

El català llengua de casa ?

Records ajudeu !
Memòries fixeiu !

Disciplina : Català
Establiment : Col.legi Jules Verne
El Soler
Nivell escolar : 4^a
Any escolar : 2001 – 2002

Treball fet per : Montserrat AYATS
Tutora de memòria : Beatriu ORTEGA
Assessora de memòria : Miquela VAILLS

Resum :

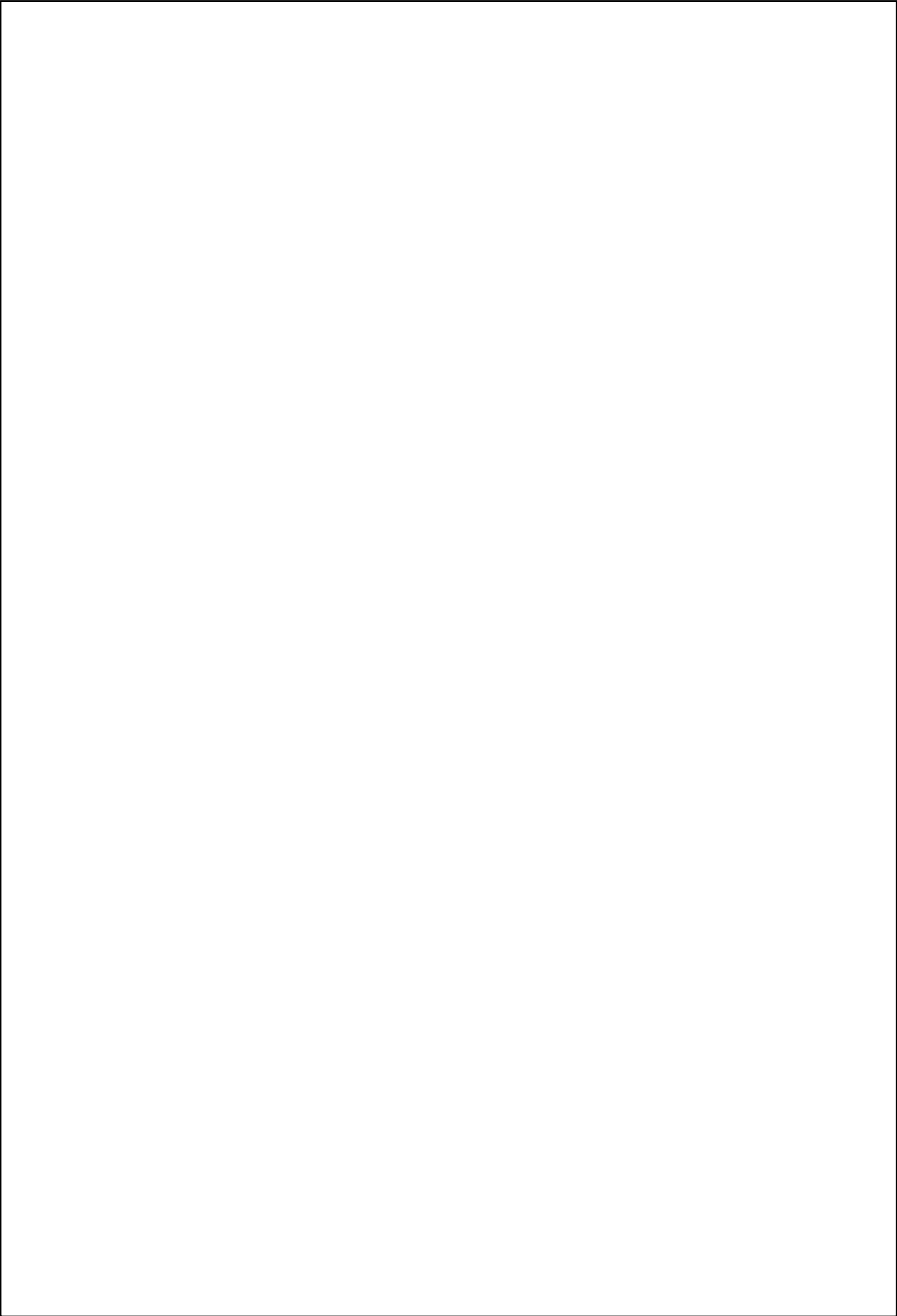
Detectar, avaluar, reactivar i fixar uns coneixements passius del català implica forçosament entrar directament en el domini cultural i afectiu de l'alumne pels canals auditius i visuals. La llengua i la cultura esdevenen aleshores indissociables, l'una és generadora de l'altra, i l'altra és referent de l'una.

Résumé :

Détecter, évaluer, réactiver et fixer des connaissances passives du catalan implique forcément entrer directement dans le domaine culturel et affectif de l'élève grâce aux canaux auditifs et visuels. La langue et la culture deviennent alors indissociables, l'une est genratrice de l'autre, et l'autre est le référent de l'une.

Mots claus : Coneixements passius ; Emergència espontània ; Detecció ;
avaluació ; conscienciació ; reactivació ; fixació ;

Quadra reservat al jurat



Sumari

Introducció	Pàgina 1
1 – Emergència d'una llengua passiva	Pàgina 2
1.1 Origen de la proposta	Pàgina 1
1.2 Avaluació d'una llengua passiva	Pàgina 2
1.3 Anàlisi de la pràctica	Pàgina 1
2 – Conscienciació i reactivació de la llengua	Pàgina 11
2.1 Domini cultural dominant	Pàgina 11
2.2 Domini afectiu dominant	Pàgina 16
3 – Estratègies de fixació	Pàgina 21
3.1 Fixació oral i anàlisi de la pràctica	Pàgina 21
3.2 Fixació escrita i anàlisi de la pràctica	Pàgina 23
Conclusió	Pàgina 25
Bibliografia	Pàgina 26
Annexos	Pàgina 27

Plà

Introducció

1 – Emergència d'una llengua passiva :

- 1.1 – Origen de la proposta de treball
 - 1.1.1 – Catalunya Nord i el Rossellonès
 - 1.1.2 – La psicologia de l'adolescent
 - 1.1.3 – Les recerques sobre la memòria
- 1.2 – Avaluació d'una llengua passiva
 - 1.2.1 – Dades de la classe de 4º
 - 1.2.2 – Observació i classificació
 - 1.2.3 – Treball de classificació
- 1.3 – Anàlisi de la pràctica
 - 1.3.1 – Emergència d'uns coneixements passius
 - 1.3.2 – Dominis recurrents i categories gramaticals
 - 1.3.3 – Coneixements lingüístics suposats

2 – Conscienciació i reactivació de la llengua :

- 2.1 – Domini cultural dominant
 - 2.1.1 – Exposició de la seqüència prevista
 - 2.1.2 – Anàlisi de la pràctica
- 2.2 – Domini afectiu dominant
 - 2.2.1 – Exposició de la seqüència
 - 2.2.2 – Anàlisi de la pràctica

3 – Estratègies de fixació :

- 3.1 – Fixació oral i anàlisi de la pràctica
 - 3.1.1 – La fixació oral
 - 3.1.2 – Anàlisi de la pràctica
- 3.2 – Fixació escrita i anàlisi de la pràctica
 - 3.2.1 – La fixació escrita
 - 3.2.2 – Anàlisi de la pràctica

Conclusió

Introducció

El català s'ha anat enfortint i imposant a la majoria dels països catalans d'ençà de mitjans del segle XIX, a Catalunya Nord, però ha guardat de cares a l'estat francès el seu caràcter regional talment l'alsacià, el bretó, el basc, el cors i l'occità o si més no un estatut de llengua estrangera.

De cara a un públic nord català, resulta a cops molt difícil explicar als alumnes que, aquesta llengua que parlen sovint els avis, no és res més que una llengua pròpia, que forma part d'un conjunt de Països Catalans i que va regida per una mateixa norma gramatical.

De fet, una gran part de l'alumnat nord català al col·legi és eixida de famílies catalanes arrelades d'aquest costat dels Pirineus d'ençà de molt temps. Gairebé tots han sentit almenys una vegada aquesta llengua abans d'entrar a l'escola maternal, però el temps fent la seva obra i l'Estat també, mots i expressions coneguts i assimilats es van desant dins els calaixos foscos i tancats de l'inconscient per escapar-se'n de manera inesperada al ritme d'un record, d'un so, d'una impressió o d'una situació.

Ser professor de català a Catalunya Nord significa doncs prendre en compte aquesta realitat de l'aspecte sociocultural, fer prova de molta imaginació amb l'objectiu de trobar estratègies que li permetran donar les claus als alumnes per obrir aquests calaixos foscos de l'inconscient, portar a la llum aquesta llengua passiva a fi de permetre'n una utilització conscient i així doncs una motivació suplementària.

En els estadis del desenvolupament psicològic de l'adolescent, l'alumne de col·legi es troba en una fase de recerca de la seva identitat i d'elaboració de la personalitat. Donar-li aleshores la possibilitat d'apropar-se de les seves arrels mitjançant la llengua catalana és també donar-li un punt de partida o si més no unes pautes per a la seva construcció. El domini afectiu i tot el que toca de prop o de lluny la seva infantesa són preponderants, i l'adolescent es mostra sempre molt més receptiu quan es troba dins una situació que li retorna tota una càrrega emocional i sensorial.

Per arribar a trobar la seva identitat per un procés d'identificació al si del seu nucli sociocultural, el jove adolescent lluita amb els seus propis records batallant amb la seva memòria. Durant tot el segle XX, molts especialistes europeus (neuròlegs, psicòlegs, psicanalistes i altres) han fet recerques per comprendre i explicar el funcionament del cervell humà i en particular la utilització de les diferents memòries.

Agafant com a punt de partida aquest «pugilat», el professor de català pot ajudar l'alumne en el seu procés d'identificació tot recuperant i fixant una llengua sovint passiva per donar-li una confiança i una motivació suplementària per tirar endavant.

La recerca portarà doncs sobre la detecció i l'avaluació d'una llengua passiva, les estratègies per reactivar-la i les diferents possibilitats per fixar-la.

Capítol 1

Emergència d'una llengua passiva

Potser, abans de començar, seria convenient quedar clars sobre alguns conceptes recurrents d'aquest estudi. S'enten per « llengua passiva » els coneixements d'una llengua altra que la que l'individu parla habitualment però que té present en un lloc fosc del seu inconscient. En el cas present, la llengua passiva és el català per adolescents del col·legi Jules Verne del Soler a Catalunya Nord. Quan es parla « d'emergència » es fa referència a la manera espontània i incontrolada de ressorgiment d'aquesta llengua.

3.3 – Origen de la proposta de treball

A la primera presa de contacte amb la classe de 4^a 6 del col·legi Jules Verne del Soler, un cert nombre de fets lingüístics van atreure la meua atenció. Vaig presentar-me de manera senzilla, amb frases curtes ja que no tenia cap idea del nivell que podien tenir aquests alumnes. Quan ells varen presentar-se tot seguit, varen emprar tots uns girs ben específics del rossellonès (« *sun* » per « sóc » ; « *un nin* » per « un nen » ; entre altres exemples). Quedava clar que aquests alumnes ja havien sentit parlar català, que no eren francesos monolingües absoluts car, no sent jo mateixa rossellonesa, no podien ésser respostes per imitació.

Per mor de posar fi a falses idees rebudes que malauradament fan ombra a l'impuls del català a Catalunya Nord com per exemple : « el català normatiu del sud és l'únic vàlid », « el rossellonès és, si fa no fa, un patués », el camp d'investigació em va semblar interessant. A més, per l' adolescent que s'està construint recolzant-se en la memòria col·lectiva del seu grup sociocultural de pertinença, un tal dubte pel que fa a la llengua de casa només pot portar inestabilitat i rebuig.

El propòsit doncs de la recerca es centrarà essencialment en la valoració d'aquesta llengua catalana que els alumnes tenen com a llengua passiva per intentar establir unes bases socioculturals, reactivant i fixant coneixements tancats en l'inconscient per avançar de manera més eficaç en l'aprenentatge del català.

Tot primer hem de fixar, de manera sintètica, els marcs teòrics dels tres camps d'investigació que se troben lligats en permanència en aquest treball és a dir : la llengua, el desenvolupament psicològic de l'adolescent i el funcionament de la memòria.

3.3.1 – Catalunya Nord i el Rossellonès

El rossellonès, variant dialectal del català a Catalunya Nord, presenta les seves pròpies característiques al mateix títol que el valencià a València, el Mallorquí a les illes Balears, l'Alguerès a l'Alguer o l'Aranès a la vall d'Aran. L'objectiu aquí no és de fer un recorregut històric o una comparació entre els diferents dialectes dels

països catalans, però recolzar-se en els estudis lingüístics del filòleg Joan Veny¹ en « Els parlars catalans » per enmarcar la llengua que els alumnes han pogut sentir durant llur infantesa (que sigui a casa, al carrer o eventualment a l'escola) i que pot eventualment quedar en un calaix tancat del subconscient.

Seguint, segons Joan Veny, la caracterització dels trets lingüístics del rossellonès, que de fet són els que ens interessin, podem destacar quatre grans dominis de diferenciació :

- El vocalisme tònic :

De manera sistemàtica, el rossellonès desconeix totalment els mots esdrúixols (« *musica* » per « música ») i fins i tot en les combinacions de les formes verbals amb els pronoms (« *aixeca-té* » per « aixeca't »). De tot els dialectes catalans, el vocalisme tònic rossellonès és el més simple. Només té tres obertures. Així doncs trobem per exemple la « o » tancada com dins el mot « *cançú* » per « cançó ».

- El consonantisme :

Coincideix amb el del català central. Cal assenyalar, per això, per infiltració o per imitació de la modalitat francesa, la desaparició de la « r » alveolar vibrant (que els francesos anomenen la « r » roulée) preferint-li la « r » uvular. Així, els rossellonesos no diferencien « pare » de « parra ». Pel camp de les palatals, podem remarcar la palatització anormal de « n » com és el cas en « *granyota* » per « granota », i la supressió de la « x » final en mots com « peix » o « calaix » pronunciats « *pei* » i « *calai* ».

- La morfosintaxi :

El gènere d'alguns mot no coincideix amb el de la llengua normativa. Per exemple « sang » és masculí en rossellonès i femení en normatiu, o al revés, « fred » esdevé femení en rossellonès quan és masculí en normatiu. El fet morfosintàctic més visible resideix en el pronoms (« *meua* » per « meva ») i en els demostratius (« *aqueixa* » per « aquesta ») i l'ús entre els indefinits de « *qualque* », de « *qualcú* » o de « *quelcom* ».

Pel que fa la morfologia verbal, el tret més singular és la desinència en « i » de la primera persona del present de l'indicatiu que per analogia es retroba a l'imperfecte : « *parli català* » i « *parlavi català* » per « parlo català » i « parlava català ». També s'ha d'assenyalar l'ús del verb « sere » que fa dir « *sun* » per « sóc ». El verb « sere » s'utilitza també molt sovint com a auxiliar en el pretèrit perfet de verbs de moviment com per exemple : « *sun anat* » per « he anat ».

Per la sintaxi, cal observar el sistema de la negació. El rossellonès utilitza « *pas* » ocultant totalment el « no » : « *menja pas* » per « no menja ».

- El lèxic i la semàntica :

¹ Joan Veny « Els parlars catalans » editorial Moll Mallorca 1993

En aquest domini, Joan Veny distingeix dues menes de proveniència del lèxic. D'una banda, tenim un lèxic que prové d'alguns arcaïsmes del català i que s'han anat mantint en el rossellonès com és el cas de « *llestar* » per « triar », de « *oir* » per « sentir » o de « *ca* » per « gos ». D'altra banda, un lèxic que prové d'una influència del francès o de l'occità com per exemple « *trotuart* » per « vorera », « *canart* » per « ànec » o « *llapí* » per « conill » o també « *peirer* » per « paleta » o « *veire* » per « got ».

Aquests trets lingüístics específics del rossellonès ens permetran detectar millor la presència d'una llengua passiva en la espontaneïtat dels alumnes. Ben segur potser no sortiran tots, però tenir-los presents pot facilitar la classificació dels coneixements que sorgiran de manera inesperada. Aquests adolescents, han passat llur infantesa sentint una llengua parlada molt sovint pels avis que treuen ara mal a recordar a causa de llur implicació total dins la vida francesa.

3.3.2 – La psicologia de l'adolescent

El desenvolupament psicològic de l'adolescent s'ha de prendre en compte per actuar de manera més eficaç a l'hora de reactivar els coneixements. De l'estadi de nadó fins arribar a l'estadi adult, l'ésser humà passa per diferents fases de desenvolupament psicològics. Gràcies a molts especialistes, la psicologia ha fet un enorme progrés durant tot el segle XX. Per cert, no entrarem en tots els diferents estadis, però exposarem de manera breu tres fases importants per la recerca engegada :

- El desenvolupament del llenguatge :

Segons Jean Piaget² i Bärbel Inhelder, després d'una fase de l'ambigüitat comuna a totes les cultures, l'infant, a partir de un any, entra en una fase de diferenciació de fonemes per un procés d'imitació. Aquests mots únics poden expressar ara i adés desitjos, emocions o constatacions d'assimilació o generalització. Després dels dos anys comença a fer frases de dos mots i segueix per una adquisició progressiva de les estructures gramaticals.

Un altre paràmetre que s'ha de prendre en compte també és la importància de la intonació que dona sovint sentit a la llengua. Les diferents corbes intonatives tenen funcions indicials, remetent el subjecte en un context més o menys definit com explica Claude Hagège³ en « *La structure des langues* ».

- La recerca d'identitat :

Quan es parla de l'adolescència, el primer mot que surt és « crisi ». En efecte, l'adolescència és el període que separa la infància de l'edat adulta. Com ho explica Richard Cloutier⁴, aquest període fa el pas entre la dependència infantil i l'autonomia adulta. L'adolescència es caracteritza per la diversitat i la intensitat dels

² Jean Piaget i Bärbel Inhelder « *La psychologie de l'enfant* » Que sais-je ? 1998

³ Claude Hagège « *La structure des langues* » Que sais-je ? 1999

⁴ Richard Cloutier, psychologue, « *Psychologie de l'adolescence* » ed. Gaëtan Morin

canvis que porta però ens centrarem més precisament en la crisi de la recerca de identitat tenint clar que els altres problemes com la transformació corporal, la pubertat, la sexualitat tenen també influències en el procés de construcció.

La crisi de la identitat constitueix un fenomen d'integració dels elements d'identificació de les fases precedents (confiança, autonomia, iniciativa i competència), del potencial i de les habilitats actuals així com de les aspiracions futures. El repte de l'adolescent és d'establir una identitat pròpia evitant la confusió de l'identitat. Tanmateix, la presència al seu entorn de pautes per establir la història o la tradició personal podrà ajudar el jove a fer un balanç i a optar pels valors conseqüents.

- El procés d'identificació :

Cal distingir la noció d'identitat i la d'identificació. Erik Erikson⁵, citat per Richard Cloutier en « La psychologie de l'adolescence », parla « d'identificacions successives » i renvia als moments on l'infant s'assimilava a un model, és a dir on imitava i incorporava els comportaments i actituds de l'adult-model. Amb aquesta perspectiva, la identitat pot ésser una acumulació d'innombrables identificacions passades. Les persones que l'infant, i després l'adolescent haurà conegut podran donar lloc a identificacions més o menys importants ; en regla general, els principals models són els pares.

3.3.3 – Les recerques sobre la memòria

La memòria apareix com el nucli més íntim de l'ésser. Bon nombre d'especialistes han fet recerques sobre el funcionament del cervell i de la memòria. Daniel L. Schacter⁶, professor de psicologia a la universitat de Harvard, ha estat el primer en anomenar « memòria implícita », el procés dels aprenentatges no conscients. Aquesta memòria involuntària en alguna manera s'oposa a la « memòria explícita » que actua segons una reconstitució subjectiva del passat. Tothom necessita els seus records per existir. En realitat, el que som avui és la continuació del que érem ahir. Marie-Josée Couchaere⁷ en « Le développement de la mémoire. Outils pour une mémoire dynamisée » explica que sovint són sensacions concretes – colors, olors, sorolls, sabor – que desperten dins la nostra memòria sentiments o imatges.

Els treballs efectuats pel psicòleg Jean Piaget⁸ fan ressaltar el fet que la nostra memòria pot manifestar-se de tres maneres diferents : la memòria de reconeixement (reconèixer un objecte o una situació novament en presència), la memòria de reconstitució (retrobar l'estat inicial d'un objecte o d'una situació novament presentat però modificats enfront de l'estat inicial), i la memòria d'evocació (significar mitjançant un codi, que pot ser el llenguatge verbal o no verbal, un objecte o una situació en llur absència).

Les recerques d'aquests últims trenta anys, han permès de classificar la memòria en cinc categories diferents :

⁵ Erik Erikson, psychanaliste, disciple de Freud. Cité Par Richard Cloutier in « Psychologie de l'adolescence ». Ed. Gaëtan Morin

⁶ Daniel L. Schacter, psychologue, cité par Marie-Josée Couchaere in « Le développement de la mémoire. »

⁷ Marie-Josée Couchaere, « Le développement de la mémoire », ed. ESF 2001

⁸ Jean Piaget, psychologue cité par Marie-Josée Couchaere.

1 - La memòria semàntica :

Aquesta memòria procedeix per associacions i organitza els coneixements per categories. És desproveïda de referents spacio-temporals i concerneix: els saber-fer, la llengua, el maneig dels conceptes i totes les adquisicions didàctiques. Va molt estretament lligada amb la llengua.

2 – La memòria eposòdica :

És la memòria autobiogràfica per excel·lència. Actua a partir d'indicis sensorials, visuals, olfactivs o auditius que fan funció de recordació. Els indicis desperten el contexte afectiu particular de l'experiència inicial.

3 – La memòria procedural :

Apareix com el support de tots els aprenentages : s'aparenta al mode del reflex i es revela poc propícia a l'oblit. Comporta tots els automatisme que hem integrat.

4 – Els sistemes de representació perceptiva :

Tenen per funció de guardar la forma i la estructures dels objectes, de les coses i dels mots fent abstracció de llurs propietats semàntiques. Tenen També un efecte d'estimulador perceptiu.

5 – La memòria de treball :

Correspon al procés de memòria a curt termini i es dedicada al manteniment temporari d'una petita quantitat d'informacions. Es recolza essencialment en la memòria dels mots, visual i un sistema que associa els dos.

Marie-Josée Couchaere insisteix també sobre la importància de l'entorn social i cultural, que és una memòria col·lectiva, per activar la memòria individual.

3.4 – Avaluació d'una llengua passiva

Quan se parla d'avaluació es pensa tot seguit en nota i deure escrit o altre, però aquí no és el cas. Es tracta de fer un diagnòstic. Detectar i avaluar una llengua passiva és una manera per a l'ensenyant :

- d'identificar els coneixements sobre els quals podrà recolzar-se per tirar endavant l'aprenentatge.
- De fer aparèixer les concepcions respecte als sabers ja ensenyats.

Aquesta avaluació diagnòstica es farà sota forma d'una graella d'observació que servirà després al professor per classificar els diferents coneixements.

Durant la seva avaluació, el professor té en compte que fa tots els seus cursos en llengua catalana únicament i que per cert això ja dona un ambient i un condicionament.

3.4.1 – Dades de la classe de 4^a

Aquesta proposta de treball portarà doncs sobre la classe de 4^a 6 del col·legi Jules Verne del Soler. Aquest grup d'alumnes ha escollit l'opció català una hora setmanal (el divendres de 16h a 17h).

- Composició de la classe :

La classe de 4^a 6 es compon de quatre alumnes : Rafaël Cifuentes, Joan-Sebastià Oton, Marine Coste i Vanessa Fabre.

A principis d'any, demanant d'omplir la fitxa de dades i qüestionari⁹, ja se pot més o menys veure si els alumnes són de famílies catalanes o no. Això dona pistes per induir si la llengua ha estat parlada a casa i amb quina freqüència.

- Heterogeneïtat o homogeneïtat del grup :

A nivell de la comprensió de la llengua catalana, el grup sembla homogeni però a nivell de l'evolució psicològica de l'adolescent, se pot remarcar ben ràpidament la diferència entre els nois i les noies.

En efecte, les noies es mostren més cooperants i motivades aleshores que els nois es distreuen molt més fàcilment.

A nivell familiar, un sol coneix una situació de pares divorciats, els altres viuen en un nucli «normal». Però tots quatre coneixen llurs avis i han passat gran part de llur petita infantesa a casa d'aquests on han sentit parlar català.

3.4.2 – Observació i de classificació :

El treball d'observació del maneig i de la espontaneïtat de la llengua es farà durant les sessions de programació normal i això durant més o menys un més. El professor grava (amb l'acord dels alumnes) totes les sessions per poder fer una reescolta a casa i detectar un mot, una expressió o altre indicatiu que li permetrà fer hipòtesis sobre l'existència d'una llengua passiva.

Al mateix temps, a final de cada curs, el professor anotarà en una llibreta l'actitud i els comportaments dels alumnes durant la sessió. En efecte, l'horari pot influir però aquí, pel que fa aquesta classe, l'horari és sempre el mateix, només intervé la feina i l'activitat intel·lectual que se'ls ha demanat durant la setmana.

Els temes i els objectius de les sessions també poden jugar sobre la participació oral o no, i doncs sobre la espontaneïtat. El professor procurarà en un primer temps fixar-se objectius mínims pel que fa el nivell lingüístic i privilegiarà els temes referents a dominis culturals o afectius ja que el seu treball va enfocat en aquest sentit.

En la seva recerca, el professor ha de tenir en compte el treball de classificació que farà a partir de les fitxes d'observació. En efecte, classificar els constats per dominis i per categories gramaticals li donarà indicis o dos nivells :

els alumnes: El fet de tenir només quatre alumnes és un avantatge per aquesta recerca. El professor se pot permetre d'aprofundir aleshores, a través de les seves observacions, el coneixement «personal i individual» de cada alumne així com el seu estadi de desenvolupament psicològic. Si el grup es revela molt heterogeni, pot molt més fàcilment actuar mitjançant una pedagogia diferenciada.

els eixos privilegiats : classificant els coneixements per dominis, el professor té dibuixats els eixos més portadors de llengua. En efecte, si, per exemple, el

⁹ qüestionari adjunt en annexos.

domini cultural és el més portador de llengua, ja sap que podrà recolzar bona part dels seus cursos en aquest sentit.

De fet, observació i classificació han d'ajudar l'ensenyant en l'elaboració de les seves propostes de treball al grup classe.

1.3 – Anàlisi de la pràctica :

Com es pot veure en les fitxes d'observació¹⁰ i de classificació¹¹ incloses en annexos, els objectius comunicacionals de les quatre sessions tenen com a protagonista essencial l'alumne i a nivell situacional se'l posa al centre del seu entorn pròxim. Per cert, l'anàlisi portarà sobre el conjunt de les quatre sessions encara que es prengui com exemple argumentatiu tal o tal propòsit de tal o tal sessió.

1.3.1 – Emergència d'uns coneixements passius :

Sense cap dubte, vist la substància de la graella d'observació, es pot dir que aquests quatre alumnes de 4^a 6 tenen uns coneixements passius de la llengua catalana. Molt lèxic i morfosintàxi rossellonesa ho deixen transparèixer : « *girmana ; trufes ; tinc pas ; aniré* ». Però al mateix temps, tenen també coneixements altres que han pogut aprendre potser a l'escola o en un altre lloc i que no s'han de descartar ja que l'estudi no es basat sobre els coneixements rossellonesos únicament.

A nivell del grup classe, s'ha de dir que les noies (potser perquè són més xafarderres o que tenen un altre estadi de desenvolupament psicològic) són molt més afables i espontànies que els nois. Tanmateix, la Vanessa sembla ser la qui té més coneixements passius i després vé el Rafael. La Marina és molt tímida i poc segura d'ella mateixa mentre el Joan-Sebastià es deixa portar pel grup. Però tots tenen una bona comprensió oral, ja que les consignes o les preguntes que se'ls pot fer individualment no els plantejen problemes.

1.3.2 – Dominis recurrents i categories gramaticals:

Pel que fa els dominis, se pot fer una avaluació dels que són més portadors de la llengua. Les situacions i els temes tenen aquí llur importància ja que són ells que permetran avaluar el tipus de memòria que entra en acció en el moment precís.

En efecte, com hem vist en les recerques fetes sobre la memòria, l'alumne pot ara utilitzar una estratègia i el moment després una altra. Tot el que toca la petita infantesa i en particular el domini afectiu farà entrar en acció sia la memòria semàntica sia la memòria procedural. Els conceptes que l'infant ha integrat en aquest estadi de desenvolupament formen part de les adquisicions inconscients.

¹⁰ Vegeu annexos

¹¹ vegeu annexos

Però, tot el que fa referència a una memòria col·lectiva, farà intervenir la memòria episòdica.

Mirant la graella de classificació, es pot fer el constatat que tant el domini afectiu com el domini cultural són portadors de llengua, que l'un és portador de l'altre i l'altre és suport de l'un.

A nivell de la classe, les noies se veuen més estacades al domini afectiu aleshores que els nois parlen molt més quan es refereix al domini cultural. Potser que a la mateixa edat, les noies han superat la recerca del nucli soci-cultural i es centren en llur identitat aleshores que els nois semblen passar pel procés invers o si més no tenen un temps de retard.

A nivell del professor, això li dona indicis de pistes de treball portadores de llengua. Té la certitud que el domini cultural o tot el que pot aparentar-se a la memòria col·lectiva és font d'interés i pot portar motivació.

Durant la petita infantesa i abans de l'aparició del llenguatge, el nen es construeix imatges mentals molt fortes en sentit, en emocions i en accions. Un estudi ha demostrat que tot primer s'assimilen els noms i després els verbs, els adjectius només sorgeixen amb la plasmació de la llengua.

També s'han de prendre en compte les frases fetes que sorgeixen en espontani i que poden indicar un model d'imitació i d'estructuració de la llengua.

Amb la classificació dels coneixements passius del grup de 4^a 6, aquesta teoria sembla verificar-se. Si l'infant quan aprèn la llengua assimila tot primer els noms, es potser que se'n pot fer imatges mentals fàcils. El professor ja pot apostar en un lèxic afectiu conegut i ampliar-lo.

1.3.3 – Coneixements lingüístics suposats :

Per tenir una base de dades de les nocions gramaticals que els alumnes utilitzen de manera inconscient i sobre les quals el professor podrà recolzar-se, pot ser interessant fer un llistat a nivell :

Morfològic : pel que fa al grup nominal se pot constatar que coneixen el gènere (« *el cosí ; la cosina* »), el nombre (« *les patates, el veire* »), els articles, els pronoms possessius (« *la meu girmà* »), els diminutius (« *girmanet* »), els cardinals (« *disset* »), l'interrogatiu « *com* », unes preposicions (« *a, de* »), alguns verbs usuals (« *dir-se, ser, anar, tenir* »)

Sintàctic : les frases afirmatives (« *jo sun del Soler* »), les frases negatives (« *tinc pas* »), les frases interrogatives (« *I tu, com te dius ?* »), l'ús del present de l'indicatiu amb la forma en « *i* », el futur « *aniré* ».

Conclusió :

L'emergència d'una llengua espontània pot suscitar un qüestionament : d'on vé ? Qui la parla a casa ? Què en pot quedar dins l'inconscient ? Com recordar-

la ? etc...Recolzant-se en el estudis i les recerques fetes en psicologia i sobre la memòria, es pot intentar recuperar una llengua passiva per portar-la a la llum.

Mitjançant aquesta recuperació lingüística, l'adolescent, en plena crisi de recerca de identitat d'identitat, pot confortar les seves arrels i tenir pautes, eixides de la seva memòria col.lectiva, que l'ajudaran en la seva construcció.

A la llum de les anàlisis de les pràctiques de classes es pot veure ja com tant el domini cultural com el domini afectiu són portadors de llengua. Però, l'un anant amb l'altre i l'altre anant amb l'un i per assegurar-se una adhesió més unànima del grup, és potser més fàcil (pel professor) de passar pel domini cultural per reactivar la llengua encara que el domini afectiu no s'hagi de descartar.

Sia com sia, se pot fer l'aposta que la cultura és portadora de la llengua i que la llengua és el referent d'una cultura.

Capítol 2

Conscienciació i reactivació de la llengua

Ara que el professor s'ha fet una idea del nivell i dels diferents coneixements passius del català ve la fase delicada de trobar estratègies que li permetran fer-ne prendre consciència als seus alumnes de manera a poder-la reactivar eficaçment.

Si se prenen en compte totes les recerques concernint la memòria, se pot emetre com a hipòtesi que, pel que fa la retenció d'una informació, tot se juga al voltant de tres realitats :

- El que passa al moment on l'alumne es troba exposat al missatge.
- El que passa quan l'alumne intenta apropiari-se el missatge i com s'ho fa per efectuar aquesta apropiació.
- El que passa quan l'alumne té ocasions de restituir el missatge i quan treballa per entretenir aquesta adquisició.

Aquestes tres realitats, Marie-Josée Couchaere les anomena : « *Accueil, Transfert, Réactivation* ». Com que s'articulen en aquest ordre, constitueixen el que ella anomena : « El sistema ATR ».

En la fase de conscienciació i de reactivació dels coneixements passius de la llengua, l'ensenyant guardarà present aquest sistema ATR en sessions de caire cultural dominant i d'altres de caire afectiu dominant.

2.1 – Domini cultural dominant :

Com que la seqüència prevista per aquest anàlisi se situa a finals d'octubre just abans les vacances de tots Sants, l'ensenyant aprofita la fira de Sant Martí a Perpinyà per engegar una seqüència sobre les festes dels pobles.

2.1.1 – Exposició de la seqüència prevista :

El professor ha organitzat la seva seqüència en tres sessions utilitzant com a suport : el mapa dels Països Catalans i el mapa de Catalunya Nord ; el calendari català d'Arrels ; una publicitat de la fira de Sant Martí a Perpinyà.

Partint doncs d'un tema cultural, el professor es fixa uns quants objectius lingüístics que li permetran assolir un objectiu comunicacional :

- Objectiu comunicacional : ésser capaç d'organitzar i d'exposar una descripció o una narració.
- Objectiu lexical : el camp lexical de les festes i de les fires.
- Objectiu gramaticals : la utilització dels temps de l'indicatiu (present ; passat ; futur), els adjectius, els mots d'articulació i els connectors.
- Objectiu morfosintàctic : les frases afirmatives, negatives, interrogatives i la forma impersonal « hi ha »

El professor fa tot el curs en català ja que els alumnes no tenen cap problema de comprensió i al mateix temps permet de fixar un marc. Intenta afavorir al màxim el procés d'acolliment del missatge del sistema ATR.

2.1.2 – Anàlisi de la pràctica :

Aquesta seqüència, va durar tres sessions sense comptar l'avaluació. Es farà ara un anàlisi detallat sessió per sessió. Ben segur, no es tracta de retranscriure aquí integralment l'oralitat del curs però d'extreure'n les respostes més significatives d'uns coneixements passius de la llengua que poden servir els objectius previs del professor.

Primera sessió :

El professor projecta el mapa de Catalunya Nord i organitza, oralment, el comentari del document amb preguntes tancades i les va obrint de mica en mica segons les respostes obtingudes :

Exemple : Quin és aquest mapa ? Quins pobles coneixeu i per què ?

Respostes : És el mapa dels Pirineus Orientals. Sí, *mais és escrit* Catalunya Nord. *Coneixi* El Soler perquè *sun* d'aquí. *Jo coneixi* Prada i Perpinyà *aussi* perquè els meus avis *hi són*. *Jo vai a fere* esquí a Font- Romeu a les vacances. *La meua* tia té una casa a Sahorre.

El professor ha seleccionat aquestes sis frases respostes que ha escrit a la pissara amb les preguntes corresponents. Així, a mesura, pot organitzar els coneixements passius sobre els quals es recolzarà per exposar els punts de llengua :

- Els alumnes desconeixen el pronom demostratiu en forma simple « celui » ja que no han començat llur frase per : « aquest mapa és... », però la resposta queda absolutament correcta i indica que saben utilitzar la forma senzilla del pronom a davant del verb : « c'est → és ».
- La utilització espontània de la conjunció « mais » en lloc de « però » o « més » denota una influència del francès, tanmateix aquesta conjunció ja ha estat vista en les precedents sessions però no ha estat ben assimilada.
- Pel que fa a la forma verbal « és escrit », es pot plantejar un dubte : sia els alumnes reutilitzen el « c'est écrit » o « il est écrit » que queda correcta, o sia, per desconeixement de la forma impersonal « hi ha », per tant fan un amalgama amb el pretèrit indefinit i empen la construcció amb el verb ésser. Les meves suposicions tendrien cap a la segona proposta, ja que en francès la utilització de « c'est écrit » o « il est écrit » no forma part de llur registre oral espontani.
- La presència de la desinència en « i » a la segona conjugació confirma aquesta presència morfosintàctica rossellonesa. Tanmateix, una alumna va voler corregir aquesta forma (ja vista en les primeres sessions) i va proposar « coneixo ». Aquesta alumna ha integrat aquesta particularitat rossellonesa però no ha tingut sort aquí ja que el verb « conèixer » és irregular a la primera persona i fa « conec ».
- La utilització del « sun » confirma la morfosintaxi rossellonesa espontània i la no resurgència de la forma normativa « sóc ».

- A la frase «Jo coneixi » pot sorprendre la utilització del pronom personal « jo » : en efecte, dins la frase precedent l'alumne no diu « jo sun », oculta el pronom personal ja que en les altres sessions ja s'ha vist aquest fenomen. Aquí, el dubte és de saber si, com que és a inici de frase, l'alumne ha volgut utilitzar el pronom personal fent una traducció de « moi, je connais » o bé si és simple calc del francès «je connais ». Aquesta construcció es torna a trobar també a la frase següent « jo vai a fere ».
- Es pot notar el desconeixement de l'adverbi « també » però no priva l'alumne de fer una frase. Utilitza aleshores sense complexa el mot francès « aussi » i això s'ha de veure de manera positiva en el sorgiment espontani de la llengua. El desconeixement d'algunes nocions no bloqueja la comunicació.
- L'ús del pronom complement circumstancial de lloc « hi » es fa de manera totalment inconscient per calc del francès « y ».
- Pel que fa la construcció de la frase « jo vai a fere esquí a Font-Romeu a les vacances » i llevat de les remarques ja fetes, hom pot demanar-se si la intenció era d'utilitzar un present o bé el futur pròxim del francès «je vais aller » ja que la frase s'acaba amb el complement de temps.
- S'ha de remarcar també la bona utilització rossellonesa de l'adjectiu possessiu « la meua » sense, tanmateix, la reactivació de la forma del català central « meva ».

Totes aquestes remarques, el professor se les va fent a mesura que els alumnes participen a l'oral. El fet d'apuntar a la pissara les respotes que l'interessen li permet de classificar les nocions que n'extreurem durant la sessió mateixa. Per això, ha de tenir ben clars al cap els objectius lingüístics que s'ha fixat sense deixar-se portar ni desviar per l'espontaneïtat dels alumnes.

Ja que l'objectiu inicial de la seqüència és la capacitat d'exposar i d'organitzar una descripció o una narració, el professor triarà d'explotar els temps de l'indicatiu, els pronoms personals de reforç (moi, toi, lui etc.) ja que corresponen en català als pronoms personals de conjugació, els connectors .

Mètode :

El professor comença per tractar els temps de l'indicatiu i més precisament el present. A partir de « coneixi » i de « vai » exposa la particularitat rossellonesa que presenten i dues alumnes recorden les primeres sessions sobre « l'alumne i el seu entorn pròxim » i la remarca ja fetes aleshores. De seguit corregeixen amb « vaig » i « coneixo ». El professor pot reactivar fàcilment el present de l'indicatiu afegint alguns irregulars a partir de « coneixo ».

Pel futur de l'indicatiu, es recolzarà en la frase «jo vai a fere esquí a Font-Romeu a les vacances », per , en un primer lloc, aclarir el sentit de l'alumna és a dir si volia parlar al present o al futur pròxim en imitació a la construcció francesa «je

vais aller faire.... » i, en un segon lloc introduir el futur de l'indicatiu (reactivació del « aniré » de les primeres sessions).

El professor pot desembocar després sobre els pronoms personals sempre de la mateixa manera, recolzant-se en « jo coneixi » i « jo vai » induint l'alumne a trobar els pronoms personals « moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux ».

Després, amb la retroprojectió del mapa dels Països Catalans i mitjançant preguntes, el professor incita a reinvestir els dos punts gramaticals que acaba de veure.

Com a treball a casa, dóna una fotocòpia d'un muntatge de la pàgina dels municipis extracte del calendari d'Arrels i demana als alumnes de triar tres pobles de Catalunya Nord, donar-ne les dades, trobar un comentari i una pregunta per fer per cada poble escollit.

Segona sessió :

Després d'un treball de reactivació ràpida de la sessió precedent, es passa a la correcció del treball fet a casa.

L'objectiu del professor aquí és d'assegurar-se el procés d'adquisició dels aprenentatges precedents i de pas aprofitar per ampliar el camp lexical de les festes i de les fires.

Per a la estructura morfosintàctica, es podrà introduir la forma impersonal « hi ha » sigui a partir de les produccions fetes a casa i se dóna el cas, sigui a partir de les remarques de la sessió precedent.

Amb la correcció de les preguntes que hauran trobat es podran treballar els pronoms interrogatiu i la construcció de la frase interrogatives (de fet serà una reactivació i una ampliació de coneixements previs).

Després, el professor pot passar a la distribució d'una publicitat que presenta la fira de Sant Martí a Perpinyà tot fent comentar oralment el document, reactivar tots el coneixements vists fins ara. Cada cop, apunta a la pissara les novetats interessants pel tema.

Com a treball per fer a casa, demanarà als alumnes d'exposar en unes quantes frases, una fira de Sant Martí a Perpinyà sia que ja han viscut sia que viuran.

Tercera sessió :

Com a cada sessió, el professor comença per una reactivació de les sessions precedents dins una mateixa seqüència i passa a la correcció del treball fet a casa.

En aquest exercici, un sol alumne ha fet una exposició utilitzant el futur de l'indicatiu de manera prou correcta, els tres altres han intentat un relat al passat barrejant el pretèrit indefinit i el pretèrit imperfecte. L'alumne que ha utilitzat el futur s'explica dient que li era més pràctic ja que el futur era el darrer temps vist a classe i que això li donava més confiança. Els altres s'han deixat emportar més per les emocions i han preferit exposar un fet conegut i viscut perquè tenien així més coses per dir.

Totes aquestes remarques permeten al professor de tornar a la utilització i al repàs dels diferents temps de l'indicatiu però partint sempre de les produccions dels alumnes, intentant sempre d'ampliar en un altre punt quan sorgeix (els diferents adjectius per exemple, els connectors lògics, etc.).

Acaba després la seva sessió, proposant als alumnes el joc «el tren de la llengua » que es troba exposat ampliament al capítol tres d'aquest estudi ja que ve analitzat en les estratègies de fixació de la llengua.

Amb l'anàlisi d'aquesta primera seqüència, es pot avançar que els temes culturals són portadors de llengua. En efecte, quan l'alumne es troba emmarcat en un medi que coneix mitjançant una llengua que en forma part, els seus coneixements passius sorgeixen de manera més espontània, pot esdevenir aleshores actor dels seus aprenentatges. Sempre troba alguna cosa per dir i com que sempre vol parlar mobilitza doncs els seus coneixements. El professor aquí ha utilitzat diverses estratègies per afavorir el sistema de retenció ATR :

- emmarcar l'alumne en un espai conegut
- utilitzar la llengua d'aquest medi cultural
- partir dels seus coneixements a fi d'ampliar-los
- reactivar sistemàticament i tant sovint com pot aquests coneixements.

En aquesta sessió, es pot tenir la sensació que el professor ha volgut veure moltes coses o bé que els seus objectius eren massa ambiciosos, però tanmateix, cal recordar que el grup classe és format de quatre alumnes únicament i que són tots voluntaris ja que han escollit el català com a opció. A l'avaluació analitzada en el capítol tres es veuran les mancances i els èxits també.

Una remarca interessant de la documentalista s'ha de notar també : aquests quatre alumnes havien anat al CDI tres cops per demanar on eren els llibres en català i consultar el diccionari toponímic (« Bassedes »). Podríem anar fins a dir que la cultura emmarcada dins la llengua genera motivació ?

Potser seria encara massa exagerat però se podria verificar. El que sí podem tenir present és que la cultura porta la llengua i la llengua esdevé vehicle de la cultura.

2.2. – Domini afectiu dominant :

Recolzant-se sempre en les teories de la memòria, l'objectiu seria ara d'engegar una seqüència on domina l'aspecte afectiu : com més es donin enfocaments de la llengua més possibilitats de retenció en desenvoluparan.

S'aprofitaran les festes de Nadal ja que remeten sempre a la infantesa i a les reunions familiars.

2.2.1 – Exposició de la seqüència :

La seqüència és prevista en tres sessions amb suports diferents i variats : cançons i contes tradicionals de Nadal, el calendari de l'advent, el cartell publicitari del pessebre de Sant Llorenç de Cerdans. Com que a la seqüència precedent els

alumnes no van assimilar correctament els temps del passat, el professor accentuarà aquest punt i afegirà el condicional vist la facilitat per integrar el futur.

- Objectiu comunicacional: ésser capç d'explicar un esdeveniment utilitzant els temps del passat i de formular desitjos (condicional).
- Objectiu lexical: el camp lexical de Nadal: les joguines, els regals, els àpats de Nadal i reactivació del camp lexical de les festes.
- Objectiu gramaticals: Consolidació de la utilització dels temps de l'indicatiu (present; passat; futur) amb una insistència particular sobre els temps dels passat (pretèrit indefinit, pretèrit imperfecte, pretèrit perifràstic), i adició del condicional, els adjectius, els mots d'articulació i els connectors.
- Objectiu morfosintàctic: les frases afirmatives, negatives, interrogatives (que de fet són sempre reactivacions) afegint-hi la forma « m'agradaria » i « no m'agradaria ».
- Objectiu cultural: les tradicions nadalenques catalanes.

Com sempre, el professor dispensa el seu curs en català únicament variant al màxim els seus suports. En aquesta seqüència, la introducció de la música i de la xocolata del calendari de l'advent tenen per finalitat d'afegir dos elements que emmarquen més plenament la infantesa. En efecte, la reminiscència de la memòria, el sentit gustatiu té la seva importància (bon nombre d'escriptors se n'han servit com a fons d'inspiració), i dóna aleshores un enfocament suplementari de cara als records.

2.2.2 – Anàlisi de la seqüència :

Com per a l'anàlisi de l'altre seqüència, no es prendrà en compte aquí la avaluació i es farà un constatat sessió per sessió extreient només els punts importants.

Primera sessió :

El professor comença fent escoltar la cançó : «el tió de Nadal ». En un primer temps, els alumnes riuen molt perquè efectivament els renvia a una situació de l'infantesa i ells, que se volen mostrar grans, menyspreen espontàniament aquest aspecte. Els hi és difícil doncs de parlar i la sessió sembla engegar-se malament. Les dues noies amb veu molt burlanera canten la cançó mentre un dels nois mima de manera satírica els nens que piquen sobre del tió.

A davant d'aquesta situació cal dir que l'ensenyant es troba una mica desconcertat i ha de trobar ràpidament una estratègia per intentar fer el seu curs com previst. La solució, que potser no n'és una, va consistir en passar-los la cançó cinc cops seguits sense cap comentari i deixar-los cantar, riure i mimar. Quan el professor va voler posar el disc per el sisè cop, els alumnes en cor van dir « prou », i van aturar els riures, els cants i les mímiques. A la pregunta : « Per què prou ? Ara que jo m'ho passo bé, que tinc la sensació de reviure una vesprada de Nadal, voleu

parar ? », els alumnes van quedar un xic bocabadats i llurs justificacions espontànies van sorgir :

Joan-Sebastià : Sí, però és una cançó per els bebés això.

Marine : La cançó sí, però Nadal és una festa per els grans també.

Vanessa : *En plus*, a Nadal tens *des cadeaux*. El papa Noël m'ha portat un dia una bicileta *si grande que même* la meua germana no podia muntar dessus.

Rafael : Jo, quan *eri petit*, me va portar una *votura* gran com això.

Marine : I jo, una bonica *poupée* que feia pipi.

Joan-Sebastià : Jo volia *pas* anar a la missa de la nit però el sopar *après* era bo.

Ja que el tema queda ara engegat, s'ha d'aprofitar la conversa per treballar els objectius previstos.

- A nivell lexical, tot el que fa les joguines sembla desconegut llevat de « la bicicleta » i de la « *votura* ».
- A nivell gramatical, la utilització del pretèrit imperfecte és correcta, però se pot remarcar la barreja del pretèrit indefinit amb el pretèrit perifràstic : « m'ha portat un dia ». Aquests temps del passat havien estat tractats de manera no prou aprofundida ja a la seqüència precedent. Tanmateix els alumnes manejen bé la utilització de les tres primeres persones del singular.
- Pel que fa l'ús dels adjectius, també se pot dir que en fan una utilització prou correcta. El sistema dels acords sembla integrat « bonica *poupée* », « el sopar era bo », « una *votura* gran » llevat de « la bicicleta *granda* ». S'ha de suposar que aquesta és una imitació del francès.
- Se pot notar també una bona utilització del pronom personal « jo » així com dels connectors vists « però » , « per ». Els altres connectors utilitzats són en francès per desconeixement.

Aquesta conversa va conduir el professor a treballar dos objectius lingüístics que s'havia fixat previament : lexical (les joguines i els regals) i gramaticals (els acords dels adjectius).

Mètode :

Mentre els alumnes anaven xerrant espontàniament després de la remarca del professor, aquest va apuntant en un full els mots claus de la conversa que li permetran assolir els seus objectius : lèxic de les joguines desconegut, la confusió dels pretèrits, connectors a reforçar i a ampliar, acord dels adjectius prou correcta.

De seguit engega doncs amb preguntes sobre els regals que van tenir quan eren petits per mor d'ampliar el lèxic. En les seves preguntes intenta utilitzar al

màxim el pretèrit perifràstic per acostumar els alumnes a la construcció d'aquest temps.

Al mateix temps, un alumne es encarregat d'escriure el lèxic a la pissara classificant les joguines pels nens d'una banda i les joguines per les nenes d'altra banda. Quan la classificació és feta, demana aleshores a cada un dels alumnes de passar individualment a la pissara per afegir un adjectiu (diferent si possible) i de fer-ne l'acord. La finalitat consisteix en deduir la regla dels acords dels adjectius, cosa que no els demana gaire esforç ja que funciona com el francès.

Quan els alumnes han recopiat en llur llibreta aquest llistat de vocabulari amb els adjectius, el professor els reparteix el text de la cançó «Papa Noël» i els fa escoltar. Mitjançant preguntes, es fa l'explicació ràpida del text (que no presenta cap dificultat) i pot així doncs engegar una comparació entre la tradició catalana i la francesa ampliant el tema amb les altres formes de Nadal que coneixen.

Treball per fer a casa: descriu el teu primer regal que Nadal que te va fer molt de plaer (dues o tres frases).

Aquesta primera sessió no va quedar del tot satisfactòria pel professor, ja que la gresca de l'inici de curs havia donat un clima de surexcitació. De fet, el constatat que se'n pot treure, és que, sense cap explicació prèvia per l'escolta del document proposat, l'alumne no es mostra totalment receptiu. La fi de trimestre ja és aquí, el cansament dels alumnes es fa sentir, les vacances (encara que lluny) s'apropen més ràpidament quan se'n parla, les festes de Nadal porten excitació: tots aquests paranys s'havien potser de prendre en compte per permetre una millora canalització dels alumnes.

Segona sessió:

Vist el desenrotllament de la primera sessió, l'ensenyant intenta de canalitzar més el grup començant per la correcció del treball ocultant la reactivació de la sessió precedent.

L'objectiu del professor aquí és d'assegurar-se del procés d'adquisició dels coneixements i l'investiment de la sessió precedent. Les produccions eren prou correctes: els alumnes varen utilitzar molts adjectius i ben acordats, el pretèrit imperfecte ben usat, una certa recerca en els connectors, mala utilització del pretèrit indefinit. un comentari oral

De fet, els connectors que no havíem vist a la primera sessió i que eren dits en francès es troben escrits en català car els alumnes han buscat en el diccionari a casa.

Després el professor els dona una publicitat, en color, del Pessebre vivent de Sant-Llorenç de Cerdans fet per el grup Cantarelles de Sant-Andreu. La particularitat d'aquest document és que ve retallat en vuit trossos i se'ls en dona dos a cada un. Per poder comentar i veure-lo integralment, mitjançant un joc de preguntes i de respostes (com el joc de les set famílies), l'han de reconstituir. Aquesta activitat lúdica els agrada molt. Els coneixements lingüístics sorgeixen ràpidament.

Quan el trencaclosques és reconstituït, se'n fa la descripció i el comentari ampliant el lèxic que sempre s'apunta a la pissara abans que els alumnes l'apunten a la llibreta. El que era sorprenent, era que els alumnes es deixaven portar a relatar records infantils de llur coneixement en aquest tema més que ha fer-ne una descripció pura del document.

Treball a casa: Llevat de les joguines i dels regals, fer tres frases que caracteritzen les festes de Nadal.

Malgrat el vessant lúdic i per tant engrescador d'una part de la sessió, els alumnes es van sentir més canalitzats i doncs més segurs. Van parlar molt fàcilment, ja que l'exercici era ben pautat i enfocat. La reacció dels alumnes a davant del document pot fer suposar que l'aspecte afectiu ha complert la seva funció reactivadora de memòria. Però no cal descuidar que era un document de caire cultural i doncs es pot suposar que la cultura i l'afecte van estretament lligats per aquest joves de famílies catalanes.

Tercera sessió :

Reactivació de la sessió precedent mitjançant la correcció del treball a casa. L'ensenyant pensava trobar en aquestes frases, l'investiment de tot el camp lexical de les festes vist a la seqüència precedent, però els alumnes es van centrar en els diferents àpats de Nadal. La coincidència va fer, que, just per aquesta última sessió sobre el tema, el professor havia portat com a suport pedagògic : el calendari de l'avent.

Tot menjant xocolata, els coneixements dels costums culinaris van ser espontànies i se van treballar les formes « m'agrada » i « no m'agrada » variant-ne el temps. Fent la comparació amb la utilització en francès de « me plait » et « me plaisent » els alumnes van adquirir de seguit el funcionament.

Pel que fa el maneig dels diferents temps vists : el present, el futur, i el pretèrit imperfecte semblen totalment adquirits ; el pretèrit indefinit i el pretèrit perifràstic són en retret. En efecte, si se'ls demana de conjugar senzillament el verb, ho aconsegueixen, però treuen mal encara a utilitzar-lo correctament dins una frase o un context.

Acaba la seva sessió, proposa als alumnes el joc de « l'amnèsic » detallat i analitzat en el capítol tres.

Amb l'anàlisi d'aquesta seqüència, es pot avançar que els temes que remetien de plè al domini afectiu són portadors de llengua tant com va emmarcat dins un domini cultural lligat a la memòria col·lectiva. Sigui com sigui, mirant de la banda del sorgiment dels coneixements lingüístics sembla ser que l'un no pot anar sense l'altre però que conjuminant els dos s'afavoreix encara més plenament el sistema de retenció ATR :

- L'alumne es troba doblement emmarcat : el seu medi conegut i la seva infantesa amb tota la càrrega afectiva que això implica.
- La llengua catalana fa el lligam entre aquests dos dominis
- Doble enfocament per la seva reactivació
- Més possibilitats d'accés per reinvestir-la.

Aquesta seqüència, encara que prou mal començada, ha estat positiva per les adquisicions dels alumnes, però al mateix temps pel professor. Queda clar ara per ell, que, abans de proposar una activitat, és molt important de donar pautes i consignes precises a l'imatge de l'adolescent que té en plena construcció al davant seu.

Un fet interessant va succeir a la propera sessió : les dues noies van arribar amb un trencacloques que s'havien fabricat a partir d'una publicitat. Podríem doncs suposar, que aquest aspecte lúdic que remet plenament a la infantesa, va ser més font de motivació per les noies que pels nois.

Conclusió :

Amb la reacció que varen tenir els alumnes a l'inici de la seqüència, es pot dir que la estimulació de la llengua topant directament el domini afectiu personal és menys portadora de llengua que com quan va lligat al domini cultural. Es confirmen doncs les conclusions ja entrevistes en el capítol un ; la cultura i l'afecte tenen una mateixa clau desada en els calaixos dels records, dels sons, de les impressions i de les situacions : la llengua.

El professor té aleshores la sensació d'haver donat un joc de claus més o menys complet a cada alumne però sense poder dominar l'ús que el jove en farà. Les dues remarques constatades després de cada seqüència mostren la motivació diferent que genera aquest joc de claus al si d'un mateix grup. Les noies van trobar més motivació amb l'aspecte afectiu dominant aleshores que els nois varen fer més recerques al CDI després d'una estimulació per l'aspecte cultural de col·lectivitat.

Per tant, es pot dir que guiar l'alumne al centre dels seus aprenentatges lingüístics és generar-li motivació i així mateix fixació més segura de la llengua.

Capítol 3

Estratègies de fixació

Detectar, avaluar i reactivar ja són passes importants, però tota aquesta feina no se pot donar per acabada sense avaluar la fixació d'uns coneixements, al inici, passius de la llengua però enfortits i accentuats a mesura.

Per fixar una llengua és necessari treballar les quatre competències lingüístiques : la comprensió oral i l'expressió oral ; la comprensió escrita i l'expressió escrita. Si ens referim als estudis dels especialistes esmentats al capítol un, quan una llengua és ben fixada s'ancora en la memòria semàntica, és a dir que utilitza les competències de llengua de manera conscient sense recordar-se ni quan ni com les ha apreses.

Per veure com funciona el procés de fixació, es mirarà en un primer temps la part oral i en un segon temps la part escrita ; aquestes dues parts passen en el cervell per un mateix sistema que els especialistes anomenen S.R.P (Systemes de Representació Perceptiva). Aquest systema és el que permet conceptualitzar dins les dues memòries d'adquisicions inconscients les imatges mentals de la llengua.

3.1 – Fixació oral i anàlisi de la pràctica:

Dins el procés d'adquisicions inconscients, dues memòries essencials entren en joc :

- La memòria episòdica : és la que agafa totes les imatges mentals per la via de l'afectiu i que li dóna sentit.
- La memòria procedural : és la que agafa totes les imatges mentals per la via de la cultura i que li dóna sentit.

Aquestes dues memòries tenen el paper de support dels aprenentages i es sol.liciten sistemàticament per fer remuntar la informació a la memòria

3.1.1 – La fixació oral :

Amb el procés de fixació oral, l'aprenentage es recolza únicament en la part auditiva del sistema S.R.P i, com més oralitat l'individu sentirà més referents als conceptes que s'haurà fet, tindrà.

Es pot aleshores treballar l'oralitat de maneres diferents per donar un màxim d'enfocaments en la seva creació de conceptes, però en el marc de la classe, molt sovint la fixació oral passa per la repetició.

El treball repetitiu és una manera de crear uns reflexos auditius i pot ser :

- individual : es corregeix cada alumne i se'l fa repetir de manera individual, ocultant el resta del grup, per a fixar el seu coneixement que li resta propi.
- col.lectiva : s'aprofita la correcció d'un alumne per fer repetir el grup classe conjuntament.
- interactiva : es fa repetir el grup classe entre ells però de manera individual.
- descontextualitzada : es fan repetir les mateixes nocions canviant el context.

Totes aquestes formes, el professor intentarà posar-les a la pràctica en les seves sessions, a fi de fixar en la memòria semàntica dues competències de la llengua que són : la comprensió i l'expressió oral.

3.1.2 – Anàlisi de la pràctica :

L'aprenent que se troba a davant d'una llengua oral únicament té, a nivell de la memòria, el mateix funcionament que una persona cega : no pot crear-se imatges mentals ja que el seu sistema S.R.P no coneix la part visual. Sols pot recolzar-se en els sons que sent i crear-se ell mateix unes estratègies de retenció de la informació associant els altres sentits vàlids que té.

Al moment de l'avaluació de les adquisicions, l'ensenyant intenta mesurar la fixació de la llengua :

Al final de la primera seqüència, el professor va fer l'avaluació amb el joc « el tren de la llengua ».

Aquest joc va ser elaborat amb la classe a principis d'any. Al final de cada sessió, els alumnes feien etiquetes de tots els mots que havien vist per constituir un banc de dades lingüístic. Per començar, l'ensenyant defineix una forma de frase i una estructura, i després diu a quin temps de l'indicatiu ha de ser la frase.

Exemple : Ha de ser una frase afirmativa, amb un grup nominal subjecte, un verb i un complement. Aquesta frase serà al present de l'indicatiu.

Els alumnes individualment han d'escollir dins el banc de dades, les etiquetes que necessiten per fer llur frase. Un cop la tenen feta, passen un per un a al pissara i l'escriuen. Se'n fa aleshores una valoració i eventualment una correcció col·lectiva. L'ensenyant varia les consignes en funció del punt que vol avaluar.

Així doncs va poder constatar que els temps del pretèrit eren hesitant per tots els alumnes ja que només havien estat tractats oralment sense cap rastre escrit.

L'avaluació sota forma de joc és molt engrescadora i agrada molt als alumnes. Mobilitzen llurs coneixements de manera lúdica, i mitjançant el joc organitzen llur pròpia remediació i fixació.

L'ensenyant constata aquí la importància que té l'escrit dins l'aprenentatge de la llengua.

3.2 – La fixació escrita i anàlisi de la pràctica :

Com per el procés d'adquisicions orals, la fixació escrita es recolza en les dues memòries suport dels seus aprenentatges però que només van nutrides per l'aspecte visual.

3.2.1 – La fixació escrita :

Contràriament a l'oral, el procés de fixació escrit es recolza únicament en la part visual del sistema S.R.P. Les maneres d'enfocar l'escrit poden ser diverses també :

- la còpia del mot: el professor escriu el mot a la pissara i l'alumne el retranscriu a la seva llibreta tal com traduïnt-lo si necessari.
- la còpia del mot mitjançant una frase feta pel professor : el professor elabora una frase per emmarcar el mot.
- la còpia del mot mitjançant una frase feta per l'alumne : el professor explica el mot i cada alumne ha de fer una frase utilitzant aquest mot.

Durant les sessions, l'ensenyant provarà d'alternar les tres diferents estratègies per donar més possibilitats referencials als alumnes.

3.2.2 – Anàlisi de la seqüència :

La valoració de la fixació escrita es farà a partir de la seqüència dos, ja que moltes més nocions van passar per l'escrit degut a l'ambient d'excitació de la classe. L'avaluació va passar també per un joc : « el joc de l'amnèsic ».

Els alumnes es posen tots una cinta al cap i cada un d'entre ells agafa una carte (sense mirar el que hi ha escrit) i se la posa al front. Tots poden veure el personatge, l'animal o la cosa que representa cada un dels seus companys però ningú no coneix la seva pròpia identitat.

Cada un té dos minuts per fer preguntes als altres i trobar així doncs qui és. Al cap dels dos minuts, escriuen un per un a la pissarra el que creuen ésser. Se fa la valoració de les respostes de manera col·lectiva donant explicacions i aclarint els dubtes. Es torna fer un torn de preguntes fins que els alumnes hagin trobat cada un la seva identitat.

El professor pot observar, a través de la correcció de la producció oral, les diferents adquisicions dels alumnes. Se pot donar compte que tot els sinònims donats oralment no queden fixats i que tampoc resorgeix tot el lèxic escrit. La fixació queda aquí parcial també.

De fet, de cara a l'escrit sol, l'alumne es troba com el sord a davant de l'aprenentatge de la llengua : pot visualitzar tots els conceptes de l'escrit i fer-se imatges mentals però en cap cas se'n pot fer conceptes sonors. El seu sistema S.R.P funciona per meitat.

Conclusió :

Per fixar correctament una llengua en la memòria semàntica, s'han de treballar les quatre competències de llengua de manera igual. Passant per l'oralitat sola, l'expressió escrita i la comprensió escrita queden totalment bandejades i passant per l'escriptura sola és el contrari. L'oral i l'escrit formen part de la llengua al mateix nivell i són inseparables per aconseguir una fixació òptima.

L'aprenent es recolza en els seus suports d'aprenentatge que són el domini cultural i el domini afectiu per fixar els coneixements però, per tenir el màxim de llur rendiment, han de ser nutrids tant per la vessant auditiva com per la vessant visual.

Conclusió

El funcionament de la memòria i del cervell humà en general queden encara molt poc estudiats, però a nivell pedagògic, se poden aprofitar les recerques existents per intentar ampliar les seves adquisicions

Posar l'alumne al centre del seu aprenentatge és donar-li la possibilitat de construir-se com a individu a partir dels seus propis referents i al seu propi ritme. Cada construcció serà personal ja que tots comencen llur treball a estadis diferents i amb sensibilitats diverses.

Tanmateix el que tenen en comú és un sistema de funcionament: la llengua els torna a enviar a un domini cultural i afectiu que tenen per missió d'assentar-ne les bases. L'adolescent en plena crisi de recerca de la seva identitat pot poar doncs unes pautes per la construcció de la seva personalitat. La cultura i l'afecte són a la vegada interactius i portadors de coneixements lingüístics i la llengua esdevé referent d'ambdós. Aquestes bases instal·lades poden generar una motivació suplementària per anar endavant.

Les reaccions dels alumnes que van anar al CDI i de les noies que van crear llur propi trencaclosques es una mostra de motivació. Tanmateix, es pot remarcar que les noies van trobar-se més motivades per l'aspecte afectiu de la llengua aleshores que els nois van ser més actius en les recerques culturals al CDI. Es pot potser explicar per la diferència sexual de ritme de desenvolupament psicològic dels adolescents? Això ja seria un altre tema.

Fer aquesta recerca no ha estat per mi l'efecte de l'atzar. A mesura que he avançat, he prèns consciència del caràcter exutori d'aquest treball. Pautar el català dins un marc cultural i afectiu ben definit era necessari i he realitzat, a través de les reaccions dels alumnes, les meves pròpies mancances. En efecte, he passat bona part de la meva vida a preguntar-me qui era culturalment parlant: a l'escola a Catalunya Nord la meva llengua era espanyola i quan anava de vacances a casa dels meus avis a Catalunya Sud aqueixa mateixa llengua esdevenia francesa.

Arribar a trobar la seva identitat i a construir la seva personalitat a partir de bases tant inestables no és sempre evident.

La llengua i la cultura no se poden dissociar, han d'avançar juntes pels camins auditius i visuals que porten a omplir els calaixos de la memòria.

Bibliografia

Joan Veny :

« *Els parlars catalans* »

Editorial Moll Mallorca 1993

Jean Piaget et Bärbel Inhelder :

« *La psychologie de l'enfant* »

Edition Que sais-je ? 1998

Claude Hagège :

« *La structure des langues* »

Edition Que sais-je ? 1999

Richard Cloutier :

« *Psychologie de l'adolescence* »

Edition Gaëtan Morin 1996

Marie-Josée Couchaere :

« *Le développement de la mémoire : outil pour une mémoire dynamisée* »

Editeur ESF 2001

Annexos

Annex 1

Qüestionari

Quin és el teu nom ?

Quin és el teu cognom ?

On vius ?

Quan vas nèixer ?

Com es diu el teu pare ?

Com es diu la teva mare ?

Tens germans ? Quants ?

Quin mot te vé a lesperit quan dic « català » ?

Algu parla català a casa ?

Qui parla català ?

Amb qui ?

Quines són les teves motivacions per aprendre el català ?

Quines són les coses que més t'agraden ?

Graella d'observació

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4
Objectius	Presentar-se, demanar i donar informació	Descriure una persona, un animal o objecte	Situar-se dins l'espai. Demanar una direcció	Demanar informacions vida quotidiana
Suports I presentació	Presentació oral del professor Respostes dels alumnes	Arbre genealògic creat Comentari del document pels alumnes	Treball sobre el plà de l'escola i de la classe Qüestionari	Les activitats quotidianes Breu exposat per cada alumne dels seus lleures
Coneixements sorgits en paraula espontània	<i>Boun dia ; Me dic ; la meua girmana se diu ; tinc un girmanet ; sun pitit i eixorit ; ten disseset anys ; adiu feliu ; jo sun del Soler ; habiti a toulouges ; i tu, com te dius ?</i>	<i>El ca ; el llapí ; el pepé ; la memé ; tinc pas ningun animal ; el cosí ; la cosina ; és bonic ; és jove ; és vella ; té els cabells blancs ; té llunetes ; el burro de Pià ; el van escanyar</i>	<i>Al primer estatge ; a bai ; al costat ; a dreta ; a esquerra ; a sobre ; Menja i calla ; vai dret i giri aquí ; les trufes boullides ; les boles de picolat ; la cargolada ; l'ollada ; és pas bo ; els veires, les fourquetes ; els gavinets ; casseroles.</i>	<i>Dimecres ; dissabte ; diumenge ; ahire ; demà ; avui ; aniré ; el futbol ; la dansa ; el sport ; el diumenge vai al mercat des fois ; crompar cebes de toulouges ; patates ; carottes ; pantalouns ; poulls ; sabates ;</i>

Graella de classificació

	Domini afectiu	Dominin cultural
Noms	<i>Boun dia ; la meua girmana ; un girmanet ; adiu feliu ; el pepé ; la memé ; el cosí ; la cosina ; llunetes ; veires ; fourquetes ; casseroles ; totes les nocions d'espai</i>	El ca ; el llapí ; el pepé ; la memé ; les boles de picolat ; la cargolada ; l'ollada ; veire ; fourquetes ; gavinets ; casseroles ; cebes ; patates ; carrotes ; pantalouns ; mercat ; totes les nocions de temps
Verbs	Me dic ; te dius ; sun ; habiti ; menja i calla ; tinc, ten ; té	<i>Vai ; menja i calla ; cromprar ; tinc pas ; giri ; aniré ; van escanyar ;</i>
Adjectius	<i>Pitit ; eixorit ; bonic ; bo ;</i>	<i>Cabells blancs ;</i>

El joc de l'amnèsic

Material :

- Cartes amb noms de persones, animals, vegetals o objectes
- Una cinta
- Una sorraera

Objectiu del joc :

Cada jugador ha de trobar el personatge, l'animal, el vegetal o l'objecte que porta al seu front, mitjançant preguntes fetes als altres participants.

Regla del joc :

Cada jugador agafa una carta sense mirar el que porta escrit i se la posa al front amb la cinta. Tots poden així veure qui és l'altre però ningú no es coneix si mateix. Determinant un ordre al inici del joc, cada jugador té un temps limitat per fer preguntes als altres per endevinar qui és.

Interés pedagògic :

- l'alumne ha de mobilitzar els seus coneixements i la seva lògica per fer les preguntes adients i trobar així doncs el més rapidament possible qui és.
- L'alumne ha també de saber respondre a les preguntes dels seus companys i doncs mobilitzar els seus coneixements en aquest sentit.
- Manipulació de les diferents formes de frases : interrogatives, negatives, afirmatives.
- Recerca del lèxic adient en funció de la carta.
- Desenvolupament de l'esperit lògic
- Memorització i esperit de síntesi.

« El tren de la llengua »

Material :

- Etiquetes amb tot el vocabulari conegut
- Diferents sobres per classar gramaticalment

Objectiu del joc :

A partir d'una consigna gramatical i estructural de la llengua, cada jugador ha de fer la frase la més correcta possible.

Regla del joc :

El professor dona unes consignes gramaticals i estructurals. Els alumnes han de triar les etiquetes que necessiten per fer la frase. Han d'exposar llur frase i se'n fa una valoració col.lectiva.

Interés pedagògic :

- l'alumne ha de mobilitzar els seus coneixements i la seva lògica per fer apropar-se el més possible de la consigne.
- Reactivació de tots els seus coneixements lingüístics.
- Manipulació de les diferents formes de frases : interrogatives, negatives, afirmatives.
- Manipulació dels diferents temps verbals.
- Amn la manipulació efectiva de les etiquetes, l'alumne aborda la llengua amb el sentit del tocar i desacralitza l'escrit.
- Desenvolupament de l'esperit lògic
- Memorització i esperit de síntesi.