

MARILISA BIRELLO

LES ACTITUTS DELS ALUMNES I EL SENTIT DE L'HUMOR
A LES CLASSES D'ITALIÀ LLENGUA ESTRANGERA
EN UN CONTEXT CATALÀ

Aquest article és el fruit d'un estudi més ampli sobre l'expressió oral en les activitats en petits grups o parelles a classes d'italià llengua estrangera a Barcelona, ciutat on es parla el català i el castellà, és a dir dues llengües pròximes a l'italià. En les dades recollides per a aquest estudi, la primera impressió general que s'obté és el context d'estudi en el qual es troben els aprenents: l'ambient és en molt relaxat i els aprenents hi estan a gust. Aquest fet molt probablement prové d'una de les idees preconcebudes que els alumnes, com a parlants de català i de castellà, tenen sobre la llengua que estan estudiant: habitualment l'italià es considera una llengua fàcil i hi ha una idea generalitzada a la societat catalana que un italià i un català poden entendre's sense que cap d'ells sàpiga la llengua de l'altre. Aquestes creences sobre la llengua proporcionen a l'estudiant un estat d'ànim favorable a l'aprenentatge de la llengua.

L'objectiu d'aquest article és examinar les actituds que tenen els aprenents respecte a les llengües, durant les tasques orals realitzades a classe en petits grups i com els alumnes duen a terme l'activitat.

1. *La imatge de les llengües*

En aquests darrers anys han aparegut molts estudis sobre la imatge que tenen els aprenents de les llengües i, més en general, que tenen les societats, i quines són les seves actituds i expectatives. L'aprenentatge d'una llengua no és només aplicar certes competències cognitives. Cada llengua està associada a unes imatges, a unes representacions i a unes actituds. Aprendre una llengua significa també recórrer a les representacions de si mateix, del propi grup i dels altres grups. En diferents estudis de lingüistes interaccionistes europeus s'ha posat en relleu que les imatges que els aprenents tenen sobre un país i la seva llengua influeixen l'aprenentatge (De Pietro, 1997; Muller, 1997).

Dabène (1997) distingeix de dos tipus d'estatus que tenen les llengües a la societat. D'una banda, el que anomena *formal* i que es refereix a aquell que està determinat per disposicions oficials, i, de l'altra, el que anomena *estatus informal*, que és el conjunt de les imatges d'una llengua present en una societat – és a dir les idees que els individus tenen sobre aquella llengua.

L'autora també identifica diferents criteris en els quals, generalment, les societats basen les seves apreciacions. Evidentment hi ha un *criteri econòmic*, que es tradueix en l'accés que aquella llengua ofereix al món laboral i al poder econòmic; un *criteri social*, és a dir, una llengua s'aprecia en funció del nivell social dels seus parlants i de les possibilitats de promoció i d'ascens social que la llengua en qüestió pot donar (en el cas dels immigrants és la llengua del país d'acollida); un *criteri epistemològic*, ja que la llengua és un saber i per això té un valor en funció de les exigències cognitives que estan lligades al seu aprenentatge (en aquest cas les llengües pròximes no es beneficien d'una imatge gaire favorable per la seva suposada facilitat); i finalment, un *criteri cultural* i un *criteri afectiu*. El primer, el *criteri cultural*, està associat a la riquesa cultural que la llengua porta per si mateixa i també el valor estètic que pot tenir; el segon, el *criteri afectiu*, es refereix a aquella imatge que pot ser favorable o desfavorable segons les relacions harmonioses o conflictives que hi hagi o hi hagi hagut entre els països, la història, etc.

En el nostre cas ens interessen sobretot aquests dos últims criteris. Arran dels resultats de diversos qüestionaris que es van distribuir a les classes i els resultats de les entrevistes que es van mantenir amb els alumnes, es va fer palès que l'italià no es veu com un idioma important a l'hora de buscar feina, encara que alguns el consideren com una llengua que pot donar una certa originalitat al seu currículum; i que les principals raons per les quals els aprenents estudien l'italià són sobretot culturals i afectives.

Com mostra Gülich (1997) la identitat nacional, ètnica o cultural es construeix en oposició a un altre grup, una mena de “nosaltres” i “ells”. Aquesta oposició també apareix a les classes d'italià. De fet, entre els estudiants catalans d'italià, hi ha un sentiment de simpatia cap a Itàlia i cap a la cultura italiana, que se sent com molt semblant a la pròpia i hi ha l'opinió difosa que la llengua italiana és una llengua musical, càlida, molt propera a la catalana i la castellana i, per això, senten que hi ha punts de connexió entre ells i Itàlia, els italians i l'italià en general. El gran interès turístic recíproc i l'intercanvi d'estudiants (amb programes europeus com ara els programes ERASMUS i SOCRATES) que es produeix entre Itàlia i Catalunya fa que augmenti el fet que les persones se sentin més motivades en l'aprenentatge d'aquesta llengua.

Habitualment també creuen que l'italià és una llengua agradable d'aprendre perquè, sobretot al començament, si estudien i treballen, aprenen molt ràpidament i per tant no és una experiència frustrant, encara que admeten que és un

idioma que sembla molt més fàcil del que realment és. Potser això crea un equilibri en la imatge de la llengua, si tenim en compte el que Dabène (1997) diu en relació al *criteri epistemològic*.

El resultat obtingut a les classes d'italià sobre totes aquestes opinions i creences que tenen els aprenents evidencia que l'ambient és sempre relaxat i és un lloc on tothom es troba a gust. Per consegüent aquesta valoració positiva de l'italià constitueix un factor de motivació molt rellevant per aprendre'l.

2. *El treball en petits grups*

D'acord amb van Lier (1988) considerem l'aula com a part del món real i un lloc, en principi i potencialment, comunicatiu com qualsevol altre lloc. Malauradament, la majoria de les vegades la conversa espontània a l'aula se sent com una pèrdua de temps, com un "intermezzo" relaxant i agradable que es justifica només com a premi per un esforç molt gran. En canvi la conversa espontània és el vehicle per poder construir la realitat social i és un mitjà crucial per a l'aprenentatge. A l'aula normalment la conversa és bàsicament en un sentit, dels professors cap als aprenents, i les oportunitats per prendre la iniciativa per participar per part dels alumnes són mínimes.

És per aquesta raó, entre d'altres, que el treball en parelles o petits grups esdevé molt important. La interacció entre iguals que es genera en el treball en petits grups crea un context informal d'aprenentatge en el qual els alumnes poden fer servir una diversitat d'estratègies de diferents tipus (cognitiu, interactiu i comunicatiu). Els permetrà explorar i verbalitzar les seves representacions verbals sobre la llengua i podran fer-se responsables del seu propi aprenentatge, i també aprendre a treballar de manera cooperativa.

En el treball en grups els alumnes tenen més temps i oportunitats per expressar-se i se senten més desinhibits ja que no estan sota la pressió que pot provocar parlar davant del grup classe i, sobretot, davant de la figura avaluadora del professor (Chaudron, 1988; Allwright & Bailey, 1991; Arnó, 2002; etc.). A més poden dur a terme la tasca al seu ritme i tenir, així, la possibilitat de reestructurar les seves idees la qual cosa pot crear una predisposició a la cooperació entre aprenents i fomentar actituds positives cap a l'escola i cap a l'aprenentatge (Johnson, 1995).

El treball en grup es basa en la cooperació i la negociació entre els alumnes. D'aquesta manera els alumnes tenen un rol més actiu i el marc interactiu és més variat i difícilment previsible. Durant l'activitat en petits grups els alumnes tenen la possibilitat de planificar, negociar les condicions per realitzar la tasca, autoseleccionar-se per participar en la interacció i també poden formular preguntes autèntiques, com per exemple demanar ajut. En les activi-

tats realitzades en parelles o petits grups els alumnes poden adaptar el desenvolupament de l'activitat a les seves pròpies necessitats, ritmes i estils d'aprenentatge, ja que són ells mateixos els que tenen el control sobre la interacció (Arnó, 2002).

3. *El context de classe*

Les classes on es van realitzar els enregistraments es componen de grups d'alumnes adults, en la majoria estudiants universitaris, encara que hi ha alumnes no universitaris. L'edat és normalment entre els 18 i els 30 anys. La majoria d'aquests aprenents estudien l'italià per anar a Itàlia amb un programa d'intercanvi universitari per continuar o completar els seus estudis en aquest país. Una part dels alumnes (que es pot considerar un 20% del total) estudien l'italià per qüestions laborals, perquè treballen a empreses italianes o tenen relació amb Itàlia, i en alguns casos per plaer.

Es tracta, doncs, d'uns estudiants molt motivats i amb un objectiu final bastant clar. Són estudiants autònoms disposats a arriscar-se i que tenen gran part de la responsabilitat de l'èxit del seu aprenentatge. Han decidit lliurement matricular-se i aprendre aquesta llengua sense cap imposició. Aquests cursos també són opcions lliures i no imposades pel pla d'estudis per als alumnes universitaris, encara que obtinguin crèdits vàlids per les seves carreres universitàries. És important també recordar que l'italià no és gairebé mai la primera llengua estrangera que aquests alumnes estudien. A la ciutat de Barcelona hi ha molt pocs instituts que ofereixen l'ensenyament de l'italià a nivell de secundària i la gairebé totalitat dels alumnes que estudien italià a l'Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona són principiants. Això significa que aquests aprenents ja tenen experiències en l'estudi i aprenentatge d'altres llengües estrangeres amb la qual cosa arriben a les classes d'italià amb un estil d'aprenentatge propi i amb un repertori lingüístic bastant ampli.

El nombre d'estudiants a les aules és de 15 a 20 alumnes per classe i, en el moment de l'enregistrament, han cursat unes 180 hores de classe. Podem dir que tenen un nivell que es situa entre A2 i B1, segons la classificació del *Marc Europeu Comú de Referència*.

4. *Alguns resultats*

En aquest apartat presentem i analitzem alguns exemples d'interacció extrets d'enregistraments d'unes classes d'italià llengua estrangera realitzats a l'Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona.

A partir dels resultats obtinguts d'uns qüestionaris i d'unes entrevistes sabem que aquests alumnes tenen unes referències amb Itàlia i l'italià molt positives; solen relacionar Itàlia amb la cultura i la història de l'art. La llengua també es considera agradable i melosa i no se senten frustrats en el seu estudi.

Els resultats dels qüestionaris que habitualment els alumnes responen al final del curs per fer una avaluació del curs en general i de les activitats que s'hi han fet, mostren que les activitats orals realitzades en parelles o petits grups són avaluades d'una forma molt positiva. Les raons són variades: 1 – perquè troben que són les activitats en les quals poden practicar converses reals i que poden ser molt útils per a ells fora de la classe; 2 – perquè tenen la sensació que allò que diuen es recorda amb més facilitat; 3 – perquè consideren que a les activitats orals es veu millor la seva evolució en l'aprenentatge de la llengua; 4 – perquè els demostren d'una forma divertida el que han après; i 5 – perquè són activitats que els permeten conèixer millor els companys de classe; fer-hi amistat.

Partint de les imatges tan positives que els aprenents tenen de la llengua i de la cultura italiana, considerant que en les activitats que duen a terme en petits grups afavoreixen molt la interacció i comptant amb la motivació que tenen, per totes aquestes raons, veurem com l'observació de la interacció demostra que els alumnes es troben molt a gust en aquestes classes i n'aprenen.

4.1. *La forma della piramide è piramidale*

El fragment que proposem aquí (exemple 1) forma part d'una activitat a la qual els alumnes han de descriure objectes. Aquests objectes són molt variats: les piràmides, la pilota, els daus, l'ascensor, aliments (el plàtan, la pinya, els ous, el gelat, etc.), animals (el conill, la mofeta, l'esquirol) etc. Anteriorment el professor havia treballat els adjectius que permeten descriure formes, colors, sabors, etc. També és important recordar que havien fet aquest exercici a casa i en el moment de l'enregistrament l'estan controlant en grups.

EXEMPLE 1

1. Da: le piramidi io ho scritto che sono triangolari marroni dure ruvide
2. R: ma::: **esattamente** triangolare?
3. Da: tch! ((fa un gest per descriure les piràmides))
4. Md: hombre
5. R: è una piramide!
6. P: a forma di piramide
7. Da: a prima vista si la miri di fronte=
8. R: =si la guardi=

9. Da: =è triangolare ma::: con la perspectiva no
10. Md: sì la miri ((riures)) ((inint))
11. Es: /sì la guardi/
12. Da: /sì la guardi/ ma non so como como=
13. Es: =no=
14. Da: =ah! bueno la forma DI LA piramide è forma piramidale ((riures))
15. P: ((inint))
16. Da: piramidale
17. P: la forma della piramide sì
18. Da: ma anche se la guardi di fronte
19. Es: sì è triangolare
20. R: di che colore sono?
21. Da: marroni no? la pietra è la pietra è marrone
22. R: ma molto chiaro no?
23. Da: sì è marrone claro chiaro e che sono dure ruvide
24. Md: ruvide cosa vuol dire ruvide?
25. Da: sì che non sono lisci poi sono enormi e compatte
26. R: non sempre sono enormi
27. Da: eh?
28. R: non sempre sono enormi
29. Da: ma generalmente
30. Cl: dipende sì (è una piramide di tavola)
31. R: no dipende se sono
32. Da: ma io quando penso a una piramide m'immagino una piramide del deserto
33. R: no ma anche ci sono le piramidi che erano per i bambini o per altre persone che erano meno importanti e sono molto più piccole e anche le piramide no i piramidi mayas

Aquesta interacció es compon de 33 torns de paraula i es realitzen diferents actes de parla amb diferents funcions. Podem dir que aquesta interacció s'assembla molt a una conversa espontània. Per començar, observem que els alumnes s'autoseleccionen i expressen els seus punts de vista. De vegades posen en dubte l'opinió d'un company, com fa, per exemple, l'alumna Roser (R) al torn 5, quan fa notar al seu company Daniel (Da) que és una piràmide i que la seva no és una forma exactament triangular; d'altres vegades els alumnes han de justificar les seves idees, com és el cas d'en Daniel als torns 7 i 9, en resposta a la intervenció de la Roser als torns 2 i 5.

De totes maneres els alumnes no perden mai de vista l'objectiu d'aquesta activitat i hi apareixen seqüències que es poden considerar SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles)¹, com la proposta que fa la Roser del verb

¹ Les "Séquences Potentiellement Acquisitionnelles" (que podem traduir com seqüències d'adquisició potencial) és una noció proposada per De Pietro, Matthey i Py (1989) per descriure

“guardare” reparant així la forma “miri” utilitzada pel seu company Daniel, al torn 8, i que més tard ell i l’Ester (Es) li repeteixen a la Magda (Md), que proposa la mateixa forma “miri”; o l’explicació que en Daniel, al torn 25 dona a la Magda, que no sap el significat de la paraula “ruvide”.

Els alumnes no realitzen de forma mecànica aquesta senzilla activitat de descripció d’objectes. De fet, haurien pogut descriure les piràmides d’una manera molt ràpida (sobretot tenint en compte que aquesta activitat de descripció ja l’han feta a casa). Resumint el que diuen, els alumnes haurien pogut dir senzillament que les piràmides tenen una forma triangular o piramidal, que són d’un color marró, que són de pedra, per això són dures i aspres, i que són enormes.

El sentit de l’humor és present amb l’adjectiu “piramidale” ja que al Daniel li sembla redundant utilitzar-lo aquí i per això defensa la seva proposta “triangolare”. Aquest fet porta els alumnes a parlar d’altres coneixements que ells tenen i que no estan lligats exclusivament a l’italià, sinó que són uns coneixements del món que ells aporten a la classe i que comparteixen amb els companys.

4.2. *Il bouquet lanciato*

Aquest segon fragment (exemple 2) és extret d’una activitat en la qual els alumnes han de dir si són supersticiosos. Com que molts italians ho són, els llibres que utilitzen a classe enumeren algunes de les supersticions més difoses a Itàlia i les seves conseqüències. Els alumnes han de combinar la superstició i la conseqüència; una de les propostes és “prendere il bouquet lanciato dalla sposa” amb la conseqüència relativa “sposarsi entro l’anno”.

EXEMPLE 2

1. Cl: ((riures)) prendere il bouquet lanciato
2. Da: dalla sposa=
3. Cl: /ah! dalla sposa!/
4. Da: =/ah sì! bueno/ ti sposerai entro l’anno

seqüències d’intervencions amb indicis d’operacions de construcció d’interllengua de l’aprenent. Són “*des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles*” (De Pietro, Matthey y Py, 1989:117). Les SPA representen un moment favorable a l’apropiació de la llengua estrangera. De fet, l’aprenent s’adona que té un problema amb la llengua i, gràcies a la intervenció d’un expert (el professor o un nadiu) pot integrar l’input o la reparació que aquest ha aportat. En alguns casos de treball en grup es pot donar el cas que un dels participants assumeix el rol del professor.

5. Cl: ma che cos'è il bouquet lanciato?
6. Da: il bouquet è il ramo è il mazzo di fiori de de=
7. Cl: ah::!
8. Da: =dela dela **nubile**
9. P: della nubile no ((riures))
10. Cl: /come si chiama?/=
11. P: /della sposa /
12. Da: /della sposa/ ((riures))
13. Cl: = la?
14. Da: **che?**
15. Cl: **com es diu?**
16. Da: mazzo di fiori
17. Cl: no. **com es diu ram de flors?**
18. Da: mazzo di fiori, bouquet
19. Md: **la toia no? la toia no?**
20. R: Latoia Jackson ((inint)) ((riures))
21. P: Latoia Jackson?
22. Da: la polla records ((riures)) **una toia no es un fanal una fea de estas**
23. Md: **ai no ho sé**
24. Da: /si:::/
25. Cl: /si:::/

El problema que planteja la Clementina (Cl) és que no entén el significat de “bouquet lanciato”. En Daniel li explica en italià què és un “bouquet” i llavors la Clementina comença a buscar la paraula exacta en català, que no és gaire comuna i que proposa la Magda (Md) al torn 19. Tot aquest intercanvi es resol en una atmosfera molt relaxada i que acaba amb una broma que fa la Roser, quan per homofonia relaciona la paraula “toia” amb l’article femení “la” amb Latoia Jackson, una famosa cantant nord-americana. La paraula “toia” en català és un ram de flors i també es refereix, segons el *Diccionari de la Enciclopèdia Catalana* a “persona poc destra, sense nervi”; de fet, abans de donar per acabat l’intercanvi sobre aquest tema en Daniel, al torn 22, hi afegeix aquesta nova informació sobre aquesta paraula catalana dient “una toia no es un fanal una fea de estas”, informació que la Clementina confirma al torn 25.

En aquest fragment és important subratllar que no només aquest aprenent enriqueixen els seus coneixements sobre la llengua estrangera que estan estudiant, com el cas de “bouquet” que acabem de comentar, sinó que també reflexionen sobre la seva llengua, com en el cas de la paraula “toia” i els seus significats.

El sentit de l’humor, en aquest exemple, es posa en relleu amb l’alternança de llengua. Com també assenyala Cambra (2003), en aquest intercanvi les llengües en contacte són quatre: l’italià, el català, el castellà i el francès, si tenim en

compte que la paraula “bouquet” és un préstec del francès, i que s'utilitza habitualment en italià per referir-se al ram de flor de la núvia. El fet que totes les llengües siguin pròximes entre elles és útil per negociar el significat d'aquesta paraula i l'humor hi està assegurat, per l'homofonia que hi ha entre la forma “la toia” en català i el nom d'aquesta cantant nord-americana. El cas de “la toia” no és l'únic que aporta humor en aquest joc de llengües. La paraula “nubile” que utilitza en Daniel al torn 8, probablement per la seva semblança amb la paraula “núvia”, causa rialles, ja que en italià aquesta paraula indica justament la noia que no està casada. Aquesta actitud de joc amb la llengua posa en evidència que aquests alumnes es troben a gust en aquesta situació plurilingüe i que la dominen, tant com per poder fer bromes amb les llengües que apareixen a la interacció.

4.3. *El salero, el pepero i l'aznarero*

En el segment següent (exemple 3) també ens trobem davant un cas d'humor provocat pel contacte de llengües. Aquest exemple és extret d'una classe en la qual, a partir d'unes fotografies, els alumnes havien de fer hipòtesis sobre els objectes que hi apareixien. S'ha de dir que les fotos no eren prou clares, justament amb l'objectiu que els alumnes haguessin de fer suposicions.

EXEMPLE 3

1. Jo: al sei? sì::?: ah sì?
2. Ca: no!
3. A: no?
4. Ca: sono di queste:::
5. Jo: sembra di plastica no?
6. Ma: ah!
7. Ca: MI SEMBRA CHE SONO queste esercizi antidepressivi antistress
8. Ma: e io penso questo è per LA SALE e il pepe
9. Ca: ma è certo! è questa!
10. Jo: ah!
11. Ca: è questo!
12. Jo: sì! ì come si dice?
13. A: occhiali
14. Ma: è la sal per LA SALE e il pepe
15. Jo: come si dice questo?
16. A: per LA SALE e il ((riures))
17. Ma: non so
18. Ca: salero
19. Ma: salero e pepero ((riures))

20. Ca: aznarero ((riures))
21. Jo: sì!
22. Ma: pepero pepero
23. Jo: e il sette?

Una alumna proposa que l'objecte que es veu a la fotografia és un saler i la Caterina (Ca) proposa la forma en castellà "salero", potser perquè no sap o no recorda el nom en italià. Aquesta forma dóna la possibilitat de jugar amb les paraules i a partir de "pepe", "pebre" en català, la Mariona (Ma) hi afegeix la terminació castellana de derivació en "-ero" i forma així la paraula "pepero", que fa riure molt perquè amb aquesta forma col·loquial és habitual referir-se en castellà als simpatitzants del Partit Popular (PP). A partir d'aquí la Caterina crea la forma "aznarero", fent servir el nom del líder del partit "Aznar", en aquell moment, i la terminació "-ero".

Així aquest intercanvi per fer hipòtesis sobre els objectes representats a les fotografies acaba en un joc de paraules que fa riure molt a tot el grup i crea una atmosfera de treball distesa. De totes maneres, aquesta broma no impedeix que els alumnes continuïn després amb la descripció de l'objecte següent, és a dir, que vagin completant la tasca. Com es veu a la transcripció al torn 23 en Joaquim (Jo) proposa continuar l'activitat amb la foto número set.

4.4. *Una Lancia. Mi piace il nome.*

Com que l'últim fragment (exemple 4) que presentem és bastant llarg (73 torns en total) no el presentem sencer sinó que el dividim en parts. És estret d'una activitat molt més extensa en la qual els alumnes havien de parlar de la durada de les accions realitzades en el passat, fent servir estructures com "da quanto tempo...?", "quanto tempo fa...?", "da...", "da quando...", "...anni fa", etc. Una de les accions suggerides per la tasca era la de "guidare la macchina".

EXEMPLE 4

1. Mg: da quanto tempo=
2. A: =guidi=
3. Mg: =guidi la macchina?
4. A: non ho guidato mai una macchina
5. P: no? ((inint))
6. Ca: perché?
7. A: non mi piace.
8. (...)
9. A: e tu Caterina da quanto guidi una macchina?

10. Ca: da tredici anni
11. C: e qui hai la macchina?
12. Ca: ho la macchina
13. C: e ti piace?,..., a me piace molto ((riures))
14. Ca: mi piace ma::: dipende dove qui in città non la **faccio servire** molto
15. C: per viaggiare
16. Ca: per viaggiare::: per viaggiare::: e il fine settimana per andare via
17. Mg: e **posi** musica a la macchina
18. Ca: ah! sì! ora la guido::: ((inint))
19. A: ma perché?
20. Ca: perché::: perché no ((riures))
21. Mg: per quali chilometri?
22. Ca: l'estate scorse, l'ESTATE SCORSO L'ESTATE SCORS – SCORSO la macchina è nuova e sono andata em::: mh::: FINO GALIZIA E A Castella guidando io sola ((inint))
23. C: sì?
24. Mg: e quanti chilometri?
25. Ca: più o meno cinquemile, quattromileottocento
26. A: ((riures)) un record!
27. Ca: un record!
28. Mg: sì! IN TUTTA SPAGNA **casi**
29. Ca: io ho una macchina italiana ((riures)) sì una Lancia, una Lancia
30. A: una Lancia
31. Ca: una Lancia. mi piace il nome
32. C: è comoda?
33. Ca: molto mi piace molto una buona macchina
34. A: diversa da
35. Ca: è **diversa dall'abituale** da qui
36. Mg: per estetica o per funzionamento o:::
37. Ca: no perché **l'interiore** è grande ma=
38. Mg: =**l'esteriore** è piccolo=
39. Ca: =l'esterno non è molto voluminoso
40. Mg: A ME MI PIACE le macchine=
41. Ca: è molto è molto ampia
42. Mg: no? per **aparcare**
43. A: e il **maletero** è molto:::
44. Ca: em::: la parte di dietro::: dietro è molto sportiva
45. As: parliamo della macchina nuova ((es dirigeix al professor que està passant per allà))
46. (...)
47. P: ti piace?
48. Ca: sì! sì! a te no?
49. P: no, no, no no abbastanza ma c'è molta gente CHE non gli piace.a te piace? non guidi qua? da quanto che non guidi? è da molto che non guidi?
50. (...)

Quan els alumnes comencen a parlar de “conduir el cotxe”, el professor és amb ells i manté un petit intercanvi amb la Marga (Mg) en el qual li torna a explicar amb un model el funcionament d'aquestes estructures. En el fragment veiem que els alumnes no es limiten a demanar informacions als companys sobre els temes proposats (en aquest cas la durada de l'acció) sinó que van més enllà i demanen més informacions, com ara si els agrada o no conduir (torn 6-7 i 13-14), quan fan servir el cotxe (torns 15-28) i quin tipus de cotxe tenen (torns 29-45). A més de l'activitat en si, hi ha una conversa espontània i genuïna d'intercanvi d'informació entre parlants.

És important notar que en aquesta interacció l'ambient és també molt relaxat i que els alumnes es troben a gust, tots tenen l'oportunitat d'intervenir-hi i cada un d'ells s'autoselecciona. Hi participa també el professor i, encara que els alumnes no s'inhibeixen, senten la necessitat d'explicar al professor que s'apropa al seu grup al torn 45 què estan fent. A partir del torn 46 el professor reconduïx l'activitat cap als temes que a ell li interessa treballar, encara que també fa una pregunta a la Caterina (Ca) que podem considerar espontània, quan al torn 47 li demana si li agrada conduir. S'estableix aquí un petit intercanvi espontani (torns 47-49) entre la Caterina i el professor, ja que l'alumna li fa la mateixa pregunta al professor.

En aquest segment els alumnes conversen gairebé sempre en llengua meta, l'italià. Evidentment apareixen formes influenciades pel català o el castellà, com és normal en la seva interllengua. Tenen formes, tant lexicals com gramaticals (com ara les formes del subjuntiu i els casos en el quals s'utilitza en italià), que no tenen encara assimilades completament.

Torna a aparèixer l'humor d'una forma molt espontània. Els alumnes semblen tenir una actitud natural, com si aquesta conversa tingués lloc en català o en castellà, i en una situació més informal que no a una classe de llengua estrangera. De fet, és un tipus d'humor que pot tenir lloc a qualsevol conversa. Ens referim als casos dels torns 19 i 20 en què l'Angela (A) fa una pregunta autèntica i demana a la Caterina per què no condueix, ja que abans, al torn 14, ha dit que li agradava. La resposta no cooperativa de la Caterina “perquè no” necessita aquestes rialles i la complicitat còmica per poder mantenir la conversa, continuar amb l'activitat, no resultar antipàtica i fer entendre als companys que és una broma. També sempre entre aquestes dues alumnes hi ha un altre intercanvi que fa riure. Al torn 25 la Caterina contesta a la pregunta autèntica de la Marga, que vol saber quants quilòmetres va fer amb el cotxe l'estiu passat. Com que són molts quilòmetres, l'Angela reacciona dient “un record”, comentari que la Caterina accepta rient i ho confirma repetint-lo. Un altre moment eufòric el trobem al torn 29, quan la Caterina diu el nom del cotxe italià “Lancia” que segurament fa riure perquè és una paraula homòfona amb el castellà “lancha” i el català “llanxa”, que signifiquen una embarcació.

5. A tall de conclusió

La primera conclusió a la qual podem arribar és que en aquestes classes d'italià com a llengua estrangera hi ha molta activitat conversacional que habitualment sobrepassa el que la tasca d'aprenentatge mateixa demana estrictament. Gairebé mai aquests alumnes es limiten a fer l'activitat mecànicament, sinó que, a partir d'ella mantenen converses genuïnes sobre aspectes de la vida fora de la classe i de les seves vides personals.

En general les classes es desenvolupen amb molta naturalitat, i es nota que els alumnes s'hi senten molt a gust i s'hi diverteixen. Es crea un ambient molt relaxat i distès que afavoreix l'aprenentatge. Una de les causes pot ser que l'estudi de l'italià és una opció que els estudiants han escollit lliurement i que no és una imposició. Són conscients també que l'italià és una llengua en la qual no hi ha cap necessitat de rendibilitat immediata i que la poden aprendre lliurement sense pressions.

El fet que els estudiants realitzin les activitats jugant amb les paraules, que facin bromes i que portin a terme les activitats amb humor és un senyal que controlen la situació, i mostren una bona gestió de l'ansietat, que l'aprenentatge d'una llengua sempre pot provocar a alumnes adults. No hem d'oblidar el factor que fa també possible aquesta situació, i és que els alumnes arriben a les classes amb unes representacions molt positives sobre Itàlia i l'italià.

Els alumnes utilitzen diferents recursos en el moment de fer bromes entre ells. Un dels recursos recurrents és l'alternança de llengües (recurs típic entre les persones bilingües), però que normalment fa molta por als professors quan són a classe. Molt professors tenen la creença que si els alumnes comencen a alternar les llengües, acabaran parlant en la seva llengua i deixaran de banda la llengua meta. En aquestes observacions hem vist que això s'allunya de la realitat. Els aprenents quan realitzen activitats orals d'una forma autònoma, és a dir, sense el control del professor no "s'aprofiten" del fet que no hi hagi un "controlador" per no fer l'activitat que el professor ha demanat. Al contrari, duen a terme l'activitat i, a més, ho fan de manera més real amb les aportacions pròpies, i sempre en la llengua meta.

Resumint, les actituds dels alumnes de l'estudi són positives, els alumnes duen a terme amb èxit l'activitat, l'enriqueixen amb aportacions personals que fan que les activitats siguin més reals, quasi converses espontànies, fan reflexions lingüístiques i s'ajuden en l'aprenentatge, sempre en la llengua meta i sense perdre el sentit de l'humor.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, R. & BAILEY, K., (1991), *Focus on the language classroom. An introduction to language research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNÓ, E., (2002), *El desarrollo de las habilidades metalingüísticas a través del trabajo en grupo*, en COTS, J. M. & NUSSBAUM, L., (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, 87-100.
- BIRELLO, M., (2005), *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- CAMBRA, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CHAUDRON, C., (1988), *Second language classroom. Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COTS, J. M. et al., (1997), *Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe*, a AILE, 10, 75-106.
- DABÈNE, L. (1997), *L'image des langues et leur apprentissage*, a MATTHEY M., (textes réunis et présentés par) *Les langues et leur images*, Neuchâtel: IRDP Ed., 19-23.
- DE PIETRO, J. F., (1997), *De représentations de l'allemand à l'éveil aux langages*, a *Résonances*, Février, 5-7.
- DE PIETRO, J. F., MATTHEY, M., PY, B., (1989), *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*, a WEIL, D. i FUGIER, H., (eds.), *Actes du 3e Colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis-Pasteur, 99-124.
- GÜLICH, E. (1997), *Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels*, a MATTHEY M., (textes réunis et présentés par) *Les langues et leur images*, Neuchâtel: IRDP Ed., 35-57.
- JOHNSON, K. E. (1995), *Understanding communication in second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MULLER, N., (1997), *Images des langues, images de l'autre. Composantes essentielles de l'enseignement et de l'apprentissage*, a *Résonances*, Février, 3-5.
- VAN LIER, L. (1988), *What's wrong with classroom talk?*, in *Prospect*, 3, 3, 267-283.

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/sì/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 parèntesis indica una part de la conversació inintel·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 èmfasi 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 èmfasi
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>dobles subratllats</u>	indica que s'està llegint
<u>subratllat amb guions</u>	indica quan el parlant diu en veu alta allò que està escrivint
negreta subratllat	calcs semàntics
VERSALITA	calcs sintàctics
<i>Cursiva subratllat</i>	forma en italià però amb trets del català i del castellà