

5. EL MARC SOCIOCULTURAL: ACTIVITAT SOCIAL, CONSCIÈNCIA I LLENGUATGE

Wertsch (1991) explica les concepcions de Vigotski sobre el desenvolupament de les capacitats de coneixement i sobre el rol que hi té el llenguatge a partir de l'atenció a tres tipus de consideracions: 1) l'anàlisi genètica dels processos mentals, 2) l'origen social de les funcions mentals superiors, i 3) i la funció mediadora de l'acció humana, individual i social, de les eines i els signes.

1. L'anàlisi dels processos mentals no és possible a partir de l'observació exclusiva dels seus productes. L'explicació del seu caràcter només es podrà dur a terme atenent el seu origen històric en el gènere humà i la seva evolució en el creixement dels individus. En l'estudi de l'evolució filogenètica, la diferenciació entre les accions restringides per factors contextuals i les que poden superar els constrenyiments del context porta aquest autor a la distinció entre les funcions psicològiques inferiors i les superiors (la memorització, l'atenció, la imitació, la percepció). Allò que permet les segones d'alliberar-se dels imperatius del context és l'ús d'instruments de mediació psicològica, és a dir, instruments que permeten una resposta diferida i que transformen i amplifiquen aquestes capacitats mentals, a diferència dels instruments de mediació materials, que transformen i amplifiquen únicament les capacitats físiques. Un nus al mocador o un anell canviat de dit ens permeten de facilitar el record de coses que temem oblidar. El nus i l'anell són instruments que ens ha fornit el món cultural en què vivim que ens permeten de superar els condicionants de l'entorn. Aquestes eines es constitueixen en intermediaris externs de la nostra activitat mental, modifiquen i amplien els seus mecanismes i estableixen un pont entre el món mental i el cultural.

Les funcions psicològiques superiors es fonamenten en les inferiors i són el resultat de la seva transformació a través de l'ús d'instruments. Que el sentit d'aquests instruments depengui o no del context en què s'empren porta a la distinció entre funcions superiors rudimentàries i avançades. El nus al mocador tindrà valor només en funció del lligam directe d'aquest nus amb allò concret que vulguem recordar, no significarà res per ell mateix. La utilització, en canvi, d'una anotació en una agenda empra un instrument de mediació, el llenguatge verbal, que té un valor significatiu general no dependent del context a què es refereix. La mediatització del llenguatge és, en definitiva, el fet decisiu que diferencia les funcions psicològiques superiors de les inferiors.

En l'evolució ontogenètica Vigotski considera dues línies de desenvolupament: la corresponent a la maduració natural de les nostres capacitats de coneixement i la corresponent a l'aculturació de què som objecte en l'entorn cultural en què creixem. Dos processos que s'imbriquen de manera que el desenvolupament del primer està fortament condicionat per les característiques del segon.

2. La nostra consciència és el resultat de la interiorització de l'activitat desenvolupada en un entorn social i cultural determinat. En aquest entorn aprenem a donar sentit a la nostra acció i als estímuls que la conformen. Un sentit social preexistent a la nostra existència individual, que adoptem del grup humà en què ens desenvolupem i ens socialitzem. Això vol dir que en el nostre desenvolupament les nostres capacitats psicològiques superiors tindran sempre una doble presència: com a fenòmens socials externs i com a fenòmens individuals interns.

3. El llenguatge verbal té un paper fonamental com a instrument mediador en la creació de la consciència. Aquest fet separa la concepció vigostkiana del llenguatge de les anàlisis que aïllen la seva funcionalitat de l'acció sobre l'entorn, els altres humans i el seu mateix usuari. Aquesta funcionalitat es diversifica en tres valors instrumentals bàsics: comunicatiu, representatiu, i regulador de la pròpia acció i la dels altres. En aquest sentit, Vigotski afirma que la funció primària del llenguatge és una funció predominantment social, la comunicativa, i que d'acord amb els processos de creació de la consciència

a partir de la interiorització de les activitats psicològiques externes, el llenguatge comunicatiu extern s'interioritza i esdevé llenguatge intern. El resultat de la interiorització és la diversificació de les funcions del llenguatge, que esdevé així prioritàriament un instrument de representació. Tant en la seva funció externa com en la seva funció interna el llenguatge és, a més, un instrument de control de l'activitat humana.

Vegem ara, a partir de Wertsch (1985) i Vila (1987) i d'una manera breu i esquemàtica, com es relacionen activitat social, llenguatge i consciència. Tant des d'una perspectiva filogenètica com ontogenètica el llenguatge acompanya l'activitat social i té una funció primària en aquesta activitat, que és la de regular els intercanvis comunicatius.

El valor comunicatiu del llenguatge està relacionat amb el seu caràcter representacional del món, que va adquirint en la interacció humana. Que el llenguatge pugui esdevenir un instrument de representació del món va forçosament lligat al fet que la ment humana tingui capacitat de generalització de la seva experiència de relació amb l'entorn. Així, doncs, dues línies paral·leles es dibuixen: per una banda la maduració d'unes capacitats de pensament, per una altra el desenvolupament d'unes habilitats lingüístiques. El punt de trobada d'aquestes dues línies, el pensament verbal, és justament el resultat de la capacitat humana de generalitzar l'experiència de contacte amb el món i de formalitzar aquesta generalització en la comunicació a través de signes que la representen.

Com que l'experiència humana és fruit de l'acció sobre el món en societat i com que la comunicació és per definició una activitat social, les generalitzacions sobre el món que el llenguatge representa no podran ser estrictament individuals i subjectives sinó que hauran de ser compartides pels grups socials, que les representen a través dels sistemes de signes de què s'han dotat. El llenguatge verbal és el sistema signes fonamental a través del qual el gènere humà representa la seva experiència, la comunica i controla la seva activitat social. Aquest llenguatge en interioritzar-se esdevindrà la base de la consciència individual, que serà forçosament un reflex de la vida social.

Les capacitats de generalització i les generalitzacions a què donen lloc es transformen en l'evolució de les societats i en el creixement dels individus. Els estadis de desenvolupament de la generalització estan vinculats als estadis de desenvolupament de la interacció social. En les primeres etapes la parla té una funció fonamentalment indicativa. Una funció exclusivament referencial que es produeix a partir de la copresència del signe i de l'objecte, de manera que el signe "mostra" l'objecte més que no pas el "diu" o el representa. La generalització en aquests moments és mínima i rudimentària. En els nivells avançats de desenvolupament de la interacció social la parla té una funció primordialment representativa, en la qual els signes lingüístics tenen valor per ells mateixos amb independència dels contextos en què s'empren.

La progressió des dels usos contextualitzats en què la parla té un valor indexical als usos descontextualitzats en què té un valor simbòlic o representacional és indestriable de l'evolució de les capacitats de generalització, de les etapes successives que es detecten en les capacitats de formació dels conceptes. A partir del resultat de proves de classificació d'objectes de formes i colors diferents, associats a determinats mots arbitraris, Vigotski estableix que fins a la pubertat els nens no utilitzen un criteri estable per definir categories, és a dir, per establir principis de generalització. Distingeix tres estadis fonamentals en el camí de desenvolupament d'aquestes capacitats:

- a) Un estadi inicial en què no hi ha criteris objectius que expliquin les agrupacions. Els objectes són classificats segons criteris subjectius i el significat de la paraula denota "una conglomeració sincrètica vaga dels objectes individuals" (Vila, 1987, 113)
- b) Una segona etapa, que denomina de pensament en complexos, en què la classificació es du a terme en base a connexions objectives entre els objectes, relacionades amb experiències concretes i no per vincles abstractes o lògics. En lloc de ser el subjecte que utilitza els signes per estructurar el context (les generalitzacions per establir categories d'objectes), són els objectes del context els qui structuren l'activitat del subjecte.

- c) Una tercera etapa en què la classificació es du a terme en base a categories lògiques abstractes. Hi distingeix els conceptes espontanis o quotidians, que el nen aprèn de manera informal en l'experiència diària, i els científics, que són el resultat d'un aprenentatge formal en l'escolarització. Els primers són asistemàtics i els segons sistemàtics. En els primers l'atenció se centra en l'objecte representat, i en els segons en l'acte de pensament que el capta i la seva interrelació amb un sistema conceptual: l'atenció a l'objecte (la referència) és simultània a l'atenció a un sistema conceptual (el significat). De manera que la relació d'un significat abstracte amb d'altres significats abstractes hi té una importància especial. El caràcter descontextualitzat que s'hi fa de l'ús dels signes lingüístics és allò que el caracteritza.

Bronckart (1996) posa de relleu que la concepció vigotskiana sobre l'origen i el desenvolupament de les capacitats de coneixement trenca una visió clàssica de la relació entre llenguatge i pensament segons la qual la representació del món és prèvia al llenguatge. El llenguatge, en aquest segon cas, donaria forma, recodificaria les representacions que serien el resultat de la relació directa dels individus amb el seu entorn. Aquestes representacions, en ser el resultat d'accions individuals, no estarien connectades amb el marc social en què es configuressin i, en ser prèvies al llenguatge, no contindrien la càrrega cultural inherent a la semantització que implica sempre la formalització lingüística del pensament.

La psicologia sociocultural, en canvi, dóna al llenguatge en tant que instrument de comunicació un paper fonamental en la conformació del pensament, ja en les seves etapes inicials, perquè entén que el coneixement es construeix en el marc d'activitats col·lectives sempre mediatitzades per interaccions verbals. El caràcter representatiu de l'instrument lingüístic emprat en aquestes interaccions és el que permet la transformació de la intel·ligència pràctica en un pensament abstracte conscient:

"Dans l'ontogenèse humaine, les activités et les productions verbales de l'entourage social jouent donc un rôle premier; ce sont elles qui ré-orientent le développement proprement biologique des organismes humains dans la direction d'une pensée consciente, d'abord dépendante des contextes d'action, puis s'en détachant progressivement. D'un point de vue génétique, les capacités de représentation *logique* du monde constituent donc un produit

tardif, second, ou encore **derivé** des pratiques actionelles et langagières." (Bronckart, 1996, 108-109)

El pensament conscient, doncs, emergeix de l'activitat dels individus realitzada en col·laboració amb els altres i amb la intervenció del llenguatge. En els seus estadis inicials el pensament queda determinat pel context en què es produeix: per la lògica de l'acció i del discurs, i més endavant se'n separa i esdevé pensament formal, no determinat per la situació en què es configura. El pensament formal és, doncs, un constructe de segon nivell resultat de la transformació de formes més rudimentàries de pensament.

Des d'un punt de vista antropològic, Denny (1995) dona claus històriques i socials per explicar aquest caràcter de constructe de segon nivell que tipifica els productes resultants del nostre sistema de pensament. En una reflexió sobre la cognició transcultural, aquest autor afirma que no es pot avalar el mite de la superioritat del pensament industrial o "occidental", d'una lògica i complexitat pretesament superiors a la dels pobles menys desenvolupats. Planteja que la descontextualització és l'única particularitat distintiva del pensament industrial occidental en contrast amb el pensament de les societats primitives d'agricultors i de caçadors-recolectors.

Analitza el funcionament de dos paràmetres en el pensament verbal de les societats humanes: la capacitat de distinció (*diferenciació*) o no (*integració*) de diferents components en les unitats de pensament, i el funcionament connectat (*contextualització*) o desconnectat (*descontextualització*) d'aquestes unitats de pensament respecte del món entorn. Diferents instruments d'anàlisi el porten a establir que les societats recolectores i agrícoles de nivell mitjà tenen un pensament integrador i que les societats caçadores primitives i les industrials tenen un pensament diferenciat. Així mateix, observa que els grups humans han tendit cap a un procés creixent de descontextualització del seu pensament: d'un pensament fortament lligat a l'entorn en què es produeix, propi del caçadors i recolectors primitius, hem passat a un pensament independent de la situació que l'ha generat, propi de la societat industrial.

La causa d'aquestes diferències és atribuïda a dos factors. El primer, i més important, fa referència a les particularitats de les estructures socials de les

diferents societats. En societats petites i amb economies de subsistència el pensament té la funció fonamental no només d'assegurar la supervivència sinó de sostenir l'estructura social, no assegurada ni per cap figura ni per cap estructura institucional. Així, les categories ordinàries de pensament hi estan impregnades d'informació social: el seu sistema de pensament és, doncs, integrat en la mesura que és emprat per conformar d'una manera indiferenciada una estructura social i una visió del món físic.

Quan l'agricultura africana primitiva es desenvolupa a nivells intermedis de complexitat li calen més forces de treball en algunes èpoques de l'any, cosa que demana una organització social més complexa i controlada. Les discordances entre les necessitats d'organització social complexa i les possibilitats de gestionar-la porten a reforçar l'estil de pensament contextualitzador amb un pensament més integrador i menys diferenciat. El pensament integrador i la contextualització afavoreixen la cohesió social en els nivells mitjans de complexitat agrícola. A nivells superiors de complexitat, amb individus especialitzats en la regulació de la cohesió social, el pensament es torna diferenciat.

La causa de la descontextualització del pensament és el creixement de les societats humanes fins a un grau que no permet que tothom comparteixi un mateix fons comú d'informació. Exemples de marques deíctiques que tendeixen a disminuir en cultures orals a mesura que la seva organització social es fa complexa o de l'augment de la facilitat d'incorporar clàusules de relatiu en diferents posicions sintàctiques, com a mitjà per incorporar informació contextual a un missatge (és a dir, per descontextualitzar-lo) en societats agrícoles complexificades donen suport a aquesta idea.

El segon factor que explica els tipus de pensament és la relació de les comunitats humanes amb l'entorn o, dit d'una altra manera, el tipus d'activitat que els demana la subsistència. Les societats caçadores i recolectores depenen en la caça i la recolecció d'una observació sistemàtica i interrelacionada dels diferents indicis del seu entorn que només poden ser avaluats en una consideració global del context. Aquest fet, de segur, és a la base del pensament fortament contextualitzat d'aquests grups socials.

Denny justifica que el pensament industrial i el dels pobles primitius apareguin tan diferenciats des de la nostra perspectiva, malgrat que allò que els separa sigui només la descontextualització, per dues conseqüències que es desprenen d'aquesta descontextualització: la idealització de processos naturalment no ideals, i l'aflorament a la consciència de processos que són naturalment inconscients.

Efectivament, el pensament formal descontextualitzat, pel fet de centrar-se primordialment en les relacions signe-signe per sobre de les relacions signe-referència, comporta una atenció al sistema de representació en tant que tal, a l'instrument lingüístic com a sistema de representació, més enllà de les referències que són representades. L'instrument apareix a la consciència com a entitat diferenciada del món que anomena i esdevé un objecte de pensament.

Que l'instrument de pensament esdevingui objecte de pensament és el que cal perquè el pensament es pugui pensar ell mateix. Que el llenguatge es pugui referir a ell mateix en tant que instrument de representació és el que fa possible la reflexió sobre les pròpies representacions, és a dir, l'aflorament a la consciència de les pròpies formes de pensament i els seus productes.

El caràcter de constructe de segon nivell que Vigotski atribueix a les representacions lògiques del món també és donat al coneixement de segones llengües i al coneixement de la llengua escrita. De la mateixa manera que el pensament formal emergeix del pensament natural, per Vigotski el coneixement d'una segona llengua emergeix del coneixement de la primera i el coneixement de la llengua escrita del domini de la llengua natural: l'aprenentatge de l'una i l'altra poden ser considerats com a concrecions particulars de la gènesi del pensament formal i, per tant, com a processos de construcció de coneixements de segon nivell.

“No és sorprendente que exista una analogía entre la interacción del idioma propio y el foráneo, y la de los conceptos científicos y espontáneos, puesto que ambos pertenecen a la esfera del desarrollo del pensamiento verbal. (...) Los dos procesos de desarrollo siguen caminos separados aunque similares.

No obstante ambos sugieren una única respuesta a la pregunta de cómo se forman los nuevos sistemas que son estructuralmente análogos a los primeros: lenguaje escrito, idioma extranjero, pensamiento verbal en general. (...) Todas las evidencias obtenidas por

nosotros sostienen la hipótesis de que sistemas análogos se desarrollan en direcciones inversas, en los niveles superiores y los inferiores, cada sistema influye sobre el otro y se benefician recíprocamente sus puntos fuertes.” (Vigotsky, 1984, 150)

Dedicarem els dos capítols següents a l'aprenentatge i l'ús de segones llengües des del punt de vista de la interacció social i a l'aprenentatge de la llengua escrita des d'una perspectiva sociocultural.

6. L'APRENENTATGE I L'ÚS DE SEGONES LLENGÜES DES DE LA PERSPECTIVA DE LA INTERACCIÓ SOCIAL

Com remarca John-Steiner (1985), Vigotski considera que el bilingüisme és un fenomen especialment adequat per examinar les relacions entre llenguatge i pensament. De la mateixa manera que en l'aprenentatge de l'escriptura els nens apliquen activitats intel·lectuals conscients i intencionals sobre processos discursius inconscients; en la introducció a la segona llengua, el coneixement conscient del nou codi provoca la seva adquisició en la mesura que actua sobre el coneixement no conscient que es té de la primera. Així, Vigotski postula que mentre en l'adquisició de la llengua materna els aprenents passen per etapes successives que els porten d'un coneixement i uns usos inconscients a un coneixement i uns usos conscients del codi, en l'adquisició de la segona el procés és invers:

“ if the development of the native language begins with free, spontaneous use of speech and is culminated in the conscious realization of linguistic forms and their mastery, the development of a foreign language begins with conscious realization of language and arbitrary command of it and culminates in spontaneous, free speech. But, between those opposing paths of development, there exists a mutual dependency just as between the development of scientific and spontaneous concepts”.(Vigotsky (1935), citat per John-Steiner, 1985, 350).

El camí de l'ús conscient a l'ús espontani de la L2 pot ser recorregut només en el cas que s'hagin desenvolupat habilitats bàsiques en la L1:

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa. El niño puede transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la nativa. El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas. Goethe ha dicho con acierto que ‘el que no conoce un idioma extranjero, no conoce verdaderamente el suyo’”. (Vigotsky, 1984, 149-150)

Així doncs, tal com es proposa per a les funcions psicològiques superiors, el coneixement de la segona llengua es basteix sobre els coneixements lingüístics previs, els desenvolupats amb l'ús de la primera, i comporta l'afiorament al nivell de la consciència de coneixements i processos inicialment no conscients. Encara que, com fa notar Matthey (1996), aquesta visió sigui parcial perquè té en compte només l'aprenentatge formal i obvia l'aprenentatge natural de les segones llengües, el plantejament de Vigotski té la virtut de posar de relleu dos fenòmens: per una banda, subratlla la unitat profunda que lliga el desenvolupament de la L1, la L2 i la llengua escrita com a manifestacions de la funció mediatra del llenguatge humà en tant que instrument de comunicació i de representació; per l'altra, emfasitza la interrelació entre les competències en la L1 i la L2.

Com hem comentat més amunt, aquesta activitat de construcció d'un coneixement nou a partir d'un coneixement anterior i aquest pas d'un processament no conscient a un processament controlat és possible només en el marc d'una activitat social en què l'aprenent interactua i col·labora amb interlocutors en un context social culturalment orientat. La construcció del coneixement de la L2 en base al que ja es posseeix de la L1 i el caràcter social d'aquestes activitats seran l'objecte dels apartats que segueixen.

6.1 EL CONEIXEMENT DE LA L1 I L'ADQUISICIÓ DE LA L2

Hem parlat del coneixement de la L1 i de l'adquisició de la L2 des del punt de vista de la psicologia cognitiva en l'apartat 2.2, quan ens hem referit a la transferència de coneixements i habilitats en el processament de les llengües que empren els usuaris. Entre els arguments a favor de la transferència n'hi hem adduït dos d'especialment significatius: la influència de l'edat d'iniciació en la nova llengua en la seva adquisició, i la incidència de la llengua emprada a la llar en l'èxit acadèmic. En tots dos casos s'insistia que un bon coneixement de la L1, no pel codi mateix d'aquesta llengua sinó pels coneixements que es desenvolupaven amb el seu ús¹, incidia favorablement en les possibilitats d'ús de la L2 i, per tant, en la seva adquisició.

¹ El que en termes de Cummins (1979) anomenàvem *coneixement conceptual lingüístic* (veure apartat 2.2.1.1), que aquest autor definia com la capacitat de processar llenguatge descontextualitzat, el desenvolupament d'un determinat nivell de consciència metralingüística, i un

Per insistir en aquest tema des d'una altra perspectiva farem només una breu referència a un estudi d'Ushakova (1994) sobre la parla interna i l'adquisició de segones llengües². Aquesta autora afirma:

“Second language acquisition takes place in the form of plugging into the inner speech mechanisms that have been worked out with respect to the first language, the influence of which on the second language can rarely, if ever, be completely eliminated” (Ushakova, 1994: 136).

L'estudi de les bases essencials de l'adquisició de la L2 haurà de fonamentarse, segons Ushakova, en els processos que conformen el funcionament de la parla interna: les estructures i processos relacionats amb el funcionament de la L1, les regles d'interacció entre la L1 i la L2, i la comprensió del sentit de l'estructures de la L2.

L'adquisició de la L1 és la manifestació de la formació de les estructures i processos de la parla interna. Seguint Vigotsky, per definir els atributs d'aquesta parla Ushakova pren com a referència la parla egocèntrica, afí a la primera en la mesura que és una forma transicional entre les funcions interpsicològiques i intrapsicològiques de la llengua. La reducció fonètica de la parla interna, pel fet de ser interna, i la seva reducció sintàctica, pel fet de ser exclusivament predicativa³, situen la significació dels mots com a element central d'aquesta parla interioritzada. La parla interna és un nivell lingüístic intermedi, d'estructura híbrida, que explica la possibilitat de transformar el pensament no material (unitats semàntiques) en parla externa (unitats acústiques).

La parla interna dels infants es desenvolupa a partir de la recepció i de la imitació dels missatges orals i escrits dels altres en quatre nivells successius:

a) Un nivell baix, de formació d'estructures complexes conformades per: impressions fixades del món objectiu, estructures conceptuals de

coneixement semàntic que permetés la designació de l'univers del parlant

² A l'apartat 6.3.2 farem referència a un estudi de Guerrero (1994) sobre la percepció dels usuaris d'una L2 sobre la pròpia parla interna

³ Silvestri i Blanck (1993) remarquen que en la parla interna es produeix la coincidència màxima en el coneixement del món i en els contextos de producció i de recepció entre els interlocutors, perquè s'encamen en un mateix subjecte. Aquest fet provoca que la parla interna sigui exclusivament predicativa i la seva sintaxi fragmentada i contraguda.

generalització i classificació de les impressions, i patrons específics corresponents al so característic dels mots. Aquests elements base emmagatzemats a la memòria llarga són el fonament de la constitució del nivell següent de parla interna.

b) Un nivell mitjà, que integra els elements base en una xarxa verbal d'estructura complexa i irregular, i organitzada en funció de la parla percebuda des de fora; el sentit de les seves unitats no es fonamenta en les correspondències externes sinó en la relació amb d'altres unitats.

c) Un nivell superior, en què les unitats del nivell mitjà es conformen segons una xarxa d'estructures gramaticals que activen uns patrons semàntics i n'inhibeixen d'altres en generar frases gramaticalment ben formades.

d) Un nivell comunicatiu, connectat no amb la producció de formes lingüístiques sinó amb la formulació de discurs.

Un estudi experimental per a la identificació dels mecanismes d'adquisició de la L2 permet Ushakova de concloure que en l'adquisició de llengües segones, el nou lèxic és "endollat" en les estructures lingüístiques establertes, que permeten la seva categorització i interpretació. En l'adquisició de la L2 la interacció entre el material de la nova parla i les estructures de la parla interna desenvolupades prèviament és molt forta. La L2 és incorporada en el sistema de classificació semàntica desenvolupat per a la L1. Per tant, la força conductora més important en l'aprenentatge de la L2 no sembla que sigui tant l'autodesenvolupament intern com l'ús del desenvolupament dut a terme amb la primera llengua.

"The second language is incorporated into the classification system already available in the first language, relies on the previously developed semantic system, and actively deploys first language phonology. This all means that the main driving force is not so much inner self-development as it is use of first language development. To put it figuratively, second language is looking into the windows cut out by the first language" (Ushakova, 1994: 154)

Som conscients que estem fent referència a qüestions d'una complexitat considerable, la presentació completa de les quals demanaria més precisió i prolixitat. La nostra intenció, però, no és d'entrar a fons en el tema sinó només de mostrar que també des de l'àmbit de la psicologia sociocultural,

d'una manera paral·lela a com s'havia fet des de l'àmbit del conductisme amb l'anàlisi contrastiva⁴, o des de l'àmbit de les concepcions innatistes de l'adquisició de les llengües amb l'anàlisi d'errors⁵, es planteja el caràcter prefigurador dels coneixements lingüístics desenvolupats amb l'adquisició de la primera llengua en l'adquisició de les llengües desenvolupades amb posterioritat a la primera.

6.2 APRENENTATGE I INTERACCIÓ SOCIAL

Les hipòtesis innatistes sobre l'adquisició de la llengua, formulades a partir de les teories chomskianes i concretades per a la L2 en la proposta de Krashen (Dulay, Burt, Krashen, 1982; McLaughlin, 1987) van influir decisivament en la concepció de l'adquisició de les segones llengües i, en conseqüència, també en la concepció del seu ensenyament. Aquest enfocament es fonamenta en cinc premisses:

1. la hipòtesi de l'adquisició i l'aprenentatge, que distingeix l'activitat inconscient (adquisició) i la conscient (aprenentatge) en l'apropiació de segones llengües. Krashen nega que els dos tipus de processament estiguin connectats i reserva per a l'inconscient (l'adquisició) el desenvolupament de les capacitats d'ús lingüístic.
2. la hipòtesi del monitor, que remarca que l'activitat conscient influeix només en la capacitat de reflexió sobre els aspectes formals més externs de les produccions lingüístiques.
3. la hipòtesi de l'ordre natural, que -a partir d'alguns estudis empírics- postula un ordre d'adquisició regular i establert en el procés de desenvolupament del coneixement de cada llengua, independentment de la

⁴ Lado (1957), a partir d'una concepció conductista de l'ús i l'aprenentatge de la llengua i d'una aproximació estructuralista a la descripció dels sistemes lingüístics, formula la hipòtesi que l'acarament dels sistemes de la L1 i la L2 permetrà de predir la transferència d'hàbits de comportament lingüístic de la L1 a la L2 en aquells espais en què aquests sistemes no siguin coincidents. Tió(1982) concreta aquesta proposta per l'ensenyament del català a parlants de llengua castellana. Payrató (1985) estudia el fenomen de la interferència lingüística i aplica les seves reflexions a les relacions entre català i castellà.

⁵ Corder (1981) parla dels processos de reelaboració (internalització de les regles de funcionament de la nova llengua) i dels processos de reestructuració (reordenació dels coneixements lingüístics desenvolupats en l'adquisició de la L1) en l'adquisició de les segones llengües. Els errors de desenvolupament o intralingüístics serien una traça dels primers, els errors de transferència o interlingüístics serien una traça dels segons.

L1 de l'aprenent i de les condicions en què es dugui a terme aquest aprenentatge.

4. la hipòtesi de l'input, que condiciona l'adquisició de la llengua a la qualitat i la quantitat d'input comprensible que reben els aprenents.
5. la hipòtesi del filtre afectiu, que estableix que els factors afectius (motivació i actitud, especialment) condicionen decisivament la disponibilitat de l'aprenent a rebre input comprensible.

Com assenyala Wong Fillmore (1998), aquesta concepció del desenvolupament del coneixement lingüístic va condicionar molt fortament l'ensenyament de segones llengües en la dècada dels 80 promovent-ne una visió "roussonian": l'adquisició de la llengua estaria molt poc condicionada per l'activitat educativa per causa del seu caràcter inconscient i perquè progressaria segons uns patrons preestablerts; en realitat, l'escola no hauria de tractar tant d'"ensenyar" la llengua com de posar els escolars en situació d'usar-la tan lliurement com fos possible en intercanvis comunicatius de tota mena; la reflexió sobre la llengua tindria més aviat un efecte nociu per al seu aprenentatge en la mesura que no tan sols no promouria l'adquisició de les lleis fonamentals que governen els sistemes lingüístics sinó que la dificultaria.

Aquest enfocament comunicatiu "ingenu" de l'ensenyament de segones llengües va ser qüestionat des de l'àmbit de la teoria cognitiva, que postulava un rol actiu del coneixement conscient en l'ús i l'aprenentatge de les llengües. Bialystok (Guasch, 1995b), com hem vist a l'apartat 3.1, remarca la necessitat d'un coneixement analític de la llengua i un control conscient del seu processament en determinats usos. Schmidt (1990), després de discernir tres possibles acepcions del terme *consciència*: com a atenció ("awareness"), com a intenció i com a coneixement, remarca la impossibilitat del processament de l'input sense una atenció i una intenció conscients en un grau o altre. Sharwood Smith (1988) dóna raons per justificar com el coneixement explícit i formal de la llengua incideix a través de l'ús lingüístic en la seva adquisició⁶.

⁶ A l'apartat 7.3.3.1 comentem la mateixa qüestió des del punt de vista de la *hipòtesi de l'output* de Swain (1985, 1993, 1995)

Finalment, Ellis (1990) fa una proposta que integra les opcions comunicatives i les opcions formals en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües: 1) l'input es "filtrat" per l'aprenent segons les condicions i l'estil del seu aprenentatge; 2) el coneixement implícit i el coneixement explícit constitueixen dos tipus de coneixement diferenciats que s'emmagatzemen de manera separada; 3) l'ensenyament pot centrar la seva atenció prioritàriament en el sentit (basant-se en la interacció comunicativa) o en la forma (basant-se en la instrucció formal); 4) el coneixement implícit es desprén de l'ensenyament centrat en el sentit i el coneixement explícit, del basat en la forma; l'adquisició serà el resultat de l'atenció als trets lingüístics fornits per una d'aquestes vies, i de la seva incorporació a la interllengua; 5) el coneixement explícit serveix per fer conscient l'aprenent de l'existència de trets determinats del sistema lingüístic de la nova llengua, aquesta consciència afavorirà el seu processament inconscient; 6) el control del coneixement lingüístic s'assoleix a través de l'ús de la llengua en activitats comunicatives; i 7) les activitats de producció tenen un rol important, al costat de les de recepció, en els processos d'adquisició de les segones llengües.

De totes maneres Ellis considera que la teoria cognitiva, que es revela com un instrument útil per explicar les habilitats d'ús de la llengua i la funció de la instrucció formal en la L1, és insuficient per explicar l'aprenentatge de la L2 i necessita el complement d'una teoria lingüística que doni compte de l'adquisició dels coneixements implícits fonamentals:

"Cognitive learning theory is a powerful explanation of how learners develop the ability to use their L2 knowledge (...) but is unable to provide an adequate explanation of how this knowledge is acquired in the first place. This is because it fails to recognize that L2 acquisition is determined, in part, by linguistic as well as cognitive factors" (Ellis, 1990, 175).

La dicotomia plantejada per Krashen entre apropiació conscient i apropiació inconscient de la llengua és solucionada en part d'una manera integradora en les propostes d'Ellis. Però aquest autor la manté en realitat pel que fa a la L2 i a la distinció entre ús i adquisició: la teoria cognitiva dona compte de les necessitats de processament conscient de la llengua en els seus diferents usos, però no explica els processos d'adquisició inconscient dels seus mecanismes bàsics.

Les hipòtesis de Krashen van ser, també, el punt de partida per a una multiplicitat d'estudis centrats en la interacció entre els aprenents de segones llengües (entre no nadius, i entre nadius i no nadius) (Ellis, 1990) El seu objectiu era d'explicar com es desenvolupava la relació entre els interlocutors i de com aquesta relació modificava l'input que rebien els aprenents per fer-lo comprensible. La comprensibilitat era la condició fonamental que permetia el processament de l'input pels mecanismes subconscients d'adquisició de les llengües. Es partia del fet que el desenvolupament de la interllengua⁷ és estimulat per dos processos generals en la interacció: la recepció d'input comprensible i la producció d'output estructurat gramaticalment. La indentificació d'aquests processos era entesa, sobretot, com la descripció i la categorització d'estratègies de negociació per a la reparació de la comprensió dels discursos rebuts o de l'estructuració dels discursos produïts .

Aquests estudis empírics, doncs, se centaven en el missatge i en la seva transmissió i recepció, i no mostraven l'efecte que la negociació sorgida de la interacció tenia en l'adquisició eventual de la L2. No feien referència al caràcter col.laboratiu de la construcció del significat en la conversa i, per tant menystenien la rellevància dels factors socials en l'adquisició de les llengües. No reconeixien prou la influència del context social en el desenvolupament lingüístic: el desenvolupament de la interllengua hi restava com un procés solitari, amagat en la ment dels individus, enlloc d'estar "disponible" en les relacions socials entre aprenents.

Adair-Hauck i Donato (1994) troben en el marc de les teories vigotskianes la possibilitat de donar una explicació global que superi aquestes discontinuïtats entre adquisició i ús, L1 i L2, i consciència i no consciència del processament del coneixement lingüístic⁸. Ni l'aproximació innatista de Krashen, que reconeix únicament el processament inconscient; ni les cognitivistes, que consideren la inevitabilitat de l'activitat conscient en l'ús i l'aprenentatge de les llengües; ni les propostes integradores d'Ellis, que estableixen un pont entre les dues vores, no tenen en compte que l'aprenentatge i l'ús de les

⁷ Selinker (1972) proposa el terme *interllengua* per referir-se als estadis intermedis per què passa l'aprenent d'una segona llengua en el procés de construcció progressiva de la seva competència lingüística en aquesta llengua.

⁸ Com veurem a l'apartat 6.2.1.1, Py supera també aquestes dicotomies de d'una perspectiva social encara que no explícitament vigotskiana.

llengües són fonamentalment activitats socials. Activitats socials que, segons aquests autors, i seguint Vigotsky, resulten d'una interacció col.laborativa en un context compartit entre nens i adults, escolars i professors, al.loglots i nadius.

Donato (1994) recorre a la Teoria de l'Activitat de Leontiev⁹ i al reconeixement del rol del coneixement conscient en l'adquisició del llenguatge per donar compte del paper central dels factors socials en l'aprenentatge de segones llengües. En base a Leontiev, indica que l'activitat humana està fonamentada en *motius* (creences socials i institucionals sobre els espais d'activitat) i afirma:

“The theory specifies that to explain the activity of individuals requires uncovering the motive and the interrelationship of this motive with the selection of goal-directed actions and their operational composition. The individual's motive determines which actions will be maximized and selected and how they will be operationalized in a particular setting. Further, the operational composition of a motivated action is believed to be adaptative to physical conditions and material circumstances” (Donato, 1994, 36)

Aquests principis expliquen alguns resultats dels estudis sobre la interacció en L2. La variabilitat en el tipus d'operacions que conformen l'activitat comunicativa és correlacionada amb la variació en els motius que la provoquen: el motiu dona forma al fet comunicatiu, a l'aula o al carrer, posant de relleu unes accions lingüístiques per sobre de les altres (la negociació de determinats nivells de llengua, per exemple).

Una altra noció important, rellevant per a la consideració de l'aprenentatge en context social, que pren de la Teoria de l'Activitat, és la d'*internalització*. La millora en les competències dels aprenents és el resultat de la interiorització de la relació dialògica establerta en la col.laboració entre individus amb habilitats desiguals.

El rol atorgat a la consciència i la cognició en l'aprenentatge de segones llengües reforça, també, la influència del context social. La consciència és el resultat del coneixement compartit, i la seva dimensió individual és derivada de la social. L'explicació del seu funcionament, doncs, haurà de dur-se a terme en base a estudis que capturin els trets de la interacció. D'aquells que

⁹ Alvarez i del Río (1990) ofereixen una síntesi clara de la proposta de Leontiev.

fan possible que els individus canviïn i siguin canviats per aspectes específics del seu context social. Aquesta perspectiva és molt diferent de la que proposa que la interacció social dóna la possibilitat de fornir input lingüístic als aprenents, perquè desenvolupin el llenguatge de manera individual a partir dels seus mecanismes interns de processament.

En la interacció social un interlocutor expert pot crear, a través del seu discurs, condicions de suport perquè un aprenent pugui participar en una activitat i anar més enllà dels límits que les seves habilitats i coneixements li marquen. Aquest suport, que Wood, Bruner, Ross (1976) anomenen bastida (scaffold) està caracteritzat per uns trets específics¹⁰ que l'expert adapta a la variació competencial dels seus interlocutors.

“According to Wertsch (1979), scaffolded performance is a dialogically constituted interpsychological mechanism that promotes the novice’s internalization of knowledge co-constructed in shared activity” (Donato, 1994, 41)

La transferència de les funcions psicològiques del pla social al pla cognitiu intern es produeix en el que Vigotsky anomena zona de desenvolupament pròxim (ZDP). Aquesta noció es pot definir, per a cada individu, com la distància entre el nivell de desenvolupament real, que correspon a les capacitats individuals de resolució de problemes en un estadi maduratiu determinat, i el nivell de desenvolupament potencial, que correspon a les capacitats de resolució de problemes en col·laboració amb un interlocutor més gran o més expert. Amb aquest interlocutor que els ofereix les ajudes adequades al seu nivell de desenvolupament real, els aprenents poden dur a terme activitats per a la realització individual de les quals no estan capacitats. L'expert, l'adult, el mestre presta la seva consciència i el seu coneixement, dóna els punts de referència necessaris, ofereix “bastides” perquè els objectius de les activitats s'assoleixin. La ZDP és l'espai instruccional en què es produeix l'aprenentatge i en què l'expert dialoga amb l'aprenent per parlar atenció a les seves habilitats emergents. A través del diàleg i de la participació guiada, l'adult incita l'aprenent a enfrontar-se a

¹⁰ Aquests trets són: 1) creació d'interès per la tasca, 2) simplificació de la tasca, 3) manteniment dels objectius a assolir, 4) explicitació de les diferències entre la producció real i la producció ideal, 5) control de la frustració durant la resolució dels problemes, 6) mostra de la versió ideal de l'activitat que s'ha de produir.

determinades tasques, l'ajuda a fer-ho i, finalment, el fa capaç de resoldre-les per ell mateix.

6.2.1 Interacció informal i adquisició de la L2

En aquest apartat presentarem una visió de com es desenvolupa la interacció en l'ús d'una segona llengua en situacions informals¹¹ i de com la negociació del sentit dels missatges entre els interlocutors promou episodis favorables a l'adquisició¹² de la llengua emprada en els intercanvis comunicatius. Prendrem com a referència els estudis de Bernard Py i dels seus col.laboradors de la Universitat de Neuchâtel.

Py (1988) situa la seva reflexió i la seva investigació sobre l'adquisició de segones llengües en la interacció exolingüe¹³ en un espai de frontissa entre la lingüística teòrica i la didàctica de la llengua i busca, sobretot, de relacionar les aportacions de la primera, pel que fa a l'anàlisi del discurs, amb les dades de la segona sobre la realitat dels processos interactius. L'objectiu de l'establiment d'aquesta relació és d'acostar-se als possibles processos adquisicionals i delimitar quines situacions d'interacció i quins trets lingüístics les tipifiquen. No entra en l'explicació de com es produeixen internament aquests processos d'adquisició, cosa que demanaria el recurs a la psicologia i a la psicolingüística, sinó que busca i delimita quin és el terreny més favorable perquè l'adquisició es produeixi.

Malgrat el seu allunyament de la psicologia, els plantejaments de Py casen perfectament amb les concepcions vigotskianes respecte de la construcció del coneixement individual com a resultat de la interacció social, la col.laboració d'aprenent i ensenyant en un espai compartit (la zona de desenvolupament pròxim) en què l'activitat comunicativa es desdobra en activitat d'adquisició

¹¹ Farem referència a la interacció en situacions d'ensenyament formal quan parlem de la llengua escrita al capítol 7.

¹² Emprem el terme *adquisició* en un sentit general i no en l'específic que li atorga Krashen. Encara que H.Besse i R.Porquier (1984) van proposar el mot *apropiació* per evitar la dicotomia adquisició (inconscient) / aprenentatge (conscient) formulada per l'estudiós americà, hem preferit de no utilitzar-lo amb aquesta intenció perquè la pèrdua de vigència de les teories de Krashen han restat rellevància a aquesta proposta, que -d'altra banda- no ha tingut fortuna en la literatura sobre el tema.

¹³ Conversa entre parlants nadius i no nadius d'una llengua

de coneixements, i del caràcter conscient i intencional d'alguns aspectes d'aquesta activitat col·laborativa en la construcció del discurs.

La nostra exposició s'articularà en cinc apartats: el primer, referit als components del context lingüístic de l'aprenentatge; el segon, que tractarà de les particularitats de la conversa exolingüe; el tercer, dedicat a la presència ocasional de dues llengües en la conversa exolingüe; el quart, en què relacionarem la conversa exolingüe i bilingüe amb l'apropiació de la L2; i el cinquè, destinat a recapitular i concloure l'explicació.

6.2.1.1 Context lingüístic de l'aprenentatge: Sistema, Norma i Tasca

Py (1993) considera que el context lingüístic d'aprenentatge d'una L2 està definit per tres realitats interdependents: la construcció del *sistema* de coneixements lingüístics, l'ajustament a les *normes* lingüístiques i socials, i l'acompliment de la *tasca* comunicativa.

El *sistema* és, en primera instància, el conjunt de coneixements lingüístics sobre la L2 que l'aprenent va desenvolupant a mesura que l'adquireix, és a dir, la seva interllengua. Al costat d'aquests coneixements també té en compte Py, i ho veurem més endavant, els coneixements lingüístics generals i els coneixements sobre la L1. Quan parla de *sistema*, doncs, no es refereix al sistema teòric i abstracte dels gramàtics o dels estudiosos de la teoria lingüística, que remetria a un parlant nadiu ideal, sinó als coneixements parcials i fragmentaris que ha construït l'estudiant sobre la llengua que està aprenent, i que es constitueixen en un sistema estructurat, una competència en termes chomskians, que li permet d'emprar la L2 en situacions comunicatives i, per tant, de crear i d'interpretar formes inèdites.

La *norma* és el conjunt de pressions exteriors que s'exerceixen sobre el sistema. Les expressions lingüístiques produïdes pels nadius són un continu punt de referència per a l'aprenent: constitueixen una guia que el condiona a forçar l'acostament dels seus usos lingüístics als models de L2 considerats com a vàlids en cada moment. A més de les pressions lingüístiques, poden considerar-se també les pressions socials fruit del tipus de relació que

l'aprenent estableix amb els interlocutors i que defineix marcs d'interacció específics amb les seves regles pròpies.

Per *tasca* s'entén el conjunt d'activitats comunicatives en què l'al·loglot es veu immers i en les quals ha d'actualitzar el seu sistema de coneixements, en funció de la norma acceptada socialment o de la norma pactada explícitament o implícita pels interlocutors. Les tasques són, doncs, el motor de l'apropiació de nous mitjans lingüístics o de perfeccionament dels que es posseeixen per tal de millorar l'eficàcia comunicativa i d'esmenar les experiències comunicatives no reeixides.

Aquests tres pols definidors del context lingüístic d'ús de la nova llengua no es poden considerar de manera aïllada en l'estudi dels usos i de l'apropiació de la L2, perquè cap no pot explicar per ell mateix els processos d'adquisició. Py (1993) considera tres configuracions dels pols en funció de la prioritat de cadascun:

a) En la configuració que prioritza el *sistema*, la cohesió de la interllengua prima sobre l'orientació a les normes i a l'eficàcia en la comunicació. Aquesta configuració es la pròpia dels aprenents que, davant la desorientació i la inseguretats que els crea la iniciació en una nova llengua, centren tots els seus esforços a organitzar-ne els coneixements dispersos, a captar-la com un sistema ordenat.

b) La adequació a la *norma*, per sobre de l'atenció a la cohesió del sistema i l'eficàcia de la comunicació, pren formes diferents segons el sentit que s'atribueixi a aquesta noció. La *norma* entesa com a prescripció respon a una pedagogia que concep el *sistema* no com la organització de la interllengua de l'aprenent, sinó com un constructe lingüístic ideal al qual cal cenyir-se. Sovint aquesta concepció s'ha concretat en l'ensenyament en pràctiques de memorització de regles que s'hauran d'aplicar a l'ús. La *norma* entesa com a adequació a l'interlocutor i a la situació parteix de la consideració de l'ús lingüístic: hi ha diversitat de normes, que s'han de jutjar en termes d'adequació al context i no de correcció respecte d'un model prescriptiu preestablert des de criteris de gramàtica normativa. La interacció nadiu / al·loglot es fa possible perquè el nadiu admet una norma que no és la seva i

perquè l'aprenent se sotmet a la norma del nadiu. Amb el respecte de la norma del nadiu, l'al.loglot s'autodefineix com a aprenent, i amb l'acceptació de la norma de l'aprenent el nadiu s'atorga el paper de model: es defineix així una situació d'aprenentatge de què parlarem més endavant (un *contracte didàctic*).

c) La prioritització de la *tasca* és l'actitud pròpia dels interlocutors que primen la consecució d'objectius discursius per damunt de la cohesió interna i l'acceptabilitat social dels mitjans lingüístics emprats. Això no vol dir que no tinguin en compte el *sistema* i la *norma*: hi recorren en funció de les necessitats que es desprenen de l'activitat discursiva, que de vegades ha d'interrompre's perquè els parlants negociïn disfuncions dels seus sistemes i normes respectius. Només després d'aquesta negociació l'activitat discursiva es pot reemprendre. Aquesta visió és la pròpia dels mètodes comunicatius, que prioritzen la comunicació i que atenen els temes lingüístics i normatius en funció de les necessitats comunicatives i d'aprenentatge lingüístic generades per la resolució de la tasca.

Aquests tres tipus de configuracions responen a concepcions diferenciades respecte de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, però sobretot, permeten d'establir la identitat que els aprenents s'atorguen en les situacions d'aprenentatge lingüístic. Aquest fet és important perquè és a través dels aprenents que s'explica el procés d'adquisició i perquè són ells mateixos, com a agents del seu aprenentatge, els qui de manera conscient o inconscient estableixen l'equilibri entre els pols de què parlem.

Així, Py parla d'*aprenent curiós o lúdic* quan es refereix als que prioritzen l'atenció al sistema i manifesten una actitud investigadora respecte de les possibilitats d'un material lingüístic poc conegut. *Aprenent dòcil* és el que prima l'atenció a la norma com a mitjà per aconseguir una integració social desitjada. Finalment, l'*aprenent eficaç* és aquell que prioritza la resolució de la tasca comunicativa perquè té, respecte del coneixement de la nova llengua, una actitud fonamentalment instrumental. Lògicament, en tots els aprenents hi ha components de cadascun d'aquests tipus, que a banda de motivacions individuals lligades a la personalitat i a l'edat, responen als marcs socials en

què s'usen les llengües i a les demandes de cada tasca en cada context comunicatiu específic.

6.2.1.2 La conversa exolingüe

L'interès de l'atenció a la conversa entre parlants nadius i no nadius d'una mateixa llengua es desprèn d'una concepció de l'adquisició centrada en l'ús lingüístic: la interacció en la resolució de tasques comunicatives serà el motor que possibilitarà l'apropiació de la nova llengua. Aquesta perspectiva és útil per acostar-se a l'estudi tant de l'adquisició natural d'una L2 com de la seva adquisició formal, vista des de la perspectiva de les metodologies comunicatives: en cada cas amb la seva especificitat, l'observació de la interacció exolingüe permetrà d'aproximar-se a l'activitat lingüística de l'usuari de la nova llengua per captar-hi indicis de com l'adquireix a través de l'activitat comunicativa.

L'espai específic de la conversa exolingüe com a territori per a l'adquisició demana, com a primer pas per al seu estudi, la seva tipificació respecte de la conversa endolingüe¹⁴. El contrast entre una i altra pot establir-se a partir de criteris discursius, de criteris formals i dels processos interactius que desenvolupen els parlant en l'una i l'altra.

Alber i Py (1986) contrasten les condicions que possibiliten la interacció comunicativa endolingüe en el model establert per Jakobson (1963)¹⁵ i les comparen amb les que es donen en la conversa exolingüe. Segons aquest darrer autor, l'activitat comunicativa demana dels interlocutors compartir: un domini equilibrat del codi, la consciència de cadascun dels parlants respecte del domini del codi de l'interlocutor, i la consideració del codi com a preexistent a la situació comunicativa en què s'usa.

En la interacció exolingüe no es compleix cap d'aquests principis considerats ineludibles per Jakobson: hi ha una divergència patent entre els parlants pel

¹⁴ Conversa entre parlants nadius d'una mateixa llengua

¹⁵ Segons aquest model, els factors constituents de la comunicació verbal són: l'emissor, el destinatari, el missatge, el context, el contacte i el codi. Segons la preeminència d'aquests factors en la comunicació, els usos de la llengua tindran, respectivament, una funció emotiva, conativa, poètica, referencial, fàtica o metalingüística.

que fa al domini del codi, la seva consciència els porta a constatar la falta de coincidència amb l'interlocutor pel que fa al coneixement de la llengua, i no es possible que considerin el codi com una realitat compartida preexistent a la situació comunicativa perquè el no nadiu està en un procés de reelaboració d'aquest codi.

Conversa endolingüe	Conversa exolingüe
<ul style="list-style-type: none"> - coincidència en el grau de domini del codi - consciència del doble domini del codi - codi preexistent a l'activitat comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> - no coincidència en el domini del codi - consciència de no coincidència en el domini del codi - construcció del codi per l'aprenent amenaça la noció de codi compartit

Tot i així, si apliquem de manera rigorosa aquests paràmetres a la realitat de la interacció comunicativa, arribarem a la conclusió de la no existència de converses plenament endolingües en un sentit estricte del terme i de la impossibilitat de converses exolingües pures: difícilment en una interacció entre nadius hi ha un equilibri absolut en el domini del codi o una consciència plena dels interlocutors respecte del coneixements lingüístics de l'interlocutor. No seria possible la transmissió d'informació en la conversa entre nadiu i no-nadiu si no hi hagués algun tipus de coincidència en els codis respectius i un cert grau de consciència d'allò que es comparteix (Py, 1997). Som, doncs, davant dels pols d'un eix, al llarg del qual es poden situar les interaccions segons la seva tendència a un extrem o a l'altre.

Des d'un punt de vista formal, Py (1994) ens mostra que hi ha elements que permeten d'establir punts de ruptura en l'eix interacció endolingüe / interacció exolingüe, és a dir, que hi ha trets formals que tipifiquen la segona respecte de la primera. En primer lloc, observa que les diferències entre competències són tractades com a tals pels interlocutors arran de situacions en què la comunicació es troba en un atzucac: els comentaris metadiscursius, la coenunciació, etc. són una mostra de la negociació necessària per avançar en una comunicació encallada. En segon lloc, fa notar que aquest tractament de la diferent competència dels interlocutors es concreta en la presència de

seqüències analítiques encastades en la interacció comunicativa. La finalitat d'aquestes seqüències és d'ajustar els mitjans lingüístics dels interlocutors per cobrir els objectius comunicatius de la interacció.

Ens trobem així en la conversa exolingüe davant del fenomen de la *bifocalització* (Bange, 1987, citat per Py, 1994): l'alternança de seqüències centrades en la comunicació i de seqüències centrades en el reglatge dels mitjans lingüístics necessaris perquè aquesta comunicació sigui possible. Aquest reglatge es du a terme a partir de dos patrons que és important de distingir: el que es planteja com a objectiu únic la superació dels obstacles que impedièen la comunicació i el que es planteja la superació d'aquests obstacles com a una font d'aprenentatge de la nova llengua. En el primer cas, l'aprenent no pretén de modificar el seu coneixement lingüístic, la seva interllengua, sinó de resoldre de manera conjuntural un problema de comunicació. En el segon cas, en canvi, allò que predomina és l'acord (el *contracte didàctic*, segons Py) entre els interlocutors a prendre els problemes comunicatius com a punt de referència per a una activitat metalingüística que té per objectiu, no la prossecució de la comunicació sinó l'aprenentatge de la nova llengua, és a dir, la modificació de la interllengua de l'aprenent.

Els processos interactius que es desenvolupen en la conversa exolingüe és el tercer aspecte que podem tenir en compte en tipificar-la respecte de l'endolingüe. La incertesa dels interlocutors respecte del que poden esperar cadascun de l'altre fa insuficients aquí els mecanismes habituals d'estructuració de la conversa endolingüe, en què els parlants organitzen els seus comportaments verbals i no verbals en funció dels contextos en què es produeixen i dels tipus de relació establerta. En el cas de l'intercanvi exolingüe, aquests escenaris comunicatius no són suficients moltes vegades per a la comunicació i els parlants es veuen obligats a dur a terme el que Py anomena "bricolatge interactiu" i "improvisació conjuntural". És a dir, un conjunt d'estratègies adaptatives que resolguin els problemes derivats de la distància intercultural i de la diferència de posicionament de cadascun respecte del codi emprat en l'intercanvi: pels nadius està interioritzat, pels no-nadius és una realitat externa en curs d'interiorització.

En els intercanvis exolingües el nadiu projecta sobre de l'al·loglot una mena de “script” que organitza les relacions interpersonals en la interacció asimètrica i el repartiment de tasques en la feina cooperativa per fer intel·ligible la conversa. Els procediments discursius desenvolupats espontàniament pels interlocutors es concreten en processos de facilitació derivats dels sistema lingüístic: processos de heterofacilitació per part del nadiu, per ajudar el no nadiu en el manteniment de l'intercanvi comunicatiu; i d'autofacilitació per part del no nadiu, per assolir l'èxit en la comunicació. Les estratègies lingüístiques en què es concreta la facilitació són molt diverses i poden ser emprades pels dos interlocutors: la simplificació, la reformulació a través de paràfrasis, i la segmentació del missatge en són tres mostres¹⁶, que posen de relleu la importància cabdal del component lexical en la conversa exolingüe.

6.2.1.3 Conversa exolingüe i bilingüe

La consideració de la interacció exolingüe remet al fenomen del contacte de llengües. És en la relació interpersonal entre parlants de llengües diferents que les llengües entren en contacte. Aquest fenomen, doncs, és vist des de la perspectiva de la microsociolingüística. Py (1994) considera que el contacte de llengües produït en les interaccions entre usuaris es pot definir a través de dos paràmetres: a) la identitat dels parlants, entesa en funció de la seva activitat lingüística, i b) la naturalesa de les seves pràctiques. Quant al primer, el grau d'igualtat en el coneixement del codi emprat en la interacció ens situa en l'eix endolingüisme / exolingüisme i, quant al segon, la consideració de la legitimitat o no de la presència d'una altra llengua en la interacció, al costat de la que protagonitza l'intercanvi, ens situa en l'eix monolingüisme / bilingüisme.

La noció d'exolingüisme ens ha portat a la de contacte de llengües, i la de contacte de llengües a la de bilingüisme. Amb la introducció del paràmetre monolingüisme / bilingüisme, Py eixampla i completa el marc teòric per a la

¹⁶ Krafft i Dausendschön-Gay (1994) a partir de la noció de Bruner de “Language Acquisition Support Sistem” (LASS) postulen l'existència d'un “Second Language Acquisition Support Sistem” (SLASS) específic per a l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües que recull les particularitats pròpies de la conversa exolingüe.

comprensió de la interacció entre nadius i no-nadius. Som, doncs, davant de la possibilitat de considerar quatre tipus teòrics d'interaccions: endolingües / monolingües, endolingües / bilingües, exolingües / monolingües, i exolingües / bilingües.

La conversa exolingüe i bilingüe, que és la que ens interessa especialment a nosaltres, vista des de la perspectiva de l'observador, perspectiva externa, es pot caracteritzar per la presència de dues llengües i de la desigualtat de competències dels interlocutors; i des de la perspectiva dels protagonistes de la interacció, perspectiva interna, pel recurs a tots els coneixements lingüístics compartits pels interlocutors, i per una situació problemàtica de desequilibri en aquestes coneixements.

Si la consideració del contacte de llengües porta Py a relacionar exolingüisme i bilingüisme, la noció d'exolingüisme li permet (Py, 1991) de posar en contacte els àmbits del bilingüisme i de l'adquisició de segones llengües. Quan té en compte un tipus característic de protagonistes al·loglots de la conversa exolingüe: els emigrants que constitueixen grups socials, minoritaris o no, en els països que els acullen, ha de referir-se forçosament al bilingüisme, i no tan sols com a fenomen individual sinó com a fenomen social.

Podem parlar de tipus característic d'al·loglots perquè, com veurem, amb el seu comportament interaccional se situen d'una manera específica respecte del context que defineix l'aprenent: la seva concepció del *sistema* i la *norma* responen a trets particulars de les seves interaccions que no es donen en al·loglots d'altres tipus.

En els emigrants es produeix un tipus de coexistència característic de la L1 i la L2, determinat per factors socials i per factors individuals. Els col·lectius d'emigrants constitueixen un grup o uns grups socials amb un estatus sociolingüístic i cultural definit per les seves relacions internes amb els compatriotes de les zones d'origen i amb els membres emigrants de la mateixa comunitat lingüística, i per les seves relacions externes amb la comunitat lingüística dels nadius dels països d'acolliment. Les relacions del parlant-aprenent amb la llengua d'origen i amb la llengua nova estaran

condicionades per la seva actitud respecte d'aquest estatus sociolingüístic. I aquestes relacions condicionaran tant el caràcter dels intercanvis comunicatius amb els membres del propi grup lingüístic i amb els nadius, com la possible adquisició de la nova llengua que se'n derivarà.

Així, la coexistència continuada de dos àmbits d'ús lingüístic per a la L1 i la L2 en un mateix espai dona uns trets específics a la dimensió lingüística de la migració. Per una part, des de la perspectiva de la interacció, facilita la utilització de la L2 malgrat que se'n tingui un coneixement precari, perquè el parlant es veu abocat a un ús natural i funcional en què el context comunicatiu no lingüístic supleix les mancances lingüístiques en la nova llengua. Per una altra part, des de la perspectiva dels sistemes de coneixement lingüístic no es podrà parlar d'una interllengua, d'un sistema de la L2 aïllada del context en què es construeix. I el context és en aquest cas el sistema d'una L1 emprada en la interacció amb membres de la mateixa comunitat lingüística, constructors també d'una interllengua de la L2. Tant la lògica de la interacció amb els membres del mateix grup lingüístic com dels processos adquisicionals porten a pensar, doncs, en algun tipus d'integració dels coneixements de la L1 i de la L2 en un repertori lingüístic únic, una competència bilingüe que no serà la mera suma de les competències desenvolupades per a cada una de les llengües.

Finalment, els valors d'identitat cultural, de pertinença a un grup social, condicionaran d'una manera específica la interacció i el desenvolupament del sistema lingüístic, de la interllengua que s'hi actualitza i s'hi construeix. Dit d'una altra manera, els valors d'identitat cultural seran interdependents de la concepció de la *norma* que estableixi l'emigrant i la negociació d'aquesta *norma* amb el no-nadiu podrà donar un caràcter o altre a la interacció. Tant el nadiu com l'emigrant es poden situar entre dos pols respecte de la competència bilingüe. Pels primers, pot ser rebutjada com un atemptat a la L1 o acceptada com a mostra d'una identitat lingüística i cultural diferenciada. Pels segons, les variants interlingüístiques de la L2 poden ser enteses, segons un continuum, com a dèficit respecte la llengua dels nadius que cal tendir a fer desaparèixer o, també, com a expressió fixada i estable d'una identitat lingüística i cultural que cal defensar.

En la identificació dels processos adquisicionals que es manifesten en la interacció, que Py definia inicialment a partir de l'eix endolingüisme / exolingüisme, i que combinava després amb l'atenció a l'eix monolingüisme / bilingüisme, hi afegeix ara un tercer àmbit fonamental: la tensió sentida pel no-nadiu entre la seva interllengua i el sistema de la L2 considerat com a normatiu. Tensió que segons el seu nivell tipifica tres menes d'actituds dels usuaris: la tensió màxima entre interllengua i L2 és la pròpia de l'emigrant amb voluntat d'*assimilació* al nou grup lingüístic i cultural, la tensió mínima és la que caracteritza el no-nadiu amb voluntat de *marginalització* respecte del grup social autòcton, la tensió mitjana és la que correspon al no-nadiu que pretén la *integració* en el grup autòcton, però amb el manteniment de la seva personalitat cultural i lingüística específiques.

6.2.1.4 Interacció exolingüe, interacció bilingüe i adquisició de L2

En els apartats anteriors hem fet referència a la confluència dels estudis sobre la interacció lingüística, el bilingüisme i l'adquisició de segones llengües. A aquesta confluència es remeten les nocions de *dobla focalització* en la conversa exolingüe i de *contracte didàctic* entre els seus interlocutors, i de *contracte bilingüe* en la conversa exolingüe / bilingüe, nocions que ens permeten de donar compte de la negociació entre els interlocutors per a la prossecució de l'activitat comunicativa, en uns casos, i per al desenvolupament de l'activitat d'ensenyament / aprenentatge de la nova llengua, en d'altres.

Ara comentarem com aquesta activitat d'ensenyament / aprenentatge deixa traces, en el discurs, de les estratègies del no-nadiu per aprendre i de les del nadiu per ensenyar o per facilitar l'aprenentatge; traces de com el parlant-aprenent desenvolupa la seva interllengua, l'autoestructura, i de com el seu interlocutor nadiu l'ajuda amb la seva activitat heteroestructuradora, en un procés dialèctic que orienta aquelles seqüències en què es concreta un *contracte didàctic*. Aquestes traces són per Py (1994) la manifestació de processos d'adquisició no observables directament, i expliquen no tant aquests processos no observables, com les activitats dels interlocutors perquè aquests processos puguin dur-se a terme.

Pararem atenció, en primer lloc, al fenomen de l'exolingüisme en la conversa i a la seva incidència en les estratègies d'interacció entre els parlants i, en segon lloc, al fenomen del bilingüisme i les seves conseqüències en les produccions dels aprenents.

1. La seqüència típica d'interacció que pot contenir traces dels processos d'adquisició és, segons Py, la següent: 1) l'explotació autònoma pel mateix aprenent de les possibilitats ofertes per la pròpia interllengua en un moment donat: l'aprenent tria la més adequada entre diverses possibilitats que estableix ell mateix en funció del seu coneixement lingüístic, 2) la intervenció del nadiu, en una activitat de suport, demanada o no, per completar o corregir els enunciats del no-nadiu-aprenent; 3) la institució com a problema lingüístic d'un segment problemàtic del devenir interaccional, és a dir, la seva descontextualització, perquè pugui ser objecte de negociació entre els interlocutors com a unitat lingüística d'un sistema i no com a unitat discursiva en un procés comunicatiu; 4) la transmissió d'informacions pel nadiu per ajudar a la solució dels problemes identificats i la captació ("prise") d'aquesta informació pel no-nadiu¹⁷; 5) el tractament de la captació per l'aprenent, que pot limitar-se a imitar la informació fornida pel nadiu (captació per menció) o explotar-la de manera diversa al llarg de la interacció (captació per ús).

De les tres darreres accions que acabem de veure se'n desprèn una seqüència prototípica per a la captació dels nous elements lingüístics aportats al discurs pel nadiu en la seva tasca de col.laboració amb l'aprenent. Un cop aportada la informació lingüística pel nadiu: a) l'aprenent en fa una "captació per menció", és dir, la imita i repeteix, b) la informació lingüística és aïllada del context discursiu que l'ha provocada, és descontextualitzada, c) l'aprenent en fa una "captació per ús", la recontextualitza per continuar amb l'activitat discursiva. La "captació" descrita en aquesta seqüència esdevindrà adquisició

¹⁷La distinció de Corder (1967) entre "input" i "intake" es recollida per Py, que hi fa -però- una precisió important. "Input" ("donée" per Py) és la informació fornida pel nadiu. Quant a la noció d' "intake", Py hi distingeix dos nivells: "prise" (que traduïm per "captació"), fenomen discursiu pel qual l'aprenent fa seu l'"input", i "saisie" (que traduïm per "integració"), fenomen cognitiu pel qual l'aprenent integra l'"input" en la seva interllengua. Amb la "prise" se superen els problemes discursius provocats per les llacunes de l'aprenent en el coneixement de la L2, però l'adquisició només es produirà si la "prise" és seguida de "saisie".

només si es produeix la seva “integració” en els coneixements lingüístics de l’aprenent, és a dir, només si comporta una reestructuració de la interllengua.

De Pietro, Matthey i Py (1989) defineixen com a *Seqüències Potencialment Adquisicionals* (SPA) aquelles seqüències de la interacció en què les estratègies de “captació” i d’“integració” són afavorides per la negociació comunicativa entre nadiu i al·loglot. Són seqüències en què les activitats autoestructurants i heteroestructurants dels interlocutors s’organitzen en funció d’un *contracte didàctic*, que implica la negociació de la posició asimètrica dels parlants i l’acceptació de la complementarietat dels seus rols, i en què l’explicitació d’aquest marc permet la distinció entre el nivell lingüístic i el nivell relacional de la interacció, la suspensió provisional del segon i l’atenció prioritària al primer. Una atenció prioritària que es concreta en uns esquemes d’acció compartits pels interlocutors i orientats a l’adquisició. Esquemes d’acció en la interacció que responen a configuracions formals organitzades a partir de tres elements constitutius: un primer enunciat de l’aprenent, una proposició correctora del nadiu, i un segon enunciat de l’aprenent, en què corregeix la seva producció inicial en funció dels suggeriments del nadiu. Aquestes configuracions formals permeten que la seqüència prototípica d’apropiació i d’integració, si s’escau, de nous elements lingüístics presentada al paràgraf anterior pugui dur-se a terme.

2. L’existència d’un *contracte bilingüe* entre els interlocutors, és a dir, l’acord en la possibilitat d’emprar la L1 com a instrument auxiliar, supletori en la interacció en L2, i el que hem anomenat més amunt com a “tensió feble”¹⁸ legitimen la presència de la L1 de l’al·loglot en la conversa exolingüe. Aquest fet s’ha considerat tradicionalment com a negatiu des del punt de vista de l’adquisició, de la construcció de la interllengua, i des del punt de vista del desenvolupament de les activitats discursives. El punt de vista de Py, comentat ja a l’apartat anterior, és un altre i ens porta a considerar, a més dels possibles efectes nocius d’aquesta presència, la funcionalitat de la L1 en l’activitat discursiva en L2 i, sobretot -en funció del que comentarem tot seguit- el seu rol en els processos d’adquisició de la nova

¹⁸ Com hem vist a l’apartat 6.2.1.3, Py associa la tensió feble entre la interllengua de l’aprenent i els models de la L1 a una actitud de marginalització o de separació dels parlants no nadius respecte dels autòctons.

llengua. En un i altre cas el recurs a la L1 es legítima per la seva funció de metallenguatge en la gestió de la interacció o de la integració de la nova llengua.

El nivell de L1 acceptat en la interacció depèn del context en què es desenvolupa, dels acords dels interlocutors i de la situació adquisicional de l'aprenent. Un context que ajudi la transparència semàntica del discurs i uns enunciats fàcilment comprensibles per al parlant de l'altra llengua facilitaran la presència de la L1; l'acord dels interlocutors sobre la naturalesa bilingüe de l'intercanvi la facilitarà, també, però la pressió d'un possible contracte didàctic tendirà a inhibir-la. El rol adquisicional de la L1, la seva presència amb aquesta funció, dependrà en bona part -com veurem- de la capacitat de l'aprenent per establir ponts entre els sistemes de la L1 i la L2 en cada situació. És clar, doncs, que la presència de la L1 en la interacció serà el resultat d'una negociació implícita entre els interlocutors, en què jugaran factors contextuals, lingüístics i cognitius .

Py (1994, 1991) anomena les marques de presència de la L1 en la conversa amb el terme de *marques transcòdiques* (MTC). Les MTC són, d'una banda, eines que emprà el locutor bilingüe per fer avançar la interacció discursiva, superant un obstacle plantejat pel seu coneixement insuficient de la L2, o per enriquir-la amb connotacions que només les MTC poden donar; per l'altra, les MTC poden constituir-se, ja sigui de manera simultània al seu valor discursiu ja sigui com a únic valor, en instruments facilitadors de l'adquisició per l'aprenent. Això vol dir, des del punt de vista de l'observador, que les MTC poden ser traces dels processos cognitius d'adquisició que du a terme l'aprenent.

Hem parlat en l'apartat "Conversa exolingüe i bilingüe" de la necessitat de considerar la interllengua en el context en què es desenvolupa si volem acostar-nos als processos d'adquisició dels aprenents, i això ens ha portat a considerar la noció de competència bilingüe. En el marc d'una competència bilingüe, l'adquisició de la L2 no es pot entendre només com una reorganització de la interllengua de la L2, sinó que s'ha de concebre com una reestructuració global dels coneixements lingüístics de l'aprenent, és a dir, com una reestructuració que afecta primordialment la interllengua de la L2,

però que remet també a les relacions establertes entre la L1 i la L2, i -per tant- a la concepció que l'aprenent té de la seva primera llengua (Py, 1984).

La presència de MTC en la interacció pot tenir un caràcter adquisicional, una funció cognitiva, si apareix al costat de la seva formulació equivalent en L2: es tracta, doncs, de l'aparició en un mateix context de MTC i de formes de L2 que siguin cadascuna la reformulació de l'altra. Això implica, en el discurs, la presència de SPA en què, normalment, l'aprenent produeix les MTC i el nadiu la seva reformulació en L2. En aquest marc la "captació" de les regles d'equivalència entre aquestes formes pot constituir-se en "integració", en reestructuració de la competència bilingüe, si l'aprenent disposa d'un sistema d'equivalències i analogies entre L1 i L2, construït prèviament i susceptible de ser reformulat. Així, a partir de la representació de la relació entre L1 i L2, l'aprenent pot construir micro sistemes referits a fenòmens lingüístics acotats en què les regles d'equivalència entre L1 i L2 esdevinguin la matriu per assolir solucions correctes per a la L2.

6.2.1.5 Recapitulació i conclusió

Que Py no pretengui d'entrar en el terreny de la psicologia i la psicolingüística, no és obstacle perquè no puguem parlar de la congruència de les seves propostes amb les idees que fonamenten la visió sociocultural de l'ús i l'aprenentatge de les llengües.

En primer lloc, hem observat que per aquest autor l'aprenentatge de la llengua es desprèn del seu ús en una activitat social condicionada per l'actitud i la intencionalitat de l'aprenent. Aquests dos factors, al seu torn, estan modelats pel context social i cultural en què es du a terme l'ús lingüístic per a l'aprenentatge.

En segon lloc, hem vist que les característiques de l'instrument emprat en la relació entre els interlocutors en la conversa exolingüe incideix en la seva relació comunicativa i la modula: l'ús en la interacció entre nadius i no nadius d'una interllengua per part d'aquests darrers provoca, d'una banda, episodis de trencament de la intercomprensió que són a la base dels fenòmens de la *bifocalització* i el *contracte didàctic*; i, d'una altra, les estratègies

adaptatives dels aprenents i dels nadius per a la restauració de la comprensió entre els parlants.

En tercer lloc, hem constatat que el canvi de llengües en la conversa és possible només a partir d'algun tipus de coincidència dels interlocutors en els valors i les funcions que atorguen a les llengües; valors i funcions, la pertinència i legitimitat dels quals està sancionada socialment.

Finalment, és patent que la noció de Seqüència Potencialment Adquisicional, el seguit d'accions comunicatives que la constitueixen, i els rols que hi desenvolupen el aprenents i els experts són transposables a grans trets a l'activitat interactiva definida per a l'aprenentatge en la Zona de Desenvolupament Pròxim, els formats d'interacció postulats per Bruner (1983) i el rol que s'hi atorga als seus protagonistes.

6.3 EL DISCURS EN L2 DES D'UNA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Segons Vigotski els primers usos lingüístics a la infància són usos socials, dialògics, en què el discurs és construït en un context al qual es refereix i amb la col.laboració d'un interlocutor que presta al nen la seva capacitat de control de l'activitat comunicativa. El discurs infantil és, doncs, un discurs *regulat pels altres* (other-regulation). El desenvolupament de les capacitats d'ús de la llengua comportarà el de la capacitat de controlar les pròpies produccions d'una manera autònoma. Així, del discurs *regulat pels altres* s'anirà passant progressivament al discurs regulat pel propi productor, al discurs *autoregulat* (self-regulation). El control que inicialment és extern als productors i depèn de factors lligats a la situació de producció va esdevenint intern i independent d'aquesta situació.

La internalització comportarà, també, un canvi en la materialitat de la parla, que passarà de ser desplegada a ser abreujada: en la mesura que no arriba a tenir forma fònica i que no és dirigida a un interlocutor extern, la parla interna esdevé el.líptica, centrada en mots clau carregats de significat i en la predicació respecte de subjectes que solem ometre.

Un pas intermedi en aquest procés d'interiorització de la parla externa en parla interna és el llenguatge egocèntric. El llenguatge egocèntric és una parla externa, des d'un punt de vista fisiològic, que els infants produeixen acompanyant les seves accions, però és alhora una parla interna, des del punt de vista psicològic, perquè no la dirigeixen a un interlocutor sinó a ells mateixos. La funció primordial que Vigotski atorga a aquesta modalitat de parla és la regulació de la pròpia conducta. Considera que la seva producció és un primer pas cap al control individual de la pròpia acció. Les dificultats d'aquest control, un cop abandonada la gestió compartida de la producció, s'atenuen a través de la utilització d'aquest instrument extern que permet el productor d'objectivar el seu pensament.

En la concepció vigotskiana del desenvolupament hi ha present la noció d'heterogeneïtat de les capacitats psicològiques (Wertsch, 1991). Aquesta heterogeneïtat fa referència a la diversitat de formes de pensament verbal, és a dir, a la diversitat de formes d'acció i de representació. Aquestes formes són concebudes de tal manera que: a) no es creu que les funcions posteriors siguin en elles mateixes més eficaces que les anteriors: diferents formes de pensament seran adequades per a diferents esferes de l'activitat humana o per a diferents situacions en una determinada esfera, i b) l'assoliment d'un determinat estadi de desenvolupament no implica l'anul·lació de les capacitats psicològiques, de les formes de pensament verbal, corresponents a estadis anteriors (continuous access).

S'ha comprovat com adults amb dificultats en la gestió d'una tasca manifesten amb freqüència un comportament lingüístic semblant al dels infants pel que fa al control de les seves accions. Sovint externalitzen la *parla interna*, en el que s'anomena *discurs privat*, com a recurs per facilitar el control de la resolució dels problemes a què s'enfronten. Així *discurs privat* i *parla egocèntrica*, encara que remetent a fenòmens diversos des del punt de vista de la seva gènesi, són equivalents pel que fa a la seva funció: l'externalització del control intern de l'acció lingüística per assegurar el seu coneixement i per facilitar els processos de producció discursiva

En aquest apartat comentarem, en primer lloc, el paper del *discurs privat* en la producció oral en L2. La integració d'aquest discurs en els missatges

produïts en la nova llengua constitueix una traça del fenomen del *continuous access* i és, per tant, un dels factors que explica l'especificitat d'aquestes produccions respecte de les són usuals en L1. En segon lloc, farem referència a les característiques i les funcions pròpies del *discurs privat*. Finalment, exposarem les conclusions que es desprenen de les dades aportades.

6.3.1 La presència del discurs privat en la producció en L2

Lantolf i Frawley (1984) i Frawley i Lantolf (1985) s'acosten a l'estudi dels enunciats produïts per parlants de segones llengües no amb la intenció d'observar els trets que els separen dels discursos dels nadius i d'analitzar-los en termes d'errors, sinó d'interpretar les peculiaritats d'aquests productes com a traces de la relació entre els aprenents i les tasques a què s'enfronten. En el primer cas ens trobaríem amb una atenció centrada a tipificar un nivell determinat de competència lingüística del parlant, en un sentit chomskià; i en el segon, amb una aproximació centrada en la competència comunicativa dels productors i en els processos a través dels quals es manifesta. En definitiva, el que pretenen aquests autors és d'esbrinar com es comporten els usuaris amb un domini limitat d'una segona llengua per tal de superar les dificultats que els planteja la resolució d'una determinada tasca de producció lingüística. Per fer-ho, parteixen de les concepcions vigotskianes sobre la internalització de la parla externa, el caràcter regulatiu d'aquesta parla internalitzada i l'heterogeneïtat de les capacitats psicològiques.

Vigostki es refereix a la influència mútua entre els instruments mediadors i les accions que medien. Frawley i Lantolf apliquen aquesta idea a l'anàlisi de l'acció comunicativa, en què la voluntat o la necessitat d'assoliment dels objectius comunicatius condiciona els recursos lingüístics emprats. La producció de discursos diversos en situacions també diverses comportarà graus de dificultat diferents i requerirà estratègies enunciatives també diferents. En el cas de la producció en una L2, que es coneix poc o que es coneix d'una manera diferent a com és coneguda pels nadius, la particularitat dels recursos lingüístics fa que es produeixi un discurs també particular. L'especificitat d'aquest discurs, que sovint ha estat considerada només des del punt de vista del coneixement imperfecte del codi lingüístic que s'usa, és deguda a la influència de l'activitat enunciativa i els seus objectius (la

voluntat o necessitat de producció d'una significació intel·ligible per l'interlocutor) en l'instrument de mediació lingüística que es maneja.

Frawley i Lantolf (1985) analitzen les produccions d'una mostra d'estudiants d'anglès com a L2 amb un nivell intermedi de domini de la llengua (grup experimental), i les comparen amb les d'estudiants de nivell avançat, les d'adults nadius i les de nens nadius (grups control). La tasca que es demana als components de la mostra és de narrar una historieta gràfica muda presentada en vinyetes. L'anàlisi dels recercadors se centra en quatre aspectes discursius (la macroestructura del text, l'ús del temps i l'aspecte, la referència i els marcadors afectius) i para atenció al rol que juguen en el desenvolupament de la narració. La seva anàlisi és, doncs, funcional i s'aparta del punt de vista de les anàlisis lingüístiques prescriptives o descriptives.

Pel que fa a la *macroestructura* observen que en la narració dels seus informants prolifera una informació extradiscursiva que explicita el seu coneixement del discurs i que no és més que una mostra de l'externalització de l'autoregulació. Així, per exemple, és corrent el recurs dels productors a les referències exofòriques: la designació dels objectes i els participants en l'acció, la denominació dels referents (assignar un nom propi als personatges de la història, per exemple), o els comentaris sobre la tasca que s'està duent a terme. En definitiva, els productors solen començar els seus discursos no relatant el que veuen sinó externalitzant que el relat té una macroestructura que cal explicitar per poder avançar en la narració. La comparació d'aquests resultats del grup experimental amb els dels grups control (aprenents més avançats d'anglès com a L2 i nens nadius) els permet d'observar que entre els aprenents avançats l'externalització és menor perquè el coneixement millor de la llengua els facilita el control de la tasca, i que en les produccions dels nens nadius es troben moltes estratègies semblants a les observades entre els aprenents adults de l'anglès com a L2. Aquest fet els porta a concloure que les dificultats de la tasca a què s'enfronten els aprenents adults els condueix a emprar estratègies que no utilitzen en la seva L1 i que són pròpies d'estadis previs de desenvolupament.

Quant al *temps i l'aspecte*, observen que els seus informants i els nens nadius tenen un comportament semblant: contràriament a l'ús típic del present

històric, atemporal, que és el propi dels parlants experts, empren el passat o el present progressiu. Frawley i Lantolf expliquen aquests usos en termes de control del discurs. L'ús del passat implica exclusivament referència a fets no presents i comporta una distanciació del parlant respecte d'allò que està explicant. El passat objectiva els fets i els fa cognoscibles per al narrador. L'ús del present progressiu implica exclusivament referència a fets presents i comporta el relat dels esdeveniments com a fets no acabats: la presència de les vinyetes fa que la narració i el que es narra siguin vistos com a contemporanis i que aquesta darrera instància conformi i condicioni la primera.

Aquestes observacions porten Frawley i Lantolf a afirmar que: a) l'ús del present històric és el propi d'un narrador autoregulat¹⁹ que relata fets actuals (presents) i no immediats (no presents); b) l'ús del passat correspon a un narrador que en la seva voluntat de guanyar autoregulació distanciació els fets que narra i els considera només com a no presents; i c) l'ús del present progressiu apareix en els relats dels narradors allunyats de l'autoregulació i regulats pel context discursiu; en aquest darrer cas es pot dir que la narració és conformada pel que es relata, la narració transmet el que és narrat sense cap mena de transformació pel productor (el productor "diu" el relat, no el transforma). Els paral·lelismes i les diferències entre nens nadius, aprenents de L2 amb nivell baix de coneixement i aprenents de L2 amb un nivell alt, observats en l'apartat anterior, es donen també aquí amb les mateixes tendències.

Les observacions sobre la *referència* coincideixen amb les fetes per Karmiloff-Smith²⁰ sobre les produccions de nens nadius: hi predomina una tendència a la pronominalització exofòrica. La dificultat de dur a terme la producció lingüística, la textualització, porta els aprenents a organitzar el seu relat en funció de les imatges gràfiques en què es basa, les imatges són el

¹⁹ Els informants produeixen un monòleg, que és un text monogestionat. No s'ha de confondre aquí monogestió i autoregulació. Hi pot haver una monogestió regulada per l'objecte (la dels productors que "diuen" el coneixement i no el "transformen") i una monogestió regulada només per la consciència dels productors, l'autoregulació (vid. Schneuwly, 1988b)

²⁰ Citada per Lantolf i Frawley (1984): Karmiloff-Smith (1980) *Psychological processes underlying pronominalization in children's connected discourse*, proceedings of the Chicago Linguistic Society, ed. by J.Kriemans and A.Ojeda, University of Chicago Press, Chicago, pp.246-258.

punt de referència per gestionar un discurs que és una suma d'enunciats lligats a cadascuna de les vinyetes més que no pas una narració cohesionada. Per Frawley i Lantolf, aquest és el motiu del predomini de les referències exofòriques: remetent a una realitat externa al discurs i no podent tenir valor endofòric perquè el discurs no és cohesionat sinó fragmentari. Aquesta estratègia, com les altres, és una mostra dels esforços dels productors per controlar individualment la seva producció.

Finalment, analitzen els *marcadors afectius* en les narracions de la mostra, sobretot riures i exclamacions de diversa mena. Els atribueixen la mateixa funció que els altres tres fenòmens que acabem de comentar i afirmen que l'externalització d'aquestes marques és una mostra més que els productors es dirigeixen el seu discurs, també, a ells mateixos.

En definitiva les anàlisis de Frawley i Lantolf confirmen la visió dinàmica i heterogènia del funcionament de la ment segons Vigotski. Els mecanismes de cognició s'ajusten a les circumstàncies en què actuen: així, allò essencial per a aquests autors no és la frontera entre locutors nadius i no nadius per causa de la seva competència lingüística diversa, sinó el continuum entre no nadius, nens nadius i adults nadius que ens permet, en primer lloc, d'observar estratègies compartides en funció de problemes semblants i, en segon lloc, de comprovar que l'evolució d'aquestes estratègies és la mateixa en tots a mesura que augmenten les capacitats de gestió del discurs²¹.

La caracterització de les diferències entre els discursos en L1 i L2 es desprèn, doncs, no tant dels efectes directes en el text de la competència lingüística menor en la L2, sinó de com aquesta competència lingüística menor condiciona l'activitat discursiva i obliga els productors a recórrer a estratègies enunciatives que no emprarien en la seva L1. Expressat en termes de control de la gestió del processament, es podria dir que la dificultat de controlar la producció en L2 per causa del coneixement reduït d'aquesta llengua i/o les dificultats de les tasques pot portar els usuaris que són capaços de produir un discurs autoregulat en la seva L1 a buscar formes de regulació

²¹ Cal fer notar que el que augmenta és, en uns casos (no nadius), el domini del codi lingüístic (language proficiency); i en d'altres (nens nadius), el domini de la capacitat de produir discursos monogestionats i autoregulats.

per l'objecte per avançar en la producció dels seus monòlegs orals en L2²². La producció de discurs privat encastat en el producte lingüístic que s'enuncia és l'expressió d'aquesta regulació del discurs per un factor del context en què es produeix.

6.3.2 Les característiques i les funcions del discurs privat

McCafferty (1994a), prenent com a referència els estudis de Frawley i Lantolf que acabem de comentar, es proposa d'examinar la relació entre el domini de la L2 i l'ús del discurs privat. La seva pretensió és de confirmar, en primer lloc, si s'acompleix la hipòtesi de la seva relació inversa (si l'augment de l'un es correspon amb la disminució de l'altre) i, en segon lloc, si les propostes de Vigotski sobre el valor mediacional del discurs privat en les activitats dels nens són aplicables a l'aprenentatge de la segona llengua pels adults. Els seus informants són estudiants universitaris d'origen hispà i asiàtic dividits en dos grups de nivell diferent de domini de l'anglès. La tasca que els planteja és la mateixa que la dels estudis de Frawley i Lantolf.

Per identificar els enunciats conformadors del discurs privat en les produccions dels informants té en compte tres condicions: 1) han de ser tangencials a la narrativa, 2) han de ser autodirigits, és a dir, explicitar un esforç d'autoguiatge, i 3) han de referir-se al domini dels aspectes dificultosos en la resolució de la tasca.

Per a la determinació dels tres nivells regulatius del discurs privat segueix aquests criteris:

a) *regulació pel context* (object regulation): guany de la capacitat de gestió individual (monogestió) a través de l'objectivació de diferents aspectes del problema a resoldre. Aquesta objectivació es considera que es pot dur a terme fonamentalment de tres maneres: 1) imposició d'un esquema inapropiat a la tasca, 2) etiquetatge, comentari, comptatge de trets de la narració o de les il·lustracions que en són la base, i 3) exclamacions, sospirs, rialles, etc. indicadors de dificultats en la resolució dels problemes.

²² A l'apartat 6.3.3 farem referència a la relació d'aquesta qüestió amb la transferència d'habilitats de processament de la llengua proposada des de la Teoria Cognitiva (apartat 2.2)

b) *regulació pels altres* (other regulation): considera dins d'aquest apartat les preguntes que els narradors es dirigeixen a ells mateixos i les que dirigeixen a l'investigador.

c) *autoregulació*: demostració de l'aprenent de la seva capacitat resolutiva sense recórrer a ajudes externes en la solució de les dificultats que li planteja la construcció del discurs narratiu.

L'anàlisi de les produccions en funció dels criteris esmentats mostra que: a) els alumnes de nivell baix produeixen el doble de formes de *discurs privat* que els de nivell alt, b) la categoria més productiva per als dos grups és la de *regulació pel context*, c) el grup de nivell baix produeix, de manera estadísticament significativa, més *regulació pel context* (object-regulation), i tendeix a produir més *autoregulació* (self-regulation) explícita que els de nivell alt.

Aquests resultats permeten McCafferty de confirmar que els aprenents amb un nivell baix de domini de la L2, per causa de les seves dificultats amb la nova llengua, produeixen més formes de discurs privat per ajudar-se en la gestió autònoma del seu discurs, i que l'augment del domini d'aquesta llengua fa disminuir l'ús d'aquesta modalitat de discurs, fet que no obsta perquè aquest ús pugui estar afectat per d'altres factors (tasca oral o escrita, grupal o individual, motivadora o no, etc.) que el condicionen decisivament. Així mateix, es confirma l'externalització de la tasca com un mecanisme fonamental per a l'assoliment del control en la resolució dels problemes.

McCafferty (1994b) compara un grup de set estudis (els tres darrers de què hem parlat, més Rivers (1987), Appel (1986), Ahmed (1988) i McCafferty (1992)) sobre el discurs privat que apareix en la producció d'estudiants amb nivells diversos de coneixement de les L2 que aprenen. En tots els casos excepte un es tracta de discurs privat incrustat en textos orals, tots monològals menys el d'Ahmed²³. Els resultats de les recerques el porten a establir unes conclusions que organitza en quatre apartats: 1) els

²³ L'estudi centrat en l'escriptura (Rivers, 1987), contràriament al que fa McCafferty, no el tindrem en compte en la síntesi dels resultats d'aquests treballs perquè, com comentarem més endavant (apartat 7.3) considerem que les diferències en la gestió dels discursos orals i dels discursos escrits no ho fa aconsellable.

paralelismes en l'ús del discurs privat entre els aprenents d'una L2 i els nens nadius, 2) les funcions del discurs privat, 3) les categories del discurs privat, i 4) la influència dels aprenents i del tipus de tasca que duen a terme en el seu discurs privat.

1. La semblança entre el comportament dels aprenents d'una L2 amb un nivell mitjà i els nens nadius, i entre els aprenents avançats i els nadius adults ha estat observada en les aportacions de Frawley i Lantolf, i de McCafferty comentades fins aquí. La consideració nova que hi podem afegir, a partir de les observacions de McCafferty (1994b), és la constatació d'Appel (1986) respecte dels efectes de la tasca que es du a terme en les característiques dels discursos dels productors. Aquesta autora remarca que, tant entre els parlants d'anglès com a L2 com entre els nadius, es genera molt més discurs privat en la producció d'un text expositiu que no en la d'un text narratiu. La semblança en el comportament es justifica pel fet que mentre en la producció d'un text narratiu la gestió de la producció és facilitada per molts factors inherents a les característiques del gènere, sobretot la successió lògica i cronològica d'esdeveniments regits pels protagonistes de la història, en la producció del text expositiu els autors han de crear la macroestructura del text sense ajudes externes, a partir només de les pròpies capacitats de planificació, segons la lògica del contingut que volen exposar-hi i de l'adequació a la situació discursiva.

2. Dels resultats dels estudis es desprèn que el discurs privat aconsegueix quatre funcions bàsiques:

- a) Cognitives i metacognitives. Per Vigotsky una de les funcions essencials del discurs privat és la resolució dels problemes que plantegen les tasques a què s'enfronten els aprenents. Appel (1986) concreta aquesta funció en la presència de discurs privat destinat a la planificació dels textos narratius i expositius entre els components de la seva mostra.
- b) Atencionals. L'atenció selectiva, la capacitat de limitar l'abast de l'atenció als aspectes que es consideren rellevants per facilitar el processament de la informació, i el control (monitoring) del procés de comprensió o de

producció de significats són funcions per a les quals el discurs privat és fonamental, segons Vigotski.

- c) Socials. L'únic estudi que se centra en la producció en situacions conversacionals és el de Ahmed. Aquest autor troba formes esporàdiques de discurs privat que manifesten la col.laboració dels interactuants en la gestió dels textos que produeixen. McCafferty remet a d'altres estudis no recollits en la seva síntesi per confirmar l'externalització de les estratègies metacognitives que es manifesten en la producció col.lectiva de textos.
- d) Afectives. Ahmed troba casos de metacomentaris sobre el desenvolupament de la tasca de producció que revelen actituds i sentiments dels productors respecte de la feina que estan duent a terme.

3. Quant a les categories del discurs privat, hem vist, per una banda, que Frawley i Lantolf (1985) i Lantolf i Frawley (1984) donen dades quantitatives respecte de la primacia de la *regulació pel context (object regulation)* per sobre de la *regulació pels altres* i l'*autoregulació*, i per l'altra, que McCafferty (1994a) mostra que l'ús de la *regulació pel context* diferencia la producció dels usuaris de nivell mitjà i de nivell superior. A més d'aquestes dades quantitatives respecte de les tres categories de discurs privat proposades per Vigotski, McCafferty (1994b) aporta les observacions qualitatives fetes per Ahmed, que considera com a mostra de *regulació pel context* els metacomentaris dels productors que fixen la seva posició respecte del valor de veritat de les pròpies produccions. Així, expressions modalitzadores com "em sembla que...", "lògicament" o "probablement" poden ser indicatiu, en determinats contextos, de creences, activitats inductives o deductives governades pels significats que els productors pretenen de construir.

4. Els aprenents i el tipus de tasca que duen a terme influeixen en el seu discurs privat. En tots els estudis excepte el d'Appel, la producció és elicitada individualment a partir d'una història gràfica en vinyetes presentades d'una en una. El tipus de text facilita, com hem comentat més

amunt, la producció dels informants i la manera com es presenta la producció de discurs privat.

Appel mesura la fluïdesa i les formes de discurs privat, en la producció d'un discurs narratiu i d'un discurs expositiu. Tant ells nadius com els no nadius generen més discurs privat en la producció de discurs expositiu que no en la del narratiu. Els primers, com era d'esperar, tenen un discurs més fluid i amb menys pauses però, sorprenentment, produeixen més discurs privat que els no nadius. Aquesta autora relaciona la major fluïdesa dels nadius amb el seu ús major del discurs privat i la falta de fluïdesa dels no nadius amb el seu menor recurs al discurs privat, que no fa dependre exclusivament del grau de domini de la llengua, sinó del diferent origen cultural: americà, dels nadius; alemany, dels no nadius²⁴.

L'estudi d'Ahmed, en canvi, planteja dues tasques que s'han de resoldre per parelles conformades per un nadiu i un no nadiu. En la primera els locutors han de resoldre situacions pròpies de jocs de simulació, i en la segona han de solucionar problemes matemàtics. Els resultats de l'observació mostren graus de participació diversa dels aprenents segons les tasques: més implicació dels nadius en la primera, més implicació del més expert en la matèria en la segona. Les seves conclusions són que l'especificitat de les tasques i de les situacions en què es duen a terme condicionen la manera com es relacionen els productors amb la tasca i entre ells i, per tant, la manera com es construeix el discurs.

Farem referència, per acabar, a un estudi de Guerrero (1994) el contingut del qual se solapa en bona part amb els que acabem de comentar. Preferim, però, presentar-lo a banda perquè es diferencia d'aquestes recerques en dues qüestions importants: es refereix a la parla interna²⁵ i no pròpiament al discurs privat²⁶, i no tracta de comportaments observats sinó de la consciència que tenen els usuaris del seu comportament.

²⁴ McCafferty (1994b) cita un estudi en què es confirma i s'explica aquesta hipòtesi: McCafferty, SG. (1992) The Use of Private Speech by Adult Second Language Learners: A Cross-Cultural Study. *Modern Language Journal*, 76, 179-189

²⁵ A l'apartat 6.1 ens hem referit a un estudi d'Ushakova (1994) en què es mostra que l'estructura semàntica en què es fonamenta la parla interna en L2 està fortament condicionada per l'estructura semàntica de la parla interna en L1

²⁶ Com hem comentat a l'inici de l'apartat 6.3, la *parla interna* és el resultat de la interiorització

El recurs a la repetició mental (mental rehearsal)²⁷ dels enunciats que s'acaben de sentir, que s'han llegit o que es volen produir és corrent en els usos lingüístics tant en L1 com en L2, però en L2 té possiblement un valor especial donades les dificultats que comporta produir enunciats en una llengua que no es domina com la primera. Aquesta repetició mental, connectada molt directament amb la parla interna (inner speech), esdevé segons Guerrero un terreny molt adequat per observar-ne les característiques i el funcionament. El coneixement d'aquests factors ens donarà punts de referència per entendre els processos de producció del discurs en L2, donat que la parla interna és l'instrument cognitiu més important per planificar, guiar i avaluar l'acció.

Guerrero recull dades sobre la consciència que tenen els aprenents de la repetició mental dels enunciats a partir d'un qüestionari i d'entrevistes als productors més hàbils de la seva mostra, conformada per universitaris estrangers als EUA amb diferents nivells de domini de l'anglès. Aquestes dades li permeten d'afirmar que una majoria significativa dels seus informants, més del 80%, admet haver experimentat la parla interna en L2. Una parla interna que :

- a) Té forma sonora a la ment, de manera que podria ser vocalitzada; i és polifònica: recull la parla dels interlocutors.
- b) Adopta estructures diverses, des de les més simples (mots aïllats) fins a les més complexes (converses), amb una funcionalitat també diversa: asseverar, ordenar, preguntar.
- c) Sol contenir els mots de la nova llengua que l'aprenent repeteix per memoritzar, per aprendre una pronúncia difícil o perquè tenen un sentit poc familiar. S'hi troben també mots de la primera llengua de l'aprenent o mots inventats.
- d) És plenament significativa i amb freqüència conté mots poc coneguts per l'aprenent.

dels usos socials de la llengua, i el *discurs privat* és l'externalització de la *parla interna* amb una finalitat regulativa.

²⁷ A l'apartat 7.3.2 farem referència a la repetició en la interacció per a la producció en L2. Allà atorgarem a aquesta repetició la funció bàsica de manteniment de la intersubjectivitat (DiCamilla i Anton, 1997), funció diferent de la que li atorguem aquí.

- e) No és rar que s'hi produeixin canvis de codi (code switching) i s'hi recorri a la primera llengua. Els informants es distribueixen en tres grups pràcticament iguals que afirmen respectivament emprar sempre o gairebé sempre, algunes vegades i gairebé mai la L1.

Aquesta parla interna és usada amb diversos valors funcionals²⁸:

- a) Ideacional: creació i anàlisi d'idees, clarificació del pensament.
- b) Mnemònic: emmagatzematge i recuperació del llenguatge a la memòria.
- c) Textual: conformació de l'estructura dels discursos oral i escrit, organització seqüencial de la informació i experimentació amb el llenguatge.
- d) Instruccional: imitació de la pronúncia, aplicació de regles gramaticals, construcció de frases.
- e) Avaluatiu: avaluació qualitativa i quantitativa del coneixement lingüístic, avaluació i correcció de la producció pròpia i la dels altres.
- f) Afectiu: obtenció d'autosatisfacció, reducció de la tensió, adquisició de confiança, i millora de la pròpia imatge.
- g) Interpersonal: representació de converses amb els interlocutors.
- h) Intrapersonal: diàleg amb un mateix.

La mostra analitzada varia el seu comportament en l'ús de la parla interna en funció del seu nivell de domini de la L2. Així, Guerrero troba una correlació positiva entre major domini de la L2 i més presència de parla interna, i major domini de L2 i els trets següents d'aquesta parla: més representació mental dels sons de la L2, estructures lingüístiques més complexes, més pensaments significatius, més correcció mental d'errors gramaticals, més ús per a la clarificació de les idees, més tendència a imaginar converses amb els interlocutors i més parla del productor amb ell mateix. No observa correlació entre domini de L2 i ús de parla interna en relació amb el vocabulari ni amb estructures simples basades en paraules clau, i constata una tendència a la

²⁸ Considerem que aquests valors funcionals tenen un alt grau de coincidència amb els establerts per McCafferty (1994b): a) *cognitius* i *metacognitius*, que equivaldrien a l' *ideacional* i el *mnemònic* de Guerrero; b) *atencionals*, que es podrien considerar equivalents del *textual*, l'*instruccional* i l'*avaluatiu*; c) *socials*, que s'equipararien als *intrapersonals* i als *interpersonals*; i d) *afectius*, que apareixen amb el mateix nom en la classificació de Guerrero.

correlació negativa entre el canvi de codi (ús de la L1) i la millora del nivell de coneixement de la L2²⁹.

En definitiva aquests resultats permeten aquesta autora de concloure que:

a) La parla interna en L2 comporta algun tipus de representació fonològica que la converteix en sonora.

b) Es confirma la tendència a l'abreujament i la simplificació de la parla interna emprada en la repetició mental dels enunciats en L2. Això reforça el paper de les paraules clau i de les estructures semànticament condensades que faciliten la manipulació dels significats, sobretot en el pensament d'aprenents amb dificultats per construir estructures complexes en la nova llengua. Al costat d'això, la presència de construccions més llargues i complexes en la parla interna dels usuaris amb un domini més alt de la llengua dóna raó del caràcter evolutiu de la parla interna, que canvia com a reflex dels estadis de desenvolupament lingüístic i de les demandes dels problemes a què l'aprenent s'enfronta. En les tasques que no comporten una demanda cognitiva alta i que permeten una gestió automàtica, la parla interna adoptarà la seva forma més abreujada. Però en aquelles en què la gestió conscient es fa imprescindible, la parla interna tendirà a adoptar la seva forma més estesa i completa.

c) Es pot afirmar l'absència de diferències quant al tipus de vocabulari que apareix a les repeticions mentals dels aprenents amb nivells diversos de domini de la L2. La major part dels lexicons de les parles internes estan compostats per mots que es volen aprendre, mots dels quals es vol imitar la pronúncia, mots que es volen recordar o mots que tenen un significat poc familiar. En casos d'insuficiència d'aquests lexicons les estratègies més usuals són el recurs a llibres de consulta, a les persones de l'entorn, a la invenció de mots nous o a la primera llengua.

²⁹Hi ha correlació negativa quan es mesura en base als cinc nivells de resposta (never, almost never, sometimes, often, always) però no hi ha correlació quan es mesura en termes de si/no (sometimes, often, always / never, almost never) o de alt/baix (often, always / never, almost never, sometimes)

d) La parla interna en L2 és altament significativa la majoria de vegades perquè la repetició mental es produeix sovint com a mitjà per construir significat per a la comunicació. Així, la parla interna esdevé essencial en el procés de comprensió i d'expressió de significat en la L2

e) La parla interna expressada a través de la repetició mental és de caràcter multifuncional. La seva funció ideacional apareix en pràcticament tots els casos de la mostra. No tan freqüents, però igualment importants, són les funcions instruccional, avaluativa, textual o afectiva. La funció mnemònica, que apareix també en gairebé tots els casos, és especialment important pel seu paper tant pel que fa a l'emmagatzematge com a la recuperació d'informació. Es concreta en activitats diverses de repetició silenciosa, verbal, oral i escrita que constitueixen la repetició elaborativa. Aquesta mena de repetició mnemònica, enfront de la merament rutinària, juga un paper essencial en l'emmagatzematge de la informació en la memòria llarga. Té, doncs, una funció clau en l'aprenentatge de la nova llengua. Finalment, cal considerar les funcions inter i intrapersonal, que encara que no tenen uns percentatges d'ús comparables a les altres, són importants perquè van lligades a l'autodesenvolupament. La seva aparició és més alta en aprenents amb un nivell alt de coneixement de la L2.

6.3.3 Recapitulació i conclusions

Els estudis que acabem de presentar posen de relleu cinc qüestions importants des de la perspectiva del nostre treball. En primer lloc, com ja hem observat en la presentació dels treballs de Frawley i Lantolf, mostren que és possible d'ampliar a l'aprenentatge de segones llengües per adults les observacions fetes per Vigotski sobre l'ús del discurs privat en la resolució de tasques per nens. L'adaptació dels mecanismes de coneixement a les dificultats que es deriven de les circumstàncies en què aquests mecanismes actuen és el que explica tant el comportament dels aprenents de llengües segones en la producció dels seus discursos com les característiques d'aquests discursos.

Les anàlisis de les produccions plantejades únicament en termes d'errors o de desviació respecte de les produccions pròpies dels nadius ignoren els

fenòmens que comporta l'ús lingüístic i, de manera especial, les estratègies per al control de les tasques que hi desenvolupen els productors. És a través del discurs privat, amb una funció principalment metacognitiva, però també cognitiva, social i afectiva, que els usuaris es fan càrrec del control de les seves produccions. Les traces d'aquest discurs privat en els productes constitueix una part essencial de les particularitats del discurs en L2: un discurs en què els productors no empren el llenguatge únicament per "dir" la informació sinó per entendre el processament d'aquesta informació en l'enunciació; un discurs que ens mostra les bastides que han permès de crear-lo, com la pauta que permet els nens d'escriure recte, però de manera que bastides i discurs es confonen en un tot aparentment indestriable.

Gaona'c (1989) remarca la relació entre el fenomen del *continuous access*, el recurs a formes de pensament de nivells inferiors, i el de la transferència a la L2 de les habilitats lingüístiques de nivell superior desenvolupades en la L1. L'adaptació de les formes de processament de la llengua a les necessitats derivades de les característiques de les tasques i dels instruments que posseeixen els usuaris per resoldre els problemes que se'ls plantegen ens ofereix una nova visió del fenomen de la transferència, que hem tractat a l'apartat 2.2 d'aquest treball.

El retorn a formes de processament de nivell inferior davant les dificultats que planteja la tasca o l'instrument lingüístic amb què ens hi enfrontem té la seva concreció en la necessitat dels usuaris d'una nova llengua de reexplotar les habilitats adquirides en la primera en funció de les característiques específiques del coneixement de la L2. Això és tant com dir que aquestes habilitats són coneixements disponibles per a l'ús de la nova llengua, però que no s'hi poden aplicar directament si no es compleixen abans algunes condicions. La no automatització dels nivells més locals de processament de l'ús lingüístic en la L2 fa que l'atenció de l'usuari es focalitzi en el control d'operacions que els nadius tenen automatitzades. Aquest fet dificulta que les representacions mentals d'alt nivell exerceixin el control de la gestió fins i tot en els usuaris que han desenvolupat aquestes habilitats en la seva L1. Només l'automatització d'aquests nivells baixos de processament farà possible que les habilitats d'ús d'alt nivell siguin transferides a la gestió del discurs en la nova llengua.

En segon lloc, els estudis que adduïm mostren que la presència del discurs privat en les produccions lingüístiques dels usuaris de segones llengües està condicionada per una multiplicitat de factors relacionats fonamentalment amb les característiques de les tasques (no té la mateixa dificultat la producció d'un text explicatiu que la d'un text narratiu), el nivell de competència desenvolupada en la L2 (com més es domina la nova llengua menys es recorre al discurs privat) i el background cultural de què procedeixen el productors, i que té un ventall ampli de funcions relacionades amb la gestió de la producció dels textos.

En tercer lloc, podem constatar un índex lògic des de la perspectiva sociocultural, però que s'hauria de confirmar amb referències empíriques més sòlides i més nombroses, que és l'efecte invers del domini de la L2 sobre el discurs privat i la parla interna. Mentre que el primer, donat el seu caràcter d'instrument de regulació de l'activitat lingüística, disminueix a mesura que el domini de la segona llengua augmenta; la segona, resultat de la internalització de la parla externa, es fa més present a mesura que és més gran el coneixement de la nova llengua. Discurs privat i parla interna coincideixen possiblement en part de les seves funcions, però ho fan des de nivells cognitius diferents en la gestió de la producció: el primer l'externalitza per controlar-la, la segona possibilita el control intern d'aquesta producció.

En quart lloc, encara que només aparegui en l'estudi de Guerrero (1994), cal que destaquem la referència al canvi de codis, és a dir, a la aparició de la L1 en la parla interna dels usuaris de la L2. No hi ha referències ni a les causes d'aquest fenomen ni a la seva funció, però és significativa per a nosaltres la seva existència.

Finalment, aquests treballs permeten de fer algunes reflexions sobre les implicacions pedagògiques del discurs privat. La prioritització de l'atenció a les estratègies d'ús lingüístic en tasques determinades per sobre de l'atenció al nivell de desenvolupament de la competència lingüística com a capacitat abstracta de produir missatges ben formats en una llengua, que hem observat en les recerques aportades en aquest apartat, té el seu correlat en les diferències que s'estableixen entre els processos d'adquisició en contextos naturals i en contextos formals. Les propostes metodològiques i didàctiques

per a l'ensenyament de segones llengües, fent-se ressò dels estudis sobre l'adquisició de les llengües, han tendit cada vegada més a relacionar ús i adquisició. Així, l'oposició entre enfocaments comunicatius centrats únicament en l'ús i enfocaments gramaticals que entenen l'ús com a resultat de la reflexió explícita sobre el codi ha obert el camí a propostes que integren les dues perspectives³⁰. Les activitats escolars centrades en la regulació pel context (object regulation): el codi lingüístic, els exercicis formals, etc., o en la regulació pel professor (other regulation) han anat deixant pas a activitats centrades en la interacció en què el rol primordial de l'ensenyant es de crear les condicions perquè als aprenents els sigui possible la consecució de l'autoregulació dels seus usos lingüístics, i en què es magnifica el rol de l'aprenent com a constructor de les pròpies capacitats de controlar el seu discurs.

D'aquesta manera la responsabilitat dels ensenyants ha tendit cada vegada més a centrar-se, d'una banda, en la creació de marcs clars i explícits que contextualitzin les situacions comunicatives i facilitin la gestió dels usos que s'hauran de desenvolupar en aquestes contextos³¹ i, de l'altra, en el disseny de mecanismes de suport a l'activitat lingüística durant el seu desenvolupament³².

³⁰ Hem comentat aquesta qüestió a l'apartat 3.1

³¹ Les nocions de "context de productivitat conjunta" desenvolupada per JM. Artigal (1989) per a la introducció d'una L2 a les aules d'immersió lingüística al parvulari i la concepció de les "seqüències didàctiques" per a l'ensenyament de l'escriptura que planteja A. Camps (1994b), serien dos exemples de concreció del que diem. Tornarem sobre aquesta qüestió a l'apartat 7.3.1.

³² La creació de *bastides* perquè els aprenents resolguin els problemes que se'ls plantegen en la *zona de desenvolupament pròxim* és treballada pels estudiosos de l'*avaluació formativa* (Allal, Bain, Perrenoux, 1993; Ribas, 1997 a, 1997 b)

7. LA LLENGUA ESCRITA DES D'UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

En aquest capítol ampliarem pel que fa al binomi llengua oral / llengua escrita¹ el paral·lelisme establert per Vigotsky entre pensament quotidià i científic i entre coneixement de la primera llengua i la segona, que hem presentat al capítol 5 i hem desenvolupat al capítol 6. El nostre objectiu serà d'observar per què i com l'aprenentatge i l'ús de la llengua escrita comporten noves formes de pensament, i per què i com l'accés a aquestes noves formes de pensament és el resultat, en aquest cas també, d'una activitat social: de la negociació de significats entre interlocutors en la interacció per a la consecució d'uns objectius comunicatius.

Com que el punt de partida i el punt d'arribada del recorregut del nostre discurs són el mateix: l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita, la nostra exposició es basarà sobretot en les reflexions i experiències sorgides d'aquest àmbit.

Començarem revisant la concepció vigotskiana de la llengua escrita. Farem, després, una breu referència a la interacció oral i al treball grupal en l'ensenyament i l'aprenentatge del llenguatge escrit en L1 i entrarem en el mateix tema, pel que fa a la L2, des d'una triple perspectiva: els programes d'escolarització de minories lingüístiques immigrants als EUA, la interacció per a la revisió en l'escriptura grupal en L2, i algunes reflexions que es desprenen de l'ensenyament de l'escriptura en els programes canadencs d'immersió lingüística.

¹ Binomi que substituïrem més endavant per aquest altre: usos dialogals i monologals de la llengua.

7.1 EL LLENGUATGE ESCRIT COM A FUNCIO PSICOLÒGICA SUPERIOR

Comentarem la concepció vigotskiana del llenguatge escrit a partir de les consideracions que fa Schneuwly (1988a) sobre: a) el seu caràcter de funció psíquica particular, i b) la seva funció de mediació semiòtica²

a) El llenguatge escrit com a funció psíquica particular

Tres fenòmens específics justifiquen la constitució del llenguatge escrit com una funció psíquica particular diferenciada de l'oral. En primer lloc, el fet que es construeix no a partir del material sonor de la llengua sinó de la seva representació: l'aprenentatge de l'escriptura requereix la capacitat de distinció entre els mots i les nocions que vehiculen i la capacitat de representació del material sonor a través d'un sistema de simbolització. Així, és l'ús mateix del codi escrit enfront de l'oral allò que tipifica la influència de l'escriptura en les formes de pensament. Camps, Guasch, Milian, Ribas (1997) addueixen en aquest sentit estudis que remarquen les diferències entre nens i adults en els conceptes gramaticals que s'aprenen en aprendre a escriure (Teberosky, 1994), i estudis que analitzen les diferències en la conceptualització d'elements lingüístics segons l'estructura del sistema gràfic de les llengües que s'aprenen (Tolchinsky, 1993). Sembla clar, doncs, que en alguna mesura o altra és el mateix instrument lingüístic emprat qui condiciona l'activitat mental que es realitza a través seu. Olson (1995) fa referència a aquest fet i el converteix en la base d'una primera hipòtesi sobre els factors que són a l'origen de la funció epistèmica de l'escriptura: són les característiques mateixes de l'instrument emprat, el codi escrit, pel seu caràcter simbòlic de segon nivell i per la càrrega cultural que arrossega, el que modifica les formes de pensament. Una hipòtesi, però, de validesa parcial, perquè el mateix Olson addueix estudis³ que apunten que aquesta no

² Schneuwly (1988a) fa referència també en la seva exposició a d'altres consideracions que no recollim: la història del llenguatge escrit i el model vigotskià de producció lingüística.

³ Olson (1995) cita estudis de Nystrand (1986) i de Hildyard i Hidi (1985) en què es relaciona l'especificitat de les formes de pensament lligades a l'escriptura amb les pràctiques escolars de revisió dels textos, que porten els aprenents a prendre consciència de les propietats lingüístiques dels productes.

n'és la causa decisiva, que relaciona més aviat amb determinades pràctiques escolars i amb l'ús de diferents gèneres discursius.

L'absència d'interlocutors és el segon factor que condiciona el caràcter del llenguatge escrit. La separació entre els productors i els productes, i la distància entre la codificació i la interpretació, causades per l'ús d'un instrument gràfic per registrar el coneixement (Tolchinsky, 1993), té conseqüències sobre els processos de producció lingüística i sobre el caràcter dels productes.

L'escrit és un discurs monologat per a un receptor absent del qual cal fer-se una representació. Els trets de la situació de producció de l'escrit, l'absència del receptor i la no coincidència entre context real de producció i la situació discursiva, obliguen els productors a una gestió individual, autònoma de la seva activitat lingüística, que no pot tenir la guia ni dels destinataris ni del context en què es produeix el missatge. L'activitat lingüística que inicialment es produïa de manera espontània en relació amb una situació determinada i amb la col·laboració d'uns interlocutors presents es transforma. El productor esdevé l'únic responsable d'una producció lingüística que ha de ser significativa més enllà del context en què es formula i per a uns receptors distants en l'espai i el temps. La gestió compartida i contextualitzada de l'oral esdevé gestió individual i exigeix una recontextualització respecte de la situació de producció. Així, la construcció del llenguatge escrit demana una interiorització del control global de l'activitat lingüística⁴.

El caràcter diferit de la comunicació escrita ens situa davant de missatges que han de crear el seu propi context perquè els interlocutors que els rebran en espais i temps diferents dels de la producció els puguin donar sentit. Els textos escrits tenen característiques específiques que els diferencien dels orals, per exemple, són més densos lèxicament i més elaborats pel que fa a la sintaxi. Així, l'escriptura porta al desenvolupament de noves formes de discurs i de nous gèneres, però encara més, obre una nova perspectiva en l'observació de l'experiència:

⁴ A l'apartat 6.3 hem comentat aquesta interiorització des de la perspectiva dels tipus de parla (externa, interna, egocèntrica) i dels tipus de regulació (per l'entorn, pels altres, per un mateix)

“La posibilidad de reproducción y almacenamiento de la información lleva a una profunda transformación no sólo de la forma discursiva, sino también de su contenido” (Tolchinsky, 1993, 63)

Bajtin (1982) reforça aquesta línia de raonament amb la seva idea que cada esfera de la comunicació elabora els seus tipus relativament estables d'enunciats, gèneres discursius, que es poden caracteritzar pel seu contingut temàtic, el seu estil verbal (recursos lèxics i sintàctics) i per la seva estructuració. Els gèneres primaris, simples, corresponen a les formalitzacions de discursos lligats de manera molt immediata amb el context en què es produeixen i els interlocutors que els consumeixen. Els gèneres secundaris, complexos, són constructes de segon nivell que sorgeixen en condicions de comunicació cultural complexa, principalment escrita, i absorbeixen i reelaboren els primaris.

Olson (1995) recull el que acabem de comentar com a una possible segona hipòtesi explicativa del canvi cognitiu que s'associa al domini del llenguatge escrit. Tot i que també la relativitza en la mesura que la comprovació del caràcter descontextualitzat de determinats usos orals limita el pretès valor diferenciador absolut dels gèneres més propis de la producció escrita⁵

La tercera causa de l'especificitat de l'activitat d'escriptura, per Schneuwly (1988 a), és la motivació de l'escrit. En l'oral conversacional la situació mateixa de producció ofereix la motivació per a la producció, de manera que el discurs és el resultat immediat del context que el provoca i que modela el seu desenvolupament a través de la col.laboració dels interlocutors en la construcció del diàleg. En l'escrit, en canvi, els productors han de crear la situació representant-la en el seu pensament. La construcció del llenguatge escrit passa per una interiorització del control global de l'activitat lingüística, és a dir, per l'aprenentatge d'unes habilitats específiques de processament de la llengua que desenvoluparan una manera de pensar: el pensar com a lector i el pensar com a escriptor.

⁵ Olson (1995) recull les observacions de Halliday (1987), que afirma que escriure és un procés més conscient que parlar i que la variable decisiva en la configuració de les formes de pensament és la consciència, que permet de centrar-se més en l'estructura textual dels missatges; i de Biber (1986), que -després d'examinar textos orals i escrits de diversa mena- estableix les seves diferències segons tres paràmetres: text interactiu vs. text redactat, context localitzat vs. context abstracte, i estil referit vs. estil redactat.

Aquestes idees conformen la tercera hipòtesi d'Olson (1995): són les destreses requerides per llegir i escriure les que modifiquen les formes de pensament en l'aprenentatge de la llengua escrita. El caràcter absolut d'aquesta afirmació és qüestionat, però, per observacions sobre el desenvolupament ontogenètic i filogenètic dels humans. Per exemple, la constatació que es transmeten oralment als escolars destreses de la cultura escrita abans que s'iniciïn en el primer aprenentatge escolar de la lectoescriptura (Wells, 1986; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993), contradiu el lligam exclusiu d'aquestes destreses amb l'escriptura. Estudis de caràcter antropològic⁶ i recerques de caràcter cognitiu sobre els processos de composició escrita⁷ mostren que hi ha formes d'escriptura que no requereixen el domini d'aquestes destreses, o no en requereixen un domini ple.

Es pot dir, doncs, que no és tant l'escriptura sinó les funcions que se li atorguen en cada cultura i en cada època el que determina en última instància la seva incidència en les formes de pensament:

“Numerosos trabajos se han escrito sobre las consecuencias cognitivas de la alfabetización (...) El argumento común de todos ellos es que el uso de la escritura facilita, o aun provoca, formas de pensamiento superiores. Pero no la escritura en sí, sino las posibilidades que ésta desarrolla, así como las condiciones que propiciaron su desenvolvimiento.” (Tolchinsky, 1993, 68)

És en aquest sentit que es considera que és la institució escolar i tot el que comporta en cada àmbit cultural qui tindrà més responsabilitat en la transformació de les formes de pensament dels infants, a través de la concepcions que promogui de la llengua escrita i dels valors funcionals diversos que li atorgui.

Als primers estadis de la diversificació funcional dels usos de la llengua es produeix el pas de les formes dialogades a les formes monologades, que es desprenen de la progressiva interiorització de l'activitat lingüística, és a dir, del desenvolupament del llenguatge interior:

⁶ Scribner i Cole, citats pel mateix Schneuwly (1988 a), i també per Olson (1995) i Tolchinsky (1993) estudien sistemes d'escriptura molt ritualitzats, lligats a la religió i no a l'escolarització en cultures africanes determinades, i mostren que possiblement no és l'escriptura mateixa sinó les pràctiques socials amb què es relaciona el que condiciona la seva possible funció epistèmica.

⁷ Hem vist a l'apartat 1.1 que Scardamalia i Bereiter (1987) plantegen dues maneres diferents d'acabar les activitats de composició que demanen implicacions cognitives diverses.

“le monologue est une fonction psychique supérieure qui se construit par la transformation d’une option déjà existante, par un meilleur contrôle du processus psychique, le dialogue” (Schneuwly, 1988 a, 109)

Schneuwly (1988a) remarca que el monòleg comporta una transformació important del funcionament lingüístic: el procés de planificació del discurs s’interioritza, la representació del destinatari i de la situació de comunicació s’elaboren independentment de la situació de producció, el motiu de l’activitat lingüística no es desprèn del desenvolupament mateix de l’activitat, sinó que es construeix. A aquests trets el llenguatge escrit hi afegeix la lentitud de la seva elaboració, que accentua el seu aspecte voluntari i conscient, i el fet de constituir un segon sistema de simbolització fonamentat en un primer sistema, la llengua oral.

La quarta, i darrera, hipòtesi d’Olson (1995) es formula a partir d’aquestes darreres premisses: el caràcter monològic⁸ del llenguatge escrit i el fet que prengui forma a través d’un sistema de representació de segon nivell converteixen l’escriptura, que és un vehicle de pensament, també en un objecte de pensament. La cultura escrita té efectes sobre el pensament a través de la formulació i la comprensió de textos autònoms explícits, de textos en què el significat depèn de les relacions que els mots estableixen entre ells: l’escriptura es refereix al món, però també es refereix a ella mateixa. L’activitat metalingüística consubstancial als processos de composició escrita seria, així, un possible factor configurador de les formes específiques de pensament que s’associen a l’aprenentatge de l’escriptura⁹.

En última instància, Olson remarca que l’explicació de la incidència del desenvolupament de les habilitats d’escriptura en les formes de pensament dels usuaris de la llengua no pot fer-se des d’una única perspectiva, la de l’una o l’altra de les hipòtesis que presenta, sinó des de la perspectiva de la seva globalitat. El llenguatge escrit i el sistema de signes en què es formula són realitats complexes i, per tant, la forma específica de pensament que configuren no es pot explicar a partir d’una única motivació.

⁸ El sentit en què s’empra aquí el terme *monològic* no contradiu el caràcter *dialogic* que Bajtin (1982) atorga als enunciat lingüístics. El primer es desprèn de la gestió individual de la composició escrita, i el segon de la inserció dels enunciat produïts en una xarxa social i cultural respecte de la qual es defineixen.

⁹ Activitat metalingüística que, com observen Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (1997), pot dur-se a terme sota formes diverses i amb nivells de consciència diferents.

b) La mediació semiòtica del llenguatge escrit

La mediació del llenguatge és la característica decisiva que distingeix les funcions psicològiques superiors de les inferiors. El llenguatge, que propicia el seu desenvolupament, condiona alhora la seva estructura, que es modula en funció de les significacions vehiculades per cada llengua natural en la col·laboració instaurada entre els nens i els adults. Hem comentat que en la composició escrita la llengua és alhora instrument de mediació i activitat mediada, i per això hi hem distingit dues nocions diferenciades: per una banda, l'escriptura (écriture), entesa com a sistema de signes en la seva materialitat, de la qual es desprenen les propietats que permeten la transformació de les actituds dels usuaris respecte de la llengua; i per l'altra banda, la facultat d'emprar l'escriptura, el llenguatge escrit (langage écrit), que és -com hem vist- una funció psicològica superior.

“C'est donc l'écriture comme nouveau système de signes complexe, acquis dans une institution particulière, qui permet la transformation du langage, la construction d'une nouvelle fonction psychique, qu'est le langage écrit. L'écriture est le support matériel, au sens large du terme, permettant la transformation du propre système de production langagière.” (Schneuwly, 1988 a, 113)

Schneuwly distingeix tres nivells en la mediació que transforma la relació dels productors amb els seus propis processos de producció:

a) El nivell de l'acció lingüística (langagière) en general, entesa com a funció de control del propi comportament que s'exerceix a través del llenguatge. Això vol dir, en el cas de la llengua escrita, que el llenguatge es desdobla i esdevé objecte d'ell mateix. Serà sobretot en les situacions d'ensenyament i aprenentatge que aquest control podrà conduir-se cap a una anàlisi afinada dels problemes.

b) La gestió global de la producció textual, concretada especialment en els processos de planificació lingüística (langagière). La complexitat dels problemes que planteja la llengua escrita porta de manera natural a la reflexió sobre els factors implicats en la seva resolució. El plantejament de la composició com a producció d'una successió d'esborranys és una mostra de la transformació de l'actitud dels productors respecte del processament de l'ús de la llengua que comporta l'escriptura.

c) La gestió de la textualització és la darrera forma de mediació que considera Schneuwly. Està constituïda per sistemes d'unitats lingüístiques que són les marques dels lligams interns que els productors estableixen entre les entitats conformadores dels textos. Els estudis sobre el desenvolupament de les capacitats lingüístiques indiquen que no és fins als 10 anys que comencen a emprar-se de manera consistent. A partir d'aquesta edat, aspectes clau per a la cohesió textual com els mecanismes de repetició o de connexió i segmentació, per exemple, demanen dels productors una gestió voluntària i conscient. La voluntarietat i la consciència prefiguren una actitud de distanciament respecte del text que es produeix i una progressiva interiorització de la gestió d'aquesta producció, que cada vegada es fa menys dependent de factors lligats al context i més dependent de les decisions autònomes dels productors.

Els tres tipus de mediació estan lligats entre ells de manera estreta, actuen de manera simultània i són a la base de la transformació que permet la interiorització del control global de l'activitat lingüística. Aquesta interiorització és tipificada de manera general per Schneuwly (1988 b) a partir de tres fases: en la primera, la producció es fa pas per pas amb una gestió molt influïda pel context de producció i pel text mateix que es produeix; en la segona, hi ha una planificació global, però referida gairebé només al contingut, de manera que l'organització del text es produeix únicament en funció del tema tractat; en la tercera fase els productors són capaços de planificar atenent alhora el contingut del text i el context discursiu en què s'incardina el projecte d'escriptura, el control de l'activitat es du a terme a partir d'un pla comunicatiu i, per tant, es fa independent de la situació material de producció.

“C'est la transformation simultanée de tous les aspects -représentation consciente des paramètres de la situation; modèles textuels à utiliser pour élaborer un brouillon mental; analyse des procédés de mise en texte- qui permet l'intériorisation du contrôle global de l'activité langagière...” (Schneuwly, 1988, 115)

7.2 INTERACCIÓ ORAL I TREBALL GRUPAL EN L'APRENENTATGE DEL LLENGUATGE ESCRIT

L'aprenentatge és entès en el marc sociocultural com el resultat d'una activitat social, com el producte de l'acció conjunta de dos interlocutors que cooperen en la resolució d'un problema, de manera que l'expert presta la seva consciència -el seu coneixement i la seva capacitat de control- a l'inexpert perquè pugui resoldre allò que només amb els seus coneixements no podria solucionar. Aquesta visió conforma, forçosament, una concepció de l'ensenyament.

El caràcter social del llenguatge, en tant que resultat de l'activitat comunicativa dels humans i en tant que instrument carregat de sentit social i cultural, i el caràcter social dels gèneres en què es formulen els missatges, perquè les formes genèriques són fruit de convencions socials i perquè cada enunciat és una baula en una xarxa interdependent de productes verbals, condicionen l'ensenyament de la llengua.

Els canvis que comporta l'aprenentatge del llenguatge escrit en el processament de la llengua, el pas d'una gestió compartida a una gestió individual, la transformació progressiva d'una gestió externa en una gestió internalitzada; i les característiques dels productes escrits, missatges descontextualitzats però recontextualitzats, configuren les estratègies d'ensenyament de la llengua escrita.

Des de la perspectiva sociocultural, l'ensenyament en general, l'ensenyament específic de la llengua, i l'ensenyament de la llengua escrita en particular tindran com a punt de referència fonamental la interacció dels aprenents amb els ensenyants, i dels aprenents entre ells en la realització d'activitats socials. L'ús del llenguatge en la interacció, el diàleg entre els interlocutors en el desenvolupament de les activitats permet de controlar la seva realització i pot promoure la internalització del que s'ha realitzat socialment, el seu aprenentatge. En el cas de l'activitat col·laborativa per a la resolució dels problemes que planteja la composició escrita, la interacció oral tindrà dues funcions essencials segons Camps (1994a): facilitar el control exterior de la gestió dels processos de composició i constituir els professors o els companys en una audiència intermèdia (o real) que donarà feed-back als productors. En

aquest apartat farem una síntesi de les reflexions d'aquesta autora sobre aquesta qüestió.

Camps (1994a), en parlar de la interacció entre ensenyants i aprenents en l'ensenyament de la composició escrita, se centra fonamentalment en tres estudis. En primer lloc, remarca que Graves (1983) dóna importància al diàleg entre ensenyants i aprenents durant els processos de composició dels escrits a les aules perquè considera que: 1) "quan els infants parlen, el professor aprèn", 2) "quan els infants parlen, aprenen", 3) "quan els infants parlen, el professor els pot ajudar". Es tracta, doncs, en la interacció per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura, que els infants parlin i que el professor sàpiga escoltar, per adequar la seva resposta a les necessitats dels aprenents, però no per resoldre els problemes que li plantegen sinó per ajudar-los perquè siguin ells mateixos els que hi trobin solucions.

En segon lloc, Camps observa que Calkins (1986), anant més enllà que Graves, considera que la funció dels ensenyants en els diàlegs amb els alumnes per a l'ensenyament de la composició escrita ha de tenir tres objectius fonamentals: 1) el foment de la confiança dels productors en ells mateixos, en el sentit de descobrir-los que tenen coses a dir; 2) el reforçament de la seva capacitat d'elaboració de les idees, mostrant que el contingut dels seus escrits no té una existència prèvia als textos que generen i en què es plasmen; i 3) la presa de consciència pels escolars dels processos que segueixen en la producció dels seus textos, pas previ a la millora del control de la producció.

Finalment, Camps fa referència a Freedman i Katz (1987) per afirmar que cal que es compleixin unes condicions determinades perquè la relació entre ensenyants i aprenents sigui susceptible de promoure aprenentatge. En primer lloc, cal el professorat deixi de ser controlador, encoratgi l'estudiant a parlar i accepti la seva iniciativa en la direcció del curs de la conversa; en segon lloc, cal que la interacció combini les característiques de la conversa natural, en què els interlocutors participen i intervenen lliurement, i del discurs propi del marc escolar, condicionat pel rol d'ensenyants dels mestres i el d'aprenents dels alumnes; i en tercer lloc, cal que les pauses -rars en la conversa natural, però molt freqüents en la interacció a les aules- siguin respectades en la

mesura que constitueixen espais perquè els estudiants interioritzin els nous continguts i procediments necessaris per a la resolució de les tasques que se'ls plantegen.

Pel que fa a la interacció entre iguals, Camps explica les funcions de la col.laboració entre companys en els processos d'escriptura a partir, fonamentalment, dels treballs de Coll (1984) i de Forman i Cazden (1984). Aquests autors qüestionen el paper del conflicte sociocognitiu com a base dels avantatges del treball grupal. No és la confrontació de punts de vista el que promourà la capacitat de dur a terme en grup allò que no s'és capaç de dur a terme individualment, sinó l'activitat col.laborativa entre els membres dels grups. La distribució de rols diferenciats però complementaris entre els components dels equips de treball en la resolució de les tasques és el que permet de traslladar a l'activitat grupal entre iguals la potencialitat que té per a l'aprenentatge la relació entre experts i aprenents. Així, consideren que de la mateixa manera que els mestres poden oferir ajudes que es constitueixen en "bastides" útils per a la resolució de determinades tasques que no podrien dur a terme els aprenents individualment, els companys de grup poden també, en situacions determinades, possibilitar la superació de dificultats que serien inabordables de manera individual.

Camps recull de Freedman (1987) la idea que en les tasques de composició escrita l'activitat grupal permet :

"a) desenvolupar el sentit de l'audiència, b) servir de base a un procés durant el qual els alumnes tenen oportunitat tant de pensar en els temes com de revisar el seu treball, c) ajudar el mestre a donar resposta durant el procés" (Camps, 1994a, 132)

En funció d'aquestes potencialitats, les funcions que es poden atribuir a la composició grupal estan directament relacionades amb els subprocessos implicats en la composició dels escrits: pensar en col.laboració, compondre en col.laboració, respondre els escrits dels companys i preparar la forma final dels textos.

Les recerques sobre la composició grupal han tendit a centrar-se en les respostes als escrits dels companys, les activitats de revisió, les modalitats d'organització dels grups i les menes d'interacció que afavoreixen el

processos de composició i la qualitat dels productes. Camps (1994a) se centra en les primeres a partir, sobretot, de tres estudis. En el primer, de Gere i Stevens (1985), s'atenen les característiques de les respostes dels escolars en contraposició a les dels ensenyants. S'observa que els aprenents solen donar respostes específiques i focalitzades en el problema a què es refereixen, i solen suggerir propostes per a la reescriptura: són respostes immediates perquè es produeixen durant el procés de producció dels escrits, i tenen una funció primordialment interpretativa i retòrica perquè se centren en l'eficàcia expressiva i comunicativa de l'escrit que s'està produint. Les respostes del professors, en canvi, tendeixen a ser generals (no estan guiades tant per la solució de problemes concrets com per una imatge general de com han de ser els escrits) i no donen pistes per a la reescriptura: són respostes mediatees perquè es produeixen sovint un cop l'escrit ja s'ha produït, i tenen una funció primordialment pedagògica en la mesura que els ensenyants hi adopten el rol que els atorga la institució escolar. D'aquestes diferències se'n desprèn que les respostes dels iguals tendeixen a potenciar la negociació com a activitat central d'una interacció dirigida a la resolució de problemes concrets de comunicació, i que les respostes dels ensenyants tendeixen a donar punts de referència per a una reflexió més abstracta sobre els processos d'escriptura i els models de text.

És justament la negociació entre els aprenents l'eix de les observacions d'una recerca de Nystrand (1986) en què se segueixen un grup control que du a terme la revisió grupal com a tasca d'edició, és a dir, com a correcció dels aspectes formals dels textos, i un grup experimental conduït cap a una visió més completa de la revisió, que comprèn l'atenció al problema retòric que planteja la composició d'un text. Aquest autor observa que mentre els primers tendeixen a convertir-se en jutges dels escrits dels companys, els segons hi adopten una actitud col.laborativa. Col.laboració que, en els millors, porta a la reconsideració dels problemes retòrics en tota la seva complexitat.

Freedman (1987) observa com les concepcions dels professors sobre la funcionalitat del treball en grup incideix en el tipus de resposta que donen els escolars en l'escriptura col.laborativa. Aquells que tenen mestres que consideren que la interacció entre iguals té un rol fonamental en els processos

d'ensenyament i aprenentatge generen actituds de control de la producció del propi text. En canvi, els que són alumnes de mestres que, tot i pensar que és important el treball grupal, consideren secundària la relació entre iguals i més important la relació amb l'ensenyant adopten una actitud escolar limitada a la tasca concreta de revisió que se'ls ha encarregat, però no assumeixen la responsabilitat última en la gestió del propi text.

Camps (1994a) extreu tres menes de conclusions de les aportacions d'aquests estudis. En primer lloc, observa que tots pressuposen que la interacció entre companys incideix positivament en el desenvolupament del pensament verbal i, per tant, en el control de la pròpia acció. En segon lloc, conclou que la interacció entre iguals té un caràcter específic i diferenciat de la interacció entre ensenyants i aprenents. Mentre que la primera potencia els aspectes comunicatius de l'activitat de producció, la segona posa de relleu els aspectes escolars d'aquesta activitat, de manera que es podria considerar que aquestes relacions són complementàries. En tercer lloc, remarca el fet que els companys actuen com a destinataris que fan possible que els productors avaluin les respostes dels possibles lectors. Això vol dir que la sola presència d'aquests companys ajuda els productors a adoptar el rol dels receptors del seus escrits en els processos de composició. Finalment, Camps remarca la necessitat i la importància de recerques que permetin d'avançar en el coneixement dels processos de producció grupal, és a dir, en el coneixement de les característiques de les interaccions que s'hi produeixen i de les condicions que afavoreixen les seves potencialitats per a l'aprenentatge de l'escriptura.

7.3 INTERACCIÓ ORAL I TREBALL GRUPAL EN L'ESCRITURA EN L2

A l'apartat 6.3 hem fet referència a les particularitats de les produccions en segones llengües. En pràcticament tots els estudis que hi hem adduït es tractava de monòlegs orals en què els usuaris explicitaven la seva parla interna com a recurs per controlar la seva elocució. Hi hem citat, però, un estudi referit a la producció escrita, Rivers (1987), el comentari del qual hem reservat per a l'apartat que ara encetem. Si bé es veritat que el caràcter monològic de les produccions que s'analitzaven allà les feia pròximes a la

producció escrita i permetia la seva comparació amb textos escrits, no és menys veritat que les diferències entre la immediatesa de la producció oral i el caràcter mediat de la producció escrita justifiquen la conveniència de distingir la gestió d'aquestes dues menes de discurs.

Rivers (1987) desenvolupa un estudi paral·lel al de Frawley i Lantolf (1985)¹⁰, en el qual pretén d'observar si les produccions escrites en L2 presenten les mateixes particularitats que les observades per aquests autors en els monòlegs orals. És a dir, si en els textos escrits en L2 també es poden trobar traces de l'externalització d'una parla interna que s'empra com a recurs per controlar la pròpia producció. En la seva recerca, Rivers compara narracions d'universitaris dels EUA escrites en alemany (L2) i anglès (L1), i produïdes a partir d'una sèrie de 4 imatges. La seva atenció se centra en l'anàlisi dels inicis de les narracions, les informacions extratextuals i els usos de les formes verbals pel que fa al temps i a l'aspecte.

Observa, pel que fa a com s'inicien les narracions, que -com en els monòlegs orals- en els textos en alemany (L2) s'hi explicita la macroestructura del text com a estratègia dels productors per objectivar el discurs que produeixen i controlar-lo. Fa notar, pel que fa a les informacions extratextuals, estratègies pròpies de l'escriptura: la creació de "marcs visuals" (visual frames) que marquen el pas d'una imatge a la següent. I confirma l'existència d'uns usos verbals que, encara que no són del tot coincidents amb els postulats per Frawley i Lantolf, diferencien les produccions en L1 i en L2.

Les conclusions de Rivers per als productes escrits en L2 corroboren les formulades pels estudiosos del monòleg oral en L2: d'una manera paral·lela a allò que ocorria en les produccions orals, en els textos escrits dels aprenents de L2 hi ha traces de les seves estratègies per controlar l'activitat lingüística que estan desenvolupant.

Ara bé, les característiques específiques del llenguatge escrit: la distanciació entre la situació material de producció i la situació discursiva, la materialitat del codi escrit, i la gestió individual de l'escriptura converteixen la producció de textos en una activitat complexa i elaborada, allunyada de la immediatesa

¹⁰ Veure apartat 6.3.1

de l'oral. Fins i tot l'oral més elaborat es distingeix de l'escrit per la impossibilitat del primer d'anular allò que ja ha estat dit o produït.

Des d'aquest punt de vista, els productes orals poden conservar moltes més traces de les estratègies dels usuaris per produir-los o dels coneixements dels usuaris sobre la llengua i els usos lingüístics. Els textos escrits, en canvi, són només el producte final d'un procés de producció molt sovint llarg i complex. I si d'una banda és clar que poden reflectir algunes de les característiques d'aquest procés, per l'altra, és també patent que no poden mostrar (perquè no els és possible i perquè no han de fer-ho) el procés en tota la seva complexitat.

Així, estem convençuts que l'atenció als processos de producció i no als seus resultats, els textos, serà la via més adequada per entendre com els productors gestionen la composició de la producció escrita tant en L1 com en L2.

Comentarem la gestió dels processos de composició parant atenció a tres focus d'interès. En primer lloc, ens referirem a l'acció dels mestres com a constructors de bastides. Per fer-ho ens referirem a recerques lligades a l'escolarització de minories immigrants als EUA en què, entre altres coses, es remarca el rol del mestre com a responsable de la creació d'espais per a l'aprenentatge i com reforçador de la personalitat i de les capacitats dels alumnes en la línia de les propostes de Calkins comentades a l'apartat 7.2.

En segon lloc, comentarem una sèrie de recerques sobre la interacció entre companys en la revisió de textos per a la seva reescriptura, que ens mostraran punts de contacte en la interacció per a la composició escrita en L1 i en L2 i algunes particularitats pròpies de la composició en L2.

Finalment, pararem atenció a estudis canadencs sobre les activitats grupals de composició escrita d'escolars enquadrats en programes d'immersió lingüística, que ens portaran a reflexionar sobre la integració dels usos lingüístics i l'aprenentatge de les llengües a través de l'activitat metalingüística.