

LA CONSTRUCCIO CONJUNTA DEL PRIMER
DISCURS EN CATALA EN UN PROGRAMA
D'IMMERSIO

Comunicació presentada al XIIè
Seminari de Llengües i Educa-
ció : "Llengua de l'alumne i
llengua de l'escola".

ICE/Universitat de Barcelona

23-26 de setembre de 1987
Sitges. Barcelona

Josep Maria Artigal
Universitat de Barcelona

" The important data are not just the utterances produced by the learner, but the discourse which learner and caretaker jointly construct"

(Rod Ellis - Understanding Second Language Acquisition. pàg. 129)

En una situació d'immersió [1] on la comprensió de la llengua de l'escola està molt aviat assegurada [2], i on la llengua de casa pot ser usada eficaçment - en el sentit que l'alumne pot vehicular les seves intencions comunicatives per mitjà d'aquesta llengua sempre que ho desitgi [3]-, quines són les primeres produccions en català?

Són aquelles que més vegades els nens i les nenes senten repetir a la mestra? o les que presenten menys interferències fonètiques, lèxiques o morfosintàctiques amb la llengua de la llar? o les més escolars, aquelles que per no "existir" fora l'escola no s'interfereixen amb el bagatge que els nens ja tenen? o les més funcionals, és a dir, les més necessàries per participar en les activitats de la classe? o aquelles que resulten més motivants?

Totes aquestes preguntes han estat plantejades en relació a l'adquisició d'una L-2, i hi ha arguments per pensar que totes les variables que s'hi consideren juguen algún paper en el procés d'immersió lingüística a l'escola.

Aquesta comunicació però, sense deixar de considerar les anteriors argumentacions, centra la seva atenció en un altre tipus de variable; o si es vol proposa, no com a única però sí com a rellevant, un altre tipus de pregunta:

en quin tipus de contextos de producció apareixen els primers usos de la nova llengua (L-n) [4] per part dels nens?

en quina mesura aquests primers textos (verbals) en la L-n depenen del tipus de context en el qual són produïts?

i, en conseqüència, quin paper jugarien aquests primers contextos de producció en la gènesi de l'adquisició d'aquesta nova llengua?

Per argumentar la resposta a les anteriors preguntes partiré de dos exemples, de dos protocols observats a aules de pàrvuls 4 anys immersió - normalment el primer any d'escolarització i, en conseqüència, de contacte significatiu amb el català.

Exemple 1 [5]

Fa uns quants dies que els nens i nenes de la classe diuen que hi ha una bruixa a l'escola i parlen insistentment del tema. En un intent d'aprofitar aquest centre d'interès espontani, el mestre dibuixa una bruixa a un dels costats de la pissarra, lloc on estarà 4 setmanes. Durant aquest temps el mestre s'acosta sovint a la bruixa dibuixada fent veure que escolta alguna cosa que aquesta li diu.

Es important constatar com el conjunt d'aquest acte està sempre estructurat de la mateixa manera: el mestre s'acosta a la bruixa, l'escolta, es tomba mirant la classe, espera fins haver captat l'atenció, explica el que la bruixa ha dit, hi ha algun tipus de reacció a la classe, i l'activitat segueix normalment.

Les verbalitzacions del mestre per a referir-se a allò que la bruixa ha dit són del tipus:

Mestre La bruixa m'ha dit que té una mica de mal de cap perquè fem una mica de xivarri

Mestre Sabeu què m'ha dit la bruixa? voleu que us ho expliqui? doncs diu que potser aviat farem una excursió a la muntanya! us agradaria que fèssim una excursió a la muntanya?

Paral·lelament el mestre posa una cadira davant el dibuix per tal que els alumnes puguin també "escoltar i explicar el que la bruixa diu".

Uns dies més tard d'haver introduït aquesta activitat discursiva, i mentre la resta d'alumnes estan realitzant altres treballs, una nena de la classe, la Sara, presenta espontàniament la següent actuació:

Sara (s'acosta a la pissarra, puja a la cadira, "escolta la bruixa", es gira cap a la resta de companys, i espera que tots callin)

Mestre Què t'ha dit?

Sara Demà piscina.

Mestre Sí noia, demà anirem a la piscina. És veritat. La bruixa t'ha dit que demà anirem a la piscina.

(la Sara baixa de la cadira i la classe segueix normalment).

Exemple 2 [5]

Des de fa dies s'ha creat espontàniament i col·lectivament a la classe una activitat lingüística que consisteix en endevinar què hi haurà de postres aquell dia al menjador.

Aquesta activitat té una estructura força ritualitzada, i es realitza sempre a la mateixa hora, una estona abans de les 12 h., moment en que acaba l'horari lectiu del matí i els nens es dirigeixen a dinar.

S'inicia sempre després d'haver endreçat l'aula, estant tots els nens i nenes asseguts al seu lloc, col·locada la mestra davant de la pissarra, i iniciant aquesta el torn de paraula amb enunciacions del tipus:

Mestra Aviam, Jessica, què pot haver-hi avui de postres?
Jessica Poma.
Mestra Poma, molt bé poma. La Jessica pensa que avui hi haurà poma.

Mestra Gorka! que t'agradaria a tu, Gorka, que hi haqués avui de postres? a veure si ho endevinem!
Gorka Taronja.
Mestra Molt bé Gorka, taronja. A veure si avui trobem taronja i quanyem, eh!

Per cada resposta donada pels nens i nenes la mestra en fa el corresponent dibuix a la pissarra, a la vegada que repeteix diverses vegades la proposta dels alumnes, oferint-ne, quan és necessari i sense cap tipus de "correcció explícita", la correcta expressió en català.

L'activitat finalitza quan els nens arriben al menjador i comproben si la seva previsió és o no encertada, encara que per aquest exemple només ens interessa el seu moment inicial.

Unes tres setmanes després d'apareixer aquest joc lingüístic, l'Alba, una nena de la classe, demana a la tutora de ser ella qui faci el paper de la mestra que pregunta als nens què pensen que hi haurà, a la qual demanda la tutora ràpidament accedeix.

Es important remarcar el fet que l'Alba pot, com ja s'ha indicat al principi, conduir l'activitat en català o en castellà.

Doncs bé, l'Alba actua de la següent manera:

Alba (es col·loca davant de la pissarra, creua els

braços, espera que la resta de companys calli i centri en ella l'atenció)
 Nens/es (tothom calla i mira l'Alba)
 Alba Carles!
 Carles Poma.
 Alba (es gira i dibuixa una poma a la pissarra)

EL CONTEXT DE SOBREPRODUCTIVITAT

Es interessant observar com, en aquests dos exemples exposats, els textos (verbals) produïts pels nens no són estrictes imitacions de l'input que per a tals situacions el/la mestre/a els ha ofert. El nens creen un text en la L-n a la seva mesura, és a dir, extremadament simple però amb plena significació i eficàcia en el conjunt de l'activitat discursiva en la qual es produeix. En altres paraules: en els anteriors exemples la Sara i l'Alba es mostren competents per a plantejar i desenvolupar coherentment una activitat discursiva amb els pocs recursos de la L-n dels quals disposen.

Doncs bé, en totes les aules de pàrvuls immersió observades [6] es constaten situacions en les quals els nens i nenes realitzen en català tasques lingüístiques que, com les dels exemples referits, sobrepassen la seva estricta competència en aquesta llengua en el moment de produir-se l'esmentada conducta verbal (Artigal 1987a). La seva existència és independent de la consciència o no-consciència que en tingui la mestra, encara que el seu coneixement pot reforçar l'actuació pedagògica cap a propostes tendents a construir contextos d'aquest tipus.

Anomenarem a aquest tipus de situacions context de sobreproductivitat ja que en elles els alumnes són capaços de produir/expressar en la L-n més que allò que estrictament diuen.

Una de les característiques d'aquestes situacions de sobreproductivitat és que en elles els interlocutors comparteixen tot un seguit de referents i organitzadors del discurs els quals, en conseqüència, no necessiten verbalitzar/textualitzar.

En la mesura que aquesta "possible manca de verbalització/textualització" no comporta en els referits contextos pèrdua de significació i eficàcia comunicativa, els nens i nenes de pàrvuls immersió tenen ja des del molt aviat la possibilitat de plantejar i desenvolupar amb èxit activitats lingüístiques en la encara, per a ells, nova llengua.

Un context de sobreproductivitat permet doncs que l'alumne pugui "funcionar" - en el sentit de plantejar i desenvolupar

relacions amb els altres a través del llenguatge - amb els encara limitats instruments dels quals disposa.

A partir de les anteriors argumentacions podem ara retornar a la pregunta inicial:

en quins contextos apareixen les primeres produccions en la nova llengua?

o expressat d'una altra manera,

quines són les condicions que fan possible que els nens i nenes de pàrvuls immersió usin el català i no el castellà?

En relació a aquestes qüestions, les observacions realitzades en aules de pàrvuls 4 anys immersió permeten suggerir:

a/ les produccions dels nens en la nova llengua no són homogènies per a un termini de temps donat. Els alumnes presenten, en un mateix període observat, actuacions molt catalanitzades conjuntament a altres on el castellà és absolutament dominant.

b/ moltes de les primeres produccions en la nova llengua es donen en contextos de sobreproductivitat, en el sentit aquí descrit.

Com ja s'ha indicat, un dels aspectes interessants de les actuacions de la Sara i l'Alba en els exemples anteriorment exposats és la manca de castellà en les seves verbalitzacions, tota vegada que en la situació concreta de pàrvuls immersió al català l'ús d'aquella llengua és sempre factible.

Per què doncs en els exemples descrits, i no en d'altres activitats comunicatives de la classe, aquestes nenes usen la llengua de l'escola, aquella que menys coneixen?

La hipòtesis que aquí plantejaré per explicar aquest fet consisteix en argumentar que els nens de pàrvuls immersió utilitzen el català per vehicular les seves necessitats lingüístiques si "volen fer-ho", i "tenen la possibilitat de ser eficaços".

"Si volen fer-ho" significa en aquest cas "si tenen motius per usar la nova llengua" en el sentit ja extensament explicat per Gardner i Lambert (1972), Dulay i Burt (1977), Schumann (1978), Gardner (1979) Dulay, Burt i Krashen (1982) entre altres. Aquest és, però, un aspecte de la qüestió suficientment explicat i demostrat, el qual, en conseqüència, no serà ampliat en aquesta comunicació. En tot cas es pot afirmar que les consideracions en aquest sentit aportades pels autors referits es compleixen en el cas de la immersió al català aquí analitzada. Si un nen o una nena no estan "motivats" en relació al català, l'experiència demostra que difícilment usen aquesta llengua. O explicat a la inversa;

si la llengua és el més potent instrument que tenim per a establir i modificar les nostres relacions amb els altres, l'ús de "la llengua de l'escola" depèn en primer lloc de la seva funcionalitat per a construir les relacions, essencialment afectives, dins del grup classe.

Pero no n'hi ha prou que els nens estiguin motivats, que "vulguin" usar la llengua de l'escola. Es necessari, a la vegada, que l'ús d'aquesta llengua esdevingui eficaç. Es a dir, que la comunicabilitat del discurs estigui assegurada. Els nens de 4 anys no es juguen l'èxit de la seva relació amb els altres. Si aquesta pot perillar per l'ús de la L-n, aleshores utilitzen aquella altra llengua que ja els assegura l'eficàcia de la seva interacció, és a dir, el castellà.

Aquesta "possibilitat d'eficàcia en la llengua tot just començada a adquirir" sembla garantida, com ja s'ha indicat, pel context de sobreproductivitat que els interlocutors han construït i, en conseqüència, comparteixen.

En altres paraules, les observacions realitzades permeten hipotetitzar que la classe conjuntament construeix una manera compartida de comunicar-se en la llengua en la qual vol fer-ho, sense que la encara insuficient competència en aquesta llengua posi en dubte l'eficàcia del discurs col.laborativament elaborat.

En conseqüència, i en relació a la pregunta inicialment plantejada, els primers exponents en L-n produïts pels nens, per a uns mateixos marc (la classe) i interlocutors (el grup classe i en especial la mestra), apareixerien en funció de les estratègies contextualitzades, en el sentit de no-textualitzades, que el grup-classe construeix i comparteix per a tirar col.laborativament endavant activitats comunicatives en la nova llengua.

Aquesta voluntat de "tirar endavant el diàleg", de negociar com sigui el desenvolupament del discurs col.laborativament construït, és patent en tots els protocols observats. La classe sembla en aquest sentit guiada per una estratègia en última instància pragmàtica (Taeschner i Artigal 1987): construeix una llengua que, abans de tot, és eficaç.

LA PRODUCCIO COM A MEDIACIO ENTRE L'INPUT I LA SEVA ASSIMILACIO

Aquesta interpretació ja ha estat en part apuntada per Hatch (1978) i Hatch i Long (1980), respecte a l'adquisició de L-2 en general. En el nostre cas, però, les "communication strategies" (Hatch op.cit.) usades a l'inici del procés

d'adquisició del català no serveixen solament, ni bàsicament, per a que l'alumne pugui allargar el discurs conversacional, és a dir, per obtenir més input significatiu de l'adult que ja domina la L-n, tal com semblen afirmar aquests autors a partir d'un plantejament semblant, però més estrictament morfosintàctic, proposat anteriorment per Krashen (1982) [7].

En els exemples exposats anteriorment l'actuació dels nens sembla jugar un paper més important. A més a més de provocar input de l'interlocutor adult que ja domina la llengua objecte d'aprenentatge, les primeres accions dels alumnes en la L-n semblen funcionar com a pre-requisit i punt de partida del propi procés d'adquisició d'aquesta nova llengua.

Es a dir; sembla possible hipotetitzar que "l'activitat en L-n amb altres", el discurs comunicatiu en la nova llengua que a cada moment el nen és capaç de construir (plantejar, desenvolupar, negociar, etc.), li permet reconèixer inputs lingüísticament més elaborats en aquesta llengua, o si es vol, establir hipòtesis relatives a aquests inputs encara no del tot accessibles, argumentant, d'aquesta manera, un lligam genètic entre una primera competència comunicativa "activa", i la posterior competència lingüística en la llengua objecte d'aprenentatge.

Si retornem als exemples exposats a l'inici de la comunicació, és possible observar com la Sara i l'Alba fan moltes més coses que produir dues curtes i simples verbalitzacions:

Sara	<u>Demà piscina,</u> i
Alba	<u>Carles!</u>

Si contextualitzem aquestes verbalitzacions en el conjunt de l'activitat en la qual han sigut produïdes, és possible argumentar que el discurs de la Sara i l'Alba s'inicia molt abans de produir aquestes paraules, i que el conjunt d'accions no-verbals realitzades per aquestes dues nenes són tan importants com les enunciacions textualment explicitades.

Quan la Sara es dirigeix a la pissara, puja a la cadira, "escolta la bruixa", es gira, i espera captar l'atenció, ja està produint un discurs sense el qual la seva verbalització posterior no podria ser interpretada, o en tot cas ho seria de manera diferent.

La mateixa argumentació pot ser aplicada al segon exemple. En Carles pot respondre coherentment "poma" a la pregunta inicial de l'Alba perquè ambdós comparteixen referents i estratègies que fan específicament significatives i eficaces les seves limitades verbalitzacions. Si l'Alba hagués iniciat el mateix joc lingüístic amb un altre interlocutor amb qui no compartís una estructura subyacent implícita com la que tota la classe ha construït per a aquesta activitat, la

seva actuació hauria resultat ineficient. O el que és el mateix, l'hauria construït en castellà.

En aquests exemples, doncs, la Sara, l'Alba i en Carles produeixen un text (oral) lingüísticament poc elaborat. Però la seva actuació és molt més rica i complexa: mesuren acuradament les seves produccions en funció dels interlocutors a fi que el discurs conjuntament construït pugui ser plantejat i desenvolupat coherentment.

En definitiva, les primeres verbalitzacions dels nens en la nova llengua depenen dels altres, i, a la vegada, de la capacitat dels mateixos nens per a tenir en compte aquests altres. Els nens de pàrvuls immersió construeixen la L-n a partir de contextos de sobreproductivitat en els quals, entre altres coses però sobretot, han de necessàriament mesurar el discurs en funció dels interlocutors.

Si les anteriors argumentacions són correctes, els nens i nenes de pàrvuls immersió aprenen la llengua quan l'usen (Artigal i al. 1984, Artigal 1987b) [8] - no només en la mesura que és per mitjà de l'ús com s'adquireix l'instrument lingüístic (Vygotski 1973, Bruner 1982b), sinó també en el sentit que usen (eficaçment) una llengua que encara no tenen adquirida (Brown 1973, Bruner 1982a, Wells 1986).

En aquest aparentment contradictori procés "d'usar alguna cosa que encara no es té", el context de sobreproductivitat sembla jugar, en el cas de pàrvuls immersió al català, un paper central. En els exemples exposats, els nens i nenes creen el seu propi text lingüísticament "possible" i discursivament "eficaç". És a dir, "possible" en relació al coneixement de la L-n del qual a cada moment disposen, i "eficaç" en relació al conjunt d'implícits que en cada cas concret comparteixen amb els interlocutors, però bàsicament "possible" i "eficaç" en funció de l'existència d'un context de sobreproductivitat en cada moment mesurat.

L'anterior argumentació comporta implícitament un punt de vista teòric que el lector ja haurà certament advertit: la producció dels nens no pot ser només explicada com a resultat de l'input rebut.

Més enllà d'altres consideracions, la irrupció de la teoria Chomskiana en el camp de la Psicolingüística suposà la fi de les explicacions de tipus empirista segons les quals el nen adquireix la llengua per mitjà de procediments merament inductius. En aquest sentit, la Psicolingüística dels darrers anys està en el fons d'acord a considerar el nen com un "active hypothesis generator" (Bruner 1978), com un subjecte capaç d'aplicar algun tipus d'hipòtesi a l'input lingüístic que l'entorn li ofereix. En altres paraules, per adquirir una llengua no és suficient accedir al corresponent input; és a la vegada necessari reconèixer en aquest input elements

i/o estratègies que l'aprenent d'alguna manera ja ha de posseir, ja que, altrament, la seva adquisició no serà possible.

Es en aquest sentit que la pròpia producció dels nens en la L-n, entesa com la seva actuació global, com "el conjunt de les coses que fan i diuen" (Artigal 1985), es converteix en instrument de mediació entre l'"input" que li és ofert i la seva assimilació.

En el moment que la Sara i l'Alba desenvolupen un discurs en la per a elles nova llengua, ho fan, com ja hem vist, en base a un context implícit i compartit amb els interlocutors. Aquesta seva primera actuació, en la mesura que sobrepassa les seves estrictes verbalitzacions, es convertirà en un requisit necessari i a partir del qual hipotetitzar l'input de la nova llengua posteriorment rebut.

En altres paraules; la seva pròpia pràctica social esdevé el punt de partida per a seguir adquirint la nova llengua, ja que actua com a instrument per a reconeixer nous i més elaborats inputs en aquesta llengua, i, a partir d'aquí, interioritzar-los. D'acord amb això, els nens construirien (intrapsicològicament) el català a partir de la seva actuació (interpsicològica) amb els altres (Vygotski 1973).

Si les anteriors argumentacions són correctes en relació a l'adquisició del català (L-n) en un programa d'immersió, aleshores no és clar que la comprensió en la L-n pugui en aquest cas plantejar-se independentment de la producció en aquesta mateixa llengua, o si es vol, que primer vingui la comprensió i posteriorment la producció. Sembla més aviat que "el punt de partida" per accedir a la comprensió té alguna cosa a veure amb anteriors actuacions productives (menys textualitzades però plenament significatives i eficaces) [9].

En conseqüència, l'estratègia didàctica a seguir en relació a l'adquisició del català en un programa d'immersió precoç no estaria només centrada a assegurar un discurs semànticament i pragmàticament comprensible per als alumnes - condició que com ja s'ha apuntat està clarament garantida - sinó també, i principalment, a construir col.laborativament situacions de productibilitat dels nens en aquesta nova llengua. En primer lloc per les dificultats ja descrites que comporta la concreta situació entre el castellà (llengua de la llar i socialment dominant) i el català (llengua de l'escola), en relació a la producció dels alumnes en aquesta última llengua. Però en segon lloc, i bàsicament, perquè les estratègies conjuntament construïdes per a mantenir i regular els primers discursos podrien ser considerades com a pre-requisit del propi procés d'aprenentatge de la llengua de l'escola.

Aquesta proposta, amb clares repercussions pedagògiques i didàctiques, modifica la idea d'un necessari primer període silenciós per part dels alumnes que accedeixen a una nova llengua (Krashen 1982, Terrel 1985).

L'argumentació d'aquests autors és, en paraules del mateix Krashen, la següent:

"The explanation of silent period in terms of the input hypothesis is straight-forward - the child is building up competence in second language via listening, by understanding the language around him."

(Krashen 1982 :27)

En la mesura que, segons aquests autors i com ja he anteriorment constatat, la producció no comporta adquisició de competència sinó únicament accés a més input significatiu, la producció en el primer període d'adquisició de la L-2 està considerada ineficaç, i, a vegades, fins i tot perjudicial.

Però aquest no sembla ser, com he intentat argumentar, el cas dels pàrvuls que fan immersió al català. Com es mostra en un exemple posterior, els nens produeixen molt aviat en la nova llengua sense que això comporti cap tipus de complicació en el seu procés d'adquisició.

EL DISCURS CONJUNTAMENT CONSTRUÏT

L'anàlisi fins aquí desenvolupada intenta defugir una perspectiva fràstica per aplicar un esquema més proper a l'anomenada anàlisi del discurs.

En aquest sentit les anteriors argumentacions pressuposen, entre altres, alguns punts que voldria explicitar:

- . en una aula de pàrvuls immersió tenen lloc un seguit d'activitats lingüístiques - en el sentit proposat per Gumperz (1972) [10].
- . cada una d'aquestes activitats ha de ser conjuntament organitzada pels seus interlocutors, és a dir la mestra i els nens i nenes.
- . les activitats lingüístiques que tenen lloc dins de l'aula estan delimitades per fites, i tenen un esquema intern, els quals han de ser reconeguts per a tots aquells que hi participen, altrament l'activitat en qüestió no podrà ser organitzada - d'acord amb la ja clàssica proposta de Sinclair i Coulthard (1975).
- . cal distingir entre discurs i text, entenent aquest últim com l'explicitació verbal del discurs, o d'una part del discurs, que els interlocutors desenvolupen. En aquest sentit, tot text produït pels nens és, o

forma part, d'un discurs, però no tot discurs apareix sempre totalment textualitzat.

- quan una activitat està organitzadament desenvolupada pels seus interlocutors diem que té coherència - i en aquest sentit la cohesió pot ser, en part, entesa com la textualització de l'anterior coherència.
- la coherència de les primeres activitats en la L-n, la seva organització interna, no depèn tant de la capacitat dels nens per a textualitzar les proposicions del discurs desenvolupat, com de la seva competència per a negociar col·lectivament els actes il·locucionaris que aquest discurs vehicula (Widdowson 1981).

En conseqüència, i d'acord amb tot el que fins ara he exposat, adquirir el català en una situació de pàrvuls immersió pot ser almenys en part considerat com un procés que s'inicia en activitats poc textualitzades però coherents, com a punt de partida per arribar a assolir la competència necessària en la nova llengua per a explicitar cohesionadament aquesta mateixa coherència en el text - proposta coincident en diversos punts amb l'argumentació de Widdowson (op.cit.) en relació al desenvolupament proposicional i il·locucionari en el cas de l'adquisició d'una L-2.

Voldria, arribats a aquest punt, enllaçar aquesta darrera argumentació amb el títol de la comunicació: (la) construcció conjunta (del primer) discurs.

La característica possiblement més rellevant dels punts anteriorment relacionats és la col·laborativitat [11]. El més mínim discurs en la L-n produït per qualsevol dels nens està conjuntament construït per tot el grup-classe. El mateix procés d'adquisició del català en un programa d'immersió parteix, com he intentat mostrar, d'activitats la característica més importants de les quals és que són conjuntament construïdes i desenvolupades.

Les primeres produccions en català no depenen només del conjunt de "coses que els nens ja saben fer i dir" a cada moment, sinó també, i bàsicament, de l'existència (o no existència) d'un conjunt d'estratègies que cal compartir amb els altres interlocutors, a la vegada que, lògicament, de la competència d'aquests interlocutors per a reconèixer-les i utilitzar-les.

Observem, com a exemple d'això que acabo d'exposar, dos llargs protocols de molt a principi de curs - cinquena i quarta setmana respectivament - on s'observa com les produccions d'un mateix nen, l'Albert, presenten entre si un desigual ús del català.

Exemple 3 [12]

Tota la classe és al pati jugant. La mestra està cordant les sabates del Jonhatan, i l'Albert és al costat mirant. Quan la mestra acaba de cordar les sabates i en Jonhatan marxa, s'inicia aquest protocol.

Mestra Escolta Albert! (es posa davant de l'Albert i, ajupida, l'agafa suaument per la cintura)

Mestra El teu pare, el teu pare, de què treballa?
Albert Quééé?
Mestra Jo sóc mestra, (s'assenyala a si mateixa)
jo treballa de mestra. I el teu pare què fa?

Albert No te lo digo.
Mestra Va diguem'ho!
Mestra Ho endevino! ho endevino? vere! fa cadires? fa cadires?

Albert (sembla que faci no amb el cap)

Mestra No.
Albert ++++ (no s'entén)
Mestra (fa sí amb el cap)
Mestra Escolta. Que condueix un cotxe? que porta un taxi el teu pare? (amb les mans fa com si conduís un volant)

Albert (no amb el cap)

Mestra No.
Albert El taxi no, pero tiene una furgoneta.
Mestra Ah! té una furgoneta?
Albert (sí amb el cap)
Mestra I condueix la furgoneta? (torna a fer la mimica de conduir)

Albert Es blanca/ (ha vist alguna cosa d'uns nens que juguen a futbol)

Albert /ha! ha! ha! mira qué niño, se ha sacado un zapato!
Mestra Se l'ha tret.
Mestra Escolta, que condueix la furgoneta el teu pare?
Albert Qué?
Mestra Condueix la furgoneta?
Albert La furgoneta es un camión, pero que se llama furgoneta.
Mestra I porta cosas a la furgoneta?
Albert Un camión de furgoneta, i mete las cosas.
Mestra Ah! quines cosas?
Albert Las cosas de trabajar, de trabajo.
Mestra I quines cosas són?
Albert De trabajo, ya te lo digo.
Mestra Aigua, porta aigua?

Albert (sí amb el cap)
I tierra.
Mestra I sorra, també porta sorra?
Albert (potser fa que sí amb el cap, però no és segur)
Mestra Sí?
Albert (sí amb el cap)
Mestra Molt bé.
Mestra I tu l'ajudes, Albert?
Albert (no amb el cap)
Mestra No l'ajudes?
Albert (no amb el cap)
Mestra Per què?
Albert Porque no me deja.
Mestra Ah!

En aquest tercer exemple l'Albert usa exclusivament el castellà. Qualsevol persona que observés el video d'aquest protocol pensaria que es tracta d'una normal conversa bilingüe en la qual la mestra usa exclusivament el català, i l'Albert s'expressa normalment en castellà. Una paraula com "furgoneta", per exemple, és pronunciada per un i altre, respectivament, en una perfecta fonètica catalana i castellana.

En el proper exemple, però, un hipotètic espectador que no conegués l'origen de la grabació tindria la sensació que es tracta d'una normal conversa en català. Un mes després d'arribar a l'escola, l'Albert, i els seus companys i companyes, mostren en aquest protocol unes curtes i simples verbalitzacions correctament catalanes. Amb l'excepció de,

Albert neeeeeaaaaaooñalll
Albert Qué?

i el "tonta" de

Jonhatan Nina tonta.

la resta d'expressions són, fins i tot, fonèticament correctes en català.

Exemple 4 [12]

La meitat de la classe és fora de l'aula amb la mestra de suport. L'altra meitat, que s'ha quedat amb la mestra-tutora, fa "treball de cartronets".

Aquesta activitat es fa sempre al mateix lloc - un racó de la classe on hi ha moqueta - amb els nens asseguts a terra en semicercle, i la mestra al davant.

Aquesta condueix sempre la present activitat amb un titella a la mà al qual fa treure d'una capsa uns cartronets que tenen cada un d'ells un dibuix del considerat vocabulari bàsic. Per cada cartronet tret: el mostra, en verbalitza el nom i/o demana que els nens ho facin, i el tira posteriorment a terra. Finalment, quan la capsa és buida, demana els nens que l'ajudin a recollir els cartronets escampats per la

moqueta, a la vegada que els en torna a sol·licitar la verbalització del nom corresponent.

Diverses vegades, com succeix a la primera part de l'exemple, aprofita el dibuix del cartronet que acaba de sortir per demanar als nens que identifiquin i nominalitzin objectes o persones presents a l'aula.

(sóm a la primera part de l'activitat en la qual el titella va treient i mostrant cartronets, que posteriorment escamparà fora de la capsa)

Mestra (amb el titella que té a la mà agafa un cartronet de la capsa, l'ensenya a tots els alumnes, i amb veu afectada, com de titella, diu:)

I aquest és? un,
Mest/Nens nen. ([13])

Mestra Un nen, un nen.
Albert neeeeeaaaaaooña!!!
Mestra Albert!
Albert Qué?
Mestra Ensenya'm un nen, de la classe, un nen.
(assenyala la resta de nens i nenes)

Albert (s'aixeca i, amb el dit com preparat per assenyalar es, dirigeix cap a la resta de companys - ell era assegut a la punta del semicercle)

Mestra Ai l'Albert!
Albert (amb el dit toca el cap del Jonhatan)

Mestra Què dius?
Albert Un nen.
Mestra Un nen, molt bé Albert, molt bé
Albert (torna a seure al seu lloc)

Mestra (tira a terra, fora de la capsa, el cartronet amb el dibuix d'un nen)

Mestra Escolta Albert, ara ensenya'm una nena, una nena.
Albert (s'aixeca)

Mestra Aviam, ara l'enredarem, ja veureu, ara l'enredarem!
(dirigint-se a tota la classe)

Albert (es dirigeix cap a la resta de companys fins que arriba al costat de la Verònica Castillo i li pica al cap)

Mestra Sí?
Albert Una nena!
Mestra Molt bé Albert!
Mestra I ara més difícil! una nina!
Albert Ni
Mestra Una nina.
Albert Nina?
Jonhatan Nina tonta.
Mestra Una nina, de la classe.
Albert (es gira cap a la capsa de les nines, se la mira un moment, hi va corrents i n'agafa una)
Albert mmm! (amb la nina als braços es dirigeix cap a la mestra)
Mestra Què és?
Albert Nina.
Mestra Molt bé Albert, un petó, te l'has guanyat eh!
Albert (es dirigeix cap a la capsa de les nines però s'atura i es gira cap a la mestra quan aquesta diu "un petó")
Mestra Mua! mua! mua! (amb el titella dona un petit copet a l'Albert)
Albert (es gira i tira amb força la nina dins la capsa)
mmm!
Nens Oooh! (somriuen)
Mestra Molt bé Albert!
Albert (torna al seu lloc)

(una estona després; els nens ajuden el titella a recollir els cartronets escampats per terra i a guardar-los a la capsa)

Mestra Aviam l'Albert?
Albert (s'aixeca i es dirigeix cap el lloc on hi ha els cartronets escampats per terra)
?nen (algú fa soroll)
Mestra Iss! Verònica, escolta l'Albert, va! (quan diu "escolta" s'assenyala l'orella)
Albert (agafa un cartronet de terra)
Un nen. (després de dir "nen" l'ensenyà)
Mestra Molt bé, digues, és un nen.
Albert (ja anava a guardar el cartronet però s'atura)
Un nen!

Mestra Es
 Albert Es un nen.
 Mestra Molt bé!
 Albert (guarda el cartronet a la
 capsa i va a seure)

(uns moments després, fent el mateix)

Mestra Mira, la Beatriu m'ajudarà una altra vegada,
 Beatriu!

?nen (algú deu fer alguna
 cosa, però no surt a la
 pantalla)

Mestra Mirem la Beatriu, eh!
 Beatriu (s'aixeca, agafa el
 cartronet i l'ensenya)

Es un globus.
 Mestra Globus! molt bé! la beatriu sí que m'ajuda!
 (amb el titella dona un
 copet a la panxa de la
 Beatriu)

Beatriu (deixa el cartronet a la
 capsa i torna al lloc)

Mestra I la Verònica Castillo que em torna a ajudar?
 Verònica (s'acosta al lloc on són
 els cartronets escampats,
 n'agafa un i somriu)

Mestra Aviam!
 Verònica Un cargol.
 Mestra Molt bé Verònica! és un cargol!
 Verònica (deixa el cartronet a la
 capsa i torna al lloc)

Carles Es un cargol.
 Mestra I l'Albert? que em torna a ajudar? torna'm a
 ajudar Albert!

Albert (somriu i s'aixeca)
 Mestra Aviam, aviam, quin agafarà l'Albert! aviam!
 Albert (s'acosta als cartronets,
 es tira a terra, n'agafa
 un i l'ensenya)

Es un banc.
 Mestra Molt bé Albert, és un banc.
 Albert (deixa el cartronet a la
 capsa i torna al lloc)

La primera explicació del perquè del divers ús del català en el primer i segon d'aquest darrers exemples exposats consisteix en argumentar que les verbalitzacions del segon protocol són més simples que les de la primera, i molt sovint es limiten a respostes prèviament explicitades en la mateixa pregunta de la mestra. En aquest darrer exemple, en efecte, els nens es limiten a produir expressions del tipus:

Albert Un nen.
 Albert Nina.

Beatriu Es un globus.
Verònica Un cargol.

les quals són, fins i tot, fàcilment memoritzables per tractar-se d'un reduït marge d'opcions.

Però encara que això sigui cert, aquesta explicació sembla ser, d'acord amb les argumentacions anteriorment exposades, parcial. La diferència significativa entre els dos anteriors protocols està en el tipus i la quantitat de coses que en cada cas s'expliciten a través del text verbal produït pels interlocutors.

En el protocol dels "cartronets", per exemple, la mateixa activitat global altament ritualitzada funciona com a tema compartit implícit - en molts moments ni textualitzat per la mateixa mestra - entorn del qual la classe fa comentaris. O els límits de cada torn d'intervenció/paraula venen marcats per accions rigurosament respectades per tots els nens i nenes que intervenen, com ara "un copet del titella", o "haver guardat el cartronet a la seva capsa".

En la conversa entre la mestra i l'Albert al pati, en canvi, totes aquestes coses no estan prèviament explicitades, i han de ser, en conseqüència, a cada moment negociades per mitjà del text que els interlocutors verbalitzen.

Es, almenys en part, per això que l'Albert mostra en l'exemple dels "cartronets" unes produccions molt més catalanitzades que les que verbalitzarà una setmana més tard en el diàleg a l'hora d'esbarjo.

La diferència no sembla pas només explicable en funció de la competència en català de la qual, a cada un d'aquests protocols, l'Albert disposa. Les diferents realitzacions tenen relació amb variables que sobrepassen el mateix Albert. Es a dir, en l'activitat dels "cartronets" l'Albert no es limita a portar individualment a la pràctica una hipotètica competència personal adquirida. El discurs que l'Albert i els seus companys i companyes expliciten està conjuntament construït. O si es vol, la possibilitat de desenvolupar aquest discurs està col·laborativament creada.

El problema, però, és que l'activitat dels cartronets està extremadament guiada per la mestra. Els nens són ja competents per a reconèixer l'estructura implícita proposada, però aquesta estructura és encara plantejada i conduïda per la mateixa mestra. És ella, per tant, la que principalment garanteix el grau de catalanització de les textualitzacions dels seus alumnes en aquests moments de curs.

Però aquesta actuació de la mestra sembla ser molt important com a punt de partida per arribar a exemples com els de la Sara i l'Alba exposats a l'inici de la comunicació. Aquestes dues nenes eren competents per a iniciar i coherentment

organitzar una activitat en la L-n gràcies a una estructura implícita, coneguda, i compartida amb la resta de la classe, la qual, prèviament, havia sigut conjuntament creada i usada sota el guiatge de el/la corresponent mestre/a. D'alguna manera, en els dos exemples inicials, la Sara i l'Alba havien intercanviat el paper amb el/la respectiu mestre/a. Es a dir, tenien la possibilitat de fer "com la mestra" sense haver d'explicitar el "nivell de textualització de la mestra", gràcies al fet que el seu discurs era construït sobre el que he anomenat un context de sobreproductivitat.

Aquests context marcava els límits de la pròpia activitat, explicitava intencions, delimitava torns de paraula, focalitzava aquells aspectes del discurs que calia considerar com a més importants, permetia anticipar allò que encara no s'havia dit i/o fet, convertia en informació nova, rellevant i coherent els textos extremadament simples produïts pels nens, feia significatius gestos, mirades i accions "quan faltaven paraules", assegurava, en definitiva, la coherència del primer discurs dels nens en la L-n.

Aquestes són les destreses que la mestra està ensenyant i els nens aprenent durant el primer període d'accés a la nova llengua en activitats escolars com la dels cartronets.

Aquest tipus d'actuacions de la mestra, i els nens i nenes, són molt properes a les conegudes argumentacions de Vygotski sobre "la zona de desenvolupament pròxima" i el "paper vicari" que en aquesta hi juga l'adult. O amb les categories de "format" i "endamiatge" ("scaffolding") àmpliament proposades per Bruner [14].

De fet es pot resumir l'estratègia observada en els mestres d'immersió en dos principals punts:

- . asseguren per sobre de tot el desenvolupament de l'intercanvi comunicatiu,
- . redueixen el grau de dificultat en relació no tan sols a la comprensió sinó, i bàsicament, a la producció dels alumnes en la nova llengua.

Aquest menor grau de dificultat és una de les principals diferències entre els dos darrers exemples exposats. En el protocol dels cartronets, l'Albert ha de resoldre moltes menys coses que en la conversa amb la mestra, una setmana més tard, al pati.

Aquesta idea del procés d'adquisició lingüística com a mesura per part de l'adult del nivell de dificultat ofert al nen és clarament present en la Psicolingüística dels darrers anys respecte la L-1 (Bruner 1982a, Bruner 1982b, Lieven 1984). Però aquest principi ha sigut, d'alguna manera, àmpliament mantingut i aplicat també en el cas de les L-2, ja des del mateix Comenius (1592-1670) (cit per Titone 1986). Fins als

recents mètodes comunicatius, i sovint fins i tot en aquests, pràcticament totes les didàctiques de llengües segones i/o estrangeres estaven explícitament o implícitament construïdes en base a "una en cada cas determinada" ascendent graduació de les dificultats des de la primera a la darrera lligó.

La diferència entre la graduació observada en els exemples de pàrvuls immersió, i "l'ordre proposat en els manuals de llengües estrangeres", està, com he intentat argumentar, en el caràcter bàsicament pragmàtic dels primers enfront dels criteris exclusivament fonètics, lèxics i/o morfosintàctics utilitzats en aquests segons. En el cas de la immersió al català, l'eix de l'actuació de la mestra no són tant les estrictes verbalitzacions, com el conjunt de la interacció que permet assegurar la coherència a aquelles verbalitzacions. En altres paraules, el discurs en la nova llengua que els nens produeixen és significatiu i eficaç des del primer moment, i és en base a aquest punt de partida que s'anirà posteriorment textualitzant.

D'alguna manera podríem dir que el discurs dels nens en la nova llengua evoluciona del context al text. Es a dir, d'un context extern al text, però que forma part del discurs, a un text cada vegada més descontextualitzat, o si es vol, a un text que funciona ell mateix, cohesionadament, com el seu propi context (Karmiloff-Smith 1985).

L'ús de les nocions "context", "text" i "descontextualització" és, però, altament ambigu. De fet tot text està sempre lligat al seu "context d'enunciació," i en aquest sentit no han de ser confoses la "descontextualització" del sistema respecte les seves actualitzacions, amb la progressiva "descontextualització" del discurs en el procés d'adquisició del llenguatge (Lyons 1980). En aquest sentit, els nens de pàrvuls immersió evolucionen des d'un discurs en la L-n textualment simple però coherent, a un discurs en aquesta mateixa llengua coherent però a la vegada textualment cohesionat.

EL PER QUÈ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ AL CATALÀ

Si el llenguatge ha de ser entès com el principal instrument que tenim per establir, mantenir i modificar les nostres relacions amb els altres (Vygotski 1973, Austin 1982, Searle 1980), i, en conseqüència, qualsevol producció lingüística ha de ser "negociada" en el seu propi context d'ús - el qual inclou els interlocutors, les seves intencions i el conjunt de pressuposicions que comparteixen (Lyons 1980) - aleshores els nens i nenes de pàrvuls immersió al català observats

estan fent un significatiu aprenentatge d'aquest tipus de destreses.

O el que és el mateix, si admetem que en l'adquisició del llenguatge hi té un lloc rellevant l'aprenentatge de la mesura de lo donat i lo nou en relació a cada interlocutor/s concret/s (Clark i Clark 1977) aquest tipus de competència es clarament adquirida en els contextos de sobreproductivitat en la L-n anteriorment esmentats.

En conseqüència, els "procediments" emprats pel grup classe per a construir conjuntament el primer discurs en la L-2 semblen, no tan sols un bon "pre-requisit" per a adquirir el català, sinó, a la vegada, el punt de partida per accedir a l'input en qualsevol altra llengua - en el sentit proposat per Cummins (1979) a la seva hipòtesi de "competència subyacent comú".

La immersió dóna per tant els instruments per seguir accedint també a la llengua de casa, ja que aquesta és socialment valorada i el nen hi està suficientment exposat. Aquesta és la millor argumentació en relació al programa d'immersió al català (Vila (1985) i Vila (1986)): hi ha raons psicolingüístiques per tal que els nens i nenes que tenen el castellà com a llengua familiar accedeixin, si així ho desitgen, a una escola en una altra llengua des de la primera infància; i hi ha a la vegada raons polítiques per tal que, si així també ho consideren els pares, aquesta altra llengua sigui el català.

Voldria acabar aquesta comunicació fent referència a una de les coses dites en aquest Seminari pel Professor Gordon Wells en la seva ponència "The collaborative talk".

El Professor Wells ha explicat, entre altres coses, que en l'actual i àmplia problemàtica entorn la llengua a l'escola, la discussió entre L-1 o L-2 ha deixat de ser el punt central a solventar. En aquests moments la qüestió principal ja no és "quina", sinó el "tipus" de llengua que l'escola ha de vehicular, i els nens, a partir del seu propi ús, adquirir.

M'agradaria que fos dins d'aquest àmpli i nou sentit de la qüestió com fos interpretada la meua comunicació. Realment penso que, plantejat d'aquesta manera el tema, l'actual pràctica pedagògica en aules d'immersió permet analitzar molts aspectes d'interès general i no només exclusius de les concretes situacions amb canvi de llengua.

Tal com diu Ellis (1985), si bé és cert que les actuals reflexions entorn l'adquisició de llengües segones (noves) parteixen invariablement d'anteriors treballs fets per la Psicolingüística en relació a l'adquisició de la L-1, no és menys veritat que són els treballs respecte les L-2 els que més estan, en aquests moments i arreu, modificant la pràc-

tica escolar respecte la llengua en general, sigui aquesta primera o segona, sigui o no la de la llar. Catalunya, el País Valencià, el País Basc i Galícia són bons exemples d'aquesta tendència indicada.

CONCLUSIONS

Aquesta comunicació planteja quan, com, i per què, els nens i nenes que assisteixen a un programa d'immersió deixen d'usar la llengua de casa, aquella que més coneixen, i comencen a produir discurs en la llengua de l'escola.

Les respostes a aquesta pregunta sovint considerades pres-suposen que la L-n s'usa si, prèviament, s'ha adquirit. De manera molt esquemàtica: la llengua primer s'aprèn i després s'usa. En aquesta comunicació, però, he intentat argumentar que aquest tipus de resposta és parcial, i que, sobretot, no té en compte determinats aspectes del procés d'adquisició de la nova llengua que cal considerar essencials.

En certa manera, la resposta que en aquesta comunicació es proposa implica que el català com a llengua a adquirir, també però sobretot, primer s'usa i després s'aprèn.

Es a dir; de manera resumida sembla possible afirmar:

- . els nens i nenes de pàrvuls immersió ja usen el català des de molt aviat si, malgrat la seva encara limitada competència per a textualitzar discurs en aquesta llengua, tenen la possibilitat de plantejar i desenvolupar la comunicació de manera significativa i eficaç.
- . l'accés a la significabilitat de l'input, si bé és necessària, no és una explicació suficient per a donar compte de la productivitat dels nens en la L-n.
- . al conjunt de variables que permeten els primers usos coherents de la nova llengua quan tot just el seu procés d'adquisició acaba d'iniciar-se, l'he anomenat "context de sobreproductivitat".
- . assegurar l'existència de contextos de sobreproductivitat sembla ser una de les funcions importants de la mestra de pàrvuls immersió.
- . l'ús del català depèn, com a conseqüència dels punts anteriors, d'estratègies que la mestra i els nens i nenes conjuntament han construït i comparteixen.

D'aquesta manera, la nova llengua, en lloc d'un objecte extern a aprendre, esdevé, ja des del primer moment, un instrument per a fer coses, per crear lligams amb els altres, per convertir una situació donada - la classe - en una realitat compartida, conjuntament construïda. Tal com diuen Edwards i Mercer (en premsa :26) "teachers and children are building up a shared history of discourse and activity".

Notes

1. El terme "immersió" és usat en el present text per designar la situació escolar d'aquells nen i nenes que,
 - . tenen el castellà com a llengua pròpia en el marc familiar, i dominant en l'àmbit extraescolar (els casos amb una altra llengua familiar són escassament minoritaris),
 - . assisteixen de manera voluntària a una escola en la qual la llengua de relació i aprenentatge és el català,
 - . el castellà és l'única llengua coneguda per la majoria del grup-classe, i la llengua dominant per a tots els alumnes, en el moment d'iniciar-se l'escolaritat.
2. La proximitat lingüística i cultural entre el català i el castellà, així com les estratègies usades normalment a aquestes edats per la mestra per a negociar amb els alumnes el "significat", fan que l'input en la nova llengua sigui molt aviat comprensible, o en tot cas tan comprensible com l'input en la llengua de casa per als alumnes de la mateixa edat que opten per a un model escolar d'aquest tipus (Arnau i Bel (1986), Serra i Vila (1987)).
3. En les aules de pàrvuls immersió al català observades la mestra usa exclusivament el català, però els alumnes poden sempre usar, sense cap tipus d'imposició explícita o implícita, la llengua que desitgin.
4. En endavant, i degut a les connotacions que el terme "llengua segona" sovint comporta, s'usarà el terme "nova llengua", o el seu equivalent "L-n", per a referir-se al català com a llengua objecte d'aprenentatge.

5. Els dos primers exemples exposats corresponen a aules de P-4 immersió de l'Escola Pública Sant Josep Oriol, de la Trinitat Nova, Barcelona, i els mestres que hi intervenen són la Teresa Martí i en Josep Maria Artigal. El primer protocol és del mes de gener del curs 85-86, i el segon del febrer del curs 86-87.

6. Aquesta comunicació parteix d'una investigació en curs sobre les primeres produccions en català a parvuls 4 anys immersió, investigació que és la tesi de doctorat de l'autor.

7. Hatch i Long parteixen de la "hipòtesi de l'input" plantejada per Krashen, segons la qual la comprensió és requisit sine quanon i punt de partida de l'adquisició de la L-2, per modificar-ne el paper otorgat per aquest autor a la participació de l'aprenent en les primeres converses.

Hatch i Long argumenten que ja des del primer moment es donen tot un seguit de mecanismes no estrictament lingüístics per mitjà dels quals l'aprenent negocia activament el "significat" del discurs en L-2 amb la persona que ja coneix aquesta llengua.

La seva proposta, que esquemàticament podem representar :

linguistic/conversational adjustments

-> comprehensible input

-> acquisition

(Long 1983),

no modofica, però, el paper concedit per Krashen a les primeres produccions de l'alumne en un hipotètic esquema d'adquisició:

comprensió -> adquisició -> producció.

Segons Krashen: "Comprehensible input is responsible for progress in language acquisition. Output is possible as a result of acquired competence" (Krashen 1982 :61)

Per a Hatch i Long aquest segueix essent un criteri vàlid: els "conversational adjustments" són entesos com un instrument per a negociar, i en conseqüència assegurar, la significabilitat de l'input.

8. En el cas de la immersió no és clara la dicotomia generalment utilitzada en el cas d'adquisició de segones llengües entre un "naturalistic SLA" i un "classroom SLA" (Ellis 85). La immersió pot ser més aviat descrita com "l'adquisició natural d'una segona llengua a la classe". Aquesta és una característica molt important d'aquest tipus de programa: en primer lloc perquè permet l'adquisició de la llengua a partir de, i a la vegada per mitja de, el seu ús en altres activitats no específicament lingüístiques; en segon lloc perquè al parvulari, abans dels sis anys, no és possible plantejar un aprenentatge lingüístic en base a funcions comunicatives a posteriori. Cal que la llengua sigui, ja des del primer dia, un instrument útil per fer coses.

9. Aquesta hipòtesi és coherent amb l'explicació donada per la Psicolingüística segons la qual aprendre el llenguatge és, d'alguna manera, adquirir els procediments per a textualitzar una idea ja posseïda però vehiculada anteriorment per altres procediments (Brown 1973, Halliday 1975, Bruner 1975)

10. Gumperz distingeix entre "situació lingüística", "activitat lingüística" i "acte lingüístic". D'acord amb aquest esquema podem considerar el grup classe que fa immersió com una "situació lingüística" en la qual es donen "activitats lingüístiques" del tipus: repartir els esmorzars, jugar al racó de la cuineta, parlar col·lectivament del temps que fa avui, o endevinar què hi haurà per postres, entre altres. "Acte lingüístic", en aquest cas, equival a la categoria del mateix nom utilitzada en la classificació dels anomenats "actes de parla".

11. En aquest punt és fàcil trobar coincidències amb el "principi de cooperativitat" plantejat per Grice (1975).

12. Aquests dos darrers exemples corresponen a una de les aules de P-4 immersió de l'Escola Pública Llibertat, de Badalona, i la mestra citada és l'Àngels Bertran. Els protocols relatats són del curs 87-88.

13. "Mest/Nens" és usat en el sentit de "conjuntament la mestra i tots els nens". De la mateixa manera, més endavant, "?nen" significa "algún nen o nena sense poder identificar a la grabació"

14. En aquest sentit, la present proposta està d'acord amb una hipòtesi ja clàssica en el camp de la didàctica de les L-2, i sempre controvertida, segons la qual l'adquisició d'una segona llengua té certes similituds amb el procés seguit en la llengua primera. Aquesta hipòtesi ha pres formes diferents segons la manera com en cada moment s'han definit la naturalesa del llenguatge i la manera com aquest llenguatge s'adquireix. En aquest cas, el model utilitzat és interaccionista, i situa la capacitat de comunicar-se contextualitzadament com a pre-requisit i punt de partida del procés d'adquisició de la nova llengua.

Referències

- Arnau, J. i A. Bel (1986): "Los profesores de inmersión: estrategias de interacción conversacional con niños de parvulario" a Actas del Congreso de Infancia y Aprendizaje, Madrid. (en premsa)
- Artigal, J.M. i al. (1984): Com fer descobrir una nova llengua. EUMO. Vic.
- Artigal, J.M. (1985): El mètode contextual discursiu per a l'aprenentatge del català abans dels sis anys. Consideracions teòriques. Servei d'Ensenyament del català. Direcció General d'Ensenyament Primari. Barcelona.
- Artigal, J.M. (1987a): "'Yo soy la mare". El primer discurs en L-2 abans dels sis anys" a Infància, 37, Juliol 1987, pp 19-25.
- Artigal, J.M. (1987b): "Le programme de "bain de langue" pour l'enseignement de la langue à des enfants d'immigrés dans les écoles maternelles de Catalogne" a Revue de Phonétique Appliquée, 82-83-84 (1987), Mons, pp 134-142.
- Austin, J. (1982): Palabras y acciones ¿Cómo hacer cosas con palabras? Paidós. Barcelona.
- Brown, R. (1973): A First Language. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975): "De la comunicació al llenguatge" una perspectiva psicològica", Infancia y aprendizaje. M-1.1981, pp 133-186.
- Bruner, J. (1978): "The role of dialogue in Language Acquisition" a Sinclair, Jarvella i Levelt (Eds.) The Child's Conception of Language, Springer, New York.
- Bruner, J. (1982a): "Los formatos de adquisición del llenguatge" a Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza Ed.. Madrid 1984.
- Bruner, J. (1982b): La parla dels infants. EUMO. Vic 1985.
- Clark, H.H., i Clark, E.V. (1977): Psychology and Language. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cummins, J. (1979): "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", Review of Educational Research, 49, 2, pp. 222-251
- Dulay, H. and M. Burt (1977): "Remarks on creativity in language acquisition", a M. Burt, H. Dulay and Finnochiaro (Eds.) Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents. pp. 95-126.
- Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen (1982): Language Two. Oxford University Press.
- Edwards, D. and N. Mercer (en premsa): "Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge" a K. Durkin (Ed.) Language Development During the School Years, Croom Helm.
- Ellis, R. (1985): Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.

- Gardner, R. (1979): "Social psychological aspects of second language acquisition", a H. Giles and R. St. Clair (eds.) Language and Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R. and W. Lambert (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Grice, H. (1975): "Logic and conversation", a Cole and Morgan (Eds.) Syntax and Semantics, 3., Speech Acts, Academic Press, New York.
- Halliday, M. (1975): Learning how to mean, Edward Arnold, London.
- Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition" a E. Hatch (Ed.) Second language acquisition, Rowley, Ma.. Newbury House. pp 401-435.
- Hatch, E. and H. Long (1980): "Discourse Analysis, What's That?" a D. Larsen-Freeman Discourse Analysis in Second Language Research. Newbury House. Rowley.
- Karmiloff-Smith, A. (1985): "Language and cognitive process from a developmental perspective" a Language and cognitive processes, Vol-1, No.1 pp. 61-85.
- Krashen, S. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Pergamon. Oxford.
- Lieven, E. (1984): "Interaccional style and children's language learning", Topics in Language Disorders, setembre 1984.
- Long, M. (1983): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom" a M. Clarke and J. Handscombe (eds.), Iesol '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching. Washington D.C.: TESOL. pp. 207-223.
- Lyons, J. (1980): Semántica. Teide. Barcelona.
- Schumann, J. (1978): "The acculturation model for second language acquisition" a R. Gingras (ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington. Center for Applied Linguistics.
- Searle, J. (1980): Actos de habla. Ed. Cátedra. Madrid.
- Serra, J. i I. Vila (1987): "Resultats acadèmics i desenvolupament cognitiu en un programa d'immersió dirigit a escolars de baix nivell socio-cultural" a M. Siguan (ed.) Llengua de l'alumne i llengua de l'escola. XIIè Seminari "Llengües i Educació". ICE/Universitat de Barcelona. Sitges. (en premsa)
- Taeschner, T., i J.M. Artigal (1987): "A Pragmatic Approach to Second Language Teaching", a", Second International Congress of Applied Psycholinguistics, Kassel 87. (no publicat)
- Terrel, T. (1985): "The natural approach to language teaching: un update" a The Canadian Language Review, 41, 3, pp. 461-479.
- Titone, R. (1986): Cinque millenni di insegnamento delle lingue, Editrice La Scuola, Brescia.
- Vila, I. (1985): Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció, Direcció

General d'Ensenyament Primari. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Vila, I. (1986): "Activitats lingüístiques a les aules preescolars d'immersió", II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea d'Ensenyament i Llengua. Reus-Tarragona. (en premsa)

Vygotski, L.S. (1973): Pensamiento y lenguaje, La pleyade. Buenos Aires.

Wells, G. (1986): The Meaning Makers, Heineman, New Hampshire.