là ce que montrent deux oeuvres dont on propose l'examen : *Que cent fleurs s'épanouissent* (1990) de Feng Ji Cai et *La mémoire de l'eau* (1992) de Ying Chen.

Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi

Noëlle Sorin,

Université du Québec à Trois-Rivières

D'une part, l'apprentissage de la lecture littéraire sollicite des normes génériques qui sont autant d'opérateurs de lisibilité, de sorte que leur construction chez les élèves est essentielle. D'autre part, l'acquisition tout aussi essentielle de valeurs culturelles autres requiert elle aussi un certain apprentissage. En ce sens, l'enseignement de la littérature pourrait, dès le niveau primaire, procéder en se référant d'abord aux genres et, plus spécifiquement, à celui du récit de vie, de manière à favoriser l'ouverture à l'Autre et à ceux qui portent en eux leur ailleurs. Qu'il s'agisse d'une traduction ou qu'il appartienne à l'écriture migrante, le récit de vie se révèle un outil précieux en classe pour lire le littéraire, mais aussi pour lire l'Autre et s'ouvrir à la différence. Le récit de vie s'articule notamment autour d'un double nœud didactique, celui de l'*en dedans*, son appartenance générique, et celui de l'*en dehors*, la rencontre entre deux cultures, celle de l'écrivain et celle du lecteur. Du moins est-ce là ce que montrent deux œuvres dont on propose l'examen : *Que cent fleurs s'épanouissent* (1990) de Feng Ji Cai et *La mémoire de l'eau* (1992) de Ying Chen.

La construction d'une culture littéraire dès le plus jeune âge se réalise en grande partie grâce à la fréquentation des auteurs et des œuvres, certes, mais aussi à travers les représentations qui lui sont rattachées, les savoirs qui lui appartiennent et les valeurs dont on l'honore. L'École joue dans ce processus un rôle prépondérant et le *Programme de formation de l'école québécoise*¹, qui est actuellement en phase d'implantation au primaire, impose une orientation qui

1. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

va en ce sens. Ainsi, en français, langue d'enseignement, aux compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, s'est ajoutée une quatrième compétence : celle d'« [a]pprécier des œuvres littéraires ». Cette ambition trouve naturellement des prolongements au secondaire. Il s'agit non seulement d'amener l'élève à se forger une identité culturelle tout en développant sa culture littéraire et en exerçant son jugement critique et esthétique, mais aussi de l'ouvrir au monde et à l'Autre. Cette compétence littéraire se réalise, notamment, par « la fréquentation régulière d'œuvres de qualité [qui] permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant² ». Par cette fréquentation, il apprend « à apprécier la diversité des pratiques et des produits culturels dans son milieu, à réagir de façon critique et à valoriser certaines expériences esthétiques³ ». Par ailleurs, l'élève perçoit « davantage la culture littéraire comme une forme de partage ou de médiation entre lui et les autres. Il a l'occasion d'entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination » (p. 112) et développent son sens critique.

L'enseignement de la littérature peut être abordé de plusieurs façons, selon différents classements. Ainsi, le modèle traditionnel, hérité de l'histoire littéraire qui s'est constituée à la fin du XIX^e siècle, consiste à présenter la littérature de façon diachronique. Le programme de français du primaire (que nous abandonnons actuellement)⁴ et le programme du secondaire (encore en vigueur)⁵ offrent un mode de classement des textes qui est plutôt typologique. Les textes y sont narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, etc. Les textes narratifs sont d'emblée associés aux textes littéraires, même si le fait divers ou le compte rendu d'événements appartiennent aussi au type narratif. On retrouve ce même classement dans le *Programme de formation de l'école québécoise*⁶. Bien

-
2. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), *Programme de formation*, ouvr. cité, p. 84.
 3. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, version provisoire, p. 111.
 4. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), *Programme d'études. Primaire. Français*, Québec, Gouvernement du Québec, mai 1979.
 5. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, version actualisée, 1997.
 6. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), *Programme de formation*, ouvr. cité.

sûr, le genre littéraire correspond à une catégorisation parmi d'autres pour classer les textes, et aborder la littérature en fonction des genres est une avenue prometteuse en didactique du français. En effet, la notion de genre littéraire est intégrative de plusieurs compétences en lecture et écriture littéraires. Sa mise en œuvre dans les tâches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les contenus disciplinaires qu'elle suppose s'appuient sur l'horizon d'attente dans lequel elle s'inscrit et sur ses conditions de lisibilité.

En tentant de faire se rejoindre nos intérêts de recherche en didactique de la lecture littéraire et cette idée de compétence littéraire, mise de l'avant par un *Programme de formation de l'école québécoise* qui tente de conjuguer identité — à la fois individuelle et collective — et altérité — à la fois se construire comme un être différent au contact de l'Autre et rencontrer l'Autre, différent de soi —, le récit de vie comme genre littéraire nous a interpellée, notamment en raison des parcours en tous sens de l'espace et du temps qu'il propose.

Le récit de vie et la lecture littéraire

Le récit de vie est un genre littéraire qui jouit d'une certaine légitimité⁷. D'une part, il est riche d'un passé vénérable — Philippe Lejeune nous en trace un portrait minutieux dans son ouvrage *L'autobiographie en France*⁸. D'autre part, c'est un genre tout à fait actuel, comme le prouve son succès éditorial : le « biographisme » est devenu une véritable mode, tant du côté de la production que de la réception.

Le récit de vie est, par ailleurs, un genre protéiforme. À partir des seuls classements de Claude Abastado, de Philippe Lejeune, de Georges May et d'Yves Stalloni⁹, on arrive à identifier une douzaine de catégories, allant des mémoires à l'autobiographie en passant par la biographie, les confidences épistolaires, le récit écrit par

7. Luc Collès et Jean-Louis Dufays, *Le récit de vie*, Bruxelles, Didier Hatier, 1989.

8. Philippe Lejeune, *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 1971.

9. Claude Abastado, « Raconte ! Raconte... Les récits de vies comme objet sémiotique », *Revue des sciences humaines*, Paris, n° 191, 1983 ; Philippe Lejeune, *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1980 ; Georges May, *L'autobiographie* [1979], Paris, Presses universitaires de France, 1984 ; Yves Stalloni, « Étude d'un genre. L'autobiographie », *L'école des lettres*, Paris, n° 3, 1983 ; cités par Luc Collès et Jean-Louis Dufays, *Le récit de vie*, ouvr. cité.

un tiers, le récit de voyage, la chronique, etc. C'est également un genre ambigu. Ainsi, comme tout genre littéraire, il comporte son lot de conventions et de contraintes narratives, même s'il se trouve que ces contraintes sont souvent transgressées. Entre autres, les frontières entre réalité et fiction, entre réel et imaginaire y sont souvent poreuses, tout comme celles entre les genres. On en a pour preuve le roman de Feng Ji Cai dont les pages qui suivent proposent l'étude et qui est classé à la rubrique « roman historique » dans certaines anthologies. Enfin, le récit de vie relève de plusieurs fonctions, de plusieurs intentions d'écriture : se forger une identité, exorciser la mort, se souvenir, se confesser, témoigner, édifier, etc.¹⁰.

Toutefois, récit de vie ou pas, les genres littéraires sont une clé d'entrée en lecture littéraire, tant au primaire qu'au secondaire. La notion de genre textuel, voire de genre littéraire, selon Karl Canvat, « renvoie tout à la fois à ces composantes textuelles que sont les propriétés matérielles, pragmatiques, et structurelles du texte, l'ensemble de ses conventions esthétiques et formelles, l'espace hypertextuel et intertextuel où jouent des mécanismes d'imitation et de transgression¹¹ ». Philippe Hamon, pour sa part, considère le genre comme un code culturel. Pour lui, les stéréotypes du genre ou de la culture assurent « un "minimum lisible" [...] pour définir un horizon d'attente et de prévisibilités qui détermineront pour le lecteur des lignes de moindre résistance et de frayage prédéterminés¹² ». Pour Philippe Lejeune, enfin,

Les genres littéraires [...] constituent, à chaque époque, une sorte de code implicite, à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs. C'est par rapport à des modèles, à des « horizons d'attente », à toute une géographie variable, que les textes littéraires sont *produits* puis *reçus*, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'ils la transgressent et la forcent à se renouveler¹³.

En effet, « les genres définissent des zones de régularités discursives spécifiques à l'intérieur desquelles les textes littéraires peuvent s'inscrire, ou dont ils peuvent jouer (en mélangeant les

10. Luc Collès et Jean-Louis Dufays, *Le récit de vie*, ouvr. cité.

11. Karl Canvat, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, Paris, n° 76, 1992, p. 42.

12. Philippe Hamon, « Note sur la notion de norme et de lisibilité en stylistique », *Littérature*, Paris, n° 14, p. 116.

13. Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1975, p. 311.

genres, en les parodiant, etc.) ou dont ils peuvent encore s'écarter en instituant un pacte singulier¹⁴ ».

En ce sens, les genres facilitent la lecture des textes littéraires, parce qu'ils entretiennent à l'évidence un lien avec leur lisibilité. C'est pourquoi la perception générique se révèle d'une telle importance en lecture. Représentant une sorte de code implicite, le genre permet au lecteur de *recevoir* les œuvres. Ce code établit un pacte, un contrat avec le lecteur, sorte « d'opérateur de cadrage qui permet la reconnaissance/identification du texte et qui facilite donc sa compréhension ; il contribue à informer le texte (c'est-à-dire à lui donner forme et sens)¹⁵ ».

Le *cadrage générique*, pour reprendre l'expression de Canvat, représente une opération essentielle pour établir ce contrat de lecture. Il entend par *cadrage*

l'activité sémiotique qui consiste à inférer un certain nombre d'informations à partir d'indices disposés à la périphérie du texte (dans le paratexte et le métatexte — *réception de l'œuvre*), à sa lisière (dans l'espace textuel — la *disposition spatiale* — et l'incipit), mais aussi dans le texte lui-même (les superstructures)¹⁶.

Ces normes génériques sont, en somme, des opérateurs de lisibilité que le lecteur doit être capable de mobiliser, et dont une véritable lecture littéraire doit également savoir jouer.

Construction identitaire et altérité

Outre le genre auquel elles appartiennent, les œuvres littéraires présupposent de surcroît l'instauration d'une lecture véritablement littéraire, c'est-à-dire d'une lecture qui est à la fois « accès à l'opinion d'autrui » en permettant l'exercice de son jugement et « confrontation des représentations contenues dans le livre aux siennes propres ; c'est la rencontre avec l'altérité qui n'est pas sans effet sur la construction identitaire¹⁷ ». La lecture littéraire s'inscrit

14. Karl Canvat, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », art. cité, p. 42.

15. Karl Canvat, *Enseigner la littérature par le genre. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999, p. 115.

16. Karl Canvat, *Enseigner la littérature par le genre*, ouvr. cité, p. 115.

17. Anne Kupiec, « Émancipation et lecture », dans M. Poulain (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 1993, p. 81-82.

notamment dans une optique d'enrichissement de la culture et des horizons idéologiques des élèves, tout en ouvrant cette culture à l'intertextualité et au plaisir esthétique. Ainsi, s'intéressant aux valeurs socioculturelles dans leurs dimensions historique et idéologique, Michel Thérien propose une didactique axée vers une « lecture critique des systèmes de valeur représentés dans le texte littéraire » en s'appuyant sur « l'approche bakhtinienne, fondamentalement axiologique ¹⁸ ». À cette appropriation critique des valeurs, Michel Thérien ajoute une herméneutique inspirée de Ricœur. En effet, « l'œuvre littéraire transmet une somme incalculable de réflexions, de pensées, d'expérience, de sagesse, en attente d'être partagées, d'être critiquées, dans une réception dialogique ¹⁹ ».

Pour le lecteur adolescent, l'ouverture à l'Autre, la rencontre de la différence et l'appréhension de valeurs et de composantes culturelles éloignées des siennes commandent un nécessaire apprentissage qui s'inscrit dans une visée plus large de formation culturelle et littéraire car, comme l'observe Louise Gauthier ²⁰, « la rencontre de deux textes, celui de l'auteur et celui du lecteur, se joue sur la frontière entre deux cultures, deux *habitus*, où l'étrangeté crée une distance ». Suivant cette perspective et dans une véritable démarche dialogique favorisant à la fois la mise en perspective historique de l'œuvre, la découverte de soi ainsi que la conscience et la compréhension du monde, le récit de vie, notamment grâce à l'apport de la littérature migrante, permettrait surtout l'ouverture à d'autres littératures et à d'autres cultures. Cette littérature en émergence dont nous proposons l'examen enrichit effectivement le champ littéraire québécois d'une figure de l'Autre qui s'ouvre non seulement sur la problématique de l'identité, mais aussi de l'altérité. Il va sans dire que ce mouvement n'est pas l'apanage des seuls immigrants, il est aussi celui d'écrivains de la société d'accueil. Au reste, on sait à quel point les traductions ont également leur place en apprentissage de la lecture littéraire et dans une formation du jeune lecteur destinée à favoriser l'ouverture à l'Autre et à soi dans la rencontre de l'Autre.

18. Michel Thérien, « La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique », *Tangence*, Rimouski, n° 36, mai 1992, p. 78.

19. Michel Thérien, « La lecture littéraire au secondaire », art. cité, p. 83.

20. Louise Gauthier, *La mémoire sans frontière*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, coll. « Culture et société », 1997, p. 128.

Une même culture d'origine, des figures de l'Orient différentes

Afin de rendre compte de toute cette diversité et de cette hybridation du genre, mais aussi pour illustrer à la fois l'importance des genres littéraires en lecture littéraire et le rôle du regard sur l'autre et sur soi dans la construction du littéraire chez le lecteur adolescent, nous aimerions interroger plus particulièrement deux œuvres, que signale à notre attention leur ancrage historique et culturel dans la Chine du ^{xx}e siècle. On doit la première à Feng Ji Cai, auteur de *Que cent fleurs s'épanouissent*²¹, roman traduit du chinois; la seconde à Ying Chen, auteure de *La mémoire de l'eau*²², roman écrit directement en français. On observera enfin qu'il n'est pas indifférent, dans le choix d'un tel corpus, que celui-ci appartienne à la sélection d'œuvres à faire lire aux élèves du secondaire, sélection commentée de Michelle Provost²³ et parrainée par le ministère de l'Éducation du Québec.

Ces deux œuvres s'apparentent au roman autobiographique. Ce sont deux récits rétrospectifs qui racontent la vie d'un personnage à travers la voix d'un narrateur s'exprimant à la première personne. *Que cent fleurs s'épanouissent* évoque la Chine de la fin des années 1960, en pleine Révolution culturelle et au cours de ces années où « personne n'avait été à l'abri des événements qui avaient bouleversé notre pays » (*QCF*, p. 15-16). Un peintre, voyageur de hasard, livre une partie de sa vie — à la première personne — au narrateur, écrivain célèbre qui, lui aussi, s'exprime à la première personne :

Il m'avait autorisé à raconter sa vie. Pour sa sécurité, c'est seulement maintenant, une bonne dizaine d'années plus tard, que je prends le risque de la transcrire. Je n'ai compté que sur ma mémoire pour la retracer fidèlement. (*QCF*, p. 16)

-
21. Feng Ji Cai, *Que cent fleurs s'épanouissent*, trad. de Marie-France de Mirbeck et Antoinette Nodot, Paris, Gallimard, 1990; réimprimé dans la coll. « Folio Junior » (dans une version pour la jeunesse amputée de quelque 30 p.), 1995. Désormais, les références à cet ouvrage (dans la version publiée en 1995) seront indiquées par le sigle *QCF*, suivi de la page, et placées entre parenthèses dans le corps du texte.
 22. Ying Chen, *La mémoire de l'eau*, Montréal, Leméac, 1992. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *ME*, suivi de la page, et placées entre parenthèse dans le corps du texte. Son écriture concise et implacable, son style épuré viennent du fait que Ying Chen écrit en français, qui n'est pas sa langue maternelle.
 23. Michelle Provost, *De la lecture... à la culture*, Montréal, Services documentaires Multimédia Inc., 1995.

Dans *La mémoire de l'eau*, la narratrice raconte l'histoire de sa grand-mère, Lei-Fei, une vie au quotidien que traverse également la Révolution culturelle, mais qui perpétue la Chine ancestrale et traditionnelle, celle du dernier empereur, au début du ^{xx}e siècle. *L'incipit* situe le lecteur d'entrée de jeu : « Ma grand-mère Lei-Fei avait cinq ans lorsque le dernier empereur fut chassé de son trône. » (*ME*, p. 11) L'histoire se termine dans les années 1970, avec le départ de la narratrice, quittant la Chine et arrivant à New York au moment même où meurt sa grand-mère : « Grand-mère Lei-Fei est morte de vieillesse six mois après mon départ. » (*ME*, p. 133) Le roman de Ying Chen s'échelonne donc sur une bonne soixantaine d'années, témoignant de la force des traditions et de la mutation profonde des valeurs chinoises, de la féodalité à la modernité.

Les spéculations sur les correspondances entre la vie de l'auteur et l'œuvre ne nous intéressent guère ici. Toutefois, la fiction se mêle aisément à la réalité, la vérité historique et la vie au quotidien des gens s'inscrivant elles-mêmes dans cette réalité. Dans le cas de Feng Ji Cai, il s'agit plutôt d'une sorte de chronique grinçante sur la Chine de la Révolution culturelle. Plusieurs critiques littéraires²⁴ s'accordent pour dire que *La mémoire de l'eau* s'inspire sans doute largement d'épisodes autobiographiques.

Au demeurant, si ces romans s'émancipent tous deux de la gangue idéologique, là s'arrêtent pourtant les ressemblances. Certes, il s'agit à chaque fois de témoigner d'une époque, d'un fragment appartenant à l'Histoire, mais sans nécessairement vouloir sauvegarder l'héritage que lègue le passé. Dans le premier cas, celui de Feng Ji Cai, il s'agit de transmettre certaines valeurs dont on est le dépositaire, tout en posant un regard critique, à la fois politique et culturel, voire idéologique. Dans le second cas, celui de Ying Chen, il s'agit de servir de relais, avec un souci plus marqué de dialogue interculturel et de quête identitaire.

Ces deux romans, écrits par deux auteurs chinois, pourraient donc être classés comme récits de vie, à tendance autobiographique et se référant, à leur manière, à la société et à l'histoire chinoises, marquées par la Révolution culturelle. Cependant, celui de

24. Lucie Joubert, « Le lotus transparent », *Spirale*, Montréal, n° 120, décembre 1992-janvier 1993, p. 16; Robert Bordeleau, « Variations sur le thème de l'exil », *Lettres québécoises*, Montréal, n° 89, printemps 1998, p. 11-13; Francine Chartrand, « Ying Chen : la dame de Shanghai », *Lettres québécoises*, n° 89, printemps 1998, p. 9-10.

Feng Ji Cai²⁵ fait partie intégrante du champ littéraire chinois, voire de l'Institution littéraire : l'auteur est un écrivain « de souche », pour reprendre une expression d'ici, solidement ancré dans sa propre culture. Celui de Ying Chen relève de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler l'*écriture migrante*, à laquelle se rattachent, suivant Louise Gauthier, toutes ces « œuvres d'écrivains nés et socialisés hors du Québec ou du Canada, écrivant ou publiant aujourd'hui au Québec en langue française²⁶ ». Aussi Ying Chen se situe-t-elle à l'intérieur du champ littéraire québécois.

On doit à Pierre Nepveu la première réflexion publique sur cette réalité qu'est la pluralité culturelle de l'écriture québécoise²⁷. Forcée par Robert Berrouët-Oriol²⁸, l'expression *écriture migrante* doit, chez celui-ci, s'entendre dans le sens suivant :

Les *écritures migrantes* forment un micro-corpus d'œuvres littéraires produites par des sujets migrants : ces écritures sont celles du corps et de la mémoire ; elles sont pour l'essentiel, travaillées par le référent massif, le pays laissé ou perdu, le pays réel ou fantasmé constituant la matière première de la fiction²⁹.

Ce dernier enrichira le concept (*écriture migrante*) d'une distinction (*écriture métisse*), de manière à différencier chacune dans « le rapport imaginaire qu'elles entretiennent avec l'espace et le temps³⁰ ». L'écriture métisse désigne ainsi les écrits « des sujets migrants se réappropriant l'Ici, inscrivant la fiction — encore habitée par la mémoire originelle — dans le spatio-temporel de l'Ici » : ce sont, de ce fait, « des écritures de la perte³¹ ». Comme le

-
25. Feng Ji Cai, né en 1942, étudie à l'Institut des Beaux-arts de Pékin, puis enseigne tout en s'adonnant à la peinture. En 1978, l'écriture se révèle à lui et devient une véritable passion. Il a actuellement une dizaine de romans à son actif.
26. Louise Gauthier, *La mémoire sans frontière*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Culture et société », 1997, p. 29.
27. Pierre Nepveu, *L'écologie du réel* [1988], Montréal, Boréal, coll. « Compact », 1999.
28. Robert Berrouët-Oriol, « L'effet d'exil », *Vice versa*, Montréal, n° 17, décembre 1986-janvier 1987, p. 20-21.
29. Robert Berrouët-Oriol, « L'émergence des écritures migrantes et métisses au Québec », *Québec Studies*, Plattsburgh (New York), n° 14, printemps-été 1992, p. 12.
30. Christian Dubois et Christian Hommel, « Vers une définition du texte migrant : l'exemple de Ying Chen », *Tangence*, Rimouski, n° 59 (*Écrivains d'ailleurs*), janvier 1999, p. 40.
31. Robert Berrouët-Oriol, « L'émergence des écritures migrantes et métisses au Québec », art. cité, p. 13.

soulignent si justement Christian Dubois et Christian Hommel, cette typologie, fondée sur la distinction entre ces écritures, permet de catégoriser

[l]es écritures de sujets migrants en fonction du positionnement identitaire de ces derniers face au pays d'accueil et au pays quitté. Dans le cas des écritures migrantes, l'identité est tournée vers l'Ailleurs qu'est dorénavant le pays quitté et vers le temps d'avant la migration; à l'Ailleurs se substitue l'Ici et au *Passé*, le *Présent*³².

Marquant bien l'évolution diachronique du texte migrant, ce passage de l'ailleurs à l'ici, du passé au présent, où la mémoire s'émancipe et où le rapport à l'imaginaire est en pleine mutation, caractérise la littérature métisse.

L'écriture migrante dépasse de beaucoup les simples différences ethniques entre le pays d'origine et le pays d'accueil. En effet, et cela illustre bien la complexité des appartenances, selon Marco Micone :

La culture immigrée est un concept qui repose sur trois axes. *L'expérience du vécu en pays d'origine*, c'est-à-dire tout ce que les immigrés ont vécu avant de venir au Québec. On s'apercevra ainsi que ces immigrés proviennent de pays qui ont connu ou qui connaissent parfois encore le fascisme : c'est très important pour comprendre leur mentalité et leur comportement en pays d'accueil. On comprendra aussi, en se penchant sur cette dimension-là, quels étaient les rapports hommes-femmes, lesquels se perpétuent en pays d'immigration. [...]. Le deuxième axe, c'est *l'expérience de l'émigration-immigration*. C'est-à-dire le processus de déracinement, cause d'insécurité et donc de problèmes tant au plan psychologique que social. L'exploitation des immigré(e)s est directement reliée à leur niveau d'insécurité. Le troisième axe sur lequel repose la culture immigrée, c'est *le devenir québécois*, avec toutes les difficultés d'adaptation que cela comporte³³.

Il va sans dire que, si Marco Micone s'appuie sur son expérience québécoise, sa réflexion est transposable à toute terre d'accueil.

La réalité d'une écriture migrante mise en évidence par Robert Berrouët-Oriol, sa distinction d'une écriture métisse, et l'import-

32. Christian Dubois et Christian Hommel, « Vers une définition du texte migrant », art. cité, p. 40.

33. Marco Micone, « La parole immigrée », dans Gérard Boismenu, Laurent Mailhot et Jacques Rouillard (sous la dir. de), *Le Québec en textes. Anthologie 1940-1986*, Montréal, Boréal, 1986, p. 551-552.

tance des trois axes que dégage Marco Micone pour saisir cette écriture migrante dans sa gestation même : tout cela nous interpelle sur les représentations narratives du rapport au temps et à l'espace chez l'écrivain appartenant au champ littéraire de sa propre culture, d'une part, chez l'écrivain migrant relevant du champ culturel et littéraire du pays d'accueil, d'autre part. Très certainement, ces représentations ne sont plus les mêmes ; mais en quoi différent-elles ? Quelle figure de l'Orient dans son rapport au temps et à l'espace les romans de Ying Chen et de Feng Ji Cai nous offrent-ils ?

La mémoire de l'eau de Ying Chen relève incontestablement de l'écriture migrante. Ce premier roman³⁴, ainsi que l'analysent Christian Dubois et Christian Hommel, est « un véritable récit du début du deuil de l'origine³⁵ ». La narratrice (dans la Chine des années 1970), comme sa grand-mère (dans la Chine des années 1910), se heurte au poids de la norme et à la pression de l'autorité : le parti communiste supplante l'empereur sans modifier réellement les rapports de l'individu à la société ; l'individu est nié, voire bafoué, dans une Chine à la fois moderne et lourde de traditions.

Pour fuir cette suprématie qu'exercent la famille et la nation sur la vie personnelle, la narratrice quitte son pays à la fin du récit : rupture avec le passé familial, certes, mais aussi transmission d'un héritage incarné par une grand-mère intègre malgré le poids des préjugés et des traditions. En effet, les deux femmes se comprennent, malgré l'écart des générations, comme l'indique la fin du récit :

D'après ma mère, grand-mère avait été contente que je parte, bien qu'elle crût que « l'odeur de l'eau était partout la même ».

« La petite me ressemble », avait dit grand-mère. (*ME*, p. 133)

Toutefois, l'immigration est-elle la panacée au mal de vivre ? En terre d'Amérique, la narratrice constate effectivement qu'elle ne ressent pas la libération escomptée. « Je pensais constamment à grand-mère. Je n'étais pas encore descendue de l'avion que je regrettais d'y être montée. Ainsi, à l'aéroport de New York, je n'eus pas le sentiment de soulagement que j'avais attendu depuis des

34. Premier roman publié car, aux dires de Ying Chen, *Les lettres chinoises* était en gestation bien avant (Robert Bordeleau, « Variations sur le thème de l'exil », art. cité).

35. Christian Dubois et Christian Hommel, « Vers une définition du texte migrant », art. cité, p. 44.

années.» (ME, p. 133) Dans cette fuite en avant, Christian Dubois et Christian Hommel lisent les prémisses sur lesquelles repose le statut de l'écrivain migrant : « Seul le détachement de sa "nation", de son pays d'origine permettrait à l'écrivain migrant de briser le silence et d'ainsi défendre l'intégrité de son être³⁶. » Seulement, dans *La mémoire de l'eau*, premier roman d'une écriture migrante, l'axe de l'expérience du vécu en pays d'origine, identifié par Marco Micone, est à coup sûr le plus prégnant. La quasi-totalité du récit est tournée vers le Passé, celui d'avant la migration, et vers l'Ailleurs, le pays délaissé, celui des origines, la Chine.

L'en dedans et l'en dehors, ceux du temps et de l'exil

Pour ce qui est de la représentation du Passé, comme le constate Lucie Joubert, le roman de Ying Chen est tissé autour de deux noyaux temporels³⁷ : le temps de l'*en dedans*, presque immuable, celui de la vie familiale qui se déroule tranquillement, riche de traditions et de rites ancestraux (bandage des pieds, consultation de voyantes, etc.) ; et le temps de l'*en dehors*, agressant, celui de la société historique et des événements qui la heurtent de plein fouet : la déposition du dernier empereur, la guerre sino-japonaise et, bien sûr, la Révolution culturelle, sur fond de lutte entre nationalisme et communisme. La métaphore de l'eau assure le passage entre ces deux mondes, la famille et la nation, et en atténue la fracture, mettant en cause à la fois l'attachement et l'arrachement aux racines ancestrales et posant le problème identitaire entre hier et aujourd'hui.

Que cent fleurs s'épanouissent n'appartient pas à l'écriture migrante. Nous constatons que le temps représenté, bien que relevant des mêmes catégories que l'écriture migrante, est le Présent, celui de la vie de ce peintre qui en livre les clefs au narrateur. En reprenant également les catégories de Lucie Joubert, le temps de l'*en dedans*, lié à l'intimité familiale et aux racines, est évacué de ce roman, le temps de l'*en dehors*, le temps historique de la Révolution culturelle, balayant tout sur son passage. Le titre, *Que cent fleurs s'épanouissent*, en dit d'ailleurs long par son cynisme, puisqu'il fait allusion à un mot d'ordre que lance Mao en 1956 et qui invite fortement les intellectuels à exprimer leurs

36. Christian Dubois et Christian Hommel, « Vers une définition du texte migrant », art. cité, p. 44.

37. Lucie Joubert, « Le lotus transparent », art. cité, p. 16.

griefs contre le gouvernement : on sait la répression qui en résulta. Quoi qu'il en soit, *Que cent fleurs s'épanouissent* relate l'histoire d'un artiste, Hua Xiayu, dont la vie est anéantie par la Révolution culturelle.

C'était au début des années soixante. Je venais de sortir diplômé de l'Institut d'art de Pékin. Je m'étais spécialisé dans la peinture à l'huile et, sans me vanter, je faisais partie des meilleurs. Je m'attendais à être affecté aux services administratifs de l'école, à ceux de l'édition ou encore à celui de la recherche, enfin... dans un de ces départements qui m'avaient d'ailleurs réclamé. (*QCF*, p. 17)

[...]

Mais quand j'ai eu en main mon ordre d'affectation, je me suis retrouvé comme un imbécile : Usine n° 2 de céramique et de porcelaine, district de Qianxi ! C'est ce que j'ai lu sur la convocation. Un endroit ridicule, objet de toutes nos plaisanteries d'étudiants. J'ai d'abord cru à une erreur. Je suis allé vérifier sur la liste des affectations et j'y ai bien lu distinctement mon nom — Hua Xiayu. Tout s'est brouillé devant mes yeux. Mes rêves, mes ambitions, mon avenir, mes projets et même mon amour : tout était balayé par ce bout de papier. (*QCF*, p. 17-18)

L'histoire de Hua Xiayu se confond presque avec l'Histoire. Au reste, si la métaphore de l'eau, chez Ying Chen, sert de fil conducteur pour expliquer les destins qui s'improvisent selon les événements tout en se répétant, bien curieusement, Feng Ji Cai, lui, utilise celle du feu, comme principe créateur : même si elles sont broyées dans le creuset de la Révolution, la sensibilité et l'imagination de l'artiste finiront par s'exprimer.

Quant à l'espace, nous l'avons vu, dans *La mémoire de l'eau* il représente l'Ailleurs, c'est-à-dire la Chine, le pays abandonné. Chez Feng Ji Cai, il représente l'Ici, c'est-à-dire la Chine, le pays où l'on vit de la naissance à la mort. L'Ailleurs et l'Ici semblent ici confondus, mais renvoient-ils à la même réalité ? L'écriture migrante, dans son rapport à l'espace, est généralement associée au thème de l'exil. Toutefois, s'agit-il toujours d'*exil* ou s'agit-il parfois de simple *nomadisme* ? Pour que son écriture soit qualifiée de migrante, l'écrivain doit-il absolument rompre avec un pays fasciste ou totalitaire, idée que contrarie l'exemple de Marco Micone, qui est né dans l'Italie postfasciste ? En outre, un écrivain ne peut-il pas être exilé dans son propre pays ? Qu'on nous permette de prendre l'*exil* au sens où l'entend Serge Ouaknine. Pour lui, le véritable exil constitue « [1] irréparable. [...] [1] injustice subie. Le

regard égaré, l'écoute impossible³⁸ ». Alors, le personnage du peintre de *Que cent fleurs s'épanouissent* s'inscrirait également dans une dynamique de l'exil, l'exil de l'*en dedans* pour paraphraser Lucie Joubert, alors que la narratrice de *La mémoire de l'eau* vivrait l'exil de l'*en dehors*, celui de l'immigration. Le peintre chinois de Feng Ji Cai est exilé au sein de sa propre vie, alors que la narratrice de Ying Chen rompt avec un espace géographique en s'envolant vers l'Amérique. La représentation de l'espace serait-elle alors double ? Y aurait-il deux noyaux spatiaux à considérer, celui de l'*en dedans*, le lieu de la vie privée, familiale, et celui de l'*en dehors*, le lieu géographique, la terre natale ?

* * *

Dans l'apprentissage de la lecture littéraire, les normes génériques sont des opérateurs de lisibilité et leur construction chez les élèves est essentielle. Par ailleurs, comme l'affirme si justement Louise Gauthier, « l'appréhension de valeurs et de composantes culturelles autres exige un certain apprentissage³⁹ ». En ce sens, l'enseignement de la littérature, dès le niveau primaire, pourrait procéder en se référant d'abord aux genres et, plus spécifiquement, à celui du récit de vie, de manière à favoriser l'ouverture à l'Autre et à ceux qui portent en eux leur ailleurs. Qu'il s'agisse d'une traduction ou qu'il appartienne à l'écriture migrante, le récit de vie comme horizon se révèle dès lors un outil précieux en classe pour lire le littéraire, mais aussi pour lire l'Autre et s'ouvrir à la différence. Enfin, le récit de vie s'articule autour d'un double nœud didactique : celui de l'*en dedans*, son appartenance générique, et celui de l'*en dehors*, la rencontre entre deux cultures, celle de l'écrivain et celle du lecteur.

38. Serge Ouaknine, « Le nomadisme des écrivains », *Le Devoir*, Montréal, 25 septembre 2000, p. B7.

39. Louise Gauthier, *La mémoire sans frontière*, ouvr. cité, p. 128.