



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA
I LA LITERATURA

CURS 2010-11

**Anàlisi dels gestos professionals
per al desenvolupament de la competència
bi-plurilingüe a l'educació infantil**

Florència Caillis-Bonet

Treball de fi de màster

Dirigit per la Dra. Montserrat Fons Esteve

Setembre de 2011

Agraïments a :

La doctora Montserrat Fons Esteve, per la direcció de la recerca, els seus consells i suggerències.

La doctora Margarida Cambra Giné que m'ha obert camí a la Universitat de Barcelona.

El doctor Joan Perera Parramon pel seu acolliment i benvolença.

Al meu marit, Lluç Bonet per la seva detinguda relectura.

Aquest treball és dedicat a en Lluç, l'Amèlia i la Judit. Sense els seus encoratjaments i la seva paciència no hagués estat possible.

Resum

L'objectiu d'aquesta memòria de màster és presentar conductes pedagògiques, des de parvulari, que permetin portar els alumnes cap a una competència bilingüe de reflexió sobre les seves dues llengües d'aprenentatge, i els seus processos d'adquisició. També, es tracta de reflexionar sobre la manera de posar aquestes competències al servei d'altres llengües, per aproximar-se a l'adquisició de competències plurilingües.

L'anàlisi de les interaccions evidencia gestos professionals. L'actuació de l'ensenyant i els seus reajustaments s'estableixen entre l'actuació lingüística i discursiva del mestre, la conducta dels continguts ensenyats i el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels alumnes. Llavors, en els seus aproximaments lingüístiques i discursives, el mestre desenvolupa gestos professionals específics.

Hem realitzat aquesta recerca des d'un punt de vista etnogràfic, amb el propòsit d'evidenciar aquesta actuació dels ensenyants. Per això, hem analitzat dades tretes de corpus d'observacions de classe de parvulari, d'extractes d'anecdotes i d'un relat d'experiències. Hem evidenciat els gestos professionals, a partir de les interaccions de la mestra, i gràcies al model de la multiagenda proposada per Bucheton. També, hem intentat classificar els que prenen en compte les marques transcòdiques dels discursos dels aprenents, en cinc gestos, sigui d'estructuració, sigui de reajustament del medi didàctic: els gestos de pilotatge, d'atmosfera, d'objecte del saber, de bastiment i de teixidura.

A més, la recerca ens ha portat a demanar-nos si existeix, a classe bilingüe, un gest professional dominant exclusiu i quina conseqüència se'n pot treure sobre l'eficiència de la construcció dels discursos dels alumnes, en la llengua meta, durant una conversa exolingüe.

Résumé

L'objectif de ce mémoire de master est de présenter des conduites pédagogiques, dès la maternelle, qui permettent d'amener l'élève à une compétence bilingue de réflexion sur ses deux langues d'apprentissage, et sur leurs processus d'acquisition. Il s'agit aussi de réfléchir sur la manière de mettre ces compétences au service d'autres langues, pour approcher l'acquisition de compétences plurilingues.

L'analyse des interactions met en évidence des gestes professionnels. L'agir enseignant et ses réajustements s'établissent entre l'agir langagier du maître, la conduite des contenus enseignés et le développement cognitif et langagier des élèves. Dans ses approches langagières, le maître développe alors des gestes professionnels spécifiques.

Nous avons réalisé cette recherche d'un point de vue ethnographique, avec l'intention de mettre en évidence cet agir enseignant. Pour cela, nous avons analysé des données extraites de corpus de classe de maternelle, d'extraits de récits d'anecdotes et d'un compte-rendu d'expériences. Nous avons mis en évidence les gestes professionnels, à partir des interactions de l'enseignante, et grâce au modèle du pluri agenda proposé par Bucheton. Nous avons essayé aussi de classer ceux qui prennent en compte les marques transcodiques des discours des apprenants, en cinq gestes, soit de structuration, soit de réajustement du milieu : les gestes de pilotage, d'atmosphère, d'objet du savoir, d'étayage et de tissage.

De plus, la recherche nous a amené à nous demander s'il existe, en classe bilingue, un geste professionnel dominant exclusif et quelle conséquence peut-on en tirer quant à l'efficacité de la construction des discours des élèves, en langue cible, au cours d'une conversation exolingue.

Resumen

Esta memoria de máster pretende presentar conductas pedagógicas, desde parvulario, que permitan llevar los alumnos hacia una competencia bilingüe de reflexión sobre las dos lenguas de aprendizaje, y sobre sus procesos de adquisición. También, se trata de reflexionar sobre la manera de poner estas competencias al servicio de otras lenguas, con el objetivo de aproximarse a la adquisición de competencias plurilingües.

El análisis de las interacciones evidencia gestos profesionales. La actuación del enseñante y sus reajustes se establecen entre la actuación lingüística y discursiva del maestro, la conducta de los contenidos enseñados y el desarrollo cognitivo y lingüístico de los alumnos. Entonces, en sus aproximaciones lingüísticas, el maestro desarrolla gestos profesionales específicos.

Hemos realizado esta investigación desde un punto de vista etnográfico, con el propósito de evidenciar esta actuación de los enseñantes. Por eso, hemos analizado datos sacados de corpus de observaciones de clase de parvulario, de extractos de anecdotarios y de un relato de experiencias. Hemos evidenciado los gestos profesionales, a partir de las interacciones de la maestra, y gracias al modelo de la multiagenda propuesta por Bucheton. También, hemos intentado clasificar los que tienen en cuenta las marcas transcódicas de los discursos de los aprendientes, en cinco gestos, sea de estructuración, sea de reajuste del medio didáctico: los gestos de pilotaje, de atmósfera, de objeto del saber, de bastimento y de tejedura.

Además, la investigación nos ha llevado a preguntarnos si existe, en clase bilingüe, un gesto profesional dominante exclusivo y qué consecuencia se puede sacar sobre la eficiencia de la construcción de los discursos de los alumnos, en la lengua meta, durante una conversación exolingüe.

Abstract

The purpose of this Master's degree is to present a pedagogical approach, implemented as of pre-school, which allows the pupil to achieve a level of bilingual competence to reflect on both languages being learned and their process of acquisition. It is also necessary to reflect on the way these skills can be applied to other languages, to achieve the acquisition of multilingual skills.

The analysis of the interactions brings to light professional gestures. The teacher's practices adjustments are implemented according to the language of the teacher, the course content and the cognitive and linguistic development of the pupils. Through different linguistic approaches, the teacher develops specific professional gestures.

We carried out this research from an ethnographical point of view with the intention of underlining this teaching practice. For that purpose, we analyzed data taken from preschool corpus, extracts of written anecdotes and a report of personal experiences. We were able to bring to light the professional gestures/practices by studying the interactions with the teacher and thanks to the model of the pluri-schedule proposed by Bucheton. We also tried to classify those who take into account the transcodic markers in the learners' speech, into five gestures, either structural or environmental: the professional gestures associated with guiding, creating an atmosphere, the object of knowledge, the encouragement and the interweaving.

Furthermore, the research brought up the question as to whether, in a bilingual class, there is an exclusive dominant professional gesture and what consequence can this have on the effectiveness of the pupils' speech, the target language, during an exolingual conversation.

Índex

Resums

Introducció

- Context general de la investigació..... 6
- Plantejament del problema a investigar.....8

1. Marc teòric

- 1.1 Els gestos professionals.....10
- 1.2 La competència bilingüe.....15
- 1.3 La competència plurilingüe.....16

2. Objectius de la recerca i preguntes d'investigació.....18

3. Metodologia

- 3.1 Opció metodològica.....19
- 3.2 Participants, característiques i context de la mostra.....21
- 3.3 Instruments i tècniques de recollida d'informacions.....23

4. Recollida i anàlisi de dades.....25

5. Discussió de resultats

- 5.1 Discussió sobre el marc teòric.....42
- 5.2 Discussió sobre la metodologia.....44
- 5.3 Discussió sobre les preguntes d'investigació.....45

Conclusió.....49

Bibliografia.....51

Apèndixs.....55

Introducció

- Context general de la investigació

Al principi del curs escolar del 1993, es varen obrir les dues primeres classes bilingües públiques català-francès a l'escola francesa en les escoles maternal Condorcet i Joan Amade del barri Sant Assisclè de Perpinyà. Aquestes classes s'emmarcaven en un paisatge legislatiu iniciat ara fa seixanta anys.

Si mirem detingudament els textos oficials del Ministeri francès d'educació pel que fa l'ensenyament de les llengües regionals, hem de prendre com a punt de partida la llei Deixonne del 1951¹ que a més d'autoritzar per primera vegada l'ensenyament de les llengües regionals estipulava: « les enseignants pourront recourir aux parlers locaux chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française ». Ara bé, des del final del segle XIX, hi havia hagut mestres isolats que havien creat mètodes en aquesta òptica comparatista com observa Bonet (2009).

La circular del 1982², que dóna un estatut d'assignatura específica a l'aprenentatge de les llengües regionals precisa ella també que « la pratique réfléchie d'une langue régionale peut améliorer le français ». La circular de 1995³, que implementa els primers textos que organitzen l'ensenyament bilingüe llengües regionals, el redueix a una dimensió patrimonial ja que insisteix sobre « la préservation d'un élément essentiel et la nécessité de maintenir l'identité culturelle à l'intérieur de la communauté nationale ». Cal esperar, la circular de 2001⁴ per veure esmentat la utilitat de l'aprenentatge de les llengües regionals en benefici de l'aprenentatge de llengües estrangeres: « tout en permettant la transmission des langues régionales, cet apprentissage conforte l'apprentissage du français et prépare les élèves à l'apprentissage d'autres langues ». S'hi fa referència també a l'adquisició de competències metalingüístiques amb un reforç de « la prise de conscience et la

¹ Loi 51-46 dite "Loi Deixonne" du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux.

² Circulaire n°82-265 du 21 juin 1982 enseignement des cultures et langues régionales.

³ Circulaire n° 95-086 du 7 avril 1995: expérimentation de l'enseignement bilingue français-langue régionale.

⁴ Circulaire n°2001-167 du 5 septembre 2001: modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.

La llei i les tres circulars varen ser editades pel Ministère de l'Education nationale [République française].

maîtrise du code oral et du code écrit des langues enseignées». Tot i que l'Estat francès continua amb la seva visió monolingüe de l'aprenentatge de les llengües, un esbós d'obertura plurilingüe es materialitza amb l'adopció el setembre de 2007 del Marc Europeu Comú de Referència per les llengües⁵. Els ensenyants de llengües han de seguir les recomanacions del Marc Europeu i acceptar de treballar per tasques en el marc d'adquisicions de competències lingüístiques, pragmàtiques i socioculturals. Tanmateix, Goullier (2005) observa que, tot i que el Marc Europeu dedica tot un capítol a aquesta competència complexa, els ensenyants de llengües estrangeres se centren essencialment sobre la llengua ensenyada i sovint fan abstracció de la competència bi-plurilingüe i bi-pluricultural que els aprenents podrien construir-se. De fet, sembla que tal com precisa Bonet (2007): «pour les langues étrangères les plus enseignées les références à la compétence plurilingue dans les programmes sont inversement proportionnelles au degré de diffusion de la langue concernée». Les llengües regionals podrien doncs jugar un paper cabdal en la construcció de la competència bi-plurilingüe dels alumnes.

D'altra banda, en els textos oficials esmentats, les orientacions pedagògiques a destinació dels ensenyants de llengües regionals apareixen de manera escassa. Només a partir de la circular del 2001, es demana a l'ensenyant bilingüe: «chaque fois qu'il le jugera opportun d'aider les enfants en reformulant correctement leur message et en leur demandant de le reprendre [...] il valorisera l'entraide mutuelle, les efforts et les réussites [...] il crée la confiance par une proximité et des stratégies appropriées à l'enseignement en langue seconde et [...] reformule discrètement pour apporter les éléments linguistiques nécessaires». Es tracta només d'ajudar els ensenyants en llur pràctica quotidiana, però, en cap moment, s'especifica com han de fer per assolir precisament els seus objectius i per fer adquirir les competències als seus alumnes.

⁵ Mise en oeuvre du Cadre Européen commun de Référence pour les langues. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale [République française], n°9 hors série du 27 septembre 2007.

- Plantejament del problema a investigar

Els ensenyants, a l'hora d'ensenyar, estableixen un contracte didàctic amb els seus alumnes, tal com ho presenta Brousseau (1996). És el que determina, explícitament d'una banda i sobretot, implícitament d'una altra banda, el que cada coetani ha de gestionar, tant pel que fa el mestre com per les adquisicions dels alumnes.

Però no és suficient ja que l'ensenyant també ha de conèixer els obstacles epistemològics inherents a la seva disciplina per, com ho especifica Charmeux (2010), recolzar-se en el que els aprenents ja saben per aprendre i intercanviar sobre el que descobreixen, senten i entenen en un inici de treball metacognitiu.

Com a mestra formadora associada a la Inspecció Acadèmica, trobo ensenyants o practicants que es posen en posició d'observadors, amb una mirada objectiva sobre la situació d'aprenentatge que els permet treure similituds i diferències en relació amb altres contextos. Tanmateix, si els ensenyants no copsen què fan en realitat dins l'aula en funció dels seus alumnes no seran capaços de tornar a produir o d'explicitar per què tal o tal situació de classe ha funcionat bé o no, i per què en aquest moment el saber és generat pels alumnes i no únicament per l'ensenyant. La meua preocupació de formadora és de guiar els ensenyants cap a una visibilitat del que fan i recolzar-ne els seus gestos professionals més eficients. Aquests gestos s'haurien de posar al servei de la construcció d'unes competències bilingües que caldrà, més endavant, desenvolupar i orientar cap a unes competències plurilingües per com ho demana Goullier (2005): «doter chaque élève de moyens nécessaires pour qu'il puisse répondre ultérieurement à des besoins nouveaux dans d'autres langues et non pas que [...] l'élève gère seul la construction de la compétence plurilingue, sur la base d'hypothèses et d'expériences plus ou moins heureuses, sans l'aide de son professeur». L'objectiu d'aquest treball de memòria de màster és doncs de mostrar conductes pedagògiques, des de la maternal, que permetin portar els alumnes cap a una competència bilingüe de reflexió conscient sobre les seves dues llengües d'aprenentatge i sobre els processos d'adquisició d'aquestes llengües. També es tracta de reflexionar sobre el mitjà de posar aquestes competències al servei d'altres llengües recolzant-ne eventualment sobre les llengües familiars en vista d'una aproximació a l'adquisició de competències plurilingües.

Realitzarem aquesta recerca des d'un punt de vista etnogràfic, tal com ho proposa Cambra (2003: 51): «expliquer le déroulement des événements, des actions et des interactions dans la classe avec la finalité de comprendre des processus et des séquences d'apprentissage ». Completarem el treball amb el propòsit d'evidenciar l'acció dels ensenyants per modelitzar-la. Per això, analitzarem dades i intentarem dibuixar gràfics de gestos professionals, que prenen en compte les marques transcòdiques que es troben dins els discursos dels aprenents per reorientar-los cap a unes competències bilingües i plurilingües.

El treball es estructurat en cinc capítols. Després de la introducció es delimita dins un primer capítol, l'estat de la qüestió o més aviat es fa referència als marcs teòrics en els quals ens movem per la nostra recerca. Al segon capítol, s'indiquen els objectius i les preguntes d'investigacions que plantejem. A continuació, en un tercer capítol, relatiu a la metodologia utilitzada, expliquem, els tipus d'investigacions escollits, les característiques de la nostra mostra i quines opcions hem triat per la recollida d'informacions. Al quart capítol hi figura la recollida i l'anàlisi de les dades. S'hi expliquen les tècniques utilitzades per la recollida i es donen els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi d'aquestes dades. Dins el capítol cinquè, discutim dels resultats tenint en compte el marc teòric exposat al primer capítol i a continuació, explicitem les conclusions de la recerca. Finalment, presentem la bibliografia emprada i els apèndixs.

1. **Marc teòrics**

En aquest capítol es tractarà de veure en quins marcs teòrics s'emmarca la nostra recerca.

1.1 Els gestos professionals

A partir del referencial de competències dels ensenyants de maternal produït pel Ministeri de l'Educació nacional⁶, Florin és la primera que esbossa en 2009 la noció de gestos professionals. Ara bé, l'autora (2009: 116) se centra sobretot en gestos emprats per sol·licitar i socialitzar els infants de cara a l'ús del llenguatge.

El mateix any, Gioux (2009: 50) analitza la postura de l'ensenyant considerant-lo com un mediador o un guia cultural capaç de reservar-se: « de temps en temps les coulisses, la mise en scène ou le rôle du souffleur ». A més, més enllà de les senzilles pràctiques del llenguatge en situació, anuncia una pragmàtica particular de les actituds dels ensenyants de maternal al servei d'una co-construcció del sentit en la micro societat que és l'aula. Per aquesta anàlisi dels fenòmens produïts pels ensenyants, Gioux (2009: 123) es recolza en la noció de « bricolage », posada de manifest per en Lévi Strauss, i sobre la noció de « braconnage » anunciada per Ricoeur. Exhorta els ensenyants a considerar les seves conductes discursives, les seves postures mentals i els seus coneixements precisos de l'infant petit en el medi escolar, amb un reconeixement de « l'agir professoral ». Proposa una praxeologia dels ensenyants en el marc d'una evolució diacrònica (progressions, programacions) i sincrònica (gestió dels grups d'alumnes) de la classe. Estableix set postures que descriuen les maneres de fer, els sabers ser i sabers fer del ensenyants de maternal :

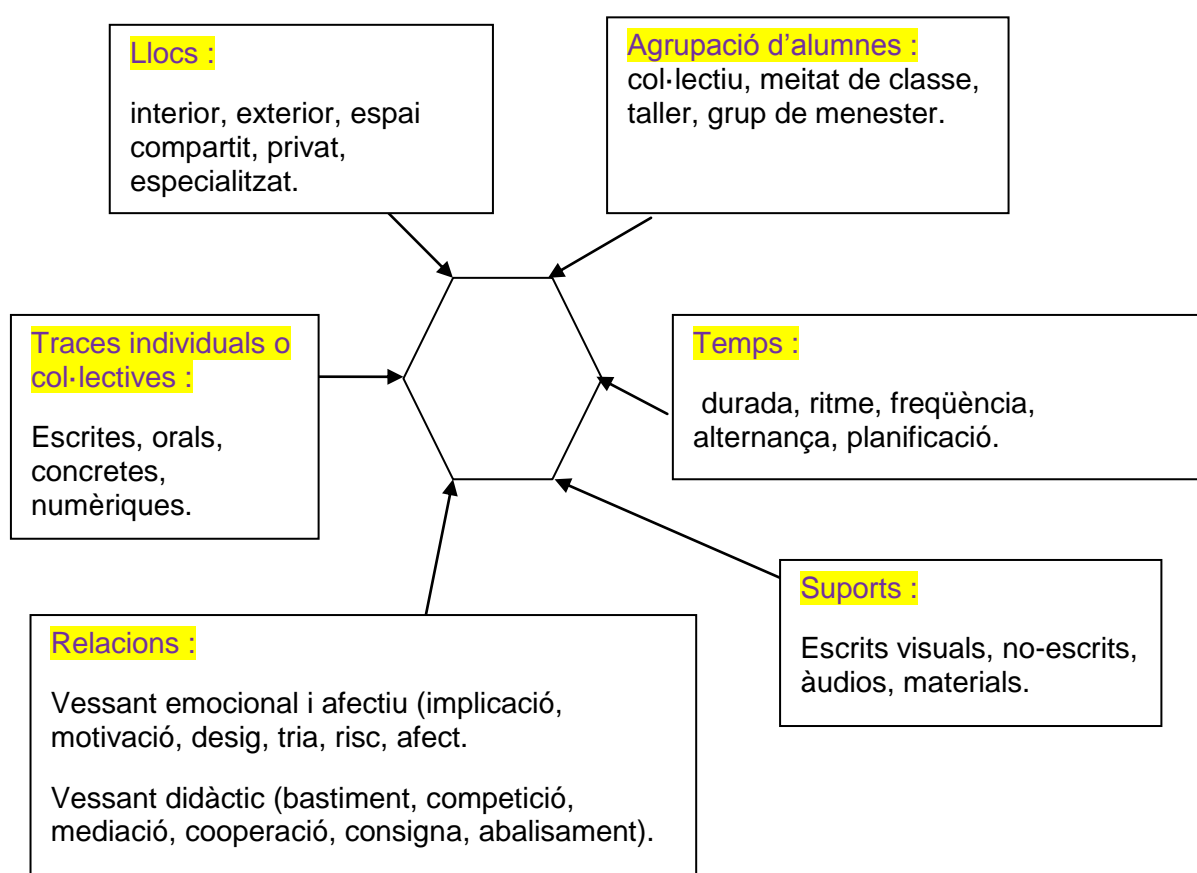
- Observar els aprenents i refrenar-se d'actuar en les sessions però explicar durant l'acció la bona actuació.
- Gestionar les preses de paraules. No privilegiar els intercanvis verticals sinó utilitzar els modelitzadors del discurs.
- Començar i acabar explícitament les sessions.
- Privilegiar el mètode inductiu per treure la regla, el codi a partir de les observacions de regularitats.

⁶ Référentiel de compétences des enseignants de maternelle, Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale [République française], n°32, du 3 septembre 2009.

- Preparar relançaments, en situacions reals, simbòliques, en la imaginació.
- Inscriure els sabers en una història en esdevenir i fer lligams entre totes les experiències.
- Establir interaccions entre els alumnes.

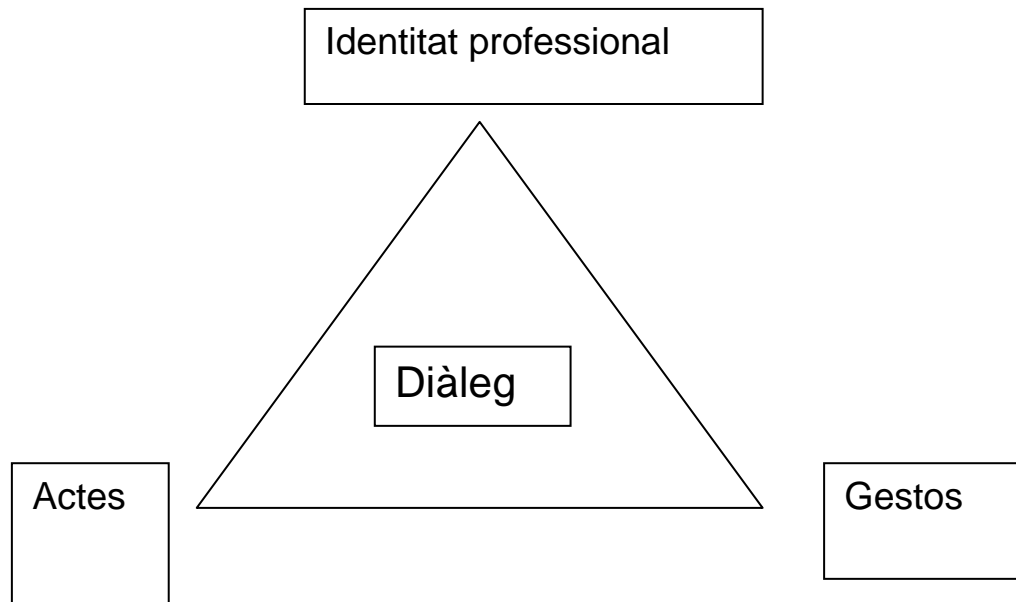
Aquestes set postures s'han d'encreuar amb sis variables de situacions de classe. Corresponen a un intent de classificació de l'estil professional dels ensenyants.

Variables de situacions de classe segons Gioux



Alin (2010), per la seva banda, veu més aviat l'expressió "gestos professionals" com a forma discursiva i codificada d'accions pericials, al si d'una pràctica culturalment i socialment identificada, i utilitzada dins el món de la recerca i no pas al servei dels ensenyants ells mateixos. Són representacions de la realitat que estableixen accions fonamentals tècniques d'una professió. Per això, proposa un esquema, per la formació de la identitat d'ensenyant, que els permet adonar-se de la circulació de

significats entre subjecte-actor i subjecte-enunciador recolzant-se sobre les teories de Peirce. Ho simbolitza de la manera següent:



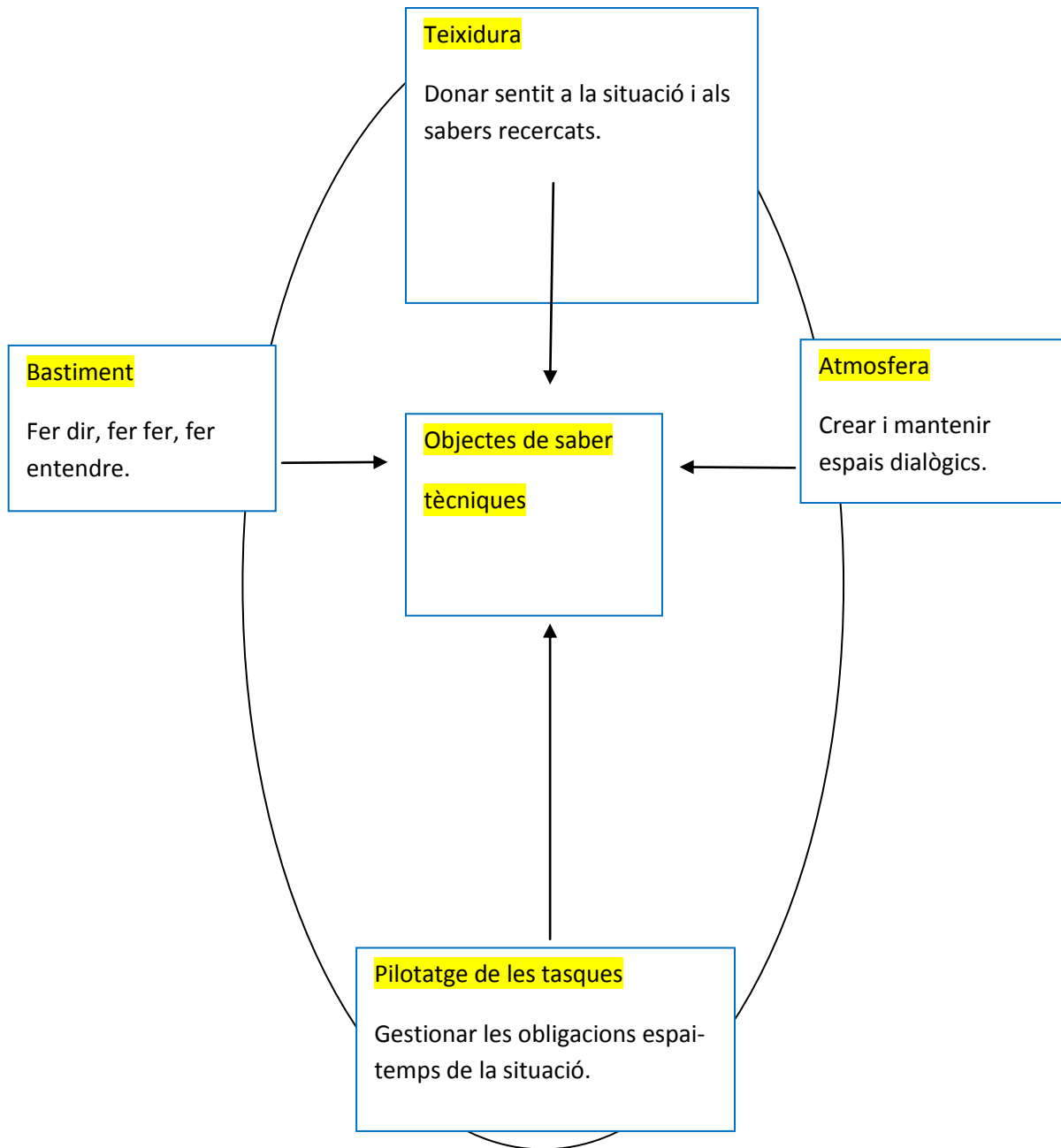
Bucheton (2008) eixampla la noció de “l’agir professional” i proposa una organització i una arquitectura d’aquests gestos perquè contribueixin a la creació d’un espai de paraula i de treball del qual s’apropriïn els alumnes. El model teòric dels gestos professionals i els seus reajustaments són en estreta relació amb l’acció lingüística i discursiva del mestre i la seva conducta amb els continguts, i amb el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels alumnes. Per Bucheton (2009: 10), són accions iniciades per l’ensenyant al curs de la seva seqüència de classe que poden prendre la forma d’actes de llenguatge, d’accions gestuals, d’expressions facials que funcionen en el cas de configuracions d’accions i no com a casos isolats. Per intentar de presentar aquest “agir enseignant” que ens fa adonar del caràcter genèric i específic de la co-activitat mestre/alumne, preconitza la utilització d’un “pluri agenda” (Bucheton, 2009: 60) per estudiar els gestos professionals des del punt de vista didàctic, en relació amb els objectes ensenyats.

El model proposat és compost de cinc macro-preocupacions que agrupen accions professionals que pot realitzar un ensenyant al curs d’una situació de classe:

- El pilotatge (“le pilotage”): l’ensenyant presenta als alumnes el treball que hauran de realitzar, instaura l’ordre, la disciplina, controla el temps i l’espai.
- El bastiment: l’ensenyant sostén l’alumne dins la seva construcció de coneixements, l’encoratja, li obre noves perspectives d’estratègies a posar en pràctica.
- El saber: coneixements a traspassar en un treball a construir amb l’alumne. És al cor de l’acció dels ensenyants.
- La teixidura (“le tissage”): l’ensenyant estableix el lligam, entre diferents esdeveniments escolars passats o que vindran, entre contextos externs o no a l’escola, entre disciplines.
- l’atmosfera (“l’atmosphère”): ambient de convivència i facilitador d’interaccions entre coetanis i entre alumnes i mestre o recentració sobre la figura de l’ensenyant en un curs de tipus magistral.

Gràcies a aquest model, Bucheton problematitza una situació d’ensenyament, interpreta situacions i proposa una modelització dels gestos professionals.

La multiagenda de preocupacions per Bucheton



1.2 La competència bilingüe

Gajo (2009: 51) escriu que moltes persones es demanen : «l'enseignement bilingue rend-il bilingue?». En efecte, la paraula “bilingüe”, pel que fa la seva etimologia, juxtaposa “dues llengües” i porta únicament sobre la dimensió lingüística. Ara bé, l'ensenyament bilingüe, com ho estipula Gajo (2009): « implique des matières qui ne sont pas prioritairement linguistiques et prend en compte [...] par ses aspects originaux, la stimulation réciproque entre savoirs linguistiques et disciplinaires ». Aquesta estimulació té com a finalitat de dotar els alumnes de competències bilingües.

Dabène (2004: 151) considera la classe de llengua com el lloc de la construcció d'una competència bilingüe socialment situada i, com Py (2004: 139) col·loca l'aprenent al cor d'aquesta competència:

L'apprenant est un bilingue en devenir. Il manifeste des efforts visant non seulement à s'approprier de nouvelles connaissances (par exemple les mots), à les structurer sous forme d'interlangue, à les rendre intelligible et acceptable aux yeux de ses interlocuteurs (représentés souvent par le professeur, à la fois destinataire et évaluateur), mais aussi à assurer l'efficacité communicative de ses énoncés.

Ara bé, no hi ha cap diferència al si de l'aprenentatge entre les competències d'un aprenent futur bilingüe i les competències d'un aprenent ja bilingüe, formen part de la mateixa família d'al·loglots confrontats a l'alteritat lingüística i a l'adquisició de les competències bilingües. Per això Alber i Py (2004: 173) proposen una primera definició:

Posséder une compétence bilingue, c'est être en mesure de créer des articulations originales entre les systèmes concernés (marquées notamment par des alternances codiques, calques, emprunts, transferts et autres marques transcodiques) et enrichir ainsi le répertoire communicatif.

Py (2004) completa i proposa abordar la competència bilingüe, d'una banda per l'organització dels coneixements lingüístics, d'una altra banda per les relacions a les normes i usos lingüístics i finalment per la presa en compte de les diverses activitats lingüístiques i discursives. D'aquesta manera, eixampla la visió de competència bilingüe com a primícia d'una competència plurilingüe. Considerem la competència bilingüe com un primer graó d'accés a la competència plurilingüe, siguin quins siguin els repertoris lingüístics dels aprenents.

1.3 La competència plurilingüe

El 1997, Coste, Moore et Zarate parlen d'una competència plurilingüe «comme un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées qui permet aux acteurs sociaux d'opérer à des degrés variables dans des langues différentes». Reivindiquen una competència dinàmica que demana als aprenents de gestionar i de tornar a modelar llur competència plurilingüe plural, en funció dels menesters i de les situacions plantejades.

Sofia Stratilaki (2008) se situa en la continuació de les recerques iniciades a partir d'aquesta primera definició i contribueix a definir, més precisament, la competència plurilingüe. Es basa sobre dos nivells distints, el nivell "macro" i el nivell "micro": «Le premier, [...] étant entendu comme une perspective de parcours d'apprentissages individuels, et le second, [...] étant envisagé dans sa réalité discursive et interactionniste des pratiques langagières plurilingues des apprenants». Aquests nivells permeten arrelar les qüestions discursives, socials i comunicatives en joc en la construcció de la competència plurilingüe. Cécile Sabatier (2008) situa aquesta competència gràcies a la co-construcció dels repertoris verbals individuals en la interacció que permeten a l'individu de gestionar, de manera descompartimentada, el seu capital lingüístic. De la mateixa manera, Danièle Moore (2005) considera que la competència plurilingüe constitueix una competència experta en l'apropiació dels sistemes lingüístics i la presenta com un potencial dinàmic individual a fomentar. Marisa Cavalli (2008) proposa laborar cap al sentit d'un plurilingüisme inclusiu que tendeix a la diversitat lingüística, el respecte, la pau i la cohesió social en el marc de finalitats educatives i opcions curriculars. És el que concretitzen, el 2010, els membres de la Divisió de les Polítiques Lingüístiques quan proposen la planificació i l'aplicació institucional dels recorreguts escolars dels aprenents, amb l'objectiu de sostenir el desenvolupament de la seva competència plurilingüe. Inscriuen l'adquisició de competències plurilingües en el marc d'un projecte d'educació plurilingüe « qui prend les deux langues de scolarisation comme base et [...] qui a une double finalité: l'acquisition de capacités et la formation de la personne». Sintetitzen els anys de recerca sobre la qüestió:

La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langues de scolarisation, régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques). Elle a pour objectif de:

- mettre en évidence les composantes langagières communes aux différents apprentissages.
- favoriser la prise de conscience des transferts possibles».

i impliquen el treball dels ensenyants

[...] De même, selon les contextes, l'adoption d'une éducation plurilingue est possible comme finalité explicite, en considérant comme un tout l'ensemble des enseignements de langue et en langue (y compris la langue de scolarisation), en favorisant une coopération étroite entre les enseignants et en donnant une importance égale à l'ouverture aux langues et aux cultures, aux compétences communicatives, à l'autonomie de l'apprenant et aux compétences transversales.

Margarida Cambra (2011) proposa, per prendre en compte aquesta competència plurilingüe, analitzar «les pràctiques discursives en situació, mitjançant activitats d'exploració participatives, obertes i significatives».

2. Objectiu de la recerca i preguntes d'investigació

Després d'una exposició dels marcs teòrics, concretarem quins són els nostres objectius de recerca i les hipòtesis que ens proposem investigar en el nostre treball.

A la part introductòria del nostre treball esmentàvem la manca de visibilitat per part dels ensenyants de llur gestos professionals i doncs la impossibilitat de servir-se'n per ajudar els seus alumnes a gestionar la construcció d'una educació lingüística i discursiva.

Pensem que aquesta educació permet augmentar i enriquir el llenguatge dels aprenents. Així, se suposa que a la classe bilingüe, l'educació lingüística i discursiva fa servir, en primer lloc, la concepció bilingüe del bilingüisme, és a dir la gestió d'un repertori compost de més d'un codi i això per finalitats comunicatives diferents. En segon lloc, aquesta educació orientada pels ensenyants pot ser considerada com les primícies de competències plurilingües dels aprenents.

Precisament, l'objectiu d'aquesta recerca és de veure si els ensenyants practiquen en llur classe gestos professionals que permeten de desenvolupar l'adquisició, pels aprenents, d'unes competències bi-plurilingües.

Les preguntes d'investigació que deriven del nostre objectiu de recerca són les següents:

- Si tenim en compte que cada ensenyant, a l'hora d'ensenyar, utilitza una sèrie de gestos professionals, podem considerar que alguns gestos són específics a l'ensenyament en classe bilingüe?
- Existeixen gestos professionals que permeten reorientar els alumnes cap a enunciats considerats com més evolucionats, en situació de classe bilingüe?
- Quins gestos professionals permetrien sostenir el desenvolupament d'una competència plurilingüe?

3. Metodologia

3.1 Opció metodològica

Seguint d'una banda el tema de la recerca i d'una altra banda els objectius específics que vull assolir, opto per la perspectiva etnogràfica ja que d'acord amb Cambra (2003) pretén interpretar la interacció que es produeix a l'aula, des de la perspectiva dels participants, de forma holística i contextualitzada.

Aquesta recerca es basa en la meva pràctica de classe amb un grup d'alumnes de parvulari (entre 3 i 6 anys) i focalitza l'atenció en les interaccions entre els aprenents i, entre els aprenents i la mestra.

Més enllà d'una senzilla observació, per comprendre l'acte didàctic, el vessant etnogràfic i l'anàlisi de la conversa em permeten recollir dades, descriure, assenyalar i interpretar el que s'observa en les interaccions.

L'anàlisi de la conversa deriva de l'etnometodologia. És a dir que quan es fa una recerca, s'interpreta el significat de les accions que realitzen unes persones i el pensament que aquestes persones tenen del que fan, d'un punt de vista etnogràfic, com ho apunta Palou (2008: 113): «l'investigador vol accedir a través de l'observació directa i de les manifestacions dels actors a un coneixement que aquests posseeixen».

En el marc de la recerca etnogràfica, l'anàlisi de la conversa consisteix en descobrir l'estructura de la parla en funcionament. Aquesta parla es construeix entre els participants i s'articula en torns de paraules.

Si la paraula "conversa" significa, en el seu sentit estricte, un intercanvi informal entre persones, es parla més aviat d'interaccions en el marc de la recerca etnogràfica aplicada a l'escola. Les interaccions suposen que les persones de l'intercanvi es troben reunides i actuen juntes sobre la realitat, en una co-construcció del missatge a produir. Kerbrat-Orrechioni (2005) nota que les persones intercanvien discursos i canvien intercanviant en el marc de negociacions que tenen lloc a l'interior de formes particulars de discursos. Kerbrat-Orechioni parla també de discursos en interacció (2005: 14):

Par "discours-en-interaction", on désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière.

En aquest sentit, Traverso (1999) ens proposa una anàlisi longitudinal, amb l'objectiu d'observar el desenvolupament d'una interacció i de descriure seqüències i observació d'encadenaments d'actes. Aquest tipus d'anàlisi permet de fer aparèixer les diverses funcions dels actes de parla. En aquests actes, com ho especifica Bassols (2000), la llengua emergeix en el procés comunicatiu, gràcies a la recollida de les estratègies que es despleguen en una conversa.

Per descriure aquests actes de llenguatge i d'enunciació, Kerbrat-Orecchioni (2005) parteix de la lingüística interaccionista. Pensa que cada discurs és una construcció interactiva, entre unes quantes persones, dialògica i col·laborativa. Ja que la recerca etnogràfica cerca a entendre el que es passa en els actes de parla contextualitzats, Kerbrat-Orecchioni despassa una senzilla descripció de les interaccions per cercar-hi regularitats i descobrir-hi fenòmens reproductibles. Per això, proposa eines conceptuals i regles conversacionals per descriure les interaccions. Es tracta de posar en relació marcadors lingüístics amb marcadors semiòtics o contextuals, per estudiar els factors en joc en el discurs de la interacció (Kerbrat-orrechioni, 2005: 57):

Les règles viennent grossir les rangs de la "compétence communicative" des sujets, c'est à dire qu'elles constituent autant de "ressources" qu'ils mobilisent dès lors qu'ils se trouvent engagés dans une interaction quelconque.

L'estructura de la conversa es basa en un sistema d'alternança de torns de paraula. Existeixen mecanismes que articulen moviments complementaris a l'interior d'una seqüència d'interaccions, que regeixen els torns de paraules i que permeten analitzar-los com ho proposa Py (1990: pp81-88):

Un mouvement d'auto structuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant un étage dans la formulation d'un message et un mouvement d'hétéro structuration par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement, de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable.

En la investigació qualitativa que proposo, interactuo amb els meus alumnes. Es tracta d'una observació i interpretació de les interaccions dels alumnes en llur medi ecològic escolar natural: l'aula, a propòsit d'una sessió de ciències. Analitzaré, en primer, aquest corpus. Serà una part important de les meves dades però no l'única.

Presentaré també extractes de filmacions realitzades amb el mateix grup d'alumnes, el mateix any (2011) o l'any anterior (2010). Es tracten de sessions d'estructuració de la llengua o d'una sessió de literatura. A més, per a alguna descripció, em recolzaré

sobre un extracte del meu relat d'experiències i sobre un extracte de l'anecdotalari d'interaccions amb reformulacions per part de la mestra, en un intent d'estructurar la llengua meta: el català per confirmar o refutar les meves hipòtesis. He optat també per retranscriure un extracte, tret d'un anecdotalari, d'interaccions entre alumnes i la mestra, i entre alumnes entre ells, a propòsit d'activitats metacognitives que posen de manifest opacitats o transparències entre les llengües per afavorir competències plurilingües.

3.2 Participants, característiques i context de la mostra

El quadre següent mostra els noms, la procedència familiar, els anys d'estudis del català i les edats dels participants al moment de la gravació. Per facilitat, s'ha conservat el nom dels infants així com el de la mestra.

| Nom i característiques lingüístiques dels participants | Edat i temps d'aprenentatge de la llengua catalana a l'escola |
|--|--|
| <p>Noémie</p> <p>És de família catalana però únicament els avis paterns saben parlar el català i no l'utilitzen amb l'infant.</p> | <p>4 anys i 10 mesos</p> <p>2 anys i 2 mesos d'aprenentatge del català</p> |
| <p>Carla</p> <p>És de família catalana però no sent el català a casa. Tanmateix, la seva família l'inicia a la cultura catalana participant a fomenets i ensenyant-li la sardana i altres ballets.</p> | <p>5 anys</p> <p>2 any i 2 mesos d'aprenentatge del català</p> |
| <p>Estebe</p> <p>No és de família catalana però als seus pares sempre els ha agradat la llengua catalana i és per això que han posat al seu fill un nom català. No han triat l'ortografia catalana ja que pensaven que la gent</p> | <p>5 anys i 3 mesos</p> <p>2 any i 2 mesos d'aprenentatge del català</p> |

| | |
|---|--|
| pronunciarien la [v] a la francesa. | |
| Martin No és de família catalana, però té la seva germana gran en una classe bilingüe català-francès com ell tot i que els seus pares no es preocupen de l'ensenyament en català que rep el nen. | 5 anys i 3 mesos 2 anys i 2 mesos d'aprenentatge del català |
| Florència-mestra És de família catalana. Ha sentit sempre el català a casa però és a l'institut que l'ha après veritablement i a la universitat. Fa 17 anys que és la mestra d'aquesta classe. | 41 anys |

Aquests alumnes pertanyen a una escola que es compon de quatre classes, i és situada en un barri de Perpinyà amb un nivell social mitjanament baix. Només una de les classes d'aquesta escola és bilingüe. És una classe vertical, és a dir que dins la mateixa classe trobem 6 infants de 3 anys (petits-P3), 16 infants de 4 anys (mitjans-P4) i 4 infants de 5 anys (grans-P5). Aquests alumnes segueixen un ensenyament del català compartit amb el francès (circular de 2001)⁷. Els alumnes que hem triat per la mostra tenen com a mínim dos anys d'ensenyament bilingüe francès-català. Podran seguir l'ensenyament bilingüe, iniciat a la maternal, en l'escola primària del barri en la qual s'hi troben també alumnes de dues classes bilingües de dues altres escoles maternal del mateix barri (escola Condorcet i escola d'Alembert).

El recull de les dades s'ha fet en la part alta de la classe. Es presenta com un racó separat de la resta de la classe, en un altell, en el qual els alumnes són assentats sobre bancs que formen una U i són de cara a la mestra. Les places dels alumnes als bancs no són predeterminades. Només un banc més petit es troba al mig de la U, i és reservat als infants més petits de la classe, els de P3. Considero que la descripció del context, tal com ho explica Cambra (2003) pot ajudar l'anàlisi:

⁷ Circulaire n°2001-167 du 5 septembre 2001, Ministère de l'Education nationale [République française]: modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire. Vegeu introducció.

Le contexte de la classe détermine une certaine structuration de l'interaction, un certain sens illocutoire des actes, un certain système d'alternance des tours, une prise en compte de l'interlocuteur en tant que personne et en tant que rôle institutionnel.

3.3 Instruments i tècniques de recollida d'informacions

Per recollir les dades de les converses, s'ha filmat utilitzant una càmera de vídeo CANON HD-CMOS per les gravacions.

La gravació de les interaccions per la recerca va tenir lloc en l'altell de l'aula amb un grup reduït d'alumnes: 5 alumnes de gran secció i 6 alumnes de mitjana secció. He optat de retranscriure, en adequació amb l'objectiu de la recerca, el moment en el qual el grup d'infants de gran secció (futurs emetors) intenten de posar-se d'acord sobre el que hauran de dir, més endavant, a un grup d'infants més petits de la classe (futurs receptors) ja que a la tarda, al moment de la filmació, aquests són al dormitori.

La transcripció de les dades s'ha fet amb el programa CLAN (Computerized Language ANalysis) transcrit amb el format CHILDES (Child Language Datata Exchange System).

@Begin

@Languages: French, Catalan

@Participants: NOE Noémie Children, CAR Carla Children, MAR Martin Children, EST Estebe Children, MES Florència Teacher e Investigator

@Birth of NOE: 21-DES-2005

@Birth of CAR: 23-OCT-2005

@Birth of MAR: 30-JUL-2005

@Birth of EST: 14-JUL-2005

@Birth of FLO: 10-OCT-1969

@Date: 05-NOV-2010

@Coder: FLO

@Location: Perpignan-France

@Situation: part de l'aula

@Activities: els alumnes preparen el que hauran de dir a d'altres alumnes més petits, per fer-los realitzar una experiència amb aigua.

@Length of recording: 3mn.

@Comment: L1 (llengua materna) és el francès i la L2 (llengua d'ensenyament en part) és el català

3. Recollida i anàlisi de dades

De totes les dades recollides, s'ha escollit primer fer l'anàlisi d'una sessió de classe representativa de la construcció de la llengua catalana, entre alumnes i jo mateixa. Aquesta sessió dura 3 minuts i he volgut analitzar les interaccions des de l'inici fins a la fi per tenir una idea de la construcció del discurs i del seu desenvolupament. La sessió s'emmarca en una seqüència de descoberta del món tal com ho preconitzen els programes d'ensenyament de l'escola primària⁸. En la sessió escollida, els alumnes han d'aprendre a dir les coses de la manera més intel·ligible possible i més pròxima de la llengua catalana per mostrar i fer realitzar, un altre dia, l'experiència als petits (P3) de la classe. En aquesta sessió de llengua, es demana als infants, d'una banda de produir un text oral amb injunció i d'una altra banda, de tornar a mobilitzar llurs coneixements científics. Es tracta també d'assentar els conceptes de flotabilitat o de no flotabilitat dels objectes que els alumnes han experimentat en una sessió anterior utilitzant, però, la llengua francesa. Uns quants dies abans, havien realitzat experiències per comprovar quins materials flotaven i quins s'enfonsaven. Havien realitzat una classificació dels objectes, en funció de llur matèria i de cara a la seva flotabilitat. Aquestes experiències s'havien realitzat en francès ja que per preparar la classe, em serveixo del concepte de macroalternances⁹, i en funció del nivell cognitiu exigint per l'activitat i de la seva més o menys contextualització, decideixo segons Cummins (2002) fer una sessió de la seqüència en francès i l'altra en català. Això permet que nocions iniciades en una llengua siguin reutilitzades en l'altra llengua i facilita l'enriquiment del nou concepte.

En aquesta sessió, ens situem en una comunicació exolingüe en la qual la construcció de l'enunciat final portarà, a la vegada, sobre sabers-fer i sobre nocions. La mestra i els alumnes són lligats per un contracte didàctic en el qual els alumnes saben que han de practicar la llengua catalana, però també saben que es poden recolzar sobre la llengua francesa, ja que la mestra posseeix també aquesta llengua com a altra llengua de comunicació. Aquesta situació permet estudiar les traces dels dos sistemes lingüístics que coexisten en la sessió i permet analitzar com els alumnes passen de l'un a l'altre.

⁸ Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, numéro hors-série, Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale [République française] du 19 juin 2008.

⁹ Quan esmento el concepte de macroalternances vull dir, segons Duverger (2005), que es tracta d'alternances de llengües didàcticament previstes per l'ensenyant. Quan l'ensenyant elabora una seqüència, preveu quina sessió de la seva seqüència serà en català i quina serà en francès.

En acord amb les tasques demanades en els programes de llengües regionals per l'escola primària segons el Marc Europeu Comú de referència per les llengües¹⁰, la sessió correspon a la competència “entendre, reaccionar i parlar en interacció”, a propòsit del gènere discursiu o sigui el relat d'experiència. L'activitat de comunicació lingüística proposada en el marc de la disciplina “Descoberta de la matèria” permet adquirir la competència gramatical de l'ús del verb defectiu “caldre”.

Tot seguit, reproduïm el quadre d'anàlisi del desenvolupament dels torns de paraula, en una conducta discursiva poligestionada, amb co-construcció d'una explicació que beneficiarà a un interlocutor absent oralment (de la construcció) fins a l'últim torn, però, tanmateix present físicament. A continuació, classificarem i comentarem, l'actuació de la mestra en el corpus pel que fa als gestos professionals, gràcies a la multiagenda de Bucheton.¹¹

| Transcripció de la conversa | Anàlisi dels torns de paraula |
|---|--|
| <p>1*MES: bé, Martin <què diràs als pitits@d>, [/] què els diràs als pitits, què caldrà fer aqueixa tarda, què els hi diràs?¹²</p> | <p>És l'obertura de l'espai de la interacció amb una intervenció amb dos moviments. La mestra comença la sessió donant el tema de l'activitat, i al mateix moment, selecciona el locutor. Sol·licita un infant per veure si es recorda del que caldrà dir als petits, per explicar l'experiència que varen viure un dia abans i en una altra llengua. També, vol saber si aquest infant és capaç de transferir en català el concepte de flotabilitat experimentat i viscut inicialment en francès.</p> <p>La mestra inicia la pregunta en acord amb el contracte didàctic de la sessió.</p> <p>Hi ha un <i>imput</i> en català de part de la mestra que seria fins i tot un <i>intake</i> ja que té una intenció ben precisa començant per</p> |

¹⁰ Mise en oeuvre du Cadre Européen Commun de référence pour les langues. Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale [République française], n°9 hors série du 27 septembre 2007.

¹¹ Vegeu capítol 2.

¹² Ús de dialectalismes morfològics i sintàctics del català septentrional o girs propis del català oral.

| | |
|--|---|
| | <p>aquest infant. El vol reconèixer com a interlocutor potencial de la interacció i li vol implícitament anunciar la seva confiança en els enunciat futur que produirà.</p> |
| <p>2*MAR: On devra mettre dans l'aquarium [:= haurem de posar a dins de l'aquari] [?] +// www.</p> | <p>L'<i>output</i> de l'alumne és molt decebedor ja que si sap el que s'haurà de fer, no intenta gens de dir-ho en llengua meta. La mestra ha pogut verificar únicament l'adquisició de la noció.</p> |
| <p>3*MES: <com ho ha dit>, com ho ha dit la Carla ?</p> | <p>La mestra assenyala l'infant en qüestió amb la mà, perquè sap que coneix la paraula, li sembla que la diu en veu molt baixeta i la convida a expressar-se en veu alta. La mestra distribueix la paraula entre els seus alumnes.</p> |
| <p>4*CAR: l'aquari www.</p> | <p>Hi ha heteroreparació de la interacció precedent ja que es fa una reparació de la paraula cercada. Aquesta reparació és feta per un altre infant que és sol·licitat per la mestra per participar a les interaccions. Veurem més endavant que aquest infant, sol·licitat en un primer temps, agafarà la paraula espontàniament, una altra vegada.</p> |
| <p>5*CAR: www.</p> | <p>Hi ha molt de soroll dins la classe i l'infant té dificultats a expressar-se degut a la presència d'una nena pertorbadora, hiperactiva.</p> |
| <p>6*CAR: vull pren [*] l'aquari, posem aigua, prene [*] un objecte</p> | <p>Es tracta d'autoestructuració de part de la Carla que intenta donar la resposta a la mestra.</p> <p>L'infant hauria hagut de posar una altra terminació al verb en funció del seu</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>l'infant es recorda que en català, en un enunciat d'aquest tipus, la preposició [en] en francès s'ha de traduir per [de] en català.</p> <p>L'alternança de codis és al servei de la construcció metacognitiva i nocional (ciències) de l'infant.</p> <p>A nivell fonològic, en Martin pronuncia la paraula [un] amb fonètica catalana. Transposa el so francès [y]. Es nota que la consciència lingüística de l'infant és en marxa.</p> |
| 9*MES: un tap, Martin digues-m'ho@d [*] què posaràs tu ? | <p>L'al·locució del torn és feta gràcies a gests i mirada amb moviments cinètics.</p> <p>La mestra fa una heteroestructuració. Comença el seu acte de parla per la paraula correcta (reparació) i demana a l'infant d'integrar aquesta reparació.</p> |
| 10*MAR: un tap | <p>En un inici d'autoestructuració, Martin incorpora la paraula al seu enunciat però no va més enllà.</p> |
| 11*MES: # um@o # posem +// | <p>Hi ha utilització d'elements paralingüístics per un assentiment. La mestra reformula i espera que un infant acabarà la seva frase. Comença la frase, i amb una entonació ascendent, sol·licita els infants perquè la continuïn.</p> <p>Al llarg de tota la interacció, la mestra rectifica, ratifica i distribueix la paraula en funció dels infants.</p> |
| 12*CAR: <un tap> [<] . | <p>Carla s'autoselecciona per donar la resposta.</p> |

| | |
|--|--|
| | |
| 13*MAR: <un tap> [<] . | <p>Gràcies a l'<i>output</i> d'un infant i a l'<i>imput</i> de la mestra, Martin ha avaluat el que sabia dir de cara al que volia dir i ha acceptat que un altre infant agafi la paraula per contribuir a la gestió de l'objecte lingüístic en curs.</p> <p>La mestra s'adona que els alumnes no són encara capaços d'enunciar la frase completa i amb la forma gramatical correcta que hauran de dir als petits, per a la realització de l'experiència.</p> |
| 14*MAR: ça flotte@s [:=f flota] . *MAR: xxx | L'infant canvia de llengua tot i que ha entès el concepte de flotabilitat amb un objecte de plàstic. |
| 15*MES: no podeu parlar tots a l'encop@d [!] | És un acte il·locutiü ja que la mestra parla fort i s'exclama. Vol recordar les regles del joc que cal seguir per parlar. Com per exemple: aixecar el dit i esperar el seu torn de paraula. Ho fa de manera implícita, anunciant el que molesta (el soroll) i fent la suposició que els alumnes que ja tenen el costum de funcionar dins la classe amb torns de paraules ben definits, acabaran per regular llur comportament. |
| 16*MAR: el que s'enfonsa | El saber dels infants és tornat a mobilitzar en un enunciat curt que no necessita operacions cognitives elaborades. |
| 17*MES: el que s'enfonsa [/] | És un acte perlocutiü ja que la mestra fa el que diu. Mostra amb el dit el fons de l'aquari, al mateix temps que parla. Torna a repetir la resposta que era correcta per assentar la bona formulació i per mostrar que correspon |

| | |
|--|--|
| | al que s'esperava. D'aquesta manera, avalua de manera positiva el que s'ha dit. |
| 18*MAR: i flota | És un primer nivell d'elaboració del concepte de part de l'infant. |
| 19*MES: i el que flota [///] | Dins un acte il·locutiü, la mestra assenyala amb la mà a on s'ha de trobar, en l'aquari, el tap quan flota. És ella que manipula el material que els infants de gran secció hauran de servir-se a l'hora d'explicar l'experiència, als petits de la classe. |
| 20*MES: Noémie què explicaràs tu als petits? | La mestra, segons un principi de cooperació, demana la mateixa tasca a un altre infant per fer avançar la conversa i deixar l'oportunitat a altres infants de copsar el missatge i apropiar-se'l. Manté la conversa cap a la realització de l'objectiu final de la tasca demanada als alumnes. |
| 21*NOE: j'expliquerai@s [:=f explicaré] que www. | La mestra no corregeix, deixa a l'alumne el temps de prendre consciència de la diferència entre la seva llengua i la llengua meta. L'infant ha tornat a agafar el mateix verb que ha utilitzat l'ensenyant, tanmateix canvia de llengua. |
| 22*MES : primer cal+//#. | És un enunciat explícit de sol·licitació en català. La mestra fa el gest acompanyant el que podria dir l'infant per tornar a iniciar, metòdicament, el discurs del relat d'experiència que es demana. |
| 23*NOE : posar aigua i après je @ s[:f després] pren [*] un tap i # | <p><i>“Je prends “un tap”=”agafó o prenc un tap.”</i></p> <p>L'infant fa un error de conjugació però acaba igualment la frase i dona la seva aportació a la construcció del discurs. Ho intenta fer en</p> |

| | |
|--|--|
| | la llengua meta. La utilització de l'alternança còdica permet mantenir la comunicació i facilita la producció entre coetanis. Per això, aquí tampoc la mestra no corregeix la llengua. |
| 24*MES: i doncs mirem si [!] | Utilitzant entonació i elements prosòdics, la mestra aconsegueix una sol·licitació amb pre enunciació de la resposta (enunciat explícit de sol·licitació en català amb inici de resposta). Té una actitud d'ajuda perquè vol que la seva alumna, en principi amb dificultats d'expressió, arribi a donar la paraula necessària a la construcció del discurs que cal utilitzar per fer l'explicació de l'experiència. |
| 25*NOE: flota # | L'infant reeix a trobar el verb adequat. |
| 26*MES: si [!] | Amb el "s", la mestra regula els torns. Tot fent un gest, la mestra assenteix el que acaba de dir l'alumna i l'encoratja i la convida a continuar el seu enunciat. |
| 27*NOE: s'enfonsa | Co-construcció del discurs entre la Noémie i la mestra. |
| 28*MES: molt bé si flota o si s'enfonsa [//] i tu Estebe què explicaràs als pitits ?@d | Ens trobem amb una bifocalització entre les formes lingüístiques i la comprensió del concepte. La mestra reformula l'enunciat i reorienta el diàleg cap a un altre infant. |
| 29*EST: posem aigua dins l'aquari, hi posem el tap i mirem si s'enfonsa o si flota | Reacció experta de l'alumne que torna a prendre els enunciats precedents i els exposa en un sol torn de paraula. S'ha arribat, d'una banda, a un acord sobre la |

| | |
|---|---|
| | <p>formulació més adient per fer-se entendre dels petits i, d'una altra banda, a un altre nivell de conceptualització.</p> |
| <p>30*MES: perfecte [!] Estebe molt bé</p> | <p>És un acte afalagador. Hi ha una valoració de l'enunciat lingüístic de l'alumne. La mestra reconeix i acredita amb el "molt bé" l'alumne i suposa que serà capaç de mobilitzar el seu enunciat perquè esdevingui un enunciat lingüístic, a l'hora de fer l'explicació de l'experiència al davant dels petits de la classe. És un enunciat amb una llengua correcta i que pertany al tipus de discurs adequat per fer realitzar l'experiència.</p> <p>És una forma d'avaluació del llenguatge i de la llengua de l'infant ja que ha d'assolir la competència (present en els programes oficials francesos) "<i>formuler en se faisant comprendre, une description ou une question</i>"¹³ i que utilitza la llengua catalana per fer-ho.</p> <p>La mestra tanca la sessió ja que s'ha dut a terme l'objectiu.</p> |

En el corpus precedent, la mestra ha intervingut 14 vegades sobre 30 interaccions. Ha utilitzat diversos gestos professionals d'estructuració del medi didàctic i diversos gestos de reajustament de cara al desenvolupament de la situació. Analitzarem les interaccions de la mestra a partir de la multiagenda proposada per Bucheton. D'acord amb aquesta autora, classificarem els gestos en cinc categories: el pilotatge, l'atmosfera, l'objecte de saber, el bastiment i la teixidura. Afegirem per cada categoria

¹³ Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale [République française], Juin 2008.

de gestos professionals, exemples exteriors al corpus¹⁴ provinents d'anecdòtics, uns altres trets de filmacions d'interaccions alumne-mestra a propòsit d'estructuració d'altres continguts i un darrer recollit en un relat d'experiència.

El gest de pilotatge

El gest de pilotatge consisteix a gestionar els constreyniments que es refereixen a l'espai i al temps de la situació.

Quan la mestra esmenta: *aqueixa tarda* (1), situa el temps de l'activitat amb un pilotatge temporal. S'assegura que els infants entenguin que han d'assolir la tasca demanada a l'inici de la tarda, i no més tard, si volen proposar l'experiència als petits durant la tarda, quan aquests s'aixecaran del dormitori. De la mateixa manera, diu: *no podeu parlar tots a l'encop* (15). Aquí, la mestra recorda les regles de vida de la classe. Veu que el temps avança i vol acabar a una certa hora. Per això, regula la situació de comunicació amb un pilotatge que instaura ordre i disciplina.

De la mateixa manera, en els dos exemples més avall, la mestra pilota el desenvolupament de l'activitat.

Exemple 1

La mestra vol avaluar la comprensió d'una història que ha explicat fa uns quants dies als alumnes. A l'inici de la conversa entre un alumne i la mestra, diu: *Endavant, Estebe, en primer, te'n vas a provar de nos explicar l'història d'en Patufet* (variant rossellonesa per: *explicar-nos la història*). La mestra gestiona la situació explicitant a l'alumne l'escenari de la sessió.

Exemple 2

Uns quants dies abans, la mestra ha presentat als alumnes un joc de dau. Uns quants dies després vol que juguin sols. En una conversa entre alumnes i la mestra a propòsit d'aquest joc, la mestra localitza el lloc a on a de seure l'alumne:

Mestra: *Per començar, hi ha un gran que prendrà la meva plaça.*

El gest d'atmosfera o d'ambientació

¹⁴Per diferenciar, aquests exemples dels del corpus precedent, es trobaran en el text emmarcats i la seva relació de protocols notificada a l'apèndix.

El gest d'atmosfera o d'ambientació juga un paper en l'allistament dels alumnes de cara a la tasca. És el cas, per exemple, quan la mestra sol·licita un infant, cridant-lo pel seu nom, per introduir el treball escolar: *Bé, Martin, què diràs als pitits* (1), i *Noémie què explicaràs tu als pitits?* (20) I *tu Estebe què explicaràs als pitits ?* (28). La mestra crea i manté espais dialògics recordant la jugada de la co-construcció del discurs. També, vol assegurar-se que els alumnes han identificat l'interlocutor futur (els petits), absents de l'aula en aquest moment.

La utilització de la variant rossellonesa: *els pitits* (1) i *als pitits* (28) facilita un ambient de convivència més calorós entre la mestra i els alumnes ja que per alguns recorda el parlar dels seus avis.

Aquesta noció d'atmosfera és imprescindible a l'ambientació de la classe i pot arribar fins i tot a fer fracassar l'ensenyament si s'oblida. Si la mestra descuida el context en el qual ensenya, i no proporciona un clima tranquil·litzador, llavors no pot crear l'ambientació idònia al seu ensenyament. Recordo la meua classe entre els anys 1996 i 1998:

Exemple 3

Extracte d'un relat de vida d'ensenyant amb descripció de l'experiència

Pour les enfants de deux à trois ans un problème affectif apparaît. Ils ont tendance à aller vers l'enseignante de français ou vers l'aide maternelle (ATSEM). Cette personne qui travaille uniquement avec mes deux classes ne connaît pas encore assez la langue catalane et s'autorise des phrases en français avec les enfants. En fait, nous faisons vivre aux petits deux ruptures : celle de l'entrée à l'école et celle de l'entrée dans une autre langue, inconnue, alors qu'ils sont en pleine émergence de la construction autonome de leur langue maternelle. Les apprentissages en catalan sont alors trop déstabilisants pour l'enfant car la langue 2 lui est extérieure et pratiquement sans aucun enracinement socio affectif, comme souligne Dabène (1991: 103-109).

El gest sobre l'objecte de saber

El gest professional que actua sobre l'objecte de saber és un gest que tendeix a la conceptualització del saber.

Per assentar la conceptualització, la mestra insisteix sobre el nom de l'objecte *tap* (9) i *aquari* (4) perquè considera que anomenar els objectes pot ajudar a la realització de l'experiència i per això demana als infants de reformular el lèxic adient. Aquest principi recolza en Vigotski (1934):

Au moment de l'assimilation d'un mot nouveau, le processus de développement du concept correspondant, loin de s'achever, ne fait que commencer. Lors de l'assimilation initiale le nouveau mot est non pas au terme de son développement mais au début, c'est toujours un mot immature. Le développement interne progressif de sa signification entraîne en même temps la maturation du mot lui-même. »

La mestra té preocupacions didàctiques, vol instal·lar tècniques, per això repeteix enunciats: *el que s'enfonsa* (17), completa: *i el que flota* (19) o reformula: *si flota o si s'enfonsa* (28). La seva finalitat és fer co-construir un objecte de saber referent a un grup d'alumnes: el gènere discursiu del relat d'experiències. La mestra té una doble preocupació, d'una banda sobre el fons i de l'altra banda sobre la forma.

Exemple 4

És tracta d'un cartell elaborat pels infants i la mestra a mesura que s'encontren en les seqüències de classe particularitats remarcables sobre les llengües. La mestra ha volgut treballar sobre diferents maneres de dir "bon dia" i vol fer remarcar als infants les semblances entre les llengües de la mateixa família.

Exemple 5

Per jugar, s'ha de tirar daus en els quals hi han colors. En funció dels colors sortejats es pot prendre els caramels en els quals es troben els colors:

Mestra (mostra la seva cadira): *Shadine, què ha de fer el que és aquí?*

Shadine: *Tirar el dau.*

A propòsit d'aquest joc dels caramels, la mestra aquí també instal·la tècniques necessàries a la realització del joc i sobretot s'assegura de la coneixença del verb "tirar" indispensable a les futures interaccions entre infants.

El gest de bastiment

És el que l'ensenyant fa amb els seus alumnes per acompanyar-los en llurs aprenentatges i en la posada en plaça de conductes propícies, tal com ho escriu Bruner (1987). És un concepte molt lligat a la noció de zona pròxima de desenvolupament iniciada per Vigotski (1934):

L'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

L'ensenyant ajuda l'alumne a entendre: *com ho ha dit, com ho ha dit la Carla?* (3), el motiva: *Noémie què explicaràs tu als petits* (20), li dóna coratge: *sí* (26), i el sosté en l'adquisició de coneixements: *i doncs mirem si* (24). Es tracta d'un gest de reajustament en l'acció.

En (7), (17), i (19), la mestra utilitza moviments cinètics per ajudar els seus alumnes a imaginar l'experiència a fer als petits. Per això, mostra amb els objectes i els gestos que caldrà fer, però aquí sense l'aigua.

En (22) i (26), la mestra usa del silenci per orientar el discurs dels seus alumnes.

La mestra sosté la Noémie: *sí* (26) i li demana implícitament de complexificar la seva frase afegint un verb, ja que la mestra pensa que són els dos verbs imprescindibles a la realització de l'experiència.

Entre els torns de paraula (21) i (23), no hi ha correcció explícita de la llengua. La mestra fa confiança als alumnes i no vol tallar el ritme. És un gest de "deixar córrer", implícit pels alumnes, però explícit pel mestre. S'assembla, aquí també, al concepte de la zona pròxima de desenvolupament iniciada per Vigotski. La mestra aposta que al cap d'un moment, hi haurà interaccions, i el concepte i la formulació és construiran.

Exemple 6

Abans de jugar al joc dels caramels, la mestra recorda les estratègies i els procediments que els alumnes necessitaran per jugar sols. Vol ajudar l'infant a organitzar-se per jugar.

Els daus a tirar comporten un color diferent sobre cada costat. Els alumnes poden tirar un, dos o tres daus segons llur capacitat. Els caramels també comporten un, dos o tres colors:

Mestra: *Posem la safata, després els caramels, així és com una petita carpeta per fer el joc. I vos recordi que comenceu a posar ple de caramels sobre aquesta safata i aqueixos caramels, què tenen?*

Elise: Dos colors

Mestra: O bé

Martí: tres o 1.

El gest de teixidura

La mestra reorienta el diàleg actuant sobre la situació de comunicació: *com ho ha dit la Carla* (3). Recorda les estratègies i els procediments abans de realitzar la tasca: *um posem* (11), *primer cal* (22). Es tracta d'un treball de metacognició.

La mestra reprèn de manera freqüent els propòsits dels alumnes per tornar-los a enviar: *el que s'enfonsa* (17), *i el que flota* (19), *molt bé si flota o s'enfonsa* (28).

L'alumne comença la interacció en francès: *j'expliquerai que* (21). La mestra es veu obligada de recordar-li la conducta discursiva de la situació de comunicació. En compte de demanar-li d'expressar-se en català, la mestra prefereix iniciar l'explicació de l'experiència en la llengua meta. Vol recordar a l'alumne les interaccions que han tingut lloc en primer i en les qual trobarà la formulació que cerca.

La utilització de la paraula "*primer*" és doble: *Primer cal* (22). Fa referència a l'ordre de les interaccions en la sessió i a l'ordre de les fases de l'experiència. És una ajuda per tornar a formular l'ordre de les tasques.

La mestra sosté la tasca cognitiva demanada a Noémie actuant sobre la seva conducta discursiva: *i doncs mirem si* (24). És la mateixa cosa quan la mestra convida Noémie a continuar la frase: *sí* (26). Es tracta d'una co-construcció entre la mestra i l'alumna en la qual la mestra ajuda Noémie a entendre la continuïtat cognitiva, la coherència i la finalitat de la tasca. Ajuda l'alumna a expressar la continuïtat de l'experiència i a reformular el que s'haurà de mirar un cop la primera fase de l'experiència produïda. És un gest propi a l'ensenyament de la conducta lingüística.

La mestra teixeix la coherència entre les dades del discurs a produir i la situació de comunicació. Reformula i dona l'ordre acceptat: *molt bé si flota o si s'enfonsa* (28), i d'aquesta manera crea un espai de reajustament en la llengua meta propi a la conducta narrativa. Acompanya el futur enunciat recordant la formulació més adient per iniciar l'experiència: *um posem* (11).

La mestra, tot manipulant, associa el gest a la paraula: *el que s'enfonsa* (17) i *el que flota* (19). La mestra fa el lligam amb les dues nocions iniciades en els torns de paraula (16) i (18) per Martin.

Els dos exemples següents mostren que la mestra utilitza un gest de teixidura quan convida els alumnes a posar en funcionament conductes cognitives d'associació, de posada en relació.

Exemple 7

Es tracta d'una activitat ritualitzada ja que es practica cada matí per iniciar la classe. Un infant diferent és, cada dia, responsable de col·locar les etiquetes necessàries per l'escriptura dels dies de la setmana, en una pissarreta. Aquesta activitat es proposada en les dues llengües, la francesa i la catalana. Les etiquetes són posades amb imants les unes a costat de les altres per constituir una primera línia amb el nom del dia, el número i el mes de l'any en català. Tot seguit es col·loca la mateixa cosa just a sota, en francès. Els alumnes es poden posar a dos o tres i agafar un calendari per ajudar-se. El dia en què la classe es passa prioritàriament en francès, es comença per la data en francès i vice versa l'altre dia. Aquesta pràctica és escollida per la mestra per desvetllar preguntes comparatives o contrastives sobre les llengües. La mestra aposta que si s'atreu l'infant sobre un tret específic de la llengua i si es fa més d'una vegada, podrà tractar el material subratllat de manera més estable per una altra utilització eventual:

Estebe: *C'est bizarre, c'est différent entre mai* (pronunciat a la francesa) *i maig* (pronunciat a la catalana). *En catalan, on ne voit pas le « t ».* *Quand tu dis « maig », ça fait penser à un match de foot.*

Mestra: *Le « g » en position finale en catalan se prononce [tS]. És com un raig, un raig de sol.*

En aquest exemple podem subratllar la posada en relació entre les llengües per part de la mestra.

Exemple 8

La mestra porta una bosseta de paper en la qual s'hi troba dibuixada una poma i s'hi pot llegir: "An apple, a day". Es tracta de sostenir i de provocar la recerca d'indicis per arribar a la comprensió de la utilitat de l'objecte.

Mestra: *Què deu ser ?*

Noémie: *Hi ha un grana de poma, perquè hi ha una poma.* (Noémie pensa a "gra" però vol dir "llavor").

Hocine: *C'est un papier de Mac Do.*

Nicolas: *Il y a quelque chose d'écrit.*

Mestra: *An apple, a day* (la mestra llegeix el que hi ha escrit sobre la bossa).

Hocine: *ça ressemble à la langue de l'anglais.*

Mestra: *Si, la Noémie té raó : « apple » vol dir poma. Per « a day », mireu !* (la mestra escriu a la pissarra « a day » i just a sota « un dia »).

Mestra: *Què en penseu, el que hi ha escrit aquí, ho sabeu llegir ara. Ens en servim per fer la data.*

Estebe: *Un dia*

Mestra: *Molt bé. Doncs si mirem « a »* (pronunciat a l'anglesa) *que deu voler dir ?*

Eliezer: *un* (pronunciat a la catalana).

Mestra: *i doncs « day » ?*

Carla: *Ah ! c'est un jour. Il faut manger une pomme, un jour.*

Estebe: *Par jour, cada dia.*

En l'exemple més avall es veu que el gest de teixidura és una forma de bastiment específic. Cerca a donar, de forma explícita, sentit i pertinència a la situació i al saber desitjat. La mestra no dóna la solució sinó que facilita la seva co-construcció.

Exemple 9

Noémie s'aixeca mira els caramels però no diu res

Mestra: Martí, *diga-li els colors (digues)*

Martí: *Groc, taronja, blau.*

La nina no es mou.

Mestra (s'aixeca i s'apropa del joc): *Groc, taronja, blau. N'hi han o no n'hi han, Noémie? Cerca!*

La Noémie fa un moviment negatiu amb el cap.

La mestra sosté la tasca demanada fins i tot si la nena no parla. Intenta fer lligams entre els dos infants i fins i tot si Noémie no parla, el seu moviment de cap permet a la mestra assegurar-se que ha entès el joc.

6. Discussió de resultats

Em plantejo la discussió de resultats des de tres punts de vista. Primerament, veuré si els resultats corroboren el marc teòric exposat al primer capítol, després discutiré sobre la metodologia dissenyada al tercer capítol i, per acabar, miraré si els resultats responen a les preguntes d'investigació formulades al capítol segon.

5.1 Discussió sobre el marc teòric

Gràcies a la transcripció de la sessió enregistrada i a l'aportació d'extractes de filmacions o d'anecdolari, he pogut anotar interaccions i classificar-les segons el model de la multiagenda de Bucheton. Com ja s'ha observat (Bucheton, 2008), els gestos professionals són sistèmics i imbricats, retroactuen els uns sobre els altres. La seva eficiència seria deguda a la capacitat que té un ensenyant de moure's entre aquests gestos. Per això, he pogut observar que en el si d'una interacció, la cohabitació de dos o tres gestos professionals pot tenir lloc. La mestra utilitza a la vegada el gest de teixidura i de bastiment (3, 20, 21, 17 i 19). També posa endavant el gest de pilotatge i d'atmosfera (1) i el gest d'atmosfera, de teixidura i d'objecte de saber (28). De la mateixa manera, l'exemple 6 i l'exemple 7 ens mostren que aquí també la mestra utilitza el gest de teixidura i d'objecte de saber. No obstant, puc notar que el gest professional més emprat per la mestra és el **gest de teixidura**, com ho mostra el gràfic de més avall.

La mestra utilitza el gest de teixidura setze vegades al si de les trenta interaccions analitzades. A més, m'he adonat que aquest gest recolza sol part de les set postures recollides per Gioux: l'observació dels aprenents, la gestió de les preses de paraules, l'explicitació de l'inici i de la fi de les sessions, el mètode inductiu, els relançaments, els lligams entre les experiències i les interaccions entre coetanis. Tanmateix, únicament el model de la multiagenda permet analitzar els gestos professionals operats en el macro context de la classe.

Freqüència de cada gest professional



En la transcripció, he pogut veure que la mestra (2, 7, 21 i 23) no explicita de manera sistemàtica els errors dels aprenents, ni tampoc no els repara de seguit. Tampoc, ho fa en l'exemple 8. Per això, una de les primeres conseqüències que en puc treure és que, com ja apuntava Py (2004), aquests errors són factors que intervenen en la competència lingüística de l'infant futur bilingüe (« *Bilingue en devenir* »).

Si miro en (6, 8 i 23), noto que els alumnes comencen a posseir la competència bilingüe perquè són capaços de crear articulacions originals entre diferents sistemes, per enriquir llur repertori comunicatiu. A més, en la transcripció, puc constatar, en (4 i 9), que existeixen interaccions que treballen les organitzacions dels coneixements lingüístics. En (19, 26 i 28), les relacions a la norma i els usos lingüístics són convocats. Si afegim les activitats lingüístiques i discursives que trobem a (11 i 22), abastem, com proposa Py (2004: 143), les condicions per fer adquirir competències bilingües als alumnes. De la mateixa manera, en l'exemple 6, la mestra ajuda l'alumne a fer lligams sobre coneixements lingüístics, i utilitzant les alternances de llengües, isola un material fonològic pensant que el seu alumne, gràcies a la seva aportació, eixamplarà el seu coneixement i reutilitzarà aquest material en un altre context.

Si l'ensenyant té present que el seu alumne ha d'adquirir una competència bilingüe socialment situada, i que per això ha de posar en joc gestos professionals específics per aproximar l'alumne a esdevenir bilingüe, llavors puc respondre per l'afirmativa a la pregunta de Gajo (2009: 51): « *L'enseignement bilingue, rend-il bilingue ?* ».

5.2 Discussió sobre la metodologia

He escollit fer una recerca etnogràfica per poder interpretar les interaccions directament tal com es donen a dins l'aula i des de la perspectiva dels participants.

Ara bé, per raons de temps i per problemes deguts a la presència a la classe d'infants pertorbadors, no he pogut filmar tantes interaccions com volia, i aquesta és unes de les limitacions d'aquesta recerca.

La recollida de les dades, a partir d'una gravació vídeo, permet d'explicar el desenvolupament de les accions i de les interaccions en la classe. En el meu cas que la mestra és també la investigadora permet prendre la distància necessària per poder analitzar sense la implicació del moment el que realment passa a la classe. Permet, també, mirar tantes vegades com es vulgui el mateix fenomen i arribar a analitzar-ne tots els detalls, que d'altra manera acostumen a passar per alt, d'entendre el procés i els procediments d'aprenentatge, de desenvolupar i explicitar anàlisis que respecten el desenrotllament de les pràctiques interaccionals. Tanmateix, no recolza les activitats i les intencions del mestre abans i després de la filmació. La transcripció és una part molt valuosa per analitzar les interaccions i es complementarà amb les observacions de les altres parts de la seqüència didàctica, anotades en l'anecdotari, o transcrites a partir d'extractes de filmacions.

La utilització d'una càmera vídeo enfocada sobre la globalitat del grup copsa, sense problema, el context en el qual s'emmarquen els alumnes escollits per al corpus. També, es graven les interaccions de l'ensenyant ja que té una veu forta. Ara bé, pel que es refereix al discurs dels alumnes, i sobretot al discurs que tenen entre ells en apartat, la transcripció resulta difícil. Molt sovint, els alumnes són tímids i parlen amb veu fluixeta. Penso que d'una banda, s'hauria de preveure una càmera vídeo centrada sobre la mestra i els alumnes, per analitzar la parla de manera global i els gestos professionals que es posen en plaça i, d'una altra banda, s'hauria de preveure una segona càmera vídeo o una gravadora, enfocada sobre els alumnes. Aquesta segona càmera vídeo permetria transcriure més precisament les interaccions, entre

els alumnes, i les conseqüències, sobre els alumnes, dels gestos professionals emprats per l'ensenyant.

5.3 Discussió sobre les preguntes d'investigació

Com ho he exposat al segon capítol, l'objectiu d'aquesta recerca és de veure si els ensenyants practiquen, en llur classe, gestos professionals que permeten de desenvolupar l'adquisició, pels aprenents, de competències bi-plurilingües. Per això, aposto que per fer arribar els alumnes a una competència bi-plurilingüe, el mestre ha de posar en marxa, en les classes, una educació lingüística i discursiva.

- Primera pregunta

Si tenim en compte que cada ensenyant a l'hora d'ensenyar utilitza una sèrie de gestos professionals, podem considerar que alguns gestos són específics a l'ensenyament en classe bilingüe ?

Ja he assenyalat, més amunt, que algunes interaccions, (8, 21 i 23), mostraven que els alumnes començaven a posseir competències bilingües. Si mirem les interaccions que concerneixen la mestra i que corresponen a les conductes lingüístiques dels alumnes en aquest moment, (9, 22 i 24), puc avançar que revelen gestos professionals que afavoreixen una comunicació exolingüe. De la mateixa manera, en l'exemple 6, la mestra arriba amb el seu gest, als enunciats que esperava. Aquests gestos, ja que posen l'accent, a la vegada sobre el contingut de l'intercanvi i sobre la negociació metalingüística, poden ser considerats específics d'una classe de llengua i doncs específics d'un ensenyament en una classe bilingüe.

La mestra assenta la conceptualització insistint sobre el lèxic, amb un moviment de reparació (9). Reorienta el discurs del seus alumnes reajustant l'acció (22). Sosté l'adquisició de coneixements. Sosté la tasca cognitiva, sol·licitant explícitament, en català, l'alumne (24 i 26). De la mateixa manera, trobem igualment la presència del sosteniment de la tasca cognitiva per part de la mestra, en l'exemple 9. La mestra reprèn els propòsits dels alumnes, per tornar-los enviar (17, 19 i 28). Recorda la conducta discursiva de la situació (21). Per això, constato que la mestra utilitza gestos professionals de **bastiment** que recolzen i permeten les alternances de llengües considerades com la manifestació d'estratègies comunicatives bilingües.

- Segona pregunta

Existeixen gestos professionals que permeten reorientar els alumnes cap a enunciats considerats com més evolucionats, en situació de classe bilingüe?

L'anàlisi del corpus m'ha permès de subratllar l'existència d'un gest facilitador en la posada en marxa dels alumnes cap a enunciats considerats com més evolucionats, en situació de classe bilingüe. És un gest que permet, d'una banda, designar objectes sobre els quals els alumnes hauran de fer portar llur atenció (3, 11, 22 i 24), i d'una altra banda (21-27), fomentar el sentit a construir-se, de manera dialògica, en les interaccions verbals, com ho observen Gajo i Mondada (2000). Per això, la mestra utilitza un gest professional de bastiment específic: el gest de **teixidura**.

He pogut posar en relleu, en (8, 6 i 23), les traces d'operacions cognitives constitutives d'un aprenentatge de la llengua meta en el discurs. La mestra hi sosté les interaccions dels alumnes. Hi ha moviments d'autoestructuració que es posen en joc. Això em permet pensar que estem en presència de seqüències potencialment adquisitives, com ho proposa Py (2007:2), en les qual la irrupció de les marques transcòdiques ajuda la mestra a bastir la seva teixidura. Aquestes seqüències potencialment adquisitives s'emmarquen en alternances conversacionals i interoracionals ja que el nostre corpus se situa entre diferents interaccions, i entre diferents locutors.

Podem avançar, de manera provisional, que l'ensenyant a classe bilingüe utilitza el gest professional de **teixidura per fomentar moviments d'heteroestructuració, autoprovocats** (Kerbrat-Orrechioni, 2008: 47), entre ell i els aprenents, i també entre els mateixos aprenents. És el gest que permet, a partir de la contextualització d'un segment del discurs, sostreure material, tractar-lo en material més estable i tenir-lo disponible per a un altre ús. L'exemple 7, n'és una altra mostra. Així doncs, pensem que d'aquesta manera l'alumne tindrà la possibilitat de recontextualitzar aquest material, en un altre context, i aproximar-se, més ràpidament, a la llengua catalana, sobretot si l'ensenyament de la llengua es recolza sobre una educació lingüística, iniciada gràcies als gestos professionals de l'ensenyant.

- Tercera pregunta

Quins gestos professionals permetrien sostenir el desenvolupament d'una competència plurilingüe ?

Ja hem vist, en l'exemple 7, que l'educació lingüística dels alumnes és posada de manifest, i com que aquesta educació afavoreix la reflexió metalingüística, optimitza l'adquisició de competències plurilingües, quan els alumnes són en presència de llengües.

He pogut observar, en l'exemple 8, que la mestra recolza i desenvolupa el repertori lingüístic dels alumnes, gràcies a l'observació de les llengües en el context. Els alumnes han provat de tornar a combinar coneixements i competències adquirits en qualsevol de les dues llengües. La mestra proposa una activitat d'exploració de la bosseta. Gestiona les alternances de llengües amb un gest de teixidura: *apple vol dir poma; a day mireu; si mirem "a" (pronunciat a l'anglesa), i doncs "a day"*. Desvetlla els coneixements i competències que posseeix l'alumne, en una llengua, per construir els sentits dels escrits, en l'altre llengua, en una co-construcció dels repertoris verbals.

En l'exemple 4, igualment, la mestra sol·licita els coneixements que tenen els alumnes sobre les llengües. Aquesta recollida de paraules o frases sobre el cartell afavoreix la presa de consciència per l'alumne dels transferiments possibles d'una llengua a l'altra. La mestra possibilita la instal·lació, amb gests de teixidura, de la memòria de les activitats i dels sabers descoberts. D'aquesta manera, quan ho necessitaran, els alumnes, podran tornar a llegir i recordar les descobertes lingüístiques i sintàctiques fetes, i adonar-se de les semblances i/o diferències que existeixen entre les llengües.

Ja he anunciat a la segona pregunta, que de manera provisional, l'ensenyant a classe bilingüe utilitza el gest professional **de teixidura per fomentar moviments d'heteroestructuració**. Si ens fixem en l'exemple 8, podem avançar que aquests moviments d'heteroestructuració són deguts sempre a gestos professionals de teixidura. Ara bé, si aquests moviments eren **autoiniciats** (Kerbrat-Orecchioni 2005:48) quan es tractava d'educació lingüística, semblaria ser que en el cas d'educació lingüística plurilingüe siguin **heteroiniciats** (Kerbrat-Orecchioni 2005:48). Es pot explicar pel fet que la mestra fomenta les destreses lingüístiques, de tots els seus alumnes, perquè s'adonin d'allò que no saben fer en la llengua meta i perquè

utilitzin coneixements i competències que ja tenen en una llengua per participar a activitats de comprensió en una altra llengua. Tanmateix, semblaria que aquesta educació lingüística plurilingüe que afavorirà més tard l'adquisició de competències plurilingües es realitza si la mestra, amb els seus gests **d'atmosfera**, crea i manté espais dialògics al llarg de les interaccions.

6. Conclusió

Tot seguit exposo les conclusions de la recerca. He de subratllar que són provisionals ja que s'hauria de realitzar un treball més ampli, amb més dades, per enunciar conclusions reproductibles.

La meva preocupació, tal com ho enuncitava a la part introductora d'aquest treball, és de veure si els ensenyants practiquen a les classes bilingües, gestos professionals que permetrien de desenvolupar l'adquisició, pels aprenents, d'unes competències bi-plurilingües.

Les anàlisis de les interaccions segons un punt de vista etnogràfic, ens han servit de fonament per iniciar una reflexió sobre l'activitat de l'ensenyant a la seva classe bilingüe. Per això, he observat, a l'aula, la complexitat i la densitat dels gestos professionals que hi ocorren. M'he adonat que només en els tres minuts de la sessió enregistrada, es poden identificar trenta-vuit categoritzacions de gestos professionals. M'ha permès evidenciar la co-activitat mestra-alumne engendrada pels gestos professionals de l'ensenyant. De la mateixa manera, he analitzat la manera amb la qual es negocia amb l'alumne, a través dels gestos professionals, la construcció d'un discurs més evolucionat que pugui desembocar sobre adquisicions de competències bi-plurilingües.

La primera conclusió que podem avançar és que quan la mestra cerca a donar, de forma explícita, sentit i pertinència a la situació i al saber, provoca entre els alumnes conductes cognitives d'associació i si a més, la mestra crea i manté espais dialògics per fer-ho, llavors facilita la co-construcció del discurs que permetrà assolir unes competències bi-plurilingües. Això, té com a conseqüència la utilització per la mestra d'un gest de teixidura que tot i que sembla ser el més important en el corpus (setze ocurrències), no és l'únic. Molt sovint, és la cohabitació de més d'un gest que proporciona la reeixida dels alumnes i que revela un encaix entre les necessitats de l'alumne i les preocupacions del mestre. Per això, el model de la pluriagenda de Bucheton ens ha donat l'oportunitat d'analitzar i classificar aquests gestos.

Sempre, he situat aquesta recerca en el marc de les meves preocupacions de mestra-formadora. Desitjo, gràcies a aquest model, guiar els futurs ensenyants cap a una visibilitat dels gestos professionals que utilitzen, per posar-los al servei de la construcció d'una competència bilingüe, i més endavant, plurilingüe. Tanmateix, m'he adonat que els gestos professionals són difícils a posar en marxa pels practicants ja

que demanen de gestionar, a la vegada, diferents preocupacions de cara als continguts, el temps, l'espai, el pilotatge de les tasques, i l'avançada de la construcció del sentit. Els practicants, quan inicien la formació, s'esperen disposar d'actituds a mida per llur feina, però s'adonen ràpidament que és impensable, vist la profusió de contextos diferents en els quals es troben acarats. Per això, penso que caldria proposar, als joves practicants, activitats reflexives sobre la seva feina de mestre. Es podria treballar sobre els escrits reflexius dels ensenyants i els seus diaris de camp, per creuar aquestes dades amb les de l'anàlisi de llurs gestos professionals. D'aquesta manera, posaríem de manifest situacions que permetrien d'extreure una arquitectura gestual de les interaccions a classe i utilitzar-la en la formació.

Les conductes lingüístiques dels aprenents corresponen a un moment precís de l'any escolar i ens podem esperar a d'altres comportaments, en un altre context o més tard en el curs escolar. Per això, convindria continuar aquesta recerca fent un estudi longitudinal pensant la seva evolució fins al final de l'escola primària (cinquè d'ESO). També s'hauria de qüestionar els components didàctics dels gestos professionals dels ensenyants per copsar si varien, segons els diferents contextos: escola pàrvul o escola primària i segons els diferents contractes didàctics: inici o final de seqüència.

Més que una modelització dels gestos, es tractaria de dotar els futurs ensenyants d'eines per analitzar llur treball i permetre a l'ensenyant de reflexionar sobre el que s'ensenyava, el que s'aprèn o el recolzament del que ja és present en la ment dels alumnes en benefici d'una educació bi-plurilingüe.

Bibliografia

- **Alber J.L.; Py B.** (1985), « interlangue et conversation exolingue ». In Gajo, L.; Matthey, M.; Moore, D.; Serra, C. (éds) (2004): *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- **Alin, C.** (2010), *La geste formation Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- **Bassols, M.** (2000), *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo.
- **Beacco, J.C; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Egli Cuenat, M.; Goullier, F.; Panthier, J.** (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculumms pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- **Bonet, L.** (2009), "Il y a 100 ans, les langues régionales à l'école : tentatives du catalan au contact de l'occitan ". In *IV^e colloque international : Passeport pour le plurilinguisme: Les mécanismes de l'apprentissage*. Mende, 27-30 octobre 2008. Associacion per lo Desvolupament de l'Occitan, pàgs 86-103.
- _ (2007). « *Les sections bilingues français-langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques* » in Tréma n°28, Sep 2007, IUFM de Montpellier.
- **Brousseau, G.** (1996). "L'enseignant dans la théorie des situations didactiques" in actes de la VIII^e, Ecole et Université d'été de didactique des mathématiques. Clermont-Ferrand: IREM.
- **Bruner, J.** (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, col. Actualités pédagogiques. Paris: Retz.
- **Bucheton D.; Dezutter O.** (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, (sous la direction). Bruxelles: De Boeck.
- _ (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Onctarès.

- **Cambra Giné M.** (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- _ (2011), « Plurilingüisme i ensenyament de llengües, Barcelona: Articles 53: 83.
- **Charmeux, E.** (2010), "Pour que les élèves construisent des compétences, notamment en langues étrangères, quelles devraient être celles de l'enseignant?". In actes de l'Université d'été du GFEN. Vénissieux, août 2010.
- **Coste, D.:** *la notion de compétence plurilingue* (en línia). Actes du séminaire « l'enseignement des langues vivantes, perspectives ». Paris, Eduscol, Ministère de l'Education nationale, 2001 (consultat el 1^{er} de juliol 2010). Disponible en la web : <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- **Coste, D.; Moore D.; Zarate G.** (1997). *Compétences plurilingues et pluriculturelles Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- **Cummins, J.** (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía, niños y niñas bilingües entre 2 fuegos*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Morata.
- **Dabène, L.** (1991). « L'éveil au langage : compte-rendu d'une expérience en cours », In Luc Ch. (éd), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris: INRP.
- _ (2004), « Un réaménagement conceptuel riche de prolongements». In Gajo, L.; Matthey, M.; Moore, D.; Serra, C. (éds) (2004): *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- **Debanc-Garcia C.; Plane S.** (coord.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Institut National de Recherche Pédagogique. Paris: Hatier.
- **Duverger, J.** (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- **Florin A.; Crammer C.** (2009). *Enseigner à l'école maternelle, de la recherche aux gestes professionnels*. Paris: Hatier.
- **Fons Esteve M.** (2008). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona : La Galera.

- **Gajo, L.** (2009), « l'enseignement bilingue : les langues dans les disciplines », *Babylonia* 2: 51.
- **Gajo, L.; Mondada, L.** (2000). *Interactions et acquisitions en contexte, modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions Universitaires.
- **Gioux, A. M.** (2009). *L'école maternelle, une école différente ?*, collection profession enseignant. Paris: Hachette éducation.
- **Goullier, F.** (2005). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, CECR et portfolios*. Paris: Didier.
- **Grandaty, M.** (2004), « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages ». In Garcia-Debanc, C.; Plane, S. (coord.) (2004): *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*. Paris: Hatier.
- **Kerbrat-Orecchioni, C.** (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- **Moore, D.** (2006). *Plurilinguismes et école, Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- **_ (éds)** (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- **Palou Sangrà, J.** (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- **Py, B.** (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». In Gajo, L.; Matthey, M.; Moore, D.; Serra, C. (éds) (2004): *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- **Py, B.** (2007), « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », Paris: THEMA 1.
- **Stratilaki S.** (2008), « Composantes, structures opératoires et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction ». In Moore, D.; Castelloti, V. (éds) (2008) : *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne: Peter Lang.

- **Sabatier, C.** (2008), «*Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagières*». In Moore, D.; Castelloti, V. (éds) (2008) : *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- **Traverso, V.** (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- **Vygotski, L.** (2002). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.

Apèndixs

Relació de protocols dels extractes de filmacions, del relat d'experiències i dels anecdotaris

Exemple 1 (pàg.34)

Classe vertical, grup dels 5 anys (gener del 2011). Avaluació de l'explicació i de la comprensió d'una història: el conte d'en Patufet.

Exemple 2 (pàg. 34)

Classe vertical, grup dels 5 anys i dels 4 anys (març del 2010). Presentació d'un joc de dau. Localització de l'animador del joc.

Exemple 3 (pàg. 35)

Relat d'experiències

Les expériences didactiques sur l'enseignement bilingue paritaire dans les écoles publiques de Catalogne du Nord depuis 1993 : l'exemple de l'école maternelle Jean Amade de Perpignan

Récit d'expérience de 17 années de pratiques de classes bilingues paritaires

Relat de vida d'ensenyant amb descripció de l'experiència de posada en plaça d'una classe bilingüe amb el relat i l'anàlisi dels dispositius i dels bastiments del mestre.

1- Rentrée 1993-1994 :

1 maître/2 langues/1 classe

Depuis 1990, il existait dans le collège du quartier Saint-Assisclé de Perpignan des classes dites « à tendance bilingue » où quelques enseignants avaient mis en place des projets autour de la langue et de la culture catalanes. Aux côtés des heures traditionnelles

de cours de langue, on trouvait des interventions timides en catalan dans certains cours comme l'éducation physique et les arts plastiques et parfois les sciences naturelles.

Les enseignants formaient une équipe, les classes étaient pleines, elles étaient devenues les « meilleures classes » de l'établissement et pour certains, l'apprentissage du catalan n'était devenu qu'un prétexte pour accéder à une classe d' « élites ».

Il est apparu alors essentiel de commencer cet enseignement plus tôt, pour créer une réelle motivation pour la langue catalane dans les familles et changer l'image ségrégationniste de ces classes.

En juin 93, titulaire d'une licence de catalan auparavant, je sors de la nouvelle formation IUFM, et m'intéresse déjà depuis plusieurs années à l'enseignement du catalan et à la pédagogie du bilinguisme. C'est alors que l'inspecteur d'académie de l'époque, pressé par le principal du collège, décide de démarrer en classe de maternelle un enseignement de catalan qui succédera aux heures d'initiation déjà existantes dans les écoles primaires du quartier.

On propose donc, selon le modèle du collège, de créer à la rentrée scolaire 93-94, des classes à « initiation renforcée » à la langue catalane (de 4 à 6 heures d'enseignement par semaine). Deux sur trois maternelles du quartier sont concernées : les maternelles Condorcet et Jean Amade.

Pendant mon année de PE2 (master de professorat), je suis allée observer pendant deux jours des classes bilingues publiques au Pays Basque. Ces classes fonctionnent sur le principe de la parité horaire, avec un maître par langue mais un maître supplémentaire dans chaque école où sont implantées les classes bilingues et un système de décloisonnement dans toute l'école et dans lequel certaines disciplines sont dispensées en basque et d'autres en français.

J'ai une expérience d'intervenante extérieure sur tous les niveaux de l'école primaire, où l'on fait fonctionner depuis un certain nombre d'années des méthodes à base de batteries d'exercices structuraux et d'apprentissage quasi oral de la langue, sous forme de contes à mémoriser et à répéter. J'ai envie d'aller plus loin dans ces pratiques où je trouve les enfants freinés dans leurs apprentissages et emprisonnés dans des structures.

De plus, avant mon entrée à l'IUFM pendant mes études universitaires, j'ai effectué un remplacement de 6 mois dans une école privée catalane de type immersif pur, La

Bressola. On m'y a montré l'intérêt de ne parler qu'une seule langue à l'enfant, la catalane, pour contrebalancer le fait qu'en famille et dans la rue elle est peu présente.

A la rentrée 93-94, j'obtiens une nomination provisoire sur le poste de direction de la maternelle Jean Amade pour enseigner dans la classe «l'initiation renforcée» à la langue catalane. Cependant, forte de mes observations de classes bilingues publiques au sein de l'Education Nationale au Pays Basque, je décide, avec l'accord des parents d'élèves, de transformer cette classe en classe bilingue avec parité entre les deux langues (12 heures en français, 12 heures en catalan).

Dès lors, je me trouve vite face à un vide pédagogique. Si l'on sait faire des classes d'initiation au catalan et des classes immersives, personne ne connaît l'enseignement demandé en classe bilingue, ni sa mise en pratique. C'est pourquoi, grâce à mes diverses expériences antérieures et étant donné qu'à la différence des classes basques je ne suis pas nommée en supplément dans l'école mais à la place d'un autre enseignant, je me résous à la réunion de rentrée 1993-94 devant les parents, à assumer moi-même les deux langues, mais à changer de fonctionnement dès que possible.

En concertation avec mon autre collègue de maternelle et les futurs collègues des classes primaires, nous partageons les disciplines en fonction des langues et décidons de bien séparer l'enseignement des deux langues.

En français : écriture et graphisme, lecture, mathématiques, arts plastiques, éducation sportive et vivre ensemble.

En catalan : histoire et géographie, sciences, arts plastiques, éducation sportive et vivre ensemble.

Pour les trois domaines disciplinaires communs aux deux langues (éducation sportive, arts plastiques et vivre ensemble), c'est le choix dans les contenus des programmes d'enseignement qui permettra de différencier les langues et ce surtout en fonction des ressources trouvées en langue catalane.

Enfin, la méthode pédagogique pratiquée dans la classe sera essentiellement orale de type immersif (immersion partielle, car moitié horaire hebdomadaire dans chaque langue).

En 1995, les textes organisant l'enseignement bilingue à parité horaire sont publiés. Nous gardons le fonctionnement suivant: le même enseignant pour les deux langues avec les activités du matin en français (disciplines dites plus « nobles » et celles de l'après-midi en catalan, et toujours un partage des domaines disciplinaires selon les langues, d'autant plus

qu'il est bien spécifié dans la circulaire de 1995 que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture doivent être faits en français. Cependant l'apprentissage du graphisme et de l'écriture pose problème. Dans la circulaire il est bien précisé qu'il doit être fait exclusivement en français mais dans les programmes et orientations pour l'école maternelle de 1986 il est précisé qu'il doit être quotidien ce qui pour nous est impossible puisque nous enseignons en catalan douze heures sur vingt-quatre. Nous nous rendons compte que pour assumer et respecter les programmes, les circulaires et les orientations, nous faisons moins écrire les élèves des classes bilingues que les autres et des disparités entre élèves apparaissent au passage en CP en ce qui concerne le graphisme et l'écriture. Certains élèves vont garder longtemps des difficultés en écriture dues probablement au manque d'entraînement en maternelle.

2- De 1996 à 1998 :

1 maître/1 langue/2 classes

Dès 1993, à l'instar de mes collègues basques, je souhaitais appliquer la théorie de Ronjat : un maître/ une langue sans en connaître toute la nature.

En 1996, l'occasion se présente grâce à la nomination sur l'école d'une nouvelle collègue intéressée par le projet. Cela nous permet d'ouvrir une seconde classe bilingue pour les 2-3 ans et à moyens constants pour l'Education Nationale. Je suis donc l'enseignante de catalan pour deux classes et ma collègue, celle de français. Chacune garde sa salle de classe, ce sont les enfants qui changent de lieu. Cette organisation va engendrer de nombreux problèmes de communication et d'organisation dans l'école. Les collègues monolingues sont obligés d'avoir trois niveaux dans leur classe (tout-petits-petits-moyens ou petits-moyens-grands) sans l'avoir vraiment voulu ni pensé.

Pour faciliter les déplacements des enfants, nous implantons les salles de classe face à face. Par contre, les petits se reposent dans le dortoir à l'autre bout de l'école et cela pose de nombreux problèmes de repérage.

Il y a une salle de classe par langue, par conséquent les écrits français et les écrits catalans ne sont jamais exposés ensemble.

Un important temps de concertation est nécessaire entre les deux enseignantes pour harmoniser les progressions et les pratiques. Parfois, nos méthodes pédagogiques diffèrent voire se contredisent, ce qui perturbe les enfants.

Comme le préconise la théorie de Ronjat (1913), je suis pour les enfants le référent en langue catalane et je m'interdis de parler français aux enfants et aux parents pour que les productions dans la seconde langue soient plus rapides. Effectivement, les enfants parlent rapidement, mais avec quel genre de production ? La langue 2 est-elle structurée ? Riche en vocabulaire ? Construisent-ils de manière équilibrée leur fonction langage ?

En effet, pour accélérer le processus de production et comme la langue est inconnue au départ pour la plupart de mes élèves, j'ai tendance à faire répéter des expressions, à faire des exercices structuraux en essayant d'appliquer les méthodes d'enseignement des langues jusqu'ici employées pour l'initiation mais en ne considérant pas la spécificité de l'enseignement bilingue qui n'enseigne pas uniquement la langue mais dans la langue. Je pense que les enfants comprendront mieux, du moins plus rapidement et auront une expression en catalan instantanément correcte. C'est effectivement le cas, cela réjouit tous le monde, mais en analysant les énoncés produits par les enfants, on se rend compte que le registre de langue reste pauvre, la syntaxe simple et que les bases d'un apprentissage de la lecture/écriture ne sont pas assez solides car travaillées seulement sur deux jours et dans une seule langue, le français.

De plus, cette nouvelle organisation, un maître une langue deux classes, modifie un peu le partage des disciplines par langue. Une partie des mathématiques (l'espace et le temps) est enseignée en catalan. Cet enseignement va préparer à l'histoire géographie qui pourra être présentée au brevet et au baccalauréat en catalan. Cependant, il n'y a pas de règles communes définies, les collègues du primaire, en cycle 2, se refusent de faire des mathématiques en catalan et ceux du cycle 3 commencent timidement la géométrie dans la seconde langue.

La lecture et l'écriture en catalan ne sont toujours pas abordées en maternelle et les enseignants de CP trouvent que les enfants écrivent mal car, comme nous l'avons déjà dit, sur le temps d'enseignement en catalan, l'enfant ne s'exerce pas à l'acte graphique. D'autre part, la lecture en catalan ne se résume qu'à la lecture plaisir d'albums que nous empruntons à la bibliothèque.

Nous nous centrons surtout sur les disciplines et nous pensons rassurer les parents en leur disant que de toute façon, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture se fait en français avant tout, et que ce ne sera que dans les grandes classes (cycle 3) que l'écrit catalan apparaîtra.

Les élèves font des erreurs lorsqu'ils s'expriment en catalan. Nous ne les analysons pas et ne les montrons pas aux élèves car nous pensons qu'elles passeront toutes seules quand l'enfant grandira.

Pour les enfants de deux à trois ans un problème affectif apparaît. Ils ont tendance à aller vers l'enseignante de français ou vers l'aide maternelle (ATSEM). Cette personne qui travaille uniquement avec mes deux classes ne connaît pas encore assez la langue catalane et s'autorise des phrases en français avec les enfants.

En fait, nous faisons vivre aux petits deux ruptures : celle de l'entrée à l'école et celle de l'entrée dans une autre langue, inconnue, alors qu'ils sont en pleine émergence de la construction autonome de leur langue maternelle. Les apprentissages en catalan sont alors trop déstabilisants pour l'enfant car la langue 2 lui est extérieure et pratiquement sans aucun enracinement socio affectif car il y a peu ou pas de familles catalanes dans nos classes (Dabène 1991).

A cette époque, le jeune enfant doit accepter d'entendre de nouveaux sons sortir de sa bouche sans qu'il y ait, en classe, ni de lien, ni de comparaison entre les langues et les domaines pour lesquelles elles sont utilisées. Chaque enseignant parle sa langue et ne peut donc pas aider l'enfant à prendre des points d'appui linguistiques et morphosyntaxiques dans sa langue maternelle et les transposer en langue 2, d'autant plus que nous ne voulons surtout pas reprendre en catalan les contenus déjà traités en français ou vice versa, y compris les contes ou les expériences scientifiques par peur de créer des mélanges et des redites.

3- De 1998 à 2001:

1 maître/1 langue/2 classes, interactions entre les deux langues

Les équipes se renouvellent dans le quartier, il y a de plus en plus d'enfants dans les classes et de nouvelles classes s'ouvrent.

Des stagiaires de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres viennent dans nos classes et trouvent qu'à l'école primaire les enfants ne s'expriment pas assez en catalan, que leurs compétences orales en catalan n'ont guère évolué depuis la dernière année de maternelle.

L'écrit en catalan n'arrive que dans un deuxième, voire un troisième temps en fin de cycle 2 début du cycle 3.

Certains enseignants de L'équipe éducative des classes bilingues du quartier décident alors de modifier leurs pratiques de classe dans les deux langues, encore très séparées l'une de l'autre.

Nous introduisons un travail de grammaire, même en maternelle, mais de façon implicite avec des jeux de langue. Par exemple, flexion du genre des adjectifs :

- *Voldria una cotura verda*. (Je voudrais une voiture verte)

- *No, tinc un avió verd* ». (Non, j'ai un avion vert)

Nous pensons donc qu'il faudrait s'appuyer sur les interactions langue 1/langue 2 pour analyser les erreurs des élèves et y remédier car nous observons, surtout en langue catalane, de nombreuses erreurs dues aux interférences avec la langue française (calques de vocabulaire et erreurs syntaxiques).

Nous voulons sortir du cloisonnement langue/discipline qui nous enferme et aborder l'écrit en langue 2 en même temps que l'oral.

Nous travaillons sur le statut de l'erreur pour caractériser le système transitoire ou inter langue dans l'acquisition d'une deuxième langue par les élèves: système de langue 1, système de langue 2, système propre à l'apprenant (Corder 1980).

Dès la maternelle, nous aidons nos élèves à construire leur fonction langage quelque soit la langue utilisée, car de plus en plus d'enfants arrivent à l'école maternelle avec des faiblesses en français. Pour cela, nous essayons de créer des conditions d'apprentissage équilibrées dans les deux langues, et dans un bon contexte socio affectif car ce n'est qu'à cette condition que les enfants arriveront à avoir un certain niveau de compétence linguistique (Hagège 1996).

Cette compétence linguistique entraînera quatre savoir-faire que sont la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Nous nous rendons compte que lorsque la langue maternelle est construite, les ponts entre les deux langues sont plus faciles et les interactions plus constructives.

Nous devons donc aborder des analyses comparatives et contrastives entre les deux langues de façon suffisante pour que l'on puisse aboutir à une progression d'apprentissage tenant compte des zones de difficulté de passage de l'une à l'autre.

Petit à petit, pour les élèves, l'apprentissage du catalan devient métacognitif. Ils prennent la langue comme objet : exemple:

- « Com es diu « *chaise* » en català ? » (Comment dit-on « chaise », en catalan ?)

L'enfant participe alors à la construction de son système langagier car le processus d'acquisition de la deuxième langue devient conscient et explicite.

Nous éprouvons alors le besoin d'aider les enfants dans leurs processus d'apprentissage pour qu'ils les dépassent et en construisent de nouveaux.

Nous essayons alors des séances comparatives et d'étude du code.

4- A partir de 2001:

1 maître/ 2 langues/ 1 classe

Les trois enseignantes des trois classes maternelles bilingues du quartier décidons de travailler de concert.

Nous avons toutes les trois besoin de transformer nos pratiques et de nous souder autour d'un projet face à notre isolement. Pour les maternelles, contrairement à l'école primaire, il n'y a qu'une classe bilingue par école et donc l'enseignant bilingue y est seul. Même si nos écoles sont dans le même quartier, nous sommes éloignées géographiquement les unes des autres.

L'enfant sera au centre des apprentissages dans nos classes, mais l'enfant dans son milieu de vie réel et non dans un milieu surprotégé ou recréé.

Nous reprenons possession de nos deux langues, le catalan et le français, avec une répartition journalière tout en ne s'interdisant jamais de se servir de l'une et de l'autre pour des moments comme le VIVRE ENSEMBLE (toilettes, goûter, récréation).

Dans ces moments régulatifs où les deux langues cohabitent, la place de l'une et de l'autre varie selon les moments de l'année, le plus naturellement possible.

Nous souhaitons ainsi qu'à côté du français, la langue catalane devienne un outil des moments de vie à l'école.

Nous respectons et prenons en compte le fait que la langue catalane n'est présente que dans peu de familles de nos élèves et décidons d'enseigner toutes les disciplines dans les deux langues et donc de faire aussi en catalan la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Nous nous rendons compte alors, que dans des situations de production en catalan il y a des stratégies d'évitement et/ou de contournement de certaines difficultés linguistiques. Ces stratégies présentes en début d'apprentissage finissent par s'estomper quand l'enfant est plus sûr de lui. En effet, si nous permettons à l'enfant d'utiliser la langue française, même en séance de catalan, cela le rassure et lui permet de prendre conscience de ses difficultés dans ses processus d'apprentissage, de les dépasser et de rentrer plus facilement dans la langue seconde, d'autant plus que l'enfant assimilera le catalan en fonction des compétences linguistiques et syntaxiques acquises antérieurement dans sa langue maternelle (Barrera 1980).

C'est pourquoi nous menons des séquences bilingues d'enseignement en fonction du niveau linguistique des élèves.

L'objectif général de la séquence est commun à toutes les séances quelle que soit la langue véhiculaire. Cependant, en fonction des objectifs intermédiaires et des compétences travaillées, les séances se dérouleront tantôt en français, tantôt en catalan.

Exemples de séances menées en grande section de maternelle :

- ✓ Compte-rendu d'une séquence filmée sur la phonologie et les traits pertinents entre les deux langues.

Objectif recherché dans la séance finale : *Savoir reconnaître la langue dans des documents authentiques en deux versions linguistiques mais à iconographie identique, sans savoir « lire ». Deux prospectus de présentation du cloître d'Elne, un en français et un autre en catalan (el claustre d'Elna).*

Des séances préalables pour atteindre cet objectif ont lieu tout au long de l'année.

- *Découpage de phrase en mots, en FRANÇAIS.*
- *Leçons sur les différentes réalisations phonétiques possibles du graphème (a) en CATALAN et en FRANÇAIS.*
- *Mise en relief des traits grammaticaux différents entre les deux langues :*

Par des jeux de langue et de phonologie, dans l'année, les enfants se rendent compte que très souvent un mot féminin en français se terminant par (e) devient un mot en catalan se terminant par (a) mais se prononçant comme une voyelle neutre [ə].

Au détour de textes, ils s'aperçoivent que l'accent circonflexe est souvent remplacé par un (s) en catalan et est, en tout cas, absent des accents catalan.

- *Jeu de l'arbre à voyelle en CATALAN et en FRANÇAIS : repérage dans des textes de voyelles et découpage de celles-ci pour garnir un arbre en guise de feuilles.*
- *Par groupes de trois, tri de dessins représentant des objets contenant les différents graphèmes du a) en FRANÇAIS et en CATALAN.*
- *présentation des deux textes, choix et explications.*

✓ *Compte-rendu d'une séquence filmée sur la découverte d'un type de texte.*

Dans le cadre de la semaine du goût, une mère apporte un gâteau et sa recette écrite en CATALAN.

Nous organisons une séance de lecture découverte par rapport au texte en faisant émerger sa typologie.

Une autre mère apporte un autre gâteau. Après l'avoir goûté, nous proposons sa recette à l'écrit en FRANÇAIS. Nous portons la recette à la maman qui valide ou non et nous la modifions et la réécrivons en CATALAN pour nos correspondants catalanophones de Gérone (Catalogne du Sud).

À la vue de ces analyses, j'oriente ma recherche sur l'utilisation d'outils conceptuels et sur les différentes formes d'apprentissages développées par les didacticiens des langues.

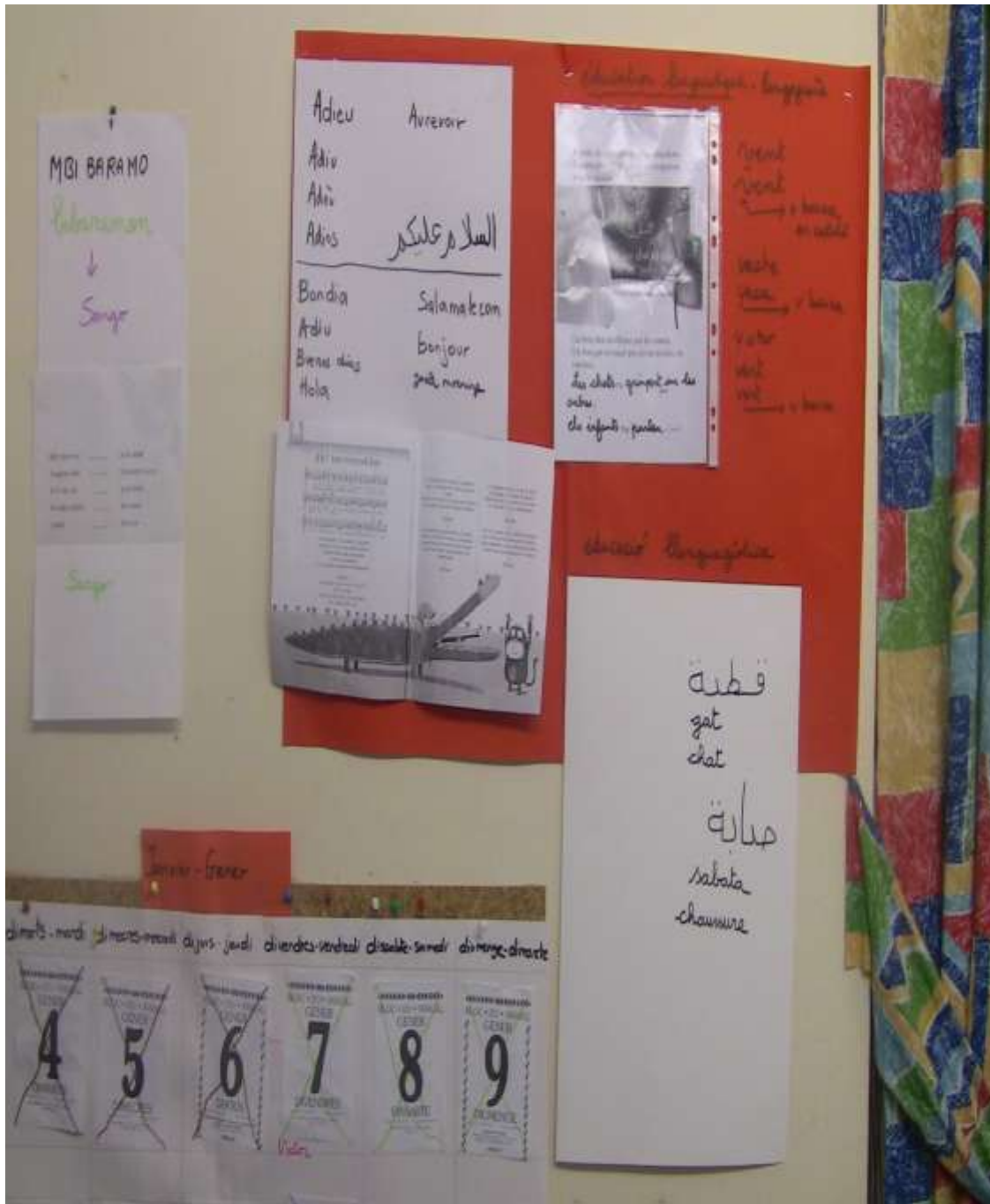
5- Depuis 2007

Je décide en 2006-2007 de présenter le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur et je me centre sur les alternances de langues dans les interactions entre élèves et sur les langues déjà présentes dans les familles de mes élèves.

J'instaure dans mon emploi du temps, une discipline supplémentaire, L'éducation linguistique. Je propose des situations sur l'intercompréhension entre les langues pour accueillir les langues familiales de mes élèves.

Exemple 4 (pàg. 36)

Cartell d'educació llenguatgística plurilingüe-2010



Exemple 5 (pàg. 36)

Classe vertical, grup dels 5 anys i dels 4 anys (març del 2010). Desvetllament d'estratègies per jugar.

Exemple 6 (pàg.37-38)

Classe vertical, grup dels 5 anys i dels 4 anys (març del 2010). Petició d'ajut de part de la mestra. Intervenció de la mestra per ajudar a entendre les regles del joc.

Exemple 7 (pàg. 39)

Anecdolari

Estebe, 5 anys i 9 mesos (9 de maig del 2011), interaccions amb reformulacions per part de la mestra en un intent d'educació *llenguatgística* a propòsit d'una activitat ritualitzada sobre la data del dia.

Exemple 8 (pàg.40)

Anecdolari

Classe vertical, grup dels 5 anys

La mestra porta un objecte en el qual hi ha escrit: "*an apple, a day*". Activitat d'observació i d'exploració de llengües.

Exemple 9 (pàg. 41)

Classe vertical, grup dels 5 anys i dels 4 anys (març del 2010). Presentació dels elements necessaris per jugar i recordar la regla del joc.

Transcripció del corpus de la recerca

@Begin

@Languages: French, Catalan

@Participants: NOE Noémie Children, CAR Carla Children, MAR Martin Children, EST Estebe Children, MES Florència Teacher e Investigator

@Birth of NOE: 21-DES-2005

@Birth of CAR: 23-OCT-2005

@Birth of MAR: 30-JUL-2005

@Birth of EST: 14-JUL-2005

@Birth of FLO: 10-OCT-1969

@Date: 05-NOV-2010

@Coder: FLO

@Location: Perpignan-France

@Situation: part de l'aula

@Activities: el alumnes preparen el que hauran de dir, a d'altres alumnes més petits, pels fer realitzar una experiència amb aigua.

@Length of recording: 3mn.

@Comment: L1 i llengua materna és el francès i la L2 i llengua d'ensenyament en part és el català

1*MES1: bé, Martin <què diràs als pitits@d> [*], [/] què els diràs als pitits que caldrà fer aqueixa tarda, què els hi diràs?

%err: pitits=petits

2*MAR2: On devra mettre dans l'aquarium [:= haurem de posar a dins de l'aquari] [?] +// www.

%exp: l'ajudant de la classe parla en francès a un altre infant de la classe a la part baixa de l'aula

*MES: <com ho ha dit>, com ho ha dit la Carla ?

%com: la mestra assenyala l'infant en qüestió amb la mà

*CAR: l'aquari www.

%exp: l'ajudant torna a parlar fort a un infant que planteja problemes i que treballa en la part baixa de l'aula

*CAR: www.

%exp: hi ha molt de soroll dins la classe i l'infant té dificultats a expressar-se degut a la presència d'una nena perturbadora ja que és hiperactiva

CAR: vull pren [] l'aquari, posem aigua, prene [*] un objecte

%err: pren=prenim o prenes ; prene=prenim o prenes

%cod: t/v

%com: depen si l'infant es vol adreçar al grup o a un infant en particular

*MES: com és diu aquest objecte Martin ?

%com: tot mostrant l'objecte a tota la classe

MAR: un [] bouchon@s [:=f tap] de tap

%err: un= pronunciat a la catalana

%err: bouchon=tap

%cod: m/a

MES: un tap, Martin digues-m'ho [] què posaràs tu ?

*MAR: un tap

*MES: # um@o # posem +//

*MES: <un tap> [<] .

*CAR: <un tap> [<] .

*MAR: <un tap> [<] .

*MAR: ça flotte@s [:=f flota] .

*MAR: xxx .

MES: no podeu parlar tots a l'encop@d [!] []

%err: a l'encop=al mateix moment

*MAR: el que s'enfonsa

*MES: el que s'enfonsa [/]

%com: la mestra mostra amb el dit el fons de l'aquari

*MAR: i flota

*MES: i el que flota [///]

%com: la mestra assenyala amb la mà a on s'ha de trobar el tap en l'aquari, si flota

*MES: Noémie que explicaràs tú als petits?

*NOE: j'expliquerai@s [:=f explicaré] que www.

*MES: primer cal +//.

%com: la mestra fa el gest acompanyant el que diu l'infant

NOE: posar aigua i après je@s [:=f després] pren [] un tap i #

%err: je pren un tap=agafo o prenc un tap

%cod: t/l

*MES: i doncs mirem si [!]

%com: fent el gest

*NOE: flota #

*MES: si [!]

%com: fent el gest

*NOE: s'enfonsa

MES: molt bé si flota o s'enfonsa [///] i tu Estebe que explicaràs als pitits ?@d []

%err: pitits=petits

*EST: posem aigua dins l'aquari, hi posem el tap i mirem si s'enfonsa o si flota

*MES: perfecte [!] Estebe molt bé

@End

Quadre de les codificacions posades en la transcripció

| Aspectes a observar | codis |
|---|-------|
| <p>Forma dialectal</p> <p>Són aquelles formes que s'utilitzen en català septentrional: el rossellonès.</p> <p>Exemple: « pitits » per « petits ».</p> | @d |
| <p>Terminacions verbals</p> <p>Exemple: interferències entre desinència de diferents grups.</p> | t/v |
| <p>És la utilització d'una segona llengua.</p> <p>Aquí es tracta de la primera llengua dels aprenents, el francès.</p> | @s |
| <p>significa el número del torn de paraula.</p> | 1*MES |
| <p>reformulació</p> | /// |
| <p>repetició</p> | / |
| <p>repetició amb correcció</p> | // |
| <p>quan una persona completa el seu enunciat després d'una interrupció.</p> | + |
| <p>pausa</p> | # |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| | |
| marques d'error | [*] |
| material no tractat com a paraula | xxx |