

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Oscar R. Villarreal Fernández*

Para entrar en materia

Francia goza de un lugar privilegiado en los países latinoamericanos gracias a que comparten orígenes en la llamada latinidad; el mejor testigo de ello son las independencias adquiridas en el suelo latinoamericano, formadas con ideas de 1789 y de una imagen simbólica de Francia terre d'accueil¹

La presencia francesa en México, en particular durante la segunda mitad del siglo XIX, ha dejado su huella en diferentes ámbitos, en los cuales figura evidentemente el campo educativo. La élite de este llamado extremo occidente practicaba ya entonces la lengua francesa y acostumbraba enviar a sus hijos a los establecimientos, en este entonces religiosos, que la perpetuaban.

Hoy la presencia gala se mantiene firme gracias a la labor de las embajadas y diferentes misiones diplomáticas francesas, en donde se imparte francés en la Sección de Estudios para la Lengua y Civilización Francesa, llamado *Bureau d'Etudes pour la Langue et la Civilisation Française*. En efecto, a pesar de que el número de locutores de francés disminuye considerablemente, siendo uno de las causas el nuevo y reciente apogeo universal por la lengua inglesa², hemos podido constatar que los francófilos latinoamericanos se multiplican, y con ello el intercambio entre franceses y latinoamericanos. Dentro de ello México juega un papel significativo: escritores como Verlaine, Molière y Claude Sarraute y la cultura que su obra vehicula cobran un interés particular.

*Doctor en educación de la Universidad de París III, La Sorbonne Nouvelle. Actualmente trabaja en la Delegación permanente de México ante la OCDE en París.

Estatus de la lengua

En Guadalajara, el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés en la escuela pública resulta ser una experiencia novedosa en plena metamorfosis. Durante años sólo una pequeña parte de la sociedad tenía acceso a esta lengua: aquéllas que podían absorber el costo de las colegiaturas de una escuela o instituto privado, llámese Alianza Francesa, Colegio Albert Camus o el mismo Liceo Franco-Mexicano. Es verdad que el francés, lengua diplomática y culta por excelencia, se encontró reservado durante mucho tiempo a algunos privilegiados y su enseñanza sólo podía obtenerse a través de establecimientos a los cuales el acceso era difícil a una población estudiantil menos favorecida.

¿Qué tipo de intervención?

El proyecto de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) -inglés, francés y alemán- en la Universidad de Guadalajara, la cual administra las preparatorias públicas, pudo ver la luz en 1989. Dentro del marco de este proyecto, un puñado de francófonos se inscribieron a cursos piloto de Francés, Lengua Extranjera (FLE) ofrecidos por profesores de la Universidad de la Sorbonne Nouvelle de París. Dicho público quería acercarse al fenómeno de enseñanza/aprendizaje del francés, con miras a devenir profesores de FLE.

Por otro lado, las autoridades de la Universidad de Guadalajara deseaban que el francés, junto con otras lenguas, pudiera estar al alcance de todos aquéllos que lo desearan. Es de esta idea que nace el Centro de Investigación y Desarrollo de Lenguas Extranjeras (CIDLE), mismo que en 1990 se transforma en Escuela Superior de Lenguas Modernas, un verdadero departamento universitario de enseñanza de lenguas vivas. Existen entonces en la Universidad de Guadalajara un adiestramiento a nivel preparatoria y una licenciatura de FLE.

En este centro tuvimos nuestro primer contacto con la enseñanza-aprendizaje del FLE en Guadalajara. Siendo aún estudiantes en la facultad de psicología, nos preguntábamos cómo el estudiante y no sólo el profesor percibe tanto la lengua como el proceso de enseñanza. Habiendo sido becario de la Alianza Francesa en diferentes ocasiones -considerándonos privilegiados por aprender francés gratuitamente, nos vimos confrontados a dos universos totalmente diferentes: la escuela pública y la privada. Era inevitable observar que en esta institución el público y los métodos de enseñanza, generalmente eclécticos, eran bastante distintos de los percibidos en la escuela pública. Podíamos bien darnos cuenta de la imagen de la lengua y la cultura transmitida en ese centro: una lengua bella, agradable, destinada principalmente a gente chic. Además, pudimos constatar que la motivación del aprendizaje era principalmente intrínseca, aún cuando la razón de muchos estudiantes era poder continuar estudios de postgrado en Canadá o en Francia.

A la luz de estos antecedentes, decidimos realizar un trabajo de investigación basado en el nuevo público mexicano interesado en aprender francés. A partir de

1989, este nuevo público que tenía acceso al aprendizaje de esta lengua, ya no estaba compuesto solamente por una clase media alta que podía realizar fácilmente viajes a Europa o comprarse el último número de Marie Claire en la sección de revistas importadas de Sanborn's. Una de nuestras hipótesis de entrada es que el cambio de público lleva consigo una modificación de imagen, de objetivos y de método. Resulta obvio pensar que dicho público estaría marcado en cierta medida por sus orígenes y por su condición social, lo que puede llevarnos a hablar de las conocidas variables sociales. Nos encontrábamos pues, de cara a un público de estudiantes de preparatoria de 15 a 20 años, pertenecientes a una clase socioeconómica modestamente media. Dichas diferencias nos motivaron para identificar las representaciones sociales de la lengua francesa de ese público, su motivación para aprender esta lengua en particular, así como sus metas específicas, si éstas tuvieran lugar. Con una formación inicial en psicología, queríamos saber si existían rasgos psicosociales de los estudiantes o futuros estudiantes, de LE.

Los objetivos

Reconocer los rasgos psicológicos y sociales que puedan jugar un papel importante - positivo o negativo- en el aprendizaje.

Adaptar la enseñanza del FLE a las características del público tapatío en particular.

El hilo de Ariana de esta reflexión es la llamada centración en el estudiante³ tal y como la define la Didáctica y Didactología de Lenguas y Culturas (D/DLC). Para nosotros, el sistema educativo debe concebirse tomando, como punto de referencia, las características psicosociales y culturales del alumno, pasando a un segundo plano aquéllas del profesor y los rasgos, en general, del método o manual utilizado en clase. La psicología cognitiva interviene igualmente para orientar nuestros lineamientos.

Nuestra hipótesis general se fundamenta en los trabajos de Savignon⁴ sobre las competencias comunicativas: el éxito en el aprendizaje dependerá de la identificación de diversas variables del alumno puestas en juego al aprender una LE. Este trabajo postula que la adaptación del currículum escolar, sobre todo dentro del marco lingüístico, que es el que nos importa, tendrá éxito en la medida en que se identifiquen el conjunto de atributos psicosociales y culturales característicos de este tipo particular de estudiantado. Adoptamos aquí el punto de vista de la psicología diferencial.

Hipótesis teóricas

Existe un cierto número de parámetros intelectuales, afectivos y sociales, que pueden distinguirse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden favorecer, o no, el tipo de aprendizaje que nos compete.

La modificación de la actitud y la motivación de un estudiante de cara a una LE es factible en el momento en que se conoce mejor su inserción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis de trabajo

La recolección de cierto tipo de información antes de tener la experiencia de enseñanza-aprendizaje nos permitirá tomar conciencia de los antecedentes psicosociales del sujeto estudiado.

La desaparición o modificación de dichos elementos después de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, puede permitirnos afirmar que:

- Es posible una compensación entre algunos de dichos factores.
- La acentuación tiene lugar cuando algunos factores cobran mayor o menor importancia en presencia de otros.
- La desaparición⁵ resulta cuando algunos factores permiten la supresión total o parcial de aspectos otrora significativos.

Aplicamos una batería de cuestionarios en dos momentos diferentes a una muestra de estudiantes escogidos al azar: un primer cuestionario de actitudes con respecto a la lengua francesa, y un segundo cuestionario compuesto por diez escalas: actitudes, anomia, etnocentrismo, fidelidad cultural, orientación, deseo por aprender francés, intensidad motivacional, papel de los padres en el aprendizaje, actitudes con respecto a las LE en general y formas o maneras de estudiar.

Aplicamos dicha batería al inicio del año escolar a 42 alumnos, lo que llamamos pre-test, y a 30 alumnos al finalizar el año escolar, llamado post-test.⁶ Las características de la muestra fueron:

Pre-test

- 15 alumnos de FLE nivel principiantes,
- 15 alumnos de FLE nivel medio,
- 12 alumnos de FLE nivel avanzado.

Post-test

- 15 alumnos de FLE nivel medio,
- 15 alumnos de FLE nivel avanzado,

La categoría principiantes desaparece, ya que deja de serlo en el transcurso del año escolar.

Sexo de la muestra

- Pre-test: 52% mujeres, 48% hombres.
- Post-test: 90% mujeres y 10% hombres.

Las variables tomadas en cuenta fueron el número de alumnos, edad, sexo, nivel de estudios, contactos anteriores con otras lenguas e influencia del entorno dentro del aprendizaje de LE.

El procedimiento de la investigación sigue los lineamientos del método inductivo⁷ y el método experimental⁸ orientada hacia la metodología de encuestas.

Entorno y aprendizaje

Gardner y colaboradores⁹ han constatado que, durante el aprendizaje de una LE, el éxito del aprendizaje es mucho mayor cuando existe una necesidad intensa de integrarse a la comunidad lingüística de que se trate; que ésta sea apreciada por el estudiante, o que sea considerada socialmente por el círculo familiar. Pudimos comprobar el papel altamente positivo de la presencia de otra LE antes del aprendizaje: de un efectivo de 67% en el pre-test, pasamos a un 80% en el post-test, tratándose en la mayoría de los casos del inglés, con una experiencia promedio de aprendizaje de dos años. Así, mientras mayor haya sido el contacto con una primera lengua extranjera, el alumno tendrá una mayor tendencia a desear adquirir una segunda o tercera. Debemos añadir que otras lenguas además del inglés aparecen exclusivamente en el post-test: portugués, alemán, y larga experiencia en francés. Pudimos además constatar el papel positivo que juega la apreciación de la comunidad lingüística extranjera.

La estimulación familiar para establecer un primer contacto con las lenguas extranjeras resulta capital: durante nuestro pre-test la estimulación por parte de la familia sólo alcanzó un 11,3%, contrariamente a los altos resultados del post-test, con un 58,3% obtenido. De esta manera, si la estimulación es frecuente, la perseverancia en LE se verá prácticamente asegurada. Dicho de otra manera, si el alumno observa ciertas condiciones lingüísticas¹⁰ dadas en el seno familiar, su *cursus* educativo a nivel LE no se verá, en principio, interrumpido.

La estimulación familiar nos da entrada a la estimulación parental.¹¹ Mientras los padres apoyen la decisión de sus hijos de aprender una LE, éstos obtendrán como consecuencia mejores resultados al final del período de aprendizaje. Hemos notado no obstante, que los padres dan muy pocas veces seguimiento a las tareas escolares. En este aspecto, la calidad del aprendizaje y la estimulación parental son al parecer dos factores independientes el uno del otro.

El papel de los padres, así como el factor: contacto a través de viajes, se encuentran directamente relacionados; esto podemos confirmarlo a través de la débil presencia de viajes estimulados, propiciados o influenciados por terceros, contrariamente al alto porcentaje estimulado por la familia directa.

La influencia del entorno lingüístico es diferente, según la duración de la experiencia en el estudio del francés en esta muestra: en el pre-test los estudiantes dan mucha importancia al hecho de estudiar una LE a partir de la escuela primaria, lo cual va acompañado del efecto de la novedad de la lengua, a la acentuación de la motivación y al optimismo con respecto a este nuevo tipo de estudios. Sin embargo, nos topamos en el post-test que la muestra privilegia la enseñanza de lengua en la

preparatoria, en donde el seguimiento de una LE es totalmente opcional. Según esta muestra post-test, aprender francés debe ser únicamente decisión del alumno.

Cómo seleccionar la LE: rol de las actitudes

Candelier describe la lengua francesa como útil y agradable.¹² Nuestro propio análisis confirma su postura: encontramos que el francés es considerado como un idioma rico, bello y culto; es una lengua útil en la escuela y en el trabajo; el francés asegura un prestigio social al que lo habla.¹³ Tanto en el pre-test como en el post-test predomina la imagen de una Francia rica en escritores y pintores, de un país orgulloso por su cultura y sus tradiciones. El deseo de establecer contacto con los franceses es altamente significativo, ya que se trataría, según nuestras encuestas, de personas dignas de confianza y justas.

Por otro lado, el examen hace notar que la selección del francés se caracteriza por aspectos integrativos -entender al pueblo francés, posibilidad de hablar con personas diferentes, tener amigos nuevos- sin desdeñar algunos elementos extrínsecos -utilidad en trabajo o escuela-. Esta manifestación es una actitud a la vez globalizante y serializante que algunos autores consideran necesaria para obtener éxito en el aprendizaje.¹⁴

La falta de tiempo y de motivación resultan ser las principales explicaciones que los principiantes evocan para no haber aprendido francés anteriormente. A ello añaden que fue también causa de la mala difusión y mala calidad de la enseñanza de LE en los establecimientos públicos.

De esta manera, las actitudes para con la lengua, la cultura y el pueblo franceses no disminuyen con el proceso de aprendizaje. Más bien se transforman. Aún cuando la actitud es positiva, en ningún momento aparece el deseo por mudarse al país galo, ni se señaló que la educación en ese país sea mejor que la mexicana. En el post-test disminuye el número de los que sostienen que los franceses tienen toda razón de sentirse orgullosos de su pueblo y cultura. Savignon¹⁵ indica a este respecto:

De todas las variables que entran en juego en la adquisición de una lengua, la actitud del alumno es la que juega el rol más constante. [En efecto], si fuera posible identificar todas las variables y se pudiera describir la complejidad de la interacción entre el alumno y el contexto de aprendizaje, el éxito del aprendizaje dependería muy probablemente de la actitud del estudiante, ya que aprendemos [sólo] lo que queremos aprender.¹⁶

Anomia

Investigaciones anteriores a la nuestra han demostrado, pertinentemente, que el aprendizaje de una LE depende del deseo de identificarse a individuos admirados que forman parte de otra comunidad lingüística. No obstante, el deseo de integrarse a una comunidad lingüística socialmente considerada, asociado al deseo inverso de no desvincularse de la comunidad lingüística representada por su propio medio

familiar puede conducir a la anomia, es decir el deseo o la imposibilidad psíquica, si podemos decirlo, de integrarse a comunidad alguna. Dicho sentimiento puede manifestarse de diferentes formas: angustia, miedo de perder su propia identidad cultural, postura altamente crítica con respecto de la nueva que se aprende, o incluso poner en causa la suya propia.

En el caso que nos compete, hemos constatado que el grado de anomia se acentúa después de la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El número de estudiantes que sienten su identidad cultural amenazada se duplica en el momento de aprender una LE, y es aún más elevado cuando se trata de la pérdida de confianza en sí mismo o en terceros.

La encuesta permite deducir que el sentimiento de anomia es más intenso en los hombres que en las mujeres y en aquéllos con una experiencia lingüística significativa -3 años. En efecto, de los diez y siete estudiantes que se manifestaron en este sentido en el pre-test, doce eran hombres. En el post-test, aún cuando la presencia de hombres en general es muy débil, el único estudiante de nivel avanzado dijo experimentar angustia al percatarse que perdía su propia identidad cultural. Otros alumnos señalaron que los estudios de francés podían ser obstáculo en su cursus escolar y universitario. Son pocos finalmente los sujetos sensibles al rol de las LE para un mejor entendimiento a nivel internacional.

Desarrollo de aptitudes

Si bien es verdad que nuestra muestra deseaba consagrarse principalmente a la expresión oral -conversar con diferentes personas, conocer y comunicar en una nueva lengua-, la expresión escrita aparece en definitiva como la capacidad privilegiada por excelencia. En el pre-test la expresión resulta ser la más codiciada tanto en su versión oral como escrita. Al momento de pasar al post-test, la expresión oral disminuye para ceder su lugar a la comprensión/expresión escrita. Ahora bien, nuestra muestra consideró tener facilidades para la comprensión, apareciendo la expresión oral como dificultad principal. Es interesante notar que, habiéndose considerado la expresión como la más difícil, la expresión escrita es finalmente la que más preocupa a la muestra analizada.

El hecho de que disminuya el deseo de consagrarse a la expresión oral entre el pre- y el post-test parece tener como causas principales que los cursos son percibidos como poco o nada dinámicos, demasiado largos y aburridos. Debemos señalar que en ambos momentos de la prueba persiste el interés por la lengua de tipo pragmático.

¿Cómo se percibe la enseñanza?

Las capacidades del profesor para hablar la lengua y su disponibilidad fuera de cursos resultan ser muy apreciadas por los estudiantes a cualquier nivel y a todo momento. Los encuestados se mostraron relativamente satisfechos del contenido de las materias, del tipo de tareas y las actividades propuestas en clase; sólo la

personalidad del profesor y su actitud respecto a los estudiantes parece ser fuente de conflicto. ¿Tendría algo que ver el hecho de que la mayoría del profesorado en cuestión es de origen francés?

La insatisfacción es general cuando se encuesta sobre la manera de calificar los exámenes y tareas escolares, lo que se considera demasiado severo; el tipo de manual -que no es en sí un manual, sino un conjunto de fotocopias-; la dinámica en clase y el tiempo que dura ésta. Los estudiantes hacen hincapié al final del año escolar que los programas y métodos de trabajo deberían modificarse totalmente. Quisieran poder:

- Escribir y hablar más de lo que lo hacen normalmente, ya que las oportunidades para practicar la lengua aprendida fuera de la clase son escasas.
- Tener clases de civilización francesa en francés.
- Explicaciones gramaticales reforzadas.

Los estudiantes pretenden tener el derecho de modificar los cursos de lengua extranjera, sentimiento mayor incluso con respecto a otras materias impartidas en la preparatoria. Así, podría pensarse que este tipo particular de enseñanza -la de una LE- solicita un involucramiento mayor a nivel de la personalidad del individuo, más significativo que en los otros casos. La lengua y la cultura transmitida se encuentran sin duda mucho más cercanas a la propia experiencia del estudiante, más que en las otras materias.

El rol de la motivación

Se habla de motivación instrumental, contraria a la motivación integrativa, cuando el alumno espera obtener alguna ventaja en su vida profesional gracias al dominio de la nueva LE. Ambas pueden ser determinantes, independientemente una o la otra, para el éxito o fracaso en este tipo de aprendizaje. Estos dos tipos de motivación son muestra de la posibilidad de cohabitación de las dimensiones inteligencia-actitud y motivación-aptitud.

El análisis de las encuestas de estudiantes a nivel avanzado ha mostrado que el éxito de éstos es debido a dos factores a la vez: el tipo de actitud y el tipo de entrenamiento. Para alcanzar una metodología correspondiente a las expectativas y necesidades del público en cuestión, C. Faerch y G. Kasper¹⁷ hablan de una serie de requisitos para alcanzar una metodología correspondiente a las expectativas y necesidades de este público:

- Que el impacto afectivo sea positivo en el estudiante.
- Que el valor comunicativo de la nueva información sea igualmente positivo.
- Que exista una posibilidad real de reutilización de la lengua aprendida.

En nuestro caso dichas condiciones no se vieron totalmente cubiertas. El interés y deseo de desarrollar capacidades orales, de expresión principalmente, disminuyen a medida que los estudiantes avanzan en el transcurso escolar. En el pre-test, la puntuación de aquéllos que desean expresarse como un nativo alcanza un 80% aproximadamente, mientras que en el post-test apenas si alcanza un 62%. Los esfuerzos de hablar la lengua local en el extranjero, así como la importancia en general que se atribuye a las LE presentan las mismas variaciones. ¿Podemos entonces hablar de una disminución del impacto positivo afectivo que acabamos de mencionar? Es importante agregar que el interés relacionado al aprendizaje de la LE es siempre personal. En nuestras encuestas no se habla en ningún momento de una influencia positiva de pares que sea efectiva.

Con respecto al placer de aprender una nueva LE, nos sorprende el descubrir que, a pesar de lo que esperábamos obtener al dar inicio a esta investigación, son las mujeres quienes encuentran que el estudio de una LE no es realmente una actividad placentera. Dicho placer disminuye con el tiempo. Se confirma un descenso de 75% a 66%. Esta hipótesis elimina la teoría de Boogards¹⁸ según la cual las mujeres con respecto de los hombres, realizan este tipo de aprendizaje por simple placer. ¿Podemos decir entonces que una imagen falsa de lo que es en realidad aprender una LE reina entre los principiantes? Si esto es verdad, ¿Será importante no descuidar el factor lúdico para la concepción de los programas de estudio?

Podemos concluir que tanto el interés, como el placer lingüístico disminuyen considerablemente después de la experiencia de aprendizaje. Esto se debe a diferentes factores: por un lado la falta de dinamismo en los cursos de lo cual todos se quejan; por otro lado, los deseos fallidos de nuestros principiantes en lo que cabe a mayores contactos con extranjeros, hablar menos español y más francés en clase. Es notorio que escasean el valor comunicativo positivo y la ocasión de reutilización de la LE aprendida.

Imagen de la lengua y capacidades de aprendizaje

Concebir el aprendizaje lingüístico como una actividad difícil se modifica una vez transcurrido el año escolar: durante el pre-test, alrededor del 40% de nuestros encuestados estimaron que no es necesario tener un talento particular para aprender una LE. En el post-test, este porcentaje aumenta seis puntos, al igual que aquéllos que piensan tener mayores ventajas que otros para aprender una LE, tratándose en su mayoría de los hombres. Esta constatación, aunque parezca simple, nos da argumentos suficientes para demostrar a los estudiantes que quieran estudiar una LE, que la dificultad no será ni mayor, ni menor que la que generen otras materias dentro de su formación escolar. En efecto, nos vemos ante la necesidad de hacer crecer la auto-confianza en los alumnos potenciales, sobre todo si se trata de atraer a una población masculina, a priori la más reticente con respecto al francés.

Por lo que respecta a la dificultad de expresarse en clase correctamente en la nueva lengua, el análisis arroja factores personales o bien malestares debido a las intervenciones burlonas de sus camaradas de clase. El papel del profesor dentro de

la clase para evitar dichos sentimientos de miedo o de subestima, sobre todo en los principiantes -¡40% de éstos dijeron tener capacidades por debajo de la media para aprender una LE!- es de lejos el más importante, y en ello debemos de fijar nuestra atención. En cuanto a dificultades debido al comportamiento o la personalidad del profesor fueron muy pocas. Sólo algunas mujeres hablaron de ello al final del año escolar. Sería prudente establecer una relación de causa-efecto entre este factor y la calidad que dicen tener los cursos. Recordemos que las mujeres dijeron que los cursos de LE eran poco agradables. Por el contrario, al inicio del año escolar, fueron los hombres quienes abordaron este tema. Esta imagen estereotipada de la conducta del profesor puede parecer típicamente masculina.

Influencia de la motivación en las formas de estudiar

Es necesario que definamos motivación y técnica de aprendizaje para iniciar esta discusión. Gardner y Lambert hablan de la motivación como:

La meta global del estudiante y su posición con respecto del aprendizaje en general [...] En este caso, la actitud revelaría la persistencia manifestada por el individuo en diferentes tareas que lo conduzcan progresivamente a sus objetivos. La actitud se referiría a la vez a la posición para con el contexto de aprendizaje y a aquélla de cara a cada una de las tareas.¹⁹

En cuanto a las técnicas de aprendizaje, acordamos que éstas son la manera por la cual el alumno procede voluntariamente a realizar una tarea. Las técnicas son entonces el resultado de la orientación del profesor o las consecuencias de los diversos tipos de aprendizaje. Dichas técnicas serán adoptadas por el alumno, y sólo cumpliendo las tareas funcionarán las estrategias de aprendizaje para alcanzar o no, el objetivo establecido.

Tomando en cuenta nuestras propias observaciones, pudimos establecer una relación efectiva entre la intensidad emocional para aprender una LE y las formas de estudiar. Estas últimas nos darán las pistas a seguir en el involucramiento del sujeto con respecto al aprendizaje por un lado, y la transformación de las operaciones mentales después de haber experimentado el fenómeno de enseñanza-aprendizaje, por otro.

Los estudiantes principiantes resultaron ser los más motivados. En el pre-test, éstos sostienen que trabajarán más para las tareas de francés que para las otras materias y que utilizarán tanto como les sea posible la lengua aprendida en el momento en que tengan oportunidad. Sus técnicas y actitudes de trabajo van en la misma dirección: dicen que hacen su tarea en cuanto tienen tiempo, incluso mucho antes que el resto de materias. Esta intensidad no es la misma que se observa en el post-test. Es entonces que podemos observar una caída considerable: las tareas de francés se vuelven tan ordinarias como las otras, si no es que más; trabajan igual o menos que por el resto de sus clases; el estudiantado se queja de no poder escuchar con atención al profesor y de no seguir detenidamente la totalidad de la clase. Un buen número manifestó que los cursos son igualmente poco motivantes

que el resto de materias y sugieren modificar los horarios. Naturalmente, la caída de actitudes favorables con respecto al francés, en correlación con la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace sentir en las actitudes de trabajo. De la misma manera, el interés por avanzar en sus tiempos libres desaparece completamente, así como dedicar tiempo a las materias difíciles para obtener buenas calificaciones.

Existen sin embargo otro tipo de dificultades que parecen desaparecer: los dolores de cabeza provocados por las largas lecturas, la falta de control de su tiempo libre con respecto al tiempo de trabajo, en particular a mejores horarios para estudiar, divertirse, etcétera. El cansancio provocado por el esfuerzo realizado para empezar ciertas actividades, disminuye entre las dos encuestas. No obstante, a pesar de la apertura considerable entre las horas de trabajo y de estudio por semana, entre una y cuatro horas, el tiempo dedicado disminuye en función del resto de las obligaciones escolares.

Ciertas actividades que podrían considerarse como nocivas en el tipo de aprendizaje que defendemos encuentran desafortunadamente un mayor número de adeptos. Pensamos en particular la memorización sin comprensión de reglas gramaticales, de términos y de definiciones.

Al final de la experiencia escolar, una mejor estructuración parece tomar lugar en las actividades escolares, lo que facilita el acceso a las notas, apuntes, trabajos y conocimientos adquiridos: orden cronológico de notas, clasificación por materias, revisión mental de las lecturas realizadas para una mejor asimilación de hechos e ideas, etcétera. La preocupación por elaborar mejores esquemas de trabajo se acentúa, de manera que los estudiantes se dan cuenta que sus dificultades de concentración y sus resultados mediocres tienen una estrecha relación con el tiempo de trabajo invertido.

Ahora podemos apreciar mejor y más claramente el rol extremadamente positivo del crecimiento de la intensidad motivacional con la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta esto podremos tomar decisiones conforme a los objetivos de adaptación y mejoramiento de métodos de trabajo y de técnicas que el profesor deberá desarrollar en la clase. La institución y el profesor son piezas clave entre la escuela, el alumno, el método y el entorno. No podemos, ni debemos, valga la expresión, minimizar el rol de estos aspectos.

Una trilogía con fines didácticos

Expondremos a continuación los aspectos cognitivo, afectivo y social de nuestro universo estadístico. Cabe mencionar aquí que estos rasgos se presentan rara vez de manera aislada en el individuo. No podemos hablar de ellos como si fueran factores separados entre sí. Si hiciéramos esto sólo provocaríamos en el lector una imagen mutilada sin interés alguno.

En efecto, precisamos aclarar que los aspectos citados a continuación no deben entenderse como un perfil estudiantil,²⁰ concepto que sólo nos lleva a concebir al sujeto como un ente desmembrarlo y esterilizado. Habremos de notar

que estas partes cohabitan en la complejidad interna del individuo. Si no hemos permitido desmembrarlo, ello obedece a fines estrictamente pedagógicos, o didácticos.

Rasgos cognitivos

Constatamos que la comprensión oral y escrita llegan a la cabeza como facilidad principal. No obstante, existe el deseo de desarrollar más activamente la expresión escrita, a pesar del poco interés por las actividades culturales o intelectuales. Ahora bien, el interés por desarrollar la expresión oral disminuye entre los dos tiempos de test, dentro de lo cual las causas son variadas: el rol del medio exolingüe, las escasas posibilidades de practicar la lengua como verdadero medio de comunicación fuera de la escuela y el desaliento que ello conlleva. En este sentido, pensamos que el alumno llega a la conclusión de que la mejor manera de estar en contacto con la lengua es a través del documento escrito. El impacto afectivo, el valor comunicativo y el placer de aprender una LE disminuyen a lo largo del año escolar. Nos sorprendió el descubrir que las mujeres hablan más de este aspecto que sus camaradas varones. Pensamos que dicha disminución va aunada a la demitificación del aprendizaje de una LE. La sensación de que se trata de una actividad difícil disminuye a través del proceso de aprendizaje.

Podemos mencionar otros factores importantes, como la disminución de la actitud positiva con respecto al aprendizaje, la presencia de un descontento general debido a la manera de calificar las tareas y los exámenes, la queja por parte del estudiantado de asistir a cursos aburridos y largos, etcétera. Hemos puesto en consideración las siguientes causas: ya que las lenguas eran impartidas en instituciones otrora privadas en las cuales la noción de escuela y de lugar de encuentro iban de la mano, la enseñanza de LE forma ahora parte de la escuela a la que deben asistir. Descubren que existen reglas que respetar, que deben tener cuidado con las calificaciones que obtienen ya que pueden asegurarles eventualmente el acceso a la universidad. Si estaban acostumbrados a recibir elogios por parte de las instituciones privadas, a veces gratuitos, ya no es el caso en este nuevo marco de referencia. La imagen del aprendizaje de LE como algo divertido apenas encuentra cabida.

No dejemos de mencionar la estrecha relación entre intensidad motivacional dentro del aprendizaje de LE y la inversión realizada en el trabajo a realizar. Nos percatamos efectivamente de la existencia de una motivación mayor para aprender y trabajar en los nuevos estudios entre los principiantes, a diferencia de los avanzados.

Ciertas dificultades en la forma de estudiar, detectadas en el pre-test, han sido eliminadas: dolores de cabeza debidos a lecturas largas, distracciones durante los exámenes, etcétera. Otro tipo de dificultades disminuyeron, en particular el cansancio al momento de concentrarse en algunas materias. Con respecto a la acentuación, detectamos el surgimiento de un carácter de rigor en el trabajo. La acentuación fue notoria de igual manera en la persistencia de ciertas actividades nocivas para la enseñanza, como la memorización sin comprensión de reglas

gramaticales, definiciones, etcétera. La presencia de la radio, que nosotros consideramos, en principio, nociva en el momento de preparar exámenes o estudiar cotidianamente persiste a lo largo del año escolar.

Del lado de los afectos

Aumentó la actitud positiva hacia el francés como lengua portadora de belleza y de cultura, sin disminuir el sentimiento propio hacia su propia lengua. Es importante constatar que hubo un aumento importante del grado de anomia, manifestado éste a través de una falta de confianza hacia sí mismo como hacia terceros. Dicho sentimiento fue mayor entre los chicos y entre aquéllos y aquéllas con una experiencia en LE significativa. Lambert y Gardner²¹ llegaron a las mismas conclusiones.

Aumentó a su vez el deseo por modificar los métodos de aprendizaje de LE, mayor que los de otras materias. Esta constatación nos parece importante, ya que muestra el involucramiento personal -afectivo- del estudiante con respecto a este tipo de enseñanza.

Características sociales

Conocer otras LE, sobre todo si se trata de una lengua distinta al inglés, resulta positiva para el buen desenlace del aprendizaje del FLE. Es igualmente estimulante la presencia de LE en el seno familiar, incitando a aprender una segunda o tercera LE. La estimulación parental resultó más significativa que la estimulación de pares²² aún cuando esta estimulación sea prácticamente de apoyo moral y no de seguimiento efectivo de las tareas emprendidas. Es gracias a esta estimulación parental positiva y no a la estimulación de pares que los viajes al extranjero pueden ver la luz.

La motivación se vio caracterizada por la aparición de algunos aspectos integrativos con ligeros matices utilitarios. Pudimos confirmar nuestras hipótesis, y los trabajos de Michel Candelier sobre el perfil de la motivación para escoger una LE van en este sentido. Candelier demuestra cómo la lengua francesa goza de un estatus a la vez útil y agradable: El francés parece ser una lengua para la cual no se pierde de vista cierto utilitarismo, pero en la cual lo útil se une a lo agradable bajo la forma de elementos integrativos y estéticos.²³

Notamos que el sentimiento general con respecto de la posibilidad de escoger una u otra LE apunta hacia un derecho individual. Se trataría de una selección única y exclusivamente hecha por los estudiantes. Podemos suponer que, siendo no recomendable imponer por el momento el aprendizaje de LE, ya que se corre el riesgo de que a ojos del estudiantado el interés por la lengua disminuya considerablemente y su aprendizaje se banalice, es aún temprano para sugerir el aprendizaje de LE a partir de la escuela primaria pública. Al momento de redactar la tesis que dio origen a este escrito (1995), el interés y la necesidad de aprender una LE no se veía aún totalmente despierto en la sociedad tapatía.

Una metodología

Antes de hablar de propuestas, consideramos necesario resaltar las dificultades con las que nos encontramos al momento de realizar esta investigación. Corrimos riesgos que pueden bien invitar a un lector especializado a transformarlas en críticas.

Como sabemos, toda investigación social experimental constituye un proceso sistemático guiado por un método científico para la recolección, la repartición de categorías, la clasificación y el análisis de datos. Dentro de esta perspectiva, resulta obvio que buscamos respuestas sobre el comportamiento y situaciones relacionados con la problemática de la investigación que nos atañe.

Así, para la construcción de procedimientos científicos apropiados, intentamos recolectar de manera sistemática la información necesaria para alcanzar nuestros objetivos y garantizar así su aceptación como pruebas científicas. Por esta razón hemos acentuado en nuestra reflexión el aspecto cuantitativo, seguido en grado menor por criterios de índole cualitativo. Estamos conscientes de que la generalización de uno u otro de dichos aspectos puede presentar graves problemas. En efecto, los procedimientos de recolección fácilmente cuantificables pueden, en detrimento de su confiabilidad, llevarnos a malos entendidos teniendo consecuencias importantes. De la misma manera, un procedimiento estrictamente cualitativo puede tener un alcance limitado con alta probabilidad de error.

La lectura de esta reflexión puede hacer pensar que sólo realizamos un simple repertorio que alimentaría falsamente la noción de perfil del estudiante mexicano. Es indispensable que subrayemos el hecho de que ha sido nuestro propósito evitar este concepto, el cual a nuestro juicio puede ser portador de una imagen estereotipada y sin interés científico de un individuo -uno sólo- desmenuzado y esterilizado de toda intervención externa. Retomando la definición de Veronique²⁴ un perfil estudiantil evoca una imagen depurada y sintética.

La lectura de éste puede igualmente hacer pensar que un cambio de trayectoria tuvo lugar a lo largo de nuestro trabajo de cinco años: el paso de propuestas a la institución en lugar de dirigirlas al alumno puede calificarse de simplista. En efecto, el interés de todo este trabajo ha sido y es el estudiante; centrarse en el estudiante es nuestro lineamiento principal.

Puede resultar natural entonces, que se espere que las propuestas que surjan de este análisis se dirijan a ellos. Sin embargo, debemos recordar lo siguiente: si se trata de la centración en el estudiante, ¿Se trata de una acción realizada por quién? ¿Quién da origen a este cuestionamiento? Nosotros pensamos que se trata efectivamente del didáctico/didactólogo, y su papel no es meramente de observador, sino además, y principalmente, tiene el rol de agitador. Es por esta razón que nos dirigimos a la vez a la institución y al cuerpo de profesores, con el fin de mejorar, si resultara necesario, el método de trabajo utilizado.

Las dificultades están relacionadas con el sujeto -el alumno-, el medio instituido -la escuela-, el agente -el profesorado y los métodos de enseñanza-, el grupo y la sociedad -medio instituyente -exolingüe- que les sirve de marco de referencia. Dichas dificultades podrían encontrar su fuente en las políticas educativas desarrolladas en

nuestro país que no dan la importancia requerida a la enseñanza de LE en la escuela pública. Lo que nosotros pretendemos con esta reflexión es identificar elementos en las cuales fundarnos, siendo nuestro objetivo que tanto el alumno como el profesor y la institución puedan llegar a un mayor grado de comprensión.

El sistema alumno-maestro-grupo

No es extraño pensar que el alumno viva difícilmente la adopción de un rol extranjero, ya que algunas veces se sienten inhibidos en el empleo de la LE, temiendo parecer ridículos o cometer errores. Esta actitud bien puede ser el signo de que la personalidad del alumno, sin saberlo, se encuentra involucrada: Es poner en causa, al menos por cierto tiempo, su yo profundo edificado a partir de la lengua materna²⁵ Podemos evocar algunos problemas de interacción que deben sobrellevarse en la enseñanza de una LE. Curran²⁶ observó a este respecto que ciertos estudiantes que necesitan hablar una LE se sentían angustiados y amenazados.

Para resolver esta situación, consideramos conveniente que los miembros de un grupo pudieran sentir que son realmente aceptados y que forman parte de un conjunto. En efecto, nuestros estudiantes manifiestan un gran apego a nivel afectivo con el profesor. Ello se verá sin duda favorecido por la habilidad del maestro para establecer una relación calurosa y de confianza en el grupo. Así, cuando este sentimiento se alcanza se puede incluso llegar, según los casos, a vencer cierta timidez personal y bloqueos lingüísticos y alcanzar así una comunicación efectiva en LE.

Para resolver estas dificultades, el maestro deberá adoptar una actitud que ayude al alumno a reducir sus sentimientos de amenaza y favorecer como consecuencia un sentimiento de confianza, de pertenencia y de identificación con el profesor, así como de seguridad en sus relaciones con éste.

Ya que la enseñanza-aprendizaje de la LE se realiza en un medio exolingüe, la representación inmediata de la lengua para el alumno es vehiculada por el maestro, independientemente del rol y la importancia que le demos al método de trabajo utilizado. En otros términos, no existe para el alumno otro representante más importante de la LE que el profesor mismo, por lo que la influencia de éste será capital dentro del aprendizaje. Aunque de manera parcial, la lengua representa una parte extremadamente importante en la personalidad del individuo.

El maestro deberá entonces asegurarse de que no aparezcan en su clase ni sentimientos de hostilidad ni de protección excesiva. La protección brindada al alumno deberá de disminuir en la medida en que éste mejore el dominio de la LE - paso de principiante a medio y avanzado-. Es de suponerse que el alumno, al pasar de un estado al otro, se encuentra más fuerte para soportar sin dificultades mayores las correcciones gramaticales y aceptar la intervención del profesor cuando proponga fraseos más elegantes o expresiones más adecuadas.

El fenómeno relacional en el aula

Ya desde los años 70 se reclama al profesor de LE una mayor sensibilización de las dimensiones relacionales de la comunicación didáctica. En efecto, desde entonces se sugiere que el rol del maestro esté orientado hacia la terapia comunicativa. La relación interpersonal en la facilitación de aprendizaje, tal y como lo identificó Rogers,²⁷ nos ofrece un buen número de orientaciones y lineamientos a seguir.

En esta perspectiva, el comportamiento pedagógico descrito por Rogers²⁸, cobra para nosotros una importancia particular. Las variables comportamentales como el comportamiento pedagógico resultan ser factores eficaces dentro del intercambio centrado en el alumnado y en todo proceso educativo, lo cual hemos calificado de centración en el partenaire. Dichas variables definen el comportamiento que permitiría la identificación parcial del alumno con el maestro: favorecer la autonomía de aquél significa que debemos enseñarlo a aprender la LE. En otros términos, enseñarlo a que aprenda a enseñarse a sí mismo.

Dicho lo anterior, habremos de apoyarnos en todo lo que esté a nuestro alcance y que sea visible -actitudes, técnicas, etcétera, e intentaremos determinar una metodología que no será otra cosa sino una selección de tipos de aprendizaje adecuados, organizados en tareas motivantes. Para ello será necesario que el profesor pueda favorecer el pleno desarrollo de actitudes positivas de cara a la lengua y la cultura enseñadas.

Los pasos a seguir

Nuestros análisis nos permiten proponer las etapas siguientes para una metodología adecuada. Hemos modificado las etapas definidas por Narcy²⁹, según nuestras propias necesidades:

Análisis de necesidades. En esta etapa, debido a la posibilidad de que se tope con una cuasi-inexistencia de necesidades reales, el profesor se ve en la necesidad de imaginar otras necesidades a partir de los elementos de que dispone: motivación intrínseca con ligeros matices de utilitaria, disminución progresiva de la actitud positiva, imagen del fenómeno de enseñanza-aprendizaje tal y como lo percibe el alumno, etcétera.

Formulación de objetivos. Para ello conviene no sólo tomar en cuenta las necesidades, reales o no, del alumno o sus capacidades iniciales, sino también los objetivos de la institución. Es importante poder medir el nivel del alumnado a través de exámenes de conocimientos y de cursos preparatorios de esta universidad. Habrá de determinarse entonces el nivel que el alumnado pueda alcanzar en los diferentes ámbitos al momento de identificar las necesidades y las capacidades deseadas. Dichos objetivos serán operacionales en función de estos niveles. Esta etapa nos permitirá, además, desarrollar el programa y el calendario escolar para el año que se iniciara.

El tipo de método. Henry Besse³⁰ subraya la importancia del uso de documentos auténticos en la clase, ya que éstos permiten tener acceso a los contenidos llamados temáticos. A ello habrá que agregar documentos concebidos exclusivamente para la enseñanza -manuales- para así responder a las necesidades comunicativas de dicho público.

Las actividades de aprendizaje en clase. Una etapa de comprensión, de expresión y una de reforzamiento nos parecen indispensables para el desarrollo de actividades de aprendizaje : una primera operacional para comprensión del uso de la lengua sin análisis lingüístico y de posibilidad de reflexión de este uso -por ejemplo deducción de reglas. Una segunda, más activa o de expresión, en la cual el estudiante utilizará lo que recién dedujo para elaborar por sí mismo una frase parecida y utilizarla en una situación de interacción. Esta última será seguida de una fase de reforzamiento.

Para que la gestión del tiempo y medios sea más eficaz, estas actividades pueden ser organizadas alrededor de actividades individuales o en pequeños grupos, los cuales pueden programarse por la intervención del profesor y si fuera posible, de algunos locutores nativos. El hecho de recurrir a actividades de este género permitirá a un cierto número de estudiantes, sobre todo a aquellos para quien la intervención en clase resulte amenazadora, manejar mejor y más asertivamente, por aproximaciones sucesivas, su sentimiento de angustia.

Evaluación. Se propone una evaluación con tres aspectos:

- Una evaluación diagnóstica. Tiene lugar al inicio del año escolar, lo que permite ver si las expectativas de la formación concebida corresponde a la de los estudiantes.
- Una evaluación formadora. Se presenta bajo la forma de exámenes regulares.
- Una evaluación al final de la formación, a dos niveles:

Evaluar el alumno. Se puede optar por tareas o exámenes a la vez generales y complejos, de manera que abarque diferentes capacidades desarrolladas durante el año escolar.

Evaluar el profesor. Saber cómo fue percibido el fenómeno de enseñanza-aprendizaje. Sugerimos para ello intercambios orales informales en lugar de cuestionarios escritos anónimos. La experiencia nos ha mostrado que, al menos a nivel escrito, el alumno mexicano, al menos los que nosotros conocemos, opta por escribir lo que piensa que esperamos que escriba. Cuando se expresa oralmente en su propia lengua resulta para motivante hacerlo en un grupo en el cual todos participan activamente. Se trataría de lo que en sociología llaman presión de pares.

Epílogo

Hemos pues descrito lo que a nuestro juicio es la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del FLE en la Universidad de Guadalajara. Nuestro interés es solamente dar algunas herramientas experimentales para estimular la reflexión y el análisis de nuestros camaradas investigadores, a fin de que otras investigaciones sobre la enseñanza en México puedan ver la luz.

Debemos reconocer no obstante, que en este tipo de trabajo y con intereses de esta envergadura, nunca pecaremos de ser demasiado prudentes. Lo que intentamos decir es que es necesario que dejemos de imaginar que todos los alumnos que empezarán a estudiar una LE estarán [...] lo suficientemente interesados como para prolongarlo indefinidamente y volverse especialistas en lenguas.³¹ Debemos aprender a saber limitar nuestras expectativas y estar siempre preparados al fracaso y al desaliento. Esa debe ser, al final, nuestra principal estrategia.

Notas

1. Tasca, Catherine, "Autour de la francophonie. France-Amérique Latine : une vieille histoire, de pleine actualité", *Economie e cultura*, revue d'échanges franco-brésiliens, Trimestriel, núm. 3, 1992, p. 25.
2. Véase los artículos siguientes publicados en cotidianos franceses:
"Un manifeste pour défendre le français", AFP, Liberation, 6 de julio de 1992.
"L'anglais toujours", sin firma, Le Figaro, 20 de enero 1993.
La fin des cours d'anglais? David Sullivan, Le Monde, 13 de febrero de 1992.
"La défense de la science en français". J.P. Peroncel-Hugoz, Le Monde. 25 de marzo de 1992.
"Le français menacé par l'anglais" de Alain Peyrefitte, Le Figaro, 17 de diciembre de 1992.
3. En francés centration sur l'apprenant
4. Savignon, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Addison Wesley, 1983.
5. La traducción literal del concepto anéantissement es aniquilamiento o anonadamiento. Encontramos que desaparición se acerca más al sentido que pretendimos darle en francés.
6. La terminología pre-test y post-test forma parte de la jerga experimental de la psicología del lenguaje.
7. Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Gedisa, México, 1982.
8. Le Ny, Jean-François. "Le conditionnement et l'apprentissage", Coll. SUP *Le Psychologue*, Paris PUF, 1972.
9. Gardner, R.C., Lambert W.E. "Motivational variables in second language acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, vol.13, núm. 4, 1959.
Gardner, R.C. et al. *Attitudes and Motivation in 2nd. Language Learning*. New Bury House Publishers. Rowley, Massachusetts, 1969.

Gardner, R.C. et Lambert, W.E. "Attitudes and motivation in 2nd Language learning: in perspective". *Attitudes and motivation in 2nd Language learning*. Newbury House Publishers, 1972.

10. El término francés *langagier* es prácticamente intraducible.

11. Es importante señalar que, para nuestros entrevistados, el rol de la familia resulta más significativo en México que en Francia, *tradition religieuse oblige*.

12. Candelier, Michel, Hermann-Brennecke Gisela. "Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France", Coll. Credif essais, Didier, 1993.

Candelier, Michel; Hermann-Brennecke, Gisela. "Le choix des langues à l'école", *Le Français dans le Monde*, núm.50. Hachette, Paris, 1992.

13. Un gran número de estudiantes manifestaron que una buena educación no está completa si no cuenta con conocimientos sólidos de la lengua francesa, gracias a la cual el reconocimiento social está prácticamente asegurado.

14. *Carry on Learning: A guide towards Learner Autimomy*. The Council of Europe. 1983.

15. Savignon, S., op.cit., p.110

16. The Council of Europe. *Carry on Learning: A guide towards Learner Autonomy*, 1983.

17. Faerch C. et Kasper G. "The role of comprehension in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, vol. 7-3, 1986.

18. Boogards, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Credif, Hatier. Paris, 1988.

19. Gardner, R.C., Lambert, W.E., op.cit.

20. Veronique, Daniel. "Quel profil d'apprenant? Réflexions méthodologiques", *Acquisition et intéraction en langue étrangère*, núm.4, Encrages, Paris, 1994.

21. Gardner, R.C., Lambert, W.E., op.cit.

22. Véase la teoría de pares y la relación edad-aprendizaje de una LE tratados por Boogards, op.cit.

23. Candelier, Hermann-Brennecke, Gisela, op.cit.

24. Veronique, Daniel, op.cit. p.115

25. Bouton, Charles Pierre. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Editions Klincksieck. Paris, 1974.

26. Curran, Ch. A. *Counselling skills adapted to the learning of foreign languages*. Bulletin of the Mellinger Clinic, 1961.

27. Rogers, C. *Liberté pour apprendre*. Dunod. Paris, 1972.

28. Rogers, C. *Le développement de la personne*. Dunod. Paris, 1968.

Rogers, C. *Les groupes de rencontre*. Dunod. Paris, 1973.

Rogers, C. *Psychothérapie et relations humaines*. Dunod. Paris, 1973.

29. Nancy, J.P. *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues: le cas de l'anglais*, Les Editions d'organisation. Paris, 1990, p.176.

30. Besse, Henry, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier-Crédif, 1985, p.183 y siguientes.

31. Monnanteuil, F. *Langues: Que peut faire l'école?* Le Français dans le Monde, núm. 225, Hachette Paris, 1992, p.96.