

La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA ; reflexiones teóricas y didácticas

Jean-Paul Bronckart
Université de Genève

Quiero empezar agradeciendo a Anna Camps y a los organizadores de estas jornadas el honor de haberme invitado a impartir esta conferencia. Agradezco también a Joaquim Dolz la traducción de mi texto en castellano y a Ecaterina Bulea su ayuda en la preparación de mi presentación oral. Esta invitación me ha permitido elaborar una reflexión sobre la problemática de la enseñanza de las lenguas en entornos plurilingües que voy a abordar en tres puntos:

El primero examinará, desde una perspectiva teórica, los estatutos atribuidos respectivamente al lenguaje humano y a las diversas lenguas naturales.

El segundo trazará un rápido itinerario histórico de la evolución de las políticas educativas y de los dispositivos de formación de lenguas durante los últimos cincuenta años.

Y el tercero, en fin, me permitirá adoptar algunas posiciones personales comprometidas, y como tal discutibles, sobre las múltiples innovaciones actuales en la enseñanza de las lenguas.

1. La universalidad del lenguaje y la diversidad de las lenguas

Abordaré la cuestión del estatuto del lenguaje y de las lenguas bajo tres ángulos distintos :

- primero, el ángulo *ontológico* o, de la realidad histórica del fenómeno del lenguaje, tomado independientemente del conocimiento que los individuos dispongan del mismo y haciendo abstracción de las empresas educativas que se ocupan de él ;

- segundo, el ángulo *gnoseológico* o de las representaciones que tienen los locutores de sus prácticas verbales y de su lengua ;
- finalmente, el ángulo *sociológico* o de las representaciones colectivas que toman como objeto las funciones políticas y culturales de las lenguas, referidas tanto a las posibilidades y condiciones de su evolución como a las implicaciones sociales asociadas a su enseñanza.

1.1. Bajo el ángulo *ontológico*,

el primer fenómeno que tomaremos en cuenta es el de la universalidad de la *actividad del lenguaje*. Esa universalidad, a pesar de su carácter evidente, incluso banal, supone sin embargo dos implicaciones teóricas importantes, una que evocaré inmediatamente y otra que comentaré en el punto siguiente.

La primera implicación es que al abordar el lenguaje en su dimensión práctica, activa o comunicativa ponemos necesariamente en evidencia un conjunto de modalidades universales de organización. Las teorías de los textos/discursos de Bajtine, de Harris, de Adam, de Roulet o de otros autores plantean todas, de hecho, la existencia de un conjunto de propiedades funcionales que trascienden la diversidad de las lenguas naturales. Fundándonos en nuestro propio marco teórico formulado en *Actividad verbal, textos y discursos*, esas propiedades comunes pueden agruparse en dos rúbricas.

- Desde un punto de vista funcional, las actividades verbales se articulan fundamentalmente a las actividades habituales del hombre: las primeras sirven para comentar las últimas, es decir, para planificarlas, regularlas y evaluarlas. Del mismo modo en que las actividades habituales presentan una extrema diversidad, las actividades verbales se distribuyen también en formas diversas, es decir, en *textos* pertenecientes a *géneros* diferentes. De la misma manera que varían las actividades humanas según las culturas y las épocas, evidentemente las configuraciones de géneros disponibles también pueden variar en una comunidad determinada ; pero el *estatuto de textos* como unidades de producción verbal situada y el *estatuto de género* como categoría de clasificación de esos textos son en principio *universales* : se puede definir lo que es un texto y lo que es un género, sin tomar en consideración las propiedades específicas de la lengua natural en la que éstos se realizan.

- Desde el punto de vista de la estructuración interna, los niveles de organización establecidos para el estudio y análisis textual tienen igualmente una validez universal; en nuestro propio modelo, la elección de *tipos de discurso*, el establecimiento eventual de una organización en *secuencias* (en el sentido de Adam), las operaciones de *conexión*, de *cohesión nominal*, de *cohesión verbal*, de *distribución de voces*, de *modalización* y también de *relaciones predicativas*, designan los procesos implicados de hecho en cada texto, sea cual sea la materia en la que se expresan concretamente, o son *gramaticalizados* en una lengua, sea cual sea la lengua natural.

El segundo fenómeno que conviene tomar en consideración en el plano ontológico se opone aparentemente al primero : se trata de la *extrema diversidad de las lenguas naturales*. También ese fenómeno se presenta como evidente y no requiere ninguna argumentación : cada lengua dispone de un conjunto de recursos léxicos y sintácticos determinados y este conjunto parece organizarse en un *sistema cerrado*, que impone *obligaciones* sobre las modalidades efectivas de realización de la actividad verbal y, consecuentemente, en la construcción textual.

Analizando la evolución temporal de las lenguas, Saussure demostró sin embargo que esa observación debía ser matizada o incluso rebatida.

Cuando se adopta una perspectiva diacrónica, constatamos que toda lengua está permanentemente sometida a cambios, y que esos cambios pueden afectar la totalidad de esas unidades y de esas estructuras lingüísticas. Tomemos, como Saussure, el ejemplo de lo que llamamos «la lengua francesa» y, en referencia a los cambios que hemos evocado, nos apercibimos que aquello que designa el sintagma «lengua francesa» es en realidad una sucesión de estados diferentes. El antiguo francés de los siglos X y XI comportaba aún casos, y los textos del siglo IX, como el famoso *Promesa de Estrasburgo*, se asemejan tanto al latín que resultan, para los francófonos contemporáneos, incomprensibles en versión original. En otros términos, el francés del siglo IX es más cercano al latín que al francés contemporáneo, lo que llevará a Saussure a afirmar, que los términos «latín» o «francés» designan de hecho un sólo y mismo fenómeno de lengua, que continúa transformándose indefinidamente y, consecuentemente, esas apelaciones son arbitrarias :

« [...] cada individuo usa al día siguiente el mismo idioma que hablaba la víspera y así ha sido siempre. No existe pues un día en que se haya podido expedir un certificado de defunción de la lengua latina e inscribir el nacimiento de la lengua francesa. Nunca los habitantes de Francia se han levantado diciendo *buenos días* en francés, tras haberse ido a dormir la víspera diciendo *buenas noches* en latín. » (*Escritos sobre lingüística general*, p. 136)

Saussure concluirá de ese análisis que no existe en realidad más que una sola lengua de la que dirá metafóricamente que es «un vestido constantemente remendado con la misma tela», es decir una sola entidad que se transforma permanentemente en el tiempo y en el espacio. Y es esa verificación empírica lo que le conducirá a hablar de LA LENGUA (y a escribirla en mayúsculas) y a instaurarla como objeto de estudio.

Esa verificación implica en primer lugar que, si la lengua está bien organizada en sistema, éste no es de ningún modo un sistema cerrado, sino al contrario fundamentalmente *dinámico* : el sistema contiene, en si mismo, los mecanismos que generan sus transformaciones permanentes, o también el sistema es, en si, reflexivo, en el sentido en que se transforma porque se autoanaliza.

Esa verificación conduce a la segunda implicación de la universalidad de las prácticas que habíamos dejado en suspenso. Si hay universalidad en las prácticas verbales o

textuales, hay que postular automáticamente, un nivel de universalidad del sistema, y una vez más, es esa realidad que Saussure designa con su famosa expresión LA LENGUA.

1.2. Bajo el ángulo *gnoseológico*,

toda lengua vive también en la *conciencia* de los hablantes o también es *conocida* o *vivida* por estos hablantes y ese fenómeno es *fundamentalmente diferente* del precedente.

Por una parte, un sujeto individual dispone únicamente de un conocimiento muy parcial del idioma de su comunidad ; aunque sólo nos refiriéramos al léxico, veríamos que (lo creo) nadie en esta asamblea puede pretender conocer la totalidad del vocabulario del catalán, del castellano o del francés.

Por otra parte, y sobretodo, los individuos no pueden, solos, controlar la lengua y su evolución ; limitándonos de nuevo al léxico, observaremos que toda palabra nueva para entrar en una lengua exige aquello que Saussure llamaba «consentimiento colectivo» : es pues el grupo, y no el individuo quien gestiona la lengua y su evolución.

Los hablantes, en cuanto a ellos, viven su lengua como un *estado*, a la vez sincrónico y delimitado espacialmente, porque disponen de pocas posibilidades de percibir la dinámica que caracteriza esta lengua en el tiempo y en el espacio. Su tendencia consiste, pues, en concebir su lengua como una entidad claramente *delimitada*, organizada en un sistema *cerrado*, sistema éste compuesto de *reglas estables*.

Pero es necesario añadir sin embargo, bajo un ángulo más positivo, que los sujetos están dotados de reflexividad, que pueden pensar en su lengua y en su sistema, y que lo hacen eventualmente de manera crítica. Y es esa reflexividad, cuando la transponemos en ámbito social o colectivo, la que genera el carácter intrínsecamente reflexivo, o «meta», de toda lengua.

1.3. Bajo el ángulo *sociológico*,

la cuestión de las lenguas conlleva *implicaciones socio-políticas decisivas*, a las que estamos todos, y cada uno de nosotros, confrontados regularmente y de las que sólo voy a destacar, brevemente, tres aspectos.

- Primero, las *implicaciones identitarias*. Estas emergieron en el momento de la constitución de las grandes «naciones», entre los siglos XVI y XVIII y conformaron la ideología según la cual, un «pueblo» se reconoce en su propia lengua y, de este modo, se distingue de los «pueblos» que hablan otras lenguas. Ideología particularmente sensible en España, que pone ineluctablemente la cuestión de la gallina y del huevo: ¿es la lengua la que define la nación o la nación la que debe definir e imponer la lengua que se hablará?

- Segundo las *implicaciones normativas*. En el supuesto que un pueblo y su lengua propia estuvieran delimitados, según otra ideología, todos los individuos afectados deberían hablar y escribir de la misma manera y esa lengua debería ser *homogénea*, sin variaciones

internas. «Donde mora un pueblo libre, la lengua es una, y la misma para todos» afirmaba Barère durante la Revolución francesa; y disponemos hoy en día de múltiples indicios que dan a pensar que esa ideología sigue todavía en plena vigencia.

- Finalmente, las *implicaciones culturales*. Cada comunidad identifica textos que forman parte de la literatura y cuyo acceso es indispensable para participar plenamente de la cultura de la nación.

1.4. Síntesis : del monolingüismo y del plurilingüisme

De este breve análisis retendremos que :

- a) En el plano ontológico, el hecho socio-histórico que constituye el lenguaje humano se caracteriza, simultáneamente y correlativamente, por el monolingüismo y por el plurilingüismo. Por un lado, las prácticas textuales se organizan según reglas semejantes, lo que implica la existencia de ese sistema común, que Saussure llamaba LA LENGUA. Por otro lado, la concretización de ese sistema, o su instanciación a través de unidades lexicales o reglas sintácticas varía según las comunidades sin que puedan ser establecidas fronteras netas entre estas últimas. Y hay que subrayar que durante mucho tiempo esa situación «mono-pluri-lingüe» no puso, según parece, problemas serios de intercomprensión. Así lo muestra en particular esa anécdota evocada a menudo por Miquel Siguan, según la cual los registros de un barco atracado en el puerto de Barcelona a finales de la Edad Media mostraban que sus marinos hablaban más de veinte lenguas diferentes, sin que ello supusiera aparentemente peligro para la navegación.
- b) La dimensión gnoseológica, de lo vivido de la lengua por los individuos, tiende a contrarrestar esa realidad primera y a instaurar una bipartición clara entre una lengua propia estable y las otras lenguas igualmente estables y delimitadas; lo que ha generado en las representaciones de sentido común la creencia de la existencia de situaciones puramente monolingües, así como el contraste de estas últimas con las situaciones plurilingües, que serían accidentales y, por eso, negativamente connotadas.
- c) La situación sociológica tiende, como hemos visto ya, a acentuar aún más esa bipartición ; pero tratándose de empresas ideológicas históricamente marcadas, esa acentuación no siempre es ineluctable, como vamos a ver en el punto siguiente.

2. Las políticas y los dispositivos de formación de lenguas

Procederemos ahora a un examen de las políticas lingüísticas y de su operacionalización en Europa desde la última guerra mundial; examen que constituirá una mera aproximación, forzosamente caricatural, y que organizaremos en tres fases, distinguiendo,

en cada una de ellas, la situación de la enseñanza de la lengua «materna» o «nacional» (sin convenir ninguno de estos adjetivos, hablaremos de «lengua primera») y la de la enseñanza de «otras» lenguas.

2.1. Una situación inicial contestada unánimemente

Antes de la segunda guerra mundial, la situación de la enseñanza de la lengua primera, estaba marcada por los objetivos identitarios, normativos y culturales que los Estados perseguían desde finales del siglo XIX: instaurar el uso, y el dominio, de una lengua nacional homogénea, condición de acceso a las formas de la literatura y de la cultura de la nación. Para conseguir estos objetivos, las metodologías didácticas seguían inspirándose globalmente de la tradición escolástica : se trataba en primer lugar de conseguir el dominio de las reglas del sistema, tal y como estaban codificadas por las gramáticas tradicionales ; se trataba, en segundo lugar, y a partir de esa base, de intentar desarrollar en los alumnos las capacidades de producción textual y las capacidades de sensibilidad a la belleza formal de los textos literarios.

Tratándose de las «otras» lenguas, la situación era sin embargo diferente, en la medida en que esta enseñanza había sido concebida sobre todo en función de finalidades económicas y comerciales: no disponiendo el Estado en ese dominio más que de intereses indirectos, el margen de maniobra de los pedagogos era mucho mayor. Así pues aquellos propusieron una didáctica de orientación decididamente *práctica* : conducir al alumno a un dominio del uso, fuera de toda consideración de política identitaria o cultural; y trataron de identificar aquellos métodos didácticos que se adaptaran a ese tipo de objetivo, lo que dio lugar a la promoción, a menudo polémica e intolerable, de una sucesión de métodos que los especialistas en la materia conocen perfectamente : el *método directo* o natural, después el *método audio-oral*, luego los *métodos audio-visuales* y más tarde los primeros esbozos de los *métodos funcionales*.

Al principio de los años cincuenta, el balance de la enseñanza de las lenguas, realizado por políticos y educadores, era globalmente negativo:

- en cuanto a la lengua primera, las modalidades didácticas conducían a una tasa de fracaso considerable al final de la escolaridad (más de sesenta por ciento, en el cantón de Ginebra), fracaso que afecta sobretudo a los alumnos salidos de medios económicos poco favorecidos y que genera por consiguiente una real discriminación social;
- en cuanto a la enseñanza de otras lenguas, se comprobó que continuaba siendo ampliamente ineficaz, sea cual fuese el método empleado.

2.2. Las reformas de la segunda mitad del siglo XX

Ese doble reconocimiento de fracaso generó de forma natural una *demand social* de adaptación de los sistemas y metodologías de enseñanza y es en respuesta a esa demanda que se realizaron progresivamente diversas reformas escolares.

Tratándose de la lengua primera, las reformas tenían como objetivo global, instaurar en la práctica lo que Halté calificó como «*configuración didáctica moderna*», es decir las metodologías preconizadas por Comenius, por Rousseau y, más tarde, por los promotores de la *Educación Nueva* y de la *Educación activa*.

En cuanto a las decisiones adoptadas en función de ese objetivo, nos parece poder proponer el panorama siguiente:

La primera línea de trabajo se organizó en torno a la enseñanza gramatical y consistió, por una parte, en una modernización de los programas y de los contenidos inspirada en la lingüística moderna; por otra parte, en prescripciones de adoptar métodos de carácter inductivo, ilustrados por propuestas concretas de actividades y de ejercicios.

Una segunda línea se orientó hacia la enseñanza textual y se tradujo en la elaboración de: programas caracterizados por la *diversificación* de géneros textuales; *nuevas referencias teóricas* que no son otras que aquellas que hemos evocado al inicio de esta conferencia; nuevos métodos, entre los que hay que destacar las *secuencias didácticas*.

Destacaremos también otros dos tipos de investigaciones didácticas que desembocaron en propuestas que no fueron avaladas en su tiempo por las autoridades educativas y que no han sido todavía objeto de una verdadera implantación escolar.

- El primero se refiere, a las relaciones entre las nociones movilizadas en el trabajo gramatical y las explotadas en el trabajo textual. Estas nociones conciernen actualmente a dos registros diferentes y las nuevas propuestas realizadas tratan de establecer un único corpus nocional homogéneo, o tratan de definir las condiciones de re-explotación de las nociones gramaticales en la enseñanza textual.

- El segundo tipo de investigación tiene un alcance más general. Las reformas realizadas, se referían esencialmente a lo que los ergónomos llaman *trabajo prescrito* (es decir, aquello que deberían hacer los enseñantes, en los niveles curriculares y metodológicos) y se emprendieron en una perspectiva exclusivamente *descendente* (de las autoridades al profesorado, a quien se le prometía una especie de *contrato de felicidad*: si aplicáis las instrucciones, el éxito pedagógico está asegurado). En esa perspectiva, las reformas no tuvieron en cuenta ni la naturaleza de las resistencias que los alumnos podían oponer a las nuevas metodologías, ni las capacidades profesionales específicas que los profesores movilizan en el aula para enfrentarse a esas resistencias. Diversas investigaciones actuales tratan precisamente de identificar las características del trabajo real del profesor y sus resultados podrían ser aprovechados en los programas de formación del profesorado.

A menudo ese vaivén metodológico se atenuó en los últimos decenios del siglo XX, caracterizados, por un lado, por la aceptación de cierto eclecticismo en los métodos y, por otro, por el lanzamiento de nuevos programas de investigación, en sociolingüística, en lingüística aplicada y en lingüística de la adquisición.

Esas nuevas investigaciones tomaron como objeto, las interacciones verbales situadas, o naturales, entre sujetos alóglotas y pusieron sobre todo en evidencia, por una parte, la *asimetría de los repertorios lingüísticos* de los interactantes y, por otra, las *competencias parciales* que esos últimos movilizan en las interacciones. Desde una perspectiva didáctica, las investigaciones desembocaron en dispositivos de formación centrados sobre las *secuencias potencialmente adquisicionales*: expresión introducida por los trabajos de Lüdi & Py, que designa el conjunto de situaciones de interacción que persiguen reducir, de hecho, la asimetría lingüística entre los interactantes. De manera general, los autores de estos trabajos consideran que los repertorios lingüísticos de los alumnos no están organizados en estructuras y que las producciones de los alóglotas están más cerca de un procedimiento por ensayo y error, que de la movilización de un verdadero sistema de lengua o interlengua. Y, sobre esa base, consideran que la comunicación consiste esencialmente en un «bricolaje de significaciones» y que, siendo así, la centración sobre el sistema es inútil, incluso perjudicial; así lo afirma por ejemplo Mathey: «no solamente es posible la comunicación sin «dominar» el sistema, sino que, la idea misma de dominar el sistema, podría actuar como un freno para aprender».

2.3. Elementos de la situación a comienzos del siglo XXI

Los primeros años del siglo XXI se caracterizan por una acentuación del contraste entre la situación de la enseñanza de la lengua primera y la de las otras lenguas, y por la aparición de contenidos bastante novedosos para ambas.

En lo que atañe a la lengua primera, si las innovaciones relativas a la enseñanza textual han resultado globalmente un éxito en sus dimensiones prácticas (los progresos en las capacidades de producción de géneros textuales diferenciados son evidentes), no ha ocurrido lo mismo en el terreno gramatical. En ese dominio las reformas consistieron sobre todo en sustituir antiguas nociones por nociones modernas, sin que la estructura y la lógica de las gramáticas fueran modificadas, de manera que el esquema de las gramáticas escolares al uso continua siendo de hecho el mismo que el de las gramáticas tradicionales. Además, la introducción de nociones nuevas ha suscitado en el público enormes resistencias; tanto es así que, una vez calmadas las tempestades mediáticas, las autoridades escolares decidieron excluir la posibilidad de emprender nuevas modificaciones. Ahora bien, estas modificaciones hubieran sido indispensables para permitir corregir algunos errores iniciales y, sobre todo, para intentar ajustar de manera efectiva el trabajo gramatical al trabajo textual. Por consiguiente, la reforma en ese dominio se quedó «a medio camino», y el corpus gramatical se presenta hoy en día como una cantera inacabada, sin coherencia de conjunto, en el que restos de objetos de enseñanza antiguos cohabitan con nuevos objetos inacabados que todavía no han sido totalmente asumidos.

En esa situación confusa, la mayor parte de los profesores tienen grandes dificultades para dominar las nociones que deben enseñar lo que tiene a su vez como consecuencia, por un lado, la casi imposibilidad de poner en práctica una didáctica

inductiva y, por otro lado, la insatisfacción cada vez más explícita de algunos de ellos. Y, esa insatisfacción está siendo explotada por diversas corrientes políticas que defienden un retorno a la tradición.

En lo que se refiere a las otras lenguas, el clima socio-político actual es bastante diferente y parece caracterizarse a la vez por una apertura cultural, y un modernismo didáctico.

La *apertura cultural* se manifiesta particularmente en las recomendaciones políticas: los objetivos que esos textos asignan a la enseñanza de otras lenguas no están ya supeditados como antes por los imperativos económicos, sino que conciernen explícitamente al desarrollo de una nueva forma de ciudadanía y de una cultura diversificada, integrando la pluralidad de las lenguas.

El índice más evidente de ese cambio de orientación es la adopción, por el Consejo de Europa, en dos mil dos, de un Marco Común de Referencia que erige el plurilingüismo en opción mayor de su política educativa y cultural. Ese texto reconoce y valora la diversidad de las culturas europeas, y compromete, por consiguiente, a cada país a poner en marcha dispositivos de formación de carácter plurilingüe. De esta manera, incluso un país centralista donde los haya como Francia parece haber aceptado la adhesión a ese principio. Pero el texto europeo enuncia también un segundo objetivo que parece a la vez ambicioso y problemático: la enseñanza de las lenguas debería facilitar la integración de las culturas de los países miembros y tender igualmente a fomentar una forma de *identidad europea global*. Los autores del texto precisan, efectivamente, que se trata de desarrollar «una competencia plurilingüe y pluricultural», definida como «la competencia de comunicación verbal, y de interacción cultural de un actor social que posee, en diversos grados, el dominio de varias lenguas y de varias culturas»; y los mismos autores subrayan que se trata de *una sola competencia* «que engloba el conjunto del repertorio verbal y cultural de los individuos». Finalmente, los autores del texto desglosan un vasto conjunto de subcompetencias que deberían adquirir los alumnos durante su formación y el profesorado encargado de dicha formación.

El *modernismo didáctico* se manifiesta en múltiples iniciativas prácticas. Sin pretender ser exhaustivo, mencionaré:

- Primero, el enfoque *Despertar a las lenguas* (en francés, *Eveil aux langues*), iniciativa que propone actividades de toma de conciencia y de comparación que llevan sobre lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar. Las actividades persiguen tres tipos de objetivos: el desarrollo de representaciones y actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas, así como hacia el aprendizaje de otras lenguas; el desarrollo de aptitudes metalingüísticas; y el desarrollo de una cultura lingüística general, que parece referirse a lo que Saussure llamaba LA LENGUA.

- Segundo, el conjunto de propuestas cualificadas de *Observación reflexiva de la lengua*, que conciernen a las lenguas que la escuela tiene la intención de enseñar. Los defensores de

estos métodos subrayan en particular los efectos positivos potenciales de una mejor integración entre la enseñanza de la lengua primera y las otras lenguas: por un lado, las capacidades adquiridas en lengua primera pueden ser re-movilizadas en el aprendizaje de una lengua distinta; por otro lado, la comparación y la reflexión sobre otras lenguas, aporta una mirada nueva, a la vez más libre y más analítica, sobre la organización de la primera lengua.

- Y también una diversidad de otros métodos, como *drama*, que implica el aprendizaje de una lengua extranjera en el marco de actividades teatrales, o como diversas actividades explotando las tecnologías informáticas y/o la Web.

3. algunas posiciones a debatir

Empezaré tomando posición sobre la lengua primera. En lo que atañe a la reforma de los programas escolares, me parece necesario oponerse firmemente a las tentativas de vuelta atrás; conviene, al contrario, proseguir y mejorar las reformas en curso. Por las razones que ya he evocado, el esfuerzo debe ponerse aquí, esencialmente en el *plano nocional*: se trata por supuesto de corregir las eventuales incoherencias actuales, pero al mismo tiempo, y sobretodo, se trata de proponer un nuevo sistema, articulando claramente las nociones de orden textual a las nociones de sintaxis frástica; si lo hiciéramos, el sistema rompería definitivamente con la lógica y la estructura de las gramáticas tradicionales.

Pero para relanzar ese proceso de reforma nos parece también indispensable tratar de evitar de reproducir dos errores cometidos anteriormente. El primer error concierne a la gestión del proceso de reforma: conviene sustituir los procedimientos administrativos «*descendentes*» y autoritarios, por procedimientos verdaderamente *interactivos*, en los que los profesores tengan un auténtico poder de control, de oposición y de decisión. El segundo error concierne a la formación del profesorado: con el pretexto que la didáctica práctica debería ser de orden inductivo, algunos consideran que la formación de los maestros debería proceder del mismo modo, y poner el acento exclusivamente sobre la reflexión y el análisis de las prácticas. Para mi, responsable de la formación gramatical inicial de los futuros profesores, esta forma de hacer me parece inapropiada, y conviene reinstaurar, en el dominio gramatical, una formación estructurada, orientada hacia un dominio del aparato nocional.

En lo referente a las otras lenguas, las experiencias didácticas que se desarrollan actualmente, me parecen pertinentes y potencialmente fructíferas en su conjunto, pero me permitiré una reserva. Si observamos con detalle las actividades realizadas, en el marco de *Despertar a las lenguas* o de la *Observación reflexiva*, veremos que las comparaciones y las reflexiones se realizan sobre el léxico, la morfología y las reglas sintácticas de la frase. Desde mi punto de vista, convendría que esas metodologías, pusieran sobretodo el acento sobre las reglas que intervienen en la organización de los textos y discursos:

- porque, como subrayamos al principio de esta intervención, esas reglas son *trans-lenguas*, y, por consiguiente, es su observación la que permite poner claramente en evidencia los parentescos entre idiomas;

- porque, pasando del léxico a la sintaxis, esas prácticas siguen estando todavía orientadas por una concepción lógico-gramatical del lenguaje. Y, al contrario, convendría mostrar, que son las reglas discursivas las que condicionan la sintaxis y ciertos aspectos de la morfología y no a la inversa;

- porque, finalmente, la integración de las nociones textuales y de las nociones de sintaxis frásticas, es tan necesaria en la enseñanza de otras lenguas, como en el de la lengua primera.

Por último, haré algunas observaciones sobre los discursos de los políticos y de los investigadores sobre el tema. A ese propósito, las críticas que realizaré, serán mucho más enérgicas.

El *Marco común europeo* proclama, como he dicho anteriormente, dos tipos de objetivos, presentados como naturalmente compatibles: por una parte, la valorización del plurilingüismo y del pluriculturalismo, por otra, la construcción de una competencia trans-lengua, que sería constitutiva y fundadora de una especie de identidad europea. Tomando en consideración la situación actual de la enseñanza de las lenguas vivas, me parece que podríamos atenernos al primer objetivo: sería fantástico ya, poder llegar de verdad a instaurar la valorización de las diferencias y a promover dispositivos eficaces para el aprendizaje de otras lenguas. El segundo objetivo implica, de hecho, una orientación hacia la homogeneización [cuya promoción las instituciones centralistas parecen incapaces de abandonar] orientación que es, en realidad, contradictoria con la primera y que lleva ineluctablemente hacia la confusión y hacia dificultades prácticas.

Ese mismo texto y sus extensiones proponen una multitud de competencias y subcompetencias que los alumnos y los profesores deberían adquirir, y no me queda más remedio que aconsejar a profesores y a investigadores que no tomen en cuenta esos discursos, cuya tonalidad roza a menudo el surrealismo. En artículos publicados primero con Dolz y más tarde con Bulea, hemos mostrado que la competencia es, en el plano conceptual, una noción vacía o, lo que es lo mismo, una noción susceptible de adoptar las más variadas definiciones: una definición pues, que comporta en si misma el peligro de inducir a confusión. Pero, lo que es peor todavía, la centración sobre las competencias, substituye de hecho un análisis serio de los problemas efectivos de la didáctica de las lenguas y de la formación del profesorado: problemas que, como hemos visto, se refieren esencialmente, a las modalidades de articulación entre las dimensiones prácticas y sistémicas del funcionamiento del lenguaje, de las lenguas y de LA LENGUA.

En fin, algunos investigadores sostienen, como hemos visto, que el uso del lenguaje puede considerarse como un «*bricolaje* de significaciones», y que, en la enseñanza, la centración sobre el sistema sería inútil, incluso perjudicial. Ese tipo de posición nos parece

nociva. Por supuesto, hay que refutar las metodologías que conciben el sistema de la lengua como estable y cerrado, y las que consideran el dominio de ese sistema como la condición indispensable para el desarrollo de las capacidades textuales. Pero el sistema existe en cada lengua, y la cuestión prioritaria en ese aspecto, es como desarrollar metodologías que muestren que ese sistema es fundamentalmente *dinámico*, como también lo son las prácticas textuales. Habrá que esperar, pues, de la renovación evidente aportada por el movimiento plurilingüe a la didáctica, que pueda también contribuir a ese cambio radical de perspectiva y que así entonces, constituya una verdadera revolución en la enseñanza de las lenguas.