

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain

Centre de recherche en didactique des langues et des littératures romanes

Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ?

Esquisse de typologie et réflexions exploratoires¹

1. Les enjeux

Comme en témoignent plusieurs publications et manifestations récentes, la réflexion méthodologique est aujourd'hui à l'ordre du jour chez les didacticiens du français², et il me semble que, parmi eux, les didacticiens de la littérature ont au moins quatre bonnes raisons de s'y consacrer :

1. *un besoin de transparence interne à leur champ* : si les paradigmes de recherche vont peut-être de soi dans certaines disciplines, cela n'est, jusqu'à présent, pas le cas en didactique de la littérature où ils restent baignés assez souvent dans un halo d'implicite et de flou. Or aucune fédération de chercheurs n'est concevable sans une mise au clair préalable de leurs présupposés. Chacun ayant sa conception de la méthodologie, et chaque conception pouvant avoir sa cohérence propre, il ne s'agit certes pas de chercher à uniformiser les modèles, mais de se mettre au clair sur la diversité des points de vue pour pouvoir les mettre en dialogue et s'en enrichir mutuellement ;
2. *une raison institutionnelle* : si la didactique du français dans son ensemble souffre encore en certains lieux d'un déficit de légitimité³, celui-ci touche particulièrement la didactique de la littérature qui reste souvent en marge du champ didactique lui-même⁴ ; or ce n'est un secret

¹ Le présent article s'appuie largement sur la réflexion collective qui a été menée entre mai 2000 et novembre 2001 au sein du CEDILL et du Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED), qui rassemble des didacticiens de différentes disciplines de l'UCL.

² Cf. notamment le livre de J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.), *Didactique du français. Méthodes de recherche* (1997), l'article d'Y. Reuter dans le n° 25 de *La Lettre de la DFLM* (1999) et les textes d'Y. Reuter, C. Garcia-Debanc, J. David, D. Gaonac'h, L. Mondada et R. Goigoux dans l'ouvrage collectif *Questions d'épistémologie en didactique du français* (Marquilló 2001).

³ En Belgique comme en France, rares sont les recherches en didactique bénéficiant de subventions du FNRS ou du CNRS, car les critères d'évaluation de ces organismes nationaux ne laissent guère de place aux travaux fondés sur des données complexes relevées en situation réelle.

⁴ Pour n'en donner qu'un signe, il est frappant de voir qu'*aucun* des 39 textes rassemblés dans les livres collectifs *Didactique du français. Méthodes de recherche* (1997) et *Questions d'épistémologie en didactique du français* (2001) ne porte centralement sur la didactique de la littérature. G. Legros a bien analysé la situation incertaine de ce champ de recherche dans son article " Quelle place pour la didactique de la littérature ? " (Chiss, Reuter et David 1995 : 33-46).

pour personne qu'aux yeux des instances qui ont à en juger, la crédibilité des recherches repose largement sinon prioritairement sur la rigueur de leur méthodologie ;

3. *un besoin de visibilité* : s'il existe une spécificité de la didactique de la littérature au sein de la didactique du français, l'absence d'une réflexion méthodologique propre à ce champ n'aide guère, pour l'instant, à la percevoir aisément ;
4. *une raison épistémologique* : la clarification des présupposés méthodologiques participe du fondement même d'une discipline scientifique et l'entretien d'un débat à ce propos apparaît comme une condition minimale de toute possibilité de progrès de cette discipline.

C'est à l'ouverture de cette réflexion que j'aimerais concourir dans le présent article. Plus précisément, je tenterai ici d'établir une typologie des composantes et des méthodes propres à la recherche en didactique de la littérature en vue de rendre possible à la fois une cartographie et une (auto)évaluation critériée des recherches existantes et de favoriser la mise au point de nouvelles recherches .

Quatre parties scanderont mon exposé. Je m'interrogerai d'abord (1) sur les finalités de la recherche en didactique de la littérature en tâchant de déterminer “ pour qui ” et “ pour quoi ” cette recherche est conçue. Je m'intéresserai ensuite aux spécificités de ces recherches, que j'aborderai successivement (2) du point de vue de leur objet (la question du “ quoi ? ”) et (3) du point de vue de leurs modalités (la question du “ comment ? ”) en envisageant les différents paradigmes convocables à ce propos. J'achèverai enfin (4) par l'esquisse d'une (très) brève histoire de la recherche en didactique de la littérature.

2. Les recherches en didactique de la littérature : pour qui, pour quoi ? ⁵

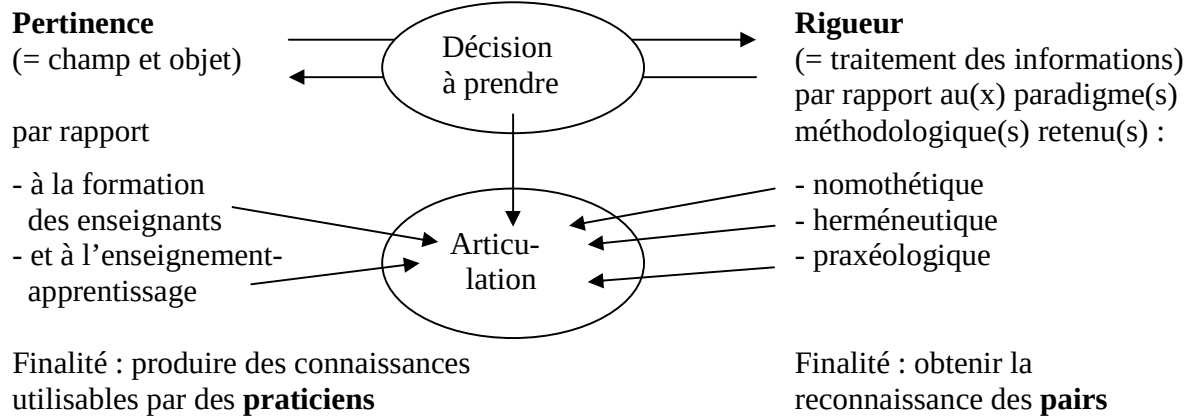
La didactique dans son ensemble (comme la pédagogie) se démarque de beaucoup d'autres disciplines par la forte *charge idéologique* dont son champ est investi : celui-ci ayant peu ou prou partie liée avec la question de l'échec scolaire et la promotion de la culture, ses chercheurs, si neutres qu'ils se veulent — et ils gagnent assurément à essayer de l'être —, ne peuvent se départir totalement d'une certaine *solidarité avec des valeurs* comme l'éducabilité ou la démocratie. Qui plus est, le *regard* de la didactique sur les savoirs est nécessairement un regard *dialectique*, qui met en tension celui des savants et celui des acteurs (enseignants et élèves), et son *contexte* de travail est toujours complexe et mêlé, car indissociable d'un partenariat avec certains acteurs.

Les recherches en didactique se distinguent en outre des autres recherches en sciences humaines par leur *double destinataire* : les pairs d'un côté, c'est-à-dire les membres de la communauté scientifique qu'il s'agit de satisfaire en respectant certains paradigmes et certains critères (j'y reviendrai) et qui sont en quelque sorte les garants de leur *rigueur*, et les enseignants de l'autre, que ces recherches visent à influencer ou à outiller, et qui sont en quelque sorte les garants de leur *pertinence*⁶. Cette ambivalence pourrait être figurée de la sorte⁷ :

⁵ La définition qui suit s'inspire de propositions développées par un collègue pédagogue, Etienne Bourgeois.

⁶ Précisons cependant que certains didacticiens — genevois en particulier — estiment qu'une recherche en didactique peut être exclusivement fondamentale et que l'utilité sociale des recherches ne doit pas être le souci prioritaire des chercheurs mais celui des formateurs et des décideurs. Cette distinction perd toutefois de sa pertinence quand on s'avise qu'en fait, les chercheurs en didactique sont presque tous des formateurs

Les deux destinataires et les deux exigences de la recherche en didactique



Dire cela revient à affirmer que toute recherche en didactique comporte à la fois une dimension “ fondamentale ” (apte à satisfaire les pairs) et une dimension “ appliquée ” (apte à intéresser les enseignants) et que, si le choix et la mise en œuvre des méthodes relève sans nul doute de la première dimension, le choix des objets et des problématiques relève de la seconde : une recherche n’est didactiquement pertinente que si elle cherche à répondre au moins en partie à des besoins des praticiens de l’enseignement.

Certes, ces besoins peuvent être explicites ou implicites et leur identification dépend de l’interprétation du chercheur. En outre, comme le souligne Yves Reuter, l’impact espéré des recherches en didactique sur l’enseignement ne peut être que *potentiel* et *limité*, faute de quoi les chercheurs se confondraient avec des *prescripteurs* dont on aurait tout lieu de se méfier :

“ À mon sens, la didactique du français ne peut – ce qui est déjà énorme – que produire des effets de connaissance sur l’enseignement-apprentissage du français, dont peuvent (ou non) s’emparer décideurs, formateurs et enseignants . [...] Je dirai donc que la recherche en didactique (du français) doit sans doute, pour être *potentiellement* au service de l’enseignement, tenir une position paradoxale : assumer des visées praxéologiques indirectes [...], en évoluant dans des cadres épistémologiques et institutionnels qui ne sont pas forcément congruents avec ces visées, en évitant toute visée prescriptive, en ne maîtrisant pas les conditions de son appropriation et en sachant que plus elle affichera ces visées, plus elle risquera d’être tenue pour responsable des dysfonctionnements constatés sur le terrain...” (1999 : 27-28)

Au sein des recherches en didactique, celles qui concernent le français langue maternelle ou première⁸ se distinguent par le caractère largement transdisciplinaire de leurs objets et, partant, par l’élargissement de leurs critères de pertinence : les résultats de ces recherches n’intéressent pas seulement les professeurs de français, mais également ceux des autres disciplines et l’ensemble des

d’enseignants : si les deux rôles, certes, doivent être distingués, leur entrelacement est un fait qui paraît typique de la discipline didactique.

⁷ Je reprends ce schéma à Ghislain Carlier, didacticien de l’éducation physique à l’UCL.

⁸ Comme le précise le texte d’orientation de l’association DFLM (1998), “ la didactique du français langue maternelle s’intéresse à l’enseignement du français dispensé dans des situations où le français est la langue première de la majorité des élèves ” (c’est moi qui souligne).

acteurs sociaux concernés par l'usage de la langue et de la culture francophone. Si elles visent à l'amélioration des performances de l'enseignement du français, ces recherches touchent aussi, plus généralement, à la réussite scolaire et professionnelle dans son ensemble.

A cela s'ajoute, dans le cas des recherches en didactique de la littérature, la portée symbolique plurielle dont leur objet est investi : étudier l'enseignement de la littérature, c'est se soucier de la transmission et de l'appropriation de savoirs et d'habiletés à haute valeur cognitive, esthétique, éthique et politique, qui sont généralement perçus comme la quintessence du langage et de la culture. Les recherches en didactique de la littérature sont donc caractérisées par un ensemble de finalités qui s'opposent au byzantinisme des recherches littéraires "pures" dont parle George Steiner⁹.

Les choses étant ainsi quelque peu clarifiées quant aux buts et aux destinataires de la recherche en didactique de la littérature, essayons à présent de mieux cerner les objets propres à ce champ de recherche.

3. Les recherches en didactique de la littérature, qu'est-ce ?

3.1. Préalables définitionnels

S'il s'agit d'abord de définir la spécificité de la didactique dans son ensemble, un point de départ largement admis est que celle-ci, à la différence de la pédagogie, s'intéresse prioritairement à ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de *savoirs*, ce dernier terme englobant aussi bien les savoirs "déclaratifs" — c'est-à-dire les savoirs proprement dits — que les savoirs "procéduraux" ou "savoir-faire" :

Quelles que soient les orientations respectives des courants didactiques, "didactique" emporte toujours *l'idée du quelque chose qu'il s'agit d'apprendre*. Il y a consensus, au moins, parmi la gent didacticienne, sur l'importance centrale des savoirs (Halté 1992 : 9).

Cette définition rejoint les propos fondateurs d'Yves Chevallard, pour qui

Le didacticien s'intéresse au jeu qui se mène — tel qu'il peut l'observer puis le reconstruire en des classes concrètes — entre un enseignant, des élèves et un savoir (Chevallard 1985 : 12).

Lorsqu'il s'agit de didactique, trois partenaires sont donc en présence : des élèves, un enseignant et un contenu d'apprentissage, traditionnellement représentés par le fameux "triangle didactique". Ces rapports qu'établissent enseignants et élèves à propos de certains savoirs s'inscrivent eux-mêmes dans *différents contextes* — la classe, l'école, le milieu social, la société, l'institution scolaire — qui influent considérablement sur chacun des trois pôles du triangle et sur leurs relations, et sont dès lors partie prenante de toute problématique didactique.

⁹ " Rien que dans le domaine de la littérature moderne, on estime que chaque année, les universités soviétiques et occidentales enregistrent quelque trente mille thèses de doctorat. La librairie d'un *college* ou d'une université devra en moyenne engranger quelque trois à quatre mille périodiques dans le champ des humanités. [...] Pour ce qui est des figures et des œuvres majeures, la "couverture" [...] interprétative et critique défie tout recensement. La bibliographie la plus complète dont nous disposons des livres et articles relatifs au *Faust* de Goethe comprend quatre volumes de format respectable. [...] Les périodes, les climats culturels où dominent le critique et l'exégète sont qualifiés d'"alexandrins" ou de "byzantins". Ces épithètes [...] sont révélatrices de l'impérialisme du commentaire et du commentaire sur le commentaire. [...] Peut-être notre époque sera-t-elle connue comme celle des annotateurs, des clercs qui exercent sur la place publique. " (Steiner 1991 : 46-47)

On peut ainsi définir la didactique comme *l'étude des processus de transmission et d'acquisition des savoirs relatifs à une discipline d'enseignement particulière au sein d'un contexte social et institutionnel déterminé*. Compte tenu de la double finalité et du double destinataire évoqués plus haut, on précisera, avec Jean-François Halté, que la didactique est “ une discipline théorico-pratique ” dont “ [l']objectif essentiel est de produire des argumentations “savantes”, étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement ” (Halté 1992 : 17).

Si l'on s'accorde sur cette définition, deux questions se posent à propos de la didactique de la littérature : 1° Quel est l'objet propre de cette (sous) discipline ? Qu'est-ce qui la distingue des autres objets de la didactique du français ? 2° En quoi consistent au juste les “ argumentations savantes ” propres à ce champ de recherche ?

Intéressons-nous d'abord à la première question.

3.2. Elaboration, transmission, appropriation : trois regards possibles sur l'objet littéraire

Si l'on se réfère au triangle didactique, une recherche en didactique peut porter sur trois types d'objets (Halté 1992 : 17-18) :

- *l'élaboration des savoirs par les agents de l'institution scolaire* : étude des objets d'enseignement du point de vue de leur histoire, de leur enracinement institutionnel, de leur statut théorique, de leurs finalités ;
- *l'appropriation des savoirs par les élèves* : étude des conditions de cette appropriation, c'est-à-dire des représentations, des savoirs, des attitudes, des compétences et des performances, réelles ou espérées, des élèves,
- *la transmission des savoirs par les enseignants* : étude des modalités de leurs interventions, mais aussi, comme pour les élèves, de leurs représentations, de leurs savoirs, de leurs attitudes, de leurs compétences et de leurs performances, réelles ou espérées.

Chaque recherche peut se focaliser sur un seul de ces trois objets ou bien s'attacher à les *combinaison* au sein d'un questionnement global. Ainsi, une recherche à laquelle j'ai collaboré sur la didactique de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur 1996) comportait trois volets articulés l'un à l'autre : une étude de l'évolution et de l'état actuel de la théorie et de l'enseignement de la lecture littéraire (questionnement épistémologique, fondé sur l'élaboration de savoirs), une analyse des difficultés, des enjeux et des conditions d'efficacité de cet apprentissage du point de vue des apprenants (questionnement sociologique et psychocognitif, axé sur l'appropriation) et un ensemble de propositions argumentées pour l'intervention dans les classes (questionnement praxéologique, centré sur la transmission). Cet exemple permet de préciser que, quel que soit son objet, une recherche didactique peut adopter tantôt un angle synchronique, tantôt un angle diachronique, et qu'elle peut s'intéresser aux individus (études de cas) comme aux collectivités (groupes nationaux ou générations d'élèves ou d'enseignants).

3.3. Savoirs, savoir-faire, attitudes, pratiques, réflexions : cinq objets de recherche potentiels

Si l'on cherche ensuite à préciser la nature de ce qui peut être élaboré, appris ou transmis en didactique de la littérature, on trouve *cinq types de composantes*¹⁰ qui constituent autant d'objets possibles pour cette discipline :

1. l'enseignement-apprentissage de *savoirs* relatifs à la littérature ou relevant de celle-ci, qui peuvent concerner l'institution littéraire (ex. : la notion de champ, ou d'instance de légitimation), l'histoire littéraire (courants et mouvements littéraires), les genres (ex. : les composantes du récit fantastique), des auteurs et des œuvres spécifiques ou encore des savoirs théoriques ou techniques (ex. : la notion de narrateur). Dans ce cas, la finalité de l'enseignement est la connaissance des œuvres et des concepts, et la lecture apparaît d'abord comme un moyen d'accès à ces œuvres et à ces concepts ;
2. l'enseignement-apprentissage de *savoir-faire* (méthodes et techniques) de lecture (et accessoirement d'écriture et d'oralité) : c'est ici qu'entre notamment l'analyse structurale, mais aussi la lecture plurielle, la lecture méthodique et toutes les démarches qui visent à approcher les textes selon une méthode prédéfinie qu'il est possible d'apprendre et d'exercer ;
3. l'enseignement-apprentissage de *savoir-être*, d'attitudes, de comportements, qui vont de la simple curiosité à l'égard des livres à la capacité de ressentir différents types de plaisirs à leur lecture et à ces habitus culturels qui consistent à acheter des livres et à aller régulièrement au théâtre, bref à se comporter comme un consommateur actif, un " amateur éclairé " (cf. Dumortier 2001) de biens littéraires ;
4. l'enseignement-apprentissage de *pratiques* d'ordre littéraire, qui peuvent être des pratiques de lecture (en tous genres), d'écriture (argumentative, narrative, poétique, dramatique) ou d'oralité (assister à des pièces de théâtre ou à des récitals, dire, jouer, mettre en scène des textes littéraires) ;
5. l'enseignement-apprentissage d'une *réflexion* sur la littérature, qui peut convoquer différents éclairages en approchant la littérature tour à tour comme un objet social, comme une histoire de formes, comme une production auctoriale, comme un corpus patrimonial, comme le lieu d'un jeu avec les normes, comme un réservoir de valeurs et d'idées et comme une production artistique parmi d'autres (picturales, musicales, etc.)¹¹.

Une recherche en didactique de la littérature peut donc choisir de s'intéresser à des savoirs, à des savoir-faire, à des savoir-être, à des pratiques ou encore à des réflexions : nous avons ainsi un premier élément qui nous permet tout à la fois de les caractériser et de les classer.

3.4. Lecture et littérature : deux domaines partiellement autonomes

Le fait que les cinq composantes qu'on vient de distinguer puissent faire l'objet de recherches séparées n'empêche nullement qu'elles puissent être enseignés et apprises ensemble au sein de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui une " compétence ", une aptitude à mobiliser ensemble différents savoirs, savoir-faire et savoir-être pour réaliser une tâche complexe (ou une situation-problème) dans un contexte déterminé (cf. notamment Roegiers 2000).

¹⁰ Pour une analyse plus précise des composantes de la compétence littéraire, cf. Dufays 2001 : 245-251.

¹¹ Je reprends ici les sept " éclairages " sur le fait littéraire que propose le récent programme de français destiné au 3^e degré de l'enseignement catholique belge (*Français 3^e degré. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : FESEC, 2000 : 28-29).

En l'occurrence, les cinq objets qui intéressent la didactique de la littérature se répartissent dans deux grandes compétences (ou "macrocompétences") qui sont aujourd'hui clairement différenciées par certaines instructions officielles¹² et par certains chercheurs¹³ : l'une qui touche à *la pratique de l'objet littéraire* et qui relève principalement de la lecture, mais aussi de l'écriture et de l'oralité (avec un accent placé sur les pratiques, les savoir-faire et les savoir-être), et l'autre qui touche à *la connaissance et à la problématisation du phénomène littéraire* (avec un accent placé sur l'acquisition des savoirs et la réflexion).

Savoir lire, écrire et dire des textes littéraires d'une part, connaître et penser la littérature d'autre part : ce sont là deux aptitudes complémentaires (difficile de lire et d'écrire sans mobiliser des savoirs, et vice-versa) et, du coup, fréquemment amalgamées (au détriment de la seconde généralement), mais qui s'appuient sur des concepts différents, comportent des enjeux distincts et donnent lieu à des dispositifs didactiques tout aussi distincts. Il semble donc nécessaire que la recherche s'attache elle aussi à les différencier plus nettement, non pas pour couper les ponts naturels qui les unissent, mais pour accorder à chacune d'elles l'attention spécifique qu'elle requiert.

Ainsi, c'est du côté de la compétence pratique que devrait être étudié tout ce qui concerne l'élaboration, la transmission et l'appropriation des méthodes d'interprétation textuelle, des différents codes et modes de lecture, d'écriture et d'oralité littéraires, alors que les questions qui touchent à l'élaboration, à la transmission et à l'appropriation de la littérature comme objet social, comme histoire des formes, comme production auctoriale, etc. (cf. supra) relèvent quant à elles de la compétence épistémologique.

Certains chercheurs estiment que, de ces deux compétences, seule la seconde mérite à proprement parler l'épithète de littéraire parce qu'elle concerne le fait littéraire dans sa spécificité alors que la première, d'ordre pratique, recouvre des aptitudes communicationnelles pouvant s'exercer à propos de n'importe quel objet ; à la limite, la littérature pourrait n'être ici qu'un prétexte, un support certes privilégié, mais non exclusif. C'est pourtant bien à une compétence liée à la littérature que renvoie la notion de "lecture littéraire", que Picard (1986) a définie comme un va-et-vient entre les activités sensorielles du *liseur*, les activités intellectuelles (ou rationnelles) du *lectant* et les activités psychoaffectives (ou passionnelles) du *lu*, et plus précisément comme un tressage de postures axiologiques complémentaires (vrai/faux, sens/signification, conformité/subversion)¹⁴.

À l'approche de la littérature comme monument (ou comme corpus spécifique) s'oppose en tout cas son utilisation en tant que document (ou comme support d'une lecture littéraire) : deux points de vue que les recherches gagneraient à davantage démêler pour pouvoir mieux étudier leurs articulations dans les pratiques de classe.

3.5. Une diversité de données et de méthodes de recueil

¹² Cf. notamment le programme belge du 3^e degré déjà cité (2000).

¹³ Cf. la mise au point très éclairante effectuée à ce sujet par G. Legros lors des journées d'études "Former des enseignants de lecture" qui se sont tenues à Charleroi en mai 2001 ("Quels savoirs pour former des maîtres de lecture littéraire ?", texte à paraître dans les Actes de ces journées).

¹⁴ Le terme de lecture littéraire étant parfois aussi employé pour désigner la seule lecture rationalisante ou encore la simple "lecture de la littérature", certains didacticiens (comme Dumortier) préfèrent renoncer à son usage.

Quel que soit son objet, la didactique de la littérature peut travailler sur *deux types de données ou de corpus* : des discours *écrits* (instructions officielles, manuels, productions écrites d'enseignants ou d'élèves, textes de chercheur... et textes littéraires) et des corpus *oraux ou audiovisuels* (interactions en classe ou hors de la classe, réponses à des interviews, verbalisations plus ou moins guidées à propos de textes ou d'activités). Comme toute information, ces données peuvent être recueillies selon quatre grandes méthodes : l'interview, l'observation, le questionnaire et l'étude de documents, chaque recherche ayant bien entendu intérêt à recourir à différentes données et à différentes méthodes de recueil (cf. De Ketele et Roegiers 1996 : 16-36). Quand elles concernent des pratiques de classe, ces données peuvent être recueillies auprès des enseignants, mais aussi auprès des apprenants eux-mêmes ou d'autres acteurs du champ scolaire. Leur analyse peut alors mener à identifier aussi bien des pratiques ou des compétences d'enseignants ou d'élèves que des représentations ou des conceptions de ceux-ci ou d'autres acteurs du champ scolaire. D'autres données concernent l'élaboration des savoirs enseignables ou la didactique elle-même : elles peuvent émaner des didacticiens eux-mêmes (chercheurs et formateurs), des agents de l'institution littéraire (auteurs, éditeurs, critiques...) ou des différents acteurs de la "noosphère" (théoriciens ou spécialistes de la littérature ou de la lecture) et permettent alors de confronter les pratiques scolaires aux savoirs savants ou aux pratiques sociales de référence dont elles se rapprochent peu ou prou. Le tableau qui suit donne une idée de cette diversité des données :

	Données provenant des élèves	Données provenant des enseignants	Données provenant de l'institution scolaire	Données provenant des didacticiens, du monde littéraire et de la "noosphère"
Discours écrits	Productions écrites, discours sur les représentations, commentaires écrits des tâches...	Tâches et consignes écrites, préparations, discours sur les représentations...	I.o., plans d'études, référentiels, programmes et projets propres à chaque école...	Ouvrages et articles théoriques et didactiques, manuels, méthodes, textes littéraires...
Corpus oraux ou audiovisuels	Productions orales, discours sur les représentations, commentaires oraux des tâches...	Tâches et consignes orales, dispositifs, discours sur les représentations...	Discours, pratiques et interactions observables au sein de l'institution scolaire...	Interviews et pratiques de chercheurs, d'auteurs et de lecteurs, experts ou non...

Ayant ainsi déblayé le terrain complexe de l'objet des recherches en didactique de la littérature, il est temps d'en venir aux méthodes auxquelles elles peuvent recourir.

4. Les recherches en didactique de la littérature : comment ?

Pour pouvoir traiter des cadres méthodologiques susceptibles de servir la recherche en didactique de la littérature, il me semble d'abord nécessaire de voir comment cette question a,

jusqu'ici, été traitée dans les autres champs de la didactique¹⁵. En l'occurrence, les paradigmes méthodologiques ont déjà fait l'objet de divers classements chez des auteurs issus principalement des sciences de l'éducation (Cardinet, Van der Maren, De Ketele et Roegiers), de la didactique des sciences (Astolfi, Martinand) ou encore de la didactique de la langue (Liliane Sprenger-Charolles). À ma connaissance, aucun didacticien de la littérature ne s'est, jusqu'à présent, penché sur cette question.

4.1. Comparaison de différentes typologies

Cardinet (1977) distingue deux versants de la science : le versant *nomothétique*, qui vise à établir des régularités sur la base de données quantitatives, et le versant *herméneutique*, qui s'occupe plutôt d'établir des significations dans une visée qualitative, ainsi que deux buts, un but *spéculatif* (connaître) et un but *praxéologique* (agir, transformer positivement l'enseignement)¹⁶ :

		Versant NOMOTHÉTIQUE (régularités)	Versant HERMÉNEUTIQUE (signification)
Buts	connaître	Recherche MODÉLISANTE (mise en évidence des lois)	Recherche INTERPRÉTATIVE (essaie de comprendre la réalité dans sa globalité)
	agir	Recherche TECHNOLOGIQUE (s'efforce de les appliquer)	Recherche DÉCISIONNELLE (vise à fonder une action qui tienne compte des divers aspects de cette réalité)

Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé (1987), qui ont coordonné un temps la banque de données “ Didactique et acquisition du français langue maternelle ” (1989), distinguent pour leur part quatre types de recherches¹⁷ :

	Recherche DESCRIPTIVE	Recherche EXPÉRIMENTALE	Recherche ACTION	Recherche THÉORIQUE
Démarche	observation	expérimentation	intervention	analyse conceptuelle

Si l'on assimile les recherches expérimentale et théorique aux recherches modélisante et interprétative de Cardinet, on constate que ce second modèle dissocie les recherches “ de connaissance ” en trois catégories (descriptive, expérimentale et théorique) et amalgame en revanche en une seule catégorie (celle de la “ recherche-action ”) ce que Cardinet appelait “ recherche technologique ” et “ recherche décisionnelle ”. L'effet produit par cette évolution est

¹⁵ Le recours à des concepts méthodologiques venus d'ailleurs déconcertera peut-être certains didacticiens de la littérature. Pourtant, il n'y a pas de raison de principe pour que les méthodes et les instruments d'un champ didactique particulier divergent de ceux des autres recherches en éducation (Altet et Mosconi 2001 : 29).

¹⁶ A travers ces deux finalités, on retrouve les deux exigences, déjà évoquées, de la rigueur et de la pertinence et les deux destinataires que sont les membres de la communauté scientifique et les acteurs du terrain professionnel.

¹⁷ Dans leur ouvrage de 1989, ces auteurs distinguent un cinquième type de recherche, celui des recherches bibliographiques ou documentaires. Celui-ci pourrait cependant être considéré comme une variante de la recherche descriptive.

donc un renforcement du pôle du “ connaître ” (celui de la recherche “ fondamentale ”) et un affaiblissement de celui de l’ “ agir ” (qui concerne la recherche “ appliquée ”).

Astolfi (1993), quant à lui, distingue trois “ paradigmes ” de recherche, non pas dans un but classificatoire, mais afin de “ faciliter l’éclairage des recherches en didactique ” et d’“ en dégager les logiques, les caractéristiques dominantes et les combinatoires particulières, la même action pouvant fort bien relever de plusieurs dimensions complémentaires d’analyse ” (p. 7). Ces trois paradigmes sont :

- *les recherches de faisabilité* (ou pragmatiques), qui “ visent à constituer un corpus sur la base d’innovations contrôlées, capitalisées, et d’en préciser la typologie raisonnée d’utilisation ”. Celles-ci “ s’organisent ainsi autour de la détermination d’un possible didactique, dans le cadre d’hypothèses préalables ” (p. 12) ;
- *les recherches de signification* (ou herméneutiques), qui sont “ centrées sur l’analyse précise de séquences didactiques recueillies et (re) travaillées avec les enseignants associés ” (p. 10) ;
- *les recherches de régularités*, “ dont la logique est nomothétique, et qui peuvent être aussi bien descriptives qu’expérimentales ” (p. 8) : il s’agit là du paradigme le plus classique et le mieux instrumenté, mais Astolfi souligne que ce n’est pas autour de lui que se sont principalement organisées les recherches en didactique.

Si elle relativise la portée des recherches fondamentales (à visée nomothétique), cette modélisation limite en même temps le champ de la recherches appliquée puisque celle-ci se voit ici expurgée de toute visée proprement praxéologique.

Van der Maren (1996) distingue enfin quatre types d’enjeux de recherche :

- les enjeux *nomothétiques*, qui fondent la recherche spéculative-théorique en se basant sur une théorie du singulier et sur des études cliniques ;
- les enjeux *politiques*, qui fondent la recherche-action (évaluation, décision, choix) et concourent au développement de concepts ;
- les enjeux *pragmatiques*, qui fondent les analyses de système et les résolutions de problèmes et concourent au développement d’objets enseignables ;
- et les recherches *ontogéniques*, qui fondent les innovations et les créations et concourent au développement personnel des acteurs.

On le voit, chaque chercheur a sa manière à lui de classer les paradigmes, ce qui n’empêche pas certaines convergences. L’accord est ainsi unanime sur l’existence (et même le nom) des recherches “ nomothétiques ”. Mais il l’est beaucoup moins sur les autres catégories.

Soulignons au passage l’étroite *solidarité* qui existe *entre la méthodologie* d’une part *et l’épistémologie et l’idéologie* d’autre part. Aucune méthode en effet n’est neutre ni innocente. Tout choix de méthode est lié à certaines valeurs, à certains choix axiologiques. Ainsi, la méthode expérimentale est souvent liée à une épistémologie positiviste qui s’oppose à l’épistémologie constructiviste sous-jacente à la plupart des recherches herméneutiques .

Il semble enfin qu’aucune des catégories proposées ne permette d’intégrer commodément l’ensemble des recherches qui sont menées en didactique de la littérature. Astolfi souligne

d'ailleurs très honnêtement que sa typologie a été construite de manière à rendre compte de la situation spécifique de la didactique des sciences.

Je voudrais dès lors proposer ici une autre typologie, inspirée de celle d'Astolfi, mais plus adaptée au domaine qui nous occupe, et qui intégrera dès lors des modes de recherche non considérés par cet auteur. En la présentant, j'essaierai d'éprouver sa pertinence en l'illustrant à l'aide de recherches qui sont menées aujourd'hui dans le champ de la didactique de la littérature.

4.2. Retour à la didactique de la littérature

4.2.1. Les recherches nomothétiques

Le paradigme *nomothétique* a, sans conteste, déjà produit d'importants travaux en didactique de la lecture des textes littéraires. Certes, les recherches expérimentales pures ne sont pas vraiment concevables dans ce champ, mais on y trouve en revanche nombre de recherches quasi ou *semi-expérimentales* qui élaborent des expériences en situation réelle et donc sans prétendre contrôler les différents variables en jeu. Je songe notamment aux travaux de Michel Dabène, en particulier au petit livre sur *La compréhension des textes au collège* qu'il a publié avec François Quet¹⁸. Je pense aussi à une expérience modeste que Dominique Ledur et moi avons menée naguère dans quatre de nos classes¹⁹. Plus généralement, l'ensemble des travaux menés autour de l'évaluation du savoir-lire²⁰ s'inscrivent peu ou prou dans la lignée des recherches quasi-expérimentales.

Même si les recherches quasi-expérimentales ne peuvent donner qu'une vision restreinte et schématique des réalités qu'elles cherchent à saisir, leur méthode s'avère précieuse pour objectiver un tant soit peu des modélisations ou des propositions qui, sans elle, risquent de rester confinées dans le flou et la subjectivité. Néanmoins, comme les recherches de ce type recourent abondamment à des dispositifs et à des outils complexes de traitement des données (d'ordre statistique notamment) qui sont peu familiers aux littéraires, on ne s'étonnera pas de constater que leur usage concerne davantage les recherches sur la lecture — et plus précisément sur la compréhension en lecture — que les recherches centrées sur l'épistémologie du fait littéraire.

Une alternative intéressante pour la didactique de la littérature réside dès lors dans les recherches *descriptives*, qui s'efforcent de caractériser le réel. On peut par exemple classer ici les différentes enquêtes que le CEDOCEF a menées depuis une vingtaine d'années sur les compétences des élèves en écriture, leur regard sur l'enseignement qu'ils ont reçu, les représentations des enseignants sur la littérature, etc.²¹ Je classerai aussi ici les recherches historiques qu'ont menées M. Jey²², V. Houdart²³, E. Fraisse²⁴, A. Petitjean²⁵ ou O. Dezutter²⁶.

¹⁸ Cf. M. Dabène et F. Quet (1999). *La compréhension des textes au collège*. Paris : Delagrave-CRDP de Grenoble.

¹⁹ Cf. J.-L. Dufays et D. Ledur (1994). " De l'anecdote stéréotypée au(x) sens second(s) : une expérience d'initiation à la lecture littéraire dans quatre classes de l'enseignement secondaire supérieur ". *LIDIL*, 10, pp. 121-148.

²⁰ Cf. notamment J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) (1994). *Evaluer le savoir-lire*. Montréal : Logiques.

²¹ Cf. p. ex. M. Monballin et G. Legros (1994). " Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel ", *Enjeux*, 32, pp. 7-21.

²² M. Jey (1998). *La littérature au lycée : invention d'une discipline*. Metz-Paris : P.U. de Metz-Klincksieck.

²³ V. Houdart-Mérot (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : P.U.R.

²⁴ E. Fraisse (1997). *Les anthologies en France*. Paris : P.U.F.

²⁵ A. Petitjean, " Variations historiques : l'exemple de la "rédaction" ", in Chiss, David et Reuter 1995, pp. 175-195.

Dans la mesure où ces recherches visent à établir des faits et des régularités, leur finalité reste nomothétique. Néanmoins, comme le soulignait De Landsheere (1982), l'histoire est bien plus matière à interprétation que support de vérités établies : on touche donc ici à la limite entre les paradigmes nomothétique et herméneutique.

4.2.2. Les recherches herméneutiques

Le paradigme *herméneutique* (ou de signification), précisément, intervient inévitablement dans les analyses historiques, sociologiques ou psychologiques de situations ou de documents didactiques, mais il traverse surtout le large spectre des recherches *théoriques*, qui consistent dans l'élaboration de modèles destinés à mieux comprendre la nature d'une compétence ou d'une problématique didactique.

On peut intégrer ici une large part des recherches qui se donnent pour titre un infinitif, comme *Enseigner la littérature par les genres* (K. Canvat), *Enseigner la lecture littéraire* (A. Rouxel), *S'approprier le champ littéraire* (J.-M. Rosier, D. Dupont et Y. Reuter), *Enseigner la littérature* (M.-J. Fourtanier et G. Langlade)... : dans ces différents ouvrages, les auteurs proposent bien des modèles, qui s'articulent le plus souvent sur des états des lieux plus ou moins étayés.

L'élaboration des modèles didactiques se fonde souvent sur des oppositions, comme celle que d'aucuns établissent entre la "lecture littéraire" et la "lecture ordinaire". Les exemples de recherches herméneutiques abondent dans le récent ouvrage collectif *Enseigner la littérature* : ainsi l'opposition que P. Demougin perçoit entre la focalisation sur le texte et la focalisation sur la littérature²⁷, l'analyse que fait D. Bucheton des postures de lecture des collégiens²⁸, ou encore la comparaison que V. Houdart établit entre les théories littéraires et les textes d'élèves²⁹...

4.2.3. Les recherches praxéologiques

Il me semble enfin que les recherches tournées vers l'action dont parlait Cardinet ne se limitent pas aux études de faisabilité retenues par Astolfi mais impliquent souvent un projet d'intervention ou d'évaluation. Il convient dès lors de proposer une étiquette plus large pour nommer ce paradigme, et plutôt que de reprendre celui, trop limité à mes yeux, de "recherche action", je propose, à l'instar notamment d'Halté, de parler ici de recherches "praxéologiques". Ces recherches qui se trouvent du côté de l'agir, de l'intervention didactique raisonnée peuvent, me semble-t-il, comporter trois directions complémentaires :

1. Elles peuvent d'abord correspondre à des études "de faisabilité" dont le but est d'établir les conditions de validité d'une expérience ou d'un modèle. Plus exactement, ces recherches visent à établir un corpus sur la base d'innovations contrôlées (corpus empirique de référence, état des possibles) et d'en établir une typologie..
2. Elles peuvent aussi consister en l'élaboration de scénarios d'interventions, de séquences, de dispositifs de formation ou de matériel didactique (programmes, référentiels, manuels,

²⁶ Dans sa thèse sur le genre épistolaire (à paraître prochainement aux éditions De Boeck).

²⁷ P. Demougin, "Texte/littéraire : chronique d'un divorce annoncé", in Fourtanier et Langlade 2000, pp. 215-225.

²⁸ D. Bucheton, "Les postures de lecture des élèves au collège", in Fourtanier et Langlade 2000, pp. 201-213.

²⁹ V. Houdart, "Théories du texte et interprétation : réflexion à partir d'un corpus de commentaires composés de lycée", in Fourtanier et Langlade 2000, pp. 227-238.

anthologies, vadémécums, lexiques, logiciels, etc.) : elles correspondent alors à ce que Cardinet appelle des recherches *technologiques* et Van der Maren des recherches *de développement*. Mais bien entendu, toute rédaction de manuel n'équivaut pas à de la recherche : ce n'est le cas que lorsque les pistes proposées par le manuel sont solidement argumentées et/ou fondées sur des savoirs ou des modèles dont la validité a été éprouvée.

3. Elles peuvent enfin consister dans l'évaluation d'un dispositif, d'une démarche ou d'un système d'enseignement ou d'apprentissage, et relever alors de ce que Van der Maren appelle des recherches *d'évaluation*.

Quoi qu'il en soit, les enjeux de ces recherches sont *pragmatiques* : ce sont ceux "de la résolution fonctionnelle des problèmes, que les dysfonctions soient celles du système, des acteurs ou des moyens" : "il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions" (Van der Maren 1996 : 65).

En didactique de la littérature, les recherches de faisabilité et d'évaluation ne semblent pas avoir été très nombreuses jusqu'à ce jour. En revanche, la recherche technologique ou de développement s'est illustrée par de nombreux manuels et outils didactiques, comme ceux qu'a élaborés le CEDILL dans le cadre de la collection "Séquences" (éd. Didier Hatier) : centrés sur l'appropriation de genres littéraires (la nouvelle, le récit de vie, le mythe, le conte, etc.), ces outils sont constitués chacun d'une anthologie de textes adaptés aux élèves du secondaire et d'un vadémécum destiné à l'enseignant, qui rassemble à la fois une synthèse des connaissances savantes relative au genre concerné, une analyse de ses enjeux d'apprentissages et un ensemble de propositions didactiques argumentées. Bien sûr, ce n'est là qu'un exemple de recherche technologique au sein d'une multitude de productions qu'il est impossible d'évoquer en quelques lignes.

4.2.4. Le croisement des trois paradigmes

Ce qui précède montre assez, je l'espère, que les recherches en didactique de la littérature ne manquent pas de paradigmes méthodologiques auxquels se référer. Mais ce qu'il importe surtout de souligner, c'est que ces recherches *combinent* fréquemment deux ou trois paradigmes. Pour citer une nouvelle fois (et toute honte bue) celles que je connais le moins mal, nombreuses sont par exemple les recherches menées au CEDILL qui procèdent de la manière suivante :

- Etat des lieux à propos du sujet étudié (*description*, à visée *nomothétique*) : étude historique et synchronique des discours et des pratiques relatifs au sujet (p. ex. : comment a-t-on étudié *Madame Bovary*, ou Rimbaud, ou le baroque, ou la parodie, dans les i.o. et/ou les manuels depuis 30 ans ?)
- Sur la base des discours étudiés, *mise en évidence d'enjeux et d'objectifs didactiques* liés au sujet, et élaboration d'un modèle ou d'une théorie de ce qu'il semblerait intéressant de susciter dans les classe à propos de ce sujet (p. ex. interprétation innovante du texte de *Madame Bovary*, ou analyse de l'œuvre de Rimbaud, ou théorisation synthétique du mouvement baroque (*modélisation*, à visée *herméneutique*, qui correspond aussi à l'élaboration de la transposition didactique d'une pratique sociale de référence ou d'un savoir savant).
- Construction ensuite de séquences d'enseignement-apprentissage susceptibles de développer les compétences souhaitées (*intervention*, à visée *praxéologique*, précédée souvent d'une étude de faisabilité et suivie souvent d'une étude évaluative).

- Dans certains cas plus rares, *expérimentation* (et retour ainsi à une recherche nomothétique) d'éléments de la séquence et de ses effets, selon un modèle forcément "impur" par rapport à ceux des recherches en laboratoire.

Outre la recherche déjà évoqué sur la lecture littéraire (Dufays, Gemenne, Ledur 1996), une recherche qui me semble bien illustrer cette combinaison de différentes démarches est celle que présente C. Vandendorpe dans son livre *Apprendre à lire les fables*³⁰.

Une spécificité méthodologique des recherches en didactique — et notamment en didactique de la littérature — serait donc le *passage* qui se fait couramment d'un type de recherche à un autre, et partant, le caractère *combiné, méthodologiquement pluriel* d'un grand nombre de ces recherches. C'est ce tressage fréquent des différents paradigmes que tente de figurer le tableau ci-après.

Trois paradigmes pour la recherche en didactique de la littérature

Visée, finalité	Nomothétique → régularités, lois			Herméneutique → sens, théories, modèles	Praxéologique → transformation des pratiques, des représentations		
Démarche	Expéri-mentation	Quasi-expéri-mentation	Description	Interprétation, théorisation	Faisabilité (exploration des possibles)	Intervention (recherche de développement, technologique)	Evaluation (analyse des effets d'un dispositif)
	Hypothético-déductive	Hypothético-déductive	Empirico-inductive	Empirico-inductive	Evaluative	Productive	Evaluative
Type de données	Expériences répétées et contrôlées en laboratoire	Expériences en situation réelle (sans contrôle de toutes les variables)	Discours et pratiques complexes en situation	Discours, représentations, pratiques complexes en situation	Réalités et discours complexes en situation	Savoirs savants, pratiques sociales de référence, dispositifs à construire	Réalités et discours complexes en situation
Traitement des données	Traitement statistique, analyse de discours, analyse institutionnelle, etc.						
Aboutissement	<— Retour à la théorie, progrès des connaissances				Retour à la pratique, —> aide apportée aux acteurs du terrain		

Les lignes verticales de ce tableau ne doivent pas faire illusion : si l'on admet que nombre de recherches en didactique comportent *à la fois* une perspective praxéologique (au moins indirecte) et une démarche de type nomothétique ou herméneutique, la distinction entre différents paradigmes a pour première fin de faire apparaître clairement ce pluriel des méthodes exploitables au sein d'une même recherche, lequel correspond à une pluralité de finalités.

4.3. Quels critères pour évaluer des recherches ?

Complémentairement à la question proprement méthodologique se pose celle de la *critériologie* des recherches en didactique de la littérature : que doivent-elles contenir pour pouvoir être

³⁰ C.Vandendorpe (1989). *Apprendre à lire les fables. Une approche sémio-cognitive*. Montréal : Le Préambule.

qualifiées de valables ? La réponse à cette question dépend évidemment en partie du paradigme dans lequel on se situe : les critères de qualité d'une recherche expérimentale ne sont pas ceux d'une recherche praxéologique. Néanmoins, on peut, me semble-t-il, s'accorder sur le fait que toute recherche en didactique de la littérature devrait, d'une part, comporter un certain nombre de *rubriques clés*, et, d'autre part, s'efforcer de respecter *certaines exigences communes* à toute recherche scientifique.

Les *rubriques clés* auxquelles je pense sont celles dont parle Astolfi (1994), encore lui, lorsqu'il distingue sept critères de caractérisation d'une recherche en didactique :

- Les problèmes de l'enseignement qui motivent la recherche
- Le choix du contenu d'enseignement
- L'objet de la recherche
- Les méthodologies de la recherche
- Les concepts didactiques centraux
- Les produits de la recherche
- Les orientations propositionnelles pour l'enseignement

Ce sont des rubriques analogues qui ont servi à constituer les éditions successives de l'annuaire des recherches en didactique du français langue maternelle (cf. notamment DFLM 2001) : les chercheurs y sont amenés d'une part à définir la "problématique" et les "objectifs" de leur recherche, et d'autre part à en donner une "description" qui précise le champ dans lequel ils s'inscrivent, la population concernée et les type de données recueillies, leur cadre théorique, leur méthodologie, la durée escomptée de leur recherche, le point actuel et les résultats attendus, et enfin à faire état de leurs publications antérieures dans le domaine concerné.

Quant aux *exigences de qualité* de la recherche, elles sont également les mêmes en didactique de la littérature que dans les autres domaines de recherche. On peut, avec les chercheurs de l'AECSA (2001), distinguer trois exigences fondamentales : la nouveauté des connaissances produites, la rigueur de la démarche et la communication des résultats en vue de leur discussion critique. Plus précisément, le critère de rigueur peut lui-même être spécifié en quatre "requisits" :

- “ Accepter le principe de la rigueur intellectuelle,
- faire référence à un champ théorique constitué ou en voie de constitution,
- mettre en œuvre une méthodologie précise et pertinente [nous y sommes !],
- tendre à l'objectivité du savoir. ” (Altet et Mosconi 2001 : 68).

L'analyse et la discussion de ces différents critères mériteraient bien sûr, à elles seules, un article entier (et davantage), mais je me contenterai ici de les proposer à la réflexion en attendant l'occasion d'y revenir.

5. Evolution des méthodes, évolution de la discipline

Pour achever cette réflexion par un bref regard rétrospectif, il me semble que la référence aux modèles de recherche permet d'avancer qu'historiquement, la didactique de la littérature est passée par trois situations successives³¹.

Une première époque est celle qui s'étend en gros jusqu'en 1970 et qui se caractérise par une absence à peu près totale de recherches. L'enseignement de la littérature (comme tout enseignement) est alors tenu pour un art quelque peu magique, et un relatif consensus règne tant à propos des objets à enseigner qu'à propos des méthodes d'enseignement. Pas de problème, partant pas de recherche.

La rupture de cette configuration se produit dans les années 70 à la suite des bouleversements divers (démographiques, sociologique, culturels, épistémologiques) que connaît alors le monde de l'éducation dans son ensemble : on assiste alors à l'émergence de la didactique du français comme champ de recherche et à l'éclosion d'une première vogue de recherches très ancrées dans le rapport aux "savoirs savants". Dans les publications, les revues et les colloques de didactique du français des années 70-80 — "Apprendre/enseigner à produire des textes écrits" (Namur 1986), "Diversifier l'apprentissage du français écrit" (Genève 1989) —, la didactique de la littérature reste marginalisée et est surtout marquée par l'apport des nouvelles théories du texte (analyse structurale, poétique, narratologie) et du contexte (intertextualité, analyse institutionnelle) qui attestent de la domination des *transpositions descendantes*.

Le paradigme méthodologique dominant dans cette configuration est celui des recherches théoriques, de la construction de modèles, mais il est généralement associé à des visées praxéologiques ("recherches-action", propositions d'intervention). En revanche, on ne trouve à l'époque guère de descriptions ni d'expérimentations.

Depuis 1990 environ, on assiste à l'émergence d'une deuxième vogue de recherches, plus ancrée dans le *rapport* de l'enseignant et de l'apprenant aux savoirs et au *contexte* : le triangle didactique s'ouvre en quelque sorte alors à cette quatrième dimension. Les transpositions désormais se font plus volontiers "ascendantes", comme en témoignent les thèmes de maints colloques organisés par la DFLM et par les "littéraires" : "L'hétérogénéité des apprenants" (Montréal 1992), "Pratiques enseignantes et activités des élèves en classe de français" (Montpellier 1997 puis Perpignan 1998), "Quels savoirs pour quelles valeurs ?" (Bruxelles 1998), "Le développement des compétences de l'apprenant" (Louvain-la-Neuve 2000), "Les tâches et leurs entours en classe de français" (Neuchâtel 2001).

Le mouvement vers la prise en compte toujours plus exigeante du réel des pratiques scolaires n'a cessé de s'accroître au cours des dernières années : pour la didactique de la littérature, il semble bien que la meilleure connaissance de ce "terrain" qui donne à la littérature une bonne part de sa finalité sociale constitue également le grand défi de ce début de 3^e millénaire.

³¹ Cette reconstruction historique est proche de celle proposée par J. David dans son article "Methodologies et validité des recherches en didactique du français" (*in* Marquilló 2001 : 95-98), où il n'est cependant guère question de la didactique de la littérature.

Au moment de conclure, je tiens à souligner que je me suis moi-même limité ici à exposer le résultat modeste et provisoire d'une recherche descriptive et théorique, laquelle est passible, comme toute recherche, du " principe de vérification " dont parle De Landsheere (1982) à propos des recherches historiques :

" En ouvrant [...] largement la porte à la subjectivité, on favorise l'essor du verbalisme, sinon de l'imposture. Aussi s'impose une vigilance de tous les instants, en particulier dans la **vérification de l'accord entre les divers observateurs** qui se livrent à l'évaluation qualitative. " (p. 54)

Je compte donc sur mes lecteurs pour soumettre ce que je viens d'avancer au crible de leur propre grille de lecture, et pour ne pas se priver de compléter, de nuancer et de contredire tout ce qui mériterait de l'être.

Bibliographie

- ALTET, M. et MOSCONI, N. (dir.) (2001). *Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis*. Paris : AECSE-INRP.
- ASTOLFI, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103 (pp. 5-18).
- ASTOLFI, J.-P. (1994). Didactique plurielle des sciences. Analyse contrastée de quelques publications de recherche. *Aster*, 19 (pp. 7-28).
- BOYER, J.-Y. et SAVOIE-SAJC, L. (dir.) (1997). *Didactique du français. Méthodes de recherche*. Montréal : Logiques.
- CARDINET, J. (1977). *La coordination de l'information dans le système éducatif*, Document R.77.13, Neufchâtel, IRDP.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, Genève, La pensée sauvage.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (1995). *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan (" Perspectives didactiques ").
- DE KETELE, J.-M. et ROEGIER, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- DFLM (1998). Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. Texte d'orientation. Supplément à *La lettre de la DFLM*, 16.
- DFLM. (2001). *Didactique du français langue maternelle. Recherches en cours (4^e édition)*. Lille : DFLM..
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck (" Formation continuée ").

- DUFAYS, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation. In L. COLLES, J.-L. DUFAYS, G. FABRY et C. MAEDER (dir.). *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck (" Savoirs en pratique ").
- DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck (" Savoirs en pratique ").
- FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (dir.) (2000). *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (dir.) (2001). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : Presse universitaires de Rennes.
- GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ROPÉ, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (2 vol.). Bruxelles : De Boeck.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : P.U.F. (" Que sais-je ? ").
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M .B. (1991). *L'analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck (éd. orig. : 1985).
- MARQUILLO LARRUY M. (dir.) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL – Université de Poitiers.
- REUTER, Y. (1999). Recherche en didactique et enseignement. *La lettre de la DFLM*, 25 (pp. 24-28).
- ROEGERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., GAGNE, G., ROPE, Fr. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11.
- STEINER, G. (1991). *Réelles présences. Les arts du sens*. Paris : Gallimard (éd. orig. 1989).
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.