



# Lire un classique : temporalité, (dé)plaisirs et résonance de l'œuvre littéraire

Anne-Claire Marpeau  
Université de Rouen

## READING A CLASSIC: TEMPORALITY, (DIS)PLEASURES AND RESONANCE OF THE LITERARY WORK

A *doxa* of the literary institution consists in associating the reading of a classic to a timeless and universal pleasure. But this conception clashes with the real experience of reading a classic text, whose framework, most often school and university, implies a reading framed in time and in its finalities. Based on the results of a research conducted among high school students who read *Madame Bovary* as part of the literary section curriculum (*baccalauréat littéraire*), the article therefore examines the forms of pleasure and displeasure that reading a classic takes on today, in relation to the temporal framework that is specific to it.

### KEYWORDS :

Reading Practices; Literary Canon; Pleasure; Displeasure; *Madame Bovary*; Resonance

### MOTS-CLÉS :

Pratiques de lecture ; canon littéraire ; plaisir ; déplaisir ; *Madame Bovary* ; résonance

### DOI

<https://doi.org/10.14712/23366729.2022.3.16>

« Un objet ne naît pas œuvre, il le devient » écrit Jean-Pierre Esquenazi dans *Sociologie des œuvres*, tout en précisant que cet objet devient œuvre « au sein d'un processus social spécifique que nous avons appelé "déclaration" : quelque autorité assure publiquement que l'objet obéit aux critères d'une définition de l'art et de la culture<sup>1</sup>. » La sociologie de l'art, de la littérature et de l'institution littéraire s'est donc intéressée à ce qu'on pourrait appeler la « naissance » d'une œuvre. Ce processus n'a rien de naturel, au sens où il ne dépend pas uniquement de la qualité intrinsèque d'une œuvre, mais bien d'une désignation collective. La qualité apparaît en effet comme une notion relationnelle et sociale, autrement dit comme une question de goût et d'interprétation. La naissance d'un classique serait donc la transfor-

---

1 Esquenazi, Jean-Pierre. *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin, 2007.

mation d'un objet, un texte, en œuvre et son intégration dans un patrimoine culturel et scolaire<sup>2</sup>.

Or, cette consécration semble, dans le discours de l'institution littéraire, éternelle. Des classiques, on entend souvent qu'ils ne « meurent jamais ». Ainsi, Antoine Compagnon défend le classicisme de Proust pour les raisons suivantes :

[s]i Proust est à mes yeux un classique, et même le classique, ce n'est pas, ou pas seulement, au nom du canon, de la classe, du panthéon scolaire et universitaire, et ce n'est pas non plus, ou si peu, au sens du classicisme historique, comme recherche de l'ordre, de l'équilibre, de la réserve, de l'effacement. Mais c'est au sens où chaque génération renouvelle la signification et la portée de cette œuvre, l'enrichit ou prend possession, sans doute parce que cette œuvre n'est pas parfaite, pas close sur elle-même, pas achevée<sup>3</sup>.

C'est bien ici baser la définition du classique sur la « qualité littéraire », ici plus précisément, la qualité qu'offre la lecture du texte : Proust est un classique, car dans le texte serait la possibilité d'une interprétation infinie. La perfection viendrait de son imperfection, la complétude de son incomplétude. Lire ce livre devient ainsi pour Antoine Compagnon le signe implicite d'une adhésion à un certain nombre de valeurs critiques contemporaines : l'universalité et l'intemporalité (« chaque génération »), le sens inépuisable, l'œuvre ouverte. Le plaisir esthète se joue ici dans le fait d'accéder à une forme d'universalité et d'intemporalité par le roman de la même manière que le roman accède à l'universalité et l'intemporalité par son entrée dans le canon littéraire. Le texte classique ne meurt jamais et le plaisir de le lire non plus.

Mais cette conception de l'œuvre classique et du plaisir de lecture qui en découle se heurte à la réalité de la lecture des classiques (qui, si on rappelle l'étymologie, sont des textes qu'on lit en classe). La lecture des textes canoniques est très souvent située et donne lieu à des représentations contradictoires. Lors d'une enquête menée auprès de lycéennes de Terminale Littéraire<sup>4</sup>, j'ai ainsi pu dégager des discours tenus

2 Viala, Alain. « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n° 19, 1993, p. 13-31.

3 Compagnon, Antoine. « Le Classique » [en ligne], p. 5. URL : <[https://www.college-de-france.fr/media/antoine-compagnon/UPL18803\\_12\\_A.Compagnon\\_Le\\_Classique.pdf](https://www.college-de-france.fr/media/antoine-compagnon/UPL18803_12_A.Compagnon_Le_Classique.pdf)> [consulté le 17 octobre 2021].

4 La recherche a été menée auprès d'une classe de Terminale L d'un lycée général et technologique public favorisé du centre lyonnais durant l'année scolaire 2015/2016, quand le roman de Flaubert, *Madame Bovary*, était au programme du baccalauréat. Les élèves de cette classe ont généralement un profil social favorisé à fort capital culturel, à nuancer toutefois dans la mesure où trois enquêtés n'ont pas fourni d'information.

La classe était composée de vingt-trois élèves dont vingt filles et trois garçons. Après plusieurs discussions informelles avec l'enseignante, j'ai pu observer un cours de deux heures et présenter le projet à la classe avec trois modalités de participation, sur base volontaire :

- un journal de lecture à réaliser pendant le 1<sup>er</sup> trimestre au cours de la lecture et de l'étude du roman de Flaubert, journal qu'ont écrit neuf élèves. Trois d'entre eux ont repris leur journal lors de la relecture du roman au deuxième trimestre en période de révision.
- un questionnaire, distribué en classe en avril auquel vingt-et-un élèves sur vingt-trois ont répondu. Ce questionnaire visait à interroger les pratiques de lecture des élèves



par les enquêtées une deuxième définition de la lecture du classique, ici la lecture de *Madame Bovary* de Flaubert. Pour les élèves, lire un classique, c'est bien lire un texte intemporel, mais c'est aussi lire un vieux texte et un texte qui n'en finit pas, dans le cadre d'une lecture obligatoire. On aboutit donc à une situation paradoxale qu'on peut résumer de manière schématique : plus un roman est lu à l'école, moins il est lu dans un rapport vivant au texte si on entend par là celui du désir spontané et de la liberté temporelle.

J'entends donc ici analyser les formes de plaisir et de déplaisir propres à la lecture de *Madame Bovary* de Flaubert pour interroger plus largement les formes de plaisir et de déplaisir propres à la lecture d'un classique dans leur rapport au temps, entre plaisir *a posteriori* et plaisir au présent.

### **MADAME BOVARY DEVIENT UN CLASSIQUE : L'INSTITUTIONNALISATION PROGRESSIVE D'UN PLAISIR DE LIRE**

#### UN PARFUM DE SCANDALE INITIAL

Un texte entre dans le canon littéraire au terme d'un processus qui institutionnalise une expérience de lecture et les réactions qu'elle provoque au sein d'une communauté lectorale et fait d'une lecture de circonstance une lecture « nécessaire ». La « classicisation », pour reprendre le néologisme utilisé par Alain Viala<sup>5</sup>, consiste en effet à entourer une œuvre littéraire et son auteur·rice d'un discours de jugement et d'interprétation, d'un métadiscours, selon quatre étapes dont la première est la *légitimation*, qui implique un certain succès et une reconnaissance par les pairs<sup>6</sup>.

Dans le cas du roman de Flaubert, il est intéressant de noter que l'expérience de lecture initiale est mitigée, entre éloge et condamnation, mais caractérisée par une véritable fascination, comme en attestent les vives réactions des contemporains de Flaubert qui s'expriment dans la presse et les textes du procès. Ce succès de scandale permet donc à Flaubert d'accéder à une forme de légitimation. Le débat autour de son

---

dans un premier temps puis à les interroger sur leur lecture de *Madame Bovary* dans un deuxième temps.

- un entretien semi-directif d'environ trente minutes en fin d'année scolaire auquel dix élèves ont participé ainsi que leur enseignante.

Au total, cinq élèves ont participé aux trois exercices, deux élèves uniquement à l'entretien, trois élèves à l'entretien et au questionnaire et quatre élèves au journal et au questionnaire.

Je m'appuie ici sur l'ensemble de mes données, mais pour des raisons liées à l'approfondissement des émotions et au cadre plus intime que semblent permettre l'écriture d'un journal et le déroulé d'un entretien, la quasi-totalité des discours analysés provient des journaux et des entretiens. Ces discours ont été prononcés par des filles, à une légère exception près. Seul un garçon, Yann, a participé aux trois exercices. Pour cette raison, je féminise le pluriel pour me référer au lectorat concerné par l'analyse.

5 Viala, Alain. « Qu'est-ce qu'un classique ? », *op. cit.*, p. 23.

6 *Ibidem*, p. 25.

œuvre fait qu'elle mérite qu'on parle d'elle, comme en témoigne le nombre d'articles critiques publiés dans la presse dans les mois qui suivent la publication<sup>7</sup>.

Le roman de Flaubert frappe donc parce qu'il suscite des émotions et des interprétations inattendues, d'abord en raison de son esthétique jugée « réaliste<sup>8</sup> », ensuite en raison des rapports de genre que le roman révèle, dans un siècle qui s'efforce de clarifier les rôles de genre en séparant sphère publique et sphère privée<sup>9</sup>. Dans ce contexte, Emma Bovary, femme adultère et mauvaise mère, incarne une libération féminine à juguler et son caractère suscite de nombreux commentaires qui l'associent à la figure de la prostituée ou de la courtisane<sup>10</sup>. Le personnage provoque des émotions fortes, le plus souvent genrées, entre empathie et rejet. Ainsi M<sup>me</sup> Leroyer de Chantepie affirme au sujet de la mort d'Emma :

Le cœur est déchiré : les larmes vous aveuglent en lisant et pourtant on rit malgré soi. Tout cela est vivant, saisissant ; on se prend à aimer cette pauvre femme qu'on voudrait sauver et consoler à tout prix. Les caractères sont si vrais qu'il semble qu'on a vécu avec ces personnages, car on les coudoie tous les jours. Les peintures des mœurs de province sont telles, que c'est la nature, la société, la vie dans toute son horrible réalité. Ainsi, Emma se relève de ses fautes par le martyre de sa mort volontaire<sup>11</sup>.

La lectrice associe le réalisme de la peinture à la possibilité de s'identifier au personnage d'Emma. Pour justifier le caractère moral du roman, elle décrit alors les émotions contradictoires qui lui sont venues à la lecture du livre et qui lui semblent servir de garde-fou aux potentielles velléités d'adultère des lectrices<sup>12</sup> : « Nous avons trop souffert pour que les larmes nous soient faciles et, pourtant, nous avons pleuré beaucoup, et longtemps après la lecture de ce drame, qui nous a laissé une ineffaçable impression. Jamais, nous n'avions éprouvé, rien éprouvé de pareil...<sup>13</sup> ».

7 Voir à ce titre le site du Centre Flaubert qui recense de manière exhaustive la réception contemporaine de *Madame Bovary*. URL : <[https://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame\\_bovary/](https://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame_bovary/)> [consulté le 17 octobre 2021].

8 La métaphore de l'écriture au scalpel est récurrente dans ces recensions critiques pour qualifier le style de Flaubert, qu'on l'approuve ou qu'on le rejette (cf. Marpeau, Anne-Claire. *Emma entre les lignes : réceptions, lecteurs et lectrices de Madame Bovary de Flaubert*, thèse de doctorat en Littérature générale et comparée sous la direction de Henri Garric et André Lamontagne, École Normale Supérieure de Lyon — Université de Colombie-Britannique, 2019).

9 Fraisse, Geneviève — Perrot, Michelle. *Histoire des femmes en Occident. Le XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Plon, 1991.

10 Voir à ce sujet Marpeau, Anne-Claire. « Peut-on lire Emma comme une prostituée ? Regard masculin et lectures plurielles de *Madame Bovary* de Flaubert », *Revue Flaubert*, n° 16, 2018. URL : <<https://flaubert.univ-rouen.fr/revue/article.php?id=233>> [consulté le 17 octobre 2021].

11 Leroyer de Chantepie, Marie-Sophie. *Journal d'Angers et de Tours*, 1857, site du Centre Flaubert. URL : <[http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame\\_bovary/mb\\_ler.php](http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame_bovary/mb_ler.php)> [consulté le 17 octobre 2021].

12 « Toutes les femmes qui le liront s'arrêteront sur le bord de l'abîme », *ibidem*.

13 *Ibidem*.



De l'éloge au rejet, c'est pourtant la même fascination pour le roman et le personnage de Flaubert qui habite la lecture du procureur Ernest Pinard :

Non ! Les pages légères de *Madame Bovary* tombent en des mains plus légères, dans des mains de jeunes filles, quelquefois de femmes mariées. Eh bien ! lorsque l'imagination aura été séduite, lorsque cette séduction sera descendue jusqu'au cœur, lorsque le cœur aura parlé aux sens, est-ce que vous croyez qu'un raisonnement bien froid sera bien fort contre cette séduction des sens et du sentiment ? Et puis, il ne faut pas que l'homme se drape trop dans sa force et sa vertu, l'homme porte les instincts d'en bas et les idées d'en haut, et, chez tous, la vertu n'est que la conséquence d'un effort, bien souvent pénible. Les peintures lascives ont généralement plus d'influence que les froids raisonnements<sup>14</sup>.

On voit bien ici comment la lecture d'Ernest Pinard est une lecture fantasmatique et érotique, habitée par la « séduction » des « peintures lascives » du personnage, et son poison, dont la métaphore apparaît dans le texte par l'image du trajet de l'imagination vers « le cœur » puis « les sens ».

*Madame Bovary* est donc un texte qui plaît vivement, même quand les lecteurs cherchent à censurer ce plaisir<sup>15</sup>. Avant d'être un classique, le roman est un texte qui surprend et anime la lecture de celles et de ceux qui débattent de sa légitimité, dans un rapport extrêmement vivant au texte. C'est alors l'entrée de l'auteur et de son roman dans les manuels scolaires qui poursuit le processus de classicisation.

## L'ENTRÉE DANS LES MANUELS ET LES PROGRAMMES

La deuxième étape de la classicisation est, selon Alain Viala, l'émergence qui correspond à la distinction de l'écrivain par rapport à un ensemble d'auteurs légitimés. La consécration intervient ensuite lorsqu'il y a « accès aux marques les plus hautes de distinction ». La perpétuation se fait pour finir par « la diffusion d'une notoriété à long terme », notamment par l'entrée dans les programmes scolaires<sup>16</sup>.

Dans le cas de Flaubert, la classicisation de son œuvre est en grande partie posthume. Dans les années 1900, on observe l'émergence de l'écrivain par l'entrée dans les manuels scolaires de ses textes, d'abord essentiellement de quelques textes tirés de *Madame Bovary* et de *Salammbô*, puis progressivement de plus d'œuvres et de davantage de pages, pour aboutir dans les années quatre-vingt à l'introduction d'extraits de textes critiques sur l'auteur. *Madame Bovary* incarne alors le roman réaliste

14 Pinard, Ernest. *Réquisitoire*. Site du Centre Flaubert, URL : <[http://flaubert.univ-rouen.fr/oeuvres/mb\\_pinard.php](http://flaubert.univ-rouen.fr/oeuvres/mb_pinard.php)> [consulté le 17 octobre 2021].

15 De ce point de vue, les réactions de lecture au roman *Salammbô*, tant attendu après *Madame Bovary*, sont bien différentes : le texte ennue le plus souvent et le personnage éponyme laisse indifférent, ce qui explique peut-être en partie que le roman, très lu, illustré et étudié dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, soit cependant moins entré dans la postérité (cf. le site du Centre Flaubert : <<https://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/salammbô/>> [consulté le 17 octobre 2021]).

16 Viala, Alain. « Qu'est-ce qu'un classique ? », *op. cit.*, p. 25.



par excellence, alors que *Salammbô* incarne le roman lyrique, la critique scolaire reprenant l'image d'un Flaubert double que l'auteur lui-même a contribué à construire dans sa correspondance. Le plaisir de lire *Madame Bovary*, au départ scandaleux, est donc légitimé et même anticipé par ce discours critique scolaire qui en fait un texte de référence. L'émergence se poursuit alors au début du siècle par la distinction critique que Thibaudet accorde à Flaubert en publiant en 1922 un ouvrage consacré à son œuvre<sup>17</sup> ainsi qu'un texte sur la lecture romanesque qui contribue à ériger le personnage d'Emma en figure-modèle du lecteur<sup>18</sup> et qui alimente la définition du bovarysme formulée par Jules de Gaultier dès 1892<sup>19</sup>.

La consécration de Flaubert en elle-même intervient tardivement au XX<sup>e</sup> siècle par son inscription dans les programmes scolaires. L'auteur est ainsi cité deux fois dans les programmes d'agrégation de Lettres entre 1956 et 1980, alors qu'entre 1890 et 1914, il n'est pas mentionné dans l'agrégation féminine de Lettres et est mentionné une seule fois au côté de George Sand, pour leur correspondance, dans l'agrégation masculine de Lettres<sup>20</sup>.

*Madame Bovary* est donc aujourd'hui le roman de Flaubert le plus étudié et cité dans les manuels scolaires, comme en atteste le nombre d'extraits proposés et la longueur des résumés du roman dans les manuels que j'ai pu étudier<sup>21</sup>. Le texte est devenu l'œuvre-phare de Flaubert. C'est aussi un des romans les plus étudiés de la littérature française dans les universités étrangères, notamment dans l'université anglo-américaine où il a suscité de nombreuses lectures critiques et où il fait partie du curriculum des études littéraires francophones<sup>22</sup>. Il a par ailleurs été mis au programme du baccalauréat général littéraire en France entre 2014 et 2016. Les réécritures et adaptations graphiques et cinématographiques de l'œuvre témoignent en outre de sa diffusion dans la culture populaire française<sup>23</sup>.

17 Thibaudet, Albert. *Gustave Flaubert*. Paris : Gallimard, 1922.

18 Thibaudet, Albert. *Le Liseur de romans*. Paris : G. Crès, 1925.

19 Gaultier (de), Jules. *Le Bovarysme. La Psychologie dans l'œuvre de Flaubert*. Paris : L. Cerf, 1892, p. 19.

20 Thiesse, Anne-Marie — Mathieu, Hélène. « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques : l'évolution des programmes littéraires de l'agrégation depuis 1890 », *Littérature*, n° 42, 1981, p. 99–100.

21 Marpeau, Anne-Claire. *Emma entre les lignes*, op. cit.

22 « Sans doute le plus grand roman du XIX<sup>e</sup> siècle français, *Madame Bovary* est abondamment enseigné dans des cours obligatoires de tronc commun dans les programmes de littérature du monde et civilisation occidentale et de littérature française et langues romanes en traduction, ainsi que dans les cours d'introduction générale à la littérature requis dans les départements d'études anglaises pour les étudiants qui souhaitent prendre cette matière en majeure, dans les cours de littérature comparée et dans les cours portant sur l'histoire des idées en Europe et sur le roman comme genre littéraire. » (Porter, Laurence M. — Gray, Eugene F. *Approaches to Teaching Flaubert's Madame Bovary*. New York : MLA, 1995, p. xi. [Je traduis.]

23 On peut par exemple citer le projet Bowary porté par le comité Baraques Walden qui a entrepris pour le bicentenaire de Flaubert de réécrire *Madame Bovary* sur Twitter. Voir aussi le site du Centre Flaubert qui recense les adaptations et réécritures du roman. URL : <<https://flaubert.univ-rouen.fr/derives/mb.php>> [consulté le 17 octobre 2021].



C'est d'ailleurs par l'attention que lui porte la critique formaliste et structuraliste de la fin des années soixante que Flaubert devient un auteur de la modernité littéraire<sup>24</sup>. *Madame Bovary*, le livre « sur rien », y apparaît comme une des références du roman anti-romanesque, alors qu'Emma est analysée comme la lectrice romanesque par excellence, contre-modèle du « bon lecteur » critique<sup>25</sup>. Par un jeu de mise en abyme intéressant, le plaisir de lire d'Emma Bovary, caractérisé selon les critiques par le sentimentalisme, la naïveté, l'identification, devient une attitude repoussoir pour le lecteur scolaire et universitaire de *Madame Bovary*, dont la pratique de lecture idéale se caractérise par la distance et l'analyse. Au fur et à mesure que le roman se classicise, le plaisir immédiat de lire *Madame Bovary* se transforme en la revendication d'un autre type de plaisir, celui de la lecture esthète et distancée, où les émotions lectorales doivent être sinon effacées, du moins canalisées dans un discours d'analyse.

Le succès fait donc du roman une œuvre au panthéon des grands classiques français. On peut alors se demander si le texte est encore lu avec la vivacité des débats qui ont entouré sa classicisation, notamment par le public qui le lit le plus souvent, les élèves. Quels plaisirs et déplaisirs caractérisent aujourd'hui la lecture de *Madame Bovary* au lycée pour les lycéennes auprès de qui j'ai enquêté ?

## RÉCEPTIONS PLURIELLES DU ROMAN EN CONTEXTE SCOLAIRE : PLAISIRS ET DISSONANCES

### LIRE MADAME BOVARY À L'ÉCOLE : UNE TEMPORALITÉ DE LA CONTRAINTE

La lecture à l'école, au sein de laquelle un individu s'initie et lit régulièrement des œuvres présentées comme littéraires, se révèle particulièrement encadrée. C'est une lecture réglée par son contexte temporel : on se souviendra de l'emploi du temps, du fameux cahier de texte, des dates butoirs, des évaluations de lecture, etc.

Or, les enquêtées que j'ai rencontrées mentionnent régulièrement cette situation. Claire<sup>26</sup> souligne par exemple dans son questionnaire qu'une des raisons qui ne lui donne pas envie de lire les textes au programme est « le [manque de] temps ». Maïwenn indique dans son questionnaire qu'elle a « beaucoup » aimé la lecture du roman « malgré les contraintes imposées par le bac : temps de lecture, etc. ». Elsa raconte dans son journal l'effet de la pression scolaire sur ses lectures :

Donc les vacances passent, et je n'ai pas le réflexe ou le désir de le lire avant la rentrée. Pour ma défense, j'avais déjà pas mal de livres de philo à lire.

24 Actis, Virginie. « Flaubert dans les manuels scolaires : Généalogie d'une figure de l'écriture en rupture de l'histoire », *Fabula / Les colloques*, 2014. URL : <<http://www.fabula.org/colloques/document2466.php>> [consulté le 17 octobre 2021].

25 Baudry, Marie. *Lectrices romanesques. Représentations et théories de la lecture au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Classiques Garnier, 2014.

26 Les noms des personnes interrogées ont été modifiés, mais j'ai gardé des sonorités et propriétés socio-culturelles communes avec le prénom d'origine.



Donc une fois le premier cours de litté [sic] passé, je m’y mets le soir même, pour ne pas perdre trop de temps. (J)<sup>27</sup>

On voit comment les prescriptions du calendrier de lecture scolaire peuvent créer des obligations contradictoires (philosophie versus littérature), poussant l’élève à sélectionner les livres et établir des priorités. Le discours de défense révèle à quel point l’élève a intériorisé la bonne attitude scolaire face aux œuvres au programme (lire beaucoup pour s’avancer et en dehors du temps scolaire) sans pour autant la mettre en pratique.

La lecture obligatoire est alors très souvent perçue par beaucoup comme une corvée et la bibliothèque scolaire s’oppose dans les imaginaires à une bibliothèque personnelle composée de textes lus par choix. Dans ces discours comme dans d’autres enquêtes sur la lecture, « l’école apparaît [...] comme l’institution par excellence de la lecture contrainte, et plus précisément, le sanctuaire de la lecture des “classiques”<sup>28</sup> ». Julie affirme ainsi :

[L]es livres qu’on lit au lycée c’est pas du tout le genre de livres que je vais aller lire par moi-même. Donc, enfin, ça, je pense que si on n’aime pas lire les livres qu’on lit au lycée, c’est pas ça qui va nous pousser à lire, parce que c’est pas... enfin, c’est souvent des classiques qui sont un peu durs, enfin, quand on les étudie au collège et que ça nous intéresse pas trop, c’est pas trop approprié à notre âge, du coup je trouve que c’est pas super motivant ... (E)

Claire, elle, s’excuse presque dans son questionnaire d’avouer que « le fait que ce soit scolaire [la] décourage » quand il s’agit de lire les œuvres au programme, en ajoutant entre parenthèses « c’est stupide, je le conçois » (Q). Ce contexte ne semble donc pas favoriser le plaisir de lire le texte.

## DÉPLAISIRS DE LECTURE

La première réaction de lecture des élèves est en effet souvent une réaction de déplaisir, caractérisée par une forme de dissonance émotionnelle, face à la longueur du texte et face au personnage qui n’est pas un support d’identification satisfaisant.

Les journaux de lecture portent ainsi la trace de la difficulté à lire le texte sur la durée, dans sa longueur, surtout quand les lectrice-s ont connu une première lecture peu satisfaisante. Ainsi, Marie écrit : « J’en suis au chapitre VII de la II<sup>e</sup> partie, chapitre que j’appréhende étant donné sa longueur et du fait que j’ai abandonné ma première lecture de Madame B au milieu de ce chapitre ». Il s’agit du chapitre des Comices, qui met en scène le début de la relation entre Rodolphe et Emma. La lectrice ajoute alors quelques lignes plus loin : « Heureusement que cette liaison amoureuse vient animer le texte du chapitre parce que même si j’aime beaucoup les descriptions,

<sup>27</sup> Le code des abréviations est le suivant : E pour « entretien », J pour « journal de lecture » et Q pour « questionnaire ».

<sup>28</sup> Mauger, Gérard — Poliak, Claude — Pudal, Bernard. *Histoires de lecteurs*. Broissieux : Le Croquant, 2010 [1999], p. 502.





20 pages ça fait beaucoup quand même ! ». Quand elle arrive à la fin de la deuxième partie, elle note son soulagement : « Dernier chapitre de la 2<sup>e</sup> partie : enfin ! ».

Les descriptions font d'ailleurs l'objet d'un traitement particulier : elles sont souvent taxées de trop longues, en ceci qu'elles s'opposent à l'action. On retrouve en ceci les réactions d'un certain nombre des enquêté-e-s rencontré-e-s par Fanny Renard, pour qui « l[es] descriptions, la lenteur du rythme narratif, les rimes, [la] construction<sup>29</sup> » des textes contribuent à leur dépréciation. *Madame Bovary* est à cet égard plusieurs fois cité comme un exemple de texte trop long<sup>30</sup>. C'est aussi le cas pour plusieurs élèves avec qui j'ai travaillé. Pour Assia, qui note dans son journal que « [s]a lecture est difficile à certains moments et intrigante à d'autres », « trop de détails tuent l'histoire. Dès le chapitre 3 et encore plus au chapitre 4 j'ai l'impression que l'histoire n'avance pas ». Quand elle fait le « bilan » de ses impressions de lecture à la fin de son journal, elle écrit : « C'est vrai que j'ai eu, durant toute la semaine, du mal à sortir du sommeil engendré par cette lecture. Description sur description, l'auteur finissait par m'assommer. Mais j'ai apprécié la richesse du vocabulaire qui fait plaisir. » Impression véritablement mitigée ou souci de contrebalancer le jugement négatif porté sur un « classique », le témoignage d'Assia montre bien, par la force des termes employés, que le « plaisir » du vocabulaire compense à peine le « mal », le « sommeil » provoqué par le texte qui « assomme ».

En outre, l'agacement de la lectrice face à la plainte du personnage féminin est presque un *leitmotiv* dans les journaux et entretiens. Ainsi Marie semble fortement exaspérée dans son journal, et à nouveau lors de l'entretien, face au comportement d'Emma :

Ce qui m'énerve, c'est qu'elle trompe Charles sans scrupule ET QU'ELLE SE PLAINT TOUT LE TEMPS. (J)

Elle m'agace cette femme quand même, parce que elle est toujours là, en train de gémir de se plaindre, alors qu'au fond, elle a pas non plus... enfin, elle est jamais contente, quoi ! (E)

Je trouve Emma odieuse. Elle m'agace car elle ne fait rien et arrive quand même à blâmer son mari qui se casse en deux pour elle. Si sa vie ne lui convient pas, elle a qu'à se prendre en main et faire quelque chose. Je pense qu'à trop espérer, on finit toujours par être déçu.e. (E)

Dans la dernière occurrence, le jugement sentencieux marqué par le pronom indéfini surgit pour témoigner ici d'un désir de se distinguer face à cette faiblesse amoureuse du personnage.

#### PLAISIR ENCYCLOPÉDIQUE ET HEURISTIQUE : UN PLAISIR APRÈS COUP

Le plaisir de lire *Madame Bovary* dans le cadre scolaire semble exister, mais il s'apparente donc à un plaisir après-coup. Quand vient l'heure du bilan, sans pour autant

<sup>29</sup> Renard, Fanny. *Les Lycéens et la lecture*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 207.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 206–208.

nier la dysphorie créée par la lecture initiale du texte, les enquêtées témoignent d'une forme de plaisir de lire dans laquelle l'étude joue un rôle important, celle du plaisir encyclopédique et du plaisir heuristique.

Chiara Bemporad distingue ainsi deux « types » de plaisir de lire, celui procuré par la lecture « capital » et celui de la lecture de « divertissement » : le premier type de lecture correspond à une « activité visant à l'accumulation d'un "capital" (dont le but essentiel, en l'occurrence, est la poursuite d'une reconnaissance sociale) » et le second à « un loisir qui ne cherche pas autre chose qu'un "divertissement"<sup>31</sup> ». Si le deuxième type de plaisir est évacué de la lecture de la plupart des enquêtées, d'où les seize réponses négatives ou mitigées sur vingt-et-une à la question du « plaisir », le premier apparaît dans les réponses à la question du contentement du lecteur ou de la lectrice. La satisfaction culturelle est ainsi mentionnée de nombreuses fois en réponse à cette interrogation du questionnaire :

Oui, j'étais curieuse de découvrir ce livre très connu et tourné en dérision. (Elsa)

Oui, pour une culture plus étendue. (Sarah)

[J]e suis consciente que ce livre est considéré comme un « grand livre » de la littérature française et que c'est donc important pour ma culture (en plus, étant française... !!) (Margot)

Oui, car c'est quand même un classique de la littérature française. (Julie)

Je suis contente d'avoir lu ce livre, car même si j'ai pas aimé, j'ai tout de même appris des choses, et le fait de l'étudier m'a appris encore plus de choses sur le roman et sur l'écrivain. (Jessica)

Oui, parce que c'est un classique. (Justine)

Oui. Car c'est un grand classique. (Solène)

Très contente, c'est un classique. (Maïwenn)

Je suis contente d'avoir enrichi ma culture littéraire surtout. (Mia)

J'étais très contente d'avoir lu ce livre dont tant de gens m'avaient parlé. Je pouvais à mon tour en faire part à d'autres, en discuter et comprendre les références relatives à cette œuvre. (Clarisse)

Oui, car c'est un grand classique. (Maëlle)

Je suis tout de même content d'avoir lu ce livre pour la compréhension des œuvres réalistes qu'il m'a aidé à acquérir. (Paul)

Oui, car je pense espérer avoir une bonne note au baccalauréat. Il est aussi important de lire des classiques. (Markus)

Oui, pour la culture générale, car c'est un monument de la littérature et qu'on rencontre régulièrement des références au livre dans des émissions, articles, etc. que je comprends désormais. (Yann)

L'acquisition du patrimoine littéraire classique est envisagée ici comme une plus-value.

31 Bemporad, Chiara. « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », in Baroni, Raphaël — Rodriguez, Antonio. « Les Passions en littérature. De la théorie à l'enseignement », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 8.



En outre, un plaisir heuristique, associé à l'étude du texte, est professé dans plusieurs questionnaires. De *Madame Bovary*, plusieurs élèves écrivent donc :

Son intérêt et son humour me sont apparus au fil des relectures et de l'étude en classe. (Elsa)

[A]près avoir étudié ce livre, on remarque les subtilités et l'ironie de Flaubert. Et là, j'ai aimé ce livre ! (Claire)

[E]n l'étudiant, on se rend compte à quel point il est intéressant. (Marie)

[Je suis] surtout [contente] de l'avoir étudié je crois et d'en connaître les détails. (Sarah)

[L]e fait de l'étudier m'a fait apprécier le livre. (Julie)

Finaleme[n]t oui, [je suis contente de l'avoir lu] grâce au cours de M<sup>me</sup> N. (Assia)

[O]n prend un autre plaisir après l'avoir étudié en découvrant les magouilles/techniques de l'auteur. (Yann)

[A]vec l'étude du texte j'apprécie plus à présent certains passages. (Paul)

L'étude du texte est valorisée dans de nombreux entretiens comme source de l'intérêt des lectrices. Pour Sarah, la genèse de *Madame Bovary* est « presque plus intéressant[e] » que le récit lui-même et le cours lui a permis de comprendre le travail de Flaubert :

Et... et... après, enfin, en fait, en l'étudiant en cours, ben c'est justement en étudiant certains passages, et en étudiant, ben, pourquoi il avait fait ça, comment il avait voulu écrire ce livre, ben en fait c'est là où j'ai trouvé finalement l'intérêt euh... du livre, enfin et j'ai vu que c'était quelque chose de super intéressant, où on peut apprendre plein de choses et je trouve que finalement, tout ce qui... tous les procédés par lesquels il est passé pour écrire le livre, c'est presque plus intéressant que le livre en lui-même, enfin... (Sarah, E)

Le plaisir naît donc du travail scolaire, et non de l'immédiateté de la lecture. La compréhension des enjeux du texte, par exemple des personnages, permet donc aux lecteur·rice·s d'accéder à un plaisir non éprouvé lors de la première lecture. On voit donc que la perception du roman peut changer au cours de l'année scolaire. Si la lecture de *Madame Bovary* n'est pratiquement jamais devenue une lecture d'évasion pour les enquêtées, seules quelques-unes disent ne pas avoir apprécié du tout l'étude du texte. La majorité exprime un « contentement » lié à l'intérêt du texte, dans une perspective d'accumulation de capital culturel et/ou grâce à la dimension heuristique de son étude.

Une autre forme d'attitude de lecture se révèle en outre dans les journaux de lecture, caractérisée par un rapport de résonance émotive qui rappelle en partie l'attitude lectorale des contemporain·e·s de Flaubert. Il ne s'agit pas ici de plaisir ou de déplaisir, mais plutôt d'une relation vivante au texte, qui témoigne d'une appropriation de ce dernier, permise peut-être par la durée de l'étude et l'exercice du journal de lecture.

## ENTRER EN RÉSONANCE AVEC LE TEXTE DE FICTION : LIRE DANS L'INSTANT PRÉSENT

LA RÉSONANCE COMME PRATIQUE DE LECTURE :  
RESSENTIR LE TEXTE DE FLAUBERT



Les journaux de lecture que j'ai collectés donnent accès à une lecture sur le temps long, dans ses variations émotives et interprétatives. Or, certaines attitudes lectorales se traduisent par la mise en place d'une « relation résonante au monde », pour reprendre les mots du sociologue Hartmut Rosa. Selon Hartmut Rosa, la « résonance » se définit en effet comme la mise en relation du sujet avec le monde dans un rapport de réception et de réaction, un « type spécifique de mise en relation entre le sujet et le monde à partir de laquelle l'un et l'autre se configure » à travers un « espace de résonance » qui peut être un artefact comme un texte<sup>32</sup>. Pour Hartmut Rosa, la résonance « n'est pas un état émotionnel, mais un mode de relation. Celui-ci est indépendant du contenu émotionnel. C'est la raison pour laquelle nous pouvons aimer des histoires tristes<sup>33</sup> ».

Une manière de s'appropriier le texte, repérable dans les journaux et l'entretien, est l'expression d'une émotion physique ou mentale face au texte de Flaubert. Plusieurs enquêtées sont ainsi sensibles à l'expérience physique qu'est la lecture, par exemple à travers le choix du lieu de la lecture. Camille affirme ainsi : « Je suis dans mon lit, adossée contre un mur. J'écoute de la musique en même temps. Elle m'aide à m'isoler et me donne en quelque sorte un rythme de lecture = plus la musique est rapide, plus je lis rapidement » (Camille, J).

Marie est, elle, très sensible aux atmosphères dans le récit, comme en témoignent différentes entrées dans son journal :

J'ai adoré la description du bois  
on avait l'impression d'y être [entrée du 16/09]  
[1] fait froid, les nuits d'été décrites par Flaubert me manquent [entrée du 20/09]  
très belle description de la cathédrale : on l'imagine la voit presque entre les lignes du roman (cf. couleurs, lumières, odeurs...) [entrée du 20/09]  
Lecture du chapitre IX  
grand vide dans la vie de Charles qui se ressent entre les lignes  
une ambiance assez glauque  
→ cadavre d'Emma en arrière-plan [entrée du 22/09] (Marie, J)

L'investissement dans le texte est physique et il se traduit par un flou des frontières entre fiction et réalité : ainsi, quand la lectrice affirme qu'« il fait froid », est-ce un effet du texte ou de la température ambiante lors de sa lecture ? De même, la correction d'« imaginer » en « voir » souligne la force de l'imagination qui lui permet

32 Rosa, Hartmut. *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte [édition numérique], 2018, p. 155.

33 *Ibidem*.



d'« y être ». L'expression « entre les lignes », qui revient deux fois, montre d'ailleurs à quel point la lecture est l'occasion d'une projection personnelle dans les blancs du texte. Camille, qui est une lectrice particulièrement sensible aux images du texte, écrit, elle aussi, dans son journal que les descriptions lui permettent à la fois de « voir » et d'« imaginer » : « J'ai une préférence pour les livres avec beaucoup de descriptions car je trouve que cela permet une vision complète des lieux, mais cela laisse quand même une part à notre imagination ». Plus loin, la lectrice s'investit physiquement dans le texte grâce à la description. Elle est « transportée d'un coup » :

Dans ce passage, Emma va au théâtre avec Charles. [1] y a une description de la salle de théâtre et du jeu des acteurs. Ce moment m'a transportée d'un coup. Je voyais les différents acteurs jouer leurs rôles. J'aime énormément cette description.

Camille a d'ailleurs illustré ce passage :



On voit donc que même si la lecture attendue par l'institution scolaire en général, et dans le cadre de l'exercice du baccalauréat en particulier, ne favorise pas l'expression des sentiments personnels face au texte, l'enquête et ses consignes permettent la mise en scène d'une lecture émotive et sensible. Plusieurs lectrices ne sont pas hermétiques au texte de Flaubert et s'y investissent physiquement et sentimentalement. C'est aussi le cas quand elles abordent le personnage d'Emma Bovary qui éveille chez elles des émotions fortes et souvent contradictoires.

## DÉSIDENTIFICATION ET RÉSONANCE : QUAND LE TEXTE GRINCE POUR SES LECTRICES



Si la déception face au personnage d'Emma Bovary, tant de fois répétée, fait naître chez de nombreuses lycéennes un sentiment de frustration ou de « dissonance », ce sentiment peut être analysé comme la marque d'un rapport vivant au texte de Flaubert. C'est ainsi qu'Hartmut Rosa évoque une de ses lectures : « [Le texte] touche quelque chose de très profond en moi et déclenche toutes sortes de réactions dérangeantes. C'est ce que j'appelle la résonance narrative ».

Emma est donc un personnage qui fait réagir. En témoigne par exemple la lecture de Margot qui semble très choquée par l'absence de réflexion critique du personnage face au choix de se marier :

Ceci dit je me souviens parfaitement de ma réaction lorsque dans le livre, on apprend que 2 jours après son mariage, Emma s'ennuie déjà... Je me suis dit quelque chose comme : « Ce n'est pas possible qu'elle s'ennuie DÉJÀ ! Peut-être aurait-il fallu qu'elle réfléchisse un peu plus avant de se marier ». Je ne sais pas pourquoi mais ceci me révolte encore !!! Je n'arrive pas à croire qu'elle puisse s'ennuyer si rapidement alors que le mariage me paraît une décision super importante dans notre vie... (J)

Lors de l'entretien, Margot affirme ne pas s'être identifiée au personnage d'Emma. Elle dit avoir plutôt été sensible au style de Flaubert : « y'a certains passages finalement où il raconte cette... cette nostalgie, oui, là-dedans, parfois je me retrouve donc... dans mon livre, j'ai souligné en fait en rose, je mettais ... enfin un code couleur, et en rose, c'est toutes les citations que j'aime bien ou tous les passages dans lesquels je me suis retrouvée ». Quand je lui demande de me citer un de ces passages, elle répond :

Et y'en a une justement qui m'a marquée parce que c'est la première dans laquelle je me suis retrouvée et c'est « Emma cherchait à savoir ce que l'on entendait au juste dans la vie par les mots de *félicité*, de *passion* et d'*ivresse*, qui lui avaient paru si beaux dans les livres. » Et en fait, ça c'est... et c'est une phrase d'ailleurs, une des premières où je me suis dit, justement, c'est là que j'ai ressenti « c'est beau, tous ces mots finalement. » j'ai trouvé, qui sonnaient vraiment bien, et pour le coup, ben à partir de là, j'ai lu et dans la première lecture de *Madame Bovary*, j'ai lu en essayant d'aller chercher ces passages ou ces phrases qui me touchaient. (E)

L'émotion est esthétique face au texte qui « sonne » bien et qui la « touche », mais elle permet aussi une projection sentimentale avec le personnage d'Emma. C'est l'occasion pour la lectrice de « s'y retrouver », et ce n'est pas anodin que la citation choisie parle d'amour.

Dans l'ensemble des propos tenus sur Emma, ce ne sont donc pas les relations amoureuses du personnage que les lectrices condamnent, mais la manière dont Emma les gère : soit trop dépendante des hommes qu'elle aime, soit trop inconsciente pour valoriser l'amour et le respect de son mari. Les discours sur Emma témoignent





donc de la manière dont le roman de Flaubert entre en résonance avec les injonctions contradictoires qui pèsent sur les jeunes filles en ce qui concerne leur gestion des relations amoureuses hétérosexuelles<sup>34</sup>.

La façon dont les lectrices commentent le parcours amoureux du personnage de Flaubert est à cet égard représentative. Certaines jeunes filles semblent envisager une vie réussie à l'aune de l'indépendance affective et sociale, sans doute en concordance avec un milieu social favorisé qui leur ouvre la perspective d'une indépendance financière. Ce qui ressort des interprétations du personnage par les lectrices adolescentes est donc un jugement moral lié à un mode de lecture pragmatique dans lequel ces lectrices évaluent Emma à l'aune de leurs propres actions, en actualisant le personnage et ses problématiques. D'où chez certaines lycéennes un mélange de distanciation et d'identification avec ce personnage de lectrice et d'amoureuse qu'est Emma, qui traduit un rapport vivant au texte et à son personnage principal, parce qu'il permet aux lectrices de se penser.

La lecture d'un texte entré dans le canon littéraire, comme *Madame Bovary*, apparaît donc au premier abord comme décevante pour les élèves que j'ai rencontrées. Pour autant, si le plaisir de lecture de ces dernières reste mitigé, l'enquête atteste d'une expérience de lecture satisfaisante et vivante. Il me semble alors que c'est la durée de la lecture et de l'étude du texte (exploré pendant environ un semestre dans le cadre du programme du baccalauréat des anciennes Terminales Littéraires) qui permet à cette expérience d'avoir lieu. Ainsi, pour que le texte classique qu'est *Madame Bovary* résonne au présent dans une lecture scolaire, un lent processus de maturation semble nécessaire, entre temps de la lecture, temps de la frustration et de la déception, temps de l'approfondissement et temps du dialogue entre l'élève et son l'enseignant-e ainsi qu'entre la lecture, l'écriture et la prise de parole que l'exercice du journal de lecture et de l'entretien favorisent.

## BIBLIOGRAPHIE

Actis, Virginie. « Flaubert dans les manuels scolaires : Généalogie d'une figure de l'écriture en rupture de l'histoire », *Fabula / Les colloques*, 2014. URL : <<http://www.fabula.org/colloques/document2466.php>> [consulté le 17 octobre 2021].

Baudry, Marie. *Lectrices romanesques. Représentations et théories de la lecture au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Classiques Garnier, 2014.

Bemporad, Chiara. « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », in Baroni, Raphaël — Rodriguez, Antonio. « Les Passions en littérature. De la théorie à l'enseignement », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 65-84.

Compagnon, Antoine. « Le Classique » [en ligne], p. 5. URL : <https://www.college-de-france.fr/media/antoine-compagnon/>

<sup>34</sup> Voir à ce titre Marpeau, Anne-Claire. « Chercher l'amour : Les relations sentimentales de *Madame Bovary* lues et interprétées par des lycéennes », *Genre en série : Cinéma, télévision, médias*, n° 9, 2019. URL : <[http://genreenseries.weebly.com/uploads/1/1/4/4/11440046/9.6\\_marpeau.pdf](http://genreenseries.weebly.com/uploads/1/1/4/4/11440046/9.6_marpeau.pdf)> [consulté le 17 octobre 2021].



- UPL18803\_12\_A.Compagnon\_Le\_Classique.pdf [consulté le 17 octobre 2021].
- Esquenazi, Jean-Pierre. *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin, 2007.
- Fraisse, Geneviève — Perrot, Michelle. *Histoire des femmes en Occident. Le XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Plon, 1991.
- Gaultier (de), Jules. *Le Bovarysme. La Psychologie dans l'œuvre de Flaubert*. Paris : L. Cerf, 1892.
- Leroyer de Chantepie, Marie-Sophie. *Journal d'Angers et de Tours, 1857*, site du Centre Flaubert. URL : <[http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame\\_bovary/mb\\_ler.php](http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/madame_bovary/mb_ler.php)> [consulté le 17 octobre 2021].
- Marpeau, Anne-Claire. « Peut-on lire Emma comme une prostituée ? Regard masculin et lectures plurielles de *Madame Bovary* de Flaubert », *Revue Flaubert*, n° 16, 2018. URL : <<https://flaubert.univ-rouen.fr/revue/article.php?id=233>> [consulté le 17 octobre 2021].
- Marpeau, Anne-Claire. « Chercher l'amour : Les relations sentimentales de *Madame Bovary* lues et interprétées par des lycéennes », *Genre en série : Cinéma, télévision, médias*, n° 9, 2019. URL : <[http://genreenseries.weebly.com/uploads/1/1/4/4/11440046/9.6\\_marpeau.pdf](http://genreenseries.weebly.com/uploads/1/1/4/4/11440046/9.6_marpeau.pdf)> [consulté le 17 octobre 2021].
- Marpeau, Anne-Claire. *Emma entre les lignes : réceptions, lecteurs et lectrices de Madame Bovary de Flaubert*, thèse de doctorat en Littérature générale et comparée sous la direction de Henri Garric et André Lamontagne, École Normale Supérieure de Lyon — Université de Colombie-Britannique, 2019.
- Mauger, Gérard — Poliak, Claude — Pudal, Bernard. *Histoires de lecteurs*. Broissieux : Le Croquant, 2010 [1999].
- Pinard, Ernest. *Réquisitoire*. Site du Centre Flaubert. URL : <[http://flaubert.univ-rouen.fr/oeuvres/mb\\_pinard.php](http://flaubert.univ-rouen.fr/oeuvres/mb_pinard.php)> [consulté le 17 octobre 2021].
- Porter, Laurence M. — Gray, Eugene F. *Approaches to Teaching Flaubert's Madame Bovary*. New York : MLA, 1995.
- Renard, Fanny. *Les Lycéens et la lecture*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- Rosa, Harmut. *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte, 2018.
- Thibaudet, Albert. *Gustave Flaubert*. Paris : Gallimard, 1922.
- Thibaudet, Albert. *Le Liseur de romans*. Paris : G. Crès, 1925.
- Thiesse, Anne-Marie — Mathieu, Hélène. « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques : l'évolution des programmes littéraires de l'agrégation depuis 1890 », *Littérature*, n° 42, 1981, p. 89-108.
- Viala, Alain. « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n° 19, 1993, p. 13-31.



### Anne-Claire Marpeau

Université de Rouen, Centre d'Études et de Recherche Éditer/Interpréter