

# “Bueno doncs, on commence?” Plurilingüisme a classe de llengua estrangera

L. Nussbaum \*

## 1. La complexitat del fet comunicatiu

Els nous programes per a l'ensenyament de llengües estrangeres a l'escolaritat obligatòria es proposen dues grans finalitats. En primer lloc, una finalitat de tipus formatiu, que suposa prendre contacte amb unes formes lingüístiques i sòcio-culturals diferents de les pròpies; en segon lloc, una finalitat de tipus funcional, que suposa l'adquisició de les habilitats necessàries per participar en intercanvis interculturals. Aquesta segona finalitat fa referència a l'adquisició de la competència comunicativa, és a dir, tot allò que ha de saber una persona per poder comunicar eficaçment en contextos culturalment significatius (Gumperz 1974). A partir de la descripció de Canale (1983), però sense retenir la seva divisió en blocs, podríem dir que la competència comunicativa comprèn dues grans àrees de coneixement i d'habilitat:

a) *La competència lingüística*, que fa referència al domini del codi del llenguatge necessari per expressar significats literals. La competència lingüística suposa el coneixement de les formes de la llengua i del seu sistema de regles internes.

b) *La competència discursiva*, que implica el domini dels aspectes sòcio-culturals, pragmàtics i estratègics, que permeten de construir un discurs oral o escrit.

Si la competència lingüística suposa la capacitat per formar enunciats correctes, la competència discursiva suposa la capacitat de produir enunciats *adequats* a un context determinat. Per la pragmà-

---

\* Luci Nussbaum és professora de l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del Departament de Didàctica de la Llengua d'aquesta mateixa Universitat. Actualment treballa sobretot en l'anàlisi de la conversa plurilingüe.

tica (vegeu, per exemple, Widdowson, 1978) el discurs acompleix dues funcions: una de proposicional (el que diuen els enunciat) i una d' il.locutiva (el que es fa amb els enunciat). La noció d'adequació és capital en la construcció d'un discurs coherent i implica saber escollir entre determinades formes tot utilitzant un cúmul de coneixements socials i culturals segons els usos de cada comunitat. En les comunitats on coexisteixen dues llengües, per exemple, caldrà triar la llengua adequada a cada àmbit i a cada activitat comunicativa, però aquesta tria podrà ser modificada si es produeixen canvis en els paràmetres de la situació.

La construcció d'un discurs eficaç implica, també, la transmissió de determinats significats que han de respondre a les *intencions* comunicatives dels parlants (informar, demanar, insultar,...) i adaptar-se a la situació: característiques dels interlocutors, lloc, tema, etc. D' altra banda, el discurs no és un producte estàtic, sinó un procés que es crea en la interacció entre dos interlocutors o més. Aquesta interacció suposa transacció verbal, però sobretot es tracta d'un procés de *negociació* del sentit i de les normes de desenvolupament del discurs que es manté gràcies al principi de cooperació (Grice, 1975). Els aspectes pragmàtics, encara més que els aspectes socio-culturals, són difícils d'inventariar <sup>1</sup> i s'adquireixen sobretot amb l'ús social de la llengua.

Aquest procés de cooperació i negociació implica el desplegament de tota una sèrie d'estratègies que han de permetre de mantenir la comunicació: evitar els silencis i els encavalcaments, distribuir-se els torns de parla, etc. Tot i això, sovint es produeixen fissures (malentesos, per exemple) que els interlocutors han de pal·liar amb altres menes d'estratègies (tematitzacions, correccions, etc). Quan la llengua estrangera (LE) s'aprèn en context, sia el seu context natural, sia el de la classe, la competència discursiva i la competència lingüística s'adquireixen simultàniament, tot i que s'ha demostrat que pel que fa a la llengua materna, determinats aspectes de la competència discursiva (ús de les fórmules de respecte, ús del compliment, gestió dels torns de parla,...) no s'adquireixen fins a

---

(1) Els mètodes nociònals-funciònals ofereixen, com a material lingüístic, inventaris d'actes de parla. Aquests inventaris pretenen respondre a les funcions comunicatives, però ho fan des d'una perspectiva monològica, sense tenir en compte la interacció, és a dir, la perspectiva dialogal, que és la que proposa l'anàlisi de la conversa. La repercussió de l'anàlisi de la conversa en els materials per a la Didàctica de la Llengua és avui encara molt minsa.

l'adolescència. En l'ensenyament formal de les llengües estrangeres, s'acostuma a posar l'èmfasi en l'adquisició de la competència lingüística i a infravalorar els aspectes discursius de l'ús de la llengua perquè se suposen interioritzats en la llengua materna. Aquesta hipòtesi és certa en part: existeixen universals discursius o, si més no, alguns aspectes culturals, estratègics i pragmàtics compartits entre comunitats pròximes, però d'altres divergeixen enormement. Pensem en un cas senzill: els valors pragmàtics de "merci", "thank you" o "gràcies" no són els mateixos; varien de significat segons la situació comunicativa en cadascuna de les tres llengües i el seu ús inadequat pot ser font de malentesos que caldrà reparar.

En les interaccions entre individus plurilingües, una de les estratègies discursives més freqüents és el canvi de llengua, que serveix tant per resoldre llacunes lingüístiques com per cooperar a l'eficàcia i al manteniment de la comunicació. La metodologia d'ensenyament de llengües estrangeres o de llengües segones aconsella usar exclusivament la llengua objecte d'estudi, però, no obstant això, a la pràctica, sembla que no hi ha cap classe d'aquestes que no sigui marc de contactes plurilingües.

L'objectiu d'aquest article és descriure, a partir d'un treball d'observació de classes de LE a Catalunya, l'ús i el valor comunicatiu d'alguns fenòmens de contacte de llengües. En aquest cas, el camp d'estudi és molt ric en la mesura que la LE s'inscriu en un marc de bilingüisme ambiental.

## 2. La complexitat de la descripció

L'estudi que presento s'inspira en tres línies de recerca. En primer lloc, la recerca a l'aula, camp que, des de final dels anys seixanta, contribueix al desenvolupament de la Didàctica de les Llengües Estrangeres DLE<sup>2</sup> en tres direccions complementàries que la justifiquen: a) anàlisi dels processos d'aprenentatge; b) verificació d'hipòtesis metodològiques i de validesa de les formes d'ensenyament i c) anàlisi dels comportaments verbals i del discurs a

---

(2) Vegeu Allwright, 1988.

l'aula. El meu treball se situa en aquesta tercera direcció.

Ens podem demanar quina és la legitimitat de tals estudis: en quina mesura el que s'observa en una aula és extrapolable a altres classes o generalitzable a altres situacions socials? Però aquesta pregunta, manllevada dels plantejaments teòrics sobre les funcions de la recerca en altres disciplines anomenades "exactes", no és pertinent en ciències socials: no hi ha cap grup social idèntic a un altre. Per aquesta raó el context, macro, micro social i cognitiu, ha de ser alhora objectiu i paràmetre de recerca. Dit d'una altra manera: tota recerca sobre un grup social ha de tenir en compte les condicions externes que el defineixen com a tal i també el context interior de les seves relacions. Cadascun dels elements d'aquests contextos són, en certa mesura, resultats de recerca, aspectes de la descripció de la realitat.

Quant a la metodologia, es podria dir que, a grans trets, existeixen dos tipus de procediments: aquells que observen les interaccions a partir de models que pretenen ser objectius i que tenen per finalitat obtenir proves sobre determinats comportaments o fenòmens concrets i els que pretenen comprendre què passa a l'aula. Aquests darrers, anomenats anàlisis interaccionals, inspirats en l'etnometodologia i la sociolingüística interaccional, proposen un aparellatge d'observació a partir de tècniques molt diversificades: totes es basen en l'observació participant, que permet la descripció etnogràfica de la classe amb l'ajut de suports com els enregistraments, les notes preses durant les sessions, el contrast entre les opinions dels observadors i dels observats, així com les entrevistes individuals i els qüestionaris, tenint en compte el bagatge sociocultural dels participants. El seu objectiu és identificar els aspectes més remarcables, descriure variables i generar hipòtesis a partir d'una observació no estructurada però recuperable. La subjectivitat imputable al procediment és matisada per la varietat dels instruments d'anàlisi (L. van Lier, 1988). La meua adscripció a la segona metodologia presentada prové de l'interès per examinar l'ús i les funcions de les diverses llengües presents i les manifestacions del contacte de llengües en la interacció, més que no per codificar i quantificar determinats comportaments verbals. Això no vol dir que aquest darrer procediment no hagi de constituir una segona fase complementària.

La meua recerca s'inspira també en els treballs realitzats per lingüistes d'universitats suïsses (Alber i Py, 1986; Ludi i Py, 1986; Porquier, 1984, entre d'altres) que, tot interessant-se per les interaccions entre nadius i al·lòglotes (estrangers de pas a Suïssa o treballadors immigrants), recullen les aportacions de l'interaccio-

nisme simbòlic (Goffman 1974) i de l'anàlisi de la conversa (Gumperz 1982; Roulet et al., 1985). Aquests autors en distingeixen tres tipus :

a. la conversa endolingüe, model idealitzat de conversa lliure de divergències de codi entre els interlocutors.

b. la conversa bilingüe, model llargament estudiat de situació de contacte de llengües i cultures, en el qual la interacció verbal es caracteritza per un aprofitament simultani dels codis en presència.

c. la conversa exolingüe, model que es caracteritza per la divergència dels repertoris lingüístics dels participants.

Una part de les recerques d'aquests autors se centren en l'anàlisi de converses exolingües i sobretot d'aquells aspectes que transgredeixen les màximes de quantitat o de qualitat (Grice, 1975) però que revelen esforços per assegurar la intercomprensió (De Pietro, 1988). La conversa exolingüe es caracteritza per la presència elevada de malentesos, però també, i sobretot per una activitat d'anticipació i de control que consisteix a prevenir obstacles potencials o a superar-los. Aquesta activitat es revela a través de procediments com l'ús de repertoris no-verbals, canvis de llengua, estratègies d'ajustament del codi (simplificació i reformulació). En les interaccions de la classe de LE serà interessant d'observar quan un canvi de llengua correspon a un procediment de (re)construcció del significat.

La tercera font d'inspiració del meu treball es nodreix de la tradició dels estudis sobre bilingüisme i alternança de llengües des de la perspectiva de la sociolingüística interaccional i de l'anàlisi de la conversa (Gumperz, 1982; Tusón, 1985; Heller, 1988). Auer (1988) destaca en l'estudi de l'alternança de llengües tres enfocaments importants: a) l'enfocament gramatical, que pretén trobar restriccions de caire lingüístic en l'ús alternat de dues llengües i que pot donar informació sobre la realitat psicolingüística de les dues gramàtiques dels bilingües; b) l'enfocament macrosociolingüístic que intenta explicar la distribució de l'alternança segons la situació, els papers i els status dels parlants en una societat determinada i c) l'enfocament conversacional, model que es planteja d'integrar les aportacions anteriors en una perspectiva interaccional per tal de descobrir el valor i el significat de les alternances en les activitats comunicatives.

### 3. Els fenòmens de contacte de llengües a la classe de LE

Tradicionalment les manifestacions del contacte de llengües s'han abordat, en la DLE, encara que sembli una paradoxa, des d'una perspectiva monolingüe. En efecte, els primers mètodes àudio-orals tractaven d'entrenar l'aprenent cap a l'ús de la LE, tot creant-li estímuls que el conduïssin a deixar de banda la seva llengua materna. L'ensenyant, en el millor dels casos, coneixia la llengua de partida de l'aprenent i, a partir d'un criteri de contrast, procurava evitar la *interferència* —marques de la llengua materna en les produccions en LE— defugint contextos en què pogués aparèixer, o bé corregint-la a partir d'exercicis sistemàtics. Els inventaris de "faltes" produïdes pels aprenents van mostrar aviat que no totes es podien imputar a la pressió de la llengua de partida i que sovint responien a generalitzacions abusives de les regles de la llengua d'acollida. El concepte d'*interllengua* o conjunt de coneixements intermediaris que posseeixen els individus que aprenen una nova llengua permet d'explicar els errors dels aprenents de LE. Porquier (1984) enumera algunes de les característiques més rellevants de les interllengües:

- es tracta d'un conjunt de regles estructurades.
- són sistemes dinàmics, subjectes a modificacions i canvis radicals, encara que s'hi poden observar elements fossilitzats.
- són sistemes parcialment descriptibles i observables a partir de les produccions dels aprenents i dels seus judicis d'acceptabilitat.
- són sistemes individualitzats, dialectes idiosincràtics.
- des del punt de vista lingüístic, cada sistema té empremtes de la llengua materna i de la LE.
- no contenen només desviacions lingüístiques sinó també discursives.

Sosteniem abans que l'estudi de la interferència o més tard l'estudi de les interllengües parteixen de perspectives monolingües. En ambdós casos es tracta d'analitzar els errors del parlant respecte d'una llengua quan l'individu s'esforça per mantenir un discurs monolingüe. Aquest enfocament és legítim i necessari per a la DLE, però és insuficient. En aquest sentit, Py (1988) argumenta que la perspectiva de la interllengua és abstracta perquè explica la construcció s'un sistema cognitiu, però no d'una pràctica comunicativa. Per això proposa de distingir entre els estudis de l'habilitat cognitiva que suposa la interllengua i els estudis d'*interparla* que fan referència als usos de les llengües en situacions de contacte.

Un cop situats en aquesta perspectiva de la interparla, podem tractar d'explicar fenòmens importants que es produeixen a l'aula i que són mostra de comportaments plurilingües: l'elecció i els canvis de codi.

#### 4. Característiques sociolingüístiques del grup estudiat

El grup objecte d'estudi és format per 25 mestres (14 dones i 11 homes), funcionaris d'escoles públiques del Vallès Oriental que participen en un Pla Institucional de Formació de Professorat de Francès, i per dos formadors (1 dona i 1 home). Però el grup és obert a altres persones que hi poden intervenir en determinats moments per fer una conferència, realitzar una activitat didàctica, presentar una experiència, etc. entorn de la DLE. La meua vinculació al grup, com a observadora participant, va començar amb tota naturalitat a partir de diverses intervencions com a especialista de DLE.

Es pot dir que la meitat del grup (15 individus) és d'origen castellanoparlant, 12 individus són d'origen catalanoparlant i només un individu, el formador, és d'origen francòfon. Excepte aquest, tots han après el francès a l'escola i en estades a França. A partir de les dades d'una enquesta sobre els seus comportaments lingüístics, sembla que el grup tendeix al monolingüisme tant a casa com al "carrer", mentre que a l'escola més de la meitat del grup manifesta parlar català o castellà indistintament, encara que en el còmput global el català hi surt afavorit.

Una autoavaluació sobre el grau de competència en les tres llengües indica els resultats següents:

	<b>català</b>	<b>castellà</b>	<b>francès</b>
<u>bona</u>	21	27	5 ( <u>també bona en cat.</u> )
<u>regular</u>	3	1	15 ( <u>també bona en cat.</u> )
<u>deficient</u>	4 ( <u>també def. en fr.</u> )	0	8

Cal remarcar que, de les 8 persones que creuen tenir un domini insuficient del francès, 7 creuen tenir un domini regular o deficient del català. Per contra, les 18 persones que manifesten tenir un domini bo o regular del francès, també creuen tenir un bon domini del català.

La formadora i el formador responsables del Pla de Llengües Estrangeres en aquesta zona porten la direcció de les sessions, encara que el seu desenvolupament general ha estat prèviament consensuat per tot el grup. Aquest reciclatge té un contingut molt heterogeni que abasta dues línies d'acció: el reciclatge lingüístic i el reciclatge en didàctica del francès. Durant les sessions s'han pogut observar diverses formes d'organització de la comunicació: classes magistrals, treball de grup petit, activitats ritualitzades pròpies de l'ensenyament-aprenentatge de la LE, etc. que permeten la participació dels individus en diversos graus.

Nogensmenys, aquestes formes de participació no són rígides. En qualsevol moment, qualsevol persona del grup pot interrompre la intervenció d'una altra per demanar aclariments, per expressar una opinió, etc.

## 5. Llengua de base i representacions socials

Cada classe és un grup social que estableix les seves pròpies regles de comunicació. Una d'aquestes regles és la distribució de l'ús de la llengua materna (o de les llengües ambientals del grup) i de la LE. Aquesta distribució donarà a cada llengua un ús apropiat a la situació o no, en funció de les regles que s'hagin establert a l'interior del grup<sup>3</sup>.

En el cas que presento aquí, l'estatus de cada codi és determinat pel que Bourdieu (1982) en diu *forces del mercat lingüístic*. Aquestes forces fan que el francès i el català tinguin un lloc definit, un espai apropiat que els confereix l'estatus de llengua de base segons l'activitat comunicativa. En canvi, el castellà no té un espai propi, tot i que gairebé la meitat del grup és d'origen castellanoparlant i un 38% manifesta parlar habitualment només castellà. El francès, per un acord tàcit —subratllat per esporàdics enuncisats explícits: “en

---

(3) Malauradament, en moltes classes de LE la distribució de l'ús de les llengües no afavoreix l'adquisició de la competència comunicativa, perquè la LE s'hi utilitza exclusivament per a les funcions designativa i metalingüística que es desprenen dels materials didàctics, mentre la interacció entre els membres de la classe es desenvolupa en llengua materna.



français, s'il vous plaît"—, és la llengua de comunicació habitual a classe, per a totes les activitats didàctiques. El català, per la seva banda, és la llengua apropiada per parlar de determinats aspectes tangencials: relacions amb l'Administració, vagues d'ensenyants, sortides, etc. Aquest lloc institucional del català —impensable fa deu o quinze anys— que implica el desplaçament del castellà en un grup en el qual la presència dels castellanoparlants és considerable, s'explica per dues raons: en primer lloc, per la progressiva catalanització de l'escola a Catalunya (Tusón, 1988) i, en conseqüència, l'acceptació del monolingüisme català en l'àmbit escolar per part dels castellanoparlants del grup estudiat; en segon lloc, l'opció de "normalització del català" manifesta en el comportament dels dos formadors, l'un d'origen castellanoparlant i l'altre d'origen francòfon. Així, doncs, podem veure que, encara que el castellà apareix en comportaments individuals o per acomplir determinades funcions discursives, no té un lloc institucional propi, les forces del mercat lingüístic (catalanització de l'escola i autoritat dels ensenyants) l'han desplaçat. En aquest sentit, l'elecció de llengua és un fenomen determinat no solament per la interacció sinó sobretot, com diu Bourdieu (1982), per la presència d'alguns elements de l'estructura social, és a dir, la relació objectiva entre les llengües i els seus usuaris. Podem dir així que l'adopció de codi és extradiscursiva (Labrie 1989) en la mesura que està fixada abans de l'elaboració del discurs. De tota manera, no puc dir que aquest comportament general del grup sigui viscut sense intents de renegociació de les regles per part dels participants castellanoparlants quan el català és la llengua "adequada" o per part de tot el grup quan ho és el francès.

Aquests intents de renegociació de les llengües de base són, en part, els que provoquen els canvis de codi o les alternances de llengua.

## 6. Les condicions de la situació

C. Kramsch (1984) assenyala que a l'aula s'encavalquen dos tipus de discurs: el discurs constitutiu (contingut d'ensenyament-aprenentatge) i el discurs regulador o didàctic (la interacció entre ensenyant-alumnes i entre alumnes). D'altra banda, Van Lier (1982) introdueix les nocions de discurs públic i discurs privat: el discurs públic és el que crea tot el grup-classe, el discurs privat és el que

creen els alumnes entre ells o l'ensenyant amb un alumne determinat. De tota manera, és gairebé impossible d'aïllar aquests discursos del tipus d'interacció i de les formes de participació.

Van Lier estableix una tipologia d'interaccions combinant diferents paràmetres: la orientació de la tasca, més o menys centrada en un tema (de què es parla) o en una activitat (què es fa i com es fa); la planificació que ha fet l'ensenyant i les regles i restriccions que aquesta imposa (possibilitat de prendre la paraula o no, de canviar de tema, per exemple). Aquests tipus d'interacció no constitueixen formes ben limitades, poden aparèixer mesclades i es pot passar de l'una a l'altra sense solució de continuïtat. El que és interessant és que cadascun d'aquests tipus imposa drets i deures als participants i, en conseqüència, organitza estructures de participació (Erickson, 1982) més o menys dirigides per l'ensenyant.

La complexitat dels discursos a l'aula explica el recurs als canvis de llengua, encara que aquests canvis transgredeixin l'estatus de la llengua base, si ho mirem des d'una perspectiva monolingüe. Vist des de la perspectiva que aquí s'ha adoptat, els canvis de llengua són indicadors de canvis en la situació o, dit d'una altra manera, de modificació de les condicions d'una situació donada. En el model que presento he tingut en compte els paràmetres següents:

- llengua base de la interacció.
- els membres del grup en presència (grup sencer, grup petit, parelles)
- la persona que parla (el seu paper, la seva competència i la seva preferència lingüística, a qui es dirigeix)
- el tema i l'activitat.
- el grau de formalitat de la interacció.

Aquests paràmetres o condicions de la situació no són independents perquè tots són presents sempre en el discurs de classe i s'influeixen entre ells. Per exemple, un canvi de tema/activitat pot imposar un canvi de la llengua base o bé un canvi de llengua base pot indicar el final d'una activitat.

## 7. Canvis de llengua

Aquest recobreix de manera amplia la utilització de dues o més llengües per part d'un mateix parlant o de diferents parlants en

intercanvi o en un mateix enunciat. Pels estudiosos del tema, aquest fenomen no és fortuït o aleatori ni correspon a una incapacitat per expressar-se. Al contrari: té unes funcions clares i correspon a manifestacions del comportament plurilingüe.

És difícil d'establir els límits i les diferències de tot un seguit de conceptes que es relacionen amb els canvis de llengua com, per exemple, el *code-switching*, el préstec, la interferència, etc. El problema és que no existeixen universals absoluts de comportament bilingüe i, per tant, cada concepte abastarà realitats diferents segons la comunitat o el grup estudiat. Poplack (1988) assenyala que per poder oferir dades fiables cal tenir un coneixement detallat de la competència lingüística dels informants, de la naturalesa dels sistemes en qüestió tal com són utilitzats en una comunitat determinada i de l'existència de solucions per posar en contacte dos codis dins un mateix enunciat; tot això sense confondre allò que correspon a un comportament individual i allò que és compartit per tota la comunitat. Només un cop definits aquests i altres aspectes podrem establir comparances i veure si un fenomen que es manifesta en un grup té la mateixa distribució i la mateixa funció en un altre.

Auer (1984,1988), a partir d'un estudi sobre el comportament de fills d'immigrants italians a Alemanya, proposa un model d'anàlisi de la conversa bilingüe que li permet de respondre a dues qüestions: a) determinar l'estatus de cada varietat en el repertori lingüístic dels parlants i b) explicar el bilingüisme com un conjunt d'activitats lingüístiques, més que no pas com una habilitat cognitiva. El seu model constitueix un procediment d'interpretació de l'alternança en el seu context de producció. Distingeix dos parells de conceptes que s'oposen entre ells: *code-switching vs. transfer i participant vs. discourse-related*, per donar lloc a quatre categories diferents.

Per l'esmentat autor, el *code-switching* indica sempre voluntat de renegociació de la llengua base, renegociació motivada a) per preferència o per incompetència per part del participant o b) per un canvi en els paràmetres del discurs. En aquest sentit, l'alternança funciona com el que Gumperz (1982) anomena una estratègia contextualitzadora: indica canvis de constel.lació de participants, canvis en la formalitat de la interacció, etc.

El que és important és que el *code-switching* implica renegociació i és el punt de partida d'un canvi de llengua. Això no vol dir que l'interlocutor accepti la incompetència o la preferència del participant en el cas del *code-switching* lligat al participant o accepti la nova situació (*footing* en la terminologia de Goffman) en el cas del *code-switching* lligat al discurs.

El *transfer*, en canvi, no indica renegociació de la llengua de base. El *transfer* lligat al participant indica una llacuna de disponibilitat lèxica, que implica el recurs a una unitat d'una altra llengua, unitat que és acceptada i usada per l'interlocutor. El *transfer* lligat al discurs correspon a una forma de construcció textual: anàfora, discurs relatat, citacions, frases fetes, etc.

Finalment Auer parla de "transfer" lingüístic quan l'alternança no té relació amb el discurs ni amb el participant, sinó que forma part del repertori del grup en qüestió, les dues parts del qual no es distingeixen.

En el model d'anàlisi que presento he optat pel procediment d'interpretació d'Auer perquè em sembla el més precís quan es vol adoptar una perspectiva conversacional i perquè m'interessen la mateixa mena de qüestions que ell es planteja. Ara bé, l'anàlisi del corpus em demostra que la remarca de Poplack a què feia al·lusió és pertinent i que les categories que sorgeixen de l'estudi local d'Auer no recobreixen ni la mateixa distribució ni la mateixa funció perquè la població que estudia Auer i el grup que jo he estudiat presenten unes variables estructurals molt divergents: l'estatus de les llengües en contacte, la situació de comunicació, les característiques dels participants, l'estructura de la participació, etc.

L'anàlisi del corpus de què dispenso em permet de distingir dues grans categories d'alternança de llengües: la commutació i l'alternança de codi <sup>4</sup>.

### 7.1. *Commutació de codi i participants*

Quan el canvi de codi suposa una renegociació de la llengua base, l'anomenaré commutació. La renegociació pot venir determinada, en primer lloc, per la preferència d'un dels interlocutors envers una de les dues altres llengües i/o per una competència insuficient respecte al francès o al català:

---

(4) Amb l'adopció d'aquest dos termes pretenc separar clarament aquells fenòmens de contacte de llengües que responen a una redefinició de la situació d'aquells que responen a la construcció del discurs, les condicions de producció del qual no varien.

P - mais là y aura un problème de diplôme

M - mais selon X ce n'est pas un problème//elle m'a dit que le diplôme ce /ce n'est pas le même mais que//bueno ho dic en català (riure) el que consta són// els tres cursos del//curset de francès//que el diploma que donguin en el certificat que donguin/ donaran primer curs segon curs i tercer curs/ com tres blocs/diferents i tant si això és el que em va dir ella en a mi l'altre dia/ i tant si es va a Grenoble/aquest títol per donar francès/a l'EGB el tindrà igual un que hi vagi que un que no hi vagi

P - [si c'est ça qu'ils disent maintenant<sup>5</sup>

La persona (M) que tracta d'introduir un canvi de llengua poseeix un bon domini del francès, però prefereix parlar en català per dues raons. En primer lloc, perquè l'activitat comunicativa no té una relació directa amb el treball habitual de llengua i metodologia, sinó que es tracta d'un tipus de tasca en el qual es pot acceptar el català com a llengua base i, com que el seu paper d'alumne no li confereix autoritat per imposar una altra llengua, fa explícita la seva opció, buscant una disculpa implícita. La segona raó té més a veure amb una de les característiques de la interacció a classe de LE. Goffman (1974,1981) afirma que tota interacció social està guiada per la preocupació de no perdre la *imatge (face)*, és a dir la figuració que ens fem de la nostra imatge davant dels altres. Prendre la paraula és sempre un risc: el que es diu pot amenaçar l'altre i/o pot fer perdre el *lloc* en la interacció. En la comunicació exolingüe, el risc de perdre la imatge augmenta en la mesura que no es domina totalment el codi i també perquè l'auditori (ensenyant i companys) es constitueix en avaluador. En una enquesta individual i més tard en una discussió amb tot el grup, la totalitat dels mestres manifestà que, quan n'eren conscients, els resultava incòmode parlar francès davant tot el grup i que, per contra, no els preocupava parlar-lo en conversa privada amb els professors, en treballs de grup petit o a França.

En l'exemple anterior, el professor (P) no interromp, accepta que en aquesta activitat el català i el francès siguin adequats, però no accepta el canvi de codi i continua en francès. Cal no oblidar que es tracta d'un grup d'adults el programa de reciclatge dels quals recull dues màximes de la interacció (Lakoff, 1977): "no us imposeu",

(5) / indica pausa curta; // indica pausa més llarga. : indica allargament. # indica to baix. Per necessitats d'espai, no transcriu ni tracto aquí d'altres aspectes prosòdics que són, com és ben sabut, tan importants en l'anàlisi de la conversa i de l'alternança de llengües.

"deixeu triar". Això vol dir que sovint els formadors seran ambigus respecte del seu lloc (Kerbrat-Orecchioni, 1987, 1988) de poder en la interacció.

## 7.2. *Commutacions de codi i paràmetres de la situació*

El segon tipus de commutació es produeix quan varia algun dels *paràmetres de la situació*: canvi de constel·lació de participants (arribada d'una persona aliena al grup, canvi de forma de participació,...) ; canvi de paper per part de l'ensenyant (de professor a col·lega), que pot portar un canvi de to en la interacció; canvi de llengua de base; canvi d'activitat/tema, etc.

(després de discussió )

P - un moment/ un moment abans d'acabar /fer la pausa// perquè després/ lo que farem després ja ve tot en bloc: i més val doncs que no ho tallem per una altra cosa/ us hem fet dur la història aquesta dels: mm els totxos els mamotretos(cat) d'allò que et vaig trucar a casa teva la Roser que portéssiu/ est-ce que quelqu'un de vous/ a fait la liste d'exercices telle que nous vous avons dit de faire?

M - moi oui

P - tu l'as fait//alors ce qu'on pourra faire maintenant c'est un petit exercice de vérification

En aquest cas, el canvi d'activitat/tema ha arrossegat P (professora) a canviar de llengua dins el mateix torn de paraula. En altres casos, el canvi de llengua es pot produir a l'inici del torn. En aquests tipus de commutació, en general, són els formadors, en virtut de la seva posició "alta", de domini en la gestió dels torns, els qui imposen la nova llengua de base, que és acceptada per la resta del grup.

## 7.3. *Alternança i construcció del discurs*

La segona gran categoria de canvis de llengua no implica renegociació de la llengua de base. Per distingir-la de la commutació la denomino alternança. El que interessa destacar és que l'alternança no implica renegociació de la llengua de base i, per tant, sigui quin sigui el seu abast, hi haurà un punt de retorn a la llengua de la interacció,

tot i que, com assenyala Auer (1988: 203) l'alternança pot preparar una commutació de codi.

L'alternança constitueix doncs un fenomen intradiscursiu, que pot acomplir funcions pragmàtiques diferents pròpies de la conversa bilingüe però també de la conversa exolingüe.

Deia més amunt que una de les característiques de la conversa exolingüe és el malentès, fruit de les mancances en el repertori d'una part dels participants. Per això els parlants despleguen tota una sèrie d'esforços, que De Pietro (1988) anomena "bricolatge interactiu", amb l'objectiu d'assegurar la intercomprensió. Aquest bricolatge consisteix sobretot en activitats d'anticipació, de prevenció del malentès o en activitats de reparació que es manifesten bàsicament a través de dos tipus de procediments: la simplificació<sup>6</sup> i la reformulació.

A classe de LE, l'ensenyant usa sovint les reformulacions per prevenir la incomprensió per part de l'aprenent quan suposa que aquest no entendreà el que ha dit. Ara bé, com diu De Pietro, la reformulació implica un esforç gran per part de l'al·lòglota, de l'alumne: ha d'entendre que l'enunciat reformulat no és una nova informació sinó quelcom que ja ha estat dit. No entendre la funció de la reformulació pot donar lloc també a un malentès. Es per això que l'ensenyant recorre a l'alternança, com una estratègia de prevenció del malentès. La DLE ha proscrit sovint aquesta pràctica, que a vegades pren la forma de traducció literal, perquè s'ha considerat que és font d'interferència. Però, des d'una perspectiva interaccional, hem de considerar aquesta alternança com una manifestació del principi de cooperació, per bé que transgredeixi la màxima de quantitat.

P- on a pensé que ce qui serait intéressant/ ça serait de faire un brouillon/ hein?/ faire une liste mais:/no massa polit/ hein? mais/ on le porte ici/ on montre la liste à l'autre pour qu'il voie s'il la comprend

P (professor d'origen francòfon) recorre a la reformulació en català perquè, en avaluar el repertori lingüístic dels alumnes, ha considerat que "brouillon" podia pertorbar la comprensió d'alguns membres del grup.

Altres formes d'alternança discursiva són algunes ja apuntades per Gumperz (1982): citacions, discursos relatats, interjeccions, qualificacions, avaluacions, etc. D'entre elles, voldria destacar-ne dues que, com les reparacions, són també característiques de les in-

(6) "Baby talk", "foreigner talk", "teacher talk" són formes d'aquesta estratègia de simplificació.

teraccions a classe de LE. En primer lloc, l'alternança anafòrica, és a dir aquelles unitats que fan referència a algun aspecte que forma part del discurs propi del grup, que evoca una realitat intrínseca del grup o de l'entorn com , per exemple, tota la terminologia de l'argot professional, el metallenguatge, les institucions, les experiències viscudes pel grup, etc.

En segon lloc, l'alternança pot consistir també en un procediment expressiu del llenguatge col.loquial (Payrató, 1988) que pren molta rellevància a la classe de LE i que consisteix a jugar amb la llengua recreant-la, posant en contacte els tres sistemes en presència per produir noves formes lúdiques. Aquesta habilitat és una mostra del domini d' un intrarepertori constituït per tres codis lingüístics diferents:

P - vous avez tout pour faire la pâte à crêpes?  
M - je pense qu'on aura plutôt une patacada

M - quatre vingt/m:/ quarante cinq  
M - non  
M - cinquante cinq/ yo he desconecté

P - on va faire la pause/mais avant on va vous faire panqué  
M - panqué?

P - si/ pensar una miqueta// je vais distribuer la liste et chacun fera la liste de ce qui lui touche

M - je suis allée à la DGU  
M - i què hi feies a la Dexeus?

P - je m'excuse/ mais ça/ c'est une porcherie

Cal parar esment que, de la meteixa manera que la commutació no comporta sempre un canvi en la llengua base de la interacció, les diferents categories d'alternança no sempre s'exclouen entre si: una reformulació pot ser alhora un joc, un joc pot ser alhora una anàfora, etc. El que es pretén es presentar, com ho fa Auer, un procediment d'interpretació més que una llista de categories subordinades de l'alternança <sup>7</sup>.

(7) La descripció presentada hauria de completar-se amb una anàlisi quantitativa que informés sobre la freqüència de cadascun d'aquests fenòmens i de les tendències de cada individu per tal de relacionar variables (origen, edat, domini de les llengües...).

D'altra banda, seria interessant de comprovar quines són les restriccions sistèmàtiques (Gumperz, 1982; Poplack, 1988) que presenta l'ús de l'alternança, és a dir, quins contextos l'admeten i quins són els procediments (morfològics, sintàctics, fonètics i prosòdics) que permeten de posar en contacte el castellà, el català i el francès.



#### 7.4. Transferència i participant

Finalment reservo el terme transferència per referir-me a tots aquells canvis de llengua motivats per la incompetència (momentània o fruit d'un determinat estadi de la interllengua) del participant. Aquests fenòmens, molt freqüents entre els aprenents, es fan palesos en la utilització d'unitats que, des d'una perspectiva monolingüe, són interferències. Es tracta de superposicions inconscients d'un sistema sobre un altre: "matisation", "comprobé", "utensile", que poden afectar una paraula o una seqüència més llarga i poden violar les normes morfològiques, sintàctiques i fonètiques de la llengua. Tot i que, com ja he dit, aquest tipus de transferència és propi dels aprenents de LE, les situacions de contacte de llengües, provoquen que aquest fenomen es fossilitzi en un individu o, fins i tot, afecti al sistema de la llengua en una determinada comunitat.

El segon tipus de transferència, també referent al participant, és el que podríem anomenar manlleu momentani, que pot ser motivat per una llacuna de disponibilitat lèxica o perquè el parlant prefereix utilitzar una unitat d'una altra llengua que recobreix millor una determinada realitat semàntica:

P - il y a des phrases qui sont poétiques/ d'autres amusantes et d'autres qui: que no tenen ni suc ni bruc # je ne sais pas comment on dit ça en français# / mais il faut: c'est pas toujours évident

Cal parar esment en el fet que, mentre el primer tipus de transferència consisteix en l'ús superposat d'unitats de dues llengües diferents, el manlleu correspon, com l'alternança, a l'ús consecutiu de dos codis diferents.

Els límits entre l'alternança discursiva i el manlleu són sovint difícils d'assenyalar:

P - non/ en vous demandant de travailler/ pour la première fois d'inventer des exercices et en mettant heu/ la phonétique on a mis le: el llistó molt alt hein?// c'est évident.

En aquest cas, el fragment alternat pot indicar alhora una llacuna lèxica i també pot correspondre a un recurs retòric de qualificació. Aquesta mateixa dificultat de classificació sorgeix en l'ús alternat dels connectors pragmàtics o marcadors de l'estructura del discurs que poden assenyalar tant la incompetència momentània del parlant com la seva activitat discursiva.

## Algunes conclusions

La finalitat última d'aquest treball és contribuir a establir punts de connexió entre l'anàlisi de les interaccions socials i la DLE. En primer lloc, l'anàlisi dels comportaments lingüístics a classe de LE aporta nova llum als fenòmens de contacte (i de conflicte) de llengües, com és el cas del català i el castellà a Catalunya, per tal com la classe és un microcosmos que reflecteix representacions socials. L'elecció, la commutació i l'alternança de llengües, com hem vist, expliquen el funcionament d'algunes rutines característiques de l'estructura de la interacció a l'aula, alhora que són mostres de comportaments socials, generalitzables a altres situacions.

En segon lloc, l'estudi de l'alternança de llengües a l'aula, tot no drint-se de l'anàlisi de la conversa, hi aporta noves informacions. De Pietro (1988) mostra, per exemple, com, en la interaccions exolingües, la reformulació afecta l'estructura de la conversa. Caldrà, per tant, elaborar models que puguin donar compte d'aquesta estratègia, i realimentar tant els principis teòrics en què s'apuntala la DLE com els materials "autèntics" de què se serveix.

En tercer lloc, l'anàlisi de l'alternança de llengües posa de manifest diferències de comportament lligades a diversos graus de competència en cada llengua. Per exemple, en el meu grup d'estudi, els individus que tenen un bon domini de les tres llengües mostren en el seu comportament una clara tendència a l'ús de l'alternança discursiva, mentre respecten la llengua de base imposada pels paràmetres del context. Aquest fet crec que es pot relacionar amb un hàbit de comportament bilingüe a Catalunya, un dels trets del qual és l'acomodació a la llengua de l'altre o a la llengua que imposa la situació. Per contra, els individus d'origen castellanoparlant que no usen el català com a llengua de comunicació habitual, tot i tenir un domini suficient del català o del francès, tenen més tendència a la commutació, és a dir a la renegociació de la llengua de base en favor del castellà. Aquesta mena d'informacions són essencials quan es pretén fer una DLE centrada en l'aprenent i en les seves necessitats de formació.

Finalment, la metodologia de les anàlisis interaccionals (observació, transcripció de converses...) són fonts molt riques per a la reflexió metalingüística i metacomunicativa a la classe de LE, tal com assenyala Kramsch (1984).

## Bibliografia

- ALBER, J. L. et PY, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle" a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61: p. 78-90.
- ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. Londres. Longman.
- AUER, P. (1984): *Bilingual conversation*. Amsterdam. Benjamins. 1988: "A conversation analytic approach to code-switching and transfer" a M. Heller(ed.): p. 187-213.
- BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire*. Paris. Fayard.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" a J.C. Richards and R.W.Schmidt(eds.): *Language and Communication*. Londres. Longman: p. 2-27.
- COSNIER, J. i al. (dir.) (1988): *Echanges sur la conversation*. Lyon.CNRS.
- DE PIETRO, J.F. (1988): "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles", a J.Cosnier i al.(dir): p. 251-267.
- ERICKSON, F. (1982): "Classroom discourse as improvisation" a L.C. Wilkinson (ed.): *Communicating in the classroom*. New York. Academic Press: p. 153-181.
- GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis*. Nova York. Harper and Row. 1981: *Forms of Talk*. Philadelphia. University of Pennsylvania.
- GRICE, H. (1975): "Logic and conversation" a P.Cole and H. Morgan(eds): *Syntax and Semantics*, Vol 3. Nova York. Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1974): "Introduction" a J.J.Gumperz i D. Hymes (eds): *Directions in Sociolinguistics*. New York. Holt, Rinehart & Winston: 1-25. 1982: *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- HELLER, M. (ed.) (1988): *Code-switching*. Berlín. Mouton de Gruyter.
- KERBRAT-OORECCHIONI, C. (1988): "La notion de 'place' interactionnelle ou Les taxèmes, qu'est que c'est ça?" a J. Cosnier et al. (dirs): p. 185-198.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Hatier-Crédif.
- LABRIE, N. (1989): "Choix linguistiques, changements et alternance de langue: les comportements multilingues des italophones de Montréal". Tesi de doctorat. Université Laval.
- LAKOFF, R. (1977): "What you can do with words: Politeness, Pragmatics, and Performatives" a A. Rogers et al. (eds.): *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions*

- and Implicatures*. Arlington. Center for Applied Linguistics: p. 118-144.
- LÜDI, G. i PY, B. (1986): *Etre bilingue*. Berna. Peter Lang.
- PAYRATÓ, L. (1988): *Català col.loquial*. Universitat de València.
- POPLACK, S. (1988): "Contrasting patterns of code-switching in two communities" a Heller (ed.): p. 215-244.
- PORQUIER, R. (1984): a) "Communication exolingue et apprentissage des langues" a *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris PUV, Neuchatel, Centre de linguistique appliquée, 17-47. b) "Interlingua e sistemi intermedi ", a E. Arcaini et B. Py (eds.): *Interlingua*. Roma. Istituto delle Enciclopedia Italiana: p. 127-154.
- PY, B. (1988): "Didactique et modèles linguistiques" a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 72: p. 7-13.
- ROULET, E. i al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna. Peter Lang.
- TUSON, A. (1985): *Language, Community and School in Barcelona*. Ph. D. Dept of Anthropology. University of California. Berkeley. Ann Arbor. MI. University Microfilms International. 1986. 1988: "School, Language and Teachers' Training in Catalonia" a *Proceedings of the 7th Minority Language Rights and Minority Education Conference*. Cornell University (en premsa).
- VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres. Longman.
- WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

## Abstracts

*La noción de interlengua ha servido para explicar los procesos de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera y situar en su justo lugar los errores respecto al sistema cuando se trata de producir un discurso monolingüe. Esta perspectiva debe ser completada con el análisis de los comportamientos verbales de las personas cuando actúan en un contexto social plurilingüe, con la cooperación de otros individuos interesados en el mismo proceso comunicativo. Este segundo procedimiento supone tener en cuenta los enunciados en su contexto discursivo y las estrategias de las que se sirven los hablantes para mantener la comunicación. El propósito de este artículo es describir el uso y el valor comunicativo de algunos fenómenos de contacto de lenguas habituales en las comunidades plurilingües y en muchas aulas, pero presentes también en los contactos interculturales para los que se preparan los alumnos de lengua extranjera.*

*La notion d'interlangue a été utilisée pour expliquer les processus d'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère; elle a également été utilisée pour situer avec précision les erreurs du système lorsqu'il s'agit du produire un discours monolingue. Cette perspective est à compléter par l'analyse des attitudes verbales des personnes agissant dans un contexte social plurilingue, en collaboration avec d'autres individus intéressés par le même processus de communication. Cette deuxième procédure implique tenir compte des énoncés, dans leur contexte discursif, et des stratégies dont se servent les parlants pour rester en communication. Cet article se propose de décrire l'usage et la valeur communicative de quelques phénomènes de contact de langues habituelles au sein des communautés plurilingues et dans beaucoup de salles de cours, mais présents aussi dans les contacts interculturels auxquels les étudiants de langues étrangères se préparent.*

*The concept of interlanguage has been useful when explaining the learning processes for a second or foreign language, and to put in their proper context those errors —as regards the system— which arise when a monolingual approach is decided upon. This concept should be rounded off with an analysis of the verbal behaviour patterns of people when they are in a plurilingual social context, with the cooperation of other individuals interested in the same communicative process. This second procedure implies bearing in mind the terms used in the context of a given approach, and the strategies used by speakers to maintain communication. This article's proposal is to describe the use and the communicative value of some of the phenomena which arise from the contact of current languages in plurilingual communities and in many classrooms, and which also arise from intercultural contacts for those who prepare students of foreign languages.*