

MARILISA BIRELLO

L'ALTERNANÇA DE LLENGUA
A LES CLASSES D'ITALIÀ LLENGUA ESTRANGERA
AMB APRENENTS BILINGÜES CATALÀ-CASTELLÀ
DURANT LES ACTIVITATS ORALS EN SUBGRUPS

1. *Introducció*

En aquests últims decennis s'ha investigat molt els fenòmens del contacte de llengua segons diferents corrents teòrics i metodològics. Durant molts anys el bilingüisme i els fenòmens que s'hi relacionaven es veien d'una forma negativa, i a dins de l'aula de llengua estrangera l'ús d'altres llengües, sobretot de la llengua primera (a partir d'ara L1), s'havia de limitar fins i tot eliminar, perquè es veia com la causa de moltes "interferències". Aquest concepte, com recorda Coste (1997), es basa en arguments com, per exemple, que el temps d'exposició a la llengua estrangera (a partir d'ara LE) és molt limitat i és millor no reduir-lo; o que el treball del professor de LE té més sentit si, a més d'enfocar-lo cap a la LE, és en LE.

Per sort aquest mite de la classe de LE com un lloc d'interacció exclusivament en LE es va abandonant progressivament i es comença a considerar la classe com un microcosmos on dues o més llengües estan en contacte. S'ha vist que l'ús que els alumnes fan de les llengües no és aleatori sinó tot el contrari té unes funcions ben clares.

L'objectiu d'aquest article és veure l'ús que els alumnes de llengua estrangera, fan de les llengües que estan en contacte a dins de l'aula durant les activitats orals en subgrups. En el nostre cas es tracta de tres llengües pròximes: l'italià, el català i el castellà.

2. *Marc teòric*

2.1 Les marques transcòdiques

Alber i Py el 1986 van definir les marques transcòdiques com les manifestacions formals d'una L1 que apareixen en el discurs enunciat en L2, quan

aquest discurs es produeix en una situació bilingüe L1/L2. Son marques o indicis que remetent al contacte de dues o més llengües.

Lüdi i Py el 2003 defineixen les marques transcòdiques com qualsevol signe observable en la superfície d'un discurs en una llengua o varietat donada que representa, pels interlocutors o el lingüista, la traça de la influència de l'altra llengua o varietat

Lüdi el 1987 distingeix entre les marques transcòdiques diverses categories: el calc, el préstec, la transferència lèxica i l'alternança de llengua.

2.2 L'Alternança de llengua: ús i funcions

El 1992 Bange descriu un esquema d'interacció que denomina de "bifocalisation" en el qual es veu que l'atenció de l'estudiant es focalitza alternativament en l'objecte temàtic de la comunicació (el contingut) i en els problemes en la realització de les activitats de comunicació (els mitjans lingüístics). Hi haurà diferents funcions de l'alternança de llengües segons el moment en que apareixerà a la interacció a classe de LE i s'ha vist que aquestes alternances no són aleatòries sinó que serveixen per realitzar diferents funcions.

L'alternança de llengua es pot dividir, doncs, en l'alternança focalitzada en l'aprenentatge i l'alternança de llengua focalitzada en la comunicació. Dins del grup de les alternances focalitzades en l'aprenentatge es poden distingir: l'alternança deguda a una necessitat de comprensió o explicació, és a dir que es produeixen per fer més comprensible l'input, i l'alternança deguda a una necessitat d'organització i gestió de l'activitat mateixa. Pel que fa a l'alternança de llengua deguda a una necessitat de comprensió o explicació és aquí el punt de referència obligatori per poder integrar noves dades. També pot aparèixer per una necessitat d'estalviar temps (Cambra i Nussbaum, 1997) o perquè els professors la veuen com més precisa i clara (Denudom, 1992) o per assegurar la comprensió o verificar-la (Cambra, 2001).

En molts casos l'alternança serveix de suport per a la construcció del significat i afavoreix l'apropiació lingüística. A través de l'ús de la L1, l'aprenent pot assenyalar on hi ha la dificultat i demanar ajuda, que pot es pot integrar a la interacció o que pot donar lloc a una seqüència lateral (Gülich, 1986). Aquesta alternança marca el passatge d'un nivell lingüístic a un nivell metalingüístic i viceversa, en el qual normalment la comunicació té lloc en LE i la metacomunicació es fa en L1. El metadiscurs no ha de ser considerat un comportament fora de la tasca, sinó tot al contrari ja que és una manera per mantenir-se dins la tasca, fer augmentar la comprensió dels recursos i fer que l'alumne sigui més conscient del que sap i del que no sap, també poden ser comentaris metacognitius per verbalitzar la consciència del treball que, l'alumne està realitzant.

Pel que fa a l'alternança de llengua deguda a una necessitat d'organització i gestió de l'activitat en si, l'alternança serveix per introduir una activitat o un intercanvi, per sol·licitar els alumnes, per tancar, resumir o lligar unes seqüències, o per canviar d'activitat. És tot allò que els alumnes diuen per establir els procediments a l'hora de realitzar la tasca.

L'alternança de llengua focalitzada en la comunicació és l'ús de la L1 per a una raó comunicativa, és a dir que dóna als estudiants la possibilitat de mantenir la conversa. Serveix per marcar un canvi d'humor, d'afectivitat, de complicitat (Cambra, 2003). Els sentiments i les opinions personals apareixen a la llengua habitual del parlant i mostra una implicació més forta de l'aprenent en el discurs. De fet, des del punt de vista de l'afectivitat, la LE és una llengua neutra. D'aquesta manera, en paraules de Simon (1997), pot aparèixer aquell subjecte persona que coexisteix amb el subjecte aprenent i que pot, per exemple, demostrar que té idees, afirmar la seva existència i la seva participació en els intercanvis d'una manera més personal. Són també els comentaris personals que tendeixen a crear un clima més distès a la classe (Causa, 1996, 2002). En alguns casos, implica també una certa complicitat tàcita, que el professor de vegades utilitza amb la intenció d'animar els estudiants i al mateix temps redueix la asimetria que existeix entre els alumnes i el professor (Simon, 1992) i que a la classe de LE és més àmplia ja que a més d'existir en els continguts, existeix també en la competència de la llengua que permet l'apropiació d'aquests continguts.

Els conceptes que utilitzem en aquest treball són els següents:

- *Alternança de llengua*: l'ús alternat de dues llengües que pot aparèixer entre dos torns, dins del mateix torn i dins del mateix enunciat. Aquesta alternança pot ser planificada pel parlant, pot tenir diverses funcions i pot resultar una alternança involuntària o no, que considerem com a estratègies per mantenir la conversa o simples lapsus momentanis;
- *calcs semàntics*: totes les formes lingüístiques que apareixen en la llengua meta i que existeixen en aquesta llengua, però que tenen un significat diferent del que l'alumne els atribueix o que corresponen al significat que aquestes formes tenen en la L1;
- *calcs sintàctics*: totes les formes en què apareixen estructures sintàctiques, morfològiques que pertanyen a la L1 encara que siguin adaptades lèxicament;
- *calcs fonètics*: totes les formes en què apareixen traços fonètics de la L1;

- *neocodatges*: totes les formes híbrides que no pertanyen ni a la llengua estrangera ni a la L1 i que tenen significat en aquella interacció i probablement en cap més.

2.3 El treball en subgrups

Hi ha molts estudis que han posat en relleu el rol central de la L1, sobretot quan la L1 és una llengua pròxima a LE. Dabène (1995) considera aquests aprenents com a “falsos principiants” i evidencia que aquests estudiants, que ja han estudiat una altra llengua pròxima, són més ràpids en l’aprenentatge. També s’ha demostrat la gran importància que té la L1 en el treball en petits grups o en parelles. De fet, la L1 té un paper central en el bastiment col·lectiu que resulta del treball fet en parelles o en petits grups, perquè els aprenents es basen en els coneixements lingüístics previs i poden comptar amb la L1 que tenen en comú per poder realitzar la tasca (Cambra, 2003).

A més a més algunes experiències didàctiques (Griggs, 1998, Nussbaum, 1999; Escobar, 2000) han demostrat que la por que molts professors tenen a l’hora de dur a terme treballs en petits grups, és a dir perdre el control de la classe i que els estudiants deixin d’utilitzar la L1, no és real. Els alumnes mantenen constantment la llengua meta durant la realització de la tasca i el recurs de passar a la L1 serveix per posar-se d’acord sobre el desenvolupament de l’activitat i per ajudar-se en la comprensió i la producció en LE.

En el treball de grup, els alumnes tenen l’oportunitat d’assajar, de reelaborar, de realitzar autocorreccions i heterocorreccions i poden col·laborar en la construcció del discurs. Aquí es veu tot el procés de resolució de la tasca i no només la resposta final.

3. Context

L’ensenyament de l’italià com a LE a Barcelona existeix sobretot a nivell universitari o de la formació contínua. A l’escola secundària té presència només en alguns centres de la ciutat. És per aquesta raó que el alumnes que arriben als cursos que s’imparteixen a l’Escola d’Idiomes Moderns (EIM- l’escola d’idiomes de la Universitat de Barcelona on s’ha dut a terme l’estudi) són gairebé en la seva totalitat principiants. És per això que normalment l’italià no és mai la primera llengua estrangera que aquests estudiants aprenen. De fet, a més del català i del castellà, que són les dues llengües que els alumnes parlen habitualment a la seva vida quotidiana, molts d’ells han après l’anglès i, de vegades, el francès i/o l’alemany. L’italià és, doncs, almenys la segona llengua estrangera que estudien.

Tradicionalment la llengua i cultura italianes tenen una representació molt positiva i existeix una certa simpatia envers l'Itàlia, els italians i la seva llengua. A més, ja que l'italià pertany a la mateixa família lingüística del català i del castellà, hi ha la idea que l'italià és una llengua fàcil perquè molt sovint entenen el significat general d'una conversa que poden haver mantingut amb amics o turistes italians.

3.1 Participants

3.1.1 Estudiants

El grup observat està fent al segon curs de l'EIM. La majoria d'aquests estudiants tenen un nivell intermedi, entre A2 i B1 segons la classificació del Marc Comú Europeu de Referència. La quasi totalitat dels estudiants són universitaris, amb una edat compresa entre els 18 i els 30 anys. Aquests cursos d'italià no són part fonamental de seu pla d'estudis, sinó que els alumnes escullen lliurement els cursos de llengua per completar el seu pla d'estudis, encara que per aquests cursos els estudiants obtenen crèdits.

3.1.2 Professors

Els professors observats són: Marcello, italià, i Adam, català. Tots dos tenen una formació humanística, en filologia, encara que no específica de l'italià; tenen, però, una preparació específica pel que fa a metodologies de l'ensenyament de llengües estrangeres.

3.2 Cursos

Durant les setmanes en que s'han fet els enregistraments els professors no han canviat en absolut la seva programació. El manual de text utilitzat és el llibre DUE del GRUPPO META publicat per l'editorial Bonacci. A més han utilitzat materials que ells mateixos havien creat per als seus cursos. Les activitats enregistrades s'han fet normalment en petits grups o parelles. Són activitats que s'havien pensat expressament per fer-les autònomament i els alumnes eren els encarregats de gestionar-les. El professor s'apropa als grups però no és un control constant i en la majoria dels casos no hi ha cap expert que els ajudi i han de solucionar els problemes sols. Potser l'únic element de vigilància constant és l'enregistrador que, com diuen Nussbaum i Unamuno (2000), els estudiants se senten controlats i estan més atents al discurs que produeixen, però no els bloqueja.

4. Metodologia

La metodologia utilitzada en aquest estudi és etnogràfica. L'etnografia permet realitzar una recerca en el context i s'interessa pels individus que s'observen i s'entrevisten i amb els quals l'etnògraf té una relació personal. L'etnografia té una aproximació holística, és a dir que cada fenomen ha de ser descrit i explicat en relació al sistema en el qual s'insereix (Watson-Gegeo, 1988).

4.1 Les dades

Les dades es van recollir entre el 1998 i el 2000 en tres diferents etapes i es constitueixen d'unes observacions i d'uns enregistraments (àudio i vídeo de classes). Els enregistraments són l'eina ideal per a qui vol observar un fenomen amb molta atenció (van Lier, 1988) ja que l'investigador els pot tornar a escoltar totes les vegades que siguin necessàries per poder entendre el que està passant.

Amb aquest doble enregistrament s'han obtingut dades relatives al grup-classe i als diferents petits grups que es formaven durant les activitats perquè es realitzessin autònomament. Els estudiants gestionaven els enregistradors àudio i eren lliures d'interrompre l'enregistrament. De fet, cap enregistrador es va apagar i ells mateixos el passaven d'un grup a l'altre. Això ens va permetre obtenir unes dades de conversacions reals entre estudiants que, com diu Pallotti (1999), és normalment molt rica, interessant i imprevisible.

Les hores de classe enregistrades són deu per a cada professor. Els enregistraments s'han dividit en segments, en funció del canvi de l'activitat i de la constel·lació dels participants (Cambra, 2003), i després els segments que hem considerat d'interès per a aquest estudi s'han transcrit, adaptant el model proposat per van Lier el 1988 (veure annex). Seguidament s'ha realitzat l'anàlisi descriptiva-interpretativa de les dades.

5. Anàlisi de les dades: alguns resultats

Al corpus de les dades, s'hi pot veure que la L1 i la L2 no apareixen casualment en el discurs dels alumnes. L'alternança de llengües sempre hi té una funció. Les funcions de l'alternança de llengües es poden dividir en dues grans categories: l'alternança de llengües que té com a objectiu l'aprenentatge, i l'alternança de llengües que té com a objectiu la comunicació. En el quadre següent resumim les funcions de les marques transcòdiques, sobretot de l'alternança de llengües:

MARQUES TRANSCÒDIQUES

OBJECTIU: FOCALITZACIÓ EN L'APRENENTATGE

A. ALTERNANÇA DE LLENGÜES COM A RECURS PER PARLAR DE LA LLENGUA

FUNCIÓ

1. Explicacions, reformulacions i traduccions fetes sobre la LE
2. Reflexions sobre aspectes de la L1/L2

B. ALTERNANÇA DE LLENGÜES COM A RECURS PER PARLAR DE LA TASCA

C. ALTERNANÇA DE LLENGÜES COM A RECURS PER PARLAR DE L'APRENENTATGE

OBJECTIU: FOCALITZACIÓ EN LA COMUNICACIÓ

A. ALTERNANÇA DE LLENGUA COM A RECURS PER MARCAR EL DISCURS QUE NO PERTANY AL CONTEXT D'APRENENTATGE

B. ALTERNANÇA DE LLENGÜES COM A RECURS PER MANTENIR LA COMUNICACIÓ

FUNCIÓ

1. Connectors, falques per crear efectes discursius
2. Calcs semàntics, sintàctics, fonètics i neocodatges

5.1 L'alternança de llengües focalitzada en l'aprenentatge

Amb l'alternança de llengües focalitzada en l'aprenentatge ens referim a aquelles alternances que serveixen de recursos per parlar de la llengua, per parlar de la tasca i per parlar de l'aprenentatge. Es tracta d'alternances metalingüístiques i metacognitives que, com diuen Lüdi i Py (2003), poden aparèixer de manera diferent, és a dir, entre dos tornos o dins del mateix torn de paraula, entre dos enunciats o dins d'un enunciat, entre dos sintagmes o dins d'un sintagma.

5.1.1 L'alternança de llengües per parlar de la llengua

Dins d'aquest grup d'alternances, el subgrup més nombrós és aquell que té la finalitat de parlar de la llengua i, en molts casos, es tracta de solucionar un problema lèxic i per això busquen les respostes en els companys o en el professor. Són sobretot reformulacions, traduccions, explicacions sobre la LE.

En l'exemple 1 hi ha un treball metalingüístic força important i hi veurem com, a partir de la correcció d'un exercici de preguntes i respostes en el qual s'ha d'expressar una hipòtesi per poder utilitzar estructures que necessiten el subjuntiu en italià, les alumnes, Janina (Ja) i Daniela (D), fan una llarga reflexió sobre l'ús adequat d'aquest mode verbal:

EXEMPLE 1.

1. D: ((inint)) ci sono messaggi per me? sì, ...,
2. Ja: es que qui non capisco il senso di questo hai detto passare tuo fratello qué? il messaggio l'ha passato tuo fratello o::: ho passato un messaggio a tuo fratello o tuo fratello mi ha passato un messaggio?
3. D: HA PASSATO tuo fratello e GLI HA TELEFONATO A LA TUA MOGLIE, due cose diverse no? sería
4. Ja: qué? credo che **ABBIA PASSATO** tuo fratello e che abbia telefonato tua moglie?
5. D: sì
6. Ja: mi suona strano
7. D: **no ma ma no è che ha passato il messaggio la moglie**
8. Ja: no no no no ya ya ya ya ho capito ma...
9. D: ah!
10. Ja: che **ABBIA PASSATO**
11. D: no che sia passato=
12. Ja: **che sia ah! sì!**
13. D: =IL TUO FRATELLO IL TUO FRATELLO e che abbia telefonato=
14. Ja: e che abbia telefonato
15. D: =tua moglie
16. Ja: certo? sì?
17. D: sì! ((parlen amb una companya del grup del costat)) e Massimo dov'è? credo che sia andato via
18. Ja: tota la vida si sì ((inint)) o sigui ((inint)) que s'ha caigut i que s'ha ((inint)) és com una possibilitat no? ((inint)) condicional o congiuntiu. això és congiuntiu
19. D: congiuntiu ((inint)) credo che sia andato via ((inint)) les estructures com la:::
20. Ja: sì les estructures ((inint)) quines fan el congiuntiu generalment aquestes de credo che mi sembra che mi sa che ((inint)) è possibile potrebbe essere o può essere o può essere che ((inint)) estructures cal que facis servir el congiuntiu=
21. D: ((inint))
22. Ja: =o el condicional

En aquest fragment totes dues alumnes participen en l'activitat d'una manera equilibrada i col·laboren per portar-la a terme. És interessant veure com s'ajuden i com s'alternen en el rol del professor. Aquest fragment es pot dividir en dues parts: la primera que va des del principi fins al torn 17 i la segona que comença el torn 18 i arriba fins al final. A la primera part hi ha una interacció metalingüística més implícita on les alumnes arriben a una solució utilitzant l'italià. En aquesta primera part les alumnes resolen l'ús del subjuntiu amb verbs que indiquen opinió i a la segona part donen la regla fent una llista d'estructures que en italià requereixen el subjuntiu. Al principi d'aquest fragment apareixen unes alternances com es que, qué?, sería que serveixen a

l'alumna per fer entendre quin és el discurs que ella produeix i quines són les frases proposades per a l'exercici, que són el motiu del seu dubte i que li serveixen, per buscar ajuda i demanar confirmació de la seva resposta. A la segona part, aquesta interacció metalingüística es fa més explícita i es fa en català.

També s'ha vist que aquestes reflexions metalingüístiques no concerneixen només la LE; en alguns casos l'estudi de la LE estimula els alumnes a reflexionar sobre L1, com apareix en l'exemple 2.

EXEMPLE 2.

1. Ja: le ho messo nel cassetto ((inint)) ((riuen)) ma in catalano lo puoi fare o no
2. P: sì sì sì
3. Ja: io penso che non lo faccio mai
4. P: no, no, no neanche'io neanche al plurale si può fare
5. D: **les he posades, jo tampoc no ho sé**
6. P: a volte sì ((inint))
7. Ja: sì, sì, sì ma
8. P: è come in catalano **els he posats**
9. Ja: **les he posades**
10. P: **els he posats** ((riuen))

5.1.2 L'alternança com a recurs per parlar de la tasca

Molts dels autors que s'han dedicat a l'estudi de l'alternança de llengües (Brooks i Donato, 1994; Brooks, Donato i McGloane, 1997; Coste, 1997; Nussbaum, 1999; Nussbaum i Unamuno, 2000; Cambra, 2003; etc.) han determinat que hi ha un "parlar de la tasca" i que l'alternança serveix per diferenciar el discurs que s'utilitza per gestionar la tasca. En molts casos l'alternança permet que l'alumne anunciï la resposta yo he puesto primero he puesto si sia pero no sé por qué lo he puesto este si; en altres ocasions serveix per indicar, demanar o esbrinar en quin punt de l'exercici estan fent servir formes com "on está?" o per indicar on hi ha el problema. En molts casos s'utilitza per resumir les instruccions i començar l'activitat, per recentrar l'activitat o per acabar una especulació i després introduir la resposta, com es pot veure a l'enunciat no sé secondo me duecentocinquanta lingue en l'exemple 3:

EXEMPLE 3.

1. J: quante lingue si parlano nel mondo?
2. R: lingue o dialetti perché so che::: solo NELLA India ci sono duecento circa duecento dialetti e in Cina si vai di un villaggio a un altro non capisc- non capisci niente, non so ci sono centosessanta centosettanta paesi saranno UNA duecento no sé secondo me duecentocinquanta lingue

A vegades les alternances també serveixen per incitar la companya a fer una part de l'exercici, com per exemple ...**va! encara que no l'hagis fet!**, en què una alumna incita l'altra a formular la frase següent.

5.1.3 L'alternança de llengües com a recurs per parlar de l'aprenentatge

Algunes vegades les reflexions metacognitives apareixen en L1/L2 i serveixen per donar una solució a un problema que s'ha presentat en la llengua meta, i que es fa amb una explicació del mateix punt gramatical de la L1/L2. Aquest es un principi de l'aprenentatge en general, és a dir que l'aprenent ha d'utilitzar el que ja sap per donar significat a les noves informacions que rep. Barnes i Todd (1977) recalquen que l'habilitat d'utilitzar les experiències i els coneixements previs per entendre l'aspecte nou que es presenta a classe és una estratègia cognitiva, a través de la qual l'aprenent reorganitza els coneixements antics amb el coneixement nou.

EXEMPLE 4.

1. Mr: in castellano si si hacemos la traducción es que yo diferencio poner el gli y el le cuando sustituye por los o por les por ejemplo dónde habéis hech- dónde habéis conocido a Marco y Giuseppe? les hemos conocido o los hemos conocido
2. Mo: les hemos conocido o los hemos conocido? Creo que es posible los dos les hemos conocido
3. Mr: los hemos conocido
4. Mo: los hemos conocido la he conocido es conocemos /a alguien/
5. Mr: /a alguien/ es complemento indirecto
6. Mo: es que es una ((inint)) categorizada una preposición una cosa así complemento de regimen verbal
7. Mr: yo no me imaginaba que ((risas))
8. Mo: verdad? ((risas)) es li. li ho conosciuti li ho conosciuti

En aquest exemple 4, al torn 1, l'alumna Mar (Mr) anticipa que explicarà de com aquest aspecte gramatical funciona en castellà; d'aquesta manera entre els seus coneixements i els coneixement de la seva companya, arriben a solucionar el problema que tenen en la llengua meta (torn 8).

Altres vegades el dubte que sorgeix a la LE fa que els estudiants reflexionin sobre la seva llengua o sobre l'ús que ells fan de la L1/L2, com a l'exemple 5:

EXEMPLE 5.

1. Ja: vale! ((riuen)) hai messo la candela?
2. D: no non la ho non l'ho m- non la non l'ho messa ancora
3. Ja non la ho messo
4. D: **no perquè llavors en castellà**

5. Ja: calla!

6. D: ((inint)) **encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo**

No apareixen gaires alternances degudes a la incompetència. En general són canvis que serveixen al bastiment col·lectiu i a l'aprenentatge. Aquests alumnes realitzen alternances per explicar-se un punt concret i en alguns casos un alumne ajuda o incita un company a la reflexió. En alguns casos, com assenyalen Brooks, Donato i McGloane (1997) es tracta de murmuris, de comentaris que els alumnes fan en veu baixa, com parlant amb si mateixos. D'altres són, en canvi, dirigits a un company.

5.2 L'alternança de llengües focalitzada en la comunicació

En el subgrup de marques transcòdiques que tenen com a finalitat mantenir la comunicació, trobem alternances de llengües però també hi trobem altres formes influenciades per la L1/L2, com els neocodatges, els calcs semàntics, sintàctics i fonètics.

5.2.1 L'alternança de llengües com a recurs per marcar el discurs que no pertany al context d'aprenentatge.

En aquest apartat incloem totes aquelles alternances que, com han ja demostrat diversos autors (Cambra, 1992; Moore, 1996; Nussbaum 1999; Nussbaum i Unamuno, 2000; etc.), marquen el discurs que no està relacionat amb l'activitat escolar, que inclouen els comentaris sobre alguna cosa que està passant a classe, les bromes i que, d'acord amb Simon (1997) que suggereix que la LE és una llengua neutra des del punt de vista de l'afectivitat, permeten l'aparició del subjecte persona. És el cas del comentari **Ai! Poques taules para aquest!** amb el qual Janina (Ja) fa bromes amb la seva companya Daniela (D) sobre la poca habilitat del professor Adam (P) per a les tasques domèstiques. Trobem un altre exemple en el mateix segment. Daniela contesta de forma divertida a Janina, que li ofereix un caramel quan té un atac de tos:

EXEMPLE 6.

a: e::m l'ho preso, questo è facile ((tos)) ((riuen)) ((inint)) que la Daniela se muere

D: y está grabado ((riuen i assenyalen l'aparell de vídeo))

Ja: **vols un caramel**

D: vale no sabia com fer-ho perquè me'n donessis un ((riuen))

Ja: **aquest t'anirà millor**

En algunes ocasions són comentaris que estan relacionats amb la vida personal de l'alumne fora de la classe o que no estan directament relacio-

nats amb la tasca escolar, com és el cas del comentari qué asco tía! este libro es una mierda para borrar eh? tens la goma? amb el qual l'alumna comenta la dificultat que té per esborrar alguna cosa que ha escrit i que no és correcta.

En altres ocasions són comentaris sobre l'enregistrament, corroborant així allò que Nussbaum (1999) i Pochard (1997) suggereixen. Aquest tipus de comentaris s'han vist només en algunes classes i amb alguns estudiants. Ells no oblidem que l'aparell és allà i que tot el que diuen o fan s'està enregistrant, però, a vegades i com es pot veure a l'exemple 6, no es veu com una presència amenaçadora, sinó que forma part de la broma que estan fent.

5.2.2 L'alternança de llengües com a manera per mantenir la comunicació.

Ens referim aquí a totes les alternances que són els connectors, les falques per crear efectes discursius, els lapsus momentanis i les alternances per tirar endavant la comunicació, perquè l'alumne no sap o no recorda. A més hi incloem totes les formes influenciades com els neocodatges, els calcs semàntics i sintàctics.

Els lapsus momentanis que apareixen per inèrcia o repetició d'alguna cosa que s'ha dit abans o les formes en L1/L2 perquè l'alumne no les sap o no les recorda són un exemple clar de la focalització en la comunicació. L'alumne, conscientment o inconscientment, considera molt més important mantenir-se en la interacció i en la idea que vol expressar encara que en perjudiqui la forma. Són tots els casos de la conjunció "y/i", la conjunció condicional "si", algunes preposicions com per exemple "de" i "en", a vegades el subjecte "yo", és a dir, tots aquells elements del discurs molt petits i molt semblant a les formes italianes. Són totes formes que els alumnes en aquest nivell saben, però potser justament perquè són petits i similars i per l'ús ampli que tenen al discurs, en moltes ocasions apareixen en L1/L2.

En alguns casos són alternances que apareixen quan parlen del seu món o del món compartit amb els companys i/o el professor; es tracta de noms propis o que són part del seu entorn, com per exemple la facultat de "Empresarials" o el noms del joc "parchís" o el nom del diari català "El Periódico", per citar-ne alguns.

Pel que fa als connectors i les falques per crear efectes discursius podem dir que, com ja han afirmat alguns estudis (Nussbaum, 1990, 1999), s'utilitzen per assenyalar l'inici o el final d'una unitat de conversa o tenen la funció de guiar la conversa, i tenen un paper important en l'organització del discurs. N'apareixen molts en el nostre corpus de dades ("bueno", "vale", "pues", "hombre/home", "claro/clar", "mira", "a veure/a ver", etc.). Els dos que més apareixen són "bueno" i "vale". El primer pot ser utilitzat com a element per concloure, o per començar el torn; d'altres vegades serveix per reprendre el

torn o recentrar l'activitat. Finalment pot introduir una rectificació respecte a alguna cosa que s'ha dit abans. El segon s'utilitza per demostrar que s'ha entès allò que s'ha dit anteriorment o per tancar la conversa. També es pot fer servir per demostrar que s'està d'acord amb alguna cosa.

Els calcs semàntics i els calcs sintàctics són els més nombrosos entre les formes influenciades la L1/L2. Pel que fa als primers, es tracta de paraules o expressions que existeixen en italià però que els alumnes utilitzen dotant-los d'un significat diferent del que tenen a la LE i els atribueixen el significat que aquestes paraules o expressions tenen a la L1/L2. Són casos com "certo" que apareix a l'exemple 1 que l'alumne utilitza amb el significat que té en castellà mentre que en italià s'hauria d'utilitzar expressions com "giusto?" o "vero?" en aquest cas. Pel que fa als segons, les formes influenciades que més apareixen són les que permeten expressar opinió, és a dir, els verbs com "pensare" i "credere" que en italià requereixen la forma de subjuntiu. Són molt habituals les formes "credo che è..." "mi sembra che è...", "pensavo che era..." en lloc de "credo che sia...", "mi sembra che sia..." i "pensavo che fosse...". El fet que aquestes formes siguin les més nombroses dins dels calcs sintàctics depèn evidentment del fet que aquesta és la part del programa que els professor estaven realitzant a les classes que vam enregistrar. A més, és evident que com que és un argument nou els alumnes oscil·len entre les formes perquè no tenen encara aquestes estructures assimilades del tot.

Els calcs fonètics són en la majoria paraules italianes que comencen amb el grup consonàntic "s+consonant" a la qual l'alumne afegeix "e" al principi de la paraula" Aquest és un fenomen molt usual en parlants de català i de castellà ja que per a ells són sons molt difícils de reproduir, la qual cosa és patent en la pronunciació de certes paraules cultes en les seves pròpies llengües.

En molts pocs casos han aparegut paraules influenciades per la L1/L2 i en alguns casos per altres llengües que els alumnes han estudiat anteriorment. És el cas de "congiuntiu" que apareix a l'exemple 1 en els torns 18-20. Es tracta d'una adaptació de la paraula italiana "congiuntivo" al català, és a dir que l'alumne posa la terminació del català "iu" a la paraula italiana. Molt probablement és degut al fet que estan parlant en català però es refereixen a una regla d'ús d'aquest mode verbal i llavors l'utilitzen en italià encara que sigui una forma adaptada.

Pel que fa als neocodatges ens referim a totes aquelles formes inventades i que s'utilitzen com a pont per superar les dificultats lèxiques. En molts casos, els alumnes són conscients que estan utilitzant una forma probablement inexistente, però que en aquell moment els fa falta per poder-se mantenir en la interacció.

6. *Conclusions*

Per concloure, podem dir que en general, en aquest corpus de dades en les activitats realitzades en subgrups hi ha molta activitat conversacional que sobrepassa allò que l'activitat demana estrictament. En aquesta activitat conversacional apareixen poques marques transcòdiques, aquests alumnes utilitzen molt la llengua meta, fins i tot en moments en què es podia esperar formes en L1/L2. L'ús que es fa de la L1/L2 en aquesta classes d'italià LE no és mai aleatori i té sempre una funció molt clara.

Quan els alumnes utilitzen la L1/L2, hem vist que es tracta gairebé sempre d'alternances inserides en un procés de bastiment col·lectiu entre els alumnes, que també es basen en la L1/L2 per tal de donar un significat al que estan fent, entenent el que estan estudiant, relacionant els coneixements previs i els dels seus companys amb la nova informació rebuda. Es tracta molt sovint d'alternances metalingüístiques i metacognitives que l'alumne utilitza per arribar a la solució de les tasques. Aquest és un indicatiu molt important si tenim en compte que les activitats no estan pensades expressament per reflexionar sobre aspectes lingüístics de la llengua meta o per reflexionar sobre el propi estil d'aprenentatge. Són reflexions que sorgeixen espontàniament dictades per la dificultat amb la qual es troben en aquell moment. L'alumne l'expressa i els companys l'ajuden a solucionar i així poden continuar amb l'activitat.

La proximitat entre les llengües que aquests alumnes empren i el fet que són alumnes molt motivats fa que les classes siguin molt naturals. El fet que aquests alumnes juguin amb les paraules, facin bromes i realitzin les activitats amb humor és un senyal que controlen la situació i mostra que hi ha una bona gestió de l'angoixa que sempre pot provocar l'aprenentatge d'una llengua en els alumnes adults.

Per acabar podem dir que aquestes dades desmenteixen la creença general entre els professors que els alumnes als quals s'atorga certa autonomia quan duen a terme tasques orals no realitzen la feina sinó que aprofiten per parlar de coses no relacionades amb la L1. En aquest corpus hem vist que això no passa ja que en general aquests alumnes realitzen amb èxit les tasques escolars sempre en llengua meta i, moltes vegades si parlen d'assumptes propis, ho fan en italià.

7. Bibliografia

- P. Bange, (1992), "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles", a *AILE*, 1, 53-85.
- D. Barnes, F. Todd, (1977), *Communication and learning in small groups*, London: Routledge & Kegan Paul.
- F.B. Brooks, R. Donato, (1994), "Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks", a *Hispania*, vol. 77, 262-273.
- F.B. Brooks, R. Donato, i J.V. McGloane, (1997), "When are they going to say "it" right? Understanding learner talk during pair-work activity", a *Foreign Language Annals*, 30, núm. 4, 524-541.
- M. Cambra Giné, (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: LAL Langues et apprentissage des langues Didier.
- M. Cambra i L. Nussbaum, (1997), "Gestion de langue en classe de LE. Le poids de représentations de l'enseignant", a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 423-432.
- M. Cambra Giné, (1992), *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*, Tesi doctoral, Universitat de Barcelona.
- M. Causa, (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berna: Peter Lang.
- M. Causa, (1996), "Le rôle de l'alternance codique en classe de langue", en *Le français dans le monde – Recherches et applications – "Les discours: enjeux et perspectives"*, núm. spécial, juillet 1996, 85-93.
- D. Coste, (1997), "Alternances didactiques", en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 393-400.
- L. Dabène, (1995), "Apprendre a comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?", a *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 103-112.
- D. Denudom, (1992), "Alternance codique en situation pédagogique I. Choix de codes, définitions et typologie", a *LIDIL, L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 85-94.
- C. Escobar, (2000), *El portfolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- P. Griggs, (1998), "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja", en M. Pujol Berché, L. Nussbaum, M. Llobera, (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid: Edelsa, 207-218.

- E. Gülich, (1986), "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact", a *DRLAV*, 34-35, 161-182.
- G. Lüdi, i B. Py, (1986, ed. revisada 2003), *Être bilingue*, Berna: Peter Lang.
- D. Moore, (1996), "Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école", a *AILE* 7, 95-121.
- L. Nussbaum, (1999), "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère", a *Langages*, 134, 35-50.
- L. Nussbaum, (1990), "'Buena, doncs, on commence?'" Plurilinguisme a classe de llengua estrangera", a *Temps d'educació*, 3, 79-99.
- L. Nussbaum, i V. Unamuno, (2000), "Fluidité et complexité dans la construction du discours", a *AILE*, 12, 27-49.
- G. Pallotti, (1999), "I metodi della ricerca", a R. Galatolo, i G. Pallotti, (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- J.C. Pochard, (1997) "Une classe d'anglais en France: quelle(s) langue(s) y parle-t-on?", a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 411-421.
- D.L. Simon, (1997), "Alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie?", a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 445-455.
- D.L. Simon, (1992), "Alternance codique en situation pédagogique II. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire?", a *LIDIL, L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 97-107.
- L. Van Lier, (1988), *The classroom and the language learner*, London: Longman.
- K. Watson-Gegeo, (1988), "Ethnography in ESL: defining the essentials", a *Tesol Quarterly*, vol. 22, 4, 575-592.

ANNEX

P	professor
S, Ad, Md, D, etc.	alumne: S→ Sara, Ad→Ada, Md→Magda, D→Daniela etc.
S?, Ad?, Md?, etc.	alumne a qui s'atribueix el torn encara que no és segur
??	alumne no identificat
As	tots els alumnes o diversos alumnes parlant al mateix temps
/oh/si//mh// ///ay///	solapament o <i>listening responses</i> entre dos o més alumnes
=	a) el torn continua més avall quan es trobi un altre signe igual
	b) si és al final del torn del parlant A i al principi del torn del parlant B, significa que no hi ha interrupció entre els dos torns
..., ..., etc.	pausa, tres punts són aproximadament un segon. Els punts estan separats de la paraula anterior per un espai
(allora)	un parèntesi només indica un ítem poc clar o probable
((inint)), ((riures))	dobles parèntesi indica una part de la conversació intel·ligible, o comentari sobre la transcripció com riure, etc.
eh:::	els dos punts tres vegades seguides indica un allargament del so anterior
?	entonació creixent, encara que no sigui una pregunta
!	fort èmfasis amb entonació descendent
bene, continuiamo	una coma indica una entonació creixent però que suggereix continuació
va bene. allora., etc.	un punt sense espai de separació de la paraula anterior indica una entonació decreixent al final
no-	un guió indica una interrupció brusca
...	frase deixada en suspens
<i>Cursiva</i>	indica èmfasis
negreta	indica alternança de llengua al català
<u>subratllat</u>	indica alternança de llengua al castellà
í	negreta i subratllat indica que no es pot distingir entre castellà i català
<u>doble subratllat</u>	indica que s'està llegint
<u>subratllat amb guions</u>	indica quan el parlant diu en veu alta allò que està escrivint
<u>negreta subratllat</u>	calcs semàntics
VERSALITA	calcs sintàctics
<i>Cursiva subratllat</i>	forma en italià però amb trets del català i del castellà