



La història catalana en les classes bilingües de la Catalunya del nord

Félix Pritchard-Butchacas

► To cite this version:

Félix Pritchard-Butchacas. La història catalana en les classes bilingües de la Catalunya del nord. Education. 2013. dumas-01110699

HAL Id: dumas-01110699

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01110699>

Submitted on 28 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Universitat Montpellier 2
Institut Universitari de Formació de Mestres
de l'acadèmia de Montpellier

Màster «Oficis de l'Educació i de la Formació»
Memòria de 2n any

Curs 2012-2013

LA HISTÒRIA CATALANA EN LES CLASSES BILINGÜES DE LA CATALUNYA DEL NORD

*L'HISTOIRE CATALANE DANS LES CLASSES
BILINGUES DE LA CATALOGNE DU NORD*

FÈLIX PRITCHARD-BUTCHACAS

Directora de la memòria: Rita Peix
Codirectora de la memòria: Céline Sala

Defensada el juny de 2013

Résumé en français :

Ce travail tente de démontrer la pertinence de l'intégration d'éléments historiques locaux dans les séquences d'histoire, dans l'optique d'un bilinguisme biculturel et d'une amélioration de l'acquisition des connaissances, compétences et attitudes propres à la discipline historique. Il offre également aux professeurs non-spécialistes de l'histoire catalane un outil (liste d'éléments historiques catalans reliés au programme d'histoire) et des ressources afin de les aider à l'intégrer dans leurs modules. L'observation et la réalisation de deux séances lui donnent une dimension pratique.

Resum en català:

Aquest treball mira de demostrar la pertinència de la integració d'elements històrics locals en les seqüències d'història, des del punt de vista d'un bilingüisme bicultural i d'una millora de l'adquisició dels coneixements, habilitats i actituds propis de la disciplina històrica. També ofereix als professors no-especialistes de la història catalana una eina (llista d'elements històrics catalans relacionats amb el programa d'història) i recursos per tal d'ajudar-los a integrar-la en llurs mòduls. L'observació i la realització de dues sessions li donen una dimensió pràctica.

Resumen en español:

Este trabajo intenta demostrar la pertinencia de la integración de elementos históricos locales en las secuencias de historia, desde el punto de vista de un bilingüismo bicultural y de una mejora de la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes propios de la disciplina histórica. También ofrece a los profesores no-especialistas de la historia catalana una herramienta (lista de elementos históricos catalanes relacionados con el programa de historia) y recursos para ayudarles a integrarla en sus módulos. La observación y la realización de dos sesiones le dan una dimensión práctica.

Agraïments

Per començar, vull donar les gràcies a Rita Peix-Vallot, que ha dirigit aquest treball, doctora d'Estudis Catalans i Transfronterers i professora de català a l'IUFM de Perpinyà, per la seua molt gran ajuda, pel seu suport continu i per l'esperança que ha tingut en el meu projecte.

També vull regradar Céline Sala, que ha codirigit aquest treball, doctora d'Història i professora d'història i geografia a l'IUFM de Perpinyà, per l'ajuda complementària que m'ha aportat i pel seu suport.

Agraeixi igualment tots els mestres que han acceptat de participar a l'enquesta sobre l'ensenyament de la història catalana a les classes bilingües: Arnau, Coràlia, Elena, Emília, Èric, Fabiana, Gilles, Jeroni, Llorenç i Natàlia.

Em cal també regradar Joan Peytaví Deixona, pel seu ajut complementari i assessorament històric, especialment pel que fa a la llista d'elements històrics catalans que es poden integrar en les seqüències didàctiques d'història tot respectant els programes oficials.

No vull oblidar tampoc Jeroni Vidal i Laurence Betriu Peytaví que han tingut la gentilesa d'acollir-me en les seues respectives classes per tal de donar una dimensió més pràctica i concreta a aquest treball.

Finalment, agraeixi la meua família pels seus encoratjaments i Elena Fort Mercadé pel seu suport des de l'inici i per la revisió d'aquest treball.

Gràcies a totes i a tots.

Sumari

1. Introducció	6
2. La situació sociolingüística de la Catalunya del Nord	8
2.1. El coneixement del català	8
2.2. Ús, diglòssia i percepció actual del català	10
2.3. El procés de substitució lingüística	13
2.4. La situació legal del català	15
3. La llengua i la cultura catalanes a l'escola primària	18
3.1. Els ensenyaments extensiu i immersiu	18
3.2. L'ensenyament a paritat horària	19
3.2.1. La situació actual a la Catalunya del Nord	19
3.2.2. Els objectius lingüístics de l'ensenyament bilingüe	22
3.2.3. Els objectius culturals de l'ensenyament bilingüe	24
4. La possibilitat legal de l'ensenyament d'elements d'història local	26
4.1. Els programmes de l'escola primària del 2008	26
4.2. El Socle commun des connaissances et des compétences del 2006	28
4.3. Les progressions del 2012	30
4.4. L'ensenyament d'elements d'història local a l'escola primària és possible	32
5. Enquesta sobre la història catalana en les classes bilingües	34
5.1. Presentació del qüestionari	34
5.1.1. El contingut	34
5.1.2. La metodologia de col·lecta de les informacions	35
5.1.3. La població enquestada	36
5.2. Presentació dels resultats	37
5.3. Anàlisi dels resultats	41
6. La integració d'elements d'història local en les classes bilingües	46
6.1. La integració de la història local afavoreix l'adquisició de coneixements...	46
6.2. ... de capacitats...	50
6.3. ... i d'actituds	52
7. Proposta de metodologia	56
7.1. Integrar la història catalana	56
7.1.1. El perill de l'exemplificació	57
7.1.2. El perill del particularisme	58
7.2. La recerca d'un equilibri entre les escales	59
7.3. Tres models de seqüència d'ensenyament	59
7.3.1. De la història local a la història global	60
7.3.2. De la història global a la història local	61
7.3.3. Les tres escales en paral·lel	61
7.4. L'alternança de llengües	62
7.5. Els recursos del professor	64
7.5.1. Els recursos enciclopèdics	64
7.5.2. El patrimoni català com a recurs	72
7.5.3. Els testimoniatges com a recurs	73

8. Llista d'elements històrics catalans per integrar en les seqüències	75
8.1. Al cicle 2	75
8.2. Al cicle 3	76
8.2.1. La prehistòria	76
8.2.2. L'antiguitat	77
8.2.3. L'edat mitjana	78
8.2.4. L'edat moderna	79
8.2.5. La Revolució Francesa i el segle XIX	80
8.2.6. El segle XX i la nostra època	81
8.2.7. Altres elements històrics per integrar	81
9. Descripció i anàlisi d'una sessió observada	83
9.1. Descripció de la sessió	83
9.2. Els documents i suports	85
9.3. La fitxa pedagògica d'introducció de la seqüència	92
9.4. La fitxa pedagògica de la sessió observada	94
9.5. Anàlisi de la sessió	95
9.5.1. Les diverses escales històriques	95
9.5.2. Les estratègies d'intervenció lingüística	96
9.5.3. L'interès del treball de grup	98
9.5.4. El reforç positiu	99
10. Realització i anàlisi d'una sessió	101
10.1. Descripció de la sessió	101
10.2. Els documents i suports	103
10.3. La fitxa pedagògica de la sessió	110
10.4. Anàlisi de la sessió	111
10.4.1. Les diverses escales històriques	111
10.4.2. Les estratègies d'intervenció lingüística	113
10.4.3. La classe com a lloc d'enquesta	114
11. Conclusió	116
Bibliografia	117
Annexos	123

1. Introducció

Catalunya té una història molt rica i és llàstima que sigui tan desconeguda.

He decidit començar la introducció d'aquest treball amb aquesta afirmació perquè era la motivació principal d'aquest treball quan el vaig començar a la fi del 2011. No perquè considerés que la història catalana fos més rica, més interessant o més apassionant que la d'altres països, perquè sé que cada història té el seu interès, les seues particularitats i les seues lliçons per al present. No era això. M'havia adonat que una part important de la població de la Catalunya del Nord desconeixia la història del territori on viu, o que en té idees falses.

Durant els meus estudis, l'assistència a classes d'historiadors especialistes d'aquest territori, com ara Ramon Sala, Joan Peytaví Deixona o Aymat Catafau, em va apassionar i em va fer prendre consciència de la riquesa de la història de Catalunya, i més especialment de la seua part septentrional.

Crec que una de les principals raons que expliquen aquest desconeixement és que la història catalana és molt poc present a l'escola. És per aquesta raó que vaig voler que aquest treball ajudés a difondre la història catalana en les classes. Pocs professors són especialistes de la història local, pocs tenen temps per efectuar recerques, i els volia ajudar a poder integrar-la en les seues seqüències.

Després de descriure la situació sociolingüística nord-catalana i el paper de l'ensenyament bilingüe en la recuperació de la llengua i de la cultura pròpies, vaig voler saber si era possible, des del punt de vista legal, d'ensenyar, a més de la història de França, elements de la història catalana, i vaig voler saber si la història catalana era present en l'ensenyament bilingüe francès-català, i així fer-ne una mena de balanç. Ara bé, em cal precisar que la història local és de tothom, no únicament dels alumnes de les línies bilingües, però em va resultar més pràctic centrar-m'hi.

Al llarg de l'avançament d'aquest treball, diverses lectures i reflexions em van permetre de concebre l'interès pedagògic de la integració d'elements d'història local a classe. Llavors em vaig adonar que integrar la història catalana a classe no només és una qüestió cultural —cal que el bilingüisme sigui també bicultural— sinó que també hi resideix un interès pedagògic important: permet de desenvolupar coneixements, capacitats i actituds benèfiques per a l'alumnat.

Un cop aquests beneficis exposats, vaig voler proposar una mena de metodologia que servís als mestres a l'hora de crear llurs sessions d'història, donar-los eines i cercar recursos que els poguessin ésser útils. La principal eina que els ofereixi és un llistat d'elements històrics catalans que es poden relacionar amb els temes del programa oficial d'història. Espero que aquesta recerca ajudi els mestres, i no només els mestres bilingües: és per aquesta raó que en els annexos hi ha el mateix llistat en llengua francesa.

Finalment, durant el primer trimestre del 2012 vaig voler assistir a la integració d'elements històrics locals a classe i experimentar-la. Per això, primer vaig observar, transcriure i analitzar una sessió d'història antiga en una classe de CE2, i després vaig impartir i analitzar una sessió meua de descoberta del món, en una classe de CE1.

Evidentment, certs elements d'aquest treball deuen ésser criticables, puix que l'he realitzat com a estudiant amb una experiència limitada, però el que espero és que pugui servir als mestres de la Catalunya del Nord per a fer la història catalana més present en les aules.

Espero que la lectura d'aquest treball us en convenci.

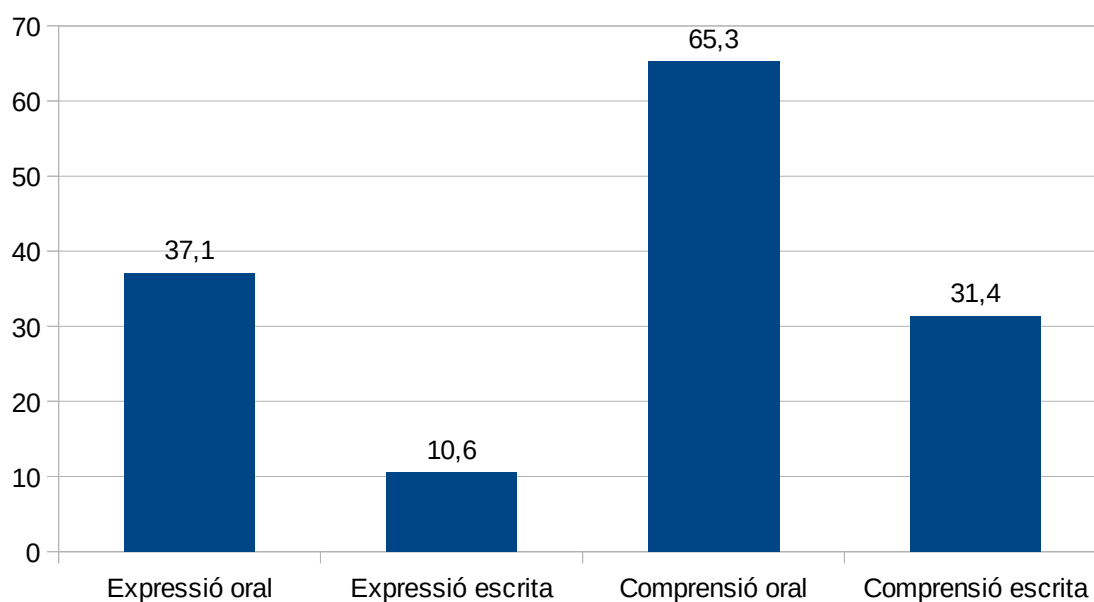
2. La situació sociolingüística de la Catalunya del Nord

Abans d'entrar en el tema de la història catalana en les classes bilingües de la Catalunya del Nord, és important situar el context sociolingüístic i el paper de l'ensenyament bilingüe francès-català en aquest territori. Com veurem, aquesta situació justifica l'ensenyament bilingüe.

2.1. El coneixement del català

Les estadístiques oficials més recents pel que fa al coneixement i a l'ús del català a les comarques nord-catalanes daten de l'any 2004. Aquest estudi, l'*Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord*, retrata un territori on el 37,1 % de la població sap expressar-se en català i on el 10,6 % sap escriure en català.

Gràfic 1 – Coneixement del català a la Catalunya del Nord (Generalitat de Catalunya, 2004a, p. 13-17). Percentatges.



A més d'aquestes dades, disposem de les «Enquestes sociolingüístiques a la Catalunya Nord» de Puig i Moreno, publicades el març de 2007 en la revista *Aïnes Noves*. En aquest article, a més d'analitzar els resultats de l'enquesta que acabem de citar, Puig i Moreno exposa els resultats d'una enquesta oral complementària de competència en català duta a terme el desembre de 2004. Aquesta enquesta ens dona una visió més fidel de la situació del català a la Catalunya del Nord, ja

que les preguntes es van realitzar en aquesta llengua i no pas en francès. D'aquesta manera, els enquestadors van poder comprovar el nivell real de competència en català dels enquestats.

Els resultats de l'enquesta són semblants pel que fa a la capacitat de parlar en català (un 35 % dels enquestats sap parlar català), però, quant a la comprensió del català veiem una diferència força important entre aquests resultats i els de l'*Enquesta d'usos lingüístics a Catalunya Nord*: mentre que la primera enquesta indicava un 65,3 % d'habitants capaços d'entendre el català, l'enquesta de la qual Puig i Moreno es fa ressò dona un 53 % de gent capaç d'entendre el català.

Taula 1 – Resultats globals de les competències orals en català 2004 (Puig i Moreno, 2007, p. 75). Percentatges.

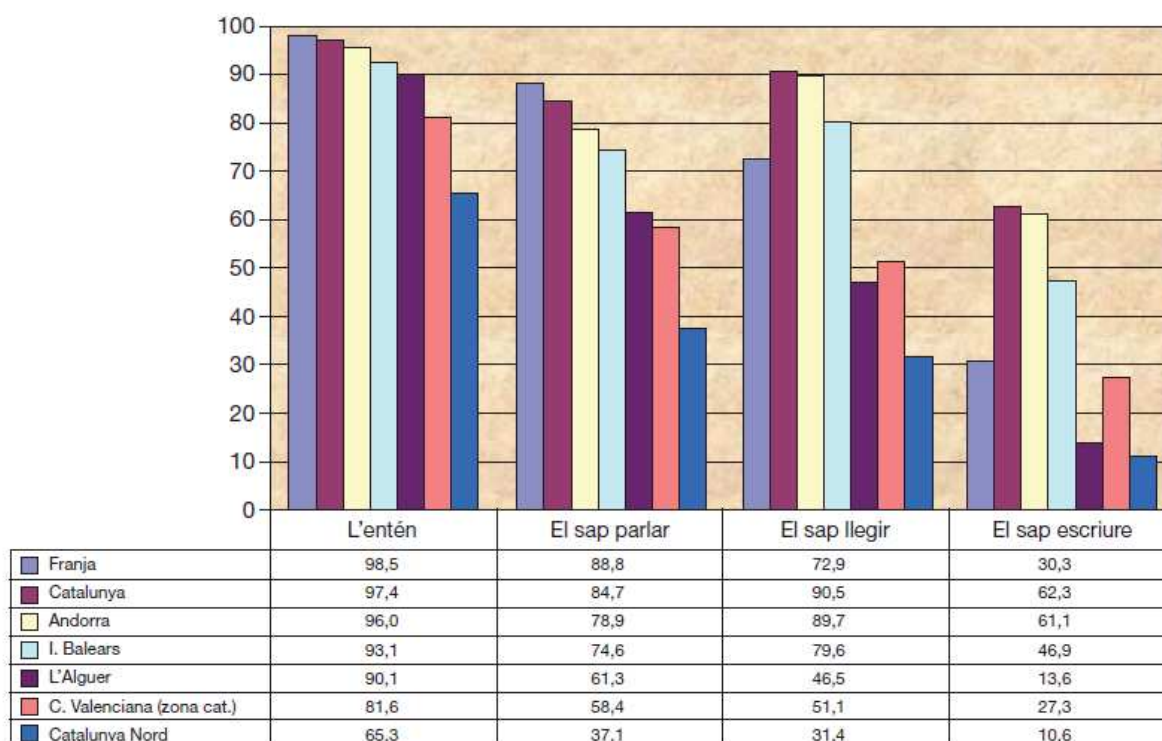
RESULTATS GLOBAIS DE LES COMPETÈNCIES ORALS EN CATALÀ (L'ENQUESTA "EOCC")	
A. Expressió oral	
Categoria 1: Parla normalment	18%
Categoria 2: Parla mitjanament	17%
TOTAL	35%
B. Comprensió oral	
Categoria 1 i 2: (totals expressió oral)	35%
Categoria 3: Comprèn bastant bé	18%
TOTAL	53%
C. Cap comprensió	
Categoria 4: Comprèn poc.	17%
Categoria 5: No comprèn i no parla	30%
TOTAL	47%
D. Cap expressió	
Categoria 4: Comprèn poc i no parla	17%
Categoria 5: No comprèn i no parla	30%
TOTAL	47%

A tall de comparació, a l'altra banda de l'Albera, a la Catalunya del Sud, hi trobem un 77,5 % de la població capaç de parlar català (Fundació Audiències de la Comunicació i Institut d'Estudis Catalans, 2011, p. 9). Un percentatge del mateix ordre es registra a Andorra, on el 78,9 % de la població del Principat sap parlar català (Generalitat de Catalunya i Govern d'Andorra, 2004, p. 16), i a les Illes Balears i Pitiüses, on el 74,6 % dels mallorquins, formenterers, eivissencs i menorquins són capaços de parlar català (Generalitat de Catalunya i Govern de les Illes Balears, 2004, p. 18). En canvi, a la zona costanera del País Valencià, de predomini lingüístic català, els

habitants capaços de parlar valencià —o sia, català— són el 58 % (Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2005, p. 7), i a l'Alguer, ciutat catalana de Sardenya, els algueresos que saben expressar-se en català són el 61,3 % (Generalitat de Catalunya, 2004c, p. 17). Finalment, és a la Franja d'Aragó on trobem el percentatge més alt de catalanoparlants: el 88,8 % de la població (Generalitat de Catalunya, 2004b, p. 17).

Totes aquestes dades posen en relleu la greu situació del català a la Catalunya del Nord, ja que és el territori de llengua catalana on el coneixement de l'idioma és el més feble.

Gràfic 2 – Habilitats en català basades en preguntes dicotòmiques en cadascun dels set territoris 2003-2004. (Querol, 2007, p. 26). Percentatges.



2.2. Ús, diglòssia i percepció actual del català

Les estadístiques que acabem de detallar no evidencien l'ús real del català, sols ens indiquen si la gent és capaç —o no— de parlar-lo. L'*Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord 2004*, que ja hem esmentat, ens permet de fer-nos una idea dels àmbits en què els nord-catalans empren el català¹:

1 Sumem les respostes «només català», «més català que francès», «igual català que francès» i «més francès que català».

- El 10,1 % dels enquestats declara fer servir el català amb els amics.
- El 8,9 % dels enquestats declara fer servir el català a casa.
- El 8,7 % dels enquestats declara fer servir el català amb els veïns.
- El 6,4 % dels enquestats declara fer servir el català als petits comerços.
- El 3,3 % dels enquestats declara fer servir el català amb els companys d'estudi.
- El 1,7 % dels enquestats declara fer servir el català en llurs apunts personals.
- El 1 % dels enquestats declara fer servir el català amb una persona desconeguda.
- El 0,5 % dels enquestats declara fer servir el català a les grans superfícies comercials.
- El 0,5 % dels enquestats declara fer servir el català amb el personal mèdic.
- El 0,2 % dels enquestats declara fer servir el català a les entitats financeres.

El català s'empraria, doncs, força més amb els amics, a casa, amb els veïns i als petits comerços que no pas amb companys d'estudi, en els escrits personals, amb els desconeguts, a les grans superfícies, al metge o al banc. Aquestes dades evidencien el fet que els catalanoparlants de la Catalunya del Nord gairebé no fan servir el català amb gent desconeguda i que el reserven més aviat per a converses amb gent que coneixen.

Tanmateix, on trobem un ús més alt del català és dins del nucli familiar, segons aquestes mateixes estadístiques² del 2004:

- El 17 % dels enquestats declara fer servir el català amb la mare.
- El 15,8 % dels enquestats declara fer servir el català amb els avis materns.
- El 15,4 % dels enquestats declara fer servir el català amb el pare.
- El 10,3 % declara fer servir el català amb els avis materns.
- El 9,3 % declara fer servir el català amb el fill més gran.

Sembla que a la Catalunya del Nord, el català, a més d'utilitzar-se preferentment amb persones conegudes, s'utilitzi més amb la família.

La distribució dels usos de la llengua catalana respecte de la llengua francesa, que hem descrit citant les estadístiques més recents, posa en evidència l'existència d'una diglòssia forta entre els catalanoparlants de la Catalunya del Nord.

² Tornem a sumar les respostes «només català», «més català que francès», «igual català que francès» i «més francès que català».

El *Diccionari de Sociolingüística* recull la definició del concepte de diglòssia, que per Calsamiglia inclou:

1 referència a unitats socials, 2 referència a la distribució d'ús social de dues llengües o varietats, 3 distribució desigual per àmbits, que implica un conflicte més o menys manifest, 4 prestigi d'una llengua o varietat sobre l'altra, relacionat amb les activitats públiques que es porten a terme amb l'una o l'altra i 5 funcions diferenciades de l'ús de dues llengües o varietats. (citat per Ruiz i San Pascual, Sanz i Ribelles, i Solé i Carmardons, 2001, p.89).

Tot i la situació diglòssica que pateix la llengua catalana a les comarques del Rosselló, del Conflent, del Vallespir, del Capcir i de l'Alta Cerdanya, les estadístiques també es fan ressò d'una voluntat de conservar i de promoure la llengua catalana.

Així, Puig i Moreno cita el 63,90 % dels enquestats de l'*Enquesta d'usos lingüístics* que opinen que la utilització del català a la Catalunya del Nord hauria d'augmentar. No obstant això, precisa que la voluntat d'una augmentació de l'ús del català no es tradueix forçosament en els actes:

[...] es tracta únicament d'un desig que, com hem vist més amunt amb la qüestió de la «no transmissió» de la llengua als fills, no és sempre acompanyat —per part dels mateixos enquestats— d'una actitud realment conseqüent amb l'expressió del desig. (2007, p. 60-61).

De la mateixa manera, segons el mateix article de Puig i Moreno, el 57,90 % de la població desitja parlar català, i el 45,30 % desitja aprendre el català. Pel que fa a l'ensenyament del català a l'escola, en el mateix text subratlla el contrast entre l'oferta i la demanda: «dos percentatges que contrasten amb la lamentable situació del seu ensenyament escolar actual» (2007, p. 64). El 62,90 % de la població vol que els seus fills aprenguin el català, mentre que el 33,20 % no ho vol.

El català coneix una situació d'ús diglòssic fort a la Catalunya del Nord, emprat pels catalanoparlants amb la família, els amics o els veïns, però aquesta diglòssia no ha fet desaparèixer del tot la llengua catalana: segons les estadístiques que hem citat, la majoria de la població hi és favorable, i entre aquesta població favorable al català, molts no el saben parlar.

A la Catalunya del Nord, paradoxalment, mentre que el català hi té un ús molt baix en comparació dels altres territoris, sembla que el seu prestigi s'estigui recuperant.

2.3. El procés de substitució lingüística

La situació actual de la llengua catalana a la Catalunya del Nord és el resultat d'un procés històric llarg de substitució lingüística del català pel francès. Avui dia el francès ha substituït el català com a primera llengua —i llengua d'ús habitual— de la gran majoria dels catalans del nord, però no s'ha arribat a l'extrem de la substitució, que és la desaparició total de la llengua pròpia.³

El *Diccionari de sociolingüística* defineix la substitució lingüística amb aquestes paraules:

Fenomen que ocorre quan una llengua o varietat lingüística dominant guanya extensió d'ús en perjudici d'una altra —regressiva— que en perd. El desús de la llengua regressiva pot portar-la a la seva extinció total.» En aquesta definició hi trobem també la noció d'«agent» de la substitució: «agents inicials» i «agents dinamitzadors del procés. (Ruiz i San Pascual, Sanz i Ribelles, i Solé i Carmardons, 2001, p. 262).

Baylac-Ferrer, en la seva tesi (2009, p. 266-269), identifica tres etapes d'aquesta substitució:

- Una primera etapa amb dues fites importants per a la llengua catalana: l'edicta reial del 2 d'abril de 1700 i la Revolució Francesa. L'edicta reial del 2 d'abril de 1700 prohibí l'ús oficial del català a les comarques nord-catalanes: «d'orénavant et à commencer du premier mai prochain, toutes les procédures qui se feront dans les sièges et juridictions des dits païs de Roussillon, Conflans et Cerdagne [...] seront mis et couchés en langue françoise à peine de nullité.» Durant el període de la Revolució Francesa, va néixer la idea d'una nació francesa una i indivisible, i el *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* del bisbe Grégoire n'és un testimoni.
- Una segona etapa en què es generalitzà l'ensenyament de la llengua francesa, arran de les lleis Ferry (1881-1882) que instauraren una escola laica, gratuïta i obligatòria al territori de la República Francesa: «A partir de finals del segle XIX, l'escola republicana inculca sistemàticament i de manera generalitzada, ultra els principis nacionals i republicans indispensables a l'existència de França, una llengua única que és el francès i que en aquell temps la meitat dels súbdits no sabia.»
- Una tercera i darrera etapa, que Baylac-Ferrer situa a la segona part del segle XX, durant la qual els nord-catalans van optar per canviar de llengua, deixant de banda cada vegada més el català: «Els catalans del nord trien entre una llengua convertida per l'escola en “llengua de la vergonya”, en llast i handicap socioeconòmic —el català— i una llengua prestigiosa, oficial i útil per a l'ascensió social i la carrera —el francès.»

3 Encara hi ha parlants i interès per aprendre'l, vegeu parts 2.1 i 2.2.

La primera etapa descrita per Baylac-Ferrer correspon als agents inicials de la substitució, que en el cas nord-català són de tipus polític. La segona etapa correspon a l'etapa de bilingüització a través de l'escola, la qual és un agent dinamitzador del procés de substitució lingüística. Finalment, la tercera etapa és el canvi de llengua materna i l'ús preferent pels individus bilingües de la llengua que anteriorment era estrangera a la població local.

Pel que fa a la segona etapa, Serra i Serra, havent recollit testimoniatges, explica amb més detalls el paper de l'escola en el procés de substitució, mitjançant els càstigs contra els alumnes que s'atrevien a parlar català a l'aula:

No era rar [...] que un mainatge «gosés» parlar català a l'escola. Els seus companys fins i tot eren incitats a denunciar l'agosarat per escapar ells mateixos al càstig. A Catalunya Nord, una pedra (o un objecte infamant penjat al coll del culpable), anava així de l'un a l'altre. Al final de la jornada l'alumne que tenia la pedra, era castigat. S'ha de saber que aquesta pràctica ha estat present a les escoles fins passada la segona guerra mundial. A més a més, el que tornava a casa amb l'objecte, sovint, es feia renyar pels pares, en català, per haver parlat en català a l'escola! (2011).

I quant al tercer pas, el trencament de la transmissió familiar, que Baylac-Ferrer situa a la segona meitat del segle xx, Puig i Moreno el situa a la data del 1945, any del final de la Segona Guerra Mundial:

Actualment, després d'aquests 75 anys i escaig, la situació lingüística és totalment diferent, atès que els infants nord-catalans han passat de llengua materna catalana a llengua materna francesa. Es un canvi total de llengua, un *Total Shift*, com diuen els especialistes anglosaxons, que s'ha operat globalment sobre dues o tres generacions. El resultat és que la llengua catalana s'ha convertit de llengua primera o materna (fins 1920-45) a llengua segona (a partir de 1945-60). (2007, p. 21-22).

Bonet i Sanchiz fan la mateixa constatació pel que fa al trencament de la transmissió del català en la família i a l'estat actual de la llengua:

Pourtant, dans les Pyrénées-Orientales, le catalan n'est plus, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la langue maternelle des enfants. Mais il est encore, pour beaucoup de familles d'origine rurale, la langue des arrière-grands-parents qui en font un usage diglossique alors qu'il est devenu, en particulier depuis les Jeux Olympiques de Barcelone en 1992, la langue du dynamisme économique outre-Pyrénées. (2009, p. 58).

La substitució lingüística gairebé completa del català pel francès com a primera llengua dels catalans del nord no ha suposat una desaparició total de la llengua catalana, però sí que ha implicat un retrocés molt important del coneixement i un comportament diglòssic dels seus parlants. Ara bé, sembla mantenir-se un interès pel català entre la societat nord-catalana. Per tant podem concloure afirmant que la substitució lingüística no s'ha acabat del tot: no es tracta, en el cas de la Catalunya del Nord, d'una substitució total.

2.4. La situació legal del català

Com s'ha exposat en l'apartat precedent, pocs anys després de l'annexió a França de les comarques catalanes del nord, es prengueren mesures perquè el francès fos la llengua de l'administració (edicte reial del 1700) i, més endavant, la Revolució Francesa afirmà els principis d'unitat i d'indivisibilitat de la nova república amb el francès com a llengua unificadora.

Aquestes són les bases en les quals es fonamenta la situació legal actual del català a la Catalunya del Nord, i és per això que Baylac-Ferrer afirma:

El 2009, l'Estat francès té bàsicament els mateixos fonaments jurídics en matèria de llengua oficial i els mateixos principis de política lingüística que els que han prevalgut durant els tres segles anteriors. (Baylac-Ferrer, 2009, p. 150).

Pel que fa als tractats internacionals, la República Francesa va ratificar l'any 1990 la Convenció Internacional sobre els Drets de l'Infant. El Govern francès acceptà tots els articles de la Convenció excepte l'article 30, en què els estats signataris es comprometen a no negar el dret dels infants a fer servir llur pròpia llengua:

Article 30

Als Estats on hi hagi minories ètniques, religioses o lingüístiques, o persones d'origen indígena, a l'infant que pertanyi a una minoria o que sigui indígena no se li pot negar mai, en comunitat amb els altres membres del seu grup, el dret a gaudir de la seva pròpia cultura, a professar i practicar la seva pròpia religió i a utilitzar la seva llengua pròpia. (Organització de les Nacions Unides, 1989).

Sempre en l'àmbit internacional, França és un dels únics estats europeus que encara no ha ratificat la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries, tot i que la va signar l'any 1999, perquè el Consell d'Estat i el Consell Constitucional la declararen incompatible amb la Constitució de la Cinquena República.

Quant a la legalitat pròpiament francesa, la Constitució reconeix el francès com a llengua de la República en el seu article 2: «La langue de la République est le français» i des del 23 de juliol de 2008, les llengües dites regionals hi són presents, en l'article 75-1, al final de l'apartat que tracta de les col·lectivitats territorials: «Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.»

Encara que aquests textos no tenen cap valor legal, cal esmentar també l'aprovació de cartes a favor del català pel Consell General dels Pirineus Orientals i per l'Ajuntament de Perpinyà.

- La Carta Departamental per la Llengua Catalana, que va votar l'assemblea departamental el 10 de desembre de 2007, constitueix un primer reconeixement del català com a llengua

pròpia del territori: «El Consell General dels Pirineus Orientals reconeix oficialment, al costat de la llengua francesa, el català com a llengua del departament.» La resta del text són accions que el Consell General es compromet a dur a terme.

- La Carta Municipal per la Llengua Catalana, aprovada el 10 de juny de 2010 per l'Ajuntament de Perpinyà, reconeix el català de manera semblant en l'article 1: «El Consell Municipal de Perpinyà reconeix oficialment, a costat de la llengua francesa, el català com a llengua històrica de la Vila.» De la mateixa forma, la resta del text són compromisos de l'Ajuntament a favor del català i de la seva difusió.

Pel que fa a la legislació que regula l'ensenyament del català i de les altres llengües dites regionals, va caldre esperar fins el 1951 i la llei Deixonne perquè aquest ensenyament es prengués en compte. A més a més, a l'inici aquesta llei només concernia quatre llengües: el bretó, el basc, el català i l'occità. Vistes com massa properes a l'alemany i a l'italià, l'alsacià i el cors quedaren fora d'aquest marc. L'objectiu que es marcà en el primer article d'aquesta llei era «de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage» però el recurs a aquestes llengües a l'escola primària es justificava únicament per a l'estudi de la llengua francesa i no era obligatori. Igualment, no es va preveure res per a la formació dels mestres (Jung, i Urvoas, 2012, p. 33-35). És només l'any 1969, és a dir 18 anys més tard, que un decret d'aplicació es publicà sota el títol «Enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premier et second degrés».

El text actual que regeix l'ensenyament bilingüe francès-llengua regional és la disposició del 12 de maig de 2003, redactada per Jean-Paul de Gaudemar, que completa la circular del 13 de setembre del 2001 del mateix Gaudemar, també en vigor. L'ensenyament bilingüe francès-llengua regional s'ha de fer per meitat en francès i per meitat en llengua regional, i cap disciplina no s'ha d'impartir en una sola llengua (Ministère de l'Éducation nationale, 2003).

Finalment, el Ministeri d'Educació Nacional⁴ va publicar els programes de l'ensenyament extensiu de les llengües regionals a l'escola primària, amb un annex dedicat a la progressió en llengua catalana, en el *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* fora de sèrie del 27 de setembre de 2007. Pel que fa a la progressió en la segona llengua en el marc de l'ensenyament bilingüe, encara no s'ha editat cap programa oficial, malgrat el nivell superior que han d'assolir els alumnes.⁵

4 Es tracta del Ministeri d'Educació francès, que en francès es diu *ministère de l'Éducation nationale* i que traduïm en català per «Ministeri d'Educació Nacional».

5 Els alumnes de les línies bilingües han d'assolir el nivell A2 en la llengua dita regional. Els de la via general que

Malgrat una legislació no gaire favorable a les llengües regionals, el marc legal francès actual permet l'ensenyament del català a la Catalunya del Nord. Un dels principals reptes de l'ensenyament del català és invertir la tendència a la pèrdua de locutors que hem posat en evidència, però aquest no és el seu únic objectiu.

l'estudien com a assignatura —ensenyament dit «extensiu»— només han d'assolir el nivell A1.

3. La llengua i la cultura catalanes a l'escola primària

Existeixen tres modalitats d'ensenyament del català o en català en les escoles primàries de la Catalunya del Nord: l'ensenyament en francès amb una classe de català, l'ensenyament bilingüe immersiu en català i l'ensenyament bilingüe a paritat horària.

En el nostre estudi ens centrarem en les classes bilingües a paritat horària, i en llurs objectius lingüístics i culturals. Però, així i tot, a continuació esmentarem succintament les dades que concerneixen l'ensenyament del català com a disciplina —ensenyament extensiu— i l'ensenyament bilingüe immersiu a l'escola primària.

3.1. Els ensenyaments extensiu i immersiu

L'ensenyament del català com a disciplina en les classes de la via general és la més estesa d'aquestes tres modalitats. Durant l'any escolar 2008-2009, l'ensenyament extensiu del català concernia 8.193 alumnes de les escoles primàries, és a dir un 19,6 % de l'alumnat. La major part d'aquest ensenyament és impartit per professors de català empleats per l'Associació per l'Ensenyament del Català (APLEC): representen el 69,5 % de l'ensenyament de català a la Catalunya del Nord (Baylac-Ferrer, 2009, p. 442-444).

Taula 2 – L'ensenyament extensiu del català el 2008-2009 (Baylac-Ferrer, 2009, p. 442-444).

L'ensenyament extensiu del català en 2008-2009

2008-2009	Públic		Priv.		TOTAL	
Mat.-Prim.	8.027	21,1%	166	4,5%	8.193	19,6%
<i>Col.</i>	1.564	9,2%	172	5,06%	1.736	8,5%
<i>Liceu / Lycée</i>	382	3,5%	118	4,5%	500	3,7%
Total secnd.	1.946	6,8%	290	4,8%	2.236	6,2%
TOTAL	9.973	14,98%	456	4,7%	10.429	13,5%

Font : Conseil académique de les llengües regionals i Rectorat de Montpellier.¹

L'ensenyament bilingüe immersiu en català a la Catalunya del Nord és constituït pel grup d'escoles privades La Bressola i per l'escola pública Arrels de Perpinyà. La primera Bressola es creà l'any 1976 a Perpinyà en un garatge i només acollia set alumnes. El 1977 s'obria una segona escola a Nils. La institució va anar creixent fins a atènyer, al curs 2011-2012, un total de vuit escoles (sis al Rosselló, una al Conflent i una a l'Alta Cerdanya) i 665 alumnes. Pel que fa a

l'escola Arrels, aquest establiment va néixer d'una escissió al si de La Bressola l'any 1981, perquè existia un debat entre els partidaris de desenvolupar més escoles maternals⁶ i els partidaris d'una continuïtat amb l'obertura d'escoles elementals immersives. Per això, el 1981 es constituí l'associació Arrels que creà progressivament una escola primària en català (Berjoan, 2011). Durant el curs 2010-2011, 204 alumnes anaven a l'escola Arrels (Inspection d'académie des Pyrénées-Orientales, 2011).

El 2011, Berjoan resumia la situació de La Bressola amb aquestes paraules:

Au début du xxi^e siècle ses dirigeants n'en sont plus à se demander comment survivre, mais plutôt comment répondre à une demande croissante en se plaignant de ne pas recevoir des pouvoirs publics les moyens nécessaires à cette expansion. (p. 263).

Tanmateix, convé matisar aquests propòsits ja que arran de la retallada de subvencions de la Generalitat de Catalunya la Bressola de Càldegues (Alta Cerdanya) va haver de tancar el 2012.

3.2. L'ensenyament bilingüe a paritat horària

L'ensenyament bilingüe a paritat horària, pel qual ens interessem particularment, es desenvolupa en l'àmbit de l'escola pública.⁷ Els mestres han de fer classe la meitat de l'horari en francès i l'altra meitat en català. La llengua catalana és vehicular de l'ensenyança, tal com ho és la llengua francesa. Aquesta modalitat existeix també per a les altres llengües dites regionals de França, no és exclusiu al català a la Catalunya del Nord.

3.2.1. La situació actual a la Catalunya del Nord

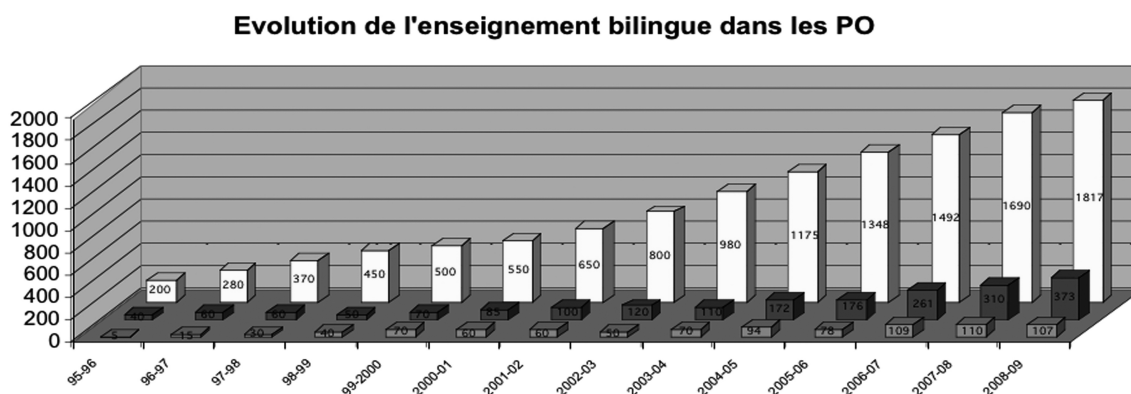
L'ensenyament bilingüe públic primari a paritat horària s'inicià l'any 1993 a l'escola Joan Amade de Perpinyà, després que s'obris la primera secció bilingüe al col·legi⁸ perpinyanès de la Garrigola l'any anterior. A partir d'aleshores s'han obert seccions bilingües a diverses escoles i l'efectiu de l'alumnat ha crescut any rere any fins als nostres dies: mentre que el 1995-1996 l'ensenyament bilingüe primari concernia 200 alumnes, aquest mateix nombre arriba als 1.817 durant el curs 2008-2009 (Bonet, i Sanchiz, 2009, p. 60). El 2010-2011, 1.974 alumnes de primària formaven part d'una classe bilingüe (Inspection d'académie des Pyrénées-Orientales, 2011).

6 En el sistema educatiu espanyol: educació infantil.

7 En el cas nord-català. A Bretanya per exemple, existeixen escoles bilingües a paritat horària privades catòliques.

8 El col·legi, en el sistema educatiu francès, segueix l'escola primària i precedeix el liceu. És el primer cicle de l'ensenyament secundari. El col·legi comprèn quatre cursos: 6a (11-12 anys), 5a (12-13 anys), 4a (13-14 anys) i 3a (14-15 anys). Correspon més o menys a l'ESO espanyola.

Gràfic 3 – Evolució de l'ensenyament bilingüe als Pirineus Orientals (Bonet, i Sanchiz, 2009, p. 60).
En blanc: efectius a les escoles primàries. En negre: efectius als col·legis. En gris: efectius als liceus.



Aquests 1.974 alumnes es repartien en un total de 81 classes bilingües, que formen part de 34 escoles. A l'excepció de l'escola Arrels —que considerem aquí com a escola bilingüe—, a totes les escoles on s'ha creat una línia bilingüe s'ha conservat una línia general en què l'única llengua de l'ensenyament és el francès.⁹

Pel que fa a la repartició geogràfica, aquestes classes es troben majoritàriament a la plana del Rosselló —és en aquesta comarca que resideix la majoria de la població—, però també n'hi ha a les altres comarques del territori, a excepció del Capcir.

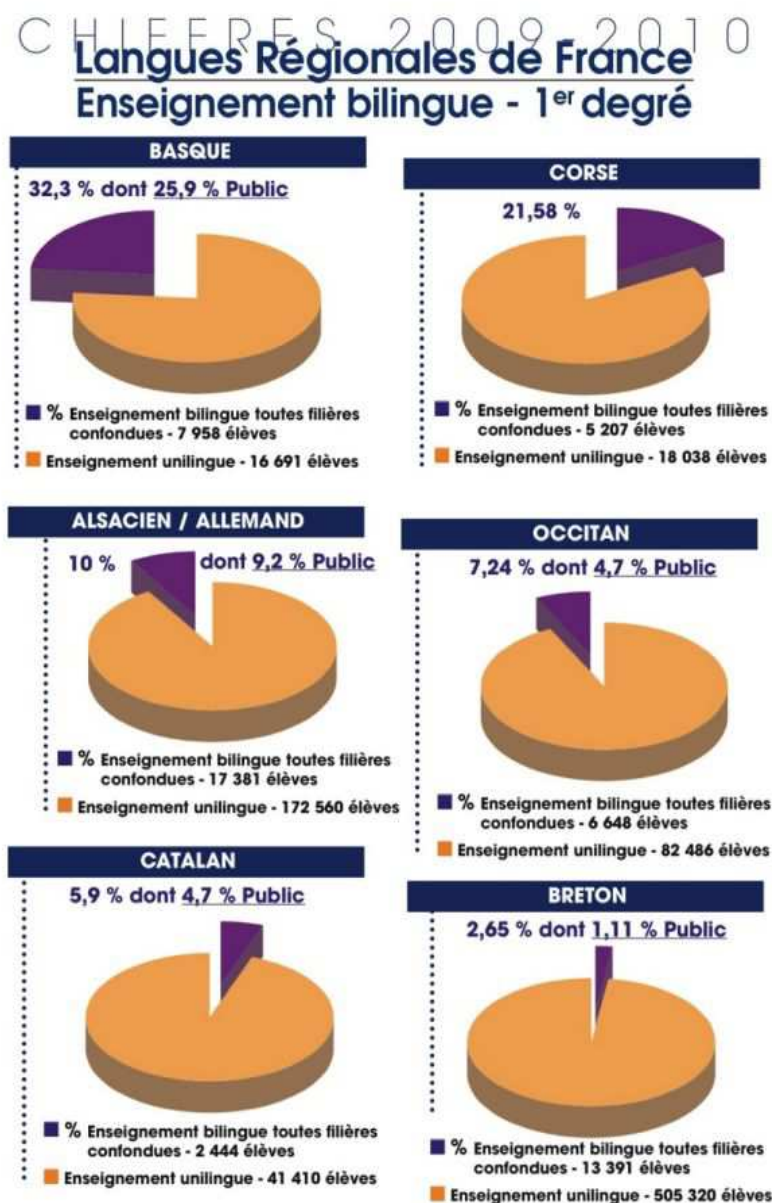
Taula 3 – Repartició de les classes bilingües a paritat horària per comarca i per municipi el 2010-2011 (Inspection d'académie des Pyrénées-Orientales, 2011).

Comarca	Municipi	Nombre de classes bilingües
Alta Cerdanya	Angostrina i Vilanova de les E.	1 classe
	Font-romeu, Odelló i Vià	4 classes
Capcir		0 classe
Conflent	Prada	3 classes
Rosselló	Argelers	5 classes
	Cabestany	8 classes
	Elna	7 classes
	Illa	7 classes
	Perpinyà	25 classes
	Ribesaltes	3 classes
	El Soler	3 classes
	Tuïr	3 classes
Vallespir	Ceret	11 classes
	El Pertús	1 classe

9 Tret de l'horari dedicat a l'ensenyament de llengua viva estrangera o regional.

Per tal de fer-nos una idea del que representa l'ensenyament bilingüe respecte a l'ensenyament general, tenim a la nostra disposició les estadístiques de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP) per a l'any 2009-2010.¹⁰ D'una banda, aquest gràfic ens mostra que l'ensenyament bilingüe primari nord-català concerneix el 5,9 % de l'alumnat, dels quals el 4,7 % són alumnes de les classes bilingües públiques. D'altra banda, el mateix gràfic evidencia el retard que pateix l'ensenyament bilingüe a la Catalunya del Nord en comparació de les altres regions de França: en percentatges, trobem més ensenyament bilingüe al País Basc del Nord, a l'illa de Còrsega, a Alsàcia i a Occitània que al departament dels Pirineus Orientals.

Gràfic 4 – L'ensenyament bilingüe primari de les diferents llengües de França – 2009-2010 (FLAREP, 2011).



¹⁰ La FLAREP afegeix als efectius de les classes bilingües a paritat horària els efectius de les classes immersives.

Davant d'aquesta situació de retard, es planteja el problema de l'evolució de l'ensenyament bilingüe francès-català a la Catalunya del Nord. Per aquesta raó, Joan Jaume Prost, president de l'Associació de Pares d'Alumnes-Escola pública¹¹, escrivia el 8 de novembre de 2011 un article titulat «Catalunya Nord en retard per l'ensenyament públic bilingüe» en el diari *El Punt Avui*.

En aquest article, després d'haver participar al 25è col·loqui de la FLAREP, Prost denuncia «una paradoxa lamentable». Efectivament, segons ell, mentre que a les altres àrees lingüístiques de França les línies bilingües impliquen un cost major, a la Catalunya del Nord es transformen les classes monolingües en classes bilingües, la qual cosa no implica cap despesa addicional per a l'administració. I malgrat que el dispositiu català ofereix «la millor situació sobretot en període de vaques magres», s'obren més seccions bilingües a les altres zones lingüístiques franceses que a la Catalunya del Nord. De fet, segons Prost, el 2011 feia quatre anys que no s'havia obert cap línia bilingüe al departament: «Apa/Escola pública va denunciar [al col·loqui] el bloqueig que pateix Catalunya Nord : no s'ha creat ni una filera bilingüe des de fa 4 anys. Quan en els altres departaments cada any una o més fileres són obertes.»

L'ensenyament bilingüe a la Catalunya del Nord s'ha desenvolupat molt des de la primera obertura de classe l'any 1993 i avui dia concerneix uns 2.000 alumnes. Tanmateix, la situació nord-catalana no és ideal, i encara menys quan es compara amb la dels altres territoris. La manca d'obertura de noves línies bilingües els darrers anys és molt preocupant i si no se n'arriba a obrir d'altres, això podria constituir un fre a la formació de nous locutors de català al departament.

3.2.2. Els objectius lingüístics de l'ensenyament bilingüe

L'ensenyament bilingüe a paritat horària, a diferència de l'ensenyament del català com a disciplina, té uns objectius més ambiciosos pel que fa a la competència en les dues llengües. És per aquesta raó que conclouem l'apartat precedent qualificant la no obertura de línies bilingües des de fa quatre anys de «fre per a la formació de nous locutors», ja que un dels objectius de l'ensenyament bilingüe a paritat horària —i, és clar, de l'ensenyament immersiu— és la formació de locutors de català.

11 APA-Escola Pública és una associació de pares d'alumnes que milita a favor del desenvolupament de l'ensenyament bilingüe a les escoles nord-catalanes.

El Ministeri d'Educació Nacional defineix les modalitats de l'ensenyament bilingüe en la circular del setembre de 2001 i en la disposició del juny de 2003, publicades al Butlletí Oficial de l'Educació Nacional. Aquest ensenyament es caracteritza per una exposició important a la llengua 2¹², ja que teòricament la meitat de les classes s'han de fer en llengua regional:

L'enseignement bilingue à parité horaire est dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français. Cependant, aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. (Ministère de l'Éducation nationale, 2003).

Els seus objectius lingüístics són desenvolupats en la disposició ministerial del 13 de setembre de 2003. Aquest document fixa uns objectius molt ambiciosos pel que fa a l'ensenyament primari: a la fi de la maternal, l'alumne hauria de saber expressar-se oralment en llengua regional d'acord amb els seus interessos i experiències, i a la fi de l'escola elemental les habilitats lingüístiques en llengua regional haurien de ser del mateix ordre que en llengua francesa:

À l'issue de l'école maternelle, il est souhaitable que les enfants sachent s'exprimer, à l'oral, dans la langue régionale, de façon compatible avec les intérêts et l'expérience d'enfants de leur âge. À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. Elles seront mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes officiels. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001).

Després de la definició d'aquests objectius generals respecte al domini de la llengua 2, la circular del 2001 desenvolupa tres camps de competències que s'han de perfeccionar al llarg de tota l'escolaritat i en totes dues llengües: les competències comunicatives, les competències lingüístiques o del llenguatge i les competències metalingüístiques.

Pel que fa a les competències comunicatives, l'ensenyant ha d'aportar el material lingüístic adient segons cada context. Ja a la fi de l'escola maternal, es marca l'objectiu de formar alumnes que comencin a ésser locutors de la llengua 2: «À l'issue de l'école maternelle, les enfants devront être capables de tenir le rôle d'interlocuteur dans différents types de conversation en langue régionale». Al llarg de l'escola primària, pot existir una alternança de codi¹³ o una barreja que el Ministeri defineix com un «indice d'une bilingualité en construction». Als cicles 2 i 3 el mestre ha d'establir les fronteres entre les dues llengües: «l'enseignant sera attentif à compléter la démarche d'imprégnation par une démarche structurée et contrastée d'apprentissage de la langue prenant appui sur l'inventaire des difficultés.»

12 Entenem per «llengua 2» la primera llengua apresada a l'escola, en el cas de la majoria d'alumnes de les classes bilingües de la Catalunya del Nord, es tracta de la llengua catalana.

13 Causa (2007) defineix l'alternança de codi així: «L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du *parler bilingue*.» La macroalternança designa l'alternança de llengües prevista pel mestre al llarg de la seqüència, la mesoalternança de llengües es programa al si de la sessió. En canvi, la microalternança de llengües no és prevista i intervé en el transcurs de la sessió.

Pel que concerneix les competències lingüístiques i «llengüatgístiques» (*langagières*), la circular del 2001 insisteix en la cultura de l'escrit, la descoberta de diversos tipus de textos, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i llur domini. Aquest text demana als professors que ensenyin paral·lelament la lectura en les dues llengües: «le savoir-lire se développe de manière parallèle dans les deux langues.» Igualment cal que la biblioteca de l'escola disposi de recursos en la llengua dita regional. Quant al domini de l'escrit, la circular aconsella la producció d'una gran varietat d'escrits i una progressió paral·lela en el domini de l'ortografia: «La maîtrise de l'orthographe [en la llengua dita regional] se fera selon une progression identique à celle qui prévaut en français et selon des approches méthodologiques semblables.»

En el camp de les competències metalingüístiques, el Ministeri recomana d'insistir en les observacions que es poden fer a classe, les comparacions serveixen per a l'adquisició dels codis escrits i orals. Finalment, al cicle 3, les competències s'han de construir de forma paral·lela en les dues llengües: «ces compétences se construisent en parallèle en français et dans la langue régionale. Les relations entre langues sont utilisées pour structurer et renforcer les acquisitions.»

Per tant, l'ensenyament bilingüe a paritat horària persegueix uns objectius lingüístics força ambiciosos: formar locutors de llengua regional —en el nostre cas, formar catalanoparlants—, però també aprofitar l'ús d'aquestes dues llengües en l'ensenyança com a mitjà per reforçar i desenvolupar les competències lingüístiques, tant en francès —llengua 1— com en la llengua dita regional —llengua 2. Uns objectius molt necessaris, en vista de la situació sociolingüística que hem descrit en la part 2 d'aquest treball.

3.2.3. Els objectius culturals de l'ensenyament bilingüe

Més enllà dels objectius lingüístics que acabem de detallar, el mestre bilingüe no ha de deixar de banda els objectius culturals de l'ensenyament bilingüe, que ha d'obrir els alumnes al coneixement de dues cultures i despertar llur interès respecte a la diversitat cultural.

Els programes d'ensenyament de les llengües regionals a l'escola del 27 de setembre de 2007, que concerneixen el basc, el bretó, el català, el cors i l'occità, són eines que han de fer servir els mestres bilingües de la Catalunya del Nord.

A més de fixar objectius pel que fa a les habilitats lingüístiques, aquests programes evocuen, en la introducció comuna, la descoberta de la cultura associada a la llengua regional estudiada:

L'élève découvre et acquiert les éléments de base des thèmes culturels et des champs lexicaux proposés au niveau A1 : [...] l'environnement géographique et culturel. (Ministère de l'Éducation nationale, 2007).

La descoberta de la cultura regional, en el nostre cas catalana, s'ha de fer, segons la mateixa introducció als programes, en el marc de la classe i de l'escola, però també obrint-se a l'entorn i al patrimoni del territori on els alumnes viuen:

Il les découvre [els elements de base dels temes culturals i camps lexicals del nivell A1] en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de la classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt des élèves, les divers événements qui rythment l'année scolaire et une ouverture sur l'environnement. Il repère alors des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébration de fêtes...) ou de la communication non verbale. (Ministère de l'Éducation nationale, 2007).

Més endavant, el text oficial justifica l'obertura al patrimoni local pel caire autèntic de la cultura que vehicula:

Le caractère authentique des acquisitions culturelles visées est assuré par l'observation du patrimoine de proximité ou du patrimoine plus lointain, grâce à l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication. (Ministère de l'Éducation nationale, 2007).

Tal com s'afirma en un altre extracte del mateix text, amb l'estudi d'una llengua regional —i és encara més verídica en el cas de l'ensenyament bilingüe—, «l'élève va enrichir ses connaissances culturelles» i a la vegada «développer son bagage lexical».

És perquè la història de la Catalunya del Nord és una part important de la cultura catalana, i perquè, com enuncien els textos oficials, en una classe on s'ensenyava una llengua dita regional no s'ha d'ensenyar únicament la llengua sinó també la cultura, que justifiquem la pertinència del nostre treball.

Les classes bilingües no només han de transmetre la llengua catalana i formar nous locutors, sinó que també han de transmetre la cultura del territori, i doncs, entre altres coses, la història catalana. Això s'ha de fer sense perdre de vista el deure de tot mestre, funcionari de la República, de respectar i d'aplicar els programes oficials del Ministeri d'Educació Nacional.

4. La possibilitat legal de l'ensenyament d'elements d'història local

Hem vist que l'ensenyament bilingüe a paritat horària no ha de tenir objectius només lingüístics, sinó també objectius culturals. I entre els diversos aspectes de la cultura, hi ha la història.

Així doncs, en el cas de la Catalunya del Nord, els mestres bilingües haurien de transmetre als alumnes de les seccions bilingües francès-català no únicament el domini de la llengua catalana sinó igualment la cultura catalana i la història pròpia d'aquest territori. Precisem que aquests objectius tan lingüístics com culturals de l'ensenyament bilingüe no s'han d'assolir en detriment de l'aprenentatge de la llengua, de la cultura i de la història franceses, sinó que n'han de ser un complement.

Però, els programes oficials de l'escola primària deixen un espai per incloure elements d'història local en les lliçons d'història?

4.1. Els programes de l'escola primària del 2008

Els *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, publicats en el número 3 del *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, datat del 19 de juny de 2008, constitueixen el programes escolars actualment vigents. És en aquest document que els ensenyants bilingües —o no— s'han de basar a l'hora d'elaborar llurs classes.

L'escola primària francesa està constituïda per tres cicles: el cicle 1 que correspon a l'escola maternal (petita secció, mitjana secció i gran secció), el cicle 2, anomenat «cycle des apprentissages fondamentaux», reagrupa les classes de CP i CE1¹⁴ i el cicle 3, anomenat «cycle des approfondissements», que està format pels cursos de CE2, CM1 i CM2¹⁵.

En aquests tres cicles, la història només és present com a tal en els programes d'ensenyament del cicle 3. Al cicle 2 s'introdueixen la història i la geografia dintre de la disciplina «Découverte du monde», en la part titulada «Se repérer dans l'espace et dans le temps» (annex 1).

14 CP: curs preparatori. CE1: curs elemental 1. En el sistema espanyol respectivament 1r i 2n de primària.

15 CE2: curs elemental 2. CM1: curs mitjà 1. CM2: curs mitjà 2. En el sistema espanyol, respectivament 3r, 4t i 5è de primària. La classe de 6è té lloc al col·legi (educació secundària).

La història al cicle 2 no apareix com a disciplina pròpia però el programa del 2008 demana als mestres d'introduir algunes fites històriques, algunes dates i personatges de la història de França i despertar la consciència de l'evolució dels estils de vida:

Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les semaines, les mois, les saisons. Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge. Ils découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France ; ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie. (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

En canvi, al cicle 3 la història és present en els programes en tant que disciplina, amb la geografia. Després d'una introducció de 12 línies, el programa d'història del cicle 3 es presenta sota la forma d'un llistat de temes per estudiar, reagrupats per període i classificats per ordre cronològic. Per a cada període, el programa estableix una sèrie de personatges o dates de referència que els alumnes han de conèixer (annex 2).

Els grans períodes que s'han d'estudiar a classe són, per ordre cronològic: la prehistòria, l'antiguitat, l'edat mitjana, l'època moderna, la Revolució Francesa i el segle XIX, el segle XX i la nostra època.

A continuació citem un exemple de període del programa d'història al cicle 3 tal com és redactat en els programes actuals. Els períodes són en lletra negreta vermella, els temes en lletra d'impremta blava i els personatges i dates de referència en lletra cursiva blava.

Les Temps modernes

Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, le traite des Noirs et l'esclavage.

La Renaissance : les arts, quelques découvertes scientifiques, catholiques et protestants.

Louis XIV un monarque absolu.

Les Lumières.

Gutenberg ; 1492 : Christophe Colomb en Amérique ; François Ier ; Copernic ; Galilée ; Henri IV et l'édit de Nantes ; Richelieu ; Louis XIV, Voltaire, Rousseau. (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Pel que fa a la introducció d'aquest llistat, s'hi especifica que els esdeveniments s'han d'estudiar per ordre cronològic, mitjançant el relat o fent servir documents patrimonials. La introducció indica també que no es tracta pas d'estudiar detalladament cada tema sinó d'assegurar el coneixement de personatges o esdeveniments representatius de cada període, qualificats de «Jalons de l'histoire nationale» que cal d'estudiar perquè «ils forment la base d'une culture commune».

Tot i això, el programa deixa la possibilitat als mestres de completar la llista de personatges i dates de referència si en poden justificar l'interès pedagògic:

Les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italique constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Finalment, el programa del 2008 introdueix l'estudi de la història de les arts a l'escola primària: «Ces repères s'articuleront avec ceux de l'histoire des arts.»

Per tant, el currículum actual de l'escola primària, publicat el 2008, deixa la possibilitat als mestres d'integrar elements d'història local dins del programa que han d'ensenyar, aprofitant la llibertat d'ampliar la llista de referències sempre que es justifiqui des del punt de vista pedagògic. La justificació pedagògica és l'objecte de la part 6 d'aquesta treball. En canvi, els programes del 2008 no permeten l'estudi de la història local per si mateixa perquè un dels objectius definits per a les classes d'història és la difusió d'una cultura comuna a tot el territori francès.

Així, la introducció de la història local, catalana en el nostre cas¹⁶, dins de l'ensenyament d'història és possible, segons el programa en vigor, si no perjudica l'ensenyament de la història francesa comuna definida en aquest text oficial.

4.2. ***El Socle commun des connaissances et des compétences del 2006***

L'altre text legal que els mestres han de tenir en compte quan elaboren les classes és el *Socle commun des connaissances et des compétences*, de l'any 2006. Aquest text oficial defineix una llista de competències que els tots els alumnes de França han d'adquirir al llarg de l'escolaritat obligatòria, des de l'escola primària fins al final del col·legi: «Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire».

Els set pilars del *Socle commun* són: el domini de la llengua francesa, la pràctica d'una llengua viva estrangera, els principals elements de matemàtiques i la cultura científica i tecnològica, el domini de les tècniques usuals de la informació i de la comunicació, la cultura humanística, les competències socials i cíviques, i finalment, l'autonomia i la iniciativa. Les competències que

16 Entenem per «història catalana» tant la història del territori nord-català, dels seus pobles i comarques, com la història del conjunt de Catalunya, al nord i al sud de l'Albera. I això des de la prehistòria fins als nostres dies: el que anomenem «història catalana» és la història del territori que avui hom pot qualificar de «català» des d'un punt de vista geogràfic i no històric.

concerneixen la història formen part del cinquè pilar: la cultura humanística. El pilar «culture humaniste», de la mateixa manera que els altres pilars, es divideix en coneixements, capacitats i actituds.

Pel que fa als coneixements històrics que cal fer adquirir als alumnes al llarg de llur escolaritat, es tracta que l'alumnat tingui referències històriques: «avoir des repères historiques».

Aquestes coneixences històriques són, de manera resumida, la distinció dels diferents períodes històrics de la història de la humanitat, les grans línies de la construcció europea i els períodes, dates, figures i esdeveniments principals de la història de França, que els alumnes han de relacionar amb la història europea i mundial:

- les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les unes par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
- les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
- les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ; (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

Dins del mateix apartat dels coneixements de la cultura humanística, la competència «être préparés à partager une culture européenne» comporta la idea d'una obertura cultural a la resta d'Europa, recolzant-se en els coneixements dels clàssics de l'antiguitat i de les obres culturals més importants de França, d'Europa i del món:

[...] par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ; (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

De la mateixa manera, la competència «comprendre l'unité et la complexité du monde» comprèn una primera aproximació a la diversitat cultural:

Une première approche [...] de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ; (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

Finalment, entre les actituds que l'escola ha transmetre a l'alumnat, hi trobem l'interès per les activitats culturals, com ara la visita de museus. També es vol que els alumnes tinguin curiositat per l'art i el patrimoni francesos i estrangers, així com la història, la civilització i l'actualitat d'altres països del món:

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité). (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

L'anàlisi dels coneixements i competències del *Socle commun* que concerneixen la història demostra que existeix una doble voluntat del Ministeri d'Educació Nacional: aquest text oficial demana, a la vegada, que els alumnes coneguin la història de França, la seva cultura i el seu patrimoni, però insisteix també en l'obertura al món, i més particularment a Europa.

Per tant, en aquest marc, l'estudi de la història catalana fins a l'any 1659 es pot considerar com a «obertura a Europa» i pot permetre de lligar la història francesa a la història d'Europa, ja que Catalunya era un veí de França i que, pel fet d'ésser veïns, tota mena de relacions es van poder establir entre ambdós territoris (guerres, comerç, pau, etc.). El *Socle commun* permet aquesta obertura, si no es fa en detriment de la història francesa.

En canvi, després de l'annexió del 1659, la història de la Catalunya del Nord forma part de la història de França, i el *Socle commun* no fa cap referència a l'estudi d'història local, però tampoc no el prohibeix. Pel que concerneix l'estudi de continguts històrics, culturals o artístics importants del continent europeu, es podria prioritzar l'estudi de l'«Europa de proximitat» que és la Catalunya del Sud o els altres territoris de llengua catalana.

Per concloure, el *Socle commun des connaissances et des compétences* ens aporta la possibilitat de l'obertura a Europa, que pot justificar l'estudi de la història local abans del 1659 i d'elements culturals de la Catalunya del Sud fins i tot després de l'annexió dels comtats del nord a França.

4.3. Les progressions del 2012

El 5 de gener de 2012, es publicaren en el número 1 del *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* les propostes de progressions per a les disciplines que no en disposaven en la part final del programa oficial del 2008 (és a dir totes menys el francès i les matemàtiques).

Aquest document oficial vol ésser una eina pràctica per als ensenyants, per tal d'ajudar-los a organitzar la progressivitat dels aprenentatges al llarg de cada cicle, detallant propostes de seqüències per a cada any escolar.

Quant a la història al cicle 2, és a dir les classes de CP i CE1, aquest document (annex 3) dóna alguns detalls més respecte als programes oficials del 2008:

- Durant la classe de CP, recomana que els alumnes comencin per estudiar referències temporals pròximes —el dia escolar, l'alternança dia/nit, el mes, la temporada, etc.— i el temps més llunyà que aconsella de tractar és l'època dels avis —fris cronològic que representi dues o tres generacions o comparació d'objectes de l'època dels avis amb els d'avui.
- Al CE1, el curs següent, els alumnes continuen treballant el temps proper —l'any, la temporada, els mesos, etc.— però ja s'introdueixen algunes dates i personatges històrics, i es compara la societat actual amb la societat del començament del segle xx.

Pel que fa al tractament de la història al cicle 3, tal com en els programes oficials del 2008, la història i la geografia hi apareixen com a disciplina pròpia. Així, les propostes que el Ministeri fa als ensenyants són força més detallades que les que concerneixen el cicle 2.

Per al cicle 3, la progressió proposada pel Ministeri ocupa cinc pàgines d'aquest document i repren els mateixos temes que en el programa del 2008. Per a cadascun d'aquests temes, el document llista els objectius del seu estudi. Aquests temes són classificats en tres columnes, corresponents als tres cursos del cicle 3. Durant el CE2, es tracten temàtiques que van de la prehistòria al segle xx, al CM1, de l'antiguitat al segle xix, i al CM2 la proposta cobreix el període que va de l'època moderna al començament del segle xxi. A més d'aquests elements, es recorden els personatges i dates de referència que figuren en els programes del 2008 i s'afegeix, per a cada tema, una llista de vocabulari en relació amb el tema.

En aquestes columnes no es fa cap menció a un eventual recurs a la història local, però en la introducció, retrobem la mateixa frase que en el programa del 2008, que deixa al mestre la llibertat d'ampliar la llista de referències si és capaç de justificar-ho pedagògicament:

Ces repères sont étudiés, puis mémorisés, car ils constituent une liste de personnages et d'événements représentatifs de chacune des périodes, que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. (Ministère de l'Éducation nationale, 2012).

Així doncs, les progressions publicades al començament de l'any 2012 no ens aporten cap element suplementari quant a la possibilitat legal de l'ensenyament de la història local, com a elements inclosos en l'estudi del programa oficial.

La introducció de les progressions del cicle 3 confirma, amb les mateixes paraules, el que deia el programa del 2008: el mestre té la llibertat d'introduir altres referències si això es justifica des del punt de vista pedagògic. Aquestes podrien ésser perfectament referències a la història local.

En canvi, aquest text oficial, pel fet de donar més detalls sobre els continguts per ensenyar, ens dóna un material en què podrem basar-nos per mirar d'esbrinar els temes per als quals es podrà integrar el passat del territori català —del nord, en particular.

4.4. **L'ensenyament d'elements d'història local a l'escola primària és possible**

L'anàlisi dels tres textos oficials que regeixen actualment l'ensenyament de la història a l'escola primària no ens ha permès d'evidenciar cap prohibició explícita del recurs a la història local, però tampoc no s'hi fa referència obertament.

El programa oficial del 2008 obliga els mestres a tractar un llistat de temes històrics —personatges, períodes, etc.— però a la vegada els deixa la possibilitat de completar-lo, segons les seves tries. Una d'aquestes tries pot ésser la integració, cada cop que sigui possible, de la història local, la qual tria té encara més lògica en una classe bilingüe francès-llengua dita regional. Les progressions d'història del gener de 2012 tornen a afirmar aquesta llibertat pedagògica.

Les competències del *Socle commun des connaissances et des compétences* aporten la necessitat d'una obertura de l'ensenyament a Europa i a la diversitat cultural, la qual cosa també justifica la integració d'elements d'història local ja que existeix una diversitat d'històries, pròpies a cada territori. A més a més, si en el passat el territori en qüestió formava part d'una altre estat, aquest estudi permet de suscitar interès per altres regions d'Europa, tal com ho recomana el *Socle commun*.

Tanmateix, no cal descuidar que el mestre, com a funcionari, ha d'aplicar els programes oficials del Ministeri, la qual cosa implica que no es podrà estudiar la història local com a tal, sinó com a complement per a l'estudi de les nocions històriques del programa.

Per tant, des del punt de vista legal, veiem totalment possible que, a més de conèixer la història de França, els alumnes de les classes bilingües de la Catalunya del Nord coneguin elements bàsics de la història pròpia d'aquest territori, en la mesura que vinguin a complementar el programa.

A més a més, ens sembla que la història catalana és prou diversa per a poder incloure's en bona part dels temes que els alumnes han d'estudiar. Hoerner, en la seva memòria va en aquest sentit:

En effet, lorsque l'on regarde de plus près les thèmes des Instructions Officielles (et donc ceux qui doivent être traités en classe), on s'aperçoit que rares sont ceux qui sont totalement hermétiques à l'Histoire locale. Autrement dit, on trouvera bien souvent le moyen de partir de situations-problèmes et de documents issus du passé régional ; ceci pour une raison bien simple : l'enseignement de l'Histoire à l'école se veut plus axé sur le domaine culturel que sur l'événementiel. (2007, p. 17).

Ara bé, sabem perfectament que la història catalana no és una «petita història de França» i que això planteja el problema de l'autonomia de les històries, tal com ho subratlla la mateixa Hoerner:

[...] dans certains cas, lorsque la spécificité locale est trop forte, on ne parvient pas à intégrer l'Histoire locale à l'Histoire nationale. En effet, on peut penser que lorsque la région ne fait pas partie de la Nation [francese], les passés de chaque entité ne sont pas forcés d'être liés. (2007, p. 16-17).

Però, com acabem de veure en aquest apartat, l'única manera de tractar-la, respectant el marc legal francès, és com a complement dels temes del programa estatal, mirant d'integrar-la-hi.

No obstant això, la possibilitat de transmetre nocions, elements, personatges, de la història catalana existeix i ens sembla del tot lògic que aquesta possibilitat es desenvolupi en les classes bilingües —o no— de la Catalunya del Nord .

5. Enquesta sobre la història catalana en les classes bilingües

Després d'haver demostrat que efectivament existeix la possibilitat legal d'ensenyar història local, com a complement del programa definit pel Ministeri, vam voler saber si els ensenyants de les línies bilingües integraven la història catalana en llurs sessions d'història, o si, al contrari, aplicaven el programa sense tenir en compte la història catalana. Per tal de saber-ho, vam redactar un qüestionari que vam fer arribar als mestres de les classes bilingües (annex 5).

5.1. Presentació del qüestionari

A fi de presentar l'enquesta que vam dur a terme amb l'objectiu de fer un balanç de la presència de la història catalana en les classes bilingües, desenvoluparem tres aspectes: el contingut, la metodologia de col·lecta de les informacions i la població enquestada.

5.1.1. El contingut

El qüestionari que ens va servir per avaluar la presència de la història local a les classes bilingües del departament comprèn un total de sis preguntes. Segons la resposta a la primera pregunta «La història catalana té un lloc en els vostres cursos d'història?», el qüestionari comportava dues o cinc preguntes en total. Efectivament, si la persona enquestada responia «sí», li demanàvem de contestar a quatre preguntes més. Per contra, si la persona enquestada responia «no» a la primera pregunta, només havia de respondre a una pregunta més.

La primera pregunta «La història catalana té un lloc en els vostres cursos d'història?», una pregunta tancada, servia per donar la paraula tant als professors que fan un lloc a la història local com als professors que no l'integren en llurs classes.

En aquest sentit, la segona pregunta es divideix en «2a» i «2b». Per un cantó, la pregunta 2a és adreçada a la gent que havia respost «no» a la primera i demana les raons per les quals la història catalana és absent de llur classe: «Si heu respost “no”: per quines raons no l'ensenyau?» Per l'altre, la pregunta 2b es dirigeix als professors que havien respost «sí» a la primera i planteja el problema de l'aplicació dels programes del Ministeri d'Educació Nacional quan es vol incloure la història catalana dins el programa de la classe: «Si heu respost “sí”: com ho feu per ensenyar història catalana tot respectant els programes oficials d'història?»

La tercera pregunta, tal com la quarta i la cinquena, s'adreça també als professors que ensenyen història catalana a l'aula i qüestiona el seu paper durant les seqüències d'història: «Utilitzeu la història catalana com a eina per entendre millor i ensenyar la història de França, o diferencieu les dues històries?»

Pel que fa a la quarta pregunta, el seu objectiu és precisar què s'entén per «història catalana», és a saber si els professors ensenyen només la història de la Catalunya del Nord, la part de Catalunya que forma part de França des del 1659, o si ensenyen la història de tot Catalunya: «La Catalunya del Nord essent l'única part de Catalunya que forma part de França, només ensenyeu la història de la Catalunya del Nord o bé ensenyeu la de tot Catalunya?» Aquesta mateixa pregunta 4 serveix també per precisar si els mestres diferencien abans i després del Tractat dels Pirineus —annexió dels comtats septentrionals de Catalunya a França— o si, fins i tot després del Tractat es continua estudiant la història de les dues parts de Catalunya: «Feu una diferència entre abans de l'annexió (1659) i després?»

Finalment, la cinquena i última pregunta concerneix les eines que el mestre fa servir per a les seves classes d'història catalana: «Quines eines (manuals, llocs web, fris cronològic, etc.) feu servir per tal d'ensenyar la història catalana a la vostra classe?»

Així doncs, no vam crear aquest qüestionari solament com un mitjà per saber si la història catalana és present en les classes bilingües o no, sinó també per saber-ne les modalitats d'ensenyament i els materials que es fan servir.

5.1.2. La metodologia de col·lecta de les informacions

Havent redactat el qüestionari sobre la història catalana en les classes bilingües nord-catalanes, vam decidir de fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació enviant-lo per correu electrònic als directors de totes les escoles del departament on hi ha línies bilingües, el dia 30 de novembre de 2011. En els correus electrònics¹⁷, demanàvem als directors que transmetessin el nostre qüestionari¹⁸ als mestres bilingües dels cicles 2 i 3, els cicles de l'escola primària en què s'estudia història¹⁹. En els mateixos correus electrònics, i en un full d'introducció al qüestionari, demanàvem que els professors ens enviessin llurs respostes a la nostra bústia de correu

17 Vam redactar els correus electrònics exclusivament en llengua francesa.

18 Vam redactar el qüestionari i el seu full d'introducció de manera bilingüe: primer francès i després català.

19 Vegeu part 4.1.

electrònic. En total vam enviar quinze correus electrònics, a quinze escoles on hi ha classes bilingües dels cicles 2 i 3.

En veure que rebíem poques respostes per Internet, vam decidir utilitzar un mitjà més tradicional: una carta enviada per correu postal, el 18 de gener de 2012. Dins cada sobre que enviàrem a l'atenció dels mestres bilingües, hi havia el mateix qüestionari i una carta d'introducció²⁰ explicant per què els demanàvem de respondre-hi i indicant-los l'adreça de correu electrònic on els professors podien enviar llurs respostes.

La tercera manera de col·lectar respostes va ésser trobar-nos amb professors durant els períodes de pràctiques, o fora d'aquests períodes, després de contactar amb ells seguint els consells de les nostres directora i codirectora.

En definitiva, vam poder col·lectar informacions de tres maneres: mitjançant el correu electrònic, en resposta al nostre correu electrònic o a la nostra carta, i gràcies a trobades personals amb professors.

5.1.3. La població enquestada

La població a qui s'adreçava l'enquesta és el conjunt dels professors de les classes bilingües dels cicles 2 i 3 de la Catalunya del Nord. Triàrem d'adreçar-nos a aquesta població, i no al conjunt dels mestres del departament —de les classes monolingües i bilingües— perquè, d'una banda aquest treball havia de tractar d'un tema relacionat amb l'ensenyament bilingüe, i d'altra banda perquè ens hauria estat més difícil d'abastar tots els mestres.

A més a més, com ja hem dit precedentment, vam suposar que les classes on es devia tenir més en compte —en l'ensenyament públic— la dimensió de la cultura catalana, i per tant també la història catalana, eren les classes bilingües francès-català a paritat horària.

Pel que fa al nombre de la població enquestada, correspon al nombre total de mestres bilingües de cicle 2 i 3 de la Catalunya del Nord l'any 2011. La població enquestada representa, doncs, un total de 63 persones (Inspection d'académie des Pyrénées-Orientales, 2011).

20 Vam redactar la carta d'introducció de manera bilingüe: primer francès i després català.

5.2. Presentació dels resultats

En aquest apartat ens proposem d'exposar sintèticament els resultats d'aquest qüestionari. Abans de tot, volem posar en evidència el fet que el nombre de respostes a l'enquesta ha estat feble: només deu professors ens han respost, nombre que cal posar en paral·lel amb el total de professors bilingües dels cicles 2 i 3 que hem esmentat en l'apartat precedent: 63. Així, la participació a la nostra enquesta assoleix el 15,87 %, un percentatge que ens sembla força baix.

Taula 4 – Balanç de la participació dels mestres bilingües de cicle 2 i 3 al qüestionari

	Valors numèrics	Percentatges
Població total	63	100 %
Respostes	10	15,87 %

Per tal de presentar els resultats de manera coherent, tot respectant l'anonimat dels professors que han tingut l'amabilitat de respondre a l'enquesta, hem atribuït a cada mestre una lletra de l'alfabet. Donem més detalls sobre cada lletra en l'annex 6. Per a cada pregunta, a continuació llistem les respostes que ens han fet arribar els professors.

1) La història catalana té un lloc en els vostres cursos d'història?	
A	És el punt de partida.
B	Non.
C	Sí.
D	Sí.
E	Sí.
F	No tinc actualment una classe bilingüe, però cada vegada que tinc l'ocasió de fer referències a la història catalana, ho faig, pensant que representa una riquesa suplementària en la cultura del nen. Quan tenia una classe bilingüe utilitzava aquesta història local cada vegada que es justificava i provava d'integrar-la en el curs a través d'un text o document presentant « <i>El que passava aquí...</i> ». A més, l'ensenyament de la història catalana dóna encara més pes i sentit als aprenentatges i al català en una classe bilingüe.
G	Oui. Mais ce sont d'abord les points forts du programme français qui dominant (conformément aux programmes 2008 du B.O.). L'histoire catalane intervient en illustration le plus souvent possible.
H	Sí, és clar.
I	Oui mais je parlerais plutôt d'« éléments de culture locale », pas forcément catalans.
J	Non, mais elle peut prendre part dans l'histoire de l'art ou dans la géographie.

2a) Si heu respost «no»: per quines raons no l'ensenyau?	
A	
B	Je n'enseigne pas l'histoire catalane à mes élèves car travaillant à temps partiel c'est une autre enseignante qui dispense l'histoire. De plus le programme est relativement lourd et nous avons mis en place une progression commune dans l'école sur tout le cycle. Nous n'avons pas non plus de documentation en catalan. Nous travaillons plutôt la langue, les traditions et surtout l'oral qui n'est pas évident car la plupart des élèves ne parlent pas chez eux, les parents n'ayant aucune notion de catalan !
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	Parce que l'histoire catalane n'est pas au programme et il est déjà difficile de traiter tout le programme. Cependant, on est obligés de faire référence à l'histoire locale pour visiter des monuments, étudier la toponymie ou la poésie.

2b) Si heu respost «sí»: com ho feu per ensenyar història catalana tot respectant els programes oficials d'història?	
A	Cal partir d'un element local per poder tractar després del nacional. Això facilita la comprensió.
B	
C	Faig un lligam entre la història francesa i catalana. A vegades faig una lliçó específica si és un punt important (Onze de Setembre, Tractat dels Pirineus principalment).
D	Sempre intento començar una seqüència d'història amb el patrimoni local i així explicar als nens què passava durant aquell temps a Catalunya.
E	Quan vull ensenyar la història catalana començo sempre amb un punt del programa oficial. Després ho pots abordar amb un punt de vista local utilitzant el nostre patrimoni local.
F	L'ensenyament de la història catalana no planteja cap problema ja que es pot integrar perfectament en els programes oficials. En efecte, quan es tracta d'un gran fet històric (o d'un període important de la història), es poden fer referències o bé explotar temes de la història local.
G	Les grands personnages de l'histoire de France sont mis en avant car ils sont absolument nécessaires à la construction d'une culture commune. Ils sont la plupart du temps méconnus par les élèves. À côté d'eux, dès que cela est possible, les illustrations sont prises en Catalogne : Catalogne médiévale (Sant Joan de les Abadesses, Montserrat, Sant Martí del Canigó), pobles de Besalú, Tractat dels Pirineus - Castell de Salses.

H	És fàcil perquè qualsevol tema ens toca, hem d'incloure coses específicament nostres, per exemple Napoleó a Girona. Sempre es pot trobar una relació sense cap problema
I	Elle fait partie de la culture locale dans un sens plus large. J'inscris les éléments locaux dans un mouvement national ou européen.
J	

3) Utilitzeu la història catalana com a eina per entendre millor i ensenyar la història de França, o diferencieu les dues històries?

A	No les podem diferenciar, se superposen.
B	
C	Com he escrit més amunt, faig lligams.
D	Depèn del subjecte. Però de tota manera hi ha una història diferent i intento de fer-la passar als alumnes.
E	Utilitzo de moment punts històrics comuns als dos països per fer un paral·lel i entendre millor i ensenyar la història de França. El meu avantatge és que tenim a l'escola nens catalans i castellans que ja coneixen punts de llur història i que volen aprendre més coses. Utilitzo sobretot aquests nens per donar una dinàmica a les meves lliçons.
F	Ensenyar la història local, és també ensenyar «la història dels avantpassats» i doncs proposar als nens la possibilitat de tenir una cultura comuna. La possibilitat que té el nen bilingüe de poder tenir dues cultures permet al mestre de proposar interaccions entre les dues històries i doncs de desenvolupar l'esperit crític de l'alumne a través de documents o textos que tenen visions diferents entorn d'un mateix tema històric. S'ha doncs d'utilitzar la història catalana com a complementària a la francesa.
G	Cela dépend des périodes. La Préhistoire et le Moyen-Âge fournissent pour les deux histoires, française et catalane, des contextes similaires : Tautavel est en France mais en Roussillon, au Moyen-Âge l'ensemble de l'Europe se couvre d'églises. L'Antiquité est plus difficile : le site d'Empúries est un bon exemple de colonisation grecque et romaine alors que Marseille est trop éloignée des P.O. Les Temps Modernes et la période de Louis XIV permettent d'expliquer le Traité des Pyrénées et l'évolution-abandon de la langue catalane dans le département.
H	Presenti les dues històries sempre juntes perquè una història no és deslligada de l'altra. Per exemple a l'edat mitjana el que fem a l'escola primària és un poc general i podem barrejar les dues històries. També fem moltes sortides.
I	L'histoire catalane est intégrée, fondue dans le programme. Le principal danger est de tomber dans l'illustration.
J	

4) La Catalunya del Nord essent l'única part de Catalunya que forma part de França, només ensenyeu la història de la Catalunya del Nord o bé ensenyeu la de tot Catalunya? Feu una diferència entre abans de l'annexió (1659) i després?	
A	De moment només ensenyo la història de Catalunya Nord.
B	
C	Ensenyo la història de tot Catalunya i com que explico el Tractat no faig diferència abans.
D	En prioritat ensenyo la història de Catalunya Nord però a vegades parlo de la Catalunya del Sud. Sí, faig una diferència entre abans l'annexió i després.
E	Intento ensenyar la història de tot Catalunya. El més difícil és: saber per què començar, fins a on anar. De moment el que em sembla més fàcil és: ensenyar la història catalana a través de la història de l'art. M'he adonat que era primordial fer una seqüència en geografia sobre: Espanya/França (divisió administrativa, comparació) Catalunya Nord/Catalunya Sud. És una necessitat de definir físicament els països, els llocs estudiats.
F	La història de la Catalunya del Nord va lligada amb la del Sud. Sense desenvolupar de manera detallada la història de Catalunya, em sembla doncs que no es pot fer referència a la història local sense donar informacions, llegir textos, relatius a la del Sud. Per mi, el fet d'ensenyar només la història de Catalunya Nord o Sud anirà totalment lligat amb el període històric tractat. En la meua classe, no feia cap diferència entre abans/després el 1659, però presentava sempre aquest tractat de manera detallada i com a molt important per la nostra història local.
G	Non, toute la Catalogne. Ce pour une raison simple : les élèves imaginent souvent que le catalan n'est parlé que dans le Roussillon. Il faut, à mon avis, qu'ils intègrent que le catalan est une langue importante en Europe, au même titre que l'anglais, l'allemand ou le castillan et que leur vision doit se porter au-delà de leur département. Les exemples de théâtre ou d'aqueduc à Tarragone, le pont de Besalú, l'art gothique et moderniste de Barcelone, un Christophe Colomb catalan... sont des exemples de toute la Catalogne qui doivent être pris en compte à côté des exemples locaux de notre département.
H	Cal parlar de l'annexió i explicar la història de Catalunya Nord respecte al Principat i als altres Països Catalans. Després del 1659, si els esdeveniments de Catalunya Sud tenen lligams amb nosaltres els hem de tractar.
I	On peut citer quelques éléments postérieurs à 1659, par exemple le siège de Napoléon à Figueres, cela permet d'utiliser des événements proches pour développer la conscience historique. En ce qui concerne le Traité des Pyrénées de 1659, il est un parfait exemple de ce qu'a été le pouvoir absolu de Louis XIV. On peut également étudier les édits de Louis XIV en littérature.
J	

5) Quines eines (manuals, llocs web, fris cronològic, etc.) per tal d'ensenyar la història catalana a la vostra classe?	
A	M'ajudo de manuals francesos però després ho he de construir tot.
B	
C	Els meus cursos de llicenciatura catalana.
D	Molts documents que tradueixo, també el lloc Internet de l'APPCV (que proposa de començar les seqüències amb el patrimoni local).
E	Manuals: Terra 4, 5, 6 Vicens Vives. Webs: recerca a la Viquipèdia (amb els nens)... Eix cronològic.
F	Quan era en classe bilingüe, tenia una classe de cicle II (nivell de curs on no es pot dir que s'entre veritablement dins la història). Utilitzava doncs quan feia sessions entorn de temes històrics (<i>El Tractat dels Pirineus</i> ,...) alguns manuals o llibres del Sud que trobava, documents encontrats en el web i sobretot ho lligava amb un fris cronològic present en les parets de la classe per tal de començar a donar consciència als nens del pas del temps a través la superposició de fets locals i nacionals.
G	Essentiellement les manuels d'ESO et de primària de l'enseignement de Catalogne Sud + le site « du patrimoine local à l'histoire » du site APPCV.free.fr.
H	Faig servir molt de material del Museu d'Història de Catalunya. A l'escola ens hem muntat tot un material propi: per a cada tema tenim un dossier amb tot el que necessitem.
I	Google, Internet, frise chronologique (événements nationaux ou européens au-dessus et locaux en dessous) et visites.
J	

5.3. Anàlisi dels resultats

A la vista dels resultats de l'enquesta, la primera afirmació que podem fer és que aquesta no és una enquesta representativa. Efectivament, només hi han participat el 15,87 % dels ensenyants bilingües dels cicles 2 i 3, la qual cosa no ens permet de treure'n conclusions generals. Suposem que els mestres que ens han respost són aquells que s'interessen més per la història del país, que tenen consciència de la seva importància a classe i que en tenen més coneixements. Per tant, aquesta taxa de participació, si bé pot ésser decebedora, conforta l'objectiu d'aquest treball.

Pel que fa a la primera pregunta «La història catalana té un lloc en els vostres cursos d'història?», globalment els mestres enquestats hi responen de manera afirmativa: vuit mestres afirmen que fan servir la història catalana en llur classe (els professors A, C, D, E, F, G, H i I) i els dos altres hi responen negativament (B i J). Entre els ensenyants que han respost «sí», alguns han

desenvolupat més llur resposta: pel professor A la història catalana «és el punt de partida», pel B és «una riquesa suplementària» i «dóna encara més pes i sentit als aprenentatges i al català» i fa la tria d'integrar-la en els seus cursos, evocant cada vegada que és possible «el que passava aquí» en l'època estudiada, el professor G integra la història catalana com a «illustration» del programa oficial, ja que segons ell «ce sont d'abord les points forts du programme français qui dominant», i finalment el professor I matisa la nostra apel·lació «història catalana» i considera que aquesta forma part d'un conjunt d'«éléments de culture locale». En canvi, entre els ensenyants que han respost negativament a la primera pregunta, el professor B contesta «Non» i dóna més detalls en la resposta a la pregunta 2a i el professor I no es mostra contrari a l'ús de la història local en les classes d'història de l'art o de geografia.

La segona pregunta es divideix en dues: la 2a s'adreça a aquells professors que han respost «no» a la pregunta 1 i se'ls pregunta per què no l'ensenyen la història catalana, i la 2b pregunta als que han respost «sí» a la pregunta 1 com ensenyen història catalana tot respectant els programes oficials. El professor B, que havia respost negativament a la pregunta 1, explica que si no tracta pas la història catalana en la seva classe, és perquè treballa a temps parcial i que no li pertoca ensenyar aquesta disciplina: «c'est une autre enseignante qui dispense l'histoire». El professor B també esmenta el fet que s'hagi establert una progressió comuna en l'escola, que concerneix tant les classes bilingües com les altres, que el programa d'història és «relativement lourd» i que li manquen documents en llengua catalana. El professor J comparteix el parer del professor B quant a la importància del programa que s'ha de tractar a classe en afirmar que «il est déjà difficile de traiter tout le programme». A més, aquest mestre justifica la seva resposta negativa dient que la història catalana no forma part del programa oficial estatal. Per contra, troba pertinent de fer referència a la història local «pour visiter des monuments, étudier la toponymie ou la poésie.»

Quant a les respostes a la pregunta 2b, totes s'acorden en l'idea que és perfectament possible d'estudiar elements d'història catalana integrant-los en els programes oficials del Ministeri d'Educació Nacional: «Sempre es pot trobar una relació sense cap problema» (professor H). Els mestres enllacen la història catalana amb la història de França i d'Europa. Ara bé, les maneres com s'utilitza la història local són diferents segons els professors. En efecte, els professors A i D comencen llurs lliçons per elements locals abans de tractar els temes a escala francesa mentre que el professor E tracta primer d'un tema del programa oficial i acaba amb una il·lustració del patrimoni local. Aquesta idea del patrimoni local com a il·lustració d'una història més global la reprèn el professor G quan diu que «dès que cela est possible, les illustrations sont prises en Catalogne». El

professor I, com en la seva primera resposta, recorda que la història catalana forma part de la cultura local.

La pregunta 3 «Utilitzeu la història catalana com a eina per entendre millor i ensenyar la història de França, o diferencieu les dues històries?» planteja el problema de l'autonomia de les històries (Hoerner, 2007, p. 16-17). De manera global els mestres enquestats miren d'enllaçar les dues històries, de fer-les complementàries: «No les podem diferenciar, se superposen» (professor A), «punts històrics comuns» (professor E), «S'ha d'utilitzar la història catalana com a complementària a la francesa» (professor F), «una història no és deslligada de l'altra» (professor H), «l'histoire catalane est intégrée, fondue dans le programme» (professor I). Tanmateix, el professor D subratlla la dualitat de les històries en declarar que «de tota manera hi ha una història diferent» i el professor G comença la seva resposta dient que «cela dépend des périodes.» El professor F posa en evidència l'obertura permesa per l'estudi de les dues històries ja que «permet [...] de desenvolupar l'esperit crític de l'alumne a través de documents o textos que tenen visions diferents».

La quarta pregunta aborda la qüestió de l'àmbit territorial (només la Catalunya del Nord o bé tot Catalunya?) especialment després del 1659. Si bé el professor A es limita a la Catalunya del Nord «de moment», els altres professors tenen en compte en conjunt de Catalunya, això sí, amb diferències notables. A tall d'exemple, el professor D ensenya prioritàriament el que concerneix la Catalunya del Nord però «a vegades» parla de la Catalunya del Sud, el professor C diu que tracta la història de tot Catalunya, i el professor G també, i ho justifica pel fet que els alumnes «imaginent souvent que le catalan n'est parlé que dans le Roussillon.» El professor E diu intentar d'ensenyar la història del conjunt de Catalunya, però considera que «és una necessitat de definir físicament els països, els llocs estudiats» i enllaça la història amb la geografia. Gairebé tots els professors evoquen la importància del Tractat dels Pirineus i del seu ensenyament: «presentava sempre aquest tractat de manera detallada i com a molt important per la nostra història local» (professor F), «le Traité des Pyrénées de 1659 [...] est un parfait exemple de ce qu'a été le pouvoir absolu de Louis XIV» (professor I). Finalment, el professor H, a propòsit de la història sud-catalana posterior al 1659, opina que «si els esdeveniments de Catalunya Sud tenen lligams amb nosaltres els hem de tractar.»

La cinquena i darrera pregunta del nostre qüestionari tractava de les eines pedagògiques que fan servir els mestres per tal d'ensenyar la història catalana. Cinc professors (D, E, F, G, I) declaren utilitzar la xarxa Internet, i dos d'aquests (D i G) fan referència a la pàgina «Du patrimoine local à

l'Histoire» del lloc web de l'Association Pédagogique de la Plaine, du Vallespir et de la Côte Vermeille (APPVCV). Una altra eina que fan servir són els manuals de la Catalunya del Sud: «Manuals: Terra 4, 5, 6 Vicens Vives» (professor E), «alguns manuals o llibres del Sud que trobava» (professor F), «Essentiellement les manuels d'ESO et de primaire de l'enseignement de Catalogne Sud» (professor G). Tres professors citen el fris cronològic (E, F i I) que segons el professor F permet de «començar a donar consciència als nens del pas del temps a través la superposició de fets locals i nacionals [francesos].» Els testimoniatges que recull la pregunta 5 posen en relleu la necessitat de crear les seves pròpies eines: «ho he de construir tot» (professor A), «a l'escola ens hem muntat tot un material propi» (professor H). Els dossiers evocats pel professor H són força interessants ja que per a cada tema del programa, aquest professor i els de la mateixa escola tenen llurs recursos per a incloure la història catalana en l'ensenyament d'història.

Aquest qüestionari ens ha permès d'evidenciar els diferents papers que els mestres atribueixen a la història local: il·lustració, complement o bé punt de partida. També ens conforta en el propòsit que hem desenvolupat al llarg de la part 4 d'aquest treball, ja que els mestres enquestats afirmen que és possible d'integrar elements d'història catalana en llurs continguts d'història. Els professors ressalten igualment la pertinència del recurs a la història catalana com a mitjà per desenvolupar l'esperit crític dels alumnes. Un altre problema posat en evidència pel qüestionari és el de l'àmbit territorial: cal incloure elements de la història de tot Catalunya o bé només de les comarques del nord? Cal fer una diferència entre abans i després del 1659? Les opinions són diverses. Finalment, constatem que la voluntat d'integrar història catalana en les seves classes d'història implica cercar documents, recursos i eines suplementàries a Internet, en els manuals de la Catalunya del Sud, etc. Aquesta és potser una de les raons per les quals s'ensenyava poca història local —o això sembla, a la vista dels pocs participants— en les classes bilingües.

Finalment, a tall de comparació, ens cal citar l'enquesta sobre la història, la geografia i l'educació cívica duta a terme per Audigier i Tutiaux-Guillon i publicada en *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire* (2004). Aquesta enquesta, a la qual van respondre 859 professors²¹ l'any 1998, ens ensenya que només el 17 % dels professors parteix del que és proper a l'alumne («Vous commencez par ce qui est proche des élèves», p. 76) i el 21,5 % declara triar els seus temes a partir del territori local («Vous choisissez vos sujets en fonction du milieu local», p. 77). Ara bé, també és interessant que el 53,5 % dels enquestats declarin que la

21 Els professors enquestats ensenyaven als departaments del Somme (34 %), de les Costes del Nord (18 %), de l'Oise (10 %), del Loira (7 %), dels Alps Marítims (6,5 %), del Saona i Loira (5 %), de la Dordonya (3 %) i del Finisterre (3 %).

pluralitat de les històries i cultures ha d'ésser prioritària²² («La priorité doit être donnée à la pluralité des histoires et des cultures», p. 78). Audigier i Tutiaux-Guillon, quant al tractament de la història local a classe d'història suposen que s'utilitza com a recurs, com a ajuda, per estudiar una o altra època:

Le local, dont l'importance est relevée par un bon quart des personnes interrogées (F1), n'est pas pour cela très présent dans les titres des thèmes traités ; on peut cependant supposer que le local sert de point d'appui ou de ressource pour des thèmes concernant de façon précise, telle ou telle époque. (2004, p. 80).

Les enquestes d'Audigier i de Tutiaux-Guillon i la nostra coincideixen en mostrar com el recurs a la història local és minoritari. Per tant, el nostre treball pretendrà crear una ajuda per a aquells professors nord-catalans que no tenen prou coneixements o prou temps per cercar què integrar, de la història catalana, en llurs seqüències didàctiques.

22 Sumem les respostes «Tout à fait» i «Plutôt».

6. La integració d'elements d'història local en les classes bilingües

Havent demostrat que la localització de la història a classe és possible segons els textos oficials, i havent provat de fer un balanç d'aquesta pràctica a les classes bilingües de la Catalunya del Nord, en aquesta sisena part mirarem de demostrar la pertinència del recurs a la història local durant les classes d'història. Per això, desenvoluparem la nostra argumentació estructurant-la al voltant de tres eixos: l'interès pel que fa als coneixements, a les capacitats i a les actituds. D'aquesta manera, seguint l'esquema desenvolupat per a cada pilar del *Socle commun des connaissances et des compétences* (Ministère de l'Éducation nationale, 2006), mostrarem com la integració de la història local, en el nostre cas catalana, és útil per als aprenentatges a classe d'història. Aquesta és la idea que desenvolupa Birée en declarar que, gràcies a la història local, «L'enjeu pour l'élève est d'acquérir des connaissances, des compétences et des comportements dans une démarche pluridisciplinaire [...] qui s'apparente à celle de l'historien.» (2009, p. 46). També evocarem els aspectes lingüístics, ja que ens situem en el marc de l'ensenyament bilingüe.

6.1. La integració de la història local afavoreix l'adquisició de coneixements...

Incloure elements d'història catalana en les classes d'història permet, a la vegada, de transmetre i fer adquirir als alumnes uns referents que formen part de la cultura catalana, però també d'assimilar millor les referències del programa estatal francès. A més, en el cas de les classes bilingües nord-catalanes, el recurs a la llengua catalana —llengua 2 per a la majoria dels alumnes— millora l'adquisició dels coneixements històrics, així com dels coneixements lingüístics, en les dues llengües de l'ensenyament.

Efectivament, com ho ressaltàvem en la introducció, la història catalana forma part de la cultura d'aquest territori i ens sembla, malauradament, poc coneguda per la població. Per tant, un dels primers objectius de la inclusió d'elements històrics locals a classe d'història és fer conèixer als alumnes els elements principals de la història del territori on viuen.

En aquest sentit, Vogler defensa l'estudi d'elements d'història local, encara que no tinguin sempre una relació amb la història de França:

Il nous semble donc que vouloir refouler dans l'oubli tout événement qui ne serait pas franco-français, comme l'école l'a longtemps fait sous prétexte qu'il pourrait nuire au sentiment national et à l'unité de la France, est aujourd'hui, non seulement une attitude frileuse d'un autre âge, mais aussi une façon de priver les Français de la richesse de leurs diversités (1999, p. 161).

El parer de Vogler ens interessa especialment ja que, en el cas de la Catalunya del Nord, molts esdeveniments importants, que es podrien ensenyar, no són «franco-français» però formen part de la cultura catalana. Céline Sala, per la seva banda, qüestiona el patrimoni i deixa entendre que els coneixements aportats pel seu estudi constitueixen referents culturals:

Pourtant, quelle doit être la nature de la culture en histoire à véhiculer à l'école ? Comment construire ces références culturelles auprès des élèves ? L'étude du patrimoine serait-elle un moyen ? Ou une finalité en permettant l'acquisition de repères culturels et civiques par les élèves ? (2005).

Així doncs, la integració d'elements històrics locals en les seqüències didàctiques d'història permet de transmetre als alumnes coneixements suplementaris, que són bases de la cultura i de la identitat de llur territori, en el nostre cas el territori nord-català.

Més enllà del coneixement de la història de Catalunya, el recurs als elements locals serveix també per assimilar millor els coneixements del programa estatal de la disciplina.

A tall d'exemple, un dels principals objectius nociònals de l'ensenyament de la història a l'escola primària és que els alumnes identifiquin els grans períodes històrics. En aquest línia, Giolitto defensa la idea que la història local ajuda l'alumne a construir la cronologia històrica: «Sur le plan pédagogique, l'histoire locale [...] le met mieux en état de construire le cadre temporel qui lui permettra d'accéder à la chronologie générale de la nation [francosa]» (1986, p. 74).

Seguint aquesta idea, nombrosos són els especialistes que proposen d'aprofitar la història local per abordar temes relatius a tot el territori francès o més enllà, europeus o fins i tot mundials. Per exemple, Birée, en el seu article «Explorer les archives, traces du passé», opina que cal relligar elements històrics locals amb els elements més generals:

La démarche consiste donc à passer d'un contexte général (des reproductions de documents et des textes de synthèse des manuels, par exemple) au contexte particulier (les documents, la bibliographie et le patrimoine d'essence locale) ou l'inverse, c'est-à-dire des ressources locales vers l'histoire générale. (2006, p. 45-46).

Hommet i Janneau subratllen igualment la necessària relació entre la història local i els programes oficials. Per ells, la història local és útil perquè permet de mostrar als alumnes que la història la fa tothom, fins i tot la gent de llur territori, però que la inserció en els programes oficials és indispensable per tal d'evitar el particularisme:

L'insertion dans les programmes permet aussi de prévenir l'enfermement dans une vision étroitement locale de l'histoire. [...] Pour atteindre son but, le parcours culturel doit donc se concevoir non comme l'expression d'un particularisme mais comme la déclinaison locale d'une culture humaniste. Les programmes se doivent d'être, à cet égard, un utile garde-fou. (2009, p. 105).

Aquests dos darrers exemples, que evidencien com les diferents escales de la història es poden complementar, demostren que la utilització de la història local, com a eina per millorar l'adquisició dels coneixements recollits en els programes oficials, és possible i fins i tot recomanable. A més, com ho destacàvem en l'anàlisi del *Socle commun des connaissances et des compétences* (2006), el Ministeri promou una obertura a la cultura europea, i inclús mundial. Tenir coneixements sobre la història d'una regió francesa perifèrica, com ara la Catalunya del Nord, abans de la seva annexió, pot constituir una obertura a la història europea, com ho destaca Vogler:

Il n'est pas indifférent en effet que les enfants d'un lieu apprennent pourquoi, et comment, ce lieu est devenu français, ni que, pendant une certaine durée, il était hors de France et a participé à l'histoire d'une autre entité politique. C'est à la fois une ouverture sur l'histoire de l'Europe et sur l'histoire régionale. (1999, p. 144).

En el cas de l'ensenyament bilingüe nord-català, atès que cada disciplina s'ha d'impartir en les dues llengües (Ministère de l'Éducation nationale, 2003), les classes història s'haurien d'impartir tant en francès com en català. Hom pot imaginar que les sessions que tractin de la història catalana es desenvolupin majoritàriament en llengua catalana i permetin l'adquisició o la consolidació no només de sabers històrics, sinó també de coneixements lèxics tant en francès com en català.

Així, Gajo posa en evidència, en el seu article «Un nouvel enseignant» la utilitat de les disciplines dites no lingüístiques²³ per a l'adquisició d'estructures lingüístiques pròpies a la disciplina, i dóna l'exemple de la formulació d'un teorema o d'una hipòtesi en la llengua 2:

[...] il faudra, à coup sûr, viser la maîtrise de savoirs lexicaux et discursifs (formulation du théorème, de l'hypothèse, etc.). Les structures linguistiques seront alors réinterrogées sous l'angle des exigences discursives. (2006, p. 25).

Per la seva banda, Duverger proposa una metodologia per a l'ús de les llengües en una seqüència d'ensenyament. Aquest proposa, per exemple, l'elaboració d'un doble lèxic: «en encadré, on pourra fabriquer un double lexique (en L1 et L2) des termes spécifiques au sujet traité, sorte de répertoire de mots clés.» Duverger proposa igualment que les conclusions siguin enunciades en les dues llengües de l'ensenyament: «les conclusions intermédiaires, résumés et synthèses finales, théorèmes, lois, règles, axiomes, etc. seront obligatoirement formulés dans les deux langues, à l'écrit et à l'oral» (2007a, p. 86).

23 A partir d'ara: «DdNL».

L'ensenyament de la història catalana es presta particularment a la metodologia presentada per Duverger ja que podem trobar documents d'estudi (documents d'arxius, documents extrets de manuals, mapes, etc.) que concerneixen Catalunya, i més especialment la Catalunya del Nord, tant en català com en francès. És per això que, en el context de l'ensenyament bilingüe, la integració de la història catalana en les classes d'història permet, a més de coneixements històrics, l'aprenentatge de coneixements lingüístics propis a la disciplina.

L'alternança de codi en una disciplina —ja sigui macro, micro i mesoalternança— permet una apropiació del lèxic disciplinari en les dues llengües d'ensenyament, però també una millor adquisició dels sabers propis a la disciplina. Efectivament, les necessàries reformulació, explicitació i clarificació en llengua 2 milloren l'adquisició dels conceptes disciplinaris, ja que l'ensenyant bilingüe cerca, abans de tot, la comprensió dels alumnes, mentre que en una classe de la via general l'ensenyant podria pensar que els alumnes ho entenen sempre tot perquè s'expressa en llur llengua 1. És el que Gajo et al. fan palès en declarar que:

En classe monolingue, où l'on postule sur une situation de transparence linguistique, cela passe d'abord par l'exemplification, la métaphore, éventuellement la reformulation. En classe bilingue, cela passe d'abord par la reformulation, la paraphrase, peut-être la traduction. L'étayage linguistique fonctionne comme révélateur de la densité pour permettre un meilleur étayage disciplinaire. On y trouve, par ce biais, un renforcement mutuel des paradigmes linguistiques et disciplinaires. (2008).

L'altre avantatge de la integració de la història local, en un context bilingüe, és que d'aquesta manera s'evita un bilingüisme monocultural francès —un dels perills de l'ensenyament bilingüe a França— i es mira de construir un bilingüisme bicultural, o fins i tot multicultural. En *Ensenyar llengua*, Cassany, Luna i Sanz posen de manifest la naturalesa dels referents culturals que s'haurien de transmetre a classe —de llengua, en llur cas. Per ells, cal que la cultura sigui «no-etnocèntrica», «no-elitista», «actual» i «atractiva i participativa». En relació amb el perill de bilingüisme monocultural, ens interessa especialment la dimensió no-etnocèntrica:

No-etnocèntrica: el coneixement d'un únic model cultural referencial condueix a la valoració negativa d'altres cultures i afavoreix actituds tancades o indiferents cap a fenòmens d'aculturació i de genocidi cultural. L'alumne hauria d'adquirir una perspectiva cultural àmplia, autocrítica i comunicativa, que el faci entendre, relativitzar i valorar punts de vista, formes de vida i codis modals propis i distints. (1993, p. 532).

Per tant, al nostre parer, l'ensenyament bilingüe hauria d'oferir referents culturals diversos, almenys els que corresponen a les dues llengües d'ensenyament —en el nostre cas, referents culturals francesos i també catalans— i també mirar d'obrir més enllà d'aquests dos.

En conclusió, la integració de la història catalana en les classes d'història presenta diversos beneficis nocius. En primer lloc, permet als alumnes de conèixer fonaments culturals del territori nord-català, on viuen. En segon lloc, aquests coneixements poden servir per millorar l'estudi de les nocions del programa oficial d'història. En darrer lloc, des del punt de vista lingüístic, l'estudi de la història local s'inscriu perfectament en el procés d'aprenentatge bilingüe —que s'ha de basar en les dues cultures, i doncs històries, catalana i francesa— en particular pel que fa als documents en llengua catalana. Aquesta forma d'ensenyament és favorable igualment a l'adquisició dels sabers disciplinaris. Per tot això, pensem que una integració judiciosa de continguts d'història local és beneficiosa per a l'adquisició de coneixements històrics —i també lingüístics en una classe bilingüe.

6.2. ... de capacitats...

La inclusió d'elements històrics catalans en els continguts ensenyats en les classes bilingües de la Catalunya del Nord també presenta avantatges des del punt de vista de les habilitats dels alumnes ja que l'escola d'avui no pretén únicament transmetre coneixements sinó també desenvolupar capacitats.

El treball sobre la història local permet a l'alumne de desenvolupar algunes capacitats pròpies dels historiadors. Efectivament, l'estudi de documents escrits, monumentals, iconogràfics o arqueològics autèntics pot ésser una excel·lent iniciació a aquesta feina. Giolitto precisa que les habilitats de l'historiador que la història local permet de desenrotllar són l'observació, l'anàlisi, la creativitat i la síntesi: «L'histoire locale peut également [...] lui permettre de s'initier au travail de l'historien, donc de développer ses facultés d'observation, d'analyse, de créativité et de synthèse.» (1986, p. 74). Birée parla d'«histoire construite» per la classe, a partir de documents d'arxius, que cal relligar a un context més general. Per ell, «Dans une certaine mesure, l'élève se retrouve dans la situation de l'historien et découvre que l'histoire est rétrovision, reconstruction et matière toujours en évolution.» (2009, p. 46). A més, l'autenticitat dels documents del territori pot donar gust als alumnes per la història i fer-los-la descobrir altrament que com un relat en un llibre de text. Di Domenico inscriu aquesta iniciació a les habilitats de l'historiador en un plantejament científic, de recerca, que permet l'apropiació de la situació d'aprenentatge pels alumnes:

Il est également nécessaire de confronter l'enfant au problème des sources diverses à partir desquelles s'effectue le travail de l'historien qui construit l'histoire : sources écrites, iconographiques, architecturales et archéologiques. C'est se donner les moyens d'inscrire l'histoire dans un cadre scientifique. L'histoire locale et l'archéologie [...] permettent aux enfants d'être acteurs de leurs apprentissages. (2003).

Una altra habilitat que l'estudi de la història local permet de desenvolupar és la capacitat de comprensió dels llocs històrics presents en l'entorn de l'alumne. Per exemple, en el cas nord-català, com un alumne pot ser capaç de comprendre per què hi ha un palau reial a Perpinyà si els seus professors es limiten a ensenyar l'edat mitjana estrictament francesa? Podríem dir el mateix del castell reial de Cotlliure, de les ruïnes del castell d'Arrià, del palau de la Diputació de Perpinyà, del castell vescomtal de Castelnou dels Aspres, del palau de la Generalitat de Barcelona, etc. Un alumne que coneix les bases de la història catalana, que visita els llocs històrics locals amb la seva classe, lògicament desenvoluparia més capacitats de comprensió del patrimoni proper que un alumne que sols coneix la història francesa, sense cap enfocament local.

L'ensenyament bilingüe hauria de desenvolupar aquestes habilitats històriques, i també habilitats específiques al bilingüisme. Bouchez evoca el concepte de competència bilingüe disciplinària. Segons ella, l'ensenyament d'una DdNL en un context d'ensenyança bilingüe fa treballar diverses capacitats, per això destaca «le rôle prédominant des disciplines non linguistiques dans la construction et le développement des capacités langagières, culturelles et cognitives des apprenants.» (2007, p. 63).

Ens sembla interessant de citar la conclusió del seu article «Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue», en què Bouchez dóna una mena de definició d'aquesta habilitat específica a l'aprenent bilingüe:

En conclusion, la co-présence des deux langues et les impératifs de la construction des savoirs dans une discipline dessinent une compétence bilingue disciplinaire ayant pour base la formation de modèles de ce que peut être un texte d'histoire dans les deux langues qui conserveraient les spécificités rencontrées tout en faisant appel à des procédés identiques dans les deux langues. Cependant, la forme de cette compétence bilingue disciplinaire est très fortement dépendante des caractéristiques de la situation d'apprentissage et une médiation des langues et cultures au sein d'une discipline paraît ainsi essentielle (GOVONI, 2003) pour que l'éducation bilingue à l'europpéenne (O' RIAGAN et LÜDI 2003) soit aussi biculturelle et transdisciplinaire. (2007, p. 69).

Per tant, el professor que ensenya una DdNL en una classe bilingüe i que fa servir material propi de les dues cultures corresponents a la seva classe desenvolupa capacitats pròpies que contribueixen a un bilingüisme bicultural que hem evocat precedentment.

El recurs a la història local a l'escola elemental permet, doncs, de desenvolupar en els alumnes de les classes bilingües més capacitats: els pot iniciar a les habilitats pròpies de l'historiador, els dóna la capacitat d'entendre el patrimoni que els envolta i els fa adquirir una competència bilingüe disciplinària.

6.3. ... i d'actituds

A més de coneixements i capacitats, l'escola ha de permetre a l'alumnat de construir-se unes actituds. Pensem que la integració de la història local en les classes d'història pot fer que els alumnes adquireixin actituds positives per a llur desenvolupament.

Primer de tot, en ser una història més concreta i visible, la història local hauria de desenvolupar l'interès i el gust dels alumnes per la disciplina històrica en general. A tall d'exemple, els testimoniatges de persones grans que vénen a classe —que caldria matisar amb altres documents històrics— pot crear el desig de parlar del passat amb els seus avis. Delacour, en l'article «L'Histoire au plus près des histoires des élèves», evoca l'emulació que es pot instaurar a classe en demanar als alumnes que recullin documents de l'època de llurs avis i que els facin preguntes sobre el passat:

Moyennant quoi, grâce à cette première incursion dans le passé, on peut commencer à remonter l'Histoire. Pas dans les livres, dans l'histoire locale. Tous les grands-parents sont heureux de raconter comment ils ont vécu la dernière guerre mondiale. (2009, p. 47).

Un altre exemple pot ser l'evocació o l'estudi a classe d'un monument local, que la classe no hauria pogut anar a visitar per raons de temps o de pressupost. Es podria imaginar que aquella sessió donés ganes als alumnes d'anar-lo a visitar amb llurs pares, fora del temps de classe... Així doncs, pensem que integrar la història local en les seqüències permet de construir una actitud positiva de cara a la història, una motivació més per viure la història.

Nombrosos són els autors que posen en evidència la dimensió cívica del recurs a la història local. Aquest estudi permet a l'alumne d'apropiar-se la història del territori i d'integrar-se en el lloc on viu, encara que no hi hagués nascut. És la idea que desenvolupa, per exemple, Di Domenico en respondre a la pregunta «Selon vous, en quoi l'enseignement de l'histoire participe-t-il de l'éducation à la citoyenneté ?»:

Aider l'enfant à se repérer et à s'intégrer dans un espace qui a une histoire, c'est aussi l'aider à devenir un citoyen à part entière. Apprendre à connaître le passé du lieu où l'on vit comme du lieu d'où l'on vient est une manière de s'enraciner. Chacun est originaire, à la fois de l'endroit d'où sont originaires ses parents et de l'endroit où vous fixe la vie. L'enracinement est, dans cette perspective, rassurant pour l'enfant puisqu'il se sent déjà inscrit dans une continuité spatiale et temporelle. (2003).

Martineau, autor quebequès, evoca la dimensió cívica de l'estudi de la història, ja que permet de crear una identitat col·lectiva, en què tothom troba el seu lloc:

Dans une société pluraliste, cette identité que l'étude de l'histoire aide à construire doit inclure tous les individus et l'histoire qui en raconte le passé doit être celle de la société d'aujourd'hui. Car l'histoire ne sert pas qu'à comprendre le passé ; elle sert aussi à expliquer le présent. [...] Notre société [...] étant devenue plurielle, dynamique, ouverte et conséquemment perméable au changement, il est essentiel pour ses membres de trouver un sens à leur présence au sein de cette collectivité et d'identifier des « raisons communes » susceptibles de soutenir la nécessaire cohésion sociale. (2010, p. 44).

En una certa mesura, encara que a la Catalunya del Nord hi viuen majoritàriament francesos, es pot considerar també que s'hi troba una societat pluralista, car no només hi viu gent d'origen català —ciutadans francesos, o no— i que aquesta fins i tot tendeix a ésser-hi minoritària. Difondre la història local és, al capdavant, una bona manera per tal d'«integrar» els fills de nouvinguts en la societat nord-catalana, ja que formen part de la seva història recent i actual.

Sala, per la seva banda, posa en relleu la idea d'una cultura compartida pels alumnes, construïda a partir de l'estudi del patrimoni local:

Ce patrimoine est donc une culture, un ensemble d'idées, de valeurs, de goûts, d'expériences que l'enseignement de l'histoire permet d'appréhender à travers l'étude de documents patrimoniaux. Cette culture partagée fondera, souhaitons-le, une identité collective, une communauté de citoyens qui inspirera son action. (2005).

Pages, en la memòria *Consi utilizar lo patrimòni per aprener l'occitan?*, relaciona la conscienciació pel respecte del patrimoni local amb el respecte del medi ambient i la ciutadania:

Enfin, l'escòla inscriu l'educacion a l'environs e al patrimòni dins l'aprendissatge de la ciutadanetá. Aquela politica a per objectiu de faire prene consciéncia als dròlles de l'existéncia del patrimòni e de sa riquesa, de lor permettre de se l'apropriar dins la tòca de los responsabilizar. Aquò partís del principi que nos estacam e preservam melhor quicòm que conneissèm plan e que nos aparten. Cal rendre los mainatges conscients de lor ròtle e de lor responsabilitat rapòrt a lor environs e lor patrimòni. (2006, p. 10).

Al nostre parer, per a un alumne —i futur ciutadà—, conèixer les principals bases històriques del lloc on viu li permet de comprendre millor aquest territori, d'incloure's en la seva història, i per tant d'adoptar un comportament ciutadà. Difondre la història del territori a tots els alumnes, sigui quin sigui llur origen, ajuda a lluitar contra el comunitarisme; la història catalana concerneix tots aquells que viuen a la Catalunya del Nord, ja que en formen part.

Una altra actitud que la història local permet de treballar, en el cas de regions perifèriques de l'hexàgon annexionades per França, com ara la Catalunya del Nord, és la consciència del perquè els alumnes són francesos. És la història que permet de comprendre les raons per les quals el territori on els alumnes viuen, i on potser van néixer, avui forma part de França. Amb aquest

objectiu, Vogler opina que cal ensenyar als alumnes d'aquests territoris els esdeveniments històrics que portaren a llur annexió:

On attachera donc un soin particulier, selon l'endroit de France où l'on se trouve, au moment et au événements qui ont conduit au rattachement à la France (durablement ou non). Il n'est pas indifférent en effet que les enfants d'un lieu apprennent pourquoi, et comment, ce lieu est devenu français, ni que, pendant une certaine durée, il était hors de France et a participé à une histoire d'une autre entité politique. C'est à la fois une ouverture sur l'histoire de l'Europe et sur l'histoire régionale. Devenir français doit sans doute se mériter lorsqu'on vient s'installer en France et que l'on sollicite la nationalité française. Mais être français peut aussi résulter du fait que nos ancêtres vivaient dans un lieu qui, à un moment donné, a été rattaché à la France sans que les ancêtres en question l'aient nécessairement demandé. (1999, p.144).

A més de fer prendre consciència als alumnes de les raons de llur nacionalitat, la proposta de Vogler posa en evidència com l'exploració de la història precedent a l'annexió n'és de pertinent, i encara més avui en dia, ja que es demana a l'escola d'obrir els alumnes cap a la resta d'Europa.

El cas nord-català es presta particularment a aquesta proposta atès que els comtats del Rosselló i de Cerdanya²⁴ participaren de la història del Principat de Catalunya, de la corona d'Aragó i de les Espanyes²⁵ abans del Tractat dels Pirineus del 1659, que marcà l'annexió dels comtats del nord de Catalunya a França. Des d'aleshores, els catalans del nord van ser súbdits i ara ciutadans francesos. Pel que fa a l'obertura a Europa, la Catalunya del Sud i els antics territoris de la corona d'Aragó són territoris europeus, per tant la història catalana s'integra perfectament en la dimensió d'un ensenyament històric obert i que superi les fronteres estrictament franceses.

Finalment, pensem que la integració de la història local permet de desenvolupar l'esperit crític i la comprensió dels diferents punts de vista de la història. Aquesta actitud es pot relacionar amb la dimensió cívica d'aquest ensenyament, tal com ho afirma Pourhomme en la seva memòria *Ensenhar l'Història en seccion bilingüa*: «A l'ora actuala, l'objectiu màger d'aquel ensenhament es de formar de ciutadans, e doncas, de desenvolopar l'esperit critic.» (2006, p. 9).

Efectivament, estudiar la història des d'un punt de vista bicultural permet de confrontar diverses visions de la història, i així entendre que la història mai no és neutra. Així, en les classes bilingües de la Catalunya del Nord seria interessant, per exemple, constatar gràcies a documents extrets de manuals francesos i sud-catalans, com n'és de diferent la imatge de Napoleó a França i a la Catalunya del Sud, territori que va ocupar l'emperador. De la mateixa manera, el Tractat dels Pirineus es pot estudiar des de dues perspectives: la d'una conquesta positiva per a França, ja que

24 Només la meitat de Cerdanya forma part de la Catalunya del Nord, l'anomenada «Alta Cerdanya».

25 Parlem de «les Espanyes» perquè fins a la Guerra de Successió, la corones de Castella i d'Aragó tot i compartir sobirà des del 1474 conservaren llurs institucions pròpies.

suposa una extensió territorial, i la d'una pèrdua per a Catalunya, que es troba dividida des de llavors. Ens sembla interessant que els alumnes es beneficiïn de l'obertura permesa per una segona cultura i que no es quedin amb l'única visió «tradicional» francesa. També permet de matisar certs «mites nacionals», ja siguin francesos o bé catalans, que pertanyen més aviat a la memòria que a la història real. En aquest sentit, Desplat subratlla possibles derivacions de l'estudi de la història local:

À l'opposé de cette dérive [la modelització], aujourd'hui heureusement abandonnée [...] se profile celle, plus dangereuse du point de vue civique, d'une histoire régionale qui ne retient que ce qui exalte son altérité : le droit à la différence, « l'exception culturelle » ne souffrent plus alors aucune comparaison, aucune mise en perspective (Desplat, 2004, p. 66).

Pensem que aquesta crítica no només es pot adreçar a les històries «regionals» sinó també a qualsevol història, ja sigui la d'un estat o d'una regió. Precisament, ens sembla de gran interès establir comparacions i posades en perspectiva fent servir les diverses escales de la història i així desenvolupar l'esperit crític dels alumnes, futurs ciutadans.

Els beneficis pel que fa a les actituds són, en definitiva, força importants: l'estudi de la història local permet als alumnes d'apropiar-se llur territori, d'integrar-s'hi, de tenir interès per la seva història i per la història en general, de comprendre que existeixen diverses visions de la història i així desenvolupar llur esperit crític.

7. Proposta de metodologia

Un cop el propòsit d'aquest treball justificat des dels punts de vista reglamentaris i pedagògics, ara proposarem un esbós de metodologia que permeti als docents de fer un lloc a la història catalana en llurs unitats didàctiques d'història. Així doncs, ens centrarem primer en la idea d'«integració» de la història catalana, evocant allò que cal tenir en compte a l'hora de preparar les classes d'història, i després detallarem tres models de seqüència que permeten una presència de la història catalana mitjançant la integració.

7.1. Integrar la història catalana

Tal com hem dit precedentment, entenem per «història catalana» tant la història del territori nord-català, dels seus pobles i comarques, com la història del conjunt de Catalunya, al nord i al sud de l'Albera.²⁶ I això des de la prehistòria fins als nostres dies: el que anomenem història catalana és la història del territori que avui hom pot qualificar de «català».²⁷

Respecte del programa estatal d'història, la història catalana és, per tant, una història local, pel que concerneix la Catalunya del Nord, i constitueix també una obertura europea, per a la resta del territori català, especialment després del 1659. Com hem vist, existeixen força arguments que justifiquen la integració d'història local i l'obertura a Europa en les sessions d'història.

La idea d'«integració» de continguts relatius a la llengua 2 —en el cas nostre continguts catalans— en una classe bilingüe és desenvolupada per Duverger en l'article «Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier». L'autor explica que, per a dur-la a terme, el professor pot crear els temes i continguts de les seves classes, o bé fundar-se en el programa del Ministeri i integrar uns continguts de la llengua 2 en cada temàtica:

Le professeur fait un cours original, articulant les contenus, les méthodologies et les langues ; on est alors dans l'enseignement « intégré », qui se décline en de nombreuses variantes : ou bien on élabore à l'avance des thématiques et des contenus originaux, ou bien, cas le plus fréquent, on prend comme trame de travail le programme officiel national et, pour chaque thématique, on fait des ajouts, des incises, des ouvertures... (2007b, p. 20).

Duverger considera que aquesta forma d'integració és «la plus féconde cognitivement, et sans doute la plus réaliste institutionnellement» (2007b, p. 21). Seguint el que enuncia Duverger,

²⁶ No descuidem tampoc els lligams històrics i culturals amb els altres territoris de parla catalana.

²⁷ Es considera que Catalunya va néixer pels voltants de l'any mil, per això fem aquest aclariment.

ensem que la millor manera per fer que la història catalana sigui present en les classes bilingües, tot respectant els textos oficials, és seguir la trama del programa i mirar de trobar elements de la història catalana que vinguin a complementar els temes recollits en el programa d'història.

Ara bé, abans d'entrar en uns aspectes més tècnics, ens cal posar en evidència dos errors, a la vegada històrics i pedagògics, que haurem d'evitar en mirar d'integrar història catalana en el programa oficial del Ministeri.

7.1.1. El perill de l'exemplificació

Com hem dit precedentment citant Hoerner (2007), la història dels territoris presenta un cert grau d'autonomia, més o menys important. Aquesta idea d'autonomia de les històries ens interessa, ja que en el cas nostre s'ha de tenir en compte l'autonomia de la història catalana respecte a la història de França. Així doncs, cal tenir present que certs esdeveniments o dinàmiques històriques poden haver ocorregut al territori català i tenir-hi una gran importància, mentre que a França allò pot no haver-hi passat i per tant no hi va ésser important. De la mateixa manera, uns fets cabdals per a França poden no haver tingut repercussió al nostre territori, o haver-ne tingut poca. I encara més sabent que durant segles una frontera política, a les Corberes, separava el Principat de Catalunya del Regne de França.

És per aquest motiu que caldrà vigilar de no modificar la història catalana per tal d'emmarcar-la en la història francesa. Ans al contrari, considerem que comparar dues evolucions diferents al llarg d'un mateix període és interessant i enriquidor. Vogler subratlla aquest perill de modificació de la història local, especialment per a les regions franceses perifèriques que foren annexionades a França, com ara la Catalunya del Nord:

Par ailleurs, dans ce modèle [de la Tercera República Francesa], la tentation était grande de taire les éventuelles discordances entre le local et le national, ou de les « arranger » selon les besoins de la cause. [...] De telles discordances ont pu survenir en particulier lors du rattachement de certaines régions à la France. Nous pensons qu'elles doivent être présentées aux enfants pour leur faire comprendre que l'origine de leur nationalité ne résulte pas nécessairement d'un choix des personnes ou des petites collectivités : les Gaulois ne sont pas volontairement devenus romains, mais tous les Français actuels ne sont pas devenus volontairement français. (1999, p. 108)

Per això, ens sembla important que la història catalana no es limiti a ésser un exemple d'una història més «general», en el cas nostre la francesa. En efecte, Desplat posa en evidència el perill que la història local no sigui res més que un exemple d'una història més general, en el paràgraf «Comment donner du sens à l'histoire» del seu article «Comment enseigner l'histoire régionale ?»

de l'any 2004:

Si l'histoire locale se réduit à des *exempla*, dont l'unique fonction est de s'insérer dans l'histoire générale et de faire office d'anecdote, même stimulante pour le jeune lecteur, elle est, à proprement parler, inintelligible, puisque coupée de son environnement propre et de toute mise en perspective locale. Le second écueil est encore plus grave, car il est le fait de la recherche historique à son plus haut niveau : il s'agit de la « modélisation ». La tentation est grande, à partir d'un cas régional, de proposer un modèle explicatif général en même temps qu'une méthode universelle. (p. 66)

Tal com ho evidència Desplat, ens caldrà evitar de considerar la història catalana com un senzill exemple de la història dels programes, també pot ésser contrària i no caldrà dubtar a posar-ho en evidència.

7.1.2. El perill del particularisme

Tot i que cal evitar d'utilitzar la història catalana únicament com a exemple, considerem que aquesta història s'emmarca, en una certa mesura, en la història general. No ens cal negar tampoc el fet que existeixen dinàmiques històriques més generals, mundials, europees, franceses, meridionals, mediterrànies, etc. en les quals Catalunya, i més particularment la Catalunya del Nord, va participar i hi continua participant. No haurem de limitar-nos a evidenciar les diferències entre les terres catalanes i la resta del territori francès o europeu, també n'haurem de posar en relleu els punts comuns per tal d'evitar un cert tancament.

És en aquest sentit que diversos autors apunten el perill del particularisme que podria comportar l'estudi exclusiu de la història local. Giolitto, per exemple, opina que la història local no s'ha d'estudiar per si mateixa sinó en una perspectiva més àmplia:

Le danger serait évidemment de s'enfermer dans l'histoire régionale. De perdre de vue l'histoire nationale dans laquelle elle s'insère, ou de ne la considérer que par le petit bout de la lorgnette régionale. Ce qui aurait pour conséquence, outre de conforter l'enfant dans son égocentrisme, de le confier dans "un particularisme régional étroit et ombrageux" (M. Vitte), c'est-à-dire en fait de le conduire au localisme, au chauvinisme de clocher, bref aux antipodes d'un régionalisme bien compris. (1986, p. 74).

Els supòsits de Giolitto es poden criticar, ja que sembla considerar que la història local sempre correspon a una conseqüència local de la història francesa, però tanmateix evidencien la necessitat de no tancar-se, d'oferir als alumnes un ensenyament obert i que no es limiti només a subratllar les diferències. Així doncs, els objectius de la integració de la història catalana en el programa d'història no han de ésser l'exaltació contínua de l'alteritat del territori català, sinó també mostrar, quan això és possible, les relacions que existeixen entre les diverses escales de la història.

7.2. La recerca d'un equilibri entre les escales

A la vista d'aquests dos perills, la integració de la història catalana necessita trobar un equilibri entre les diverses escales històriques. Sempre que sigui possible, ens sembla pertinent que, per a un punt del programa oficial, els professors l'emmarquin en un context europeu i que també en mostrin les repercussions locals, sigui per servir-ne d'exemple, sigui per relativitzar-ne la importància o per fer comparacions amb el que passava localment.

En el cas de la història catalana, un ús àgil de les diferents escales permet d'incloure-la en el programa d'història, que els mestres han d'ensenyar. Evidentment, l'escala local permet de conèixer el que passava a la Catalunya del Nord, o a Catalunya en general abans de la seva divisió. Per la seva banda, l'escala europea permet, entre altres coses, una certa presència la història sud-catalana i de la resta de territoris de parla catalana després del Tractat dels Pirineus. A més a més, en altres disciplines, com ara la història de les arts, els mestres poden triar de fer un lloc important a referències catalanes, tal com ho diu el professor E en resposta a la nostra enquesta: «De moment el que em sembla més fàcil és: ensenyar la història catalana a través de la història de l'art.»

Per tant, compartim el parer de Vogler quan aquest reivindica la integració d'elements històrics locals tant si il·lustren la història de França com si no: «[...] il serait utile d'introduire, dans un enseignement d'une histoire générale de la France à tous les Français, des élargissements régionaux ou locaux qui tantôt illustrent cette histoire générale, tantôt la dépassent.» (1999, p. 161).

Així doncs, articular intel·ligentment les escales de la història ens sembla la millor manera per integrar la història catalana en el programa oficial del Ministeri d'Educació Nacional.

7.3. Tres models de seqüència d'ensenyament

Per tal d'articular les diferents escales de la història, i doncs donar una presència a la història catalana en les classes d'història, hem identificat tres models de seqüència. No tenim cap preferència per a un d'aquests models sinó que creiem que cada un pot ésser pertinent segons el tema que cal tractar. Convé afegir que no creiem que siguin els únics models vàlids.

A fi de presentar aquests tres models, hem triat de representar cada model per una fletxa que simbolitza la seqüència pedagògica, o sigui el conjunt de sessions, al llarg del temps, seguint el model del fris cronològic. Cada escala històrica és representada per un color diferent. Ara bé, el que pretenem representar és l'ordre en què intervé cada «escala» i no pas el temps que cal dedicar-hi.²⁸

7.3.1. De la història local a la història global



 Escala local (catalana)  Escala estatal (francesa)  Escala europea o mundial

En aquest model el punt de partida de la seqüència és la història catalana, més propera als alumnes. Així, la o les primeres sessions es recolzen en la història local, les següents tracten del mateix tema a escala estatal i la o les sessions finals obren sobre el tema a escala europea o mundial.

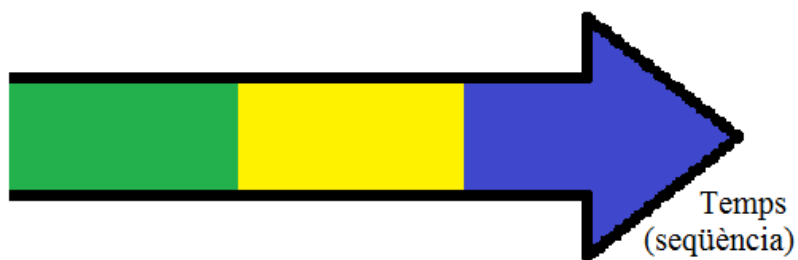
Una de les configuracions de seqüència que ens sembla adient per a aquest tipus de seqüència és la situació-problema: es pot provar d'explicar esdeveniments, presència d'edificis, etc. catalans mitjançant el context més general francès i/o europeu o mundial.

La circumscripció de Ceret va triar d'encoratjar aquest model de seqüència, que evoca Sala en la introducció a la jornada patrimonial de Sant Joan de Pladecorts del 28 de setembre de 2005: «[...] le choix de la circonscription de Céret de proposer aux enseignants un outil pédagogique permettant une rencontre historique patrimoniale d'abord locale puis nationale et mondiale.»

Aquest model apareix també en les respostes al nostre qüestionari. Per exemple, el professor A, que opina que «Cal partir d'un element local per poder tractar després del nacional».

²⁸ És per això que cada escala té la mateixa llargada en el fris. A l'hora de crear una seqüència caldrà triar si es desenvolupa més l'escala local, l'estatal o l'europea.

7.3.2. De la història global a la història local

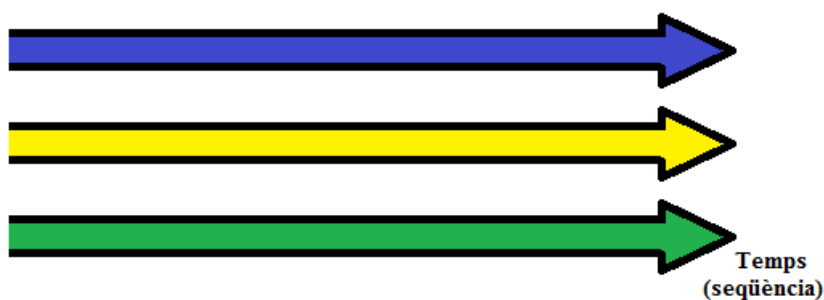


■ Escala local (catalana) ■ Escala estatal (francesa) ■ Escala europea o mundial

El punt de partida d'aquest model és l'escala europea o mundial, després ve l'escala estatal i finalment l'escala local. D'aquesta manera, la o les primeres classes tractaran del tema des d'un punt de vista ampli, les següents del tema en el marc general francès i finalment es mirarà què passava en territori català.

Seguint aquest esquema, hom pot imaginar que per a un tema estudiat a escala francesa i/o més general s'integri la història catalana per tal de confirmar-ne la importància, com a exemple local, o bé per relativitzar-la.

7.3.3. Les tres escales en paral·lel



■ Escala local (catalana) ■ Escala estatal (francesa) ■ Escala europea o mundial

En aquest tipus de seqüència, els vaivens entre les diferents escales de la història són constants, la qual cosa permet d'efectuar comparacions. L'interès que presenta aquest model és que permet d'observar un fenomen a diverses escales alhora, i així entendre les seves conseqüències, o bé posar en evidència la diversitat i l'autonomia de les històries.

Es pot imaginar perfectament aquest model de seqüència en un conjunt de sessions en què els alumnes hagin de relacionar documents de tota mena sobre un mateix tema però amb escales diferents. Aquest model sembla doncs força adient per a situacions de recerca que impliquen els alumnes.

7.4. L'alternança de llengües

Com per a qualsevol seqüència en una classe bilingüe, el professor ha de planificar quina serà la llengua preferent de cada sessió d'història. Hem vist precedentment que la integració de la història local, catalana en el nostre cas, en un context bilingüe, presentava beneficis des del punt de vista lèxic i per als aprenentatges propis a la disciplina.

Duverger, en l'article «Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL», descriu el model de mesoalternança en una unitat didàctica (2007a, p. 85-86). Recordem que la mesoalternança és una alternança de llengües pensada pel professor abans de fer la seva classe, a l'hora d'elaborar la seqüència.

Pel que fa al títol de la seqüència, Duverger proposa que es presenti en ambdues llengües, per raons simbòliques —mostrar que la seqüència es desenvoluparà en dues llengües— i perquè els títols poden ésser força diferents. Pensem que, en el cas de les llengües catalana i francesa, dues llengües romàniques, el problema d'una gran diferència entre els títols no es presenta però la proposta de Duverger ens sembla pertinent.

En un segon punt, Duverger evoca el primer moment de la seqüència, el moment del recull de les representacions dels alumnes, que segons ell s'ha de fer en llengua 1, o sigui en francès. Ho justifica dient que aquestes representacions, imatges o idees es van construir en llengua 1. Coincidim amb Duverger en pensar que el recull de representacions és un moment important per a l'aprenentatge, que permet de teixir amb coneixements ja presents —principalment en francès—, per tant la primera sessió s'hauria de fer generalment en francès, sigui quina sigui l'escala històrica

d'entrada en la seqüència. No obstant això, també ens sembla interessant començar la unitat didàctica en llengua catalana, potser no tant sovint com en francès, per raons simbòliques també: el català pot intervenir com a primera llengua en una seqüència. Al nostre parer, la tria de la llengua d'entrada dependrà més aviat de la dificultat del tema: cal evitar situacions de sobrecàrrega cognitiva inicials.

Després, l'autor tracta del treball central de la seqüència, en què es tracta la temàtica, i recomana l'alternança de documents, textos, gràfics, mapes, esquemes, etc. en llengua 1 i en llengua 2. Duverger enuncia l'objectiu d'aquesta alternança entre els documents de tota mena en totes dues llengües: «L'idée centrale est ici d'avoir le souci de chercher entre L1 et L2 des complémentarités, des précisions, des ouvertures, des entrées différentes susceptibles d'aider aux apprentissages» (2007a, p. 86). A parer nostre, l'elecció de la llengua preferent de la sessió no s'ha de basar en la llengua dels documents: en una sessió en francès es pot fer servir documents en català i en una sessió en català es pot fer servir documents en francès. Això sí, els documents han de correspondre a l'aspecte de la temàtica desenvolupat en aquella sessió, poc importa la llengua. A banda d'això, Duverger subratlla la utilitat, ja evocada precedentment en la part 6.1, de crear un doble lèxic sobre el tema de la seqüència.

Finalment, pel que fa a les conclusions i resums finals, Duverger aconsella als mestres que llur redacció es faci en les dues llengües per tal d'afavorir la memorització i l'adquisició dels conceptes, així com de la diferent formulació. Aquest plantejament ens sembla del tot pertinent, i el vam poder veure en aplicació en la classe del professor G.

L'altre punt que Duverger no descuida és l'avaluació, ja sigui formativa o sumativa, que han d'incloure les dues llengües. L'autor diu que es poden inventar moltes configuracions, per exemple l'alternança de llengües entre pregunta i resposta: «on peut par exemple poser une question dans une langue et demander la réponse dans l'autre» (2007a, p. 86).

Tanmateix, el que Duverger no enuncia de manera clara, és com triar la llengua preferent de cada sessió. A parer nostre, la llengua catalana no s'ha de limitar a les sessions centrades en la història catalana, sinó que ha de servir també en sessions més generals, i la llengua francesa també ha de servir per a sessions d'història catalana. Ens sembla doncs que el més pertinent és respectar una alternança entre cada sessió amb l'objectiu que, en cada seqüència, hi hagi el mateix nombre de sessions en cada llengua, independentment de l'escala històrica tractada. Pensem que la dificultat

del punt de la temàtica tractat en la sessió ha de ésser un element que els professors tinguin en compte. Ara bé, la llibertat pedagògica i el professionalisme de cada mestre s'ha d'exercir a l'hora de triar la llengua de cada sessió.

7.5. Els recursos a disposició del professor

La darrera pregunta de l'enquesta que vam enviar als professors bilingües dels cicles 2 i 3 de la Catalunya del Nord era «Quines eines (manuals, llocs web, fris cronològic, etc.) feu servir per tal d'ensenyar la història catalana a la vostra classe?». Ens basarem en les respostes dels mestres i en les nostres recerques per tal de proposar un llistat de fonts útils per als mestres que vulguin integrar la història catalana en llurs seqüències d'història.

7.5.1. Els recursos enciclopèdics

En aquest apartat, mirarem d'establir una llista de recursos sobre la història catalana adaptats per a l'escola primària. Per a cada material, en donarem una il·lustració a fi de visualitzar el tipus de suport.

Ara bé, abans de tot, ens sembla important que el mestre mateix tingui les bases de la història pròpia del territori. Per tal d'adquirir una visió global de la història catalana, i més especialment la nord-catalana, aconsellem la *Breu història de les terres catalanes del nord* (o *Abrégé d'histoire des terres catalanes du nord* en la seva versió francesa) de Marcet i Juncosa (1994), l'obra col·lectiva *Nouvelle histoire du Roussillon* (1999) i els llibres de la col·lecció Biblioteca bàsica d'història de Catalunya²⁹ de l'editorial Barcanova. També existeixen força edicions de la història de Catalunya disponibles a les biblioteques. Esmentem igualment, pel que fa a la vila de Perpinyà, la *Història de Perpinyà la fidelíssima* (o *Histoire de Perpignan la fidelíssima* en la seva versió francesa) de Marcet i Juncosa (1995).

Pel que fa els recursos per a la classe, a continuació citem diversos títols de llibres, revistes o llocs web que recomanem per tal d'incloure la història catalana en les sessions d'història.

29 Cap dels llibres de la col·lecció Biblioteca bàsica d'història de Catalunya no supera les 100 pàgines.

Els manuals de la Catalunya del Sud

Els llibres de text d'història que es fan servir a les escoles primàries de la Catalunya del Sud inclouen la història catalana, però també altres escales: espanyola i europea o mundial. Ara bé, els redactors d'aquests manuals consideren que Catalunya es limita a l'actual comunitat autònoma espanyola de Catalunya, per això no hi trobarem, per exemple, l'home de Talteüll, i després del 1659 la Catalunya del Nord es considera únicament com a «França». És més, fins i tot en un mapa de la Catalunya medieval de *Terra 5: social i cultural* de l'editorial Vicens Vives (2006a, p.123), la Catalunya del Nord hi apareix amb ratlles i amb la indicació «territori que actualment forma part de França». Tot i aquest plantejament criticable, que suposem que es deuen a un control estatal dels manuals, els llibres de text de la Catalunya del Sud són una gran font de documents i continguts útils a l'hora de bastir sessions que inclouen la història catalana. Podem citar el mateix *Terra 5: social i cultural* (2006a), *Terra 6: social i cultural* (2006b) de l'editorial Vicens Vives, *Coneixement del medi: medi social i cultural 5è* (2009a) i *Coneixement del medi: medi social i cultural 6è* (2009b) de l'editorial Cruïlla.

8. LA CORONA D'ARAGÓ

LA FORMACIÓ D'UN NOU REGNE

Al segle XI el comtat de Barcelona era el més poderós dels comtats catalans. L'any 1137 el comte de Barcelona **Ramon Berenguer IV** i la filla del rei d'Aragó, **Peronella**, es van prometre en matrimoni. Aquesta unió va donar lloc a la creació d'un nou regne: la **Corona d'Aragó**.

El fill de Ramon Berenguer IV, **Alfons I el Cast**, va ser el primer rei de la **dinastia catalanoaragonesa**, que governà els territoris de Catalunya i d'Aragó fins al segle XV.

L'EXPANSIÓ DE LA CORONA D'ARAGÓ

El nou regne, més gran i amb més recursos, disposava d'un exèrcit poderós. Així, a mitjan segle XIII Ramon Berenguer IV va poder conquerir les terres de l'oest i del sud de Catalunya als musulmans.

Al segle XIII **Jaume I el Conqueridor**, rei de la Corona d'Aragó, va ocupar el regne de València i l'illa de Mallorca; va iniciar d'aquesta manera l'expansió pel Mediterrani.

Als segles XIV i XV la flota catalanoaragonesa va incorporar Nàpols, Sardenya i Sicília i va mantenir les possessions d'Atenes i Neopàtria, a l'extrem oriental del Mediterrani.

Aquesta expansió militar va anar acompanyada d'un gran desenvolupament comercial. La Corona d'Aragó es va convertir en una potència marítima molt important.

L'EXPANSIÓ MEDITERRÀNIA DE LA CORONA D'ARAGÓ



1. Quins territoris va conquerir la Corona d'Aragó al Mediterrani?

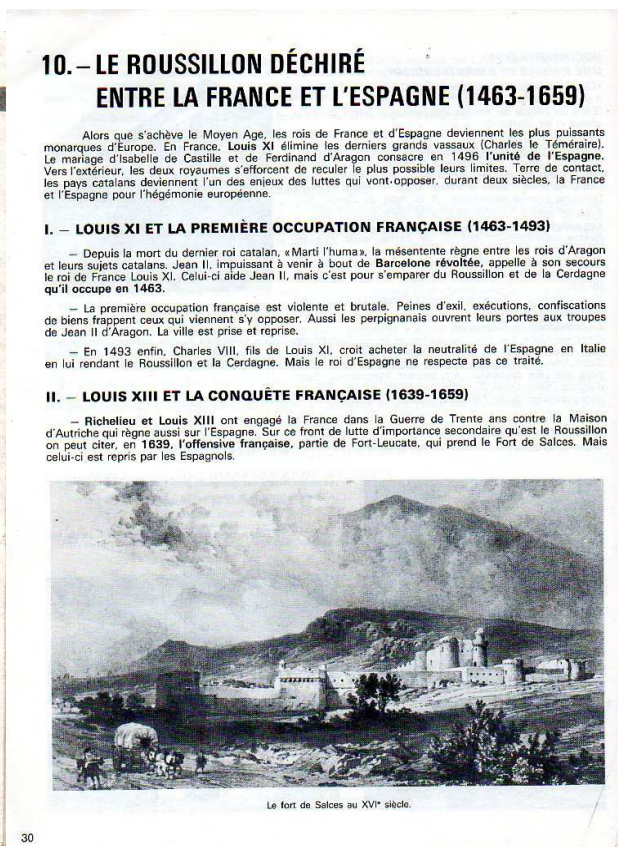
2. A quins països pertanyen aquests territoris actualment?

3. Quina influència tingué la cultura catalana en aquelles terres?

Pàgina 124 de *Terra 5: social i cultural* (2006) de l'editorial Vicens Vives.

La Histoire du Roussillon de Fernand i Georges Villacèque

Aquesta obra del 1976 és força interessant car es tracta d'una història del Rosselló —i per extensió, de la Catalunya del Nord— destinada a les escoles primàries. Per a cada període històric, Fernand i Georges Villacèque n'expliquen les repercussions a escala nord-catalana. Aquesta *Histoire du Roussillon* a destinació de les classes nord-catalanes va rebre el suport de l'inspector d'acadèmia de llavors, Francis Castex, que per ell és «un ouvrage où l'histoire locale et l'histoire générale se vivifient mutuellement.» Els documents, textos i idees de sortides són de gran interès.



Portada de *Histoire du Roussillon* (1976) i la pàgina 30 de la mateixa obra

Vivre l'histoire: du Moyen Âge à la Révolution Française

Aquest llibre del 1991 inclou un conjunt de diapositives del patrimoni nord-català i proposa deu capítols amb documents històrics de la Catalunya del Nord. Els seus autors, Baills, Caucanas i Brejon de Lavergnée es van esforçar a trobar documents d'arxius en relació amb els temes que s'estudien habitualment a l'escola primària.

El material didàctic del Museu d'Història de Catalunya

Tal com ens ho assenyalava el professor H, el Museu d'Història de Catalunya, ubicat a Barcelona, proposa recursos per als professors, que es poden adaptar per fer-los servir a classe. Els recursos són disponibles al lloc web del museu. També es recomana la visita del museu, molt interessant perquè ofereix activitats lúdiques per als alumnes que els permeten d'apropiar-se la història del país.

L'evolució de la tecnologia: del sílex al xip Materials de treball al museu

3.5 Edat Moderna: La farga catalana
Segles XVI-XVIII

MATERIALS DIDÀCTICS
PRIMÀRIA

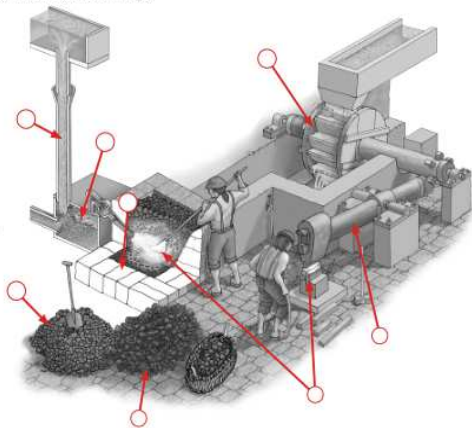
ACTIVITATS AL MUSEU

Assenyalen en la Línia del Temps de la pàgina 11 en quin moment ens trobem.

Des de l'edat mitjana, l'energia hidràulica s'aplica als molins de gra i paperers, i també a les fargues. Les fargues són establiments metal·lúrgics on es transforma el mineral en lingots de ferro. A les forges, dels lingots de ferro, se'n fan eines per treballar la terra, claus i armes de foc. Les fargues se situen a prop de les mines de ferro, dels boscos per proveir-se de carbó vegetal i dels rius per aprofitar la força de l'aigua que fa accionar el martinet que forja el masser. Durant els segles XVII i XVIII les fargues del Pirineu català tenen el seu moment d'esplendor.

Observa la maqueta de la farga al museu.

Identifica els diferents elements d'una farga.



Quina font d'energia utilitzaven?

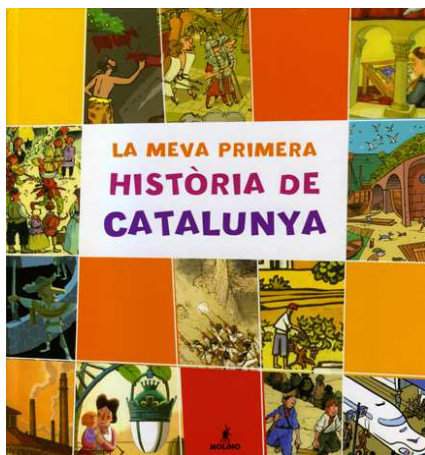
☐ Hidràulica (aigua)	☐ Muscular humana
☐ Eòlica (vent)	☐ Muscular animal

16

Pàgina 16 de *L'evolució de la tecnologia: del sílex al xip* del Museu d'Història de Catalunya.

La meva primera història de Catalunya

Aquest llibre del 2007 serveix per donar una primera visió de la evolució històrica de Catalunya. Després del 1659, Marta Luna, l'autora, se centra en la Catalunya del Sud.



Portada de *La meva primera història de Catalunya* (2007) de Marta Luna.

La col·lecció La història de Catalunya en contes

Els 12 volums d'aquesta col·lecció, dirigida per Josep Maria Solé i Sabaté i adaptada al públic infantil, tenen la mateixa estructura: nocions històriques, conte ambientat en el període del volum i activitats lúdiques. Les seves planes amb molts colors i descripcions es poden utilitzar per tal d'integrar elements històrics catalans.

Volum de *La història de Catalunya en contes* (2008) dedicat a Jaume I.

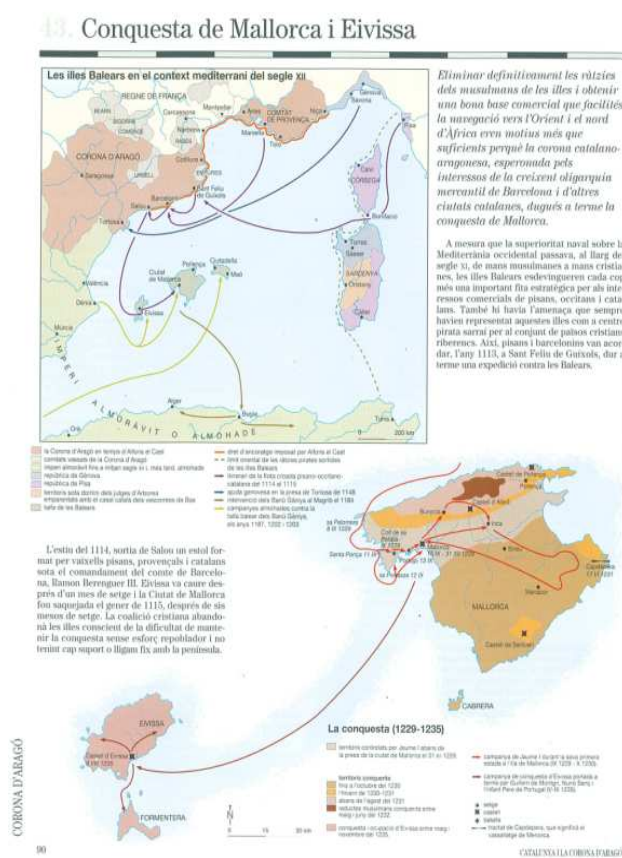


L'Atlas historique des villes de France dedicat a Perpinyà

Aquest dossier compost per cinc mapes, entre els quals un gran mapa de Perpinyà del 1839 permet d'estudiar l'evolució de la vila i comparar-la amb el plànol actual. S'aprecia el detall de les fortificacions, que encara no havien estat enderrocades, i la precisió de la feina de De Roux.

L'Atles d'història de Catalunya

Aquesta obra permet al mestre d'oferir als alumnes mapes que venen a completar les sessions d'història. Existeixen diversos atles, el que hem consultat i del qual reproduïm una plana a continuació és l'*Atles d'història de Catalunya* del 1995, de Mestre i Hurtado. Aquest atlas també considera que després del 1659 la Catalunya del Nord ja no és Catalunya. Ara bé, l'ús dels mapes pot ajudar a entendre millor un fenomen i visualitzar-lo. A més, aquests mapes són de molt bona qualitat.



Pàgina 90 de l'*Atles d'història de Catalunya* (1995) de Mestre i Hurtado.

La revista *Sàpiens*

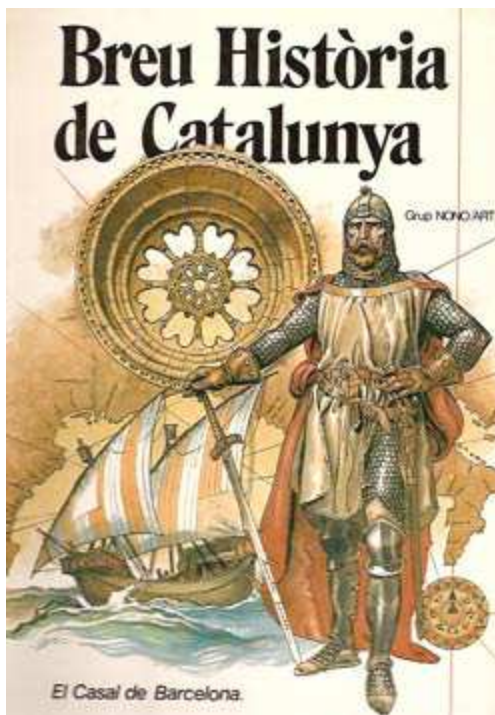
És una revista de divulgació històrica, que tracta de la història catalana però no només ja que tracta també de fets històrics més globals des d'un punt de vista català. Els articles tenen força il·lustracions, esquemes i mapes. Durant els anys 2010 i 2011, la revista incloïa *Petit Sàpiens*, quatre pàgines adaptada al públic infantil i que també és interessant per a la classe.



Portada del número 107 de *Sàpiens* i del *Petit Sàpiens* del número 90

Els tres còmics *Breu història de Catalunya*

Aquests tres còmics permeten d'abordar la història catalana des d'un punt de vista diferent. Consta de tres volums: el primer és «El casal de Barcelona», el segon «De Casp als Segadors» i el tercer «De l'Onze de Setembre fins ara». Es van publicar a l'editorial Nono Art entre el 1979 i el 1981.

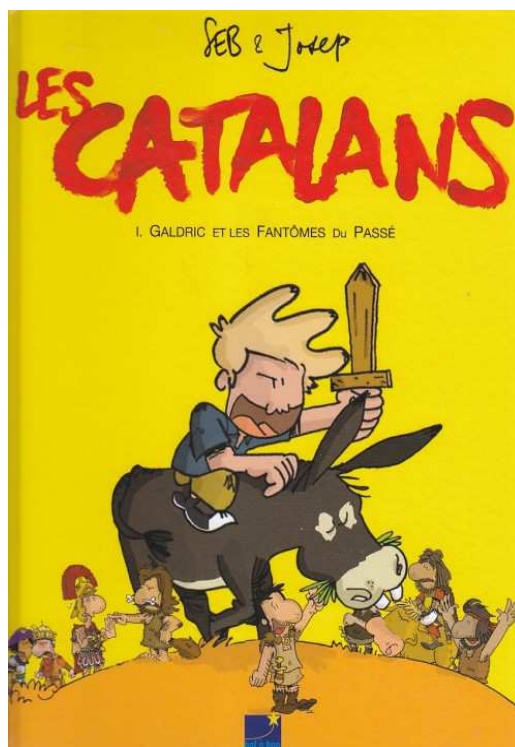


Portada del primer volum de la *Breu Història de Catalunya* (1979) de Nono Art.

El còmic *Les Catalans : Galdric et les fantômes du passé*

Aquest primer volum divulga, amb humor, la història catalana fins a l'edat mitjana. Els seus autors, Seb i Josep, preveuen d'escriure'n tres més, per cobrir el conjunt de la història de Catalunya. Pot ésser una eina interessant i lúdica per tal de fer descobrir la història catalana als alumnes.

Portada del primer volum de *Les Catalans* (2012) de Seb i Josep



7.5.2. El patrimoni català com a recurs

L'escola primària d'avui no està tancada en si mateixa sinó que ha d'estar oberta al seu entorn. En aquest sentit, el patrimoni local pot servir per fer més concret l'estudi de la història per als alumnes. Per tant, el patrimoni és un recurs que el professor que vol integrar la història catalana en les seves sessions d'història ha d'utilitzar.

Els monuments

La visita de monuments locals és una manera de poder veure, tocar, imaginar el passat. També permet als alumnes d'adonar-se del pas del temps, de les petjades deixades per cada generació en el nostre territori, i de l'interès que resideix en el respecte, la conservació i la valoració dels monuments de l'entorn proper. Per tal de preparar la visita perquè sigui profitosa, els professors poden utilitzar diversos recursos disponibles a Internet o a les biblioteques.

El primer d'aquests és la pàgina «Du patrimoine local à l'Histoire» del lloc web de l'Association pédagogique de la plaine, du Vallespir et de la Côte Vermeille (APPVVCV), que ofereix als professors una classificació de monuments locals de la Catalunya del Nord per comarca o bé per període històric. Per a cada monument, els autors han redactat fitxes explicatives que poden servir durant la visita, en què s'explica el context històric, la ubicació, etc.

El segon recurs interessant són les 123 fitxes pedagògiques del Réseau Culturel Terre Catalane. Aquestes fitxes, algunes de les quals són disponibles en llengua catalana, són qüestionaris que els alumnes s'han d'endur i que han de completar durant la visita de monuments. Així doncs, fan una visita activa. Les fitxes són classificades en 7 parts, corresponents a temàtiques o períodes històrics: «Préhistoire : du paléolithique au néolithique», «La Catalogne du Nord, témoin de l'Europe occidentale chrétienne au Moyen Âge», «Patrimoine baroque et musique», «L'architecture militaire et la frontière dans les Pyrénées-Orientales», «Ethnologie - mémoire de la vie quotidienne», «Patrimoine naturel, scientifique et technique» i «Art moderne et contemporain».

El tercer i últim recurs que esmentem és la pàgina «Les époques» del lloc web *Catalunya és cultura* i que presenta monuments ubicats a la Catalunya del Sud emblemàtics de cada període històric: art rupestre, ibers, colònies gregues, Catalunya romana, el romànic català, la Catalunya jueva, gòtic, turisme industrial, modernisme, escenaris de la memòria.

Els arxius

Els arxius departamentals dels Pirineus Orientals conserven la memòria escrita de la història catalana del nord. Consultar un document d'arxiu pot ésser motivador i despertar l'interès dels alumnes, ja que, d'aquesta manera, es confronten amb documents autèntics, que han travessat els anys i els segles. Una visita als arxius permet de fer prendre consciència als alumnes que la història no només és un relat escrit en els manuals d'Història-Geografia sinó que també els homes de la Catalunya del Nord en van ser actors.

Evidentment, treballar als arxius exigeix implicació i dedicació d'un cert temps a la recerca, per això el professor ha d'efectuar una o diverses visites abans de portar-hi la seva classe, per trobar els documents que serviran per a la sessió d'història, etc.

A més a més, un servei educatiu proposa visites guiades a les classes, durant les quals els conservadors expliquen als alumnes llur feina, com conserven els documents i els n'ensenyen els més prestigiosos.

L'arqueologia

De la mateixa manera que considerem que visitar monuments o consultar documents d'arxius locals millora l'aprenentatge de la història en fer-la més concreta i menys artificial, pensem que les visites de jaciments, d'excavacions o de museus arqueològics, com ara els de Talteüll (Rosselló), de Bellestar (Fenolledès) o d'Empúries (Alt Empordà), presenten un interès del mateix ordre. El contacte directe amb restes arqueològiques autèntiques —eines, ossos, fonaments, objectes de tota mena, etc.— pot despertar l'interès dels alumnes, provocar llur implicació i alhora permetre'ls de conèixer elements de la història pròpia del territori català.

7.5.3. Els testimoniatges com a recurs

Pel que fa a la història contemporània, els testimoniatges de la gent gran que va viure les conseqüències locals d'esdeveniments més amplis, o esdeveniments estrictament locals, són també un recurs que cal emprar. L'avi que va viure la Segona Guerra Mundial, l'àvia que va passar pels camps d'Argelers o Ribesaltes, etc. presenten una cara autèntica de la història dels alumnes, atès

que la van viure. A més, el diàleg amb el testimoni permet als alumnes de fer-li preguntes i de crear un diàleg entre les generacions, la qual cosa pot empènyer cada alumne a interessar-se per la vida dels seus propis avis, pares, oncles, etc.

Ara bé, sempre caldrà mirar de contrastar els propòsits d'una persona amb altres documents o testimoniats, ja que la memòria d'un ésser humà és selectiva i no ho conserva tot. Amb el pas del temps els records es poden modificar, o hi pot haver una part de mentida, com en qualsevol discurs. Així doncs, treballar amb els testimoniats permet, a la vegada, de conèixer com es van viure certs esdeveniments al nostre territori, de crear un diàleg entre generacions i també d'iniciar-se a la feina de l'historiador, tot evidenciant la necessitat de creuar diverses versions d'un mateix fet i de tenir un esperit crític.

8. Llista d'elements històrics catalans per integrar en les seqüències

Mitjançant aquesta llista d'elements històrics catalans relacionats amb el programa oficial, proposem als professors una eina que els pot servir a l'hora de preparar classes d'història. Així, els mestres que no són especialistes d'història s'estalviaran recerques prèvies i podran integrar més fàcilment la història local en llurs seqüències. Evidentment, caldrà cercar un contingut adaptat als alumnes en relació amb cada tema, però els mestres sabran quins elements de la història catalana poden tractar en relació amb cada punt del programa oficial d'història.³⁰

El que anomenem «elements d'història catalana» són esdeveniments, monuments, personatges que són representatius de la història del territori català, especialment la Catalunya del Nord ja que és on es troben les classes per a les quals s'adreça aquesta eina. Poden ésser il·lustracions locals del tema del programa oficial, o bé matisos o fins i tot presentar una visió contrària i així permetre un estudi comparatiu. Poden ésser temàtiques locals o bé que s'inscriuen en un context més ampli (les diferents escales: local i europea o mundial). Deixem als mestres la iniciativa de triar els que trobin interessants per tal de fer més present la història del territori en les classes de la Catalunya del Nord.

En l'annex 7 s'hi troba una traducció del mateix llistat en llengua francesa, amb l'objectiu de difondre'l també en les classes de la via general.

8.1. Al cicle 2

Al nivell de cicle 2 la història no és una disciplina pròpia, sinó que forma part de la disciplina «Découverte du monde». Havent recollit en les progressions del *Bulletin officiel* número 1 del 5 de gener de 2012 el que concerneix la història, hem cercat elements que puguin fer un lloc a la història local. No hem recollit el que concerneix la història personal de les famílies (construir un arbre genealògic, saber situar els pares i els avis en un fris cronològic, etc.) perquè el factor de la ubicació no intervé.

30 Aquest llistat és una proposta que evidentment cadascú pot ampliar.

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«Évolution des modes de vie» (CP i CE1)	- Testimoniatsges d'avis davant de la classe. - Comparació de postals del poble o del barri on es troba l'escola. - Comparació del mode de vida a la Catalunya del Nord a l'inici del segle xx i ara a partir d'objectes de l'època o del patrimoni proper. Evocació de l'evolució lingüística del territori.
«Repères plus éloignés dans le temps» (CE1)	- Elaboració d'un fris cronològic amb elements històrics del poble o del barri on es troba l'escola.

8.2. Al cicle 3

Al cicle 3, és a dir durant els tres darrers cursos de l'escola primària (CE2, CM1 i CM2), la història és una disciplina. Els programes oficials del 2008, globalment, i la progressió del 2012, més precisament, indiquen els grans temes que els professors han de tractar en llurs classes d'història. Ens hem basat en aquests textos oficials i en les nostres recerques per tal d'elaborar propostes d'integració de la història catalana per a cada període històric.

8.2.1 La prehistòria

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«Les premières traces de vie humaine» (CE2)	- L'home de Talteüll i la cauna de l'Aragó.
«La maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture» (CE2)	- La cauna de Bellestar (Fenolledès). - Els dòlmens i menhirs del baix Conflent, de l'Albera i del Fenolledès. - Gravats rupestres: la Peira Escrita a Formiguera. - Pintura rupestre: les coves del Cogul (Garrigues). - Primera explotació del ferro del Canigó a partir del segle IV aC.

8.2.2 L'antiguitat

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«Les Gaulois» (CE2)	- Ibers a la futura Gàl·lia meridional i a la costa de la península Ibèrica. A la Catalunya del Nord: sordons a la plana, ceretans a la muntanya. - Expansió celta/gal per la Gàl·lia: els volques tectòsages, un poble celta, ocupen el Rosselló a partir del segle III aC. - <i>Oppida</i> preromans a la Catalunya del Nord: Ruscino (actual Castell-rosselló) i Illiberis (actual Elna). A la Catalunya del Sud: l'<i>oppidum</i> d'Ullastret (Baix Empordà). - Relació amb els grecs d'Empòrion (actual Empúries) i de Rhode (actual Roses).
«La romanisation de la Gaule» (CE2)	- Conquesta de la Gàl·lia Narbonesa entre 125 i 118 aC amb l'objectiu d'unir Roma amb l'Hispania romana. - Vies romanes: la Via Domícia, que uneix Roma amb Hispania, travessa el Rosselló. - Ciutats romanes: Ruscino (actual Castell-rosselló), <i>Portus Veneris</i> (actual Portvendres), <i>Caucoliberis</i> (actual Cotlliure) i la capital <i>Narbo Martius</i> (actual Narbona, Llenguadoc). A la Catalunya del Sud: <i>Emporiae</i> (actual Empúries), Tàrraco (actual Tarragona) i Bàrcino (actual Barcelona). - Termes romans d'Arles. - Aqüeducte d'Ansinyà (Fenolledès). - Fort romà de les Cluses. - Fi de l'Imperi romà: els «bàrbars» visigots ocupen la futur Catalunya.
«La christianisation du monde gallo-romain» (CM1)	

8.2.3 L'edat mitjana

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«Les relations entre seigneurs et paysans» (CE2)	- Castellnou dels Aspres i castell de Llo: dos exemples de fortaleses senyoriales.
«La naissance et le développement du royaume de France» (CM1)	- Extensió del territori carolingi enfront dels sarraïns fins a Barcelona. Creació de la Marca Hispànica: naixement dels comtats catalans. El comte Guifré el Pelós a l'origen de la dinastia catalana. - Comparació de l'organització del regne de França amb la de Catalunya: el pactisme, la Generalitat, les Corts, les Constitucions, etc. - La croada dels Albigesos: els catalans aliats dels llenguadocians a la batalla de Muret (1213). Victòria francesa i derrota occitano-catalana.
«Le rôle de l'Église» (CM1)	- Proclamació de la Pau i Treva de Déu a Toluges per l'abat Oliba el 1027. - Organització de l'Església: el bisbat d'Elna, entre els diferents bisbats. - Art romànic català: Serrabona, Sant Martí del Canigó, Sant Miquel de Cuixà, etc. - Art gòtic català: catedral de Perpinyà, de Barcelona, etc.
«Conflits et échanges en Méditerranée (CM1) - La découverte d'une nouvelle civilisation, l'Islam - Les Croisades»	- Catalunya, terra de frontera entre cristianisme i Islam: Catalunya Vella i Catalunya Nova. Atac de Barcelona pels sarraïns el 988: independència de fet. Posterior dominació política: les pàries. - Comerç important entre catalans i musulmans: els mercats catalans per tot el Mediterrani. - La Reconquesta, croada de la península Ibèrica: conquesta progressiva de la Catalunya Nova. Conquesta del País Valencià i de les Illes Balears per Jaume I el Conqueridor (implantació del català). - Influència de l'àrab en la llengua catalana: carxofa, albercoc, etc.
«La guerre de Cent ans» (CM1)	- Al mateix temps, expansió mediterrània catalana: Sicília, ducat d'Atenes, Sardenya, Nàpols.

8.2.4 L'edat mitjana

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«Les Grandes Découvertes» (CE2)	- Els mapes catalans (les cartes portolanes). - Polèmica al voltant de l'origen de Cristòfor Colom. Era català? Genovès? - El mar Mediterrani ja no és central i Catalunya, potència mediterrània, perd influència.
«Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage» (CM1)	- Enfrontament entre França i Anglaterra per al domini del Canadà: el regiment Reial Rosselló.
«La Renaissance : quelques découvertes scientifiques» (CE2)	
«La Renaissance : les arts, catholiques et protestants» (CM1)	- Les obres del mestre de Llupià. - La façana del palau de la Generalitat de Catalunya.
«Louis XIV, un monarque absolu» (CM1)	- L'absolutisme: el tractat dels Pirineus (1659), la prohibició del català (1700), la guerra de successió espanyola (imposició del nét del rei) caiguda de Barcelona (1714). - Nous impostos, noves institucions: la província estrangera del Rosselló. Angelets de la terra i «conspiracions». - Les fortificacions de Vauban: Vilafranca de Conflent, Cotlliure, fort de Bellaguarda (el Pertús), fort Laguarda (Prats de Molló), etc. - El pintor Jacint Rigau, un català al servei del rei Lluís XIV.
«Les Lumières» (CM2)	- Els salons del mariscal de Mailly i de la marquesa de Blanes.

8.2.5 La Revolució Francesa i el segle XIX

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«La Révolution française : l'aspiration à la liberté et à l'égalité» (CM1)	- Els quaderns de queixes de la província del Rosselló (el de Serrabona és en català).
«La Révolution française : de nouveaux principes de gouvernement, la République et la Terreur» (CM2)	- Creació del departament dels Pirineus Orientals el 1790: la Catalunya del Nord + el Fenolledès. - Unificació de pesos, mesures, moneda. Per exemple: fi de la moneda de Perpinyà. - Fi de la barreres duaneres entre províncies (també entre Llenguadoc i Rosselló) - Divisió de la societat nord-catalana de cara a la Revolució: els «patriotes» republicans a Perpinyà / l'emigració a la Catalunya del Sud. - Guerra Gran: el Rosselló escenari de guerra. Certs pobles obren les portes al general espanyol Ricardos. D'altres lluiten contra ell. - Terror: guillotina contra els col·laboradors de Ricardos.
«Le Premier Empire : les grandes réformes de Napoléon Bonaparte» (CM2)	- Guerra d'Espanya: el Rosselló rereguarda de l'exèrcit francès. - Setge de Girona: comparació entre la imatge francesa i la sud-catalana de Napoleó.
«La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps de travail à l'usine, des progrès techniques» (CE2)	- Mines de ferro del Canigó: Vetera, Pinosa, etc. - El ferrocarril gira la Catalunya del Nord cap a la resta de França. - Especialització agrícola: la vinya. Crisi de la fil·loxera, manifestacions del 1907 en tot el sud de França (incendi de la Prefectura de Perpinyà). - Indústria nord-catalana: Byrrh (vi), Job (paper de cigarreta), Cantaloup Catala (xocolata), Nobel (dinamita), etc. - Burgesia nord-catalana: Bardou (paper de cigarreta Job), Violet (Byrrh), etc. - La Catalunya del Sud, pol industrial europeu.
«La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : les colonies, l'émigration» (CM1)	

«L'installation de la démocratie et de la République au XIXème siècle» (CM2)	- Francesc Aragó al capdavant del partit republicà dels Pirineus Orientals. - Creació del diari <i>L'Indépendant</i>. - Francesització: difusió de la llengua i de la història franceses per l'escola de la III República. Escola d'Aiguatèbia: «Parlez français. Soyez propres».
--	---

8.2.6 El segle xx i la nostra època

Tema del programa oficial	Proposta d'integració de la història catalana
«Les révolutions scientifiques et technologiques au XXème siècle, la société de consommation» (CE2)	- Lleures: el termalisme, el turisme de muntanya i de platja a la Catalunya del Nord.
«La violence du XXème siècle : les deux conflits mondiaux» (CM2)	- 1a Guerra Mundial: el mariscal Joffre, els peluts catalans (Orellà poble amb més morts de França). - 2a Guerra Mundial: La retirada: la victòria franquista de la guerra civil espanyola porta milers de republicans als camps de Ribesaltes, Argelers, etc. La Resistència: el marquès de Vallmanya cremat, els passadors a la frontera, Lluís Torcatis, l'alliberament de Perpinyà.
«L'extermination des juifs et des tziganes : un crime contre l'humanité» (CM2)	- El camp de Ribesaltes: un camp de concentració.
«La Vème République» (CM2)	
«La construction européenne» (CM2)	- Reobertura de la frontera amb la Catalunya del Sud. Projectes transfronterers.

8.2.7 Altres elements històrics per integrar

Hem identificat tres elements històrics que ens semblen importants però que no hem aconseguit fer coincidir amb temes del programa oficial. Es tracta del període de la corona de Mallorca —de la qual Perpinyà va ésser la capital continental—, de la carta municipal de Perpinyà del 1197 i de l'expedició dels almogàvers a Orient.

Per que fa a l'atorgament de la carta municipal de Perpinyà el 1197 i al període mallorquí, pensem que una visita comentada del centre històric de Perpinyà és una bona manera per evocar-los. Efectivament, al pati de l'ajuntament de Perpinyà s'hi troba una placa commemorativa de la carta municipal i els monuments del període de la corona de Mallorca són nombrosos: palau reial, catedral, etc.

En canvi, pel que fa a la Companyia Catalana d'Orient, que és també un episodi molt important de la història catalana, es podria integrar en el marc de la literatura, ja que aquest episodi l'explica Ramon Muntaner en la seva *Crònica*. Evidentment, caldria adaptar els passatges estudiats a classe en un model de català contemporani abans de llegir i estudiar-los amb els alumnes.

9. Descripció i anàlisi d'una sessió observada

El 22 de febrer de 2013 vam poder assistir a una sessió d'història en una classe bilingüe de CE1-CE2 en un poble del Rosselló, a pocs quilòmetres de Perpinyà. Aquesta sessió d'història antiga es basava en l'estudi d'un element històric que es trobava a la Catalunya del Nord, la Via Domícia, i que passava al terme municipal del poble. L'estudi d'aquesta via romana, que unia Hispània amb Itàlia, permet, per una banda, de deduir-ne característiques que són comunes a totes les vies romanes de l'època i, per altra banda, tractar la romanització del sud de la Gàl·lia. Així doncs, el plantejament del professor és de partir del local per anar cap al més global.

En un primer temps, descriurem la sessió i en un segon temps l'analitzarem, mitjançant transcripcions de moments que presentin un interès pel que fa a l'articulació entre les diferents escales de la història, les estratègies d'intervenció lingüística del mestre, la modalitat de treball en grup i l'atmosfera instaurada per l'actitud del mestre.

9.1. Descripció de la sessió

La sessió que observàrem era la primera classe de la tarda. Després d'una vintena de minuts de presentació del desenvolupament de la tarda i d'acabament de tasques del matí, el professor va llançar la sessió, o més aviat les sessions, ja que una sessió s'adreçava a la classe de CE1 i una altra —la que descriurem i analitzarem— s'adreçava als alumnes de CE2.

Per introduir la sessió, el professor demanà als alumnes què havien vist durant la sessió precedent d'història. Una alumna va recordar la classe sobre la prehistòria. Un cop la intervenció de l'alumna feta, el mestre va presentar l'activitat que havien de fer els alumnes de CE1: una fitxa sobre el calendari, amb apunts històrics. Després, el professor introduí la sessió del grup d'alumnes de CE2 presentant la imatge de la Via Domícia. Llavors, el professor va preguntar als alumnes qui la reconeixia, ajudant-se amb el fris cronològic on la imatge ja era present. Els alumnes van aconseguir reconèixer-la i relacionar-la amb el període de l'antiguitat. A partir d'això, el professor preguntà als alumnes què sabien sobre l'antiguitat. Aleshores, un alumne va dir que els romans sabien construir ponts. Després, el professor va escriure el títol de la sessió «La Via Domícia» a la pissarra i presentà els documents que els alumnes havien d'utilitzar en la fase de recerca. Els presentà penjant-los a la pissarra en un gran format i insistint sobre la tipologia dels documents. Apuntà també les paraules que ell va considerar clau: «texts», «mapes» i «imatges».

Un cop presentats els documents, el mestre va presentar el qüestionari als alumnes i els va posar en situació de recerca atribuint a cada alumne una pregunta. El professor va enunciar el dispositiu de treball: primer individual —cada alumne havia de respondre a una pregunta assignada de les tres del qüestionari— i després en grup: els alumnes havien de posar llurs respostes en comú per tal d’emplenar el qüestionari del grup. A més a més, va insistir sobre els interessos del treball de grup. Després l’ensenyant va repartir els documents i deixà llegir els alumnes mentre va explicar llur treball als alumnes de CE1.

Cinc minuts després, el professor féu llegir els documents en veu alta pels alumnes i presentà ell mateix les imatges: el carro, el vas de Vicarello, el mapa de la Via Domícia. També va usar diverses estratègies per tal d’anticipar i resoldre problemes lèxics («distància», «carta», «foragitar», etc.). Havent-se adonat que alguns alumnes no havien entès la correspondència entre preguntes i documents, el professor tornà a dir a la classe de CE2 a quina pregunta corresponia cada document. Després, havent aclarit alguns dubtes de vocabulari deixà els alumnes respondre a les preguntes individualment i mentrestant s’ocupà del grup de CE1.

Una desena de minuts més tard, el mestre va circular per l’aula comprovant que els alumnes responguessin correctament a les preguntes. Després de tornar a recordar que cal xiuxiuejar, visiblement satisfet pel nivell de les respostes, el professor va designar un secretari en cada grup i demanar als alumnes que treballessin en equip. Durant deu minuts els alumnes es concerten per respondre al qüestionari col·lectiu del grup.

El professor mentrestant va copiar el títol «La Via Domícia» i les preguntes en un full de paperògraf verge que va penjar a la pissarra per a la institucionalització. Després de convidar els CE1 a mirar, si volien, la posada en comú de les respostes de la classe, felicità els alumnes que van treballar bé en una sessió que ell mateix considerava difícil. Recordà als alumnes que cadascú podia expressar el seu parer i dir si estava d’acord o no amb el que proposaven els companys. Aprofità aquesta fase per fer comprendre a tots alumnes què significa «abans de Crist» ajudant-se del fris, que quan es diu que un general romà va crear la via no ho va fer sol, etc. Entre altres coses, féu remarcar als alumnes, a partir del mapa, que Ruscino era una ciutat romana a prop del poble i que la Via Domícia hi passava. Així, gràcies a les aportacions de cada grup, aconseguí donar una resposta correcta per a cada pregunta i així elaborar, en un full de paperògraf, la traça escrita a partir de la feina dels alumnes.

Finalment va felicitar els alumnes per llur feina i els demanà de copiar la traça escrita: les quatre preguntes i la resposta corresponent a cada pregunta.

9.2. Els documents i suports

En la posada en marxa, el professor es basà en el fris cronològic present en la seva classe.



Secció del fris cronològic corresponent a la fi de la prehistòria i el començament de l'antiguitat

Durant la sessió va utilitzar el centre de la pissarra per mostrar els documents ampliat i la part dreta de la pissarra per apuntar mots claus de vocabulari.



Paraules clau apuntades a la part dreta de la pissarra: «texts», «mapes» i «imatges»

Cada alumne tenia tres documents: el primer era un text sobre la Via Domícia, el segon comprenia una foto d'un *cisium* (carro de dues rodes), un vas de Vicarello amb indicacions de llocs i distàncies i un extracte d'una carta de Pompeu i el tercer era un conjunt de mapes de diferents escales (la via en el mapa de la Gàl·lia, en el mapa físic de França, a la plana del Rosselló actual i al terme municipal de l'escola).

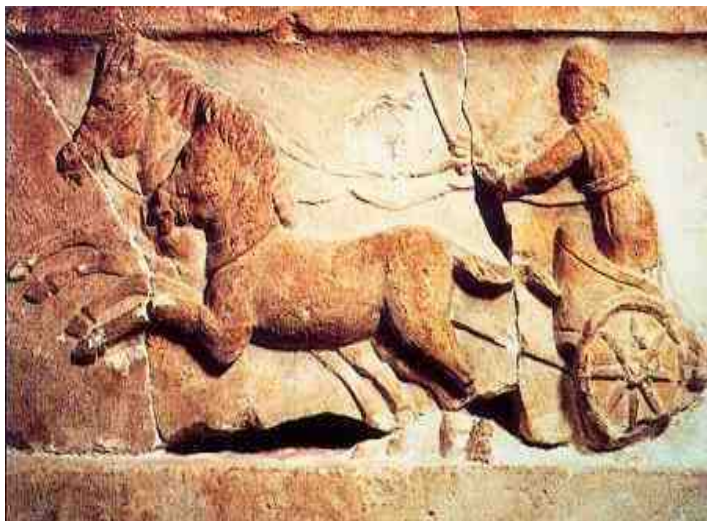
Document 1:

La via Domícia és una camí que seguia el mar. Té el nom del general romà que la va fer construir, Gneu Domici Aenobarb. Aquest militar va obtenir una gran victòria contra les tribus de la Gàl·lia a l'any 118 abans del Crist i va fundar la ciutat de Narbo Martius (Narbona).

La via Domícia, com totes les altres vies romanes, permet el moviment ràpid de les legions romanes. Facilita el comerç i la comunicació entre les ciutats.

Document 2:

1 - Cisium (carro de 2 rodes)



2 - Els vasos de Vicarello (segle I)

Indiquen noms dels llocs i distàncies.

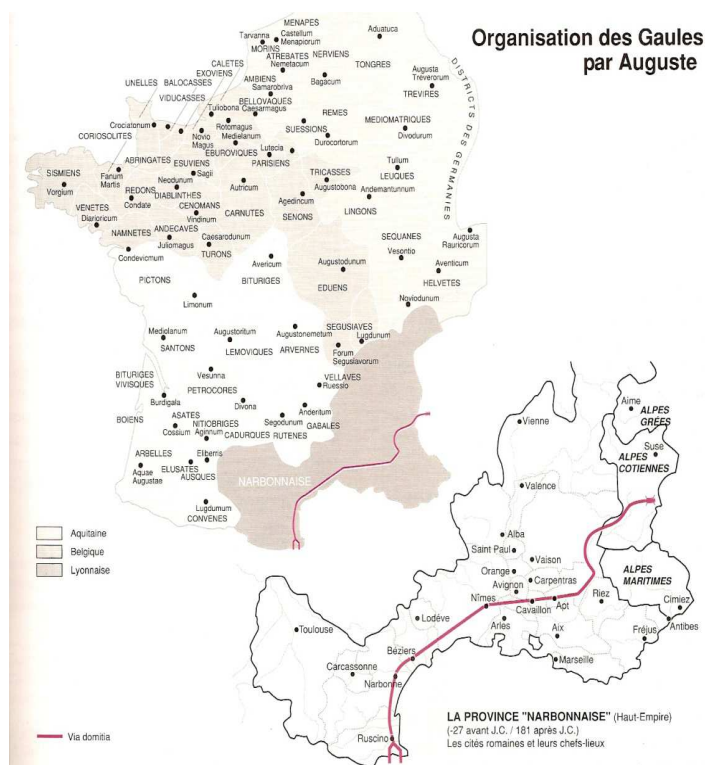


3 - Carta del general romà Pompeu

«Vaig, en quaranta dies, llevar una armada i foragitar els enemics dels Alps fins als Pirineus (...)»

Document 3:

1 - Via Domícia (Antiguitat)



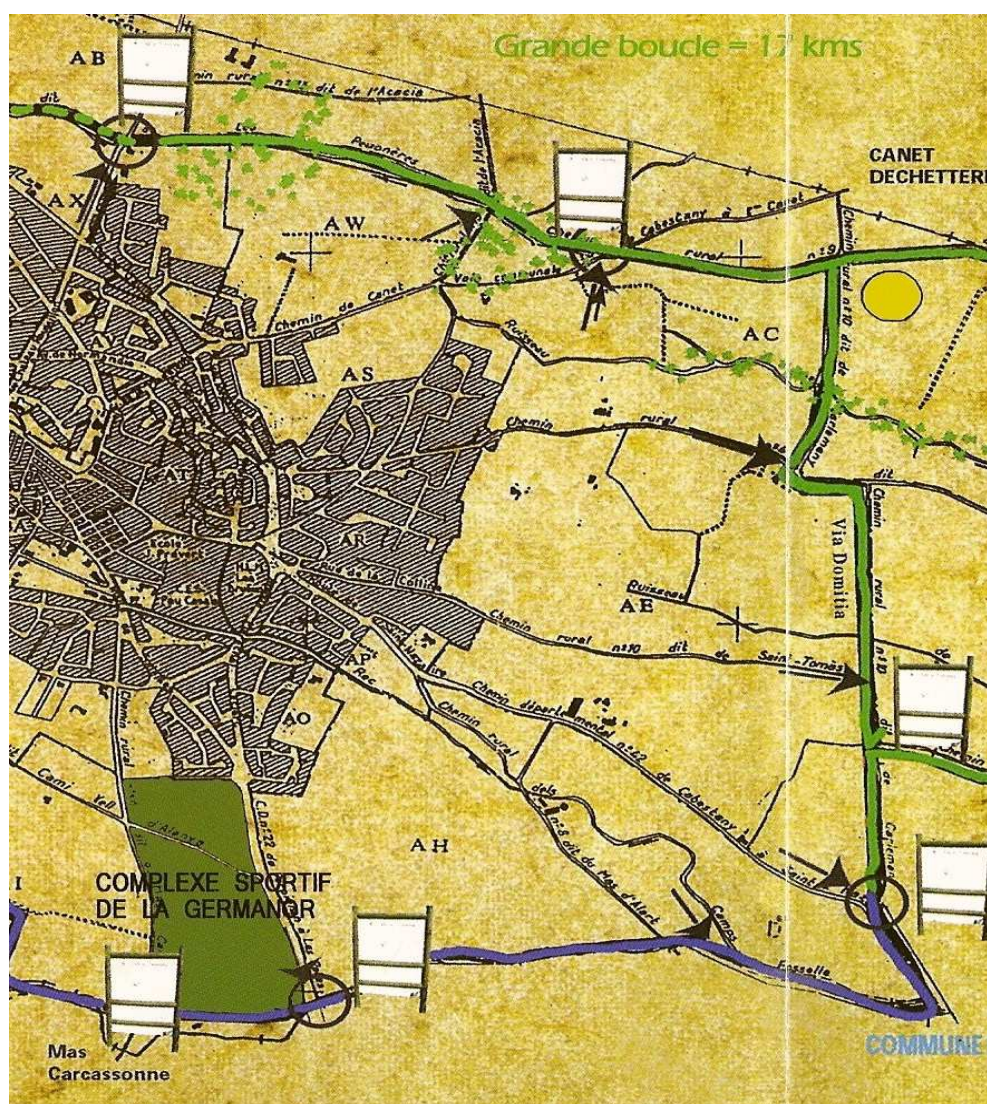
2 - Via Domícia i carreteres d'avui



Mapa de França



3 - Plànol de Cabestany i camins de passejades



Per tal de treballar sobre aquests documents, cada alumne tenia un qüestionari format per tres preguntes i havia de respondre a una pregunta atribuïda pel mestre. Després, els alumnes del grup es posaven d'acord per tal d'elaborar una resposta conjunta al qüestionari.

Étude de la Voie Domitia / Estudi de la Via Domícia

- A quina data va ser construïda la Via Domícia? Per qui?

.....

.....

.....

.....

- Per què servia?

.....

.....

.....

.....

- Retroba la via sobre els mapes. Què podes³¹ dir?

.....

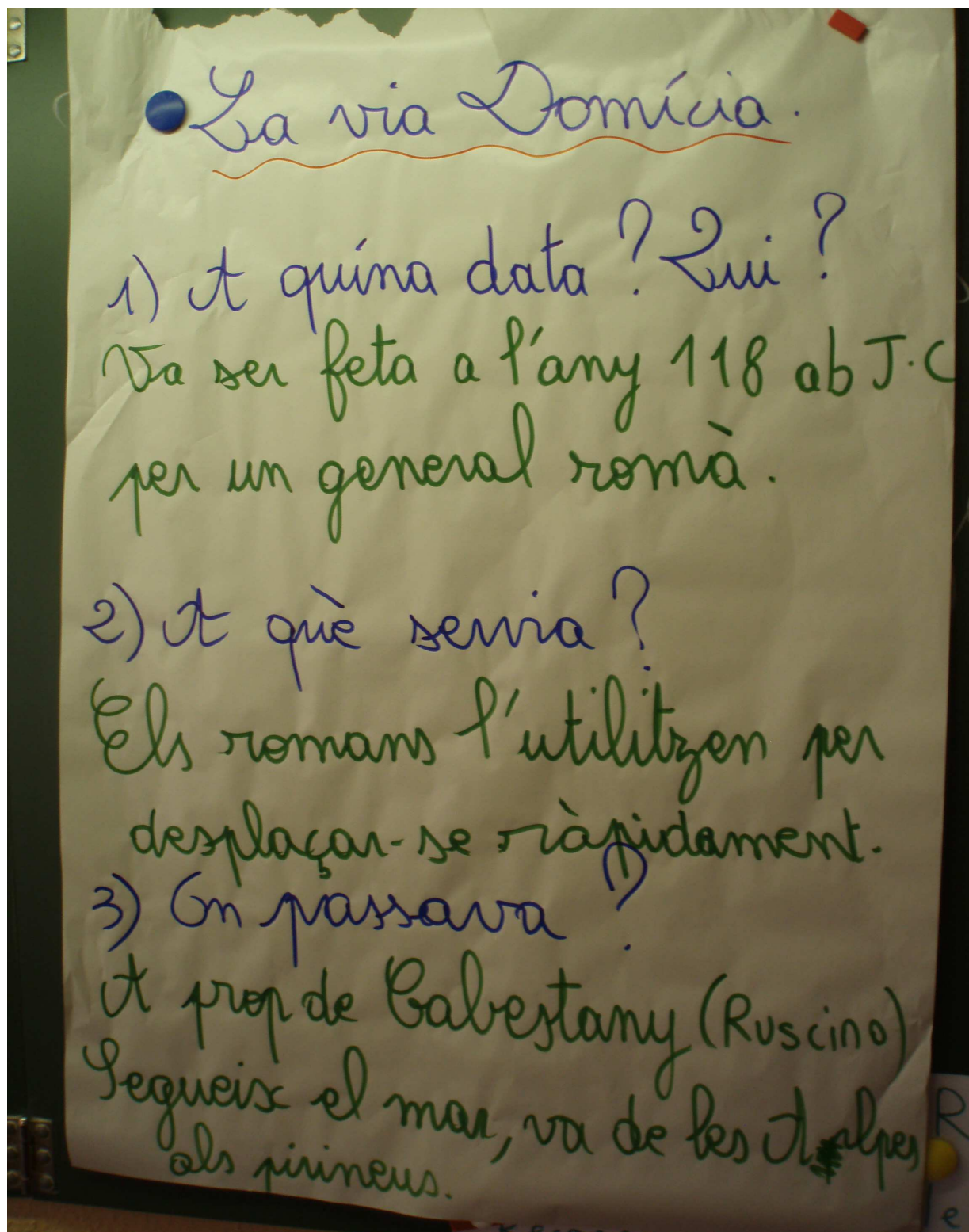
.....

.....

.....

31 En català estàndard: «pots». Forma pròpia del català septentrional, no reconeguda per l'IEC.

Al final de la sessió, durant les fases de posada en comú i d'institucionalització, el professor va penjar un full de paperògraf a la pissarra, en què va escriure el títol i les preguntes, i el va anar emplenant a partir de les respostes dels grups de la classe. Aquest full va constituir la traça escrita, elaborada col·lectivament, que els alumnes van haver de copiar i endreçar en llurs arxivadors d'història.



9.3. La fitxa pedagògica d'introducció de la seqüència

A continuació reproduïm la fitxa pedagògica que presenta els objectius disciplinaris i verbals de la seqüència, així com l'articulació de les diferents sessions i un lèxic en català.

Titre de la séquence :

Romanisation du pourtour méditerranéen et en particulier du sud-est de la Gaule

- **Contenu du dossier**

- Présentation des différentes séances (5)
- Lexique visé en catalan
- Fiches destinées aux élèves (documents 1 à 7)

- **Culture humaniste :**

- **Compétences visées :**

- o Identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux caractéristiques et notamment les Gaulois, la romanisation de la Gaule.
- o Lire et interpréter différents documents : textes, cartes, images, croquis, frises, vidéos...

- **Objectifs de connaissance :**

- o Jules César, Vercingétorix, Alésia -52

- **Culture commune :** Jules César.

- **Maîtrise de la langue catalane :**

- **Compétences visées:**

- o Comprendre ce que l'on me dit (messages / explications).
- o S'exprimer dans une situation de communication (participer à une discussion / décrire / expliquer, exposer des remarques ou une démarche).
- o Ecrire un texte pour décrire une image ou rendre compte d'observations.
- o Connaître le vocabulaire spécifique (en français et en catalan).

- **Structures linguistiques abordées :**

- o Pour expliquer ou résumer : *les imatges fan part, es tracta de, van descobrir (...), els homes van fer o feien*
- o Pour décrire : *veig, podem veure, ens mostra, ens explica (...)*
- o Pour rendre compte d'une démarche ou émettre une hypothèse : *així, aleshores, potser (...), pensi (...)*
- o Lexique spécifique.

Intitulés des séances	
Séances 1 et 2	Étude d'une voie romaine : la Voie Domitia
Séance 3	Étude d'une cité romaine : Ruscino
Séance 4	Préparation de la visite du site d'Empúries
Séance 5	La romanisation du sud-est de la Gaule (visionnage d'un documentaire sur Arles)
Séances 6 à 8	Les gaulois, la conquête de la Gaule, la civilisation gallo-romaine

Lexique / Lèxic

- **L'Imperi romà**
- **La Gàl·lia**
- **Els pobles, els personatges**
 - Els romans, Juli Cèsar
 - Els gals, Vercingetòrix
 - Els gal·loromans
 - Els ibers
 - Els grecs
 - L'emperador
 - Els druides
- **Les construccions**
 - Les ciutats
 - Una arena
 - Un fòrum
 - Una basílica
 - Un temple (déu o divinitat, un estàtua)
 - Els banys
 - Un aqüeducte
 - Una via romana, la via Domícia (còdol de riu, pedres, graves)
- **Una batalla** (Gergòvia, Alèsia), **la guerra** (casc, espasa...)
- **La romanització**

9.4. La fitxa pedagògica de la sessió observada

Séance 1 (durée 50') : la Via Domícia / la Voie Domitia

Déroulement

1. Rappel séance précédente, présentation activité :

- Problématique : Qui va construire aquest camí i per què podia servir?

2. Recherche :

- o A quina data va ser construïda la Via Domícia? Per qui?
- o Per què servia?
- o Retroba la via sobre els mapes. Què podes dir?

3. Mise en commun (dans les groupes uniquement)

4. Mise en commun et synthèse :

« La via Domícia va ser construïda pels romans a l'any 118 aC. Utilitzaven aquesta via per fer comerç o en cas de guerres. Passava a Ruscino, una antiga ciutat romana situada a prop de Cabestany. »

« La via Domícia va dels Alps als Pirineus i segueix la mar Mediterrània. »

Critères de réussite :

Comprendre le rôle d'une voie romaine dans l'antiquité.
Identifier le tracé de la Voie Domitia en particulier dans un environnement proche de celui de la classe.

Dispositif

- Individuel (2), chaque effectue une recherche autour d'une seule question
- En groupes (3)
- Grand groupe (1 et 4)

Support

- Image Voie D
- Doc 1 (Textes Voie Domitia)
- Doc 2 (Vase Vicarello, Sculpture)
- Doc 3 (Cartes)
- Cartes plastifiées
- Questionnaire
- Affiche collective avec le lexique

9.5. Anàlisi de la sessió

A partir d'extractes de la transcripció d'aquesta sessió (annex 9³²), en aquest apartat analitzarem com el professor va aconseguir partir d'un element històric local i proper per relacionar-lo amb un context més global. També analitzarem com va treballar la tipologia dels documents, com va evitar els parany, ajudar a la comprensió i a la producció en català i com valorà el treball de grup i la producció final col·lectiva.

9.5.1. Les diverses escales històriques

El professor va decidir treballar un aspecte de la romanització —les vies romanes— a partir d'un element de la història local nord-catalana, i més enllà, dels territoris de l'antiga Gàl·lia Narbonesa: la Via Domícia.

El document 1, i en particular la frase «La via Domícia, com totes les altres vies romanes, permet el moviment ràpid de les legions romanes», permet d'emmarcar la Via Domícia en el conjunt de les vies romanes. A la lectura d'aquesta frase, els alumnes s'han d'adonar que la Via Domícia no és l'única via romana, però que les seves característiques són compartides per les altres vies de l'Imperi. D'aquesta manera es relaciona l'element local amb el conjunt de l'Imperi Romà.

Els mapes del document 3 també són interessants pel que fa a les diverses escales històriques perquè mostren la mateixa Via Domícia a escala de la França actual, de la Gàl·lia Narbonesa, del Rosselló actual i del poble actual. Aquesta configuració permet de mostrar als alumnes que una via important per a tot Gàl·lia passava al costat de llur poble. Sembla que dels diversos mapes que componen el document 3, els que van cridar més l'atenció dels alumnes són els mapes del pas de la via pel Rosselló i pel poble. Ho podem esbrinar en observar la transcripció de la posada en comú de la resposta a la pregunta «Retroba la via sobre els mapes. Què podes dir?» perquè els topònims evocats pels alumnes són poblacions nord-catalanes:

- 135 *Mestre: [...] tenen coses pels ajudar a retrobar el camí i on passava aquesta via / aquest document amb els mapes / on passa la via? / allez XXX que us vull sentir Adeline Martin / no no / és el treball en equip que compta / endavant*
- 136 *Adeline: passava la via a prop del Pertús*

32 La norma de transcripció es pot consultar a l'annex precedent, l'annex 8.

- 137 Mestre: *al costat del Pertús / com ho sabs?*
- 138 Adeline: *eh bé / perquè aquí là*
- 139 Mestre: *vine vine a ensenyar-me aquí (ensenya el document 3 a la pissarra i dóna un retolador a l'Adeline) / al costat del Pertús ens diu*
- 140 Adeline: *és aquí*
- 141 Mestre: *allez envolta-lo / el coneixes tu el Pertús?*
- 142 Adeline: *sí*
- 143 Mestre: *el Pertús el coneixes / què d'altre podem dir on passa aquesta via? / Martin*
- 144 Martin: *passa per Perpinyà*
- 145 Mestre: *ah / je t'entends plus / Audrey c'est Martin qui parle / ves-hi Martin*
- 146 Martin: *la via passa per Ruscino Illiberis*
- 147 Mestre: *stop / espieu el mapa Ruscino què hi ha al costat de Ruscino? / XXX la Via Domícia passa a prop de Ruscino / al costat d'on és Ruscino?*
- 148 Anaïs: *Perpinyà*
- 149 Mestre: *al costat de Perpinyà i també? / al costat de Perpinyà d'un costat i de l'altre?*
- 150 Diversos alumnes: *Cabestany*
- 151 Mestre: *Cabestany / doncs podem dir que Ruscino era una ciutat romana que al mig / que ara no hi és eh / era una ciutat romana que se trobava al costat del supermercat de Médipôle / ah no perdó al Carrefour / bé Ruscino és de l'altre costat [...]*

Tanmateix, el que vam trobar a faltar en els documents i en el discurs del mestre és l'escala de l'Imperi. Si bé s'evoquen breument les altres vies romanes en el document 1, potser hauria estat útil de presentar un mapa de les principals vies de l'Imperi Romà o d'insistir sobre el fet que a l'Imperi Romà hi havia moltes vies com la Via Domícia.

9.5.2. Les estratègies d'intervenció lingüística³³

Un altre punt interessant d'analitzar a partir de la transcripció d'aquesta sessió és la manera com el professor ajudava els alumnes per tal d'afavorir la recepció i la producció en llengua 2, és a dir en català.

En començar la sessió, perquè no hi hagués cap dubte quant al nom de cada document, el professor va anticipar els eventuais dubtes escrivint llurs noms a la part dreta de la pissarra:

³³ Trobareu diverses estratègies d'intervenció lingüística possibles, llistades per Rita Peix, en l'annex 13.

- 21 Mestre: [...] us he portat alguns documents / algunes coses / espieu aquí si us plau / doncs aquí per exemple (penja un cartell amb el primer document) n'hi ha que treballaran sobre un petit text (l'ensenyà) / després treballarem (penja el cartell del segon i del tercer documents) a l'entorn / n'hi ha que treballaran sobre aquest document / aquest document hi ha un text i aquí què són això?
- 22 Anaïs: objectes
- 23 Mestre: no / són / què veiem?
- 24 Helena: pintures sobre el mur
- 25 Mestre: són pas pintures són imatges / d'acord? / i això com se diu en català? / això què és això?
- 26 Adeline: un mapa
- 27 Mestre: un mapa / doncs treballarem a l'entorn de texts / de mapes / i d'imatges eh (escriu «texts», «mapes» i «imatges» a la pissarra) [...]

Aquest repàs, com a acte de teixidura, era una manera de reactivar el lèxic de la tipologia dels documents d'història, segurament ja vist en classes anteriors, per tal de poder produir en català sense equivocar-se.

Més endavant, durant la lectura en veu alta dels documents, el mestre anticipà una dificultat quant al parany de la paraula «carta» que es tradueix per «lettre» en francès i no per «carte». Llegint el document qüestiona els alumnes sobre el sentit de la paraula «carta» iniciant una reflexió interlingüística:

- 55 [...] bé / un petit text que és una carta? / què és una carta? / què vol dir una carta? / allez endavant Joan
- 56 Joan: une carte
- 57 Mestre: une carte és un mapa / una carta és una cosa que / és si voles escriure al teu
- 58 Joan: une lettre
- 59 Mestre: l'he sentit
- 60 Joan: c'est une lettre
- 61 Mestre: una carta és / c'est une lettre / clar? / és un missatge que enviem amb correu / clar? / és una carta del general romà Pompeu / se diu Pompeu / i de fet Pompeu general romà ha escrit una carta i diu la cosa següent (llegeix) vaig en quaranta dies llevar una armada [...]

Aquí, el recurs a la microalternança de codi permetia al mestre d'aclarir el dubte, tant la semblança entre «carta» en català septentrional i «carte» en francès meridional és gran. Tanmateix, un cop va donar la traducció de «carta» en francès va aclarir encara més aquest terme donant-ne una definició en català: «és un missatge que enviem amb correu».

La definició o l'exemple són estratègies que el professor va utilitzar diverses vegades, com ara en els extractes següents, en què el mestre explicava «distàncies» i «foragitar»:

- 54 | Helena: indiquen els noms dels llocs i di... / di... (dubta)
- 55 | Mestre: stàncies / sabes què és una distància eh / si vas a la teua casa cal un quilòmetre potser / si te'n vas cap a la fi de la classe cal vuit / vuit metres / d'acord eh / és lo que manca per anar d'un lloc a un altre / una distància / si te'n vas a París te cal més distància encara eh / [...]
- 64 | Mestre: en quaranta dies / i va foragitar / va posar defora / va fer partir (fa diverses vegades un moviment com si agafés i llancés quelcom) / els enemics / doncs amb quaranta dies va fer una armada i va fer partir / foragitar / els enemics / dels Alps / fins als Pirineus (fa un moviment d'esquerra a dreta amb els braços) / de les muntanyes de les Alpes fins a les muntanyes de les / dels Pirineus / és lo que explica aquest senyor [...]

En el cas de «distància», sembla que el mestre sabia que fins i tot en francès el concepte de «distància» no era clar per a l'Elena, per això en lloc de traduir per la paraula francesa molt semblant «distance», el mestre donà exemples de distàncies i en donà una definició. Pel que fa al verb «foragitar», present en l'extracte de la carta de Pompeu, el mestre féu servir grans gestos, propis del llenguatge no verbal, per fer-ne entendre el sentit, tot parafrasejant amb els sinònims «posar defora» i «fer partir».

9.5.3. L'interès del treball de grup

A la vista del vídeo i a la lectura de la transcripció veiem com el professor va acostumar els seus alumnes a treballar en grup, perquè ells mateixos són capaços d'enunciar-ne els avantatges:

- 27 | Mestre: [...] de quina manera anem a treballar? / treballarem en...
- 28 | Diversos alumnes: en equip
- 29 | Mestre: en equip / per exemple en l'equip d'en Jonathan / n'hi haurà un o una que tindrà una contesta / una cosa a contestar / una pregunta / una altra alumna potser l'Adeline ella tindrà això i el tercer aquesta (ensenya les preguntes) / i al final ens posem d'acord i

- agafem el gran full de paper / clar? / així no canviem res / bé qui em pot tornar a redir
 què cal fer quan treballem en equip? / quan treballem en equip què cal fer? / Alexandre
- 30 Alexandre: xiuxiuegem
- 31 Mestre: xiuxiuegem / sí / què d'altre? / Gabriel
- 32 Gabriel: je sais plus
- 33 Mestre: Martin
- 34 Martin: estar d'acord
- 35 Mestre: se posar d'acord / i sobretot si treballem en equip què vull jo?
- 36 Julie: no vol que discutim / no crida
- 37 Mestre: bon això ho sabem / cal pas cridar tot això / no mes si treballem junts en equip? /
 Sonia
- 38 Sonia: és que el treball és millor que un sol treball
- 39 Mestre: Helena
- 40 Helena: tothom par... / par...
- 41 Mestre: ticipa
- 42 Helena: participa
- 43 Mestre: mes l'objectiu és aquest de la Sonia / normalment el treball de tothom ha de ser
 més ric més fort com us deia / més elaborat que un treball individual [...]

Mentre que en un primer temps els alumnes que participaven recordaven regles de comportament que s'han d'aplicar durant el treball de grup, la Sonia i l'Helena, per la seva banda, eren plenament conscients dels beneficis de la col·laboració en un grup: el treball és millor i tothom participa. Per tant, aquestes rèpliques ens informen sobre els costums de la classe instaurats pel professor i ens mostren que els alumnes n'han entès l'interès. L'ús del terme «equip» i no «grup» va en aquest sentit.

9.5.4. El reforç positiu

Durant la nostra observació ens adonàrem que el mestre posava una especial atenció en valorar i felicitar els alumnes per llur feina conjunta. A més, posà en relleu el fet que eren els mateixos alumnes que havien construït nocions de manera activa:

- 167 Mestre: [...] abans d'això (pica a la taula) us puc dir / us puc dir que heu fet un treball
 perfecte eh / sé pas lo que en penses?
- 168 Practicant: molt bé molt bé
- 169 Mestre: eh moi je suis content parce qu'au début il y en a qui faisaient *mala cara* i jo us

puc dir que il fallait le faire ce que vous avez fait / il fallait le faire / eh Alexandre / c'était pas gagné / regardez tout ce que vous avez fait tous seuls / je n'ai rien fait / vous avez tout compris tous seuls j'ai fait que vous guider

En aquest moment vam poder observar com els alumnes somreien i estaven contents. El reforç positiu és un gest professional que va emprar el mestre i que contribueix a instaurar una atmosfera de treball i de bon humor en la classe.

10. Realització i anàlisi d'una sessió

Dimarts 19 de març de 2013 vam anar en una classe de CE1 bilingüe, a pocs quilòmetres de Perpinyà, per tal d'experimentar una sessió de descoberta del món amb els alumnes d'aquesta classe. Va tenir lloc al començament de la tarda, i va durar aproximadament una hora i cinc minuts. Mentre dirigíem la sessió, Júlia Castany, una companya de l'IUFM, va filmar el desenvolupament de la sessió, transcrita en l'annex 10. Un problema tècnic va impedir que s'enregistrés el conjunt de la sessió. Per això ens centrarem en l'anàlisi dels moments que es va poder enregistrar.

Abans d'analitzar aquests moments de classe, tal com ho hem fet per a la sessió d'història antiga, descriurem globalment el desenvolupament de la sessió i presentarem els documents i suports utilitzats durant aquesta mateixa sessió.

10.1. Descripció de la sessió

En un primer temps, l'ensenyant de la classe va presentar-nos als alumnes de la classe i vam començar la sessió titulada «La vida fa cent anys» demanant als alumnes llur edat. A partir de les respostes que van donar (set o vuit anys), vam enunciar el tema de la sessió: treballar sobre la vida fa cent anys. Després d'apuntar el nombre «100» a la pissarra, el títol de la sessió i «Què sabem?» férem referència a la família dels alumnes dient-los que era l'època dels pares de llurs avis —és a dir llurs besavis.

A partir d'aleshores els alumnes enunciaren un seguit d'hipòtesis o d'afirmacions sobre la vida fa cent anys: els infants no anaven a l'escola, la gent es desplaçava en cavall, portaven roba diferent, i també va sorgir el problema dels oficis de la gent. La darrera idea va ésser que la gent no vivia de la mateixa manera segons els llocs. Vam apuntar a la pissarra, sota «Què sabem?», les frases següents: «Es desplaçaven en cavall», «No hi havia cotxes», «Quin ofici?», «Roba diferent?» i «Vida diferent segons els llocs?».

Un cop els eixos de recerca definits, presentàrem als alumnes les postals antigues, sense dir-los quin tipus de document era. Ens vam parar en una postal amb un segell, i vam demanar als alumnes qui document podien ésser aquelles fotos. Vam insistir en el segell, que era un indicatiu, i vam indicar als alumnes els noms «postal» i «segell» en llengua catalana. Un cop aquesta primera ullada als documents feta, vam explicar que els alumnes treballarien en grup, en equip.

L'ensenyant va ajudar els alumnes a canviar la disposició de les taules per tal de formar quatre grups de sis a set alumnes. Cada grup va haver de treballar sobre dues postals d'una mateixa zona («la vila» amb dues postals antigues de Perpinyà, «el camp» amb una del Soler i de Palau del Vidre, «la mar» amb una de Cotlliure i una de Portvendres i «la muntanya» amb una de Sallagosa i una de Font-romeu) mitjançant un qüestionari que reproduïm més endavant. Vam atribuir una pregunta a cada alumne del grup, a la qual havien de respondre individualment en un primer temps. Insistírem sobre el fet que la feina de cada alumne del grup és important perquè totes les respostes es posarien en comú i també perquè cap grup no tenia les mateixes fotos per analitzar.

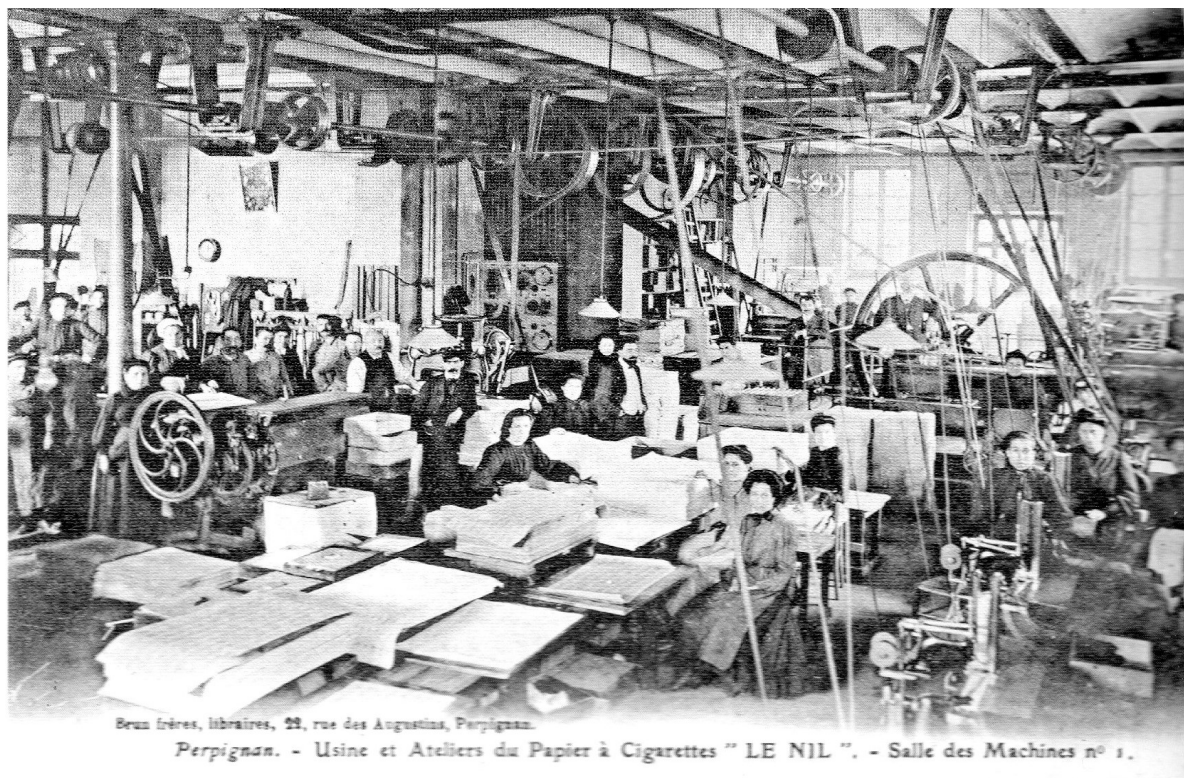
Després d'uns deu minuts de recerca individual, durant les quals passàrem per la classe a fi de resoldre dubtes de vocabulari o de comprensió dels alumnes, vam nomenar un secretari per grup, que havia d'emplenar un qüestionari comú a tot el grup i d'un format més gran. Durant uns deu minuts els alumnes posaren en comú llurs respostes, que el secretari escriví.

Aquesta fase de recerca acabada, vam pilotar la fase de posada en comú, durant la qual els secretaris van passar davant de la classe per llegir les respostes de llurs grups. La lectura del text amb buits completat va ésser allò més problemàtic, car eren alumnes de CE1 i que llur lectura encara no era gaire fluida. Per això vam reformular i mirar de crear un debat sobre les respostes de cada grup, demanant-los de justificar a partir de les imatges. Aquesta fase, interessant perquè els alumnes provaven de produir en llengua catalana, malauradament no es va enregistrar correctament i no es podrà analitzar. Mentrestant, a mesura que els secretaris anaven presentant llur treball, elaboràvem el cartell que constituïa la traça escrita: amb un mapa de la Catalunya del Nord al centre, per a cada zona enganxàvem una foto, escrivíem «la vila», «el camp», «la muntanya» o «la mar» i relacionàvem cada foto amb la zona corresponent en el mapa. Després, vam comprovar si havíem trobat respostes al que havíem suposat o qüestionat al començament de la sessió. Efectivament, havíem aconseguit saber que la gent es desplaçava en cavall, que els oficis de l'època eren pagès, obrer i pescaire, que es vestia de manera diferent i que no es vivia de la mateixa manera a totes les zones.

Al final de la sessió, vam provar de fer prendre consciència als alumnes que havíem vist l'exemple de la Catalunya del Nord fa un segle però que a la resta de França, de Catalunya o d'Europa, la gent tenia uns modes de vida semblants, que allò no era un únicament local sinó que es podia generalitzar a altres escales.

10.2. Els documents i suports

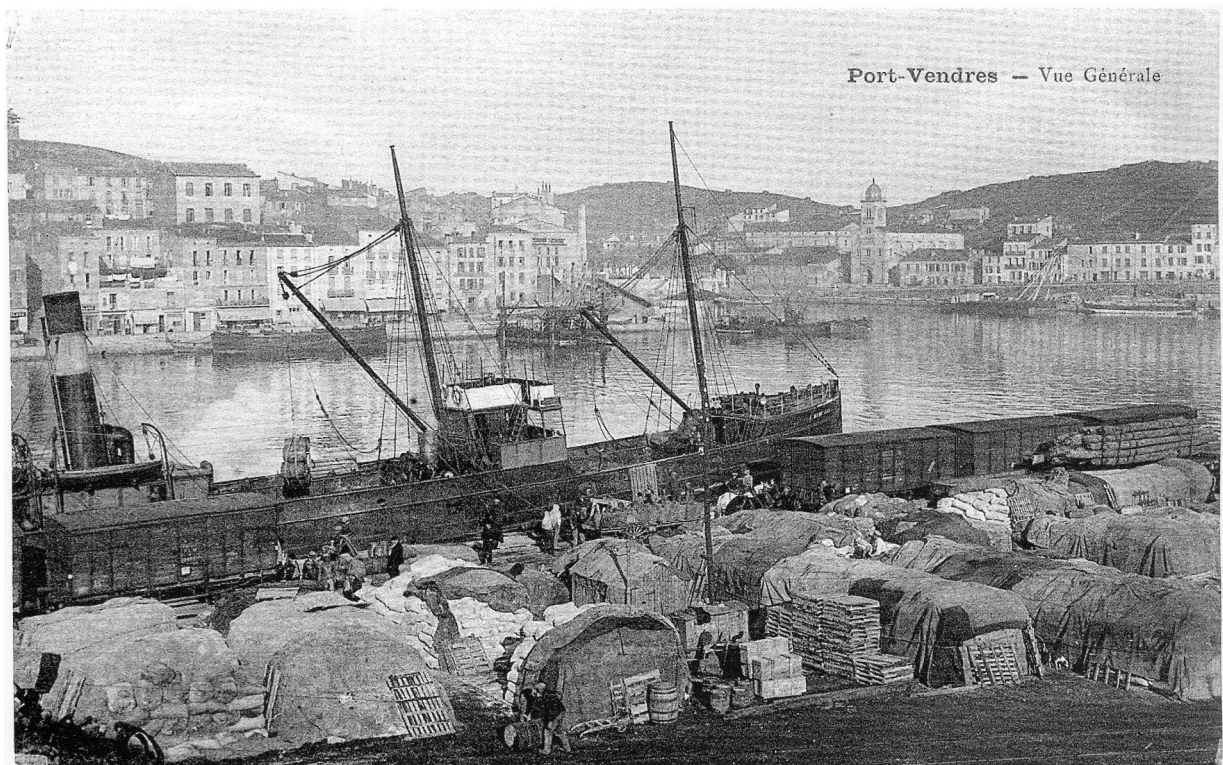
La base del treball de la sessió era el conjunt de vuit postals antigues que reproduïm a continuació. Cada grup estudià dues postals d'una mateixa zona: muntanya, mar, camp i ciutat.



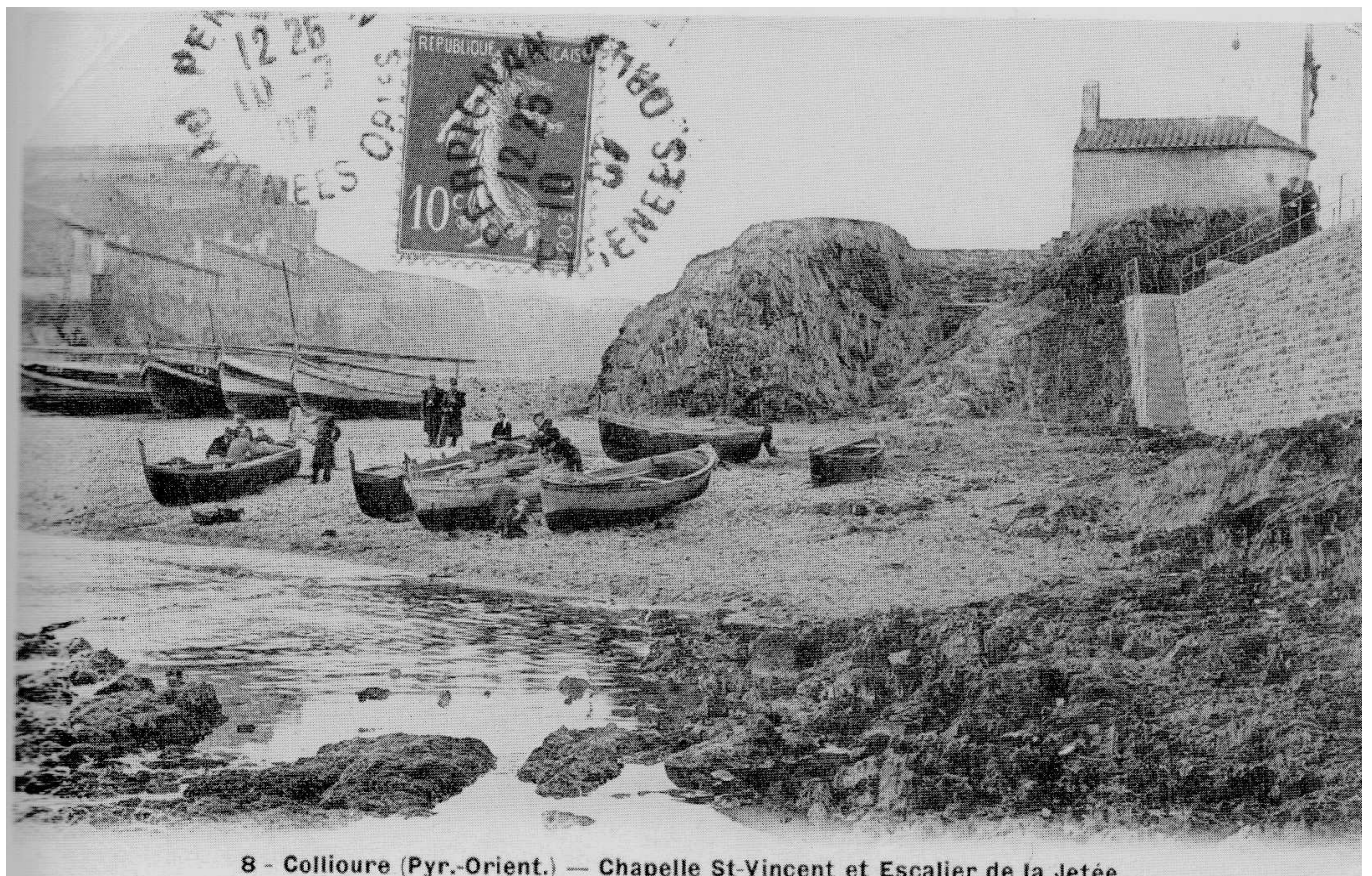
Perpinyà – Fàbrica i taller del paper de cigarreta «Le Nil» – Sala de màquines núm. 1



Perpinyà – Passejada dels Plàtans



Portvendres – Vista general



Cotlliure – Capella Sant Vicenç i escala de l'escullera



El Soler – Vista general



Palau del Vidre – Entrada Portal d'Amunt



Font-Romeu. — Le Grand Hôtel et la patinoire

Font-romeu – El Gran Hotel i la pista de patinatge



Meytat d'Fransa
Meytat d'Espanya
No hi ha altre terre
Com la Cerdanya

Cerdagne Française - Saillagouse — La Place

Edition J. Fau, Libraire, Perpignan

Sallagosa – La Plaça

A partir d'aquestes postals, cada grup havia de respondre al mateix qüestionari, però amb un text diferent per a la pregunta 2. Els quatre qüestionaris són en l'annex 11. A continuació en reproduïm el que corresponia a les fotos de la costa.

Nom:

Data:

1) Aquestes dues postals mostren el passat o el present? Per què?

.....
.....

2) Què veus en aquestes dues postals?

Completa els buits amb els mots: barques / vaixells / mercaderies / peix / pescaires

Els grans permetien de transportar moltes..... d'un port a un altre.
Els tenien més petites, navegaven gràcies al vent i
portaven al port.

3) Aquestes postals representen la vida fa temps...

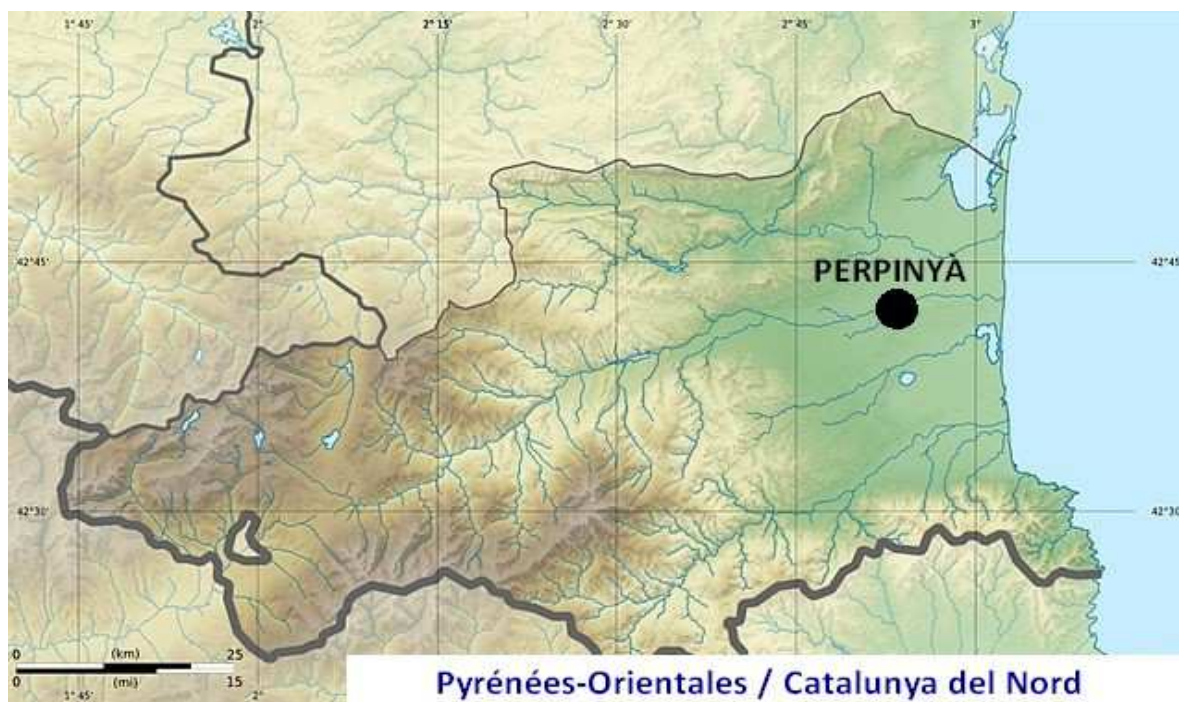
☐ a la mar

☐ al camp

☐ a la vila

☐ a la muntanya

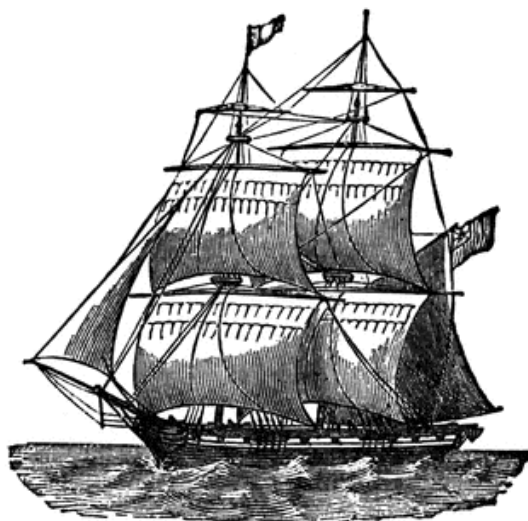
4) On penses que es van fer les fotos? Encercla la zona.



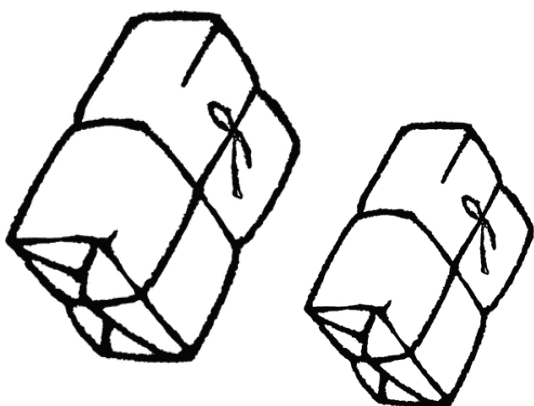
Amb l'objectiu d'ajudar els alumnes a emplenar els buits de la pregunta 2, vam repartir un full d'ajuda de vocabulari amb els pictogrames dels mots per plaçar en el text. Els quatre fulls, corresponents a les quatre zones, són en l'annex 12. Aquesta és el full d'ajuda que donàrem al grup que s'ocupava de la costa:



LA BARCA



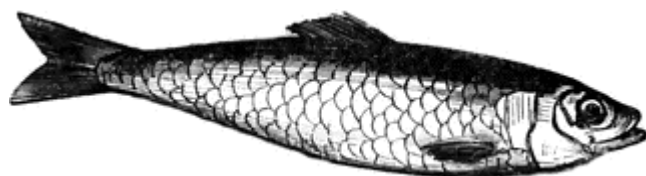
EL VAIXELL



LES MERCADERIES

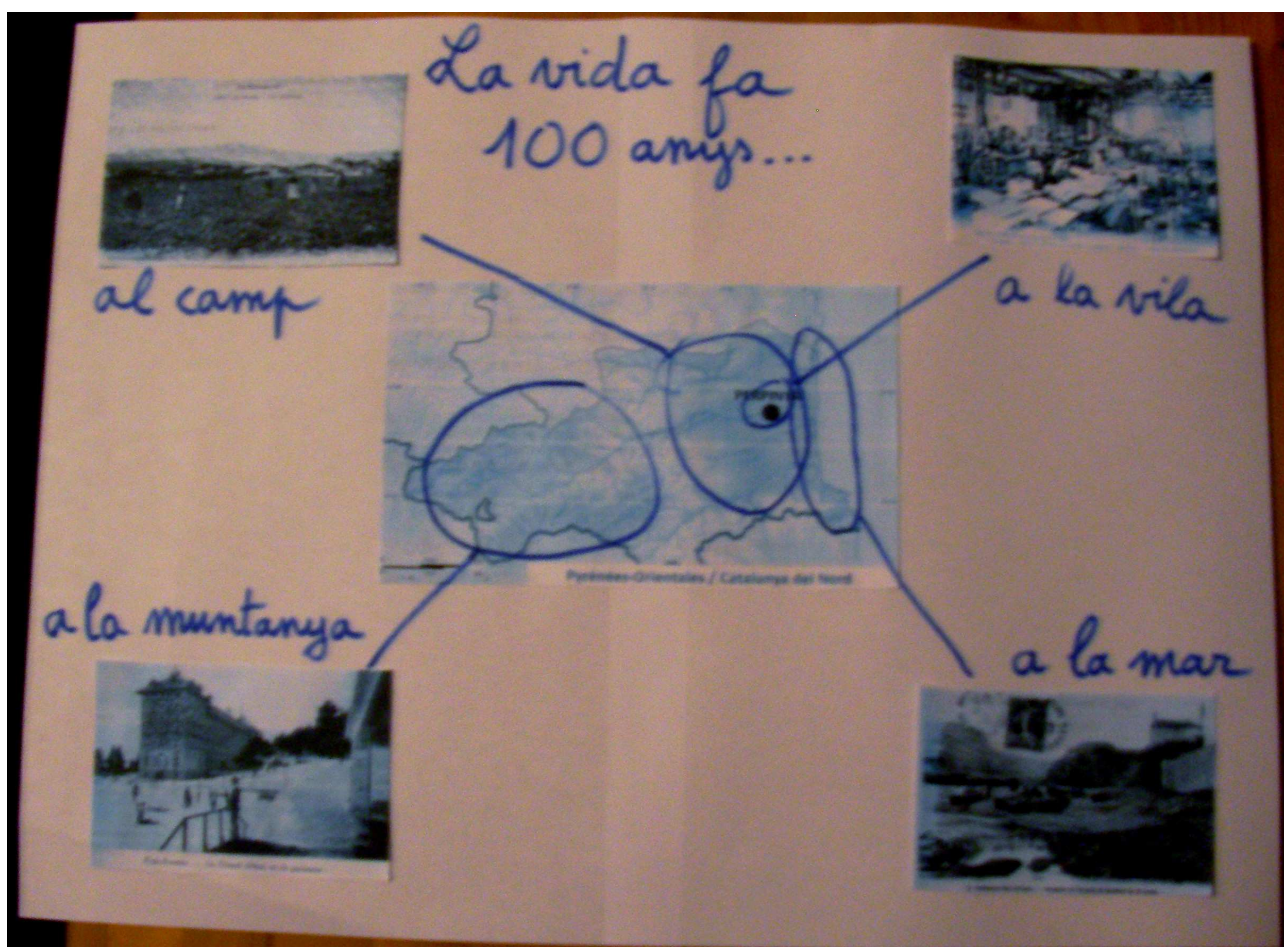


EL PESCAIRE



EL PEIX

Durant la fase de posada en comú vam elaborar amb els alumnes un cartell que es va quedar penjat a la paret de l'aula, com a traça escrita d'aquesta sessió de descoberta del món. S'hi veu al centre el mapa de la Catalunya del Nord i al voltant una foto per a cada zona.



10.3. La fitxa pedagògica de la sessió

Títol seqüència: /			
Títol sessió: La vida fa 100 anys			
Data: dimarts 12 de març	Durada: 45 minuts	Sessió núm.: /	Classe: CE1
Disciplina: Descoberta del món			
Prerequisits disciplinaris: Saber que el temps passa Saber trobar en un mapa la muntanya, la plana, una ciutat important i el mar Objectiu general de la seqüència: Prendre consciència de l'evolució dels modes de vida. Objectius disciplinaris de la sessió: Tenir coneixements sobre el mode de vida de fa 100 anys en medi urbà, rural, muntanyós i marítim			
Prerequisits verbals: - Comprendre el que s'està dient, expressar-se en una situació de comunicació. Objectius verbals de la sessió: - Adquirir i utilitzar lèxic: tipologia de documents («postal», «segell», «mapa»), oficis («obrer», «pagès», «patró») i llocs («camp», «vila», «muntanya», «mar»). - Funcions verbals i actes de parla: descriure («veig», «hi ha», «podem veure»), formular una hipòtesi («pot ser que», «belleu»), situar («al costat de», «a la dreta», «a l'esquerra»)			
Material i suports: Projector, 8 postals antigues (2 per grup), qüestionari (1 per alumne), gran full qüestionari (1 per grup), postals antigues fotocopiades (2 per alumne), gran cartell, fitxa avaluació (1 per alumne).			
Fases, desenvolupament i consignes: ▪ Posada en marxa (en col·lectiu - 5 minuts) Preguntar als alumnes: «Com es vivia fa 100 anys?». Potser partir de l'edat dels alumnes. Escriure «Què sabem?» a la pissarra i apuntar les idees dels alumnes. Escriure també «Què volem saber?» amb 4 direccions: els oficis, els diferents llocs, la roba, els transports. Presentació de les postals antigues amb el projector de vídeo: «Per saber com es vivia fa 100 anys treballarem sobre aquestes imatges». Preguntar als alumnes quin tipus de document és i com ho saben. Introduir les paraules «postal» i «segell».	Paper del professor: Escriu «Què sabem?» i apunta idees dels alumnes. Projecta imatges i demana tipus de document. Apunta mots «postal» i «segell» part dreta pissarra quan presenta documents.	Paper dels alumnes: Donen llurs idees inicials. Miren les imatges i intenten d'identificar tipus de document.	Observacions a posteriori: No havia anticipat prou la dificultat de comprensió del que és un mode de vida i del que representa 100 anys.
▪ Recerca (en grup de 5 o 6 alumnes - 15 minuts) Cada grup treballa sobre un mateix medi (la vila, el camp, la muntanya, la mar) a partir de 2 postals. Cada alumne rep 2 postals i un qüestionari amb 4 preguntes. En un primer temps (5 minuts) els alumnes treballen	Assigna una pregunta a cada alumne (retolador). 2n temps: recorda als	Cerquen les respostes i es posen d'acord.	

individualment sobre la pregunta que se'ls ha assignat. En un segon temps (10 minuts) es nomena un secretari que recull el resultat de la feina del conjunt del grup en un gran qüestionari. [Diferenciació: una pregunta més fàcil als alumnes amb més dificultats i una més difícil als més avançats]	alumnes que poden debatre per produir el millor treball.		<i>En el 2n temps el secretari sovint només copiava les respostes dels companys...</i>
▪ <u>Posada en comú</u> (en col·lectiu - 20 minuts) El secretari de cada grup passa a la pissarra mentre es projecten les dues postals corresponents per llegir les respostes. Si una resposta planteja un problema, es debat sobre la resposta. Introduir les paraules «a la vila», «al camp», «a la muntanya» i «a la mar».	Demana a cada secretari de passar. Prova de provocar el debat entre alumnes.	Passen a la pissarra o escolten els secretaris. Debaten si un punt planteja un problema.	
▪ <u>Institucionalització</u> (en col·lectiu - 10 minuts) A partir de la posada en comú creació d'un cartell «La vida fa 100 anys...» a partir del mapa de la Catalunya del Nord i de les postals antigues. Preguntar als alumnes: «<i>Què hem après avui?</i>» i apuntar-ho en el cartell. No oblidar de generalitzar «<i>Penseu que només aquí la gent vivia d'aquesta manera?</i>»	Crea el cartell basant-se en aportacions dels alumnes.	Participen a l'elaboració del cartell.	
Avaluació: Observació dels alumnes pel professor titular.			
Prolongacions: Comparar el mode de vida fa 100 anys i l'actual.			

10.4. Anàlisi de la sessió

En aquesta part analitzarem la sessió a partir d'extractes de la transcripció. El problema tècnic que vam patir durant la sessió ens obligarà a centrar-nos únicament en l'articulació entre les diverses escales de la història, en les nostres estratègies d'intervenció lingüística i en la manera com pilotarem la sessió per tal de fer dels alumnes uns enquestadors.

10.4.1. Les diverses escales històriques

Aquesta sessió es basava en postals antigues locals, de la Catalunya del Nord de fa aproximadament un segle. Per tant, partíem de la història local per anar cap a una història més global. Una de les nostres preocupacions va ésser triar poblacions nord-catalanes on ja havien anat o de les quals ja havien sentit a parlar. Ara bé, malgrat partir de la història catalana, al final tampoc no vam voler deixar pensar als alumnes que allò que havíem posat en evidència en les postals només tenia lloc aquí, sinó que eren uns modes de vida estesos més enllà de la Catalunya del Nord:

- 62 *Practicant: [...] tot això ho sem vist amb les postals / i per acabar penseu que / aquí heu vist totes les postals són d'aquí (ensenya el cartell amb el mapa i les quatre fotos) de Catalunya Nord / de la regió de Perpinyà / però penseu que a la resta de França o a la resta de Catalunya o a altres llocs la gent euh tenien aquest mode de vida o no? (cap reacció dels alumnes) / és que penseu que per exemple a Tolosa vivia així o no? / a la regió de Tolosa a la regió de Montpeller a la regió de Barcelona / a tot Europa... / sí?*
- 63 *Alexandra: euh no*
- 64 *Practicant: no? / creus que no hi havia gent a la fàbrica? no hi havia gent amb les vaques i tot això allà?*
- 65 *Alexandra: sí*
- 66 *Practicant: sí eh / doncs això és l'exemple d'aquí mes és vàlid per tot arreu / per tot arreu hi havia obrers que treballaven a la fàbrica / pagesos que treballaven al camp / pescaires que pescaven els peixos / i turistes que anaven a la muntanya (ensenya successivament les quatre fotos del cartell) eh d'acord? / vet aquí*

Durant la sessió també vam poder observar com n'era de pertinent, per a alumnes de set o vuit anys, parlar de llurs famílies. Precisament, és quan vam deixar de parlar dels «cent anys» i que vam parlar de l'«època dels pares dels vostres avis» que els alumnes, al principi força silenciosos, es posaren a parlar i a donar llurs representacions:

- 11 *Practicant: sí / les coses canvien amb el temps / doncs fa cent anys és la generació més o menys dels pares dels vostres avis eh / vos arrière-grands-parents eh / els vostres avis quan eren petits vivien pas com vosaltres no?*
- 12 *Diversos alumnes: no*
- 13 *Practicant: no eh / doncs com penseu que vivien? se vestien de la mateixa manera? / feien les mateixes feines?*
- 14 *Céline: no va a l'école*
- 15 *Practicant: no anaven a l'escola / d'acord*
- 16 *Matthieu: eh bé ils se déplaçaient en / avec des chevaux*
- 17 *Practicant: se desplaçaven amb cavalls?*
- 18 *Matthieu: ouais*

A més, ens cal afegir, tot i que no en tenim la transcripció, que una de les postals era la del poble mateix on es troba l'escola. Durant la fase de recerca en grup, diversos alumnes d'un grup van adonar-se que eren fotos de llur poble i ens van demanar on s'havia fet exactament la foto. Així doncs, sembla que la història local com a punt de partida, tot relacionant-la amb l'escala històrica de les generacions de la família, va despertar l'interès dels alumnes durant la sessió, o almenys la tria de llocs propers —el poble en particular— els va interpel·lar.

10.4.2. Les estratègies d'intervenció lingüística

Durant la sessió, que perseguia objectius verbals a més d'objectius disciplinaris, vam provar de treballar els components lingüístics de les funcions de comunicació que consten en la fitxa pedagògica.

Al començament de la sessió, quan presentàrem les postals als alumnes, vam introduir les paraules «postal» i «segell», que semblaven desconegudes pels alumnes, enunciant-les i escrivint-les a la part dreta de la pissarra:

- 45 *Practicant:* [...] aquí teniu un indici en aquesta imatge (ensenya una postal antiga on queda un segell)
- 46 *Professor:* què són això?
- 47 *Practicant:* sé pas jo / és una carta per jugar? / és euh / què és?
- 48 *Émilie:* je sais pas comment on dit mais des cartes postales
- 49 *Practicant:* hmm sí una postal eh / són postals eh / escriuré el mot aquí (escriu «una postal» a la part dreta de la pissarra) / doncs això en català se diu postal / s'assembla a carte postale és només que no diem carte / i com ho sabs això? / com ho fas per saber que és una postal?
- 50 *Émilie:* a dalt hi ha hmm un timbre
- 51 *Practicant:* sí hi ha un timbre / hi ha algú que sap com se diu en català? (cap resposta) / doncs se diu un segell (apunta «un segell» a la part dreta de la pissarra) eh un segell / doncs això vol dir que aquesta postal hi ha algú que la va enviar hi ha algú que la va rebre fa cent anys / fa molt de temps / d'acord? / com que les fotos se van fer fa molt de temps podem saber com es vivia mirant les fotos eh / veieu com la gent era / se vestia pas com nosaltres per exemple / bon això ho veurem / per fer aquesta enquesta us posareu en grups i us donaré un treball a fer a partir de les imatges / de les postals

Probablement la introducció d'aquestes paraules hauria estat més eficient amb una repetició dels alumnes. Altres vegades vam emprar l'estratègia de reformular en català directament el mot que deia l'alumne. Ara bé, aquesta estratègia no permet gaire apropiació per l'alumne ja que la paraula es queda en la boca del docent.

Pel que fa a l'alternança de codi, en el cas de la rèplica 11, citada en l'apartat precedent, vam emprar la microalternança («la generació més o menys dels pares dels vostres avis eh / vos arrière-grands-parents») per tal d'assegurar-nos la comprensió de tots els alumnes i captar llur atenció atès que feia una estona que intentàvem de fer entrar els alumnes en l'activitat i que no ho aconseguíem.

En les rèpliques d'alumnes també s'hi observen fenòmens de microalternança, quan l'alumne no trobava la paraula en català o que no la coneixia. Ho observem, per exemple, en el cas de la paraula «segell» que en francès es diu «timbre»:

- 50 | *Émilie: a dalt hi ha hmm un timbre*
 51 | *Practicant: sí hi ha un timbre / hi ha algú que sap com se diu en català? (cap resposta) / doncs se diu un segell (apunta «un segell» a la part dreta de la pissarra) eh un segell [...]*

Pel que fa al treball que havien de realitzar en grup, vam anticipar els possibles problemes lèxics de la pregunta 2 de la fitxa, que consistia en emplenar un text amb buits, en posar a disposició de cada grup una fitxa d'ajuda de vocabulari amb paraules que s'havien de col·locar (annex 12).

Finalment, no cal descuidar la importància de l'atmosfera de la classe, que ha d'ésser favorable a la producció dels alumnes en llengua 2. Era el primer cop que interveníem en aquesta classe i vam provar d'instaurar una bona atmosfera incloent una mica d'humor en les nostres intervencions i també adoptant una actitud de respecte i valoració de les intervencions en llengua catalana o en interllengua.

10.4.3. La classe com a lloc d'enquesta

Igualment, al llarg de la sessió ens esforçarem de donar sentit a la sessió en llistar «Què sabem?» i què volíem saber i en encarregar als alumnes un treball de recerca, tal com hauria de faria un historiador, a fi de confirmar o no les representacions inicials i donar respostes a llurs interrogacions. Això es fa palès a l'inici, durant la fase de posada en marxa, i al final, durant la posada en comú:

- 41 | *Practicant: [...] doncs ara farem com una petita enquesta / fareu vosaltres una petita enquesta per veure com la gent se desplaçaven / per veure la gent quin treball feia / per veure també la gent si com se vestia i per saber també altra cosa (dubta) / sí / per saber també si vivien de la mateixa manera a tots els llocs [...]*
 52 | *Practicant: doncs aquesta gent es diuen obrers/ obrer com se diu en francès? / s'assembla eh*
 53 | *Yannick: ouvrier*
 54 | *Practicant: és això / pagès obrer (escriu «pagès, obrer» a la pissarra al costat de «Quin ofici?») / després quin altre ofici hem vist? / quina altra professió?*

- 55 Yannick: pêcheur
- 56 Practitant: pêcheur *eh sí / en català era pescaire o pescador* (escriu «pescaire» a la pissarra al costat de «Quin ofici?») / *i hem vist també una altra professió / hi havia patró / le patron c'est celui qui dirige les ouvriers / bé és que la gent portava roba diferent? / és que en les fotos veiem gent que se vesteixen com nosaltres o no?*
- 57 Un alumne: no
- 58 Practitant: no / *doncs sí roba diferent sí* (escriu «sí» al costat de «Roba diferent?») / *no mes tenies raó eh / doncs i com es vestien? / ho pots dir? / era bonic? / era lleig? / les dones per exemple hem vist que tenien grans barrets així eh i avui vosaltres les nines no porteu això no?*
- 59 Diverses alumnes: no
- 60 Practitant: *d'acord d'acord / i és que la gent vivia exactament de la mateixa manera a la vila a la muntanya al camp i a la mar?* (ensenya el cartell amb el mapa i les quatre fotos) / *vivien de la mateixa manera o tenien coses diferents que feien?*
- 61 Elisa: no
- 62 Practitant: *molt bé doncs la vida era diferent sí* (escriu «sí» a la pissarra al costat de «Vida diferent segons els llocs?») [...]

Cada alumne tenia una responsabilitat en l'elaboració de la traça escrita del seu grup, ja que sumava les respostes individuals, i també en el resultat final de la recerca, car el treball de cada grup complementava el dels altres grups.

11. Conclusió

Al llarg d'aquest treball hem pogut posar en relleu el fet que, malgrat les aparences, és perfectament possible fer un lloc a la història catalana en les sessions i seqüències d'història, en les classes bilingües de la Catalunya del Nord. Probablement la millor manera de fer-la present és mirant d'integrar-la cada cop que això sigui possible, seguint les pautes del programa oficial.

També hem detallat els beneficis que aportava la integració de la història local en les seqüències d'història per a l'alumnat: millora l'adquisició de coneixements, d'habilitats i d'actituds. A més, en el cas de la història catalana, això s'inscriu perfectament en el projecte de l'ensenyament bilingüe i permet de reforçar-ne l'aspecte bicultural.

Esperem que la llista d'elements històrics catalans relacionats amb els temes que el programa oficial ens demana de tractar sigui útil per als professors de les classes bilingües, i de la línia general, de la Catalunya del Nord.

Un element interessant que es podria afegir en una posterior actualització o desenvolupament més ampli d'aquest treball és una comparació de la presència de la història local a altres territoris: per exemple la història catalana a les aules de la Catalunya del Sud, corsa a Còrsega, basca al País Basc del Nord i del Sud, etc.

Igualment caldria actualitzar aquest treball amb les noves instruccions del Ministeri, ja que es preveu que el 2015 entrin en funcionament els nous programes de l'escola primària...

Bibliografia

Hem triat d'elaborar una bibliografia temàtica perquè era l'única manera d'identificar i de destacar els recursos que poden ésser útils per als mestres a l'hora de crear llurs seqüències d'història. Si haguéssim fet una bibliografia alfabètica clàssica, aquests recursos per al professorat s'haurien trobat enmig d'altres documents.

Sociolingüística nord-catalana, ensenyament del català i ensenyament bilingüe

Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2005). *Llibre blanc de l'ús del valencià – I: enquesta sobre la situació social del valencià. 2004*. València: Publicacions de l'AVL.

[Document d'Internet disponible a <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxius/blanc.pdf>. Últim accés: 07.12.2012]

Ajuntament de Perpinyà. (2010). *Carta Municipal per la Llengua Catalana*

[Document d'Internet disponible a <http://www.mairie-perpignan.fr/sites/default/files/fichiers/pdf/charte-municipale-pour-langue-catalane.pdf>. Últim accés: 11.12.12]

Baylac-Ferrer, A. (2009). Societat, llengua i ensenyament del català a Catalunya Nord (Tesi doctoral, Universitat de Perpinyà, 2009). Director: Joan Becat. *Revue RECERC, Collection Langues et enseignement*, 1, 142-261; 266-269; 427-159.

[Document d'Internet disponible a <http://www.recerc.new.fr>. Últim accés: 07.12.12]

Berjoan, N. (2011). *L'identité du Roussillon: penser un pays catalan à l'âge des nations*. Canet-en-Roussillon: Trabucaire. 263.

Bonet, L. i Sanchiz, M. (2009). L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France - État des lieux 2009. *Tréma*, 31, 57-67.

[Document d'Internet disponible a <http://trema.revues.org/956>. Últim accés: 11.12.12]

Consell General dels Pirineus Orientals. (2007). *Carta Departamental per la Llengua Catalana*.

[Document d'Internet disponible a http://www.cg66.fr/include/viewFile.php?idtf=96&path=41%2FWEB_CHEMIN_96_1266240848.pdf. Últim accés: 11.12.12]

Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public. (2011). *Graphique langues régionales de France*.

[Document d'Internet disponible a <http://www.flarep.com/graphiquelanguesregionales.html>. Últim accés: 11.12.2012]

Fundació Audiències de la Comunicació i de la Cultura i Institut d'Estudis Catalans. (2011). *Coneixement i usos del català a Catalunya: dades del Baròmetre de la Comunicació i de la Cultura*.

[Document d'Internet disponible a http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/pdf/dieta_llengua.pdf. Últim accés: 07.12.2012]

Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística. (2004a). *Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord 2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
[Document d'Internet disponible a <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxius/catnord2004.pdf>. Últim accés: 07.12.2012]

Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística. (2004b). *Enquesta d'usos lingüístics a la Franja d'Aragó 2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
[Document d'Internet disponible a <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxius/eulf2004.pdf>. Últim accés: 07.12.2012]

Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística. (2004c). *Enquesta d'usos lingüístics a l'Alguer 2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
[Document d'Internet disponible a <http://www6.gencat.net/llengcat/socio/docs/EULA2004.pdf>. Últim accés: 07.12.2012]

Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística, i Govern d'Andorra, Ministeri d'Afers Exteriors, Cultura i Cooperació, Servei de Política Lingüística. (2004). *Enquesta d'usos lingüístics a Andorra 2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
[Document d'Internet disponible a <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxius/eulandorra2004.pdf>. Últim accés: 07.12.2012]

Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística i Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, Direcció General de Política Lingüística. (2004). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
[Document d'Internet disponible a <http://www6.gencat.net/llengcat/socio/docs/EULB2004.pdf>. Últim accés: 07.12.2012]

Inspection d'académie des Pyrénées-Orientales. (2011). Document sense títol. Facilitat per Rita Peix-Vallot.

Jung, A., Urvoas, J.-J. (2012). *Langues et cultures régionales : en finir avec l'exception française*. Paris: Fondation Jean Jaurès, 33-35.

Ministère de l'Éducation nationale. (12 juny 2003). Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées, Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n°24. [Document d'Internet disponible a <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/24/MENE0301049A.htm>. Últim accés: 11.12.12]

Ministère de l'Éducation nationale. (13 setembre 2001). Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n°33.
[Document d'Internet disponible a <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/default.htm>. Últim accés: 11.12.12]

Ministère de l'Éducation nationale. (27 septembre 2007). Programmes de l'enseignement des langues régionales pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues, Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n°9.

[Document d'Internet disponible a <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs9/default.htm>. Últim accés: 11.12.12]

Organització de les Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els Drets de l'Infant*.

[Document d'Internet disponible a http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Politiques_i_plans_actuacio/Projeccio_internacional/Pdf/Convencio_drets_infant.pdf. Últim accés: 11.12.12]

Prost, J. J. (8 novembre 2011). Catalunya Nord en retard per l'ensenyament bilingüe. *El Punt-Avui*.

[Document d'Internet disponible a www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/16-educacio/472948-catalunya-nord-en-retard-per-lensenyament-public-bilinguee.html. Últim accés: 11.12.2012]

Puig i Moreno, G. (2007). Enquestes sociolingüístiques a la Catalunya Nord. *Aïnes Noves*, 1, 5-97.

Querol, E. (coord.) (2007). *Llengua i societat als territoris de llengua catalana a l'inici del segle XXI: L'Alguer, Andorra, Catalunya, Catalunya Nord, la Franja, Illes Balears i Comunitat Valenciana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 26.

[Document d'Internet disponible a http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Publicacions%20en%20linea/Arxius/llenguaisocietat_inicisXXI.pdf. Últim accés: 17.02.2012]

Ruiz i San Pascual, F., Sanz i Ribelles R., i Solé i Camardons, J. (2001). *Diccionari de Sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Serra i Serra, J. (2011). *Un trauma col·lectiu*.

[Document d'Internet disponible a <http://www.vives.org/files/2011/07/article-joana-serra-un-trauma-col.pdf>. Últim accés: 11.12.2012]

El paper de la història local en l'ensenyament de la història

Audigier, F., i Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.

Birée, P. (2009). Explorer les archives, traces du passé. *Les Cahiers pédagogiques*, 471, 45-46.

Delacour, J. (2009). L'Histoire au plus près des histoires des élèves. *Les Cahiers pédagogiques*, 471, 47-48.

Desplat, C. (2006). Enseigner l'histoire régionale. *Perspectives documentaires en éducation*, 61, 65-74.

Di Domenico, S. (2003). *L'histoire à l'école primaire*. DGESCO/SCÉREN-CNDP.

[Document d'Internet disponible a <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire-et-education-prioritaire/interviews/lhistoire-a-lecole-primaire.html>. Últim accés: 11.12.2012]

Giolitto, P. (1986). *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.

Hoerner, E. (2007). *Histoire locale et histoire nationale*. Memòria no publicada, IUFM de Perpignan. 13-16.

[Document d'Internet disponible a <http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2007/a/1/07a1008/07a1008.pdf>. Últim accés: 30.04.2012]

Hommet, S., i Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre. Outils pour agir*. Paris: Hachette éducation.

Martineau, R. (2010). *Fondement et pratiques de l'enseignement de l'Histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Sala, C. (2005). *Avant-propos. Introduction à la conférence du 28 septembre 2005 - Journée patrimoine à Saint Jean Pla de Corts*. Association pédagogique de la Plaine, du Vallespir et de la Côte Vermeille.

[Document d'Internet disponible a <http://appvcv.free.fr/patrimoine/avantpropos.pdf>. Últim accés: 11.12.2012]

Vogler, J. (1999). *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?* Paris: Hachette.

Les disciplines dites no lingüístiques en el marc de l'ensenyament bilingüe

Bouchez, K. (2007). Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue. *Tréma*, 28, 63-70.

Cassany, D., Luna, M., i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Causa, M. (2007). Enseignement bilingue : l'indispensable alternance codique. *Le Français dans le monde*, 351, 18-19.

Duverger, J. (2007a). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.

[Document d'Internet disponible a <http://trema.revues.org/302>. Últim accés: 11.12.2012]

Duverger, J. (2007b). Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier. *Le Français dans le monde*, 349, 20-21.

Gajo, L. (2006). Un nouvel enseignant ? *Le Français dans le monde*, 347, 24-25.

Gajo, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56.

[Document d'Internet disponible a http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=22_02_2008_04_42_39-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf. Últim accés: 11.12.2012]

Pages, M. (2006). *Consi utilizar lo patrimòni per aprene l'occitan?* Memòria no publicada, IUFM de Montpelhièr.

[Document d'Internet disponible a <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/0/06a0041/06a0041.pdf>. Últim accés: 11.12.2012]

Pourhomme, J. (2006). *Ensenhar l'Istòria en seccion bilingüa*. Memòria no publicada, IUFM de Montpelhièr.

[Document d'Internet disponible a <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/0/06a0023/06a0023.pdf>. Últim accés: 11.12.2012]

Recursos per als professors / Ressources pour les professeurs

Association Pédagogique de la Plaine, du Vallespir et de la Côte Vermeille. (2011). *Culture humaniste : Du patrimoine local à l'Histoire*. Recuperat 18 febrer 2013, des de <http://appvcv.free.fr/patrimoine/sommaire.html>

Baills, H., Brejon de Lavergnée, M.-E., i Caucanas, S. (1991). *Vivre l'histoire : du Moyen-Âge à la Révolution française*. Perpignan: Direction des Archives départementales.

Coneixement del medi: medi social i cultural 5è. (2009a). Barcelona: Cruïlla.

Coneixement del medi: medi social i cultural 6è. (2009b). Barcelona: Cruïlla.

De Roux, A. (1997). *Atlas historique des villes de France : Perpignan*. Paris: CNRS.

García Sebastián, M., i Gatell Arimont, C. (2006a). *Terra 5: social i cultural*. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M., i Gatell Arimont, C. (2006b). *Terra 6: social i cultural*. Barcelona: Vicens Vives.

Generalitat de Catalunya. Agència Catalana de Turisme. *Catalunya és cultura*. Recuperat 18 febrer 2013, des de <http://cultura.catalunya.com/ca/index.php>

Hurtado, V., i Mestre, J. (1995). *Atles d'història de Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

Josep, i Seb. (2012). *Les Catalans : Galdric et les fantômes du passé*. Montpellier: Éditions Pat à Pan.

Lauvergner, P. (2011). *Les villages des Pyrénées-Orientales par l'éditeur FAU*. Saint-Estève: Les Presses Littéraires.

Luna, M. (2007). *La meva primera història de Catalunya*. Barcelona: Molino.

Marcet i Juncosa, A. (1994a). *Abrégé d'histoire des terres catalanes du nord*. Canet-en-Roussillon: Trabucaire.

Marcet i Juncosa, A. (1994b). *Breu història de les terres catalanes del nord*. Canet de Rosselló: Trabucaire.

Marcet i Juncosa, A. (1995a). *Histoire de Perpignan la fidelíssima*. Canet-en-Roussillon: Trabucaire.

Marcet i Juncosa, A. (1995b). *Història de Perpinyà la fidelíssima*. Canet de Rosselló: Trabucaire.

Nono Art. (1979). *Breu història de Catalunya: el casal de Barcelona*. Barcelona: Nono Art.

- Nono Art. (1980). *Breu història de Catalunya: de Casp als Segadors*. Barcelona: Nono Art.
- Nono Art. (1981). *Breu història de Catalunya: de l'Onze de Setembre fins ara*. Barcelona: Nono Art.
- Réseau Culturel Terre Catalane. (2007). *Jeunes publics & patrimoine*. Réseau Culture Terre Catalane.
- Rieu, B. (2010). *Perpignan d'antan*. Paris: HC Éditions.
- Sagnes, J. (dir.) (1999). *Nouvelle histoire du Roussillon*. Canet-en-Roussillon: Trabucaire.
- Solé i Sabaté, J. M. (dir.) (2008). *La història de Catalunya en contes*. Badalona: Ara Llibres.
- Villacèque, F., i Villacèque, G. (1976). *Histoire du Roussillon*. Saint-Germain-en-Laye: Éditions M.D.I.

Annexos

Annex 1

1 - Se repérer dans l'espace et le temps

Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familier : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville. Ils comparent ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains. Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe).

Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons. Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge. Ils découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France ; ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Histoire

L'étude des questions suivantes permet aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. Elle s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux. Il ne s'agit donc, en aucune façon, de traiter dans tous leurs aspects les thèmes du programme mais seulement de s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes. Les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italique constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune. Ces repères s'articuleront avec ceux de l'histoire des arts.

La Préhistoire

Les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture, l'apparition de l'art.

L'homme de Tautavel il y a près de 500 000 ans ; Lascaux il y a 17 000 ans.

L'Antiquité

Les Gaulois, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain.

Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère : Alésia.

Le Moyen Âge

Après les invasions, la naissance et le développement du royaume de France.

Les relations entre seigneurs et paysans, le rôle de l'Église.

Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam.

La guerre de Cent Ans.

496 : baptême de Clovis ; 800 : couronnement de Charlemagne ; 987 : Hugues Capet, roi de France ; Saint Louis ; Jeanne d'Arc.

Les Temps modernes

Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage.

La Renaissance : les arts, quelques découvertes scientifiques, catholiques et protestants.

Louis XIV un monarque absolu.

Les Lumières.

Gutenberg ; 1492 : Christophe Colomb en Amérique ; François Ier ; Copernic ; Galilée ; Henri IV et l'édit de Nantes ; Richelieu ; Louis XIV, Voltaire, Rousseau.

La Révolution française et le XIX^{ème} siècle

La Révolution française et le Premier empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, la Terreur, les grandes réformes de Napoléon Bonaparte.

La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration.

L'installation de la démocratie et de la République.

Louis XVI ; 14 juillet 1789 : prise de la Bastille ; 26 août 1789 : Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ; 21 septembre 1792 : proclamation de la République ; 1804 : Napoléon Ier, empereur des Français ; 1848 : suffrage universel masculin et abolition de l'esclavage ; 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire ; Pasteur ; Marie Curie ; 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État.

Le XX^{ème} siècle et notre époque

La violence du XX^{ème} siècle :

- les deux conflits mondiaux ;
- l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité.

La révolution scientifique et technologique, la société de consommation.

La Vème République.

La construction européenne.

1916 : bataille de Verdun ; Clemenceau ; 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre ; 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 : fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe ; 1945 : droit de vote des femmes en France ; 1957 : traité de Rome ; 1958 : Charles de Gaulle et la fondation de la Vème République ; 1989 : chute du mur de Berlin ; 2002 : l'euro, monnaie européenne.

Annex 3

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Se repérer dans l'espace et le temps	Représentations simples de l'espace familial - Reconnaître un lieu familial (école, lieux d'habitation, trajet école/maison) à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue, plans). - Élaborer des représentations simples de l'espace familial (la classe, l'école, la piscine...) par des maquettes, des plans. - Se repérer, se déplacer dans l'école et son environnement proche en utilisant des représentations simples (photographies, maquettes, plans). ♦ Éducation physique et sportive - Activités d'orientation Comparaison avec d'autres milieux et espaces plus lointains - Décrire et comparer un centre ville avec un quartier périphérique et un village ; comparer espaces urbain et rural. Formes usuelles de représentation de l'espace - Découvrir et utiliser différentes formes de représentation (photographies, maquettes, plans). - Nommer et décrire simplement les différents espaces représentés. - Identifier la légende d'un plan, en tirer quelques informations. Repères temporels Repères proches - Représenter l'alternance jour/nuit. - Se repérer dans une journée d'école, dans la semaine. - Situer la date du jour dans la semaine, le mois, la saison. - Situer plusieurs dates dans le mois. Repères plus éloignés dans le temps - Savoir que les générations se succèdent. - Lire ou construire un arbre généalogique. - Construire une frise chronologique sur deux ou trois générations et placer quelques événements personnels (naissances des enfants, des parents, première scolarisation...). Utilisation d'outils de repérage et de mesure du temps - Savoir utiliser un calendrier de la semaine, du mois. - Vérifier, compléter l'emploi du temps de la journée. - Utiliser un sablier pour évaluer une durée. - Lire l'heure sur une horloge à affichage digital pour repérer des événements de la journée. Évolution des modes de vie - Comparer les objets de la vie quotidienne à l'époque de ses grands-parents et aujourd'hui.	Représentations simples de l'espace familial - Reconnaître et décrire un lieu familial (école, quartier, centre ville...) avec un vocabulaire adapté, à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue, vue panoramique, vue oblique, vue aérienne, plans...). - Élaborer des représentations simples de l'espace familial (le quartier, le village, la ville...) par des plans. - Comprendre l'organisation du quartier, de la ville ou du village, en lisant et en utilisant des cartes et des photographies. ♦ Éducation physique et sportive - Activités d'orientation Comparaison avec d'autres milieux et espaces plus lointains - Comparer quelques paysages familiaux, littoraux, montagnards, urbains, ruraux. Formes usuelles de représentation de l'espace - Découvrir et utiliser plans, cartes, planisphère, globe. - Lire une légende (plan de ville, de quartier, de réseau de transports en commun, plan d'une base de loisirs...). - Construire une légende simple pour un plan réalisé collectivement. Repères temporels Repères proches - Constater les variations dans la durée du jour et de la nuit à l'échelle du mois, de la saison, de l'année. - Se repérer dans le mois, l'année. - Connaître la durée des mois, des années et les différents découpages de l'année. Repères plus éloignés dans le temps - Situer quelques dates, personnages et événements sur une frise chronologique. - Mémoriser quelques dates et personnages de l'histoire de France. Utilisation d'outils de repérage et de mesure du temps - Prélever des informations sur différents calendriers de la semaine, du mois, de l'année. - Compléter l'emploi du temps de la semaine. - Utiliser un minuteur ou un chronomètre pour mesurer une durée. - Lire l'heure sur une montre, une horloge à affichage digital et une horloge à aiguilles. Évolution des modes de vie - Comparer l'évolution de l'habitat, des métiers et de la vie des écoliers depuis le début du XXème siècle.

Annex 4

Histoire

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Ces progressions ont été construites pour concilier un continuum chronologique et des dominantes : le cours élémentaire deuxième année couvre toutes les périodes du programme et permet ainsi aux élèves de découvrir l'ensemble de ces périodes. Le cours moyen première année procède d'une cohérence thématique et balaie sur différentes périodes des questions relatives à la religion, au rôle de l'Eglise ou au pouvoir. Le cours moyen deuxième année est centré sur l'époque contemporaine dont il est indispensable de connaître les principaux repères. Les questions choisies sont d'ordre plus politique ou institutionnel : l'affirmation de la République, les deux conflits mondiaux, la cinquième République et la construction européenne.

Pour chaque période, des repères sont indiqués. Ces repères sont étudiés, puis mémorisés, car ils constituent une liste de personnages et d'événements représentatifs de chacune des périodes, que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune et s'articuleront avec l'histoire des arts.

Chaque sujet étudié donne lieu à l'élaboration d'un écrit qui peut prendre diverses formes : un résumé, un récit, un commentaire de document...

Le vocabulaire spécifique proposé y figurera. Conclusion du travail des élèves, cette trace écrite est à mémoriser.

L'enseignement de l'histoire permet des approches interdisciplinaires, d'une part pour permettre une meilleure gestion du temps, et d'autre part pour participer à la maîtrise de capacités transversales, étude d'œuvres en lien avec l'enseignement de l'histoire des arts et avec le programme de français, lectures de textes et production d'écrits de nature diverse (récit, trace écrite, commentaire de documents...). L'étude de la construction européenne et des institutions républicaines se fait également en lien avec l'enseignement de l'instruction civique et morale.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
La Préhistoire	Les premières traces de vie humaine - Savoir que l'homme de Tautavel précède l'homo sapiens dont nous descendons. - Savoir que la Préhistoire est une très longue période qui se termine avec l'apparition de l'écriture. - En utilisant les découvertes archéologiques, caractériser le mode de vie de l'homme du paléolithique il y a 40 000 ans (chasse, pêche...). La maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture L'apparition de l'art - À partir des découvertes archéologiques, dégager les évolutions majeures du mode de vie des hommes au néolithique (sédentarisation, agriculture et maîtrise progressive des métaux). - Savoir que les peintures rupestres, notamment à Lascaux, peuvent être considérées comme les premières traces de dimension esthétique et sacrée. Repères : L'homme de Tautavel, il y a 500 000 ans. Lascaux, il y a 17 000 ans. Vocabulaire : archéologie, paléolithique, néolithique, art, nomadisme, sédentarisation.		
L'Antiquité	Les Gaulois - Dégager à partir de documents variés les principales caractéristiques de la civilisation gauloise avant la conquête romaine. - Repérer sur une carte leur implantation. La romanisation de la Gaule - Décrire la conquête de la Gaule à partir d'extraits de la « Guerre des Gaules » confrontés à des sources archéologiques. - Comprendre qu'une nouvelle civilisation, la civilisation gallo-romaine, se développe en mêlant les modes de vie et les techniques gaulois et romains. Repères : Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère - Alésia. Vocabulaire : romanisation, gallo-romain, monuments caractéristiques (forum, amphithéâtre, arènes, temples, aqueducs, villas...), artisanat.	La christianisation du monde gallo-romain - Connaître le rôle de Jésus et des apôtres dans la naissance et l'expansion du christianisme. - Savoir que le christianisme se diffuse en Gaule malgré des persécutions et gagne progressivement toutes les couches de la population. - Savoir que le christianisme devient la religion officielle de l'empire romain. - Sur différents documents relatifs à l'Histoire des Arts, identifier les principales manifestations du christianisme. - Lire et utiliser une ou des cartes historiques pour étudier cette question. Vocabulaire : chrétien, croyant, foi, une église, l'Eglise, se convertir, religion monothéiste.	
Le Moyen Âge	Les relations entre seigneurs et paysans - Savoir que mille ans après la conquête de la Gaule, les seigneurs imposent leur domination sur les terres et les paysans.	La naissance et le développement du royaume de France - Savoir que le sacre légitime le pouvoir du roi. - Découvrir, grâce à l'étude de cartes et	

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
	- Caractériser par l'étude de différents documents historiques et archéologiques le château fort, le mode de vie seigneurial, et les liens entre seigneurs et paysans. - À partir, par exemple, du calendrier « <i>Les Riches heures du duc de Berry</i> », raconter l'année d'un paysan du XVème siècle. Vocabulaire : seigneur, seigneurie, vilain, redevances.	de documents, qu'en trois siècles, les Capétiens renforcent leur pouvoir, agrandissent le domaine royal par des guerres, des rachats et des mariages et mettent en place une administration de plus en plus efficace. - Identifier les rois de France, en particulier Saint Louis, et les principaux attributs du pouvoir royal à partir de documents relatifs à l'histoire des arts. Repères : 496 - baptême de Clovis, 800 - couronnement de Charlemagne, 987 - Hugues Capet roi de France, Saint Louis. Vocabulaire : royauté, sacre, domaine royal, royaume, administration. Le rôle de l'Église - Reconnaître sur différents documents, en particulier tympans d'églises, vitraux, fresques, enluminures, miniatures, de quelle manière l'Église encadre la vie des hommes de la naissance à la mort. - Savoir que le clergé est organisé et que la puissance de l'Église se manifeste notamment par la construction de nombreux édifices. - Connaître et reconnaître l'art roman et l'art gothique par l'observation et le contact de quelques unes de ses manifestations. Vocabulaire : clergé, moine, évêque, pape, sacrement, rituel, art roman, art gothique. Conflits et échanges en Méditerranée La découverte d'une autre civilisation, l'Islam - Savoir que le prophète Mahomet fonde une nouvelle religion monothéiste au VIIème siècle. Elle s'étend rapidement de l'Inde à l'Espagne. - Pour étudier cette question, lire et utiliser une carte historique. - À partir de différentes œuvres d'art, appréhender la richesse de la civilisation arabo-musulmane. Les Croisades - Connaître le déroulement d'une croisade (la première croisade en particulier). - Savoir que les échanges se développent et mettent en contact l'Occident avec l'Orient. Vocabulaire : croisades, échanges, mosquée, musulman, prophète. La guerre de Cent ans - Savoir qu'une querelle de succession qui débute en 1337 débouche sur une guerre qui oppose la France à l'Angleterre, et que cette guerre s'achève en 1453. - Être capable de raconter brièvement les principaux épisodes de la vie de Jeanne d'Arc et le récit de ses actions. - Pour étudier cette question, lire une carte historique. Repères : Jeanne d'Arc. Vocabulaire : épopée, chevauchée, siège, famine, peste, traité.	
Les Temps modernes	Les Grandes Découvertes - Savoir que les Européens se lancent à la découverte du monde grâce notamment aux progrès de la	Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage - Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la	Les Lumières - Être capable d'identifier quelques personnages, en particulier Voltaire et Rousseau, qui défendent les idées des

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
	cartographie et de la navigation. - Être capable de raconter le voyage de Christophe Colomb et la découverte d'un nouveau monde. - En observant des cartes à des dates différentes et en étudiant des documents (gravures...), comprendre les conséquences des voyages des Grandes Découvertes et savoir que 1492 est une date essentielle. La Renaissance : quelques découvertes scientifiques - Savoir identifier la période de la Renaissance. - Savoir que des scientifiques (Copernic puis Galilée), en plaçant le Soleil au centre de l'Univers, remettent en cause sa conception. - Comprendre que l'invention de l'imprimerie permet une diffusion plus large des idées et des connaissances. Repères : Gutenberg, Copernic, Galilée. 1492 - Christophe Colomb en Amérique. Vocabulaire : caravelle, boussole, imprimerie.	constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique. - Reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux. - À l'aide de différents documents, retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation. Vocabulaire : traite, esclavage, colonie, plantation. La Renaissance : les arts, catholiques et protestants - Caractériser la Renaissance artistique par l'observation d'œuvres d'art de la période et savoir les reconnaître. - À partir de l'exemple de François 1er et de Léonard de Vinci, pouvoir expliquer le rôle de mécène des monarques dans la diffusion de ces courants artistiques. - Savoir qu'au XVIème siècle l'unité religieuse éclate et que le royaume de France est déchiré par les querelles religieuses. - Connaître Henri IV et son rôle pour le rétablissement de la paix. Repères : François 1er, Henri IV et l'édit de Nantes. Vocabulaire : perspective, mécène, artiste, humaniste, protestant, catholique, pape. Louis XIV, un monarque absolu - Savoir de quelle manière l'autorité royale se renforce et comment la France est gouvernée et administrée par Louis XIV. - Savoir pourquoi et comment le château de Versailles a été édifié à la gloire du roi et pour illustrer sa puissance. - Être capable de dégager à partir de documents de nature différente les principales caractéristiques de la société d'Ancien Régime. Repères : Louis XIV, Richelieu. Vocabulaire : sujet, société d'ordres, privilèges, monarchie absolue.	Lumières. - À partir de situations concrètes (exemple, l'affaire Calas et Voltaire), découvrir les philosophes qui prônent des idées nouvelles (la liberté, l'égalité, la tolérance...) en remettant en cause l'ordre établi. - Comprendre que ces idées nouvelles se diffusent dans les villes (les salons) mais aussi dans les campagnes grâce à la diffusion de journaux et aux colporteurs. Repères : Voltaire, Rousseau. Vocabulaire : tolérance, philosophe, salons, l'Encyclopédie.
La Révolution française et le XIXème siècle	La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps de travail à l'usine, des progrès techniques - Savoir que les progrès techniques et scientifiques bouleversent les modes de transport et de production (chemin de fer, usines, électricité, progrès de la médecine...). - Savoir que l'essor industriel transforme la société et que deux nouveaux groupes sociaux s'affirment : ouvriers et bourgeois. - Identifier, notamment par l'étude d'œuvres d'art, les transformations de la société. Repères : Pasteur, Marie Curie. Vocabulaire : industrie, ouvriers, usine, syndicat, industrialisation (urbanisation, vie quotidienne...), bourgeois, atelier, vaccin.	La Révolution française : l'aspiration à la liberté et à l'égalité - Comprendre que 1789 est une année exceptionnelle dans l'histoire de France, caractérisée par la fin de la monarchie absolue et des privilèges. - Parcourir les événements qui ont conduit à ces changements : réunion des États généraux, prise de la Bastille, nuit du 4 août. - Savoir que la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen proclame la liberté et l'égalité comme principes fondamentaux. Repères : Louis XVI ; 14 juillet 1789 - prise de la Bastille ; 26 août 1789 - Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Vocabulaire : révolution, liberté, égalité, droits de l'Homme, citoyen. ♦ Instruction civique et morale - Importance des règles de droit dans l'organisation des relations sociales La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : les colonies, l'émigration	La Révolution française : de nouveaux principes de gouvernement, la République et la Terreur - Savoir que la monarchie constitutionnelle est un échec et qu'une première république est proclamée. - Savoir que la France est en guerre : guerre civile et guerre contre les puissances européennes. - À partir de différents documents, identifier les acteurs de cette période. - Savoir qu'après la Terreur, la République est fragile. Repères : septembre 1792 - proclamation de la République. Vocabulaire : La Terreur, les sans-culottes, guerre civile, république, monarchie constitutionnelle. Le Premier Empire : les grandes réformes de Napoléon Bonaparte - Savoir que Bonaparte poursuit les guerres révolutionnaires, devient empereur des Français et met en place un régime autoritaire. - Connaître quelques réformes de Napoléon.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
		- À partir de cartes, d'images et de différents témoignages ou exemples, savoir que la France, comme d'autres puissances européennes, conquiert de nouvelles terres et met en place dans les pays conquis des lieux spécialisés de production en utilisant la main d'œuvre indigène et importe des produits tropicaux (sucre, café...). - Savoir que la France est un des grands pays colonisateurs et que l'Europe est une terre d'émigration. Vocabulaire : colonie, métropole, émigration.	Repères : 1804 - Napoléon 1er empereur des français. Vocabulaire : Empire, Code civil, préfet. L'installation de la démocratie et de la République au XIXème siècle - Savoir que le XIXème siècle est caractérisé par une succession de régimes et que la République finit par s'imposer après 1870. - À partir de différents documents, identifier et comprendre de quelle manière la République s'enracine en France (l'école, la symbolique républicaine, la séparation des Églises et de l'État...). - Connaître les symboles républicains et en comprendre le sens. Repères : 1848 - suffrage universel masculin et abolition de l'esclavage ; 1882 - Jules Ferry et les lois scolaires ; 1905 - Loi de séparation des Églises et de l'État. Vocabulaire : symboles, État, démocratie, hymne, nation, devise.
Le XXème siècle et notre époque	Les révolutions scientifiques et technologiques au XXème siècle, la société de consommation - Savoir qu'après la Seconde Guerre mondiale, la France connaît une période de prospérité pendant laquelle les conditions de vie s'améliorent (alimentation, confort de l'habitation, moyens de transport). - À partir de documents de nature différente (publicité, affiche, graphique, extrait de film de fiction, photographie), prendre conscience du développement de la société de consommation. - À partir d'exemples concrets, comprendre comment la révolution de l'informatique et de la communication transforme la vie quotidienne et le travail. Vocabulaire : croissance, informatique, société de consommation, crise économique, développement durable.		La violence du XXème siècle : les deux conflits mondiaux - Pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre ». - Connaître Clemenceau. - À partir de documents de nature diverse et en particulier d'œuvres d'art, identifier en quoi cette guerre ne ressemble pas aux précédentes. - Savoir que la paix signée à Versailles est négociée difficilement et rapidement menacée en Europe par des dictatures. - À partir de l'étude de cartes et de documents statistiques, comprendre et pouvoir décrire l'ampleur de la Seconde Guerre mondiale. - Connaître les principales caractéristiques de la France occupée. - Connaître le rôle de Charles de Gaulle pendant la Seconde Guerre mondiale et dans la période de la libération de la France. - À partir de l'exemple de Jean Moulin, savoir décrire et définir la Résistance. - Connaître quelques éléments du bilan dramatique de la guerre et la division de l'Europe. Repères : 1916 - bataille de Verdun ; Clémenceau ; 11 novembre 1918 - armistice de la Grande Guerre ; 18 juin 1940 - appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 - fin de la Seconde Guerre mondiale ; 1945 - droit de vote des femmes. Vocabulaire : armistice, tranchée, traité de paix, dictature, alliés, collaboration, Résistance. L'extermination des juifs et des tziganes : un crime contre l'humanité - À partir de témoignages, en particulier de récits d'enfants, connaître quelques traits de l'extermination des juifs et des tziganes. - Savoir donner une définition simple de crime contre l'humanité. Vocabulaire : camps de concentration,

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
			camps d'extermination, déportation, génocide, crime contre l'humanité, rideau de fer. La Vème République - Savoir qu'en 1958, la V^e République remplace la IV^e en proie à de grandes difficultés. - Connaître les principales caractéristiques de la constitution mise en place par le général de Gaulle : les pouvoirs du président de la République et ceux du gouvernement et du parlement. - Connaître les présidents de la Vème République. Repères : 1958 - Charles de Gaulle et la fondation de la Vème République. Vocabulaire : suffrage universel, majorité, assemblée nationale, sénat, parlement, président de la République, premier ministre, gouvernement. La construction européenne - Connaître le rôle de Robert Schuman dans la construction européenne. - À partir de trois cartes de l'Europe (1957, 1995 et 2007) pouvoir décrire les principales étapes de la construction européenne. - Connaître quelques réalisations de l'Union européenne. - Décrire un événement et en connaître les conséquences : la chute du mur de Berlin (9 novembre 1989). Repères : 1957 - traité de Rome ; 1989 - chute du mur de Berlin ; 2002 - l'euro, monnaie européenne. Vocabulaire : union européenne, règles communes, euro.

Annex 5

Nom et prénom (facultatif) / Cognom i nom (facultatiu)	Classe	École / Escola
--	--------	----------------

- 1) L'histoire catalane a-t-elle une place dans vos cours d'Histoire ?**
La història catalana té un lloc en els vostres cursos d'Història?

→ Si vous avez répondu « non » : / Si heu respost «no»:

2a) Pour quelles raisons ne l'enseignez-vous pas ? / Per quines raons no l'ensenyau?

→ Si vous avez répondu « oui » : / Si heu respost «sí»:

2b) Comment faites-vous pour enseigner de l'histoire catalane tout en respectant les programmes officiels d'Histoire ?

Com ho feu per ensenyar història catalana tot respectant els programes oficials d'Història?

3) Utilisez-vous l'histoire catalane comme un outil pour mieux comprendre et enseigner l'histoire de France, ou différenciez-vous les deux histoires ?

Utilitzeu la història catalana com a eina per entendre millor i ensenyar la història de França, o diferencieu les dues històries?

4) La Catalogne du Nord étant la seule partie de la Catalogne faisant partie de la France, n'enseignez-vous que l'histoire de la Catalogne du Nord ou bien enseignez-vous celle de toute la Catalogne ? Faites-vous une différence entre avant l'annexion (1659) et après ?

La Catalunya del Nord essent l'única part de Catalunya que forma part de França, només ensenyeu la història de la Catalunya del Nord o bé ensenyeu la de tot Catalunya? Feu una diferència entre abans de l'annexió (1659) i després?

5) Quels outils (manuels, sites Internet, frise chronologique, etc.) utilisez-vous afin d'enseigner l'histoire catalane dans votre classe ?

Quines eines (manuals, llocs web, fris cronològic, etc.) feu servir per tal d'ensenyar la història catalana a la vostra classe?

Merci beaucoup ! / Moltes gràcies!

Annex 6

Professor	Comarca	Classe(s)	Particularitat
A	Conflent	CP-CE1-CE2	
B	Rosselló	CE2-CM1	
C	Vallespir	CM2	
D	Alta Cerdanya	Cicle 2 i cicle 3	
E	Vallespir	Tots els nivells	Ensenya en una escola multilingüe i transfronterera.
F	Rosselló	Cicle 2	Ja no ensenyava en una classe bilingüe.
G	Vallespir	CE2	
H	Rosselló	CP	Ensenya en una escola bilingüe immersiva pública.
I	Rosselló	CE2	
J	Rosselló	CM1-CM2	

Intégrer l'histoire catalane au cycle 2 :

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«Évolution des modes de vie» (CP et CE1)	- Témoignages de grands-parents face à la classe. - Comparaison de cartes postales du village ou du quartier où se trouve l'école. - Comparaison entre le mode de vie en Catalogne du Nord au début du XXe siècle et le mode de vie actuel à partir d'objets d'époque ou du patrimoine proche. - Évocation de l'évolution linguistique du territoire.
«Repères plus éloignés dans le temps» (CE1)	- Élaboration d'une frise chronologique à partir d'éléments historiques du village ou du quartier où se trouve l'école.

Intégrer l'histoire catalane au cycle 3 :**– La Préhistoire**

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«Les premières traces de vie humaine» (CE2)	- L'homme de Tautavel et la caune de l'Arago.
«La maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture» (CE2)	- La grotte de Bélesta (Fenouillèdes). - Les dolmens et menhirs du bas Conflent, des Albères et des Fenouillèdes. - Gravures rupestres : la Peira Escrita à Formiguères. - Peinture rupestre : les grottes d'El Cogul (Garrigues, Catalogne du Sud). - Première exploitation du fer du Canigó à partir du IV^e siècle av. J.-C.

– L'Antiquité

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«Les Gaulois» (CE2)	- Ibères dans la future Gaule méridionale et sur la côte de la Péninsule Ibérique. En Catalogne du Nord : Sordes en plaine, Ceretans en montagne. - Expansion celte/gauloise en Gaule : les Volques Tectosages, un peuple celte, occupent le Roussillon à partir du III^e siècle av. J.-C. - <i>Oppida</i> préromains en Catalogne du Nord : <i>Ruscino</i> (Château Roussillon) et <i>Illiberis</i> (Elne). En Catalogne du Sud : l'<i>oppidum</i> d'Ullastret (Baix Empordà). - Relation avec les Grecs d'<i>Emporion</i> (Empúries) et de <i>Rhode</i> (Roses).
«La romanisation de la Gaule» (CE2)	- Conquête de la Gaule narbonnaise entre 125 et 118 av. J.-C. dans le but d'unir Rome à l'Hispanie romaine. - Voies romaines : la Via Domitia, qui relie Rome à l'Hispanie, traverse le Roussillon. - Cités romaines: <i>Ruscino</i> (Château Roussillon), <i>Portus Veneris</i> (Port-Vendres), <i>Caucoliberis</i> (Collioure) et la capitale <i>Narbo Martius</i> (Narbonne, Languedoc). En Catalogne du Sud : <i>Emporiae</i> (Empúries), <i>Tarraco</i> (Tarragone) et <i>Barcino</i> (Barcelone). - Thermes romains d'Arles-sur-Tech. - Aqueduc d'Ansignan (Fenouillèdes). - Fort romain des Cluses. - Fin de l'Empire Romain : les « barbares » wisigoths occupent la future Catalogne.
«La christianisation du monde gallo-romain» (CM1)	

– Le Moyen Âge

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«Les relations entre seigneurs et paysans» (CE2)	- Castelnou et le château de Llo : deux exemples de forteresses seigneuriales.
«La naissance et le développement du royaume de France» (CM1)	- Extension du territoire carolingien face aux Sarrasins jusqu'à Barcelone. Création de la Marche d'Espagne : naissance des comtés catalans. Le comte Guifré le Velu à l'origine de la dynastie catalane. - Comparaison de l'organisation du royaume de France avec celle de la Catalogne : le <i>pactisme</i>, la Generalitat, les Corts, les Constitucions, etc. - La croisade des Albigeois : les Catalans alliés des Languedociens à la bataille de Muret (1213). Victoire française et défaite occitano-catalane.
«Le rôle de l'Église» (CM1)	- Proclamation de la Paix et Trêve de Dieu à Toulouse par l'abbé Oliba en 1027. - Organisation de l'Église : l'évêché d'Elne, parmi les différents évêchés. - Art roman catalan : Serrabona, Saint-Martin du Canigó, Saint-Michel de Cuixà, etc. - Art gothique catalan : cathédrale de Perpignan, de Barcelone, etc.
«Conflits et échanges en Méditerranée (CM1) - La découverte d'une nouvelle civilisation, l'Islam - Les Croisades»	- La Catalogne, terre de frontière entre christianisme et Islam : la Vieille Catalogne et la Nouvelle Catalogne. Attaque de Barcelone par les Sarrasins en 988 : indépendance de fait. Puis domination politique : les <i>pàries</i>. - Commerce important entre Catalans et musulmans : les comptoirs catalans dans toute la Méditerranée. - La Reconquista, croisade de la Péninsule Ibérique : conquête progressive de la Nouvelle Catalogne. Conquête du Pays Valencien et des Îles Baléares par Jacques I^{er} le Conquérant (implantation du catalan). - Influence de l'arabe dans la langue catalane : <i>carxofa</i> (artichaut), <i>albercoc</i> (abricot), etc.
«La guerre de Cent ans» (CM1)	- En même temps, expansion catalane en Méditerranée : Sicile, duché d'Athènes, Sardaigne, Naples.

– Les Temps modernes

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«Les Grandes Découvertes» (CE2)	- Les cartes catalanes (les portulans). - Polémique autour de l'origine de Christophe Colomb. Était-il catalan ? Génois ? - La mer Méditerranée n'est plus centrale et la Catalogne, puissance méditerranéenne, perd de son influence.
«Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage» (CM1)	- Affrontement entre la France et l'Angleterre pour le contrôle du Canada : le régiment Royal Roussillon.
«La Renaissance : quelques découvertes scientifiques» (CE2)	
«La Renaissance : les arts, catholiques et protestants» (CM1)	- Les œuvres du maître de Lluçia. - La façade du palais de la Generalitat de Catalogne.
«Louis XIV, un monarque absolu» (CM1)	- L'absolutisme : le traité des Pyrénées (1659), l'interdiction du catalan (1700), la guerre de succession espagnole (imposition du petit-fils du roi) chute de Barcelone (1714). - Nouveaux impôts, nouvelles institutions : la province étrangère du Roussillon. Angelets de la Terra et « conspirations ». - Les fortifications de Vauban : Villefranche-de-Conflent, Collioure, fort de Bellegarde (Le Perthus), fort Lagarde (Prats-de-Mollo), etc. - Le peintre Hyacinthe Rigaud, un Catalan au service du roi Louis XIV.
«Les Lumières» (CM2)	- Les salons du maréchal de Mailly et de la marquise de Blanes.

– La Révolution française et le XIX^e siècle

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«La Révolution française : l'aspiration à la liberté et à l'égalité» (CM1)	- Les cahiers de doléances de la province du Roussillon (celui de Serrabona est en catalan).
«La Révolution française : de nouveaux principes de gouvernement, la République et la Terreur» (CM2)	- Création du département des Pyrénées-Orientales en 1790 : la Catalogne du Nord + les Fenouillèdes. - Unification de poids, mesures, monnaie. Par exemple : fin de la monnaie de Perpignan. - Fin des barrières douanières entre les provinces (aussi entre le Languedoc et le Roussillon). - Division de la société nord-catalane face à la Révolution : les « patriotes » républicains à Perpignan / l'émigration en Catalogne du Sud. - Guerre de la Convention : le Roussillon théâtre de la guerre. Certains villages ouvrent leurs portes au général espagnol Ricardos. D'autres luttent contre lui. - Terreur : guillotine pour les collaborateurs de Ricardos.
«Le Premier Empire : les grandes réformes de Napoléon Bonaparte» (CM2)	- Guerre d'Espagne : le Roussillon base arrière de l'armée française. - Siège de Gérone : comparaison entre l'image française et sud-catalane de Napoléon.
«La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps de travail à l'usine, des progrès techniques» (CE2)	- Mines de fer du Canigó: Batère, Pinouse, etc. - Le chemin de fer : la Catalogne du Nord se tourne vers le reste de la France. - Spécialisation agricole : la vigne. Crise du phylloxéra, manifestations de 1907 dans tout le sud de la France (incendie de la préfecture de Perpignan). - Industrie nord-catalane : Byrrh (vin), Job (papier à cigarette), Cantaloup Catala (chocolat), Nobel (dynamite), etc. - Bourgeoisie nord-catalane : Bardou (papier à cigarette Job), Violet (Byrrh), etc. - La Catalogne du Sud, pôle industriel européen.
«La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : les colonies,	

l'émigration» (CM1)	
«L'installation de la démocratie et de la République au XIXème siècle» (CM2)	- François Arago à la tête du parti républicain des Pyrénées-Orientales. - Création du journal <i>L'Indépendant</i>. - Francisation : diffusion de la langue et de l'histoire françaises par l'école de la III^e République. École d'Ayguatèbia : « Parlez français. Soyez propres ».

– Le xx^e siècle et notre époque

Thème du programme officiel (BO 2012)	Proposition d'intégration de l'histoire catalane
«Les révolutions scientifiques et technologiques au XXème siècle, la société de consommation» (CE2)	- Loisirs : le thermalisme, le tourisme de montagne et de plage en Catalogne du Nord.
«La violence du XXème siècle : les deux conflits mondiaux» (CM2)	- 1^{re} Guerre mondiale : le maréchal Joffre, les poilus catalans (Oreilla village avec le plus de morts de France). - 2^e Guerre mondiale : La retirada : la victoire franquiste de la guerre civile espagnole porte des milliers de républicains dans les camps de Rivesaltes, Argelès-sur-Mer, etc. La Résistance : le maquis de Valmanya brûlé, les passeurs à la frontière, Louis Torcatis, la libération de Perpignan.
«L'extermination des juifs et des tziganes : un crime contre l'humanité» (CM2)	- Le camp de Rivesaltes : un camp de concentration.
«La Vème République» (CM2)	
«La construction européenne» (CM2)	- Réouverture de la frontière avec la Catalogne du Sud. Projets transfrontaliers.

Autres éléments historiques à intégrer

La charte communale de Perpignan (1197) ainsi que la couronne de Majorque peuvent être évoqués à l'occasion d'une visite du centre de Perpignan. En effet, les monuments du centre-ville tels que le Palais des Rois de Majorque ou la Cathédrale sont représentatifs de l'époque majorquine. En ce qui concerne la charte communale, elle est affichée dans la cour de la Mairie.

L'épopée de la Compagnie catalane en Orient peut être intégrée à la littérature puisqu'elle a été racontée par le chroniqueur Ramon Muntaner ; une traduction d'extraits peut être étudiée.

Annex 8

La norma usada en les transcripcions s'inspira de la que hem observat en les transcripcions de Decron, doctor en Ciències del Llenguatge i professor a l'IUFM de Perpinyà, en la seva tesi *Le récit-éducatif, un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire* (2007).

/	Marca una pausa
?	Marca una pregunta
...	Paraula o oració no acabada
<i>paraula</i>	Text en llengua catalana
paraula	Text en una altra llengua (generalment francès)
(fa quelcom)	Descriu una acció

Tret d'aquests, no fem servir cap altre signe de puntuació.

Tampoc no utilitzem majúscules, excepte en els noms propis.

Transcripció d'extractes d'una sessió d'història antiga en una classe de CE1-CE2 bilingüe.
El «practicant» és l'autor d'aquest treball.

Posada en marxa (de 00:00:00 a 00:07:45)

- 1 Mestre: qui és que se recorda el treball que havíem fet? / quin treball havíem fet? / Julie
- 2 Julie: enfant de la Lune
- 3 Mestre: atenció eh / te parlo pas...
- 4 Florent: pas en lecture / en histoire
- 5 Mestre: te parlo en història eh / Adeline
- 6 Adeline: hem parlat dels homes prehistòrics
- 7 Mestre: hem parlat
- 8 Adeline: hem parlat dels homes prehistòrics / com vivien
- 9 Mestre: (a un alumne de CE1) eh Dimitri endreça / sí / en el dia d'avui / en el dia d'avui
els de CE1 treballareu vosaltres sobre aquesta fitxa (ensenya la fitxa) / us he portat una
cosa veurem que hi ha un personatge que coneixeu / i els de CE2 treballareu sobre (treu i
ensenya la imatge de la Via Domícia) aquesta imatge / qui és que ja ha vist aquesta
imatge? / qui és que la coneix? / Gabriel
- 10 Gabriel: els homes prehistòrics
- 11 Mestre: hem parlat d'això / se troba sobre la frisa / Estelle
- 12 Estelle: és sobre l'antiguitat
- 13 Mestre: sí / és una imatge de l'antiguitat / Joan
- 14 Joan: és aquí (ensenya la imatge en el fris) / és el / és el Via Domitia
- 15 Mestre: és la Via (insisteix en l'accent tònic) Domícia que és efectivament / fa part
d'aquest període groc que vam anomenar l'antiguitat / qui me pot explicar el que ja
sabem perquè ho vam treballar? / sobre aquest període groc de l'antiguitat / què
sabem? / què vam veure? / sí Sonia
- 16 Sonia: el XXX / ah (no aconsegueix formular la frase)
- 17 Mestre: no passa res / no passa res
- 18 Florent: que construïen ponts
- 19 Mestre: van construir ponts / qui? / qui va construir ponts?
- 20 Sonia: els romans
- 21 Mestre: doncs sí efectivament eh / és l'època dels romans / (dos alumnes volen parlar) ja
va bé / va bé / va bé / avui doncs anem a treballar a l'entorn de la Via (escriu el títol «la
Via Domícia» a la pissarra) Domícia / d'acord? / anem a treballar a l'entorn d'això / i
per treballar a l'entorn d'això us he portat alguns documents algunes coses / espieu aquí
si us plau / doncs aquí per exemple (penja un cartell amb el primer document) n'hi ha que
treballaran sobre un petit text (l'ensenya) / després treballarem (penja el cartell del segon

i del tercer documents) a l'entorn / n'hi ha que treballaran sobre aquest document / aquest document hi ha un text i aquí què són això?

22 Anaïs: objectes

23 Mestre: no / són / què veiem?

24 Helena: pintures sobre el mur

25 Mestre: són pas pintures són imatges / d'acord? / i això com se diu en català? / això què és això?

26 Adeline: un mapa

27 Mestre: un mapa / doncs treballarem a l'entorn de texts / de mapes / i d'imatges eh (escriu «texts», «mapes» i «imatges» a la pissarra) / clar? / va bé? / i per treballar a l'entorn d'això us he aportat un petit qüestionari d'acord (ensenya un qüestionari de gran format) / doncs de quina manera anem a treballar? / treballarem en...

28 Diversos alumnes: en equip

29 Mestre: en equip / per exemple en l'equip d'en Jonathan / n'hi haurà un o una que tindrà una contesta / una cosa a contestar / una pregunta / una altra alumna potser l'Adeline ella tindrà això i el tercer aquesta (ensenya les preguntes) / i al final ens posem d'acord i agafem el gran full de paper / clar? / així no canviem res / bé qui em pot tornar a redir què cal fer quan treballem en equip? / quan treballem en equip què cal fer? / Alexandre

30 Alexandre: xiuxiuegem

31 Mestre: xiuxiuegem / sí / què d'altre? / Gabriel

32 Gabriel: je sais plus

33 Mestre: Martin

34 Martin: estar d'acord

35 Mestre: se posar d'acord / i sobretot si treballem en equip què vull jo?

36 Julie: no vol que discutim / no crida

37 Mestre: bon això ho sabem / cal pas cridar tot això / no mes si treballem junts en equip? / Sonia

38 Sonia: és que el treball és millor que un sol treball

39 Mestre: Helena

40 Helena: tothom par... / par...

41 Mestre: ticipa

42 Helena: participa

43 Mestre: mes l'objectiu és aquest de la Sonia / normalment el treball de tothom ha de ser més ric més fort com us deia / més elaborat que un treball individual / clar? / bé / us faig / me'n vaig a vos donar el document / d'acord? / aquesta imatge no (ensenya la imatge de la Via Dòmicia) / l'haig guardada eh / d'acord? / me'n vaig a vos donar això això i això (ensenya successivament els tres documents) / i he afegit un petit mapa també / doncs primer el document u / el podes donar / el document dos el dones / allez (dóna el tercer document a un altre alumne) / i si gireu la pàgina teniu el camí darrere / doncs podeu llegir alguns minuts que me'n vaig a explicar la feina als CE1 / heu constatat que els de CE1 durant aquest temps els he pas sentit eh / els CE1 a vosaltres

Lectura col·lectiva dels documents i repartició de la feina (de 00:11:10 a 00:18:55)

- 44 Mestre: bé / ara escoltarem potser / l'Audrey / te volem sentir doncs llegeix en veu alta
- 43 Audrey: (llegeix) la Via Domícia és un camí que segueix el mar / té el nom del general romà que la va fer construir Gn... (dubta)
- 45 Mestre: Gneu / se diu Gneu Domici Aenobarb / té un nom eh
- 46 Audrey: aquest militar va obtenir una gran victòria contra les tribus de la Gàl·lia a l'any 118 abans de crist i va fundar la ciutat de Narbo Martus Narbona
- 47 Mestre: allez canviem / Joan
- 48 Joan: (llegeix) la Via Domícia com totes les altres vies romanes permet el moviment ràpid de les legions romanes / facilita (accentua l'última síl·laba com en francès)
- 49 Mestre: facilita
- 50 Joan: facilita (ho torna a fer) el comerç i la comunicació entre les ciutats
- 51 Mestre: doncs / això era el document un (apunta «document 1» damunt del document penjat a la pissarra) / passem al document dos / doncs què veiem? / us he posat / espieu aquí si us plau / Helena / Adeline / us he posat una imatge d'una cosa que se diu un cisium / i un cisium és un carro / un carro amb dues rodes / clar? / aquí us he posat també una cosa que se diu els vasos / els vasos espieu lo que és un (dibuixa un vas amb flors) / un vas és un quelcom que hi posem les...
- 52 Anaïs: flors
- 53 Mestre: molt bé / hi posem les flors / això se diu / aquest eh / els vasos d'un lloc / d'una ciutat de Vicarello / i hi ha una explicació / qui és que vol llegir l'explicació? / Helena / no Helena / aquí espia el tinc aquí el dibuix (ensenya la imatge dels vasos de Vicarello)
- 54 Helena: indiquen els noms dels llocs i di... / di... (dubta)
- 55 Mestre: stàncies / sabes què és una distància eh? / si vas a la teua casa cal un quilòmetre potser / si te'n vas cap a la fi de la classe cal vuit / vuit metres / d'acord eh? / és lo que manca per anar d'un lloc a un altre / una distància / si te'n vas a París te cal més distància encara eh / bé / un petit text que és una carta / què és una carta? / què vol dir una carta? / allez endavant Joan
- 56 Joan: une carte
- 57 Mestre: une carte és un mapa / una carta és una cosa que / és si voles escriure al teu
- 58 Joan: une lettre
- 59 Mestre: l'he sentit
- 60 Joan: c'est une lettre
- 61 Mestre: una carta és / c'est une lettre / clar? / és un missatge que enviem amb correu / clar? / és una carta del general romà Pompeu / se diu Pompeu / i de fet Pompeu general romà ha escrit una carta i diu la cosa següent (llegeix) vaig en quaranta dies llevar una armada / Alexandre non / en quaranta dies vaig llevar una armada / vol dir què fer una armada?
- 62 Una alumna: une armée
- 63 Un altre alumne: non c'est une armada
- 64 Mestre: en quaranta dies / i va foragitar / va posar defora / va fer partir (fa diverses

vegades un moviment com si agafés i llancés quelcom) / *els enemics / doncs amb quaranta dies va fer una armada i va fer partir / foragitar / els enemics / dels Alps / fins als Pirineus* (fa un moviment d'esquerra a dreta amb els braços) / *de les muntanyes de les Alpes fins a les muntanyes de les / dels Pirineus / és lo que explica aquest senyor / i al tercer document hi ha aquí la Via Domícia dibuixada aquí* (ensenya el document 3) / *he posat la muntanya per veure on hi ha els Alps i els Pirineus / i la Via Domícia també és aquest raig negre aquí / aquesta traça negra aquí / la petita traça negra la més negra és la Via Domícia / l'heu vist?*

65 Loïc: maître derrière ma feuille j'ai rien

66 Mestre: *no passa res / no passa res* (li dóna una altra fitxa) / *CE1 me'n vaig a venir encara he pas acabat amb els petits / els ulls aquí si us plau / CE2* (pica de dits) / *primera pregunta / per a en Jonathan / a quina data va ser construïda la Via Domícia? / segona pregunta / Emma / per què servia? / tercera / per a l'Adeline / retroba la via sobre els mapes / és a dir que cal espigar on era i cal explicar / eh d'acord? / va bé? / quan heu acabat Adeline vos doni el gran paper eh / allez continuem aquí / tu això / tu faràs això / tu això / i tu això* (s'adreça als alumnes del segon grup subratllant la pregunta que ha de fer cada alumne) / *una cosa important eh* (s'adreça a tothom) / *la primera qüestió amb el document un / la segona amb el document dos /* (escriu «document 3» en el full de paperògraf a la pissarra) / *el document tres per a la pregunta número tres / va bé per a tothom?*

Posada en comú i institucionalització (de 01:00:49 a 01:17:00)

67 Mestre: *els ulls aquí / els de CE1 si mai vos passa la gana d'espigar lo que fem o d'escoltar ho podeu fer / clar? / hem acabat la nostra feina molt bé doncs ho fem tranquil / CE2 els ulls aquí / Caroline / Caroline has de seguir amb nosaltres / molt bé / doncs una petita contesta ja vaig observar la Caroline des del corn de la classe i jo vos puc dir una cosa / la Caroline i l'Helena al començament eren pas massa contentes i al final se posen a treballar en equip / això és una bona cosa / Caroline / és com això que cal fer / euh Martin com va?*

68 Martin: bé

69 Mestre: *t'hem vist abans / t'he vist completament perdut i ara te veig amb el somriure és que va millor?*

70 Martin: sí (riu)

71 Mestre: *doncs me'n vaig a donar la paraula / ens posem d'acord junts per sapiguer què ens interessa o no i després aixequem el dit per dir jo som d'acord jo penso que no etcètera etcètera eh / allez aquí va bé* (s'adreça al grup del davant) / *bé tots tots podeu parlar eh / és pas fora que en Loïc eh / eh la Caroline pot parlar també*

72 Caroline: (a l'Alexandre que li agafa el full) mais non

73 Mestre: *xxt / allez potser que donem la paraula a en Jonathan / en Jonathan doncs la primera pregunta Jonathan / xxt / eh Joan* (posa el dit en la boca per demanar que calli)

74 Jonathan: *va ser construïda en cent-divuit abans del Jesús Crist*

75 Mestre: *d'acord / atenció primera / espera un moment* (a en Jonathan que continua llegint) / *prou Jonathan / primera informació / Cyril i Mathieu no no / demana a la*

- Barbara que t'ajudi perquè nosaltres treballem / primera informació d'en Jonathan la Via Domícia va ser feta el cent-divuit abans del Crist / qui és que està d'acord amb ell? (una desena d'alumnes aixequen el dit) / bon Loïc ens podes indicar lo que vol dir abans del Crist?
- 76 Loïc: euh (pensa i no troba la resposta)
- 77 Mestre: vol dir / i aixequem el dit eh / Julien
- 78 Julien: el Dieu
- 79 Helena: avant avant
- 80 Mestre: ah / abans?
- 81 Helena: abans Jésus-Christ
- 82 Mestre: és a dir abans de l'any?
- 83 Helena: abans l'any zero
- 84 Mestre: abans l'any zero d'acord / doncs comptem zero / cent / i divuit és aquí (ensenya l'any zero en el fris i va reculant) / clar? / doncs la data aquí va ser construïda (escriu en el full de paperògraf penjat a la pissarra) / va ser feta eh / a l'any cent-divuit abans de crist / bé euh Sonia podeu donar d'altres informacions
- 85 Sonia: el Gneu Domici Aenobarb va fer la Via Domícia
- 86 Mestre: bo / és un senyor doncs que se diu Domici i què era aquest senyor?
- 87 Sonia: un militaire
- 88 Mestre: un militar / qui és que no pensa la mateixa cosa que l'equip d'en Joan? / Martin què heu posat?
- 89 Martin: la première ?
- 90 Mestre: bé hò³⁴ / m'has dit que no estàs d'acord
- 91 Martin: la Via Domícia va estar construïda en cent-divuit abans del Crist i el seu creador Gneu Domici Aenobarb
- 92 Mestre: mes és diferent del que ha dit Sonia?
- 93 Diversos alumnes: no
- 94 Mestre: doncs estàs d'acord / és la mateixa cosa / doncs és un general romà (escriu en el full de paperògraf penjat a la pissarra) / xxt Martin i Cyril silenci / ens posem d'acord eh / quan dic que és un general romà que la va fer era pas tot sol eh / d'acord? / perquè per arribar a posar totes aqueixes pedres i tot això i tot això (ensenya la foto de la via) tenia gent que / ell va ordenar les coses eh / ell va dir... / bé / ja està / tothom ha entès una mica? / Alexandre / potser que l'equip de l'Alexandre ens pot explicar coses a l'entorn d'aquí i després l'Emma (ensenya el document 2)
- 95 Alexandre: serveix a indicar els llocs i les distàncies
- 96 Mestre: alors espera / me diu això serveix a indicar els llocs i les distàncies / què és que serveix a això aquí? / això serveix a indicar els llocs?
- 97 Diversos alumnes: no
- 98 Julien: el mapa

34 Equivalent de «sí» en català septentrional. Fem servir la grafia de la tesi *Gramàtica del català rossellonès* (Gómez Duran, 2011).

99 Mestre: hi ha pas cap mapa aquí Julien (ensenya el document 2) no / Emma

100 Emma: el vase

101 Mestre: el vas / doncs què feien els romans amb la Via Domícia? / què heu posat també?

102 Emma: serveix per a carros i per menjar euh

103 Mestre: què fan amb els carros els romans? / aixequen el dit / Audrey digues-me

104 Audrey: la cursa

105 Mestre: bé / fan curses / sé pas / no potser

106 Anaïs: no hi ha cotxe i és quelcom que hi ha com una cotxe

107 Mestre: doncs la Via Domícia per què els va bé? / l'he sentit

108 Caroline: se dépla...

109 Mestre: se des... placen eh / (escriu en el full de paperògraf penjat a la pissarra) els romans l'utilitzen per desplaçar-se / i doncs quan te desplaces i que coneixes pas el lloc / imagina-té aquí el romà que tenia aquest mapa / aquest got d'aigua / si tenia set podia beure també?

110 Diversos alumnes: no

111 Mestre: i bé sí / això és un got d'aigua / d'acord? / i també hi havia escrit els llocs com això se podia pas...

112 Alexandre: perdre

113 Mestre: és això / això és una espècie de GPS dels romans (riures) / vous savez ce que c'est le GPS ?

114 Alexandre: oui ma maman et bé

115 Mestre: i bé els romans se van inventar un sistema com aquest / ara aquí qui és que me pot explicar per desplaçar-se qui és que se va desplaçar aquí? (ensenya el document 2) / hmm Helena

116 Helena: els euh

117 Mestre: els què?

118 Helena: els romans

119 Mestre: hò mes quin tipus de romans? / què eren aqueixos romans?

120 Helena: el general

121 Mestre: el general?

122 Audrey: el general Gneu Domici

123 Mestre: i era tot sol?

124 Diversos alumnes: no

125 Mestre: Gabriel era tot sol aquest general romà?

126 Gabriel: no

127 Mestre: amb qui era

128 Gabriel: amb els

129 Mestre: ah el tenim (diversos alumnes diuen «soldats») / bon primer Emma i després

- vosaltres
- 130 Emma: amb l'armada
- 131 Mestre: amb la seua armada?
- 132 Estelle: amb la seu quaranta hmm
- 133 Mestre: sol...
- 134 Estelle: soldats
- 135 Mestre: soldats / doncs quan hi ha la guerra / quan hi ha una amenaça que toca el país / quan els romans amb això (ensenya la foto de la via) i això (ensenya el gravat del carro) poden se desplaçar molt ràpidament eh / (escriu en el full de paperògraf penjat a la pissarra) per desplaçar-se ràpidament / clar? / doncs és una cosa molt útil perquè van de pressa i quan hi ha soldats / que hi ha un problema / i bé el general agafa els soldats i amb quaranta dies foragita tothom / tots els enemics defora / digues-li que se calmi (a en Martin) / Cyril / tinc tots els CE2 amb mi ara il me manque que toi / moi j'aimerais bien que tu viennes / tinc tothom / només tu / somriure / romans (riures) / bé doncs quasi ho tenim tot / quan hi ha la guerra els soldats agafen la Via Domícia / si volen fer curses com deies tu per anar a XXX o vendre mercaderies portar sé pas blat provisions coses com aquestes per menjar la Via Domícia / bé doncs vam veure que el general la va fer / tenen coses pels ajudar a retrobar el camí i on passava aquesta via / aquest document amb els mapes / on passa la via? / allez XXX que us vull sentir Adeline Martin / no no / és el treball en equip que compta / endavant
- 136 Adeline: passava la via a prop del Pertús
- 137 Mestre: al costat del Pertús / com ho sabs?
- 138 Adeline: eh bé perquè aquí là
- 139 Mestre: vine vine a ensenyar-me aquí (ensenya el document 3 a la pissarra i dona un retolador a l'Adeline) / al costat del Pertús ens diu
- 140 Adeline: és aquí
- 141 Mestre: allez envolta-lo / el coneixes tu el Pertús?
- 142 Adeline: sí
- 143 Mestre: el Pertús el coneixes / què d'altre podem dir on passa aquesta via? / Martin
- 144 Martin: passa per Perpinyà
- 145 Mestre: ah / je t'entends plus / Audrey c'est Martin qui parle / ves-hi Martin
- 146 Martin: la via passa per Ruscino Illiberis
- 147 Mestre: stop / espieu el mapa Ruscino què hi ha al costat de Ruscino? / XXX la Via Domícia passa a prop de Ruscino / al costat d'on és Ruscino?
- 148 Anaïs: Perpinyà
- 149 Mestre: al costat de Perpinyà i també? / al costat de Perpinyà d'un costat i de l'altre?
- 150 Diversos alumnes: Cabestany
- 151 Mestre: Cabestany / doncs podem dir que Ruscino era una ciutat romana que al mig / que ara no hi és eh / era una ciutat romana que se trobava al costat del supermercat de Médipôle / ah no perdó al Carrefour / bé Ruscino és de l'altre costat / clar? / doncs intentem fer-la aquí (ensenya el document 3) / qui pot envoltar en aquest mapa la via

també? / on és la via? (dóna un retolador a la Caroline) / aquest mapa eh / tu repasses sinon / molt bé / bo ningú m'ho ha dit només la Caroline m'ho ha dit i a jo m'interessaria que algú expliqués / aquí hi ha una muntanya aquí hi ha una altra muntanya i la via / la via / fa com això? (ensenya la via en el document 3)

152 Diversos alumnes: *la neu*

153 Mestre: *no es pas la neu / com s'anomenen aquestes?*

154 Audrey: *la hmm XXX*

155 Mestre: *les muntanyes com s'anomenen? / Sonia*

156 Sonia: *les Alpes*

157 Mestre: *els Alps i aquí*

158 Diversos alumnes: *els Pirineus*

159 Mestre: *és això els Pirineus / i per què no passa com això aquí?*

160 Estelle: *perquè hi ha la mar*

161 Mestre: *clar doncs segueix el mar / doncs ho tenim tot / tot ho tenim / qui és que m'ho pot explicar? / primera idea que podem guardar / la Via Domícia...*

162 Adeline: *passa a euh Ruscino*

163 Mestre: *sí passa a prop de Cabestany (escriu en el full de paperògraf penjat a la pissarra) / nosaltres sem XXX Cabestany i posem el nom de la ciutat / i on anava aquesta via? / on anava aquesta via Audrey?*

164 Helena: *la mar*

165 Mestre: *segueix el mar / elle suit la mer / Cyril me trenques els peus avui / i me manca una idea i ho tenim tot*

166 Adeline: *de les Alpes fins als Pirineus*

167 Mestre: *molt bé va de les Alpes fins als Pirineus / Pompeu ho diu això vaig foragitar els enemics dels Alps fins als Pirineus fins a les d'acord / (escriu en el full de paperògraf penjat a la pissarra) va dels Alps fins als Pirineus / molt bé / ara / ara hem acabat tot / potser que farem passar abans que la campana soni / fora que un moment farem passar en Loïc que vindrà a ens explicar tot i que es farà ajudar per la Caroline / Caroline ho faràs tu amb ell eh / durant aquest temps / no no abans de la campana (a en Loïc) / agafareu una fulla / un full groc / sobre aquest full copiareu això (ensenya el full de paperògraf a la pissarra) i ja està / els fulls tothom els agafa / bo espera abans d'això (pica a la taula) us puc dir / us puc dir que heu fet un treball perfecte eh / sé pas lo que en penses?*

168 Practicant: *molt bé molt bé*

169 Mestre: *eh moi je suis content parce que au début il y en a qui faisaient mala cara i jo us puc dir que il fallait le faire ce que vous avez fait / il fallait le faire / eh Alexandre / c'était pas gagné / regardez tout ce que vous avez fait tous seuls / je n'ai rien fait / vous avez tout compris tous seuls j'ai fait que vous guider*

Transcripció d'extractes d'una sessió de descoberta del món en una classe de CE1 bilingüe.
El «practicant» és l'autor d'aquest treball.

Posada en marxa i consignes

- 1 Practicant: *bé doncs bona tarda euh / avui vinc euh per fer-vos treballar sobre la vida fa cent anys / quants anys teniu vosaltres? / sí*
- 2 Matthieu: *vuit*
- 3 Practicant: *tens vuit anys / tothom té vuit anys?*
- 4 Diversos alumnes: *no*
- 5 Practicant: *quants anys teniu els altres?*
- 6 Marie: *tinc XXX anys*
- 7 Practicant: *cinc anys?*
- 8 Marie: *no / set anys*
- 9 Practicant: *set anys / d'acord / bé doncs cent anys eh euh és molt més que vuit / cent sabeu com s'escriu eh? (escriu «100» a la pissarra) / és molt més que set o vuit eh / bon doncs imagineu vosaltres / us imagineu com la gent vivia fa cent anys? (insisteix en la paraula «cent») / com vivien els nens? / com vivien els pares?(cap reacció dels alumnes) per vosaltres com vivia aquesta gent? / fa cent anys / fa molt de temps / com vivia la gent? / bé escriuré aquí què sabem (escriu «La vida fa 100 anys» i «Què sabem?» a la pissarra) / què sabem / de la vida fa cent anys / doncs què sabeu vosaltres de la vida fa cent anys? / reflexioneu / penseu (fa un moviment circular al nivell del cap) / creieu que per exemple euh la gent tenia cotxes? / votures? / per exemple / o si no penseu que la gent es vestia de la mateixa manera? (un alumne fa «no» amb el cap) / sé pas jo / què què en penseu? / podeu parlar eh cal pas ser tímids (diversos alumnes somriuen) / les coses canvien o són sempre iguals?*
- 10 Émilie: *les coses canvien*
- 11 Practicant: *sí / les coses canvien amb el temps / doncs fa cent anys és la generació més o menys dels pares dels vostres avis eh / vos arrière-grands-parents eh / els vostres avis quan eren petits vivien pas com vosaltres no?*
- 12 Diversos alumnes: *no*
- 13 Practicant: *no eh / doncs com penseu que vivien? se vestien de la mateixa manera? / feien les mateixes feines?*
- 14 Céline: *no va a l'école*
- 15 Practicant: *no anaven a l'escola / d'acord*
- 16 Matthieu: *eh bé ils se déplaçaient en / avec des chevaux*
- 17 Practicant: *se desplaçaven amb cavalls?*
- 18 Matthieu: *ouais*

- 19 Practicant: *d'acord / això ho podem escriure (escriu «Es desplaçaven en cavall» a la pissarra) / doncs això pensem que és així mes ho haurem de verificar això / després què més sabeu? / sobre la vida fa cent anys*
- 20 Jordi: *no hi havia XXX*
- 21 Practicant: *no hi havia què?*
- 22 Jordi: *ben voiture*
- 23 Practicant: *ah votures / cotxes / no hi havia cotxes d'acord (escriu «No hi havia cotxes» a la pissarra) / què més podeu dir? / euh per exemple penseu que la gent feia el mateix treball? / o no? / i què feia?*
- 24 Alexandra: *no*
- 25 Practicant: *no? / què creus tu que feien fa cent anys? / els pares dels teus avis? / fa molt de temps / n'hi ha que tenen idees d'això? / sí*
- 26 Céline: *feien un métier*
- 27 Practicant: *oui eh feien un ofici / ils faisaient un métier bien sûr / mes quin tipus d'ofici? quins oficis feien penseu?*
- 28 Céline: *(fa «no» amb el cap)*
- 29 Practicant: *ho sabeu pas bon doncs això ho haurem de cercar / haureu de cercar aquesta tarda per saber què feien / doncs feien un ofici tenien un treball (escriu «Quin ofici?» a la pissarra) / tenien un treball mes sabem pas quin ofici / i com se vestien? / quina roba portaven penseu? / euh era una roba la mateixa que nosaltres? / o una roba diferent? / una roba bonica? lletja? / sí*
- 30 Matthieu: *una roba diferent*
- 31 Practicant: *una roba diferent d'acord / sí / què volies dir?*
- 32 Yannick: *je sais pas comment ça s'appelle*
- 33 Practicant: *bé digues-ho en francès*
- 34 Yannick: *non plus / je sais pas comment ça se dit*
- 35 Practicant: *bé explica / descriu / a què penses?*
- 36 Yannick: *les docteurs pour les yeux / comment ça s'appelle ?*
- 37 Practicant: *oculista*
- 38 Yannick: *ah oui*
- 39 Practicant: *hi havia gent que feia aquest treball creus? / i ara no?*
- 40 Yannick: *(fa gestos de dubte amb el cap)*
- 41 Practicant: *bon d'acord / la roba doncs era diferent okay / roba diferent (escriu «Roba diferent?» a la pissarra) / doncs tot això que pensem que fa cent anys era així / doncs ara farem com una petita enquesta / fareu vosaltres una petita enquesta per veure com la gent se desplaçaven / per veure la gent quin treball feia / per veure també la gent si com se vestia i per saber també altra cosa (dubta) / sí / per saber també si vivien de la mateixa manera a tots els llocs / penseu que la gent que vivia a Perpinyà tenia la mateixa vida que la gent que vivia al Soler per exemple?*
- 42 Diversos alumnes: *no*

- 43 Practicant: feien el mateix treball?
- 44 Adrien: no
- 45 Practicant: no? / d'acord doncs ho hem de mirar això per veure si era veritat o no / doncs escric vida diferent segons els llocs (escriu «Vida diferent segons els llocs?» a la pissarra) segons l'indret / doncs ara per veure com vivia aquesta gent treballarem a partir de fotos i també ho sabrem explicar en català eh / perquè és una sessió en català / doncs sabrem dir com la gent vivia fa cent anys a partir de les fotos / doncs euh mirarem fotos antigues de fa cent anys (instal·la la pantalla) bé doncs sereu vosaltres que a partir de les imatges cercareu les respostes a aquestes preguntes d'acord / doncs he portat imatges / bon aquí les mirarem primer al projector i després treballareu en format paper eh / doncs hi ha aquestes imatges veieu (fa desfil·lar les postals escanejades en la pantalla) / són / quin document és això per vosaltres / és un llibre? / és un... / què penseu que pot ser aquest document? / mireu aquí hi ha aquest aquest aquest (fa desfil·lar un altre cop les postals escanejades en la pantalla) / què són aquests documents? / aquí teniu un índex en aquesta imatge (ensenya una postal antiga on queda un segell)
- 46 Professor: què són això?
- 47 Practicant: sé pas jo / és una carta per jugar? / és euh / què és?
- 48 Émilie: je sais pas comment on dit mais des cartes postales
- 49 Practicant: hmm sí una postal eh / són postals eh / escriuré el mot aquí (escriu «una postal» a la part dreta de la pissarra) / doncs això en català se diu postal / s'assembla a carte postale és només que no diem carte / i com ho sabs això? / com ho fas per saber que és una postal?
- 50 Émilie: a dalt hi ha hmm un timbre
- 51 Practicant: sí hi ha un timbre / hi ha algú que sap com se diu en català? (cap resposta) / doncs se diu un segell (apunta «un segell» a la part dreta de la pissarra) eh un segell / doncs això vol dir que aquesta postal hi ha algú que la va enviar hi ha algú que la va rebre fa cent anys / fa molt de temps / d'acord? / com que les fotos se van fer fa molt de temps podem saber com es vivia mirant les fotos eh / veieu com la gent era / se vestia pas com nosaltres per exemple / bon això ho veurem / per fer aquesta enquesta us posareu en grups i us donaré un treball a fer a partir de les imatges / de les postals

Fi de la fase de posada en comú

- 52 Practicant: doncs aquesta gent es diuen obrers/ obrer com se diu en francès? / s'assembla eh
- 53 Yannick: ouvrier
- 54 Practicant: és això / pagès obrer (escriu «pagès, obrer» a la pissarra al costat de «Quin ofici?») / després quin altre ofici hem vist? / quina altra professió?
- 55 Yannick: pêcheur
- 56 Practicant: pêcheur eh sí / en català era pescaire o pescador (escriu «pescaire» a la pissarra al costat de «Quin ofici?») / i hem vist també una altra professió / hi havia patró / le patron c'est celui qui dirige les ouvriers / bé és que la gent portava roba diferent? / és que en les fotos veiem gent que se vesteixen com nosaltres o no?
- 57 Un alumne: no

- 58 Practicant: *no / doncs sí roba diferent sí (escriu «sí» al costat de «Roba diferent?») / no mes tenies raó eh / doncs i com es vestien? / ho pots dir? / era bonic? / era lleig? / les dones per exemple hem vist que tenien grans barrets així eh i avui vosaltres les nines no porteu això no?*
- 59 Diverses alumnes: *no*
- 60 Practicant: *d'acord d'acord / i és que la gent vivia exactament de la mateixa manera a la vila a la muntanya al camp i a la mar? (ensenya el cartell amb el mapa i les quatre fotos) / vivien de la mateixa manera o tenien coses diferents que feien?*
- 61 Elisa: *no*
- 62 Practicant: *molt bé doncs la vida era diferent sí (escriu «sí» a la pissarra al costat de «Vida diferent segons els llocs?») / tot això ho sem vist amb les postals / i per acabar penseu que / aquí heu vist totes les postals són d'aquí (ensenya el cartell amb el mapa i les quatre fotos) de Catalunya Nord / de la regió de Perpinyà / però penseu que a la resta de França o a la resta de Catalunya o a altres llocs la gent euh tenien aquest mode de vida o no? (cap reacció dels alumnes) / és que penseu que per exemple a Tolosa vivia així o no? / a la regió de Tolosa a la regió de Montpeller a la regió de Barcelona / a tot Europa... / sí?*
- 63 Alexandra: *euh no*
- 64 Practicant: *no? / creus que no hi havia gent a la fàbrica? no hi havia gent amb les vaques i tot això allà?*
- 65 Alexandra: *sí*
- 66 Practicant: *sí eh / doncs això és l'exemple d'aquí mes és vàlid per tot arreu / per tot arreu hi havia obrers que treballaven a la fàbrica / pagesos que treballaven al camp / pescaires que pescaven els peixos / i turistes que anaven a la muntanya (ensenya successivament les quatre fotos del cartell) eh d'acord? / vet aquí*

Nom:

Data:

1) Aquestes dues postals mostren el passat o el present? Per què?

.....

2) Què veus en aquestes dues postals?

Completa els buits amb els mots: barques / vaixells / mercaderies / peix / pescaires

Els grans permetien de transportar moltes..... d'un port a un altre.
 Els tenien més petites, navegaven gràcies al vent i
 portaven al port.

3) Aquestes postals representen la vida fa temps...

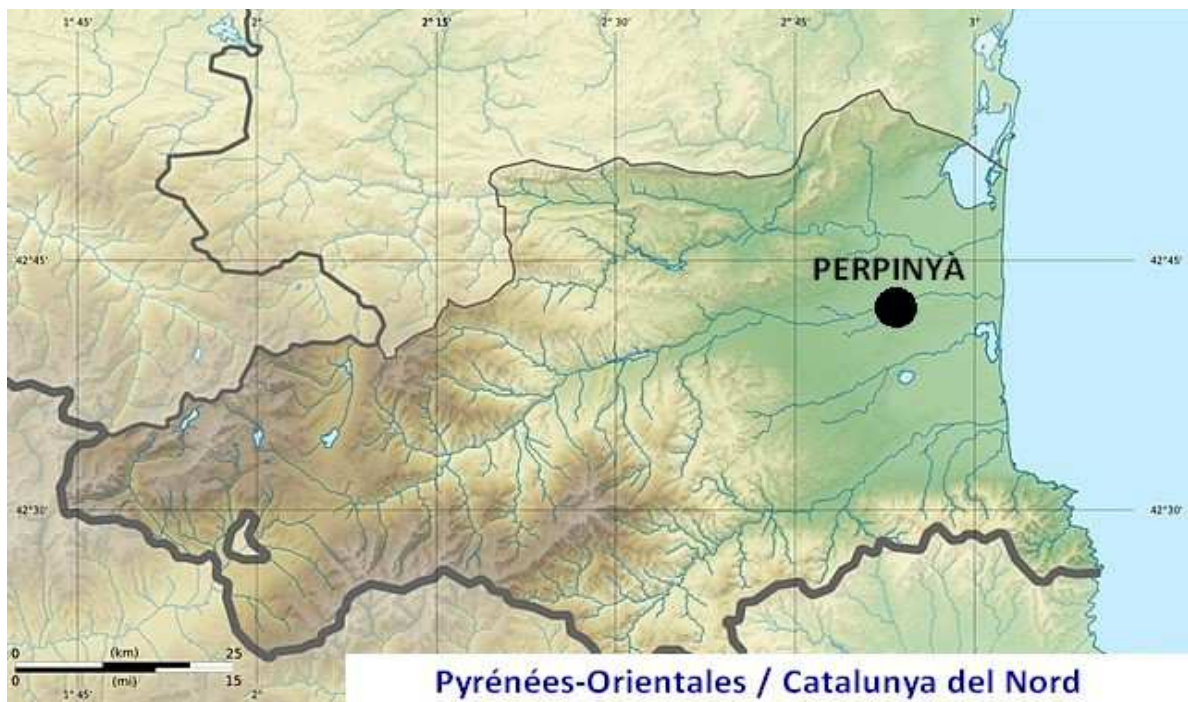
☐ a la mar

☐ al camp

☐ a la vila

☐ a la muntanya

4) On penses que es van fer les fotos? Encercla la zona.



Nom:

Data:

1) Aquestes dues postals mostren el passat o el present? Per què?

.....
.....

2) Què veus en aquestes dues postals?

Completa els buits amb els mots: fàbrica / patrons / obrers / màquines / roba

Molts treballaven a la de paper de cigarreta. Les permetien de produir més ràpidament. A la passejada dels Plàtans, els i els habitants amb més diners, es passejaven amb una molt bonica i cara.

3) Aquestes postals representen la vida fa temps...

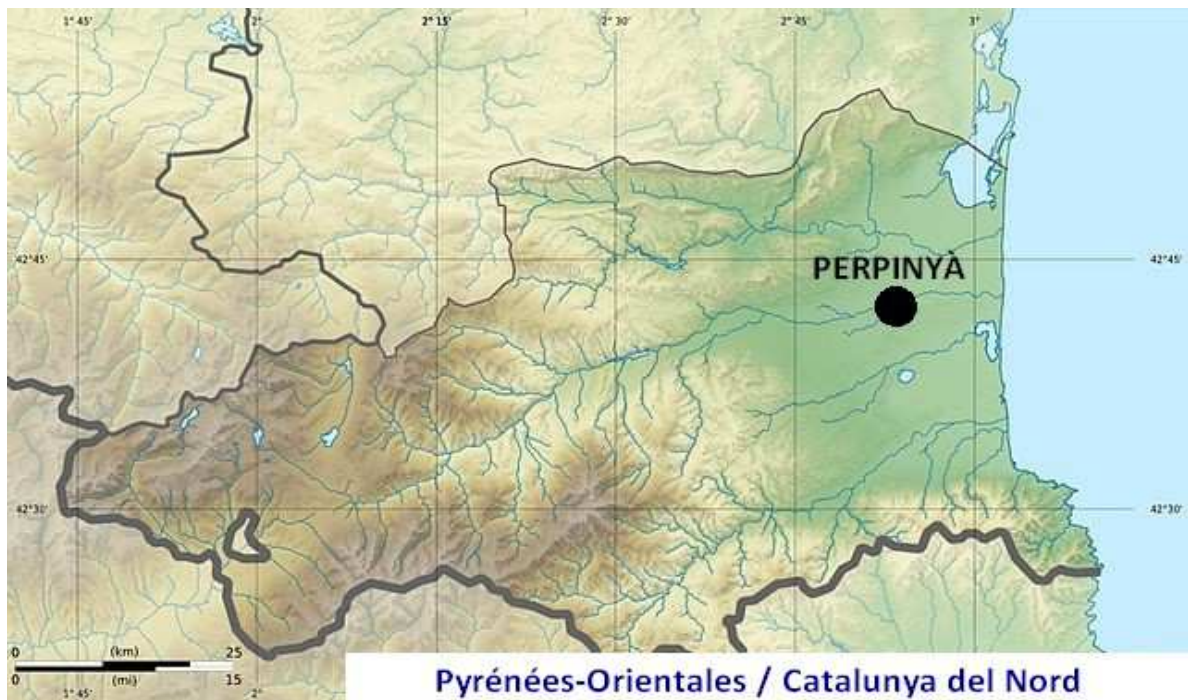
☐ a la mar

☐ al camp

☐ a la vila

☐ a la muntanya

4) On penses que es van fer les fotos? Encercla la zona.



Nom:

Data:

1) Aquestes dues postals mostren el passat o el present? Per què?

.....
.....

2) Què veus en aquestes dues postals?

Completa els buits amb els mots: vinya / fruita / cavalls / verdura / pagesos

Abans es produïa molt més vi que ara. Els del Rosselló i llurs famílies treballaven molt a la També treballaven als camps de i de amb eines manuals o amb

3) Aquestes postals representen la vida fa temps...

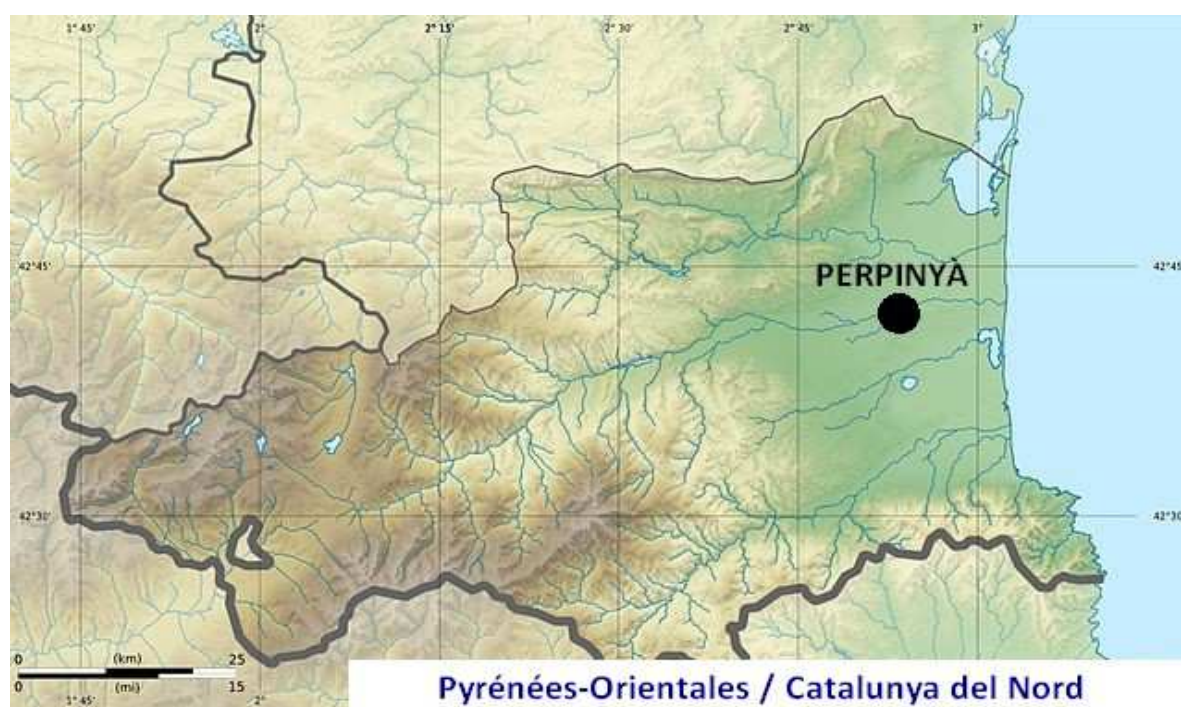
☐ a la mar

☐ al camp

☐ a la vila

☐ a la muntanya

4) On penses que es van fer les fotos? Encercla la zona.



Nom:

Data:

1) Aquestes dues postals mostren el passat o el present? Per què?

.....
.....

2) Què veus en aquestes dues postals?

Completa els buits amb els mots: llet / turistes / carrer / vaques / fred

El temps és i els primers venien a divertir-se. La gent que hi vivia tenia sovint per produir carn o En la postal una es passeja pel

3) Aquestes postals representen la vida fa temps...

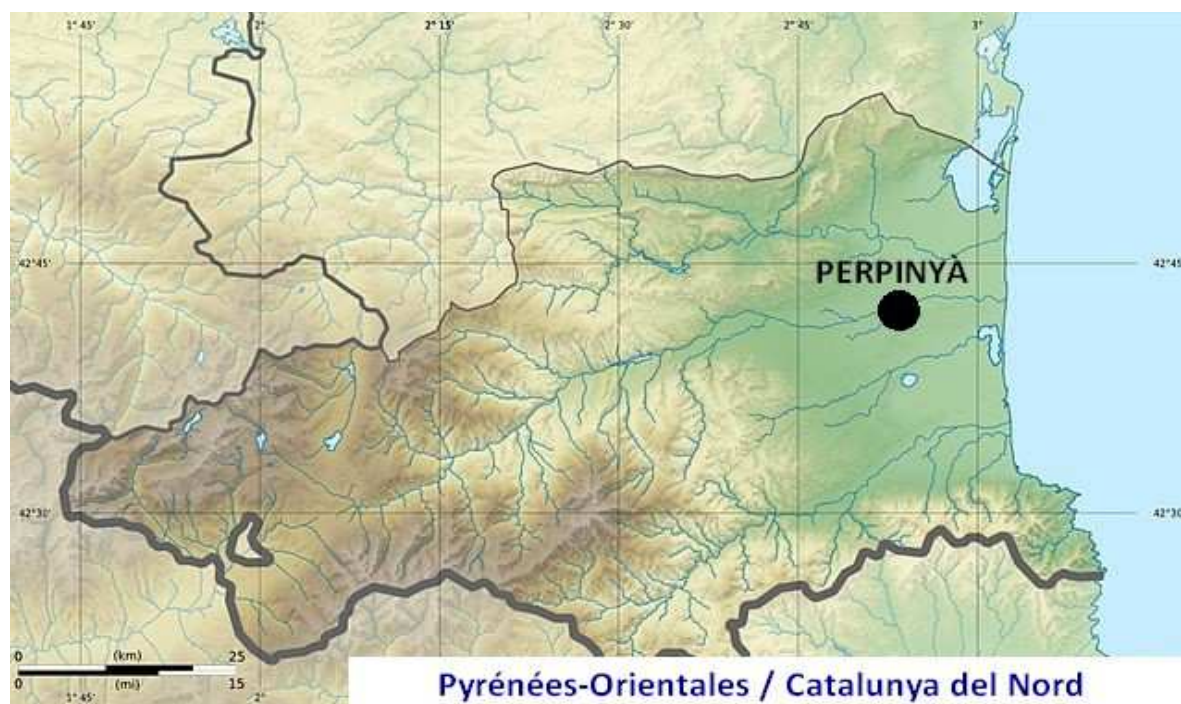
☐ a la mar

☐ al camp

☐ a la vila

☐ a la muntanya

4) On penses que es van fer les fotos? Encercla la zona.



Nom:

Data:

1) Aquestes dues postals mostren el passat o el present? Per què?

.....
.....

2) Què veus en aquestes dues postals?

Completa els buits amb els mots: barques / vaixells / mercaderies / peix / pescaires

Els grans permetien de transportar moltes..... d'un port a un altre.

Els tenien més petites, navegaven gràcies al vent i portaven al port.

3) Aquestes postals representen la vida fa temps...

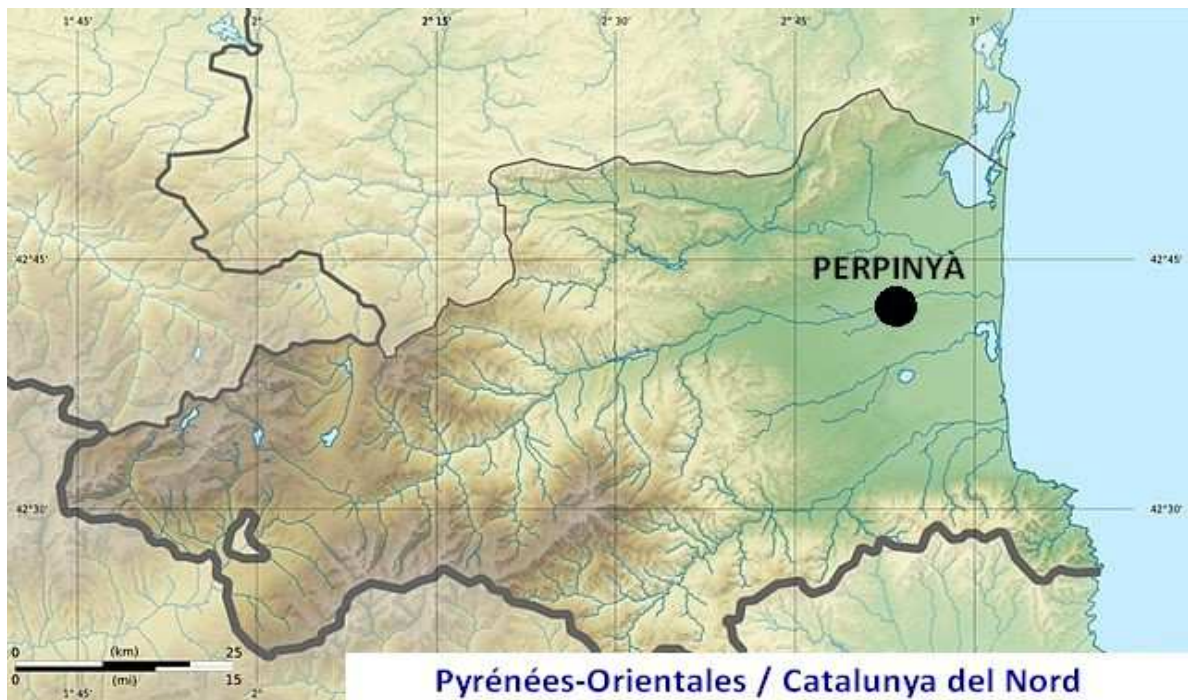
☐ a la mar

☐ al camp

☐ a la vila

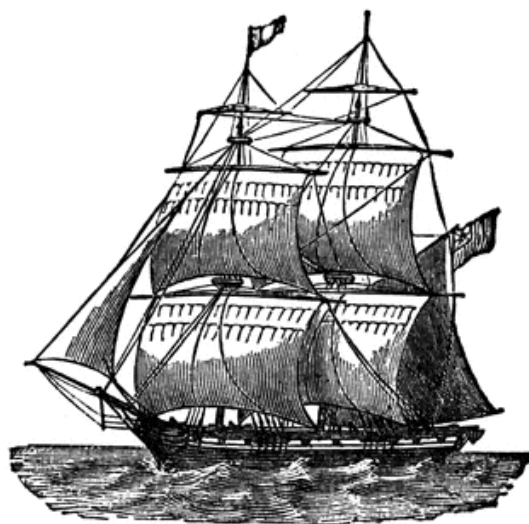
☐ a la muntanya

4) On penses que es van fer les fotos? Encercla la zona.

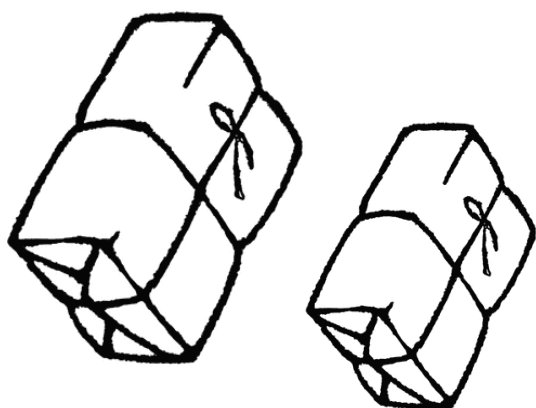




LA BARCA



EL VAIXELL



LES MERCADERIES



EL PESCAIRE



EL PEIX



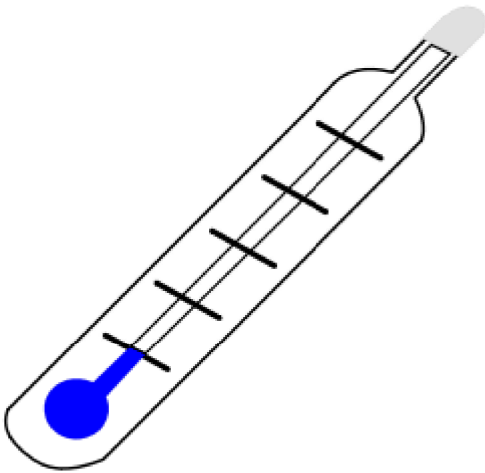
LA LLET



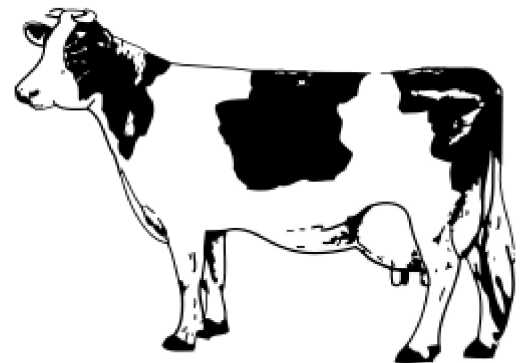
EL TURISTA



EL CARRER



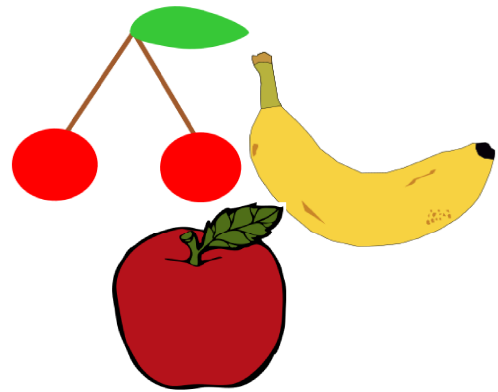
EL FRED



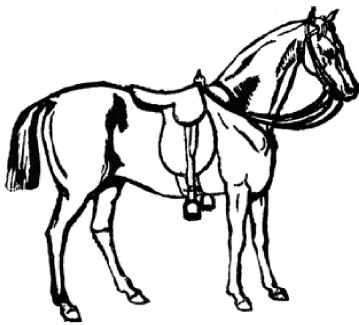
LA VACA



LA VINYA



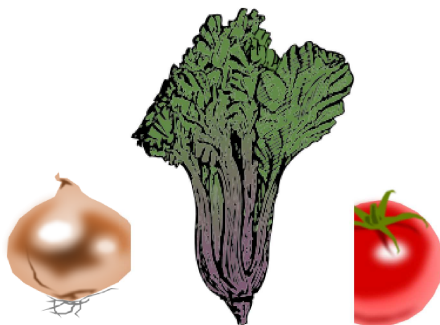
LA FRUITA



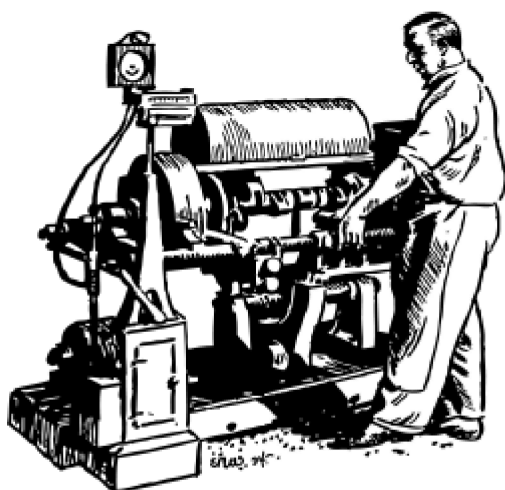
EL CAVALL



EL PAGÈS

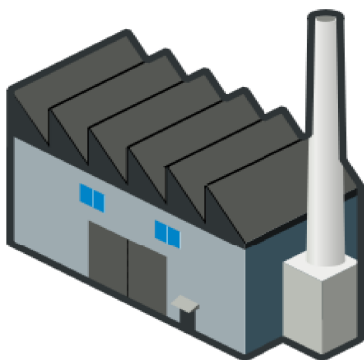


LA VERDURA



L'OBRRER

LA MÀQUINA



LA FÀBRICA



EL PATRÓ



LA ROBA

ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ LINGÜÍSTICA EN CATALÀ L2

Observem diversos tipus d'intervencions lingüístiques **del mestre**:

1- PER FACILITAR LA COMPREENSIÓ ORAL:

→ característiques formals de la parla de l'ensenyant : l'ensenyant **com a model lingüístic**.

El mestre :

- ▣ **Adapta el ritme** del discurs
- ▣ Completa el missatge amb **el llenguatge gestual**
- ▣ Repeteix el missatge sempre que sigui necessari, amb el màxim de naturalitat
- ▣ Fa **pauses**
- ▣ Té cura de la **pronúncia**
- ▣ Exagera l'**entonació**
- ▣ Simplifica el **vocabulari**
- ▣ Simplifica la **gramàtica**
- ▣ **Modifica** el discurs (Per exemple, per tal de fer-se entendre, l'ensenyant pot contestar a la seva pregunta repetint-ne la formulació: "On són els guixos? Són en el calaix del despatx.")

2- PER A FACILITAR L'EXPRESSIÓ ORAL

→ En la gestió de la conversa,

2.1 El mestre, **com a dinamitzador**,

- ▣ **Anticipa el tema de conversa** i facilita informació al respecte. (Quan es pretén que els alumnes parlin d'un tema, l'ensenyant ha d'oferir prèviament el lèxic i les estructures que necessitaran més)
- ▣ Facilita l'oportunitat de participar per mitjà de **preguntes més o menys obertes**, segons el grau de comprensió
- ▣ Dóna **un temps d'espera** abans de reformular la pregunta, de preguntar a un altre alumne o de donar la resposta.

- Té en compte els companys que de forma natural puguin fer de models.
- **Fa relacionar** l'alumne amb els companys.
- Estimula la participació de l'alumne, mitjançant el **reconeixement i elogi** dels seus encerts (reforç positiu).

2.2. El mestre **com a interlocutor**

- Valora i recull les intencions comunicatives (les iniciatives d'expressió)

Escolta activament per tal d'interpretar, completar i reformular

- Quan no comprèn el missatge li demana **aclariments**

Si comprèn,

- substitueix els termes dèctics per la **denominació concreta** (Per ex. en geografia, A: "Pinto això amb aquest". M: "Pintes el mar amb el blau.")
- interpreta missatges incomplets i **ajuda** l'alumne a completar-los.

Ajusta la seva intervenció a la capacitat de comprensió de l'alumne

- Amb alumnes de poca competència lingüística procura formular **preguntes curtes i tancades**
- Amb alumnes més competents lingüísticament procura partir d'**una pregunta oberta**

Formula diversos tipus de preguntes:

- Procedimentals (Les que tenen que veure amb les rutines de classe)
- Convergens (Es resolen de forma molt curta, amb un "sí" o amb un "no" o amb frases molt breus)
- Divergents (L'alumne ha de tenir un cert grau de competència lingüística. Cal tendir a anar-les incorporant)

Estimula l'alumne a mantenir intercanvis verbals:

Pel que fa a la participació:

- **Centra l'atenció de l'alumne** a l'hora d'intervenir:
M: "Au va, digues-ho tu".
- Centra l'atenció de l'alumne **sobre l'habilitat lingüística** que ha de posar en pràctica i donar-li pistes de com ho ha de fer:
M: "Ara prova de llegir aquí." (assenyalant el lloc precís del text que ha de llegir.)
- **Informa l'alumne sobre el contingut** del que haurà de resoldre
M: "Mira, veus, això és una fotografia. Què hi deu dir aquí? (fotògraf)

Pel que fa a la producció de mots o enunciats:

- Ensenya ben aviat aquells mots i **enunciats que faciliten l'adquisició del lèxic nou** (A: "Com es diu en català ...? Com es pronuncia? Com s'escriu?...) i la comunicació amb els altres? ("Em pots deixar les tisores, sisplau ? »)

- **Dóna models** per a la construcció del missatge de l'alumne, perquè aquest els reproduïxi de forma total o parcial.

M: No has anat mai al Castellet? No hi has anat mai? (Amb aquesta pregunta afavorirem la memorització del pronom hi: "No hi he anat mai", en comptes de "No he anat mai")

- **Fa repetir** un terme clau en el context:

M: A veure digue: « Agafa la xarxa ». Costa un xic de pronunciar "xarxa", veritat?

Dóna pistes per produir un mot o un missatge, quan l'alumne no recorda el mot o enunciat exacte:

- Ajudant-se del gest (Assenyalant, dibuixant, utilitzant gestos)
- Marcant el començament de la paraula. M: "Us donaré una pista: comença per ..."
- Marcant el final de la paraula. A: "...forner, carnisser, "aviader"...
M: ... dor, ... dor
A: ...aviador...
- Definint l'objecte per tal d'ajudar-lo a recordar el mot que li falta.

(Adaptació per Rita Peix de: *Estratègies d'intervenció lingüística*. Programa d'immersió. Servei d'Ensenyament del Català. Generalitat de Catalunya)