

EL NOU PAPER DEL PROFESSOR DE LLENGUA ESTRANGERA A L'AULA

Des que l'objectiu principal de l'aprenentatge d'una llengua estrangera segons els enfocaments comunicatius és arribar a una competència comunicativa i des que la psicolingüística considera que l'auto-estructuració es la base de l'aprenentatge, el paper del professor ha canviat i ja no consisteix a ensenyar, sinó a ajudar a aprendre. Es demana al professor que ajudi l'alumne a estructurar els coneixements sense imposar el seu saber o poder.

Seguint les aportacions del Consell d'Europa relatives a les funcions del professor de llengua estrangera (Holec, H.; *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Haitier 1979), la concepció actual de l'ensenyament / aprenentatge de les llengües estrangeres implica una modificació del seu significat i transforma les relacions entre l'alumne i el saber.

Aquesta nova situació és deguda al fet que l'aprenentatge d'una llengua estrangera ja no es limita a uns coneixements abstractes, teòrics o metalingüístics, sinó que abasta un saber-fer individualitzat i subjectiu. L'alumne ha d'aprehendre la llengua com una realitat que ell mateix ha de bastir i dominar. Per tant, durant l'acte educatiu, l'alumne ja no és una persona passiva, sense iniciativa, que memoritza certs coneixements, sempre sota la tutela del professor per a l'elecció i el mode d'adquisició d'aquests coneixements, sinó que se li demana una participació activa, la qual cosa implica que es corresponsabilitzi del seu aprenentatge per tal d'arribar a una autonomia d'aquest aprenentatge.

Tot i que l'actitud de l'alumne ha canviat, el paper del professor s'ha modificat substancialment. La nova concepció de l'ensenyament / aprenentatge de les llengües estrangeres suposa, per exemple, que a l'ensenyament de la llengua com a forma no compta més la correcció gramatical, sinó l'acceptabilitat del missatge. Aquest canvi conceptual implica unes grans conseqüències sobre l'actitud del professor. Diu R. Gallison que amb els enfocaments comunicatius "l'enseignant descend de son piédestal, se libère des contraintes de la méthode et se transforme en animateur, en home-ressource (qu'on interroge), en concepteur (de matériaux didactiques ad hoc), en diagnostiqueur (capable à tout moment d'évaluer les connaissances et de détecter les carences de chacun)"¹.

Aquesta definició tòpica implica que tant el professor com l'alumne han de tenir una ment oberta i una bona

preparació psicològica. D'altra banda, l'alumne ha d'abandonar certs condicionants i prejudicis imposats durant molts d'anys, com el de creure que pot existir un mètode ideal, que el professor posseeix aquest mètode, que les seves aptituds comunicatives en llengua materna no serveixen per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, que la seva experiència o el saber-fer en altres disciplines no es poden transferir a l'aprenentatge d'una llengua segona o que la llengua escrita és més important que la llengua oral.

Per tant, les relacions entre professor i alumne s'han transformat des del punt de vista de l'estructuració en el grup-classe, de la transmissió dels continguts i també de l'avaluació; la classe té una nova configuració on prima l'ús de la paraula, on el saber no emana exclusivament del professor, sinó també dels participants, i on els intercanvis es realitzen de forma totalment lliure. Es tracta d'una descentralització de l'aprenentatge, d'una interacció que solament pot existir si es realitza a partir i dins del grup-classe. Seguint aquests principis, l'adquisició d'una competència en llengua estrangera és una tasca tant col·lectiva com individual que implica la participació de tots, tant d'alumnes com de professors.

Aquesta situació demostra que la interacció comunicativa dins de l'ensenyament / aprenentatge de les llengües estrangeres és un fenomen complex a causa de l'existència de dos conceptes bàsics enfrontats: l'ensenyament i l'auto-estructuració. Es pot resumir aquesta complexitat de la següent manera: el professor que vol seguir els principis metodològics de l'enfocament comunicatiu no sap com pot ajudar l'alumne a estructurar les informacions, és a dir, a integrar-les en allò que ja sap sense imposar-li un saber construït. En conseqüència, des que el projecte educatiu se centra sobre l'alumne i que l'ensenyament / aprenentatge es defineix en termes de competència comunicativa, resulta difícil parlar de professor i ensenyament, motiu pel qual creiem que cal fer alguna cosa pel professor que observa l'esfondrament de les seguretats i certeses anteriors, i que se sent abandonat enmig de totes les propostes metodològiques actuals.

Perquè tots els enfocaments metodològics actuals arribin a formar part d'una renovació de la didàctica, cal una preparació i una sòlida formació del professor acostumat a directrius més o menys rigoroses, però còmodes, de les metodologies anteriors. Aquest professor

es troba de sobte amb una llibertat d'acció molt difícil d'assumir i que pot conduir de vegades a enyorar la comoditat del passat.

Aquestes transformacions han deixat el professor sense el protagonisme i l'autoritat que donava el títol; ara la seva autoritat, cal que la hi donin els alumnes i la metodologia que utilitza. Assistim a un canvi de comportament que es pot resumir en les paraules clau de la didàctica actual: concertació, negociació, noció, funció, etc... que pretenen que, d'una banda, el professor adopti una metodologia no-directiva i que, d'altra banda, l'alumne es faci càrrec del seu aprenentatge. Tanmateix, convé preguntar-se si l'alumne desitja desenvolupar aquest paper difícil o prefereix seguir sent un alumne en el sentit tradicional de la paraula i que el professor jugui el paper que tenia abans. Aquesta qüestió és a la base de l'ensenyament / aprenentatge de les L2, enfocada cap a l'autonomia, és a dir, l'autogestió en l'aprenentatge.

Aquesta anàlisi crítica no impedeix que creguem que els enfocaments comunicatius han fet grans aportacions a la didàctica actual: han situat l'alumne al primer pla de l'acte educatiu, han presentat conceptes enunciatius i semàntics que donen compte de l'aprenentatge millor que els conceptes estructurals que es relacionaven més amb la llengua que amb la parla, han contribuït també a

ubicar la llengua escrita en el lloc corresponent, han donat importància a l'aprenentatge d'una competència de comunicació i han obligat professors i alumnes a canviar de comportament. Tot això és degut a la necessitat que manifestava la didàctica de respondre a les necessitats d'aprenentatge en llengua estrangera de certs sectors socials. La didàctica de les llengües estrangeres va haver d'interrogar a d'altres ciències com l'etnografia de la comunicació, la sociologia, la psicologia, etc... per tal d'adaptar tots els seus mecanismes a les exigències dels públics que tenien i tenes necessitats diferents i precises.

Tanmateix, aquestes noves perspectives de la D.L.E. han provocat crítiques entre els especialistes de l'ensenyament. Segons M. Verdhelan, el professor y l'alumne s'allunyen de les seves funcions "on chercherait ainsi à apprendre à remercier, saluer, refuser, etc... en fonction des variables de la situation auxquelles il faudrait ajuster le discours. N'est-ce pas donner aux apprenants un objectif qui relève de la psychologie, de la morale, de la religion, de la psychanalyse, de la politique, bref, de l'ensemble de l'éducation culturelle, morale et sociale? Est-ce du ressort de la classe de langue d'apprendre aux individus à se comporter efficacement et avec justesse, notamment par des échanges verbaux appropriés dans les diverses situations où ils pourront se trouver?"².



Atès que la didàctica de les L2 s'interessa particularment per l'ús socialitzat de la llengua, es fa palesa la necessitat d'ampliar la "visió" lingüística i incorporar a la didàctica el context social que desplaça, per tant, l'objectiu de l'ensenyament de les L2 cap a l'adquisició d'una competència comunicativa, és a dir, un coneixement intuïtiu de les regles socials de l'ús de la llengua que implica que en el context de la classe s'intenta desenvolupar unes habilitats comunicatives que passen per l'ús de la llengua.

L'aplicació d'aquesta noció de competència comunicativa suposa també una descripció més afinada de la presentació dels continguts lingüístics i sobretot suposa tenir en compte la dimensió social de llengua en l'ús i la dimensió comunicativa en l'aprenentatge. Aquesta perspectiva situa el professor en una posició difícil, atès que la seva funció no es limita a l'ensenyament de la llengua, sinó que inclou l'ensenyament de l'ús de la llengua en situacions socials variades. El 1980 R. Gallison, de forma crítica, avisava que per tal d'acomplir l'esmentada funció el professor havia "avoir acquis tant de savoirs, de savoirs-faire es de savoirs-être qu'on se demande si pareille richesse peut trouver place chez le même individu. Ne doivent-ils pas (les professeurs) être -pour le moins- psycho-socio-linguistes distingués, fins psychologues, animateurs de groupes avisés, documentalistes convenables, et bien sûr avoir quelque lumière dans des disciplines aussi diverses et aussi utiles que la sociologie, les sciences de l'éducation, la sémiologie... j'en passe, mais la mesure est déjà pleine pour l'enseignant le mieux intentionné du monde" ³. Tanmateix, les opinions del Consell d'Europa veuen sobretot un greu problema en la formació del professor que encara no està preparat per desenvolupar aquestes funcions i, en conseqüència, urgeix una acció sobre les modalitats de la formació inicial i continuada dels professors de llengua estrangera: "l'enseignant verra (amb els enfoc comunicatius) son rôle diversifié plutôt que réduit, renforcé plutôt qu'allégé (non en termes d'autorité mais en termes de compétence) et il sera beaucoup plus fait appel à sa créativité qu'à sa connaissance bien rôdée des techniques didactiques. Cette nouvelle définition des fonctions de l'enseignant pose naturellement et surtout dans l'immédiat un problème aigu de formation" ⁴.

Per la seva part, J.C. Beacco creu que la diversificació de les funcions del professor el converteixen en un aprenent de tot sense ser especialista en res: "la légitimité des contenus en F.L.E. ne peut plus être recherchée dans le discours des didacticiens qui manifestent depuis d'une dizaine d'années une forte diversification. Les domaines se sont multipliés, des sous-domaines sont apparus. Par exemple, de créativité lexicale, créativité textuelle dont

ateliers de poésie, simulations et simulations globales, créativité et improvisation, créativité et télématique, etc... Chacun de ces domaines finit par n'être tenu que par un spécialiste, ce qui fait qu'en didactique du F.L.E. il n'y a plus guère de généralistes. Et que s'il en reste, ils ne sont guère plus "légitimateurs" puisque touchant à tout, ils perdent de ce fait en crédibilité." ⁵.

Aquesta pèrdua de legitimitat ha sorgit de la didàctica, la mateixa que en un principi legitima el professor, però que en indagar i precisar cada vegada més les seves funcions, s'ha tornat opaca per al professional de la docència. Existeix efectivament un cert rebuig per part dels professors envers el discurs didàctic actual. Han vist i veuen com els especialistes en teoria lingüística s'han tancat en els seus cercles sense proporcionar-los la possibilitat d'accedir a la teoria. Tanmateix, creiem que si es dona al professor la possibilitat de participar en la investigació, les seves aportacions poden ser valuoses, atès que pot arribar a ser el mitjancer entre la teoria i la pràctica, la qual cosa el convertirà en un important protagonista dins de la didàctica (teòrica i pràctica). Com a coneixedor de la teoria podrà evitar-ne els dogmatismes i tenir una visió relativitzada de les qüestions que es debaten en la didàctica de les L2, i triar la proposta teòrica que més el convenci; i com a professional podrà jutjar millor que ningú les aportacions de les ciències afins a la didàctica, i saber per tant les necessitats d'aquesta didàctica.

Jacky Verrier

Didàctica de la Llengua i la Literatura

Notes

¹ GALISSON, R. (1980); *D'hier à aujourd'hui la didactique générales des langues étrangères*, Paris, Cle inter., p 50.

² VERDHELAN, M. (1982); "Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère", *Langue française*, 55 Paris, Larousse, sept., p.115.

³ GALISSON, R.: Op. cit., p. 118.

⁴ HOLEC, H. (1979); *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Haitier, p. 25-26.

⁵ BEACCO, J.C. (1986); "Didacticiens / enseignants: le divorce?" *Le Français dans le Monde*, 196, oct. 1985, p 31.