

## **Les didàctiques entre la ciència i la utopia El cas de la didàctica del francès com a llengua materna**

**Jean Paul Bronckart i Bernard Schneuwly \***

La didàctica del francès com a llengua materna (DFLM) és un nou naixement damunt el bressol del qual s'han fet reposar moltes "fades científiques", i al qual, en conseqüència, sembla promès un bell esdevenidor. Amb tot, aquesta disciplina encara avui està ocupada en la difícil construcció de la permanència d'un objecte, els seus passos són insegurs i el seu discurs més aviat rudimentari. Seria, doncs, força imprudent de lliurar-se a una descripció prospectiva del seu desplegament i de respondre categòricament a la qüestió dels editors de la revista: cap on va la didàctica del FLM? En canvi, intentarem més modestament comprendre què es proposa de fer aquesta disciplina naixent, i formular algunes hipòtesis sobre el lloc que podria ocupar en el concert de les didàctiques de les matèries escolars, de les ciències de l'educació i de les *disciplines científiques de referència*.

### **Didàctica: una paraula a la recerca de significat**

En el decurs dels segles, molts pedagogs han fet, aparentment, didàctica sense saber-ho, i avui n'hi ha d'altres que diuen que en fan sense poder precisar mai què fan que vingui particularment d'aquesta disciplina. Ens cal, doncs, precisar el significat d'aquest terme i, per això mateix, intentar situar l'espai didàctic en el camp particularment permeable de les ciències de l'educació.

En l'ús original com a adjectiu, tant en grec com en francès, aquest terme qualifica tot el que té relació amb l'ensenyament i, per extensió, amb els comportaments que presenten certs trets de l'activitat d'ensenyament. Proposada en llatí a començament del segle XII (Schneuwly, 1990a), la forma nominal va tenir feina a imposar-

---

\* Jean-Paul Bronckart i Bernard Schneuwly són membres de la Secció de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra.

se en les llengües modernes; fins a aquests darreres decennis (amb l'excepció, potser, dels països de llengua alemanya), no s'havia fet servir gaire, i el seu significat ha viscut unes considerables variacions d'interès. En certs escrits, la didàctica es presenta com l'aproximació científica del conjunt de fenòmens relatius a l'educació formal i, de vegades, s'especialitza en diverses rúbriques: didàctica experimental, didàctica-acció, didàctica psicològica, etc. A la inversa, en certs usos, el terme ha pres una accepció molt restrictiva i designa exclusivament els procediments i les tècniques que es fan servir en el quadre dels mètodes particulars d'ensenyament.

La generalització (i la reivindicació) d'aquest terme a què assistim fa dos decennis s'acompanya d'una voluntat evident de precisar-ne l'accepció. Sembla que actualment hi ha un ample acord d'abandonar les dues concepcions extremes que acabem de veure i de considerar que la didàctica té com a terreny d'aplicació *el conjunt dels problemes relatius als processos d'ensenyament i d'aprenentatge en vigora en situació escolar*. El terreny definit d'aquesta manera continua sent extens, porós i fonamentalment ple de llacunes, ja que els paràmetres històrics, polítics, sociològics, psicològics, etc., susceptibles de tenir-hi un paper són força nombrosos; d'això es desprèn el perill denunciat sovint de fer d'aquesta didàctica nova un lloc on va a parar tot [*attrape-tout*], un "fòrum de parers", en resum, en matèria d'educació, una mena d'hostal d'aquells on no trobes sinó allò que tu mateix ja hi duus.

És ben cert que l'existència d'una sèrie de problemes no basta a definir l'objecte d'una disciplina; aquest objecte encara s'ha de construir, sobre la base de criteris epistemològics certs, però també, particularment quan es tracta de fenòmens educatius, sobre la base d'una anàlisi dels objectius històrics i sòcio-polítics. Quina perspectiva, doncs, adopta la didàctica en l'aproximació del seu terreny, i com en definiríem l'objecte? Per mirar de respondre-hi, torna a ser recomanable de fer una marrada històrica.

## La utopia didàctica

### *La didàctica general*

Tal com assenyala Schneuwly (*ibid.*), des dels textos de Ratke i de Comenius, la didàctica es presenta d'entrada com un procés de crítica i acció.

Crítica de l'estat de les coses, és a dir, de formes d'ensenyament en vigor: sobrecàrrega dels programes, metodologia de caràcter essencialment deductiu, pedagogia coercitiva, el fet de no tenir en compte els interessos de l'alumne, etc. Cadascú haurà pogut reconèixer en aquesta llista (per força no exhaustiva) l'essencial de les crítiques formulades regularment d'aleshores ençà respecte als mètodes tradicionals.

Aquesta acció es desprèn d'aquestes crítiques i, doncs, es tradueix en proposicions de reforma i innovació que presenten tres característiques principals. En primer lloc, en el pla de les finalitats, afirmació del caràcter social (col·lectiu) de l'educació escolar: l'escola ha de ser accessible a tothom i ha de dispensar una formació directament orientada per les necessitats de la societat. Després, en el pla dels programes, organització racional i sistemàtica de les diferents matèries per ensenyar, alhora articulada amb l'anàlisi de les necessitats socials i inspirada pel principi de progressió. Finalment, en el pla metodològic, adopció d'un procés inductiu (observar, actuar i, només després, eventualment codificar i retenir), que correspongui als processos de desenvolupament *natural*s dels alumnes, i, per tant, que els faciliti els aprenentatges.

Fins i tot si, més endavant (especialment a l'Alemanya durant la primera meitat d'aquest segle), certs autors van poder insistir especialment en la segona característica, i reduir d'aquesta manera la didàctica a una *ciència dels curricula*, nosaltres subratllarem els altres dos aspectes perquè creiem que assenyalen més clarament la condició d'utopia indispensable d'aquesta disciplina:

- D'una banda, l'acció didàctica està totalment abocada a la realització de finalitats socials precises; el didàctic es veu obligat, doncs, a analitzar aquestes finalitats des dels seus diferents aspectes (històrics i sincrònics), de discutir-les de manera aprofundida i, gairebé inevitablement, d'intervenir en les decisions que es prenen en aquest respecte. *Tot projecte didàctic depèn d'un projecte social que alhora contribueix a precisar.*

- D'altra banda, la reflexió didàctica s'esforça a integrar, en un mateix espai-problema, les qüestions relatives a l'ensenyament i les relatives a l'aprenentatge. A la *Didactica magna*, Comenius no dubta a definir l'ensenyant com "un servidor de la naturalesa", i moltes didàctiques, explícites o implícites, preconitzaran tot seguit que els mètodes d'ensenyament es concebin com a sistemes de valorar i explotar les capacitats *natural*s d'aprenentatge dels alumnes.

La didàctica general es proposa de definir una forma d'ensenyament coherent i sistemàtica, fermament articulada amb els objectius socials més democràtics i que exploti al màxim les capacitats psicològiques

dels alumnes. No podem dubtar que es tracta d'un projecte fonamentalment utòpic, en la mesura que implica que un dia hi pugui haver claredat i cohesió en el capítol dels objectius educatius, i que es proposa de conciliar les necessitats col·lectives i les característiques (amplament individuals) dels aprenents. Però, igualment, es tracta d'un projecte indispensable, en la mesura que certs sistemes centrats bé únicament en les necessitats socials, bé únicament en les característiques dels aprenents, s'han demostrat inadequats. Del primer tipus, se'n segueixen els mètodes tradicionals d'ensenyament, en la crítica dels quals ara no entrarem. Del segon tipus, se'n segueixen el conjunt de corrents de la psico-pedagogia.

Per ser clars (però sens dubte no gaire originals), precisem breument la distinció que fem entre didàctica i psicopedagogia. Admetem d'entrada que aquestes dues vies s'enfronten al mateix problema general: definir un projecte de formació racional que tingui en compte les característiques del context social i les capacitats dels aprenents. Però si la didàctica intenta establir un equilibri entre aquests dos pols, la (psico)pedagogia, tal com l'esbossen els filòsofs i literats dels segles XVIII i XIX, i com s'aferma entre els científics del segle XX, té com a gran punt central (i de vegades gairebé exclusiu) l'individu i les seves característiques específiques, i es proposa d'organitzar l'ensenyament en funció d'això, tal com ho testimonia la cita següent: "[...] el canvi general de les idees sobre la personalitat humana ha obligat els esperits oberts a considerar l'infant d'una altra manera [...] a causa del fet, nou en la història, que la ciència i, més generalment, la gent honesta estan finalment proveïts d'un mètode i d'un sistema de nocions aptes per donar compte del desenvolupament de la consciència i, singularment, del desenvolupament de l'ànima infantil. Només llavors, *aquesta activitat veritable* que tots els grans innovadors de la pedagogia havien somiat d'introduir a escola per deixar-la expandir entre els alumnes segons el procés intern del seu creixement psíquic, ha esdevingut un concepte intel·ligible i una realitat susceptible de ser analitzada objectivament: els mètodes nous s'han constituït d'aquesta manera i, alhora, la psicologia de l'infant, en estreta solidaritat amb els seus progressos" (Piaget, 1969, pàg. 214). Aquesta concepció de l'acció pedagògica no constitueix aparentment més que una reformulació científica de la metàfora clàssica del "pedagog-jardiner", que tindria com a únic paper fornir als "alumnes-plantas" els elements necessaris per a la desclosa de les seves potencialitats naturals (claror, aigua i, eventualment, adob), i els únics coneixements importants de què hauria de disposar es refereixen a l'estat (l'estadi) de desenvolupament de cada alumne. A despit de les afirmacions optimistes de Piaget, actualment se sap que aquests coneixements són parcials (estan limitats, essencialment, a certs aspectes del

desenvolupament lògico-cognitiu) i en tot cas insuficients per fundar una acció pedagògica; l'estadi presumit del desenvolupament cognitiu d'un alumne no permet sinó rarament de preveure quines estratègies desplegarà en el tractament d'un problema donat, en la mesura que aquestes estratègies sovint depenen de manera decisiva del *significat* atribuït a aquest problema en el context didàctic, i, més generalment, en la situació d'ensenyament.

## Les didàctiques de les disciplines: una altra història?

Les expressions "didàctica de les matemàtiques", "didàctica de les ciències" o "didàctica de les llengües" són més aviat recents (no gaires desenes d'anys) i provenen a primera vista d'una història altra que la de la didàctica general.

Si ens atenim a la didàctica de les llengües, podem observar que ha emmergit primer per tractar problemes d'ensenyament i d'aprenentatge només de les llengües estrangeres vives —emergència implícita des del segle XVI, i explícita des de la segona meitat del present.

En la fase implícita, la didàctica es presenta essencialment com un discurs metametodològic, del qual Coste (1986) i Puren (1988) van presentar les característiques essencials. Per a aquest darrer autor, hi ha, d'una banda, diferents mètodes d'ensenyament (mètodes actiu, àudio-visual, directe, oral, etc.), que es creen i estableixen en èpoques diferents, sota l'eventual influència de la descoberta de nous procediments i noves tècniques. Però el mètode (o la combinació de mètodes) adoptat s'insereix d'altra banda en el quadre d'una metodologia general i coherent, que té en compte finalitats educatives, del context escolar específic, de la naturalesa del contingut, de les característiques dels aprenents, etc. (per exemple, metodologia inductiva que se serveix del mètode directe i de l'àudio-visual). En aquest sentit, la didàctica de les disciplines prové d'un tercer nivell, el dels discursos, de caràcter històric i comparatiu, que poden ser considerats a propòsit de les diferents metodologies, de la seva pertinença, del seu interès, de la seva eficàcia, etc. Discursos que, d'una manera gairebé inevitable, vehiculen un aspecte crític i un de proposició i innovació.

La fórmula explícita "didàctica de les llengües" apareix a partir dels anys cinquanta, i seria inútil intentar desfer l'embolic de factors conjunturals, institucionals, anecdòtics o d'altres que en van afavorir

l'aparició. Però l'èxit d'aquest terme i l'extraordinària rapidesa amb què es va difondre bé demanen una explicació. La situació de l'ensenyament de les llengües vives en el temps immediatament posterior a l'acabament de la Segona Guerra Mundial es caracteritza pel desplegament de metodologies noves, inspirades directament en la psicologia de l'aprenentatge (per exemple, mètode àudio-oral sortit del behaviorisme skinnerià) i de la lingüística (estructuralisme, funcionalisme, generativisme, després el pragmatisme i tot seguit les teories del discurs). L'èxit que inevitablement engendra la novetat cedí lloc ràpidament a les crítiques i al refús. Abandó dels mètodes d'inspiració behaviorista per raó de la mena d'interacció pedagògica que engendren (iteració, condicionament, *drill*); presa de distància pel que fa a l'estructuralisme i al generativisme, que només aborden certs aspectes del funcionament del llenguatge; etcètera. Esperances vives seguides de decepcions, manlleus i després refús; en aquest vaivé es va forjar la presa de consciència de la necessitat d'una *autonomia del pensament metametodològic*, d'una *independència relativa* respecte a les *disciplines de referència*. L'estabilització del concepte de "didàctica de les llengües" és indiscutiblement solidària de l'abandó progressiu de les diferents formes de lingüística o de psicologia *aplicada* a l'educació. Encara podem observar que la ruptura amb l'aplicacionisme (consumat a començament dels anys vuitanta) coincideix igualment amb la introducció del concepte de didàctica en el camp de l'ensenyament de la llengua materna.

Fins i tot si són diferents en la història, el discurs de la didàctica de les llengües presenta analogies evidents amb el de la didàctica general. Comporta primer una crítica de les metodologies en curs. Mencionem, en la fase implícita, les observacions de Montaigne a propòsit de l'ensenyament del llatí; més endavant les denúncies de l'aspecte "superficial i maquinal" dels mètodes d'ensenyament de les llengües vives (Bréal, 1872); encara posteriorment, la crítica de l'absència de perspectiva comunicativa en l'ensenyament de la llengua materna, etc. Això es tradueix tot seguit en proposicions d'innovació més o menys global, proposicions en les quals sovint es palesa, d'una banda, una anàlisi dels objectius socials actuals i una preocupació per adaptar els mètodes a aquests objectius i, de l'altra i de manera sorprenentment recurrent, la voluntat d'articular el procés d'ensenyament a les capacitats *naturals* d'aprenentatge dels alumnes. El que diferencia potser la didàctica de les llengües de la didàctica general és el caràcter menys central de l'anàlisi de l'objecte d'ensenyament (problemes de currículum i de transposició didàctica), i en això hi ha importants raons que examinarem més endavant.

Com la didàctica general, les didàctiques de les disciplines són, doncs, discursos de crítica i de proposició que tendeixen a l'autonomia i l'especialització. Ara: n'hi ha prou, amb aquests discursos, per

fundar una disciplina científica? En quina mesura són productors de conceptes i projectes autònoms? Quina relació tenen amb les disciplines veïnes? Hi ha tants de problemes, que bé els haurem d'a profundir.

### *De la situació de les didàctiques de les matèries escolars*

Si tota didàctica és crítica, innovadora, combatent, és que la situació d'ensenyament a la qual s'adreça és tinguda com a *problemàtica*; la didàctica és una resposta a la insatisfacció davant l'estat de coses. Aquesta insatisfacció pot provenir de factors diferents: constatació de fracàs manifest pel que fa a certs objectius precisos; necessitat de modificar els objectius per adaptar-los a una situació social nova; necessitat de renovar el contingut o els mètodes que progressivament han envellit i caducat; finalment, voluntat d'integrar a l'ensenyament les noves experiències de les disciplines de referència. Quan s'esdevé- cosa no gens estranya- que, d'aquests factors, se'n combinen uns quants, l'ensenyament d'una matèria és declarat en crisi, i l'acció didàctica es fa imperativa.

## **La didàctica com a acció**

Davant les qüestions concretes que formula l'ensenyament d'una matèria, per a nosaltres l'acció didàctica s'ha de desplegar en tres fases:

*1. La identificació i la conceptualització dels problemes.* Sovint, el malestar que se sent davant l'estat de l'ensenyament d'una matèria és difús, i no és estrany que es tradueixi per la designació dels "culpables-nats" que, és clar, són els ensenyants, però també els innovadors i els científics. D'entrada, cal intentar identificar clarament les causes de la insatisfacció o del fracàs. Aquesta anàlisi de la situació s'ha de basar primer de tot en les finalitats educatives; tot seguit ha de concernir els programes, els mètodes i els mitjans d'ensenyament, sense oblidar els procediments d'avaluació i de sanció. Tant si es tracta de problemes pròxims a una rúbrica (un problema de terminologia gramatical, per exemple) o de problemes més interactius (adequació del programa als objectius, o dels modes d'avaluació a la metodologia preconitzada), la comprensió de l'estat de coses és indissociable d'una conceptualització, i aquesta creació

conceptual requereix al més sovint una primera forma (potser la més important) de manlleu a les disciplines científiques de referència (vegeu més amunt).

2. *L'anàlisi de les condicions d'intervenció didàctica.* Un bon nombre d'innovacions fetes des d'una perspectiva estrictament aplicacionista han menat a fracassos ben coents, tot i estar mancats d'una anàlisi seriosa de la "situació de l'ensenyament d'una matèria" (Bronckart, 1989) en la qual s'acabaven d'introduir. Tot ensenyament té una història: la dels objectius successius que hi han estat assignats i que sovint s'han aglutinat els uns als altres; la dels programes, dels mètodes, de les formes d'avaluació, per no parlar de pràctiques pedagògiques concretes. Tot ensenyament es produeix en un context institucional i material precís en què intervenen especialment l'estatut de l'escola, l'origen sòcio-cultural dels alumnes, els mitjans materials de què es disposa i el nombre d'alumnes per classe. Tot ensenyament és, finalment, dispensat per uns agents, que disposen d'una formació determinada, tenen una certa representació dels seus alumnes, dels objectius per assolir, de la matèria per ensenyar, etc.

La intervenció didàctica, de l'amplitud que sigui, pressuposa un bon coneixement d'aquests tres conjunts d'elements. A partir d'aquest moment és indispensable que, en el marc de la mateixa didàctica, es desenvolupin recerques sobre la història de l'ensenyament, i que es construeixi progressivament aquesta "memòria col·lectiva" dels sistemes didàctics, particularment evocats per Puren (1989) i Schneuwly (*ibid.*). Però les recerques s'han de basar en les estructures escolars, en l'estat de la formació dels ensenyants (aquesta mena d'informació ens sembla particularment important), tant com en les diverses representacions que aquests darrers s'han forjat respecte als objectius, a la matèria i als alumnes.

3. *L'elaboració de proposicions didàctiques.* Les proposicions que la didàctica pot formular són d'ordre i de nivell de generalitat variables, i la llista que segueix no pretén, evidentment, ser exhaustiva.

Tal com indicava Coste (*ibid.*), si el didàctic ha de ser historiador, també ha de ser comparatista; una de les tasques més importants que té assignades consisteix a confrontar programes, tipus de progressió, mètodes, manuals, tècniques, etc., i la "memòria" didàctica que hem esmentat més amunt també ha d'incloure un repertori sistemàtic dels assaigs, errors i èxits en cadascun d'aquests terrenys.

En consideració dels problemes precisos amb què l'ensenyament es troba, el didàctic s'ha de proposar solucions i comprovar-les. En matèria de programes, si bé els quadres generals són definits generalment amb precisió per les institucions escolars, sovint manca l'explicació detallada de les modalitats de presentació i d'organització.

de la matèria. En conseqüència, el treball del didàctic en aquest terreny està relacionat sobretot amb la definició de formes eficaces de progressió pedagògica i amb la realització coherent de les necessàries transposicions didàctiques (vegeu més amunt). En els plans de la metodologia general i de la tria de mètodes, el paper essencial del didàctic és experimentar les proposicions noves. A més de requerir domini i control en el procés de manlleu teòric, aquesta experimentació s'ha de produir *in vivo* i, en conseqüència, implica una estreta col·laboració entre didàctics i ensenyants (vegeu respecte a això l'elaboració i experimentació de seqüències didàctiques centrades en el domini de certes formes de discurs - Comissió "Pedagogie du texte", 1988). Tractant-se de manuals i de proves d'avaluació, el didàctic es pot passar de l'anàlisi crítica i entrenar-se en la realització concreta. No podent produir necessàriament bons instruments de treball, aquesta forma d'acció constitueix un banc de proves interessant per a les proposicions noves.

### Els conceptes de la didàctica

Si d'entrada la didàctica pertany a l'ordre de l'acció, també pertany a l'ordre del saber, i l'autonomia que reivindica es mesurarà amb la seva capacitat de desplegar un aparell conceptual coherent i específic. Per bé que l'essencial encara s'ha de crear, progressivament es van establint algunes nocions que contribueixen particularment a la teorització de l'objecte de la didàctica i a la d'alguns problemes majors.

Com proposa Chevallard (1985), el nucli dur de l'objecte d'aquesta disciplina és el *sistema didàctic*, és a dir, aquesta estructura constituïda per la tríade ensenyant-alumne-contingut i per les relacions complexes que s'estableixen entre tots tres.

Enllà de la inscripció en les fluctuacions de la moda científica, el concepte de sistema és important. Marca la interdependència fonamental entre l'estatut i la posició dels tres termes, com també entre termes i relacions. A títol d'exemple, si l'ensenyant descabdella un discurs crític respecte a les relacions de poder que es produeixen en la llengua, es pot pensar que la posició de l'alumne es modificarà no tan sols pel que fa a la seva representació dels mecanismes de poder en la societat, sinó també respecte a les seves relacions actuals amb l'ensenyant i amb el contingut escolar que constitueix la llengua. En conseqüència, d'una banda, aquest sistema tecno-cultural

constitueix l'objecte major de les recerques històriques i comparatives (en el quadre d'aquest sistema prenen significat tant les decisions relatives als objectius com les seleccions de programes i les innovacions metodològiques); de l'altra, tota intervenció sobre un dels termes o de les relacions té necessàriament conseqüències sobre els altres elements del sistema.

La suma organitzada de sistemes didàctics que apareixen en una institució defineix el sistema d'ensenyament, que no és més que un aspecte dels sistemes educatius constituïts pel sistema social. Tot sistema didàctic s'ha de considerar obert al medi que l'envolta, és a dir, als sistemes més amplis dels quals procedeix i amb els quals ha de ser compatible (problema d'adequació dels programes a les finalitats globals, per exemple).

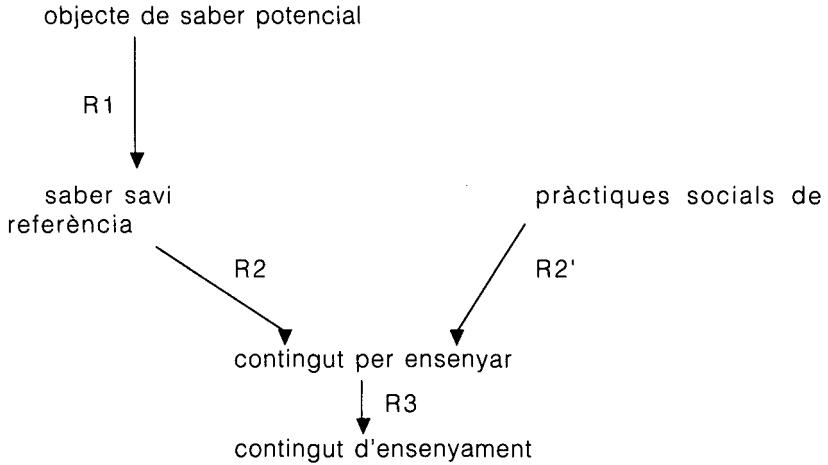
Si, per dalt, el sistema didàctic s'integra als sistemes més amplis, per baix es pot descompondre en *tres subsistemes*: *l'ensenyant*, *l'alumne* i *el contingut* de l'ensenyament. Els subsistemes *ensenyant* i *alumne* es poden definir com a conjunts organitzats de representacions socials i de representacions cognitives, d'actituds, de pràctiques, etc., i ser objecte d'estudis específics. El tercer subsistema ja ha estat més estudiat, en particular pels didàctics de les ciències i les matemàtiques. A diferència d'aquests darrers, l'anomenem *contingut* (millor que no pas "saber") per indicar que la matèria ensenyada no pertany necessàriament a l'ordre del coneixement, sinó que, en canvi, pertany sovint a l'ordre de les actituds (saber-ser) i de les habilitats pràctiques. Algú pot pensar enraonadament que la part presa pel saber en l'ensenyament de les matemàtiques és més important que en l'ensenyament de la llengua materna, però enllà d'aquestes aparences, seria força instructiu analitzar els llocs relatius que prenen els sabers i les habilitats en el contingut de cadascuna de les matèries d'ensenyament.

La segona sèrie de conceptes té relació amb els problemes que es formulen a diferents nivells del sistema didàctic; ens limitarem a la presentació de tres conjunts de conceptes, que delimiten les qüestions majors de recerca i d'intervenció d'aquesta disciplina.

En el quadre d'elaboració del currículum, el contingut de l'ensenyament és seccionat i organitzat; aquesta *planificació didàctica* generalment s'efectua tenint en compte el principi de *progressió*. L'afirmació d'aquest principi prové alhora d'una necessitat (no es pot ensenyar tot alhora) i del seny elemental (començar per allò que és més directament accessible a l'alumne), però la seva aplicació planteja tot de problemes. El principal és el dels criteris a partir dels quals la podem definir. A la lògica analítica i adultocèntrica dels procediments clàssics i del behaviorisme (descompondre l'objecte en

les seves unitats mínimes —des del punt de vista de l'adult—, i recompondre'l després per graus de complexitat creixent), han succeït lògiques fonamentades en les etapes del desenvolupament cognitiu suposat de l'alumne i, per tant, més aviat paidocèntriques. Si la primera lògica ha estat justament denunciada, la segona continua sent avui més programàtica i impositiva que no pas eficient; com podem, en efecte, conèixer el nivell de desenvolupament d'un grup d'alumnes, i sobretot com fer servir aquest coneixement hipotètic en l'elaboració del currículum? Per superar aquestes dificultats, és important que ens col·loquem en una perspectiva clarament interactiva i que tinguem en compte els tres pols del sistema didàctic: admetre primer que cada objecte d'ensenyament té un significat (que se segueix clarament de la seva forma d'inserció —històrica i sincrònica— en els diferents sistemes); tot seguit, que l'aprenentatge consisteix en una reconstrucció per part de l'alumne d'aquest significat i, per tant, en una *apropiació* i, finalment, que aquesta apropiació és facilitada pel fet de posar a la disposició de l'alumne unes informacions organitzades en "trames conceptuals" (Astolfi i Develay, 1989) i susceptibles d'ara endavant de ser tractades a la seva "zona de desenvolupament més pròxim". En el que acabem de dir, tothom pot haver reconegut els ingredients principals de la concepció vygotskyana del desenvolupament (*cf.* Schneuwly i Bronckart, 1985), l'adopció de la qual implicaria l'elaboració de currículums contextualitzats i diferenciats; amb tot, enllà dels principis, cal emprendre moltes recerques empíriques per definir l'estatut dels objectes d'ensenyament, per elaborar les trames conceptuals més pertinents, per conèixer els procediments d'atribució de significat, i també les característiques de les zones de desenvolupament més pròxim.

En el moment que en un currículum apareix el contingut d'ensenyament, constitueix necessàriament el producte d'una *transposició didàctica*. Aquest concepte, que Chevalier (*ibid.*) ha presentat detalladament, tradueix el conjunt de ruptures, desplaçaments i transformacions diverses que es produeixen en la cadena que il·lustra l'esquema següent:



La relació R1 presenta el problema d'allò que en una altra banda hem anomenat (Bronckart, *ibid.*) la *legitimitat* de les disciplines científiques a les quals es refereix la didàctica. Si certes disciplines (matemàtiques, ciències naturals) han elaborat corpus de coneixements relativament estables i organitzats, d'altres (en particular les ciències del llenguatge) només disposen de teoritzacions parcials, discutides i sovint concurrents. En conseqüència, si aparentment R1 no presenta gaires problemes als didàctics de les ciències (que sovint negligeixen aquesta relació en els seus esquemes), en canvi és cabdal en didàctica de llengües, en la mesura que la tria de la teorització de referència tindrà conseqüències decisives sobre les altres relacions de la cadena de transposicions.

La relació R2 explicita el procés de designació de certs aspectes del saber com a contingut susceptible de formar part del currículum escolar. Observem en aquest nivell que si, en l'ensenyament de les matemàtiques o de les ciències, els programes puen gairebé exclusivament en els corpus científics (amb tot, de vegades amb algunes *creacions didàctiques*, segons l'expressió de Chavallard), en matèria d'ensenyament de llengües, particularment d'ensenyament de la llengua materna, els objectius tenen relació amb pràctiques (orals o escrites) i amb actituds (normes), si més no tant com amb un saber pròpiament dit. En aquest terreny, la definició del contingut per ensenyar s'opera, doncs, alhora per sol·licitació dels corpus científics i per sol·licitació de *pràctiques socials de referència* (expressió proposada per Martinand - 1986). Els problemes que avui

presenta la didàctica dels discursos orals o escrits revelen alhora la importància i l'ambigüïtat d'aquest concepte. Importància en la mesura que permet d'articular directament els objectes per ensenyar amb els objectius cercats (cosa que explica l'èxit de la noció de *diversificació*). Ambigüïtat en la mesura que, com tot fenomen, les pràctiques socials han de ser l'objecte de lectura, de comprensió, és a dir explicació, i si aquesta construcció de coneixement no s'opera (o encara no s'ha operat) en el camp científic, corre el risc de ser sotmesa a la doxa i la ideologia.

La relació R3 tradueix el conjunt de transformacions que s'operen en el moment de la integració dels elements de saber designats (contingut per ensenyar) en un currículum particular (contingut d'ensenyament). Per als didàctics de les ciències, R3 es caracteritza per una *autonomització* (desintricació) d'elements del saber savi que porta quasi ineluctablement a una forma de *reificació*. El *seccionament* inherent a l'elaboració dels programes escolars fa de manera que parcel·les de saber són separades del seu context científic. D'una banda, l'objecte d'ensenyament és tallat del sistema de conceptes (i així, doncs, de la problemàtica científica) en el qual pren sentit i d'aleshores ençà és susceptible de veure's atribuir altres significats, com ho demostren Chevallard i Joshua (1982) pel que fa a la transposició de la noció matemàtica de "distància" en el programa de geometria. D'altra banda, certes nocions que, en el quadre de la disciplina de referència, tenen l'estatus d'hipòtesi, de metàfora o fins i tot de simple il·lustració, es troben presentades de manera totalment assertiva en els programes escolars (fenomen clàssic de reificació o dogmatisme). Com remarquen Astolfi i Develay (*ibid.*), les transformacions d'aquesta mena tenen relació en part amb l'*efecte de reformulació*, és a dir, amb la separació que hi ha entre la lògica del mètode científic i la lògica d'exposició dels resultats (separació força sensible ja en els intercanvis científics pròpiament dits), però s'expliquen més exactament pel pas d'una economia del saber a una altra: contràriament a l'objecte del saber savi, l'objecte d'ensenyament ha de designar una cosa que pugui ser apresada, respecte a la qual es puguin realitzar exercicis i el domini de la qual pugui conduir a una avaluació. Al nivell de R3, si l'acció del didàctic de les ciències ha de consistir a evitar tant com pugui els perills de deformació i de reificació sorgits de l'autonomització dels sabers, l'acció del didàctic de les llengües no sembla tan lligada a aquesta autonomització com al problema de la necessària *solidarització* dels objectes dins el marc de l'ensenyament. En matèria de llenguatge, la parcel·lació ja està en vigor en el camp científic; en absència de teorització de conjunt, els que conceben el currículum es veuen abocats a manllevar els seus elements a sistemes *disjuntats*, és a dir, contradictoris, i a mirar de construir un mínim de coherència dins el mateix camp didàctic. Això

no impedeix pas la reïficació de certs sabers, com ho demostren per exemple els atzars de la utilització de la noció *superstructura semàntica* (especialment plans de textos amb cinc components) en certs processos que tenen relació amb els textos.

A tall d'informació, ens referirem al concepte de *contracte didàctic* (Brousseau, 1986) que es pot definir sumàriament com el projecte d'ensenyament-aprenentatge que comparteixen l'ensenyant i els alumnes; és el conjunt de regles que especifiquen el lloc de cadascun dels tres termes del sistema didàctic i que n'organitzen les relacions. En tota situació didàctica, hi ha contracte, implícit o explícit, formal o informal, etc.; en certes condicions, aquest contracte es pot modificar o trencar, però mentre és vigent, tots dos interlocutors del sistema estan obligats a atènyer-s'hi. Com remarquen Astolfi i Develay (*ibid.*), aquest concepte és veí del d'*evolució d'un problema*, que designa aquesta forma de control que exerceix l'ensenyant sobre la presentació del contingut, per mantenir l'interès i la factibilitat de les tasques escolars.

## La didàctica, els seus pares i veïns

Ciència, tecnologia o enginyeria? Quin lloc haurien d'ocupar les didàctiques en l'escena científica?

Actualment, n'hi ha molts que per a la seva disciplina reivindiquen la consagració que atorga l'apel·lació de "ciència". Recerca de legitimitat i d'honorabilitat institucionals ben comprensible, especialment entre els matemàtics, psicòlegs o lingüistes que d'uns quants anys ençà s'han interessat per la didàctica i que, per això mateix, no voldrien descendir institucionalment. Tanmateix, aquesta reivindicació sembla negligir la mateixa especificitat del procés (accions encaminades a millorar una situació problemàtica, fent algunes marrades eventuais per a la recerca), i que sobretot sembla oblidar que ja hi ha una ciència de l'educació l'objecte de la qual, descrit per Cellerier el 1916, concerneix les característiques estructurals i funcionals dels sistemes educatius, la seva història, la seva manera d'inserir-se en la societat, les seves finalitats, etc. Al cap de mig segle, aquesta ciència s'ha organitzat en diverses branques (i això explica l'aparició del sintagma plural "les ciències de l'educació") i és d'aquestes darreres que la didàctica manlleua l'essencial dels elements que li permeten de conceptualitzar els problemes, analitzar les condicions d'intervenció sobre el terreny, i formular i comprovar les propostes de solució.

Tal com les concebem, d'aleshores ençà les didàctiques de les matèries escolars constitueixen *tecnologies* (o enginyeries; Schneuwly, 1990b), en la mesura que apunten d'entrada a l'acció i la *decisió* sobre el pla dels objectius, dels programes, els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i també de les tècniques d'avaluació.

Aquestes tecnologies s'articulen amb *la ciència de l'educació*, la qual constitueix la seva disciplina de tutela o de control i alhora hi confereix autonomia conceptual.

I necessàriament estan en forta interacció amb dos conjunts de *disciplines de referència*: les que tenen relació amb el contingut per ensenyar, i les que en tenen amb els processos d'ensenyament/aprenentatge.

En la relació de la didàctica amb la disciplina que forneix la base conceptual de la matèria d'ensenyament, es presenten dues menes de problemes. El primer és la *legitimitat*, i està lligat a l'estat d'avanç de la ciència implicada: quina és la credibilitat (la generalitat, l'estabilitat) del (dels) saber(s) savi(s) que aquesta darrera ha construït? Com hem dit més amunt, és admès generalment que aquest problema no es formula pas en els mateixos termes si ens referim a la didàctica de les ciències o de les matemàtiques o a la de les llengües: d'una banda, tenim sistemes de descripció i explicació que, certament, es modifiquen amb el temps, però que, en una època determinada, constitueixen paradigmes coherents, sense gaires situacions de concurrència interna; de l'altra, una florida de teories en evolució i en situació objectiva de concurrència. En aquest darrer cas, atenent un objecte de saber potencial, quins són els criteris que permeten de triar la teorització a partir de la qual s'efectuarà la transposició didàctica? Es tracta de criteris pròxims a la ciència implicada, o bé de criteris didàctics? De fet, aquesta darrera qüestió remet al segon problema, el del grau de *pertinença* de les proposicions científiques en relació amb els objectius i la situació de l'ensenyament d'una matèria escolar. Veurem tres aspectes del problema de pertinença. Primer, una dada empírica o una formulació teòrica relacionada amb un objecte de saber potencial (tampoc no hi fa res quin sigui el seu interès intrínsec) no és útil *a priori* per a l'elaboració i la programació d'un contingut d'ensenyament. Tot seguit, no són pas necessàriament les proposicions científiques més recents (o les més legítimes des del punt de vista de la disciplina) les més adaptades per pensar en la didactització d'un objecte de saber potencial per a alumnes d'un nivell donat. En certes teoritzacions massa formals o massa complexes (per exemple, les formulacions actuals de la gramàtica generativa), preferirem proposicions ja superades però més simples (en el mateix terreny, el model chomskià de 1957) com a bases de referència a partir de les quals efectuar les transposicions didàctiques

necessàries (vegeu més amunt la noció de *trama conceptual*). Finalment, pot passar— especialment en el cas de la didàctica de llengües— que els objectius pedagògics estiguin relacionats en primer lloc i essencialment amb les pràctiques. En aquest cas, és oportú, d'una banda, inspirar-se en els sabers més eficaços per a la millora d'aquestes pràctiques (no són necessàriament els més legítims) i, de l'altra, tenir igualment en compte les pràctiques socials de referència.

En allò que concerneix les disciplines que tracten processos d'aprenentatge, també es formula, certament, un problema de legitimitat (quina és la validesa intrínseca de la concepció behaviorista de l'aprenentatge, o de l'anàlisi freudià de l'afectivitat de l'infant?), però el problema més gran és la pertinença del manlleu en consideració de les característiques efectives del sistema d'ensenyament (mena d'institució, constreyniments de la situació de classe, horaris, etc.), igual com de les característiques dels tres components del sistema didàctic (estat de les representacions dels alumnes i de l'ensenyant respecte al contingut). Com han demostrat clarament les recerques de Kilcher i altres (1987), les estratègies d'interpretació d'enunciats posades en evidència per la psicolingüística de l'infant en situacions experimentals descontextualitzades (Bronckart, Kail i Noizet, 1983) no corresponen gaire als procediments fets servir a classe amb individus d'edats equivalents, i, per tant, es demostren sense gaire utilitat per a la definició d'una progressió en matèria de gramàtica. En realitat, els exercicis escolars demanen generalment un conjunt d'estratègies força més diversificades que les tasques experimentals i obeeixen a regles bastant més complexes. Uns tals desajustos provenen del problema de la *pedagogització* (segons l'expressió de Chiss, 1989) de nocions teòriques, i són d'una importància no gens negligible. En la mesura que l'escola és, en definitiva, un dels llocs més importants d'aprenentatge, cal admetre que, si més no tant com les dades experimentals clàssiques, les dades elaborades per la didàctica constitueixen elements per a la constitució d'una psicologia del desenvolupament. Les recerques en didàctica, fins i tot si ja d'entrada s'orienten a l'acció, generen *subproductes* que poden ser integrats de ple dret en el corpus d'una disciplina com la psicologia i, seguint Vygotsky, es podria pensar que, en efecte, són les dades més interessants per a aquesta disciplina.

Les interaccions entre les didàctiques i les seves disciplines de referència es produeix, doncs, en dos moments successius: moviment de manlleu i moviment de *restitució del manlleu amb un interès*.

Havent identificat i conceptualitzat un problema, les didàctiques sol·liciten les disciplines de referència i només fan se serveixen de les dades pertinents per a aquest problema; es tracta, doncs, d'un moviment ascendent, de recerca i manlleu de dades pertinents, no

pas del moviment descendent característic de les diferents formes d'aplicacionisme.

De retruc, l'anàlisi dels motius de l'èxit o del fracàs de la pedagogització de dades científiques, de la seva pertinença o no a un terreny contextualitzat, produeix informacions que haurien de poder ser directament integrades al saber de les disciplines de referència; és aquest moviment de retop, que qualifiquem "d'interès", abocat per la didàctica a la disciplina prestadora.

### **Problemes i perspectives de la DFLM**

En aquest capítol final ens centrarem més particularment en la DFLM; abordarem primer els dos problemes més grans a què es confronta i després descriurem algunes perspectives de desenvolupament per al futur.

#### *A la recerca de coherències*

En els textos oficials contemporanis, tant com al nivell de les representacions de la major part d'ensenyants, l'objectiu preferent de l'ensenyament de la llengua materna és de l'ordre de les habilitats: comunicar, expressar-se oralment i per escrit, entendre i interpretar els discursos d'altri, etc. Els altres objectius (en principi secundaris) es distribueixen en tres grups. Primer de tot, els objectius relacionats amb els sabers (coneixement metalingüístic, o "gramàtica" en el sentit ampli d'aquest terme), que vacil·len entre la gratuïtat i l'utilitarisme (el saber per ell mateix, o com a instrument al servei de les habilitats). Tot seguit, els objectius relacionats amb les normes, és a dir, amb la necessitat de classificar, de jerarquitzar les diferents formes d'habilitats i, per tant, d'excloure'n algunes. Finalment, els objectius més directament culturals, en particular els que concerneixen la transmissió del patrimoni que constitueix la literatura.

Quin pes respectiu hem de concedir a aquestes quatre categories d'objectius? Els textos oficials generalment hi són força al·lusius; habitualment la qüestió és traslladada als ensenyants i... als didàctics! Què cal fer, perquè les contradiccions manifestes entre categories d'objectius (per exemple, habilitats i normes) no es tradueixin en

activitats pedagògiques incoherents? Què es pot fer, finalment, quan les observacions fetes a classe demostren que la jerarquitització dels objectius vigents en les pràctiques d'ensenyament no corresponen gaire a la jerarquitització preconitzada oficialment? El didàctic no els pot resoldre tot sol, els problemes d'aquesta mena, en els quals pesen de manera tan decisiva els factors històrics i sòcio-econòmics. No pot fer sinó decidir-se a emprendre accions inspirades en la jerarquia dels objectius admesos oficialment (amb plena consciència del caràcter utòpic d'aquest procés, i treballar, d'altra banda, sota formes diverses, en la traducció d'aquesta jerarquia desitjada en les pràctiques escolars).

Actualment, en el conjunt d'aquests aspectes, no hi ha cap teoria única, susceptible de retre compte del llenguatge (o de la llengua); aquest camp científic està escindit en nombroses subdisciplines, que s'han donat un objecte limitat (aspectes socials, biològics, fonològics, sintàctics, semàntics, etc.). A més, de totes aquestes subdisciplines (tret potser de la fonologia), encara no n'hi ha cap que hagi vist emergir un marc conceptual estable i reconegut; hi ha, doncs, molts sistemes teòrics en concurrència, i aquesta situació té moltes repercussions sobre diverses qüestions didàctiques. En proposarem dues a tall d'exemple.

La tradició ens ha llegat un ensenyament de la llengua materna dividit en compartiments estancs (vocabulari, conjugació, gramàtica, expressió, etc.), que tant els didàctics com els ensenyants fa molt de temps que posen en qüestió. Si la descompartimentació i la globalització de l'ensenyament de francès encara és de l'ordre del projecte, això és especialment a causa d'aquesta situació de les disciplines de referència. Com podem, per exemple, desplegar activitats de reflexió gramatical útils a la producció textual, si la lingüística no ha pogut estendre entre aquests dominis més que unes fràgils passarel·les?

Les decisions que cal prendre en matèria de terminologia gramatical il·lustren prou l'especificitat i l'agudeses dels problemes de transposició didàctica. En aquest terreny, en el pla teòric, la diversitat i la polisèmia són la regla (el problema de la *desintricació* descrit per Chevallard no es planteja gaire) i, per construir una terminologia escolar completa, el didàctic ha de pouar necessàriament en diverses fonts, disjunctes, és a dir, oposades. En conseqüència, ha de recrear una coherència (vegeu més amunt la noció de *solidarització*) en el mateix pla didàctic, tenint en compte el conjunt dels paràmetres del sistema i prenent, si cal, distàncies importants amb els marcs teòrics d'on són manllevades les nocions.

## Quin esdevenidor?

L'esdevenidor de la DFLM dependrà de la seva capacitat de tractar els problemes de la mena dels que acabem de descriure, tant en el pla de la conceptualització com en el de l'acció. A més, ens sembla que està lligat a la seva capacitat de pensar i actuar en els quatre terrenys que seran decisius per a l'evolució de l'ensenyament de la LM.

Per començar, el camp de les *pràctiques socials de referència*. Utilitzar-les com a criteri, sobretot quan les disciplines científiques resten mudes, és una actitud el principi de la qual no es pot discutir gaire. Com ens podem dotar d'un coneixement seriós d'aquestes pràctiques, i quin estatut hi podem concedir en el pla didàctic? Agafem l'exemple de la diversificació en matèria de producció de textos. En el pla dels principis, sembla generalment admès que cal preparar els alumnes perquè dominin els diversos textos que funcionen en el medi francòfon i que hauran, doncs, de produir (i comprendre) en la seva vida professional futura. Per aplicar aquest principi, el didàctic s'ha de dotar necessàriament d'un coneixement d'aquestes pràctiques que sobrepassi les intuïcions, les idees rebudes i els efectes de moda, la qual cosa demana una sèrie de recerques aprofundides. Posat que disposi d'aquest coneixement, elaborarà llavors uns curricula encaminats a la simple reproducció d'aquestes pràctiques, o bé, al contrari, tendeixin a modificar-les? Si considerem —i aquest cas és el nostre— que l'escola ha de ser generadora de pràctiques socials noves, és convenient de donar-se un marc en el qual pensar-ne la definició i la tria.

Tot seguit, el camp de la *globalització de l'ensenyament*. Ja descrita més amunt, aquesta qüestió ens sembla indiscutiblement lligada a l'èxit de la implantació, en situació didàctica, d'actituds centrades en les *activitats*, els *projectes* o fins i tot les *seqüències didàctiques*. L'abandó definitiu d'un ensenyament compartimentat de la LM no es pot concebre més que a condició que s'estableixin modes d'estructuració de l'activitat eficaços i gestionats pels ensenyants. En aquest terreny s'han assolit avenços importants, però cal desenvolupar les recerques perquè la *pedagogia del projecte* perdi definitivament el caràcter marginal.

Qualsevol que en sigui la forma, les activitats pedagògiques han de ser organitzades segons el *principi de progressió*. Si en didàctica de les matemàtiques o de les ciències aquesta progressió pot ser establerta sobre la base d'una anàlisi del contingut per ensenyar, de representacions elaborades amb aquest propòsit per l'alumne, com també d'un coneixement més general de les característiques del seu

desenvolupament cognitiu, aquest elements són insuficients per a la didàctica de la LM. En la mesura que els objectius preferents no tenen relació amb el saber, però sí amb les pràctiques, la progressió ha de ser pensada en termes d'etapes d'apropiació de pràctiques socials significatives. L'aplicació concreta d'aquest principi constitueix, al nostre parer, un dels compromisos més grans a què ha de respondre la didàctica del FLM, en la mesura que seria susceptible de conduir finalment a una veritable revisió dels programes (que continuen gairebé sense canvis, malgrat les reformes successives).

Finalment, el camp de la *formació dels ensenyants* presenta un problema massa vast per abordar-lo aquí amb serietat. Una formació de base vergonyosament inadaptada, sobretot quan és universitària; una formació continuada que, quan existeix, no passa de ser una introducció a les disciplines científiques de referència (Bronckart i Chiss, 1990): la millora de la situació de l'ensenyament de la LM no es pot concebre més que al preu d'un esforç gegantí en aquest camp, però la possibilitat d'elaborar programes autènticament formadors depèn de l'autonomització i del desenvolupament del pensament didàctic.

## **Referències bibliogràfiques**

- ASTOLFI, J.P.; DEVALAY, M. (1989) *La didactique des sciences*. París, P.U.F., Col. "Que-sais-je".
- BRÉAL, M. (1872) *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. París, Hachette.
- BRONCKART, J.P. (1989) "Du statut des didactiques des matières scolaires", *Langue française*, 82, pàgs. 53-66.
- BRONCKART, J.P.; CHISS, J.L. (1990) "Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM. Réflexions à partir d'un curs de formation d'enseignants", *Repères*, 1, 19-44.
- BRONCKART, J.P.; KAIL, M.; NOIZET, G. (1983) *Psycholinguistique de l'enfant*, París, Delachaux & Niestlé.
- BROUSSEAU, G. (1986) "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.
- CELLIER, L. (1916) *Esquisse d'une science pédagogique: les faits et les lois de l'éducation*. París, Alcan.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble, La pensée sauvage.

- 
- CHEVALLARD, Y. ; JOSHUA, M.A. (1982) "Un exemple d'analyse de la transposition didactique - la notion de distance". *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, pàgs. 157-239.
- CHISS, J.L. (1989) "Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français". *Langue français*, 82, pàgs. 44-52.
- COMISSIÓ "PÉDAGOGIE DU TEXTE" (1988) *Contributions à la Pédagogie du texte II*. Universitat de Ginebra, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 52.
- COSTE, D. (1986) Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère, *Etudes de linguistique appliquée*, 61, pàgs. 52-63.
- KILCHER, H., OTHENIN-GIRARD, C.; DE WECK, G. (1987) *Le savoir grammatical des élèves*. Berna, Lang.
- MARTINAND, J.L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Barna, Lang.
- PIAGET, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- SCHNEUWLY, B. (1990a) Didaktik-didactiques, *Education et Recherches*, 3, ....
- SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P. (1985) *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé.

## Abstracts

*Bien sea general o centrada en una materia escolar, la didáctica se ha constituido históricamente como discurso crítico frente a la situación de la enseñanza, y, a la vez, como proceso de proposición e innovación. Actualmente, las didácticas de materias escolares se desarrollan como disciplinas de acción (como tecnologías) afiliadas a las ciencias de la educación. Construyendo un objeto específico y elaborando un aparato conceptual autónomo (sistema didáctico, transposición, progresión, etc.), mantiene relaciones de reciprocidad (apropiación de conceptos y restitución de datos significativos) con dos conjuntos de ciencias de referencia: las que tratan el contenido de la enseñanza y las que tratan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo los efectos conjuntos de la heterogeneidad de los objetivos de la enseñanza de la lengua materna y del carácter eclosivo de sus disciplinas de referencia, la DFLM se enfrenta a problemas más agudos, que son examinados al final de esta contribución.*

*Qu'elle soit générale ou centrée sur une matière scolaire, la didactique s'est constituée historiquement à la fois comme discours critique face à la situation de l'enseignement, et comme démarche de proposition et d'innovation. A l'heure actuelle, les didactiques des matières scolaires se développent comme des disciplines d'action (comme des technologies) affiliées aux sciences de l'éducation. Construisant un objet spécifique et élaborant un appareil conceptuel autonome (système didactique, transposition, progression, etc.), elle entretiennent des rapports de réciprocité (emprunt de concepts et restitution de données significatives) avec deux ensembles de sciences de référence: celles qui ont trait au contenu d'enseignement, et celles qui ont trait aux processus d'enseignement-apprentissage. Sous les effets conjoints de l'hétérogénéité des objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et du caractère éclaté de ses disciplines de référence, la DFLM est confrontée à des problèmes plus aigus, qui sont examinés à la fin de cette contribution.*

*General didactics and the didactics of specific school disciplines have historically been constituted as critical discourse on the teaching situation and as enterprise for propositions and innovations. Currently, the didactics of school disciplines are developing as disciplines of action (as technologies) which belong to the sciences of education. They build up a specific research object and an autonomous system of concepts (didactic system, transposition, progression, etc.) and maintain reciprocal relationships (borrowing of sciences of reference: those concerning the contents of teaching and those concerning the processes of teaching/learning. Because he aims of the teaching and the disciplines of reference are heterogeneous, mother tongue didactics are confronted with particularly difficult problems which are examined at the end of this paper.*