

Revisión metodológica de la enseñanza del francés para fines específicos

José Ruiz Moreno
Universidad de Granada

A background survey of the different methodologies used in specialized teaching of French is essential. Firstly, because we think that there is not enough theory in this respect, and secondly, because the use of up to date methodological mechanisms has to necessarily be based on the knowledge regarding previous research in this field and later development. This article is divided into two parts. The first part offers a panorama of the French functional teaching irruption. The second tackles the study of the four methodological stages, which have provided the guidelines for the teaching process ever since the beginning.

Didáctica funcional del francés, metodología.

1. Introducción

Creemos que confeccionar un análisis diacrónico de las distintas etapas metodológicas por las que ha ido atravesando la enseñanza del francés para fines específicos constituye una tarea clarificadora para todos. Fundamentalmente porque la puesta en práctica de unos mecanismos metodológicos actualizados en esa materia debe hacerse indefectiblemente sobre el conocimiento de lo realizado en tiempos pasados en la misma. La panorámica que vamos a desarrollar a continuación nos ofrece algunos rasgos dignos de resaltar: sorprende, por una parte, cómo en un relativamente corto espacio de tiempo, aproximadamente desde mediados de siglo hasta nuestros días, se suceden atropelladamente diversas fases en la evolución de los métodos y fundamentos teóricos del francés para fines específicos; y por otra, nos permitirá tener constancia de la evolución terminológica con la que se ha intentado dar nombre a esta infravalorada parte de la enseñanza del francés.

Para ello, empezamos nuestro trabajo con un breve repaso histórico en el que tratamos de explicar el caldo de cultivo que hizo factible la aparición de esta nueva perspectiva dentro del marco de la didáctica del francés, para proseguir a continuación con una rápida descripción de las metodologías que han configurado desde mediados de siglo hasta hoy el francés para fines específicos.

2. Algunas consideraciones diacrónicas

El aprendizaje de las lenguas extranjeras viene determinado fundamentalmente por dos motivaciones principales. Por un lado, el contacto con una lengua extranjera puede responder a un interés formativo que conduzca al enriquecimiento cultural de la persona, y por otro, dicha adquisición puede obedecer a necesidades comunicativas inducidas generalmente por factores de origen profesional. Podemos considerar que el trato otorgado a una y otra motivación por parte de la didáctica del francés ha sido a todas luces desigual, en claro favor de la primera. La costumbre pedagógica imperante estribaba en la extrapolación y aplicación de las estrategias pedagógicas propias de la enseñanza del francés general a las enseñanzas del francés para fines específicos.

Las primeras respuestas a las nuevas necesidades lingüísticas derivadas de la aparición de públicos específicos se remontan a los años cincuenta. Serán organismos como la Alianza Francesa, cámaras de comercio, e incluso departamentos universitarios, entre otros, los que intenten dar soluciones pedagógicas nuevas a unos públicos con necesidades lingüísticas específicas. Con anterioridad a los años cincuenta, no podemos dejar de señalar uno de los antecedentes más evidentes y singulares de las enseñanzas especializadas en francés. Nos referimos al que fue el primer manual de francés específico¹ como tal y, por tanto, uno de los primeros conatos de respuesta lingüística estructurada de enseñanza especializada en esa lengua: tanto los contenidos lingüísticos como los mecanismos didácticos empiezan aquí a regirse por criterios pragmáticos. Este trabajo que fue editado por Lazauvelle et Cie. se titula: *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. Première partie*. Se publicará una segunda parte del mismo al año siguiente. Como apostilla Kahn (1990: 97) no se trata de un reglamento militar, como parece deducirse del título, sino de un material compuesto de 60 lecciones, con fines pedagógicos destinado a soldados indígenas sin conocimientos previos de francés.

¹ No hemos tenido la suerte de leer y analizar este trabajo. Tenemos constancia de su existencia por el estudio que hace del mismo Kahn (1990) en su artículo "Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes".

Asimismo, el momento histórico es particularmente revelador respecto de estas cuestiones. Nos encontramos en un contexto de posguerra mundial, en el que los Estados Unidos cuentan con la primacía en todos los campos, incluido el lingüístico. Se comprende, pues, como nos lo recuerda Calvet (1987, 1996) con sus estudios sobre las guerras entre lenguas nacionales y sobre políticas lingüísticas, que la primacía que hasta ese momento había estado del lado de la lengua francesa como lengua cultural, diplomática e incluso como lengua de trabajo en determinados campos científicos, quedara relegada irremediablemente a un muy segundo plano por detrás del inglés como lengua indiscutible de comunicación internacional.

Por otra parte, es clara en ese tiempo la voluntad gubernamental francesa por revitalizar y difundir el francés como lengua de trabajo para la creación y comunicación científico-técnicas y para la comunicación profesional -determinados sectores seguían únicamente vinculando el francés a la creación literaria-. Junto a los políticos, también los estudiosos de la lengua francesa se manifiestan en defensa del francés como lengua vehicular para los conocimientos científico-técnicos. Las palabras de Basdevant (1968: 5) son esclarecedoras: “Nombreux sont les étudiants qui souhaiteraient avoir un contact direct avec nos publications et nos ouvrages scientifiques. Nombreux sont les pays qui, pour des raisons politiques évidentes, cherchent à diversifier leurs rapports traditionnels (...). La demande est donc très forte, la motivation existe”.

Asimismo, los intereses económico-financieros y políticos (Lehmann, 1993: 57-80), jugaron un papel relevante. Cada vez más, las actuaciones lingüísticas en el mundo en apoyo del francés fueron asociándose a los intereses antes mencionados. Esto provocó una radical separación entre la esfera política y la didáctica del francés, ésta última deseosa de utilizar las enseñanzas especializadas como instrumento para la catarsis, para la renovación de principios obsoletos. No se podía por más tiempo no considerar los recién descubiertos parámetros implicados por las lenguas para fines específicos, es decir, el reconocimiento de la variedad del público, así como de los objetivos y las necesidades de la enseñanza / aprendizaje, y por tanto, una renovación de los contenidos y las estrategias de enseñanza.

Es lógico pensar que desde la lingüística (Bouton 1979), como es sabido, se estaban produciendo importantes cambios coyunturales. Esta renovación de los principios lingüísticos -la lingüística paulatinamente va dejando atrás una época de estudio interno, que fue necesaria para establecer sus fundamentos y configurarse como disciplina científica, para socializarse en la medida en que hace suyos aspectos

extralingüísticos (Bachmann, 1980)- es la que genera en buena medida este proceso reformador en los mecanismos metodológicos (Peytard & Moirand, 1992).

Tampoco faltaron motivos históricos y culturales. La terminología científica y técnica, que fue apareciendo con los primeros pasos de la ciencia renacentista, quedó excluida de los diccionarios de lengua francesa por razones de pureza lingüística. Este léxico esotérico era considerado impropio del buen hablar y en consecuencia inadecuado para el acervo particular del hombre prototípico de la época: *el honnête homme*.²

Además, en nuestro país la enseñanza del francés para fines específicos no siempre ha gozado del beneplácito de sus profesores, tanto en los niveles preuniversitario como universitario. Para algunos, estas enseñanzas han venido a desprestigiar la enseñanza del francés, interpretación que goza ya, creemos, de muy pocos defensores; para otros, por el contrario, estas enseñanzas han venido a suplir espacios formativos en los que antes dicha lengua no tenía presencia; así pues, estas enseñanzas han posibilitado una adaptación del francés a nuevas necesidades de formación (Eurin & Henao, 1992), a nuevos tipos de públicos que en ningún caso se hubieran acercado a esa lengua si no hubiera sido por razones prácticas, esto es, para mejorar su currículum, obtener un trabajo o una beca de estudios en un país francófono, en definitiva, ser más competitivos en la esfera laboral, realidad de la que nuestros alumnos no son lógicamente ajenos.

3. Metodologías del francés especializado: Presentación Diacrónica.

3.1. Les langues de spécialité.

A esta primera etapa que va desde 1963 hasta 1973, se la conoce bajo la denominación *langues de spécialité* (lenguas de especialidad) o *français de spécialité* (francés de especialidad). Phal (1968: 8) define esta primera metodología de la siguiente manera: “Celles qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique des langues, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique”. Algunos años más tarde, Vigner (1980: 13) la define a su vez como “une langue chargée d’exprimer certains contenus de savoirs spécialisés en opposition à une langue générale”.

² En cualquier tiempo y país, es notoria la influencia de los factores sociológicos y políticos sobre las artes y las letras. En el siglo XVII en Francia, con el clasicismo, el ideal literario estaba estrechamente ligado al humano. El honnête homme debía utilizar una expresión austera, sin provincialismos ni palabras compuestas ni derivadas, y sometida al pensamiento cartesiano; también era de mal gusto el empleo de palabras científico-técnicas.

De estas definiciones, y otras que no hacemos explícitas, podemos deducir lo siguiente: se expresa una referencia continuada y casi exclusiva a las particularidades léxicas como principal rasgo distintivo; después, llama la atención la insistencia en su función instrumental y su utilidad denotativa; y finalmente, la separación artificiosa entre lengua general y lenguas de especialidad.

Dicho eso, esta primera etapa metodológica presenta las siguientes características: - sólo los discursos científico-técnicos son asimilados por las lenguas de especialidad; nada se dice respecto de los discursos profesionales; - elevado continuismo respecto de los mecanismos de enseñanza del francés general y de sus componentes, o lo que es igual: no se han establecido diferencias pedagógicas respecto de las enseñanzas normales del francés. La evolución de los programas iba desde un primer nivel de adquisición de contenidos de francés general, pasando por un segunda fase de enriquecimiento y profundización también de la lengua general, al tiempo que se inician los primeros contactos con el tronco común de las ciencias, para finalmente concluir con la etapa llamada de perfeccionamiento en la que se aborda el aprendizaje de la lengua de especialidad (Gaultier, 1968: 21); - las lenguas de especialidad dan prioridad a la competencia comunicativa de naturaleza oral en francés, relegando a un lugar secundario las necesidades lingüístico-comunicativas de tipo escrito; - los contenidos se reducen a la comprensión de los conceptos especializados y a explicaciones sintácticas³. Como dice Rondeau (1979: 75), la mayor parte de los trabajos lingüísticos realizados en este campo en tiempos de las lenguas de especialidad se centra en el estudio lexicológico. Las referencias al discurso son aún parcas e incipientes.

A grandes rasgos podemos señalar las siguientes deficiencias: -inadecuación entre el método de enseñanza y las necesidades de comunicación precisadas por los demandantes de francés específico; - las lenguas de especialidad no prestan la debida atención a la cuestión primordial de los objetivos, insoslayable en este contexto de formación; - se presta demasiada importancia a la destreza oral y además utilizando una enseñanza mecánica, inalterable, rígida en la que se perpetúan esquemas de formación cerrados, sin margen para la improvisación, el cambio o la introducción de

³ Es pertinente insistir en el carácter fuertemente lexicológico de esta primera etapa metodológica. Cabe destacar en este sentido tres actuaciones contemporáneas que muestran hasta qué punto era central el léxico en estas enseñanzas: por un lado, se editan numerosos vocabularios especializados con fines pedagógicos; asimismo, aparece un trabajo de Phal (1971), el de mayor importancia en estos años, *Le vocabulaire général d'orientation scientifique*, que se convierte en el primer referente para profesores de francés orientado a la enseñanza de materias especializadas en francés; finalmente, por acción de estudios lingüísticos que empezaban a manifestar la necesidad de superar el nivel léxico en los análisis, se confeccionaron los llamados diccionarios contextuales.

nuevos documentos; - finalmente, al contemplarse la lengua en su dimensión inmanente o sistémica, se marginan otras dimensiones como la enunciativa, la pragmática o la social.

En resumidas cuentas, esta metodología escamotea la realidad de la verdadera composición lingüística (Kocourek, 1991) de los discursos implicados así como su funcionamiento y responde a las nuevas necesidades lingüísticas con unos pocos métodos de enseñanza.

3.2. Le français instrumental.

A finales de los años sesenta, principios de los setenta, surge en la escena de esta nueva línea de actuación didáctica del francés lengua extranjera, de forma especial en América latina y de ahí llevada a algunos países de Europa, una nueva metodología denominada *français instrumental* (francés instrumental), que viene a reemplazar la anterior metodología. Alvarez (1976: 46) la define así: “L’enseignement du français à caractère instrumental s’est développé en Amérique latine dès le début des années 60. Né pour répondre à un besoin spécifique, cet enseignement instrumental aborde l’écrit comme médium d’entrée de jeu privilégié de l’accès à l’information, laissant de côté l’étape orale obligatoire qu’exercent les méthodologies audio-orales et audio-visuelles”. Entre otros aspectos, los elementos correctores que esta metodología aporta son: - por una parte, una mayor implicación si cabe de todo lo relativo a los contenidos implicados por el registro especializado en cuestión y un enriquecimiento de los parámetros pedagógicos: se dedica una mayor atención al perfil del alumno y se solicita desde esta metodología una mayor precisión en la determinación de los objetivos a alcanzar; - asimismo, demostrando un hondo rechazo a la primera etapa, pero sin descartar totalmente los contenidos de carácter oral, establece como prioridad en el aprendizaje la comprensión del texto escrito especializado, haciendo una especial insistencia en las técnicas de lectura. Frente a la tendencia a la lectura lineal, desplegada habitualmente por los estudiantes puestos en contacto con textos en lengua extranjera, desde esta segunda metodología todos los esfuerzos han ido encaminados a la puesta en práctica de unas particulares estrategias de lectura basadas en lo que Moirand, junto con otros, denominó *techniques d’approche globale* (Moirand, 1976: 88) y consistentes, siempre retomando las palabras de esta investigadora: “Mais il ne s’agit pas d’un décodage-déchiffrage: nous essayons de développer leurs capacités d’appréhension globale du sens d’un texte”.

El francés instrumental, para concluir, supuso un importante paso hacia delante por cuanto se empieza a tomar en consideración el problema de las necesidades y de los objetivos lingüísticos, se definen los contextos de aprendizaje en función de la

especificidad lingüística y se diseñan un conjunto de estrategias de trabajo acordes con el tipo de competencia lingüística que habrá supuestamente de desarrollar el estudiante, en este caso la lectura, para llevar el proceso de enseñanza / aprendizaje a buen término (Cicurel, 1991: 21-38).

3.3. Le français fonctionnel / enseignement fonctionnel du français

Esta etapa metodológica debe insertarse dentro de un proyecto político francés, cuyo propósito no es tanto la defensa y difusión del francés en su vertiente cultural, como un alegato en pro de la utilización de la lengua francesa en el plano internacional como lengua para la ciencia y la técnica. Esta implicación política se conoce con el nombre de *français fonctionnel* (francés funcional).

Por el contrario, desde el lado de la didáctica del francés se pretende que este nuevo método sirva de acicate para la renovación teórico-práctica a fin de afrontar las nuevas necesidades de naturaleza lingüístico-comunicativas derivadas de la separación de los públicos con arreglo a las distintas especialidades de comunicación (Besse & Galisson, 1980). En vez de francés funcional, desde la didáctica se prefiere hablar de *enseignement fonctionnel du français* (enseñanza funcional del francés). En relación con esta dicotomía, existe un artículo de Porcher (1976) titulado “Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen” cuya lectura es imprescindible para comprender el por qué de la misma. La frase de Porcher (1976: 7) “En fait, il ne s’agit pas d’un français fonctionnel, mais d’un enseignement fonctionnel du français”, constituye un punto de inflexión dentro de la didáctica funcional del francés.

Esta etapa metodológica, no sin dejar de persistir en disfunciones, es la que sin duda mayores transformaciones aporta a la didáctica funcional del francés. El francés instrumental y el francés funcional se desarrollan en el tiempo casi de forma sincrónica, llegando sendas metodologías a solaparse y a confundirse; sólo les separa unos cuatro años⁴. Esta metodología nace radicalmente en contra de lo realizado entonces en materia de públicos específicos por las lenguas de especialidad. En cambio, respecto del francés instrumental las diferencias establecidas son mucho menores. Por ejemplo, las técnicas de aprendizaje en materia de lectura practicadas sobre textos especializados pueden interpretarse como una técnica complementaria más del francés funcional.

Éstas son sus principales señas de identidad: - expresa un reconocimiento claro de las necesidades lingüístico-comunicativas, aspecto que realza la importancia de otro

7 Cualquier intento de clasificación arrastra consigo el riesgo de simplificación excesiva, ya que es imposible que los tiempos teóricos coincidan con los reales.

parámetro: el problema de los objetivos y su identificación (Heddesheimer & Lagarde, 1978). Ambos parámetros, necesidades y objetivos, ponen al estudiante en el centro de todo el entramado pedagógico; - de la anterior característica se deriva el establecimiento de nuevas consignas de enseñanza que deben adaptarse a las necesidades, los objetivos y los contenidos; - en cuanto a los contenidos merecen destacarse dos nuevos rasgos: la ampliación analítica que pasa de la palabra y la oración al discurso con la consiguiente depauperización de la unidad léxica (Maingueneau, 1991), y la integración en los programas de contenidos extralingüísticos como, por ejemplo, los de naturaleza cultural (Salins, 1992).

En resumen, el francés funcional o enseñanza funcional del francés supone el reconocimiento de la inviabilidad de las enseñanzas escalonadas en tres o cuatro etapas, implica el rechazo de las explicaciones exclusivamente lexicológicas en favor de la dimensión discursiva, obliga a los profesores a fabricar sus propios recorridos pedagógicos en los que los textos auténticos adquieren un interés de primer orden en contra de metodologías universales, y amplía los contenidos a enseñar. En relación con esto último, se promueve una enseñanza lingüística fundada no tanto en el estudio de las partes que componen el sistema, sus normas gramaticales, como en el estudio del funcionamiento discursivo de la lengua o de los actos de habla (Beacco & Lehmann, 1990). El concepto de competencia comunicativa, tal y como lo entiende Hymes (1991), adquiere aquí todo su valor y significación.

3.4. Le français sur objectif spécifique.

Nuestras lecturas dejan constancia de que los últimos coletazos teóricos del francés funcional alcanzan el año 1988, sin que esto signifique su absoluta erradicación. Posteriormente a esa fecha, en todo caso, es difícil encontrarse explícitamente con esa expresión en los trabajos de investigación relativos al francés para fines específicos. En la actualidad para este tipo de enseñanzas se ha optado mayoritariamente por la denominación *français sur objectif spécifique* (francés para fines específicos). Es una fórmula poco original puesto que, como todos sabemos, es una traducción literal de la expresión inglesa *english for specific purposes*. Caracterizar esta metodología es una tarea ardua, en la medida en que se trata de una metodología abierta y sincrética, sobre todo a partir de la segunda mitad de la presente década. Sin embargo, de lo que no cabe duda es de que esta última etapa se caracteriza fundamentalmente por un conocimiento lingüístico de los discursos especializados (Jacobi, 1987) mucho más exhaustivo y por unas aplicaciones pedagógicas bastante más certeras, ambos aspectos están sin embargo en constante evolución.

Éstos son los rasgos que identifican a esta última etapa metodológica: - primero, no se trata, como ya hemos adelantado, de una metodología cerrada sino abierta y enormemente ecléctica, si utilizamos el acertado concepto de Puren (1994: 7-17). Junto a eso, las múltiples especialidades, la complejidad del discurso en cuestión, los distintos perfiles de alumnos, los diversos niveles de motivación, el lugar que ocupa la asignatura en los planes de estudios en el caso de tratarse de enseñanzas regladas, etc., aconsejan liberalizar y flexibilizar en la medida de lo posible los cánones metodológicos; - la figura del enseñante cobra fuerza puesto que de él depende la confección casi a medida de los programas de enseñanza, la puesta en marcha de éstos, así como el control de los resultados de los mismos. Contrariamente a los comienzos en los que se desdibujaba la figura del profesor, centralizándolo casi todo en torno al estudiante, esta metodología se sustenta fundamentalmente en la labor particular de aquél; - la tendencia a interpretar las enseñanzas especializadas y las generales como opuestas se desvanece. Ni las primeras deben circunscribirse al conocimiento de unas puntuales habilidades lingüísticas haciendo caso omiso de las particularidades extralingüísticas (Byram, 1992: 42; Zarate, 1986: 7) ni las otras han de asociarse a unos fines formativos sin especificar desligados de objetivos de comunicación concretos (S. Eurin & M. Henao, 1992: 70); - todos los componentes del aparato pedagógico, esto es, la parcial identificación de las necesidades y los objetivos, los contenidos, el material de trabajo, las estrategias y técnicas de aprendizaje, la progresión, la evaluación, etc., han de ajustarse al máximo a unos futuros e hipotéticos objetivos de comunicación oral y escrita; - siendo el objetivo principal de estas enseñanzas la adquisición y uso de habilidades lingüístico-comunicativas, escritas u orales, es pertinente privilegiar unos métodos de trabajo y unos contenidos de base en consonancia con la dimensión discursiva de la lengua. Esto implica considerar parámetros tan diversos, de naturaleza lingüística y extralingüística, como la adquisición de los enunciados más corrientes de la lengua general, los conceptos y las construcciones discursivas propias del campo especializado o el conocimiento de las situaciones de comunicación profesional en las que presumiblemente el usuario tendrá que poner en práctica sus conocimientos de lengua extranjera; - finalmente, los programas de formación no se confeccionan ni se ponen ya en práctica desde la perspectiva de los contenidos a los que posteriormente debían adaptarse el estudiante y el enseñante, sino desde las características personales de tipo global de los estudiantes y las necesidades lingüístico-comunicativas de los mismos (Carré, 1991).

Lo apuntado, como ya se ha dicho más arriba, comporta una valorización de las necesidades de comunicación a las que habrán de adaptarse los objetivos pedagógicos (Richterich, 1985: 156). No obstante, esto no significa ni que puedan existir listados de

funciones comunicativas recopiladas y totalmente cerradas previamente por el profesor, ni que sea factible en la práctica ajustar los mecanismos de enseñanza al perfil psicológico e intelectual de todos y cada uno de los estudiantes. Esto es una quimera pedagógica a la que renunciamos hace ya largo tiempo.

4. Conclusión

Si tenemos en cuenta la perspectiva lexicológica y discursiva, la enseñanza del francés para fines específicos presenta, desde el punto de vista metodológico, tres grandes fases: una primera en la que ésta se basa en los contenidos lingüísticos -casi siempre gramaticales- y en la perspectiva lexicológica; a ésta le sucede una etapa con mayores aciertos pedagógicos en tanto en cuanto adquieren gran relevancia los objetivos lingüísticos especializados que han de adquirirse en el proceso de formación; finalmente, en la última etapa, la actual, existe un predominio de la concepción lingüístico-comunicativa y un afán por mejorar los procedimientos de enseñanza.

Es importante señalar asimismo la importancia de la lingüística en la evolución metodológica trazada en estas páginas, ya que una correcta enseñanza de un discurso especializado depende prioritariamente de un correcto conocimiento lingüístico del mismo y de unos también correctos mecanismos de enseñanza. En general, las enseñanzas especializadas del francés han presentado carencias significativas en ambos aspectos hasta hace escaso tiempo. La imagen lingüística de estos discursos ha privilegiado en demasía los aspectos conceptuales y poco los discursivos, ha sostenido una concepción más virtual que real de la composición y funcionamiento lingüísticos de los mismos, al tiempo que se han mantenido por inercia mecanismos de enseñanza obsoletos. Para una visión objetiva y actualizada de la composición y funcionamiento lingüísticos de los discursos de especialidad nos remitimos a Jacobi (1987) y Kocourek (1991).

Podemos concluir, pues, que por lo general las pautas metodológicas han sido excesivamente simplistas hasta no hace mucho más de una década. Nos parece, por tanto, pertinente, trabajar con sistemas pedagógicos mucho más fornidos a la vez que flexibles y eclécticos, en los que todas las instancias implicadas (humanas y conceptuales) sean verdaderamente consideradas. No podrá existir una única metodología posible, sino distintas y diversas metodologías, que dependerán de factores que van desde el tipo de discurso especializado concernido -nivel crítico de su léxico, configuración sintáctico-discursiva, mayor o menor dependencia del contexto sociocultural, tipo de enunciación, función comunicativa, etc.-, hasta la idea que de la lengua y su cultura posee el alumnado, pasando por el concepto que de la misma

enseñanza posee el enseñante, el estilo pedagógico al que se adscribe, así como los conocimientos que presenta en relación tanto con la faceta lingüística como con los rasgos culturales que pueda conllevar.

Por lo demás, no podemos dejar de señalar el carácter subsidiario de una parte relevante de lo hecho en didáctica funcional de la lengua francesa respecto de lo realizado por sus homólogas en los países anglosajones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, G. (1978) "Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère", *Le français dans le monde*, 141: 46-51.
- Bachmann, C. (1980) "Le langage dans les communications sociales quotidiennes. Quelques perspectives actuelles", *Études de linguistique appliquée*, 37: 22-33.
- Basdevant, J. (1968) "La langue française et la diffusion des techniques et des sciences", *Le français dans le monde*, 61: 5-6.
- Besse, H. & R. Galisson (1980) *Polémique en didactique*. Paris: Clé International.
- Beacco, J.-C. & D. Lehmann (1990) *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Hachette.
- Bouton, Ch. (1979) *La signification, contribution à une linguistique de la parole*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Byram, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Calvet, L.-J. (1987) *La guerre des langues*. Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (1996) *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (1991) *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Cicurel, F. (1991) *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Eurin, S. & M. Henao (1992) *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.
- Gaultier, M.-T. (1968) "Quand le professeur de français doit jouer à l'apprenti sorcier...", *Le français dans le monde*, 61: 20-26.
- Heddesheimer, C. & J.-P. Lagarde (1978) *Apprentissage linguistique et communication*. Paris: Clé International.
- Hymes, D. (1991) *Vers la compétence de communication*. Paris: Les Éditions Didier.
- Kahn, G. (1990) "Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes", *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Hachette: 97-103.
- Jacobi, D. (1987) *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berne: Éditions Peter Lang.
- Kocourek, R. (1991) *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Brandstetter Verlag.
- Lazauvelle, Ch. (1927) *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. Première partie*. Paris: Charles Lazauvelle et Cie., Éditeurs militaires.
- Lehmann, D. (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1991) *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Masselin, J. "Un manuel pour l'enseignement du français scientifique", *Le français dans le monde*, 147: 13-18.
- Moirand, S. (1976) "Approche globale de textes écrits", *Études de linguistique appliquée*, 23: 87-104.
- Peytard, J. & S. Moirand (1992) *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Phal, A. (1968) "De la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques", *Le français dans le monde*, 61: 7-11.
- Phal, A. (1976) *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris: Crédiff.
- Porcher, L. (1976) "Monsieur Thibaut et le bec Bunsen", *Études de linguistique appliquée*, 23: 6-17.
- Puren, C. (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Richterich, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Rondeau, G. (1979) "Les langues de spécialité", *Le français dans le monde*, 145: 75-78.
- Salins, G.-D. (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.
- Vigner, G. (1980) *Didactique fonctionnelle du français*. Paris: Hachette.