

L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte

Suzanne Richard

Volume 26, numéro 1, 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085403ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085403ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181–207. <https://doi.org/10.7202/1085403ar>

Résumé de l'article

Afin de contribuer à l'épistémologie de la didactique de la littérature, nous avons mené une recherche doctorale visant à identifier et à hiérarchiser les finalités de l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité pré-universitaire, dans la perspective de la construction d'un modèle didactique de cet enseignement. Notre recherche a fait appel à deux démarches d'investigation complémentaires. La première consiste en une analyse documentaire de type analyse de contenu. Cette analyse descriptive et critique a été suivie d'une démarche interprétative afin de comprendre les finalités assignées à cet enseignement. Le choix d'une approche méthodologique mixte, qui combine des éléments quantitatifs et qualitatifs, nous semble inusité et prometteur pour la recherche en didactique de la littérature, un champ encore trop souvent imprégné d'implicites et de flous méthodologiques.

L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature.

Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte.

Suzanne Richard, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Afin de contribuer à l'épistémologie de la didactique de la littérature, nous avons mené une recherche doctorale visant à identifier et à hiérarchiser les finalités de l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité pré-universitaire, dans la perspective de la construction d'un modèle didactique de cet enseignement. Notre recherche a fait appel à deux démarches d'investigation complémentaires. La première consiste en une analyse documentaire de type analyse de contenu. Cette analyse descriptive et critique a été suivie d'une démarche interprétative afin de comprendre les finalités assignées à cet enseignement. Le choix d'une approche méthodologique mixte, qui combine des éléments quantitatifs et qualitatifs, nous semble inusité et prometteur pour la recherche en didactique de la littérature, un champ encore trop souvent imprégné d'implicites et de flous méthodologiques.

Mots-clés

DIDACTIQUE, LITTÉRATURE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE MIXTE, ANALYSE DE CONTENU

Introduction

La didactique du français langue première est une discipline relativement jeune si on la compare aux disciplines où elle puise ses référents théoriques comme la linguistique ou la psychologie. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1970 qu'on a commencé à la voir émerger comme champ de recherche.

Si la didactique du français langue première est jeune, la didactique de la littérature l'est plus encore. La difficulté de situer la place de la littérature au sein de la discipline français explique sans doute en partie la difficulté de la didactique de la littérature à se faire reconnaître comme discipline et justifie certainement aussi sa quête d'identité constante, mais une autre raison de ce relatif retard est certes liée à la recherche dans le domaine lui-même. Il existe

effectivement peu de recherches en didactique de la littérature et quand il y en a, elles sont souvent peu loquaces sur leur méthodologie. Or, si l'on espère développer une communauté de chercheurs en didactique de la littérature, une réflexion méthodologique s'impose. En effet, à l'instar de Dufays (2001, p. 8), nous croyons que «la crédibilité des recherches repose largement, sinon prioritairement sur la rigueur de leur méthodologie». C'est pourquoi, dans l'article qui suit, nous expliciterons la méthodologie retenue dans le cadre de notre recherche doctorale en didactique de la littérature.

Nous décrirons d'abord le contexte, la problématique et les objectifs de recherche pour ensuite exposer chacune des étapes de notre recherche qui s'inscrit dans une approche méthodologique mixte, liant la recherche quantitative et la recherche qualitative. Ce choix méthodologique vise à donner des éclairages différents et complémentaires sur la didactique de la littérature et permet d'enrichir, nous le souhaitons, la réflexion méthodologique et les résultats de recherche eux-mêmes (Pinard, Potvin & Rousseau 2004).

Contexte et problématique de la recherche

La discipline « français » a une place à part parmi les disciplines scolaires. La langue — objet d'apprentissage dans la classe de français et moyen d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires — donne forme au langage, qui est l'outil premier de l'activité humaine, car le développement de la pensée est déterminé par le langage (Vygotski, 1985).

Si la fin de l'éducation est de former un citoyen du monde, capable de jugement et de raison, et que les finalités de l'éducation sont principalement de permettre le développement de la pensée créatrice, des facultés intellectuelles, du jugement, de l'autonomie et du sens des responsabilités (Legendre, 1993), les finalités de l'enseignement du français langue première se conjuguent aux finalités de l'école. Le langage constituant le principal moyen par lequel les êtres humains entrent en relation et communiquent les uns avec les autres, la classe de français est en effet le lieu privilégié pour amener les élèves, par la lecture, l'écriture et la communication orale, à participer à la vie sociale, culturelle et démocratique de la société dont ils font partie et à s'ouvrir aux autres cultures. Par la lecture de textes variés, par l'écriture et la communication orale, les élèves développent leur sens civique et leur esprit critique. Ils apprennent que les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée; les mots lui donnent naissance par un mouvement allant et venant de la pensée au mot et du mot à la pensée (Schneuwly & Bronckart, 1985).

La littérature, qui est l'une des composantes de l'enseignement du français langue première, est un moyen privilégié pour l'atteinte de plusieurs des finalités poursuivies par l'école et par la classe de français, ainsi que l'affirme Yves Reuter :

La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... (Reuter, 1999, p. 197)

Ces finalités se superposent en classe sans jamais être véritablement bien définies et encore moins articulées les unes aux autres. Elles reposent, de surcroît, sur des conceptions différentes de la littérature, empruntant tour à tour aux critères *internes* ou *externes* de littérarité. La définition de la littérature est en effet plurielle et il y a différentes façons de cerner l'objet.

Ce manque de consensus sur la littérature et sur les finalités assignées à son enseignement explique en partie les hésitations et les divergences qu'on observe quant à la désignation même du domaine scientifique et scolaire. Les auteurs utilisent en effet différentes désignations :

1. didactique de la littérature¹ (Simard, 2001a; Legros, 2000; Canvat, 2000; Fourtanier & Langlade, 2000; Rouxel, 1996; Reuter, 1996; Thérien, 1996; Petitjean, 1990);
2. didactique du texte littéraire (Biard & Denis, 1993);
3. didactique des textes littéraires (Langlade, 2000);
4. didactique de la lecture littéraire (Rouxel, 1996);
5. didactique de la lecture littéraire des textes (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996; Reuter, 1995; Rosier & Pollet, 1994; Thérien, 1992);
6. didactique de la lecture du texte littéraire (Collès; 1994).

Certaines de ces désignations sont conceptualisées et argumentées, mais la plupart ne le sont pas et sont employées comme simples synonymes les unes des autres². Ces divergences conceptuelles expliquent sans doute aussi la grande dispersion des cadres théoriques utilisés dans l'enseignement et dans les travaux de recherche.

Objectifs de recherche

Aucune discipline scolaire ne peut réellement atteindre ses objectifs sans réflexion systématique et rigoureuse à propos de ses finalités, puisque ce sont celles-ci qui déterminent les contenus à privilégier ainsi que les démarches et les méthodes à utiliser en classe (Legros, 2000; Canvat, 2000; Chartrand & Simard, 1996). C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche doctorale, nous nous sommes concentrées sur les finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture des textes littéraires à l'école secondaire.

Notre recherche vise principalement trois objectifs :

1. identifier et préciser les finalités de l'enseignement de la littérature à l'école, dans la scolarité pré-universitaire;
2. clarifier le métalangage et dégager des concepts-clés relatifs à la discipline;
3. proposer une représentation et une organisation pertinente et cohérente des finalités de l'enseignement de la littérature dans l'objectif de jeter des bases pour un modèle didactique.

Méthodologie de la recherche

Le type de recherche

Cette recherche est théorique ou conceptuelle (Van der Maren, 1996; Gagné, Lazure, Spenger-Charolles & Ropé, 1989); elle vise à théoriser une partie de l'épistémologie du champ de la didactique du français, plus particulièrement le concept de finalités de l'enseignement de la littérature à l'école secondaire. Pour cela, nous faisons appel à deux démarches complémentaires : une démarche descriptive explicative (Gagné et al., 1989) suivie d'une démarche interprétative (Dufays, 2001). Elle emprunte à deux méthodologies : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

Dans un premier temps, afin de préciser et de clarifier les finalités de l'enseignement de la littérature dans la scolarité pré-universitaire, nous choisissons de décrire des discours. Le corpus de textes retenus s'inscrit dans les mouvements de rénovation de la didactique de la littérature depuis les trente dernières années au Québec, en Belgique et en France. La stratégie d'analyse privilégiée est l'analyse de contenu.

Dans un second temps, nous expliquerons et interpréterons les données recueillies. Nous effectuerons des synthèses des données collectées et nous formulerons des relations entre les concepts recueillis. Cette combinaison originale des deux approches (qualitative et quantitative) nous permettra de mieux comprendre la didactique de la littérature, de faire des projections et des propositions qui pourront éventuellement servir de base à la construction d'un modèle didactique pour l'enseignement de la littérature.

L'analyse de contenu et ses limites

Selon les auteurs consultés (Bardin, 2001; Robert & Bouillaguet, 1997; Landry, 1992; L'Écuyer, 1987 et 1990; Mucchielli, 1988; Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes³ utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs⁴.

L'analyse de contenu permet de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, la signification des messages contenus dans le matériel

consulté. La mise en relation des textes permet de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble de celui-ci. Étant donné que l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite mais également d'un contenu implicite, les risques de dérapage dû à la subjectivité sont très présents. C'est pourquoi la catégorisation et le codage doivent être faits de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données.

Selon Van der Maren (1996) et Mucchielli (1988), deux types de biais sont à surveiller lors du traitement des données. Il s'agit des biais affectifs et des biais idéologiques, les premiers étant directement liés aux émotions et à la sensibilité du chercheur alors que les seconds sont en lien avec son idéologie et sa théorie *a priori*. Pour contrer ces biais, nous devons nous assurer de l'objectivité de notre compréhension du sens des unités recueillies et nous assurer de l'objectivité, de la clarté et de la pertinence des catégories élaborées et des codes retenus. Aussi, trois actions ont été prévues.

D'abord, nous avons eu recours à une première validation des catégories et des codes choisis sur un petit échantillon de textes (Landry, 1992). Un codage inversé a aussi été réalisé afin de vérifier la fiabilité des codes et des catégories (Van der Maren, 2001). Cela nous a permis de nous assurer de la stabilité, de la reproductibilité et de l'exactitude de nos résultats (Landry, 1992). Ces deux premières opérations ont d'abord été effectuées par nous, ce qui nous a permis d'ajouter, de préciser ou d'éliminer certaines catégories. Des rubriques ont été créées et ensuite redéfinies. Nous avons également demandé à deux autres chercheurs-didacticiens de valider nos catégories. La description de cette validation et les résultats sont présentés plus loin. Enfin, comme « il appartient au chercheur d'apporter lui-même la preuve de son objectivité, de la construire (comme il en va de toute démarche scientifique) par l'apparat critique de nature épistémologique dont il accompagne la présentation de son étude. » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 29), nous rendons notre démarche transparente et ce, du début à la fin.

Les principales phases de l'analyse de contenu

On distingue généralement trois grandes phases dans le déroulement de l'analyse de contenu⁵ : la collecte des données pour la préanalyse, le codage des données, le traitement des données.

Collecte des données pour la préanalyse

Cette première étape consiste à organiser le travail. Il s'agit de délimiter, après un premier tri du matériel recueilli — que Bardin (2001) appelle « lecture flottante » — le corpus sur lequel l'analyse prendra appui. Cette première phase, selon Bardin (2001) et L'Écuyer (1990), vise principalement trois objectifs, non nécessairement chronologiques, mais très liés entre eux : choisir les documents tout en se donnant une vue d'ensemble; formuler des hypothèses et des objectifs

pour l'analyse proprement dite; élaborer des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale.

La constitution du corpus doit obéir, selon Bardin (2001), à quatre règles principales :

- la règle de l'exhaustivité, complétée par la non-sélectivité;
- la règle de la représentativité;
- la règle d'homogénéité;
- la règle de pertinence par rapport à l'objectif de recherche.

Dans la présente recherche, seuls les périodiques s'adressant spécifiquement aux chercheurs et aux formateurs en didactique du français ainsi qu'aux enseignants de français de l'ordre secondaire du Québec, de la Belgique et de la France ont été retenus⁶. Il s'agit de la revue *Québec français* au Québec⁷; des revues *Enjeux* et *Français 2000* pour la Belgique et des revues *Pratiques*, *La Lettre de l'Association DFLM*⁸, *Le Français aujourd'hui* et *Recherches* pour la France⁹. Cet échantillon à partir duquel s'est effectuée la préanalyse pour la constitution du corpus, et éventuellement l'analyse de contenu, rencontre les quatre principales règles énoncées précédemment. Comme l'ensemble des numéros a été pris en compte, il y a **exhaustivité**. Ce choix est également **pertinent** en regard de la problématique exposée et des objectifs de recherche qui en découlent. Enfin, ces revues spécialisées sont **représentatives** du domaine étudié. Bien sûr, nous aurions pu retenir d'autres sources pour notre analyse (instructions officielles, programmes, manuels scolaires, thèses de doctorat, etc.), mais en vertu de la règle d'**homogénéité**, le choix des périodiques était plus judicieux, car ce sont des instances discursives importantes étant donné qu'ils sont les organes essentiels de diffusion, de réflexion et de théorisation pour les chercheurs, les formateurs et les enseignants de français langue première. Ce sont donc des outils privilégiés pour trouver, par une analyse de contenu explicite et implicite, les finalités recherchées.

Cette collecte des données pour la préanalyse s'est subdivisée en trois temps, soit un premier, un deuxième et un troisième tri.

Le 1^{er} tri

Dans un premier temps, nous avons parcouru le sommaire de chacun des périodiques afin de classer les articles qui s'y trouvent¹⁰. Ce premier tri nous a permis d'établir les catégories qui ont servi à dresser un premier bilan quantitatif. Ces catégories devaient être suffisamment précises pour être exclusives. Elles ont été induites du contenu recueilli et des mots-clés¹¹.

Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement

effectué en raison des caractères communs de ces éléments.
(Bardin, 2001, p. 150)

Nous avons, bien sûr, veillé à la qualité de nos catégories. Lors du premier tri, nous en avons retenu une soixantaine, élaborées par une observation empirique des textes (Tableau 1). Elles correspondent, en gros, aux catégories retenues par Gagné et al. (1989)¹².

Tableau 1
Catégories retenues lors du 1^{er} tri de la préanalyse

Approche par compétences	Interactions lecture/écriture/oral
Arrimage des ordres d'enseignement	Interactions verbales en classe
Audio-visuel/cinéma	Interculturalisme/allophones
Bilinguisme/survie de la langue	Interdisciplinarité/transdisciplinarité
Communication orale	Langue et société
Compétences langagières à l'université	Langue maternelle autre que le français
Culture	Latin
Dialogal (type ou séquence)	Lecture
Didactique du français (épistémologie, méthodologie)	Lexique
Difficultés d'apprentissage	Linguistique
Droits d'auteur	Littératie
Écrits professionnels	Littérature
Écriture	Manuels scolaires
Éducation des adultes	Motivation
Enseignement stratégique	Pédagogie de la communication
Évaluation	Pédagogie différenciée
Exercices	Pédagogie du projet
Expression dramatique	Pédagogie générale
FLS/FLE	Perceptions des élèves
Formation continue	Préscolaire
Formation des maîtres	Programmes/instructions officielles
Formation technique	Propositions didactiques
Français ailleurs dans le monde	Questionnaires de compréhension de texte/lecture
Français au travail	Socialisation
Gestion pédagogique de la classe	Stéréotypes/topoï/script
Goût/plaisir de lire	Textes non littéraires
Grammaire et orthographe	TIC
Institution scolaire	Travail de groupe/travail coopératif
Interactions lecture/écriture	Typologie de texte

Les articles ont été classés et comptés à partir de ces catégories. Pour se retrouver dans une catégorie, l'article devait porter **principalement** sur celle-ci. Ainsi, un article classé dans la catégorie *lecture* devait porter principalement sur le processus de lecture ou sur son enseignement-apprentissage. Si l'article

traitait plutôt des textes descriptifs courants, même s'il était question de lecture, il a été classé dans la catégorie *textes non littéraires*. Une exception toutefois : dès qu'il était question de littérature, l'article était classé sous cette catégorie lors du premier tri, puisque c'est l'objet principal de cette recherche. Ainsi, même s'il était question de formation des maîtres, par exemple, si ce dont on traitait était la formation des maîtres en littérature, l'article était classé sous la catégorie *littérature*. En effet, nous avons donné un sens très large à la catégorie *littérature* dans un premier temps, pour respecter notre critère d'exhaustivité.

C'est à partir du titre principalement que nous avons classé les articles lors de ce premier tri. Cependant, nous avons parfois été obligée de parcourir l'article (sous-titres, premier paragraphe, mots-clés...) afin de bien le classer si le titre n'était pas suffisamment explicite. Par exemple, un article ayant pour titre *Formation littéraire et compétences de communication*¹³ est facile à classer alors qu'on ne peut pas en dire autant d'un autre portant le titre *Une enquête en suspicion légitime*¹⁴.

Nous nous sommes vite rendu compte que cette tâche de préanalyse serait extrêmement laborieuse si nous nous astreignions à l'exécuter à la main. Nous avons donc élaboré un système de fiches électroniques sur support informatique pour nous permettre d'alléger ce premier tri.

Sur chacune des fiches du premier tri, nous retrouvons le titre du périodique et sa provenance, le numéro et la date de publication, le nombre d'articles au total et le nombre d'articles pour chacune des catégories retenues. Nous précisons également s'il s'agit d'un numéro spécial ou non. Nous reproduisons ci-dessous (Figure 1) une de ces fiches à titre d'exemple.

The screenshot shows a software window titled "Fiches.fp5" with a "Saisie" (Data Entry) tab. On the left, there is a sidebar with "Fiches : 659" and "Triées". The main area contains a form with the following fields and options:

- Navigation icons:** Nouvelle fiche, Supprimer fiche, Rechercher fiche.
- Form fields:**
 - Périodique:** Enjeux
 - Date de la revue:** 82 -09
 - no de la revue:** 1
 - Nombre d'articles total:** 7
 - no spécial:** Oui Non
 - Liéu de publication:** Belgique
 - Littérature:** Oui Non
- Buttons:** Mode Liste, Tri #2, Résumé, Finalités.
- Table:**

Catégories premier tri	Combien d'articles
Formation continue	1
Formation des maîtres	1
Grammaire et orthographe	2
Littérature	2
Linguistique	1

Figure 1 : Exemple de fiche : premier tri

Le 2^e tri

Un second tri nous a permis ensuite de classer, de catégoriser et de compter tous les articles portant sur la littérature. Encore ici, c'est principalement à la lecture du titre que nous avons pu catégoriser chacun des articles, mais il nous a fallu, à l'occasion, faire un survol du texte afin de le classer correctement. Nous reproduisons ci-dessous (Figure 2) un exemple d'une fiche du deuxième tri.

Genre et catégorie littéraire		Nombre d'articles
Roman		1

Institution littéraire et pratiques culturelles		Nombre d'articles
Littérature Nationale		1
Histoire littéraire		2

Enseignement/apprentissage de la littérature		Nombre d'articles
Démarche d'analyse littéraire en classe		2
FLE/FLS		1
Culture/diversité/ouverture		1
Finalités		1

Figure 2 : Exemple de fiche : deuxième tri

Les catégories retenues lors de ce second tri relèvent évidemment du littéraire. Nous avons trois regroupements principaux qui nous permettent de classer tous les articles retenus. Pour créer ces rubriques, nous nous sommes inspirée des regroupements proposés par Simard (1997b), Rosier, Dupont et Reuter (2000) et Dufays (2001). Ces trois rubriques sont les suivantes : *Genres et catégories littéraires*; *Institution littéraire et pratiques culturelles*; *Enseignement/apprentissage de la littérature*.

Sous la rubrique *Genres et catégories littéraires* (Tableau 2) sont regroupés les articles qui traitent de la littérature comme objet d'étude. Il s'agit de savoirs propres aux textes littéraires comme les genres littéraires (bande dessinée, conte/légende, fable, nouvelle, paralittérature, poésie, récit de vie, roman, théâtre, etc.), les thèmes et les valeurs associés à la littérature, mais on retrouve aussi sous cette rubrique des articles qui traitent de la notion de genre en général, de la littérature de jeunesse et des albums pour enfants. Ce sont des connaissances d'ordre analytique dont il s'agit ici (Simard, 1997b).

Tableau 2
Catégories retenues lors du 2^e tri de la préanalyse
Rubrique *Genres et catégories littéraires*

Album pour enfants	Monologue	Récit de vie
BD	Notion de genre	Roman
Chanson	Nouvelle Paralittérature	Scène/séquence
Conte/légende	Personnage	Théâtre
Essai	Poésie	Thème
Fable	Récit	Valeur
Littérature de jeunesse		

La rubrique *Institution littéraire et pratiques culturelles* (Tableau 3) regroupe les textes traitant des connaissances propres au champ littéraire et ceux qui relèvent des pratiques culturelles. On y retrouve donc des textes sur l'histoire littéraire et sur l'institution littéraire, mais aussi ceux qui proposent une réflexion sur la littérature nationale, les programmes et les instructions officielles¹⁵. Se retrouvent également sous cette rubrique les textes sur les agents du monde littéraire (écrivains, public lecteurs, éditeurs, critiques, etc.). Il s'agit ici des savoirs d'ordre historique et sociologique sur la littérature (Simard, 1997b).

Tableau 3
Catégories retenues lors du 2^e tri de la préanalyse
Rubrique *Institution littéraire et pratiques culturelles*

Bibliothèques	Littérature nationale
Champ littéraire	Programmes de français/instructions officielles
Corpus	Public lecteurs
Écrivain/auteur Habitudes de lecture	Institution littéraire
Histoire littéraire	Littérature et enseignement

En ce qui concerne les textes classés sous *Enseignement/apprentissage de la littérature* (Tableau 4), ils s'intéressent principalement à ce qui se passe dans la classe de français. Il s'agit donc entre autres d'approches diverses, de démarches d'analyse littéraire, de compréhension et d'interprétation du texte littéraire, de manuels et d'évaluation. On retrouve essentiellement sous cette rubrique des façons de faire, des méthodes et des techniques (Dufays, 2001). C'est aussi sous cette rubrique que nous avons classé les textes qui visent au développement du goût de lire et des habitudes de lecture et ceux qui traitent spécifiquement des finalités de l'enseignement de la littérature.

Tableau 4
 Catégories retenues lors du 2^e tri de la préanalyse
 Rubrique *Enseignement/apprentissage de la littérature*

Approche sémiotique/narratologie	Interactions lecture/écriture
Approche sociologique	Interprétation du texte littéraire
Cinéma/audio-visuel/télé	Langue et littérature
Compréhension du texte littéraire	Manuels scolaires
Cours d'histoire et littérature	Manuscrits d'écrivains
Culture/diversité/ouverture	Œuvre intégrale ~ extrait
Démarche d'analyse littéraire en classe	Pédagogie de la réception/effets littéraires
Dissertation littéraire	Perceptions/représentations
Écriture littéraire	Proposition didactique
Enseignement littéraire à l'université	Questionnaire de compréhension
Évaluation/certification	Récit écrit/récit oral
Finalités	Savoirs à enseigner
FLE/FLS	Stéréotypes/topoï/script
Goût/plaisir de lire	Texte littéraire ~ texte non-littéraire

Le 3^e tri

Le second tri complété, nous avons fait une première lecture des articles retenus sous chacune des trois rubriques présentées. Cette première lecture, une « lecture en diagonale », nous a permis de retenir les articles directement liés à notre recherche, soit ceux concernant les finalités de la littérature en classe. Nous recherchions donc les textes qui croisent principalement deux objets : l'enseignement et la littérature. Pour être retenu dans le corpus, il devait en outre être fait mention dans l'article des buts et des objectifs d'un tel enseignement, étant donné que notre recherche porte sur les finalités de l'enseignement de la littérature. La question qui a guidé notre lecture est la suivante : « Pourquoi enseigner la littérature et la lecture de textes littéraires à l'école ? » Tous les autres textes ont été rejetés.

Afin de valider les catégories choisies, nous avons demandé à deux chercheurs-didacticiens, le directeur et la codirectrice de recherche, d'effectuer la même tâche que nous sur un même échantillon. Nous n'avions pas, pour cette première étape de validation, défini les catégories, ce qui a causé des écarts

d'interprétation. Croyant que ces divergences étaient dues au fait que les catégories avaient été examinées par les deux chercheurs sans qu'il y ait eu de familiarisation avec chacune d'elles, nous avons pris le temps de clarifier et de définir chacune des catégories avec les deux chercheurs concernés. Nous nous sommes entendus sur une définition commune des catégories et nous avons convenu de cerner, pour chacun des articles, la catégorie dominante pour le classement.

Nous avons procédé à une seconde validation après cette discussion et ces clarifications. Le taux de concordance quant aux articles à retenir ont été, cette fois, nettement supérieur à celui de la première validation. En fait, nous avons obtenu une note parfaite (100%), tant pour les catégories que pour les articles retenus. Le fait de clarifier les catégories et de nous entendre sur une manière de classer et de hiérarchiser les articles a donc permis de valider de façon satisfaisante les catégories retenues pour classer les articles et élaborer le corpus. Cette clarification nous a été très utile, puisqu'elle nous a obligée à approfondir chacune des catégories retenues.

Codage des données

Une fois le corpus déterminé, il s'est agi essentiellement de catégoriser, de coder et de classer¹⁶ les textes retenus en fonction de grilles de lecture pré-établies, appelées les fiches-résumés. Elles comprennent d'abord, bien entendu, la référence bibliographique complète (identification du périodique, titre de l'article, nom de l'auteur et pages concernées). Nous distinguons également sur cette fiche-résumé le type d'article en indiquant s'il s'agit d'un article à caractère théorique (analyse de concepts, modélisation, spéculation théorique) ou à caractère empirique (proposition d'une démarche didactique, expérimentation en classe, enquête sur le terrain).

Pour être en mesure de retirer les informations recherchées des textes retenus, nous avons dû en faire une lecture méthodique et rigoureuse. Nous avons appliqué un traitement semblable à chacun des textes afin d'accéder à une signification non immédiatement visible lors d'une première lecture (Bardin, 2001; Robert & Bouillaguet, 1997). Cette méthode, inspirée des écrits de Quivy et Van Campenhoudt (1988), consiste essentiellement à lire en profondeur de manière ordonnée (par revue, en ordre chronologique) chacun des textes du corpus retenu en remplissant un tableau dans lequel on retrouve un court résumé d'une page (500 mots maximum). Dans ce résumé, on reprend, en substance, le contenu du texte, en insistant sur les liens entre les idées avancées par le texte et ce qui est recherché, soit les finalités de la littérature en classe de français. Nous avons souligné ce qui, selon nous, se rapporte directement aux finalités de l'enseignement de la littérature pour faciliter le repérage lors du traitement des résultats. On retrouve aussi sur ces fiches des citations (en rouge) qui nous permettent d'éviter des dérapages d'interprétation.

Nous reproduisons ci-dessous (Figure 3) un exemple d'une de ces fiches-résumés.

Fiches Copie Copie.fp5					
Résumé		Date de la revue		no	Lieu de publication
Enjeux		93-06		29	Belgique
Titre de l'article		Auteur		Pages	Duplicata <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
L'étude des textes littéraires: un bon moyen d'écouter la différence		GEBORIS, Michel		13-19	Nbre d'articles total 7082
Finalités		Classification		Rubriques	
<input type="checkbox"/> psycho-affectif <input type="checkbox"/> cognitivo-langagier <input type="checkbox"/> esthétique-culturel <input checked="" type="checkbox"/> social et philosophique		<input type="checkbox"/> Réflexion didactique/théorique <input checked="" type="checkbox"/> Démarche/expérimentation/enquête		Genes et catégories littéraires Institution littéraire et pratiques culturelles Enseignement/apprentissage de la littérature	
Résumé Pour l'auteur, le texte littéraire est un moyen privilégié pour former et éduquer les élèves à la justice, au respect et à l'exploitation enrichissante des différences. "Celui-ci constitue en effet un véhicule essentiel de la culture, définie comme une rencontre et un dialogue avec les traces de vie laissées par nos prédécesseurs et par nos contemporains. Travail de façon active et dynamique, il facilite l'ouverture à l'autre et permet en outre de prendre en compte l'investissement psycho-affectif et imaginaire qui intervient dans tout acte de lecture." p. 13 L'auteur se garde bien cependant de donner une fonction moralisatrice à la littérature. Le prof de français est un médiateur qui doit faciliter et favoriser la communication, l'échange entre les élèves et le texte. Il contribue également à l'éducation à la justice.					
"Enseigner la littérature, c'est donc permettre aux élèves d'aller à la rencontre d'un texte, de se mettre à son écoute et de lui répondre avec leur socio-culture, leur imaginaire et leur sensibilité. [...] c'est permettre aux élèves d'aller à la rencontre du même (d'eux-mêmes) et dans le même mouvement, de découvrir (de) l'autre. [...] c'est permettre aux élèves de lire le monde, de lui donner un sens et d'y trouver leur place. [...] c'est, en définitive, donner la possibilité aux élèves de construire du sens et de se créer leur propre hiérarchie de valeurs, tant sur le plan esthétique que "humain"." p. 14					

Figure 3 : Exemple de fiche-résumé

L'exercice de validation décrit plus haut nous a permis en outre de constater que notre lecture s'était transformée et raffinée tout au long de la cueillette des données et que plusieurs articles avaient été retenus inutilement dans les premiers périodiques dépouillés. Cette constatation nous a amenée à ajouter un quatrième et dernier tri avant l'établissement du corpus définitif. Il s'est agi essentiellement de relire toutes les fiches-résumés et d'éliminer celles qui ne répondaient pas directement ou indirectement à notre question de départ : « Pourquoi enseigner la littérature et la lecture de textes littéraires à l'école? »

Cette façon de faire nous a permis de classer ensuite les 269 fiches-résumés dans quatre catégories provisoires de finalités, empruntées principalement à Simard (2001a), Thérien (1997) et Vandendorpe (1992). Il s'agit des finalités d'ordre psychoaffectif, d'ordre cognitivo-langagier, d'ordre esthétique-culturel et d'ordre social et philosophique¹⁷.

Pour nous assurer de la validité de l'analyse des finalités dans notre corpus, nous avons procédé à une validation semblable à celle effectuée lors du 3^e tri. Le directeur et la codirectrice de recherche ont lu, dans un premier temps, 40 résumés choisis de façon aléatoire et ont classé ces résumés dans un ou plusieurs groupes de finalités. Ce premier exercice de validation nous a donné un taux de concordance d'environ 70 %. Nous avons refait une deuxième validation avec 40 autres résumés, après avoir clarifié et redéfini chacun des groupes de finalités. Nous avons alors obtenu un taux de concordance de 90 %.

Cette seconde validation nous a en outre permis d'explicitier notre façon de classer les articles. Dans un premier temps, lorsque certains passages de l'article faisaient référence à une position qui n'était pas celle de l'auteur (portrait historique ou présentation de programme, par exemple), nous n'avons pas tenu compte de ce passage pour le classement. C'est plutôt le commentaire

ou la position d'un auteur qui nous intéressait. Ensuite, quand l'auteur ne faisait qu'une allusion à une finalité (par un seul mot, par exemple), cette finalité n'a pas été retenue.

Traitement des données

Cette dernière phase, la plus intéressante pour le chercheur, consiste à « faire parler » le matériel recueilli. Elle vise à proposer des interprétations, c'est-à-dire faire des inférences en recourant à des analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies. Il s'agit essentiellement :

- de dégager toutes les finalités (implicites et explicites) de l'enseignement de la littérature et d'analyser ces finalités afin de les comparer et de préciser les liens qu'elles entretiennent entre elles;
- d'observer la fréquence d'apparition et l'évolution de l'objet étudié (les finalités de l'enseignement de la littérature);
- de comparer les finalités retenues au Québec, en Belgique et en France et d'établir des liens entre elles en vue de les expliquer;
- de comparer les finalités retenues dans les différentes revues et d'expliquer, s'il y a lieu, les différences.

Ce traitement des données nous a conduit enfin à proposer un classement, une organisation et une hiérarchisation des finalités en vue d'une clarification des assises épistémologiques de la didactique de la littérature, composante de la didactique du français langue première.

Quelques résultats quantitatifs

Étant donné que la recherche porte sur les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire, nous avons lu tous les articles touchant à la littérature (1407 articles sur un total de 5756) et résumé ceux qui portaient spécifiquement sur notre sujet de façon explicite ou implicite, soit 269 articles au total. Seulement 12 % des textes lus ont ainsi été retenus, ce qui ne constitue que 5 % de tous les textes classés et catégorisés (voir Tableau 5). Ce qu'il est important de mentionner ici, c'est que de ces textes retenus, très peu traitent directement de notre sujet. La majorité ont en effet comme prémisse que cet enseignement est une réalité indiscutable et traitent plutôt de la pertinence d'enseigner tel genre (la poésie, le théâtre ou le texte de science-fiction, par exemple), de telle façon.

Tableau 5
Sources du corpus

<i>Lieu de publication</i>	<i>Titre du périodique</i>	<i>Nbre d'articles total</i>	<i>Nbre d'articles sur la littérature</i>	<i>Nbre d'articles retenus pour l'analyse</i>	<i>Pourcentages d'articles retenus pour l'analyse/nbre d'articles sur la littérature</i>	<i>Pourcentages d'articles retenus pour l'analyse/nbre total d'articles</i>
<i>Belgique</i>	<i>Enjeux</i>	458	149	66	44 %	14 %
	<i>Français 2000</i>	679	307	34	11 %	5 %
<i>France</i>	<i>La Lettre de l'Association DFLM</i>	223	20	10	50 %	4 %
	<i>Le Français aujourd'hui</i>	1473	498	49	10 %	3 %
	<i>Pratiques</i>	704	243	42	17 %	6 %
	<i>Recherches</i>	407	94	14	15 %	3 %
<i>Québec</i>	<i>Québec français</i>	1812	917	54	6 %	3 %
	<i>TOTAL</i>	5756	2228	269	12 %	5 %

L'analyse quantitative nous a entre autres permis d'observer qu'il n'y a pas de distinction, sur le plan des finalités, entre les périodiques s'adressant principalement aux chercheurs (*Enjeux*, *La Lettre de l'Association DFLM*, *Pratiques*) et ceux s'adressant d'abord aux enseignants (*Français 2000*, *Le Français aujourd'hui*, *Recherches*, *Québec français*). Aussi, les finalités d'ordre esthétique-culturel sont les plus souvent évoquées dans la majorité des sept périodiques analysés et reste relativement stable au fil des ans. Quant aux autres groupes de finalités, ils subissent de grandes variations qui correspondent aux grands courants pédagogiques qui ont touché l'école depuis trente ans.

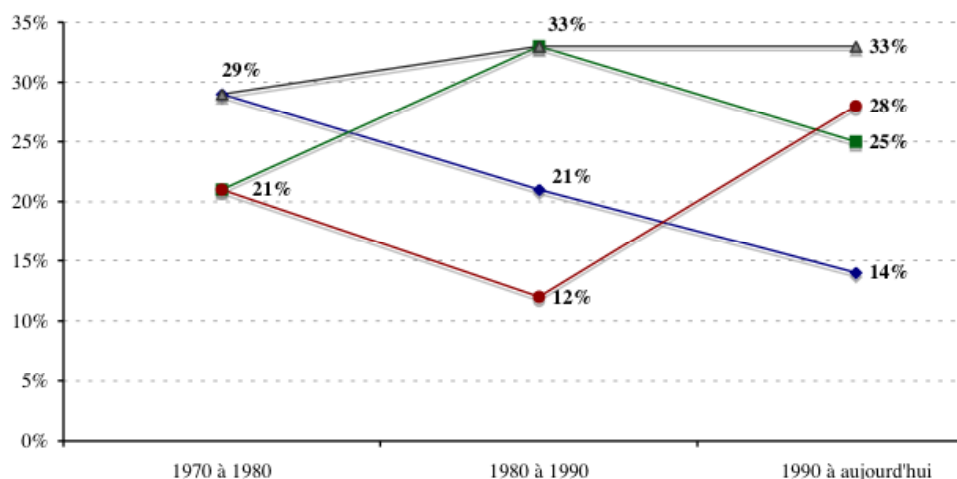


Figure 4 : Distribution des finalités selon les décennies

Comme on peut l'observer dans la Figure 4 ci-dessus, les finalités d'ordre esthétique-culturel sont le plus souvent évoquées, de façon implicite ou explicite, et ce, à chacune des trois dernières décennies (29 % pour la décennie 1970-1980; 33 % pour les années 1980-1990 et 33 % depuis les années 1990). Cependant, des années 1970 à 1980, les finalités d'ordre psychoaffectif sont tout autant touchées (29 % des 38 articles analysés y font également référence). Quant à la décennie 1980-1990, ce sont les finalités d'ordre cognitivo-langagier qui sont autant abordées que les finalités d'ordre esthétique-culturel (33 % des 90 articles dans les deux cas). Ce pourcentage est resté le même depuis les années 1990, devant de peu celui des finalités d'ordre social et philosophique (respectivement 33 % et 28 % des articles retenus pour cette période).

Si le pourcentage d'articles traitant des finalités d'ordre esthétique-culturel est resté relativement stable d'une décennie à l'autre (29 %, 33 % et 33 % des années 1970 à aujourd'hui), on observe des variations au fil des années pour les autres groupes de finalités. Le pourcentage des textes touchant aux finalités d'ordre psychoaffectif est en effet passé de 29 % dans la décennie 1970-1980 à 21 % dans la décennie suivante et à 14 % depuis les années 1990, ce qui constitue une baisse de moitié. À l'inverse, on constate une augmentation des articles concernant les finalités d'ordre social et philosophique depuis les années 1990. En fait, ce pourcentage a plus que doublé des années 1980 aux années 1990 (de 12 % à 28 % des articles). Quant aux finalités d'ordre cognitivo-langagier, il y a une augmentation du pourcentage dans la décennie 1980-1990 par rapport à la décennie précédente (21 % à 33 %), puis on observe ensuite une baisse à partir des années 1990 (25 %).

Ces constatations nous amènent à confirmer que les finalités d'ordre esthétique-culturel ont toujours constitué une préoccupation majeure pour la

communauté de recherche et ce, de façon constante au fil des trente dernières années. Toutefois, selon les décennies, d'autres finalités ont eu autant d'importance.

Interprétation des variations à travers les décennies

Dans les années 1970 à 1980, alors que les recherches en psychopédagogie et sur la lecture influencent grandement l'enseignement du français et sa rénovation (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996; Barré-De Miniac, 1995; Chartier & Hébrard, 1989), il n'est pas étonnant de constater que les finalités d'ordre psychoaffectif occupent une place aussi importante dans les écrits que les finalités d'ordre esthético-culturel pour cette période. Aussi, l'école accueillant désormais tous les élèves — pas seulement l'élite, comme autrefois — on vise à développer chez ce nouveau public le goût de lire, le plaisir de lire. Au fil des décennies, ces objectifs sont devenus dominants au primaire, ce qui expliquerait la baisse de cette préoccupation pour l'ordre d'enseignement secondaire.

Dans le domaine de l'enseignement et de la didactique du français, les années 1980 ont été marquées par les recherches sur la langue et sur la lecture qui, elles, ont été influencées par la psychologie cognitive (Barré-De Miniac, 1995), ce qui explique que les finalités d'ordre cognitivo-langagier prennent plus de place dans les écrits que celles des finalités d'ordre psychoaffectif. Les études en narratologie et en linguistique font leur entrée en force en classe et on s'intéresse alors beaucoup plus à l'étude formelle des textes (Rosier, 2002; Simard, 2001b). On ne vise plus seulement à faire en sorte que les élèves aiment lire, mais surtout, qu'ils fassent des apprentissages sur les textes et sur la langue à partir de leurs lectures.

Enfin, en ce qui concerne les finalités d'ordre social et philosophique, il est intéressant de remarquer qu'en vingt ans (de 1980 à aujourd'hui), les textes y faisant référence ont plus que doublé, passant de 12 % à 28 %. Ces finalités, après avoir été pratiquement les seules visées dans la première partie du siècle (Houdart-Merot, 2001) — notamment dans les collèges classiques au Québec (Gagnon, 1981; Galarneau, 1978) —, ont cédé la place aux autres groupes de finalités dans les années 1980 à 1990 pour redevenir une préoccupation majeure dans la dernière décennie. La perte de sens des humains dans les sociétés modernes et la société pluraliste dans laquelle nous vivons (Simard, 2003) donnant à la multiethnicité une importance majeure expliquent peut-être ce retour à la littérature comme moyen pour comprendre le monde et les hommes, pour établir le dialogue avec l'autre et pour constituer une « culture commune ».

Toutes ces variations montrent bien la mouvance de ce domaine encore en construction et les hésitations quant aux finalités à poursuivre dans l'enseignement de la littérature.

Les thésaurus relatifs aux finalités

Dans le but de clarifier la terminologie employée et de dégager les mots-clés relatifs à l'objet étudié, nous avons constitué un thésaurus pour chacun des groupes de finalités en relevant d'abord les mots qui revenaient le plus souvent. Nous avons ensuite compté le nombre d'occurrences de chacun de ces termes et nous les avons regroupés afin de faciliter l'analyse. Ces regroupements ont été effectués à partir d'une organisation conceptuelle où les termes sont reliés entre eux par des relations sémantiques.

Les termes qui apparaissent le plus souvent dans les 269 fiches-résumés sont associés aux finalités d'ordre esthétique-culturel, aux finalités d'ordre cognitivo-langagier et aux finalités d'ordre social et philosophique (voir Tableau 6). Les finalités d'ordre psychoaffectif occupent une place moins importante : les termes s'y rapportant sont relevés dans moins de 10 % des textes retenus pour l'analyse. On peut donc conclure que cette catégorie de finalités est moins importante au secondaire pour la communauté scientifique.

Tableau 6
Synthèse des mots-clés des quatre catégories provisoires de finalités
par ordre décroissant d'occurrence
pour les 269 articles retenus pour l'analyse¹⁸

Termes les plus fréquents	Occurrence	Pourcentages
CULTURE/CULTUREL	55	20 %
LANGUE/LANGAGE/LANGAGIER	40	15 %
SOCIAL/SOCIÉTÉ/SOCIALISATION	34	13 %
écrit/écriture (travail sur)	34	13 %
monde (vision/connaissance/rapport /...)	31	12 %
esthétique (nom ou adj.)	28	10 %
compréhension (sens)	27	10 %
travail/travailler (sur le texte)	26	10 %
autre/autrui/altérité	24	9 %
PLAISIR	20	7 %
imaginer/aire/ation	17	6 %
jeu	15	6 %

L'élaboration des thésaurus nous a permis en outre de valider les catégories provisoires de finalités, lesquelles ont été gardées pour l'analyse qualitative qui constitue l'analyse la plus importante pour notre recherche, l'analyse quantitative n'ayant été qu'une étape préliminaire à celle-ci.

Résumé de l'analyse qualitative

Nous avons ensuite examiné attentivement les finalités relevées dans les 269 textes analysés pour notre étude, en reprenant chacune des catégories. Notre analyse s'est effectuée à partir de deux points de vue : un point de vue descriptif d'abord et un point de vue critique ensuite. Dans un premier temps, nous avons défini le groupe de finalités en nous référant aux textes du corpus, puis nous avons décrit les incidences didactiques et pédagogiques qu'impliquerait ce choix en classe. Pour cette partie plus descriptive, nous sommes restée très près des textes analysés. Nous avons ensuite fait la critique du groupe de finalités décrit, qui consiste en une interprétation personnelle des finalités présentées et des incidences didactiques et pédagogiques impliquées.

Cette analyse descriptive et critique des finalités nous a permis de constater que des quatre groupes provisoires de finalités proposés, un seul est spécifique du littéraire : les finalités d'ordre esthétique-culturel. Les finalités d'ordre cognitivo-langagier sont directement liées à ces dernières et sont même essentielles aux finalités d'ordre esthétique-culturel, mais ne sont pas spécifiques du littéraire. D'autres finalités semblent confondues avec des moyens pour « entrer en littérature », il s'agit des finalités d'ordre psychoaffectif. Quant aux finalités d'ordre social et philosophique, elles se confondent avec les finalités mêmes de l'éducation et en ce sens, elles ne relèvent pas seulement de la classe de français ni de l'enseignement de la littérature.

Après avoir identifié, décrit et examiné les finalités assignées à l'enseignement de la littérature dans la scolarité pré-universitaire depuis les trente dernières années, nous avons été en mesure de proposer une conception des finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire qui réponde aux critères de *légitimité*, de *pertinence* et de *cohérence* (Bronckart & Schneuwly, 1991). Cette proposition pourrait servir dans le cadre de l'élaboration d'un modèle didactique conçu pour cet enseignement, modélisation qui fait toujours défaut.

L'analyse des finalités effectuée nous a en effet amenée certaines constatations, résumées dans le tableau-synthèse ci-dessous (Tableau 7).

Tableau 7
Synthèse de l'analyse des finalités

Finalités	Incidences didactiques et pédagogiques	Limites et risques de dérives
d'ordre psychoaffectif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plaisir et goût de l'élève au centre des préoccupations de l'enseignant ▪ Aucun objet d'apprentissage spécifique 	Émiettement, éclatement du cadre collectif de la classe, pédocentrisme, populisme
d'ordre esthétique-culturel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spécificité du littéraire au centre des préoccupations de l'enseignant ▪ Objets d'apprentissage propres au littéraire 	Technicisme, formalisme, dérive interprétative
d'ordre cognitivo-langagier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtrise de la langue et des textes : centre des préoccupations de l'enseignant (littérature comme adjuvant au cours de langue) ▪ Objets d'apprentissage : langue, lecture et écriture en général 	Négation de la spécificité de la littérature; survalorisation ou banalisation de la langue littéraire
d'ordre social et philosophique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation sociale et humaine au centre des préoccupations de l'enseignant ▪ Aucun objet d'apprentissage propre au littéraire : centration sur les contenus au détriment des procédés littéraires 	Ethnocentrisme, moralisme

L'élaboration d'une didactique implique la nécessité de définir les objets d'enseignement, les savoirs à enseigner. C'est la première condition à respecter pour fonder la *légitimité* d'une discipline (Bronckart & Schneuwly, 1991). Partant de ce principe, il n'est pas justifié d'attribuer à l'enseignement de la littérature des finalités d'ordre psychoaffectif, puisqu'il n'y aurait plus d'objets d'enseignement ou de savoirs à enseigner en tant que tels. Quant aux finalités d'ordre social et philosophique, comme elles ne concernent pas en propre des objets d'enseignement-apprentissage du littéraire, elles ne peuvent pas davantage fonder une didactique de la littérature. Ces deux groupes de finalités ne sont cependant pas à écarter totalement, puisqu'ils constituent des moyens pour l'entrée en littérature ou des retombées de l'enseignement de la littérature.

Conclusion

Cette analyse des discours théoriques nous a permis de mieux comprendre la constitution du champ de la didactique de la littérature. L'analyse de contenu effectuée nous a amenée à identifier, à décrire et à préciser la finalité fondamentale de l'enseignement de la littérature pour la classe du secondaire. Par une approche mixte qui lie l'analyse quantitative à l'analyse qualitative, nous avons pu proposer une conception systémique de cette finalité. En privilégiant une approche méthodologique mixte, nous avons voulu combiner deux paradigmes issus de deux courants distincts : celui de type interprétatif et celui de type positiviste (Pinard, Potvin & Rousseau, 2004). Nous avons voulu nous appuyer sur des documents écrits pour réduire au minimum les interprétations erronées dues aux *a priori*. Nous sommes consciente que cette «objectivité» n'est qu'apparence, car nous donnons sens aux observations faites qu'à partir de notre subjectivité, de nos connaissances et de nos croyances (St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999), mais dans un domaine qui se caractérise généralement par la forte charge idéologique dont il est investi (Dufays, 2001), nous croyons que notre recherche contribue à la validité scientifique de la didactique de la littérature par sa rigueur et la transparence de sa méthodologie.

Notes

- ¹ La plupart de ces auteurs, quelques années auparavant, parlaient plutôt de *l'enseignement littéraire* ou de *l'enseignement de la littérature*. C'est le cas notamment de Legros (1995), de Reuter (1992) et de Simard (1989).
- ² On remarque que Reuter et Thérien, en 1996, préfèrent la désignation *didactique de la littérature* alors que, quelques années auparavant, ils utilisaient *didactique de la lecture littéraire des textes*. Quant à Rouxel (1996), elle emploie indistinctement, dans le même ouvrage, *didactique de la lecture littéraire* et *didactique de la littérature*.
- ³ *Texte* ici désigne toute production verbale, écrite ou orale.
- ⁴ Les données sont principalement traitées de manière qualitative pour les contenus implicites, alors que nous avons recours à une approche plus quantitative pour les contenus explicites.
- ⁵ Selon les auteurs, on distinguera trois (Bardin, 2001), quatre (Robert & Bouillaguet, 1997; Mucchielli, 1988), cinq (Landry, 1992) ou six moments (L'Écuyer, 1987 et 1990) dans l'analyse de contenu, selon que ces derniers regroupent ou non certaines de ses étapes. Nous choisissons ici de présenter les phases comme les a décrites Bardin (2001).
- ⁶ Nous n'avons pas retenu la Suisse pour deux raisons majeures. D'abord, il n'y a pas de périodiques qui s'adressent spécifiquement aux chercheurs en didactique du français ni de revues qui s'adressent aux enseignants de français langue

première de tous les cantons romands; ensuite, l'enseignement du français varie beaucoup d'un canton à l'autre.

- ⁷ Il n'y a pas, au Québec, de périodiques qui s'adressent spécifiquement aux chercheurs et aux formateurs en didactique du français.
- ⁸ Maintenant AIRDF.
- ⁹ La revue *Repères*, publiée en France, n'a pas été retenue parce qu'elle est destinée principalement aux chercheurs, aux formateurs et aux enseignants du primaire.
- ¹⁰ Par articles, nous entendons les textes faisant partie du corps principal du périodique. Nous excluons donc les éditoriaux, les textes de présentation, les notes de lecture et les chroniques qui reviennent d'un périodique à l'autre, de même que les « Cahiers pratiques » de la revue *Québec français*.
- ¹¹ Il est en effet essentiel, dans l'analyse de contenu, de constituer les catégories à partir du matériel lui-même et non pas à partir d'un thésaurus déjà construit afin d'éviter les associations trop rapides.
- ¹² Gagné, G., R. Lazure, L. Spenger-Charolles et F. Ropé (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles/Paris/Montréal : De Boeck/Éditions Universitaires/INRP/PPMF.
- ¹³ Dumortier, J.-L. (2000). « Formation littéraire et compétences de communication », *Enjeux*, n° 49, p. 11 à 30.
- ¹⁴ Dumortier, J.-L. (2002). « Une enquête en suspicion légitime », *La Lettre de l'Association DFLM*, n° 30, p. 17. à 23.
- ¹⁵ Nous avons classé les programmes et les instructions officielles sous cette rubrique parce qu'ils relèvent du choix d'une institution en même temps qu'ils participent à l'institution.
- ¹⁶ Selon les auteurs, le codage précède la catégorisation (Bardin, 2001; L'Écuyer, 1987 et 1990; Mucchielli, 1988) ou la suit (Robert & Bouillaguet, 1997; Landry, 1992).
- ¹⁷ Pour une définition de chacune de ces catégories, voir Richard (2004; 2005).
- ¹⁸ Les termes mis en majuscules sont les termes qui apparaissent le plus souvent dans leur catégorie respective. Chacune des trames de fond correspond à un groupe de finalités.

Références

- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.

- Biard, J., & Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*. (Coll. « Perspectives didactiques »). Paris : Nathan.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13(1), 8-25.
- Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature? Réflexions et propositions. Dans M.-J. Fourtanier & G. Langlade (Éds), *Enseigner la littérature* (pp.57-72). Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées,.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la littérature (1880-1980)*. Paris : Services des études et de la recherche, bibliothèques publiques d'information, Centre Georges Pompidou.
- Chartrand, S.-G. & Simard, C. (1996). La didactique du français : de la doxa à l'épistémè. *Revue de L'Association canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 19-34.
- Collès, L. (1994). Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE. *Enjeux*, 31, 119-133.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51/52, 7-29.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Approche historique et théorique* (Tome 1). Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.
- Fourtanier, M.-J., & Langlade G. (Éds) (2000). *Enseigner la littérature*. Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Gagné, G., R. Lazure, Spenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles/Paris/Montréal : De Boeck/Éditions Universitaires/INRP/PPMF.
- Gagnon, J.-C. (1981). *L'enseignement de la littérature québécoise — avant et après la Révolution tranquille*. Québec : Université Laval.
- Galarneau, C. (1978). *Les collèges classiques au Canada français (1620-1970)*. Montréal : Fides.
- Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol C., & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.

- Houdart-Merot, V. (2001). Bref éclairage historique sur des débats actuels. Dans Fourtanier, M.-J., Langlade, G. & Rouxel, A. (Éds), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000* (pp. 23-27). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2000). Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants. Dans Fourtanier, M.-J. & G. Langlade (Éds), *Enseigner la littérature* (pp. 155-169). Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 337-359). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.-P. (Éd.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legros, G. (2000). Quelle littérature enseigner?. Dans M.-J. Fourtanier & G. Langlade (Éds), *Enseigner la littérature*. (pp. 19-30). Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Mucchielli, R. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives*, (Hors-Série, 1, Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs), 7-40. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_1.html
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6^e éd.). (Coll. « Formation permanente en sciences humaines »). Paris : les éditions ESF
- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 60-64.
- Petitjean, A. (1990). Pour une didactique de la littérature. Dans Halté, J.-F. (Éd.), *Perspectives didactiques en français*. (pp. 101-127). Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Pinard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches*

- qualitatives*, 24, 58-80. [en ligne] <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume24.html>
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 515-544.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). L'exploration. Dans *Manuel de recherche en sciences sociales*. (pp. 37-60). Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question. *Enjeux*, 43/44, 191-203.
- Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire : éléments de définition. Dans Dufays J.-L., Gemenne, L. & D. Ledur (Éds.), *Pour une lecture littéraire. Tome 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (pp. 33-41). Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.
- Reuter, Y. (1995). La lecture littéraire : éléments de définition. *Le français aujourd'hui*, 112, 65-71.
- Richard, S. (2005). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire, de 1970 à 2004. Dans *Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? » Du 26 au 28 août 2004*. Québec : Université Laval. [en ligne] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>
- Richard, S. (2004). Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Robert, A. D. & Bouillaguet A. (1997). *L'analyse de contenu*. (Coll. « Que sais-je? »). Paris : PUF.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. (Coll. « Que sais-je? »). Paris : PUF.
- Rosier, J.-M., Dupont, D. & Reuter, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : Éditions DeBoeck/Duculot.
- Rosier, J.-M. & Pollet, M.-C. (1994). Lire le littéraire aujourd'hui. *Enjeux*, 32, 57-75.

- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. (Coll. « Didactique du français »). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., & J.-P. Bronckart (Éds) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Simard, C. (2001a). *Didactique de la littérature*. Notes de cours (document non publié).
- Simard, C. (2001b). Tendances actuelles de la didactique du français langue première sur le plan épistémologique. Dans Marquillò Larruy, M. (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. (pp. 31-38). Poitiers : les Cahiers FORRELL/Université de Poitiers.
- Simard, C. (1997a). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : ERPI.
- Simard, C. (1997b). Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature. Dans Noël-Gaudreault, M. (Éd.), *Didactique de la littérature Bilan et perspectives* (pp. 197-211). Québec : Nuit Blanche.
- Simard, D. (2003). *Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première*. Conférence prononcée dans le cadre du Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, le 24 octobre 2003, St-Hyacinthe, Québec.
- St-Cyr Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*, 20, 113-125.
- Thérien, M. (1997). Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français*, 104, 26-28.
- Thérien, M. (1996). Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique. Dans C. Raisky, & M. Caillot (Éds), *Au-delà des didactiques, la didactique* (pp. 97-112) (Coll. « Perspectives en éducation »). Paris/Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A., De Boeck Université.
- Thérien, M. (1992). La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique. *Tangence*, 36, 75-84.
- Vandendorpe, C. (1992). L'enseignement de la littérature aujourd'hui. *La Lettre de l'Association DFLM*, 10, 3-4.

Van der Maren, J.-M. (2001). *ETA 6512 - Analyse et interprétations des données qualitatives - Notes de cours*, Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Suzanne Richard a complété un doctorat en didactique en 2004. Elle occupe présentement le poste de conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Laval, poste qu'elle avait temporairement quitté pour assumer les fonctions de professeure invitée au département de didactique à l'Université de Montréal, puis de professeure adjointe au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, où elle demeure chargée de cours. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement-apprentissage de la littérature au secondaire en lien avec l'enseignement-apprentissage de la langue.