



Título: The Catalan Immersion Program: a European Point of View.

Autor:

Fecha: 01/01/1990

Número: 0603A

TREBALL

PROPI ACABAT

603

LA IMMERSIO A CATALUNYA
Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques

Josep Maria Artigal

Desembre de 1988

Al meu pare,
qui m'ha ensenyat que els lli-
bres són eines per transformar
la realitat.

INDEX

Presentació.

1. Introducció.

2. La construcció conjunta de la llengua de l'escola.

3. El "per què" del programa immersió.

4. La immersió com a eina de normalització.

5. La catalanització de l'escola pública.

Referències bibliogràfiques.

PRESENTACIÓ

Els textos que apareixen en aquest llibre eren en el seu origen treballs independents realitzats durant els cursos acadèmics 87-88. Posteriorment aquests textos han estat revistos i ampliat, i ha estat afegida una introducció redactada especialment per a la present publicació. Amb tot, i a pesar de l'origen divers dels diferents redactats que componen aquesta obra, el text final que el lector té a les seves mans intenta seguir un fil conductor per tal que els capítols puguin ser llegits coherentment amb l'ordre que aquí són presentats.

Cal explicitar també que els esmentats articles originals, així com la posterior revisió i definitiva redacció de tots ells, han pogut ser realitzats gràcies a un ajut de la Fundació Jaume Bofill.

INTRODUCCIÓ

«... aquesta Llei es proposa de superar l'actual desigualtat lingüística impulsant la normalització de l'ús de la llengua catalana »

(Preàmbul de la Llei de Normalització Lingüística. Parlament de Catalunya)

El setembre de 1965, al Jardí d'Infància de l'escola Saint Lambert de Montreal, al Quebec, s'iniciava la primera experiència escolar d'allò que posteriorment seria anomenat un programa d'immersió. Com ja se sap, la primera de les característiques que distingeixen una experiència escolar d'immersió és el fet que la llengua de relació i d'instrucció a l'escola, i la llengua familiar dels nens i nenes que hi assisteixen, són diferents. Però si hom hi pensa una mica, aquesta no és pas una situació educativa nova. Entre altres, els nens i nenes romans que anaven a escola ho feien en grec; en el segle XIX els fills i filles de l'Aristocràcia i la Burgesia benestant tenien institutius i professors d'una altra llengua; durant molts anys els infants de l'Àfrica o l'Àsia han accedit a l'escola en francès, anglès, alemany, holandès, castellà, ... etc, això és, en la llengua dels colonitzadors; o, sense anar més lluny, els alumnes de les escoles de l'Estat Espanyol han tingut, com a única possibilitat i durant molt de temps, ensenyament en castellà.

¿Per què diem doncs que la immersió és una experiència escolar nova? ¿en què consisteix aquesta pretesa novetat? ¿què

permet distingir entre això que ara anomenem un programa d'immersió i moltes de les situacions amb canvi de llengua anteriorment descrites? O, per fer la pregunta més propera, ¿hi ha alguna diferència entre els nens i nenes catalanoparlants que anaven fa per exemple trenta anys a una escola en castellà, i els infants que tenint aquesta llengua a casa assisteixen en aquests moments a un programa d'immersió al català?

Per respondre aquestes qüestions partiré d'un raonament doble. Una situació escolar amb canvi de llengua llar-escola no pot ser definida en si mateixa com a bona o dolenta, eficaç o no útil, enriquidora o perjudicial. Segons s'ha observat, l'ensenyament en una llengua diversa de la de casa funciona en alguns casos, i en d'altres no, com a conseqüència sobretot d'un seguit de circumstàncies pedagògiques, psicològiques, sociològiques i polítiques. Si hom vol argumentar entorn la viabilitat d'un programa d'immersió en un lloc i temps determinats tota possible resposta passa necessàriament, en primer lloc, per delimitar fins on sigui possible aquest conjunt de circumstàncies, i, en segon lloc, per saber si l'esmentat seguit de circumstàncies es donen, o no, en la situació considerada. Aquesta és la doble argumentació que en els propers paràgrafs intentarem explicitar: acotar quins són els requisits d'un programa d'immersió eficaç i útil, i examinar si aquests requisits es donen ara i aquí.

Les condicions necessàries per a un programa d'immersió

L'any 1928, a l'Oficina Internacional de l'Educació, a Luxemburg, diversos especialistes en temes escolars d'arreu del món es reuniren per reflexionar entorn l'educació bilingüe. En general hom parlà d'estudis fets a diversos llocs on alumnes de llengua minoritzada accedien a escoles de llengua

socialment, econòmicament i políticament més forta, en especial d'un treball molt ampli fet respecte els nens i nenes del País de Gales que anaven a l'escola en Anglès, i de diversos estudis realitzats als Estats Units amb alumnes no-angloparlants que rebien ensenyament en anglès. Com ja ha estat àmpliament divulgat, els resultats analitzats mostraren que aquests alumnes, als que s'aplicava un programa de canvi de llengua llar-escola, presentaven en general pitjors resultats acadèmics i nivells més baixos d'intel·ligència que aquells nens i nenes per als quals la llengua d'instrucció i familiar coincidien. A partir de la constatació d'aquests resultats, l'Oficina Internacional de l'Educació manifestà públicament que el primer ensenyament en llengua materna havia de ser condició sine quanon per a un ple desenvolupament acadèmic i psicològic dels infants. Posteriorment, i com és també àmpliament conegut, el 1951, a París, la UNESCO reafirmà aquests mateixos criteris en la famosa frase «és axiomàtic que el millor mitjà per ensenyar un infant és la llengua materna (UNESCO 1953)».

Uns anys més tard, però, Peal i Lambert (1962) en una investigació amb nens i nenes bilingües (francès-anglès), i en la qual esperaven mesurar determinats components del pressuposat deficit dels bilingües, observaren com sorprenentment les esmentades previsions de l'Oficina Internacional de l'Educació i la UNESCO no es complien en la població per ells analitzada. Els seus bilingües presentaven puntuacions més altes que els monolingües amb qui eren comparats tant en aspectes verbals com no verbals. Els sorprenents resultats d'aquest estudi originaren aviat altres treballs amb resultats coincidents: Balkan (1970) a Suïssa, Ben-Zeev (1972) a New York i Israel, Janco-Borral (1972) a Sud-Africa, o Scott a Montreal, entre altres (citats per Lambert 1978: 215).

En mig d'aquest nou ambient, Lambert i Tucker (1972) i Lam-

bert (1974) comparàren alumnes angloparlants del Quebec que assistien, respectivament, uns a escoles en anglès i altres a programes d'immersió al francès - iniciats com ja s'ha indicat el 1965 -, i comprobaren que el desenvolupament d'aquells que havien seguit un programa amb canvi de llengua era similar, i en alguns aspectes superior, al del seus companys que havien assistit a una escola en la mateixa llengua la llar.

D'aquesta manera, i després d'una època on la qual s'havia pressuposat l'ús quasi indispensable i únic de la llengua materna en els primers nivells de l'ensenyament, els anàlisis de diverses experiències escolars a diferents situacions d'arreu del món amb llengües en contacte mostraven ara que, si bé hi ha casos en els quals els infants necessiten ser escolaritzats en la llengua de la llar, en d'altres és possible, i fins i tot beneficiós, fer-ho en una altra llengua. A partir d'aquí, hom començà per primera vegada a diferenciar entre bilingüisme escolar aditiu i sustractiu (Lambert 1974), o entre bilingüisme i semilingüisme (Cummins 1983), o també entre immersió i submersió. Es a dir, es catalogà les diverses situacions escolars amb canvi de llengua llar-escola, anomenant precisament immersió a aquelles experiències que, per aconseguir determinats pre-requisits, resultaven enriquidores per als nens i nenes als quals s'aplicaven, i submersió a aquelles que, com havien constatat la Oficina Internacional de l'Educació i la UNESCO anys abans, resultaven desfavoridores del desenvolupament acadèmic, lingüístic i psicològic dels infants.

En els darrers 15 anys, nombrosos autors han realitzat estudis sobre aquestes experiències escolars amb l'objectiu de detallar els components específics que permetessin explicar per què i quan un canvi de llengua és o no beneficiós per als infants als quals s'aplica. Els resultats d'aquests estudis no són encara concluints i presenten a vegades fins i tot

contradiccions. Amb tot, una part important d'aquests estudis referits semblen distingir, grosso modo, tres tipus rellevants de variables a l'hora d'explicar per què un canvi de llengua llar-escola pot ser o no eficaç, per què l'ensenyament en una nova llengua pot comportar mecanismes additius o sustractius en el desenvolupament lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes. Aquestes tres principals variables són¹:

1. l'estatus social de la llengua i cultura de la llar,
2. les actituds dels alumnes envers, i els seus motius per aprendre, la llengua de l'escola,
3. el tipus de tractament pedagògic per mitjà del qual aquests nens i nenes accedeixen a la nova llengua².

La primera variable, per tant, a tenir en compte és l'estatus social de la llengua i la cultura familiars, i, en conseqüència, la imatge i valoració que els nens i nenes en tinguin. En aquest primer cas, les diferents experiències estudiades indiquen que els alumnes amb una llengua i cultura de la llar socialment majoritàries i fortes poden accedir a un programa d'immersió amb suficients garanties d'èxit. A aquests alumnes, la immersió els pot proporcionar un bon coneixement de

¹ Aquesta esquemàtica reducció resulta útil en un treball de divulgació com el present, però és certament molt simple. Per a posteriors i més acurades matitzacions el lector pot consultar: "Infancia y aprendizaje", núm 21, 1983 - concretament els articles de Vila, de Jaeschner i Veiterra, i de Cummins -, "Infancia y aprendizaje", núm 33, 1985 - especialment els articles de Sanchez i Rembique, i de Beressee, Lambert i Holobow -, "Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua de l'escola", Vila, i. (1985), "Educación i Bilingüismo", Siguan, M. i Mackey, W. (1986), i "Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares", M. Siguan (Ed) - sobretot l'article d'Arnau.

² Una part significativa de la actual literatura sobre el tema hauria definit aquest tercer punt com "el nivell en llengua de casa assolit per els alumnes en el moment d'accedir a la llengua de l'escola". Per a una argumentació entorn el perquè de no considerar com a tercer dels requisits aquesta anterior variable, sinó l'esmentat "adequat tractament pedagògic en la nova llengua", el lector pot remetre's al capítol tercer d'aquest llibre "El "per què" del programa d'immersió".

la llengua de l'escola - en la mesura que serà adquirida d'una manera natural, a partir d'un ús real, funcional i comunicatiu -, i no els ha de suposar, a la vegada, cap fre en el desenvolupament normal de les seves habilitats en la llengua de casa - la qual, en funció de la seva dominància, estarà significativament present en l'entorn extraescolar dels referits infants. Aquesta seva primera llengua, si bé absent en els primers cursos escolars, serà posteriorment introduïda en el curriculum.

En relació a la segona variable anteriorment considerada, els estudis realitzats indiquen que l'actitud dels alumnes vers la nova llengua de l'escola, i el conjunt de factors motivacionals que aquests tinguin per adquirir la referida llengua, són tan responsables de l'èxit, o fracàs, d'un programa d'immersió com les pròpies aptituds acadèmiques de cada alumne. Els estudis remarquen també, com a variable fortament relacionada amb les esmentades actitud i motivació, el fet que un programa amb canvi de llengua no pot venir mai imposat, ni ha de ser viscut per l'infant com un rebuig explícit o implícit de la seva llengua i cultura familiars. Per tant, i en certa manera com a conseqüència, els nens i nenes a qui s'aplica aquest tipus de programa han de poder usar la llengua de casa fins que ho desitgin, o ho necessitin, i els mestres, encara que no usin mai aquesta llengua, han de ser sempre competents per comprendre-la.

La idea bàsica de la tercera de les variables anteriorment esmentades en relació a l'èxit o fracàs d'un programa d'immersió és que cal per sobre de tot garantir sempre la comunicació, és a dir, la significabilitat i l'eficàcia de les interaccions en la nova llengua que s'estableixen a l'aula. En primer lloc, perquè si el missatge en la nova llengua que arriba als alumnes resulta incomprensible el procés d'ensenyament/adquisició d'aquesta llengua no serà possible (Krashen

1983). En segon lloc, perquè els nens i nenes no tan sols han de rebre la nova llengua de manera comprensible, sinó que han de poder "usar-la satisfactòriament". Com intentaré explicar més endavant, la competència en la nova llengua serà construïda a partir de procediments comunicatius verbalment poc desenvolupats però ja significatius i eficaços des del primer moment de l'aprenentatge. O, amb altres paraules, els nens i nenes usaran, i per mitjà d'aquest ús adquiriran, el català si la comunicabilitat de les seves produccions en aquesta llengua està assegurada. Per tant, el tractament pedagògic d'un programa amb canvi de llengua llar-escola ha de tendir, ja des del primer dia i per sobre de tot, a garantir la mútua comunicabilitat entre mestra i alumnes en totes les activitats que entre aquests es realitzin. I garantir la comunicació, assegurar la significabilitat i l'eficàcia de les interaccions que es desenvolupen a l'aula, vol dir com a mínim dues coses (Terroll 1985: 465): assegurar el funcionament de l'activitat en curs com a activitat que esdevé un objectiu en si mateixa, és a dir, focalitzar l'atenció en allò que els parlants es proposen en cada cas fer i no en la estricta correcció de la llengua per mitjà de la qual vehiculen el seu referit objectiu; i buscar el procediments que calgui, però sense usar la llengua de casa, per a fer sempre comprensible i realitzable la esmentada activitat en curs.

En aquest sentit, una de les característiques centrals dels programes d'immersió és que la nova llengua no és ensenyada/adquirida com a objectiu en si mateixa, sinó com a instrument per a fer altres coses interessants i motivants, de tal manera que l'atenció del grup classe resulta focalitzada en el "què" es fa, i no en la llengua per mitjà de la qual es fa. Amb paraules de Swain i Lapkin,

* en una metodologia d'immersió (...) es prioritza la comunicació de continguts significatius a través de la segona llengua, més que focalitzar l'atenció

en l'ensenyament de la segona llengua per ella mateixa (Swain i Lapkin 1983: 9)».

La dimensió política d'un programa amb canvi de llengua

Estatut de la llengua de casa, actitud i motivació respecte la llengua de l'escola, i adequat tractament pedagògic, són doncs tres requisits, no únics però sí bàsics i indispensables, per a un programa de canvi de llengua enriquidor i eficaç. De tota manera, és important remarcar que una opció escolar amb canvi de llengua no és mai una opció solament lingüística. Té sempre una dimensió social, respon a una intenció d'aquells que l'assumeixen, d'aquells que la proposen, o d'aquells que l'imposen. Tota decisió entorn els objectius lingüístics de l'ensenyament és sempre sensible a un context social i a unes intencions personals i col·lectives. La llengua és un dels instruments més sensibles amb el que els homes i les dones bastim la nostra identitat personal i la nostra pertinença a un grup. Per tant, tota opció escolar de canvi de llengua comporta sempre, conscientment o inconscientment, una decisió política. Tal com escriuen Siguan i Mackey,

* tot sistema d'educació bilingüe està decisivament condicionat per les circumstàncies bilingües sociopolítiques de la societat que l'estableix i pels objectius que aquesta societat es proposa [Siguan i Mackey 1986: 104] ».

Una situació escolar amb canvi de llengua vehicula, i a la vegada és conseqüència, d'una determinada relació de forces entre les llengües en qüestió, i d'un conjunt d'intencions derivades de l'anterior relació de forces. No és possible entendre qualsevol situació d'ensenyament amb canvi de llengua obviant aquesta dimensió política.

Ara bé, tampoc és possible analitzar o proposar un programa d'immersió només amb consideracions polítiques. El programa d'immersió sembla ser el millor instrument que coneixem per a vehicular determinades intencions polítiques si, i només si, determinats requisits psicològics, sociològics i pedagògics es compleixen. En una societat que té una llengua pròpia minoritzada i que té la voluntat de recuperar-la, el programa d'immersió esdevé un molt potent instrument per assolir l'esmentat objectiu, sempre i quan els anteriorment indicats requisits d'estatus de la llengua familiar, motivació i actitud respecte la llengua de l'escola, i adequat tractament pedagògic, s'acompleixin. En aquest sentit, és important remarcar l'acord generalitzat entre els estudiosos en afirmar que un programa d'immersió pot resultar positiu si els nens i nenes que hi assisteixen tenen socialment garantida la seva identitat cultural i lingüística familiars. Si no és aquest el cas, els estudis mostren que els resultats de la immersió, o submersió, seran molt possiblement uns altres. Amb altres paraules; respecte un programa d'immersió la voluntat política és sempre essencial, de manera explícita o implícita sempre "existeix", però per si sola mai resulta suficient. Altres consideracions sociològiques, psicològiques i pedagògiques són inevitablement necessàries.

El programa d'immersió a Catalunya

Una part de l'explicació del progrés fins ara ascendent del programa d'immersió a Catalunya (uns 65.000 alumnes el present curs 80-81^a) es troba molt possiblement en el fet que

^a Aquesta xifra pot ser comparada amb algunes xifres d'alumnes amb programa d'immersió del Canadà donades per Swian i Lapkin (1983). Segons aquests autors el curs 1979-80, catorze anys després d'haver-se iniciat aquest tipus de programes, a la província canadenca d'Ontario hi havia 28.000 nens i nenes que havien fet aquesta opció, i el curs 81-82 a tot el Canadà n'hi havia 88.000. (Per a més informació sobre

s'han acomplert els ja esmentats requisits considerats com a bàsics i indispensables en tota situació de canvi de llengua llar-escola. La llengua i cultura familiar són les dominants en l'entorn on el programa s'aplica; l'actitud i motivació dels alumnes respecte la llengua de l'escola, així com el caràcter opcional del programa, semblen garantits; i la qualitat pedagògica de les aules amb programes d'aquest tipus és, en la majoria dels casos, un fet generalment reconegut: programa d'immersió i renovació pedagògica semblen, fins ara, dos processos inseparables (Arenas 1986).

Però arribats a aquest punt de l'argumentació és important remarcar com, mentre els requisits "1." i "2." venen fins a cert punt socialment determinats i sobrepassen en certa mesura l'estricta marc escolar, el punt "3." depèn més específicament dels professionals de l'ensenyament i, en conseqüència, de les condicions en que aquests treballen. En el cas de la immersió al català l'esmentat "adequat tractament pedagògic per mitjà del qual els nens i nenes accedeixen a la nova llengua" - tercer dels requisits precisats - ha estat construït fins ara bàsicament a partir del voluntarisme dels mestres que portaven les respectives experiències. Mentre el projecte d'immersió era una realitat encara minoritària, aquest voluntarisme ha estat generalment suficient per a resoldre l'específica problemàtica pedagògica i didàctica d'un programa amb canvi de llengua. Però en el moment que el projecte ha començat a generalitzar-se, la manca de condicions polítiques, administratives i laborals, o l'insuficient assessorament teòric i pràctic que sobre el tema encara existeix, han quedat al descobert. Les mateixes dimensions actuals de la immersió exigeixen a partir d'ara una acció àmplia, planificada i políticament recolzada que només l'administració pot acomplir. Per a seguir catalanitzant l'en-

el nombre de nens i nenes que assisteixen a Catalunya a un programa d'immersió veure el capítol 4 "La immersió com a eina de normalització").

senyament, per a construir una escola normalitzada i normalitzadora, són necessàries unes condicions que actualment no existeixen.

L'èxit de la immersió al català sembla ara per ara mínimament clar⁴ (Arnau i Bel [en premsa], Vila i Serra [en premsa]), però aquest èxit ha sorprès la pròpia empresa. La immersió ha superat una època construïda amb entusiasme i es troba en aquests moments a l'inici d'una nova etapa en la qual l'augment constant de pares i mares que opten per aquest model d'ensenyament està ja convertint en insuficients els plantejaments fins ara usats⁵.

En aquesta nova etapa hem tindrà que plantejar sobretot noves solucions respecte la tercera de les variables anteriorment exposades: l'adequat tractament pedagògic i el seguit de condicions humanes, tècniques, materials, i polítiques que l'han de fer possible. L'existència o no de les condicions necessàries per a desenvolupar una correcta intervenció pedagògica - condicions que en el moment que l'experiència deixa de ser minoritària no poden ser garantides per la bona voluntat d'uns quants mestres - serà a partir d'ara una de les qüestions essencials de les quals dependrà el futur de la

⁴ Els estudis fins ara realitzats per a mesurar la idoneïtat d'un programa d'immersió al català en les actuals circumstàncies de Catalunya apunten resultats positius, o en tot cas no negatius, respecte programes sense canvi de llengua. Amb tot cal constatar que aquests estudis són encara pocs, que han mesurat poblacions escolars reduïdes, i que sovint s'han limitat a analitzar escoles "pilot" les característiques de les quals no sempre generalitzables. Caldrà per tant esperar el resultat de propers estudis, com per exemple l'ampli seguiment, des de P-4 fins a 2on. d'ESO, de nens i nenes de Santa Coloma de Gramenet i Ciutat Badia amb programa d'immersió, que actualment estan realitzant Arnau, Etxada i Forns.

⁵ Els estudiosos sobre programes escolars en general parlen d'un anomenat efecte "halo" o "aureola" que tendeix a inflar o augmentar els resultats de qualsevol proposta durant les seves primeres realitzacions, però que pot disminuir quan l'ús d'aquestes propostes és generalitzat. Aquesta és una variable que en el cas de la immersió al català haurà segurament de ser també considerada si hom vol fer una anàlisi prudent a mig i llarg termini.

immersió a Catalunya.

El programa d'immersió, cinc anys després del seu inici a Catalunya com a experiència generalitzable, ha entrat en una nova etapa. Fins fa ben poc les polèmiques que aquest tema suscitava giraven entorn el per què, o per què no, d'aquest tipus de programa. A partir d'ara, a les preguntes relatives al "per què" cal afegir les qüestions relatives al "com". És la manera com desenvolupar pedagògicament, sociològicament i políticament aquest tipus de programa allò que en aquests moments esdevé el punt principal a aprofundir. Aquesta "manera" sembla cada cop més important, més decisiva en relació a l'èxit o fracàs de l'experiència a un termini mitjà.

Els objectius d'aquest llibre

En les pàgines que segueixen, el lector trobarà consideracions psicolingüístiques, sociolingüístiques, i políticolingüístiques, entorn diverses qüestions relatives a aquesta opció escolar que, com a mínim, existeix i és cada dia més gran. Els aspectes que seran plantejats intenten ser coincidents amb alguns dels punts que sovint "preocupen" a mestres, pares i persones en general interessades en aquest tema.

No seran tractats tots els possibles aspectes a tenir en compte, i l'anàlisi que a continuació segueix no pot ser considerat en cap cas exhaustiva - encara que hom espera que al lector li pugui ser útil. Diverses abstraccions han estat fetes. Es pressuposa en primer lloc que l'accés a un programa amb canvi de llengua des d'una llengua familiar de prestigi i dominant respecte la llengua de l'escola és un pre-requisit per l'èxit d'un programa d'immersió. Es pressuposa també que el prestigi de la llengua escolar, així com la motivació i actitud dels infants respecte aquesta llengua nova per a

ells, són a la vegada molt importants. Es pressuposa finalment que l'accés a un programa de canvi de llengua ha de ser opcional, sempre voluntari⁶, i no ha de significar explícitament o implícitament cap tipus de rebuig respecte la llengua i la cultura familiars dels infants⁷. I a partir d'aquí, s'hipotetitza que les anteriors pressuposicions es compleixen actualment a Catalunya en el cas del castellà (com a llengua socialment forta) i el català (com a llengua minoritzada que l'escola prioritza)⁸. Evidenment totes aquestes consideracions no queden pas validades pel fet de ser pressuposades o hipotetitzaes, i en el cas que es demostrassin incorrectes tot el discurs que segueix deixaria de ser aplicable.

En resum; els textos que a continuació s'exposen parteixen de la consideració que en aquests moments i a Catalunya es donen un seguit de circumstàncies que, almenys de manera general, són coincidents amb un conjunt de variables que d'altres autors⁹ anteriorment han definit com a necessàries per al desenvolupament d'un programa d'immersió enriquidor per als nens i nenes que hi accedeixin. I a partir d'aquesta conside-

⁶ « Una vegada que un programa d'immersió és establert en una comunitat, segueix essent un programa opcional. La participació en aquest programa és voluntària, i els pares poden sempre escollir entre portar els seus fills a una escola en anglès (en aquest cas, la llengua de la llar) (...) o a un programa d'immersió (Swain i Lapkin 1983: 2) » (el comentari entre [] és meu).

⁷ « Per als membres del grup majoritari, l'acquisició d'una llengua segona no comporta cap amenaça a la seva identitat personal, ni al manteniment de la seva primera llengua (Lambert 1975, citat per Swain i Lapkin 1983: 2) ».

⁸ A l'inici d'aquesta introducció s'ha plantejat la qüestió de quines eren les diferències entre la situació dels nens i nenes castellano parlants que en aquests moments opten per un programa d'immersió, i la situació dels infants catalano parlants que, fa anys, anaven obligatòriament a una escola en castellà. D'acord amb les argumentacions exposades, sembla possible argumentar que la situació de canvi de llengua d'aquests darrers no acomplia en aquell moment el conjunt de requisits aquí pressuposats.

⁹ Com ja s'ha indicat anteriorment, per a un major aprofundiment en general del tema, i en concret dels arguments aquí pressuposats, el lector pot remetre's als textos ja explicitats en la nota i d'aquesta introducció.

ració hem fa algunes reflexions psicolingüístiques, sociolingüístiques i politicolingüístiques entorn possibles maneres de desenvolupar a la pràctica el referit programa. En el segon capítol s'analitzen els procediments que la mestra i els alumnes conjuntament construeixen i utilitzen per tal que aquests darrers "puguin usar significativament i eficaçment" la nova llengua que encara no coneixen prou. En el tercer capítol es considera el tema dels nens i nenes amb un nivell sociocultural, i presumiblement lingüístic, baixos que assisteixen a un programa d'immersió. En el quart capítol s'examinen els actuals "marges" legals d'aquest tipus de programa. I en el darrer capítol es presenta una breu valoració política de l'actual situació i del previsible futur d'aquesta opció escolar a Catalunya.

LA CONSTRUCCIÓ CONJUNTA DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA¹

" Allò que és important no són les frases produïdes per l'aprenent, sinó el discurs que aprenent i cuidador conjuntament construeixen "

(Rod Ellis - Understanding Second Language Acquisition - pàg. 129)

En una situació de pàrvuls immersió al català, on la comprensió de la llengua de l'escola està molt aviat assegurada², i on la llengua de casa pot ser usada eficaçment - en el sentit que l'alumne pot vehicular les seves intencions comunicatives per mitjà d'aquesta llengua sempre que ho desitgi -, quines són les primeres produccions dels nens i nenes en la, per a ells, nova llengua? Són aquelles que més vegades senten repetir a la mestra? O les que presenten menys interferències fonètiques, lèxiques o morfosintàctiques amb la llengua de la llar? O les més escolars, aquelles que per no "exis-

¹ Aquest capítol és la versió revisada i ampliada de la comunicació presentada al XIIè Seminari de Llengües i educació, "Llengua de l'alumne i llengua de l'escola", Sitges 20-26 de Setembre de 1987, ICE Universitat de Barcelona, amb el títol « La construcció conjunta mestre-nen del primer discurs en L2 en un programa d'immersió ».

² La proximitat lingüística i cultural entre el català i el castellà, així com les estratègies comunicatives usades normalment a aquestes edats per la mestra per a negociar amb els alumnes el "significat", fan que la nova llengua sigui molt aviat comprensible, o en tot cas tan comprensible com la llengua de casa per als alumnes de la mateixa edat que opten per a un model escolar sense canvi de llengua (Arnau i Bel (1986), Serra i Vila (en premsa)).

tir" fora l'escola no presenten conflicte amb el bagatge lingüístic que els alumnes ja tenen? O les més funcionals, és a dir, les més necessàries per participar en les activitats de la classe? O aquelles que recullen més activants?

Totes aquestes preguntes han estat plantejades en relació a l'adquisició d'una nova llengua, i hi ha arguments per pensar que totes les variables que s'hi consideren juguen algun paper en una situació de canvi de llengua entre la llar i l'escola com la aquí considerada.

Aquest treball però, sense menysvalorar els anteriors raonaments centra la seva atenció en un altre tipus de variable a tenir en compte a l'hora de saber quins, com i quan són els primers usos que els nens i nenes de pàrvuls immersió fan de la llengua de l'escola. El present capítol proposa, no com a úniques però sí com a rellevants, un altre tipus de consideracions:

en quin tipus de contextos comunicatius apareixen els primers usos de la nova llengua (L_n)⁹ per part dels nens?

en quina mesura aquests primers textos (verbals) en la L_n depenen del tipus de context en el qual són produïts?
i, en conseqüència,

quin paper juguen aquests primers contextos en el procés d'adquisició de la nova llengua?

VOLER I PODER: DUES VARIABLES IMPORTANTS

Abans de començar l'anàlisi entorn les característiques específiques dels contextos en els quals apareixen els pri-

⁹ En endavant, i degut a les connotacions que el terme "llengua segona" sovint comporta, s'usarà el terme "nova llengua", o el seu equivalent " L_n ", per a referir-se al català com a llengua objecte d'aprenentatge.

ners usos de la L_n en una aula de pàrvuls immersió, cal fer una prèvia delimitació que permeti esbrinar una mica el problema que ens volem plantejar - el qual és evidentment molt ampli i complex, i sobrepassa els estrictes aspectes que aquí poden ser considerats.

L'esmentada delimitació consisteix en distingir dos tipus de variables en relació a l'ús, i als contextos d'ús, d'una llengua encara en procés d'adquisició: variables entorn el que anomenarem, respectivament, el "voler" el "poder". Es a dir, sembla possible sostenir que els alumnes de pàrvuls immersió utilitzen el català per vehicular les seves necessitats lingüístiques en aquells contextos on "volen fer-ho" i "tenen la possibilitat de ser eficaços".

"Volen fer-ho" significa, en aquest cas, que els usos de la L_n depenen en primer lloc de si els nens i nenes tenen motius per usar la referida llengua, és a dir, de si la seva actitud respecte aquesta llengua és bona, de si les situacions que a través d'aquesta llengua es vehiculen resulten per a ells significatives, atractives i motivants. La lingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, o la psicolingüística actuals entenen la llengua com el més potent instrument que tenim els homes i dones per a establir relacions amb els altres, per a modificar intencionalment el nostre entorn social, en especial l'entorn més proper. En conseqüència, sembla lògic pensar que l'ús del català com a "nova llengua de l'escola" dependrà en primer lloc de la seva funcionalitat - de la seva utilitat com a instrument - per a construir relacions, essencialment afectives, dins del grup classe.

Pero no n'hi ha prou que els nens estiguin motivats, que vulguin usar la L_n. És necessari, a la vegada, que "tinguin la possibilitat de ser eficaços", que l'ús de la nova llengua els resulti ja des del primer moment significatiu i operatiu;

això és, que la comunicabilitat del seu discurs en la L_n estigui assegurada malgrat la encara reduïda competència en aquesta llengua tot just començada a adquirir. En una situació d'immersió precoç on, com ja s'ha indicat, la comprensió de la llengua de l'escola i l'expressió en la llengua de casa són a la vegada possibles i compatibles, els nens de 4 i 5 anys no es juguen fàcilment l'èxit de la seva relació amb els altres. Si aquesta relació pot perillar per l'ús de la L_n, aleshores utilitzen aquella altra llengua que ja els assegura l'eficàcia de la seva interacció, és a dir, el castellà. En una aula de pàrvula immersió, doncs, quan els nens i nenes "volien" però no "podien" tirar endavant una comunicació en la L_n, usen la llengua en la qual sí "podien" fer-ho, el castellà.

Amb altres paraules; l'actitud favorable, la motivació, o el lligam afectiu que tota llengua vehicula són la benzina que permeten que un cotxe corri. Sense benzina el cotxe no funciona ja que el motor no treballa. Tant si val que el motor sigui més o menys potent. La benzina esdevé sempre indispensable. Ara bé, el motor és també imprescindible, doncs de ben poca cosa serveix tenir molta benzina si el motor està espatllat i no s'engega. Una aula de pàrvula immersió, seguint l'exemple anterior, no té solament problemes de benzina - si bé aquesta és indubtablement una clara condició sine quanon. De fet, els processos i procediments que tenen lloc en una escola no són mai reductibles a una simple qüestió de "voluntat". L'ús de la nova llengua de l'escola depèn també d'una "mecànica" que mestra i alumnes han de saber construir.

La referida delimitació del present capítol respecte la qüestió dels primers contextos d'ús de la L_n és, doncs, la següent: l'actitud i la motivació, aspectes importantíssim en tot procés d'aprenentatge/ensenyament d'una L_n, i com a tals ja extensament analitzats per autors com Gardner i Lambert

(1972), Dulay i Burt (1977), Schumann (1978), Gardner (1979), Fillmore (1975) [citada per Cummins 1983: 57] o Dulay, Burt i Krashen (1982) entre altres, no són considerats com a objecte central d'anàlisi en aquest treball - tot i que al final de les explicacions sobre el "poder" hom retrobarà altra vegada aquest importantíssim "voler". El present capítol tracta principalment de com i què fan els alumnes de pàrvuls immersió per tal de "tenir la possibilitat" d'usar significativa-ment i eficaçment una llengua que encara no coneixen o coneixen poc.

DOS EXEMPLES DE COM USAR UNA LLENGUA QUE ENCARA NO HOM CONEIX PROU

Per iniciar l'argumentació entorn a com és possible usar una llengua que encara no hom coneix prou posaré dos exemples corresponents a dos protocols observats a aules de pàrvuls 4 anys immersió - normalment el primer any d'escolarització i, en conseqüència, de contacte significatiu amb el català.

Exemple 1⁴

Fa uns quants dies que els nens i nenes de la classe diuen que hi ha una bruixa a l'escola i parlen insistentment del tema. En un intent d'aprofitar aquest centre d'interès espontani, el mestre dibuixa una bruixa a un dels costats de la pissarra, lloc on estarà 4 setmanes. Durant aquest temps el mestre s'acosta sovint a la bruixa dibuixada fent veure que escolta alguna cosa que aquesta li diu.

⁴ Els dos primers exemples exposats corresponen a aules de P-4 immersió de l'Escola Pública Sant Josep Oriol, de la Trinitat Nova, Barcelona, i els mestres que hi intervenen són la Teresa Martí i en Josep Maria Artigal. El primer protocol és del mes de gener del curs 85-86, i el segon del febrer del curs 86-87.

Es important constatar com el conjunt d'aquest acte està sempre estructurat de la mateixa manera: el mestre s'acosta a la bruixa, l'escolta, es tomba mirant la classe, espera fins haver captat l'atenció, explica el que la bruixa ha dit, hi ha algun tipus de reacció a la classe, i l'activitat segueix normalment.

Les verbalitzacions del mestre per a referir-se a allò que la bruixa ha dit són del tipus:

Mestre "la bruixa m'ha dit que té una mica de mal de cap perquè fem una mica de xivarri", o

Mestre "sabeu què m'ha dit la bruixa? voleu que us ho expliqui? doncs diu que potser aviat farem una excursió a la muntanya! us agradaria que fèssim una excursió a la muntanya?"

Paral·lelament el mestre posa una cadira davant el dibuix per tal que els alumnes puguin també "escoltar i explicar el que la bruixa els diu".

Uns dies més tard d'haver introduït aquesta activitat discursiva, i mentre la resta d'alumnes estan realitzant altres treballs, una nena de la classe, la Sara, presenta espontàniament la següent actuació:

Sara {s'acosta a la pissarra, puja a la cadira, "escolta la bruixa", es gira cap a la resta de companys, i espera que tots callin}

Mestre Què t'ha dit?

Sara Demà piscina.

Mestre Sí noia, demà anirem a la piscina. Es

veritat. La bruixa t'ha dit que demà anirem a la piscina.

Sara (baixa de la cadira i la classe segueix normalment).

Exemple 2^a

Des de fa dies s'ha creat espontàniament i col·lectivament a la classe una activitat lingüística que consisteix en endevinar què hi haurà de postres aquell dia al menjador. Aquesta activitat té una estructura força ritualitzada, i es realitza sempre a la mateixa hora, una estona abans de les 12 h., moment en que acaba l'horari lectiu del matí i els nens es dirigeixen a dinar. S'inicia sempre després d'haver endrocat l'aula, estant tots els nens i nenes asseguts al seu lloc, col·locada la mestra davant de la pissarra, i iniciant aquesta el torn de paraula amb enunciacions del tipus:

Mestra Aviam, Jessica, què pot haver-hi avui de postres?

Jessica poma.

Mestra poma, molt bé poma. La Jessica pensa que avui hi haurà poma,

o,

Mestra Gorka! què t'agradaria a tu, Gorka, que hi hagués avui de postres? a veure si ho endevinem!

Gorka taronja.

Mestra molt bé Gorka, taronja. A veure si avui trobem taronja i guanyem, ah!

Per cada resposta donada pels nens i nenes la mestra en fa el corresponent dibuix a la pissarra, a la vegada que repeteix diverses vegades la proposta dels alumnes,

oferint-ne, quan és necessari i sense cap tipus de "correcció explícita", la correcta expressió en català. L'activitat finalitza quan els nens arriben al menjador i comproben si la seva previsió és o no encertada, encara que per aquest exemple només ens interessa el seu moment inicial.

Unes tres setmanes després d'aparèixer aquest joc lingüístic, l'Alba, una nena de la classe, demana a la tutora de ser allà qui faci el paper de la mestra que pregunta als nens què pensen que hi haurà, a la qual demanda la tutora ràpidament accedeix.

Es important remarcar el fet que l'Alba pot, com ja s'ha indicat al principi, conduir l'activitat en català o en castellà. Doncs bé, l'Alba actua de la següent manera:

Alba (es col·loca davant de la pissarra, creua els braços, espera que la resta de companys calli i centri en ella l'atenció)
Nens/es (tothom calla i mira l'Alba)
Alba Carles!
Carles poma.
Alba (es gira i dibuixa una poma a la pissarra)

EL CONTEXT DE PRODUCTIVITAT CONJUNTA

Es interessant observar com, en aquests dos exemples exposats, els textos (verbals) produïts pels nens no són estrictes imitacions del model lingüístic que per a tals situacions el/la mestre/a els ha ofert. Aquests nens creen un text en la L_n a la seva mesura, és a dir, extremadament simple però amb plena significació i eficàcia en el conjunt de l'activitat discursiva en la qual es produeix. En altres paraules: en els

anteriorment, la Sara i l'Alba es mostren competents per a plantejar i desenvolupar coherentment una activitat discursiva amb els pocs recursos de la L_n dels quals disposen.

Aquesta possibilitat de plantejar i desenvolupar eficaçment activitats en la nova llengua no pot ser entesa, però, com un tipus de competència o capacitat pròpia i individual de cada alumne, sinó més aviat com una possibilitat que els interlocutors col·laborativament construeixen. En els protocols esmentats és més aviat la classe com a grup qui construeix procediments compartits per a comunicar-se en la llengua en la qual vol fer-ho, de tal manera que la encara insuficient competència en aquesta llengua no posi en dubte l'eficàcia del discurs conjuntament elaborat. D'aquesta manera, els primers exponents en L_n produïts pels nens, per a uns mateixos marcs (la classe) i interlocutors (el grup classe i en especial la mestra), apareixerien en funció d'estratègies que el grup-classe col·laborativament construeix per a poder tirar conjuntament endavant activitats comunicatives en la nova llengua.

En totes les aules de pàrvula immersió observades⁵ es constaten situacions en les quals els nens i nenes "fan coses en català" que, com les dels exemples referits, sobrepassen d'alguna manera la seva individual competència en aquesta llengua en el moment de produir-se l'essencial conducta verbal (Artigal 1987a). Situacions en les quals els alumnes poden "usar una llengua que no coneixen o coneixen poc" sobretot perquè ho fan col·laborativament amb altres. L'existència d'aquestes situacions sembla, per altra part, independent de la consciència o no-consciència que en tingui la mestra, encara que el seu coneixement pot reforçar l'actuació

⁵ Aquesta article parteix d'una investigació en curs sobre les primeres produccions en català a pàrvuls 4 anys immersió, investigació que és la tesi doctoral de l'autor.

pedagògica cap a propostes tendents a construir contextos d'aquest tipus.

Amplienaré a aquest tipus de situacions "context de productivitat conjunta", i les definiré com aquelles en les quals els alumnes tenen la possibilitat d'expressar en L₁ més que allò que individualment serien ja competents de produir en aquesta mateixa llengua. Una de les característiques bàsiques d'aquestes situacions és que en elles els interlocutors comparteixen tot un seguit de coneixements entorn el què s'està fent i/o parlant, i de procediments per tirar endavant aquest fer i/o parlar, que els permeten en conseqüència no haver de verbalitzar tots els requisits de la interacció que estan conjuntament construint. I és a partir d'aquí, en la mesura que aquesta "possible manca de verbalització" no comporta en els referits contextos pèrdua de significació i eficàcia comunicativa, com els nens i nenes de pàrvuls immersió tenen ja des del molt aviat la possibilitat de plantejar i desenvolupar amb èxit activitats en la encara, per a ells, nova llengua. Un context de productivitat conjunta permet doncs que l'alumne pugui "funcionar" - en el sentit de plantejar i desenvolupar relacions amb els altres a través del llenguatge - amb els encara limitats instruments de la L₁ dels quals disposa.

A partir dels anteriors raonaments podem ara retornar a la pregunta inicial i començar a formular una possible resposta:

¿en quins contextos apareixen les primeres produccions en la nova llengua? o expressat d'una altra manera, ¿quines són les condicions en les quals els nens i nenes de pàrvuls immersió poden - si a la vegada volen - usar el català i no el castellà?

Les observacions realitzades en aules de pàrvuls 4 anys immersió permeten suggerir que moltes de les primeres produccions en la nova llengua es donen en contextos de

productivitat conjunta, és a dir, en contextos la característica més important dels quals és la seva comparativitat.

COMPRESIÓ I EXPRESSIÓ: EL SEU PAPER EN L'ADQUISICIÓ DE LA Ll

Una de les característiques més interessants, patent en tots els protocols observats, és la voluntat de tirar conjuntament endavant el diàleg, de negociar com sigui el desenvolupament del discurs col·laborativament construït, d'aconseguir que la comunicació no s'interrompeixi, segueixi funcionant. D'entre el conjunt de regles en base a les quals la mestra i els nens i nenes construeixen els esmentats contextos de productivitat conjunta, n'hi ha una que sobresurt amb força, i que pot ser definida de la manera següent: "tot va bé, podem seguir endavant / atenció; tenim un problema, cal negociar-lo". En aquest sentit, per tant, sembla possible afirmar que la classe està d'alguna manera guiada per una estratègia en última instància pragmàtica (Taeschner i Artigal 1987), una estratègia que té com a objectiu principal el construir una comunicació que, abans de tot, sigui eficaç i funcioni.

Aquesta interpretació ja ha estat en part apuntada per Hatch (1978), Hatch i Long (1980), i Terrel (1985), respecte a l'adquisició d'una Ll-2 en general. De tota manera hi ha una diferència entre la manera com aquests autors entenen les primeres "communication strategies" (Hatch op.cit.) i la hipòtesi proposada en aquest treball entorn les primeres estratègies d'ús de la Ll en una aula d'immersió al català. Aquesta diferència parteix, en síntesi, del valor funcional

⁶ En aquest sentit és interessant remarcar el fet que, en un marc de pàrvula immersió, les produccions dels nens en la nova llengua no són homogènies per a un termini de temps donat, ja que els alumnes presenten, en un mateix període observat, actuacions molt catalanitzades conjuntament a altres en el castellà és absolutament dominant.

que en cada cas s'otorga als primers usos de la nova llengua, o, si es vol, a la manera com s'entenen les relacions entre comprensió i expressió en el procés d'ensenyament/adquisició de la nova llengua.

Per als referits autors, les estratègies comunicatives usades per l'aprenent a l'inici del procés d'adquisició de la nova llengua serveixen bàsicament per a allargar l'intercanvi conversacional i obtenir, d'aquesta manera, més input significatiu en la L_n procedent de l'interlocutor que ja domina aquesta llengua. Hatch, Long i Terrell parteixen de fet d'un plantejament semblant, però més estrictament morfosintàctic, proposat anteriorment per Krashen (1982)⁷, i recolzen, com aquest autor, tot el procés d'adquisició de la nova llengua en l'accessibilitat o comprensibilitat per part de l'alumne respecte el model lingüístic (input) que l'entorn li ofereix.

En els exemples exposats anteriorment, i sense negar la importància d'aquesta accessibilitat a un model lingüístic sempre comprensible, les primeres produccions dels nens i nenes d'immersió semblen jugar un paper més important. A més a més de provocar input significatiu de l'interlocutor adult que ja domina la llengua objecte d'aprenentatge, les primeres accions dels nostres alumnes en la L_n semblen funcionar com a pre-requisit i punt de partida del propi procés d'adquisició d'aquesta nova llengua. És a dir, sembla possible hipotetitzar que "les primeres activitats amb altres en la L_n ", el discurs comunicatiu en la nova llengua que a cada moment el nen és capaç de construir (plantejar, desenvolupar, negociar,

⁷ Hatch i Long parteixen de la "hipòtesi de l'input significatiu" plantejada per Krashen, segons la qual la comprensió és requisit sine quonon i punt de partida de l'adquisició de la $L-2$. Krashen pressuposa un hipotètic esquema d'adquisició: "comprensió $\rightarrow$ adquisició $\rightarrow$ producció", en el qual la comprensió precedeix sempre la producció. Amb paraules del mateix Krashen: "comprehensible input is responsible for progress in language acquisition. Output is possible as a result of acquired competence" (Krashen 1982:161).

etc.) amb el seu interlocutor, li permeten posteriorment reconèixer inputs lingüísticament més elaborats en aquesta mateixa llengua, o si es vol, establir hipòtesis relatives a aquests inputs encara no del tot accessibles - argumentant, d'aquesta manera, un lligam genètic entre una primera competència comunicativa "activa", i la posterior competència lingüística en la llengua objecte d'aprenentatge.

Es a dir, si retornem als exemples exposats a l'inici de la comunicació, és possible observar com la Sara i l'Alba fan moltes més coses que produir dues curtes i simples verbalitzacions:

Sara "Dorà piscina", i
Alba "Carles!"

Si contextualitzem aquestes verbalitzacions en el conjunt de l'activitat en la qual han estat produïdes, és possible argüir que el discurs de la Sara i l'Alba s'inicia molt abans de produir aquestes paraules, i que el conjunt d'accions no-verbals realitzades per aquestes dues nenes són tan importants com les enunciacions textualment explicitades. Quan la Sara es dirigeix a la pissara, puja a la cadira, "escolta la bruixa", es gira, i espera captar l'atenció de la resta de la classe, ja està produint un discurs sense el qual la seva verbalització posterior no podria ser interpretada, o en tot cas ho seria de manera diferent. La mateixa argumentació pot ser aplicada al segon exemple. En Carles pot respondre coherentment "poma" a la pregunta inicial de l'Alba perquè ambdós comparteixen referents i estratègies que fan específicament significatives i eficaces les seves limitades verbalitzacions. Si l'Alba hagués iniciat el mateix joc lingüístic amb un altre interlocutor amb qui no compartís una estructura discursiva com la que tota la classe ha construït per a aquesta activitat, la seva actuació hauria resultat ineficient. O el que és el mateix, l'hauria construït en castellà.

En aquests exemples, doncs, la Sara, l'Alba i en Carles produeixen un text (oral) lingüísticament poc elaborat. Però la seva actuació global, el conjunt de coses que col·laborativament presuposen, fan i diuen, és molt més rica i complexa. I és aquesta activitat conjunta entesa com un tot el que, més enllà de provocar model lingüístic significatiu en la L_n, per part de la mestra, podrà funcionar com a antecedent i pre-requisit de l'accés a nous, i lingüísticament més rics, usos de la nova llengua.

Posaré un exemple diferent. Penso que quan jo era petit molta nens i nenes vàrem aprendre a parlar en castellà, entre altres procediments però de manera significativa, jugant a pel·lícules del "far-west". En primer lloc perquè hi estàvem motivats. En segon lloc perquè només hi "podíem" jugar en castellà. Però també, i sobretot, perquè els meus amics i jo vam poder des de molt aviat "jugar a aquestes pel·lícules en castellà sense saber castellà", és a dir, perquè a través de les pel·lícules del "far-west" vam poder usar una llengua que encara no sabíem. Compartíem de tal manera l'estructura del joc que només explicitant qui era el bo i qui el dolent, i dient "bang, bang" o "manos arriba!", ja era possible bastir exitosament el joc i passar una bona estona sense que l'"acció" conjuntament construïda deixés de funcionar. D'aquesta manera, "jugant" eficaçment ja des del primer dia, vam anar a poc a poc omplint el joc de la llengua que encara no coneixíem. Tal com mostra Birdwhistell (1971), els interlocutors d'una comunicació en el fons no comuniquen, sinó que hi participen. Això és el que fan, i aprenen a fer, els nens i les nenes de pàrvuls immersió respecte la llengua de l'escola. Aprenen en primer lloc i sobretot a participar activament en interaccions vehiculades en una llengua que al principi encara no coneixen prou.

NI IMITACIO, NI DEDUCCIO: RECONeixEMENT

Si els anteriors raonaments són correctes, els nens i nenes de pàrvuls immersió aprenen la llengua quan l'usen (Artigal i al. 1984, Artigal 1987b)⁸ i en primer lloc perquè sembla ser tan sols per mitjà de l'ús com pot ser adquirit un instrument social tan complex com el lingüístic (Vygotki 1978, Bruner 1985), però en segon lloc perquè és usant (eficàcia) una llengua encara no adquirida com aquesta pot ser apresada (Brown 1973, Bruner 1982, Wells 1986 respecte la L1, i Taeschner 1987, Taeschner i Artigal [no publicat], Di Pietro (1987) en relació a una L2)⁹.

Doncs bé, en aquest aparentment contradictori procés "d'usar alguna cosa que encara no es té", el context de productivitat conjunta sembla jugar en el cas de pàrvuls immersió al català un paper central. Es a dir, el hipotetitzat context de producció conjunta permet els nens i nenes crear el seu propi text lingüísticament "possible" i discursivament "eficàcia". "Possible" en relació al coneixement de la L_n del qual a cada moment disposen, i "eficàcia" en relació al conjunt d'implícits

⁸ En el cas de la immersió no és clara la dicotomia generalment utilitzada en relació a l'adquisició de segones llengües entre un "Naturalistic Second Language Acquisition" i un "Classroom Second Language Acquisition" (Ellis 85). La immersió pot ser més aviat descrita com "l'adquisició natural d'una segona llengua a la classe". Aquesta és una característica molt important d'aquest tipus de programa: en primer lloc perquè permet l'adquisició de la llengua a partir de, i a la vegada per mitjà de, el seu ús en altres activitats, no específicament lingüístiques; en segon lloc perquè, possiblement sempre però sobretot al parvulari, no és possible planificar l'aprenentatge d'una nova llengua en base a funcions comunicatives a posteriori. Cal que la llengua sigui, ja des del primer dia, un instrument útil per fer coses. Tal com escriu Di Pietro "It is as users of the new language that people become learners of it" (Di Pietro 87).

⁹ Observem per exemple, en aquest sentit, una cita de Wells: "En aquest moment, en Marc té un bagatge d'estratègies gramaticals encara molt limitat (...). De tota manera, quan parla amb algú que el coneix bé i que és capaç d'interpretar les seves intencions a partir de la combinació entre les seves frases i el context on aquestes es realitzen, aleshores en Marc és eficaçment capaç d'expressar més que allò que pot dir" (Gordon Wells. *The Meaning Makers*, 120).

que en cada cas concret comparteixen amb els altres interlocutors, però, bàsicament, "possible" i "eficaz" en funció de l'existència d'un context compartit i en cada moment conjuntament i col·laborativament mesurat.

En el fons, i com el lector ja haurà certament advertit, l'anterior explicació comporta implícitament un punt de vista teòric que resulta central en aquesta proposta: l'accés dels nens i nenes al llenguatge no pot ser només entès com a imitació i/o deducció del model lingüístic al qual estan exposats.

Més enllà d'altres consideracions, la irrupció de la teoria Chomskiana en el camp de la Psicolingüística durant els anys 60s suposà la fi de les explicacions de tipus empirista segons les quals el nen adquiriria la llengua per mitjà de procediments merament imitatius i/o inductius. En aquest sentit, la Psicolingüística dels darrers anys està en el fons d'acord a considerar el nen com un "active hypothesis generator" (Bruner 1978), com un subjecte capaç d'aplicar algun tipus d'hipòtesi a l'input lingüístic que l'entorn li ofereix. En altres paraules, per adquirir una llengua no és suficient accedir al corresponent input, disposar d'un model verbal; és a la vegada necessari reconèixer en aquest input, en aquest model que l'entorn ofereix, elements i/o estratègies que l'aprenent d'alguna manera ja ha de posseir ja que, altrament, la seva adquisició no serà possible¹⁰.

Es en aquest sentit, i respecte la concreta situació d'immersió escolar aquí considerada, que la pròpia producció dels nens i nenes en la L_n - entesa com la seva actuació global,

¹⁰ Aquest sembla ser un punt majoritàriament acceptat en aquest moment, tan respecte la L_1 com en el cas d'altres L_n . La discussió actual consisteix en determinar si el bagatge, a partir del qual l'aprenent reconeix la llengua que rep de l'entorn, és un bagatge innat, i/o cognitiu, i/o social, i/o semiòtic.

com "el conjunt de les coses que fan i diuen" (Artigal 1985) - pot ser vista com un bagatge del qual partir, com un instrument de mediació entre l'"input" que els és ofert i la seva assimilació. En el moment que la Sara i l'Alba desenvolupen un discurs en la per a elles nova llengua ho fan, com ja hem vist, en base a un context implícit i compartit. Aquesta seva primera actuació, en la mesura que sobrepassa les seves estrictes verbalitzacions, es convertiria en un bagatge a partir del qual hipotetitzar, i en conseqüència accedir a, l'input de la nova llengua. En altres paraules; la seva pròpia pràctica social esdevé el punt de partida per a seguir adquirint la nova llengua, ja que actua com a instrument per a reconèixer nous i més elaborats inputs en aquesta llengua i, a partir d'aquí, interioritzar-los. Amb altres paraules, i d'acord amb Vygotski (1973), els nens i nenes construeixen (intrapsicològicament) el català a partir de la seva actuació (interpsicològica) amb els altres.

Per tant, i si les anteriors argumentacions són correctes, no és clar que la comprensió en la L_n pugui en aquest cas plantejar-se independentment de la producció en aquesta mateixa llengua, o si es vol, que primer vingui la comprensió i posteriorment la producció. Sembla més aviat que "el punt de partida" per accedir a la comprensió de la L_n té alguna cosa a veure amb anteriors actuacions productives (menys textualitzades però plenament significatives i eficaces)¹¹ que el nen ja porta a la pràctica des del primer moment de l'aprenentatge. L'accés significatiu que els nens i nenes fan respecte al model de la nova llengua que l'entorn els ofereix no pot ser doncs entès com un accés passiu, limitat a reconèixer per mitjà de la comprensió les similituds entre allò

¹¹ Aquesta hipòtesi és coherent amb l'explicació donada per la Psicolingüística segons la qual aprendre el llenguatge és, d'alguna manera, adquirir els procediments per a textualitzar "alguna cosa" ja posseïda però vehiculada anteriorment per altres procediments (Brown 1973, Halliday 1975, Bruner 1975).

que arriba i allò que ja es té. La pròpia producció activa, els primers "usos" de la nova llengua, juguen com en l'exemple de les pel·lícules del "far west" un paper també important en l'esmentat procés d'adquisició.

En conseqüència, l'estratègia didàctica a seguir en relació a l'adquisició del català en un programa d'immersió precoç no ha d'estar només centrada a assegurar un discurs semànticament i pragmàticament comprensible per als alumnes - condició que com ja s'ha apuntat sembla clarament garantida en el nostre cas - sinó que ha de tendir també, i principalment, a construir (col·laborativament) situacions de productibilitat dels nens en aquesta nova llengua. En primer lloc, per les dificultats que comporta la concreta situació entre el castellà (llengua de la llar i socialment dominant) i el català (llengua de l'escola) en relació a la producció dels alumnes en aquesta última llengua. Però en segon lloc, i bàsicament, perquè les estratègies conjuntament construïdes per a mantenir i regular els primers intercanvis comunicatius poden ser considerades com a pre-requisit del propi procés d'aprenentatge de la llengua de l'escola.

Aquesta proposta, amb clares repercussions pedagògiques i didàctiques, modifica la idea d'un necessari primer període silenciós per part dels alumnes que accedeixen a una nova llengua (Krashen 1982, Terrell 1985)¹², a la vegada que reforça la importància dels primers usos en la llengua objecte d'aprenentatge.

Per a diversos autors - els ja citats Hatch, Long, Krashen, Terrell o altres - les primeres produccions dels alumnes no

¹² En paraules del mateix Krashen: « La explicació d'un inicial període silenciós (relatiu a la producció de l'alumne en la L_n) és, en base a la hipòtesi de l'input significatiu, senzillament aquesta: els nens construeixen la competència en la segona llengua escoltant (via listening), per mitjà de la comprensió del llenguatge que els envolta » (Krashen 1982 :27) [els parèntesis són meus].

comportarien adquisició de competència sinó únicament accés a més input significatiu per part de l'interlocutor que ja domina la nova llengua, de tal manera que l'ús d'aquesta llengua per part de l'aprenent, en el seu primer període d'adquisició, seria considerat ineficax i a vegades fins i tot perjudicial.

Però aquest no sembla ser el cas dels pàrvuls que fan immersió al català. Com ja hem vist, o com també es mostra en un exemple posterior, els nens usen molt aviat la nova llengua sense que això sembli comportar cap tipus de complicació en el seu procés d'adquisició. En el nostre cas, per tant, la qüestió central a considerar no hauria de ser com l'alumne accedeix a la comprensibilitat de l'input, sinó més aviat com possibilitar la producció d'output significatiu i eficax malgrat l'escassa competència dels nens en la nova llengua. Com fer possible, en resum, la hipòtesi segons la qual "la llengua s'aprèn quan s'usa".

EL DISCURS COL·LABORATIVAMENT CONSTRUÏT

L'anàlisi fins aquí desenvolupada intenta defugir una perspectiva estrictament fràstica per aplicar un esquema més proper a l'anomenada anàlisi del discurs. Es a dir, intenta considerar com a objecte d'anàlisi no les frases que cada parlant individualment és capaç de produir, sinó el conjunt global de la conversa que la mestra i els alumnes van col·laborativament construint. En aquest sentit les anteriors argumentacions pressuposen, entre altres, alguns punts que voldria detallar:

- en una aula de pàrvuls immersió tenen lloc un seguit d'activitats lingüístiques - en el sentit proposat per Gumperz (1972), o la teoria dels actes de parla (Austin 1962, Searle 1969).

- cada una d'aquestes activitats ha de ser conjuntament organitzada pels seus interlocutors, és a dir la mestra i els nens i nenes.
- les activitats lingüístiques que tenen lloc dins de l'aula estan delimitades per fites, i tenen un esquema intern, els quals han de ser reconeguts per a tots aquells que hi participen, altrament l'activitat en qüestió no podrà ser organitzada eficaçment - d'acord amb la ja clàssica proposta de Sinclair i Coulthard (1975).

i, en part a partir de les anteriors consideracions,

- el significat i l'eficàcia de les primeres activitats en la L₁ no depèn tant de la competència dels nens per a textualitzar frases dins del discurs desenvolupat, com de la seva capacitat per a negociar col·lectivament els actes que en aquest discurs es vehiculen (Widdowson 1981).

En conseqüència, adquirir el català en una situació de parvuls immersió pot ser considerat com un procés que s'inicia en activitats poc textualitzades però que funcionen, com a punt de partida per arribar a assolir la competència necessària en la nova llengua.

La característica més rellevant dels punts anteriorment relacionats és la col·laborativitat¹³, la idea que el més mínim discurs en la L₁ produït per qualsevol dels aprenents està conjuntament construït per tot el grup-classe. El mateix procés d'adquisició del català en un programa d'immersió parteix, com he intentat mostrar, d'activitats la característica més importants de les quals és que són conjuntament construïdes i desenvolupades. Les primeres produccions en català no depenen només, per tant, del conjunt de "coses que

¹³ En aquest punt és fàcil trobar coincidències amb el "principi de cooperativitat" plantejat per Grice (1975).

els nens "ja saben fer i dir" a cada moment, sinó també i bàsicament, de l'existència d'un conjunt d'estratègies que cal compartir amb els altres interlocutors, a la vegada que lògicament, de la competència d'aquests interlocutors per a reconèixer-les i utilitzar-les. En un context de productivitat conjunta els alumnes necessiten mesurar acuradament les seves produccions en funció dels interlocutors a fi que el discurs conjuntament construït pugui ser plantejat i desenvolupat coherentment. En conseqüència, les primeres verbalitzacions dels nens i nenes en la nova llengua depenen dels altres, i a la vegada, de la seva capacitat per a tenir en compte aquests altres. Els alumnes de pàrvuls construeixen la Ll a partir de contextos de productivitat conjunta en els quals, entre altres coses però especialment, han de mesurar el seu discurs en funció dels interlocutors que en cada cas hi participen.

Observem ara en aquest sentit, i com a exemple de que els primers usos de la nova llengua ens remeten a una possibilitat conjuntament construïda, dos llargs protocols de molt a principi de curs - cinquena i quarta setmana respectivament - on és possible constatar com les produccions d'un mateix nen, l'Albert, presenten entre si un desigual ús del català.

Exemple 3¹⁴

Tota la classe és al pati jugant. La mestra està cordant les sabates del Jonhatan, i l'Albert és al costat mirant. Quan la mestra acaba de cordar les sabates i en Jonhatan marxa, s'inicia aquest protocol.

Mestra escolta Albert.

Mestra escolta.

Mestra que condueix un cotxe?

¹⁴ Aquests dos darrers exemples corresponen a una de les aules de P-4 immersó de l'Escola Pública Llibertat, de Badalona, i la mestra citada és l'Angela Bertran. Els protocols relatats són del curs 87-88.

Mestra que porta un taxi el teu pare (gest conduir)?
 Albert (no amb el cap).
 Mestra no.
 Albert el taxi no.
 Albert pero tiene una furgoneta.
 Mestra ah!
 Mestra té una furgoneta?
 Albert (sí amb el cap).
 Mestra i condueix la furgoneta (gest conduir)?
 Albert es blanca>
 (l'Albert ha vist uns nens que juguen a futbol)
 Albert Xhahaha (assenyala els nens).
 Albert mira que niño.
 Albert se ha sacado un zapato.
 Mestra se l'ha tret.
 Mestra encolta.
 Mestra que condueix la furgoneta el teu pare?
 Albert qué?
 Mestra condueix la furgoneta?
 Albert la furgoneta es un camión pero que se llama furgoneta.
 Mestra i porta coses a la furgoneta?
 Albert un camión de furgoneta i mete las cosas.
 Mestra ah.
 Mestra quines coses?
 Albert las cosas de trabajar.
 Albert de trabajo.
 Mestra i quines coses són?
 Albert de trabajo ya te lo digo.
 Mestra agua?
 Mestra porta agua?
 Albert (sí amb el cap).
 Albert i tierra.

Mestra i sorra?
 Mestra també porta sorra?
 Albert {potser fa que sí amb el cap però no és segur}.
 Mestra Li?
 Albert {sí amb el cap}.
 Mestra molt bé.
 Mestra i tu l'ajudes Albert?
 Albert {no amb el cap}.
 Mestra no l'ajudes?
 Albert {no amb el cap}.
 Mestra per què?
 Albert mi padre no me deja.
 Mestra ah!

En aquest tercer exemple l'Albert usa exclusivament el castellà. Qualsevol persona que observés el video d'aquest protocol pensaria que es tracta d'una normal conversa bilingüe on la mestra usa tan sols el català i l'Albert s'expressa normalment en castellà. Una paraula com "furgoneta", per exemple, és pronunciada per un i altre respectivament en una perfecta fonètica catalana i castellana.

En el proper exemple, però, un hipotètic espectador que no conegués l'origen de la grabació tindria la sensació que es tracta d'una normal conversa en català. Un mes després d'arribar a l'escola, l'Albert, i els seus companys i companyes, mostren en aquest protocol unes curtes i simples verbalitzacions correctament catalanes. Amb l'excepció de,

Albert "neeeaaconya!"
 Albert "Qué?"

la resta d'expressions són, fins i tot, fonèticament correctes en català.

Exemple 4

La meitat de la classe és fora de l'aula amb la mestra de suport. L'altra meitat, que s'ha quedat amb la mestra-tutora, fa "treball de cartronets". Aquesta activitat es fa sempre al mateix lloc: un racó de la classe on hi ha moqueta - amb els nens asseguts a terra en semicercle, i la mestra al davant. Aquesta condueix sempre la present activitat amb un titella a la mà al qual fa treure d'una capsa uns cartronets que tenen cada un d'ells un dibuix del considerat vocabulari bàsic. Cada vegada que treu un cartronet nou el mostra, en verbalitza el nom i/o demana que els nens ho facin, i el tira posteriorment a terra. Finalment, quan la capsa és buida, demana als nens que l'ajudin a recollir els cartronets escampats per la moqueta, a la vegada que els en torna a sol·licitar la verbalització del nom corresponent. Diverses vegades, com succeix a la primera part de l'exemple, aprofita el dibuix del cartronet que acaba de sortir per demanar als nens que identifiquin i nomenitzin objectes o persones presents a l'aula.

(Són a la primera part de l'activitat en la qual el titella va treient i mostrant cartronets, que posteriorment escamparà fora de la capsa)

Mestra i aquest què és?

Mestra (agafa un altre cartó i l'ensenya).

Mestra un (pausa)

Mestra <nén>¹⁹.

¹⁹ Quan dues produccions consecutives apareixen entre "<>" significa que han estat produïdes simultàniament.

Tots¹⁶ <nen>.

Mestra un nen, un nen.

Albert nssaaaonyà!

Mestra Albert.

Albert què?

Mestra ensenya'm (pausa) un nen (pausa) (assenyala els altres nens) de la classe.

Albert (s'aixeca, es dirigeix cap a un altre nen amb el dit preparat per assenyalar).

Mestra ai l'Albert!

Albert (amb el dit toca el cap del Jonathan).

Mestra què dius?

Albert un nen.

Mestra un nen.

Mestra molt bé Albert.

Mestra molt bé.

Albert (torna a seure al seu lloc).

Mestra (deixa el cartonet).

(pausa)

Mestra escolta Albert.

Mestra ara.

Mestra ensenya'm una nena.

Mestra una nena.

Albert (s'aixeca).

Mestra ai!

Mestra ara l'enredarem.

Mestra ja veureu.

Mestra l'enredarem.

Albert (es dirigeix cap als companys fins que arriba al costat de l'Alèxia i li pica el cap).

Albert (mira la mestra i espera).

Mestra si?

¹⁶ "Tots" és aquí usat en el sentit de "tots o la majoria dels nens i nenes de la classe".

Albert una nena.
 Mestra molt bé Albert.
 Mestra i ara.
 Mestra més difícil.
 Mestra una nina.
 Albert ni>¹⁷
 Mestra una nina.
 Albert nina?
 Jonhatan nina tonta(cast).
 Mestra una nina (pausa) de la classe.
 Albert (es gira cap a la capsa de les nines, se
 la mira un moment, hi va corrent i n'aga-
 fa una).
 Albert mmm!
 Albert (amb la nina agafada es dirigeix fins a
 la mestra).
 Mestra què és?
 Albert nina.
 Mestra molt bé Albert.
 Mestra un petó (dona un petit cop a l'Albert).
 Mestra te l'has guanyat.
 Mestra eh?
 Albert (es dirigeix cap a la capsa de les nines
 però rectifica i es gira envers la mestra
 quan aquesta diu "un petó").
 Mestra mua mua (amb el titella)!
 Albert mmm!
 Albert (es gira i tira amb força la nina dins la
 capsa).
 Tots oh (somriuen)!
 Mestra molt bé Albert.

¹⁷ El signe ">" al final d'una paraula indica que aques-
ta no ha sigut acabada.

(Una estona després, mentre els nens ajuden el titella a recollir els cartronets escampats per terra i a guardar-los a la capsa)

Mestra mira.
Mestra la Beatriu m'ajudarà una altra vegada.
Mestra Beatriu!
Nen¹⁸ (algú deu fer alguna cosa, però no surt a la pantalla)
Mestra mireu la Beatriu.
Mestra ah!
Beatriu (s'aixeca, agafa el cartronet i l'ensenya).
Beatriu és un globus.
Mestra globus!
Mestra molt bé!
Mestra la Beatriu sí que m'ajuda!
Mestra (amb el titella dona un copet a la panxa de la Beatriu)
Beatriu (deixa el cartronet a la capsa i torna al lloc).
Mestra i la Verònica Castillo que em torna a ajudar?
Verònica (s'acosta al lloc on són els cartronets escampats, n'agafa un i somriu).
Mestra aviam!
Verònica un cargol.
Mestra molt bé Verònica!
Mestra és un cargol!
Verònica (deixa el cartronet a la capsa i torna al lloc).
Carles és un cargol.
Mestra i l'Albert?
Mestra que em torna a ajudar?

¹⁸ "Nen" és aquí usat en el sentit de "algún alumne de la classe però sense saber qui".

Mestra torna'm a ajudar Albert!
 Albert (somriu i s'aixeca).
 Mestra aviam, aviam.
 Mestra quin agafarà l'Albert!
 Mestra aviam.
 Albert (s'acosta als cartronets, es tira a terra, n'agafa un i l'ensanya)
 Albert és un banc.
 Mestra molt bé Albert.
 Mestra és un banc.
 Albert (deixa el cartronet a la capsa i torna al lloc).

La primera explicació del perquè del divers ús del català en el primer i segon d'aquests darrers exemples exposats consisteix en argumentar que les verbalitzacions del segon protocol són més simples que les de la primera, i molt sovint es limiten a respostes ja prèviament verbalitzades en la mateixa pregunta de la mestra. En aquest darrer exemple, en efecte, els nens es limiten a produir expressions del tipus:

Albert "Un nen"
 Albert "Nina"
 Beatriu "Es un globus"
 Verònica "Un cargol"

les quals són, fins i tot, fàcilment memoritzables per tractar-se d'un reduït marge d'opcions.

Però encara que això sigui cert, aquesta explicació sembla parcial. La diferència significativa entre els dos anteriors protocols estaria sobretot en el tipus i la quantitat de coses que en cada cas es necessari explicitar verbalment. En el protocol dels "cartronets", la mateixa activitat global està altament ritualitzada, funciona com a tema compartit implícit entorn del qual la classe fa comentaris, i ha estat construït de tal manera que els límits de cada torn d'inter-

venció/paraula venen marcats per accions rigurosament respectades per tots els nens i nenes que hi intervenen - com ara "un copet del titella", o "haver guardat el cartronet a la seva capsa".

En la conversa entre la mestra i l'Albert al pati, en canvi, totes aquestes coses no estan prèviament explicitades i/o pactades, i han de ser en conseqüència continuadament negociades per mitjà del text que els interlocutors verbalitzen. Es almenys en part per això que l'Albert mostra en l'exemple dels "cartronets" unes produccions molt més catalanitzades que les que verbalitzarà una setmana més tard en el diàleg a l'hora d'esbarjo. La diferència no sembla pas només explicable en funció de la competència en català de la qual, a cada un d'aquest protocols, l'Albert disposa. Les diferents realitzacions en una o altra llengua tenen relació amb variables que sobrepassen el mateix Albert. És a dir, en l'activitat dels "cartronets" l'Albert no es limita a portar individualment a la pràctica una hipotètica competència personal adquirida. El discurs que l'Albert i els seus companys i companyes expliciten està conjuntament construït. O si es vol, la possibilitat de desenvolupar aquest discurs ha estat col.laborativament creada.

EL CONTEXT COMPARTIT COM A PUNT DE PARTIDA

Un dels problemes que l'anterior explicació planteja és que les activitats com les "del cartronet" estan excessivament guiades per la mestra. Sembla clar que els nens són ja competents per a reconèixer l'estructura implícita de l'activitat proposada, però aquesta estructura és encara plantejada i conduïda (directa o indirectament) per la mateixa mestra. És ella, per tant, la que garanteix principalment el grau de

catalanització de les produccions dels seus alumnes en aquests moments de curs.

Però aquesta actuació de la mestra sembla ser molt important com a punt de partida per arribar a exemples com els de la Sara i l'Alba exposats a l'inici del capítol. Aquestes dues nenes eren competents per a iniciar i organitzar coherentment una activitat en la L_n gràcies a una estructura implícita, coneguda i compartida amb la resta de la classe la qual, prèviament, havia estat conjuntament creada i usada sota el guiatge de la mestra. D'alguna manera, en els dos exemples inicials, la Sara i l'Alba havien intercanviat el paper amb la respectiva mestra. Es a dir, tenien la possibilitat de fer "com la mestra" sense haver d'explicitar el "nivell de verbalització de la mestra", gràcies al fet que el seu discurs era construït sobre el que he anomenat un context de productivitat conjunta.

Aquest context marcava els límits de la pròpia activitat, explicitava intencions, delimitava torns de paraula, focalitzava aquells aspectes del discurs que calia considerar com a més importants, permetia anticipar allò que encara no s'havia dit i/o fet, convertia en informació nova, rellevant i coherent, els textos verbals extremadament simples produïts pels nens, feia significatius gestos, mirades i accions "quan faltaven paraules", assegurava, en definitiva, la significabilitat i l'eficàcia del primer discurs dels nens en la L_n .

Si el llenguatge ha de ser entès com el principal instrument que tenim per establir, mantenir i modificar les nostres relacions amb els altres (Vygotski 1973, Austin 1962, Searle 1980), si qualsevol producció lingüística ha de ser "negociada" entre els interlocutors en el seu propi context d'ús (Brown i Yule 1983), si per mesurar un context comunicatiu

cal reconèixer les intencions dels nostres interlocutors i el conjunt de pressuposicions que hi compartim (Lyons 1980)¹⁹, aleshores els nens i nenes de pàrvuls immersió al català observats estan fent un significatiu aprenentatge d'aquest tipus de destreses. O el que és el mateix, si admetem que en l'adquisició del llenguatge hi té un lloc rellevant l'aprenentatge de la mesura de lo donat i lo nou en relació a cada interlocutor concret (Clark i Clark 1977), aquest tipus de competència és clarament adquirida en els contextos de productivitat conjunta en la L₁ anteriorment esmentats.

Aquestes són, per tant, algunes de les destreses que la mestra està ensenyant i els nens aprenent durant el primer període d'accés a la nova llengua en activitats escolars com la dels "cartronets". De fet es pot resumir l'estratègia de la mestra en dos principals punts:

- assegurar per sobre de tot el desenvolupament de l'intercanvi comunicatiu,
- reduir el grau de dificultat en relació no tan sols a la comprensió sinó, i bàsicament, a la producció dels alumnes en la nova llengua.

Aquest menor grau de dificultat és una de les principals diferències entre els dos darrers exemples exposats. En el protocol dels cartronets, l'Albert ha de resoldre moltes menys coses que en la conversa amb la mestra, una setmana més tard, al pati. De fet, aquesta idea del procés d'adquisició lingüística com a mesura per part de l'adult del nivell de dificultat ofert al nen o nena és clarament present en la Psicolingüística dels darrers anys respecte la L₁ (Bruner 1982, Bruner 1985, Lieven 1984). Però aquest principi ha estat també àmpliament mantingut i aplicat en el cas de les L₂ ja des del mateix Comenius (1592-1670) (citats per Titone

¹⁹ Per a ampliacions d'aquestes consideracions veure el capítol 3 "El per què del programa d'immersió".

1985). De fet, pràcticament totes les didàctiques de llengües segones i/o estrangeres estan explícitament o implícitament construïdes en base a "una en cada cas determinada" ascendent graduació de les dificultats des de la primera a la darrera lligó. La diferència entre la graduació observada en els exemples de pàrvula immersió, i "l'ordre clàssic proposat en els manuals de llengües estrangeres", està en el caràcter bàsicament pragmàtic dels primers enfront dels criteris exclusivament fonètics, lèxics i/o morfosintàctics utilitzats generalment en aquests segons.

LO COMPARTIT COM A MOTIU INDISPENSABLE

He iniciat aquest capítol pressuposant que els nens i nenes de pàrvula immersió al català usen aquesta llengua (nova per a ells) si: a/ "volien fer-ho", i b/ "tenen la possibilitat de ser eficaços". D'aquesta manera, diferenciant entre les variables relatives a aquests "volar" i "poder", he delimitat la pregunta a plantejar i he centrat el raonament en el segon d'aquests punts essentals: l'anàlisi de certes característiques del contextos en els quals és possible bastir els primers usos de la llengua encara no prou coneguda. Finalment he argumentat que la més important d'aquestes característiques és la compartitivitat. Els primers usos d'una llengua que no es coneix, o no es coneix prou, són bastits a partir d'un seguit de coneixements, pre-suposicions i estratègies que els interlocutors comparteixen. Doncs bé, no sembla haver-hi res que uneixi més a les persones que allò que comparteixen. D'aquesta manera, l'explicació, acotada a l'inici de capítol per raons metodològiques, es tanca finalment sobre ella mateixa.

Sembla força clara la importància de la motivació i l'actitud respecte una nova llengua en tot ensenyament/adquisició d'aquesta esmentada llengua, i molt especialment en una

situació d'immersió escolar precoç. Així ho han afirmat repetidament la majoria d'estudis fets al respecte. Però generalment aquesta importància és sobretot considerada des d'una perspectiva macrosociològica. Hom considera l'estatus i el valor social de les diverses llengües en cada cas presents, s'enfatitza la imatge que l'infant té - ja quan arriba a l'escola - de les llengües escolar i familiar, o s'assenyala la importància del valor implícit que inevitablement l'escola projecta cap a les llengües en qüestió a través de totes i cada una de les seves activitats diàries. Totes aquestes variables conformen l'actitud i la motivació del nen o la nena respecte la nova llengua de l'escola i, en conseqüència, esdevenen vitals en relació al futur èxit o fracàs d'un programa escolar amb canvi de llengua.

Però, sense oblidar totes aquestes consideracions, hi ha també una microsociologia interna al mateix grup classe que juga a la vegada un paper essencial. I és dintre d'aquest complex marc microsociològic on "la manera com són construïts el primers usos de la llengua de l'escola" juga un important paper. Quan l'Alba fa de mestra, planteja una pregunta al Carles, i aquest li respon, l'Alba i el Carles tenen la possibilitat de fer tot això en català precisament per què comparteixen tot un seguit de coses que no necessiten verbalment explicitar. Lo compartit, responsable en primer lloc del "poder", esdevé d'aquesta manera també un indispensable motiu per a "volar" usar la nova llengua. Aquesta possibilitat d'usar la llengua encara no prou coneguda en base a lo compartit actua finalment com a lligam que uneix i dona cohesió al grup-classe. L'experiència mostra que una classe d'immersió és generalment, encara que sembli estrany a primera vista, una classe amb una molt forta consciència de grup. Una classe d'immersió no comparteix a l'inici del procés la llengua en la qual es vehicula els aprenentatges i les seves relacions internes, però, si els anteriors argu-

ments són correctes, comparteix inevitablement els procediments i els específics objectius en funció dels quals aquesta llengua podrà ser usada i, en conseqüència, adquirida.

CONCLUSIONS

Aquest capítol planteja quan, com, i per què, els nens i nenes que assisteixen a un programa d'immersió deixen d'usar la llengua de casa, aquella que més coneixen, i comencen a produir discurs en la llengua de l'escola.

Molt sovint, les respostes a aquesta pregunta pressuposen que la L₂ s'usa si, prèviament, s'ha adquirit. És a dir, afirmen esquemàticament que la llengua primer s'aprèn i després s'usa. En la present comunicació, però, he intentat argumentar que aquest tipus de resposta és parcial, i que, sobretot, no té en compte determinats aspectes del procés d'adquisició de la nova llengua que cal considerar essencials. Les observacions realitzades en aules de pàrvuls immersió permeten argüir que, si bé és veritat que els nens usen a cada moment "la llengua que ja saben", és en la mesura que aquest és sobrepassi els límits de la seva estricta competència ja individualment assolida, com "la llengua que encara no saben" serà adquirida. És desenvolupant de manera significativa i eficaç un discurs que va més enllà de les seves estrictes possibilitats actuals per a textualitzar, com els nens inicien el procés d'adquisició de la nova llengua. I aquesta és, en definitiva, una possibilitat que ha de ser conjuntament construïda entre la mestra i els nens.

En el cas de la immersió al català, per tant, l'eix de l'actuació de la mestra no haurien de ser tant les estrictes verbalitzacions dels alumnes, sinó el conjunt de la interacció construïda conjuntament entre ella i els alumnes, ja que

és aquesta interacció la que permetrà assegurar la coherència a aquelles verbalitzacions. El idea és, d'alguna manera, que el discurs en la nova llengua que els nens produeixen ha de ser ja significatiu i eficaç des del primer moment, i és en base a aquest punt de partida que l'accés a la nova llengua s'anirà posteriorment bastint.

En altres paraules i de manera resumida,

- els nens i nenes de pàrvuls immersió ja usen el català des de molt aviat si, malgrat la seva encara limitada competència per a textualitzar discurs en aquesta llengua, tenen la possibilitat de plantejar i desenvolupar la comunicació de manera significativa i eficaç.
- l'accés a la significabilitat de l'input, si bé és necessària, no és una explicació suficient per a donar compte de la productivitat dels nens en la L_n.
- al conjunt de variables que permeten els primers usos coherents de la nova llengua quan tot just el seu procés d'adquisició acaba d'iniciar-se, l'he anomenat "context de productivitat conjunta".
- assegurar l'existència de contextos de productivitat conjunta sembla ser una de les funcions importants de la mestra de pàrvuls immersió.
- la mestra usa només el català, però no sempre planteja la interacció lingüística per a ser construïda (col·laborativament) de la mateixa manera. Els nens i nenes usen una o altra llengua segons la manera com sigui possible co-construir aquest discurs col·lectiu.
- l'ús del català depèn, com a conseqüència dels punts anteriors, d'estratègies que tot el grup classe conjuntament construeix i comparteix.

D'aquesta manera la nova llengua, en lloc d'un objecte extern a aprendre, esdevé ja des del primer moment un instrument per fer coses, per crear lligams amb els altres, per convertir

una situació donada - la classe - en una realitat compartida, conjuntament construïda. Tal com diuen Edwards i Mercer (en premsa 125) "nostre i alumnes construeixen una història compartida de discurs i activitat".

EL "PER QUE" DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ¹

PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

* ¿ Per què el fet de que siguin diferents la llengua de la llar i de l'escola proporciona alts nivells de bilingüisme funcional i de resultats acadèmics en nens de classe mitja de llengua majoritària, ...? »

(J. Cummins, Linguistic interdependence and educational development of bilingual children, 1979: 222)

Amb aquest paràgraf Cummins inicia un dels seus treballs més significatius i divulgats. En aquest breu text, però, Cummins empra cinc mots que resulten especialment sensibles respecte als actuals programes d'immersió al català: "... en nens de classe mitja". La majoria de nens i nenes que assisteixen a programes d'immersió al català són certament de "llengua majoritària" com s'explicita en el text de Cummins, però no són precisament de "classe mitja". ¿ Significa així que en aquest cas no seran assolits els "alts nivells de bilingüisme funcional i de resultats acadèmics" esmentats en l'anterior paràgraf ? Cummins, de fet, compara en l'anterior text

¹ Aquest capítol és la versió revisada i ampliada de la conferència pronunciada a l'Onnuim Cultural, el 13 de juny de 1988, amb el títol original de "Ensenyament en llengua no-familiar abans dels cinc anys: consideracions psicolingüístiques".

infants de llengües majoritàries i minoritàries, però la referència "...de classe mitja" hi és clarament palesa. ¿ Per què aquesta explicitació ? ¿ És que si els infants no fossin de classe mitja al·lohores la resta del paràgraf resultaria invalidada ? Aquesta és, si més no, una de les principals preguntes que mestres, pares, i persones en general interessades en la tema de la immersió a Catalunya, sovint es plantegen.

ELS ARGUMENTS SOCIOLINGUISTICS I PSICOLINGUISTICS

El Canadà és, sens dubte, la referència paradigmàtica més important i coneguda respecte els programes d'ensenyament per "immersió" en una llengua escolar diversa de la familiar. Si observem les experiències d'immersió desenvolupades durant els darrers vint anys en aquest Estat, sembla possible concloure que, circumscrits a la situació canadenca, la immersió no té efectes negatius en el desenvolupament intel·lectual general dels alumnes que hi assisteixen, a la vegada que, almenys en alguns aspectes, aquesta opció escolar resulta beneficiosa per als alumnes que hi assisteixen. Els resultats dels nombrosos estudis realitzats mostren, com a tendència principal, que els nivells assolits per cada nen o nena que ha seguit un programa d'aquest tipus no haurien variat significativament pel fet d'anar a una escola en la mateixa llengua de casa (Cummins 1979). I si algun tipus de variació s'observa aquesta és, en la majoria dels casos, positiva.

Que els programes d'immersió desenvolupats al Canadà aportin un alt nivell de competència en la llengua de l'escola sembla fins i tot un fet intuitivament previsible². Un infant anglo-

² Com ja s'ha explicitat diverses vegades en aquest llibre, aquesta "previsible intuïció", si bé funciona en el cas dels programes amb canvi de llengua desenvolupats en el Canadà, no sempre resulta correcta. En els casos anomenats de "submersió", el canvi de llengua llar-escola pot resultar

parlant que assisteix a un programa d'immersió al francès aprèn millor aquesta llengua que un altre angloparlant que va a una escola en anglès. La qüestió central però, pot pensar el lector, consisteix en saber si per assolir aquest "alt nivell de la llengua de l'escola" els essentats nens i nenes han de pagar algun tipus de preu. En concret, si el seu rendiment respecte les altres matèries escolars, i el seu nivell psicològic general, en poden sortir ressentits.

Els resultats, observats al Canadà, semblen en aquest sentit prou explícits:

« no hi ha evidència que permeti suggerir que l'educació bilingüe seguida pels estudiants en programes d'immersió hagi comportat cap tipus de conseqüència negativa en relació al seu funcionament intel·lectual en general (Bruck, Lambert i Tucker 1974, citat a Swain i Lapkin 1983) »,
o també,

« en resum, els alumnes d'un programa d'immersió total primerenca (early total immersion) són capaçs de dominar el contingut de matèries com matemàtiques, història, geografia i ciències amb els mateixos nivells que ho fan alumnes similars en programes regulars. A més a més, l'experiència d'immersió total sembla haver millorat les seves habilitats de treball escolar i no els ha comportat cap tipus de confusió a nivell cognitiu. En realitat, els resultats suggereixen que els alumnes d'un programa d'immersió poden resultar beneficiats positivament, no tan sols en l'increment d'habilitats lingüístiques respecte la llengua anglesa [llengua de la llar], sinó també en altres específiques habilitats cognitives en general (Swain i

fins i tot perjudicial respecte els mateixos nivells de competència en la llengua de l'escola.

Arribats a aquest punt de l'argumentació, la pregunta és si aquests resultats observats al Canadà són també previsibles en la concreta situació dels programes d'immersió a Catalunya.

Fishman i Lovas (1970) i, sobretot, Lambert (1974) estableixen que els resultats d'un programa amb canvi de llengua llar-escola són en gran mesura depenents de l'estatus que les llengües en qüestió tinguin en l'entorn social on l'experiència s'aplica, i del conjunt d'actituds i motivacions dels infants en relació a les esmentades llengües. Segons aquests autors, pot resultar beneficiós l'accés a un programa d'immersió si es fa des d'una llengua familiar socialment dominant, i si, a la vegada, l'actitud i la motivació per aprendre tant la nova llengua de l'escola, com la llengua de casa, són ambdues positives.

Aquests raonaments, bàsicament sociolingüístics, s'adapten efectivament a la situació dels programes d'immersió al Canadà on els nens i nenes angloparlants (llengua forta) accedeixen de manera voluntària a l'ensenyament en una altra llengua, normalment el francès. Tanmateix, aquests arguments semblen també ajustar-se a la situació dels pàrvuls castellonoparlants que des de la llengua socialment dominant opten per un programa d'immersió al català. Fins aquí la concreta situació catalana no sembla diferir massa de la paradigmàtica situació canadenca usada com a referència.

Però Cummins (1975, 1981) afegeix posteriorment un nou prerrequisit en relació a les condicions d'èxit d'un programa d'immersió. Sense contradir les esmentades consideracions sociolingüístiques, cerca un raonament més psicolingüístic que permeti explicar millor quan i per què un programa amb

canvi de llengua pot, o no, resultar beneficiós. En base a dues hipòtesis en certa manera lligades entre si - la hipòtesi de la interdependència i la hipòtesi del nivell llindar³ - Cummins proposa una nova explicació que, esquemàticament, pot ser exposada de la següent manera:

- a/ sembla clar que l'èxit d'un programa escolar depèn en gran manera del nivell de domini de la llengua de l'escola que l'alumne arribi a assolir (Wells 1981),
- b/ hi ha raons per pensar que el domini de la llengua de l'escola que un determinat infant assoleix correlaciona amb el nivell de la llengua de casa amb que aquest mateix infant arriba a l'escola, per tant,
- c/ el coneixement de la llengua familiar que els nens i nenes han assolit abans d'arribar a un programa d'immersió seria indirectament responsable de l'èxit o fracàs d'aquest tipus de programa.

O amb paraules del mateix Cummins,

« el nivell de competència en la L2 que el nen bilingüe adquireix depèn, en part, del tipus de competència que el nen ha desenvolupat en la seva L1 en el moment que s'inicia l'exposició intensiva

³ Les hipòtesis d'"interdependència" i del "nivell llindar" poden ser explicitades, respectivament, com a:
« El principi d'interdependència ha sigut formalment establert de la següent manera: "en la mesura en què la instrucció en L_x és efectiva a promoure competència en L_x, la transferència d'aquesta competència a L_y s'esdevindrà", a condició que existeixi una adequada exposició a la L_y (ja sigui a l'escola, ja sigui en l'entorn) i una adequada motivació per aprendre la L_y" (Cummins 1983b: 376); i
« Pot ser que existeixi un nivell llindar de competència lingüística el qual un infant bilingüe ha d'assolir per tal d'evitar déficits cognitius, i per tal de fer possible que els potencials aspectes beneficiosos del bilingüisme influeixin positivament al seu funcionament cognitiu en general (Cummins (1976) citat per Lambert 1978: 2171)». Si el lector vol ampliar la informació respecte aquestes dues hipòtesis, els textos més clars i fàcilment a l'abast són: "Cummins, J. (1983): «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21 (1), pp. 37-68", i "Vila, I. (1985): Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció, Direcció General d'Ensenyament Primari, Generalitat de Catalunya, Barcelona".

a la L2 (...) Hi ha una interacció entre el llenguatge de l'ensenyament i el tipus de competència que el nen ha desenvolupat abans d'assistir a l'escola (Cummins 1982: 47):».

Sembla doncs necessari un nivell mínim de competència en la llengua de casa - mínim que estaria normalment assegurat en alumnes de llengua dominant i nivell sociocultural mig i alt - per tal que "una relació beneficiosa d'interdependència" entre ambdues llengües sigui assolible i, d'aquesta manera, l'ensenyament en la nova llengua resulti globalment exitós.

LA QUESTIO DEL NIVELL SOCIOCULTURAL DELS ALUMNES

Al Canadà els alumnes dels programes d'immersió provenen de famílies i ambients socioculturals mitjans o privilegiats, i en aquest cas, en efecte, l'essentat necessari nivell llindar en la llengua de casa sembla normalment garantit. Però a Catalunya, en canvi, els alumnes que accedeixen a un programa d'immersió pertanyen generalment a un nivell sociocultural baix. És aquest el punt en el qual podem ara retornar a l'interrogant apuntat a l'inici del capítol: ¿pot ser beneficiós un programa de canvi de llengua llar-escola en el cas de nens i nenes no pertanyents a classes socials mitja o alta? O més específicament, els infants que provenen d'una família i un ambient econòmicament i socioculturalment baixos ¿arriben a l'escola amb el mínim de llengua de casa presuposat per Cummins com a nivell llindar necessari per accedir amb garanties d'èxit a un programa d'immersió?

Els anteriors raonaments i demandes - recolzats com intentaré mostrar en una determinada lectura de les hipòtesis Cumminianes - són un dels aspectes encara poc clars en l'actual situació del programa d'immersió a Catalunya, i representen,

en conseqüència, un no menyspreable temor que força gent té respecte la viabilitat d'aquest tipus de programa. Serramona (1988) en concret, sensible a aquestes consideracions, ho exposa en els següents termes,

«Si s'analitzen els programes d'immersió de Catalunya a la llum dels principis assenyalats anteriorment (...) resta com a condició el nivell mínim de competència en la llengua familiar per penetrar en el coneixement d'una altra llengua (Serramona 1988: 20)».

ELS LLENGUATGES DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA, O ¿QUI HA D'ANAR A BUSCAR QUI?

En allò que resta de capítol intentaré explicar que els dubtes esmentats entorn la viabilitat de l'actual programa d'immersió al català per a nens i nenes de llengua majoritària, però de nivell sociocultural baix, parteixen, precisament, d'una lectura restringida de les ja referides hipòtesis de Cummins.

Quan Cummins parla de la llengua de l'escola no tan sols es refereix a una determinada llengua - en el sentit de llengua catalana, francesa, etc... -, sinó a un tipus de llenguatge abstracte, altament formal, i descontextualitzat, que és propi del l'actual espai escolar (Bruner 1984)⁴. És precisament del domini d'aquest tipus de llenguatge susceptible de funcionar descontextualitzadament que en dependrà, segons Cummins, l'èxit o el fracàs del programa d'ensenyament. Per a aquest autor, el tipus d'activitats que l'escola proposa a l'infant constitueixen un entorn altament simbòlic en el qual al domini d'un llenguatge estrictament lligat al seu context

⁴ En aquest sentit Cummins és coincident amb la concepció altament descontextualitzadora de l'escola actual que proposen Vigotski (cit. a Rivière 1985) i Bruner (1984).

d'enunciació resulta insuficient. El tipus de procediments i continguts que els nens i nenes han de processar a l'escola exigeixen un "coneixement lingüístico-conceptual" (Cummins 1983a) sense el qual el tipus d'informació que l'ensenyament vehicula resulta incompreensible i no-assimilable. El mínim necessari de llenguatge que Cummins pressuposa per accedir amb garanties d'èxit a un programa d'immersió no és refereix per tant, estrictament, a un determinat nivell en la llengua de casa - en el sentit d'idioma -, sinó a aquesta "competència cognitivo-lingüística en relació a tasques acadèmiques" (Sanchez i Tembleque 1986) que ell anomena CALP. És en aquest sentit que cal entendre la hipòtesi del nivell llindar: referida, específicament, a un determinat mínim de CALP.

Com assenyala Serramona (1988) la hipòtesi del nivell llindar proposada per Cummins en relació als programes amb canvi de llengua presenta certes similituds amb les anàlisis fetes per Bernstein (1970) sobre les relacions entre llengua, codi i escola⁵. Tanmateix, el plantejament de Cummins respecte les relacions entre la L1 i la L2 sembla més directament relacionat amb la "hipòtesi de l'input significatiu" proposada per Krashen. Segons aquest autor adquirim una L2 només quan podem comprendre llenguatge en aquesta L2 que conté alguna estructura que va "una mica més enllà" de on arriba la nostra actual competència en la referida llengua (Krashen 1982: 21). Però si aquesta "comprensió" no es dona, aleshores el procés d'adquisició de la nova llengua serà, segons Krashen, impossible. La comprensió esdevé d'aquesta manera un pre-requisit indispensable. Sense l'esmentada "necessària comprensió" no hi ha adquisició de la L2⁶.

⁵ La especificació feta per Cummins d'un tipus de llenguatge de l'escola, és també propera, entre altres, a certes propostes de Stubbs (1984, 1985) o Gumperz (1982). Veure en aquest sentit Cummins 1984b.

⁶ Aquesta idea proposada per Krashen respecte l'adquisició d'una segona llengua, i adaptada per Cummins en relació als programes amb canvi de llengua, coincideix, a un nivell més general, amb la teoria de l'aprenentatge significatiu

Cummins proposa, respecte la llengua de casa i la llengua de l'escola, un plantejament molt proper a les tesis de Krashen sobre l'input comprensible en la L2. Si el nen o la nena arriben a l'escola amb una llengua familiar (L1) molt lligada a procediments comunicatius contextualitzats, aleshores, argumenta Cummins, el llenguatge formal, simbòlic i descontextualitzat de l'escola (L2) resultarà incomprensible per a l'alumne i, en conseqüència, el seu procés d'adquisició serà impossible. Si per al contrari l'infant arriba a l'escola amb un llenguatge familiar evolucionat, això és amb la capacitat per a processar llenguatge descontextualitzadament, aleshores una relació d'interrelació positiva entre ambdues llengües serà possible, precisament perquè es tractarà de llenguatges semblants i per tant mutuament comprensibles. En aquest cas podrem parlar d'un "desenvolupament interdependent" (Cummins 1983a) de les dues llengües en qüestió, ja que ambdues funcionaran en un mateix nivell de llenguatge, aquell que correspon al CALP. Per a Cummins, finalment, allò que en un programa d'immersió esdevé "nivell llindar" i "funciona de manera interdependent" és el CALP, les ja esmentades "competències cognitivo-lingüístiques acadèmiques".

Sanchez i Tembleque (1986), partint precisament de les hipòtesis proposades per Cummins, afirmen,

«la immersió total en L2 solament és eficaç si el desenvolupament de la L1 del subjecte és l'adequat en el moment de l'escolarització (op. cit.: 21)».

Però, ¿per què considerar adequat o no el desenvolupament de la L1 dels nens i nenes respecte el tipus de llenguatge de l'escola? També és possible plantejar-se l'adequació del

d'Ausubel (1977). Per a aquest autor, tot procés d'aprenentatge comporta, necessàriament, la possibilitat per part de l'aprenent de connectar, d'establir algun tipus de lligam, entre allò nou en curs d'adquisició i algun "esquema de coneixement, o idea, previ".

tractament lingüístic de l'escola respecte als infants. Si la llengua de casa és la llengua socialment dominant - i en conseqüència té assegurats presència i estatus -, i si el conjunt d'actituds i motivacions respecte ambdues llengües són els pressuposats, aleshores la qüestió rellevant respecte a un programa amb canvi de llengua és que el llenguatge amb què els nens i nenes arriben a l'escola, i el llenguatge amb què aquesta els rep, puguin trobar-se. La qüestió de "qui va a buscar a qui", si bé és l'alumne qui ha d'anivellar-se amb l'escola, o bé és aquesta qui ha de connectar amb l'esmentat alumne, esdevé una consideració secundària. El pre-requisit central és que ambdós es trobin.

Es a dir, cal otorgar a l'escola la capacitat d'establir el tipus de nivell llindar que en cada cas sigui necessari, i a partir d'aquí, d'acord amb la hipòtesi de l'input comprensible, el camí que mestra i alumnes recorrin en la llengua de l'escola podrà ser interdependent amb el desenvolupament de la llengua de casa. Aquesta interdependència, pre-requisit necessari per a un programa amb canvi de llengua exitós, serà possible en el cas de la immersió al català per, bàsicament, dues raons: perquè escola i infants partiran d'allò que hem anomenat un mateix tipus de llenguatge, i perquè allò que s'adquireixi escolarment en la llengua socialment menys recolzada serà transferit a la llengua forta com a conseqüència de la seva dominància.

Arribats a aquest punt, una variable aparentment poc rellevant del programa d'immersió al català pren una especial importància. A Catalunya, els nens i nenes que accedeixen a un programa amb canvi de llengua ho fan normalment als quatre anys - encara que són cada cop més els especialistes que proposen fer-ho ja als tres (Mato 1987), o fins i tot abans (Vila 1987a). Al Canadà, per exemple, l'accés a un programa d'immersió es fa als cinc anys o posteriorment. Per tant, i si

l'escola ha d'anar a buscar l'alumne allà on es troba i a partir d'aquí iniciar l'evolució cap a un llenguatge descontextualitzat, abans aquest procés s'iniciï més fàcil resultarà. Proposar una intervenció escolar basada en procediments que a l'inici són estrictament contextualitzats és molt més fàcil a quatre anys, o abans, que no pas als cinc, o després. Quan més tard s'arribi a la nova llengua de l'escola més costarà modificar el tipus de tractament lingüístic amb el qual vehicular les tasques escolars.

Si retornem ara a les tesis de Cummins, tal com foren exposades a l'inici d'aquest capítol, i circumscribem la nostra anàlisi a l'actual situació catalana, és possible precisar que "la importància del coneixement de la llengua familiar amb què els nens i nenes arriben a un programa d'immersió" pot ser considerada com inversament proporcional a la capacitat o possibilitat de l'escola per adaptar el seu tractament educacional al tipus de procediments lingüístics que en cada cas, i sense sortir de la L₁, siguin necessaris. Tal com diu Arnau,

« suposada la adequada motivació, el tractament educacional és, en la mesura en que s'adequa o no a les possibilitats i condicions dels nens, el màxim determinant de l'èxit o el fracàs escolar (Arnau 1995: 3) ».

L'ACCES AL LLENGUATGE DESCONTEXTUALITZAT

Voldria a continuació comentar, encara que sigui de manera molt esquemàtica, algú dels trets que distingeixen entre un ús contextualitzat del llenguatge d'un ús descontextualitzat, per, posteriorment, referir-me a com es passa de l'un a l'altre. Les similituds i diferències entre aquests dos tipus de llenguatge i, sobretot, l'explicació de com s'accedeix al

segon des del primer, són importants en la present explicació. Per fer-ho partiré d'un exemple.

Imaginem que un diumenge cap el tard, una persona que va conduint un cotxe, l'atura, abaixa la finestreta de la porta del seu costat i, dirigint-se a un vianant que es troba proper, diu « tinc el dipòsit quasi buit ». Imaginem també que l'esmentat vianant, acte seguit i dirigint-se al referit conductor, diu « tres semàfors més endavant giras a la dreta i, si fa no fa un kilòmetre més endavant, quan arribau a una placeta, hi trobareu un garatge »⁷.

Aquest pot ser entès com un exemple d'ús contextualitzat del llenguatge. Es a dir, en aquest petit diàleg imaginat, els procediments que els hipotètics interlocutors han utilitzat per a construir i donar sentit al seu breu intercanvi comunicatiu van, en gran part, molt més enllà de l'estricta text que han verbalitzat, i, com a tals procediments, s'han recolzat en el "context" que d'alguna manera embolcallava el referit acte lingüístic. Per exemple, ningú ha parlat de "benzina", encara que aquest hagi estat per a ambdós el tema central de la conversa. O el conductor, tanmateix, marxarà convençut no solament que tres semàfors més avall girant a la dreta hi trobarà un garatge, sinó també de tres altres coses: que tot i ser diumenge cap el tard el garatge serà obert, que en aquest garatge no solament s'hi guarden cotxes sinó que, a més a més, hom disposa d'un sortidor de benzina, i que, en aquest lloc i a aquesta hora, el referit garatge representa la possibilitat més propera de trobar benzina. Però, si observem un altre cop l'esmentat diàleg, veurem com cap d'aquestes coses ha estat textualment verbalitzada pel seu interlocutor, l'imaginat vianant. Allò que aquí interessa remarcar és el fet que tota aquesta informació ha hagut de

⁷ A partir d'un exemple semblant proposat per Brown i Yule (1985).

ser inferida del context en el qual els anteriors enunciats foren produïts.

Imaginem ara que el nostre conductor ja ha posat benzina i, abans de seguir el seu viatge, decideix entrar a un bar que és just al costat del garatge. Entra, va fins a la barra i, dirigint-se a un cambrer, diu « tinc el dipòsit quasi buit ». Aquesta vegada podem imaginar que el cambrer respon, per exemple, « ¿que tal una gerra de cervesa ben freda? », o alguna altra cosa semblant, però en cap cas, tot i que l'enunciat del conductor és el mateix que abans, el cambrer pot ara respondre allò que abans ha dit el primer imaginat viatgant. Aquesta limitació en les possibles respostes del cambrer no prové però d'allò que el conductor ha dit, sinó del context en el qual ho ha dit. O el que és el mateix, en un o altre cas és el context on l'intercanvi es realitza allò que "lliga", que dóna coherència, als enunciats del primer i del segon parlant.

Les coses que es fan en aquest exemple, i sobretot la manera com es fan, són properes a allò que Cummins entén per "competència interpersonal bàsica" (BICS) útil per a funcionar eficaçment en interaccions contextualitzades.

Mentre escric aquest llibre, però, no puc bastir l'intercanvi comunicatiu amb el lector en un "ara i aquí" compartit, no lingüísticament explicitat, però conjuntament renegociable a partir del context no lingüístic. El "ara i aquí" en el qual jo escric, i el "ara i aquí" del lector que llegeix aquestes ratlles - o dels altres lectors que el poden llegir - són, en molts sentits, diferents.

Les teories actuals entenen el text escrit com un fet lingüístic que té lloc en un "context" que ha de ser compartit entre escriptor i lector, altrament l'acte comunicatiu no

podria funcionar. Però, en aquest cas, l'esmentat necessari "context" no està constituït per el lloc i el moment on el llibre és escrit/llegit, o pel seguit de condicions externes que embelcalen l'acte d'escriure/llegir. Es tracta més aviat d'un "context" intern al propi text, o, si es vol, del text que es converteix en el seu propi "context" (Lyons 1980).

D'acord amb les explicacions actuals sobre aquest tema, no podem parlar de l'escrit en general sinó de diferents tipus d'escrit entre els quals hi hauria, per exemple, una notícia del diari, un full de propaganda que trobo a la bustia de casa, una carta a una persona estimada, l'horòscop, una novel·la de sèrie negra, o un llibre com aquest que el lector està llegint. En cada un d'aquests casos l'escrit està construït d'una manera que és pròpia a un determinat tipus de text, podríem dir que està organitzat segons un tipus d'estructura textual. Aquestes maneres de ser organitzats els diferents tipus de text escrit són, bàsicament, el "context" que escriptor i lector han de compartir. Escriure/llegir una novel·la de sèrie negra o una notícia del diari, fins i tot en el cas que en ambdós textos es parli d'un mateix esdeveniment, són actes en certa mesura diferents, que es fan segons procediments en alguns aspectes diferents.

Retornant ara a l'exemple ja esmentat del llibre, és possible argüir que els procediments per a fer entenedor i significatiu un text com el present queden inevitablement lligats a allò que una vegada per sempre s'ha escrit, a la manera com s'ha escrit, i al coneixement del lector sobre la manera d'escriure textos d'aquesta mena. En aquest sentit, un text com el present llibre, i els diàlegs de l'imaginari conductor que busca benzina, funcionen de manera diferent.

Clark i Clark (1977), per exemple, mostren com tota interacció comunicativa és bastida sempre a partir d'una mena de

"contracte donat-nou" que els interlocutors han reconèixer i respectar. D'acord amb aquests autors, la comunicació és sempre construïda en base a la distinció entre allò que els parlants consideren ja donat, això és mutuament conegut, i allò que pot ser introduït com a nou precisament perquè és conegut per un parlant però desconegut per l'altre. Aquest "contracte nou-donat" existeix i és essencial tant en el primer exemple del conductor com en l'exemple de la interacció escriptor-lector en el cas del llibre. Ara bé, la manera per a delimitar allò que és donat o nou, i els procediments per a referir-se a un o altre durant l'intercanvi comunicatiu, són clarament diferents. Totes les possibilitats que tenia el conductor de remetre's a un context en el qual l'espai i el temps de la comunicació eren compartits amb els seus imaginaris interlocutors, queden sensiblement reduïdes, o si es vol modificades, en el cas d'aquells que escriuen i/o llegeixen un llibre. En aquest cas, l'estructura donat-nou de l'intercanvi passa en una mesura molt més gran per la manera com el text és escrit/il·legit, i no per els diversos "ara i aquí" on és aquest escrit/il·legit té lloc.

Retornem, però, una altra vegada a l'exemple inicial i imaginem ara que som al garatge. En aquest cas el conductor baixa del cotxe, es dirigeix cap a una persona que ja era allà quan ell ha arribat, i li diu « plè ». És clar que el conductor verbalitzant aquest « plè » no ha fet una estricta descripció d'un determinat objecte o procés. Té sobratot una intenció, vol que determinat acte sigui acomplert. No es limita a fer un comentari d'alguna cosa que li resulta "externa". Necessita aconseguir que el dipòsit del seu cotxe, ara quasi buit, esdevingui plè. Ara bé, com Austin (1962) i Searle (1960) han demostrat, per tal que aquest acte sigui finalment realitzable és necessari que un seguit de condicions siguin acomplertes: en primer lloc el conductor pensarà, guiat per exemple per la manera de vestir, que la persona que "ja era al garat-

ge quan ell ha arribat" és un empleat i, en conseqüència, és competent per a realitzar l'acte en qüestió. La reacció d'aquesta persona al seu «plè» li permetrà comprobar si la seva pressuposició era o no correcta; si no ho fos haurà de buscar un altre persona i reiniciar l'acte lingüístic. En segon lloc, aquella persona que resulti ser l'empleat pensarà que la intenció del nostre conductor és raonable i, per exemple, no calarà foc al dipòsit del cotxe dins mateix del garatge, altrament l'acte lingüístic quedaria immediatament interromput i l'objectiu inicial d'omplir el dipòsit seria irrealitzable. En tercer lloc, el conductor pressuposarà que l'empleat farà l'esmentat acte i el farà dins d'un termini prudencial de temps, i no és quedarà, posem per cas, assegut a la cadira fins que s'acabi el partit de futbol que està escoltant per la ràdio. Si fos així, el conductor possiblement preguntaria per una altra benzinera, i tot allò que ha fet des del moment que ha trobat el primer vianant haurà resultat ineficaz.

Com en l'exemple del conductor i l'empleat de la benzinera, qui escriu un llibre té sempre una intenció. En aquest cas però, i a diferència de l'exemple del garatge, totes les condicions necessàries per tal que l'objectiu de l'escriptor sigui assolible no són negociables amb el lector en el mateix "espai i temps" on emissor i receptor realitzen l'intercanvi. Els procediments perquè l'acte lingüístic resulti eficaç no són, en el cas del llibre, revisables amb l'interlocutor així que l'intercanvi va pas a pas tirant endavant. Allò que aquí voldríem remarcar és el fet que els imaginats conductor i escriptors han de fer coses semblants si volen que els seus objectius siguin aconseguits, però ho han de fer, necessàriament, per mitjà de procediments diversos.

Si retornem a la inicial formulació de Cummins, és interessant observar com, de manera semblant a allò que aquest autor

pressuposava respecte el llenguatge de l'escola, un llibre no està solament escrit en una determinada llengua - català, castellà, francès, etc... . Un llibre, com el tipus de llenguatge que Cummins entenia propi de l'ensenyament, està sobratot construït en una manera susceptible de funcionar descontextualitzadament. En un llibre, la seva claretat, la seva significabilitat, o la seva coherència com a text, depenen bàsicament de procediments interns al propi text explicitat. Un llibre és en aquest cas, i almenys fins a cert punt, un exemple del llenguatge descontextualitzat que els nens i nenes hauràn de dominar per a seguir amb èxit el tipus d'activitats acadèmiques que l'escola els proposarà. Allò que és rellevant per a la present argumentació és que la competència necessària per a construir satisfactòriament intercanvis lingüístics contextualitzats, com el del conductor del cotxe, és un pre-requisit necessari, però no suficient, per a saber desenvolupar amb èxit procediments lingüístics que vagin més enllà d'un estricte "ara i aquí" compartit amb l'interlocutor. Un nen o una nena amb una L1 ja susceptible de comunicar contextualitzadament, però que es trobi amb una escola vehiculada en una L2 que funciona descontextualitzadament, no podrà establir el "lligam significatiu L1-L2" presuposat en la hipòtesi de l'input significatiu de Krashen.

Els intercanvis lingüístics del conductor i de l'escriptor són, respectivament, dos petits i simplificats exemples d'ús del llenguatge, l'un a un nivell contextualitzat, lligat al "ara i aquí", sempre negociable conjuntament amb l'interlocutor, i l'altre descontextualitzat, formal, altament simbòlic⁸. Es clar que la delimitació i l'anàlisi de les relacions

⁸ No es tracta, però, d'establir un simple paral·lelisme oral-contextualitzat i escrit-descontextualitzat en base als exemples anteriorment explicitats. Aquesta és una dicotomia que no sempre es dona. Així, per exemple, una nota escrita que el cambrer d'un restaurant passa a cuina explicitant que volen menjar a una taula en concret, i una conferència sobre determinats aspectes de la vida a l'edat mitjana pronunciada a l'associació de veïns d'un barri, són dos possibles casos de textos, escrit i oral, en els quals l'anterior dicotomia

entre aquest dos tipus de llenguatge són d'una complexitat més gran que la aquí apuntada. Però els exemples exposats poden ser útils per a constatar tres coses:

- 1/ que tant en l'un com en l'altre llenguatge sempre es pertaïx d'unes suposicions i pressuposicions, i es dirigeix la interacció cap a uns objectius, que ambdós interlocutors han de mutuament conèixer (o reconèixer) i acceptar,
- 2/ que els procediments per a bastir eficaçment i significativament el punt "1/" són, en un o altre llenguatge, diferents, i
- 3/ que en base a la similitud pressuposada en el punt "1/", i a la diversitat implícita en el punt "2/", podem entendre l'accés al llenguatge descontextualitzat com l'arribar a fer amb procediments diversos, és a dir més potents, allò que ja abans s'ha après realitzar contextualitzadament.

Aquest punt "3/" és central en les tesis de Cummins. L'ús descontextualitzat del llenguatge - vital per a l'èxit en les tasques escolars - és bastit en primer lloc en interaccions contextualitzades, per a posteriorment accedir a procediments simbòlics, més potents, i que impliquen necessàriament un determinat canvi qualitatiu⁹ en el qual Cummins sustenta la seva hipòtesi del nivell llindar.

Es a dir, darrera les proposicions de Cummins hi ha sempre implícita aquesta doble idea: en primer lloc, que el llenguatge contextualitzat és pre-requisit i punt de partida de l'accés a una "competència cognitivo-lingüística acadèmica" susceptible de funcionar descontextualitzadament; i, en segon queda invertida.

⁹ Aquesta idea de Cummins té moltes similituds amb la definició que Sapir (1954) proposa del valor instrumental i representatiu del llenguatge, - de la gènesi del segon respecte el primer.

lloc, que l'accés a aquest llenguatge descontextualitzat representa un salt qualitatiu difícilment superable en una L₁ quan la manera com l'escola tracta la llengua, i el bagatge lingüístic que l'alumne porta de casa, no coincideixen.

Si la llengua de casa i la llengua de l'escola estan a un mateix nivell, l'input en la nova llengua serà comprensible i, en conseqüència, el desenvolupament interdependent d'ambdues llengües, L₁ i L₂, resultarà possible. Si no és així, si l'infant està encara a un nivell exclusivament contextualitzat respecte la L₁, i l'escola planteja un tractament educatiu exclusivament descontextualitzat, aleshores l'esmentat salt qualitatiu resultarà insuperable, la L₂ serà incomprendible i, en conseqüència cap tipus de desenvolupament interdependent serà possible. La variable important és doncs quin tipus de tractament educatiu l'escola "ofereix" als nens i nenes i, en conseqüència, si el tipus d'input lingüístic que els proposa és o no accessible des del bagatge de L₁ que aquests porten de casa.

EL PAPEL DEL TRACTAMENT EDUCATIU EN UN PROGRAMA D'IMMERSIÓ AL CATALÀ

En l'actual situació de la immersió a Catalunya, i donat que la llengua de la llar és dominant, que les ja esmentades actitud i motivació poden ser preocuposades, i que l'accés a aquest tipus de programa es fa relativament aviat, aleshores, en aquest cas, sembla que la qualitat i adequació del propi tractament educacional poden desenvolupar el bagatge considerat necessari per accedir amb èxit a un "ensenyament descontextualitzat" en una altra llengua. L'indispensable bagatge lingüístic per a superar el nivell llindar hipotetitzat per Cummins pot ser assolit, en l'actual situació catalana, no prioritant en primer lloc la llengua de casa per accedir

posteriorment a la nova llengua, sinó des de l'escola i en la mateixa llengua de l'escola.

L'escola, en primer lloc, ha d'assegurar que els seus alumnes siguin competents per a bastir negociadament intercanvis comunicatius contextualitzats. I a partir d'aquí, mai abans, accedir a la "competència cognitivo-lingüística acadèmica" necessària per a tractar eficaçment aquelles tasques acadèmiques que ja hem definit com a no lligades a l'estricta context en el qual són realitzades.

Ara bé, no només aquest procés essentiat pot ser realitzat en la llengua de l'escola, sinó que sembla més eficaç que ho sigui en aquesta llengua. Al llenguatge descontextualitzat s'hi arriba, entre altres procediments, des de la confrontació entre diferents usos comunicatius contextualitzats. Es a través del domini de diversos usos contextualitzats, i de la consciència d'aquesta diversitat pràctica, que hom accedeix a nivells de descontextualització lingüística. La possibilitat de comparació entre diversos usos contextualitzats no sembla aliena al procés per assolir el determinat tipus de llenguatge que s'usa a l'escola. I en el cas dels nens i nenes que accedeixen a un programa d'immersió, aquests "diferents usos contextualitzats", i l'esmentada possibilitat de fer-ne la comparació, semblen obvis.

Com comenta Diaz (1986),

« l'aprenentatge de més d'una llengua no porta solament al coneixement d'una segona llengua, sinó també al coneixement del llenguatge. (...) la hipòtesis suggereix que els nens poden portar els seus conceptes a un nivell més alt de simbolisme i abstracció (Diaz 1986: 49) ».

Leopold (1949, cit. per Diaz (1986: 42)) ja havia observat

que els infants bilingües, obligats molt aviat a separar entre la paraula i el seu referent, accedien a una consciència primerenca de la naturalesa simbòlica i abstracta del llenguatge. Poder veure el llenguatge com a un procediment possible entre altres diversos permet als nens i nenes accedir a habilitats lingüístiques i cognitives molt importants per al seu desenvolupament (Vigotski 1979). Accedint de manera satisfactòria a dues llengües els nens practiquen una mena de "incipient lingüística contrastiva" (Lambert i Tucker 1972) que els permet accedir més fàcilment a una competència lingüística susceptible de funcionar a nivells descontextualitzats com els de l'escola.

Es a dir, en les actuals circumstàncies, les activitats lingüístiques fetes amb suport contextual a l'aula escolar comporten que els programes d'immersió al català « no siguin només transmissors d'una segona llengua (Vila 1985) ». Poden possibilitar, si el tractament educatiu és l'adequat, que els nens i nenes amb un baix nivell sociocultural a la llar accedeixin al món acadèmic amb més garanties d'èxit.

Per exemple, entre les habilitats necessàries per al domini de la lectoescriptura, tant important a l'escola, hi ha la capacitat per a fer inferències globals i anticipacions respecte el text que hom està llegint i/o escrivint (van Dijk 1983, Richaudeau 1981). Un nen o una nena que processen el text paraula per paraula tenen greus problemes d'accés al significat. Els alumnes que no siguin capaços de donar sentit global al text llegit o escrit difícilment podran accedir a l'instrument principal per mitjà del qual l'escola vehicula les seves pràctiques (Smith 1979 citat per Cummins 1982a). Ara bé, totes aquestes habilitats per inferir, per anticipar, per donar sentit global a un intercanvi comunicatiu, són llargament treballades a una aula de pàrvula immersió (veure capítol 2). Aquest treball, realitzat copiosament a l'inici

del programa d'immersió a un nivell molt contextualitzat, possibilitarà posteriorment un més fàcil accés al tipus de competència cognitivo-lingüística presuposada per Cummins com a condició "sine quanon" per a un programa en una llengua diversa de la familiar. Els procediments per a inferir, anticipar, i "donar significat" en interaccions molt lligades al seu context d'enunciació no són iguals, però constitueixen un pre-requisit, dels procediments més textuals per a fer el mateix en una interacció descontextualitzada.

Si construir un intercanvi comunicatiu implica saber negociar amb l'interlocutor què podem donar per pressuposat, i quan i com podem fer-ho, aquestes destreses són àmpliament desenvolupades a una aula de pàrvuls immersió. Quan en el capítol segon la Sara, l'Alba o el Carles construïen la "possibilitat d'usar una llengua que encara no coneixien prou" ho feien en base a la recerca d'allò que era compartit entre tot el grup classe. Aquesta capacitat per a tenir en compte lo nou i lo compartit respecte als altres parlants sembla ser, tanmateix, una de les característiques dels programes amb canvi de llengua. Al Canadà, per exemple, s'ha observat que els nens i nenes que opten per la immersió són més sensibles a les necessitats comunicatives de l'interlocutor que aquells que segueixen un programa en la mateixa llengua de casa (Genesee, Tucker i Lambert (1975) citat a Swain i Lapkin (1983)). Un bilingüe que accedeixi al llenguatge escolar - descontextualitzat, abstracte, i altament formalitzat - amb aquestes habilitats per a fer anticipacions, o tenir en compte l'interlocutor, ben assolides, té més avantatges que un monolingüe amb el mateix nivell de llengua (Cummins 1983).

Si aprendre a llegir i escriure vol dir, entre altres coses, aprendre a interpretar diferents tipus de text segons preposicions i objectius diversos, habilitats molt semblants a aquestes han estat descrites quan s'ha analitzat els primers

usos de la llengua de l'escola en un programa d'immersió al català.

Per tant, els "procediments" descrits en el capítol segon d'aquest llibre en relació a la construcció del primer discurs en la L-2 en una aula de parvula immersió, poden ser considerats no tan sols un bon "prerequisit" per a adquirir el català, sinó, a la vegada, com el punt de partida per accedir a l'input en qualsevol altra llengua, en especial la llengua de casa ja que aquesta és socialment valorada i el nen hi està suficientment exposat. En conseqüència, i tal com proposa Vila, des d'un programa d'immersió al català també « es poden paliar déficits lingüístics en la pròpia llengua (Vila: 1987b: 11) ». De fet, moltes de les actuacions de la mestra i els nens i nenes observades en aules d'immersió al català són clarament properes a les conegudes observacions de Vygotski en relació a "la zona de desenvolupament proximal" i al "paper vicari" que en aquesta hi juga l'adult, o a les categories de "format" i "endemiatge" proposades per Bruner. Aquesta similitud entre un primer desenvolupament lingüístic en la llengua de casa i un posterior procés d'adquisició d'una altra llengua pel sistema d'immersió al parvulari, permet a l'escola, en primer lloc, compensar mancances respecte la llengua familiar i, a partir d'aquí, en segon lloc, accedir al "llenguatge de l'escola" amb més possibilitats d'èxit.

CONCLUSIONS

Segons una dita popular, actualment al món hi ha bilingües, trilingües, quadrilingües, ... i angloparlants. Més enllà que aquesta "dita" expressi un fet més o menys exacte, apunta si més no una tendència cada cop més palpable. Coneixer més d'una llengua ha deixat de ser una excepció o un fet vist amb

recança, i, ben aviat, els parlants de l'anglès seran els únics possibles parlants d'una sola llengua. El bi o plurilingüisme ha esdevingut un fet normalitzat, i són certament ara els angloparlants els qui comencen a estar preocupats pel seu monolingüisme¹⁰.

Avui en dia, els estudis sobre el tema semblen indicar que és millor saber bé diverses llengües que ser un bon monolingüe (Peal i Lambert 1967, Cummins 1984, Diaz 1986). No tan sols perquè d'aquesta manera es saben "més" coses, sinó sobretot per què, almenys en alguns aspectes, es saben d'una altra "manera". En comparació al monolingüe, el plurilingüe sembla tenir accés més fàcilment, o en tot cas més aviat, a determinats procediments lingüístics i cognitius com per exemple la comprensió de l'arbitrarietat del signe (Leopold 1970, Cummins 1978), la flexibilitat per a negociar els significats d'una conversa amb l'interlocutor (Balkan 1970, Lambert 1978), o l'ús del llenguatge interioritzat com a instrument de pensament en la resolució de tasques cognitives (Diaz 1986). En aquests moments la qüestió rellevant no és si és millor el monolingüisme o el bilingüisme, sinó quan i com és possible accedir de manera satisfactòria a aquest darrer. La qüestió és si per arribar a aquesta fita el nen o la nena petits hauran de pagar algun preu. Si, en definitiva, no hi ha el perill que durant el camí no ho puguin perdre tot.

En aquest capítol he intentat mostrar quina és, en aquest sentit, la posició de l'infant que des d'un ambient sociocultural baix arriba a un programa d'immersió. He intentat considerar preguntes que en aquests moments diverses persones es plantegen. Preguntes del tipus, ¿resultarà suficient el bagatge de llengua de casa amb el qual accedeix a la nova llengua de l'escola?, o ¿hi ha suficients garanties que

¹⁰ D'allò que no estan preocupats és de la seva dominància lingüística, la qual cosa representa tot un altre aspecte de la qüestió.

aquest tipus de programa resulti beneficiós per a aquest tipus de nens i nenes?

La resposta és, esquemàticament, aquesta: un programa d'immersió serà beneficiós i enriquidor si en el moment que els nens i nenes accedeixen al tipus de llenguatge de l'escola, aquests nens i nenes disposen d'un bagatge cognitiu i lingüístic sense el qual l'anterior accés és impossible. Si els alumnes no poden connectar amb els significats que de manera abstracte i descontextualitzada l'escola vehicula, aleshores un programa amb canvi de llengua llar-escola resultarà perjudicial i podrà provocar allò que Lambert anomena un "bilíngüisme castrat". Ara bé, ni aquest bagatge cognitivo-lingüístic és exclusiu de la llengua de la llar, ni, menys encara, l'escola està impossibilitada per a proposar tractaments pedagògics que permetin, en el mateix marc escolar, la seva construcció.

L'èxit o fracàs d'un programa d'immersió no sembla, per tant, la resultant del nivell de competència ja assolit en la llengua de la llar quan el nen arriba a l'escola, sinó, més aviat, de la capacitat de l'escola per a ajustar el tipus de llenguatge que l'alumne es capaç de rebre com a significable, o, el que és el mateix, de les possibilitats de l'escola per a modificar el tipus de tractament pedagògic per mitjà del qual interactua amb aquest alumne. Es tracta, de manera esquemàtica, com diu Wells (1981:19), de "començar allà on l'infant es trobi". Amb paraules del mateix Cummins,

« un desenvolupament cognitiu, lingüístic i acadèmic només pot ser conceptualitzat per mitjà de la interacció entre input lingüístic i mètode educatiu (Cummins 1983: 54) ».

Es en aquest sentit que podem ara retornar a la qüestió inicial que dona títol a aquest capítol, el per què del

programa d'immersió a Catalunya: perquè, en les actuals circumstàncies, i per a molts nens i nenes, representa la millor manera d'aprendre el català; perquè, a la vegada, i en relació als comentats nens i nenes, tenim raons per pensar que és també un bona manera d'aprendre el castellà, com a mínim no pitjor que assistir, ara i aquí, a un programa de manteniment en aquesta llengua.

LA IMMERSIÓ COM A EINA DE NORMALITZACIÓ¹

En l'anterior capítol he desenvolupat una explicació psico-lingüística entorn determinats aspectes del "per què" d'un programa amb canvi de llengua llar-escola a Catalunya. Ara voldria analitzar algunes qüestions relatives a les possibilitats d'aquest tipus de programa per a ser plenament desenvolupat en la present situació catalana. Una cosa és que el programa d'immersió sigui psicolingüísticament pertinent com a eina de normalització; una altra és saber si la seva realització és, en les actuals circumstàncies, possible. En una proposta tan àmplia i complexa com el programa d'immersió era certament important aconseguir un bon inici a nivell pedagògic, sociològic i polític - com així sembla que ha estat. Però una vegada ja iniciada l'experiència és també important, i potser més, el garantir un complet desenvolupament del model proposat de manera que hom pugui assolir els resultats en un principi hipotetitzats. Es entorn les possibilitats actuals de ser plenament desenvolupat un model d'immersió a Catalunya que plantejaré en el present treball algunes consideracions.

LES BASES LEGALS

A nivell legal hi ha dos punts centrals que sustenten l'ac-

¹ Aquest capítol és la versió revisada i ampliada de la conferència pronunciada a l'Onnuim Cultural, el 15 de juny de 1988, amb el títol original de "Eficàcia i límits del Programa d'immersió com a eina de normalització".

tual proposta d'immersió escolar a catalunya: l'assumpció de la doble oficialitat respecte el català i el castellà, i l'aplicació al tema de la/es llengua/es de l'ensenyament d'allò que els juristes anomenen un "model mixt personal-territorial".

El complex punt de la doble oficialitat lingüística implica certament diverses i interessants consideracions, moltes de les quals interseccionen amb l'estructura tema aquí considerat i podrien, per tant, ser introduïdes en aquesta reflexió. Per a la present argumentació, però, en limitaré a remarcar-ne una: l'assumpció d'oficialitat respecte una llengua obliga l'administració a garantir-ne l'aprenentatge. Per tant, la doble oficialitat comporta, amb paraules de Milian, « l'obligació per als poders públics de facilitar l'ensenyament de (...) les llengües oficials, ja que si no fos així, no quedarien suficientment garantits els principis constitucionalment reconeguts de la seguretat jurídica i de la publicitat de les normes [Milian 1997: 219] ». Aquest primer punt considerat queda, per exemple, explícitament reflectit en els textos següents:

« La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur coneixement i crearà les condicions que permetin arribar a llur igualtat plena quant a drets i deures dels ciutadans de Catalunya [Estatut d'Autonomia, Art. 3.3.1] »,

o,

« A Catalunya ... hi ha una llengua pròpia i dues oficials: la Generalitat ha de promoure i garantir la igualtat plena de totes dues [Llei de Normalització Lingüística, Preàmbul] »,

o també,

« Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament

ment, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics [Llei de Normalització Lingüística, Art. 14.4.1 ».

El segon dels punts anteriorment especificats - l'aplicació al tema de la/es llengua/es de l'ensenyament d'un "model mixt personal-territorial" - resulta potser menys manifest que l'anterior però és tant o més important. Per exposar en què consisteix aquest segon punt partiré d'un previ comentari (Milian op. cit :228) a un fragment d'un text legal d'àmbit estatal. En el Reial Decret 480/1981 de 6 de març, d'aquest mateix any 1981, hom pot llegir:

«... el respeto a los derechos lingüísticos entre los cuales está (...) en particular el de recibir enseñanza en la lengua del estado »

Tal com mostra Milian, l'ús de l'expressió "recibir enseñanza" comporta en l'anterior frase la possibilitat d'una significativa opció. La manca d'un aparentment menyspreable article "la" permet al jurista inferir de l'anterior paràgraf el reconeixement implícit del dret (limitat) dels infants a rebre ensenyament en una llengua que no sigui la castellana (llengua del estado). Explicitar "el dret dels nens i nenes a rebre (2) ensenyament en la llengua de l'estat" - i no "a rebre l'ensenyament en la llengua de l'estat" -, comporta, com a mínim, dues coses: a/ l'obligació de l'administració a garantir "(almenys una part de) l'ensenyament en la llengua considerada de l'estat", i b/ el dret no il·limitat dels alumnes a optar per a "(una part d'aquest) ensenyament en una altra llengua"².

² Observis, en aquest sentit, com el crític article "la" no falta en l'expressió "en la lengua del estado", o, també, com el seu simple desplaçament cap a l'esquerra en una hipotètica frase: "recibir la enseñanza en lengua del estado", comportaria un radical canvi de significat.

Tal com mostra Millar (1982, 1987), la Constitució Espanyola i l'Estatut de Catalunya porfeixen respecte al tema de les llengües de l'ensenyament a Catalunya d'un "model mixt" en el sentit observat en l'anterior Reial Decret 480/1981. Es a dir, plantegen a la vegada com a compatibles un principi de territorialitat i un principi de personalitat. D'acord amb el primer, correspon a la intervenció dels poders públics el garantir l'accés dels nens i nenes a les llengües considerades en cada cas d'obligatori aprenentatge escolar en aplicació d'un principi de territorialitat que deriva en el fons del ja esmentat punt de la doble oficialitat. Mitjançant el segon, hom reconeix el dret limitat dels infants a rebre (Ø) ensenyament en la llengua per ells personalment escollida.

El que vull en concret exposar aquí és que la Llei de Normalització, el Decret 362/1983 de 30 d'agost, i l'Ordre de 8 de setembre del mateix any - textos bàsics on es regula legalment el programa d'immersió -, no fan sinó aplicar l'esmentat model mixt a la situació concreta de l'escola a Catalunya³. L'esquema adoptat és el següent: el principi de personalitat és circumscribit al primer ensenyament - l'lar d'infants, parvulari, i primer i segon d'EGG -, mentre el principi de territorialitat, amb responsabilitat pública, funciona com a eix regulador dels posterior nivells educatius.

Es en base a aquest esquema mixt que la Llei de Normalització Lingüística, l'abril del 1983, otorga als pares la principal

³ Observis, per exemple, que el Reial Decret de 23 de juny de 1978 conegut com el Decret del Català, promulgava l'obligació de donar l'assignatura de català a totes les escoles, i possibilitava a la vegada l'existència d'escoles amb un ensenyament (no limitat) en català. Aquest Decret, per tant, no establia un esquema mixt personal-territorial com l'actual, sinó que reconeixia l'esmentat principi de personalitat com a jurídicament superior al principi de territorialitat. Aquesta dominància, però, és substituïda per un model mixt en els textos de 1983 ja indicats - la Llei de Normalització l'abril de 1983, el Decret 362/1983 del mes d'agost, i l'Ordre de 8 de setembre del mateix 1983 - moment precisament en què el Programa d'immersió, com a tal programa, és jurídicament constituït.

responsabilitat respecte l'opció de la llengua de l'escola fins els 7 anys d'edat (!):

«Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui l'Lei de Normalització Lingüística, Art. 14.2.1 ».

Aquest model mixt "personal/territorial", punt central en el qual es recolza legislativament l'actual model d'immersió lingüística a Catalunya, presenta doncs dos punts d'interès: en primer lloc, no acota el principi de territorialitat a la llengua de l'estat - com a conseqüència de l'assumpció de la doble oficialtat lingüística; i en segon lloc, otorga als pares i mares un marge (no il·limitat) d'opció personal respecte les llengües, en funció del punt anterior, considerades.

A partir d'aquí, la qüestió que vull plantejar és fins a quin punt el programa d'immersió (analitzat ja a nivell psicolingüístic i sociolingüístic en d'altres capítols d'aquest llibre), i el marc legal ara fa uns moments d'escrit, són o no són compatibles. O si es vol, quines són les possibilitats i els límits d'un programa escolar amb canvi de llengua llar-escola en el marc legal vigent, quina és la seva viabilitat ara i aquí com a eina de normalització. Per a desenvolupar aquesta anàlisi faré primer una breu revisió històrica del procés que a portat a l'actual existència dels programes d'immersió.

EL PERIODE 1978-1988: DE LA CLASSE "DE", ALS PROGRAMES "EN"

Fa ben poc, i per primera vegada a la història, s'han acomplert 10 anys d'intervenció política explícita d'un Govern de Catalunya respecte les importants qüestions lingüístiques de l'ensenyament. Durant aquests deu anys l'actuació del Departament d'Ensenyament respecte la catalanització de l'escola presenta dues grans etapes força delimitables en funció dels objectius que en cada una d'elles s'han prioritzat. Del 78 al 83 es centra sobretot la intervenció en assolir un mínim d'hores d'ensenyament de català a totes les escoles. Des del 83 fins al 88 l'acció del Departament tendeix preferentment a fer viables les experiències d'immersió que s'inicien, centrant sobretot la seva intervenció en el període que va des de que els nens i nenes arriben a l'escola, majoritàriament als 4 anys, fins a la fi del cicle inicial als 7 anys.

En el primer període descrit (78-83), i recolzant-se legalment en el doble punt de la co-oficialitat lingüística i de la territorialitat, més d'un 90% dels alumnes de pàrvuls i EGB de Catalunya tenen classe de català (Arenas 1986: 88). Però, d'acord amb els raonaments ja exposats en l'anterior capítol, l'actual dominància social del castellà respecte el català converteix les hores de català en una mesura del tot insuficient respecte els resultats suposats des dels mateixos principis de co-oficialitat i territorialitat esmentats. Si aquest principi comporta el garantir l'aprenentatge de les dues llengües considerades oficials, l'experiència del 78 al 83 demostra palesament que l'ensenyament del català, la llengua socialment menys forta, no pot ser garantit per mitjà d'un mínim d'hores de classe de, sobretot en el cas d'alumnes que quasi mai usen aquesta llengua fora del marc escolar. Tal com consta a l'estudi, publicat pel SEDEC l'any 1983, "Quatre anys de català a l'escola":

* finalment, indicarem, com a reflexió de tot el que hem dit anteriorment, que l'evaluació efectuada per nosaltres palesa que els castellano-parlants

són lluny d'assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els escolars catalano-parlants i que difícilment ho aconseguiran, en les actuals condicions, al final de l'escolaritat bàsica ».

I, en conseqüència, el mateix estudi conclou:

« la llengua més maltractada en el medi ... és la que ha d'adquirir més importància a l'escola ».

Si tal com indica la llei, i en aplicació dels principis de doble oficialitat lingüística i territorialitat, s'ha d'assolir la normalització del català, hom ha de concloure necessàriament que les mesures endegades durant el període 78-83 són del tot insuficients i han de ser substituïdes per altres més eficaces. Tal com han demostrat els estudis sobre el tema fets arreu en situacions de diglòssia, en cap cas l'escola pot limitar-se a introduir en el currículum una mínima presència horària de classes de la llengua socialment menys forta. Si hom vol garantir la seva adquisició és precis prioritzar escolarament aquesta llengua en relació a la llengua dominant (Lambert 1981: 174). Aquesta és en síntesi la idea central que diferencia l'etapa 78-83 descrita de la posterior etapa 83-88: en una situació de llengües en contacte cal donar prioritat, sobretot en els inicis de l'escolaritat, a la llengua que té menys possibilitats socials de ser desenvolupada.

Durant el període 83-88, i en part com a conseqüència de les consideracions anteriors, s'inicia la generalització dels programes d'immersió - encara que les primeres experiències, minoritàries, són del curs 78-79⁴. Durant aquest període 83-

⁴ Les anteriors experiències d'ensenyament en català corresponen a situacions on la llengua de la llar i la llengua d'instrucció coincideixen, o bé per a la totalitat d'alumnes del grup classe, o bé per aquella part del grup que té el català com a llengua familiar, essent en aquest cas emprat el castellà com a llengua vehicular per a la resta d'alumnes (bilingüisme escolar).

88 el nombre d'escoles amb programa d'immersió creix de manera notable, fins i tot sorprenent. Sorprenent en primer lloc perquè la manera com aquest creixement es desenvolupa era difícil de reconèixer com a possible fa tan sols uns quants anys. Sorprenent en segon lloc perquè l'augment quantitatiu ha estat apreciablement significatiu.

Tot i que no existeixen encara dades estadístiques oficials sobre el nombre de nens i nenes que en els darrers cinc anys han seguit programes d'aquest tipus⁵, i que les xifres que a continuació exposaré, donant-ne en cada cas la font, han de ser considerades com aproximatives, el nombre d'infants que han assistit a programes d'immersió al català són:

QUADRE 1

Nombre total d'alumnes en programa d'immersió

<u>curs</u>	<u>alumnes</u>
84/85 ⁶	30.000
85/86 ⁷	40.000
86/87 ⁸	50.000
87/88 ⁹	52.140
88/89 ¹⁰	65.000

⁵ El Servei d'Ensenyament del Català està en aquests moments ultimant un treball estadístic sobre el tema de la immersió el qual preveu poder publicar durant el present curs 88-89.

⁶ Joaquim Arenas, Cap del Servei d'Ensenyament del Català, conferència pronunciada a Expolangues, París, Febrer 1985.

⁷ Tríptic fet pel Servei d'Ensenyament del Català i repartit a Expolangues, París, Febrer 1986. Publicacions del Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, pàg.3.

⁸ Joaquim Arenas, conferència pronunciada a Expolingua, Palau de Congressos - Montjuïc, setembre 1987.

⁹ Arenas, J. (1988): "SEDEC, pedra de tot", a Crònica d'Ensenyament, 4, maig 88, pp 20.

¹⁰ Jordi Maré, Diari de Barcelona, 19-10-88.

Però - pot pensar el lector - 65.000 alumnes no sembla pas "una quantitat apreciablement significativa". A Catalunya hi ha quasi 1.000.000 de nens i nenes (veure Quadre 2) que assisteixen a l'escola primària, enfront dels quals els anteriors 65.000 representen un escàs 6.5%. Ara bé, per a mesurar el valor real d'aquesta xifra de 65.000 alumnes que segueixen programes d'immersió és necessari precisar prèviament els diversos criteris considerats a l'hora d'incloure, o no incloure, els nens i nenes com a assistents a un programa d'aquest tipus:

- hom ha de distingir, en primer lloc, entre aules que tenen "el català com a llengua d'ensenyament" (i fan en castellà el mínim d'hores que marca la llei), i aules¹¹ que tenen "el castellà com a llengua d'ensenyament" (i fan en català el mínim que marca la llei) (SEDEC 1988a),
- a partir de l'anterior divisió, hom divideix les aules que tenen "el català com a llengua d'ensenyament" en funció del tipus d'alumnes que hi assisteixen: són considerades com a immersió aquelles aules amb un mínim del 70% d'alumnes amb el castellà com a llengua de la llar, mentre les aules que segueixen programes en català, però tenen més d'un 30% d'alumnes amb el català com a llengua habitual, són considerades dins l'assentat apartat d'"escoles amb el català com a llengua d'ensenyament" però no estan incloses en la categoria d'immersió,
- quan en les anteriors xifres es parla d'alumnes en programes d'immersió hom es refereix només a nens i nenes que són al parvulari (4 i 5 anys) o al cicle inicial de l'EGB (6 i 7 anys); a partir del cicle mitjà de l'EGB no es distingeix, respecte la llengua familiar

¹¹ La classificació ha de ser feta per aules, i no per escoles, ja que en aquests moments hi ha molts centres escolars amb unitats que fan, respectivament, l'ensenyament en una i altra llengua, ja sigui per tenir línies paral·leles, i/o per haver iniciat fa poc programes en català i no haver arribat encara aquest canvi fins al final de l'EGB.

dels infants, entre les aules que usen "el català com a llengua d'ensenyament";

- encara que no es disposa de dades respecte programes d'immersió en escoles privades, tothom sembla d'acord a considerar que són molt poques i que el seu nombre és, en qualsevol cas, estadísticament irrellevant; quasi bé la totalitat d'escoles privades que tenen el català com a llengua dominant d'instrucció no aconsegueixen el requisit de tenir més del 70% d'alumnes amb el castellà com a llengua familiar, i, per tant, no són inclosos en l'apartat de la immersió.

D'aquesta manera, si s'apliquen les anteriors consideracions i s'acoten les esmentades xifres aproximatives d'alumnes en programa d'immersió (Quadre 1) als criteris de "només pàrvuls i cicle inicial d'EGB", i "només escola pública" (Quadre 3) s'obtenen els següents % :

<u>curs</u>	<u>alumnes</u>	<u>% respecte total serv-ir-2n pública</u>
86/87	50.000	26.37%
87/88	53.140	29.37%
88/89	65.000	36.57%

Si a aquest aproximat 36% del curs 88-89 s'hi afageix el fet que entre un 30% i un 35%¹² de les aules públiques de pàrvuls i cicle inicial d'EGB tenen un nombre tal d'alumnes amb llengua familiar catalana que no són inclosos com a aules amb programa d'immersió tot i fer l'ensenyament en català, els anteriors % resultants poden ser ara sí descrits com "una quantitat apreciablement significativa" i difícilment imaginable fa ben pocs anys: al voltant d'un 70% dels nens i nenes de l'escola pública que tenen entre 4 i 7 anys tindrien "el

¹² Aquesta és una xifra que el Servei d'Ensenyament del Català no té encara exactament establerta, i que ha sigut facilitada per aquest Servei amb un valor exclusivament aproximatiu. La responsabilitat del seu ús correspon, per tant, exclusivament a l'autor d'aquest llibre.

català com a llengua d'ensenyament" en el present curs 1988-89, la meitat en programes d'immersió i l'altre meitat, aproximadament, en programes en català essent aquesta la llengua de la llar.

Es clar que les anteriors xifres són tan sols aproximatives i tenen, per tant, poc o cap valor rigurosament estadístic. Pretendre una altra cosa seria una falsedat. Però les corresponents quantitats reals no semblen poder diferir gaire de les aquí aproximativament preseuposables. De fet, aquest estimat 70% de nens i nenes d'entre 4 i 7 anys amb ensenyament en català no sembla massa allunyat de les dades presentades en el Quadre 4.

INSERIR QUADRES 2, 3 i 4

Respecte el total d'alumnes de parvulari i EGB en escoles públiques, el Quadre 4 mostra com només un 31.7% de nens i nenes entraven en i'apartat "tenir el català com a llengua d'ensenyament (i fer en castellà el mínim d'hores que merce la llei)". Ara bé, el nombre d'escoles públiques que el curs 86-87 entraven en aquest mateix apartat era ja alcohores del

QUADRE 2

alumnes pàrvuls i EGB

Curs	privat	públic	total
1986-87 ¹	440240	534285	974525
1987-88 ²	415553	530058	945611
1988-89 ³		514219	

QUADRE 3

alumnes pàrvuls i cicle inicial d'EGB

Curs	privat	públic	total
1986-87 ¹	145529	189560	335189
1987-88 ²	135254	180090	315344
1988-89 ³		168510	

QUADRE 4

Ensenyament en català a parvulari i EGB

curs	alumnes			escoles		
	privat	públic	total	privat	públic	total
86-87 ¹	144775	162142	306918	608	1213	1821
	33.5%	31.7%	32.5%	48.06%	74.34%	62.11%

QUADRE 7

Titulació professorat Ensenyament Primari⁵ respecte la llengua catalana

curs	certif capacitat				sense títol		
	llicenciats filològ cat	diploma mestr cat	tenen reciclatge	estud 2n cicl. recicl	estud 1r cicl. recicl	no estudian	total sense títol
86-87 ¹	226	7432	5259	1632	3421	5767	9188
	0.95%	31.3%	22.16%	6.87%	14.41%	24.29%	38.7%

Referències:

1. Estadístiques de l'ensenyament. Curs 1986-1987 . Gabinet Tècnic. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona, juny de 1988.
2. Estadístiques de l'Ensenyament. Curs 1987-88, Gabinet Tècnic, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, (en premsa).
3. Dades aparegudes al diari AVUI del 23 de juny de 1988 citant com a font les dades de matriculació per a l'ensmentat curs 88-89 en poder del Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament.
4. Servei d'Ensenyament del català (en premsa).
5. El terme Ensenyament Primari inclou: Llar d'infants (2-3 anys), Parvulari (4-5 anys), i EGB.

74.34% ¹³. L'ample marge de diferència entre el % d'alumnes i el % d'escoles - molt més reduït en el cas de la privada - es deu al fet que moltes d'aquestes centres han iniciat l'ensenyament en català, a partir del primer de parvulari, des de fa poc temps, i són encara en un procés progressiu que va pujant un curs cada any. Però és clar en conseqüència que, si aquestes escoles no renuncien a la opció feta respecte la llengua d'ensenyament, ben aviat el % d'alumnes arribarà a ser similar al % d'escoles. És en aquest sentit que les dades anteriors, respecte un aproximat 70% d'alumnes de parvulari i cicle inicial amb ensenyament en català, coincideixen aproximadament amb el % d'escoles exposat en el Quadre 4, i no amb el % d'alumnes del mateix Quadre¹⁴. El procés d'anivellació entre el % d'alumnes i el % d'escoles, pel fet que s'inicia als primers cursos d'escolaritat i va pujant curs rera curs, es produeix abans respecte al cicle inicial que no en relació a tota l'EEB.

DEL 88 EN ENDEVANT

Un dels punts que sembla possible inferir del període 78-88 descrit, és que els pares i les mares, en aplicació del principi de personalitat ja referit, han iniciat un significatiu procés de normalització lingüística a l'ensenyament - sobretot a l'escola pública. És cert que aquest canvi no pot ser explicat tenint només en compte la variable de l'opció lingüística feta per aquests pares i mares. Però encara que altres variables hagin tingut també un paper molt impor-

¹³ És cert que moltes d'aquestes escoles que fan l'ensenyament en català són unitàries o estan situades a zones amb poc alumnat, però és també un fet que en els dos últims cursos les escoles amb opció per un ensenyament en català ha seguit augmentant.

¹⁴ Amb tot, cal deixar concloure que els referits % d'escoles i % d'alumnes amb ensenyament en català no poden coincidir mai plenament, degut al fet que el nombre d'alumnes per escola no és en cap cas uniforme.

tant en aquest procés, la seva actuació ha estat decisiva.

Ara bé, els esmentats pares i mares han iniciat tan sols el procés. La seva opció lingüística està legalment limitada al moment en què els respectius fills i filles arriben a la fi del cicle inicial d'EGB. La qüestió és, una vegada iniciats i generalitzats els programes d'immersió, què passa ara en aquests programes a partir del cicle mitjà. Un dels punts encara no prou solucionats respecte els models de canvi de llengua llar-escola a Catalunya és quin tractament concret cal donar al català i al castellà dins del curriculum escolar a partir del 3r curs d'EGB, és a dir, quan l'opció personal dels pares conclou i la responsabilitat del model a assumir recau exclusivament en l'Administració.

La primera cosa que sembla clara és que l'eficàcia i la rendibilitat d'un programa d'immersió no són possibles si el tractament curricular de la llengua de l'escola queda sobtadament retallat quan els alumnes arriben a 3r d'EGB. La progressiva introducció de la llengua de la llar - necessària per a la mateixa viabilitat i eficàcia del programa d'immersió (SEDEC 1988b) - no pot però suposar en cap cas un trencament brusc respecte la manera com l'escola ha tractat fins aquell moment la nova llengua. Cal establir en aquest sentit algun tipus de continuïtat entre els models lingüístics assumits abans i després de finalitzar el cicle inicial. Tal com diu la normativa desenvolupada pel mateix Departament d'Ensenyament:

« les escoles que (...) tinguin promoció d'alumnes de segon nivell d'EGB que han seguit el Programa d'Immersion hauran de preveure necessàriament que en el tercer curs d'EGB aquests alumnes puguin seguir l'ensenyament en la llengua d'aprenentatge del Cicle Inicial [Instruccions als directors i cònsuls de professors dels centres públics i privats

sobre l'ús i l'ensenyament del i en català. Punt 3.3.. Curs 1986-87. Departament d'Ensenyament1 ».

De tota manera, les referències a aquesta necessària continuïtat en el tractament de la nova llengua en escoles amb programa d'immersió hauria d'anar més enllà d'una recomanació de previsions. Algún tipus d'esquema curricular, fins ara no proposat, hauria de ser detallat per part de l'Administració.

LA DEFINICIÓ D'UN ESQUEMA LINGÜÍSTIC GLOBAL PER A ESCOLES AMB PROGRAMA D'IMMERSIÓ

Durant els propers cinc anys - que és quan la immersió arribarà de manera generalitzada al cicle mitjà - l'Administració hauria de delimitar un esquema de tractament lingüístic a partir de 3r d'EGB per a les aules que hagin seguit un programa d'immersió. Aquest esquema, no necessàriament rigid, caldria però que anés més enllà dels actuals i minses mínims d'ensenyament de i en una i altra llengua.

El model curricular que en aquest sentit caldria adoptar podria seguir l'esquema dels anomenats models d'"immersió primerenca total"¹⁵. La majoria d'especialistes està d'acord

¹⁵ Esquemàticament, hom pot parlar de tres possibles models d'immersió: 1/ la "immersió primerenca total" (Early Total Immersion) que consisteix en la utilització des de l'inici de l'escolaritat de la llengua de l'escola com a única vehicular de tota la resta de continguts del programa, i en la posterior i progressiva introducció al currículum de la llengua de la llar, 2/ la "immersió primerenca parcial" (Early Partial Immersion) que es diferencia de l'anterior pel fet de partir l'horari escolar, ja des de l'inici, en ensenyaments vehiculats en ambdues llengües, i 3/ la "immersió tardana" (Late Immersion) consistent en iniciar l'escolaritat en la llengua de casa i introduir posteriorment una part o la totalitat del currículum en la llengua de l'escola (Swain 1978). Respecte al model d'"immersió primerenca total" aquí considerat, Swain escriu: « l'anomenat primerenca perquè s'inicia des del primer dia d'escolaritat; i d'immersió total perquè tota la instrucció és inicialment vehiculada a través de la segona llengua. Generalment la classe d'anglès és introduïda i feta en anglès en els graus 2 o 3 aproximadament una hora al dia (Swain 1978: 142) ».

a considerar aquest com el model d'immersió més adequat a les actuals circumstàncies sociolingüístiques de Catalunya (Vila 1985, Sanchez i Tembleque 1986, Arnau 1987, Vila 1987b, Mata 1987), a la vegada que és el model d'immersió més extès arreu (Swain 1978).

El referit model d'"immersió primerenca total" distingeix, amb petites variacions segons les distintes aplicacions, tres diferents etapes: en un primer període, generalment de dos o tres anys, no es fa cap tipus de tractament escolar de la llengua de casa¹⁶ - la qual cosa no impedeix però que els infants la puguin usar¹⁷; en un segon període s'introdueix la llengua de la llar, generalment entre un 20% i un 40% del temps d'instrucció; i en la darrera etapa es tendeix normalment a equilibrar el tractament escolar donat a les dues llengües. El Quadre 5 mostra l'esquema lingüístic seguit en programes d'"immersió primerenca total" a tres províncies del Canadà, Estat on aquest model d'immersió ha tingut més acceptació.

QUADRE 5

Percentatge de temps d'instrucció en francès (llengua de l'escola) en Programes d'Immersion Total Primerenca de tres províncies del Canadà:

¹⁶ « La immersió primerenca total comença amb un parvulari, i un primer i segon graus, ensenyats el 100% en la segona llengua (Halpern 1984: 20) ».

¹⁷ « A les aules d'immersió primerenca la pràctica durant el primer i segon any de programa és exposar els nens a una àmplia mostra d'ús de la segona llengua (per part de la mestra), però deixar els nens parlar entre ells mateixos i amb la mestra en la seva llengua de casa (Swain i Lapkin 1983: 5) ». Veure també en la insistència sobre aquest punt Swain 1978: « encara que és el cas que (en les aules d'immersió primerenca total) el francès és la única llengua usada pel mestre, no és el cas que sigui la única llengua usada per l'alumne. Fins més enllà del primer any en un programa d'immersió primerenca total al Francès els alumnes continuen parlant entre ells i amb el mestre en Francès, al qual, encara que té el Francès com a llengua materna, és bilingüe, i per tant pot entendre els alumnes quan aquests usen la seva llengua materna (Swain 1978: 142) ».

INSERIR QUADRE 5

(Nota de l'autor) - "K" significa Kindergarten i correspon a pàrvuls 5 anys; la resta de números es refereix als "graus" de l'ensenyament bàsic canadenc i correspon exactament als nivells de l'ECB a Catalunya.

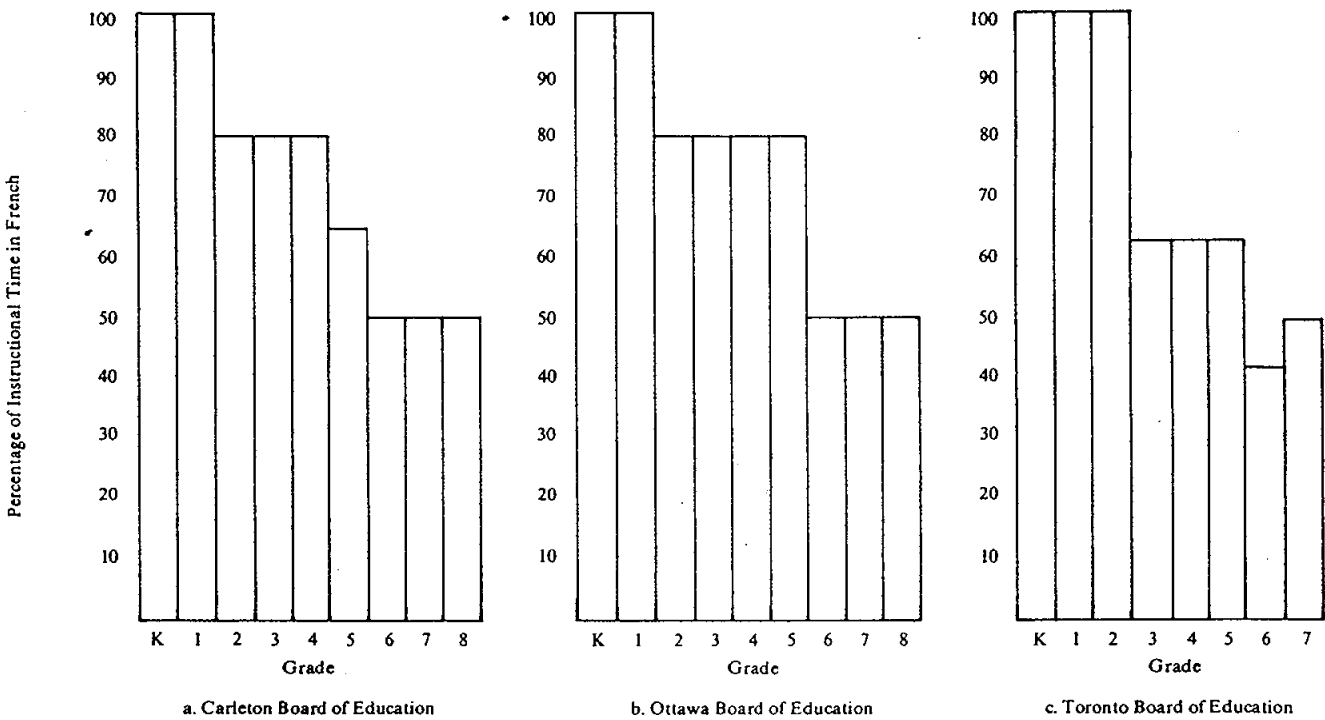
Encara que els actuals percentatges de temps d'instrucció entre el català i el castellà en un programa d'immersió a Catalunya poden variar pel fet que en els cicles mitjà i superior tan sols hi ha establerts uns mínims d'una i altra llengua, un estricte compliment dels màxims d'ensenyament de i en català que en aquests moments permet la llei donaria com a resultat el model següent:

QUADRE 6

Percentatges màxim d'instrucció de i en català en un programa d'immersió segons la normativa vigent.

	<u>català</u>	<u>castellà</u>
pàrvuls i cicle inicial	31 h. (84%)	4 h. (16%)
cicle mitjà	18 h. (72%)	7 h. (28%)
cicle superior	18 h. (72%)	7 h. (28%)

FIGURE 2.1 *Percentage of Instructional Time in French: Early Total French Immersion**



*All percentages are approximate and have been rounded to the nearest 5%. Percentages of instructional time are calculated on the basis of a 270-minute school day at grades 1-6 and a 300-minute day at grades 7-13.

(Aquests percentatges resulten d'aplicar al total d'hores setmanals d'escola, els mínims d'instrucció de i en llengua castellana que contempla la llei. En concret, 4 hores setmanals de llengua a pàrvuls i cicle inicial, 3 hores setmanals de llengua més 1 hora d'estructures comunes i una hora al cicle mitjà, i 4 hores de llengua més una hora al cicle superior (SEDEC 1988: 2-3))

Si es comparen els Quadres 5 i 6, s'observa que les diferències apareixen a les puntes dels referits models, és a dir a l'inici i al final dels processos escolars considerats. En aquest sentit un possible model a proposar per a la immersió a Catalunya podria consistir en l'eliminació de les hores de llengua castellana durant el parvulari, o fins i tot el 1r d'EGB, i en la inclusió en el cicle superior de més hores en llengua castellana que les actualment proposades com a mínimes.

Es tracta evidentment d'una proposta els resultats de la qual haurien de ser comprovats, però aquesta és una característica de totes les opcions que respecte aquest tema hom pugui prendre en aquests moments. Amb tot, encara que cada situació escolar i social de canvi de llengua llar-escola és diversa, i la generalització de models no suposa en si mateixa cap garantia (Lambert 1981), un esquema com el proposat sembla tenir força possibilitats de resultar funcional en l'actual situació de l'escola a Catalunya.

El punt que a primera vista pot semblar menys clar, o almenys legalment més complicat, és el de suprimir tot tractament de la llengua de casa durant els dos o tres primers cursos. Però no manquen en la literatura sobre el tema referències a favor d'una opció d'aquest tipus. Encara que l'ensenyament de i en la llengua de la llar ha de formar necessàriament part del currículum en un programa d'immersió, Swain i Lapkin (1983)

declaren que la seva introducció pot ser, i fins i tot és millor que sigui, retardada fins al tercer o quart any de programa.

« La immersió primerenca s'inicia al Canadà amb la idea que, a l'inici, tan sols a través de l'ús exclusiu del Francès per part dels mestres en la seva relació amb els alumnes, aquesta segona llengua podrà ser adquirida (Swain i Lapkin 1982: 6) ».

En el mateix sentit es pronuncien també Cummins (1983) i Swain (1978). Cummins comenta que els alumnes de programes d'"immersió primerenca total" en llengua francesa al Canadà, exposats només al francès en el parvulari i en els graus 1 i 2,

« assolixen un nivell de competència funcional en francès que els permet beneficiar-se òptimament de la interacció amb l'entron escolar francès i, durant l'escola elemental millorar el desenvolupament de les seves habilitats en la seva L1, l'anglès (Cummins 1983: 46) ».

I Swain, en la mateixa direcció, escriu

« els resultats també suggereixen que el model d'immersió primerenca total pot ser preferible respecte el model d'immersió primerenca parcial, en el sentit que els alumnes desenvolupen ràpidament competència en la segona llengua, la qual cosa els possibilita assimilar els coneixements vehiculats en aquesta llengua sense cap tipus de problema (Swain 1978: 149) ».

Sembla clar que un programa d'immersió, si vol tenir èxit, «no pot oblidar oblidar el coneixement de la llengua familiar (SEDEC 1988b)». Però el tractament escolar d'aquesta llengua no sembla que hagi de ser iniciat des del primer moment en

qué els nens i nenes arriben a l'escola. D'acord amb els estudis fets en d'altres indrets sobre aquest mateix tema (Swain i Lapkin 1983), i considerant l'actual situació sociolingüística de Catalunya, no sembla que el model en aquest treball proposat hagi de comportar cap tipus d'endarreriment o impediment per a una normal evolució de la llengua castellana dels infants que seguixin un ensenyament d'aquest tipus.

¿Quines són, però, les possibilitats legals d'un model lingüístic general per a pàrvuls i EEB com el proposat? Possiblement moltes. L'esquema adoptat en relació als cicles mitjà i superior és perfectament compatible amb l'actual llei. La solució proposada a l'inici del programa, en el sentit d'endarrerir el tractament de la llengua de casa durant dos o tres cursos, és coherent amb el principi de personalitat ja descrit a l'inici d'aquest treball, i amb l'objectiu final d'assolir competència en les dues llengües. Encara que l'actual normativa vigent expliciti l'obligació per als programes d'immersió de fer 4 hores setmanals de llengua castellana des del mateix inici de l'escolaritat (SEDEC 1985b), aquest és un punt que sembla legalment modificable en base al principi jurídic de personalitat ja referit. En base a les consideracions de tipus legal explicitades a l'inici d'aquest capítol, el model curricular aquí proposat respecte les llengües d'ensenyament en un programa d'immersió al català no sembla que hagi de presentar greus inconvenients per a ser aplicable.

EL PAPEL DELS MESTRES

La viabilitat de l'anterior esquema o curriculum lingüístic presenta però un problema: l'actual competència en llengua catalana dels mestres que l'haurien de dur a terme. Segons

dades corresponents al curs 86-87, les últimes aparegudes en relació a aquest punt, el coneixement de la llengua catalana en el conjunt de mestres de l'escola pública era el següent:

INSERIR QUADRE 7

Es palès que els % de capacitació en llengua catalana per part dels mestres de l'escola pública que s'exposen en el Quadre 7 no són suficients si en els propers cinc anys hom pretén aplicar un model semblant al proposat a l'aproximat 70% de nens i nenes que han iniciat en els últims 4 anys l'ensenyament en català - tant en programes d'immersió com de manteniment de la llengua de la llar. L'actual coneixement que tenen del català molts dels mestres de Catalunya és, sense dubte, un dels grans problemes de la normalització lingüística de l'escola, i molt especialment de les possibilitats per a desenvolupar plenament fins a la fi de l'EGB els programes d'immersió iniciats. Tal com escriu la Sara Blasi:

« per garantir per a tots els infants el dret a ser ensenyats en la llengua pròpia de Catalunya cal mantenir i augmentar els projectes d'ús del català com a llengua vehicular, i per aconseguir aquest objectiu tots els professors de Catalunya han de tenir coneixement de la llengua catalana [Blasi en premsa] »

No manquen certament arguments jurídics per a canviar l'ac-

tual estat d'aquesta important qüestió. Els paràgrafs de la Llei de Normalització Lingüística i del Tribunal Suprem, que, respectivament, a continuació s'adjunten així ho palesen:

« D'acord amb les exigències de llur tasca docent, els professors han de conèixer les dues llengües oficials (Llei de Normalització Lingüística. Títol II. Art. 18.1.) »,

« En materia de enseñanza, al concurrir no sólo el derecho de los funcionarios educadores sino también el de los niños aprendices, con el de los padres y de la sociedad y con la acción del Estado proceda, realizando una interpretación sistemática de los preceptos constitucionales y estatutarios, llegar a la conclusión de la necesidad de que los profesores dedicados a la enseñanza básica conozcan las dos lenguas propias de la Comunidad Autónoma de Cataluña, dado el sistema elegido por sus poderes públicos de garantizar a la enseñanza de las lenguas catalana y castellana, y en las lenguas catalana y castellana (Sentència del Tribunal Suprem de 16 de desembre de 1985) [citat per Milian (en premsa)] ».

L'únic impediment sembla ser l'acceptació per part de l'Estatut d'Autonomia, com a dret adquirit, de la situació que els funcionaris tenien anteriorment a l'esmentat Estatut. I a partir d'aquí l'aplicació d'un "criteri jurídic" el qual, per a no discriminar els nous funcionaris, tendeix a anivellar-los amb els anteriorment referits. Aquest és però, com exposa Milian (1988), un criteri legalment poc consistent i, en conseqüència, jurídicament rebutjable. Els principis de doble oficialitat respecte el català i castellà, i el criteri mixt "personal-territorial" aplicat a la/es llengua/es de l'ensenyament - amb els quals hom ha iniciat aquest treball-

vinculen jurídicament els "drets adquirits" dels funcionaris que han de fer precisament possibles els principis constitucionalment reconeguts de "la seguretat jurídica i de la publicitat de les esmentades normes".

Si l'Administració prefereix una: mesures no impositives, encara que legalment possibles¹⁹, pot evidentment buscar altres tipus de solucions. Però en aquest cas el mitjà per a assolir una plena competència dels mestres del país en la llengua d'aquest país haurà de ser més i millors que els actualment existents.

CONCLUSIO

Com apunten Benet i Benet (1987), i Huguet (en premsa), les lleis no acostumen a anar mai davant dels fets, i, certament, en el cas dels programes d'immersió tampoc ha estat així. Les experiències de canvi de llengua llar-escola endegades a Catalunya són en primer lloc el producte de la voluntat política i el treball pedagògic de molta gent durant molts anys, i, en aquest sentit, les lleis que en han servit de fil conductor a aquest capítol han de ser enteses com a instruments, i resultat, d'aquella voluntat. Però a la vegada aquestes lleis, com a tals instruments, esdevenen molt importants quan els fets en qüestió deixen de ser minoritaris i s'entra en la complexitat de les etapes de generalització. Les disposicions legals, efectivament, no poden explicar per què i de quina manera el programa d'immersió a Catalunya ha arribat on és. Però molt possiblement, aquestes disposicions legals sí siguin una mica més importants a l'hora d'explicar

¹⁹ Veure en aquest sentit l'interessant article El català topa a l'escola d'Antoni Milian, professor de dret administratiu de la Universitat Autònoma, aparegut al diari AVUI el 23 de juny de 1986, precisament el dia en que es complien deu anys del Reial Decret que regulava la incorporació del català al sistema educatiu.

fins a on podrà, o no podrà, arribar aquest programa d'immersió.

En aquests moments, l'objectiu prioritari respecte la catalanització de l'ensenyament és que cap escola amb programa d'immersió hagi de renunciar a aquest tipus de projecte. En primer lloc, perquè tots els nens i nenes que iniciïn de bell nou el parvulari puguin, si volen, fer aquesta opció; però en segon lloc, sobretot, perquè aquells que ja van escollir en el seu moment aquest tipus d'ensenyament puguin desenvolupar plenament la seva opció, com a mínim, fins allà on la normativa vigent permet.

Si del 78 al 83 l'objectiu prioritari foren les classes de català, i durant el període 83-88 ha estat la iniciació de programes d'immersió, durant els propers cinc anys cal intervenir prioritàriament per tal que aquests programes puguin desenvolupar-se plenament més enllà del cicle inicial. Però aquesta és una tasca que, en base als principis de doble oficialitat lingüística i territorialitat, i a la manera com hom a decidit aplicar el principi (limitat) de personalitat, recau ara principalment en l'Administració i, de manera concreta, en la capacitat d'aquesta Administració per a operar amb les lleis de les quals ja disposa.

Com a eina de normalització el programa d'immersió al català sembla, ara i aquí, psicolingüísticament adequat, sociolingüísticament oportú, i a nivell legal relativament viable. Cal però, encara, fer-lo plenament realitzable.

LA CATALANITZACIÓ DE L'ESCOLA PÚBLICA¹

Si llegiu que el 27% dels alumnes d'entre 4 i 14 anys de l'escola pública de Catalunya fan actualment l'ensenyament en català pensareu, possiblement, que aquesta és una xifra baixa i més aviat insuficient. Si us diuen en canvi que aquest mateix percentatge d'ensenyament en català a la pública creix fins a un 70% quan cenyim l'anterior mostra als nens i nenes de 4 a 7 anys, aleshores la vostra valoració començarà potser a canviar. Pensareu tal vegada que els resultats no són encara òptims, però el camí fet, i la tendència que aquest camí apunta, són prou esperançadors. Imaginareu - i per què no? - que aquests mateixos infants d'entre 4 i 7 anys que ara es troben a pàrvuls i cicle inicial d'aniran fent inevitablement grans, i d'aquí a sis anys, quan arribin al final de l'EGB, hauran catalanitzat quasi les tres quartes parts de l'ensenyament primari públic del país.

Però, ja se sap, les xifres són barbolles i, com a tals, de mal fiar. Resulta que als anteriors tants per cent cal afegir-ne d'altres i, de retruc, els anteriors pensaments comencen a tornar-se vagueries: d'entre els mestres dels alumnes anteriorment esmentats només el 34% tenen "títol de català", el 30% disposen d'un "diploma" que els qualifica per ensenyar la llengua fins al cicle mitjà, i el 33% restant no disposa de cap certificació.

¹ Article publicat a la secció "reflexions" del diari AVUI del 30 de juny de 1988.

No hi fa res que els títols, com els tants per cent, sovint enganyin i d'entre els que sí saben català no tots tinguin el certificat que ho acredita - baldament, però, d'entre els que el tenen tampoc tots semblen disposar dels pressuposables coneixements. No hi fa res; per al proper curs ja hi ha escoles on els alumnes que han optat per un ensenyament en la llengua del país superaran els necessaris mestres capacitats per a portar a terme aquesta opció. Amb altres paraules, deu anys després d'haver-se aprovat el Reial Decret 2092/1978, de 23 de juny, pel qual s'incorporava oficialment la llengua catalana a l'escola, la normalització lingüística de l'ensenyament primari públic és a punt de tocar sostre.

Ben cert que el procés de catalanització de l'escola és, i des de fa molt, un procés complex i difícil. Reiniciat de manera minoritària però significativa durant els 50s, arribà amb el temps a crear un indispensable substrat de persones, coneixements i mitjans en base al qual va ser possible plantejar a partir del 78 la seva generalització a tot l'aparell escolar. Però aquesta difícil generalització endegada pot ser aturada abans d'arribar a la seva fita. Si els mestres no coneixen prou el català de ben poc servirà que un 70%, evidentment encara espiable, de nens facin l'opció per un ensenyament en aquesta llengua.

Si del 78 al 82 l'objectiu principal del Departament d'Ensenyament en relació a la normalització lingüística va ser que tots els alumnes de pàrvuls i EGB tinguessin un mínim d'hores de català, i del 83 al 88 hom ha concentrat esforços per a endegar projectes lingüístics en català, durant els propers cinc anys el reciclatge lingüístic, i en conseqüència didàctic, de molts mestres ha de ser una de les fites més urgents i irrenunciabls. Però aquesta nova etapa ja no pot ser bastida, com les anteriors, sobre el voluntarisme. Tant

la magnitud actual del problema, com la pròpia dinàmica esdevinguda en el món de l'ensenyament arrel del darrer conflicte, han convertit obsolet l'esmentat voluntarisme. A partir d'ara l'administració haurà d'actuar amb fermesa, una gran generositat de mitjans, i molta imaginació si es vol que aquest 70% d'infants que han fet l'opció d'un ensenyament en la llengua del país puguin veure aconseguits els seus drets legalment reconeguts.

La qüestió no sembla tenir fàcil sol·lució, però, a la vegada, tampoc admet cap tipus d'ajornament. El procés de catalanització o avança o, inevitablement, retrocedeix.

REFERENCIES

- Arenas, J. (1986): Catalunya, escola i llengua, Ed. La Llar del Llibre, Barcelona.
- Arnau, J. (1985): "Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general", a M. Siguan (Ed) Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares, ICE-U.B., Barcelona.
- Arnau, J. (1987): "Processos d'adquisició del català en situació d'immersió: reflexions pedagògiques", conferència pronunciada a les II Jornades de Política Lingüística a l'Ensenyament, USTEC, Barcelona, gener de 1987 (no publicat).
- Arnau, J. i A. Bal (en premsa): "Els professors d'immersió: estratègies d'interacció conversacional amb nens de parvulari" Actes del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Àrea d'Ensenyament.
- Artigal, J.M. i al. (1984): Com fer descobrir una nova llengua, EUMO. Vic.
- Artigal, J.M. (1985): El mètode contextual discursiu per a l'aprenentatge del català abans dels sis anys. Consideracions teòriques, Servei d'Ensenyament del català, Direcció General d'Ensenyament Primari, Barcelona.
- Artigal, J.M. (1987a): "'Yo soy la mare". El primer discurs en L-2 abans dels sis anys" a Infància, 37, Juliol 1987, pp 19-25.
- Artigal, J.M. (1987b): "Le programme de "bain de langue" pour l'enseignement de la langue à des enfants d'immigrés dans les écoles maternelles de Catalogne" a Revue de Phonétique Appliquée, 82-83-84 (1987), Mons, pp 134-142.
- Austin, J. (1982): Palabras y acciones ¿Cómo hacer cosas con palabras? Paidós, Barcelona.
- Ausubel, D.P. (1977): "The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom", a Educational Psychologist, 12, pp. 162-176.
- Balkan, L. (1970): Les effets de bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles, AIMAV, Bruxelles.

- Benet, I. i Benet, M. (1987): "Reflexions sobre vuit anys de política lingüística", Perspectiva escolar, 115, pp. 19-23.
- Berstein, B. (1973): Class, Codes and Control, Rouledge, Londres.
- Birdwhistell, R. L., (1971): "Communication: a continous multichanel process" a Beckenbach, E. i Ch. Tompkins (Eds.) Concepts of Communication: Interpersonal, Intrapersonal and Mathematical, Wiley, New York, pp. 35-61.
- Blasi, S. (en premsa): "El professorat d'EGS en el procés de normalització lingüística, a l'Escola Pública", Actes del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Àrea d'Ensenyament
- Brown, R. (1973): A First Language, Harvard University Press.
- Brown i Yule (1983): Discours analysis, Cambridge University Press, London.
- Bruner, J. (1975): "De la comunicació al llenguatge" una perspectiva psicològica", Infància y aprendizaje, M-1, 1981, pp 123-136.
- Bruner, J. (1978): "The role of dialogue in Language Acquisition" a Sinclair, Jarvella i Lovell (Eds.) The Child's Conception of Language, Springer, New York.
- Bruner, J. (1982): "The formats of language acquisition", a American Journal of Semiotics, 1982, 1-2, pp:1-16, [traduït al castellà a "Los formatos de adquisición del lenguaje" a Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza Ed., Madrid 1984].
- Bruner, J. (1985): La parla dels infants. EUMO. Vic 1985.
- Bruner, J. (1984): "El llenguatge de la Educació", a Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza Ed. Madrid 1984. pp: 197-208.
- Clark, H.H., i Clark, E.V. (1977): Psychology and Language. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: A syntesis of research findings and explanatory hypotheses, St. Patrick's College, Dublin, Mineo.
- Cummins, J. (1978): "Immersion programs: The Irish experience", Inter, Review of Education, 24, pp. 273-282.

- Cummins, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", a Schlesling and Language Minority Students. A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. California State University.
- Cummins, J. (1982a): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", Infancia y Aprendizaje, núm. 21 (1), pp. 37-60.
- Cummins, J. (1983b): "Bilingualism and special education: program and pedagogical issues", Learning Disabilities Quarterly, Vol. 6, 1983, pp. 373-386.
- Cummins, J. (1984a): "Bilingualism and cognitive functioning", a S. Shapson i d'Oyley, V. (Eds.) Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, England, pp. 55-67.
- Cummins, J. (1984b): "The minority language child", a S. Shapson i d'Oyley, V. (Eds.) Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, England, pp. 71-92.
- Di Pietro, R. (1987): Strategic Interaction. Learning languages through scenarios, London, Cambridge University Press.
- Díaz, R. (1988b): "Bilingüismo y inteligencia: una revisión", a M. Siguan (Ed.) Las lenguas minoritarias y la educación, ICE U-B, pp. 41-51.
- Diversos Autores (1983): "Bilingüismo y educación", Tema monográfico, Infancia y Aprendizaje, núm. 21 (1).
- Diversos Autores (1986): "La segunda lengua en la escuela: investigación y práctica de los programas bilingües", Tema monográfico, Infancia y Aprendizaje, núm. 33 (1).
- Dulay, H. and M. Burt (1977): "Remarks on creativity in language acquisition", a M. Burt, H. Dulay and Finnochiaro (Eds.) Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents, pp. 93-126.
- Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen (1982): Language Two. Oxford University Press.
- Edwards, D. and M. Mercer (en prensa): "Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge" a K. Durkin (Ed.) Language Development During

the School Years, Croom Helm.

- Ellis, R. (1985): Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press.
- Fillmore, L. (1976): The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition, Tesis Doctoral, Stanford University (no publicat).
- Gardner, R. (1972): "Social psychological aspects of second language acquisition", a M. Giles and R. St. Clair (eds.) Language and Social Psychology, Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R. and W. Lambert (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Genesee, F., Lambert, W. i Holobow, N. (1986): "Adquisición de la segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense", Infancia y Aprendizaje, núm. 33 (1), pp. 27-36.
- Grice, H. (1975): "Logic and conversation", a Cole and Morgan (Eds.) Syntax and Semantics, 3., Speech Acts, Academic Press, New York.
- Gumperz, J. (1982): Discourse strategies, Cambridge University Press, London.
- Halliday, M. (1975): Learning how to mean, Edward Arnold, London.
- Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition" a E. Hatch (Ed.) Second language acquisition, Rowley, Ma.: Newbury House. pp 401-405.
- Hatch, E. and H. Long (1980): "Discourse Analysis, What's That?" a D. Larsen-Freeman Discourse Analysis in Second Language Research, Newbury House, Rowley.
- Halpern, G. (1984): "Second language teaching programs", a S. Shapson i d'Oyley, V. (Eds.) Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, England, 17-32.
- Huguet, J. (en premsa): "Taula rodona sobre la catalanització de l'ensenyament", Grup català de Sociolingüística, Barcelona juny de 1988.
- Krashen, S. (1982): Principles and practice in second language acquisition, Pergamon, Oxford.

- Lambert, W. (1978): "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual", a J. Alatis (Ed.) International Dimensions of Bilingual Education, Georgetown University Press, Washington, pp 214-229.
- Lambert, W. (1981): " Un experimento canadiense sobre desarrollo de la competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela", Revista de Educación, 268, pp. 167-177.
- Leopold, W. (1970): Speech Development of a Bilingual Child, Vols I-IV, New York, AMS Press.
- Lieven, E. (1984): "Interaccional style and children's language learning", Topics in Language Disorders, setembre 1984.
- Long, M. (1983): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom" a M. Clarke and J. Handscombe (eds.), Tesol '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching, Washington D.C.: TESOL, pp. 207-222.
- Lyons, J. (1980): Semántica. Teide. Barcelona.
- Milian, A. (en premsa): "La funció pública docent a Catalunya al cap de deu anys de català a l'escola" a Revista de Llengua i Dret, núm 11.
- Milian, A. (1987): "Drets lingüístics i funció docent a l'Educació General Bàsica a Catalunya", Llengua i Dret. Àrea 3èna del Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana.
- Milian, A. (1988): "El català topa a l'escola", AVUI, 23 de juny de 1988.
- Oficina Internacional de la Educació (1932): El bilingüisme y la Educación, Espasa-Calpe, Madrid.
- Peal, E. i Lambert, W (1967): "The realtion of bilingualism to intelligence", a J. Mitchel (Ed.) Foreign Language Teaching, New York, Macmillan, pp. 143-191.
- Richaudeau, F. (1981): Linguistique pragmatique, Ed. Retz, París.
- Rivière, A. (1965): La psicologia de Vygotski, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Sánchez, M.P. i de Tembleque, R. (1986): "La educación bilin-

- güe: sus características y principios fundamentales", Infancia y Aprendizaje, núm. 33 (1), pp. 3-25.
- Sapir, E. (1954): El lenguaje, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Schumann, J. (1978): "The acculturation model for second language acquisition" a R. Gingras (ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, Arlington, Center for Applied Linguistics.
- Searle, J. (1980): Actos de habla, Ed. Cátedra, Madrid.
- SEDEC (1983): Quatre anys de català a l'escola, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- SEDEC (1988a): Les llengües en el sistema educatiu de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- SEDEC (1988b): Orientacions per a l'ensenyament de la llengua Castellana en els programes d'immersió, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Serra, J. i I. Vila (1987): "Resultats acadèmics i desenvolupament cognitiu en un programa d'immersió dirigit a escolars de baix nivell socio-cultural" a M. Siguan (ed.) Llengua de l'alumne i llengua de l'escola. XIIè Seminari "Llengües i Educació". ICE/Universitat de Barcelona, Barcelona. (en premsa)
- Serramona, J. (1988): Bilingüisme i fracàs escolar, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Siguan, M. (Ed.) (1985): Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares, ICE-U.E., Barcelona.
- Siguan, M. i Mackey, W. (1986): Educación y bilingüismo, Santillana/UNESCO, Madrid.
- Smith, F. (1979): Reading without nonsense, Teacher's College Press, 1979.
- Stubbs, M. (1984): Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza, Ed. Cincel-Kapeluz, Madrid.
- Stubbs, M. (1986): Educational Linguistics, Basil Blackwell, Oxford.
- Swain, M. (1978): "Bilingual education for the English-speaking canadian", a J. Alatis (Ed.) International Dimensions of Bilingual Education, Georgetown University

Vila, I. (1987a): "Les activitats lingüístiques a l'Escola Bressol i al Parvulari en programes de llengua llar-escola", conferència pronunciada a les Jornades d'estudi sobre La llengua catalana a l'escola bressol i al parvulari en els Països Catalans, Lleida, 1987, (no publicat).

Vila, I. (1987b): "El català a l'escola Bressol: un enfocament psicològic", conferència pronunciada al Centre Cívic de Santa l'abril de 1987, Patronat Municipal de Guarderies de l'ajuntament de Barcelona, (no publicat).

Volterra, V. i Taeschner, T. (1986): "La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües", Infancia y Aprendizaje, núm. 21 (1), pp. 23-36.

Vygotski, L.S. (1973): Pensamiento y lenguaje, La pleyade, Buenos Aires.

Wells, G. (1981): Learning through interaction, Cambridge University Press, London.

Wells, G. (1986): The Meaning Makers, Heineman, New Hampshire.