




THIERRY POYET

Université Clermont Auvergne  
(INSPE Clermont Auvergne)

 <https://orcid.org/0000-0002-1912-6645>

## Cheminer vers la littérature patrimoniale grâce aux œuvres « mythographiantes »

### Walking Towards Heritage Literature Thanks to “Mythographic” Works

ABSTRACT: How are the two literatures – the classic, the heritage, the scholarly versus the children’s literature, the overly easy editorial productions – much less opposed in reality than one might think? How can a real complementarity exist between literatures which will perhaps never be patrimonial but which can become school and the “great” literature? We will show how the reading of mythographic works seeks to design a teaching which makes the encounter with the book a triple opportunity for enrichment: to be moved, to escape, to learn. We will show how the reading of mythographic works seeks to design a teaching which makes the encounter with the book a triple opportunity for enrichment: to be moved, to escape, to learn. By taking into account the requirements of the time and the need for the school not to operate apart from opinions and practices, by a literature and a reading which accept to be useful for something, the French course must make sense by offering a new culture which is first and foremost a culture of oneself. It is first of all to show a living classical literature.

KEY WORDS: Classical literature, children’s literature, reading, self-cultivation

On connaît en France des débats récurrents autour de la question de la lecture chez les jeunes, et deux clans s’affrontent en général avec des arguments récurrents : un groupe souvent jugé rétrograde, qui se désole de voir les jeunes se tourner vers la télévision, les mangas ou les jeux vidéos, ne plus maîtriser les grands classiques de la littérature et, par corrélation, ne pas savoir écrire avec une orthographe juste – ce sont des penseurs néo-conservateurs souvent considérés réactionnaires tels Alain Finkielkraut, des praticiens de l’éducation, on pense à quelques noms connus comme ceux de Mara Goyet<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Voir ses livres : *Collèges de France* (2003) ou *Tombeau pour un collège* (2008).

ou Jean-Paul Brighelli<sup>2</sup>. À ce groupe s'ajoutent sans être forcément des conservateurs de nombreux parents d'élèves qui s'inquiètent de la fameuse « baisse du niveau », et peut-être même le Ministère de l'Éducation nationale qui, en France, régulièrement, révisé les programmes avec un même but poursuivi et toujours reformulé : rendre le goût de la lecture et la connaissance de la littérature<sup>3</sup>. Dans l'autre groupe, on recense des sociologues, des pédagogues, des didacticiens, des spécialistes de l'enseignement de la lecture, qui considèrent volontiers que si on lit autrement, autre chose, pour d'autres raisons, néanmoins on lit toujours. Sinon plus. On connaît en ce sens les enquêtes et les publications de Christian Baudelot<sup>4</sup>, par exemple. Rien ne sert d'entrer encore dans ce débat où les positions sont irréductibles et les avis tranchés, les exemples opposés, les projets de société peut-être divergents.

Pour notre part, nous partons du constat selon lequel les deux clans auraient souvent opposé moins deux formes de lecture ou deux variétés de lecteurs que deux types de corpus. Pour les premiers, on ne lirait plus en France puisque les jeunes ne connaîtraient plus ni Montaigne, ni Racine, ni Montesquieu, ni Flaubert, ni Mauriac. Pour les seconds, on lirait toujours beaucoup en France puisque jamais la littérature de jeunesse ne se serait aussi bien portée, jamais les jeunes n'auraient été aussi investis dans des concours de lecture (Goncourt du lycéen, etc.), jamais les concours d'écriture n'auraient autant séduit cette même jeunesse qui se mettrait justement à écrire par goût d'avoir lu. Au milieu du gué, nous voudrions observer comment les deux littératures – la classique, la patrimoniale, la scolaire *versus* la littérature de jeunesse, les productions éditoriales un peu trop faciles et autres écrits jugés de second ordre – s'opposent beaucoup moins en réalité qu'on ne le croit, comment pour les jeunes enseignants à la formation desquels nous contribuons activement, une complémentarité réelle peut même venir à exister entre des littératures qui ne seront peut-être jamais patri-

<sup>2</sup> Voir ses livres, entre autres : *La Fabrique du crétin* (2005), *À bonne école* (2006), *Une école sous influence ou Tartuffe-roi* (2006), *Fin de récré* (2008), *Tireurs d'élites* (2010) et *C'est le français qu'on assassine* (2017).

<sup>3</sup> Les nouveaux programmes de la classe de Seconde pour la rentrée 2019 énoncent : « La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. Elle joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût. À travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, elle contribue également à enrichir l'expérience des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. Elle prend ainsi sa place au carrefour des arts et des humanités. » BOEN spécial n° 1, 22 janvier 2019.

<sup>4</sup> Voir ses livres avec Roger ESTABLET : *Le niveau monte* (1989) ou *Allez les filles !* (1992), et avec Marie CARTIER et Christine DETREZ : *Et pourtant, ils lisent...* (1999).

moniales et classiques – mais qui peuvent devenir scolaires (la responsabilité en reste à l’enseignant) – et la « grande » littérature, celle du « grantécrivain » selon le mot de l’écrivain Dominique Noguez (2000).

Prenons pour ce faire le cas de Rimbaud et voyons comment la lecture des jeunes – celle d’une littérature écrite et publiée à leur intention, qu’on leur réserve, que l’on juge pour eux plus accessible – peut les conduire progressivement vers une lecture des écrivains contemporains avant de les amener enfin à la lecture des classiques. Voyons comment il n’y aurait pas d’opposition entre littérature de jeunesse – si celle-ci est de qualité et ne tourne pas le dos aux grands classiques mais au contraire s’en inspire pour leur rendre hommage – et la littérature des classiques, justement.

## L’exemple Rimbaud

2004 fut « l’année Rimbaud » selon la règle des décadécimales et des hommages posthumes que la République des Lettres aime à rendre dans un double élan d’admiration et de marketing. Les livres parurent nombreux, consacrés au fameux poète, dont *Les Jours fragiles* de Philippe Besson (2004) qui faisait suite, à sa manière, à un roman de littérature de jeunesse publié dix années plus tôt, *Arthur Rimbaud. Le Voleur de feu* (1994) par Sarah Cohen-Scali. Dans les deux romans, qui visent un public différent, se retrouve un même projet, résultat d’une même fascination pour le jeune prodige de la littérature : se rapprocher au mieux de la figure de l’écrivain, comprendre son existence, rendre vie à un parcours. Et peut-être donner le goût de retrouver Rimbaud et ses œuvres à un public qui ne les connaîtrait pas.

Les deux textes se constituent donc en biographies romancées selon une même démarche « mythographiante » : le récit transforme le poète en mythe. Mythe de la jeunesse forcément révoltée, mythe de l’artiste maudit, mythe de la singularité du poète face à la médiocrité bourgeoise, mythe de la province endormie par opposition au mythe d’un Paris éclairé, mythe du professeur-guide, mythes de Napoléon, de 1870, d’une France « moisie ».

Pour Sarah Cohen-Scali, il s’agit de raconter la jeunesse de Rimbaud à Charleville, sa passion pour la littérature, son refus du monde bourgeois et étriqué qui unit la province dans la médiocrité, son envie de filer à Paris, comme fondatrice de la révélation de son talent, son opposition à sa mère, sa rencontre avec Izambard, son goût du rêve et de l’imaginaire... Le récit fourmille de la richesse d’une existence adolescente et de la multiplicité des possibles qui se présentent au jeune homme. Narration des premières années de sa vie, avant même qu’il ne soit poète pour de bon, *Arthur Rimbaud. Le Voleur de feu* suit le parcours

d'un écrivain, de la naissance de l'homme à la construction de l'ethos d'écrivain. Le roman, publié dans une collection de littérature de jeunesse, met en lumière une intelligence supérieure, un don pour les mots qui fascinent d'abord à travers la manière dont d'autres poètes les utilisent, une manière de voir le monde autrement, une envie d'ailleurs et de construire un autre espace-temps. Car, sans conteste, Sarah Cohen-Scali s'adresse d'abord à un jeune public : elle met en avant la révolte adolescente, le mal-être au collège, les esclandres avec la mère, la recherche d'une figure masculine comme modèle (après le père, le professeur Izambard), les amitiés, la découverte des filles, etc. En cela, le jeune personnage ressemble à tous les jeunes de son âge. Mais la biographe dessine aussi une figure plus atypique : Rimbaud aime la littérature par-dessus tout, il se montre prêt à voler des livres pour lire ; il écrit des poèmes et des citations de ses premières productions viennent à essaimer le roman ; il rêve de devenir poète et fugue aussi pour cette raison ; il voit un oiseau multicolore, Baou, qui devient la source de son inspiration. Le talent de la biographie signée Sarah Cohen-Scali consiste donc à proposer un personnage principal suffisamment proche de ses lecteurs pour retenir leur attention, suffisamment différent pour la développer ensuite dans l'ordre de la fascination. Et l'épilogue dessine un destin, avec la mort prochaine d'Arthur. Que s'est-il passé entre les années de Charleville et le pauvre homme amputé qui se meurt dans une chambre d'hôpital à Marseille, sous les yeux de sa sœur Isabelle ? Le mystère demeure, justement suffisant pour que le lecteur veuille en savoir plus, encore, et qu'il s'engage à lire désormais Rimbaud, tout Rimbaud.

Rien que Rimbaud ? Peut-être pas tout de suite, tant le cheminement en direction de l'œuvre patrimoniale gagne à ne pas être précipité. Une deuxième étape passe en effet par une lecture intermédiaire : que le jeune lecteur s'empare d'un nouveau texte consacré à Rimbaud, qui ne relève plus de la catégorie de la littérature de jeunesse, qui ne soit donc plus calibré éditorialement pour un certain lectorat mais qui récrive avec plus de style, un regard plus personnel, une dimension moins strictement biographique, le parcours du même Rimbaud. C'est ce que propose Philippe Besson avec *Les Jours fragiles*. À sa manière, Besson s'empare de la fin du livre de Cohen-Scali et reprend là où on avait laissé Arthur : en compagnie de sa sœur Isabelle, et bientôt mort. En réalité, il s'agit pour le romancier contemporain de donner à lire un journal qu'Isabelle Rimbaud aurait tenu, restée seule à la maison, avec leur mère, une fois que le frère aîné Frédéric est parti, que la grande sœur Vitalie est morte et qu'Arthur n'en finit plus de se perdre. Arthur Rimbaud devient un personnage principal indirect : il est ce frère qu'Isabelle aime follement, celui qu'elle admire, qu'elle ne comprend pas toujours, celui dont on sait qu'il ne reviendra jamais. Du moins, quand il revient, c'est pour mieux s'en aller, définitivement, dans une mort qui seule peut l'arracher complètement à un *hic et nunc* qui n'était pas fait pour lui. Arthur Rimbaud devient ce frère dont elle ne cesse de parler, pour mieux le

regarder à distance, qu'elle se charge aussi de portraiturer pour la postérité selon une mythographie qu'elle se trouve être la première à écrire. Philippe Besson raconte alors les dernières semaines du poète, l'attention dévouée que sa jeune sœur lui accorde, son incompréhension vis-à-vis de la mère qui ne reverra pas son fils vivant. De l'émotion, un regard presque insolite, le poète vu par sa sœur, une réécriture d'un parcours poétique à l'aune de son dénouement tragique, voilà ce qui définit au mieux *Les Jours fragiles*. Au demeurant, notons que Philippe Besson s'est emparé avec talent de l'histoire littéraire pour faire de son Rimbaud un personnage bien installé dans son propre personnel romanesque : le poète du XIX<sup>e</sup> siècle entretient de nombreux liens<sup>5</sup> avec d'autres personnages du romancier. Si le personnage fabriqué par Philippe Besson à partir du poète Rimbaud fascine, alors le pari est gagné. Cette fois, les lecteurs de Besson deviendront des lecteurs de Rimbaud.

Pourquoi Rimbaud ? Joseph Vebret, qui est à la fois romancier, critique littéraire et éditeur, brosse le portrait suivant du poète :

Une œuvre fulgurante, ramassée sur quatre années à peine, et tous les ingrédients qui concourent à en faire un personnage de légende : la jeunesse – « On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans » –, la liaison plus qu'orageuse avec Verlaine – les coups de feu une nuit, à Bruxelles –, puis le silence total, le désintéret pour la chose écrite, pour l'œuvre en devenir, la rupture brutale avec toute ambition littéraire, faisant dire fort justement à Camus : « Mais où est donc la vertu de celui qui se détourne de la contradiction et trahit son génie avant de l'avoir souffert jusqu'à la fin ? », l'apparente incohérence d'une vie faite de fuites, de trajectoires à travers le monde, le négoce, les ventes d'armes, la course sans fin, l'apparente platitude de sa vie au Harar, et ce silence, assourdissant, jusqu'à la mort, jeune, en 1891, à trente-sept ans d'une tumeur au genou, consécutive à une vieille syphilis. Tout est là ! une vie, éreintante. Une œuvre, colossale. Surtout une œuvre, qui marquera et influencera des générations de lecteurs, et plus d'un écrivain.

(2009 : 111–112)

Une vie ou une œuvre ? Un homme ou un livre ? Autrement dit, un mythe. Avec Rimbaud, tout se confond et l'on se prend de passion autant pour l'homme que pour ses livres, autant pour son existence que pour son œuvre. Loin de raviver la querelle entre Sainte-Beuve, Lanson, Thibaudet d'un côté et, de l'autre, Proust, quelques autres et, un peu plus tard, les tenants de la critique structura-

---

<sup>5</sup> Il faut relire en ce sens *En l'absence des hommes* (2001) mais aussi *Son frère* (2001), *Un instant d'abandon* (2005), *Se résoudre aux adieux* (2007), *Retour parmi les hommes* (2011) ou *Arrête avec tes mensonges* (2017).

liste pour lesquels l'auteur est mort, selon le mot de Barthes<sup>6</sup>, il apparaît incontestable de penser l'entrée des jeunes lecteurs dans la littérature classique par un cheminement qui offre toute sa place à une approche biographique, à une contextualisation historique, et même sociologique, à une mise en place d'éléments psychologiques, à des développements qui font la part belle à la vie de l'homme dans l'écrivain. Ce n'est que dans la mesure où l'écrivain n'est pas un monstre sacré, qu'il conserve quelque chose de communément humain – identique à eux, les lecteurs – qu'il peut encore s'adresser aux plus jeunes d'entre eux, et que ces derniers vont accepter avec envie même de pénétrer dans son œuvre.

Dans ses *Fragments désordonnés*, lecteur infatigable de journaux intimes d'écrivains, de correspondances d'artistes et même de biographies, le même Joseph Vebret explique sa propre démarche de lecteur :

J'aime lire ou relire un livre à l'aune de son auteur, sa vie, ses postures, son comportement, ses prises de position ; une lecture en perspective donc et, quoi qu'il ait fait le dit individu dans sa vie, cela ne constituera pas un critère positif ou négatif d'appréciation du style, de la maîtrise d'écriture ou du plaisir de lecture en fait, la biographie éclaire la bibliographie sans que la première ne me détourne de la seconde.

(2009 : 94)

Et il ajoute à la page suivante : « j'ai une tendance naturelle à replacer chaque écrivain dans son environnement politique, social, historique et littéraire » (2009 : 95). Or, ce droit que nous nous accordons tous – par une recherche si nous le souhaitons, par la lecture d'une critique parue dans la presse – ou plutôt par la compétence patiemment acquise de mettre en relation des textes, de comparer et d'établir des passerelles, d'éclairer par des connaissances extérieures une œuvre à découvrir, de dessiner un arbre généalogique parce que les œuvres littéraires entreraient toutes dans une démarche de transmission et d'héritage simplement parce que notre culture littéraire nous le permet –, cette compétence, donc, est celle-là même que l'institution scolaire ne développe pas assez dans la classe et par conséquent dans la pratique de lecture des élèves.

Loin de promouvoir un retour en arrière, et de croire à la remise au goût du jour du sempiternel cours magistral, qui ouvrait autrefois toute nouvelle étude d'œuvres par un parcours biographique conduit par le professeur *ex cathedra*, nous affirmons la possibilité de promouvoir ce que nous appellerons volontiers **la lecture des œuvres mythographiantes** comme un cheminement efficace – et d'abord plaisant – vers la littérature patrimoniale. Sarah Cohen-Scali et, à une autre mesure, Philippe Besson, d'autres encore, proposent aux (jeunes) lecteurs

<sup>6</sup> Voir le passionnant, et instructif, livre d'Antoine Compagnon, *Le démon de la théorie*, qui dresse un bilan juste et mesuré de ces oppositions théoriques que l'on pourrait espérer dépassées aujourd'hui.

comme un archétype du poète, une représentation du jeune homme en rebelle, un personnage-modèle qui, par-delà ses errances voire ses erreurs (elles apparaissent très peu dans leurs deux textes, sinon pas du tout), offre une sorte de figure tutélaire sur laquelle il devient possible de se construire, de se comparer, de se réfléchir. Ils rappellent qu'il n'y a pas de lecture possible sans que les livres n'apportent leur(s) réponse(s) à la question : pourquoi lire ?

## Pourquoi lire ?

« S'instruire ? S'évader ? S'émouvoir ? », trois verbes pour trois attitudes comme trois approches distinctes, dont on supposerait qu'elles ne soient pas conciliables et compatibles. Au contraire, la lecture des œuvres mythographiantes cherche à concevoir un enseignement qui fasse de la rencontre avec le livre une triple occasion d'enrichissement, qui passe peut-être par le suivi d'un ordre inversé des effets ressentis : s'émouvoir d'abord, s'évader ensuite, s'instruire enfin. Il en va d'une « relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel »<sup>7</sup>.

S'émouvoir d'abord, et comme le notent bien des professeurs rôdés à la gestion de classe, par exemple Joël Loehr dans un article pour la revue pédagogique *L'École des Lettres* : « Qu'on provoque les élèves, qu'on les révolte, qu'on les inquiète, qu'on leur joue la comédie et qu'on les fasse rire avec des textes [...] mais qu'un cours de français ne soit jamais triste ! » (2000 : 50). Il y a longtemps que les didacticiens l'ont compris et recommandé : « Lire, c'est imaginer et mettre en jeu ses émotions, son ressenti, pour comprendre le texte. Le lecteur ne peut rester impassible dans sa lecture, le texte le touche inconsciemment et éveille en lui des sentiments qui lui sont propres » (PICARD, 1986 : 28). L'émotion est évidemment à comprendre comme une mise en action du lecteur ; celui-ci est ainsi appelé à coconstruire le texte au fur et à mesure de ce qu'il ressent en tournant les pages, en avançant dans les phrases. On se rappelle l'analyse de Sartre :

En lisant, on prévoit, on attend. On prévoit la fin de la phrase, la phrase suivante, la page d'après, on attend qu'elles confirment ou qu'elles infirment ces prévisions ; la lecture se compose d'une foule d'hypothèses, de rêves suivis de réveils, d'espoirs et de déceptions ; les lecteurs sont toujours en avance sur la phrase qu'ils lisent, dans un avenir seulement probable qui s'écroule en partie à mesure qu'ils progressent, que recule d'une page à l'autre et forme l'horizon mourant de l'objet littéraire.

(1948 : 53)

<sup>7</sup> Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid53325/mene1019677a.html>

S'évader ensuite. De fait, la lecture littéraire arrache à soi. L'écrivain se donne avec son monde à lui, il entraîne dans un univers qui lui est propre et le lecteur s'essaye à le suivre, à le comprendre, à le deviner même. Il y a quelque chose d'un jeu de pistes ou d'un parcours fléché : l'écrivain sème des indices, ouvre des chemins, suggère des destinations. Il est un moteur, un guide, un mouvement. C'est précisément à un tel besoin que répond la littérature de masse, celle des best-sellers qu'achètent par exemple les parents des élèves mais que ceux-ci ne liront jamais en classe, dont ils n'osent parfois pas même parler dans une fiche de présentation en début d'année lorsqu'il s'agit de répondre à la question « Qu'avez-vous lu pendant l'été ? » puisque, pour l'école, à l'école, il ne s'agirait plus de littérature avec cette littérature-là.

S'instruire enfin. La lecture d'une œuvre littéraire apprend des choses au lecteur, dans tous les domaines, c'est-à-dire : des connaissances annexes, géographiques par exemple, avec la description d'une ville du bout du monde, historiques quand le roman est situé en une époque donnée, scientifiques parfois, et la liste n'en finira plus de se compléter ; mais un roman, par son personnage principal – entrée première retenue par les anciens programmes officiels de l'Éducation Nationale en France pour la classe de Première – apprend beaucoup plus sur la psychologie humaine, la morale, les valeurs<sup>8</sup>, la nature même de l'essence humaine. Lire, c'est grandir, c'est mûrir, c'est s'accomplir. Mais pour que la lecture remplisse toutes les fonctions qui sont les siennes, il faut encore que l'enseignant place ses élèves en situation d'agir et de se montrer les plus autonomes possibles. Il faut demander à l'élève d'être acteur de sa lecture mais cette exigence didactique ne peut s'établir que si l'élève peut prendre conscience de la signification du travail demandé. Là encore, les enseignants, sur le terrain, ont bien conscience des ratés éventuels. Écoutons les remarques de bon sens de l'une d'entre eux qui ne se fait que le porte-parole d'une majorité :

Privilégier l'écoute, c'est privilégier l'accès à la signification du texte, au sens de la subjectivation, sans chercher à prêter attention à la forme, que les cours de français invitent peut-être à étudier de façon trop systématique et trop rapide. Sans doute serait-il préférable d'accoutumer nos élèves à commencer par se demander ce que l'œuvre peut leur dire, à eux, plutôt que de chercher d'emblée le genre littéraire du texte, ses registres et ses figures de style (ou pire encore, le schéma narratif, comme si les œuvres...).

(PÉREZ, 2014 : 86)

Or, il se trouve que ces trois vertus de la lecture – s'émouvoir d'abord, s'évader ensuite, s'instruire enfin – sont très largement nourries par la lecture des œuvres qui répondent à une intention mythographiante. En suivant le parcours

---

<sup>8</sup> Voir : Rémi Astruc et Jacques-David Ebguay (dir.), *Les valeurs dans le roman. Conditions d'une « poétique » romanesque*. Paris, Rki Press, 2018.



de jeunesse de Rimbaud, à travers les récits de Cohen-Scali ou de Besson, le jeune lecteur s'émeut : le malaise adolescent d'Arthur, l'incompréhension familiale, le rejet et les épreuves subies jusqu'à la mort mais aussi le talent, le sentiment de sa différence, sa passion littéraire sont autant d'occasions pour le lecteur d'être ému. Parce que l'homme Arthur Rimbaud est fait personnage romanesque, alors le lecteur s'évade. Pour cela, l'écrivain mythographie, c'est-à-dire : il met en avant la singularité de l'individu, il sélectionne des épisodes certes vrais mais d'abord symboliques, il construit une trame narrative dont la structure se veut d'abord signifiante, sur le modèle du roman qui doit « faire la pyramide » selon le mot de Flaubert à propos de *L'Éducation sentimentale*. Là où l'émotion pouvait naître d'une démarche d'identification, le travail de l'écriture, propre au romancier-biographe, Annie Cohen-Scali et Philippe Besson en l'occurrence, induit que le lecteur sorte au contraire de lui-même. Les deux étapes se construisent successives mais complémentaires. Enfin, parce que le romancier en sait bien davantage que son lecteur – un travail de recherche, préalable, a été conduit avant le passage à la création par l'écriture : Cohen-Scali cite comme source *Rimbaud, une question de présence* (1991) de Jean-Luc Steimetz, Besson la biographie d'Enid Starkie, *Rimbaud* (1989) et *Passion Rimbaud, l'album d'une vie* (1998) de Claude Jeancolas ; Cohen-Scali a relu à peu près toute l'œuvre de Rimbaud lui-même à laquelle elle multiplie les emprunts et les renvois au long de son roman – il va de soi que le lecteur se trouve ainsi nourri d'une culture qu'il n'avait pas avant de s'emparer de l'un ou l'autre de ses deux livres.

Dans un article récent, Jean-Louis Dufays relevait trois-types de sujet-lecteur : un lecteur ordinaire, un peu naïf qui se laisse entraîner par le texte, plutôt manipulable ; un lecteur coopérant, capable d'analyses fines, dont la culture littéraire assure déjà une posture savante ; enfin, un lecteur émancipé qui s'affranchit du texte, est capable de le déconstruire, de l'analyser avec sa liberté interprétative et sa propre subjectivité (2013 : 77–88). Si le premier lecteur est davantage celui que le professeur rencontre dans ses classes, qu'il tâche tout au long d'un parcours scolaire de transformer justement en lecteur coopérant et, au mieux, pour quelques élèves, en fin de cursus, en lecteur émancipé, il n'en reste pas moins que ces trois catégories de lecteurs ont toutes beaucoup à gagner à lire des œuvres mythographiantes. En effet, l'œuvre de littérature de jeunesse est celle probablement qui s'adresse d'abord au lecteur naïf, qui lui montre tout le potentiel de la littérature autrement que d'une manière classique, c'est-à-dire passéiste et ennuyeuse aux yeux des jeunes. L'œuvre de littérature contemporaine, celle de Besson, est celle qui correspond davantage au lecteur coopérant : moins pris par la main que ne le faisait Cohen-Scali, le lecteur doit alors s'impliquer davantage, comprendre mieux les sous-entendus, les ellipses d'une narration voulue moins didactique. En fin de parcours, il y aura alors l'œuvre poétique de Rimbaud elle-même, avec sa richesse, ses difficultés sinon son hermétisme parfois, une œuvre à laquelle le lecteur émancipé pourra s'adonner en toute liberté et à son plus

grand profit, une œuvre qu'il pourra pénétrer grâce à une lecture qui ne s'interdira jamais l'intertextualité : de quels écrivains aînés Rimbaud est-il l'héritier ? Qu'a-t-il en commun avec ses contemporains, Mallarmé, Banville par exemple ? Quels autres poètes son œuvre annonce-t-elle ? Il en va certes d'une hiérarchisation entre les œuvres, que nous assumons – toutes ne se valent pas – mais l'objectif n'est pas de reconstruire un panthéon littéraire : il est, simplement, honnêtement, tactiquement aussi, de conduire les élèves pour leur plus grand nombre, sinon la totalité d'entre eux, vers les plus grands classiques de notre littérature.

### Le roman réaliste ou le roman du réel : de la littérature de jeunesse à la littérature classique

Dans son célèbre ouvrage consacré à la théorie de la réception, Jauss notait :

Même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations ; par tout un jeu d'annonces, de signaux – manifestes ou latents – de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception.

(1988 : 14)

C'est une évidence incontestable. Or, il se trouve que, ces dernières années, les jeunes lecteurs semblent davantage disposés à un « mode de réception » qui tienne à une grille informative, qui soit en quelque sorte validé par le prisme du réel. Pour qu'une œuvre les intéresse, il faudrait, semble-t-il, qu'elle parle du quotidien, qu'elle apporte quelque chose à celui qui accepte de la lire, dans une sorte de bénéfice immédiat et concret. En quelque sorte, il en va d'une plus-value qui aiderait alors le lecteur à sortir enrichi de sa lecture. Effet d'une époque sur-médiatisée où l'information est accessible en permanence, où les chaînes d'information à la télévision occupent plusieurs canaux pour délivrer en flots continus une information plus ou moins nouvelle, où Internet permet de savoir quasiment en direct ce qu'il se passe de l'autre côté du globe ? En tout cas, la littérature et la lecture sont vécues comme ne pouvant plus être déconnectées du présent ; elles doivent au contraire aider à le maîtriser, à le supporter, à le transformer. Le réel devient essentiel, et les effets de la lecture sur ce même réel le seul critère retenu pour valider une œuvre par un public de jeunes lecteurs.

Les mémoires des étudiants en M2 MEEF ou les « Travaux Réflexifs Scientifiques » rédigés par les étudiants inscrits en DU témoignent très large-

ment d'une même préoccupation à propos des élèves devant lesquels ils commencent d'enseigner. N'en déplaît aux jeunes enseignants débutants, le souci d'une lecture rentable, et en lien direct, donc, avec leur expérience personnelle, motive seul le travail de leurs élèves, notamment au collège, qui assument sans peine cette visée utilitariste de la lecture. Les jeunes professeurs débutants sont tous marqués au cours de leur année de stage par le rejet chez les élèves d'une lecture gratuite, qui se ferait à partir d'une œuvre abordée pour sa seule beauté stylistique, dans une quête esthétique prioritaire. Au contraire, les lecteurs réclament un apport quasi matériel et il leur importe peu en fin de compte qu'il s'agisse de s'émouvoir, de s'évader ou de se distraire. Ils prennent tout ! Il faut, et c'est là leur demande expresse, leur unique exigence, que lire serve à quelque chose. S'émouvoir, s'évader, se distraire, donc. Ou les trois à la fois !

Nous voudrions nous arrêter un instant sur ce qu'il apparaît de la conception de la lecture chez les jeunes à travers les travaux écrits de nos étudiants qui sont donc leurs professeurs en collèges et en lycées. Des enseignants débutants – nombreux ? – ne sont pas sans ressentir de la déception face aux réactions des élèves au fil d'une première année d'enseignement : une lecture cursive à la maison leur apparaît souvent comme un *pensum*, une lecture analytique en classe comme un seul exercice utile à passer le baccalauréat, un commentaire littéraire comme un travail de « décorticage » aride d'un texte parfois trop difficile à comprendre. Le plaisir de lire, pourtant recommandé par les Instructions Officielles, depuis des années, comme relevant d'une des missions de l'enseignant de lettres, ne semble pas souvent au rendez-vous pour les élèves. S'ils lisent en-dehors de l'école, ils se disent nombreux à ne pas aimer ce que l'école leur demande de lire. Et le souci des jeunes enseignants est donc de trouver une remédiation à cette désaffection récurrente.

C'est pourquoi le débat actuel sur les choix et les modes de lecture de la jeunesse dépasse le cadre d'une opposition ou d'une hiérarchisation entre littérature de jeunesse et littérature classique<sup>9</sup>. Il doit renvoyer davantage, comme le montrent les prescriptions scolaires en matière de lecture<sup>10</sup>, à la prise en compte des exigences de l'époque et à la nécessité pour l'école de ne pas fonctionner en se tenant à l'écart des évolutions, des opinions, des pratiques. Si l'on veut que la littérature fasse sens, que la lecture des œuvres littéraires soit appréhendée avec la même importance que celle que l'on accorde à la résolution d'équations du second degré à deux inconnus, il faut alors que la littérature et la lecture acceptent de servir à quelque chose.

---

<sup>9</sup> Même si, pour ma part, je préfère promouvoir la littérature classique, celle qui permet d'appartenir à une société en accédant à un patrimoine esthétique, à un ensemble de valeurs par lesquels prend sens, et se matérialise, la volonté de « faire nation » et se construit les bases les plus solides d'un vrai « vivre ensemble » solidaire, sincère et durable.

<sup>10</sup> Voir les programmes actuels du collège en France.

Revenons à présent à notre corpus. En faisant du jeune Rimbaud un personnage de roman, nos deux écrivains, Sarah Cohen-Scali et Philippe Besson, dans deux registres différents proposent une littérature utile. Leurs deux œuvres ne sont pas d'abord utiles parce qu'elles font découvrir le poète Rimbaud, cet aspect est même probablement secondaire dans les deux récits, surtout celui de Besson. Non, elles sont d'abord utiles aux lecteurs parce qu'elles donnent à voir un adolescent comme le sont les élèves lecteurs, avec un certain nombre de leurs problèmes (processus d'identification) : par-delà les différences d'époque et de lieu, ce sont des invariants qui sont illustrés à travers le rapport aux parents, à la fratrie, aux amis, à la société et la volonté de construire sa personnalité. Ces invariants renvoient aussi à la volonté de dépassement, à l'orgueil, à la passion, etc. De fait, de telles œuvres sont en outre utiles parce qu'elles appellent par-delà leurs contenus et l'immédiateté de ceux-là à développer des facultés d'argumentation : que penser d'Arthur et de sa mère ? Comment défendre la position de l'un par rapport à l'autre ? Comment se situer ? Dès lors, le discours de fiction de la littérature – ici particulièrement réduit – se transforme en un discours de vérité pour un lecteur amené à comprendre que la littérature se constitue aussi en « un équipement de défense pour les événements de la vie » (FOUCAULT, 2001 : 38). Car il est un besoin permanent dans la lecture des jeunes : que le savoir scolaire leur parle dans une forme d'immédiateté, qu'il puisse changer leur existence dans l'instant, qu'il puisse les aider à devenir autre au moment même où il est entendu et que l'élève accepte alors de se l'approprier. Comme le note Michel Foucault, « la première étape de la subjectivation du discours vrai » est « le premier moment de cette procédure par laquelle cette vérité entendue, cette vérité écoutée et recueillie comme il faut, va s'enfoncer en quelque sorte dans le sujet, s'incruster en lui et commencer à devenir suus et à constituer ainsi la matrice de l'ethos » (2001 : 38). Avec d'autres mots, Vincent Jouve défendra la même position quand il rappelle : « C'est, en effet, parce que chacun projette un peu de lui-même dans sa lecture que le rapport à l'œuvre n'est pas seulement sortie hors de soi, mais aussi retour sur soi » (2005 : 225).

Quoi qu'il en soit, il s'agit pour le professeur, à la fois expert dans les choix qu'il propose à ses élèves et guide, de savoir se défaire du pouvoir d'interpréter les œuvres pour le confier à la classe, dans une autonomie en train d'être acquise.

D'autres œuvres sont-elles susceptibles de répondre aux mêmes besoins et de favoriser les mêmes compétences ? Assurément. Il se trouve cependant que des œuvres comme celles-là, mythographiantes, ont pour elles un double rapport au réel : construites sur une histoire vraie qu'il s'agit de rendre sans être historien, c'est-à-dire en privilégiant un regard, en favorisant une subjectivité – les choix d'écriture, donc en faisant de la littérature –, elles délivrent en même

temps toute une série d'interrogations sur un autre réel<sup>11</sup>, celui du lecteur, qui ne manque pas à travers le personnage de Rimbaud de se trouver questionné sur ses propres choix, ses propres comportements, ses propres opinions. Deux réalités se confrontent qui se nourrissent l'une de l'autre : le présent ne peut jamais mieux être interrogé que par l'expérience que porte le passé ; le passé se trouve réactualisé, réenchanté par une lecture impliquée qui puise en son sein ce dont le lecteur-acteur a besoin mais qu'il dépassera bientôt pour s'intéresser – plus tard – ultérieurement – à l'œuvre poétique de Rimbaud pour elle-même. Et la boucle sera bouclée.

## Éléments de conclusion

On connaît la conclusion par laquelle Tzvetan Todorov achève de pousser son cri d'alarme dans *La littérature en péril* :

« On assassine la littérature » (pour reprendre le titre d'un pamphlet récent) non pas en étudiant aussi à l'école des textes « non littéraires », mais en faisant des œuvres les simples illustrations d'une vision formaliste, ou nihiliste, ou solipsiste de la littérature.

(2007 : 88)

Et de promouvoir « une ambition bien plus forte » :

L'objet de la littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain quelle meilleure introduction à la compréhension des conduites et des passions humaines qu'une immersion dans l'œuvre des grands écrivains qui s'emploient à cette tâche depuis des millénaires ?

(2007 : 89)

Il convient en effet de s'interroger par les intentions du cours et du professeur de français – plus ou moins définies par les programmes de l'Éducation Nationale –, par les politiques de la lecture en classe et par la manière de répondre

---

<sup>11</sup> Antoine Compagnon rappelle : « La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres. » Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?* [2007]. Paris, Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 188, septembre 2013.

au mieux aux besoins et aux envies des élèves puisqu'il n'est guère possible d'enseigner à qui ne veut pas l'être. (« On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif », nous répétait inlassablement notre vieux professeur de latin, en khâgne.)

Pour notre part, notre propos aura été, simplement, modestement, de rappeler au bon sens, et de proposer une réflexion inscrite dans le prolongement du message de Todorov. Le cours de français doit faire sens, les œuvres littéraires doivent apporter aux élèves, par leur lecture, une culture nouvelle qui est d'abord culture de soi.

Nous croyons volontiers que notre littérature classique est féconde en personnalités riches, en parcours passionnants, en enseignements pertinents. Il s'agit d'abord de montrer en quoi cette littérature classique est vivante. Derrière un livre, il y a eu un homme – ou une femme –, une vie avec ses joies et ses accidents qui ont justement permis la fécondation de l'œuvre. Le texte littéraire ne naît pas *ex nihilo*. Faire table rase de cette existence-là, c'est se condamner à méconnaître les conditions de l'apparition de l'œuvre, le terreau qui la nourrit, les arbres à côté desquels elle a poussé (les œuvres qui l'ont inspirée), ceux auxquels plus tard elle aura fait de l'ombre (celles qu'elle a suscitées). Nous croyons donc – très fort – dans ces récits de vie ou ces romans qui contribuent à la mythographie de la littérature : faire de Rimbaud un écrivain, c'est redonner de la chair, du sang et de la bile là où on avait fini par croire qu'il n'y avait que du papier et de l'encre. Ce sont ces récits qu'il faut donner à lire pour inviter les jeunes élèves à entrer en littérature, ainsi munis de modèles, de guides, de devanciers.

Un parcours a toujours besoin d'être éclairé pour être emprunté.

## Bibliographie

- ASTRUC, Rémi, EBGUY, Jacques-David, dir., 2018 : *Les valeurs dans le roman. Conditions d'une « poétique » romanesque*. Paris, Rki Press.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, 1989 : *Le niveau monte*. Paris, Seuil.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, 1992 : *Allez les filles !* Paris, Seuil.
- BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie, DETREZ, Christine, 1999 : *Et pourtant, ils lisent...* Paris, Seuil.
- COMPAGNON, Antoine, 1998 : *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris, Seuil.
- COMPAGNON, Antoine, 2013 : *La littérature, pour quoi faire ?* [2007]. Coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 188, Paris, Collège de France.
- DUFAYS, Jean-Louis, 2013 : « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modalisations pour quels enjeux ? ». *Recherches et Travaux*, n° 83, p. 77–88.
- FOUCAULT, Michel, 2001 : *Dits et écrits, II : 1976-1988*. Paris, Gallimard.
- JAUSS, Hans Robert, 1988 : *Pour une esthétique de la réception*. Trad. Claude MAILLARD, préface de Jean STAROBINSKI. Paris, Gallimard.

- JOUVE, Vincent, 2005 : « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lecteurs subjectives ». In : Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE, dir. : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 216–241.
- LOEHR, Joël, 2000 : *Le naturalisme*. École des Lettres. Second cycle, n° 1.
- NOGUEZ, Dominique, 2000 : *Le grantécrivain et autres textes*. Paris, Gallimard.
- PÉREZ, Valérie, 2014 : « Le “réfèrent de l'expression” : la littérature en exercice ». *Le Télémaque*, n° 45, p. 83–93.
- PICARD, Michel, 1986 : *La lecture comme jeu*. Paris, Éditions de Minuit.
- SARTRE, Jean-Paul, 1948 : *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard.
- TODOROV, Tzvetan, 2007 : *La littérature en péril*. Paris, Flammarion.
- VEBRET, Joseph, 2009 : *Fragments désordonnées. Carnets de lecture*. Charmey (Suisse), Les Éditions de l'Hèbe.

## Note bio-bibliographique

Maître de conférences HDR en littérature française, **Thierry Poyet** enseigne à l'Université Clermont Auvergne. Spécialiste de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, il a publié plus de cinquante articles et une vingtaine d'ouvrages, pour la plupart consacrés à Flaubert, aux questions de sociabilité littéraire et aux écrivains mineurs.

Responsable du parcours Lettres du MEEF, il forme les enseignants de lettres du second degré depuis une vingtaine d'années.

thierry.poyet@uca.fr