

ÀMBIT: ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES

15
ns DEBATS
DE RECERCA



Introducció

El vincle entre Andorra i la llengua francesa sempre ha estat estret, ja sigui per les relacions ancestrals que mantenen Andorra i França, per la presència d'aquesta llengua en l'educació dels nostres infants o per la població francòfona que resideix al país, entre moltes altres coses. No per això la llengua francesa és omnipresent en el si de la societat, ni és llengua coneguda de tots. Només cal passejar-se pels carrers i estar atent a les interaccions del nostre voltant per adonar-se'n, encara més si ens parem a comparar la seva presència amb la d'altres llengües importades com ara el castellà o el portuguès.

La presència de dos sistemes educatius que tenen la llengua francesa com a llengua vehicular (cal precisar que l'Escola Andorrana en té dues: el francès i el català) porta a voler comparar els resultats lingüístics dels alumnes (sovint, font de rivalitats i malentesos); tot i això, no podem comparar l'incomparable, ja que cada sistema educatiu té el seu plantejament lingüístic, un tractament de la llengua diferent i unes metodologies pròpies. Així doncs, la meua comparació no tractarà sobre les eficiències sinó més aviat sobre els errors que cometen els alumnes. Sembla que el terme *error* necessiti un aclariment; aquí cal concebre'l pel que realment és: un indicador de la situació en què es troba un alumne en el seu recorregut de l'aprenentatge, o per reprendre les paraules que Pit Corder feia anar l'any 1967: "Una manifestació natural de l'aprenentatge."

Malgrat que, en les dues escoles, els alumnes segueixin una escolaritat on la llengua francesa és llengua vehicular de disciplines no lingüístiques, i estan en situació d'immersió, què observem en les seves errades? Són similars? Són diferents? Per què? Hi ha una diferència flagrant en el nombre d'errades? Són de la mateixa tipologia? Com a docent, com puc aprofitar aquests errors per millorar els

Presentació Tor i Porta

Doctora en
Sociolingüística i Didàctica
del Plurilingüisme per la
Universitat de Perpinyà Via
Domitia i cap d'estudis de
l'Escola Andorrana
d'Escaldes-Engordany



Presentació Tor i Porta

**L'ensenyament-
aprenentatge de
la llengua francesa
a finals de
primera
ensenyança a les
escoles Francesa i
Andorrana
d'Escaldes: el rol
dels errors en la
millora de
l'expressió oral**

meus inputs i garantir un ensenyament adaptat i significatiu per a l'alumnat d'Andorra?

Per tal de dur a terme la investigació en cerca de respostes concretes, he realitzat l'estudi amb els 36 alumnes de CM2 de l'Escola Francesa i el 52 alumnes de 5è de l'Escola Andorrana d'Escaldes, a fi que la comparació sigui tan justa com sigui possible. La recollida de dades data del curs 2014-2015. Les metodologies en la recollida han estat diverses: 1) entrevista als mestres de les dues escoles per saber llur recorregut en l'ensenyament, les metodologies aplicades i la valoració global de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a partir de llur experiència; 2) qüestionari individual per als alumnes per conèixer llur perfil lingüístic: les diferents llengües del seu repertori, les llengües de més ús segons les situacions, llur relació amb la llengua francesa. En algun cas, s'ha requerit completar algun qüestionari amb una entrevista a l'alumne; 3) activitat d'expressió oral espontània: els mestres animen una xerrada amb els alumnes (sense previ avís) a partir de dos cartells publicitaris. L'activitat ha estat enregistrada per poder-la escoltar i analitzar més endavant.

1. Relacions entre els marcs teòrics i la nostra realitat

1.1. Dicotomia en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua

Vist que la temàtica que ens interessa és l'ensenyament-aprenentatge de la llengua francesa en un context on la llengua francesa és minoritària, és imprescindible començar aclarint els elements teòrics clau que hi estan directament relacionats i ens ajudaran a entendre millor la situació.

Als anys 1980, els lingüistes canadencs Cummins i Swain donen a conèixer els dos models d'ensenyament-aprenentatge de les llengües que van qualificar de SUP –Separated Underlying Proficiency– i CUP –Common Underlying Proficiency. El model CUP concep el plurilingüisme com la suma de diferents monolingüismes, les llengües s'ensenyen i s'aprenen de manera hermètica i independent, quan n'ensenyem una fem com si l'altra no existís. La finalitat del SUP és *“gommer toute forme de diversité pouvant être perçue comme une tentative d'attenter à la suprématie d'une langue unique, close et stabilisée”* (Castellotti, 2010: 198).

En canvi, el model SUP percep el plurilingüisme com una unitat; per tant, les llengües s'ensenyen i s'aprenen establint relacions entre elles.

Cada model d'ensenyament-aprenentatge, segons si és SUP o CUP, produeix uns efectes diferents en els aprenents. Al 1994, Cummins proposa una imatge contrastiva i molt simplificada per a representar-ho (figura 1):

Segons l'esquema de Cummins, els efectes del model SUP són, com hem dit *supra*, la suma de monolingüismes caracteritzats per un domini elevat i equilibrat per cada llengua. Les dues llengües apreses no tenen cap mena de contacte ni de vincle. En canvi, els efectes del model CUP són els d'una zona única, la zona plurilingüe, en què l'individu estableix contactes i trànsferts entre les diferents llengües que té en el seu repertori lingüístic (és a dir, entre les diferents llengües que coneix). Aquesta zona correspon al concepte d'entitat única (el plurilingüisme) i alhora plural (perquè engloba les diferents llengües del repertori de l'individu).

Hi ha altres terminologies més actuals que fan referència a aquesta dicotomia. Castellotti i Moore, per exemple, utilitzen *bilingüisme consècutif* (fruit d'un aprenentatge aïllat – SUP) i *bilingüisme paral·lel* (les llengües s'ensenyen i s'aprenen de manera complementària – CUP) (Castellotti, 2002).

Un cop aclarida aquesta dualitat SUP/CUP, podem extrapolar-ho a la realitat de les nostres escoles enquestades i que tenen la llengua francesa com a llengua d'ensenyament en si i com a llengua d'ensenyament de disciplines no lingüístiques. Així doncs, el docent que vehicula en aquesta llengua té una important responsabilitat: ha d'assegurar que els seus *inputs* lingüístics garanteixin un domini suficientment elevat per part de l'alumnat, de manera que disposi de les eines lingüístiques necessàries per anar construint els seus coneixements en totes les disciplines escolars. Malgrat compartir aquest mateix objectiu, el plantejament lingüístic de cada sistema educatiu/escola és diferent. Com a escola monolingüe que és (malgrat tenir en el currículum les tres hores setmanals de formació andorrana), l'Escola Francesa segueix un plantejament SUP: els mestres apliquen els programes i les directrius del Ministère de l'Éducation Nationale i han de dur a terme les seves pràctiques com si la llengua francesa fos la llengua primera dels aprenents. L'ensenyament de la totalitat de les disciplines es vehicula en aquesta llengua. Tot i així, els mestres de les dues classes en què he dut a terme la investigació m'expliquen en una entrevista que freqüentment veuen la necessitat d'aturar l'activitat i d'establir amb els

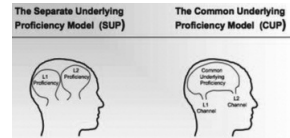


Figura 1.

Font: file:///C:/Users/Asus/Desktop/Cummins-ppt.p

alumnes contrastos entre la llengua francesa i la L1. Expliquen que ho fan sobretot per evitar que aquelles errades d'interferències lingüístiques (o barbarismes) s'acabin fossilitzant i aquest és el perill: quan les errades es fossilitzen, l'alumne les considera com a correctes i les emmagatzema en el seu repertori lingüístic com a definitives. També comenten fer ús d'aquest recurs per assegurar-se de la comprensió d'expressions idiomàtiques trobades en les lectures. En podem concloure que malgrat el plantejament monolingüe, el grau de rigidesa dels docents quant a la relació interlingüística és més flexible que el plantejat pel model SUP, podríem parlar fins i tot de grau de tolerància força elevat. Els mateixos docents veuen la necessitat de recórrer al recurs de la comparació de llengües, ja que no poden obviar que el francès no deixa de ser una llengua estrangera i poc familiar per als alumnes i establir aquestes connexions entre llengües els permet avançar en els aprenentatges.

Pel que fa a l'Escola Andorrana, el plantejament és diferent: ja no ens trobem en situació d'escolarització monolingüe sinó plurilingüe; les llengües d'ensenyament en totes les disciplines són el català i el francès, a parts iguals i segons indica la llei de Grammont (una llengua-un docent). Ens apropem al model CUP: el nou programa de primera ensenyança de l'Escola Andorrana, del 2021, s'hi alinea; les activitats de contrast de llengües són freqüents i tenen com a finalitat pedagògica l'aprenentatge lingüístic però també l'aprendre a aprendre: integrar estratègies que permetin a l'estudiant, en un futur, anar aprenent nous coneixements de manera autònoma. Aquesta autonomia és justament un element puntal als ulls del Consell d'Europa.

1.2. El rol de la llengua materna (LM) en l'aprenentatge de la llengua estrangera (LE) o llengua meta

S'ha demostrat que quan hom aprèn una llengua estrangera, els nous coneixements es construeixen a partir dels coneixements de la llengua materna o de la llengua primera.¹

És doncs convenient tenir un bon domini d'aquesta darrera: com més riquesa tinguem en LM, més possibilitats tenim d'aprendre qualitativament la nova llengua. Sobre això, Moore comentava: *“Les connaissances qu'a l'apprenant de sa langue et les représentations qu'il se forge de la distance entre son propre système et le système cible influencent la*

1- La llengua primera pot ser diferent de la llengua materna: un infant fill de lusòfons pot tenir el portuguès com a llengua materna i adoptar el català o el castellà com a L1 (llengua que ocuparà el primer lloc pel que fa al seu ús).

façon dont il saisit les données linguistiques et apprend la nouvelle langue, et notamment la manière dont il traite les zones d'opacité et de transparence entre les langues en contact.» (Moore, 2001 : 72).

El concepte de llengua materna pel que fa a la població escolar al nostre país mereix reflexió: després d'una investigació duta a terme l'any 2014, vaig detectar que la major part de les famílies d'immigrants que tenen com a llengua primera una llengua rara/poc freqüent, com pot ser el tagàlog, els pares canviaven de llengua en les interaccions amb els seus fills, en tots els casos el tagàlog és substituït pel castellà i l'anglès. El canvi de llengua, concretament el canvi al castellà, s'explica per la voluntat d'ajudar l'infant a integrar-se al país d'acollida; malgrat que el castellà no sigui la llengua nacional, és una llengua que permet relacionar-se i integrar-se al país, sense oblidar que és considerada *lingua franca*.² Malgrat la bona intenció dels pares, la llengua que transmeten als fills comporta sovint errades de tot tipus, i els fills estan construint un repertori lingüístic de base en L1 incorrecte. Per tant, a l'hora d'aprendre una llengua nova, el fonament sobre el qual construiran el nou coneixement no serà sòlid i resultarà difícil arribar a un aprenentatge de qualitat. Aquesta mateixa casuística es produeix amb les famílies que tenen una llengua socialment considerada de poc prestigi, com pot ser la llengua portuguesa. S'aconsella doncs a les famílies conservar la llengua materna per interactuar amb els fills: no només ens assegurem de transmetre una llengua gramaticalment rica sinó que també transmetrem tot el bagatge cultural, idiomàtic i comportamental (aquell bagatge invisible) que hi va associat. Certament no tots els plurilingües es troben en el mateix sac: no podem considerar de la mateixa manera un bilingüe perfecte/ideal (tal com ho entén Bloomfield: un bilingüe amb un domini similar i perfecte de les diferents llengües del seu repertori, com pot ser el cas dels fills d'una família lingüísticament mixta on cada pare transmet la seva llengua a l'infant), que un bilingüe amb coneixements desequilibrats en cada una de les llengües (i no per això l'individu deixa de ser plurilingüe).

Els diferents estudis que han utilitzat l'IRM per conèixer el funcionament del cervell de les persones bilingües han demostrat que, en situació de comunicació, aquest funcionament sol·licita dues zones corticals: la zona Wernicke

2- La *lingua franca* és la llengua que fan servir dos interlocutors que no tenen la mateixa. A Andorra la llengua franca acostuma a ser el castellà, encara que generalment la llengua franca més emprada fora del nostre territori sigui l'anglès.

i la zona Broca.³ Tanmateix, s'ha evidenciat que la zona Wernicke està associada al raonament, a la lògica i a la semàntica; en canvi la zona Broca està associada a la gestió formal del llenguatge, als automatismes de la sintaxi i al reconeixement de la forma de les paraules i dels fonemes, entre altres aspectes.

Però quina diferència existeix entre un bilingüe precoç que ha après dues llengües o més de manera simultània o a una edat molt primerenca i un bilingüe que ha après la L2 a una edat més avançada? Caldrà esperar el 1997 per tenir respostes: un equip d'investigadors constituït per Kim, Relkin, Lee i Hirsch va realitzar un estudi amb 12 individus bilingües adults: 6 eren bilingües precoços (van aprendre les dues llengües molt d'hora o de manera simultània) i 6 més eren bilingües tardans (van aprendre la segona llengua a partir dels 12 anys); els van demanar d'explicar en les dues llengües les activitats que van dur a terme el dia anterior. A través de les IRM van poder veure les zones sol·licitades: en el cas dels bilingües tardans, la comunicació en LM i en LE activa diferents zones de la zona Broca (sobretot en aspectes relacionats amb la sintaxi), però no es nota cap diferència en la zona Wernicke. L'aprenentatge de la LE es realitza mitjançant un constant anar i venir de la LM. Els bilingües precoços, en canvi, utilitzen el mateix centre neuronal per a les operacions formals, fonològiques i morfosintàctiques. En altres paraules, la mateixa zona Broca és sol·licitada per ambdues llengües (estem doncs parlant d'un estalvi d'operacions). Escudé i Janin la qualifiquen de potent "zona del bilingüisme" i afegeixen que "*cette économie de moyens [est] due à un aller-retour automatique d'une langue sur l'autre, par simple transpositions et reformulations, sans soucis de traductions*" (Escudé, Janin, 2010: 23).

Així doncs, si l'aprenentatge del plurilingüisme té lloc en edats primerenques, les probabilitats de desenvolupar aquesta "zona del bilingüisme" es multipliquen. Podem dir doncs que el plantejament lingüístic de les escoles franceses i andorranes és idoni per garantir-ho, ja que totes dues tenen el francès com a llengua de vehiculació, des dels 3 anys a l'Escola Francesa, i els 4 a l'Escola Andorrana. Estem davant una situació d'ensenyament immersiu, motor per a l'aprenentatge.

3- Les zones prenen el nom dels científics que les van identificar als 1860-1870 (Escudé i Janin, 2010 : 22).

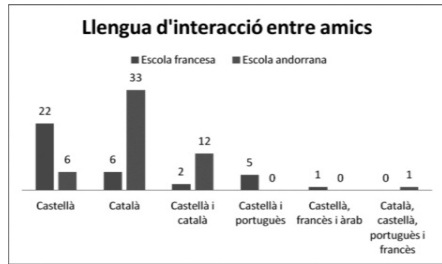
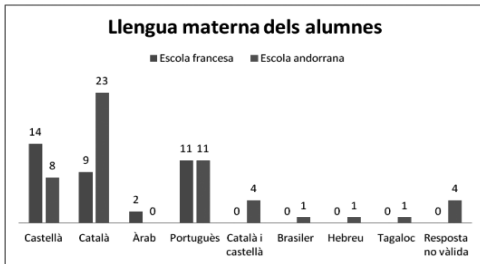
1.3. Els condicionants en l'apropiació d'una llengua

Segons Porquier i Py (2004: 19), per tal d'apropiar-se una llengua (fer-se-la seva) cal que es compleixin dues condicions: 1) cal una adquisició espontània i natural d'aquesta llengua en situacions de conversa naturals, col·loquials, del dia a dia; 2) cal un aprenentatge normatiu, fruit de la intervenció pedagògica i que aporta la vessant prestigiosa de la llengua. Si traslladem les conclusions d'aquests experts a l'apropiació d'una llengua en alumnes de final de primera ensenyança, els factors necessaris per a aconseguir-ho són: a) l'escola: dona resposta a l'aprenentatge regulat i normatiu de la llengua, per tant es tracta de desenvolupar les competències lingüístiques amb qualitat i prestigi; l'alumne és conscient que està aprenent llengua; b) les interaccions extraescolars que executa l'alumne de manera natural: l'alumne no és conscient que està adquirint competència lingüística, entenem per aquí converses de tota mena i amb tota tipologia d'interlocutor. En aquestes situacions, estem davant una adquisició de la llengua que pertany a un registre familiar i al discurs. Per *discurs* s'entén tota la vessant cultural i tradicional que engloba la llengua i que comparteixen els individus d'una mateixa comunitat: les expressions idiomàtiques i el lèxic autòcton, entre altres. El discurs s'associa doncs a la identitat (Charaudeau, 2001: 343) (Lagarde, 2008: 54).

Per aconseguir apropiat-se de la llengua d'una manera plena i ideal, és a dir, que englobi la part natural/familiar/discursiva i la part prestigiosa/normativa/escolar, no n'hi ha prou amb l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a l'escola. L'escriptora i periodista Anna Lietti hi fa referència en la seva obra dedicada a l'educació bilingüe que va escriure basant-se en la reflexió de la seva pròpia experiència com a estudiant "On n'apprend pas à parler une langue à l'école. On y acquiert tout au plus ce qu'on appelle pudiquement des 'bases grammaticales'." (Lietti, 2006: 23).

Tot plegat ens porta fer-nos preguntes sobre la presència de la llengua francesa a Andorra en un context extraescolar: quin contacte tenen els alumnes amb la llengua fora de l'escola (en l'entorn afectiu dels alumnes, concretament amb la família i els amics)? Com la perceben (els agrada aquesta llengua, la troben útil)? Quin grau de dificultat li atorguen? Les respostes a aquestes interrogacions permeten donar a conèixer si el context extraescolar és afavoridor o no per a l'adquisició del francès.

Per obtenir respostes objectives i reals a totes aquestes qüestions, he proposat als gairebé 90 alumnes de les classes enquestades de respondre un qüestionari que feia referència a: 1) la llengua materna, 2) la llengua d'interacció amb els amics, 3) la llengua preferida a l'hora d'expressar-se i per què, 4) el grau de dificultat en relació amb la llengua francesa. Els següents gràfics 1 i 2 són la representació que jo mateixa he elaborat a partir de les respostes aportades pels alumnes pel que fa a la llengua materna i la llengua d'interacció amb els amics:



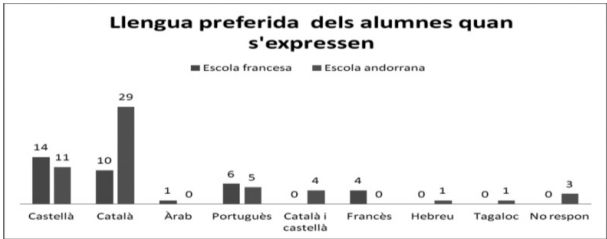
Gràfics 1 i 2.

Segons el gràfic "Llengua materna dels alumnes", no hi ha cap alumne que tingui el francès com a llengua materna. Es detecta un clar predomini de la llengua catalana, la castellana i la portuguesa en ambdues escoles.

Segons el gràfic "Llengua d'interacció entre amics", només hi ha 2 alumnes (1 de l'Escola Andorrana i 1 de l'Escola Francesa) que afirmen utilitzar la llengua francesa, entre altres llengües, per parlar amb els amics. Així doncs, en les interaccions entre companys el francès ocupa un lloc gairebé insignificant. Això deixa entendre que durant les estones de pati els alumnes interaccionen en una llengua altra que la francesa; el mateix passa a l'hora de realitzar un treball en equip, on la llengua d'ús és el castellà o el català, malgrat que el plantejament de l'activitat i els materials siguin en francès. Hipòtesis confirmades pels docents entrevistats.

En podem concloure doncs que els alumnes no tenen cap vincle afectiu amb la llengua francesa, no la utilitzen en el si familiar ni en les relacions amistoses, per tant l'ús que en fan es limita al context escolar. Aquesta casuística dificulta l'apropiació de la llengua, ja que segons les dades recollides, l'aprenentatge d'aquesta llengua té lloc exclusivament a

través de l'escola. Manca doncs tota la vessant de l'espontaneïtat, de la naturalitat i del discurs, vessant necessària per garantir una apropiació ideal de la llengua. Pel que fa a la preferència lingüística dels alumnes, el gràfic 3 següent recull llurs respostes:



Gràfic 3.

Tant sols 4 alumnes de l'Escola Francesa consideren que el francès és la seva llengua preferida i tots ells ho argumenten: 2 alumnes la consideren la llengua que més els agrada sense donar més explicacions, i 2 més, perquè és la llengua en què se senten més competents; això s'explica pel fet que és una llengua que estan aprenent de manera normativa i tenint en compte les 4 habilitats, per tant aquests 2 alumnes demostren ser conscients que, de certa manera, tenen un millor domini de la llengua francesa que de la llengua materna, que estan aprenent de manera espontània en el nucli familiar.

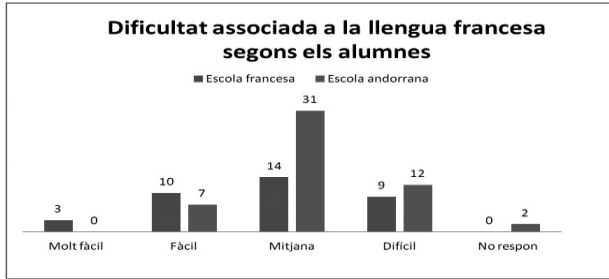
En canvi, quan els alumnes parlen de les altres llengües, tenen més arguments: en el cas del castellà, els alumnes la prefereixen perquè s'hi senten més competents, o bé perquè es tracta de la seva llengua materna, en el cas del català i del portuguès s'hi afegeix un valor patriòtic.

Sembla doncs que la llengua francesa tampoc sigui una llengua massa atractiva per als alumnes. Si en aquesta realitat expressada per ells mateixos, hi afegim l'absència de la llengua francesa en la vida quotidiana extraescolar, podem entendre la dura tasca dels docents que han d'ensenyar la llengua als seus alumnes i la necessitat de trobar estratègies per compensar aquest buit, com poden ser la participació en les activitats que proposa l'OIF⁴ a les escoles del país o la correspondència amb escoles francòfones, entre altres. Això aporta un valor afegit important: fa que els alumnes donin sentit a l'aprenentatge de la llengua, s'adonen de la seva

4- Organisation internationale de la francophonie: dispositiu institucional amb la finalitat de promoure la llengua francesa i establir cooperacions polítiques, educatives, econòmiques i culturals en el si dels 88 estats i governs de l'OIF (54 estats membres, dels quals Andorra forma part, 7 membres associats i 27 observadors).
<https://www.francophonie.org/>

funcionalitat i a poc a poc abandonen el preconcepte que la llengua francesa és útil només a l'escola i per tenir resultats acadèmics.

Per acabar de tancar el cercle de la relació dels alumnes amb la llengua francesa, el següent gràfic 4 il·lustra el grau de dificultat que li atorguen:



Gràfic 4

La major part dels alumnes de les dues escoles consideren la llengua francesa com una llengua de dificultat mitjana, encara que una part important la considera difícil i una altra part gairebé similar a l'anterior la considera fàcil. Els 3 alumnes que consideren que la llengua francesa és fàcil estan escolaritzats a l'Escola Francesa.

El fet d'aprendre una llengua que no considerin fàcil mostra el grau de consciència dels alumnes, pot ser positiu per a aquells alumnes que els agradin els reptes, però pot ser negatiu per a aquells alumnes que tinguin poca confiança en si mateixos o dificultats acadèmiques.

Un cop reunits tots els elements per valorar la llengua francesa en situació extraescolar, en podem concloure que el context no és facilitador en la tasca de l'aprenentatge degut a la seva molt feble presència.

2. Estudi de cas: l'expressió oral dels alumnes enquestats

Per tal de poder recollir dades en relació amb els errors en llengua francesa he procedit per dues bandes: primer, he entrevistat els mestres i els he demanat que m'enumeressin les errades més freqüents dels alumnes que acostumen a trobar-se cada curs. Aquelles errades persistents que els demanen més feina. En un segon moment, he volgut contrastar les respostes dels mestres amb dades reals i concretes. Per això, he demanat a un mestre d'una classe de

l'Escola Francesa i un de l'Escola Andorrana de mateix nivell (CM2 i 5è) de dur a terme una activitat que permetés als alumnes poder expressar-se amb naturalitat. Els he proposat d'animar una xerrada sobre les imatges publicitàries que podeu veure a sota en relació amb el tema del tabaquisme passiu i del racisme (figura 2): a través de preguntes del docent, tots els alumnes han d'anar expressant-se, el més naturalment possible. Aquest exercici no estava prèviament preparat, per tant els alumnes no van poder exercitar-se ni tenien accés a fonts que els poguessin ajudar. Simplement havien d'expressar-se amb els coneixements dels quals disposava cadascú.

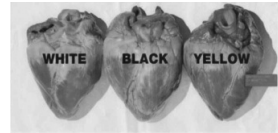
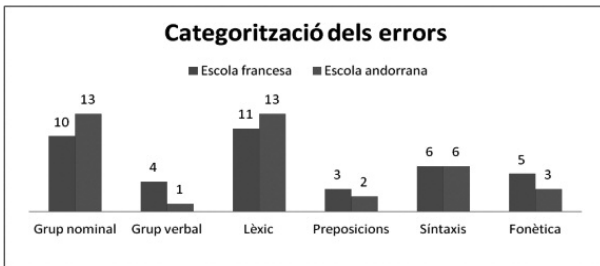


Figura 2.

Recordo que la intenció en la recollida i anàlisi de dades no ha estat comparar els nivells lingüístics dels alumnes sinó la recollida específica de les errades dels alumnes per a una posterior anàlisi d'aquestes dades. Per a la totalitat de l'alumnat enquestat, el francès és una llengua estrangera, amb la qual només tenen contacte en el context escolar, i és probable que les errades siguin compartides i del mateix origen.

2.1. Els errors en les produccions orals dels alumnes

En el següent gràfic 5 hi consten els errors classificats per categories.



Gràfic 5

Veiem que els resultats són força similars per part d'ambdós grups d'alumnes, tant pel que fa a categoria d'errada com de freqüència. El grup nominal i el lèxic són les categories on hi ha més errades, seguides de la sintaxi i la fonètica.

El grup verbal mereix reflexió: com és que els alumnes de l'Escola Francesa han comès més errades que els de l'Escola Andorrana? Els alumnes de l'Escola Francesa tenen un major

domini en l'ús del grup verbal, tenen més fluïdesa: els alumnes que han comès l'error han utilitzat temps verbals compostos i verbs en present força precisos encara que d'ús freqüent, en canvi els alumnes de l'Escola Andorrana han utilitzat el present i la major part de les vegades verbs d'ús més freqüent i generalitzat. Així doncs, els alumnes que han comès l'error s'han arriscat, i és molt positiu, ja que es poden reprendre aquestes errades amb ells per tal de fer-los avançar.

Sigui com sigui, i després de l'anàlisi exhaustiva de les activitats orals, es detecta que les errades són similars en els alumnes de les dues escoles: per una banda, hi tenim les errades d'interferència d'altres llengües. Aquí, els alumnes que es troben davant la ignorància lingüística, sigui la que sigui, adopten l'estratègia d'utilitzar els seus coneixements en la L1 o una altra llengua que dominin més i continuen el seu discurs, per no bloquejar-se i garantir la continuïtat de la conversa. Cal afegir també que els alumnes són conscients que tant els companys com els docents són coneixedors de la llengua sobre la qual s'origina la interferència, per tant saben que entendran allò que volen expressar. Per altra banda, tenim les errades d'hipercorrecció: aquesta tipologia d'errades es produeix quan un alumne està en una fase avançada de la consolidació de la fórmula correcta, "corregeix" allò que està bé, ja que encara no ho té integrat, i comet un error. En els requadres següents, he concentrat aquelles errades més recurrents i representatives comeses pels alumnes durant l'exercici. Aquelles que apareixen en les caselles grises coincideixen amb els errors que els mestres han enumerat com a reiterades durant l'entrevista:

	Errors d'interferència d'altres llengües	Explicació de l'error
Grup nominal	Il y a robe pour des personnes. Fórmula correcta: Il y a des vêtements pour des personnes.	Omissió del determinant davant el nom, com en L1.
Grup verbal	Je m'a fait une idée. Fórmula correcta: Je me suis fait une idée	Construcció del perfect de l'indicatiu (<i>passé composé</i>) amb l'auxiliar <i>avoir</i> en lloc de <i>être</i> , per influència de la L1.
	Il y a pas de différence. Fórmula correcta: Il n'y a pas de différence.	Omissió de la negació que precedeix el verb en la frase negativa. Es una errada tolerada a l'oral.
Preposicions	(L'affiche est adressée) à les gens qui fument. Fórmula correcta: (L'affiche est adressée) aux gens qui fument.	Calc de la L1: Omissió de la contracció entre la preposició <i>à</i> i l'article <i>les</i> : <i>à + les = aux</i>
Lèxic	Il y a robe pour des personnes. Fórmula correcta: Il y a des vêtements pour des personnes.	Confusió entre la paraula <i>robe</i> i <i>vêtement</i> . L'alumne cau a la trampa dels <i>faux-amis</i> : paraules fonèticament força semblants en L1 i LE però que tenen un sentit diferent.
	«l'houm» (la fumée)	Manlleu parcial al castellà de la paraula <i>humo</i> .
	«qualquier» (quiconque)	Marca transcòdica: manlleu a la L1 de la paraula desconeguda <i>quiconque</i> , l'alumne hi adapta la sonoritat francesa de la vibrant palatal final [ʁ].
Sintaxi	Iniciar la frase per «Que »	Utilització del <i>que</i> expletiu o causal, a l'inici de la frase, tolerat en L1, al contrari del francès.
Fonètica	«Cinq minutes» pronunciat [sin minurɔ] «Fume» pronunciat [fumɔ]	El so [y] és inexistent en la L1 de l'alumne, el pronuncia [u], tal com ho fa en la L1.
	Errors d'hipercorrecció	Explicació de l'error
Grup nominal	Quand la maman ll...elle ne comprend pas Fórmula correcta: Quand la maman ne comprend pas.	L'alumne afegeix el pronom masculí i es corregeix, afegint el pronom femení per acordar-lo amb el nom. Es detecta una evolució en l'aprenentatge però es manté dins l'error.
Fonètica	«l'ouristes» pronunciat [ty_ɔlstɔ]	El so [u] és pronunciat [y] per hipercorrecció: l'alumne corregeix el que està bé i comet un error. La pronunciació d'aquest so està en via d'adquisició, tot i així hi ha consciència per part de l'alumne que aquest so representa una dificultat que cal superar.

Malgrat tenir un plantejament lingüístic diferent, els alumnes de les dues escoles cometten errades similars. De fet, ens trobem errades recurrents en el nostre alumnat que es retroben d'un any a l'altre: tant les errades d'interferències com d'hipercorrecció s'expliquen pel fet que la llengua francesa és una llengua estrangera per als aprenents, per aprendre-la els alumnes parteixen dels seus coneixements de la L1.

2.2. Proposta pedagògica: la metalingüística des d'una vessant contrastiva de les llengües (metodologia i interdisciplinarietat – aprendre a aprendre)

Vist que les errades són similars i reiterades en tots els alumnes i això per cada curs escolar, val la pena, com a docent, dedicar algunes sessions amb els alumnes per a treballar sobre aquest aspecte, d'una manera diferent, reflexiva i funcional. La metalingüística pot ser una eina que ho permeti. Tal com indica l'especialista Anna Camps, l'activitat metalingüística és aquella activitat que pren la llengua com objecte d'observació, reflexió i anàlisi (Camps, 2015). Es basa en la reflexió sobre el funcionament de la llengua ja sigui oral o escrita i contempla la llengua en tota la seva globalitat: des de l'element més insignificant fins l'element més complex;

establint ponts entre la norma gramatical i l'ús que en faig d'una manera reflexiva i doncs entenedora per als aprenents. La metalingüística també requereix comunicació: cal parlar de la llengua per aprendre'n i cal que tots els alumnes expressin allò que han reflexionat perquè ho puguin contrastar amb els companys i amb el mestre. Perquè la metalingüística porti els seus fruits, cal preveure l'aplicació d'una metodologia concreta per part del docent, perquè la finalitat és ensenyar l'alumne a reflexionar sobre la llengua i a parlar-ne, per tant el docent li ha d'ensenyar com cal procedir perquè li sigui realment útil i generi l'aprenentatge esperat. Com que la metalingüística engloba tots els aspectes de la llengua, es pot doncs aprofitar per treballar els errors d'interferències persistents en els nostres alumnes, a partir justament del contrast entre les llengües. Per fer-ho més entenedor, prenem com a exemple l'error esmentat més amunt: «Fume» pronunciat [fumə]. El mestre ha de fer prendre consciència a l'alumne de quina és l'errada, del per què l'ha comesa i ho ha d'explicar, per finalment arribar a la fórmula correcta. Els punts que el mestre ha de desplegar per assegurar una bona reflexió lingüística són:

- Detecció de l'error.
- Per què he comès aquesta errada? Reflexió individual + debat en equip
- Quina és la fórmula correcta?
- De què m'ha servit fer aquest exercici?

Si el docent adopta aquest exercici com un exercici freqüent, els alumnes no només aprenen llengua, i en aquest cas, eviten que les errades es fossilitzin; també aprenen a aprendre, és a dir, que guanyen autonomia perquè des de l'escola han estat aprenent estratègies que els ajuden a reflexionar i a adquirir nous coneixements, ja sigui lingüístics o d'altres dominis.

Conclusió

Tal com hem anat veient, hi ha diversos elements que intervenen en l'aprenentatge de la llengua: per una banda, hi tenim l'escola, que aporta la part normativa i prestigiosa de la llengua; per altra banda, hi tenim les interaccions extraescolars en la llengua meta que puguin tenir els alumnes en situacions espontànies del dia a dia: com més interaccions i variades tingui l'alumne en llengua meta, més s'amplia el seu bagatge. Ambdós elements són essencials per a un

aprenentatge ideal de la llengua. En el nostre cas, els alumnes només estan exposats a la llengua francesa durant la jornada escolar i exclusivament en el recinte de la classe, però fora de l'escola (i fins i tot en els patis), els contactes amb la llengua són gairebé inexistents. Aquesta realitat fa que als ulls dels aprenents el francès es consideri com una llengua allunyada, estrangera i poc funcional. Aquest és el motiu pel qual els mestres han de trobar estratègies que millorin l'input amb la finalitat de garantir el millor intake possible per part dels aprenents. Sembla doncs que tot el pes recau en els docents. La responsabilitat sembla incrementar-se encara més si pensem que estem a finals de primera ensenyança: moment clau de tancament d'una etapa en què cal garantir la consolidació d'uns coneixements lingüístics bàsics i sòlids per tal de poder construir nous coneixements més globals i complexos a la nova etapa de la segona ensenyança.

Cada sistema educatiu aplica el plantejament lingüístic que li és propi: l'Escola Francesa segueix un model monolingüe encara que de tant en tant vegi la necessitat de dur a terme alguna activitat de contrast de llengües per tal d'arribar a consolidar coneixements en llengua francesa, ja que és impensable fer com si la totalitat dels alumnes tinguessin el francès com a L1. En canvi, l'Escola Andorrana, de plantejament plurilingüe, preveu un treball de la llengua que té en compte que el francès és LE per als alumnes, per tant fa ús de metodologies basades en el contrast entre la llengua meta i la L1 dels alumnes.

Malgrat tenir un enfocament diferent, hem estat veient que hi ha moltes similituds en les dues escoles: similituds en el perfil lingüístic de l'alumnat i similituds en les errades comeses per ells en l'expressió oral. Les errades són de la mateixa tipologia i es classifiquen en dues categories: 1) els errors d'interferència de la L1 (o barbarisme); 2) els errors d'hipercorrecció. Es tracta d'errors que són característics dels alumnes d'Andorra, i que segons ens indiquen els docents, es reproduïxen cada any. Es deuen al fet que la llengua francesa (llengua estrangera/meta) es construeix a partir dels coneixements de la L1. Aquesta mateixa és extrapolable a qualsevol llengua que hom aprengui. D'altra banda, el context plural de la nostra societat, en què diferents llengües conviuen i estan en contacte, també és portador d'aquestes errades. Finalment, les errades són testimoni de la situació de

Bibliografia

- CAMPS, ANNA. (2015). *L'activitat metalingüística en l'aprenentatge de la gramàtica i dels seus usos formals de la llengua*, IV jornada Aprendre llengües al segle XXI, Consorci per a la Normalització Lingüística.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE, & MOORE DANIELÉ. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'ACEDELE*, Volume 7,1, 181-207.
- CHARAUDEAU, PATRICK. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 341-348.
- CUMMINS, JIM. (1994). *A set of theories*. <https://www.joanwink.com/schedites/Cummins-ppt.pdf>
- ESCODÉ, PIERRE, & JANIN, PIERRE. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international, coll. Didactique des langues étrangères.
- KIM, K. H., RELKIN, N. R., LEE, K. M., & HIRSCH, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*.
- LAGARDE, CHRISTIAN. *Identité, langue et Nation. Qu'est-ce qui se joue avec les langues ?* Canet : Trabucaire, 2008, coll. Cap al sud.
- LIETTI, ANNA. *Pour une éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens* Paris : Payot, & Rivages, (1981) 2006, coll. « Petite Bibliothèque Payot ».

MARQUILLÓ LARRUY, MARTINE. (2000). Métaphore et représentations du cerveau bilingue. Conceptions naïves ou constructions du savoir ? Exemple dans le contexte d'enseignement andorran. *Tranel*, 32, 115-146.

MOORE, DANIELLE. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre. *Études de linguistique appliquée*, 121, 71-78.

PORQUIER, RÉMY, & PY, BERNARD. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours* Paris : Didier, 2016, coll. CRÉDIF Essais.

TOR PORTA, PRESENTACIÓ. *L'influence des systèmes et des cadres éducatifs sur les apprentissages de la langue française dans les écoles primaires d'Andorre*. Thèse doctorale INTER-MED EA 7397. Université de Perpignan – Via Domitia. Mai 2018.

l'aprenentatge en la qual es troba cada alumne i poden ser un indicador per al docent; tenen el rol d'indicar els coneixements que ja estan adquirits per l'aprenent i aquells que encara no; així doncs, les errades indiquen quin ha de ser el punt de partida de l'ensenyament i de l'aprenentatge i implica els seus dos actors: l'alumne i el docent.

Vist que malgrat tenir un enfocament diferent de les llengües, les errades dels alumnes en expressió oral són cada any les mateixes; és interessant treballar-hi a partir d'activitats metalingüístiques, fent ús d'una metodologia que passa per l'observació per detectar els errors, la reflexió i l'anàlisi d'aquests errors per entendre per què s'han comès i parlar-ne, tot plegat per finalment arribar a la fórmula correcta i fent participar l'alumne de tot aquest procés. No només permet adquirir coneixements lingüístics que el mateix alumne ha raonat i construït, sinó que també permet consolidar estratègies per aprendre a aprendre de manera autònoma.