

## **Entretien**

### **La didactique de la littérature : réflexions sur le champ. Un entretien avec Yves Reuter**

*Felipe Munita*

*Universitat Autònoma de Barcelona et Universidad Católica de Temuco*

*(Texte reçu le 17 juillet 2019; accepté le 17 juillet 2019; version finale le 26 juillet 2019)*

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.852>

---

**Yves Reuter** est professeur émérite à l'université de Lille, après avoir enseigné au collège, au lycée, en Ecole Normale et à l'université de Clermont-Ferrand 2. Il est le fondateur de l'équipe de recherche en didactiques Théodile. Il a dirigé diverses recherches : sur la pédagogie Freinet, sur les expérimentations, sur le vécu des disciplines et le décrochage scolaire, sur l'erreur, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit, sur les concepts des didactiques... et publié de nombreux livres et articles.

#### **Entretien (Juillet, 2019)**

**Felipe Munita** : Monsieur Reuter, dans les années 80' 90' vous avez considérablement contribué à la configuration du champ des didactiques et, spécialement, de la didactique du français. Cette discipline a été par la suite légitimée par diverses instances. Par exemple, la publication en 2007 du "Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques", une excellente synthèse des débats théoriques qui jusqu'alors avaient animé ce champ disciplinaire. Cependant, lors d'un entretien publié quelques années plus tard, vous signaliez que la didactique continuait d'être une discipline « qui souffrait d'un déficit de légitimité » (Reuter, 2014a). Aujourd'hui, qu'en est-il?

**Yves Reuter** : Oui, je pense avoir contribué – avec bien d'autres – au développement du champ de la didactique du français et des didactiques, non seulement au travers de mes recherches mais aussi avec la création du laboratoire Théodile à l'université de Lille 3 (qui a été le laboratoire fédérant le plus de didactiques différentes en France), avec mon action comme président de l'Association Internationale pour des Recherches en Didactique du Français (AIRDF), avec le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2007/2013) que vous évoquez et dont nous préparons la quatrième édition. Mais, effectivement, je persiste à penser que

le déficit de légitimité est toujours là, et cela pour de nombreuses raisons. Certaines d'entre elles sont liées à des facteurs en quelque sorte externes aux didactiques : le fonctionnement du Ministère de l'Éducation et d'autres acteurs institutionnels qui se méfient des recherches en didactiques dans la mesure où elles peuvent développer des analyses critiques quant aux réformes entreprises ; la peur d'autres disciplines de recherche que les didactiques empiètent sur leur territoire (et donc sur leur autorité, sur des crédits disponibles...). D'autres raisons sont liées aux fonctionnements de certains courants au sein des didactiques elles-mêmes. Je pense ainsi au caractère abscons de certains écrits ou à des conceptions étriquées des didactiques qui font que les questions d'échec, de violence ou de décrochage scolaire ne sont pas réellement travaillées par certains didacticiens et conduisent nombre de formateurs ou d'enseignants à s'interroger sur l'intérêt social des didactiques.

**Felipe Munita** : Pouvez-vous brièvement expliquer quel serait, selon vous, votre principal apport conceptuel aux didactiques ?

**Yves Reuter** : Si je ne devais en retenir qu'un, ce serait le travail sur la notion de discipline scolaire, centrale pour les didacticiens mais souvent imprécise dans leurs écrits. J'ai ainsi avancé quelques pistes pour la construire plus précisément<sup>1</sup>. J'ai proposé de définir une discipline scolaire comme une construction sociale, toujours en débat, organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école.

Cela implique qu'une discipline scolaire peut être appréhendée sous l'angle d'une diversité de dimensions : composantes structurelles, finalités, fonctionnements institutionnels, relations aux espaces externes, effets, débats qu'elle suscite ou encore variations synchroniques et diachroniques... L'importance des variations diachroniques et synchroniques nous a d'ailleurs conduits à préciser notre mode d'approche des disciplines scolaires autour d'un réseau de concepts étroitement articulés : configurations disciplinaires, espaces d'actualisation, conscience disciplinaire, vécu disciplinaire, noyau structurel (voir Reuter et Lahanier-Reuter, 2004, 2007).

Par l'expression de configurations disciplinaires, il s'agit de désigner les différents modes d'actualisation des disciplines, leurs variations selon les pays, les époques, les moments du cursus, les filières, les pédagogies... Par exemple, la discipline Français s'actualise différemment selon qu'on se situe à l'école primaire ou en Terminale, selon qu'on est en filière générale

ou professionnelle, selon qu'on est en pédagogie "classique" ou en pédagogie de projet, selon qu'on est en France ou dans un autre pays, selon qu'on est en 1920 ou en 2019... En ce qui concerne, les configurations disciplinaires, nous avons en outre distingué des *espaces* différents d'actualisation des disciplines : un espace de *prescriptions* qui détermine les contraintes légales auxquelles sont astreints les enseignants, un espace de *recommandations* qui préconise des pratiques censées être bénéfiques, un espace de *pratiques* (d'enseignement et d'apprentissages) et un espace de *reconstruction-appropriation* par les acteurs<sup>2</sup>. Cela permet, de différencier des modes d'existence des disciplines (les *configurations disciplinaires*) qui varient selon qu'on consulte les Instructions Officielles ou les manuels scolaires, selon qu'on observe les pratiques des enseignants ou qu'on tente de reconstruire le rapport aux disciplines des maîtres ou des élèves ainsi que leur vécu de ces mêmes disciplines. La discipline est ainsi comprise comme multiplicité de formes.

Cela signifie, par voie de conséquence, que différentes configurations peuvent renvoyer à une « même » discipline (Éducation physique et sportive, Mathématiques...). La question du « noyau structurel » est donc complémentaire de celle des *configurations disciplinaires*. Il s'agit, au travers de ce concept, de préciser ce qui caractérise « structurellement » une discipline, considérée en tant que catégorie scolaire et sociétale, relativement partagée, de moyenne voire de longue durée, susceptible de regrouper les différentes *configurations disciplinaires* qui réfèrent à elle et, d'éclairer les conflits qui la concernent. J'ai proposé de définir ce « noyau » autour de trois dimensions (Reuter, 2011 et 2014c). Celle du *domaine* du monde concerné : toute discipline est un découpage du monde. La deuxième dimension est celle de la *perspective* sur ce découpage du monde. Par exemple, la discipline Français peut se caractériser, entre autres, par une valorisation du langagier et du discursif. Complémentairement encore, aucune discipline n'échappe à des *tensions* qui portent sur les objets et le domaine couvert par la discipline, sur la perspective adoptée (plus ou moins normative, plus ou moins légitimiste..) ainsi que sur les manières d'enseigner la discipline. Ces tensions déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles : par exemple, en Français, entre volonté d'unification linguistique et respect des différences langagières, entre ouverture à la diversité langagière et discursive et centration sur ce qui est considéré comme le plus légitime, entre description des faits textuels et prescription...

Une autre notion encore permet d'appréhender les disciplines scolaires, celle de *système disciplinaire*, qui renvoie à l'ensemble des disciplines au sein duquel la discipline s'inscrit. Sachant que ce système varie en fonction des moments du cursus et des filières, il donne sens

et fonctions à chacune des disciplines. Par exemple, si le Français est central au Cours Préparatoire et très important dans la suite des études primaires et au collège, il est moins important dans certains parcours du lycée.

**Felipe Munita** : Au cours de ces deux dernières décennies, la didactique de la littérature est devenue un « champ » de recherche spécifique appartenant à la didactique du français, avec ses propres savoirs théoriques, ses propres acteurs et ses propres réseaux d'études. Quelles sont, à votre avis, les connaissances essentielles élaborées par la didactique de la littérature en tant que champ de recherche ? Pourriez-vous en donner quelques exemples ?

**Yves Reuter** : La didactique de la littérature s'est effectivement développée depuis l'époque où Georges Legros ou Jean-Maurice Rosier en Belgique et moi-même en France nous sentions parfois quelque peu isolés. Des travaux intéressants ont vu le jour, certains que j'ai pu accompagner dans le cadre de thèses (Daunay sur la paraphrase dans le commentaire ; Denizot sur le changement de statut des genres et des courants littéraires dans l'enseignement, Dias - Chiaruttini sur le débat interprétatif), d'autres qui se sont développés dans d'autres lieux : Tauveron sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire, Dufays sur la lecture littéraire, Louichon sur la bibliothèque intérieure et les objets sémiotiques secondaires... En termes de connaissances, je demeure cependant quelque peu sur ma faim quant à la réflexion sur les relations entre didactique de la littérature et la didactique du Français (intégration, autonomie, ou indépendance ?), sur ce qu'on appelle socialement et scolairement littérature (Reuter, 1990) et ses fonctions à l'école (ce sur quoi nous avons essayé de réfléchir avec Didier Dupont et Jean-Maurice Rosier<sup>3</sup>), sur la construction du rapport des élèves à la littérature (et la déperdition des lecteurs de littérature après le lycée), sur les relations que peut entretenir l'enseignement de la littérature avec l'échec scolaire en tant qu'il est socialement marqué.

**Felipe Munita** : Dans le cadre particulier de la didactique du français, vous avez également travaillé sur des pistes de réflexion relatives aux méthodologies de recherche. En effet, vous avez activement collaboré à l'organisation du « Séminaire International sur les Méthodes de Recherches en Didactiques » qui, depuis 2005, a généré un espace de discussion et de débat académiques centrés spécifiquement sur l'aspect méthodologique. J'aimerais orienter cette réflexion vers le domaine de l'investigation concernant l'enseignement de la littérature en milieu scolaire. Selon vous, quelles ont été les principales difficultés méthodologiques que la

didactique de la littérature a dû affronter et quels sont les modèles de recherche les plus intéressants dans ce domaine ?

**Yves Reuter** : J'ai fondé dès 2005 un séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques afin de contribuer, parallèlement à la réflexion sur les concepts, à la réflexion épistémologique sur le fonctionnement des didactiques. Quatre séminaires ont eu lieu permettant la publication de quatre ouvrages aux Presses Universitaires du Septentrion : Perrin-Glorian et Reuter (2006), Lahanier-Reuter et Roditi (2007), Cohen-Azria et Sayac (2009) et Cohen-Azria, Chopin et Orange-Ravachol (2016).

Il me semble que la didactique de la littérature a dû affronter trois difficultés principales, au demeurant assez classiques : la croyance *a priori* en la valeur de la littérature pour tous (qui aveugle parfois devant la diversité des rapports entretenus par les élèves aux textes), l'analyse des pratiques « réelles » ou « ordinaires » au delà des déclarations des acteurs et l'analyse des effets produits (multiples et variables dans le temps). Quant aux modèles, je ne sais pas s'il y en a un qui peut s'imposer. Je plaiderais plutôt, en ce domaine, comme en d'autres, pour le croisement des techniques de recueil et d'analyse.

**Felipe Munita** : Jusqu'ici nous avons parlé des aspects liés à la didactique en tant que discipline scientifique. J'aimerais, maintenant, amener la réflexion vers l'école, plus concrètement vers certaines problématiques liées à l'éducation littéraire en classe. Nous pourrions parler, par exemple, de la présence du littéraire en milieu scolaire. Êtes-vous d'accord avec ceux qui disent que nous sommes face au « retour du littéraire » à l'école ou croyez-vous, au contraire, que la littérature ne bénéficie pas d'une place suffisamment importante dans les programmes ?

**Yves Reuter** : Je ne pense pas - du moins en France - que la littérature avait disparu ou perdu sa place. Au contraire peut-être (avec notamment une présence accrue au primaire, *via* les albums, la littérature de jeunesse, les débats interprétatifs...). Ce qui se passe aujourd'hui - toujours en France - est plutôt de l'ordre d'un retour à la tradition tant sur le plan de la conception du littéraire que du corpus (les auteurs littéraires sont des auteurs morts ; seules les grandes oeuvres ont droit de cité...) et des exercices (disparition de l'écriture d'invention). Il me semble qu'il s'agit d'une négation inquiétante des travaux en didactique de la littérature et que c'est de surcroît contradictoire avec les objectifs affichés, par exemple, donner le goût de lire des textes littéraires ou permettre aux élèves les plus éloignés de la culture légitime de s'emparer des

oeuvres littéraires. Mais l'idéologie ne s'embarrasse pas de telles questions. En d'autres termes, je m'interroge moins sur la place de la littérature que sur la manière dont on l'enseigne à l'école qui, à mon sens, contribue à éloigner d'elle nombre d'élèves.

**Felipe Munita** : Dans l'une de ses œuvres les plus connues, Jean Louis Dufays signale « *enseigner la littérature devrait consister à enseigner non plus seulement des œuvres, mais aussi et peut-être d'abord une manière de lire* » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 123). Quels sont les principaux défis que suppose pour l'enseignant ce nouvel objectif de promouvoir chez leurs élèves le développement d'une « manière de lire » le littéraire ?

**Yves Reuter** : J'apprécie beaucoup le travail de Jean-Louis Dufays, qui a contribué de manière significative à la didactique de la littérature, et je vois bien l'intérêt de sa proposition. J'irai cependant un peu au-delà en pensant qu'il s'agit peut-être d'abord d'enseigner comment la catégorie de littérature se constitue historiquement, comment elle fonctionne aux différentes époques et de nos jours, quelles sont les manières de lire, non seulement possibles et mais encore plus ou moins légitimes selon les institutions et comment s'emparer de ce champ (textes, lectures, écritures, notions, institutions...) pour que cela fasse sens dans la vie des élèves.

**Felipe Munita** : Croyez-vous que l'apparition de nouveaux objectifs éducatifs liés à l'enseignement de la littérature (comme, par exemple, le besoin de promouvoir cette « manière de lire » dont nous avons parlé précédemment) devrait entraîner des changements dans la formation du corps enseignant ? Et, si c'est le cas, quelles seraient les lignes à suivre par les institutions qui forment les futurs professeurs de littérature en termes de contenus, de méthodologies ou de dispositifs de formation ?

**Yves Reuter** : J'avancerais volontiers les objectifs suivants, en sachant à quel point ils sont aujourd'hui illusoires au regard d'une politique de formation des maîtres plus fondée sur les économies que sur le développement de la professionnalité et des intérêts des élèves :

- Montrer l'intérêt d'ouvrir les corpus (aux brouillons d'écrivains, à la littérature de jeunesse, aux textes contemporains, aux paralittératures...);
- Montrer l'intérêt de maîtriser les œuvres complètes d'où sont tirés les extraits ;
- Introduire aux intérêts et aux limites des différentes théories littéraires ;

- Travailler sur la culture des jeunes, leurs lectures, ce qui motive ou freine certaines lectures (voir les études sur le rapport des jeunes à l'enseignement de la littérature) ;
- Montrer les intérêts et les limites des différentes configurations disciplinaires de l'enseignement de la littérature...

En d'autres termes : « armer » les enseignants en ouvrant la palette des possibles pédagogique-didactiques.

**Felipe Munita** : Enfin, je voudrais terminer cet entretien en recueillant votre vision au sujet d'un concept relatif à l'éducation littéraire. Je me réfère au concept de « médiation » de la lecture, largement utilisé dans le débat académique des dernières années dans le monde hispanophone. Il y a déjà longtemps, vous avez fait selon moi un apport clé sur ce point, en signalant *« nous voici donc devant un paradoxe : une pratique culturelle donnée comme accessible à tous, comme négation des médiations et qui, pourtant, en nécessite tant. A bien y réfléchir, l'école offrait –et offre encore bien souvent- l'illustration vivante de cette contradiction »* (Reuter, 1991, p. 65). Comment voyez-vous la question de la médiation de lecture, en particulier de la littérature, au sein de l'école ? Que peut apporter le concept de « médiation » à la réflexion sur l'enseignement de la littérature ?

**Yves Reuter** : Vous faites référence - merci de vous en souvenir- à un texte ancien issu d'un colloque que nous avons organisé, Jean-Marie Privat et moi-même, et où nous avons réuni pour la première fois, des médiateurs issus de deux espaces sociaux différents : l'école et les bibliothèques.

Un des constats que j'avais effectué et que je serais tenté de maintenir aujourd'hui tient en effet en un paradoxe :

- Certains présentent la littérature comme une négation des médiations : l'auteur s'adresserait à chacun de nous, dans un dialogue, en quelque sorte universel et intemporel ;
- et pourtant les institutions sociales (école, bibliothèques..) vont multiplier les médiations (cours, commentaires, classements, éditions critiques...) dans des formes qu'elles estiment adéquates.

Je serais tenté de dire que ces institutions, à l'inverse du discours affiché, postulent qu'un accès direct aux textes est compliqué, voire dangereux. Elles le rendent compliqué par le choix des textes (souvent peu adaptés à l'âge des élèves), des extraits (peu signifiants hors contexte), des discours intermédiaires (qui ne partent pas des questions des élèves et répondent

à des questions qu'ils ne se posent pas) et aussi par l'imposition d'un discours (il faut lire de telle manière et on est obligé d'apprécier). Elles postulent peut-être aussi - et ceci est compatible avec cela - qu'un accès non contrôlé par des médiateurs pourrait être dangereux, d'où la sélection des auteurs et des textes et les manières de contrôler les approches des élèves...

Il me semblerait plus judicieux de construire des situations de recherche, de confrontation aux textes et d'échanges, afin de faire émerger les demandes de médiation des élèves qui viennent des élèves eux-mêmes...

## Notes

<sup>1</sup> Voir, outre le *Dictionnaire*, Reuter, 2011, 2014b et 2014c.

<sup>2</sup> Voir pour ce qui concerne la « conscience disciplinaire », c'est à dire les manières dont les acteurs reconstruisent et se représentent les disciplines : Reuter (2007) et Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter (2013). Et, pour ce qui concerne le vécu disciplinaire, c'est-à-dire les sentiments et émotions que les acteurs associent aux disciplines: Reuter (2016).

<sup>3</sup> Voir nos manuels: *Manuel d'Histoire littéraire T.1. Introduction au champ littéraire contemporain*, Paris-Bruxelles-Gembloux, De Bœck-Wesmael- Duculot, 1988, *Histoire littéraire*, T. 2, Paris-Bruxelles-Louvain, De Bœck-Wesmael- Duculot, 1990; *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Bœck-Duculot, 2000.



## Entrevista

### La didáctica de la literatura: reflexiones sobre el campo. Una entrevista con Yves Reuter

Felipe Munita

Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad Católica de Temuco

(Texto recibido el 17 de julio de 2019; aceptado el 17 de julio de 2019; versión final el 26 de julio de 2019)

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.852>

---

**Yves Reuter** es profesor emérito en la Universidad de Lille, y fundador del equipo de investigación en didácticas “Théodile”. Fue profesor de educación secundaria (enseñó en colegio y liceo) y terciaria (Escuela Normal, Universidad Clermont-Ferrand 2, Universidad de Lille 3). Ha dirigido investigaciones sobre diversos temas de educación, entre los cuales destacan estudios sobre la pedagogía Freinet, la experiencia disciplinar, el abandono escolar, el error como fuente de aprendizaje, la enseñanza y aprendizaje de la escritura, los conceptos de las didácticas, entre otros. Ha publicado numerosos libros y artículos de su especialidad.

#### Entrevista (Julio, 2019)

**Felipe Munita:** Señor Reuter, en los años '80 y '90, usted fue una de las personas que contribuyó de manera decisiva en la configuración del campo de las didácticas, en general, y de la didáctica de la lengua y la literatura, en particular, en tanto disciplinas científicas. Luego, esto se acompañó de diversas instancias de legitimación de la disciplina. Buen ejemplo de ello fue la publicación, en 2007, del “Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques”, una excelente síntesis de los debates teóricos surgidos hasta ese momento en nuestro campo. Sin embargo, en una entrevista publicada años después, usted señaló que la didáctica continuaba siendo una disciplina “que sufre de un déficit de legitimidad” (Reuter, 2014a). A día de hoy, ¿cómo ve la cuestión de la legitimidad de la didáctica de la lengua y la literatura en tanto campo científico?

**Yves Reuter:** Sí, pienso haber contribuido –con muchos otros– al desarrollo del campo de la didáctica de la lengua y la literatura y de las didácticas, no solo a través de mis investigaciones sino también con la creación del laboratorio *Théodile* en la Universidad de Lille 3 (el laboratorio que agrupa la mayor cantidad de didácticas diferentes en Francia), con mis acciones como

presidente de la *Association Internationale pour des Recherches en Didactique du Français* (AIRDF), con el *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2007/2013) que usted evoca y del cual estamos preparando la cuarta edición. Pero, efectivamente, sigo pensando que el déficit de legitimidad sigue ahí, y eso por numerosas razones. Algunas de ellas están vinculadas a factores que en cierto modo son externos a las didácticas: el funcionamiento del Ministerio de Educación y de otros actores institucionales que desconfían de las investigaciones en didácticas en la medida en que estas pueden desarrollar análisis críticos de las reformas efectuadas; el miedo de otras disciplinas de investigación a que las didácticas invadan su territorio (y, por lo tanto, su autoridad...). Otras razones están vinculadas al funcionamiento de ciertas corrientes al interior de las propias didácticas. Pienso por ejemplo en la naturaleza abstracta de ciertos escritos, o en las estrechas concepciones didácticas que hacen que los problemas de fracaso, violencia o abandono escolar no sean realmente trabajados por algunos didactas, lo cual lleva a muchos formadores o profesores a interrogarse sobre el interés social de las didácticas.

**Felipe Munita:** ¿Podría explicar brevemente cuál sería, a su juicio, su principal aporte conceptual a las didácticas?

**Yves Reuter:** Si tuviese que quedarme solo con uno, este sería el trabajo sobre la noción de disciplina escolar, central para los didactas pero a menudo imprecisa en sus escritos. En efecto, he avanzado algunas pistas para construir con mayor precisión esa noción<sup>1</sup>. Propuse definir la disciplina escolar como una construcción social, siempre en debate, que organiza un conjunto de contenidos, dispositivos, prácticas, instrumentos... articulados con fines educativos para su enseñanza y su aprendizaje en la escuela.

Esto implica que una disciplina escolar puede ser aprehendida desde diversas dimensiones: componentes estructurales, finalidades, funcionamientos institucionales, relaciones con espacios externos, efectos, debates que suscita o incluso variaciones sincrónicas y diacrónicas... La importancia de las variaciones diacrónicas y sincrónicas nos ha llevado a precisar nuestro enfoque sobre las disciplinas escolares en torno a una red de conceptos estrechamente articulados: configuraciones disciplinares, espacios de actualización, consciencia disciplinar, experiencia disciplinar, núcleo estructural (ver Reuter y Lahanier-Reuter, 2004, 2007).

La expresión “configuraciones disciplinares” designa los diferentes modos de actualización de las disciplinas, sus variaciones según los países, las épocas, los momentos del plan

de estudios, las ramas de especialización, las pedagogías... Por ejemplo, la disciplina de lengua y literatura se actualiza de maneras diferentes según si nos situamos en la escuela primaria o en bachillerato, si estamos en la rama general o en la profesional, si adscribimos a una pedagogía “clásica” o a una pedagogía por proyectos, si estamos en Francia o en otro país, si estamos en 1920 o en 2019... En cuanto a las configuraciones disciplinares, también hemos distinguido diferentes *espacios* de actualización de las disciplinas: un espacio de *prescripciones* que determina las obligaciones legales a las que están sujetos los profesores, un espacio de *recomendaciones* que sugiere prácticas consideradas beneficiosas, un espacio de *prácticas* (de enseñanza y aprendizaje) y un espacio de *reconstrucción-apropiación* de estas por los actores<sup>2</sup>. Esto permite diferenciar modos de existencia de las disciplinas (las *configuraciones disciplinares*) que varían según si se consultan los Programas Oficiales o los libros de texto, si se observan las prácticas docentes o si se intenta reconstruir la relación de docentes y alumnos con las disciplinas. La disciplina, entonces, se comprende como una multiplicidad de formas.

Esto significa, en consecuencia, que diferentes configuraciones pueden remitir a una misma disciplina (Educación Física, Matemáticas...). La cuestión del “núcleo estructural” es, entonces, complementaria a la de las configuraciones disciplinares. Se trata, mediante este concepto, de precisar aquello que caracteriza “estructuralmente” una disciplina en tanto categoría escolar y social, más o menos compartida, susceptible de reagrupar las diferentes configuraciones disciplinares que refieren a ella y de esclarecer los conflictos que le conciernen. Propuse definir este “núcleo” alrededor de tres dimensiones (Reuter, 2011, 2014c). La del ámbito del mundo al que concierne: toda disciplina es un recorte, una división del mundo. La segunda es la *perspectiva* sobre ese recorte del mundo. Por ejemplo, la disciplina de lengua y literatura puede caracterizarse, entre otros aspectos, por una valorización de lo lingüístico y de lo discursivo. Finalmente, ninguna disciplina escapa a las *tensiones* relacionadas con los objetos y el campo cubierto por ella, con la perspectiva adoptada (más o menos normativa, más o menos legitimista...) y con las maneras que hay de enseñarla. Estas tensiones determinan, en gran medida las configuraciones disciplinares posibles: por ejemplo, en lengua y literatura, entre el deseo de unificación lingüística y el respeto a la diversidad de lenguas, entre la apertura a la diversidad lingüística y discursiva y el enfoque en aquello considerado más legítimo, entre la descripción de hechos textuales y la prescripción...

Otra noción que permite aprehender las disciplinas escolares es la de *sistema disciplinar*, que remite al conjunto de las disciplinas en cuyo seno se inscribe cada una de ellas. Sabiendo que este sistema varía en función de las etapas y ramas del plan de estudios, esto le

confiere un sentido y unas funciones a cada una de las disciplinas. Por ejemplo, si bien lengua y literatura es central en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, es menos importante en ciertos itinerarios del bachillerato.

**Felipe Munita:** En las dos primeras décadas de este siglo, la didáctica de la literatura ha devenido un “campo” específico al interior de la didáctica de la lengua, con su propio conjunto de saberes teóricos, actores y redes de estudio. ¿Cuáles son, a su juicio, algunos de los conocimientos más relevantes que ha construido la didáctica de la literatura en tanto campo específico de investigación?

**Yves Reuter:** Efectivamente, la didáctica de la literatura se ha desarrollado desde la época en la que Georges Legros o Jean-Maurice Rosier, en Bélgica, y yo mismo, en Francia, nos sentíamos a veces algo aislados. Han surgido interesantes trabajos, algunos que yo pude acompañar en el marco de tesis (Daunay sobre la paráfrasis en el comentario de textos; Denizot sobre el cambio de estatus de los géneros y de las corrientes literarias en la enseñanza; Dias-Chiaruttini sobre el debate interpretativo), otros que se desarrollaron en otros espacios: Tauveron sobre la enseñanza de la literatura en la escuela primaria, Dufays sobre la lectura literaria, Louichon sobre la biblioteca interior y los objetos semióticos secundarios... En términos de conocimientos, sin embargo, me sigue preocupando la reflexión sobre las relaciones entre didáctica de la literatura y didáctica de la lengua (¿integración, autonomía o independencia?), sobre eso que llamamos social y escolarmente “literatura” (Reuter, 1990) y sus funciones en la escuela (sobre ello intentamos reflexionar con Didier Dupont y Jean-Maurice Rosier<sup>3</sup>), sobre la construcción de la relación de los alumnos con la literatura (y la pérdida de lectores de literatura después del liceo), sobre las relaciones que puede mantener la enseñanza de la literatura con el fracaso escolar en tanto que este está socialmente marcado.

**Felipe Munita:** Otra de las vías de trabajo que usted ha promovido en el proceso de configuración disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura es la reflexión sobre las metodologías de investigación. De hecho, ha colaborado activamente en la organización del “Séminaire International sur les Méthodes de Recherches en Didactiques” que, desde 2005, ha generado un espacio de discusión y debate académico centrado específicamente en lo metodológico. Quisiera llevar esta reflexión al ámbito de la investigación sobre enseñanza de la literatura en contexto escolar. Desde su perspectiva, ¿cuáles han sido las principales dificultades

metodológicas que ha debido afrontar la didáctica de la literatura, y cuáles los diseños de investigación que se han mostrado más interesantes en este dominio?

**Yves Reuter:** En 2005 fundé un seminario internacional sobre métodos de investigación en didácticas con la finalidad de contribuir, paralelamente a la reflexión sobre los conceptos, a la reflexión epistemológica sobre el funcionamiento de las didácticas. Cuatro seminarios han tenido lugar permitiendo la publicación de cuatro obras en las Presses Universitaires du Septentrion: Perrin-Glorian y Reuter (2006), Lahanier-Reuter y Roditi (2007), Cohen-Azria y Sayac (2009) y Cohen-Azria, Chopin y Orange-Ravachol (2016).

Me parece que la didáctica de la literatura ha debido afrontar tres grandes dificultades, por lo demás bastante clásicas: la creencia *a priori* en el valor de la literatura para todos (que a veces ciega y no deja ver la diversidad de relaciones que los alumnos mantienen con los textos), el análisis de las prácticas “reales” u “ordinarias” más allá de las declaraciones de los actores y el análisis de los efectos producidos por esas prácticas (múltiples y variables en el tiempo). En cuanto a los modelos, no sé si hay uno que pueda imponerse. En este ámbito, como en otros, yo más bien abogaré por el cruce de técnicas de recogida y de análisis de datos.

**Felipe Munita:** Hasta aquí hemos hablado sobre aspectos relacionados con la didáctica en tanto disciplina científica. Quisiera, a continuación, llevar la reflexión hacia la escuela; concretamente, hacia ciertas problemáticas vinculadas con la educación literaria en las aulas. Podríamos hablar, por ejemplo, de la presencia de lo literario en el contexto escolar. ¿Está usted de acuerdo con quienes dicen que estamos frente a un “regreso de lo literario” a las escuelas, o más bien cree que la literatura sigue sin tener un lugar de relevancia en la programación escolar?

**Yves Reuter:** No creo –al menos en Francia- que la literatura haya desaparecido o perdido su lugar. Tal vez es al contrario (con una mayor presencia en primaria, a través de los álbumes, la literatura infantil y juvenil, los debates interpretativos...). Lo que sucede hoy –siempre en el contexto de Francia- es más bien del orden de un retorno a la tradición, tanto sobre el plano de la concepción de lo literario como del corpus (los autores literarios son autores muertos, solo las grandes obras tienen derecho de ciudadanía...) y de los ejercicios (por ejemplo la desaparición de la escritura creativa). Me parece que se trata de una inquietante negación de los trabajos en didáctica de la literatura y que, además, resulta contradictorio con los objetivos educativos establecidos, como por ejemplo crear el gusto por leer textos literarios o permitir a

los alumnos más alejados de la cultura legítima apropiarse de las obras literarias. Pero la ideología no se molesta con tales preguntas. En otras palabras: me interrogo menos sobre el lugar de la literatura que sobre la manera con la que se enseña en la escuela, que, desde mi perspectiva, contribuye a alejar de ella a un gran número de alumnos.

**Felipe Munita:** En una de sus obras más conocidas, Jean-Louis Dufays señala: “enseñar literatura debiera consistir no solo en enseñar unas obras sino también, y antes que nada, una manera de leer” (Dufays, Gemenne y Ledur, 2005, p. 123). ¿Cuáles son los principales desafíos que supone para el docente este nuevo objetivo de promover en sus alumnos el desarrollo de una “manera de leer” lo literario?

**Yves Reuter:** Aprecio muchísimo el trabajo de Jean-Louis Dufays, quien ha contribuido de manera significativa a la didáctica de la literatura, y veo claramente el valor de su propuesta. Sin embargo, yo iría un poco más allá pensando que tal vez se trata, primero, de enseñar cómo la categoría de “literatura” se constituye históricamente, cómo ella funciona en diferentes épocas y en nuestros días, cuáles son las maneras de leer (no solo posibles sino también las más o menos legítimas según las instituciones), y cómo apropiarse de este campo (textos, lecturas, escrituras, nociones, instituciones...) para que esto haga sentido en la vida de los alumnos.

**Felipe Munita:** ¿Cree usted que la aparición de nuevos objetivos educativos vinculados a la enseñanza de la literatura (como, por ejemplo, la necesidad de promover esa “manera de leer” de la que hablábamos anteriormente) debiese producir cambios en la formación inicial del profesorado? Y en ese caso, ¿hacia dónde debieran avanzar (sea en contenidos, sea en metodologías o dispositivos de formación) las instituciones formadoras de los futuros profesores de literatura?

**Yves Reuter:** Con mucho gusto avanzaría los siguientes objetivos, sabiendo hasta qué punto estos son ilusorios hoy, en el marco de una política de formación de profesorado basada más en el ahorro presupuestario que en el desarrollo de la profesión y de los intereses de los alumnos:

- Mostrar el interés de abrir los corpus (a los bocetos de los escritores, a la literatura infantil y juvenil, a los textos contemporáneos, a las paraliteraturas...);
- Mostrar el interés de dominar las obras completas de las cuales se extraen los fragmentos;

- Presentar las posibilidades y las limitaciones de las diferentes teorías literarias;
- Trabajar sobre la cultura de los jóvenes, sus lecturas, lo que motiva o frena ciertas lecturas (ver los estudios sobre la relación de los jóvenes con la enseñanza de la literatura);
- Mostrar las posibilidades y las limitaciones de las diferentes configuraciones disciplinares de la enseñanza de la literatura...

En otras palabras: “armar” a los profesores abriendo el abanico de posibilidades pedagógico-didácticas.

**Felipe Munita:** Quisiera terminar esta entrevista recogiendo su visión sobre un concepto relacionado con la educación lectora y literaria. Me refiero al concepto de “mediación” de la lectura, que ha tenido mucha pujanza en el debate académico de los últimos años en el contexto hispanohablante. Hace ya mucho tiempo, usted hizo un aporte que me parece clave para pensar esta noción. Así, hablando de la lectura señaló: “estamos ante una paradoja: una práctica cultural dada como accesible a todos, como negación de las mediaciones y que, sin embargo, las necesita. Pensándolo, la escuela ofrecía –y a menudo todavía ofrece- la ilustración viva de esta contradicción” (Reuter, 1991, p. 65). ¿Cómo ve la cuestión de la mediación de la lectura, en particular de la literatura, en el seno de la escuela? ¿Qué ofrece el concepto de “mediación” a la reflexión sobre la enseñanza de la literatura?

**Yves Reuter:** Hace usted referencia –gracias por recordarlo- a un antiguo texto surgido de un coloquio que organizamos Jean-Marie Privat y yo mismo, y en el cual reunimos por primera vez a mediadores surgidos de dos espacios sociales diferentes: la escuela y las bibliotecas.

Una de las observaciones que allí hice, y que estaría tentado de mantener hoy, es en realidad una paradoja:

- Algunos presentan la literatura como una negación de las mediaciones: el autor se dirigiría a cada uno de nosotros, en un diálogo en cierta medida universal e intemporal;
- y sin embargo las instituciones sociales (escuela, bibliotecas...) multiplican las mediaciones (cursos, comentarios, clasificaciones, ediciones críticas...) en formas que ellas consideran adecuadas.

Estaría tentado de decir que estas instituciones, a la inversa del discurso oficial, postulan que un acceso directo a los textos es complicado, incluso peligroso. Lo complican por la elección de los textos (a menudo poco adaptados a la edad de los alumnos), de los extractos (poco

significativos fuera de su contexto), de los discursos intermediarios (que no parten de preguntas de los alumnos, o bien responden a preguntas que ellos no se plantean) y también por la imposición de un discurso (se debe leer de tal manera y se está obligado a apreciar el texto). También pueden postular –y esto es coherente con lo anterior– que un acceso no controlado por mediadores podría ser peligroso; de ahí la selección de los autores y los textos, así como de las maneras de controlar las aproximaciones de los estudiantes...

Me parece más juicioso construir situaciones de investigación, de confrontación con los textos y de intercambios, a fin de hacer surgir las necesidades de mediación que provienen de los propios alumnos...

## Notas

<sup>1</sup> Ver, además del *Diccionario*, Reuter, 2011, 2014b y 2014c.

<sup>2</sup> Concerniente a la “conciencia disciplinar”, es decir, a las maneras en las que los actores reconstruyen y se representan las disciplinas, ver: Reuter (2007) y Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter (2013). Y concerniente a la “experiencia disciplinar”, es decir a los sentimientos y emociones que los actores asocian a las disciplinas, ver Reuter (2016).

<sup>3</sup> Ver nuestros manuales: *Manuel d'Histoire littéraire* T.1. *Introduction au champ littéraire contemporain*, Paris-Bruxelles-Gembloux, De Bœck-Wesmael- Duculot, 1988, *Histoire littéraire*, T. 2, Paris-Bruxelles-Louvain, De Bœck-Wesmael- Duculot, 1990; *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Bœck-Duculot, 2000.

## Referencias

- Cohen-Azria, C. y Sayac, N. (eds.) (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., y Reuter, Y. (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations de disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Cohen-Azria, C., Chopin, M.P., y Orange-Ravachol, D. (dir.) (2016). *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques (4)*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Dufays, J.L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck.
- Lahanier-Reuter, D. y Roditi, E. (eds.) (2007). *Questions de temporalité, les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. (eds) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.



- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ?. *Pratiques*, 67, 5-14.
- Reuter, Y. (1991). Littérature et médiations culturelles. En Privat, J.M. y Reuter, Y. (eds.), *Lectures et médiations culturelles* (pp. 59-73). Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1, 2-5.
- Reuter, Y. (dir.) (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruselas: De Boeck.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique: la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. En B. Daunay, Y. Reuter, y B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp 35-60). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2014a). Reuter: 40 concepts fondamentaux de didactiques... . *Le Café Pédagogique*. Recuperado de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/02122014Article635531021373623588.aspx>
- Reuter Yves (2014b). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Education et Didactique*, 8 (7), 53 – 64.
- Reuter Yves (2014c). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). *Linguarum Arena*, 5, 79 - 95.
- Reuter, Y. (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris: ESF.
- Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. (2004). *L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique*. 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, agosto del 2004.
- Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. En E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, y N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec: Presses de l'université Laval.

---

**Información sobre el autor:**

**Felipe Munita** es Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Profesor e investigador en los ámbitos de mediación de la lectura, educación literaria y poesía para niños y jóvenes. Actualmente es profesor visitante en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde forma parte del grupo GRETEL, e investigador asociado del CIED de la Universidad Católica de Temuco.

**E-mail:** fmunita@gmail.com

---

Para citar este artículo:

Munita, F. (2019). La didactique de la littérature : réflexions sur le champ. Un entretien avec Yves Reuter. / La didáctica de la literatura: reflexiones sobre el campo. Una entrevista con Yves Reuter. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 97-114. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.852>

