

Dimensió Educativa de l'Aprenentatge del Discurs Oral en una Llengua Segona o en una Llengua Estrangera

Miquel Llobera *

1. Introducció

En un segle hem passat de considerar l'ensenyament de llengües estrangeres com una activitat marginal sense cap dimensió educativa reconeguda a considerar-lo com una activitat que cada vegada té un paper més notable en els programes dels estudiants de secundària i que reclama més atenció en els estudis superiors. Avui dia, no és pensable una formació superior sense una comprensió ben desenvolupada de l'anglès com a llengua vehicular d'informació dels camps de coneixement més variats. Algunes formacions de caràcter superior requereixen a més a més altres habilitats lingüístiques com ara parlar i escriure. La situació dominant de l'anglès, però, no ens ha de fer oblidar que també són necessàries altres llengües si els professionals s'han de moure en un mercat de treball únic en una Europa extremadament plurilingüe: i així es veurà que per exemple és probablement inadequat de formar graduats i llicenciats amb perfils que els faci integrables en els sectors comercials de la indústria o les finances sense dotar-los d'uns coneixements satisfactoris de dues llengües estrangeres (a la Universitat de Barcelona, els estudiants que podrien integrar aquest grup representen actualment més d'un 20% del total de l'alumnat).

Abans de la primera Guerra Mundial la idea que la llengua estrangera oral pogués ésser objecte d'estudi a l'ensenyament reglat semblava totalment inadequada. El valor educatiu de l'ensenyament de llengües alienes era reservat, dins Europa, a les anomenades llengües clàssiques, que donaven accés a una llengua literària i a una

* Miquel Llobera. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. Divisió V.

tradició que eren considerades com a exemplars (Viëtor, 1882: Howat, 1984). Així i tot, en el cas que els aprenents no aconseguissin de tenir-ne un domini prou ampli per poder accedir a la llengua més enllà de la dificultosa traducció, es considerava que era un exercici intel·lectual prou interessant per poder desenvolupar per ell mateix les habilitats cognoscitives dels alumnes.

És evident que en la formació superior que anava lligada a la diplomàcia el coneixement de llengües estrangeres era vist altament pertinent i, així, a les escoles diplomàtiques dels diferents països l'ensenyament de llengües estrangeres tenia un paper important. Però el caràcter altament restringit d'aquestes escoles feia que el seu impacte fos mínim en el conjunt de la societat. Quan va començar a generalitzar-se l'ensenyament de llengües romàniques alienes a l'ensenyament mitjà i superior, l'ideal filològic de les llengües clàssiques es va transmetre i la llengua es veia com l'instrument per estudiar la literatura i les institucions com a manifestacions de l'esperit d'una cultura (Steiner, 1972).

2. La utilitat i l'ensenyament de llengües estrangeres, (LE)

Avui dia ningú no discuteix l'interès de la presència de una llengua estrangera (LE) en el currículum ordinari però si hom pregunta l'origen d'aquest interès les raons que es donen són altament utilitàries. Dificilment s'intentarà justificar la presència de les LE des del punt de vista del desenvolupament de l'individu. Tot l'èmfasi que han posat sobre l'estudi de necessitats autors com Richterich (1972), Mumby (1978) o Numan (1988) ha continuat alimentant aquesta il·lusió al voltant del sentit utilitari innegable que té l'ensenyament de les LE en detriment de la consideració de la seva dimensió educativa.

I encara que només sigui pel volum de temps cada vegada més gran que haurà d'ocupar l'ensenyament de les LE en el sistema educatiu sembla pertinent de preguntar-se per la contribució educativa d'aquest aprenentatge en els estudiants. Igualment, sembla pertinent de preguntar-se si existeixen camps de llur formació global com a persones i ciutadans que únicament l'ensenyament d'una LE pot abastar. Finalment, també cal preguntar-se si poden identificar-se àrees educatives on aquest aprenentatge pugui contribuir de forma significativa o de forma específica, encara que limitada. Si la resposta és afirmativa, totalment o parcialment, seria convenient de començar

a delimitar-los ara i aquí, seguint les línies que plantegen entre molts altres Ribé i Casanyes (1986).

Aquesta proposta de caire curricular pot ser un bon punt de partida per iniciar una recerca de camp, i establir paràmetres que ens permetin d'entendre de manera més exacta l'impacte de l'ensenyament d'una LE en el sistema educatiu i en l'educació dels individus. I això, per exemple, permetria d'identificar els tipus d'aproximacions que contribueixen negativament a la formació dels individus o de grups determinats, bé per la seva contribució a un cert imperalisme cultural, bé per un cert reforçament dels estereotips culturals o comportamentals. Igualment, aquesta proposta facilitaria la percepció dels problemes individuals que planteja l'aprenentatge de les LE per aquells alumnes que encara no han resolt satisfactòriament la seva inserció en un sistema educatiu que es manifesta bilingüe.

Aquest article es proposa de fer-hi una contribució restringida, tot mirant d'identificar algunes de les dimensions que pot aportar a l'educació dels aprenents d'una LE l'adquisició d'un cert grau de consciència sobre l'organització del discurs oral.

3. Consciència lingüística com a objectiu educatiu

Tant Trim (1981) com Coste (1981) parlen de la dimensió educativa de l'ensenyament de LE i exposen una llista extensa que inclou els elements cognoscitius i emocionals que contribueixen al desenvolupament dels aprenents de llengües estrangeres. Widdowson (1983) explora la necessitat d'adquirir una capacitat que va més enllà de la utilització de fórmules fetes i demostra, per tant, que el fet d'aprendre una llengua reclama una incorporació de facultats molt més generals. Això obre una perspectiva de desenvolupament més general i més global per a aquest ensenyament, és a dir, una perspectiva indubtablement educativa. En canvi, aquests autors no desenvolupen prou un element important: la consciència lingüística (*language awareness*).

És precisament d'un aspecte de la consciència lingüística que vol tractar aquesta reflexió. Per ser més exactes, d'una de les formes de consciència lingüística que se sol desenvolupar si l'aprenent porta a terme un aprenentatge formal d'una llengua que tingui en compte la dimensió discursiva de la llengua oral.

En els treballs esmentats es desenvolupa poc allò que els autors entenen per consciència lingüística: fins i tot en l'article "*The Value of Foreign Language Learning*" de Wilkins (1987) només es menciona de passada aquesta consciència lingüística que no ha estat objecte de més precisions que el vague enunciat "*the characteristic properties and make up of his own language in relation to those of another language and the uses to which language is put in every day life*". La necessitat de definir l'abast d'aquest concepte és especialment necessari si ens volem encarar amb el discurs oral.

La presència del discurs escrit ha dominat tot el sistema educatiu d'occident i la reflexió i la conscienciació sobre la forma d'articular-ho s'ha fet utilitzant la retòrica, la gramàtica i la traducció de les llengües clàssiques. I això sense comptar el valor de conscienciació intrínseca que representa el fet d'escriure. Tal com afirmen Ong (1982) i Jack Goody (1977), és aquest fet que ha permès a l'home de ser conscient dels elements formals de la llengua. Ara bé, aquests elements no són suficients per abordar la comprensió de l'articulació del discurs oral, ja que molts dels conceptes usats han estat generats per la condició de producte que presenta el discurs escrit, mentre que una característica del discurs oral és la seva condició de procés.

4. Reconsideració de l'estructuració del discurs escrit

Si es comencen a prendre en consideració els aspectes del discurs oral degut al procés d'aprenentatge que implica arribar a comunicar-se en una LE, els subjectes d'aquest procés desenvolupen una nova perspectiva sobre les arbitrarietats que fem quan escrivim ("*the degree of arbitrariness in the choice we make for any system of writing*", J. Goody (1987). De fet, l'aprenentatge de la forma escrita d'una LE és per a l'adult com un segon assaig d'alfabetització i pot reconsiderar, ara de forma conscient, l'arbitrarietat i la convencionalitat de les associacions de sons i signes, de les disposicions dels paràgrafs dels textos en prosa, de les diverses formes de disposar de la informació. Tannen (1986) va il·lustrar d'una manera fascinant aquestes diferències en funció dels valors culturals dels qui escriuen el resum d'un argument d'una pel·lícula. El procés d'aprenentatge d'una LE dóna doncs, una possibilitat única perquè el que no és lingüista professional pugui pensar i concentrar-se mitjançant la llengua escrita sobre les formes i les convencions de la pròpia llengua

escrita. Sembla pertinent de desenvolupar un procés de presa de consciència similar al de la llengua escrita pel que fa al discurs oral.

5. Recerca lingüística actual i desenvolupament de la consciència lingüística de l'aprenent d'una LE

Aquesta nova contribució als aspectes educatius de l'ensenyament de llengües és conseqüència lògica dels desenvolupaments en camps relacionats de sociolingüística, psicologia cognitiva, etnografia, filosofia del llenguatge comú i de diverses branques de la lingüística aplicada i de la pedagogia. Si es fa una aproximació funcional a l'ensenyament, per primera vegada el no lingüista esdevé perceptor de la força "performativa" d'allò que diu. Per primera vegada, molt sovint, pren consciència que fa servir la llengua per afirmar o negar alguna cosa, que utilitza les expressions lingüístiques per acomiadar-se, per acceptar o refusar una proposta, per mostrar-se d'acord o en desacord amb el que li acaben de dir. Molt sovint és la primera vegada que pot percebre com s'estructura un punt de vista o una opinió en una discussió, i també és sovint el primer cop que s'adona dels matisos que pot introduir en el moment d'executar aquests actes. També és cert que molt probablement és el primer cop que el no lingüista té conceptes i etiquetes que li permeten de reflexionar sobre allò que fa quan parla. Aquests conceptes són diferents dels usuals en la descripció del llenguatge escrit, descripció tan dependent del concepte d'oració com a unitat màxima. La utilització d'aquests conceptes no és contingent en l'ensenyament de llengües estrangeres actuals. L'èmfasi en l'explicitud dels conceptes i etiquetes pot variar però el que és innegable és el fet que únicament l'aprenent que és conscient de dur a terme aquests actes en la seva pròpia llengua pot voler ser capaç de dur a terme una conducta lingüística del mateix tipus i aspirar a dur-la a terme amb el mateix grau de matís i d'adequació a les circumstàncies i interlocutors d'una situació determinada. Aquest desenvolupament de la consciència sobre l'estructura de l'acció verbal (Schiffrin 1987), es refereix a la L1 i no a la llengua estrangera o a la L2 i, per tant, cal no confondre'l amb el desenvolupament o adquisició de la competència pragmàtica de la llengua tal com l'estudien G. Kasper (1989) o L. Beebe i T. Takashi (1989).

6. Actes de parla i altres aspectes discursius a l'ensenyament de les LE

No és solament a aquest nivell funcional o d'actes de parla que l'aprenent ha d'ésser capaç d'entendre conscientment la seva llengua i de transferir l'aprenentatge a la llengua objecte d'estudi. El discurs oral com una activitat organitzada té un paper important en aquesta aproximació moderna de l'ensenyament de llengües estrangeres i qui vol aprendre una d'aquestes llengües també ha de poder percebre aquesta dimensió. El paper de partícules tals com "bé!", "saps", "vull dir", despulades de tot significat semàntic i fent el paper d'organitzadors del discurs ha d'ésser entès conscientment per tal d'acceptar la funció que tenen les partícules similars en la llengua objecte d'estudi (Schiffrin, 1987).

I si l'aprenent d'una llengua estrangera ha d'ésser capaç de comunicar d'una manera més satisfactòria que no pas el sintetitzador de veu, cal que entengui l'ús d'aquestes partícules discursives que són utilitzades per omplir pauses: "Eh,ehm", "mm". I també haurà de percebre els matisos prosòdics i els usos que se'n fa en la seva pròpia llengua, abans d'intentar explorar com es duen a terme les mateixes actuacions en la llengua que es vol aprendre.

Caldrà també que aquest aprenent pugui analitzar, encara que sigui de manera aproximativa, les estratègies que utilitza per superar les interrupcions en el seu propi discurs continuat. És a dir, què fa quan no recorda la paraula exacta, el nom precís o no sap com tractar una persona poc coneguda, etc.. L'aprenent haurà de saber cercar el seu camí a través de la perifrasi, del fet d'evitar el concepte, el terme, o la forma del tractament, i saber dur a terme manlleus interlingüístics o demandes d'ajuda, per seguir el llistat de Tarone (1981).

I si l'aprenent progressa caldrà que s'enfronti amb altres elements com ara les pauses, els allargaments dels sons d'una paraula, les repeticions, les autoreparacions, i l'acceptació de les reparacions induïdes pels interlocutors, els errors de formulació, les reordenacions del missatge, com a fenòmens normals en el seu discurs en la seva llengua; per tant, haurà d'entendre que la major freqüència d'aquests elements en la llengua objecte d'estudi no és únicament una marca d'ignorància sinó també una marca del seu esforç per comunicar-se.

L'aprenent d'una LE, doncs, arriba a tenir un cert nivell de cons-

ciència lingüística, tant pel que fa a les estratègies de planificació com a les d'execució (Faerch i Kasper, 1983), a fi de poder avaluar la fluïdesa que necessita adquirir i els recursos que pot utilitzar per arribar-hi.

Té, en definitiva, una perspectiva que li permet percebre la dimensió discursiva (tal com l'exposa al començament del seu article L. Nussbaum, en aquest volum) de la llengua oral.

Actualment, en molts materials d'ensenyament de llengües estrangeres apareixen activitats que fan que l'aprenent hagi de reflexionar sobre la manera com supera les manques d'informació, degudes a manca d'atenció, a ignorància dels termes utilitzats, a ignorància dels conceptes que a la classe es donen per sabuts etc. També ha de reflexionar com en la pròpia llengua prediu allò que li dirà l'interlocutor, què dirà el text a continuació, utilitzant els *scripts* tal com els definiren Schank i Abelson (1977), o fent ús dels *shemata*, tal com els definí Marvin Minsky (1977). Un adult o un jove adult que aprèn una llengua estrangera també haurà de veure com tota informació nova provoca un canvi en la manera de considerar tota la informació precedent. I que fins i tot seguint la forma d'esquema més elemental, la narrativa, (Throndyke, 1977), l'aprenent pot veure facilitada la comprensió de textos que d'una altra manera li haurien resultat massa difícils.

7. Consciència lingüística i desenvolupament de l'aprenent

Aquestes especificacions no impliquen que l'aprenent hagi d'esdevenir un lingüista format, però cal remarcar que en els llibres de text més recents apareixen nombroses mostres que impliquen aquests processos reflexius sobre com s'aprèn una llengua o com es processa la informació rebuda (Bosch, Llobera et al 1987.88.89; Ellis i Sinclair, 1989), i també cal constatar que cada vegada aquests tipus d'activitats apareixen més sovint dins les classes i comencen a explicitar-se als currículums més desenvolupats. El grau de freqüència d'aquestes activitats depèn radicalment dels hàbits educatius de l'aprenent, del grau i la qualitat de la formació del professor, de la valoració que fa la institució d'aquestes aproximacions i de la importància que el consens social, si existeix, dóna a aquestes petites descobertes sobre com s'organitza el llenguatge i el seu aprenentatge.

Ara bé, si aquest tipus de consciència lingüística apareix, encara que sigui a un nivell molt elemental, l'aprenent podrà descobrir que la seva pròpia llengua, malgrat el nombre més o menys gran de parlants en el món, malgrat la importància més o menys gran de la seva contribució cultural i literària, és un instrument subtil, complex, essencial. El llenguatge que utilitza cada dia esdevindrà quelcom d'important i no una versió devaluada de la llengua escrita. Fins i tot en aquells casos extrems de llengua en què no hi ha tradició escrita podrà valorar-la en tota la seva dimensió.

És evident que aquest aspecte de la contribució educativa de l'ensenyament de les LE no ha de portar a menysvalorar altres aspectes valuosos com ara l'accés a una tradició literària o a una tradició institucional i cultural, o el valor formatiu que té experimentar i haver d'acceptar altres maneres d'organitzar la comprensió de les experiències quotidianes, o d'acceptar altres sistemes de valors socialment establerts. Però aquest aspecte d'adquisició d'una consciència lingüística obre la possibilitat de desenvolupar una recerca molt més concreta sobre les dimensions de la contribució educativa de l'aprenentatge de les LE seguint models de recerca utilitzades en lingüística aplicada o en psicolingüística.

8. Discurs oral i formació de professors

L'altre tema general que pot suggerir aquesta dimensió de descobriment de l'organització de la llengua oral és relatiu a la formació de professors de LE. Sobre ells recaurà la responsabilitat d'ajudar a dur a terme aquest procés crucial de descobriment i conscienciació: la necessitat de la interacció professor-aprenent d'una llengua estrangera (tal com afirma Sato, 1986: "alguns aspectes de l'estructura conversacional semblen facilitar l'adquisició d'alguns aspectes del codi lingüístic") i la lògica extensió sobre la necessitat de la interacció per assolir un cert nivell de competència pragmàtica en l'aprenentatge espontani fan pensar que el discurs modificat del professor és una contribució clara al desenvolupament de la llengua de l'aprenent, (Long, 1981) sempre que assumeixi una dimensió conversacional d'un discurs de construcció conjunta que té per finalitat, en part, servir de model.

És quan arribem a aquests extrems que els "paquets" de formació de professors produïts per un ús internacional indiscriminat es

mostren més insuficients, quasi tan insuficients com els promptuaris de com ensenyar que es recepten en alguns programes de "llengua estrangera i la seva didàctica" per utilitzar la fórmula més freqüent. I una bona mostra d'aquest estat de coses són els temaris que encara es publiquen per a les oposicions de professors d'EGB, amb unes quantes unitats destinades a donar una visió funcional de la llengua i que no són més que una caricatura d'aquesta aproximació discursiva a l'ensenyament i a l'aprenentatge.

9. Conclusió

L'ensenyament de les LE, avui apareix com un camp on no solament regeixen aspectes tècnics o metodològics, sinó també educatius. Si això afegeix dificultats a la formació dels docents que hi han de participar també significa abandonar una visió de l'ensenyament de llengües com una activitat que res no tenia a veure amb l'ensenyament regular, tal com ho veia als anys vint Palmer, o tal com no ho manifestaven Lado i els seus seguidors, quan feien possible que es pogués practicar un ensenyament totalment centrat en el professor i extremadament directiu, en un context educatiu on, en canvi, es valorava l'aportació de l'estudiant, la participació i les activitats autogestionades en un clima que es reclamava com a idoni per formar ciutadans. Avui dia no hi ha aquestes contradiccions entre valors educatius i processos d'ensenyament de les LE si es pot comptar amb professorat ben format i actualitzat. És en aquest sentit que té molta importància la proposta que planteja Widdowson en aquest volum.

Així, doncs, afavorir des de la seva comprensió la conscienciació sobre com s'estructura el discurs oral sembla una tasca conjunta d'aprenents i ensenyants que afegeix al desenvolupament global dels individus una dimensió molt pertinent. És evident que aquestes afirmacions requereixen una consideració més àmplia, una millor delimitació de quins fenòmens els aprenents consideren més significatius per ampliar la seva visió sobre la llengua pròpia, quins els resulten més pertinents per desenvolupar la LE que volen aprendre, quins contribueixen al seu desenvolupament com a aprenents que autogestionen el seu procés d'adquisició. També és ben probable que cada situació d'aprenentatge produirà resultats específics i serà una tasca ulterior la que permetrà afirmacions específiques i d'abast general.

Bibliografia

- BEEBE, L. i TAKASHI, T. (1989): "Do you have a bag: Social Status and Patterned Variation in Second Language Acquisition" a Gass, Madden et al. (ed.) 1989.
- BOSCH, M.; LLOBERA, M. et al. (1987): *Open Line*. 1. Teacher's book. Editorial Alhambra.
- BOSCH, M.; LLOBERA, M. et al. (1988): *Open Line*. 2. Teacher's book. Editorial Alhambra.
- BOSCH, M.; LLOBERA, M. et al. (1989): *Open Line*. 3. Teacher's book. Editorial Alhambra.
- COSTE, D. (1981): "Communicative Methodology" a Trim. J.L.M. (ed.) 1981.
- DAY, R.D. (ed.) (1986): *Talking to Learn*. Newbury House Publishers, Massachussets. Ellis i Sinclair. *Learner Development*. Cambridge University Press.
- FAERCH, CL. i KASPER, G. (ed.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Logman.
- FAERCH, CL. i KASPER, G. (ed.) (1983b): "On Identifying Communication Strategies in interlanguage production" a Faerch, K. i Kasper, G. (ed.) 1983.
- GASS, G.; MADDEN, C.; Preston, D.; Selinker, L. (ed.) (1989): *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Multilingual Matters.
- GOODY, J. (1987): *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge University Press.
- HOWAT, A.P.R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. i WASON, P.C. (ed.) (1977): *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge University Press.
- LONG, M. (1981): "Input, Interaction and Second Language Acquisition" *Annals of the New York Academy of Languages*.
- MANDLER, J.M. (1986): "On the Psychological Reality of Story Structure" *Discourse Processes*, 10.
- MINSKY, M. (1977) "Frame-system Theory" a P.N. Johnson-Laird i P.C. Wason (ed.) (1977).
- MUMBY, J. (1976) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- NUMAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.

- NUSSBAUM, L. (1990): Plurilingüisme a classe de llengua estrangera.
- ONG, W.J. (1982): *Orality and Literacy. The technologizing of the Word*. Methuen & Co. London.
- RIBÉ, R. I CASANYES, M. MOFL Document no publicat. Dep. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- RICHTERICH, R. (1972): *A Model for the definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- SATO, CH.J. (1986): "Conversation and Interlanguage Development: Rethinking the Connection" a R.D. Day (Ed.) (1986).
- SCHANK, R.D. I ABELSON, R.P. (1977): *Scripts, Plan, Goals and Understanding*, Lawrence Erlbaum.
- SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse Markers*, Cambridge University Press.
- STEINER, G. (1972): *Extraterritorial Faber*, London.
- TANNEN, D. (1986): "Spoken and Written Narratives in English and Greek" a llibre publicat a cura de l'autor.
- TANNEN, D. (1986): (ed) *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Ablex.
- TARONE, E. (1981): "Some thoughts on the Notion of "Communicative Strategies". *Tesol Quarterly* Setembre, (1981).
- TRIM, J.L.M. (1981): "Specification of communicative objectives: Progress towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives" a JLM Trim(ed) 1981.
- TRIM, J.L.M. (1981): *Modern Languages: 1971-1981* Strasbourg: Council of Europe CCC.
- VIETÓR, W. (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren*, publicat amb pseudònim. Quousque Tandem; Heilbronn, Henninger.
- WIDDOWSON, H.G. (1987,1990): "A Rationale for language Teacher Education", Consell d'Europa, Strasbourg. (Article publicat també en aquesta Monografia).
- WILKINS, D. (1987): *The Educational Value of Foreign Language Learning* Strasbourg: Council of Europe, CCC.

Abstracts

El conocimiento de Idiomas es el tema principal de este ensayo, el cual intenta explorar la relación entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza en general. El autor sugiere que un conocimiento del discurso oral, al aprender esta dimensión de la L2, desarrolla ideas básicas sobre la percepción de la L1: El estudiante adulto de lenguas puede desarrollar unas ideas básicas sobre la organización funcional de su propia L1 y puede hacer una nueva evaluación de ésta. Este tipo de conocimiento también suele ayudar a desarrollar un dominio más amplio y más rico de la lengua oral nativa del estudiante de una segunda lengua. Este desarrollo del conocimiento se ve como obligatorio dentro de la enseñanza de lenguas practicada hoy en día y pone en duda algunos modelos de enseñanza del profesorado.

La connaissance des langues est le principal sujet de cet essai qui cherche à approfondir la relation existant entre l'enseignement de langues étrangères et l'enseignement en général. L'auteur suggère que la connaissance du discours oral, en apprenant cette dimension de la L2, développe des idées de base pour la perception de la L1: l'étudiant adulte de langues peut développer des idées fondamentales sur l'organisation fonctionnelle de sa propre L1 et peut procéder à une nouvelle évaluation de celle-ci. Ce genre de connaissances peut également aider à développer la richesse et la solidité de la maîtrise de la langue maternelle de l'étudiant d'une deuxième langue. Ce développement de la connaissance est perçu comme obligatoire dans le cadre de l'enseignement des langues selon les méthodes actuelles et met en question certains modèles d'enseignement du professorat.

Language Awareness is the main topic of this paper that tries to explore the relation between foreign language teaching and education. The author argues that awareness of the organization of oral discourse in order to learn this dimension of L2 develops insights on the perception of L1: Adult Language Learners can develop some basic insights into the functional organization of their own L1 and can reassess their valuation of it. This type of awareness is also likely to contribute to develop a wider and richer command of the oral native language of the learner of a second one. This development of awareness is seen as obligatory to current language teaching practice and it questions some models of teacher education.