

# L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya

per Virginia Unamuno

## Resum

Aquest article és part d'una recerca<sup>1</sup> que comprèn l'estudi de les pràctiques sociolingüístiques d'una trentena d'alumnes, d'edats compreses entre 10 i 15 anys, escolaritzats en diversos centres educatius a Barcelona, Lleida, Molins de Rei i Salt. L'article està articulat en quatre apartats. En el primer, es presenta el marc de la recerca, la població i les dades que s'hi tindran en compte. A continuació, ens apropem als espais d'ús i d'aprenentatge de llengües –l'entorn sociolingüístic– d'aquests joves alhora que observem les categoritzacions que es fan de les diferents llengües a partir de l'anàlisi de dades obtingudes mitjançant entrevistes. En el tercer apartat, considerarem algunes maneres de gestionar els recursos plurilingües de què disposen nois i noies durant la realització de tasques en aules de llengua (català, castellà i anglès). Finalment, es presentaran algunes consideracions finals.

## Sumari

1. Introducció
2. L'estudi de les competències situades en llengües escolars
3. Entorn sociolingüístic: la descripció dels espais i les pràctiques
4. La gestió dels recursos lingüístics en l'acompliment de les activitats de llengua
5. Conclusions

## 1. Introducció

La presència d'alumnes migrats a les aules de Catalunya obre la discussió entre educadors, polítics i ciutadania, sobre la gestió de la diversitat i de la interculturalitat i, alhora, respecte d'elements que s'hi relacionen com ara la discriminació, els fracassos escolars, la tensió entre grups ètnics, etc. (Heller, 1999). D'altra banda, i específicament en el cas de Catalunya, la població migrada, mobilitza el debat entorn de l'equilibri entre els usos verbals en català i castellà i el futur de la llengua catalana (Junyent & Unamuno, 2002; Nussbaum, 2003).

Des del punt de vista de la sociolingüística, la presència de joves migrats a l'escola–institució fortament lligada a les polítiques lingüístiques oficials a Catalunya– ofereix l'oportunitat d'observar les dinàmiques d'ús i aprenentatge de les llengües. En efecte, en contextos multilingües, les persones aprenen les diferents llengües utilitzant-les en entorns sociolingüístics diversos, els quals corresponen als conjunts d'espais físics i simbòlics que defineixen pràctiques concretes. I és precisament aquest ús situat de les llengües el que va desvetllant en l'individu la capacitat de categoritzar cada entorn per actuar-hi de manera eficaç –sociolingüísticament parlant– en una o en diverses llengües. Des d'una perspectiva que considera la interacció verbal entre les persones com a context alhora d'ús i d'aprenentatge, sembla pertinent de preguntar-se com els nous usuaris de les llengües de l'escola entenen les activitats en què participen, com categoritzen els seus interlocutors i com es posicionen fent rellevants determinades identitats a través dels recursos lingüístics de què disposen (Zimmerman, 1998).

---

<sup>1</sup> Aquest projecte ( BSO2001-2030 ) ha obtingut un ajut del MCyT. L'equip de recerca està format per: E. Baiget, JM Cots, C. Escobar, Tx. Díaz , M. Irún, D. Masats, L. Maruny, X. Martín, M. Molina, Artur Noguero, L. Nussbaum, A. Tuson i V. Unamuno.

El fet de considerar la interacció verbal com a context d'ús i com a lloc on els repertoris es fan visibles i es reestructuren (Mondada, 1999), fa modificar la visió de les relacions entre norma social i usos lingüístics. Així les normes socials que regulen, per exemple, l'ús d'una llengua o una altra, o que expliquen el canvi de llengua no poden explicar-se imaginant processos de reproducció o d'actualització de regles establertes, sinó que cal atribuir la responsabilitat d'aquestes pràctiques als propis usuaris, els quals les aconsegueixen amb finalitats pràctiques. L'estudi de la manera en què els parlants s'orienten conversacionalment cap a objectius propis o col·lectius en una activitat verbal concreta serveix, doncs, per descobrir la manera en què els usuaris articulen usos lingüístics, identitats i activitat local, alhora que descriuen, en la pràctica i mitjançant l'ús de recursos lingüístics, l'entorn que els envolta. La detecció de recurrències en determinats procediments il·lustra la relació entre contextos locals i contextos més amplis, és a dir, funcionen per a l'analista com a indicador de fets socials més amplis (Auer, 1984b; Schegloff, 1987), com ara la relació entre llengües en una comunitat concreta.

Així, per a un estudi d'aquest tipus cal una sociolingüística de la interacció que té com a objecte d'estudi pràctiques verbals concretes, que posa molta cura en la construcció i descripció del terreny de recerca i que tracta i analitza de manera minuciosa les dades. Aquests principis fan que els estudis en aquesta perspectiva teòrica considerin la manera d'aproximar-se als fenòmens sociolingüístics com una part constitutiva de les dades.

Aquest article està articulat en quatre apartats. En el primer, es presenta el marc de la recerca, la població i les dades que s'hi tindran en compte. A continuació, ens apropem als espais d'ús i d'aprenentatge de llengües –l'entorn sociolingüístic– d'aquests joves alhora que observem les categoritzacions que es fan de les diferents llengües a partir de l'anàlisi de dades obtingudes mitjançant entrevistes. En el tercer apartat, tindrem en compte algunes maneres de gestionar els recursos plurilingües de què disposen nois i noies durant la realització de tasques en aules de llengua (català, castellà i anglès). Finalment, es presentaran algunes consideracions finals.

## 2. L'estudi de les competències situades en llengües escolars

Aquest treball és part d'una recerca<sup>2</sup> que comprèn l'estudi de les pràctiques sociolingüístiques d'una trentena d'alumnes, d'edats compreses entre 10 i 15 anys, escolaritzats en diversos centres educatius a Barcelona, Lleida, Molins de Rei i Salt. Es tracta d'escoles i instituts amb una presència important d'alumnat nascut en famílies immigrades de fora de la Unió Europea. La recerca té com a objectiu la descripció de les variables que incideixen en els aprenentatges lingüístics i comunicatius entre alumnat immigrant, per tal de poder fer, en una segona etapa, propostes d'intervenció educativa.

La nostra manera d'analitzar els aprenentatges lingüístics i comunicatius observa les competències des de tres angles. En primer lloc, considerem l'actuació dels aprenents en funció de les demandes de la pròpia activitat i d'allò que el parlant pot o no pot fer. En segon lloc, tenim en compte com cada individu entén l'activitat que està desenvolupant i com la descriu, orientant la seva pròpia acció, coordinant-la amb la del seu interlocutor. Per últim, l'actuació verbal dels joves immigrants es contrasta amb l'actuació dels seus companys autòctons, que participen en les mateixes activitats. Es proposa un enfocament teòric i metodològic que examina els aprenentatges en activitats socialment situades, en les quals els individus utilitzen llengües per a finalitats pràctiques (Mondada i Pekarek, 2000; Unamuno i Nussbaum, 2005). Aquesta mirada s'allunya d'aquelles perspectives abstractes que prenen com a punt de referència el parlant ideal, la norma i els repertoris monolingües ideals (Nussbaum i Unamuno, 2000).

Les activitats que s'estudien inclouen, d'una banda, entrevistes entre alumnat i membres de l'equip de recerca i, de l'altra, el registre d'un conjunt d'activitats escolars, realitzades en parelles formades per nois i noies d'origen estranger i nois i noies nascuts a Catalunya. Les entrevistes són conduïdes per una persona adulta (a partir d'un guió), realitzades en un espai escolar i, quasi sempre, en llengua catalana.

<sup>2</sup> Vegeu la nota número 1.

Aquestes dades orals es completen amb dades d'observació –a vegades participant–. Les transcripcions van ser realitzades per la persona que va recollir les dades als centres i controlades per un altre membre de l'equip. La simbologia<sup>1</sup> utilitzada per a la transcripció recull tant aspectes lingüístics com paralingüístics (vegeu annex).

### 3. Entorn sociolingüístic: la descripció dels espais i les pràctiques

En aquest apartat intentarem respondre a una pregunta complexa: *de quina manera representen els joves migrants l'entorn sociolingüístic i com el descriuen en interacció amb un adult?*

Entenem l'entrevista no només com una eina per obtenir informacions factuais sinó com una activitat social que s'inscriu en la història conversacional dels subjectes i que, per tant, posa en relació l'esdeveniment amb d'altres, de format similar, en què els subjectes han participat, com ara les sessions de tutoria i les entrevistes d'acollida que fan adults als joves nouvinguts (Nussbaum, 2003). El format es converteix en un índex contextualitzador (Gumperz, 1982), que permet a entrevistats d'inscriure l'entrevista en el marc institucional i de categoritzar qui la condueix com a docent o persona vinculada a l'escola. Per això, en la majoria dels casos els entrevistats atribueixen identitats complementàries: d'una banda, l'adult vinculat a la institució i de l'altra, l'alumne, amb graus diversos d'identificació amb l'escola.

La descripció de les relacions entre espais i pràctiques lingüístiques s'ha d'entendre com a resultat de la construcció *ad hoc* de les identitats. Observem un cas. Es tracta d'un fragment de l'entrevista entre Cecília, l'entrevistadora, i Jony, un noi d'origen filipí.

#### Fragment 1<sup>3</sup>

109 CEC: i al carrer/| amb la gent així\_ com\_ si vas a una botiga o-|  
110 JON: castellà\|  
111 CEC: castellà\|  
112 JON: sí \|  
113 CEC: i-| i no parles català amb ningú/|  
114 JON: no·· \| [riu] solament aquí a l'escola\|  
115 CEC: a l'escola/|  
116 JON: = sí=  
117 CEC: = y= aquí amb qui?|  
118 JON: amb els meus amics i els professores\|  
119 CEC: amb els amics parles català/|  
120 JON: sí \| a vegades el Hafi m'habla també català\|  
121 CEC: amb el Hafil/| ah-| està bé\| i així-| al pati-| quan esteu jugant i al menjador i això\|

<sup>3</sup> La simbologia de la transcripció utilitzada és la següent:

Inicials majúscules : nom dels entrevistats ; CEC et TER: entrevistadores

Seqüències tonals: descendent: \ ascendent: / pregunta amb pronom ? mantinguda -

Pauses: breu | mitjana || llarga <nombre de segons >

Allargament sil·làbic segons duració · · ·

Solapaments :

=text locutor A=

=text locutor B=

Interrupcions: text\_

Intensitat:

piano {(P)texte} pianissimo {(PP)text}

forte {(F)texte} fortissimo {(FF)text}

To alt {(A) texte} baix {(B) text}

Tempo accelerat {(AC)text} desaccelerat {(DC)text}

Enunciats rient {(@) text}

[+text+] transcripció no alfabètica

Comentaris [text]

Fragments incomprensibles (segons duració ): XXX | XXX XXX | XXX XXX XXX

Fragments dubtosos {(?) text}

122 JON: al menjador-| català \ | a vegades\ | però al pati castellà \ |  
123 CEC: mm\ | i al\_ al menjador amb qui\ parles català?|  
124 JON: amb els monitors\ |

En el fragment, Jony explica que únicament parla en català a l'escola, amb els amics, amb els professors i amb els monitors del menjador. La seqüència dels torns 113-114 permet d'entendre que aquesta descripció de les pràctiques lingüístiques no es responsabilitat exclusiva de Jony. En els torns precedents, ell explica l'ús habitual del castellà al seu barri. Però la pregunta de Cecília col·loca el català en relació amb "ningú", cosa que Jony confirma en un primer moment, per riure a continuació. El riure fa entendre que Jony ha categoritzat el que ha dit com a certa transgressió que intenta mitigar tot introduint espais i interlocutors per a la llengua catalana. En resposta a la intervenció de Cecília (115) Jony diu emprar el català amb professors i amb els seus amics, i cita el cas de Hafi, un noi pakistanès. L'organització sintàctica d'aquest torn de parla (120) és molt significativa. Cecília li ha demanat la confirmació de la part de la seva intervenció anterior que contradia les seves observacions, atès que ha observat que els nois parlen entre ells castellà. La seva intervenció (torn 119) sembla posar en qüestió el que ha dit Jony. Per això, ell opta per una limitació de l'extensió de la seva afirmació anterior, tot introduint "a vegades" (en contraposició amb "sempre"), un dels seus companys -Hafi- (en contraposició dels amics, en general), i "també" (en contraposició a "exclusivament"). El mateix tipus de seqüència es repeteix entre les línies 122 i 124.

Més enllà del seu correlat amb la realitat empírica, la interacció mostra que la descripció és resultat de l'articulació de moviments interactius que exhibeixen orientacions i ajustaments mutus d'entrevistadora i entrevistat. Es podria dir que la descripció que s'hi proposa de les pràctiques lingüístiques dibuixa una distribució més aviat diglòssica (distribuint les pràctiques entre dominis més o menys institucionals i asimètrics). Ara bé, l'anàlisi de la manera en què es van tramant preguntes i respostes al llarg de les entrevistes porta més aviat a afirmar que són les aportacions discursives de qui investiga les que delimiten espais monolingües i usos complementaris de les llengües. Tot i això, la majoria dels entrevistats contesten aquestes aportacions, com es pot observar en el fragment següent:

## Fragment 2

53 CEC: que doneu mo·lta feina segur\ | i quina llengua parles amb els teus germans?|  
54 HAF: ah-| a vegades castellà però\_ i \_ i\_ més vegades parlo en urdú i penjabí\ |  
55 CEC: penjabí\ | perquè· tu ets de la zona del penjab/|  
56 HAF: sí \ |  
57 CEC: amb els pares-| quina llengua parles?|  
58 HAF: a\_ les mateixos\ | ah-| urdú i penjabí\ |

Aquí Cecilia vol saber *la llengua* que Hafi empra amb els seus germans i els seus pares. Després de la primera pregunta, Hafi s'atura i comença un enunciat amb "a vegades... més vegades" que li serveix per introduir el castellà com a focus en la seva organització de frase. A continuació mitiga l'afirmació, amb una partícula adversativa que repara en additiva per introduir les altres llengües que diu emprar també i més. Aquest tipus de formulacions posen en evidència l'orientació del parlant cap a la seva interlocutora, en el sentit que la seva intervenció reconeix la relació entre tots dos torns de parla, col·locant en primer lloc allò que es considera rellevant per a la connexió entre els torns. Aquesta orientació, procediment de cooperació conversacional bàsic, mostra que Hafi comprèn la intenció de la interlocutora, però també la seva habilitat per resistir-se sense deixar de ser cooperatiu. Hafi, així, introdueix espais i pràctiques multilingües més enllà de la insistència de la seva interlocutora (torns 57) a situar-lo en pràctiques monolingües.

Com mostra l'estudi de gran part del corpus que hem recollit, als espais interns i externs del món escolar s'hi dibuixen pràctiques multilingües, en les qual la llengua castellana adquireix la categoria de llengua local, que alterna a vegades amb altres llengües familiars en els espais sense regulació institucional (les converses en família, entre companys a l'aula, al pati, amb veïns del barri, etc.) i amb el català als espais, les pràctiques dels quals són regulats per la institució educativa. Si bé és cert que les orientacions que fan els parlants cap a l'interlocutor i cap a l'activitat de caire institucional que porten a terme fa que el català tingui una presència important en les pràctiques multilingües escolars, també és cert que l'afirmació de l'ús del castellà entre iguals no es categoritza com a transgressió, sinó com un correlat de les pràctiques observades als espais no escolars on viuen i aprenen llengües nois i noies. Segons les seves descripcions, allí el català té una presència minoritària, restringida a pràctiques internes a un grup (entre algunes de les persones anomenades 'catalanes') i funcionalment limitada.

Tanmateix, la descripció dels espais sociolingüístics ha de vincular-se a les identitats que fan rellevants els interlocutors durant l'entrevista. Així, en algunes entrevistes, qui entrevista vol fer rellevant identitats menys institucionals i obre, per això, seqüències de negociació de la llengua. Com mostra el següent fragment, aquests moviments no són sempre acceptats per qui és entrevistat, fent així palesa la intenció d'ocupar el lloc d'alumne i de mostrar l'adhesió a la pràctica institucional.

### Fragment 3

- 8 PAC: jo et faré preguntes-|  
i tu si em vols fer preguntes a mi també me'n pots fer \\vale?||  
si hi ha alguna cosa que\_ que t'interessi <2.0>  
em-| a veure-| comencem-| parle-m\_ la fem en català  
en castellà/| com vols fer-ho\ <2.0> com tu prefereixis\  
a mi m'és igual\  
9 SAN: {català\}|  
10 PAC: català millor/| sí/| si vols en castellà/ com tu vulguis\  
amb fra\_ amb francès no\  
11 SAN: {oui\}|  
12 PAC: francès-| =je\_je ne parle pas français\  
13 SAN: =[riu]=  
14 PAC: en francès no puc\| [riu] català o castellà que prefereixes?=  
15 SAN: ={(P)català\}= català\  
16 PAC: en català molt bé\| que-| eh-|se't dona millor el català  
que el castellà?<3>  
17 SAN: sí\|entendre si però parlar no\[riu]<0>  
18 PAC: parlar no\  
19 SAN: [riu]  
20 PAC: hi ha algú\_\_  
21 SAN: escriure també\_ escriure sí\  
22 PAC: mm\  
23 SAN: en català\  
24 PAC: i per què? per què penses?||  
25 SAN: es que m'agrada molt\  
26 PAC: t'agrada el català\  
27 SAN: sí\| més que el castellà\  
28 PAC: mm\  
29 PAC: jo et faré preguntes-|  
i tu si em vols fer preguntes a mi també me'n pots fer \\vale?||  
si hi ha alguna cosa que\_ que t'interessi <2.0>  
em-| a veure-| comencem-| parle-m\_ la fem en català  
en castellà/| com vols fer-ho\ <2.0> com tu prefereixis\  
a mi m'és igual\  
30 SAN: {català\}|  
31 PAC: català millor/| sí/| si vols en castellà/ com tu vulguis\  
amb fra\_ amb francès no\  
32 SAN: {oui\}|  
33 PAC: francès-| =je\_je ne parle pas français\  
34 SAN: =[riu]=  
35 PAC: en francès no puc\| [riu] català o castellà que prefereixes?=  
36 SAN: ={(P)català\}= català\  
37 PAC: en català molt bé\| que-| eh-|se't dona millor el català  
que el castellà?<3>  
38 SAN: sí\|entendre si però parlar no\[riu]<0>  
39 PAC: parlar no\  
40 SAN: [riu]  
41 PAC: hi ha algú\_\_  
42 SAN: escriure també\_ escriure sí\  
43 PAC: mm\  
44 SAN: en català\  
45 PAC: i per què? per què penses?||  
46 SAN: es que m'agrada molt\  
47 PAC: t'agrada el català\  
48 SAN: sí\| més que el castellà\  
49 PAC: mm\  
50 PAC: jo et faré preguntes-|  
i tu si em vols fer preguntes a mi també me'n pots fer \\vale?||  
si hi ha alguna cosa que\_ que t'interessi <2.0>  
em-| a veure-| comencem-| parle-m\_ la fem en català  
en castellà/| com vols fer-ho\ <2.0> com tu prefereixis\  
a mi m'és igual\  
51 SAN: {català\}|  
52 PAC: català millor/| sí/| si vols en castellà/ com tu vulguis\  
amb fra\_ amb francès no\  
53 SAN: {oui\}|  
54 PAC: francès-| =je\_je ne parle pas français\  
55 SAN: =[riu]=  
56 PAC: en francès no puc\| [riu] català o castellà que prefereixes?=  
57 SAN: ={(P)català\}= català\  
58 PAC: en català molt bé\| que-| eh-|se't dona millor el català  
que el castellà?<3>  
59 SAN: sí\|entendre si però parlar no\[riu]<0>  
60 PAC: parlar no\  
61 SAN: [riu]  
62 PAC: hi ha algú\_\_  
63 SAN: escriure també\_ escriure sí\  
64 PAC: mm\  
65 SAN: en català\  
66 PAC: i per què? per què penses?||  
67 SAN: es que m'agrada molt\  
68 PAC: t'agrada el català\  
69 SAN: sí\| més que el castellà\  
70 PAC: mm

Paco entrevista a Sandrine, una noia nascuda al Camerun. En començar l'entrevista, Paco obre una seqüència en català per negociar la llengua, obrint la possibilitat d'utilitzar el castellà. És significatiu el torn 19, en el qual Sandrine riu davant la paradoxa de voler fer l'entrevista en català i parlar millor el castellà. Aquesta paradoxa es resol posant en relació el català amb l'escriptura, activitat lligada a l'escola. La seqüència acaba amb un clar posicionament de la noia respecte d'ambdues llengües, amb una expressió clara de preferència lingüística. La identitat d'alumne, lligada a l'ús del català i a les pràctiques discursives que aquest ús dota amb un tret institucional, es fa rellevant de manera privilegiada en la relació del català amb les pràctiques lectoescriptores i amb l'exhibició de l'adhesió –o *afilació*, en termes de Coulon, 1993– a les regles de la institució, com pot ser l'avaluació escolar. És el que il·lustra, a continuació, el fragment 4.

#### Fragment 4

- 214 CEC: {{(&) per exemple} {a mi m'agradava molt dormir a casa de les meves amigues-| no sé\_|  
{{(P) de veritat\}| i què anava a dir-te-| el\_ t'agrada llegir/|  
215 SAL: llegir/| m'agrada molt\|  
216 CEC: i què llegeixes?|  
217 SAL: {{(P) en català\}| un llibre que\_ que he aga\_ he agafat de la classe per llegir i aprendre\||  
218 CEC: perquè tu tu creus que és important saber català\|  
219 SAL: sí\|  
220 CEC: per parlar amb qui?|  
221 SAL: per parlar amb la senyoreta perquè així veu que estic millorant i que\_ que {{(&) ella\_} ||  
[riu]  
222 CEC: {per què rius?} || per què rius?| [riu] que pot\_ pots parlar castellà eh/ si vols\ m'és  
igual\|| que ho diguis com\_ com\_ com us vingui de gust<7>  
223 {{(F) bueno\}| que anava a dir-te-| eh-| què t'agradaria fer quan siguis gran?|  
224 SAL: pues-| jo vull ser-| eh\_ senyoreta de guarderia de nens petits\|  
225 CEC: {{(A) ah sí/}|  
226 SAL: perquè m'agraden molt \|

Salma, filla d'una família marroquina, respon a la pregunta sobre què llegeix tot dient "en català", és a dir, la llengua en què ho fa. La seva intervenció en el torn 221 és encara més significativa: després d'explicar que el català és important per parlar amb la *senyoreta* i de reconèixer la seva funció en l'avaluació institucional, riu. L'entrevistadora interpreta aquest riure com una ironia, i obre –a manera de reparació prospectiva- una instància de negociació de la llengua en la qual es fa l'entrevista. Després d'això hi ha un silenci, interpretat per Cecília com un rebuig per canviar de llengua, que la mou a proposar un canvi de tema. A continuació, Salma ratifica la seva adhesió a la institució escolar, expressant el desig de formar-ne part en el futur (torn 224).

Clourem aquest apartat tornant a la pregunta inicial. Segons l'anàlisi interactiu que hem fet de les entrevistes, els joves migrants representen l'entorn sociolingüístic on aprenen llengües com un conglomerat d'espais d'usos lingüístics, més o menys regulats. L'ús del català dota les interaccions d'un tret institucional com cap altra llengua pot fer-ho. En la dinàmica de multilingüisme, el castellà entra en relació amb altres llengües familiars en la configuració de pràctiques no regulades per la institució. Tanmateix, el castellà es diferencia de les altres llengües per la seva pertinença al territori i per la seva presència majoritària en els entorns de pertinença d'aquests joves (casa, barri, pati, etc.), descriptible, doncs, com una llengua pont entre el fora i el dintre dels centres educatius. Els usos lingüístics adscrits als espais mitjancers, com ara el pati, en són una clara metàfora.

Aquesta descripció es construeix interactivament amb un adult, membre possible de la institució, el qual també actua en aquesta descripció, per exemple, a través de la delimitació d'espais que distribueixen usos monolingües complementaris. És en la lògica d'aquesta divisió funcional de les pràctiques lingüístiques, on hem d'entendre els moviments dels entrevistats, la seva resistència cordial a les preguntes que suposen pràctiques monolingües i la seva insistència a parlar des d'una identitat lligada a la institució, des de la qual sembla pertinent el reconeixement del castellà com a llengua habitual, del català com a llengua escolar, però també la minorització d'altres llengües possibles.

#### 4. La gestió dels recursos lingüístics en l'acompliment de les activitats de llengua

En complementarietat amb les entrevistes, en tant que activitats interactives amb un adult, considerarem a continuació les activitats fetes en parelles d'alumnes, en les quals podem observar pràctiques lingüístiques entre iguals, en contextos més o menys regulats institucionalment. Les activitats en parella poden ser descrites com esdeveniments que tenen una doble regulació. D'una banda, són activitats d'aula regulades per una persona adulta, sotmeses així a un cert contracte didàctic que inclou clàusules més o menys explícites sobre la o les llengües que s'han de fer servir. D'altra banda, són, *a priori*, simètriques perquè tots dos participants comparteixen el lloc d'aprenents, de companys de classe, l'escola, etc. (Nussbaum & Unamuno, 2004).

Així, en aquest apartat intentarem respondre a una segona pregunta: *de quina manera aquests joves categoritzen i gestionen els recursos lingüístics per aconseguir les finalitats de les tasques de llengua?*

La interacció a les tasques de castellà són les més homogènies, atès que no s'hi observa canvis de llengua recurrents. Tanmateix, el català no desapareix totalment del repertori que s'activa en aquestes activitats. Potser el més recurrent remet a l'ús d'altres llengües d'una manera metafòrica (Gumperz, 1982) i donant lloc, amb aquest ús, a diferents veus. Observem a continuació un cas:

### Fragment 5

97. CEC: [a todo el grupo] haced parejas de cartas\| sí\| venga\  
tenemos cinco minutos para esto\| son las tres y veintidós\  
98. JON: a partir de ya\  
99. CEC> [a todo el grupo] a partir de ahora- | ya\  
100. JON: molt bé \| {(PP)mira\ XXX éste y éste\}  
101. SAL: {(PP) pues déjame ver\}| dónde está?| esto no lo veo aquí\

Observada seqüencialment, l'enunciat en català de Jony, en el torn 100, no sembla respondre a l'ús d'un marcador manllevat del català sinó, més aviat, al propòsit d'imitar la docent-investigadora, joc que ja ha fet en la seqüència anterior, anticipant-se al que ella acostuma a dir en proposar una consigna. Es tracta d'un canvi de llengua interessant, perquè dona al seu torn de parla un tret polifònic i serveix a Jony per organitzar el discurs, tot marcant el límit entre dues parts de la tasca.

Per contra, a les tasques en català, el recurs al castellà és freqüent. A l'interior de les activitats en parella, el canvi del català al castellà marca límits entre parts de l'activitat. L'ús del castellà assenyalava les seqüències en les quals es gestiona o regula la tasca. Observem el fragment següent:

### Fragment 7

97. RAQ: neces\_ necesito abríc bufa\_ un abríc una bufanda una\_ u\_ <0>  
98. KAM: quins colors li agraden?|  
99. RAQ> uns guants el vermell el blau\_\  
100. KAM: per exemple això\ <6>  
101. RAQ: qu\_ quant valen aquestes er els guants la bufanda· i el\_ ?<2> [riu]  
102. KAM: por dónde vamos?|  
103. RAQ: {(P) yo qué sé\}| me parece que\_ <2> quant valen\_ <4> l'anorac els guants i la bufanda?| todo\

En aquest cas, Raquel i Kamal estan preparant un joc de rols en català a partir d'un guió escrit. Tanmateix, al torn 101, Raquel s'atura amb una pausa llarga i riu. Kamal comença una nova seqüència (torns 101-103) en la qual ambdós porten a terme una altra activitat: posar-se d'acord sobre el guió per poder continuar la tasca. Raquel sembla buscar la informació, assenyalar el lloc en el guió i marcar el límit d'aquesta seqüència (torn 103) tornant al català.

Les tasques d'anglès són les més heterogènies pel que fa als usos multilingües, atès que s'hi troben seqüències, torns de parla i, fins i tot, enunciats en tres llengües. Això s'explica, d'una banda, per la baixa competència en anglès i, de l'altra, perquè aquestes tasques defineixen un context més neutral per als usos en castellà i català. Desenvoluparem breument aquest aspecte.

En efecte, des d'un punt de vista interactiu, en la realització d'una activitat pràctica, el canvi de llengua és un recurs eficaç per organitzar el discurs i remet a contextos locals o a contextos més amplis, els quals poden ser descrits per l'analista recurrent a dades etnogràfiques (Auer, 1998b). En el cas de les tasques d'anglès, el recurs a altres llengües es pot explicar considerant que la conversa es desenvolupa més clarament cap al pol exolingüe (Porquier, 1979; Lüdi & Py, 1986); és a dir, cap a un tipus de conversa on hi ha manifestacions per part dels participants d'una manca de recursos per resoldre les activitats plantejades. En aquest context, el recurs a altres llengües supleix la manca de competència en anglès i apareix com el recurs facilitador més econòmic i més habitual. Observem el fragment següent.

### Fragment 8

41. SAN: door and-|
42. LAU: window\|
43. SAN: and window porque\_
44. LAU: {(DC) because-}|
45. SAN: porque\_ bueno\| por\_ because por\_ porque tienen fines\_ tra\_
46. MON: {(A) oh yeah\} <0>
47. LAU: per què tenen què-?|
48. SAN: finestra\|
49. MON: ah\|
50. LAU: mm-| because-<3> a\_
51. MON: a a\|
52. TER: a window- <6>
53. MON: cómo?| ah/<6>
54. SAN: esta-| {(P) perquè\_ la pones así\| |
55. MON: esta/|
56. SAN: {(P) xxx xxx \| quan fas una cosa\| una cosa\_ una cosa així\}|
57. MON: {(A) oh yes\}| banana and\_
58. LAU: a-nd| and ioghurt/| and-
59. MON: banan\_
60. TER: apron apron\|
61. MON: banana and apron perquè si fas una banana  
perquè no te mantxis\|

Sandrine i Montse porten a terme una tasca d'emparellar objectes dibuixats en unes cartes. Laura, una de les investigadores, ofereix a les participants (torn 44) el connector anglès "because" per enllestir les argumentacions respecte a les parelles de cartes que han fet. Observem el torn 45: Sandrine comença la seva intervenció en castellà i s'autorepara. A continuació fa servir el connector que Laura li ha ensenyat, però torna a aturar-se i continua en castellà fins a la paraula final "finestra". No hi ha cap indici que Sandrine reconegui que hi hagi un canvi de llengua. Sembla col·locar el mot 'finestra' en una relació paradigmàtica amb "window", paraula que introdueix Teresa, l'altra investigadora, al torn 52. La dificultat que comporta per a les noies argumentar la relació entre les cartes es resol amb un recurs al castellà i català, codis que semblen formar part d'un repertori complementari a l'anglès.

L'ús d'altres llengües participa en aquesta activitat, no tan sols com a base lexificadora de certs mots o com a model estructural de certes frases, sinó també com a eina per demanar ajut o aclariments (torn 53), garantir la comprensió (torn 56), etc. Sembla interessant que en termes de recurrència, el català és la llengua a la qual es recorre més habitualment per manllevar mots o per inventar-ne nous (creollització), mentre que el castellà sembla ser emprat per gestionar la tasca, marcant més habitualment els límits entre parts internes i externes en les tasques. Observem, tanmateix, el fragment següent:

### Fragment 19

1. RAU: el dinero\|
2. HAF: qué pasa con el dinero? <0>
3. CEC: in English\| only in English\|
4. HAF: yes\|
5. RAU: XXX XXX\|
6. HAF: with money\|
7. RAU: the picture XXX\|
8. HAF: XXX apple\|
9. RAU: apple [+aipel+]/|
10. HAF: apple [+eipl+]\|
11. RAU: ah\| hello\| XXX\ yes\| XXX\|
12. JON: hello\| this is a Hafi\|
13. RAU: banana\|
14. JON: this is Hafi\| Hafi/ this is Hafi\|
15. RAU: hello hello my name is Raül i sóc el millor del món\|
16. JON: no\| ets el David Bisbal\|
17. RAU: sí\| jo sóc el David Bisbal XXX una merda XXX\|
18. HAF: tienes que preguntar\| cuánto valen er- las las manzanas?| XXX XXX\|
19. CEC: bueno\ una diferencia\ heu de trobar set\|
20. HAF: hala\|
21. RAU: XXX XXX\ er ioghurt\| ioghurt/| is-| vale\| llavors-| tu\_



22. HAF: las diferencias/|  
23. RAU> XXX\|  
24. HAF: er-| claro\|

Ens interessa, en aquest fragment, la seqüència entre els torns 12-17. Al torn 12, irromp Jony, tot canviant la constel·lació de participants (Auer, 1984). Es tracta ara d'un trio que com jugant amb la gravadora simula una entrevista radiofònica. L'ús del català indexa aquest canvi d'activitat, alhora que se suspenen les identitats alumne-alumne per fer-ne rellevants d'altres (periodista, p.e.). En el torn següent, Hafi planteja tornar a l'activitat escolar i ho fa en castellà, llengua en la qual solen ser gestionades les activitats. A continuació (torn 21), Raül proposa un nou objecte (ioghurt) i passa el torn a Hafi. En aquest cas, la gestió de l'activitat es fa en català.

Les nostres dades mostren que l'ús del català i del castellà durant les tasques d'anglès resta obert i disponible per a diferents finalitats. Tanmateix, en termes de recurrència, sembla que el castellà apareix més sovint –com en les tasques de català– en les seqüències que són categoritzades com a externes a l'activitat escolar. El català, en canvi, comparteix amb l'anglès l'estatus de llengua escolar i, des d'aquest lloc, comparteix sovint amb aquesta llengua les seqüències categoritzades com a escolars i en les quals, com al fragment anterior, es fan rellevants identitats diferents de les habituals de companys de classe, col·legues, etc.

## 5. Conclusions

La capacitat de categoritzar els espais i els recursos lingüístics disponibles o en procés d'adquisició forma part de les competències comunicatives que desenvolupen els parlants. Aquesta capacitat els permet d'apropiar-se socialment i de manera situada de les llengües. Es tracta d'una competència pràctica, en el sentit que ofereix als usuaris la possibilitat de fer previsions i articular contextos locals amb pràctiques lingüístiques.

En aquest sentit, l'ús del català (la llengua de l'escola) durant les entrevistes posa de manifest el fet que els usos lingüístics han de considerar-se recursos que es mobilitzen per aconseguir finalitats pràctiques. En aquest cas, l'ús d'aquesta llengua permet als entrevistats de fer rellevant: (1) l'orientació envers l'activitat institucional i monolingüe proposada i envers l'interlocutor, i (2) la identitat institucional (i no d'immigrant, p.e.). L'explotació d'aquest recurs permet, també, exhibir competències i, en definitiva, resoldre eficaçment la tasca plantejada.

L'observació de l'orientació dels entrevistats cap a l'activitat de l'entrevista permet observar també la descripció de l'entorn sociolingüístic dels parlants. En aquesta situació, les llengües familiars o d'origen són relegades a pràctiques minoritàries, el castellà és la llengua de les pràctiques no regulades per la institució i exerceix de pont entre espais escolars i no escolars, i el català dona caire institucional a les pràctiques lingüístiques i socials.

La descripció de les pràctiques lingüístiques i, específicament, dels canvis de llengües ens permeten de definir l'entorn de les activitats de classe. Una diferència que sembla fonamental per als participants és la que existeix entre les seqüències pròpies de les tasques d'ensenyament-aprenentatge i les seqüències que són categoritzades per ells i elles com a externes. Des del punt de vista dels participants, les seqüències pròpies de la tasca compten amb un *requisit lingüístic fort*, mentre que les altres poden fer-se en qualsevol llengua. En el cas de les tasques d'anglès, aquest requisit entra en conflicte amb la disponibilitat de recursos dels parlants, fet que se soluciona sovint amb l'ús del català, llengua categoritzada pels parlants com a institucional. En termes de recurrència, el procediment de canviar de llengua té una direcció dominant: del català es canvia al castellà per definir seqüències externes a l'activitat escolar; l'anglès alterna amb el català en seqüències internes i deixa pas al castellà per a la gestió de l'activitat. L'ús del canvi de llengües per marcar fronteres internes en les activitats no és un procediment estrany a la comunitat escolar, sinó que és habitual també en interaccions amb docents a l'aula (Unamuno, 2000).

Tant l'entrevista com les activitats de llengua il·lustren la manera en què els usuaris aprenen i gestionen part dels seus recursos lingüístics. Aprenen a categoritzar l'entorn i a emprar les llengües per diferenciar activitats, per resoldre problemes i per gestionar simultàniament identitats complexes que esdevenen fonamentals en la definició del treball amb un adult o entre companys. Les llengües entren en relacions de diferenciació (p.e. en el canvi d'activitat) o de convergència (en la resolució de problemes lingüístics), alhora que són manipulades per aconseguir finalitats diverses d'una manera eficaç. Això, està clar, contrasta amb una concepció normativa i monolingüe respecte de les llengües i del seu ensenyament, sovint present en les disposicions oficials i sovint també present entre investigadors, els quals, en la pràctica de recerca, articulem la pròpia visió de les llengües i la complementarietat social d'aquestes, cosa que descobrim a través de l'anàlisi de les dades.

## 5. Bibliografia

Auer, P. (1984a): *Bilingual Conversation*, Amsterdam: Benjamins.

Auer, P. (1984b): "On the meaning of conversational code-switching", a: Auer, P. & A. di Luzio (ed) *Interpretative Sociolinguistics*, Tübingen: Narr, 87-112.

Auer, P. (1998a) (ed.): *Code-switching in Conversation. Language, interaction and identity*, London & New York: Routledge.

Auer, P. (1998b): "Introduction: Bilingual Conversation revisited", a: Auer, P. (1998) (ed.), 1-24.

Coulon, A. (1993): *Etnometodología y educación*, Madrid: Morata, 1995.

Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Heller, M. (1999): *Linguistic Minority and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, London & New York: Logman.

Junyent, M. C. & V. Unamuno (2002) (eds) *El català: mirades al futur*, Barcelona: EUB-Octaedro.

Lüdi, G. & B. Py (1986): *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.

Mondada, L. (1999): "Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles", a: *Cahiers du Français Contemporain*, 5, 83-98.

Mondada, L. & S. Pekarek (2000): "Interaction social et cognition située dans l'acquisition langagière", a: *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 12, 147-174.

Nussbaum, L. (1999): "Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère", a: *Langages*, 134: 35-50.

Nussbaum, L. (2003): "Immigration et dynamiques polyglossiques en Catalogne", a: Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (eds.) *Plurilinguisme -Mehrsprachigkeit- Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*. Francke. Tübingen.

Nussbaum, L. & V. Unamuno (2000): "Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères", a: *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 12: 27-49.

Nussbaum L. & Unamuno, V. (2004): "La construcció de la identitat d'expert en la comunicació entre alumnes". Comunicació presentada durant les Jornades de Tardor de Xarxes XED I XELFEM, Barcelona, 1-2 Octubre 2004.

Porquier, R. (1979): "Stratégies de communication en langue non maternelle", a: *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, Université de Neuchâtel, 39-52.

Schegloff, E. A. (1987): "Between macro and micro: contexts and other connections", a: Alexander J., B. Giesen. R. R. Munch & N. Smelser (eds.): *The Micro-Macro Link*, Berkeley: University of California Press, 207-234.

Unamuno, V. (2000): "Frente a frente: lenguas, diversidad y escuela", a: *Grenzgänge*, 7, 37-49.

Unamuno, V. & L. Nussbaum (2005): "Competències orals multilingües d'alumnat estranger a Catalunya", a: *Actes de les III Jornades Institut Europeu de programes d'immersió*, en premsa.

Zimmerman, D. H. (1998): "Identity, context and interaction", a: Antaki & Widdicombe (eds.): *Identities in Talk*, Londres: Sage, 87-106.

**Virginia Unamuno**

CAD- Universitat Autònoma de Barcelona  
<Virginia.Unamuno@uab.es>

---