Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

151-152 | 2011

Anthropologies de la littérature

G. Flaubert, C.F. Ramuz : lectures en spirale

Ethnogénétique du texte littéraire

Françoise Ménand Doumazane

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1869>

DOI : 10.4000/pratiques.1869

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 187-206

Référence électronique

Françoise Ménand Doumazane, « G. Flaubert, C.F. Ramuz : lectures en spirale », *Pratiques* [En ligne], 151-152 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1869> ; DOI : 10.4000/pratiques.1869

G. Flaubert, C.F. Ramuz : lectures en spirale. Ethnogénétique du texte littéraire

Françoise Ménand Doumazane

CELTED, Université Paul Verlaine – Metz

L'ethnocritique propose une lecture renouvelée et heuristique des textes littéraires et plusieurs articles de *Pratiques* ont déjà rendu compte de visées tout à la fois théoriques et didactiques ⁽¹⁾ de cette démarche interprétative.

Certes, les programmes de français du lycée, entrés en vigueur pour la classe de seconde en 2001, puis en 2002 pour la classe de première, sont aujourd'hui l'objet d'une réforme. Cependant, nous observons que les nouveaux ⁽²⁾ programmes, applicables pour les classes de seconde et de premières à la rentrée 2011-2012, invitent à une réflexion très ouverte ⁽³⁾ sur les apprentissages. En tant que démarche interprétative, la lecture ethnocritique garde, donc, plus que jamais, tout son intérêt.

I.1. Cadre de l'étude et corpus

Depuis quelques années, travail de recherche et pratiques d'enseignement nous ont permis de lire et faire lire, en classe de première littéraire, deux auteurs que notre histoire littéraire française ne rapproche guère : G. Flaubert et C.F. Ramuz. Toutefois, nous avons toujours souhaité inscrire apprentissages et mise en œuvre de la lecture

(1) *Pratiques*, « L'Interprétation des textes », n° 76, décembre 1992. *Pratiques*, « La lecture littéraire en 3^{ème} / 2^{nde} », n° 95, septembre 1997. *Pratiques*, « Textes officiels et enseignement du français », n° 101-102, mai 1999. *Pratiques*, « La réécriture », n° 105-106, juin 2000. *Pratiques*, « Les nouveaux programmes du lycée », n° 107-108, décembre 2000. Voir dans chacun de ces numéros, les articles ou tables rondes de Jean-Marie Privat, Marie Scarpa, Marie-Christine Vinson.

(2) Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

(3) Nous pouvons ainsi citer les perspectives indiquées pour le nouvel objet d'étude commun à toutes les séries générales de première : « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours. L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition. [...] Le fait d'aborder les œuvres et les textes étudiés en s'interrogeant sur la question de l'homme ouvre à leur étude des entrées concrètes et permet de prendre en compte des aspects divers, d'ordre politique, social, éthique, religieux, scientifique par exemple, mais aussi de les examiner dans leur dimension littéraire, associant expression, représentation et création ». (B. O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010).

ethnocritique dans la continuité des enseignements menés en classe de seconde. Dans les lignes qui suivent, nous rendons compte de pratiques exercées à ce niveau.

Dans quel cadre théorique et pratique nous sommes-nous inscrits ? Lors d'une séquence consacrée au « travail de l'écriture », les élèves d'une classe de seconde générale sont conduits à observer et interpréter quelques éléments du dossier génétique de *Madame Bovary*. Dans le prolongement de cette séquence leur sont présentés des extraits du *Manuscrit 1* d'*Aline*, manuscrit, pour l'heure, non publié. Ainsi l'élève approche-t-il le travail de deux écritures dont le matériau graphique permet de saisir les processus. Au demeurant, la correspondance de l'un et l'autre auteur éclaire d'une lumière non moins forte ce travail de l'écriture.

I.2. *Madame Bovary* en bibliothèque numérique

S'il est un dossier génétique très représentatif du travail de l'écriture et de son ampleur, c'est bien celui de *Madame Bovary*. Or,

mentions éparses dans un carnet de travail, notes documentaires, plans avec l'essentiel des chapitres, scénarios de plus en plus développés, ébauches comportant des débuts de rédaction, brouillons rédactionnels, résumés intermédiaires, mises au net, copies définitives autographes, copies du copiste ⁽⁴⁾

sont aujourd'hui disponibles sur Internet. Rappelons au demeurant que la mise en ligne des manuscrits de *Madame Bovary* ⁽⁵⁾ est le résultat très savant d'un travail « collaboratif », rare et original, dont les acteurs ont été l'Université et la bibliothèque municipale de Rouen et des lecteurs « bénévoles » de pays, d'âges et de profils divers. Ainsi par les « voies de la mutualisation ouvertes par Internet ⁽⁶⁾ » les 4500 folios de *Madame Bovary* écrits, biffés, raturés, réécrits ont fait l'objet de transcriptions. La numérisation du dossier génétique de *Madame Bovary* a donc mis à disposition du monde éducatif un outil privilégié pour dévoiler le processus de l'écriture flaubertienne et a d'ailleurs ouvert la voie à diverses expériences pédagogiques ⁽⁷⁾.

I.3. Les manuscrits non publiés d'*Aline*

Nous avons tenté de ne pas séparer, autant que faire se peut, le travail de recherche que nous menons depuis plusieurs années sur *Aline* de notre pratique d'enseignement. Or, si cette œuvre est aujourd'hui lue dans les Collèges et Gymnases du canton de Vaud, elle ne l'est guère en France. Quant au dossier génétique du roman, il n'était accessible au moment de l'écriture de cet article qu'aux chercheurs ⁽⁸⁾. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous avons pu consulter et reprographier les manuscrits d'*Aline* et dans la perspective d'une lecture ethnocritique de ces derniers, nous avons lancé les premiers degrés d'une « ethnogénétique » du texte littéraire.

(4) Almuth Grésillon, *Éléments de critique génétique*, PUF, 1994. Cette citation fait l'objet d'un exercice dans le manuel *Français Méthodes 2^{nde} / 1^{re}*, Hachette Éducation, 2004, p. 404.

(5) Édition des brouillons et manuscrits de *Madame Bovary* : <http://bovary.univ-rouen.fr>

(6) Caroline d'Atabekian, « Transcrire les manuscrits de Flaubert. Un projet pédagogique en seconde », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, pp. 60-62.

(7) Cf. l'article cité de Caroline d'Atabekian.

(8) Notons cependant qu'une nouvelle édition du roman d'*Aline* vient d'être publiée. La version éditée est celle de 1905. Il s'agit de la version originale, le volume étant accompagné d'un Cédérom contenant les versions de 1922, 1927 et 1940 : C.F. Ramuz, *Romans*, Tome 1, 1905-1908, Genève, Slatkine, 2011. Nous avons introduit et annoté le premier des trois romans de ce volume, « Aline, ou l'aventure d'une "transaction" », pp. 3-45.

L'étude conjointe ne serait-ce que d'un ou deux folios numérisés de *Madame Bovary* et d'un ou deux folios reprographiés d'*Aline* nous permet d'explicitier la singularité et la pertinence de la démarche ethnocritique.

II.1. *Madame Bovary*, « une machine si compliquée »

D'une part, l'objet livre imprimé, *Madame Bovary*⁽⁹⁾ : le volume déroule les trois parties du récit « sous son apparence simple ⁽¹⁰⁾ ». D'autre part, des écrans d'ordinateurs sur chacun desquels défile le foisonnant dossier génétique de l'œuvre ou, mieux, dans une salle de classe – en l'occurrence équipée –, un visualiseur permettant à l'ensemble des élèves de découvrir les plans et scénarios de *Madame Bovary*⁽¹¹⁾. Sans conteste, dans l'une et l'autre situation d'apprentissage, c'est un sentiment d'étonnement qui saisit l'élève, lecteur non averti de début de seconde. « L'iceberg » flaubertien « s'impose », masse mobile de mots dévoilant sur une surface commune leurs volumes impressionnants immergés et émergés :

La composition de chaque grande œuvre de Flaubert l'occupe pendant quatre ou cinq années. Les dossiers de genèse contiennent des milliers de pages : le rapport quantitatif entre les pages autographes et les pages imprimées est sans doute l'un des plus élevés de la littérature. L'image de l'iceberg s'impose, avec sa proportion de neuf-dixième de hauteur immergé pour un dixième visible. Pour *Madame Bovary*, d'après l'estimation de Marie Durel, la moyenne s'établit à 7 états rédactionnels pour aboutir à une page définitive, avec des variations comprises entre 3 et 50 états ⁽¹²⁾.

Comment mettre à profit ce « saisissement » de l'élève et de la classe face à l'écran ? De fait, on pressent tout l'intérêt qu'il y a à travailler sur cette émotion initiale. Celle-ci ne trouve-t-elle pas sa source, au moins en partie, dans les représentations scolaires de l'œuvre littéraire ? Car, ce qui se joue, ce qui se perd – ce qui se gagne – entre ces milliers de brouillons et les quelques centaines de pages qui en résulteront, c'est peut-être pour les élèves, non pas seulement le « travail de l'écriture » mais bien les représentations qu'ils ont du travail de l'écriture, du « grand écrivain » et de leur propre travail d'écriture scolaire.

Le classement génétique des textes, ne serait-ce que sous la forme tabulaire donnée en tête du dossier numérisé – d'un côté, plans et scénarios, de l'autre, texte publié, manuscrit du copiste, manuscrit définitif, brouillons – contribue à bouleverser la représentation de ce « don » sacré que serait l'inspiration. Au demeurant, les grandes pages des plans et scénarios révèlent par leur « fouillis graphique » des « “campagnes” successives d'écriture » :

des signes d'appel dans le texte, croix, lettres grecques et leur répondant qu'il faut chercher pour rétablir un semblant de continuité de sens dans la dislocation de l'espace ; des mots, des blocs biffés, des pages entières barrées ; des lignes écrites horizontalement, d'autres fortement de biais, des feuilles en partie utilisées tête-bêche

(9) Flaubert, *Madame Bovary*, Préface, notes et dossier par Jacques Neefs, Hachette, « Le livre de poche classique », 2007.

(10) « J'écris maintenant d'esquisse en esquisse ; c'est le moyen de ne pas perdre tout à fait le fil, dans une machine si compliquée sous son apparence simple », Flaubert à Louise Colet, lettre du 26 octobre 1852, dans G. Flaubert, *Correspondance*, tome II, éd. Jean Bruneau, Gallimard, « La Pléiade », 1980, p. 173.

(11) *Plans et scénarios de Madame Bovary*, Gustave Flaubert. Présentation, transcription et notes par Yvan Leclerc, Zulma / CNRS Éditions, collection manuscrits, 1995.

(12) http://bovary.univ-rouen.fr/dossiers/roman/critique_genetique.htm, Yvan Leclerc, « Flaubert et la critique génétique ».

p.24,58 ; des lettres mais aussi des chiffres, des opérations (parfois fausses), dont on ne voit pas bien, d'abord, ce qu'elles viennent faire ici, des tirets, beaucoup de tirets, des signatures, des dessins, certains fonctionnels et directement finalisés, comme ces deux plans de Yonville, d'autres qui paraissent des essais de plume, graffitis en forme de spirales, cornes d'abondance, quadrillages, cannages, et parfois devenant silhouette (comme ce curieux Giacometti, si je ne m'abuse, en marge du folio transcrit p. 56). Ce fouillis graphique est la face visible d'une multiplicité d'opérations qui s'organisent peu à peu au déchiffrement⁽¹³⁾.

Force est de reconnaître que ce sont l'« enthousiasme » des poètes de l'Antiquité ou de la Pléiade, la voix prophétique et solitaire des poètes romantiques qui ont construit l'image d'une inspiration extraordinaire, image faisant de l'écrivain un être à part, un être d'exception, inaccessible. Feuilletter le dossier génétique de *Madame Bovary* permet de faire évoluer de telles représentations littéraires et scolaires. Car le paradoxe est que cette « bouillie⁽¹⁴⁾ » de pages raturées, biffées, écrites en tous sens, humanise l'écrivain. Et les quelques fautes d'orthographe aisément repérables ou signalées, les « essais de plume, graffitis en forme de spirales, cornes d'abondance, quadrillages, cannages » ne sont pas sans rapprocher les élèves d'un auteur réputé pourtant difficile.

Il appartient alors au professeur de signaler comment à travers un tel dossier peut être lue la rupture⁽¹⁵⁾ idéologique que Flaubert et ses contemporains opèrent. En effet, à l'exaltation de l'inspiration succède dans la seconde moitié du XIX^e siècle l'exhibition d'une « mécanique » compliquée et de ses rouages. Dès lors, le « travail de l'écriture » peut être mis à nu.

II.2. Au commencement est le « Nous »

Or, s'il est un lieu et un moment textuels qui cristallisent les représentations de l'écriture auctoriale, c'est bien le commencement de l'œuvre, dont aucun élève, lorsqu'il en entame la lecture, n'imagine l'amont. Relisons la première phrase de *Madame Bovary* : « Nous étions à l'Étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un *nouveau* habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. » Certes, l'*incipit* imprimé fixe définitivement le terme des épouvantables « difficultés de style⁽¹⁶⁾ » dont témoignent les multiples états rédactionnels, relatifs à l'entrée de Charles Bovary au collège. Au reste, une telle phrase, dans son déroulement, ne suscite guère parmi les élèves d'interrogations ou d'attentes singulières : les mots d'« Étude », de « Proviseur », de « *nouveau* » participent d'un univers qui leur est familier. Néanmoins, il s'agit d'examiner quel ordre scriptural le régit.

Car, si tout *incipit* est un défi, les scénarios, les brouillons, le manuscrit définitif, le manuscrit du copiste ne cessent de le relever tour à tour, cinq années durant. Ainsi corrections, déplacements, copiages, recopiations, sont-ils nombreux et le fameux « Nous étions à l'Étude, quand le Proviseur entra, [...] » résulte d'une modification de dernier

(13) Yvan Leclerc, *Plans et scénarios de Madame Bovary*, op. cit., pp. 10-11.

(14) « Si tu savais ce que je retranche et quelle bouillie que mes *ms.* ! Voilà 120 p[ages] de faites ; j'en ai bien écrit 500 au moins », Flaubert à Louise Colet, lettre du 15-16 mai 1852, dans Flaubert, *Correspondance*, op. cit., tome II, p. 89.

(15) Rappelons le corpus de textes poétiques donné à l'épreuve anticipée de français de juin 2002 (série L). Les deux premiers textes sont de Joachim Du Bellay, « *Las, où est maintenant ce mépris de Fortune* » (*Les Regrets*, VI, 1558) et de Tristan Corbière, « Un sonnet avec la manière de s'en servir », *Les Amours jaunes*, 1873.

(16) « J'ai commencé hier au soir mon roman. J'entrevois maintenant des difficultés de style qui m'épouvantent. Ce n'est pas une petite affaire que d'être simple », Flaubert à Louise Colet, lettre du 20 septembre 1851, *ibid.*, p. 5.

moment que la main de l'auteur trace sur le manuscrit du copiste. Ce geste graphique achève la création d'un monde romanesque : au commencement est donc le « Nous » qui pourtant n'apparaît, tel quel, à l'initiale de l'œuvre, ni dans les scénarios ni dans les brouillons.

II.3. L'altérité de l'avant-texte

Les réflexions qui suivent, les pratiques et apprentissages évoqués, s'inscrivent dans le cadre d'une première activité de lecture. L'objet en est l'ultime rature et suppression de l'écrivain – « ~~Une heure et demie venaient de sonner à l'horloge du collège, quand le Proviseur entra dans l'étude~~ » – et l'addition marginale notée en regard des deux propositions biffées : « Nous étions à l'Étude quand le Proviseur entra » ⁽¹⁷⁾.

Les éléments textuels cités, trois états rédactionnels du début de *Madame Bovary*, et les pages imprimées du chapitre 1, sont proposés à l'observation des élèves. Ainsi les toutes premières lignes du « premier scénario général (début) », [f° 1 r°] :

Madame Bovary.

Charles Bovary officier de santé 33 ans quand commence le livre
veuf déjà d'une femme plus vieille que lui épousée par
spéculation ou plutôt par bêtise et dont il a été dupe
– *vagabondage dans les champs – époque où l'on brasse* ⁽¹⁸⁾ –
– son enfance à la campagne jusqu'à 15 ans – trois ou
quatre ans au collège ~~officier de santé~~ puis Carabin
à gd peine – [...]

[Commencer par son entrée au
collège. – use ses habits
de campagne dans les récréations] ⁽¹⁹⁾.

Celles du « deuxième scénario général (début) », [f° 3 r°] :

Madame Bovary

1 Charles Bovary entre en cinquième à l'étude de ~~14h~~ 1h. – habits de
le poser à *A*
campagne – récréation de quatre heures – bouts de manche fromage de Neufchâtel
provisions de beurre salé dans son pupitre –
use ses vieux habits les jours de classe – uniforme seulement pr la promenade
pas de pensums – régulier & tranquille
bonnet de police – reste trois ans au collège [...]
[A. son nom bredouillé à la chasse. hurra de la classe & rire du professeur – Charbo-
varri] ⁽²⁰⁾

et les premières lignes du « troisième scénario général, [f° 9 r°] » :

Madame Bovary

I.

Charles Bovary entre au collège de Rouen en cinquième. ~~14~~ à 15 ans. – le

(17) I, 1 : L'entrée de Charles au collège, manuscrit du copiste, f° 2.

(18) Nous indiquons en italique les additions interlinéaires, entre crochets, les additions marginales.

(19) *Plans et scénarios de Madame Bovary, op. cit.*, p. 1.

(20) *Ibid.*, p. 5.

proviseur le présente à l'étude de 1 heure – habits de campagne – il va en classe. son nom bredouillé à la classe fait rire tout le monde “Charbovari” – le poser à la récréation de quatre heures. – habit veste, bouts de manche, provision de beurre salé dans son pupitre. – il use dans le collège ses vieux habits de campagne et ne porte l'uniforme que les jours de promenade ou de sortie. caractère régulier et tranquille – esprit simple droit & borné, pas de pensums – ~~à~~aux vacances il se retrempe dans la paysannerie.

[M^e Bovary. mère

enfant –

éducation

collège reliait]

[étude de 1^h – entrée de Charles – portrait

classe – récréation de 4.h. – costumes explication.

sa famille – ~~caractère~~ – correspondant, le fait rentrer à 7 h.

timidité – geste pr s'asseoir

esprit – il était en dehors de nous – lit Télémaque & Anquetil –

économie – rangé – pupitre – respect

se fâche au réfectoir. ~~par rapport aux professeurs~~

en promenade est réduit à causer avec le domestique et un

mulâtre – fort, et lourd. – un jour fume une pipe d'emblée

~~pas de pensum~~ – par rapport aux professeurs

se roidit. – accessit – pas de pensum – on le retire à la fin

de la troisième]

[gaucherie portrait physique]

[fait rire en classe

récréation]

[peu de notre m intell

lecture –

femme

ignore

de là reven aux

études]⁽²¹⁾

La lecture de ces textes pourrait relever d'une sorte de défi ludique. Telles les pièces d'un puzzle à résoudre, les bribes de phrases sont disloquées. Leur spatialisation mais aussi la présence d'abréviations ou de ratures sont invitation à la construction d'un sens, à laquelle, du reste, l'écrivain lui-même se livre. Qu'on se reporte à la première addition marginale du troisième scénario général :

[M^e Bovary. mère

enfant –

éducation

collège reliait]

ou bien à la dernière :

[peu de notre m intell

lecture

femme

ignore

de là reven aux

études]

(21) *Plans et scénarios*, p. 13.

« [R]elier », « revenir à » définissent un programme d'écriture et des principes qui sont aussi principes d'un programme de lecture. En effet, écriture tout autant que lecture de l'avant-texte et du texte imprimé ont pu conduire leur auteur ou peuvent conduire les élèves-lecteurs à mettre en jeu des opérations mentales assez similaires impulsant un processus de construction de sens : anticipation, création d'indices, élaboration d'hypothèses sémantiques et validation de ces dernières à l'épreuve du texte écrit ou lu. Or la première découverte de la classe – découverte qui pourrait être mise en avant quant aux exigences des travaux d'écriture scolaire – c'est que pour écrire *Madame Bovary*, Flaubert n'a cessé cinq années durant de se lire et de se relire.

II.4. Construction d'une première lecture

Si hétérogénéité graphique et discontinuité du sens s'offrent d'emblée à l'observation, cependant, le texte imprimé n'en est pas moins l'objet d'une double opération : d'une part, le repérage de nombreux éléments dont les répondants se trouvent dispersés dans l'avant-texte, redistribués et unifiés dans le texte définitif ; d'autre part, la conversion de l'hétérogénéité de mots ou bribes de phrases en unités de sens rassemblées sur le personnage du « nouveau », Charles Bovary.

Ainsi les élèves relèvent-ils deux motifs qui structurent les pages de l'*incipit*, collège et campagne, espaces symboliques investis d'un imaginaire réaliste dont ils mesurent dans les *plans et scénarios* tout à la fois les constantes juxtaposition et séparation par l'usage des tirets. Ils remarquent aussi la distribution spatiale de l'écriture flaubertienne⁽²²⁾, distribution éclatée entre corps du texte flaubertien, additions interlinéaires, additions marginales : « – *vagabondage dans les champs – époque où l'on brasse* – son enfance à la campagne jusqu'à 15 ans – trois ou quatre ans au collège *officier de santé* puis Carabin à gd peine – »⁽²³⁾. De même : « – *habits de campagne – récréation de quatre heures – bouts de manche fromage de Neufchâtel provisions de beurre salé dans son pupitre* – use ses vieux habits les jours de classe – uniforme seulement pr la promenade »⁽²⁴⁾. Le troisième scénario général, [f°9 r°], intègre ces mêmes éléments initialement marginaux sous forme de consignes d'écriture, « notes de régie, souvent à l'infinitif d'injonction⁽²⁵⁾ » : « – le poser à la récréation de quatre heures. – habit veste, bouts de manche, provision de beurre salé dans son pupitre. – il use dans le collège ses vieux habits de campagne et ne porte l'uniforme que les jours de promenade ou de sortie ».

Une telle phase de lecture peut s'achever par la collecte d'éléments d'une hétérogénéité telle qu'elle est, en définitive, rejetée par l'écrivain : certaines notes des scénarios sont corrigées ou ne sont aucunement reprises dans le chapitre imprimé. Cependant, les choix de l'auteur, qu'il s'agisse de corrections ou d'abandons définitifs, n'en sont pas moins les indices du même processus de construction du sens. Le *lapsus* du deuxième scénario général est ainsi repéré : « son nom bredouillé à la chasse ». La

(22) « "Tout noir" : tel est l'effet que produit la première vue du manuscrit en fac-similé : non pas la couleur du *spleen* bovaryste, mais celle de l'encre sur les feuilles. Pour la plupart peu raturées, ces grandes pages de plans et scénarios résistent pourtant à nos habitudes de lecture, moins à cause de la difficulté du déchiffrement (au bout de deux ou trois pages, on s'habitue à cette petite écriture régulière), qu'en raison de leur caractère hétérogène : aucune page ne se ressemble, chacune possède sa physionomie propre. On trouve un beau et savant désordre de grands espaces blancs et de feuillets entièrement saturés, en interlignes, dans les marges, par des écritures différentes, toutes de la main de Flaubert [...], mais d'une main intervenant à différents moments en « campagnes » successives d'écriture », Y. Leclerc, p. 10.

(23) Premier scénario général, [f°1 r°]

(24) Deuxième scénario général, [f°3 r°]

(25) Y. Leclerc, *op. cit.*, p. 18.

mention « bout de manche fromage de Neufchâtel » et l'addition interlinéaire « provisions de beurre salé dans son pupitre » de ce même scénario reprise dans le corps du texte du troisième scénario général sont relevées. En outre, lors de cette première lecture qui pour naïve qu'elle soit n'en est pas moins déjà critique ⁽²⁶⁾, ne sont pas omises la récurrence du syntagme « use ses habits de campagne dans les récréations ⁽²⁷⁾ » et les mentions suivantes : « la récréation de quatre heures » « les jours de promenade ou de sortie », « le domestique et un mulâtre », et enfin, « un jour fume une pipe d'emblée / pas de pensum ».

III.1. Lecture ethnocritique d'un *lapsus*

Une deuxième séance pose les jalons d'une lecture ethnocritique de l'avant-texte flaubertien, lecture interprétative dont l'élève, dans un premier parcours au moins, peut être l'instigateur. Ainsi le *lapsus* du mot « chasse », la contiguïté lexicale avec les mentions « hurra de la classe & rire du professeur – Charbovarri » conduisent à formuler le caractère singulier et dissonant de l'entrée au collège de l'élève Bovary. Or le *lapsus calami*, *lapsus* de la plume, n'est pas sans programmer la violence symbolique faite au « nouveau », violence donnée à voir et à entendre dans le chapitre 1 du roman.

Car, aussi bien, c'est une sorte de « chasse » au « nouveau » qu'annonce le scénario. Et le cruel rite scolaire dont les officiants sont élèves et professeur pose d'emblée le jeune Charles en victime manifestement offerte en pâture dans l'arène scolaire. La paronomase « chasse » / « classe » qui permet le *lapsus* révèle l'entrée ratée du personnage dans la société ⁽²⁸⁾ collégienne. Nous savons en effet que le langage articulé distingue l'homme de l'animal. Or, au moment crucial de l'agrégation à la communauté des élèves, le garçon se révèle incapable de prononcer son nom et d'énoncer une phrase complète. Une telle lecture conduit ainsi les élèves à poser à partir d'un seul et simple mot que la critique désigne comme *lapsus* une hypothèse de lecture : dès le premier scénario général, Flaubert programme l'entrée de Charles Bovary au collège, entrée ritualisée qui inscrit le personnage dans une violence symbolique. Le mot « hurra » inséré entre les mots de « chasse » et de « classe », à défaut de connoter explicitement le cri de l'hallali suggère en tout cas par l'étymologie le cri de guerre des Cosaques. Le bredouillement du *nouveau* les cris de la classe, le rire du professeur appellent donc autour du mot « hurra » celui de « huée », mot que précisément Flaubert retient dans son édition définitive :

– Levez-vous, reprit le professeur, et dites-moi votre nom.

Le *nouveau* articula, d'une voix bredouillante, un nom inintelligible.

– Répétez !

Le même bredouillement de syllabes se fit entendre, couvert par les huées de la classe ⁽²⁹⁾.

(26) Au sens propre du terme « critique », une telle lecture « discerne » des éléments.

(27) Premier scénario général, [f° 1 r°]. Cf. le deuxième scénario général « habits de campagne *le poser à* – la récréation de quatre heures – ». Cf. le troisième scénario général : « le poser à la récréation de quatre heures – habit prise, bouts e folklore urbain et bourgeois, moderne et juvénile, ne parvient pas à s'agréger à la société scolaire. Voir aussi la lecture faite de l'épisode de la casquette « arlequinade policée par le style » flaubertien : J.-M. Privat « Le récit et ses lazzis » dans Bulletin Flaubert-Maupassant, *Madame Bovary*, 150 ans et après, n° 23-2008, pp. 261-272.

(28) Voir sur ce sujet la lecture ethnocritique de J.-M. Privat, *Bovary Charivari* (CNRS Editions, 1994) : comment les pages liminaires du roman construisent un monde de l'écrit et de l'écriture, comment l'élève Bovary aux prises avec un folklore urbain et bourgeois, moderne et juvénile, ne parvient pas à s'agréger à la société scolaire. Voir aussi la lecture faite de l'épisode de la casquette « arlequinade policée par le style » flaubertien : J.-M. Privat « Le récit et ses lazzis » dans Bulletin Flaubert-Maupassant, *Madame Bovary*, 150 ans et après, n° 23-2008, pp. 261-272.

(29) G. Flaubert, *Madame Bovary*, op. cit., p. 57.

Or, quel est le premier sens du mot « huée » ? Un sens spécialisé, propre au vocabulaire de la vénerie : « Cri des chasseurs pour faire lever, pour rabattre le loup, pour indiquer que le sanglier est pris etc. » En définitive, ne peut-on voir dans « les huées de la classe » une trace, un vestige du « lapsus – chasse : classe » ?

III.2. Ethnocritique et espaces symboliques

Ce premier jalon posé, le professeur peut amener les élèves à une lecture fine d'éléments dont le réalisme banal et inconvenant est appelé à disparaître tel quel. Toutefois l'auteur ne s'est pas résolu à un effacement total. Aussi s'agit-il d'interpréter les suppressions de l'addition « provisions de beurre salé dans son pupitre » ou des mentions « bouts de manche fromage de Neufchâtel » et les substitutions ou réécritures opérées dans la version définitive. Les suppressions révèlent en effet la tension originelle et initiale entre deux espaces symboliques, celui du collège et de ses élèves bourgeois et celui de la campagne d'où vient Charles Bovary. En effet, dans le scénario, le temps et l'espace de l'addition d'une demi-ligne, la campagne est amenée au collège, jusque dans le mobilier le plus emblématique de l'établissement, avec cette « provision de beurre salé dans son pupitre ». Au professeur de suggérer le réalisme ethnographique de la fiction, la juxtaposition d'un monde qui a à voir avec l'appropriation orale et corporelle de la campagne (« beurre salé », « fromage de Neufchâtel ») et du monde de l'écrit (« pupitre », « bout de manche »). Cependant, c'est à lui aussi de montrer comment cette collision des deux mondes est d'une violence et d'une inconvenance inouïes d'un point de vue idéologique et stylistique. Une fois perçue l'inconvenance sociale du « fromage de Neufchâtel » associé par contiguïté lexicale aux « bouts de manche » ou celle du « beurre salé dans le pupitre », il s'agit de voir comment le texte final résout de manière moins brutale et vulgaire cette tension entre les deux univers, en la reformulant d'une tout autre manière.

Car l'un des intérêts d'une telle lecture est que, naïve, elle devient neuve non seulement pour l'élève mais aussi pour le professeur. Les passages relatifs au temps du collège ont été sélectionnés dans l'édition imprimée et donnés à lire. Est ainsi repéré un exemple assez remarquable de réécriture où le « beurre salé » devient par effet de style « pâtisserie » :

Jusqu'à présent, qu'avait-il eu de bon dans l'existence ? Était-ce son temps de collège, où il restait enfermé entre ces hauts murs, seul au milieu de ses camarades plus riches ou plus forts que lui dans leurs classes, qu'il faisait rire par son accent, qui se moquaient de ses habits, et dont les mères venaient au parloir avec des pâtisseries dans leur manchon ⁽³⁰⁾ ?

Or, à bien examiner le passage relevé, on découvre à quel point il constitue non seulement un résumé de l'*habitus* clivé du jeune Bovary, tel que le programmait le scénario, mais effectivement une écriture inversée de l'addition « provisions de beurre salé ». La vulgarité de la référence aux provisions de campagne déposées dans le pupitre disparaît donc au profit des « pâtisseries » que les mères des élèves bourgeois apportent dans « leurs manchons », non sans qu'au préalable aient été énumérés les traits qui distinguent socialement Charles Bovary de ses condisciples : « ses camarades plus riches ou plus forts que lui », « son accent », « ses habits ». Au fond, les « pâtisseries » dans les manchons des mères sont le contrepoint ironique et douloureux des « bouts de manche fromage de Neuchâtel ». Ces faits de style mis en lumière, les élèves repèrent aisément les nombreuses traces disséminées dans le texte final, vestiges de la violence du réel qu'avaient énoncé les notes des trois scénarios généraux.

(30) G. Flaubert, *Madame Bovary*, op. cit., p. 96.

Ainsi le jeune Bovary est-il un garçon de la campagne et « *nouveau* habillé en bourgeois », il n'est que déguisé⁽³¹⁾. Son habit de ville tout comme sa casquette en fait un être profondément séparé du monde dans laquelle il s'apprête à entrer. Du reste, « aux vacances il se retrempe dans la paysannerie » et le verbe imagé du scénario dit la profonde altérité de l'enfant de la campagne perdu dans le monde de la ville et de l'écrit. Or le texte imprimé est bien moins cru : le chapitre 1 efface les éléments les plus voyants et dissonants de cette différence. Cependant, au fil des pages, cette tension des espaces dont la violence semble s'estomper peu à peu, reparaît disséminée dans la suite du roman. De la première rencontre d'Emma et de Charles à leur mariage, du mariage aux adultères, des adultères à la mort, Flaubert n'abandonne jamais cette tension née pour l'un et l'autre personnage de leurs origines paysannes, rejetées (Emma) ou refoulées (Charles).

III.3. L'« autre » et « nous »

Le troisième et dernier jalon d'une lecture ethnocritique de l'avant-texte est posé. Une lecture interprétative peut être signalée à partir d'éléments que les élèves repèrent mais ne relient pas forcément à la page imprimée du roman. Par exemple, il vaut la peine de soumettre à la sagacité de la classe la mention entre tirets du troisième scénario « – il était en dehors de nous – », la mention marginale « [peu de notre m intell] » et la première phrase du roman. Qui parle à travers ce « nous », inscrit dans un monde à part, participant d'une élite, dont la connivence est telle que le narrateur la transcrit sous forme abrégée ? S'agit-il du même « nous » que dans le fameux *incipit* ? La parole de l'élève souligne avec pertinence l'altérité de ces textes qui d'un état rédactionnel à l'autre dit l'« autre » par rapport à « nous ». Et il est curieux de confronter la mention « il était en dehors de nous » du troisième scénario (mention absente toutefois des brouillons) et le « Nous étions à l'Étude ». L'on peut raisonnablement penser que le « nous » inaugural⁽³²⁾ est bien le même que celui des scénarios. Il est un interprète, témoin et porte-parole de souvenirs de collège : « C'est en effet l'histoire d'un “gars de la campagne”... vu par un gars d'une grande ville de province toute proche⁽³³⁾ ». Il est un narrateur lettré qui compose savamment le spectacle stylisé de l'arrivée d'un nouveau. La « dissymétrie culturelle⁽³⁴⁾ » entre les deux personnages est donc perçue par les élèves. C'est pourquoi, le professeur peut au moins en guise de conclusion donnée à ce travail, faire remarquer la subtile ironie du narrateur : ce dernier n'est en rien objectif. Nous soulignons ce point : certes, de nouvelles éditions scolaires de *Madame Bovary* mentionnent dans la lecture analytique qu'elles proposent de l'*incipit* la con-

(31) Cf. le développement de J.-M. Privat sur le costume et la casquette de l'élève Bovary : « L'Arlequin malgré lui », article cité, p. 266 *sqq.*

(32) Nous faisons référence au travail mené en classe, donc, limité dans ses objectifs et dans le cadre institutionnel imposé (horaire entre autres contraintes). Dans *Bovary Charivari*, *op. cit.*, Jean-Marie Privat étudie de manière beaucoup plus approfondie cette écriture sous tension. Il fait apparaître la culture folklorique à l'œuvre dans la fiction ainsi que le pacte de lecture que l'écrivain instaure par le biais du « “nous” inouï ». Voir en particulier les pages portant sur le « point de vue unique (“nous”) » que Flaubert adopte quand il décrit la vie de Charles collégien : « celui d'une classe urbaine dominante et d'une bourgeoisie culturelle provinciale » (pp. 123-124 de l'ouvrage), l'acculturation incomplète de Charles et le traitement scriptural que le narrateur faussement objectif fait subir au personnage d'Emma Bovary (pp. 232-235). On lira avec profit les pages consacrées à la « distance culturelle ou idéologique que tel lecteur actuel ou tel lectorat historiquement constitué entretiennent réellement ou imaginativement, dogmatiquement ou conflictuellement » avec les présupposés culturels du texte (pp. 240-241).

(33) J.-M. Privat, « L'Arlequin malgré lui », article cité, pp. 264-265.

(34) Cf. l'habillement farcesque du jeune Charles dans les brouillons : son « pantalon couleur purée de poix très tiré par les bretelles & sans sous pieds / ses bretelles sortaient comme de deux étuis des jambes en bas bleus clair » (f°5).

frontation culturelle d'« – un “nouveau” – et un groupe – la classe représentée par le pronom “nous”⁽³⁵⁾ ». Toutefois, la relation dissymétrique que le narrateur manifeste dans l'écriture de la scène n'est guère prise en compte dans les commentaires scolaires.

III.4. Avant-texte et texte : des terrains d'exercices exploratoires

L'exemple de ces deux séances témoigne, nous semble-t-il, de tout le profit que l'élève peut tirer de la démarche mise en œuvre. Car si la séance 1 conduit du travail d'écriture de Flaubert au travail de lecture de l'élève, le travail de lecture interprétative de la séance 2 est bien un retour au travail d'écriture de Flaubert et une réflexion sur l'étrange fécondité du texte littéraire. Au demeurant, le statut du texte littéraire, dans sa représentation, s'en trouve modifié. Entre deux de l'avant-texte, entre deux de l'*incipit* : l'élève expérimente des textes de marge, matériau et lieux de passages d'écriture, matériau et lieux d'apprentissages de lecture.

Le premier intérêt de cette séquence tient à la découverte de réglages d'écriture qui régissent le fonctionnement des deux masses textuelles : d'une part l'avant-texte, *corpus* compliqué, éclaté, troué, hétérogène, d'autre part le texte édité, tissé, dense, homogène, d'apparence simple. Or, la perception ne serait-ce que d'une seule pièce de la « machine si compliquée » (l'entrée au collège de l'élève Bovary) révèle l'image de l'écriture auctoriale, image d'un processus de travail qui fait jouer choix et calculs d'effets sur le lecteur (en l'occurrence, le lecteur supposé tout autant que Flaubert lecteur de lui-même). Cependant, l'image du texte définitif, celle d'un texte d'« apparence simple » dont les aspérités les plus rudes semblent avoir disparu est invitation à une lecture en quelque sorte archéologique, une lecture ethnogénétique repérant « la dialogisation d'univers symboliques plus ou moins hétérogènes⁽³⁶⁾ ». Il en est ainsi de l'entrée du *nouveau* qui, dans la confrontation imprévue des univers de la campagne et du collège urbain, expérimente et subit les formes d'une violence culturelle. Le second intérêt de ce travail est qu'une telle séquence met en jeu une logique cognitive exploratoire de lecture et d'écriture. En ce sens, l'*incipit* qui symboliquement est entrée en écriture pour l'auteur et entrée en lecture pour l'élève est un matériau toujours stimulant. Faire découvrir le travail d'écriture de Flaubert par un travail de lecture qui est ici construction, déconstruction, reconstruction d'un sens, n'est-ce pas une façon de construire l'identité de l'élève non seulement en apprenti lecteur mais aussi en apprenti scripteur ?

Toutefois, reconnaissons que la mise en œuvre didactique de ces deux séances n'est pas simple : l'ambition de transformer les représentations de l'élève, quant aux actes de lire, d'écrire et de parler, n'est pas sans rencontrer des résistances au sein de l'institution scolaire, corps professoral et élèves. Nous observons, par exemple, que l'altérité formelle et symbolique de l'*incipit* de *Madame Bovary* (avant-texte et texte flaubertiens) n'est jamais loin d'être récupérée et convertie en lecture / écriture de la « différence », concept décliné aujourd'hui au collège comme au lycée sous toutes ses formes et particulièrement sous une forme psychologisante. Et c'est pourquoi, nous proposons de prolonger cette séquence par une dernière séance qui permet à l'élève de se

(35) G. Flaubert, *Madame Bovary*, « Bibliolycée », Hachette éducation, 2010.

(36) Entrée « Ethnogénétique » rédigée par J.-M. Privat et M. Scarpa, *Dictionnaire général de critique génétique*, à paraître sous la direction de P.-M. de Biasi et A. Herschberg-Pierrot : « Ethnogénétique : Étude de la pluralité culturelle constitutive des œuvres littéraires telle qu'elle peut se manifester dès les avant-textes et qui se caractérise par la dialogisation d'univers symboliques plus ou moins hétérogènes (culture orale / culture écrite, folklorique / officielle, féminine / masculine, légitime / illégitime, endogène / exogène, etc.) ».

confronter à d'autres processus d'écriture romanesque et de lecture interprétative. C'est une façon de vérifier une des hypothèses formulée par la démarche ethnocritique : les textes que nous lisons dans leur version définitive éditée portent en eux les vestiges d'une intense activité dialogisante effacée en grande partie par l'auteur lui-même.

IV.1. De Flaubert à Ramuz

Les outils modernes de lecture que sont ordinateurs ou visualiseurs sont d'une grande aide pour faire découvrir les plans et scénarios ou les brouillons de *Madame Bovary*. Certes, l'avant-texte d'*Aline* ne fait pas l'objet du même traitement informatique. Cependant, disposant des manuscrits reprographiés⁽³⁷⁾ du roman, nous les avons présentés à la classe, et principalement les quarante et un feuillets du *Manuscrit 1*. C'est en effet le manuscrit le plus remarquable : de nombreuses ratures, de longs passages voire un chapitre entier (par exemple, le chapitre 20 de la « première fin » d'*Aline*) biffés. Ajoutons que l'écriture du jeune Ramuz ne pose en l'occurrence aucun problème de déchiffrement.

Quelles sont les premières observations des élèves ? Même si le manuscrit autographe est reprographié, l'identité du matériau graphique que l'approche par Internet rend virtuelle est davantage perçue. La classe remarque aussi qu'elle est en terrain de connaissance : ratures, suppressions, additions, substitutions, font désormais l'objet d'une reconnaissance familière. Enfin, nous l'avons souligné, nous croyons aux vertus d'une lecture exploratoire. Et l'horizon d'attente des exercices proposés dessine bien une telle lecture d'immersion.

IV.2. Lecture de deux incipit d'*Aline*

Plusieurs éditions d'*Aline* (éditions françaises ou suisses) circulent parmi les groupes, mais c'est en premier lieu le *manuscrit 1* qui retient l'attention. La classe observe le folio 1 du *manuscrit 1* et les deux premières pages du roman imprimé. Les élèves étudient en premier lieu la construction d'un univers référentiel et fictif puis la réalisation aboutie de cet univers. Ils désignent sans difficulté le caractère rural du paysage évoqué tout en reconnaissant que ce dernier ne leur est guère familier ou, en tout cas, peu familier. L'effet de réel n'en est pas moins perçu. Que repèrent-ils ? L'abondance des marques de la ruralité dans le f° 1 *recto* et *verso*, et la disparition de nombre de ces signes dans les premières pages de la version imprimée : la configuration fictionnelle et narrative de l'avant-texte construit un effet de réel développé, explicité, alors que les versions ultérieures dès 1905 (première version éditée) opèrent le resserrement voire la suppression des éléments référentiels.

La confrontation des deux univers, avant-texte et texte imprimé, éclaire un tel processus d'écriture. Par exemple, la première phrase du *manuscrit 1* et celle du texte définitif : « Julien Damon revenait des champs ; il était seul et il portait sa fourche sur l'épaule » / « Julien Damon rentrait de faucher ». Les élèves lisent et opposent aussi « des vergers touffus entouraient le village dont les toits clairs sombres se pressaient dans la verdure au pied de la colline ; les grands noyers jaunes et les cerisiers noirs alternaient au bord du sentier » (f° 1 *recto*) et « les vergers entouraient le village avec ses toits rouges et ses toits bruns ». Au *verso* du même feuillet, alors que Julien est prêt

(37) *Manuscrit 1* [daté à la mine de plomb sur le dernier feuillet : « fin juin – 12 sept. 04 »]. *Manuscrit 2* [copie manuscrite d'un copiste, février 1905]. *Manuscrit définitif* [28 avril 1905].

d'apercevoir Aline, le regard du narrateur (à moins que cela ne soit celui du héros) se pose sur le bord du sentier : « La chicorée sauvage y dressait ses tiges dures où les boutons nouveaux commençaient à s'ouvrir ». Après que les deux jeunes gens se sont rencontrés, ils cheminent ensemble : « Les cerises, encore pâles d'un côté, mûrissaient ; sous les cerisiers, l'herbe haute et l'angélique blanche, toute bourdonnante d'insectes, fleurissait en larges corbeilles sur le bord de la route ». Or, dans la version publiée, « les grands noyers jaunes », « la chicorée sauvage », « l'angélique blanche, toute bourdonnante d'insectes » disparaissent.

Cette confrontation du premier feuillet et des deux premières pages du roman imprimé permet de revenir sur les réflexions esquissées dans les séances précédentes. Ainsi, du point de vue de l'écriture : devenir auteur, ce n'est pas toujours et forcément augmenter⁽³⁸⁾ la nomination des signes. Ce peut être, au contraire, la resserrer, la styliser, en l'occurrence, reconfigurer les éléments descriptifs, tout en leur donnant les couleurs de l'univers culturel représenté. La plupart des élèves perçoivent que ce qui reste d'une description à l'autre du paysage inaugural c'est une même organisation circulaire d'espaces qu'il est possible d'analyser.

IV.3. Espaces symboliques du récit et de l'écriture

La lecture de quelques courts documents permet une découverte interdisciplinaire et plurielle des espaces de la fiction. Sont réunies des citations empruntées à des ouvrages de l'anthropologie historique et de la géographie humaine. Le « modèle » que Fernand Braudel donne du « village » est tout à fait repérable dans le chapitre 1 d'*Aline*, avant-texte ou texte édité. Même distribution tripartite des espaces, mêmes structures de circularité et d'opposition : « Le terroir villageois, le plus souvent aux environs d'un millier d'hectares [...] dessine des zones concentriques successives ». L'historien français repère « “une ceinture” qui colle aux maisons du village » : c'est la zone des jardins-vergers. Au-delà des jardins, commence un second cercle, « une assez vaste zone, l'ensemble de la terre arable » qu'il nomme « terroir ». Enfin, une dernière zone forme « le troisième cercle, souvent le plus vaste de tous » : « la terre inculte c'est, en gros, le *saltus*, d'un mot repris aux agronomes latins et qui s'oppose à l'*ager*, la terre cultivée. [...] Le *saltus*, c'est dix, cent choses à la fois : des landes, des collines abandonnées à la végétation sauvage ; [...] Et plus encore ce sont des formations buissonnantes, des taillis, des broussailles, entremêlés de végétaux herbacés. Enfin des forêts, elles surtout⁽³⁹⁾ ».

L'ethnologie et l'anthropologie peuvent, en outre, aider à préciser cette notion complexe des espaces. En particulier, les travaux d'Yvonne Verdier, qu'ils portent sur la parole, les gestes et les fonctions exercés par les femmes⁽⁴⁰⁾ dans la sphère villageoise ou qu'ils portent sur la forêt des contes⁽⁴¹⁾, espace initiatique, permettent d'interroger de manière très pertinente le monde de la campagne, investi d'une socialité et d'une symbolique. À ce stade du déroulement de la séance, nous proposons d'introduire les catégories de *domus*, *campus* et *saltus* dont l'ethnocritique a éprouvé le fonc-

(38) Le mot « auteur », selon le *Dictionnaire historique de la langue française* est un emprunt au latin *auctor*. Le mot est dérivé du verbe *augere* « faire croître » (augmenter) et a lui-même pour dérivé *auctoritas* (autorité). Le sens initial du latin, qui l'apparente à *augur* (augure), serait religieux « celui qui fait croître », puis social, « celui qui fonde et établit ».

(39) F. Braudel, *L'Identité de la France. Espace et Histoire*, Paris, Arthaud-Flammarion, 1986, pp. 121-123.

(40) Y. Verdier, *Façons de dire, façons de faire, La laveuse, la couturière, la cuisinière*, Paris, Gallimard, 2003, [1979].

(41) Y. Verdier, *Coutume et destin*, Thomas Hardy et autres essais, Paris, Gallimard, 1995.

tionnement opératoire dans l'univers fictionnel ⁽⁴²⁾. Ces catégories à la différence de celles examinées par les historiens et les géographes ont pour champ d'application la littérature. L'ethnocritique est bien une ethnologie du symbolique littéraire. Or, l'œuvre en devenir que révèle le *Manuscrit 1* s'ouvre sur le héros lié à un espace, un climat et une activité qu'il convient d'interroger : les champs, la fourche, le soleil déjà ardent de juin. Toutefois, les élèves constatent que si la « fourche sur l'épaule » dessine bien la silhouette d'un paysan (*incipit* du *Manuscrit 1*) le texte édité est bien plus concis : « Julien rentrait de faucher ». L'observation est certes modeste. Mais nous voudrions montrer comment une lecture ethnocritique de ces variations conduit les élèves à découvrir tout à la fois la culture du mot et celle du texte.

IV.4. Fourche, faux et fléau

À première lecture, les élèves jugent que les deux phrases de l'*incipit*, s'inscrivant l'une et l'autre dans l'univers du *campus*, « se valent ». L'objectif est donc de proposer à la classe l'exploration culturelle des mots « fourche » et « faux ». Ce dernier mot est, en effet, suggéré par le verbe « faucher » et apparaît, au demeurant, sur la même page : « et sa faux brillait comme une flamme ».

Il s'agit tout d'abord d'inventorier les savoirs et représentations de la classe, quant à ces deux mots. Tous les élèves associent « fourche » et « faux » aux travaux agricoles. Toutefois, peu familiers du monde paysan, ils ne nomment pas spontanément les fonctions de ces outils et les découvrent par le détour du mot « fourchette », « ramasser, piquer », ou du mot « faucher », « couper ». Si les définitions données, lors de cet inventaire, sont pauvres et imprécises, si l'univers référentiel du sens dénoté fait grandement défaut, nombreuses et riches sont les images associées à ces signes. Certes, les élèves n'ont pas su donner d'emblée le sens dénoté du mot « fourche », mais tous connaissent les « pieds fourchus du diable », voire pour certains de Pan, des faunes ou des satyres. Quelques latinistes connaissent l'épisode romain des « Fourches Caudines » sans pour autant justifier le rapprochement pressenti de « fourche » et de « piège ». En revanche, le « trident », attribut du pouvoir magique de Poséidon est bien perçu comme une fourche à trois dents. Quant à la « faux », elle évoque immédiatement la Mort et le Temps. Il est vrai que ces figures allégoriques, anciennes et modernes, peuplent l'imaginaire des élèves : iconographie des manuels scolaires, textes littéraires (La Fontaine, Hugo) mais aussi jeux de cartes (le Tarot ⁽⁴³⁾) ou jeux vidéo et films leur sont assez familiers.

Ces images répertoriées, le professeur propose, en un deuxième moment, textes et images de gravures ou peintures représentant fourches et faux. L'activité vise à faire saisir, d'une part, la hiérarchie des sens que construisent les articles de dictionnaire, d'autre part, l'explicitation du lien souvent perdu entre dénotation et connotation. Comment ces deux outils agricoles aux fonctions très utiles se chargent-ils progressivement de signes mortels ou infernaux ? Sont ainsi données à voir des images du Moyen Âge et à lire un conte populaire. Les élèves ne disposent des articles de dictionnaires qu'en dernière étape de cet apprentissage.

(42) Cf. nos travaux sur le roman de C. F. Ramuz dont Françoise Ménand Doumazane, « Dans les galeries du texte. Une lecture ethnocritique d'*Aline* de Ramuz, *Poétique*, 148, novembre 2006, pp. 455-473 et l'essai de Marie Scarpa, *L'Éternelle jeune fille*, Une ethnocritique du *Rêve* de Zola, Paris, Honoré Champion, 2009.

(43) Une carte représente un squelette décharné, tenant une faux. Elle est nommée « Lame XIII », « Arcane sans nom ».

IV.5. Lecture d'images, lecture d'un conte

Images : l'iconographie du calendrier des travaux agricoles du *Rustican*, iconographie disponible sur Internet⁽⁴⁴⁾, est exploitée. Le *Traité d'agriculture (Ruralium commodorum opus)* du bolonais Pietro de Crescenzi a fait l'objet d'une traduction en français (1373), intitulée *Rustican* ou *Livre des proffiz champestres et ruraulx*. Il en existe huit exemplaires enluminés dont le plus beau est celui de Chantilly. Les sujets entre autres des mois de mars (la taille de la vigne), de juin (la fenaïson), de juillet (la moisson) et du mois d'août (le battage du blé), traitent des gestes et outils du paysan avec précision. Par groupe, les élèves font une description écrite des quatre images sélectionnées. Ainsi, de la taille de la vigne et de la serpe à dos tranchant et saillant qu'utilise l'homme. L'image enluminée du mois de juin permet de comprendre l'univers référentiel de l'avant-texte et du texte édité de Ramuz. En effet, le paysan et sa faux se détachent au premier plan : l'homme est en train de faucher un pré clos. La coiffe à large bord, l'éclat sombre de la faux suggèrent les chaleurs de juin. La chemise blanche fendue sur le côté, le manche de la faux pourvu d'une potence facilitent le mouvement impulsé et le balancement des épaules. Les deux mois suivants montrent la moisson à la faucille et le battage du blé à l'aide du fléau. Ce dernier mot est l'objet de la même enquête linguistique que « fourche » et « faux ». Les élèves commentant les quatre images constatent que les quatre outils « coupent » ou « battent » selon qu'ils présentent une lame tranchante ou deux bâtons liés bout à bout. Les représentations de la faux et du fléau et celles des gestes qui leur associés sont spectaculaires. L'enlumineur a saisi le geste du paysan donné comme par un arrêt sur image du mouvement.

« Le bon faucheur⁽⁴⁵⁾ », conte de trois pages permet une nouvelle lecture de la fauchaison. Le faucheur et sa faux ne sont plus le paysan et l'outil du traité d'agronomie du *Rustican* : ils sont l'un et l'autre, à part entière, des personnages fantastiques. Pourtant, le conte débute par l'inscription de quelques éléments d'effet réaliste rapidement résumés par les élèves : deux hommes sont engagés par un maître « le dimanche à Saint-Flour », « au mois de juillet, quand l'herbe pousse » pour « faucher le pré dans la semaine » en échange d'une « bonne étrenne ». Or, l'arrivée dans les jours qui suivent d'un « pauvre vieillassou d'homme, tout gris, pas trop dégagé de ses jambes, une faux rouillée sur l'épaule », fait basculer le récit. Les élèves ont en tête les images du *Livre des proffiz champestres et ruraulx*. Ils repèrent aisément les trois éléments insolites qui construisent le personnage du faucheur : l'âge, le mauvais entretien de la faux et ils opposent la chemise fendue sur le côté que porte le paysan du calendrier et ce « vieillassou » « pas trop dégagé de ses jambes ». Or l'homme propose ses services aux deux malheureux exténués par la chaleur et l'ampleur de la tâche. Il se révèle alors « prodigieux⁽⁴⁶⁾ » et la faux rouillée, magique.

Le dénouement énigmatique du conte laisse les élèves perplexes. Le « bon faucheur », malgré la méchanceté des deux hommes qui multiplient les obstacles, accomplit une tâche surhumaine avec une faux qu'il n'a pas même aiguisée, puis disparaît : « Et personne ne sut d'où il venait, ni qui était ce vieux qui fauchait si bien ». Qui est-il ? Il n'est pas encore la Mort, la Faucheuse, si souvent représenté dans les gravu-

(44) Taper « Rustican » et cliquer sur « Le calendrier des travaux agricoles du **Rustican** ou Livre des proffiz champestres et ruraulx ».

(45) Marie-Aimée MÉRAVILLE, *Contes populaires de l'Auvergne*, suivis d'un *Mémoire sur la langue et le patois*, Paris, GP Maisonneuve et Larose, 1982, [1970]. La réédition de 1996 ne comprend pas le mémoire sur le patois.

(46) « Le thème de cette légende n'est pas classé dans le répertoire Aarne-Thomson. Dans son *Catalogue des Contes français*, P. Delarue lui a donné le n°752c sous le titre : *Le faucheur prodigieux* ».

res ⁽⁴⁷⁾ du XVI^e siècle. Peut-être est-ce le Temps qui est incarné par le faucheur, lui qui se joue de la jeunesse exténuée des deux hommes et de la ruse tramée pour casser la faux, lui qui, en définitive, permet d'accomplir les travaux que le calendrier de la nature et des hommes exige. Or, sa mystérieuse disparition est perçue comme le signe d'un dénouement certes ouvert mais plutôt inquiétant. Le retour des mêmes personnages et le déroulement des mêmes événements sont-ils possibles l'année suivante ? Non, selon les élèves : cette fois-ci, ce serait un faucheur maléfique qui proposerait son aide et ce serait la Mort.

L'iconographie de la grande jacquerie de 1358, mais aussi celle de la Révolution française (piques, faucilles fourches, faux), l'une et l'autre disponibles sur Internet, doivent permettre à partir des mots « fourche » et « faux » d'associer récolte et révolte, association à laquelle, reconnaissons-le, les élèves n'ont guère pensé.

Un troisième moment du dispositif consiste à revenir au *manuscrit 1* d'Aline et au texte édité. Confrontés à nouveau aux *incipit* des deux œuvres, les élèves infirment leur première lecture selon laquelle : « les deux phrases initiales se valent et disent la même chose ». En effet, un deuxième parcours de l'ensemble du feuillet 1 éclaire désormais l'*incipit* de l'avant-texte, de façon différente. Certes, le héros, un jeune paysan revient bien des champs. Mais le mot « fourche » n'est désormais plus investi du seul sens dénoté d'outil agricole. Nombreux sont les élèves qui esquissent la symbolique du personnage, « la fourche à l'épaule », évoquant l'idée d'un « piège » que Julien Damon pourrait tendre à Aline. Mais il en est quelques-uns pour souligner que la beauté du paysage préfigure au contraire une belle scène de rencontre amoureuse. À l'appui de leur hypothèse cette phrase : « sous les cerisiers, l'herbe haute et l'angélique blanche, toute bourdonnante d'insectes, fleurissait en larges corbeilles sur le bord de la route ». La blancheur nuptiale d'une nature épanouie est perçue au travers des « larges corbeilles » composées par « l'angélique blanche ». En revanche, le texte édité paraît moins généreux dans son évocation de la nature et d'un ton plus « sec », « tranchant comme une faux » disent certains. « Julien Damon rentrait de faucher » / « Puis il se remettait en chemin, sortant de l'ombre, et sa faux au soleil brillait comme une flamme » impulsent à la page relue, une image de mort, voire l'image de la mort en marche. Désormais la nature n'offre plus de signes bienveillants... Angélique blanche et cerisiers ont disparu.

IV.5. Gains d'une lecture active

Quelle conclusion nouvelle tirer de cette séance consacrée à ces outils agricoles devenus instruments de violence ou de mort ? Il paraît intéressant de montrer à la classe les gains d'une écriture et d'une lecture actives, jamais donnés d'avance, toujours remis en jeu et qui dans le processus même de la fabrication de l'œuvre permettent de comprendre, d'assimiler, la fabrication du sens des mots. Les articles de dictionnaires afférents aux mots « fourche », « faux », « fléau », confirment dans la hiérarchie des entrées, les processus de sens engendrés. Dans le cas de ces trois mots, le sens premier qui désigne un instrument utilisé lors de travaux de récolte est suivi d'un sens figuré référant à la mort ⁽⁴⁸⁾. Or, on se souvient que pour les élèves le mot « fourche » conno-

(47) Cf. Hans Holbein, « Le Laboureur » (*Les Simulacres & et histories faces de la mort*), 1538. Le paysan qui laboure au coucher du soleil est vieux, en haillons. L'attelage est maigre, exténué. Le valet de charrie qui court dans le sillon auprès des quatre chevaux les excitant de son fouet est un squelette.

(48) Nous faisons observer aux élèves que les dictionnaires tels que *Le grand Robert de la Langue française* illustrent de citations littéraires les différentes entrées du mot « faux ». Nous leur proposons un extrait de *Découverte du monde*, œuvre autobiographique de C. F. Ramuz qui révèle bien, par le

tait le piège plus que la mort. Désormais, ils découvrent les « fourches patibulaires » au travers de la phrase d'Aloysius Bertrand donnée par *Le Grand Robert de la Langue française* : « serait-ce la bise nocturne qui glapit, ou le pendu qui pousse un soupir sur la fourche patibulaire ? ». Du texte narratif au texte informatif, du texte informatif au texte narratif : nous proposons en guise de conclusion à cette séquence consacrée au « travail de l'écriture » un nouvel exercice de lecture ethnocritique. Il s'agit d'investir l'acquis lexical relatif aux « fourches patibulaires », gibet composé à l'origine de deux fourches plantées en terre.

IV.6. Fourches patibulaires et arbre fourchu

Nous soumettons donc à l'observation des élèves qui travaillent par groupes deux phrases extraites de l'avant-texte. C'est le moment où l'héroïne découvre le désamour. Julien est sur le point de l'abandonner. Nous sommes au crépuscule : « Il la baisa sur le front. Une branche basse d'un arbre lui frôla la nuque et elle tressaillit au contact des feuilles glacées ⁽⁴⁹⁾ ». Ces deux phrases du *Manuscrit 1* sont reprises dans le *Manuscrit 2* mais le *Manuscrit définitif* substitue l'écriture suivante : « Il la baisa au front, ses lèvres étaient froides ⁽⁵⁰⁾ ». Dans les textes édités de 1905, 1922, 1927 et 1940 les phrases mentionnées disparaissent toutes. En revanche, dans l'édition de 1905, la même scène du désamour comporte deux comparaisons que nous soumettons également aux élèves : « Et les arbres grinçaient comme un gémissement » (première partie, chapitre IX) / « Les feuilles tombaient. Quand les feuilles tombent, l'une tombe, l'autre suit. Elles se montrent le chemin, elles disent : "Venez-y !" et se plaignent un peu en touchant la terre qui est froide et noire ; et l'arbre reste en haut comme deux vieux bras qui attendent » (deuxième partie, chapitre I). Les deux comparaisons disparaissent dans les versions de 1922, 1927, 1940.

Reconnaissons que dans un premier temps aucun groupe ne réagit aux réécritures de l'avant-texte. En revanche, leur lecture des deux comparaisons « Et les arbres grinçaient comme un gémissement » / « et l'arbre reste en haut comme deux vieux bras qui attendent » est indéniablement enrichie dès lors que la citation d'Aloysius Bertrand et la définition de l'arbre fourchu « dont le tronc se sépare en plusieurs grosses branches » sont convoquées. Certes, le professeur a lui-même construit le dispositif de lecture mais tous les groupes, dans leur commentaire des deux comparaisons, relient « gémissement et glapisement du vent ou soupir du pendu, et relient aussi l'arbre « en haut » et ses « deux vieux bras qui attendent » avec les fourches patibulaires ou l'arbre fourchu. Sans doute les élèves rendent-ils une part de signification à ces comparaisons devenues ordinaires (au moins pour la première).

IV.7. Meurtre ou pendaison ?

Un deuxième exercice peut consister à interroger les élèves sur le devenir de telles phrases dont on a souligné la disparition d'un manuscrit à l'autre, d'une édition à

biais de l'écriture littéraire, le passage éprouvé du mot « faux » du sens de l'outil agricole à celui d'instrument mortifère : « le faucheur levé tôt [...] est debout devant son mur, car l'herbe haute où il s'ouvre un passage fait un mur devant lui et puis sur ses côtés ; là, les épaules un peu de travers, les jambes fléchies, avançant son genou plié et l'autre suit, il fait séculièrement avec l'acier courbe le même geste qu'il y a plus de deux mille ans ces autres sur leurs vaisseaux à Salamine, mais ce que ces autres tranchaient, c'étaient des mains ou des têtes ». C. F. Ramuz, *Découverte du monde*, Lausanne, Plaisir de Lire, Mermod, 1951, [1939], p. 223.

(49) *Manuscrit 1*, f° 15 verso et *Manuscrit 2*, f° 56 recto.

(50) *Manuscrit définitif*, f° 58 verso.

l'autre. Sont-elles perdues à tout jamais ou n'en subsiste-t-il pas des vestiges encore repérables ? Nous avons voulu, pour notre part, vérifier notre hypothèse ethnocritique d'une écriture en spirale propre à Ramuz. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves d'imaginer une fin déceptive au roman tout en la justifiant par la prise en compte de l'*incipit* étudié et des valeurs dont ils l'avaient chargé par leur lecture. Nous leur demandons d'utiliser aussi le potentiel des mots que pourraient bien libérer les phrases ou comparaisons évoquées juste auparavant.

Plusieurs groupes imaginent le meurtre de l'héroïne par son ancien amoureux au moyen de la « faux » au crépuscule. Un tel scénario prend en compte l'hypothèse de l'arbre fourchu que semble signaler les éditions de 1905 et 1922 : le long manche de la faux, instrument de mort, serait fait du bois de l'une des branches. Hypothèse intéressante. Elle suppose, cependant, que le meurtre soit prémédité, la faux cachée. Le professeur fait aussi remarquer que les potentialités des seuls mots de « branche » et de « faux » sont exploitées. Ainsi les élèves ont-ils procédé à l'écriture d'un scénario certes vraisemblable, mais exploitant assez peu les ressources de l'avant-texte proposé. Une discussion menée à partir de ce constat montre que la démarche de ces élèves a été en partie entravée par la représentation qu'ils avaient du devenir de ces phrases disparues telles quelles dans le roman édité et par là même difficilement exploitables.

En revanche, deux autres groupes tirent du matériau ramuzien un fil de lecture plus solide et aboutissent à un plan d'écriture plus riche. Nous restituons leur parcours de lecture : **1.** La ~~fourche~~ du *Manuscrit 1* reçoit un nouveau sens de l'entrée « fourches patibulaires » du dictionnaire. L'hypothèse d'une mort par pendaison est posée. **2.** La phrase du *Manuscrit 1*, maintenue dans le *Manuscrit 2*, puis supprimée, est une deuxième fois sollicitée et, cette fois-ci, le texte ramuzien est investi d'un nouveau sens, grâce à l'hypothèse 1. « ~~Une branche basse d'un arbre lui frôla la nuque et elle tressaillit au contact des feuilles glacées~~ ». La « branche basse d'un arbre », la « nuque » et les « feuilles glacées » entrent en résonance non seulement avec l'entrée « fourche patibulaire » mais avec la citation d'Aloysius Bertrand qui l'illustre : « serait-ce la bise nocturne qui glapit ou le pendu qui soupire sur la fourche patibulaire ». L'hypothèse d'une mort par pendaison, au crépuscule, en hiver, est ainsi complétée. **3.** Les deux comparaisons des éditions 1905 et 1922 entrent également (les élèves l'avaient perçu précédemment) dans le scénario d'une possible fin déceptive : le « gémissement » des arbres, leurs « vieux bras qui attendent » appellent en quelque sorte les gémissements d'Aline « avant de se pendre à un arbre fourchu ». Car tel est le scénario avancé par les deux groupes.

Est alors distribué le feuillet de l'avant-texte (suicide d'Aline) avec entre autres ces phrases de Ramuz qui du *Manuscrit 1* à l'édition de 1927 ne recevront aucune modification : « Aline s'était pendue avec sa ceinture aux branches basses d'un poirier. Comme ses pieds touchaient terre, elle avait dû plier les genoux ; et elle était restée à demi suspendue, adossée au tronc de l'arbre. Le vent la berçait doucement ». Seule l'édition de 1940 recevra de la main de C. F. Ramuz une correction : au mot « poirier » est substitué celui de « pommier ». Les élèves découvrent ainsi par l'intermédiaire du narrateur le corps de la jeune héroïne : mais nous sommes dans un petit bois, par une belle aube printanière.

Du texte narratif au texte informatif, du texte informatif au texte narratif : à lire l'organisation des entrées de ces mots, les élèves (et le professeur) perçoivent toute une histoire de la langue, de l'Histoire et de la culture, réinvestie non seulement par l'auteur dans son texte mais aussi par la lecture que chacun fait du texte. En définitive, écriture et lecture ne sont-elles pas des activités de communication différée, prises dans un réseau maillé d'habitudes culturelles, voire de sédimentations culturelles ? Car, ce qui nous intéresse dans la lecture-écriture pratiquée par les deux derniers grou-

pes d'élèves, c'est que non seulement elle exploite de nombreuses potentialités des phrases ramuziennes mais aussi qu'elle emprunte, à sa manière, l'une des voies que l'ethnogénétique tente de tracer : l'idée, en quelque sorte, que l'avant-texte, quand bien même il disparaît, comme c'est le cas ici, n'en continue pas moins d'être éloquent. Ténues, fragiles mais vivaces sont les voix de cultures hétérogènes qui parfois subsistent, éparses dans le texte définitif. Ce travail ⁽⁵¹⁾ dont nous avons rendu compte esquisse ainsi quelques patientes et modestes pratiques d'une démarche ethnocritique centrée sur la « culture » du mot et celle du texte.

V.1. De Ramuz à Flaubert : prolongements

Les titre et sous-titre de notre article « G. Flaubert, C. F. Ramuz. Lectures en spirale » témoigne d'un projet bien plus ambitieux que nous n'avons pour l'heure guère finalisé. Pourtant nombreux sont les prolongements qui pourraient être donnés au présent travail.

L'un de nos objectifs serait de créer un cadre d'étude qui permette une initiation progressive à la lecture interprétative (en l'occurrence ethnocritique) des textes littéraires mise en place dès le collège. Or, force est de constater que rares sont les pratiques scolaires qui s'appuient sur un dispositif d'enseignement articulant pratiques de lectures en classes de troisième, seconde et première. Il n'échappe, en effet, à aucun d'entre nous que la majorité des élèves vivent chaque nouvelle année de leur cursus scolaire non comme une continuité d'apprentissages mais bien plutôt comme une rupture. Dans une telle configuration, incompréhension et désintérêt saisissent souvent les plus faibles et les moins motivés. Quant aux autres, il arrive fréquemment qu'ils se réfugient dans des lectures technicistes et programmées, lectures qui ne sont guère significantes. Cependant, à considérer la construction d'un dispositif, faisant évoluer selon une progression en spirale les apprentissages exigés par les programmes, on perçoit tout l'intérêt qu'il y a à solliciter et réactiver les compétences acquises en collège, et de la même façon, à lier les acquis de la première année de lycée avec les apprentissages de la classe de première.

Il nous semble ainsi intéressant de construire toujours en classe de seconde et à partir du même matériau (avant-textes d'*Aline* et de *Madame Bovary* et textes édités) une seconde séquence articulée sur l'objet d'étude « écrire, publier, lire ». Certes, l'aventure éditoriale des deux écrivains, leur situation et leur trajectoire, sont lisibles à partir des concepts de la sociologie. Cependant, nous pourrions montrer qu'ils n'en reçoivent pas moins un nouvel éclairage dès lors que l'on en revient à une lecture ethnocritique des deux œuvres. Au reste, peu nombreuses mais fort éloquentes sont les pages du *Journal* des années 1905, relatant l'histoire douloureuse du premier roman de Ramuz. En tout cas, elles invitent la classe à se pencher sur l'écriture et la réécriture de la fin d'*Aline*, commandées par d'impérieuses transactions éditoriales, liées au champ littéraire et éditorial français et périphérique. Et nul doute que la confrontation des deux dénouements d'*Aline* (totalement différents) permette au groupe classe de conforter les pratiques d'une lecture active des textes littéraires.

Nous l'avons signalé, en classe de première, les élèves doivent pratiquer la lecture d'un roman, lecture centrée sur « le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde ⁽⁵²⁾ ». Or, dans le prolongement d'une lecture intégrale de *Madame Bovary*,

(51) Notre travail s'inscrit ainsi dans le prolongement des études de M. Bakhtine sur le roman, genre « pluristylistique, plurilingue, plurivocal », pluriculturel, en somme (M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p. 87).

(52) Objet d'étude des classes de première.

une réflexion peut être menée quant à l'influence exercée par Flaubert sur de nombreux auteurs. Pourquoi, dans ces conditions, ne pas évoquer le cas de C. F. Ramuz à partir d'extraits de son *Journal* et de sa correspondance et du roman même d'*Aline* ? Filiations et affiliations littéraires seraient donc explorées. En effet, si les nombreuses « réécritures » de *Madame Bovary* permettent de saisir la fortune du récit flaubertien, la lecture du texte ramuzien n'en ouvre pas moins les perspectives d'une réflexion fine et complexe sur quelques exemples de formes et thèmes réécrits. L'un et l'autre texte constituent donc un matériau privilégié pour cet objet d'études propre à la classe de première littéraire : les « réécritures ».

En réalité, ce dispositif en spirale est double. Car, à l'intérieur même de chacun de quatre objets d'études envisagés, de la seconde à la première, il nous semble pertinent d'établir une lecture menant de G. Flaubert à C.F. Ramuz, tout autant que de C.F. Ramuz à G. Flaubert. Or, ce deuxième dispositif qui met en place un va et vient entre lecture analytique et lecture cursive nous paraît particulièrement propice à la construction d'une lecture interprétative, de type ethnocritique.

* * *

Au terme de cette présentation, nous voudrions mettre en lumière deux interrogations auxquelles notre expérience tente de donner une réponse.

Du côté de l'ethnocritique : les théories de cette démarche interprétative changent-elles en profondeur le rapport au texte et à la lecture ? Il nous semble que oui. Le travail d'ethnogénétique que nous avons mené (tant dans nos pratiques d'enseignement que dans notre travail de recherche) donne indéniablement du sens aux avant-textes tout en renouvelant celui des textes édités. La pratique conjointe des deux formes de lecture qu'appelle la confrontation de pages de manuscrits et des pages définitives de romans ne peut que conduire à un enrichissement de l'acte ou plutôt des actes pluriels de lecture.

Du côté des élèves : la lecture ethnocritique modifie-t-elle les postures scolaires de lecture ou d'écriture ? Nous le pressentons, tout en étant consciente qu'une posture face au texte littéraire, bonne ou mauvaise, singulière ou traditionnelle, est le résultat de représentations et d'acquis culturels construits sur un long terme. Reconnaissons cependant que l'ethnocritique en tant que démarche interprétative propose aux élèves une acculturation originale qui est aussi appropriation singulière des textes, à la marge des interprétations scolaires, programmées et attendues. Et ce que la classe retire de l'expérience menée à partir de la lecture ethnocritique de manuscrits d'auteurs comme de romans édités, c'est bien l'idée d'un texte créé par l'auteur à partir de ses propres signes sur la page, texte singulier et ouvert au pluriel des lectures. Lectures de l'écrivain qu'il féconde lui-même de ses ratures et biffures, lectures des élèves qu'ils irriguent de sens insoupçonnés, perdus, retrouvés, tantôt erronés, tantôt éprouvés, car, nous en sommes convaincue, « lire c'est aussi construire le paysage de sens qui nous habite ⁽⁵³⁾ ».

(53) Pierre Lévy, « Aventures de la lecture », *Le Français aujourd'hui*, n°112, décembre 1995, « Lecteurs lectures », p. 99.