COMMENT LA RECHERCHE DIDACTIQUE ÉVALUE LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Bertrand DAUNAY
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile – ÉA 1764

OUVERTURE

Le sens et l'utilité d'un apprentissage de la littérature se déterminent selon la *valeur* qu'on lui attribue et il est difficile, de séparer l'évaluation, comme instrument de mesure de la valeur attribuée à l'apprentissage, et la question de son sens et de son utilité – variable au demeurant selon les acteurs concernés… Or attribuer une valeur à un objet d'apprentissage, c'est faire état d'un système de valeurs et il n'est pas exagéré de dire que, sur ce point, aucun consensus ne se dessine. La volonté des premiers didacticiens, dans le sillage d'autres sciences humaines dans les années 1950, d'adosser l'étude de la littérature à la linguistique, avait pour but (si l'on met de côté les dimensions institutionnelles et personnelles qui peuvent donner d'autres motifs à ce choix) de rendre possible une évaluation des apprentissages qui ne soit pas fondé sur un système de valeurs alors mis en péril, d'un point de vue intellectuel et idéologique. Mais ce n'était jamais que vouloir substituer un système de valeurs à un autre – lequel n'a jamais cessé d'exister – et comme l'invention en matière de valeurs est sans fin, nous voici devant ce qui peut sembler une prolifération de systèmes qui, c'est le moins qu'on puisse dire, font débat, sans que puisse émerger (heureusement sans doute) un consensus sur un hypothétique « statut » de la littérature, dont l'ignorance est partagée de tous, dans la mesure où l'on n'est pas là dans le seul domaine du savoir, mais aussi dans celui de la conviction, qu'elle soit ou non étayée théoriquement.

La didactique du français se trouve dans une situation presque impossible : n'ayant pas défini ce qu'est la littérature, elle aurait du mal à définir ce qu'est un apprentissage de la littérature. Et elle ne le peut pas, si elle s'adosse aux définitions que d'autres donnent de la littérature, notamment les théoriciens de la littérature qui se réfugient assez tranquillement, comme le fait exemplairement Antoine Compagnon (1998), dans le constat de l'aporie de toute définition, ce qui ne les empêche pas d'en parler comme si elle existait, masquant cette étrange réitération de l'argument ontologique par la satisfaction du jeu bathmologique que constituerait la tentative toujours renouvelée et dans le même mouvement toujours niée d'une définition de la littérature – attitude mystificatrice qu'a bien mise en lumière Jacques Rancière (1998). Par ailleurs, on sait le peu d'attrait qu'ont les théoriciens de la littérature pour son enseignement scolaire et leur peu d'attrait pour la question des corpus ou des pratiques scolaires effectifs, qui ne valorisent pas nécessairement les œuvres ou les approches de ces œuvres qu'ils légitiment par leurs propres travaux.

Si certains didacticiens se sont risqués – et c'est tout à leur honneur – à une telle définition de la littérature (qu'on pense notamment aux travaux de Jean-Louis Dufays, d'Amor Séoud, de Catherine Tauveron, de Michel Thérien), ce n'est pas minimiser leur apport que de reconnaître que ces définitions ne sauraient faire consensus et être autre chose qu'une tentative provisoire de donner du sens à une conception de la littérature à enseigner qui justifie des propositions

MANUSCRIT. Référence de la version publiée : Daunay Bertrand (2007) « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature », dans J.-L. Dufays *dir.*, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, p. 35-43.

pratiques : c'est nécessaire évidemment, mais à condition de montrer en quoi toute définition rencontre des obstacles, empêche de prendre en compte une partie des pratiques effectives des enseignants, voire induit une évaluation qui peut entraîner une dévalorisation de certaines de ces pratiques. Autrement dit, toute définition théorique est légitime, à condition qu'elle ne devienne pas, subrepticement ou clairement, une prescription totalisante, oublieuse d'autres prescriptions possibles, qui lui sont concurrentes.

Il me semble que la didactique a tout à gagner, en ces domaines comme en quelques autres, à se définir comme *discipline de description*, engagée à comprendre les problèmes que posent, sur le plan théorique, l'idée même d'un enseignement de la littérature et sur le plan pratique, la mise en œuvre effective d'un enseignement de la littérature, sans supposer *a priori* qu'il existe, dans ces deux domaines, une seule *bonne réponse*. Délaissant quelque peu la seule approche théorique pour s'engager dans une description (donc une évaluation) des pratiques, la didactique veut, par de nombreuses études récentes, combler ce qui pouvait sembler un manque il y a quelques années et donner à l'analyse des pratiques effectives la place qui devrait lui revenir dans une discipline de recherche, selon le programme scientifique dont Marie-Françoise Chanfrault-Duchet dessinait les contours en 2001.

Mais décrire l'existant, c'est également l'évaluer, c'est encore faire état d'un système de valeurs : l'évaluation des pratiques effectives d'enseignement de la littérature est de même nature, de ce point de vue, que l'évaluation des apprentissages. Dans une période où la didactique veut s'imposer comme champ de recherche, la question même des systèmes de valeurs mis en jeu dans une évaluation des pratiques me semble cruciale. C'est cette question que je voudrais aborder rapidement ici en m'interrogeant sur la nature des évaluations didactiques des pratiques d'enseignement de la littérature, par quelques remarques concernant l'histoire récente de la didactique du français et les recherches actuelles.

1. L'ÉVALUATION DES PRATIQUES ANCIENNES

À l'origine de la didactique, la dimension militante a pu souvent guider le regard rétrospectif porté sur la tradition scolaire : ainsi, parler de « mouvement de rénovation » et l'opposer à la « configuration ancienne » (cf. Jean-François Halté, 1992, parmi d'autres), c'est dire davantage une axiologie qu'une périodisation… Ce que dit d'ailleurs André Petitjean (1998 : 5) quand, à l'occasion de la nouvelle formule de *Pratiques*, il précise que la revue continuera bien « d'analyser l'ancienne configuration didactique, *mais de façon plus historienne que polémique* » (je souligne). Ce rejet d'une critique « polémique » de l'ancien enseignement pré-didactique est notable, mais interroge rétrospectivement la possibilité, à l'époque, d'une description « historienne »… Et c'est encore une interrogation au sein de la didactique : par exemple, Claude Simard (2001 : 37), constatant « l'anti-traditionalisme affiché par la didactique du français » se demande si la recherche ne gagnerait pas « à adopter un point de vue plus ouvert et *plus explicatif* face à la tradition » (je souligne).

De fait, la critique faite à la tradition est un trait caractéristique de la didactique du français (on ne pourrait pas en dire autant de toutes les didactiques), mais il faut bien voir qu'elle s'explique au moins de deux manières différentes, qui sont même peut-être en partie inconciliables : elle peut se prévaloir de l'innovation, posée comme une valeur qui rend possible l'évaluation des pratiques ; mais elle peut se donner aussi comme le moyen de mettre en lumière ce qu'elle produit comme *effet de naturalisation* de normes ou de savoirs scolaires. Pourquoi ces deux approches sont-elles en partie inconciliables ? Parce que lorsque l'innovation devient elle-même une norme ou quand elle se justifie de choix épistémologiques qui sont eux-mêmes non

interrogés et de ce fait rapidement naturalisés, l'innovation peut fonctionner de façon très… traditionnelle.

C'est le sens de la charge virulente d'Yves Chevallard contre l'innovation en 1982 :

> « L'innovation, comme valeur idéologique, ne prend son essor que parce que l'absence d'une histoire scientifique dans le domaine de l'éducation laisse libre cours à toutes les prétentions (et parmi celles-ci, à quelques impostures – l'innovateur ne s'autorise que de lui-même) ; et, inversement, la pesée dans les consciences et dans les pratiques de l'obsession innovatrice empêche le "décollage" histoire propre au champ concerné, en interdisant d'en constituer les objets en objets d'un savoir progressif. » (Chevallard 1982 : 13 – cité par Artigue 1990 : 283).

La critique est un peu violente et je ne la reprends pas totalement à mon compte, dans la mesure où elle ne correspond qu'en partie à l'histoire de la didactique du français : si le premier constat de Chevallard lui est applicable – « l'absence d'une histoire scientifique » a fait en effet favorisé l'« essor » de « l'innovation » –, le deuxième constat me semble ne pas pouvoir s'appliquer : l'innovation a au contraire favorisé le « décollage » de la dimension théorique du champ de recherche et de la constitution des « objets en objets d'un savoir progressif ». Mais ce processus a été lui-même *progressif* et l'autonomisation de ce champ de recherche ne s'opère pas par une rupture mais par glissements ou frottements qui perdurent encore sous forme de tensions.

Car si l'idée même que « l'idéologie de l'innovation », comme la nomme Chevallard, est incompatible avec un programme scientifique me semble bien devoir être retenue, il n'en reste pas moins qu'à l'aube de la didactique, les deux formes de mise en cause de la tradition se sont nourries l'une l'autre, dans une approche militante qui à la fois critiquaient les pratiques traditionnelles du seul fait même qu'elles étaient traditionnelles (au nom de l'exigence de rénovation) et les interrogeaient (dans une démarche théorique argumentée, autrement dit selon les canons scientifiques) pour ce qu'elles portent en elles de présupposés non interrogés qui aveuglent sur ce qui les légitiment.

La critique de la littérature et de son enseignement – c'est tout un en fait – dans les années 1970 dénoncent avec beaucoup d'acharnement l'*idéologie* à l'œuvre dans la construction d'une vision de la littérature. On connaît les présupposés politiques qui fondent la critique du discours scolaire sur la littérature, ramené à l'idéologie qu'il véhicule, mais cela n'enlève rien à la démonstration théorique qui montrait comment ce discours dévoilait une théorie par défaut et naturalisait ce qui n'était jamais présenté comme un construit (théorique) mais comme un donné : la *littérature*.

Cette *critique globale* des pratiques anciennes est fondée essentiellement sur l'analyse des traités d'enseignement, des instructions officielles et des manuels, censés donner une image de la pratique d'enseignement : en témoigne la fortune de la critique de Lanson, de Clarac et du « Lagarde et Michard ».

L'importance prise par l'approche historique en didactique a modifié les choses : d'une part, le corpus construit pour tenter d'approcher les pratiques anciennes s'est élargi, aux instructions officielles et aux manuels s'ajoutant notamment des copies d'élèves, des récits de cours ou des déclarations d'enseignants sur leurs conceptions de la littérature ou de leurs pratiques. Et, surtout, on est passé à une évaluation *descriptive* qui a pu permettre, outre la compréhension de l'histoire de l'émergence de la discipline (Jey, 1998 ; Leroy, 2001 ; P. Aron, Viala, 2005) et de son évolution (Veck *dir.* 1990), une réévaluation des pratiques anciennes, jugées plus « objectivement » : c'est le cas par exemple de l'analyse des anthologies scolaires traditionnelles (Fraisse, 1985), de la pratique de la paraphrase (Daunay, 2002b), des apports théoriques de Lanson (Jey, 2004)… Autrement dit, le mode d'évaluation des pratiques anciennes a changé quand le système de valeurs qui en fondait la critique s'est trouvé lui-même interrogé dans ses fondements épistémologiques. De fait, il faut évoquer un trait intéressant

dans l'approche critique des premières années de la didactique qui voulaient mettre au jour l'impensé de la conception traditionnelle de la littérature mais qui, par le même geste, s'interdisait de voir dans les pratiques traditionnelles une conséquence de la *forme scolaire* (Vincent *dir.*, 1994) ou de la *discipline scolaire* (Chervel, 1988) : nouvel impensé, donc, né d'une approche trop univoque de la question, alors que l'on pouvait aussi bien interroger en quoi l'*extrait*, le *morceau choisi* dans les manuels relevaient d'un dispositif scolaire spécifique, presque contraint, en dehors de toute considération idéologique, quand bien même évidemment il n'est pas impossible d'analyser les deux paramètres de front, voire de les considérer comme deux faces d'un même problème, à un autre niveau de description.

Reste que, si l'analyse des pratiques anciennes n'est plus l'objet d'une évaluation négative *a priori*, on sent poindre assez souvent une description faite à l'aune de conceptions *actuelles* de la littérature. C'est ce que j'ai montré à propos de l'identification de l'explication dite traditionnelle à de la paraphrase et c'était tout l'objet d'une de mes anciennes recherches que de montrer en quoi la conception qui se donnait à voir dans certains ouvrages ou articles de l'explication de textes traditionnelle était le fruit de la naturalisation d'une conception posée comme nouvelle de la littérature, alors que l'explication traditionnelle traquait elle aussi la paraphrase mais surtout que les justifications données à l'interdit de la paraphrase ne reposait pas sur une perception très étayée du discours métatextuel actuel… et traditionnel !

Il semble que la référence assez fréquente à ce qui est considéré parfois comme une « rupture épistémologique », datant des années 1950, 1960 ou 1970, au choix, se fonde une conception de l'« évolution » historique comme progrès. Il est assez rare, par exemple, dans l'évaluation des pratiques anciennes, de faire ressortir ce qui, avant une telle « rupture épistémologique », pouvait nourrir une conception de la littérature qui, pour n'avoir plus l'assentiment de nos théoriciens littéraires actuels, ne manquait pas d'une logique théorique et pratique qui ressurgit hélas, aujourd'hui, dans les seuls discours réactionnaires auxquels on a laissé libre court dans la mesure où l'on n'a pas su penser la question de la légitimité de la tradition par rapport à des conceptions, fussent-elle étayées théoriquement, jugées plus nouvelles. Encore que la nouveauté n'ait souvent qu'un temps : dans le domaine littéraire (en France), l'aventure de la lecture méthodique est assez éclairante, quand elle est présentée en 1987 comme un « changement de paradigme » (Descotes, 1989) par rapport à l'explication de texte, pour être ramenée en 2000 à une des formes possibles de l'explication de texte (cf. Petitjean, 2001)[1].

2. L'ÉVALUATION DES PRATIQUES CONTEMPORAINES

Du reste, l'évaluation des pratiques anciennes des enseignants passait souvent par l'évaluation des pratiques jugées traditionnelles des enseignants contemporains. Et la même distance critique pouvait s'observer dans l'analyse d'un cours. Un exemple simplement, puisqu'il faut bien sélectionner… En 1983, Liliane Sprenger-Charolles proposait l'« analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte » (1983) ; voici comment elle commente la retranscription d'un extrait du propos d'un enseignant dans une classe de quatrième, qui consiste en l'explication du « Fleuriste » de La Bruyère :

> « Le portrait du fleuriste est étudié en lui-même, l'explication ne "*décolle*" pratiquement pas du texte, du *mot à mot* (du *littéral*) […]. Le commentaire, la glose, ne peut donc être qu'une *aporie* vu qu'elle n'amènera jamais qu'*à dire moins bien ce que l'auteur exprime parfaitement*. D'où le *danger* de la *redite pure et simple*,

1. Il serait d'ailleurs intéressant de s'interroger sur le fait que les recherches didactiques ont plus souvent porté sur ce qui relève de l'innovation – la lecture méthodique ou l'écriture d'invention, par exemple – que sur ce qui relève de la tradition : l'explication de texte, la dissertation ou le commentaire sont, me semble-t-il, moins prisés...

de la *tautologie* : par exemple "*le fleuriste a un jardin dans un faubourg*" veut dire qu'"*il y a un jardin dans un faubourg*". » (Sprenger-Charolles 1983 : 58 *sq.* – je souligne).

Il faut noter la multiplication des termes qui dévalorisent le discours de l'enseignant : la dévalorisation tient au sens même des mots pour tout locuteur francophone (« aporie », « moins bien », « danger », voire « tautologie »), mais est surdéterminée par le système de valeurs sous-jacent qui nie la validité voire la pertinence d'un certain mode de discours sur la littérature (les mots « décoller », « mot à mot », « littéral », « redite », notamment, sont assez parlants). C'était là un simple article ; mais tout un livre a pu être écrit sur ce mode, dix ans plus tard : Michel Schmitt, dans ses *Leçons de littérature* (1994), retranscrit pour les analyser huit explications de textes faites en cours, en faisant une évaluation dépréciative (qui emprunte à la phraséologie des rapports de concours) fondée sur les conceptions théoriques qui, elles, ne sont jamais discutées (pour une critique de ce discours, cf. Daunay, 2002a : 28 *sq.*).

Une autre logique que la dévalorisation est possible dans l'analyse des pratiques, comme l'attestent les travaux de Bernard Veck et de ses équipes. On sait leur importance dans la connaissance, au-delà des prescriptions et des recommandations, de ce qui s'enseigne effectivement au lycée, grâce à l'analyse qu'ils ont proposée de copies d'élèves, de déclarations d'enseignants sur leurs conceptions de la matière, de pratiques de classes, de listes proposées par les enseignants au baccalauréat… Dans un de ses ouvrages, Bernard Veck (dans Veck *dir.*, 1994 : 205) observe la permanence d'une « configuration traditionnelle » qui « continue à se manifester et à organiser plus ou moins […] les dispositifs et les activités disciplinaires ». Veck précise que l'expression est utilisée « par commodité, et sans que pour autant l'adjectif prenne un sens péjoratif », mais sa présentation de la « configuration traditionnelle » pour n'être pas « péjorative », n'en laisse pas loin le goût d'un jugement de valeur, quand est mis, en regard de cette description, « le soupçon que fait peser depuis plusieurs décennies sur la stabilité du sens l'avancée des sciences du langage et des sciences humaines » (*ibid.* : 206). L'écart entre les recherches actuelles et la discipline traditionnelle apparaît alors :

> « Par là, c'est l'édifice disciplinaire entier qui est concerné. Les approches contemporaines de la littérature, quand elles ne les rejettent pas, n'abordent pas sans de multiples précautions théoriques et méthodologiques des notions comme celles de "valeurs", d'"auteur", d'"intentionnalité", etc. » (Veck *dir.* 1994 : 206).

J'ai cité ces trois exemples parce que, selon des modalités différentes, ils réalisent une caractéristique qui n'est pas absente de certaines analyses didactiques des pratiques effectives : l'évaluation de ces dernières à l'aune d'une conception de la littérature ou de son enseignement qui, pour être assurément étayée et raisonnée, n'envisage pas d'autre critère d'évaluation que la construction théorique universitaire. Et l'on voit bien en quoi une telle approche est directement issue de l'approche initiale de la didactique qui concevait la tradition de l'enseignement comme une sorte de résidu pré-théorique[2]. Car le constat est le même depuis près de 40 ans concernant les pratiques enseignantes : l'écart se creuse entre les conceptions théoriques issues des études littéraires universitaires et l'enseignement de la littérature.

À cet égard, il est intéressant de faire référence au *français tel qu'on l'enseigne* de Frank Marchand, qu'on a pu (cf. Hébrard, 1995) considérer comme le premier ouvrage de didactique. L'apport de cet ouvrage à la didactique fut considérable en ce qu'il permit de fonder les réflexions théoriques sur une analyse objective des pratiques. Ce qui frappe en effet dans l'ouvrage de Marchand est l'effort de description objective, c'est-à-dire dénuée de jugements de valeur et de termes dépréciatifs.

2. On pourra objecter que ces exemples sont anciens… Mais on m'accordera sans doute aussi qu'un tel discours se retrouve souvent aujourd'hui et que si j'ai renoncé à donner des exemples contemporains de même nature, c'était pour éviter de constituer un florilège qui aurait été déplacé, quand les références à des exemples plus canoniques étaient rhétoriquement plus pertinents…

Mais on sait que Marchand était un des représentants des tenants de la « rénovation », ce qui lui fait dire en conclusion :

> « On pourra trouver que l'écart est grand entre l'état de la pratique pédagogique tel que nous l'avons dépeint et le degré d'avancement des études expérimentales ou théoriques dont rendent compte les revues. Cet écart correspond cependant, pour l'essentiel, à la réalité. […] Cet état de choses est en train de se modifier. Nous devons compter beaucoup sur la réforme de la formation initiale des maîtres pour faire disparaître ce clivage regrettable entre la pratique et la théorie […]. Il faudrait aussi que le "recyclage" des maîtres en activité soit intensifié. » (Marchand 1971 : 209).

Étant donné le développement considérable, depuis cette période, des études théoriques concernant la littérature et son enseignement – et particulièrement des études didactiques –, il y a fort à parier que l'écart ne fera que se creuser et que l'évaluation des pratiques, fût-elle objective, continuera à disqualifier les pratiques, même sans le vouloir, si le seul critère d'évaluation est le savoir théorique disponible (littéraire ou didactique).

Et l'appel à la nécessité de la formation des enseignants, conçue négativement (c'est-à-dire fondée sur le constat d'un écart entre théorie et pratique, dans une logique de *recyclage*, comme on l'appelait parfois à l'époque de Marchand), ne cessera jamais. Bien sûr, la formation continue des enseignants est une nécessité, mais cette nécessité ne tient pas à l'écart supposé entre leurs savoirs et les savoirs disponibles, ni entre ces derniers et les pratiques des enseignants, mais à la logique même de l'enseignement qui est de toujours mieux penser ses pratiques. Ce qui passe par leur constante mise en cause, certes, mais aussi par leur constante légitimation, au regard non seulement des savoirs ou des conceptions nouvelles, mais aussi des contraintes effective des situations scolaires et de la tradition scolaire. Et si celle-ci ne saurait manquer d'être *discutée* – au sens théorique fort de ce mot – rien ne justifie qu'elle le soit plus que les théories ou les savoirs nouveaux, pour éviter que, du socle théorique auquel ils sont empruntés, ils ne transmuent vite en croyance.

Or, qu'une certaine conception traditionnelle de la littérature perdure dans l'enseignement de la littérature, du primaire au secondaire, comme toutes les études le montrent, peut s'expliquer au moins autant par la difficulté de cerner les savoirs nouveaux (construits par les disciplines qui prennent la littérature pour objet ou par la didactique) que par le rôle structurant de la tradition disciplinaire dans la constitution des objets d'enseignement, qu'il s'agisse des savoirs en jeux ou des méthodes mises en œuvre (cf. Chervel, 1988). Une réelle prise en compte de la tradition et des contraintes de l'enseignement effectif dans la description des pratiques a des chances de modifier le regard évaluatif sur ces pratiques, qu'une approche centrée sur les théories disponibles en matière de littérature peut aisément rendre négatif.

CONCLUSION

À mon sens, la compréhension du sens et de l'utilité d'un enseignement de la littérature passe par une évaluation des pratiques qui soit dégagée du jugement de valeur, c'est-à-dire de l'analyse informée essentiellement par des conceptions théoriques qui se donnent comme en rupture avec les pratiques effectives. Ce qui oblige aussi à une exigence méthodologique qui consiste à différer toute prescription univoque qui, à l'heure actuelle des connaissances qu'offre la didactique, a des chances de relever d'une prise de position, non d'un résultat scientifique. Il me semble que ce n'est pas toujours le cas dans le programme scientifique collectif en train d'émerger dans la didactique du français, qui consiste à décrire les pratiques effectives : dans un article à paraître sur les recherches en didactique de la littérature, Jean-Louis Dufays et moi-même observions la persistance d'une « posture de prescription » dans certaines recherches.

Cela n'est pas propre aux études didactiques portant sur l'enseignement de la littérature : Claude Simard (2001 : 37) observait que, dans les ouvrages théoriques de didactique qu'il analyse, « le discours prescriptif est vu avec méfiance et même évité pour la présentation des modèles et des démarches générales », mais notait auparavant (*ibid.*, p. 36) que la réflexion didactique « ne peut éviter de produire à certains moments un discours régulateur, voire prescriptif, destiné à indiquer, du moins à suggérer, des manières de faire ». Déjà en 1988, Sophie Moirand, dans son analyse des discours de la revue *Le Français dans le monde* entre 1961 et 1981, distinguait ce qu'elle appelle le « discours A », à visée normative et prescriptive, et le « discours B », dont la scientificité tient au fait qu'il « exhibe son hétérogénéité ». Pourtant, notait Moirand, ce dernier n'est pas toujours exempt de normativité ; elle observe, à propos des interventions des auteurs citants dans leur énoncé :

> « Ils surgissent parfois pour "proférer" certaines assertions, voire évidences, certains conseils, voire prescriptions, qui relèvent tout autant d'un discours didactique à visée d'imposition que d'un discours magistral ou discours d'autorité de facture scientifique (et donc pas seulement explicitement "composé", "hétérogène") […] ou glisser leurs appréciations qui viennent alors renforcer le poids des "mots" empruntés/attribués à d'autres mais dont l'auteur citant se sert […] afin de développer ses propres conceptions. » (Moirand 1988 : p. 540).

Il y aurait lieu d'interroger les recherches didactiques actuelles sur l'enseignement de la littérature avec les mêmes instruments de l'analyse du discours qu'utilise Moirand : sans doute serait-il possible d'observer les mêmes tensions entre les discours. Tension constitutive, comme je l'ai dit plus haut, de la didactique dès ses débuts, mais qui ne saurait subsister trop longtemps sans faire courir le risque à notre discipline de n'être jamais perçue autrement que comme une entreprise de normalisation et non comme une discipline de recherche destinée à apporter des connaissances nouvelles sur l'enseignement du français et/ou de la littérature.

Références

ARON P., VIALA A. (2005), *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF (Que sais-je ?).

BISHOP M.-F. (2005), « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », in *Repères*, 32, pp. 9-27.

CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2001), « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques », in M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE, A. ROUXEL (éd.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, pp. 115-122.

CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.

CHEVALLARD Y. (1982), « Sur l'ingénierie didactique », Texte préparé pour la deuxième École d'été de didactique des mathématiques, Orléans, juillet 1982.

COMPAGNON A. (1998), *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.

DAUNAY B. (2002a), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaire de Vincennes.

DAUNAY B. (2002b), *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang.

DAUNAY B., DUFAYS J.-L. (à paraître), « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », in *Lettre de l'AIRDF*, 40, Namur, AIRDF.

DESCOTES M. (1989), *La lecture méthodique*, Toulouse, CRDP.

FRAISSE E. (1985), « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », in *ÉLA*, 59, pp. 102-109.

HALTÉ J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF (Que sais-je ?).

HÉBRARD J. (1995), « *Le Français tel qu'on l'enseigne* : une méthode, un témoignage », in *ÉLA*, 99, pp. 5-10.

JEY M. (1998), *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

JEY M. (2004), « Gustave Lanson : de l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », in *Le Français aujourd'hui*, 145, pp. 15-22.

LEROY M. (2001), *Peut-on enseigner la littérature française ?*, Paris, PUF.

MARCHAND F. (1971), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.

SCHMITT M. P. (1994), *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan.

ARTIGUE M. (1990) « Ingénierie didactique », in *Recherches en didactique des mathématiques*, 9/3, pp. 283-307.

MOIRAND S. (1988), *Une histoire de discours… Une analyse des discours de la revue « Le Français dans le monde », 1961-1981*, Paris, Hachette.

PETITJEAN A. (1998), « Pratiques a 25 ans », in *Pratiques*, 97-98, pp. 3-5.

PETITJEAN A. (2001), « Nouveaux programmes et recherches en didactique de la littérature », in M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE, A. ROUXEL (éd.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, pp. 57-59.

RANCIÈRE J. (1998), *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette.

SIMARD Claude (2001) « Bases épistémologiques de la didactique du français langue première », in M. MARQUILLÓ LARRUY (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, pp. 31-38.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », in *Pratiques*, 40, pp. 51-76.

VECK B. (dir.) (1990), *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP.

VECK B. (dir.) (1994), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP.

VINCENT G. (dir.) (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.