Ensenanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente

Claude Normand
Université de Lorraine, IUFM
(Instituto Universitario de Formación de los Maestros) & CNRS,
ATILF (equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues, CRAPEL),*
UMR 7118, Nancy, F-54015, France

Resumen

La comunicación pone en relación la formación de los profesores de ELE/L2 en Francia y los objetivos de una política educativa que, al apoyarse en el MCERL, procura desarrollar en el alumnado de secundaria la multicompetencia comunicativa y la intercomprensión lingüística.

El paradigma del hablante nativo como objetivo a conseguir no puede seguir imperando en las aulas, separando estrictamente las lenguas extranjeras y rechazando la lengua materna. Así se le impide al alumno que se vuelva un estudiante/usuario, es decir, que desarrolle una competencia a la vez única y múltiple aprovechando todos los contactos con todas las lenguas.

El departamento de lenguas de la Universidad de Lorena trata de tomar en cuenta estos planteamientos. Se presentan los dispositivos de formación de los estudiantes de máster que eligen la *especialidad enseñanza de lenguas extranjeras*.

1. Introducción

Nuestra experiencia docente como *Maestro de Conferencias* en la universidad de Lorena en un momento de cambios profundos en la formación de los profesores, nos ha llevado a participar en la construcción de una serie de módulos de formación profesional en el máster de lenguas que cursan los estudiantes futuros profesores de ELE/L2 en los centros docentes de enseñanza secundaria. Para enfrentar el reto de formar profesores de lenguas para una sociedad multicultural, pero que se formaron en un sistema escolar y universitario en que sigue vigente un modelo más bien monolingüe, pudimos apoyarnos en los trabajos de nuestro equipo de investigadores AAL (ex Crapel) del laboratorio ATILF CNRS de la universidad de Lorena.

2. ¿Plurilingüismo o convivencia de monolingüismos?

Desde los años noventa se multiplican en Francia los informes que lamentan la reducción de la oferta de lenguas en los centros docentes del sistema educativo, pero, año tras año, se confirma la tendencia: se va imponiendo cada vez más la pareja inglés-español.

2.1. Una situación paradójica

La oferta de los programas oficiales del estado francés en materia de enseñanza de las lenguas, en la educación secundaria, parece amplia, generosa y variada: todos los alumnos de secundaria tienen que estudiar dos lenguas extranjeras además del francés y pueden, en las pruebas del bachillerato, escoger entre más de cincuenta lenguas (lenguas extranjeras, antiguas, regionales etc.). Pero la realidad es muy diferente a la que las reglas administrativas dejan entrever. Resulta que la gran mayoría (más del 90 %) del alumnado francés escoge primero el inglés y cuando toca elegir otro idioma (a los 14 años), el español es la lengua que gana un mayor número de adeptos (más del 70%). La elección, por parte de las familias, de esta pareja inglés/español se ha convertido en un reflejo espontáneo casi inconsciente. En el informe[1] que hizo en 2003 sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en Francia, el senador Jacques Legendre ya hablaba del *tropismo* en la elección del inglés lengua extranjera 1 y del español lengua extranjera 2. A finales de los años noventa, al introducir la enseñanza de una lengua extranjera en la educación primaria se enfrentaron dos filosofías. A los que seguían la corriente *Language Awareness* iniciada por E. Hawkins en el Reino Unido durante los años ochenta y que querían desarrollar lo que se llamó (y sigue llamándose) "l'éveil aux langues" concebido como una manera de acoger al alumnado en la diversidad de las lenguas y de sus lenguas, se opusieron los que querían que se aprendieran las lenguas en la escuela con criterios y evaluaciones escolares. Estos se llevaron la ventaja y ganó el inglés. En el susodicho informe se cita al Profesor Michel Candelier quien declaró: "la opinión pública hizo el inglés obligatorio". Del mismo modo se impuso el español como segunda lengua extranjera. Pasó como si esta misma opinión pública quisiese contraponer al inglés otra lengua de características distintas y complementarias: una lengua anglosajona / una lengua latina; una lengua para el comercio mundial / una lengua de ocio y de cultura; una lengua del norte / una lengua del sur, pero en todo caso dos lenguas de difusión universal. Es tan bello el equilibrio que un pensamiento indolente y remolón se conformará con esta situación y le ayudará en esto una gestión tacaña de la oferta. Nada más contrario a las propias instrucciones del ministerio de educación que no cesa de referirse al MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas), si bien se desarrollará más tarde y se demostrará que este equilibrio es una camisa de fuerza.

2.2. Docentes herederos o la burbuja monolingüe

La gran mayoría de los estudiantes de la universidad que se preparan para enseñar una lengua son de nacionalidad francesa y por lo tanto han estudiado las lenguas extranjeras en un sistema educativo que tiene una historia propia y que sigue muy marcado por las políticas educativas que se sucedieron a lo largo de los dos últimos siglos. No es de extrañar que el modelo monolingüe de la escuela republicana centralizadora influyera y siga influyendo en la enseñanza de las lenguas (Castellotti 2009). Paradójicamente, esta tendencia se ve reforzada por la instalación paulatina del monopolio del inglés y del español. En efecto, como se ha dicho antes, la pareja opera bajo una lógica contrastiva. Resulta que a las normas específicas nacionales se añaden normas propias de cada colectivo de profesores o agentes de una y otra lenguas que han cultivado los

1. Puede consultarse en línea: http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf

particularismos que asoman en los libros de textos, en los currículos, hasta en las oposiciones nacionales. Se formaron pues nuestros estudiantes en una burbuja monolingüe en la que cultivaron su diferencia y a menudo su indiferencia hacia las otras lenguas y culturas. Esta yuxtaposición de monolingüismos trae un sinfín de consecuencias. Queremos hacer hincapié en las que se manifiestan en las representaciones del alumnado y del profesorado y, por consiguiente, las que afectan el papel social del aprendizaje de las lenguas en el medio institucional de la escuela pública. Se corre el riesgo de que los alumnos consideren cada lengua extranjera aprendida como una asignatura más dentro del currículum junto a la geografía y a las matemáticas transformando la lengua en objeto para el estudio e impidiendo que se la contemple como una herramienta para usar, herramienta que tiene mucho que ver con la o las que ya tiene todo locutor con su (o sus) lengua(s) materna(s). La prohibición de ésta en las aulas de lenguas extranjeras en los últimos decenios en Francia pone de manifiesto que se negaba que pudiera existir un continuo entre la lengua materna y la lengua meta. Así como se negaba que pudiera un individuo, fuere cual fuere su lengua materna, aprovechar este aprendizaje para cuestionar y por qué no modificar o por lo menos enriquecer su visión del mundo desarrollando una competencia intercultural.

2.3. Romper la camisa de fuerza para que nazca el locutor multicompetente

En este último decenio la situación de la enseñanza de las lenguas en Francia ha ido evolucionando. El primer indicio es la referencia mil veces reiterada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las instrucciones oficiales que regulan la organización y el funcionamiento de la enseñanza de los idiomas y definen los programas se apoyan sin cesar en el Marco Común. Todas las editoriales estampan en la tapa de sus libros de texto la etiqueta: *conforme al Marco Común Europeo de las Lenguas*, todos los exámenes vienen referidos al Marco Común Europeo. Significa pues que, en términos de política lingüística, por lo menos, se orienta el aprendizaje de las lenguas en la enseñanza secundaria hacia el desarrollo del uso de la lengua en lugar de centrarse en el conocimiento del objeto lengua. Para D. Coste, los alumnos entonces ya no son estudiantes de lenguas extranjeras, sino usuarios a diferentes niveles de la lengua extranjera. Si se enfoca de esta manera entonces el estudiante usuario ya es multicompetente en la medida en que el uso que hace de su lengua materna se relaciona con el uso que hace de su lengua segunda o de sus lenguas segundas o más precisamente de la interlengua que está creando entre su lengua materna y la lengua o las lenguas metas. Los sistemas lingüísticos presentes en la mente del hablante de segundas lenguas (La L1 y la o las interlenguas) se integran y forman un sistema único multidimensional, plástico (Coste 1998). Este repertorio verbal no es la mera suma de conocimientos sobre diversas lenguas por separado y de las habilidades en cada una. Es el conjunto de saberes y usos del usuario de diferentes lenguas. Es un súpersistema que integra los conocimientos y habilidades de cada lengua y al que recurre el individuo según las necesidades y las circunstancias que le ofrece la vida.

El paradigma cambia del todo, ya no se trata de llegar a la perfección de un hablante nativo, que era la meta de toda enseñanza de lengua extranjera en Francia, pero que no

se podía alcanzar casi nunca, sino de llegar a ser un hablante competente en la L2 o en las L2 en las destrezas y habilidades que requieren las situaciones que se le presentan al hablante o que se le pueden presentar. Visto de este modo es fácil entender el papel muy importante que va a desempeñar la lengua materna y también la o las otras lenguas que el hablante tendrá activadas en el momento de usar la lengua 2.

El alumno necesita que la escuela plantee de esta forma el aprendizaje escolar de las lenguas porque vive en una sociedad multilingüe y multicultural, porque a menudo su propia lengua materna no es la de la escuela y porque la lengua de la escuela puede beneficiarse de la enseñanza de lenguas extranjeras siempre y cuando el docente esté preparado para ello.

2.4. El nuevo paradigma de la perspectiva accional y la multicompetencia

En la didáctica europea, hemos salido del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas para llegar a un enfoque más centrado en la acción social y en su dimensión colectiva. Por eso C. Puren propone que se emplee más bien el término de *co-accional* (Puren 2004, 35) para subrayar que lo nuevo no es tanto el hecho de que se apunte a una acción, sino el énfasis que se pone en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas más allá de la acción verbal.

> (...) El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie *determinada* de circunstancias, en un entorno *específico* y dentro de un campo de acción *concreto* (Consejo de Europa 2002: 23).

Puren distingue entonces tarea y acción. Para aclarar la oposición utiliza la distinción *usuario/alumno* y precisa que las tareas son lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje y las acciones lo que tienen que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final. Ahora bien, si el fin del aprendizaje de lengua extranjera es la acción social entonces evoluciona la propia noción de *competencia*. Ya no sirve la acepción socio-lingüística que tiene, por ejemplo la expresión, 'competencia de comunicación', se trata más bien de la acepción que tiene en el mundo laboral (Richer 2009), acepción centrada en la acción, más en los saber-hacer, saber-ser, transversales, colectivos, en las capacidades reflexivas que en los conocimientos. Son saberes de experiencia que permiten resolver los problemas que surgen en la vida profesional. Trasladado al mundo de la educación, se lee en el Marco Europeo: "Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (p.9).

El Marco Europeo diseña pues un nuevo paradigma cuyo eje es la acción, tratamos de tomarlo en cuenta a la hora de proponerles a los estudiantes de máster une formación didáctica.

3. Inventar una formación universitaria adaptada

Desde el curso 2010-2011, todos los estudiantes que quieran ser profesores de primaria o de secundaria tienen que tener un máster universitario. Antes de esta decisión gubernamental ya existían, por supuesto, másteres universitarios en los departamentos de filología de las diferentes lenguas enseñadas en Francia. La nueva ley exigía que se crearan nuevos másteres específicos para la enseñanza o que se construyeran dentro de los másteres existentes formaciones adecuadas. Esta fue la decisión que tomó la gran mayoría de la universidades y entre ellas, la nuestra. Estas formaciones tienen varias finalidades que a veces pueden estar reñidas. En efecto, una cosa es impartir una formación sancionada por un diploma, otra cosa es preparar a los estudiantes para las oposiciones o acompañarlos en sesiones de prácticas. Este máster lo tiene que hacer todo. Además la situación descrita más arriba exige que se abran caminos nuevos en este campo.

Todo esto condujo a los profesores de los departamentos de inglés y español de nuestra universidad a tratar de concebir formaciones que respondieran al reto que se nos planteaba. Se trataba, pues, de construir una formación que propiciara una toma de conciencia por parte de estos estudiantes encerrados en su burbuja monolingüe, del alcance de su futuro papel profesional. Queríamos que los que se apuntaban a la especialidad *enseñanza de lengua extranjera* se apropiaran el nuevo paradigma del que hablamos.

3.1 Una formación apoyada en la investigación

Para construir esta formación, y llevarla, pudimos y podemos apoyarnos en los numerosos trabajos de investigación que ha realizado desde hace más de treinta años nuestro equipo de investigadores AAL,[1] ex CRAPEL, y que forma parte del laboratorio ATILF[2] CNRS de la Universidad de Lorena. La metodología de investigación que más se ha desarrollado en este grupo es la investigación-acción y nos parece muy adaptada a nuestro centro de interés, porque como dice C. Lessard, los formadores de profesionales de la educación tienen que hacerse expertos del entre-dos entre la ciencia y la acción, trabajando en la reunión de los dos universos (Lessard 2004). Nuestro equipo trabaja en la autonomización del aprendiente de lengua y las tecnologías de la información y de la comunicación, lo que lleva a preguntarse acerca de los papeles nuevos del profesor. Las investigaciones sobre plurilingüismo e intercomprensión permiten también cuestionar las relaciones que existen, o no existen, entre las diferentes lenguas enseñadas en el sistema escolar incluyendo la lengua de escolarización y las lenguas del alumno.

3.2 Una formación para hacer explotar la burbuja monolingüe

Casi todas las conferencias del programa de formación didáctica se imparten a todos los estudiantes de todas las lenguas reunidos en el mismo anfiteatro. Además, una cuarta parte de los cursos de práctica en materias didácticas en español y en inglés se dan en coanimación. Están hechos los horarios para que un profesor de inglés y un

1. Acquisition et apprentissage des Langues.
2. Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française.

profesor de español intervengan en la misma clase. Los intercambios que se producen en el aula entre estudiantes de lenguas diferentes obligan a cada uno a explicar, a poner en tela de juicio lo que no hubiera cuestionado nunca en un grupo homogéneo de su especialidad lingüística (Normand y Pereiro 2012). Los análisis de prácticas que se hacen con ocasión de las pocas experiencias de clases que tienen y que delatan las culturas particulares que cada colectivo ha desarrollado, desatan toda una serie de reflexiones sobre sí y el sentido de su acción. Si nos referimos a los estudios de la ergonomía del trabajo comprendemos que hasta el joven docente tendría a su disposición un repertorio de acciones estereotipadas que su práctica social y su práctica escolar han forjado. Buscamos modalidades de formación que ayuden al futuro profesional a cuestionar el repertorio y a construirse con lucidez esquemas de pensamiento y de decisión (Perrenoud 1996).

3.3 Una formación que privilegia la reflexividad

La formación didáctica de la especialidad enseñanza de lenguas extranjeras del máster se organiza entre dos polos, por una parte la materia teórica de las conferencias y por otra parte las prácticas en centros educativos (unas 54 horas al año). Cuando está en el aula de clase, el estudiante, según el período, el año del máster, la proximidad de la oposición etc. puede pasar de una postura de pura observación a una postura muy activa tomando a cargo la clase sin que el profesor titular esté presente. Estos dos polos pueden parecer muy alejados uno de otro. En efecto, al apoyar la parte teórica en la investigación del laboratorio se corría el riesgo de impartir materias extrañas a las preocupaciones de los estudiantes que al final de la carrera aspiran a entrar de pleno en la actividad social. Por eso creamos en torno a cada polo un módulo de enseñanza para favorecer la reflexión y enlazar las diferentes áreas de la formación, construir un continuo entre ambos polos. En las clases que acompañan las conferencias se trata de hacer descubrir y tomar conciencia de la complejidad, medir la diversidad de las situaciones y su variabilidad. El profesor recurre a la literatura especializada y la pone al alcance de los alumnos. El módulo que acompaña las prácticas sirve para ayudar al estudiante a comprender las situaciones profesionales que vive para actuar. Se trata de poner en sinergia la didáctica de las lenguas con los conocimientos y los saber-hacer pedagógicos que revela la práctica, pero también otra literatura especializada.

Excepto las materias teóricas, todos los otros aprendizajes se evalúan de modo que quede privilegiada la reflexividad en el tiempo. Se exige del estudiante que constituya un portafolio y que aporte todo tipo de producciones relacionadas con los temas trabajados. El estudiante puede depositar en el portafolio documentos de diferente índole, pero en todos deja la huella de una actividad reflexiva: un comentario que pone de evidencia que se ha apropiado su contenido, que lo critica, o lo rechaza. Puede ser también un texto suyo, un análisis, un relato de una experiencia de clase con comentarios, etc. Todos los aportes llevan fecha para que el estudiante vaya evaluando sus esfuerzos y sus logros, comprendiendo su propia trayectoria. Estas producciones informan también al profesor del proceso personal seguido por el estudiante, de su autoconstrucción como profesional reflexivo. La experiencia práctica es demasiado corta y el máster demasiado polivalente como para alcanzar un nivel de profesionalidad aceptable, pero sí se puede saber si se ha involucrado o no el estudiante en la reflexión y si está en una dinámica de

construcción profesional. Y esto lo comprobará o no otro elemento esencial del dispositivo que es la memoria profesional que tiene que hacer el estudiante de segundo año de máster y que tiene que ajustarse a la metodología de la investigación-acción, es decir, que se apoya en su experiencia profesional durante el período de prácticas, se centra en un aspecto de la actividad que le parezca interesante para descubrir cuáles son los elementos que interactúan con el fin de identificar los aspectos que pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

4. Conclusión

Las representaciones mentales que se han construido los universitarios que quieren ser profesores de lenguas extranjeras en su currículo escolar y universitario quedan tan alejadas de lo que necesita una sociedad multicultural y multilingüe que es necesario volver a plantear el tema de la formación inicial y continua de los profesores. Hemos tratado de proponerles a nuestros estudiantes una formación que tome en cuenta estas exigencias, pero queda mucho por hacer. Exige la situación social que el profesor de lenguas extranjeras sea capaz de proporcionarle al aprendiente situaciones de aprendizaje que le permitan construirse y/o desarrollar competencias de usuario de las lenguas, de las que se enseñan en el sistema escolar, pero también de todas las lenguas de su entorno.

Bibliografía

CASTELLOTTI, V. (2009): "Enseigner les langues ou construire une éducation plurilingue intégrée?", *Cahiers pédagogiques, Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen*, Collection des hors-série numériques.

CONSEJO DE EUROPA (2002a): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Anaya y CVC. *http://www.cvc.cer vantes.es/obref/marco/*

COOK, V. y L. WIE (eds.) (2009): *Contemporary Applied Linguistics*, vol. 1, *Language Teaching and learning. Continuum*.

COSTE, D., D. MOORE y G. ZARATE (1998): "Compétence plurilingue et pluriculturelle", *Le français dans le monde, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Juillet, 8-69.

LESSARD. C, M. ALTET, L. PAQUAY y P. PERRENOUD (sdr.) (2004): *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?*, Bruxelles: De Boeck, 26.

NORMAND, C. y M. PEREIRO (2012): "Former des enseignants de langues à et par la recherche", *Les Langues Modernes*, abril, mayo y junio, 12-19.

NORMAND, C. y M. PEREIRO (2012): "Rompre le modèle monolingue des professeurs de langues en France". Actes du 3° congrès EDILIC, *Eveil aux langues, approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Lausanne, 2010.

NORMAND, C. y M. PEREIRO (2009): "Former des professeurs de langues du secondaire à la recherche-action: des effets durables?", Actes des 43° et 44° Rencontres, *Les Cahiers de l'Asdifle,* n° 21, 112-125.

PERRENOUD, P. (2004): "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation", en *Education permanente,* n° 160, 35-60.

PUREN, C. (2006): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en *Lingua Portarum*, 1 [en línea]. Granada: Universidad de Granada. *http://www.ugr.es/- portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf*

RICHER, J.-J. (2009): "Le Cadre européen de référence pour les langues, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique" [en línea]. Bibliothèque de l'ASDIFLE. *http://asdifle. org/ jean_jacques_richer*