

De la “ critique d’humeur ” à l’analyse critique

Pierre Bruno

► **To cite this version:**

Pierre Bruno. De la “ critique d’humeur ” à l’analyse critique. Le Français Aujourd’hui, Armand Colin / Dunod; Association française des professeurs de français; Association française des enseignants de français (AFEF), 2010, Enseigner, militer.. Crises et mutations du métier, pp.29-37. 10.3917/lfa.171.0029 . halshs-01120015

HAL Id: halshs-01120015

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01120015>

Submitted on 30 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE LA « CRITIQUE D'HUMEUR » À L'ANALYSE CRITIQUE

Pierre BRUNO

Institut universitaire de technologie
Dijon

La crise des approches militantes de l'enseignement du français s'explique certes par des logiques qui lui sont propres, pour autant elle est à replacer aussi dans le cadre de l'incontestable déclin des espérances politiques progressistes et de la perte d'influence des interprétations critiques du social. S'il est possible de s'accorder sur les termes de ces évolutions, quel que puisse être le jugement à porter, il reste à en comprendre les logiques précises, concrètes, spécifiques pour éviter à la fois l'impasse du fatalisme mécaniste et celle de l'indignation moralisatrice se limitant à la dénonciation de comportements individuels ou collectifs. Pierre Bourdieu avait pointé la nécessité de dépasser une « critique d'humeur » qui pointe les effets sans en chercher le principe et dénonce les individus sans critiquer les structures et les mécanismes.

Pour comprendre ces évolutions, le travail intellectuel doit « convertir les mauvaises raisons de l'humeur, bonne ou mauvaise, en raison raisonnée et critiquée de l'analyse » (Bourdieu, 2002 : 380). Ce travail peut se voir prêter trois fonctions :

- 1) Il doit tout d'abord en objectiver les logiques et en dégager les variables, variables que l'on peut grossièrement regrouper en trois catégories : les valeurs et représentations, les structures et institutions, le recrutement des acteurs.
- 2) Il doit témoigner de ce que contrairement à ce que veulent laisser croire ceux qui en ont tiré profit ou qui s'en accommodent, l'évolution ne relève en rien du progrès, de la fatalité ou d'une nécessaire contrainte, mais de choix que l'on peut justifier, comprendre ou contester.
- 3) Pour finir il doit fournir les outils nécessaires aux luttes à venir ou, du moins, contribuer à construire le point de vue critique préalable à ces dernières.

Pour prendre un exemple précis sur lequel nous reviendrons plus loin, l'évolution des discours critiques sur la littérature pour la jeunesse, marquée par un retour à des valeurs préstructuralistes, ne résulte ni d'un progrès scientifique ni de reniements individuels, mais de la concordance entre un renouvellement en profondeur du corps des critiques en une vingtaine d'années et une évolution libérale des politiques d'état accentuant, par une baisse des crédits publics, la dépendance des acteurs aux attentes des politiques ou des éditeurs et fragilisant pour des raisons prosaïquement budgétaires les individus ou revues militants ou provinciaux (Bruno, 2010).

Dans le cadre de cette problématique générale, cet article se propose de poser des premiers jalons d'une étude critique visant à montrer comment des variables extérieures à nos disciplines ont pu peser en faveur de tel ou tel paradigme, de tel ou tel courant de pensée. En effet, si le reflux des visions progressistes de la société se compose de mouvements spécifiques (changements de paradigmes, de règles du jeu ou de rapports de forces) qui se sont opérés dans des parties distinctes du champ social, ces dernières ne sont pas imperméables à des logiques transversales (les canons de la culture de masse, la constitution d'un discours médiatique, l'évolution des valeurs « progressistes »...) qui ont pu jouer, parallèlement aux mutations spécifiques au système scolaire évoquées par ailleurs dans ce numéro, en défaveur du courant « progressiste » incarné par l'AFEF.

La fausse alternative des représentations de masse

Nous ne reviendrons pas sur la chronique publiée dans un précédent volume sur le film polémique de Jean-Paul Lilienfeld ni sur son succès révélateur (Bruno, 2009). L'audience assez inattendue du film témoigne de la nécessité pour les enseignants de français de réfléchir à la question des représentations de leur discipline auprès du grand public ou, pour être plus précis, des « publics » du système éducatif. Représentations qui, faute de diffusion des discours professionnels « scientifiques » ou « militants », peuvent structurer fortement les représentations, attentes et évaluations des familles et des jeunes scolarisés.

Les supports de ces représentations peuvent être multiples : dictées télévisées, fascicules ludiques proposés par les grands titres de presse¹ ; mais ces dernières ne sont jamais aussi construites que dans les fictions littéraires ou cinématographiques. L'état des savoirs est encore trop embryonnaire pour que nous puissions tirer des conclusions définitives ; nous pouvons cependant déjà faire quelques remarques. Tout d'abord, il faut constater que le professeur de langue et littérature (qui est d'ailleurs plus un enseignant de littérature que de langue) occupe une place particulière dans les représentations du système scolaire, et cela par delà les pays de production (États-Unis ou France) et le registre cinématographique. Avant même la *Journée de la jupe*, quelques-unes des figures d'enseignant les plus emblématiques sont bien des professeurs de lettres comme dans *Graine de violence* de Richard Brooks (1955), *Esprits Rebelles* de John N. Smith (1995) ou le *Cercle des poètes disparus* de Peter Weir (1989). Les lettres classiques sont plus rarement mises en scène, dans des films plus ambitieux peut-être, comme *L'Ombre d'un homme* d'Anthony Asquith (1951) construit autour d'un professeur prenant conscience à l'heure de son départ à la retraite du mépris de ses collègues, de l'hostilité de ses élèves et de l'infidélité de son épouse.

La Journée de la jupe et, plus largement, le courant « réactionnaire » sont peu représentatifs de l'offre : il serait assez vain de chercher à replacer ce film dans une filiation thématique ou idéologique. Le film scolaire sécuritaire n'est certes pas une nouveauté, les cinéphiles se rappelleront *The Substitute*

1. Par exemple : *300 jeux et quiz de littérature française*, Paris, Le Figaro, Garnier, 2010.

(1996) où Tom Beranger, ancien du Vietnam, pacifait un collègue « difficile », mais ce type de films relevait de déclinaisons commerciales de films à succès comme *Le Justicier dans la ville*. Pour sa part, *La Journée de la jupe* tient plus de la transposition dans le registre de la fiction d'un discours médiatique. J.-P. Lilienfeld avait lui-même reconnu que sa connaissance du sujet traité lui venait essentiellement des médias, ce qui peut expliquer que certains de ces médias eux-mêmes se soient félicités de la justesse des observations d'un film qui confortait leur propre représentation de la question. Surtout, il ne faut pas oublier que le discours sécuritaire reste minoritaire et que le discours dominant est plus « spontanéiste », plus marqué par les visions humanistes ou charismatiques de la culture caractérisées par un rejet des manuels et des commentaires auquel se substitue dans certains cas un élargissement des corpus (comme dans *Esprits Rebelles* où Michelle Pfeiffer se livre à un commentaire, intéressant par ailleurs, du *Tambourine Man* de Bob Dylan) et plus généralement le charisme et l'enthousiasme de l'enseignant (*Le Cercle des poètes disparus*).

L'enseignant de français militant constatera sans surprise la faible audience de ses valeurs dans les productions de large diffusion – ce qui ne veut pas dire qu'il faille s'en satisfaire et éviter de réfléchir sur les raisons et les conséquences de la faible diffusion de nos valeurs hors du cercle réduit des convaincus. Il est plus intéressant, et plus problématique peut-être, d'étudier les représentations véhiculées par des corpus reconnus par l'école et, plus encore, par ceux qui ont dû leur reconnaissance à la modernisation de l'enseignement de la littérature et de la langue. Sans revenir même sur *Il faut sauver Saïd*, les deux numéros de *Nous voulons lire!*, qui avaient tenté une première approche des représentations de l'école dans la littérature pour la jeunesse, confirmaient des tendances déjà observées dans le corpus précédent :

- Le discours « sécuritaire » reste minoritaire même si son étonnant succès critique témoigne de l'importance de son audience.
- Les représentations dominantes du cours de français se caractérisent par le poids des stéréotypes : « Prisonniers semble-t-il, d'un discours de vénération à l'égard des "classiques", les auteurs contemporains ne parviennent pas à se dégager des clichés sur la lecture à l'école » (Béhoteguy, 2007 : 16).
- Ces ouvrages se caractérisent aussi par une vision quasi mystique de la transmission culturelle qui se retrouve dans les représentations « épiphaniques » de la venue de l'auteur (Gaïotti, 2007 : 21) comme dans la valorisation d'enseignants charismatiques :

Pas de livres en classes de français [...]. On ne feuillette pas, on ne se rapporte pas au texte et les élèves ne lisent pas. Le cours de français ressortit à une conception très socratique de l'enseignement : il est une maïeutique qui passe par l'oral. La parole de l'enseignant emplit la classe et donne la leçon. La scène est majoritairement focalisée par un personnage d'élève bon lecteur et amateur de littérature. Son regard sur le cours est celui d'un initié en communion avec le grand prêtre officiant dans la foule des béotiens, les autres élèves incapables de saisir les mystères révélés de la « grande » littérature. (Béhoteguy, 2007 : 14)

Les représentations cinématographiques et littéraires se structurent ainsi autour d'une fausse alternative, d'un de ces « couples d'oppositions, souvent hérités d'un passé de polémique et conçus comme des antinomies indépassables, des alternatives absolues, en termes de tout ou rien, qui structurent la pensée, mais aussi l'emprisonnent dans une série de faux dilemmes. » (Bourdieu, 1992 : 272). Ce biais, nous allons le voir, ne leur est pas spécifique.

Les doxas médiatiques et scientifiques

Les médias sont-ils « réacs »? Quasiment absentes des discours et fictions de grandes diffusions, les représentations progressistes de l'enseignement du français se heurtent aussi à la diffusion d'une doxa médiatique qui leur est souvent hostile et que les travaux de Marie-Anne Paveau, publiés pour certains dans le *Français aujourd'hui*, ont analysé avec beaucoup de pertinence. Pour autant, nous pouvons nous demander si l'inégale représentation des points de vue résulte d'une adhésion « idéologique » à un discours spécifique où, au contraire, de logiques propres au champ médiatique. L'analyse de ces discours doit mobiliser des connaissances plus largement sociologiques et plus particulièrement celles développées dans le dernier ouvrage de Louis Pinto (2008) qui, pour s'intéresser plutôt à la vulgate économique libérale, montre que, dans tous les cas, les discours privilégiés par les médias présentent des caractéristiques proches.

Tout d'abord, ces derniers sont non pas « réactionnaires » mais fausement pluralistes et réellement anticritiques. L. Pinto montre bien la diversité de ce discours sur l'économie qui, loin d'être monolithique, se subdivise en trois variantes, en trois « régions », dont les oppositions, somme toutes subsidiaires, tendent à faire oublier l'important fonds de valeurs communes. Ainsi région de droite (d'inspiration libérale comme Institut Montaigne), du centre (ou « droite du centre-gauche ») et de gauche (la « radicalité intelligente » postmoderne) partagent, par delà une même fétichisation du changement, un paradigme commun : le nécessaire dépassement d'un modèle politique marqué par l'interventionnisme de l'État et une commune opposition au paradigme structuralisme qui concentre sur lui « le ressentiment accumulé contre le marxisme, contre les sciences de l'homme, contre le discours sociologique sur les inégalités, contre les subversions déconstructionnistes » (Pinto, 2008 : 34). Cette observation, qui recoupe les observations précédentes, doit nous amener à nous interroger sur le fait de savoir si une des difficultés rencontrées pour diffuser nos idées ne tient pas justement à ce que nous trouvons, dans les médias comme dans les cultures de masse, en situation d'opposition franche non pas face à un discours dominant, mais au contraire face à une fausse alternative (« sécuritaires » / « humanistes » ; *La Journée de la jupe / Le Cercle des poètes disparus...*) qui, de par son apparente pluralité, laisse d'autant moins de place à des visions différentes de la question surtout si celles-ci s'appuient sur les approches critiques évoquées ci-dessus.

L'intérêt du *Café du commerce des penseurs* tient aussi dans une mise en perspective qui, bien que partielle, comme le reconnaît l'auteur, L. Pinto,

permet de dégager plusieurs entrées possibles à la critique de la doxa : « scientifique », « médiatique » et « politique ». L'entrée « politique » est celle qui vient le plus rapidement à l'esprit. Tout en se gardant d'homologies faciles, on peut s'interroger sur l'influence de certaines valeurs politiques en faveur des approches des textes qui leur sont les plus compatibles. N'y a-t-il pas un lien entre le renouveau des valeurs individualistes consacrant la fin des grandes espérances collectives et le renouveau de l'auteur qui avait pu être considéré, pour son individualisme et son humanisme, comme le « bouc émissaire » des théories critiques de la littérature (Compagnon, 1998 : 52)? Faut-il aussi, en ces temps d'interrogations identitaires, être surpris du retour dans l'étude des textes d'une approche historique, hier dénigrée parce que perçue comme « un des fondements du culte national et nationaliste et de l'imposition de la croyance dans l'identité nationale » (Bourdieu, 2002 : 27)? Ces homologies se trouvent renforcées par un mouvement d'idées « politique » plus global qui peut s'exprimer de manière agressive (par une volonté d'en découvrir avec l'esprit soixante-huitard) ou, plus généralement, sous une forme d'un « courant nostalgique qui a envahi notre culture depuis quelques années : des “petites gorgées de bière” aux vocalises des “Choristes”, en passant par les poignées de grain et les jeux de pistes d'Amélie Poulain » (Paveau, 2005 : 117).

L'entrée « médiatique » doit bien évidemment prendre en compte la reconnaissance inégale, selon les titres de presse, des divers discours sur l'enseignement du français, mais il serait intéressant d'étudier l'évolution du profil des contempteurs du progressisme éducatif (comme Mara Goyet et d'autres) qui semble s'adapter à certaines normes audiovisuelles (féminisation, rajeunissement, « charme »...) et dont certains tenants incarnent à merveille cet intellectuel postcritique qui unit à la fois les « apparences du sérieux académique, opposé aux extravagances des intellectuels critiques, et le bon sens journalistique, opposé à leurs sophismes » (Pinto, 2008 : 92). De plus, la substitution de la figure de la « jeune enseignante de terrain » à celle du « sage académicien » peut témoigner d'une dérive populiste, bien dans l'air du temps, qui légitime la réaction culturelle au nom de l'expérience des acteurs de terrain.

Un des intérêts majeurs de l'ouvrage de L. Pinto est de montrer un lien entre doxa et discours scientifique, là où le sens commun les mettrait plutôt en opposition. Loin de marquer une rupture avec le monde intellectuel, la doxa en accompagne les mutations, pouvant même peser, par la valorisation médiatique de certains universitaires par exemple, sur le poids ou du moins la visibilité et l'influence des paradigmes individualistes qui, en sociologie par exemple, « récusent toute extériorité et s'en remettent au libre jeu des agents, à l'expérience, au savoir-faire, à l'ajustement souple » (Pinto, 2008 : 72), toutes compétences requises par l'indépassable loi des marchés. Plus largement, la doxa s'inscrit dans un mouvement interne au champ scientifique de critique de la critique qui « constitue une stratégie privilégiée dans la lutte idéologique menée contre les intellectuels qui entendent préserver l'autonomie de leurs activités envers les puissances politiques, économiques et médiatiques » (Pinto, 2008 : 91). Elle tend à imposer un « nouveau modèle d'accomplissement intellectuel » et oppose

aux penseurs critiques des intellectuels médiateurs, proches des pouvoirs temporels et conseillers des puissants. Nous ne reprendrons pas ici ce qui a déjà été publié dans le *Français aujourd'hui* sur le retour en force, au sein des sciences humaines, des interprétations qui, pour valoriser l'individu, ne contestent pas forcément l'existence de logiques collectives inégalitaires (comme dans les travaux du ministère de la Culture ou ceux de Bernard Lahire), mais qui, pour certaines, sont très marquées par l'air libéral de l'heure. Cette évolution, plus ou moins scientifiquement fondée favorise, par delà les seules études littéraires, le retour en force au sein d'une partie de la recherche universitaire des interprétations « humanistes » de la littérature chez une anthropologue comme Michèle Petit, voire des discours « déclinistes » chez la sociologue Dominique Pasquier.

Avons-nous été « récupérés » ?

Des études portant sur des corpus précis permettent d'objectiver des variables plus inattendues. La défaite des valeurs progressistes n'a peut-être jamais été aussi marquée que dans leur apparente victoire et jamais autant consacrée que par leur apparente consécration, qui ne serait peut être qu'une « récupération »². Pour prendre un exemple, il est intéressant de voir comment, accompagnant la révision idéologique de la gauche dite « de gouvernement », certaines revendications (comme l'élargissement des corpus à la littérature pour la jeunesse) ont pu aboutir avec des objectifs et au nom de principes très différents de ceux qui les sous-tendaient à l'origine.

Cette « récupération » résulte moins d'un mouvement homogène que de la concordance de diverses variables plus ou moins objectivables d'ailleurs. On peut ainsi s'interroger, sans disposer d'élément définitif de réponse, sur le fait de savoir si le changement de corpus ou de références critiques n'a pas abouti à la pérennité et au renforcement de l'existant, par sa modernisation, plutôt qu'à sa contestation. Point de vue défendu par A. Compagnon pour qui la théorie littéraire ne s'est maintenue dans l'enseignement secondaire qu'au prix d'une perte de sens et d'une « rigidification », délaissant la question sociale au profit des seules questions techniques :

Il est impossible aujourd'hui de réussir à un concours sans maîtriser les distinguos subtils et le parler de la narratologie. Un candidat qui ne saurait pas dire si le bout de texte qu'il a sous les yeux est « homo- » ou « hétérodiégétique », « singulatif » ou « itératif », à « focalisation interne » ou « externe », ne sera pas reçu, comme jadis il fallait reconnaître une anacoluthie d'une hypallage, et savoir la date de naissance de Montesquieu. (Compagnon, 1998 : 10)

Autre donnée, plus objective, pouvant laisser croire en une « récupération » de ces nouveaux corpus, l'évolution des textes critiques qui loin de

2. Qui équivaut, selon le *Trésor de la Langue française*, à « détourner à son profit les idées d'une personne (notamment en politique), un mouvement d'opinion ou une action collective; neutraliser un individu ou un groupe ayant des objectifs opposés ou différents et parfois contestataires, en les amenant à servir ses propres desseins ».

consacrer le triomphe des théories progressistes de la littérature, se rapprochent, en s'institutionnalisant, des lectures les plus académiques. Car, si les critiques des années 1970 défendaient la littérature pour la jeunesse en contestant pour beaucoup les normes littéraires dominantes, leurs successeurs vont valoriser ce corpus en montrant sa totale conformité avec ces normes désormais légitimes à leurs yeux. Cette évolution des discours sur la littérature pour la jeunesse (caractérisée par le poids accru des approches historiques et le retour en force de l'Auteur) peut s'observer par exemple dans celle des ouvrages primés par le Prix de la Critique Charles Perrault (prix attribué annuellement au meilleur livre de critique en littérature pour la jeunesse et aujourd'hui disparu), qui furent pour beaucoup des monographies s'inscrivant dans le droit fil de l'histoire littéraire³. De même, les institutions scientifiques, lorsqu'elles subventionnent des projets de recherche (*La Maison Mame à Tours (1796-1975) : deux siècles d'édition pour la jeunesse* – Programme ANR « Jeune chercheur ») ou publient des ouvrages consacrés à ce corpus (Marie-Anne Couderc, *Bécassine inconnue*, Paris, CNRS, 2000 ou Thierry Crepin, « *Haro sur le gangster!* » : *la moralisation de la presse enfantine, 1934-1954*, Paris, CNRS, 2001), ne font que renforcer souvent cet aspect patrimonial de la recherche.

Surtout, il est tout à fait légitime de s'interroger sur la fonction sociale de la littérature pour la jeunesse comme peut le faire Michel Piquemal dans un article virulent, *Parfois, en moi, le doute s'insinue!* :

Je me demande à quoi je sers vraiment en tant qu'auteur jeunesse, à quoi nous servons tous. Avoir un discours qui ne soit pas anti-social, ne serait-ce pas se faire les piliers de la société en place, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui? [...] Je souhaiterais savoir si chez mes petits collègues le doute aussi parfois s'insinue... notamment lorsqu'ils vont faire du pansement social dans les banlieues déguisé en ateliers d'écritures, payés par des institutions qui ont soudain peur que ça implose! [...] Oui, parfois, en moi, le doute s'insinue! (Référence disponible en ligne sur le site de *Citrouille* <<http://lsj.hautetfort.com/>>).

Sur les trente dernières années, les discours fondant l'introduction de la littérature de jeunesse à l'école vont, pour une large part, perdre de leur radicalité et se détacher progressivement d'un paradigme critique initial pour lequel l'introduction d'un corpus dominé étudié par le biais de ses thèmes et de ses valeurs, doit, mis en œuvre par la pédagogie active, contribuer à lutter contre la reproduction sociale (Lidsky, 1974). Cette évolution se fera principalement au profit d'un nouveau paradigme pour lequel la reconnaissance d'une littérature de qualité mais longtemps méconnue, étudiée par le biais des œuvres et des auteurs, doit, par le plaisir qu'elle procure chez l'élève, lutter contre l'échec scolaire. L'opposition entre les deux perspectives peut se résumer en quelques points qui peuvent être légitimement défendus, mais dont nous devons débattre :

3. Michèle Piquard, *L'Édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004; Sylvie Sauvage, *Imaginaire et lecture chez Alain-Fournier*, Bruxelles, Peter Lang, 2003; Cécile Boulaire, *Le Moyen Âge dans les livres pour enfants : 1945-1999*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002...

1) Il ne s'agit plus de lutter contre les inégalités scolaires mais contre l'échec du même nom. La question n'est plus celle de la reproduction sociale légitimée par des hiérarchies culturelles mais celle des inégalités culturelles qui remettent en cause l'égalité des chances.

2) Si le cynisme de certains critiques de la première moitié du XX^e siècle est difficilement concevable aujourd'hui (« Refusez aux enfants de la classe ouvrière de partager les richesses immatérielles et vous les verrez devenir des hommes exigeant de façon menaçante le communisme des richesses matérielles »⁴), il ne s'agit plus aujourd'hui de changer la société en objectivant les tensions internes pour mieux les réduire, mais de la conforter en l'unifiant, rôle unificateur de la lecture qu'évoque Daniel Pennac lorsqu'il parle de « donner l'appétit des livres aux p'tits loups et aux p'tits guépards pour leur ôter le goût de se manger entre eux » (Pennac, 1995 : 9). On est bien là dans une perspective de « réconciliation sociale » (Butlen, 2004 : 23) plutôt que de dénonciation des inégalités.

3) La résolution de la crise se fait par la mobilisation de dispositions individuelles basées sur le plaisir spontané éprouvé envers les œuvres de qualité, ce qui implique que les théories sociales du goût sont erronées et que l'on revient bien aux approches charismatiques et humanistes de la littérature transposées certes dans un autre corpus. Comme l'a constaté avec pertinence Thierry Lenain :

Il y a quelques années, les choses étaient simples. Il y avait d'un côté LA littérature, et de l'autre, carrément à l'opposé, les livres pour les enfants. Et ceux qui aimaient les livres pour enfants protestaient : « Eh! Oh! Ici aussi c'est de la littérature!!! ». Ils protestèrent si fort qu'on finit par s'intéresser à cette création qu'ils défendaient avec tant d'ardeur. Mais j'ai comme l'impression qu'on est venu là avec les mêmes certitudes et mauvaises pratiques : on a daigné se pencher sur les livres pour enfants, mais pour y opérer le même tri, avec les mêmes pincettes, pour y effectuer la même dichotomie – mais à l'intérieur de la place. Ça c'est de la littérature, ça ça n'en est pas... En se fichant pas mal des enfants, d'ailleurs. <<http://sitedethierrylenain.free.fr>>.

Pour un pessimiste libérateur

On ne peut guère traiter des questions disciplinaires sans les croiser avec des considérations « politiques ». Le déclin du projet « progressiste » peut s'expliquer ainsi par trois variables (et la liste n'est probablement pas exhaustive) : sa faible audience dans les fictions et représentations médiatiques, son opposition à un « bon sens » littéraire conforme aux attentes des médias comme à l'évolution des paradigmes scientifiques et, plus que tout peut-être, la reconnaissance institutionnelle de certaines de ses revendications au moment où, par « révision nécessaire » ou « lâche renoncement » pour reprendre les termes si justes de Lionel Jospin (Ruffin, 2008 : 90), les espoirs d'un changement de société disparaissaient peu à peu.

4. George Sampson, *English for the English*, 1921, cité dans Eagleton, 1994, p. 24.

Partiel, partial, temporaire, ce constat pourrait inciter au pessimisme, mais encore reste-il à savoir comment faire pour que ce pessimiste soit libérateur plutôt que démobilisateur. Sans doute faudra-t-il mieux comprendre la doxa dans toute sa complexité pour mieux la combattre dans ses dimensions « scientifique », « médiatique » et « politique ». Sans doute faudra-t-il travailler avec les élèves sur leurs (et nos) représentations de l'enseignement de la langue et des lettres. Sans doute faudra-t-il aussi, comme enseignants, nous interroger sur nos propres renoncements, seraient-ils (mal) dissimulés derrière un radicalisme verbal ou un scientisme faussement apolitique.

Sans doute faudra-t-il tout cela et bien d'autres choses encore...

Pierre BRUNO

Références bibliographiques

- BÉHOTEGUY, G. (2007). L'image du livre et de la lecture dans le roman français contemporain pour la jeunesse. *Nous voulons lire!*, 169, 10-16.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les Règles de l'art*. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (2002). *Interventions 1961-2001 : Sciences sociales et action politique*. Marseille : Agone.
- BUTLEN, M. (2004). Des corpus figés aux corpus éclatés : la littérature pour la jeunesse au service d'une réconciliation sociale. *Le Français aujourd'hui*, 145, 23-31.
- BRUNO, P. (2009). Le fardeau de la femme en blanc. *Le Français aujourd'hui*, 166, 129-132.
- BRUNO, P. (2010). *La Littérature pour la jeunesse : Médiologie des pratiques et des classements*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le Démon de la théorie : littérature et sens commun*. Paris : Seuil.
- EAGLETON, T. (1994). *Critique et théorie littéraires : une introduction*. Paris : Presses universitaires de France.
- GAÏOTTI, F. (2007). L'écrivain : le magicien, l'accoucheur, la victime sacrificielle. De quelques rencontres d'écrivains dans la littérature de jeunesse. *Nous voulons lire!*, 169, 17-22.
- LIDSKY, P. (1976). Les livres pour enfants et la découverte du monde extérieur : le livre pour enfants, instrument pédagogique. *Le Français aujourd'hui*, 36, 5-33.
- PAVEAU, M.-A. (2005). Les sirènes folkloriques de la nostalgie académique : les chevaliers du subjonctif et autres sauveurs de l'enseignement en détresse. *Le Français aujourd'hui*, 149, 117-124.
- PAVEAU, M.-A. & ROSIER, L. (2008). *La Langue française. Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- PINTO, L. (2008). *Le Café du commerce des penseurs : à propos de la doxa intellectuelle*. Bellecorme-en-Bauges : Le Croquant.
- PENNAC, D. (1995). « Préface ». In D. Cheyssoux & P. Wolf, *L'as-tu lu mon p'tit loup?* Paris : Seuil jeunesse & France Inter.
- RUFFIN, F. (2008). *La Guerre des classes*. Paris : Fayard.



Lycéennes révisant leurs cours sur un pas de porte, Photo Sarah, 2010, DR