

Accompagnement Lettres/français (15-06-2020)
Académie de Dijon

Cadre : circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 sur les missions des inspecteurs de l'éducation nationale.

Objet : la mise en œuvre des programmes des enseignements de français pour les classes de seconde professionnelle ([BO spécial n° 5 du 11 avril 2019](#)), de première et de terminale professionnelles ([BO spécial n°1 du 6 février 2020](#))

Intention : réfléchir aux enjeux didactiques et pédagogiques des programmes. Ce texte n'est pas injonctif, mais il est objectivement explicatif, partant il souhaiterait être lu comme argumentatif. Par ailleurs, beaucoup de ce qui est écrit conviendrait pour le programme de CAP

Publiées de manière séparée, les trois parties du programme correspondent aux trois années du cycle. A quelques mots près, ces trois parties commencent toutes les trois par un même préambule qui en assure la continuité tout en décrivant l'horizon d'attente du cycle. Cet horizon est désigné par l'expression "objectifs de la discipline".

Paradoxalement, pour reprendre la terminologie de Patrice Pelpel (*Se former pour enseigner*, 1986, Dunod), il s'agit plutôt des *finalités* et des *buts*. Autrement dit, ce qui correspond à l'augmentation de savoirs et de savoir-faire que l'institution et les professeurs s'assignent pour tâche d'enseigner, de faire acquérir aux élèves. Cela correspond pour eux à des *objectifs* d'apprentissages. Par convention sémantique, on parle aujourd'hui pour les élèves d'objectifs par compétences.

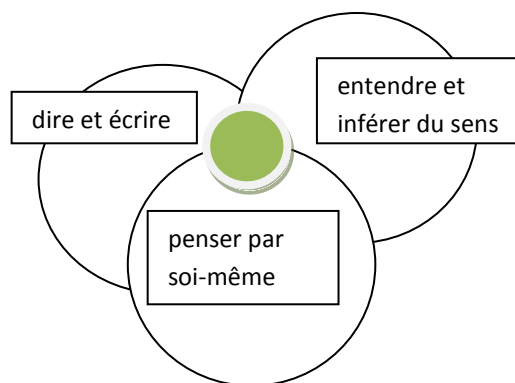
Depuis 2009-2010, quatre compétences sont identifiées dans les programmes de la voie professionnelle. Elles recouvrent en fait 3 domaines de savoirs et savoir-faire différents :

- le premier relève des savoirs de base, les "fondamentaux". On parle du concept de littératie : "*l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités*" (source OCDE). Ne pas être apte en la matière, c'est risquer de souffrir des conséquences sociales associées à l'illettrisme.
- le deuxième domaine correspond davantage à un équipement mental et intellectuel, un équipement procédural qui implique la capacité de mettre en œuvre des méthodes et techniques pour entendre et produire du sens (analyser et interpréter). En particulier, lorsqu'il faut faire face à l'abstraction.
- le troisième est de l'ordre d'un savoir-penser autonome et conscient qui vise la construction, l'enrichissement et l'affirmation de l'identité personnelle, une identité aux caractéristiques à la fois individuelles, singulières (ce que chacun possède en propre), et partagées (ce que chacun a de commun avec autrui).

Au moment de réfléchir à l'opérationnalisation du nouveau programme (séquences, séances, programmation, progression), il serait tentant de considérer ces trois domaines comme indépendants et de les considérer comme trois objets à travailler séparément (notion de cloisonnement des apprentissages qui revisiterait en quelque sorte les heures de grammaire, lecture et rédaction du passé). Ce n'est plus, et depuis longtemps, l'option retenue car ces domaines de connaissances et de capacités, d'attitudes aussi, sont très intimement emboîtés. Ils sont interdépendants.

Pensée affûtée et libre comme richesse intérieure se nourrissent de culture (pour ce qui est de la nature, à l'école, elle est nécessairement médiatisée sous une forme culturelle : littérature, peinture, sciences). La culture, elle, n'existe, ne s'incarne, que verbalisée (production et réception) dans une langue maîtrisée, juste, adéquate et la plus foisonnante possible. Pourtant identité consciente et réfléchie, dialogue avec la littérature et les autres arts, tout comme aisance langagière et pertinence linguistique nécessitent des apprentissages spécifiques. Penser que placer les élèves dans un bain culturel, même le plus riche possible, suffira pour tout apprendre, est une illusion : sans mots disponibles, articulés dans une syntaxe précise, même l'émotion nécessairement suscitée par une œuvre artistique puissante ne pourra pas véritablement éclore. Sans confrontation, sans débat, y compris intérieur, l'idée d'une identité personnelle consciente d'elle-même restera un projet au mieux

idéaliste, au pire avorté. Les apprentissages impliquent les 3 domaines, avec ce paradoxe qu'ils ne seront efficaces que didactiquement distincts (et explicitement distingués) mais pédagogiquement articulés.



D'où le recours à des "objets d'étude" qui à cet égard apparaissent beaucoup plus comme moyens de mise en œuvre pédagogique que fins didactiques. Qui sont prétextes à conception de situations d'apprentissage plus que "textes" cardinaux en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Les objets d'étude constituent moins un catalogue de "thèmes" à traiter qu'un ensemble de stimuli intellectuels propres à organiser dans leur complexité et leurs imbrications les apprentissages dans les 3 domaines décrits plus haut. Il s'agit d'élever les élèves, c'est-à-dire en faire des personnes qui maîtrisent les quatre grandes compétences de la discipline français, une discipline complexe qui est faite indissociablement de langue et de Lettres.

Est-ce à dire que le choix des objets d'étude est sans importance ?

Cycle BCP	Programme 2009	Programme 2019
Seconde	<ul style="list-style-type: none"> - construction de l'information - des goûts et des couleurs discutons-en - parcours de personnage 	<ul style="list-style-type: none"> - devenir soi : écritures autobiographiques - s'informer, informer : les circuits de l'information - dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence - perspective d'étude : Dire, écrire, lire le métier
Première	<ul style="list-style-type: none"> - du côté de l'imaginaire - les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice - l'homme face aux avancées scientifiques et techniques enthousiasmes et interrogations 	<ul style="list-style-type: none"> - créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire - lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques - perspective d'étude : Dire, écrire, lire le métier
Terminale	<ul style="list-style-type: none"> - identité et diversité - au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts - la parole en spectacle 	<ul style="list-style-type: none"> - vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique - perspective d'étude : Dire, écrire, lire le métier

A l'évidence non. Ils portent chacun assez directement, par la mise en questionnement spécifique qu'ils induisent, une part de la dynamique intellectuelle qui doit conduire à l'amélioration de la compétence : "confronter des connaissances et des expériences pour se construire". Ces objets d'étude induisent des questionnements qui touchent à l'universel de l'expérience humaine d'aujourd'hui. S'ils sont prétextes, ils ne sont certainement pas futiles.

Toutefois, deux raisons invitent à ne pas les sacraliser excessivement, à ne plus les considérer en soi et pour soi comme LE programme, un programme qui serait essentiellement un programme de lecture, alors que ce qui est au programme est de rendre les élèves compétents dans les trois domaines décrits en introduction. Ces objets d'étude, de bel intérêt culturel, littéraire voire

philosophique, relèvent d'un choix, avec donc une part d'arbitraire ou de soumission à des obligations. Par exemple si les circuits de l'information, les sciences ou les techniques sont convoqués, l'économie, la politique ou la religion ne sont, elles, pas présentes explicitement. Or arts et littérature ne se sont à l'évidence jamais détournés de ces champs de l'expérience humaine. Donc l'éventail des "objets" pourrait être bien plus large. On pourra pour s'en convaincre, consulter, par exemple, le sommaire d'un ancien recueil de textes *Est-ce ainsi que les hommes vivent ?* publié à destination des classes de l'enseignement scientifique et technique en 1975 chez Bordas par Jean Thoraval (*et alii*).

Les modifications intervenues entre les objets d'étude de 2009 et ceux de 2019 sont une autre raison. Si *Identité et diversité* a disparu, c'est que cette interrogation-là est devenue une sorte de fil conducteur puisque relevant justement des "objectifs de la disciplines" (cf. plus haut). De point d'arrivée, on pourrait aussi comprendre qu'elle est devenue un point de départ, en quelque sorte fondue dans "devenir soi : écritures autobiographiques". On voit également des reformulations qui peuvent sembler sinon réduire le périmètre de la réflexion au moins le délimiter ("construction de l'information" devenu "s'informer, informer : les circuits de l'information"), et puis surtout des glissements comme "la parole en spectacle" reformulé en "dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence". Objet qui est passé de terminale en seconde. On voit que des schèmes de sens que l'on croyait gravés dans le marbre ne l'étaient pas. Cette remise en question d'un ordre signifiant établi apparaît ainsi assurément vivifiante. Elle conduit en effet à reconsidérer les objets d'étude. Ainsi possèdent-ils un double statut : jalons (mais quelques jalons seulement) d'un parcours d'apprentissage vers un "idéal" qui serait visé, celui d'"honnête homme" du XXI^e siècle, mais surtout indispensable terreau dans lequel enraciner les pratiques pédagogiques efficaces pour *éduquer* les élèves, c'est-à-dire les conduire en dehors de leur zone de confort, ou d'inconfort, puisque pour se protéger ils s'accommodent, souvent, voire revendiquent, des états de maîtrise très imparfaits des quatre compétences, maîtrise insuffisante qui engendre des coûts scolaires, individuels et sociaux élevés.

L'héritage de l'ambition intégratrice du programme de CAP de 2002 dans son préambule, pourrait assurément toujours être revendiqué aujourd'hui : *"[Le programme de français] considère que la connaissance de la langue et la pratique de tous les discours - dans les activités d'expression orale, de lecture et d'écriture - sont à la fois moyens et finalités. [II] contribue à l'acquisition d'une culture commune. Il est ainsi une expression du principe républicain qui assigne à l'École la vocation d'intégration sociale et culturelle autour de valeurs, de références et de langage communs."*

Avant d'envisager les visées du programme sous l'angle pédagogique c'est-à-dire systémique et aux échelles de temps de la classe, fixons la feuille de route domaine par domaine. Comment donc reformuler dans un premier temps, l'attendu de la mise en œuvre du programme au fil des trois années ? C'est le premier pas d'une réflexion qui conduira ensuite hypothétiquement à décrire l'attendu des compétences à maîtriser par un élève.

a) Comment parvenir à maîtriser les échanges oraux et écrits ? Comment s'exprimer dans diverses situations de communication et adapter son expression selon les situations et les destinataires ? Le mot "communication" peut entraîner à des contresens sur ce qui importe. Il ne s'agit pas pour la discipline français de se préoccuper trop des "stratégies à développer pour établir une interrelation avec autrui". Il est ici question de la matière linguistique qui permet d'encoder le message, quel que soit ce message et la forme communicationnelle qu'il doit prendre, pourvu qu'elle soit verbale.

En matière de stratégie, sur le champ de bataille, même César n'aurait pu l'emporter si les légionnaires placés sous ses ordres n'avaient pas été parfaitement entraînés à évoluer selon les formations adaptées à la situation (tortue, quinconce). Cela supposait des compétences individuelles (connaissance des gestes offensifs ou défensifs) mais aussi des contraintes collectives (synchronisation de ces gestes, mouvements en formation) dont la nécessité et les enjeux devaient être compris par tous, du centurion jusqu'au troupière Lucius. Sinon la ligne ne tenait pas. Faire manœuvrer ses soldats devant Alésia, c'est un peu user d'un langage corporel comme on le dirait aujourd'hui d'un chorégraphe usant d'une grammaire du geste et des mouvements. On sait le travail perpétuel d'un danseur pour se maintenir en état d'interpréter la partition. De même si le lexique, si la grammaire ne sont pas connus et maîtrisés, la phrase ne tient pas. La classe de français est cette salle de répétition où se construit la maîtrise à la fois individuelle (s'exprimer) et collective (être compris) des gestes techniques de la langue.

Longtemps en matière de pédagogie, démonstration et répétition l'ont emporté sur toute autre modalité selon le principe de la reproduction à l'identique d'exemples. Un tour, une règle, un procédé d'écriture étaient décrits et les élèves effectuaient des exercices jusqu'à ce qu'ils intègrent ce savoir-

faire. Mais certains n'y parvenaient jamais, ou imparfaitement. Beaucoup n'y parviennent toujours pas aujourd'hui. C'est pourquoi le cours de français doit offrir la possibilité aux élèves, en étant guidés, de mettre les pratiques langagières à distance, de leur retirer leur caractère de fausses évidences en les questionnant, de dépasser l'impression d'arbitraire face à des règles mal perçues. Entre Lucius et Sylvie Guillem la différence essentielle réside là. Le légionnaire répète inlassablement sous la menace de la *vitis* du centurion. La danseuse, elle, joue sur la scène d'une palette de gestes techniques qu'elle s'est incorporée peu à peu intimement, en comprenant grâce aux miroirs muraux qui permettent une manière de réflexivité, comment mettre son corps au service d'une intention esthétique pour être ensuite en capacité de comprendre l'enchaînement qu'il lui est demandé de réaliser voire la nécessité d'inventer parfois par elle-même des mouvements de transition entre deux "pas" écrits. Pourquoi on écrit comme ceci et pas comme cela ? Qu'est-ce que cela veut dire que de conjuguer ? Qu'est-ce que cela veut dire d'accorder ? Un adverbe, ça sert à quoi ? Et pourquoi un bonhomme n'est-il pas forcément un homme bon ? Il s'agit bien aussi de réflexivité, de raisonnement, d'analyse en situation du système linguistique, des genres et types de discours, qu'ils soient élaborés (comprendre comment j'écris en fonction de ce que je veux écrire) ou rencontrés (décentrer les questions que l'on se pose à soi pour observer et comprendre dans les textes littéraires l'excellence à l'œuvre, stylistique et grammaticale, pour s'en inspirer *in fine*). En 2002, on pouvait lire toujours dans le programme de CAP nouvellement publié : *"Tout progrès dans la maîtrise des discours passe par une mise à distance de la langue. Cette attitude fondamentale est développée à l'occasion d'activités réflexives et de pratiques raisonnées et conscientes. Plus globalement, on aide les élèves, les apprentis et les adultes en formation à devenir plus conscients d'eux-mêmes, de leurs réussites, de leurs erreurs en leur proposant des activités destinées à développer l'autocontrôle de leurs productions. Des pauses méthodologiques (planification, analyse des erreurs, évaluation-régulation) sont pratiquées régulièrement avant, pendant et après la gestion d'une tâche à réaliser. Elles permettront aux élèves, aux apprentis et aux adultes en formation d'analyser leurs stratégies, leurs méthodes de travail, d'identifier et de comprendre leurs réussites et leurs erreurs. Le développement de ce rapport conscient à la langue et au savoir en général constitue un enjeu pédagogique majeur dans les classes de CAP. Il est la condition nécessaire d'une autonomie dans les apprentissages. Il peut être source de motivation, voire de plaisir d'apprendre parce qu'il permet de se découvrir compétent. Il participe donc pleinement à la (re)construction d'une image positive de soi."* Chacune de ces phrases reste d'actualité.

b) Devenir un lecteur compétent et critique en toutes circonstances, c'est développer des aptitudes à la lecture et à l'interprétation. Certes. Toutefois l'association des 3 mots "lecteur", "compétent" et "critique" demande qu'on s'y arrête un peu.

"Lecteur" ? La littérature (*Le Lecteur*, Pascal Quigniard, 1976 ; *Le Liseur*, Bernard Schlink, 1995) ou les autres arts (*La Liseuse*, Fragonard, 1770 ; *La Lectrice*, Michel Deville, 1988) ont pu s'approcher du sujet. D'autres auteurs également, bien d'autres, sous l'angle de la polémique plus ou moins médiatisée, Julien Gracq, ou de la théorie, Roland Barthes, Umberto Eco. Le nom "lecteur" (*lector*) [lectrice convient nécessairement pour tout aussi] désigne la personne qui lit pour soi (donc plutôt silencieusement) ou pour les autres (c'est-à-dire à haute voix devant un auditoire). Les professeurs au Collège de France portent ce titre car ils étaient amenés à occuper la fonction de lecteur du roi. Au monastère pendant le repas silencieux de la communauté, comme dans de nombreux autres rites observables dans toutes les religions, le lecteur est celui qui donne lecture des textes liturgiques, qui fait entendre les écritures sacrées. Au lycée, à l'université, le lecteur est un répétiteur, un professeur de conversation qui fait aimer sa langue. Car il y a aussi de l'appétit, du goût, de l'inclination dans ce mot-là : lecteur est celui qui fréquente les bibliothèques, qui voue fidélité à un titre de presse, qui attend le prochain roman de son auteur de chevet. Naît-on lecteur ? Ou le devient-on ? L'usage du mot parmi les clercs (aux deux sens ancien et moderne) invite à poser le principe de la conjonction d'une aptitude et d'une compétence acquise. Dans les maisons d'édition les lecteurs évaluent l'intérêt des manuscrits proposés. Publier, rejeter ? Aujourd'hui comme hier, de leurs avis dépendront beaux tirages, succès publics et critiques, prix, ou pilon. Les enjeux en sont lourds de conséquences. Lire pour son plaisir ou son intérêt propre, pour la délectation d'une oreille qu'il faut garder attentive, ou pour la satisfaction artistique, éditoriale, financière d'une filière culturelle ET économique ne va pas sans savoir-faire. Oui, mais lequel ?

Très vite qui veut apprendre à lire (on notera la polysémie ambiguë du verbe : l'élève apprend à lire, le maître apprend à lire à l'élève, de là à penser qu'il convient d'apprendre à apprendre à lire...) est confronté à ce dilemme : le savoir-faire du clerc qui lit en chaire, au moment de l'acte de lecture n'est pas le même que celui qui lit pour peser la valeur littéraire du texte qu'il découvre. A l'un la maîtrise du déchiffrement, de la mise en son, en rythme, de la scansion, à l'autre la maîtrise des outils d'analyse, la

capacité de déconstruire la composition, l'écriture puis de reconstruire une interprétation. Quel sens, quelles intentions, quelle visée, quelle portée ?

Se poser la question des compétences du lecteur, c'est aussi tangenter la notion de pléonasme. Un lecteur tel que défini plus haut peut-il être autrement que compétent ? Dans l'absolu non, en pratique oui. Il n'y a pas de nom pour dire un lecteur incomplet, inachevé. Seulement des adjectifs. La littérature universitaire distingue depuis longtemps le lecteur lent dont les yeux passent d'un mot à l'autre, du lecteur rapide qui procède automatiquement par balayage. La méthodologie à l'œuvre lors du traitement des tests de lecture organisés au cours de la Journée Défense Citoyenneté (JDC) distingue entre 5 profils de lecteurs (selon 4 critères de repérage, compréhension, automaticité, lexicale). Le profil 5 (meilleurs résultats) étant subdivisé en 4 sous-profils. 82% des garçons et filles de 17 ans testés sont des lectrices/lecteurs "efficaces", au contraire entre 9 et 10% sont reconnus et disposent de capacités très faibles ou éprouvent des difficultés sévères. Ces garçons et filles en difficulté avec la lecture de la langue française (gravement pour plus de 4%) sont statistiquement surreprésentés dans les classes de la voie professionnelle (source Depp).

Enseigner pour élever un élève de 3e prépa métier, de CAP ou de BCP, au rang des "lecteurs compétents" confronte le maître à une situation en rupture avec la logique du continuum de l'école : il faut poursuivre les apprentissages dans le domaine de ce qui lie lecture et fluence, tout en augmentant l'exigence en matière de sens. Or il apparaît la plupart du temps que l'un fait, ou semble faire, obstacle à l'autre. C'est un défi majeur que d'avoir à combiner les deux. Ce n'est pas sans précédent car dès la maternelle, et au CP encore, la découverte du système d'association phonologique ne va pas sans consolidation du sens des mots découverts oralement, et plus loin sans utilisation des mots dans des formes de discours qui déjà font appel à l'imagination et à des formes d'implicite (album pour enfant, littérature jeunesse). Ce qui est déroutant et très sollicitant, c'est d'avoir à poursuivre l'effort alors que les élèves ne sont plus des enfants mais souvent des presque-adultes. On voit par là que comptines et graphismes ne peuvent plus représenter des solutions. Il n'y a pas de retour en arrière possible. D'autres voies sont à emprunter. Or si les enfants découvrent la langue en même temps qu'ils font l'expérience du monde, ne serait-il pas possible d'imaginer un processus de (re)découverte de la langue à partir de cette expérience du monde ("usage du monde" ?) que les adolescents et jeunes adultes, élèves des classes de la voie professionnelle, ont en partage, et parfois très fortement ?

N'est-ce pas une des clés du programme que ce pari sur l'inversion du rapport entre langue et sens. Cela donne peut-être toute sa dimension à l'"utilité" des objets d'étude (en quoi un élève trouve à se reconnaître dans un objet d'étude et non pas comment un objet d'étude s'impose à un élève), et par ailleurs à l'adjectif "critique".

Être un lecteur critique, c'est, étymologiquement, être capable de discerner la valeur du texte qu'on est en train de lire. Cela sollicite la capacité à apprécier, à juger. Mais de quel droit, selon quels critères et finalement pour en faire quoi de ce "discernement" ? Est-ce que le but est de connaître si intimement l'objet textuel tenu entre ses mains qu'on soit capable de le pasticher ? Est-ce que l'avis qu'on rend, vaut au fond plus qu'une pique de mouche ou de puce (Cf. Voltaire ou Musset) ? La posture critique est difficile à saisir. Plus on la cherche, plus elle échappe : est-ce qu'un auteur a véritablement une "intention" ou bien est-ce que c'est une projection du lecteur ? Est-ce qu'il y a un intérêt quelconque à théoriser le rapport auteur-lecteur alors qu'on reconnaît aux romanciers, aux dramaturges, aux poètes, le privilège d'être des artistes ? Comment concilier le point de vue du journaliste du *Monde littéraire* qui chronique très subjectivement la sortie d'un nouveau roman et celui d'un docte professeur en Sorbonne qui aborde l'œuvre de Victor Hugo comme un astrophysicien le cosmos. On essaie de l'arpenter le cosmos, on le jauge, on le mesure, on en analyse les composants, mais on ne le juge pas. Donc qu'est-ce qu'un lecteur critique, si ce n'est pas celui qui veut faire d'un métadiscours, un genre littéraire à part entière ?

La bonne question serait peut-être : qu'est-ce qu'un lecteur critique à l'école, au lycée professionnel ? C'est d'abord celui qui est "en apprentissage" parce qu'il n'est pas possible de parier sur un partage entre tous les élèves de l'intuition confondante dont parfois certains font preuve (clairvoyance, imaginaire en phase, sens aigu de la vie ?). Ce lecteur critique en devenir, parfois "bien" disposé, a néanmoins des choses à apprendre en termes d'analyse car l'intuition ne résout pas tout toujours. Et puis, il est nécessairement important de pouvoir comprendre pourquoi et comment on a compris. Donc il y a des méthodes et des techniques à apprendre. Elles ont pu évoluer au fil du temps : lecture expliquée linéaire, analytique, méthodique. Elles ont changé d'assises théoriques. Il est important que maîtres et élèves gardent en tête que ce n'est pas l'essentiel, que cela doit demeurer moyens et pas fins. Il est important que les connaissances notionnelles, les apprentissages techniques demeurent asservis à ce projet de la compétence critique, asservis à ce à quoi elle ouvre.

On en revient à la question initiale : pour en faire quoi ? Il est difficile de répondre à cette question tant les réponses peuvent orienter dans des directions différentes : érudition, connaissances patrimoniales, élargissement des horizons culturels, pari sur l'existence d'un lien nécessaire entre lecture et écriture... On peut peut-être résumer le projet en empruntant à l'économie la notion de gain. Les apprentissages postulés ici investissent l'avenir à plusieurs échelles : pour le temps court de la classe ou moyen du cycle d'étude, c'est l'enrichissement immédiat qui est visé, et pour le temps long, celui du "tout au long de la vie", c'est la capacité de reproduire en autonomie les attitudes culturelles, de solliciter les connaissances de la disciplines acquises et de mobiliser les capacités analytiques expérimentées au lycée. Il reste à préciser en quelle monnaie se compte l'enrichissement dont on postule l'existence.

c) Parce que le français prépare à l'appropriation des lectures (groupement de textes et œuvres intégrales) en entraînant les élèves à l'analyse critique, cette discipline rend possible le développement d'une réflexion personnelle, agile et capable de s'appliquer à des sujets très divers tant abstraits que concrets, tant personnels que professionnels (une pensée à la fois nourrie et organisée). Le rôle donné à la littérature (la composante Lettres de la discipline français) est multiple au sens où sa prodigieuse diversité dans le temps et dans l'espace, dans les genres et les styles, donne à saisir le monde dans toute l'étendue de son universalité, de ses singularités, comme de ce qui fait le commun des êtres humains. Au XVIII^e siècle, les mots *entendements* et *jugements* venaient plus fréquemment que compréhension ou connaissance. Mais l'enjeu reste identique : "me" situer grâce aux mots dans le monde et dans mes rapports avec autrui. On parle de travailler à la construction d'une identité consciente d'elle-même. Se construire. Le verbe apparaissait dans les finalités du programme de CAP de 2002 : "...aider les [élèves] à se construire, ou pour certains à se reconstruire, en favorisant une réflexion sur leur identité et leur devenir social, sur leur histoire personnelle, familiale, scolaire et professionnelle. Cette réflexion se fonde tant sur la pratique raisonnée de la langue, qui permet tout à la fois de se dire et de mettre son expérience à distance, que sur la lecture de toutes les formes d'expression, en particulier les textes et les images ;"

Ce verbe *se construire* fait image. Il invite à penser que l'on s'applique à soi-même (apprend à s'appliquer à soi-même) des techniques d'élaboration et d'assemblage à partir de matériaux qui ont été réunis dans ce but. Les lectures en sont les forêts, les mines et les carrières. Il fait référence à un volontarisme que l'état scolaire érode (grégarité obligée, enfermement) mais que l'accompagnement du maître soutient (bienveillance, positionnement, étayage). Il y a des problèmes d'ingénierie à résoudre, qui touchent à l'emploi individuel maîtrisé ou pas des pronoms *on*, *nous* et *je*. Il exprime une sorte d'impermanence, l'idée d'un devenir, d'un *work-in-progress*. Il sous-entend l'existence d'un plan, d'un projet de développement qui désigne un point d'aboutissement. D'où cette question finalement (écho de la question de Jean-Paul Sartre - *Qu'est-ce que la littérature ?* - 1948, mais en la tirant du côté du lecteur) : du français comme discipline d'enseignement bien sûr, encore, toujours, mais pour en faire quoi (d'autre qu'user de la langue avec correction et élégance) ?

Antoine Compagnon, professeur nouvellement nommé au Collège de France comme titulaire de la chaire *Littérature française moderne et contemporaine : Histoire, critique, théorie*, a prononcé le 30 novembre 2006, sa leçon inaugurale intitulée *La littérature, pour quoi faire ?*

Dans une première partie, il retraçait l'histoire des variations de la conception du littéraire en France, entre rhétorique et poétique. Dans une seconde, il tentait de répondre à quelques questions qui touchent l'école. Les éléments de réponse avancés éclairent nos enjeux et offrent une perspective :

La question du pourquoi est plus ardue. Quelle valeur peut avoir la littérature dans la société et la culture contemporaines ? Quelle utilité ? Doit-elle être maintenue à l'école et dans le monde ? Une réflexion sur l'usage et sur le pouvoir de la littérature est urgente à mener : « Ma confiance dans l'avenir de la littérature, avançait Italo Calvino dans ses Leçons américaines. Aide-mémoire pour le prochain millénaire, rédigées peu avant sa mort en 1985, repose sur le savoir qu'il y a des choses que seule la littérature peut nous donner, par des moyens qui lui sont propres. » Puis-je reprendre à mon compte ce credo aujourd'hui ? Ou bien la littérature est-elle remplaçable ? On rappellera quelques grands usages historiques de la littérature – instruire et plaire, réunifier l'expérience du monde, réparer l'inadéquation du langage –, avant de réfléchir à l'actualité de son rôle humaniste d'initiation morale. D'autres représentations la concurrencent dans cette mission. Il n'est toutefois pas besoin de la réclamer pour la littérature seule. Les biographies nous font elles aussi vivre la vie des autres ; les films contribuent comme les romans à notre formation au récit de vie. La littérature reste cependant plus forte pour jouer sur l'imagination, les émotions, les croyances et l'action, en particulier dans la solitude prolongée de la lecture. La littérature est-elle remplaçable ? Oui et non. Elle a des rivaux dans

tous ses pouvoirs traditionnels, et elle n'est pas unique, elle ne détient plus de monopole sur rien, mais ses pouvoirs sont intacts. Elle peut donc être embrassée sans état d'âme. Dans le va-et-vient toujours provisoire de la lecture, elle demeure le lieu par excellence de l'apprentissage de soi, découverte non d'une identité, mais d'un devenir lui-même toujours provisoire. C'est elle qui nous dit : « Deviens qui tu es ! » [abstract]

Antoine Compagnon a cela d'attrayant que professeur de littérature en seconde carrière, il sait inviter les non-spécialistes à le suivre. On le lit aisément. Il distingue encore valeur de la littérature et valeurs dans la littérature : la valeur de la littérature varie selon la valeur que telle société ou telle autre accorde aux valeurs que transmet la littérature. Cette conception ne peut laisser indifférent au moment de penser le pourquoi des enseignements dans et par l'école. Au fond, est-ce que cet auteur ne nous permet pas d'actualiser la problématique pour l'école ? Quelles sont les questions pertinentes au fond ? Celle qui se demande qui "commande" de l'auteur ou du lecteur ? Quel texte a plus de valeur(s) qu'un autre pour des raisons de morale ou de style, par sa profondeur philosophique ou son originalité métaphorique ? Ne serait-ce pas plutôt : qu'est-ce que me fait cette page de Pierre Magnan ou celle-là de Jean Giono ? Tous deux possèdent le même ADN haut-provençal (ou bas-alpins), l'un est un petit maître du roman policier, l'autre un pilier de la littérature patrimoniale du XXe siècle. Et pourtant l'un et l'autre ont en partage cette faculté de susciter des émotions qui prend en particulier racine dans une très sensuelle capacité d'évoquer le charme puissant, magique, des éléments naturels. Comprendre la source de l'émotion que j'éprouve à la lecture de l'un ou l'autre, peu importe finalement dans l'instant, être capable d'en rendre compte dans et par l'écriture du texte, puis de mettre à distance cette émotion éprouvée grâce à l'œuvre pour la relier à ma propre expérience du monde et des autres, voici le cap à suivre, grâce à la médiation de la littérature, quelle qu'en soit l'estampille pourvu qu'elle me parle au cœur et à la raison.