

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008

Dossier nº 15

www.segundaslenguaseinmigracion.es

L'entorn social i educatiu en l'aprenentatge i
l'ús del català per part de nois d'origen familiar
immigrant

Mónica Molina

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© Mónica Molina

ISSN: 1988-9038

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008, Nº 15



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

L'entorn social i educatiu en l'aprenentatge i l'ús del català per part de nois d'origen familiar immigrant.

Estudi de dos casos.

Mònica Molina



Directora: Luci Nussbaum

Treball de recerca.

Programa del Doctorat de Didàctica de la Llengua i de la
Literatura.

Universitat Autònoma de Barcelona.

Juny 2005

INDEX

1. EL PER QUÈ D'AQUEST TREBALL.....	p. 4
2. PERSPECTIVES SOBRE L'ÚS I L'ADQUISICIÓ DE LLENGÜES EN CONTEXTOS D'IMMIGRACIÓ.....	p. 7
2.1. Introducció.....	p. 7
2.2. Relacions entre ús i adquisició de llengües.....	p. 8
2.2.1. Interacció i concepció socioconstructivista del coneixement.....	p. 8
2.2.2. Redefinició del concepte de competència comunicativa.....	p. 9
2.3. Adquisició de llengües en contextos d'immigració.....	p. 10
2.3.1. La competència multilingüe.....	p. 10
2.3.1.1. Definició del concepte.....	p. 10
2.3.1.2. La competència multilingüe dels nens d'origen familiar estranger.....	p. 12
2.3.2. Factors que incideixen en el desenvolupament de la competència multilingüe	p. 15
2.3.2.1. La importància del context: xarxes de relació i de comunicació.....	p. 15
2.3.2.2. Construcció de la identitat.....	p. 17
2.3.2.3. Actituds, representacions socials i categoritzacions.....	p. 20
3. RECOLLIDA, TRACTAMENT I ANÀLISI DE DADES.....	p. 23
3.1. Introducció.....	p. 23
3.1.1. Etnografia de la comunicació.....	p. 23
3.1.2. Competència comunicativa escolar situada.....	p. 24
3.1.3. Anàlisi de la conversa.....	p. 25
3.2. Tipus de dades.....	p. 27
3.2.1. Dades no orals.....	p. 27
3.2.1.1. Diari de camp.....	p. 27
3.2.1.2. Lectura de documents escolars.....	p. 27
3.2.2. Dades orals.....	p. 28
3.2.2.1. Tasques comunicatives per parelles.....	p. 28
3.2.2.2. Entrevistes amb els dos nois observats.....	p. 30

3.2.2.3. Entrevistes amb amics, mestres i familiars.....	p. 31
3.2.2.4. Transcripcions.....	p. 32
4. LA PRÀCTICA INVESTIGADORA SOBRE EL TERRENY.....	p. 35
4.1. El treball de camp.....	p. 35
4.2. L'entorn.....	p. 35
4.3. El centre.....	p. 36
4.4. El grup de quart.....	p. 37
4.5. Els dos nois observats.....	p. 38
4.6. La realització de les tasques per parelles.....	p. 39
4.7. Les entrevistes amb els companys i companyes.....	p. 40
4.8. Les entrevistes amb mestres.....	p. 41
4.9. Les entrevistes amb familiars.....	p. 42
5. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL SITUADA EN TASQUES PER PARELLES.....	p. 44
5.1. Introducció.....	p. 44
5.2. Utilitzar esquemes enunciatius variats	p. 45
5.3. Implicar-se en l'acció.....	p. 53
5.3.1. Tematitzar la gestió de la tasca.....	p. 53
5.3.2. Posicionament davant les tasques i davant de la parella.....	p. 59
5.4. Identificar entrebanes i recórrer a procediments per superar-los	p. 65
5.4.1. Sobre l'organització.....	p. 65
5.4.2. Sobre els continguts.....	p. 68
5.4.3. Sobre les formes.....	p. 71
5.5. Adequar el repertori verbal.....	p. 73
5.5.1. Les varietats bilingües.....	p. 73
5.5.2. L'ús del castellà.....	p. 74
5.5.3. L'ús d'altres llengües.....	p. 75
5.6. Resultats.....	p. 76
6. ENTORN SOCIAL I EDUCATIU.....	p. 79
6.1. Introducció.....	p. 79
6.2. Qui són Del i Lam?.....	p. 79

6.2.1. <i>En l'únic que s'assemblen és que són negres</i>	p. 79
6.2.2. Les seves famílies.....	p. 82
6.2.3. A dins de l'escola.....	p. 84
6.3. L'entorn multilingüe.....	p. 87
6.3.1. La <i>barreja</i> de llengües a casa.....	p. 87
6.3.2. El bilingüisme social.....	p. 89
6.3.3. <i>A la classe català i al pati castellà</i>	p. 91
6.3.4. Els dibuixos animats en català.....	p. 92
6.3.5. L'asimetria en el domini de les llengües familiars i les llengües d'acollida....	p. 93
6.3.6. És important conèixer <i>les llengües d'aquí</i>	p. 95
6.4. Resultats.....	p. 96
7. CONCLUSIONS.....	p. 101
BIBLIOGRAFIA.....	p. 106

ANNEXOS

- Annex 1. Pauta d'observació durant el treball de camp
- Annex 2. Aparellar cartes amb dibuixos d'objectes argumentant alguna relació entre ells
- Annex 3. Trobar diferències entre dos dibuixos que representen una mateixa escena
- Annex 4. Guió del joc de rols
- Annex 5. Guió de l'entrevista amb alumnes d'origen familiar estranger
- Annex 6. Guió de l'entrevista amb l'alumnat d'origen familiar autòcton
- Annex 7. Guió de l'entrevista amb mestres
- Annex 8. Guió de l'entrevista amb familiars
- Annex 9. Transcripcions de les tasques per parelles en català
- Annex 10. Transcripcions de les entrevistes amb els dos nois observats
- Annex 11. Transcripcions de les entrevistes amb familiars, mestres i amics

1. EL PER QUÈ D'AQUEST TREBALL

El treball de recerca que es presenta a continuació respon a un interès personal per l'adquisició de llengües en contextos d'immigració econòmica, donada la dedicació voluntària i professional de l'autora a l'ensenyament de llengües en aquest context.

Entre els reptes educatius que suposa la nova immigració per a l'escola a Catalunya, l'adquisició de llengües compta encara amb molts pocs estudis que puguin aportar llum sobre els resultats obtinguts fins ara, els processos que entren en joc o les accions que poden millorar-los. De fet, en un primer treball de recerca en aquest àmbit (Maruny i Molina, 2000), al qual ens vam plantejar quina competència comunicativa en català estaven assolint els alumnes nouvinguts, no vam trobar precedents a Catalunya de models de descripció i avaluació de la competència comunicativa.

Una de les conclusions que es vol destacar d'aquell primer treball, és el fet que les habilitats que l'escola exigeix a aquests alumnes no es garanteixen únicament amb actuacions basades en models estructurals, com ara aules d'acollida, de suport lingüístic, etc. Però més enllà de plantejar-nos la idoneïtat d'aquestes actuacions immediates a l'arribada, és necessari reflexionar també sobre el model d'educació bilingüe que s'està aplicant a les nostres escoles. En aquest sentit, per exemple, autors com I. Vila, alerten del perill de continuar aplicant un model que no reuneix les condicions bàsiques de la immersió lingüística, és a dir, que la llengua familiar¹ dels alumnes sigui coneguda pels docents, i considerada com a llengua de prestigi (I. Vila, 1999). Ens cal, per tant, començar a conèixer el que està succeint amb els nens i nenes de *segona generació*, és a dir, aquells que ja han nascut a Catalunya, com tants d'altres d'origen familiar castellanoparlant, i que són considerats sovint com exemples de *fracàs escolar* i de *poca adaptació* a l'entorn.

Així doncs, volem contribuir a aquest camp de recerca amb el present estudi comparatiu entre dos nois de segona generació que presenten perfils comunicatius i identitaris molt diferents.

L'estudi es situa dins d'una recerca més àmplia² i sorgeix en constatar, en el moment de recollir les primeres dades, grans diferències en les competències lingüístiques i en les

¹ Parlarem de llengües familiars en lloc de maternes perquè ens estem referint a realitats complexes, on la llengua de la "mare" no és necessàriament la llengua més utilitzada a l'àmbit familiar (veure, per exemple, M. Cambra, 1996).

² El projecte (BSO2001-2030) va obtenir una subvenció del *Ministerio de Ciencia y Tecnología*. Fan part de l'equip: C. Escobar, D. Masats, Artur Noguerol, L. Nussbaum, A. Tuson i V. Unamuno (UAB); L.

identitats construïdes per part de dos nois d'origen familiar subsaharià, nascuts a Catalunya. Aquesta constatació ens va moure a buscar d'altres fonts d'informació que poguessin explicar l'origen d'aquestes diferències.

La hipòtesi de partida és que, més enllà de les capacitats cognitives, el posicionament de l'individu en les interaccions en què participa, el seu entorn social i educatiu (la família, l'escola, el barri, els companys i amics) i les maneres com els perceben i categoritzen les persones d'aquest entorn, són factors que incideixen de manera important en els processos d'aprenentatge de llengües i en la construcció de la identitat social i escolar.

Per tant, l'objectiu general d'aquest treball és **descriure el context sociolingüístic en què dos nois d'origen familiar estranger aprenen llengües i esdevenen multilingües, ahora que van construïnt la seva identitat com a parlants.**

L'aproximació al context sociolingüístic té diverses fonts (veure capítol 3), les quals ens han de permetre de dibuixar, en primer lloc, la competència comunicativa dels dos nois, així com el seu posicionament i actuació en determinades activitats escolars; en segon lloc, les entrevistes realitzades ens informaran, d'una banda, sobre les visions del seu entorn respecte de les llengües, dels usos lingüístics i de l'aprenentatge, i, d'una altra banda, sobre les maneres com els veuen altres persones, familiars, mestres i amics, permetent-nos així reconstruir el seu entorn educatiu i social i com en participen.

L'anàlisi del conjunt de dades recollides ens ha de permetre respondre a les preguntes que ens plantegem en aquest treball:

1. *Com actuen els dos nois en tasques escolars concretes, les quals comporten activar habilitats diverses?* És a dir, quines són les seves competències comunicatives? Quina identitat mostren com a parlants?
2. *Com s'autocategoritzen pel que fa al seu propi ús i aprenentatge de llengües?* És a dir, quina identitat mostren com a usuaris i aprenents de llengües?

Maruny (EAP del Baix Empordà) i M. Molina (Escola d'Adults de Salt); E. Baiget, JM Cots, M. Irún, Tx. Díaz i X. Martín (UdL). L'estudi té com objectius, d'una banda, la descripció de competències en català i castellà i en llengües estrangeres per part de nens i adolescents fills de la immigració econòmica a Catalunya i, de l'altra, les percepcions d'aquest alumnat pel que fa a les llengües i els seus usos. Es tracta d'una investigació qualitativa que abasta uns 25 nois i noies escolaritzats en centres públics d'Educació Primària i Secundària, situats en 3 zones geogràfiques de Catalunya (la ciutat de Barcelona i la seva Regió Metropolitana, una ciutat pròxima de Girona i la ciutat de Lleida).

3. ***Com els categoritzen les persones del seu entorn social i educatiu?*** És a dir, què diuen d'ells els mestres, els familiars i els amics?
4. ***Quines són les seves biografies sociolingüístiques?*** És a dir, quins usos i actituds envers les diferents llengües apareixen al seu entorn?

La resposta a aquestes preguntes ens ha de permetre d'establir relacions entre context sociolingüístic, actuació en interaccions concretes i identitat com a parlants i, per tant, de verificar la validesa de la nostra hipòtesi.

Hem d'aclarir, però, que no abordarem la resposta a la segona pregunta plantejada, ja que la identitat lingüística que construeix cadascun dels dos nois observats és un aspecte que volem analitzar en un treball més ampli i posterior al que presentem a continuació.

Al capítol que segueix es presenten els supòsits teòrics dels quals parteix aquest treball (*2. Perspectives sobre l'ús i l'adquisició de llengües en contextos d'immigració*).

Al tercer capítol es descriuen i justifiquen les opcions metodològiques que s'han pres a l'hora de recollir, tractar i analitzar les dades (*3. Recollida, tractament i anàlisi de dades*).

Al quart capítol es descriu el context social al qual s'han recollit les dades; és a dir, el barri, l'escola, els mestres i els companys i companyes dels dos nois observats (*4. La pràctica investigadora sobre el terreny*).

Al cinquè capítol s'analitza la competència comunicativa oral i el comportament que adopten els dos nois observats davant de tasques escolars concretes (*5. Competència comunicativa oral situada en tasques per parelles*).

Al sisè capítol, es descriu el context sociolingüístic en què es troben immersos els dos nois observats (*6. Entorn social i educatiu*).

I finalment, al setè capítol, s'intenta donar resposta a les preguntes que ens hem plantejat en aquest treball i esbossar algunes de les implicacions didàctiques que es poden extreure de l'anàlisi i dels resultats obtinguts (*7. Conclusions*).

2. PERSPECTIVES SOBRE L'ÚS I L'ADQUISICIÓ DE LLENGÜES EN CONTEXTOS D'IMMIGRACIÓ

2.1. INTRODUCCIÓ

El treball que presentem a continuació, pren com a marc de referència dues línies teòriques dins de l'adquisició de llengües. En primer lloc, els **estudis sobre adquisició de segones llengües i de llengües estrangeres en general** ens proporcionen eines per descriure què és la competència comunicativa i, per tant, per tractar d'esbrinar com es desenvolupa i com es pot contribuir des de l'ensenyament al seu desenvolupament. En aquest treball, ens interessen especialment els estudis que parteixen d'una visió constructivista de l'aprenentatge en general i interaccionista de l'adquisició lingüística en concret.

En segon lloc, els **estudis sobre contacte i adquisició de llengües**, concretament en contextos d'immigració econòmica, ens aporten, d'una banda, una definició del concepte de competència comunicativa multilingüe i, d'una altra banda, una descripció dels factors que incideixen en el seu desenvolupament. Entre els estudis en aquest àmbit realitzats a Europa a partir dels anys 70, el projecte de més impacte ha estat sens dubte el programa de recerca de la European Science Foundation, dirigit per W. Klein, sobre adquisició de segones llengües per part d'adults immigrants (Perdue, 1993; Bremer et al., 1996), no només pel nombre de llengües presents (es va estudiar l'adquisició de diverses llengües europees per part d'immigrants de diferent procedència), sinó també per algunes de les seves troballes. Klein i els seus col·laboradors van mostrar com, independentment de quines fossin les llengües de partida i la llengua meta dels informants, els aprenents desenvolupen una varietat bàsica, organitzada pragmàticament i que s'enriqueix o s'estanca en funció de dos variables sociolingüístiques: les expectatives de romandre en el país d'arribada i les oportunitats per usar la nova llengua en interaccions amb subjectes nadius. Entre els resultats d'aquest gran estudi, ens interessen especialment els casos que aporta respecte dels diversos posicionaments que es poden adoptar a l'hora d'usar i d'aprendre les llengües del país receptor (Roberts, 1999). Ara bé, el treball que presentem a continuació, no es centra en subjectes adults sinó en infants de segona generació i en el paper que tenen les institucions educatives en l'adquisició i ús de les llengües per part d'aquesta població.

2.2. RELACIONS ENTRE ÚS I ADQUISICIÓ DE LENGÜES

2.2.1. Interacció i concepció socioconstructivista del coneixement

Ens situem a un enfocament interaccionista de l'adquisició lingüística, coherent amb una concepció socioconstructivista del coneixement, situat en l'acció social i que considera la interacció conversacional una de les seves manifestacions prototípiques (Mondada i Pekarek Doehler, 2000). Aquesta idea prové de la concepció radicalment constructivista de Vygotsky, segons la qual la interacció és un factor que estructura la forma i el contingut del desenvolupament cognitiu i lingüístic. En definitiva, es tracta de concebre el coneixement com un fet situat en la pràctica concreta.

Posteriorment, els models neo-vygotskyans han aportat a aquesta idea una dimensió sociohistòrica o sociocultural, considerant que en el funcionament mental influeix alhora l'activitat local que es duu a terme i el marc sociocultural. Des d'aquest nou punt de vista, per tant, es considera el coneixement com a doblement situat, en la pràctica concreta i en el context sociocultural. No es tracta, però, de defensar un determinisme cultural, ja que s'entén la cultura com a noció dinàmica, reproduïda per les pràctiques socials.

També l'etnometodologia es mostra coherent amb aquesta concepció del coneixement en proposar un enfocament centrat en la "ment en acció" (Coulter, 1989; a Mondada i Pekarek Doehler, 2000). Es tracta d'una concepció del coneixement humà com a contextualment immers en les activitats socials, i que desemboca a una idea del coneixement *situat* i *distribuït* en els contextos socials, institucionals i interactius. El concepte *situat* es refereix a que els processos mentals es determinen a través de les activitats pràctiques i contextuals en les quals es duen a terme. El terme *distribuït* parteix d'una concepció del coneixement com a pràctica col·lectiva, és a dir, emergent de les activitats locals, que no només s'oposa radicalment a la seva modelització tradicional i individual en termes d'interioritat i d'intencionalitat, sinó que, de manera més general, refusa la separació entre el domini del desenvolupament individual, cognitiu i autònom, del domini de l'activitat col·lectiva, interactiva i social.

Des d'aquest plantejament, la idea de la *bastida*, de la mediació social, esdevé una noció interactiva i històrica. En primer lloc, la interactivitat comporta una dimensió recíproca, la qual cosa vol dir que no només l'expert mediatitza la tasca per a l'aprenent, sinó que aquest intervé en els processos de la pròpia mediació, guia a l'altre en les seves

intervencions i co-construeix el seu paper de mediador a través de la orientació recíproca de les activitats. Això porta a considerar els processos de mediació com els mitjans, establerts recíprocament, pels quals es construeixen els contextos interactius en tant que contextos més o menys favorables a l'adquisició, i per tant, de considerar les condicions d'adquisició com a emergents de les pròpies pràctiques. Això és coherent amb el que postula Vygotsky: els locutors són agents actius que controlen el seu entorn, un entorn estructurat per les seves activitats locals (Mondada i Pekarek Doehler, 2000). En segon lloc, la mediació, en tant que acompliment local, és un procés situat sociològicament. La intervenció de l'expert no és només la resposta a un estímul, per exemple, a una demanda d'ajuda, sinó que forma part de les activitats socialment o institucionalment valoritzades o no, legítimes o no, acceptades o no. L'escola és l'exemple per excel·lència: com a institució que selecciona les formes de conducta apropiades, que valoritza l'adequació i sanciona les infraccions. El sistema de valors que transmet forma part d'una cultura de comunicació que emergeix de les pràctiques i que alhora les estructura. La font que alimenta aquests coneixements és l'experiència comunicativa d'ambdues parts, a dintre i a fora de la institució. És aquí on resideix la naturalesa sociocultural de les nostres activitats en general, i dels processos de mediació en particular, la qual no pot ser reduïda a una interactivitat abstracta.

Així, per exemple, a través de l'estudi de les representacions socials, s'han començat a explorar els efectes institucionals i socioculturals sobre els processos interactius susceptibles d'estar relacionats amb l'adquisició lingüística. Les competències en llengua s'adquireixen a l'interior d'un sistema de valors sociològicament elaborats que defineixen el que val la pena o no de ser après, el que és o no una competència de profit, el que és una bona mesura o no del que és la competència. Això porta a entendre l'aprenent com a un subjecte històric, localitzat en un món col·lectiu, social, material i co-constructor d'aquest món; com un actor dotat d'una experiència comunicativa central per a les seves activitats socials i cognitives. Això ens condueix finalment a una redefinició radical de les competències i dels aprenentatges en termes d'activitats, i sobretot en termes de participació en una comunitat de pràctiques (Mondada i Pekarek Doehler, 2000).

2.2.2. Redefinició del concepte de competència comunicativa

La concepció sociològicament i interaccionista de l'adquisició que hem adoptat, ens aporta una altra mirada sobre el concepte de competència comunicativa. Per començar,

s'entén la interacció com un espai social de posada en pràctica de les competències i com a motiu alhora de la seva elaboració i automatització (Bialystok, 1990); és a dir, en paraules d'Unamuno i Nussbaum (2004), *la interacció seria no només un lloc per aprendre, sinó també el mitjà i el motiu de l'adquisició*.

D'aquesta manera, l'aprenentatge està lligat a les activitats socials i l'aprenent és abans que res un actor social que participa en activitats socials situades i compartides, és a dir, en coordinació amb d'altres persones, presents o absents, durant la realització de pràctiques lingüístiques. Per tant, des de plantejaments interaccionistes radicals, les competències són habilitats situades i distribuïdes, vinculades a la definició de la situació, tal i com l'entenen els propis parlants i, en conseqüència, no variables i no transferibles d'un context a l'altre (Mondada i Pekarek, 2000; a Unamuno i Nussbaum, 2004). Això significa acceptar que allò que un individu sap fer en un context determinat, no té perquè saber-ho fer en un altre, de manera que no podem avaluar les seves competències exclusivament a partir de proves individuals descontextualitzades, sinó que cal fer-ho en contextos d'actuació real. Si acceptem que la competència comunicativa és situada i que es posa en pràctica en la interacció, és aquest l'únic lloc des del qual es pot explorar alhora el seu desenvolupament i grau d'assoliment.

2.3. ADQUISICIÓ DE LLENGÜES EN CONTEXTOS D'IMMIGRACIÓ

2.3.1. LA COMPETÈNCIA MULTILINGÜE

2.3.1.1. Definició del concepte

Seguint la definició de Grosjean (1982), una persona multilingüe és aquella que en la seva vida quotidiana pot utilitzar varies llengües, independentment de si les ha après totes durant la infància o no, o de si ha rebut instrucció formal en cadascuna d'elles (Lüdi i Py, 1995). La competència multilingüe no és, però, la simple suma de les competències en cadascuna de les llengües implicades, sinó una competència original que posseeix un estatus d'autonomia relativa respecte a la competència unilingüe. Això no significa que el parlant multilingüe no utilitzi cadascuna de les llengües que coneix, sinó que explota les possibilitats pròpies d'un repertori múltiple. En aquest sentit, adoptem la definició de bilingüisme que aporten Mathey i Py *comme la gestion réglée d'un répertoire de moyens verbaux issus de deux ou plusieurs langues* (a Lüdi i Py, 1995, p. 13). Així, per exemple, en el nostre context, no és estrany sentir la paraula *motxilla* o *excursió* en una conversa en llengua familiar entre fills i mares d'anada o

tornada de l'escola. No es tracta de simples interferències lèxiques entre unes llengües i altres; són paraules incorporades a la llengua familiar perquè incorporen també una realitat diferent a la que es desenvolupa dins d'aquest àmbit. Com senyalen Lüdi i Py (2002), el parlant multilingüe no tria únicament entre dos unitats lèxiques construïdes per designar els mateixos "objectes del món". Es refereix als objectes del món que són pròpiament construïts en funció de sistemes lingüístics diferents i de comunitats lingüístiques diferents. Des d'aquesta perspectiva, no ens trobem davant de simples interferències sinó de marques transcòdiques³, sovint regularitzades i usades també per altres parlants multilingües. Així doncs, les marques transcòdiques representen un fenomen comunitari i un indicador de competència multilingüe, independentment del grau de tolerància que cada medi social mostri envers l'ús d'aquestes marques. Com senyala Siguán (1987), el nen aprèn, al mateix temps que aprèn a expressar-se en dos llengües, el nivell de tolerància del seu medi envers l'ús d'aquestes marques⁴ (a Lüdi i Py, 2002).

De fet, ser multilingüe significa, entre d'altres coses, ser capaç de passar d'una llengua a l'altra en nombroses situacions si això és possible o necessari, fins i tot amb una competència considerablement asimètrica (Lüdi i Py, 2002)⁵. Segons aquests autors, la tria d'una varietat o altra està en funció de múltiples factors situacionals i de la seva interpretació per part dels interlocutors. Així, per exemple, aquests poden fins i tot triar una varietat bilingüe, a la qual s'activen més o menys simultàniament dos sistemes lingüístics, segons la competència que es pressuposi a l'interlocutor, el grau de

³ Seguim la definició de Lüdi i Py (2002) per aquest terme: *on désignera par "marque transcodique" tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et / ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* (p. 142).

⁴ B. Díaz (2004) aporta un exemple d'aquest grau de tolerància relatat per Luis Felipe Ulloa, emigrant hondureny als Estats Units, en un llibre on *subraya cómo a muchos latinoamericanos les impresiona ver que sus paisanos emigrados a Estados Unidos hablan "trabado" el español. Y explica que, al tiempo, a muchos estadounidenses les molesta que éstos, llamados hispanos en Estados Unidos, hablen "trabado" el inglés* (p. 140).

⁵ La possibilitat de triar una varietat lingüística o altra ens porta a entendre el multilingüisme com a una situació de diglòssia, definida aquesta com la *situation d'un groupe social (famille, ethnique, ville, région, etc.) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciés, pour quelque raison que ce soit [...]* (Lüdi i Py, 2002, p. 15). Per a aquests autors, fins i tot un individu pot ser considerat com a diglòssic, la qual cosa ens permet de parlar, per exemple, de diglòssia intrafamiliar en el marc de la població immigrant.

formalitat de la situació, les representacions normatives dels interlocutors, etc. La *parla bilingüe* és una veritable tria de “llengua”, en la mesura en què tots els interlocutors interpreten la situació com igualment apropiada per l'ús dels dos idiomes o, de manera més precisa, pel seu ús més o menys simultani.

2.3.1.2. La competència multilingüe dels nens d'origen familiar estranger

Des de la visió que hem adoptat sobre el concepte de la competència multilingüe, ens allunyem d'una visió normativa i monolingüe del llenguatge i refusem el terme *semilingüisme* que sovint s'ha utilitzat per descriure la situació lingüística dels nois i noies d'origen familiar immigrant. Aquest semilingüisme es refereix tant a l'exposició en llengua d'acollida, en principi més limitada a la dels companys autòctons (Mathey i Py a Lüdi i Py, 2002), com a la llengua o llengües familiars.

Pel que fa a l'adopció de les llengües del país receptor per part dels nois i noies d'origen familiar immigrant, Deprez (1994) senyala que la llengua del medi és aquella que pren sempre l'infant per sobre de la llengua familiar, malgrat els esforços que faci aquesta per imposar-la. Els infants saben que quan parlen les llengües d'acollida, els seus pares els entenen, de manera que fan intervenir la llei d'economia, del mínim esforç, i sovint es dona l'abandonament potser transitori, des de la seva escolarització, de la llengua dels pares en favor de les llengües d'acollida, que esdevé ràpidament la llengua dominant i, a vegades, única d'expressió. De fet, els infants parlen naturalment entre ells la llengua o llengües del país al qual es troben i solen ser els transmissors d'aquestes llengües per als seus pares i germans menors.

Què succeeix, aleshores, amb les llengües familiars? Segons la definició que hem adoptat de persona multilingüe, pels nens i nenes d'origen familiar immigrant, l'entrada a l'escola suposa ja un multilingüisme potencial, malgrat no rebin instrucció formal en les seves llengües familiars i sovint les compreguin més que no les parlin. Aquestes característiques han donat peu a parlar de *bilingüisme passiu* i de pèrdua a llarg termini de la llengua familiar. Estem d'acord amb Deprez (1999), quan diu que el terme *passiu* esdevé erroni per denominar el bilingüisme d'aquests infants, si considerem que comprendre no és una operació passiva i que una llengua poc parlada però sovint sentida, es reactiva fàcilment en un medi més estimulants. Per exemple, els viatges estivals de les famílies als països d'origen quan aquests són propers, fan que el nois i

noies activin l'ús de les seves llengües familiars⁶, que esdevenen instruments de comunicació real, més enllà de les seves propietats de caràcter afectiu.

D'altra banda, el fet que aquests nois i noies comprenguin més que no parlin les seves llengües familiars no és sempre senyal d'una deficiència lingüística o d'una manca de competència, sinó que es tracta sovint d'una estratègia de comunicació que poden triar en un determinat moment. Hi ha infants que poden optar durant un temps per respondre sovint en la llengua d'acollida a les demandes dels seus familiars i tornar a utilitzar la llengua d'origen en una etapa posterior. En aquestes opcions lingüístiques intervenen sobretot els processos identitaris com veurem més endavant.

Així doncs, seguint Deprez (1994), incloem la comprensió en la definició de multilingüisme, considerant que multilingüe és *tot aquell que compren i / o parla quotidianament i sense dificultat dues llengües diferents*.

Un altre aspecte recurrent a l'hora de parlar del coneixement i l'ús de les llengües familiars per part dels nois i nois d'origen familiar immigrant, és la seva **transitorietat**. Respecte a aquesta qüestió, Deprez (1994) considera que, durant força temps, el bilingüisme migratori ha estat considerat com un fenomen transitori i inestable, com una etapa intermitja entre dos monolingüismes. En aquest sentit, la idea més estesa és que l'*assimilació*, terme que explicarem en parlar de la construcció de la identitat, pot prendre dos o tres generacions, però és més aviat rar que els descendents d'immigrants immersos en la societat d'acollida, mantinguin la seva llengua familiar a llarg termini, excepte en circumstàncies particulars. Normalment, l'esquema admès és el següent:

- la primera generació parla la llengua d'origen a l'inici i aprèn més o menys la del país receptor;
- la segona generació parla correntment aquesta llengua, però encara comprèn la d'origen;
- la tercera generació ja no la comprèn i es considera que ha estat esborrada dins d'un procés d'assimilació a favor de la llengua dominant.

Nombroses causes provoquen aquesta inestabilitat en el domini i l'ús de les llengües familiars. Entre les que cita Py (1995), la més evident és la limitació del nombre

⁶ B. Díaz (2004) aporta un exemple d'aquest fet: *me encontré con Abdurrahim recién regresado de una vacaciones en Marruecos. Antes de que le preguntara nada, lo primero que me contó del viaje es que estaba muy contento porques su familia había podido disfrutar de sus hijas pequeñas, de tres y cinco años. También me explicó que ahora hablaban árabe marroquí mucho mejor que antes de ir a Marruecos* (p.150).

d'interlocutors i dels sectors socioculturals que representen. Així, els pares són sovint els únics interlocutors regulars en aquestes llengües, amb l'excepció, important però insuficient per a aquest autor, de les eventuals vacances a la regió d'origen. Disminueix, per tant, el temps de parla i la varietat del conjunt de temes i d'actes d'elocució que els infants porten a terme en les seves llengües familiars. Desapareixen els missatges verbals públics, es perd contacte amb les modes lingüístiques i, de manera més general, amb l'evolució dels usos i les normes, la qual cosa dona com a resultat una consciència normativa feble en llengua familiar, ja que la concepció escolar de la norma es dona sobretot en llengua d'acollida. La inestabilitat que provoquen totes aquestes causes, es veu reforçada per la reducció dels contactes amb la regió d'origen, que fa que aquestes llengües esdevinguin cada vegada menys funcionals pels infants.

Ara bé, cal tenir en compte que el manteniment de la llengua familiar no depèn només de la funcionalitat, sinó també del seu valor simbòlic, és a dir, de la seva dimensió més afectiva. En aquest sentit, Deprez (1994) senyala que alguns adolescents reivindiquen la seva llengua d'origen perquè és la llengua dels seus *avantpassats*, les seves *arrels*, la seva *tradicció*. La llengua és així presentada com un atribut de grup (país, religió, ètnia) i la seva reivindicació no prové necessàriament de la pràctica ni del domini, sinó que inscriu al subjecte en un imaginari col·lectiu, el d'origen. I és que, a més del valor social associat a cada llengua segons les possibilitats de mobilitat i de promoció social que aporten, existeix també el valor personal que els atribueix cada individu segons les llengües que parla o desitja parlar, i que depèn profundament de la seva experiència.

Així, per exemple, aquesta autora mostra com la majoria dels nois i noies entrevistats al seu estudi consideren que la llengua familiar es manté bé; és a dir, avaluen positivament la seva pròpia competència en llengua familiar, fet que pot contribuir al seu manteniment.

En resum, la nostra concepció del multilingüisme està lligada a les pràctiques lingüístiques i fa que no el veiem únicament com a construcció teòrica, de manera que la competència multilingüe dels infants d'origen familiar immigrant va més enllà del manteniment de la llengua d'origen o de l'adquisició de les del país receptor. Per nosaltres, l'adquisició d'una competència multilingüe per part d'aquests nois i noies ha de consistir en el desenvolupament d'un instrument lingüístic original que respongui de la millor manera possible a les seves pròpies necessitats.

2.3.2. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA MULTILINGÜE

Si acceptem que el multilingüisme és un conjunt de pràctiques lingüístiques, estarem d'acord en que aquesta competència està lluny de ser estabilitzada. Diversos factors intervenen en el desenvolupament de la competència multilingüe, entre els quals destaquen l'entorn social en el qual s'insereix l'individu, la identitat que construeix en interacció amb els seus interlocutors i les actituds i les representacions envers l'ús i l'aprenentatge de les diverses llengües.

2.3.2.1. La importància del context: xarxes de relació i de comunicació

El context és important en qualsevol situació d'aprenentatge de llengües; per a molts autors, és l'arrel de l'adquisició lingüística, idea que es revela com a coherent amb la visió sòcio-constructivista i que hem adoptat, segons la qual, la competència comunicativa es desenvolupa en activitats comunicatives concretes. Des d'aquest punt de vista, el domini progressiu d'una llengua es dona a través de les temptatives per resoldre els problemes locals de comunicació, que apareixen a les nombroses tasques lingüístiques a les quals s'enfronta l'individu. A través del treball de construcció de la interllengua, els procediments utilitzats per resoldre aquests obstacles han de ser descontextualitzats; és a dir, posats a disposició per a la resolució de nous problemes. En definitiva, es podria descriure el procés d'adquisició lingüística com el pas de la particularitat d'un context a la generalitat d'una competència (Lüdi i Py, 2002).

L'impacte lingüístic del context s'aprecia a la vida quotidiana a través de les diverses **xarxes⁷ de relacions i de comunicació** en les quals participa l'individu i les llengües que ell o ella hi associa (Deprez, 1994). Això és així encara més en situacions d'immigració, on es desfan les antigues xarxes socials i on l'individu ha de reconstituir progressivament una nova xarxa on trobar el seu lloc social. Com senyalen Lüdi i Py

⁷ La sociologia del bilingüisme ha demostrat la importància dels *dominis* (Fishman, 1967) en l'adquisició de competència multilingüe, definits aquests com a conjunts de situacions socials típicament dominades per una sèrie comuna de regles de comportament (a Lüdi i Py, 2002). En aquest treball, prendrem des de la sociologia urbana, el terme *xarxes* com a traducció de *reseaux*. L'ús que en fan d'aquest terme alguns autors, mira sobretot d'ampliar i dinamitzar el de *domini* de manera dialèctica, mostrant que els canvis, les estratègies, les solucions lingüístiques que adopten els individus neixen de pressions antagonistes o convergents entre les xarxes o al mateix interior de les xarxes (Deprez, 1994).

(1995), és a través de les relacions establertes dins d'aquestes xarxes socials que el subjecte s'inscriu en l'entorn i desenvolupa el seu repertori lingüístic.

D'una banda, des de la posició interaccionista que adoptem pel que fa a l'adquisició de llengües, la inserció en aquestes xarxes constitueix la via d'accés a les dades lingüístiques que permeten al subjecte desenvolupar la seva competència multilingüe en situacions concretes. D'altra banda, cada *xarxa* representa un àmbit concret d'interaccions (Deprez, 1994) i pot travessar espais socials múltiples, com la família, el veïnat o l'escola. L'estructura d'aquestes xarxes determina i il·lustra alhora el mode d'**inserció social** en el país d'acollida, així com la naturalesa de les relacions que l'individu d'origen immigrant manté amb el seu país d'origen. Així, es pot estar inserit en xarxes més o menys obertes, més o menys denses, orientades a la regió o llengua d'origen, a la d'acollida, a una comunitat més o menys cosmopolita... (Lüdi i Py, 1995). Aquests autors senyalen que hi ha una dependència recíproca entre l'adquisició de la llengua d'acollida i la inserció social. L'aprenentatge de les llengües del país receptor afavoreix la inserció, i aquesta condiona a aquell. Aquesta interdependència esdevé encara més marcada en relació amb les llengües menys dominants. Per exemple, a Catalunya, l'aprenentatge i l'ús del català per persones d'origen immigrant denoten una participació a la vida local i, en conseqüència, un grau important d'inserció social. Això no vol dir, però, necessàriament *assimilació*, ja que per aquests autors és totalment possible implicar-se plenament en el país receptor recolzant-se en una xarxa de comunicació a la qual la llengua d'origen ocupi un lloc important. Tampoc l'aprenentatge de les llengües d'acollida revela sempre un desig d'integració. En paraules de Lüdi i Py (2002), *toute langue peut être bonne à acquérir, mais pas nécessairement dans une perspective d'intégration en région d'accueil* (Lüdi i Py, 1995, p. 202).

En el cas dels infants d'origen familiar immigrant, sent l'escola una de les seves xarxes de relació social per excel·lència, més que d'inserció social, es pot parlar de **grau d'afiliació a la institució escolar** (Coulon, 1993, a Nussbaum, en premsa). De la mateixa manera que hem relacionat l'adquisició de les llengües d'acollida amb la inserció social, existeix una relació important entre el grau d'afiliació a l'escola i el desenvolupament de competència multilingüe i èxit escolar. Per exemple, en l'estudi marc d'aquest treball que ja hem citat (veure nota 2 al capítol 1), una de les conclusions a les quals s'arriba és que la variabilitat de competències lingüístiques, comunicatives i escolars dels nois i noies observats depèn sobretot del seu grau d'afiliació a l'escola,

observable en la seva implicació en les activitats escolars (Unamuno i Nussbaum, 2004). Val a dir que aquesta implicació o afiliació a la institució educativa per part de l'aprenent està molt relacionada amb les expectatives que tenen els altres, familiars i mestres, i el propi escolar sobre el seu futur.

2.3.2.2. Construcció de la identitat

Un altre factor que incideix de manera important en el desenvolupament de la competència multilingüe, són els processos de construcció de la identitat, especialment en situacions d'immigració. L'immigrant amplia el seu repertori lingüístic perquè sent el seu limitat, els esquemes precedents per interpretar la realitat ja no li serveixen i s'interroga sobre els comportaments que observa, ja sigui els propis o els de la societat receptora. És a dir, reconstrueix les referències que li permetran de situar-se i identificar-se i identificar els altres (cf. Schütz 1974, Berger /Luckmann, 1986 a Lüdi i Py, 1995). De manera més o menys conscient, haurà de prendre opcions respecte les seves pràctiques lingüístiques (parlar o no la llengua familiar, parlar o no les llengües d'acollida...), socials (acostar-se a quina comunitat, més restringida, més cosmopolita...) i de les seves actituds o representacions, opcions que seran significatives del sistema d'afiliacions que elabora i, per tant, de la seva identitat social (Lüdi i Py, 1995).

La tria d'una identitat concreta, tant cultural com lingüística, no és fàcil. Com reacciona la primera generació immigrant davant la distància cultural i a les expectatives de la societat d'acollida? Com s'enfronten els infants de segona generació a dos llengües, dos cultures, dos esquematitzacions de la realitat? L'activitat estructurant que cal dur a terme en aquestes situacions, no es desenvolupa sempre segons el mateix esquema i pot portar a solucions diverses (Lüdi i Py, 1995). Esquemàticament, es pot parlar de marginalització, assimilació o interculturalitat. La primera situació es pot donar sobretot a la primera generació immigrant, ja que sovint la vida és materialment possible amb coneixements elementals de la llengua o llengües del país receptor i un mínim contacte amb la població autòctona. L'assimilació vindria a ser el cas contrari, és a dir, la negació de les diferències abandonant la cultura originària o familiar i identificant-se amb la cultura del país receptor, mirant de parlar poc les llengües familiars, o procurant que no es noti l'origen, etc. Per últim, es poden acceptar les dues identitats,

desenvolupant una identitat bilingüe i bicultural, i en conseqüència, el que Lüdi i Py (2002) denominen una competència d'interacció bicultural⁸.

Però la resposta al desafiament a nivell identitari, no pot ser reduïda de manera tant esquemàtica ni concebuda com una simple dicotomia “pèrdua” vs. “manteniment” de la identitat d'origen. L'esforç subjectiu que l'individu immigrant ha de fer, en el marc de la construcció i de la manifestació de la seva identitat social, és considerable. En la major part dels casos, aquest esforç porta a una síntesi de diverses facetes identitàries, tot i que aquest resultat no estigui realment valorat ni per la comunitat d'acollida, ni per la comunitat d'origen. De fet, com senyalen Lüdi i Py (1995), és lògic pensar que aquest esforç en la construcció de la identitat, no es desenvolupa sempre sense problemes ni és acceptat fàcilment.

Aquests autors parteixen de la hipòtesi que els immigrants perceben, en el seu entorn, diversos grups, amb els quals tendeixen a identificar-se segons les circumstàncies, desenvolupant, en conseqüència, una **identitat plural**. Així, el discurs d'un subjecte en concret ens pot portar a diverses identitats, per exemple, a través de diverses etapes de la seva vida. Les ciències socials han demostrat el caràcter dinàmic i permanent de la construcció de la identitat, sotmesa constantment a un procés de control, de verificació, d'ajustament, de reconstrucció, en funció d'un entorn social que està també en moviment. La identitat és fenomen subjecte a modificacions en funció de les relacions que la persona va establint amb el seu entorn, un entorn plural – la nostra societat actual - que no només complica l'orientació dels actors socials, sinó que els impedeix també i sobretot de triar opcions identitàries simples. Per tant, coincidim amb aquests autors quan consideren que, en les situacions d'immigració, el desenvolupament d'una identitat plural és més aviat la regla que l'excepció.

D'una banda, la noció d'identitat serveix per posar ordre a tots aquests “jo” que poden aparèixer en les situacions socials i que pertanyen a un sol i mateix individu, però, d'altra banda, no només serveix per singularitzar una persona com a individu, sinó també per categoritzar-la com a membre d'un conjunt lingüístic, ètnic, social, etc., més ampli (Le Page / Tabouret-Keller, 1985 a Lüdi i Py, 1995). És a dir, la identitat social

⁸ *Capacité d'interaction verbale ou non – verbale en plusieurs langues permettant au sujet d'affirmer son identité (ou ses identités) de manière appropriée et évolutive dans les divers contextes socioculturels qui constituent son environnement* (Lüdi i Py, 2002, p.69).

té una part d'autocategorització (com es veu el propi individu), però també, i sobretot, una part d'heterocategorització (com es vist pels altres).

Identificar a algú, socialment parlant, significa assimilar-lo a una categoria o a un prototip. Identifiquem els nostres interlocutors en base a trets de la seva "identitat" en la seva manera de ser i d'actuar en la interacció social. Aquestes traces no són totes lingüístiques, per exemple, la naturalesa culinària és una de les que es manté més temps en la immigració; ara bé, la llengua juga un paper clau en els processos identitaris. Labov (1976) ja va senyalar la importància de la significació social de les variables lingüístiques i, en conseqüència, de la seva funció com marcadors de la identitat social. Segons Giles, Scherer, Taylor (1979), la llengua seria una de les marques més fortes de la identitat (a Lüdi i Py, 1995).

El llenguatge és l'instrument, l'expressió i el lloc simultàniament de la construcció social i de la realitat i, per tant, en el nostre context, de la identitat. Gumperz confirma aquest rol del llenguatge en una **concepció constructivista de la identitat** (a Lüdi i Py, 1995), segons la qual, l'individu participa activament en aquest procés, de manera que el comportament lingüístic a través del qual crea i manifesta la seva identitat, no és simplement el resultat mecànic d'un cert nombre de factors, sinó que constitueix més aviat la seva resposta activa a aquest conjunt de factors.

És aquí que intervé la noció d'acte d'identitat desenvolupada per Le Page i Tabouret-Keller (1985). Per a aquestes autores, el comportament lingüístic pot ser concebut com una sèrie d'actes a través dels quals els interlocutors revelen la seva identitat personal i la seva aspiració als rols socials. És a dir, l'individu mira d'adaptar el seu comportament lingüístic al grup al qual voldria pertànyer, de manera que tots els ítems lingüístics esdevenen socialment marcats, és a dir, utilitzats pel locutor a causa de la seva significació social i semàntica. En altres paraules, la identitat es construeix, confirma i reestructura a través d'usos successius de **figures identitàries verbals**. Aquests usos són interpretats com a actes d'identitat (Lüdi i Py, 1995). Així, els grups socials no poden ser identificats des de l'exterior, segons criteris objectius, sinó a partir de com es perceben i són percebuts a través de l'ús, entre d'altres, d'aquestes figures identitàries verbals.

Les pràctiques lingüístiques funcionen com a figures identitàries i, en la situació d'immigració que ens ocupa, sembla encara més evident que l'aprenentatge i l'ús d'una llengua constitueix ja un acte d'identitat important. Per exemple, no és estrany sentir a persones immigrants que diuen sentir-se unes altres quan parlen la llengua o llengües

del país receptor. L'ampliació i l'estructuració del repertori comporta necessàriament reestructuracions identitàries, ja que *les locuteurs emploient la variabilité des ressources dans leur langue pour exprimer tout un complexe d'identités diverses* (Milroy, 1987; a Lüdi i Py, 1995, p. 249). Així, el comportament lingüístic revela una identitat concreta, però és sens dubte l'ús variable que l'immigrant fa de les varietats que formen el seu repertori en funció de la percepció que té de la situació, el que constitueix realment una figura identitària.

2.3.2.3. Actituds, representacions socials i categoritzacions

Un últim factor que volem destacar pel que fa a la incidència sobre el desenvolupament de la competència multilingüe, són les actituds i les representacions socials observables en els comportaments lingüístics. Per exemple, les actituds i les representacions de la població d'acollida envers les llengües i el multilingüisme dels immigrants pot influir la manera en que aquestes persones visquin el seu multilingüisme. L'estatus de l'immigrant es situa constantment a una zona de tensió entre les seves pròpies actituds i representacions sobre ells mateixos i sobre la població d'acollida, i les d'aquesta última envers ells (Lüdi i Py, 2002). Si bé hem d'acceptar que el subjecte juga un cert marge de llibertat pel que fa a l'ús de figures identitàries, que són el lloc dels processos identitàris, cal veure no obstant que aquest ús es desenvolupa a l'interior d'un marc social del qual ell controla parcialment els paràmetres, com el principi territorial, el prestigi de la llengua d'origen, etc. (Lüdi i Py, 1995).

Però a què ens referim amb els termes actitud i representació social? Es tracta de nocions complementàries però força diferents. La noció d'**actitud**⁹ apareix a la psicologia social per referir-se a la disposició dels individus envers els objectes socials, que a més, contribueixen a constituir. Es manifesten com sentiments d'obertura o de tancament, d'atracció o de repulsió, de simpatia o indiferència, d'admiració o desdeny, etc. En la situació d'immigració que ens ocupa, es poden distingir diversos tipus d'objectes: les llengües concretes (la musicalitat, les dificultats d'aprenentatge, la utilitat...); l'ús en determinats contextos per locutors concrets; les comunitats que es

⁹ Una definició possible seria la que aporta Askevis-Leherpreux al Dictionnaire de Psychologie: *disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un élément du monde social [...] orientant la conduite qu'il adopte en présence, réelle ou symbolique, de cet élément* (Doron & Parot, 1991, en Lüdi i Py, 2002, p.88).

distingeixen en concret per l'ús d'una varietat lingüística (llengua, dialecte, sociolecte, etc.); les infraccions de la norma, els errors, les formes considerades com a tals, etc.

Cal remarcar dos aspectes bàsics pel que fa a la noció d'actitud. En primer lloc, les actituds estan molt relacionades amb la socialització i a vegades es mantenen, malgrat que l'experiència individual desmenteixi els seus fonaments. En segon lloc, el llenguatge és un vehicle important en la transmissió d'actituds, com per exemple, en afirmacions del tipus *l'italià és dolç, l'alemany és brusc...*

Hem presentat les actituds com disposicions psíquiques d'atracció o de repulsa envers els objectes socials, sobretot pel que fa a les llengües i als seus usuaris. Pràcticament sempre, les actituds estan estretament relacionades amb creences relatives a la naturalesa d'aquests objectes. Actituds i creences funcionen com justificacions mútues. Una persona pot considerar una llengua molt expressiva (creença) perquè se sent atreta per aquesta llengua (actitud) i l'atracció es pot explicar per la creença en les virtuts expressives d'aquesta llengua. No obstant, la noció de creença és molt vaga, i es distingeix dins d'aquest ampli domini, un sector que la recerca ha batejat com **representacions socials**¹⁰. Es tracta de “microteories socialment compartides i disposades en l'ús”, suficientment vagues per facilitar un ampli consens i una aplicació extensa. Esquemes prou generals per aplicar a un nombre elevat de situacions més o menys inesperades, i per raons d'economia cognitiva, ja que faciliten la decisió dels actes immediats (Lüdi i Py, 2002).

Com les actituds, les representacions socials estan estretament relacionades amb fragments de discurs en circulació dins d'una determinada comunitat, la qual cosa assegura la seva difusió social i la seva disponibilitat en les diferents activitats semiòtiques que conformen la nostra vida quotidiana. Per exemple, una de les manifestacions de les representacions socials son els **processos de categorització**, que apareixen en concret en la denominació de la realitat, termes com *immigrant, estranger*, o *multilingüe*, comporten processos de categorització que provenen de representacions socials. Aquests fragments de discurs no només reflecteixen les representacions socials, sinó que contribueixen a crear-les. Autors com Berger i Luckmann (1986), ho expressen de la següent manera:

¹⁰ De nou dins del Dictionnaire de psychologie, Bronckart defineix les representacions socials de la següent manera: *modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement, modalités qui relèvent à la fois de processus cognitifs généraux et de processus fonctionnels socialement marqués* (Doron & Parot, 1991; a Lüdi i Py, 2002, p. 97).

[...] *L'importance des représentations dans les processus sociaux. [...] la perception subjective des phénomènes sociaux – qu'il s'agisse de faits linguistiques, de la vie quotidienne, des termes utilisés pour se désigner, etc. – n'est pas un simple reflet de la réalité vécue mais participe directement de la construction de cette réalité* (Berger / Luckmann, 1986 ; a Lüdi i Py, 1995, p. 89).

El conjunt d'elements que hem presentat constitueixen al teló de fons que ens permetrà d'establir nexos entre les pràctiques comunicatives en l'entorn escolar per part dels subjectes que estudiem, les competències que exhibeixen en aquestes pràctiques i les seves biografies sociolingüístiques reconstruïdes a partir de les observacions, les entrevistes i allò que diuen els altres respecte d'ambdós nois.

3. RECOLLIDA, TRACTAMENT I ANÀLISI DE DADES

3.1. INTRODUCCIÓ

3.1.1. Etnografia de la comunicació

Per descriure el context sociolingüístic en què dos nois d'origen gambià aprenen llengües i esdevenen multilingües, alhora que van construint la seva identitat, necessitem obtenir una visió el més àmplia possible de la realitat que ens disposem a descriure. Per això partim d'un enfocament metodològic de caire etnogràfic que ens permet distingir i combinar diversos punts de vista: el del propi individu bilingüe, el dels seus interlocutors i el de l'analista que observa i descriu.

Des de l'antropologia, l'**etnografia de la comunicació** ens aporta diverses tècniques qualitatives d'obtenció de dades, com la presa en consideració del punt de vista dels participants, l'observació participant i l'enregistrament i la transcripció de les dades.

Un estudi etnogràfic ha de ser un compendi de diversos punts de vista, incloent el de l'observador i l'observat (Duranti, 1997). Per a això, el treball etnogràfic parteix de la mirada que els membres de la comunitat que investiga tenen d'aquesta realitat, és a dir, inclou la veu del propi observat, però inclou també la dels seus interlocutors i la del propi observador a través de l'**observació participant**, que és una de les contribucions de l'antropologia a la nostra comprensió del comportament humà. Com senyala Roberts (1999), el mètode etnogràfic ha de servir per interpretar el significat de les formes convencionals dins d'un determinat grup, per la qual cosa l'analista ha de participar en les rutines quotidianes d'aquest grup.

A més de les dades observacionals a través de notes i diaris de camp, altres tècniques essencials del mètode etnogràfic són les entrevistes i l'enregistrament i la transcripció de les dades. Les **entrevistes semiobertes** permeten tenir en compte el punt de vista dels propis subjectes a través de les seves paraules textuais. D'una banda, aquesta tècnica per a l'obtenció de dades, es revela com a coherent amb l'objectiu general del nostre estudi, ja que ens permet analitzar la construcció de la identitat dels subjectes en interacció amb els seus interlocutors. En aquest sentit, volem citar el que diu Roberts (1999), referint-se al programa de recerca *Acquisition d'une langue seconde par les travailleurs migrants* (Perdue, 1993; Bremer *et al.*, 1996):

Les entretiens ethnographiques et la participation régulière à la vie des sous-groupes particuliers aident l'analyste à comprendre comment les travailleurs migrants se positionnent dans les entretiens asymétriques et à analyser l'effet à long terme de ces interactions sur la motivation

individuelle, l'investissement personnel et social et la construction des identités sociales à l'intérieur des relations de domination qui caractérisent une société multilingue (Roberts, 1999, op. cit., pp. 114 – 115).

D'una altra banda, les entrevistes també ens permeten d'aproximar-nos a l'entorn educatiu dels dos nois observats, que inclou també les seves biografies sociolingüístiques. Les entrevistes aporten dades qualitatives més o menys objectives com, per exemple, l'edat o el nombre de llengües que el subjecte considera que parla, però aporten també dades subjectives com ara la pròpia avaluació del domini d'una determinada llengua. Les respostes a aquest tipus de demandes ens remeten a les representacions i actituds de les persones entrevistades, en la mesura que se'ls demana pronunciar-se sobre una realitat que és en ella mateixa de l'ordre de les representacions (Lüdi, Py *et al.*, 1995). Les entrevistes semiobertes, per tant, es revelen com a útils per obtenir representacions verbalitzades, *dades declaratives* legítimes en matèria de dinàmica social, ja que, com senyala Deprez (1994), allò que les persones pensen i allò que pensen fer és sovint tant revelador, influent o predictiu com allò que realment fan.

Finalment, **l'enregistrament i la pràctica de la transcripció** ens permeten fer explícites les fonts que han alimentat la nostra comprensió de la realitat que ens disposem a descriure (Duranti, 1997).

3.1.2. Competència comunicativa escolar situada

L'etnografia de la comunicació és una de les moltes disciplines que han contribuït a l'estudi del discurs contextualitzat. L'objectiu d'aquesta disciplina, que sorgeix amb Hymes el 1962, és entendre el món cultural d'un grup per mitjà del seu comportament comunicatiu i ens serveix, per tant, per descriure i analitzar la **competència comunicativa**, entesa com allò que un parlant ha de saber per comportar-se de manera eficaç en contextos socioculturals significants (Cots *et al.*, 1989). Des d'aquesta perspectiva, la competència comunicativa es descriu com un procés i no només com un producte, i s'avalua dins de les activitats comunicatives i segons els requeriments de la pròpia activitat en curs (Unamuno i Nussbaum, 2004).

Això coincideix amb els **enfocaments etnometodològics** que des de la sociologia han contribuït també a l'estudi del discurs contextualitzat. Des de la posició teòrica que hem adoptat pel que fa al coneixement i l'adquisició lingüística com a socialment situats en activitats concretes, també aquests enfocaments es revelen com a coherents a l'hora de

recollir i analitzar les dades. Els enfocaments etnometodològics proposen una visió de les activitats cognitives indissociable de les pràctiques i, per tant, ajuden a concebre una teoria de la cognició situada en la pràctica concreta. Com senyalen Mondada i Pekarek Doehler (2000), des d'aquests enfocaments, es considera l'acció com a organitzada de manera localment situada i endògena, per la coordinació entre els actors en la interacció, ajustant de manera reconeguda les seves conductes als seus interlocutors i al context. Aquest posicionament es desmarca així d'una descripció de l'acció que la concep com a organitzada a través de la interiorització per part dels actors d'un conjunt de normes, de regles, de disposicions socio-cognitives que la regulen i la determinen. Existeixen i s'invoquen durant el curs de l'acció, però no la determinen pas, tot i que ajuden en la seva interpretació i avaluació. Des d'aquesta perspectiva, la competència comunicativa és, doncs, situada, i cal descriure-la i avaluar-la des de les pròpies pràctiques de comunicació.

En el nostre estudi, aquestes pràctiques comunicatives es situen en tasques escolars concretes i parlem, per tant, d'una competència comunicativa escolar situada.

3.1.3. Anàlisi de la conversa

La conversa, com a forma més comú d'interacció social a través del llenguatge, s'ha constituït en objecte privilegiat d'investigació i la seva anàlisi ha rebut aportacions des de diversos camps i perspectives. De nou ens interessa especialment l'etnometodologia, perquè ens permet d'entendre la interacció conversacional com una activitat social més i ens aporta característiques estructurals útils per a la seva descripció (Unamuno, 1997). Així, Sacks, Schegloff i Jefferson (1974) proposen el *torn de parla* com a principi organitzador de la conversa, a través del qual es poden estudiar els procediments que s'utilitzen per gestionar-la (Cots et al., 1989). La conversa es caracteritza per la participació de més d'un parlant en la construcció d'un mateix discurs. Des d'un enfoc etnometodològic, això es tradueix en una sèrie d'intercanvis, constituïts per **intervencions**, és a dir, emissions informatives que emet cada interlocutor de forma continua o discontinua (Briz, 1998). En un **intercanvi** hi ha un canvi de parlant i dos intervencions diferents, normalment d'inici i de reacció. Una de les formes més comunes d'intercanvi són els parells adjacents del tipus pregunta – resposta. Els **torns** són unitats conversacionals que poden ser definides com els espais estructurals que omplen les intervencions de cada parlant i que són acceptats com a tals per l'interlocutor (Briz, 1998); és a dir, és la contribució que l'individu fa a la interacció i aquesta

contribució ha de ser acceptada pel seu interlocutor per tal que constitueixi un torn, ja que el canvi de parlant per si sol no és condició suficient. El torn està delimitat per les paraules d'un altre parlant o per una pausa més o menys llarga (Nussbaum, 2001). Un altre concepte important és el de **seqüència**, unitat temàtica que podem definir com a episodi d'una interacció verbal delimitat per un canvi d'activitat. Així, una seqüència pot estar formada per un o més intercanvis (Nussbaum, 2001). Amb aquest concepte, l'anàlisi conversacional permet seguir altres pistes de recerca lligades a activitats cognitives com l'acompliment col·lectiu de la comprensió, de la intel·ligibilitat, de tot allò que fa raonables les seves activitats. Aquest acompliment col·lectiu és exhibit públicament en el transcurs de la seqüencialitat de la interacció (Mondada i Pekarek Doehler, 2000).

D'una banda, l'anàlisi de l'estructura de la comunicació ens aporta pistes sobre les normes d'interacció en un grup social determinat (Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974). Per exemple, pel que fa a les interaccions en l'àmbit escolar, el contracte didàctic fa que molts dels intercanvis segueixin l'**estructura IRC** (iniciativa – reacció – comentari), on la iniciativa és sovint una pregunta, la reacció una resposta i el comentari pot prendre formes molt diverses (l'acord, la correcció, la no acceptació de la resposta, etc.). D'altra banda, ens permet també d'observar processos d'aprenentatge i adquisició lingüística, ja que qualsevol d'aquests tres moviments de la seqüència IRC pot donar lloc a una seqüència lateral que, quan focalitza un problema de comunicació, pot constituir el que s'anomena **seqüència potencialment adquisitiva** (SPA) (Di Pietro, Matthey & Py, 1988; a Dausendschön – Gay / Krafft, 1990).

Però de la conversa no només ens interessa la seva estructura dialogal i la seva organització interna, sinó també la **participació**, regida per normes que no només són intrínseques, sinó que formen part del conjunt de normes socials que aprenem i compartim. Per aquesta raó, l'anàlisi conversacional que apliquem en aquest treball no es limita exclusivament a l'enfocament de l'etnometodologia, sinó que té en compte aspectes contextuais rellevants que l'etnografia de la parla postula com a constitutius de tot esdeveniment comunicatiu. És a dir, seguint la proposta de Deprez (1994), intentem que l'anàlisi de la conversa estudiï les pràctiques lingüístiques en elles mateixes, posant en joc paraules, individus i rols socials.

3.2. TIPUS DE DADES

La tasca etnogràfica s'inicia amb un treball de camp realitzat durant un any acadèmic en un Centre d'Educació Infantil i Primària, que descriurem al proper capítol. Les tècniques utilitzades per a l'obtenció i el tractament de les dades han estat l'observació participant, el diari de camp, la lectura d'alguns documents escolars, les entrevistes semiobertes amb alumnes, mestres, i familiars, tasques semiexperimentals amb alumnes, l'enregistrament i la transcripció de les dades.

L'eclecticisme de tècniques i fonts utilitzades, ha donat com a resultat un volum important de dades obtingudes, que podem classificar en orals i no orals.

3.2.1. Dades no orals

Les dades no orals han servit per completar l'anàlisi de les orals i els instruments per a recollir-les han estat el diari de camp i la lectura d'alguns documents escolars, entre els quals destaquen els informes sobre els dos nois observats. Les dades que provenen d'aquestes fonts, es citen en cursiva al cos del treball.

3.2.1.1. Diari de camp

Les observacions i notes etnogràfiques recollides a través del diari de camp es tenen en compte a l'hora d'interpretar les dades orals, ja que constitueix el bagatge que l'investigador aporta a la seva anàlisi.

Les anotacions són de molt diversa índole, ja que la pauta d'observació que es segueix inclou dades sobre el centre, sobre el grup classe, sobre els diversos escenaris comunicatius, a dins o a fora de l'aula, sobre la parla dels diferents actors, alumnes i mestres, i sobre els nois observats [veure annex 1]. Entre aquestes anotacions, destaquen les informacions de caire general sobre pràctiques lingüístiques a l'interior del recinte escolar, que ens ajuden a descriure el context sociolingüístic dels dos nois, i per tant, a interpretar i avaluar el seu comportament a les tasques realitzades.

3.2.1.2. Lectura de documents escolars

La lectura de diversos documents, com ara informes escolars o el projecte educatiu del centre, ens serveix per complementar les representacions dels mestres i, en certa manera, de l'escola com a institució, envers els dos nois observats.

3.2.2. Dades orals

Les dades orals d'aquesta recerca s'organitzen entorn de dos categories bàsiques: les entrevistes i les dades obtingudes a través d'activitats de caire semiexperimental. Es tracta d'interaccions en les que el propi investigador participa durant el treball de camp i crea per a l'obtenció de dades aleatòries o no possibles de ser recollides sense la seva intervenció (Unamuno, 1997). Així, s'han realitzat entrevistes amb alumnes, mestres, amics i familiars per reconstruir l'entorn educatiu dels dos nois observats. Ja que en aquest treball realitzem únicament una anàlisi temàtica d'aquestes entrevistes, al cos del treball es poden incloure alguns fragments de transcripció a nivell il·lustratiu, però en la majoria dels casos, es citaran en cursiva les paraules literals de les persones entrevistades, o bé, s'indicarà el lloc exacte de la transcripció, a través del pseudònim de la persona i de la numeració de línies.

Les tasques semiexperimentals, en canvi, han servit per descriure la competència comunicativa situada escolar dels dos nois, realitzant activitats concretes, que van de més a menys *escolars* o característiques d'aquest context: tasques comunicatives per parelles, una tasca individual de lectura i escriptura i l'entrevista amb un adult. En aquest treball, però, analitzem únicament les tasques comunicatives per parelles que descrivim a continuació. Ja que d'aquestes dades es realitza una anàlisi discursiva, s'il·lustrarà la informació aportada amb els fragments corresponents de les transcripcions.

3.2.2.1. Tasques comunicatives per parelles

Les tasques comunicatives per parelles ens permeten descriure i avaluar la **competència comunicativa oral** dels dos nois, situada en una activitat escolar concreta. D'acord amb Nussbaum i Unamuno (2001), aquest tipus de tasques col·loquen els parlants en la situació més òptima pel desplegament de la seva competència conversacional, ja que impliquen diverses dimensions de l'elaboració del discurs que permeten desplegar diverses competències, més enllà de lo purament lingüístic. Els parlants han de fer alguna cosa plegats i per això cal que es posin d'acord. Així, apareix, per exemple, un tipus d'interacció que serveix per regular l'acció en curs i que ens permet d'observar el discurs com a procés i no només com a producte. En aquest mateix sentit, les tasques presenten un context similar a les situacions d'ús natural del llenguatge, on la llengua no és tant l'objecte d'aprenentatge com el mitjà d'intercanvi d'informació necessari per a dur-les a terme. En aquest context, per tant, les possibilitats de participació dels

individus augmenten, així com la varietat de rols comunicatius i de formes d'expressió. Així doncs, en el cas dels nois i noies d'origen estranger, aquestes tipus de tasques per parelles resulten encara més idònies per avaluar la competència comunicativa oral situada, en la mesura que els situen en les millors condicions possibles per desplegar habilitats interactives escolars, necessàries per *emprendre amb èxit activitats acadèmiques de grau més elevat* (Unamuno i Nussbaum, 2004).

Finalment, les tasques per parelles ens permeten també la comparació de les competències orals desplegades per alumnes d'orígens familiars diversos.

A l'hora de descriure i avaluar els processos i els productes d'aquestes tasques, cal tenir en compte la gran variabilitat de produccions que poden resultar segons el tipus de tasca, la representació que es fan els aprenents de les finalitats de l'activitat, els diferents rols de cadascú, les seves personalitats i la relació que estableixen entre ells (Nussbaum, 1999). Així doncs, els criteris que es segueixen per la descripció i avaluació de la competència comunicativa oral situada, intenten tenir en compte tots aquests aspectes. Descriuim aquests criteris a l'inici del capítol corresponent.

En el marc del projecte del qual forma part aquest treball, les tasques entre alumnes s'han realitzat amb tres parelles de cada centre i en tres llengües diferents, català, castellà i anglès. En aquest treball analitzem únicament les realitzades en llengua catalana per les parelles on apareixen els dos nois observats, tot i que a l'hora d'interpretar-les, es té en compte el conjunt de les dades obtingudes en totes les llengües.

Les tasques consisteixen en una sèrie d'activitats similars per a cada llengua vinculades per un eix temàtic diferent en cada cas. En les tasques en català, l'eix temàtic gira entorn de la roba i els viatges:

1. **Aparellar cartes amb dibuixos d'objectes argumentant alguna relació entre ells.** Es tracta d'un tipus de tasca on predomina la negociació, ja que la seva finalitat és jugar al *memory* amb les targetes aparellades prèviament, per la qual cosa, cal haver acordat la seva relació. Els dibuixos de les targetes mostren diversos objectes i peces de roba [veure annex 2].
2. **Trobar diferències entre dos dibuixos que representen una mateixa escena.** Els dos membres de la parella disposen d'un dibuix i la finalitat és saber quines diferències hi ha entre els dos. Es tracta, per tant, d'un tipus de tasca on apareix un buit d'informació. Els dos dibuixos representen una situació de compra i venda de roba a una parada del mercat [veure annex 3].

3. **Preparar i representar un joc de rols.** Al *roleplay* els membres de la parella actuen en una situació proposada pel facilitador, per escrit o oralment. Per una part, és un tipus de tasca que permet una pràctica més lliure i menys controlada que les anteriors i, per un altra part, el fet d'haver de representar-lo davant la resta dels companys i companyes, provoca sovint que els membres de cada parella mirin de fer-ho bé i, a vegades, fins i tot divertit (Masats i Unamuno, 2001). En les tasques de català, es planteja als participants una situació de compra i venda de roba per anar de viatge i se'ls proporciona un guió escrit on apareixen les funcions comunicatives de cada actor (venedor i client) [veure annex 4].
4. **Construir una narració pel company / a.** Aquí es tracta de tasques separades, on cada membre de la parella construeix per l'altre la seva pròpia narració d'un fet viscut o llegit prèviament. En aquest cas concret, se'ls demana que cadascú expliqui al company/a un viatge o una excursió que hagi realitzat.

Les tasques són guiades per més d'una observadora, la qual cosa permet, per una part, prendre notes d'observació mentre dura l'activitat, i, per una altra part, participar en les tasques realitzades, facilitant l'ajuda necessària.

Cada parella té una gravadora on queda enregistrada la interacció que porten a terme mentre realitzen les activitats. Cal tenir en compte la presència d'aquest aparell a l'hora d'analitzar i interpretar les dades, ja que la gravadora actua com a imatge simbòlica del professor – institució, en la mesura que pot afectar el comportament dels parlants. Així, per exemple, poden refusar l'ajuda o les correccions de l'altre per salvar la pròpia imatge o justificar els errors quan l'altre els indica (Nussbaum i Unamuno, 2001).

3.2.2.2. Entrevistes amb els dos nois observats

Tot i que les entrevistes dels dos nois amb l'observadora ens han servit per descriure diversos aspectes, com ara la seva competència comunicativa oral situada en un altre tipus de tasca escolar i també la identitat que co-construeixen en interacció amb l'adult, en aquest treball fem només una anàlisi temàtica de la informació que aporten per tal de reconstruir el seu entorn social i educatiu, fent especial atenció als usos lingüístics que declaren.

Cal tenir en compte que el caràcter i les circumstàncies de les entrevistes incideixen en la identitat que els entrevistats exhibeixen. En primer lloc, el fet de triar una o altra llengua permet als interlocutors definir la situació i interpretar les seves relacions (Lüdi,

1990), situant-se i identificant-se. I és que la persona que fa les entrevistes no és anònima, sinó algú que mostra la seva identitat i que evoca per a l'interlocutor d'altres persones i d'altres experiències. Per tant, l'ús d'una llengua o altra per part seva, provoca que els interlocutors puguin identificar-la de manera diferent i mirin d'acomodar la informació que proporcionen a aquesta suposada identitat. Tenint en compte aquest fet, es va decidir de fer dos entrevistes a cadascun dels dos nois observats, una primera en català i una altra en castellà, després d'un major temps d'observació i participació per part de l'investigadora en les activitats escolars.

La pauta que es segueix per a la realització de l'entrevista [veure annex 5], conté preguntes que aporten dades objectives, com ara l'edat o el nombre de germans i germanes, i d'altres que aporten dades menys o més subjectives, com el nombre de llengües parlades o les preferències d'ús entre unes i altres. Es tracta, però, d'una pauta orientativa per a plantejar les qüestions, ja que s'intenta que l'entrevista amb els dos nois tingui un caràcter semiobert i no s'apliqui com un simple qüestionari, sinó de manera més flexible, és a dir, adaptant les qüestions i el seu ordre a les respostes dels entrevistats i a les seves iniciatives. D'aquesta forma, s'intenta accedir a les actituds de manera més natural, ja que com senyalen Lüdi i Py (2000), aquestes no existeixen per elles mateixes, sinó que emergeixen quan es parla d'altres temes.

3.2.2.3. Entrevistes amb amics, mestres i familiars

L'entorn social i educatiu dels dos nois, inclou, no només els usos lingüístics que ells declaren, sinó també els que declaren els seus companys i companyes, mestres i familiars, així com la visió que aquests tenen d'ells. Per això s'han realitzat entrevistes a algunes d'aquestes persones, també enregistrades i transcrites per l'anàlisi.

Es tracta també d'entrevistes semi-obertes que parteixen d'una sèrie d'orientacions respecte a les informacions que es pretenen aconseguir de les persones entrevistades. Pel que fa a l'entrevista amb els companys i companyes dels dos nois a les tasques per parelles, la pauta que es segueix és pràcticament la mateixa que hem descrit per l'entrevista amb l'alumnat d'origen familiar estranger, exceptuant les preguntes sobre l'aprenentatge, l'ús i l'actitud familiar envers les llengües autòctones i afegint d'altres per explorar els seus propis usos lingüístics i les actituds envers els companys d'origen familiar estranger [veure annex 6].

En marc del projecte del qual forma part aquest treball, les entrevistes amb els mestres, tenen sobretot la finalitat de recollir dades subjectives sobre la presència d'alumnat

d'origen estranger als centres educatius, les seves dificultats o avantatges per l'aprenentatge de les llengües, l'adequació del Pla d'Accollida si existeix i de les mesures que promou l'administració, la relació de la comunitat educativa amb aquest alumnat i les seves famílies, etc. [veure annex 7]. Per això, apart de les entrevistes amb els mestres encarregats de les aules i les àrees seleccionades, es va decidir d'entrevistar també a una persona de l'equip de direcció del centre. Tot i que no analitzem aquesta última, es té en compte la informació que aporta pel que fa a la descripció de l'entorn i del centre on es recullen les dades. El que realment ens interessa, però, de les entrevistes amb els mestres en aquest treball, són les preguntes que s'afegeixen sobre els dos nois observats, a nivell d'usos lingüístics, rendiments acadèmics, relacions interpersonals, etc.

Finalment, les entrevistes amb al menys algun familiar dels dos nois observats poden acabar de completar la reconstrucció del seu entorn social i educatiu i, especialment, les seves biografies sociolingüístiques. El fi que es persegueix en aquestes entrevistes és aconseguir també informació personal i d'usos lingüístics dels dos nois des del punt de vista familiar, però també accedir a les representacions de la família sobre les llengües pròpies i les llengües del país d'acollida, sobre l'aprenentatge dels seus fills i les seves expectatives com a pares, etc. [veure annex 8].

3.2.2.4. Transcripcions

Totes les dades orals han estat enregistrades en àudio i transcrites. Durant l'enregistrament, s'han pres també notes etnogràfiques que aporten una major profunditat de coneixement sobre els esdeveniments i els participants, en la mesura que poden afegir a la descripció una dimensió més subjectiva i experiencial, difícil de copsar amb només l'enregistrament (Duranti, 1997).

La tasca de transcripció s'ha dut a terme en diverses etapes i graus de transcripció: una primera realitzada per l'auxiliar transcriptor amb un grau de transcripció àmplia, és a dir, utilitzant només signes ortogràfics; una revisió per part de l'observadora i una nova versió amb un grau intermig de transcripció, revisada de nou per l'auxiliar per tal d'unificar els criteris de la simbologia utilitzada. Tenint en compte que el nivell de transcripció que s'utilitza depèn de l'objectiu de la investigació (Unamuno, 1997), hem considerat suficient un grau intermig de transcripció per donar compte dels aspectes discursius que ens interessin. Això implica l'ús d'una simbologia també adequada als objectius de la recerca i a la finalitat que es persegueix amb la transcripció (processar

dades, mostrar-les en un article, analitzar-les, etc.). Ja que en el nostre treball ens disposem sobretot a analitzar-les, hem utilitzat la següent simbologia de transcripció:

Simbologia utilitzada per a la transcripció

- 1) Numeració d'unitats: cada línia està numerada a l'esquerra.
- 2) Signes
 - a) Torn de paraula o intervenció: tres inicials del nom del participant seguides de dos punts.

8	LAU: mm\ més petits/ o més grans que tu\
9	CAR: més petits\
 - b) Seqüències tonals finals

Descendent	\	Pregunta amb pronom ?
Ascendent	/	
Mantinguda	-	
 - c) Pauses

Pausa breu		Pausa de més d'un segon <n°>
Pausa mitjana		
 - d) Allargament d'un so vocàlic (segons duració) · · ·
 - e) Encavalcaments

=text del parlant A=
=text del parlant B=

Successió d'encavalcaments =1 text= =1 text=
 - f) Interrupcions

Frases inacabada	text_
Continuïtat del mateix parlant	text>
inicial més guió>	text
 - g) Intensitat (respecte al text en general)

Intensitat feble (piano)	{{(P)text}}
Molt feble (pianissimo)	{{(PP)text}}
Intensitat forta (forte)	{{(F)text}}
Molt forta (fortissimo)	{{(FF)text}}

h) To (respecte al to mig del text)

Alt	{{(A)text}}
-----	-------------

Baix	{{(B)text}}
------	-------------

i) Tempo (respecte al tempo mig del text)

Accelerat	{{(AC)text}}
-----------	--------------

Desaccelerat	{{(DC)text}}
--------------	--------------

j) Modificació de la veu

Es poden afegir diversos comentaris a través del parèntesi i les claus que marquen que tot el text resta influït per aquesta característica. Tanmateix, algunes són tipificades:

Rient	{{(@) text}}
-------	--------------

k) Comentaris

Comentari de l'observador	[TEXT]
---------------------------	--------

Comentari del transcriptor	[text]
----------------------------	--------

3) Llengües

L'assignació d'una determinada forma, expressió o frase a una llengua o altra és un dels entrebancs més difícil de resoldre a l'hora de transcriure dades orals. En el nostre cas concret, ja que els canvis de llengua són totalment habituals entre interlocutors bilingües, no els hem marcat de cap manera especial per a l'anàlisi. Ara bé, a l'hora de citar alguns exemples de paraules concretes, les hem marcat en negreta per facilitar la seva localització dins de les intervencions dels parlants. Per la mateixa raó, hem recorregut a la transcripció fonètica en molt poques ocasions, només quan ens ha interessat marcar la pronunciació d'una paraula en concret:

24	ELI:	el monedero [+monederu+] amb- la ronyonera\ vale/ la_ el monedero
25		amb la ronyonera\ d'acord/

4) Altres

a) Fragments incomprensibles (segons la duració)	XXX XXX XXX XXX XXX XXX
--	-----------------------------

b) Fragments dubtosos	{{(?) text}}
-----------------------	--------------

c) Reposicions o traduccions de fragments que es poden reconèixer	{{(&) text}}
---	--------------

4. LA PRÀCTICA INVESTIGADORA SOBRE EL TERRENY

4.1. EL TREBALL DE CAMP

L'autora d'aquest treball, Lau en el corpus, realitza l'observació en el centre durant el curs 2002 – 2003. Durant el primer trimestre, observa diverses classes, especialment als nivells de quart i sisè, on entrevista alguns alumnes d'origen familiar estranger. Observa també moments d'esbarjo. A partir d'aquí i fins al final del curs, centra el treball d'observació en el grup de quart, on hi ha els dos nois d'origen familiar estranger que vol observar. Amb aquest grup, assisteix a alguna classe més i a una sortida escolar, realitza les tasques per parelles i entrevista a alguns companys i companyes, mestres i familiars, dels dos nois observats. També durant aquest període d'observació es recullen diversos documents com el Projecte Educatiu de Centre, el Pla d'Acollida, el Reglament de Règim Intern i els informes escolars dels dos nois observats, des del primer curs d'educació infantil fins el quart d'educació primària.

4.2. L'ENTORN

El Centre d'Educació Infantil i Primària que hem observat en aquest treball, està ubicat en un municipi de l'entorn de Girona, que anomenarem X en les transcripcions, amb forta presència de població d'origen estranger. La forta intensitat del fenomen migratori ha estat l'element que ha tingut una incidència més determinant sobre la seva evolució demogràfica¹¹. Les migracions interiors procedents d'Andalusia, Extremadura, Castella-Lleó i Castella-La Manxa fan que en vint anys (1960-1980) la seva població gairebé es tripliqui. I les migracions exteriors a partir dels anys 80 fan que al 2004 el 25 % de la població sigui d'origen estranger, procedent de 73 nacionalitats diferents, entre les quals destaquen en nombre el Marroc, Gàmbia i més recentment països de l'Amèrica Llatina com Equador o Colòmbia. Actualment, segueix essent un poble d'acollida de població treballadora nouvinguda, així com de població que es desplaça des de Girona i d'altres municipis ja que el preu de l'habitatge és comparativament més econòmic.

Pel que fa a l'educació Infantil i Primària, al municipi es disposa de 4 centres públics (un d'ells fins a 2n de Primària) i 3 centres privats concertats. Cada curs creix en nombre de primeres escolaritzacions a P3, però també creix al llarg dels nivells a través de les incorporacions tardanes (IT), aproximadament unes 20 per nivell a l'any. Per tant,

¹¹ Les dades demogràfiques que presentem en aquest apartat han estat extretes d'un treball de recerca elaborat per Judit Font (2004), en el marc del Pla Local d'Acollida i Formació del municipi.

als centres de Primària pràcticament totes les aules freguen la ràtio màxima de 28 alumnes. Els centres públics presenten en alguns nivells dobles línies i, en un cas concret, tots els nivells estan doblats o, fins i tot, triplicats. Els centres privats concertats només tenen una línia per nivell, tancant l'opció de places vacants i no permetent l'absorció de nou alumnat al llarg del curs, de manera que les IT s'acaben incorporant als centres públics ja saturats¹².

4.3. EL CENTRE

El centre que hem observat, va néixer el 1991 amb molt poca presència d'alumnat d'origen familiar estranger i només als cursos de parvulari. En consonància amb l'evolució demogràfica al municipi, el nombre d'aquests alumnes ha anat augmentat al llarg dels anys, arribant a un **33 %**, majoritàriament d'origen gambià familiar i cultura soninké¹³, durant el curs 2002 – 2003. Ara bé, en ser d'una sola línia a tots els nivells a partir del primer curs, aquest increment es dona sobretot al cicle inicial, i no tant al cicle mitjà o superior¹⁴.

L'equip directiu sempre ha estat el mateix i l'estructura és força jeràrquica, però eficient i molt organitzada. Amb l'AMPA no hi ha cap actuació especial. Al Projecte Educatiu de Centre s'esmenta que l'escola mira de relacionar-se amb el seu entorn a través de diverses entitats i serveis públics, com les biblioteques, la ludoteca, el teatre, el CAP, els serveis socials, l'ajuntament, altres escoles, etc., per tal de fomentar la seva integració en la vida cultural i social del poble. També recorren sovint als serveis de traductors d'associacions que es dediquen a l'acollida de persones nouvingudes.

Pel que fa a l'existència d'un **Pla d'Acollida**, fins el moment en què es recullen les dades, s'aplica un protocol per a l'acollida dels alumnes de P3 i d'alumnes d'IT. Pels primers, aquest protocol es centra en la importància de la primera reunió amb les

¹² Per exemple, a la etapa de Primària durant el curs 2003-2004, del total d'alumnes matriculats a l'escola privada concertada, només un 3,2% és d'origen estranger, mentre que a l'escola pública, ho és un 40,4%. Malgrat l'existència d'una Comissió d'Escolarització Permanent que intenta evitar aquests desequilibris, la distribució de l'alumnat segons origen no és equitativa a tots els centres, sent l'eix divisor la seva titularitat pública o privada (Font, 2004).

¹³ Utilitzarem aquest terme preferentment, tot i que sovint s'usa com a sinònim el terme *sarajule*. Sembla que aquest és un terme wolof per referir-se als soninkés (Girier, 1996; a Maruny, 2002).

¹⁴ A tall d'exemple, presentem a continuació el percentatge d'aquests alumnes a cadascun dels nivells en el moment de recollir les dades: P3 (50%); P4 (40%); P5 (25%), 1r (12%); 2n (10%); 3r (12%); 4rt (12%); 5è (18%); 6è (18%).

famílies i recull el llistat sobre normes específiques de funcionament, material que han de dur, hàbits, etc., que també apareix descrit al Reglament de Règim Intern del centre. Per l'acollida dels alumnes d'IT d'educació infantil, s'aplica el mateix Pla que s'aplica als de P3, i pel que fa a l'educació primària, consisteix en una *adaptació lingüística* a nivell bàsicament oral durant una setmana, en horari intensiu equivalent a l'horari lectiu. Per a aplicar aquesta mesura, el mestre que fa classes de suport deixa el seu grup per estar amb els nois i noies nouvinguts durant una o dos setmanes, fent un suport intensiu a nivell oral.

El curs 2002 – 2003 és el primer amb el que compten amb un auxiliar de conversa provenint del SEDEC que fa **classes de suport de llengua oral** dos dies a la setmana. En aquestes classes, s'intenta practicar la conversa en català sobretot a partir de jocs, imatges, etc., i es treballa majoritàriament lèxic habitual i estructures bàsiques. A les classes de suport de llengua oral, no assisteixen únicament alumnes d'IT, sinó també altres nois i noies autòctons, de llengua familiar castellana.

Comptar amb la presència de l'auxiliar de conversa, suposa pel centre poder dedicar les habituals classes de suport a la llengua escrita i a les matemàtiques¹⁵. Els alumnes d'IT només hi assisteixen quan es considera que presenten alguna dificultat en els aprenentatges. El nombre d'hores setmanals que assisteix un alumne depèn de les necessitats que detectin els mestres i es pot anar reduint al llarg del curs.

4.4. EL GRUP DE QUART

A la classe de quart hi ha 27 alumnes, dels quals només tres, Del, Lam i Jen en el corpus, són d'origen familiar sub-saharià. Els tutors són una mestra i un mestre, Pri i Jor en el corpus. Pri imparteix al grup les classes d'anglès, català i castellà, i Jor, les d'educació física i matemàtiques. Tots dos mantenen una bona comunicació amb els nens i nenes de quart. Ella és molt pacient i amable, i ell és força bromista i sovint utilitza un llenguatge molt proper als alumnes.

Abans de centrar el treball de camp al grup de quart, ja s'havien observat una classe de matemàtiques, una de català i una de castellà (novembre 2002). Durant la sessió de matemàtiques observada, tres o quatre alumnes assisteixen a classe de suport. Lam és un

¹⁵ Es fa sobretot comprensió lectora a partir d'activitats que són sovint l'explicació del que s'ha llegit o que miren d'aplicar tècniques de lectura eficaç, com memoritzar paraules, frases, tornar-les a escriure, etc. Pel que fa a les matemàtiques, es fan sobretot activitats d'operacions bàsiques (resta portant-ne, multiplicacions, taules...).

d'ells. I durant la classe de castellà, només una noia de llengua familiar castellana, abandona el grup per assistir a classe de suport de llengua oral amb la mestra del SEDEC.

Un cop es decideix de realitzar les tasques per parelles amb aquest grup, Laura mira de participar en algunes de les sortides programades. Així, assisteix amb ells al teatre del municipi (desembre 2002) i pretén compartir l'excursió del dijous gras, que es suspèn finalment perquè plou i l'alternativa es quedar-se a l'aula fent jocs de càlcul mental ràpid, de paraules (el *penjat*) i d'altres (domino, cartes, escacs, etc.).

Val a dir que en aquest grup, i a l'escola en general, es dona sovint la presència de persones adultes externes al centre, especialment de joves practicants dels Estudis de Mestre, de manera que Laura anota sovint al diari de camp que, per aquest motiu, la seva presència a l'aula no sembla provocar massa estranyesa ni expectació per part dels alumnes. Fins i tot, a vegades, té la sensació de passar totalment desapercebuda.

4.5. ELS DOS NOIS OBSERVATS

La nostra observació es centra en dos d'aquests alumnes d'origen familiar sub-saharià, Del i Lam, tot dos nascuts a Catalunya el 1993. En el moment de recollir les dades, tots dos estaven a punt de complir els 10 anys.

Del és d'origen familiar gambià. Ja des del primer dia d'observació en el moment de l'esbarjo, Del i altres alumnes de quart s'apropen encuriósits a l'observadora i s'estableix una conversa divertida sobre els trets característics de cadascú per tal que Lau pugui recordar fàcilment els seus noms. Del vol que li diguin *Jordan* i el seu posat i estètica ho reafirmen: porta una samarreta dels Lakers, camina balancejant-se, fa un xoc de mans amb un company que s'apropa al grup... És prim, té un ulls vius i cabells arrissats molt curts. Ja d'entrada, al primer contacte, es mostra rialler, obert i comunicatiu en el tracte personal.

Lam és d'origen familiar senegalès. Lau repara en ell per primer cop a dins de l'aula. És un noi alt i corpulent, de cara rodona i ulls grans. Vesteix amb texans i jersei. El tret més comentat d'entrada per l'observadora al diari de camp, és la inhibició en relació als adults: mira de defugir el contacte i parla el mínim, sovint es limita a callar o negar amb el cap. Es mostra sempre força seriós, fins i tot quan, a classe, se li dirigeixen preguntes directes.

Els tres alumnes d'origen familiar estranger del grup de quart són entrevistats per separat al novembre de 2002, és a dir, abans de la seva participació en les tasques per

parelles. La tutora explica a tot el grup que Lau ha de fer algunes entrevistes als nenes i nenes de quart i que començarà per Del, Lam i Jen. L'observadora sempre els explica de camí fins a l'espai on faran l'entrevista, més o menys de què parlaran i fa bromes sobre l'ús de la gravadora. L'espai utilitzat per aquestes entrevistes és en un racó que hi al costat del menjador de l'escola. Es tracta d'un lloc de pas, de manera que sovint la presència i el soroll d'altres persones, disturba la gravació. Això comporta que, en el cas de l'entrevista amb Lam, s'hagi de canviar d'espai i iniciar de nou l'entrevista a l'aula reduïda que s'utilitza per fer les classes de suport de llengua oral. Arrel d'aquest incident, aquesta serà l'aula per a realitzar la resta d'entrevistes.

Del és el primer dels nois entrevistats. Durant la conversa, es mostra agradable i comunicatiu. Lam, en canvi, es mostra seriós i poc comunicatiu.

Amb tots dos es fa pràcticament la mateixa entrevista, però en castellà, posteriorment a la realització de les tasques, és a dir, al febrer 2003. Lau els explica, de camí a l'aula de suport de llengua oral, que faran la mateixa entrevista que l'altre cop, però en castellà. A Lam li demana si no l'importa i ell respon que no, perquè ja li agrada. No obstant, durant l'entrevista es mostra tant seriós com el primer cop i sovint respon amb monosíl·labs del tipus *sí / no*. Dele, en canvi, es mostra igual de comunicatiu que a la primera entrevista.

4.6. LA REALITZACIÓ DE LES TASQUES PER PARELLES

Una persona de l'equip d'aquest projecte més ampli, la Ter en el corpus, ajuda la Lau a recollir les dades. Això ha permès prendre notes durant tot el procés, la qual cosa ha estat molt útil a l'hora de transcriure-les i analitzar-les. El desembre de 2002, ambdues s'entrevisten amb la tutora del grup per presentar-li les tasques i demanar-li que faci unes activitats prèvies, sobretot en anglès, per tal de facilitar als alumnes l'accés al lèxic. S'estableix un calendari per a la realització de les tasques, que es farien en dos divendres consecutius del mes de gener 2003, i la tutora busca en l'horari una aula disponible. Com veurem a continuació, malgrat aquesta preparació minuciosa per a la recollida de dades, les dinàmiques escolars interfereixen finalment en les previsions.

El dia establert per fer les tasques de català i castellà, la tutora de quart està de baixa, però la seva substituta ja està al corrent del que s'havia acordat. Les tasques en català són les primeres en enregistrar-se. Lau tria les parelles de Lam, Del i Jen, en primer lloc, en funció de la diversitat d'usos lingüístics, observada anteriorment i anotada al diari de camp. Així, els tres alumnes triats són Est, que alterna sovint castellà i català; Eli, que

parla majoritàriament català; i Car, que sol parlar castellà a l'hora del pati i amb els companys. Les parelles queden constituïdes de la següent manera:

- Lam (noi d'origen familiar senegalès) i Eli (noia d'origen familiar català)
- Del (noi d'origen familiar gambià) i Carles (noi d'origen familiar castellà)
- Jen (d'origen familiar senegalès) i Ester (d'origen familiar castellà)

Més a més, Lau mira que els membres de cada parella siguin més o menys companys habituals a dins de l'escola, i ho aconsegueix a dos de les parelles, però no a la d'Eli i Lam.

Les tasques es realitzen fora de l'aula ordinària, a una aula ocupada habitualment per alumnes de segon curs que en aquell moment no hi eren. Les observadores col·loquen a cada parella en taules diferents i força separades entre elles per tal que les veus d'uns i altres no interfereixin massa els enregistraments. Tot i així, l'esverament progressiu dels nois i noies, fa que alguns parlin massa fort i les observadores no acaben de controlar aquesta situació. L'ús de la gravadora contribueix a l'esverament general: nois i noies la manipulen massa perquè volen sentir la seva veu, fet que es convertirà en un conflicte constant durant totes les activitats. Deixar-los sentir la gravació comporta després problemes per tornar a preparar bé la gravadora i no esborrar el que ja ha estat enregistrat.

Per a cada activitat plantejada, les observadores mostren el material, expliquen la finalitat i exemplifiquen el procediment. Les tasques es fan en l'ordre següent: 1) aparellar cartes; 2) trobar diferències entre dos dibuixos; 3) preparar i presentar un joc de rols i 4) explicar al company o companya un viatge o una excursió.

L'observadora Ter oblida de dir a l'inici que, en l'activitat 1), cal justificar els aparellaments de cartes. A mig començar la tasca 2), s'ha de canviar d'aula perquè arriba el grup que l'ocupa habitualment, la qual cosa comporta el trasllat a una altra aula. S'enregistren en àudio totes les activitats i en vídeo la presentació del joc de rols.

4.7. LES ENTREVISTES AMB ELS COMPANYS I COMPANYYES

S'entrevisten a tots els membres de cada parella. Recordem que les entrevistes amb Del, Lam i Jen es fan abans de la realització de les tasques, mentre que amb les seves parelles, Car, Eli i Est, es fan després, el febrer 2003. Tot i que en aquest treball no analitzem la parella d'Est i Jen en la realització de les tasques, sí incloem les entrevistes, per la informació que aporten totes elles per a la reconstrucció de l'entorn social i

educatiu dels dos nois observats, especialment pel que fa a les seves biografies sociolingüístiques.

L'entrevista amb Jen es realitza el mateix dia i en les mateixes condicions que les de Lam i Del. Durant l'entrevista es mostra oberta i comunicativa, i somriu sovint per les bromes que li fa Lau.

Les entrevistes amb Eli, Est i Car, es realitzen també en un mateix dia i, igual que als seus companys d'origen familiar estranger, Lau els explica, de camí a l'aula de suport de llengua oral, que els farà una sèrie de preguntes sobre les llengües què parlen, amb qui i com, i que gravaran l'entrevista. Eli és la primera en ser entrevistada i, tot i que no es mostra cohibida, no arriba a estar tant entusiasmada per la situació com en el cas de l'Est. D'en Car, no hi ha notes etnogràfiques al diari de camp.

Ja que en el cas de Del es dona el fet que la seva parella a les tasques és a més el seu millor company, es decideix d'entrevistar també un dels millors amics de Lam, Ber en el corpus, segons els seus propis tutors. L'entrevista amb Ber, però, no conté la mateixa quantitat d'informació que la resta de les entrevistes. Amb Ber, l'observadora es centra en preguntes sobre la seva relació amb Lam i els usos i preferències lingüístiques entre ells. L'entrevista es realitza a l'abril 2003, al mateix espai que les anteriors.

4.8. LES ENTREVISTES AMB MESTRES

Entre els mestres entrevistats, s'inclouen els dos tutors de quart, Pri i Jor, la mestra de suport, Fer, el director del centre i el psicòleg de l'EAP, aquesta última no enregistrada ni transcrita. Recordem que, en aquest treball, centrem l'anàlisi en les informacions que aporten les entrevistes amb els tutors i la mestra de suport.

Aquestes entrevistes es realitzen en diversos espais del centre, triats per ells mateixos, i en diferents dies del mes d'abril de 2003, en funció de la seva disponibilitat horària. A tots se'ls justifica prèviament la presència de la gravadora per no haver de prendre notes durant la conversa, i se'ls demana permís per enregistrar-la. Tots responen que no tenen cap inconvenient. També els mostra la sèrie de preguntes que els vol realitzar referents a l'acollida a l'escola i a les seves percepcions de l'alumnat estranger i els explica que vol també informació sobre en Lam i en Del, des del seu punt de vista com a mestres dels dos nois.

Tot i que la baixa de Pri s'allarga gairebé fins el final del curs, Lau es posa en contacte amb ella per demanar-li de fer l'entrevista i Pri tria un dia en què igualment vol anar a visitar els companys i companyes de feina. L'entrevista es fa a la sala de professors. Pri

es mostra tranquil·la i despreocupada, i fa alguna broma sobre la gravadora pel que diu en un moment determinat sobre l'administració. Gairebé al final de l'entrevista, alguns mestres entren a la sala de professors i xerren entre ells, de manera que es crea un soroll de fons en l'enregistrament que posteriorment dificultarà la transcripció d'alguns fragments finals.

Les entrevistes amb Fer i Jor, en canvi, es fan a les aules que cadascú utilitza habitualment i a l'hora de l'esbarjo. Totes dos es fan el mateix dia i es dona la coincidència que en aquell moment hi ha una reunió de mestres per aprovar el nou Pla d'Acollida pel curs vinent. Per això, Fer demana a Lau que l'entrevista sigui una mica ràpida. Durant l'entrevista, es mostra clara i concisa en les seves respostes. Jor, en canvi, es mostra molt interessat en donar la seva opinió i aportar exemples concrets. Amb ell, Lau gairebé no ha de fer preguntes per obtenir informació.

4.9. LES ENTREVISTES AMB FAMILIARS

Es decideix de fer una entrevista al menys a algun membre de la família dels dos nois observats. En el cas de Dele són finalment dos, ja que s'entrevista al seu germà, Bra en el corpus, perquè és també alumne d'origen familiar estranger del grup de sisè, entrevistats per a la recerca de la qual forma part el nostre treball.

L'entrevista amb Bra es realitza el desembre de 2002, al mateix espai i en les mateixes condicions que hem descrit per les entrevistes amb els nois d'origen familiar estranger, és a dir, amb força soroll de fons per les entrades i sortides d'altres persones en l'espai on es troben. Lau també li explica pel camí de què parlaran i que enregistraran la conversa amb una gravadora. Ell es mostra obert i comunicatiu.

Les entrevistes amb els pares del dos nois han estat més complicades a l'hora d'entrar en contacte amb ells i fixar la data. El procediment és que, per demanda de la mestra substituïda, els nois li demanin als seus pares quin dia els aniria bé passar per l'escola. En el cas de Lam, els seus pares responen relativament ràpid, anotant a l'agenda escolar del noi, una data del mes d'abril de 2003. El dia senyalat, però, no hi assisteix ningú i es torna a iniciar el mateix procés. Una setmana més tard, Lau aconsegueix entrevistar el pare de Lam, Yam en el corpus.

L'entrevista amb Yam es realitza a l'aula de suport de llengua oral de l'escola. Lau li explica que el motiu de l'entrevista és el treball que està realitzant sobre totes les llengües que parlen els nens i nenes d'origen familiar africà, i que Del i Lam són els dos nois que ha triat conèixer especialment. Tots dos es mostren tímids a l'inici de

l'entrevista, però poc a poc van agafant més confiança i finalment surten junts del centre, tot xerrant sobre l'Escola d'Adults del municipi, on treballa Lau.

En el cas de Del, el procés de contacte amb els pares és encara més complicat. Durant el mes d'abril de 2003, ni la mestra substituïda ni la pròpia observadora aconsegueixen que Del traspassi la informació als seus pares. Durant el mes de maig, Pri es reincorpora a les classes i proposa que sigui la pròpia observadora qui telefoni els pares per demanar-los l'entrevista. Lau parla amb la tia materna, Sai en el corpus. Es presenta com a professora de l'Escola d'Adults del municipi, i li explica el mateix motiu que a Yam. Sai disculpa els pares del noi perquè no podran assistir-hi i s'ofereix ella mateixa per realitzar l'entrevista a l'Escola d'Adults, on ella hi assisteix cada matí a fer català a l'aula d'autoformació. Després de dos intents per trobar-se (un cop no assisteix l'observadora i l'altra no es presenta Sai) i de diverses trucades, aconsegueixen trobar-se el juny de 2003, en una aula buida de l'Escola d'Adults. Durant l'entrevista es mostra oberta, tot i que no és gaire comunicativa.

Igual que a les entrevistes amb els mestres, Lau justifica la presència de la gravadora amb els familiars per no haver de prendre notes durant la conversa i els demana permís per enregistrar-la. Tant Yam com Sai accepten i no semblen gaire sorpresos.

Finalment, val a dir, que les converses informals que Lau ha mantingut amb el coordinador de l'Escola d'Adults del municipi, li han proporcionat informació complementària sobre els pares i familiars propers del dos nois, ja que molts d'ells han assistit o assisteixen a aquest centre per seguir alguns dels cursos que ofereix.

5. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL SITUADA EN TASQUES PER PARELLES

5.1. INTRODUCCIÓ

Per descriure la competència comunicativa oral situada dels membres de cada parella, ens hem fixat en els següents aspectes de la seva actuació:

a) La utilització d'esquemes enunciatius variats i adequats per assolir els objectius de la tasca. Més que la complexitat dels enunciats utilitzats per cadascú, el que s'observa és la varietat i la manera de coordinar-los amb els de l'altre per complir les tasques. Per exemple, a la tasca de les diferències, tal i com senyalen Nussbaum i Unamuno (2000), una parella es pot limitar a descriure el que veuen, amb enunciats pràcticament idèntics, i una altra parella pot centrar la seva atenció en les informacions pertinents per trobar les diferències, per exemple, fent més preguntes per concretar el que ha dit l'interlocutor; és a dir, demanant informació més que confirmació. En el segon cas, doncs, és necessari anar variant l'esquema enunciatiu i, per tant, s'esbrinen les diferències amb major eficàcia i rapidesa.

b) La implicació en l'acció participant en la gestió de l'activitat, per exemple, distribuint les accions i els rols interlocutius. Quan diem participar, no es referim necessàriament a portar la iniciativa, sinó més aviat a col·laborar, tenint en compte que en les interaccions, certs participants adopten el rol de líder, definint i re – definint la tasca, iniciant i tancant les seqüències, i d'altres participants adopten un rol més aviat complementari en totes aquestes activitats (Nussbaum, 1999). Aquests rols es negocien durant la realització de les tasques i hi ha d'haver un *contracte comunicatiu* que faciliti la seva adopció en cada moment, i que es pot reduir en última instància a un principi de col·laboració, segons el qual cadascú ha de mantenir un posicionament envers la tasca i envers el company o companya afavoridor de la seva implicació. Si no es donen aquestes condicions, poden aparèixer comportaments divergents envers la tasca o envers la parella, potser per contestació als objectius del l'altre o de la institució, o potser per auto-avaluació negativa de les possibilitats individuals per contribuir a l'èxit de la tasca.

c) La participació en la reparació dels entrebancs que puguin aparèixer en la resolució de la tasca, ja siguin referents a l'organització, els continguts o a les formes lingüístiques utilitzades. Pel que fa als entrebancs relacionats amb la forma, poden referir-se al codi o bé al seu ús en un context social i cultural concret (reparacions pragmàtiques). Aquest tipus de reparacions apareixen especialment al joc de rol, ja que s'opera amb un context virtual de compra i venda que permet als aprenents situar-se en

una perspectiva conversacional i no únicament en una de gramatical (Masats i Unamuno, 2001).

d) L'adequació del repertori verbal a l'activitat en curs. Aquest aspecte ens permet explorar, per una banda, la gestió del repertori multilingüe i, per una altra banda, les varietats lingüístiques emprades (Nussbaum, Unamuno, 2004). Pel que fa a la gestió del repertori, per exemple, hauran d'usar el català al menys en els enunciats per a realitzar la tasca pròpiament dita, d'acord amb la consigna. Ara bé, els canvis de codi o l'alternança de llengües són indicis de la representació que els participants es construeixen de la tasca com a activitat escolar, però també com a activitat social. Així, certes alternances es donen en activitats de planificació o d'organització de les tasques o en comentaris aliens a la seva realització, que mostren la identitat de companys de classe. És a dir, segons com categoritzin els participants l'activitat en curs com a més o menys escolar, formant part o no de la tasca pròpiament dita, poden utilitzar la llengua de la consigna o una altra, redefinint l'activitat de comunicació com una activitat social i no només com una activitat acadèmica (Nussbaum i Unamuno, 2001).

Pel que fa a les varietats lingüístiques emprades, els canvis de codi revelen també un context multilingüe, on s'usen varietats lingüístiques que incorporen elements d'altres llengües habituals en l'entorn de cadascú. També forma part de la descripció d'aquestes varietats, els canvis de registre per adequar-se al context social i discursiu.

En resum, mesurarem la competència comunicativa oral situada en termes d'habilitats per:

- a) Utilitzar esquemes enunciatius variats i adequats per a realitzar la tasca.
- b) Col·laborar en l'organització de la tasca regulant l'acció conjunta.
- c) Participar en la reparació dels entrebancs que apareguin.
- d) Utilitzar eficaçment la varietat de codis i registres del repertori verbal que es posseeix.

5.2. UTILITZAR ESQUEMES ENUNCIATIUS VARIATS I ADEQUATS

En aquest apartat observem quin tipus d'esquemes enunciatius apareixen a cada tasca i quin membre de la parella els sol proposar.

Els esquemes enunciatius són més o menys variats o complexos segons les tasques proposades i les consignes que es donen per a realitzar-les. Així, per exemple, l'esquema enunciatiu que apareix a la tasca de l'aparellament de cartes, es sol reduir en

les dues parelles a la coordinació dels elements, sense cap argumentació sobre la seva relació. Això és el que apareix sobretot a la parella d'Eli i Lam:

(Fragment 1)

- 24 ELI: el monedero [+monederu+] amb- la ronyonera\| vale/| la_ el monedero
 25 amb la ronyonera\| d'acord/|
 26 LAM: sí\|
 27 ELI: el taxi amb la bicicleta\| d'acord/|
 28 LAM: {(B) sí\}| els di=ners=-=
 29 ELI: =les= sabates_ els diners amb_ els diners amb el monedero\ d'ac=o·rd=/
 30 LAM: =monedero\|=| el- <0>
 31 ELI: la ronyo=nera=-=
 32 LAM: =ronyonera=-=
 33 ELI: amb el carro\<0>
 34 LAM: amb el carro\|
 35 ELI: les sabates amb els mit=j·ns\=
 36 LAM: =tj·ns\=
 37 ELI: la bu=fanda=-=
 38 LAM: =bufan=da\|
 39 ELI: la bufanda amb els guants\|
 40 LAM: doncs la gorra-| {(AC) amb aquest\} <0>
 41 ELI: amb aquest\ la gorra/|

Observem en aquest fragment com Lam intenta fer un aparellament amb els diners (28) però la seva companya es solapa amb la seva intervenció i acaba fent ella la parella (29), de manera que és Eli qui fa el major nombre d'aparellaments i Lam va repetint els noms dels objectes, a vegades només les darreres síl·labes, fins que al torn 40 *pot* fer el primer aparellament (el *doncs* amb el qual inicia l'enunciat sembla significatiu dels seus intents previs), reprenent l'esquema de la coordinació d'elements, però anomenant el segon a través d'un deíctic (*aquest*). A les co-enunciacions que a partir d'ara apareixen per a realitzar els aparellaments, Lam aporta sempre l'element de la segona part, normalment un deíctic (46-47; 52-53):

(Fragment 2)

- 46 ELI: la gorra-||
 47 LAM: amb això\||
 48 ELI: amb la camiseta\|
 49 LAM: la camiseta i el pantalons\|
 50 ELI: eh_ la camiseta i els pantalons\| i la gorra-| la gorra va =amb=
 51 LAM: =a mira\= mira\| aquí hay\|

52 ELI: la gorra va amb_

53 LAM: tots aquests\<0>

A la parella de Del i Car, en canvi, el segon intenta a l'inici argumentar la relació entre dos objectes i, per tant, utilitza un esquema enunciatiu diferent (24-26):

(fragment 3)

24 CAR> el jersei =amb la bufanda=\\

25 DEL: =el jersei amb la bufanda=\\ vale vale\\

26 CAR: que són iguals\\

27 DEL: la bicicleta\ <0>

28 CAR: ja tenim una parella\\

29 DEL> i el cotxe\\ amb el taxi\\ la bicicleta =amb= el taxi\ <0>

Però Del no reprèn aquest esquema immediatament i sí ho fa en un moment determinat, justament quan vol convèncer el seu company de l'aparellament que proposa (60-62):

(fragment 4)

56 DEL: =vale= \\ ara\\ =la bufanda=

57 CAR: =la bufanda= amb el jersei\\

58 DEL: no·\\

59 CAR: =toma\\ sí\\=|

60 DEL: =vale=\\ i la gorra- i· i els guants\\ va\\

61 CAR: XXX\\

62 DEL: que són tots de roba\ <0>

63 CAR: els pantalons- <0>

64 DEL: =amb els=_ i els pantalons\\

65 CAR: els pantalons i· <0>

66 DEL: em sembla que el cinturó·_|

Per tant, l'esquema enunciatiu més habitual en aquesta tasca és la coordinació dels elements sense cap argumentació de la seva relació, que no es revela com a necessària excepte en casos concrets.

La tasca de trobar diferències, en canvi, requereix esquemes enunciatius més variats i cada vegada més complexos, que responen a diversos procediments per esbrinar les diferències entre els dos dibuixos. Un d'aquests procediments és preguntar per l'existència d'objectes concrets, especificant el color o la localització. En aquest cas, la base de l'esquema enunciatiu és el verb *haver / tenir* + objecte + color / localització, etc.:

(Fragment 5)

- 3 DEL: Ca_ va Car-|
 4 CAR: què?|
 5 DEL: en el teu dibuix hi ha un taxi/|
 6 CAR: sí\| i en el teu hi ha unes bufandes em groga vermella color carn i verd/|
 7 DEL: sí\| em sembla que t'has equivocat\| no és color carn\ és_ un marronós o algo així\| en
 8 e_l_en e_ en el teu dibuix hi ha una bicicleta/|

Un altre procediment per esbrinar les diferències consisteix en descriure cadascú el seu dibuix per veure si coincideix amb el del company. Així, Del, per exemple, demana per un carro color taronja i descriu el seu contingut (19), esquema que el seu company reprèn descrivint la indumentària de la venedora (20):

(Fragment 6)

- 19 DEL: =a dintre= hi ha com una gorra o algo així no/|
 20 CAR: sí\| en el_ en el teu dibuix hi ha u_n una senyora que té el jersei =blau=/|
 21 DEL: =blau=/ sí\| e_n en el teu dibuix la senyora que té el jersei blau té té cinturó/|
 22 CAR: sí\||

Del, a més, usa un altre procediment i un altre esquema enunciatiu que consisteix en pregunta amb pronom (41-42):

(Fragment 7)

- 41 DEL: mira\| ja tenim una diferència\| vinga va\| en el teu dibuix-| el senyor de
 42 quin de quin color té e_ les bambes?| =blan_=
 43 CAR: blanques\| =i el= teu/|
 44 DEL: blanques també\|

De fet, en aquesta parella és Del qui proposa un major nombre i varietat d'esquemes enunciatius, en part, perquè la seva rapidesa comporta que les seves respostes s'encavalquin a vegades amb la nova pregunta de Car (42-43). Al fragment que segueix, podem observar com Del arriba a tallar la resposta del seu company per iniciar ell una nova demanda (67-68) i com va controlant les respostes per tal que les seves demandes el portin a noves diferències (74-76):

(Fragment 8)

- 63 CAR: en el teu té una bicicleta amb un noi/|
 64 DEL: sí\|
 65 CAR: al meu també\|

- 66 DEL: en el teu hi ha mitjons de color vermells i grocs/
 67 CAR: sí\ i també una_
 68 DEL: de quin color són els guants? són =són=
 69 CAR: =blaus=
 70 DEL: sí-|
 71 CAR: vermells-
 72 DEL: sí\
 73 CAR> i· taronges\
 74 DEL: i verds/
 75 CAR: no\
 76 DEL: sí que n'hi ha de verds\ doncs ja tenim dos diferències\ xx\
 77

Quan només es posa en joc un sol procediment i un mateix tipus d'esquema enunciatiu, es corre el risc d'esgotar ràpidament les preguntes, com li succeeix a Lam, que utilitza gairebé sempre el mateix esquema enunciatiu (*tens* + objecte) i repeteix alguna pregunta (47), fet que provoca que la seva companya li senyali explícitament (48) i repregui de nou el rol de preguntar (50-51):

(Fragment 9)

- 35 LAM: tens un pantaló gris/
 36 ELI: dónde?||
 37 LAM: {(F) aquí\}
 38 ELI: dónde dónde? tienes que_ ah\ el pantalón del punki/
 39 LAM: sí\
 40 ELI: sí\
 41 LAM: un taxi/
 42 ELI: sí\
 43 LAM: una camiseta- groga\ ay_ verda\
 44 ELI: dónde [+onde+]?
 45 LAM: aquí\ xx [fa sorolls]
 46 ELI: ah aquí\ no\ la tengo roja\<0>
 47 LAM: tens una bicicleta/
 48 ELI: ya lo hemos hecho ésto\ una bicicleta/ sí\
 49 LAM: un moneder/
 50 ELI: ah es_ aquí\ al segundo/ tienes unos pantalones verdes/ aquí\ pero· en
 51 el segundo\ aquí\||
 52 LAM: sss um si·\
 53

A la tasca del joc de rol, els participants parteixen d'un guió al qual s'especifiquen les funcions comunicatives de cada rol (el client saluda, el venedor respon a la salutació i li

demana què vol, etc.). Per tant, en aquesta tasca es tracta de veure com han *actualitzat* el guió els membres de cada parella i quin tipus d'enunciats s'han posat en joc d'acord amb la situació plantejada.

Del i Car inicien la tasca mirant d'adaptar els seus enunciats al guió, però Car, que és el venedor, innova el guió pre-establert demanant al client si ja té prou diners (15) i Del li segueix el fil, responent-lo (16):

(Fragment 10)

- 12 CAR: i què necessites?
 13 DEL: necessito e·m un una· una camiseta_ petita- calçotets- mi_ mitjons-
 14 unes bambes d'esport- xanquetes-| què més?
 15 CAR: tens molts de diners/
 16 DEL: eh/ em sembla que sí\| els_

Aquesta parella, per tant, actualitza el guió d'una manera original, incorporant diverses seqüències de regateig i negociació en una sola versió del diàleg. Per exemple, al fragment que segueix, Del demana per la qualitat de la barca que Car li vol vendre (44) i aquest mira de posar de relleu els avantatges del producte (48); aleshores Del puja el preu (49-50), però com que el *venedor* no afluixa (50), li ho demana si us plau (51), i finalment arriben a un acord (52-54):

(Fragment 11)

- 41 DEL: d'acord\ =vale=\| vale\| espera\| espera un moment senyora\| ai senyor\| bueno sí\ el co_
 42 la_ la compraré\
 43 CAR: vale\
 44 DEL: sí_ qua_ em la barca què és? de segona mà· o què?
 45 CAR: de segona mà i· i té_
 46 DEL: doncs senyora\| si és de segona mà a mi em sembla que tendria que ser de_ com per
 47 exemple un_ mig milió no/| si és de segona mà a mi em sembla així eh/ no/
 48 CAR: espera't home\ que tenen motor per_ a radera i i si i si· no_
 49 DEL: però· doncs fes-me dos milions perquè vostè ha dit que era de segona mà\
 50 CAR: i què?
 51 DEL: si us plau\
 52 CAR: mm per quatre\
 53 DEL: vale\| per quatre\
 54 CAR: per quatre milions =eh/|= no XXX\
 55 DEL: eh/|

Un altre aspecte que cal destacar d'aquesta parella, és que a partir d'aquesta tasca, ja no és Del qui proposa el major nombre d'esquemes enunciatius. De fet, és el seu company

qui pren la iniciativa d'innovar el guió pre-establert demanant al client si ja té prou diners. Podríem pensar que la finalitat d'algunes tasques com ara construir un diàleg conjuntament, afavoreix més la participació de tots dos membres de la parella a l'hora de proposar els enunciat, però si observem el que passa a Eli i Lam, ens adonem que és sobretot la implicació que mostra cadascú el que determina la possibilitat de prendre més o menys la iniciativa a l'hora de proposar els esquemes enunciatius. Així, al joc de rol, Lam es limita a repetir els que li proposa la seva companya, qui procura que els seus enunciat i els del seu company s'adeqüin al guió:

(Fragment 12)

- 31 ELI: ara digue'm-| um-| quins colors m'agradarien?|
 32 LAM: de quin color t'agradaria?|

Pel fa a l'adequació pragmàtica dels enunciat, Del és un dels que utilitza més sovint l'apel·latiu *senyor* o *senyora* per adreçar-se al venedor (41, 46), el pronom personal *vostè* (49) i formes verbals en tercera persona d'acord amb aquest tractament. La resta dels participants usen el *tu* majoritàriament, tot i que Eli mira d'incorporar també algunes formes verbals de cortesia com *necessitaria* (39):

(Fragment 13)

- 39 ELI: em- necessitaria- um-| camiseta-| pantalons-| mitjons-| i bambes\| ara tu\
 40 XXX [llegeix les instruccions en veu molt baixa] quina roba podria portar?|
 41 LAM: verd\| no\ em-| rosa\|

Finalment, els esquemes que prevalen a la tasca de la narració són, d'una banda, la salutació inicial que situa les narracions en un context conversacional i, d'una altra banda, l'oferiment d'un model o d'un tòpic concret al company per tal que construeixi la seva narració. Al fragment que segueix, per exemple, Del comença saludant i situant la narració a un context conversacional (1-6), i fent algunes preguntes al seu company (6 i 8), convidant-lo a iniciar la narració. Efectivament, Car respon a la demanda de confirmació per part de Del sobre si feia vent, ampliant la informació (9-10):

(Fragment 14)

- 2 DEL: hola\| com estàs? <0>
 3 CAR: bé\| Del\ <0>
 4 DEL: sí/ <0>
 5 CAR: tu vas anar a un volcà· que se diu kuska/ <0>
 6 DEL: ah sí\| que és a Olot?|
 7 CAR: sí·\ <0>

- 8 DEL: tu_ a que_ feia bre_ feia vent eh/ <0>
 9 CAR: sí\| feia molt de vent i· quan van anar a dins del volcà· eh/| s'ha_ feia molt de vent- i i a
 10 tots els nens mm s'a_ s'anaven volant_

Val a dir, però, que en aquesta parella, en explicar la mateixa experiència, el resultat és una narració co-construïda, on les intervencions de cadascú contenen sovint expansions o concrecions d'ordre d'un fet narrat per l'altre o aporten nous elements. Així, al fragment que segueix, Del amplia la informació narrant el que li va passar al professor en relació amb el vent (15-18) o mira d'ordenar els fets cronològicament, utilitzant per a aquest efecte els connectors d'ordre *primer* i *després* (22-26), mentre que Car aporta una nova informació (19-21):

(Fragment 15)

- 15 DEL: mira\| el meu professor que es diu Jor- ei/| com és professor de gimnàstica no/| de
 16 matemàtiques i de moltes coses més\| mira\| i a ell se li escapaven els papers\| i com
 17 corre molt- va fer una correguda de les seves i va agafar el paper\ si ho_ si ho arribessis
 18 a veure\| és que va ser impressionant\| im_pre_ssio_nant\ <0>
 19 CAR: sí i també van anar a dins del volcà que que era com u·n un camí· que_ era_ ha_ havien
 20 roques de volcà- i tots els nens van anar- i van agafar com una bolsa- i van posar pedres-
 21 poques- i_ i· després se_ es van anar- i i i va dir el Jor- que tirem unes quantes\
 22 DEL: i mira\| sabies què?| jo\| mira\ que_ vam esmorzar a un parque no/ i amb en_ i saps quan
 23 vam anar a menjar/| primer vam anar a un casal de volcans\| a veure com eren els
 24 volcans i tota i la pesca no/ i després vam anar a dinar a un jardí botan_ no a un jardí\
 25 era un jardí no/ i vam anar\| i mira\ i· vam_ ens vam assentar a un banc- vam menjar hi
 26 havia un laberint no/ i havien nens que anaven a un laberint- i feien moltes coses\|

A l'altra parella, en canvi, el resultat és una sola narració per part d'Eli i una sèrie de respostes que Lam dona a les preguntes de la seva companya. Comença Eli i ho fa també amb una salutació, però amb una llarga explicació del seu viatge i una pregunta a Lam perquè expliqui el seu (10):

(Fragment 16)

- 3 ELI: hola-| fa poc vaig anar a andorra-| i em va agradar molt\ perquè vaig estar- no sé\| hores
 4 per anar-hi\| i m'ho vaig passar molt bé\| em vaig comprar tot el material de la_ de que
 5 tenia que portar per venir a l'escola\| i-| i també-| vaig anar a un parc\| molt gran\
 6 d'atraccions\| que era molt divertit que hi havia moltes coses i era molt divertit perquè·
 7 vaig anar també a· a un altre puesto\| a- com un magatzems\| en allà\ que hi havia_ || i·-|
 8 i també doncs vaig_ vaig pujar amb el cotxe\| primer ens va posar això perquè ja feia
 9 moltes hores que anàvem amb el cotxe\| i també m'ho vaig passar molt bé\| um- tu on

10 t'has anat aquestes_ aquests dies abans de començar l'escola?|

Lam, però, respon mínimament aquestes demandes i no en fa de noves a la seva companya, de manera que ella ha de fer-li preguntes constantment i introduir igualment comentaris sobre el seu propi viatge (18):

(Fragment 17)

- 14 ELI: i: i quantes hores t'hi vas estar pel camí\|
 15 LAM: um dos hores\|
 16 ELI: i t'ho vas passar bé\|
 17 LAM: sí\|
 18 ELI: ah- jo també m'ho vaig passar molt bé\|
 19 LAM: sí\| molt bé\|
 20 ELI: i on vas pujar?|
 21 LAM: al- amb un tren\| per anar-hi\|

En definitiva, Lam proposa molt pocs esquemes enunciatius en aquesta tasca i els que proposa són més aviat per intentar *trencar el joc*, com veurem al següent apartat. Això sembla indicar, com hem senyalat anteriorment, que el fet de proposar esquemes enunciatius per a realitzar les tasques es relaciona estretament amb la implicació que cadascú mostra en l'acció.

5.3. IMPLICAR-SE EN L'ACCIÓ

Per analitzar la implicació de cada membre de les parelles, ens centrarem, en primer lloc, en la contribució que fa cadascú a la gestió de les tasques, tematitzant els rols que s'atribueixen i les accions que calen per dur-les a terme. En segon lloc, observarem el posicionament que adopta cadascú davant les tasques i davant del company o companya.

5.3.1. Tematitzar la gestió de la tasca

Pel que fa a la parella Del i Car, és interessant remarcar que al diari de camp es recull un comentari de Del després que una de les observadores els hagi demanat que es gravin mentre fan l'aparellament de cartes. Del demana si és per veure com s'organitzen. Sembla que aquesta consciència per part seva respecte a un dels objectius de les tasques, pot haver condicionat que, des de l'inici, prengui la iniciativa a l'hora de decidir l'ordre

140 CAR: senyoreta\ <0>
 141 DEL: ara para_|
 142 CAR> tenim que apagar\ no/|
 143 TER: ara_ XXX\
 144 DEL: apaga\|

Per tant, tots dos tematitzen la gestió de la tasca, la qual cosa demostra la seva implicació a l'hora de realitzar-la. Ara bé, Del no sempre negocia aquesta gestió amb Car, la qual cosa provoca la seva protesta i possiblement el canvi d'actitud per part del seu company. Així, ja a la segona tasca, Del demana a Car de començar (fragment 7) i a les que segueixen, ja no es tematitza tant l'ordre de les accions ni els rols de cadascú a l'hora de realitzar-les. Al joc de rol, per exemple, només a l'inici, Car fa referència a la tria dels papers de comprador o client (8), però Del s'adjudica implícitament el rol de client i l'altre ho accepta responent d'acord amb la seva intervenció (9-10):

(Fragment 24)

7 DEL: hola\| bon dia\
 8 CAR: què vols? clienta o· o client/
 9 DEL: me'n vaig de vacances\
 10 CAR: a on/
 11 DEL: a· hawai\

A la parella d'Eli i Lam, la primera és qui sol distribuir les accions utilitzant formes verbals en plural (4) i també els rols, demanant al seu company que iniciï els aparellaments (11):

(Fragment 25)

1 LAM: vale\
 2 TER: d'acord|| ja està\ eh/| ens posem així perquè així se sentirà [passa
 3 alguna cosa amb la cinta un parell de segons]
 4 ELI: XXX totes\ eh/| todas asín eh/| totes totes aixís\| i quan acabem fem les
 5 parelles\ vale/| {(DC) que calles\}|
 6 LAM: no\ la posem aquí així\| [riu]
 7 ELI: va\ las pones todas asín eh/| barrejamos\|| barregem totes les cartes\
 8 LAM: XXX\
 9 ELI: {(@) barregem\ }|| barregem però_ [riu] |
 10 LAM: vale\
 11 ELI: tú primero va\|| y qué más?
 12 LAM: {(DC) cinturó·\}|

Lam sembla que només tematitza la gestió de la tasca per fer broma, per riure (6), la qual cosa explicaria la demanda d'Eli que calli (5). En general, Lam sol acceptar el lideratge d'Eli a l'hora de decidir les accions (9-10) i de seleccionar qui les inicia primer (11-12), també a la tasca de les diferències, on Eli inicia les demandes i gestiona el canvi de rols (33):

(Fragment 26)

- 33 ELI: um va ara tú dime\
 34 LAM: tens un pantaló gris/

Però ja hem vist a l'apartat anterior, com Lam repeteix sempre el mateix esquema enunciatiu i, per tant, les demandes que fa a la seva companya per esbrinar les diferències, la qual cosa provoca que Eli tematitzi també aquest fet per intentar regular les accions (*ya lo hemos hecho ésto*, fragment 10) i acabi reprenent el seu rol inicial tornant a fer ella les preguntes (49). Així doncs, el que es veu des de fora, és que Lam no fa preguntes i intervé l'observadora Ter (63) per gestionar la seva participació en aquest sentit:

(Fragment 27)

- 61 TER: quants heu trobat?
 62 ELI: u\
 63 TER: una diferència/ i ell no fa =preguntes=
 64 LAM: =no=
 65 TER: tu no preguntes/ vinga\ ja en saps\
 66 LAM: tens una camiseta groga/
 67 ELI: dónde?| {(AC) (P) dónde dónde dónde?}| sí\
 68 LAM: tens un carro/
 69 ELI: sí\
 70 LAM: tens un taxi/
 71 ELI: sí\
 72 LAM: tens una bicicleta/
 73 ELI: sí\
 74 LAM: tens uns guants/
 75 ELI: sí\

A la tasca del joc de rol, també és Eli que distribueix les accions i els rols. A l'inici, Lam no acaba d'entendre les instruccions i aquest malentès ocupa una seqüència força extensa (2-32), que analitzarem en parlar de les reparacions. A partir d'aquí, Lam

adopta una actitud poc col·laboradora i l'únic que tematitza és la finalització de la tasca (70), que Eli no accepta perquè vol tornar a fer el diàleg (71):

(Fragment 28) (estan acabant la primera versió del diàleg)

65 ELI: gràcies\
 66 LAM: {{(& de res\}| fem el divorci\
 67 ELI: {{(F adéu\}|
 68 LAM: somos los too much\
 69 ELI: adéu adéu\ [a Ter] ja estem\
 70 LAM: stop\ [intenta apagar la gravadora]
 71 ELI: no no no no\ em- em- bueno que et vagi bé\ eh/ deu-| ja estem\|| ho tornem a fer/|| val\
 72 ara jo sóc el_ el_ d'allonsis\

El mateix succeeix a la tasca de la narració, on Lam no realitza cap narració i Eli es veu obligada a fer-li preguntes constantment. També aquí, el que es veu des de fora, és que només parla Eli i de nou intervé l'observadora Ter per gestionar la participació de Lam (39 i 43-44). Eli accepta una mica torbada les observacions realitzades des de fora (riu, 47), que no serveixen perquè Lam narri finalment el seu viatge ni deixi de donar respostes una mica pocasoltes que trenquen tota possibilitat de diàleg (52):

(Fragment 29)

39 TER: XXX explicat ell/ te l'està explicant ell el seu viatge/
 40 ELI: sí\ i t'ho vas passar bé/ <0>
 41 LAM: sí\
 42 ELI> en allà en el_ eh\ i on te vas pujar?| quines atraccions =va pujar=?|
 43 TER: =però ell= t'ho ha d'explicar\ tu li pots fer alguna pregunta\|però ell ja te
 44 l'ha explicat el viatge?
 45 ELI: no- ara me'l està explicant\
 46 TER: ah- però només parles tu\
 47 ELI: [riu]
 48 LAM: he anat a_|| al pakistà\
 49 ELI: um port aventura\
 50 LAM: a port aventura- i m'hi he passat molt bé\||
 51 ELI: què vas menjar per dinar?
 52 LAM: merda\||
 53 ELI: va\ què vas menjar?
 54 LAM: um\|| hamburguer\ hamburgue_ hamburgue-|
 55 ELI: hamburguesa/ què bona\ no/
 56 LAM: sí<0>

En aquesta última tasca, Eli ja accepta més ràpidament la voluntat de Lam de finalitzar-la (70-71):

(Fragment 30)

67 ELI: {(F) va...-}|
 68 LAM: i t'ho vas passar bé/| o no/|
 69 ELI: sí\||
 70 LAM: ja està\|
 71 ELI: bueno\| adé-u\|

Efectivament, el fet de proposar o no els esquemes enunciatius per a realitzar les tasques es relaciona amb la implicació en l'acció. Així, la mateixa evolució que hem vist en Del i Car a l'hora de proposar els esquemes enunciatius, es dona pel que fa a la proposta de les accions i els rols. Del va cedint poc a poc en el seu lideratge, acceptant per exemple les innovacions del seu company al guió de la tasca del joc de rol i alguns dels procediments proposats per ell. En canvi, Lam proposa pocs esquemes enunciatius i la seva implicació en la realització de les tasques és mínima, tematitzant sobretot la seva finalització. De fet, això és el que percep també una de les observadores, que intervé dos cops en aquesta parella per gestionar la seva participació.

5.3.2. Posicionament davant les tasques i davant de la parella

El posicionament que adopta cada participant és també un indicatiu de la seva implicació en l'acció i constitueix la seva resposta activa a l'actitud del company o companya.

Així, per a Del les tasques són jocs a l'inici, i és significatiu en aquest sentit que plantegi un joc en lloc del *memory*, ja a la primera tasca. El caràcter competitiu que fàcilment adopten els jocs, li permet senyalar explícitament els errors del seu company, que voldrà finalitzar la tasca (131) i mirar de *trencar el joc* (135):

(Fragment 31)

116 DEL: XXX quina tinc amagada?|
 117 CAR: eh· la bicicleta/|
 118 DEL: no\| has fallat\| digue's\|
 119 CAR: quina tinc amaga-t?| quina?|
 120 DEL: e·m em sembla em sembla\|| taxi no pot se·r\ <0>
 121 TER: nois i noies\| ara si voleu acabem i fem una altra cosa\| [a tot el grup]
 122 DEL: vale\|
 123 TER: XXX un minutet per acabar-|
 124 DEL: el taxi/|

- 125 CAR: no·\| la gorra\
 126 DEL: ara·\| estic guanyant eh/
 127 CAR: XXX\
 128 DEL: quina tinc ara/
 129 CAR: {(PP) XXX XXX}
 130 DEL: =ara tinc X\
 131 CAR: =e·= ja estem\| ara tenim que guardar i· =tenim que fer un altre joc=
 132 DEL: =no però un moment= primer endevina quina tinc jo\
 133 CAR: la· e·m que· seria\ <3> els mitjons\
 134 DEL: t'has equivocat\|\|
 135 CAR: mira quina era tu mismo\
 136 DEL: joder Car\

A la tasca de les diferències, Del continua fent comentaris d'aquest tipus (*em sembla que t'has equivocat*, fragment 5), de manera que quan fa explícit *ja tenim dos diferències* (76), la reacció de CAR és competir i mira d'autoafirmar-se (77) i Del el segueix (85-86) fins que demana a l'observadora si poden parar el cassette (88):

(Fragment 32)

- 76 DEL: sí que n'hi ha de verds\| doncs ja tenim dos diferències\ xx\
 77 CAR: dos a un\| que jo abans he fet el de l'ocell\
 78 DEL: que en_ ah on_ deixa'm veure on hi ha l'ocell\| que no· que això són_
 79 són les làmpares aix_ ja t'ho ja t'ho he dit\
 80 CAR: no\
 81 DEL: sí\
 82 TER: a· a veure\| [a tot el grup]
 83 CAR: ah\| pues ja està\
 84 TER: quantes n'heu trobat/ [a tot el grup]
 85 CAR: un_ uno a zero\
 86 DEL: dos a zero\
 87 CAR: no\| perquè XXX\
 88 DEL: parem el cassette/
 89 TER: pareu_

A partir d'aquí, o bé Del rectifica aquesta actitud que invita a Car a la competició, o bé les següents tasques no ho faciliten tant, ja que al joc de rol no apareix cap situació d'aquest tipus. Ens inclinem per la primera hipòtesi, és a dir, que la resposta de Car, competint si cal, porta a Del a reconsiderar el seu posicionament inicial i, amb aquest canvi, la possibilitat d'obtenir com a resultat a les altres tasques, un diàleg força original

entre venedor i client i una narració co-construïda. A l'inici de la narració, per exemple, el fet de narrar la mateixa experiència sembla que provoca certa competitivitat entre ells per explicar-la millor o per mantenir el torn de paraula, com ho demostraria l'absència de pauses i els solapaments al fragment que segueix, on Del sembla impacient per iniciar la narració, fent senyes al seu company que l'obliguen a demanar-li obertament què vol (14):

(Fragment 33)

- 11 DEL: els papers\ sí\ <0>
 12 CAR: sí els =pape-rs=
 13 DEL: =sí= el meu professor el Jor- =XXX=
 14 CAR: =al al= _ al terra- sí el meu professor també\ que_ què Del què vols/

El resultat, però, és la narració co-construïda que hem pogut analitzar a l'apartat anterior, de manera que aquesta competitivitat aparent és més aviat impaciència per part de Del per iniciar la narració, i forma part del seu *estil narratiu* cridar l'atenció de l'interlocutor sovint amb formes del tipus *mira, saps?, sabies què?*, etc. (veure per exemple, fragment 19). Per tant, sembla que el posicionament inicial de Del ha anat canviant al llarg de les activitats com a conseqüència de la reacció del seu company, implicat totalment en l'acció.

A la parella d'Eli i Lam, en canvi, el posicionament de líder per part d'Eli a l'hora de realitzar i gestionar les accions, provoca en Lam una reacció totalment oposada a la de Car. Tot i que ho accepta inicialment, Lam comença a fer intervencions que intenten *trencar el joc*, justament quan inicien el *memory*, mirant de ridiculitzar la seva companya per com parla (56) o dient coses inintel·ligibles (62, 64):

(Fragment 34)

- 54 ELI> aquests dos van junts\ la gorra va amb aquest\ {(F) perfecte\}\ ara
 55 començarem amb el memo-ry\||
 56 LAM: el memory-| {(P) xx hablas mucho tiempo así\}|
 57 ELI: calla\|| molt bé\ [endrega les cartes] aquí aquí aquí\|
 58 LAM: XXX XXX\
 59 ELI: XXX memory-|
 60 LAM: vale\ XXX\
 61 ELI: el memory\
 62 LAM: vale vale vale\ XXX XXX XXX\ XXX así XXX\ [fent el tonto]
 63 ELI: calla\
 64 LAM: [riu] XXX\|

Eli adopta varies actituds davant d'aquest posicionament per part de Lam: li demana diverses vegades que calli (57, 63, 97), l'ignora (92-93), riu (95) o mira d'implicar-lo de nou en la realització i en la gestió de la tasca (97):

(Fragment 35)

- 91 ELI: no\ sí hombre\ {(AC) ahora me toca a mí\} bossa amb-| ronyonera\ yes yes yes\
 92 LAM: XXX el divorci\
 93 ELI: va\ aquest\
 94 LAM: [mou les cartes]
 95 ELI: no no no no\ [riu]|| aquest-| yes yes yes yes\
 96 LAM: hola\ XXX XXX\
 97 ELI: {(F) calla\} {(AC) ara te toca a tu\} va\ va Lam\ on les fiquem?
 98 LAM: aquí a sobre\
 99 ELI: encara està gravant\ no/||
 100 TER: a veure\ voleu escoltar una mica\ per a veure si queda bé\ eh/

Però Lam va perdent l'interès per la realització de les tasques i a la segona, on ja hem vist que repeteix sempre el mateix esquema enunciatiu, arriba un punt que es cansa i mira de fer broma, provocant que Eli rigui (96-97):

(Fragment 36)

- 84 LAM: una camiseta groga/
 85 ELI: sí\
 86 LAM: una camiseta blanca/
 87 ELI: onde?| sí\
 88 LAM: una camiseta blau/
 89 ELI: onde?
 90 LAM: {(PP) XXX\}
 91 ELI: esos son los pantalones\ sí\
 92 LAM: tens una camiseta [+kamizeta+] verd/
 93 ELI: em-| dónde?
 94 LAM: [se suposa que senyala]
 95 ELI: sí\
 96 LAM: {(P) tens una cara de xx xx/}
 97 ELI: [riu]
 98 LAM: tens uns minyons: _uns {(F) mitjons} de verd/
 99 ELI: dónde ? =dón=
 100 TER: = a veure \|= quantes n'heu trobat?| podeu_ podeu parar el cassette si voleu/
 101 eh/
 102 ELI: no n'hi ha-| no n'hi ha casi cap\

I ja a les següents tasques, Lam adopta una actitud clarament disruptiva. Al joc de rol, les seves intervencions són inadequades pragmàticament, per exemple, perquè proposa preus inversemblants (43, 45, 47) o perquè adopta el rol de la clienta dient-li el que ha de triar (48-50):

(Fragment 37)

- 42 ELI: rosa/| em-|| em-| quant val?| eh- els pantalons?|
 43 LAM: cuatro mil euros\
 44 ELI: ah- cuatro mil euros\
 45 LAM: un euro\
 46 ELI un euro\
 47 LAM: cinc mil euros\
 48 ELI: {(llegeix) tria una cosa i demana una altra igual\}| vale\
 49 trio la camiseta- <0>
 50 LAM: els mitjons\
 51 ELI: i els mitjons\
 52 LAM: XXX XXX\
 53 ELI: i els mitjons\}

De nou, Eli adopta diverses actituds davant d'aquest posicionament per part de Lam. A la segona versió del diàleg, per exemple, mira primer d'ignorar les seves intervencions (87-89), li demana algun cop que calli (90-91), intenta respondre a les seves intervencions sense abandonar el diàleg entre comprador i venedor (95-96) i aprofita l'oportunitat de donar per finalitzada la tasca quan una de les observadores els demana si ja han acabat (97-99):

(Fragment 38)

- 83 LAM: cal_ calçotets\
 84 ELI: no\
 85 LAM: on va?\
 86 ELI: me'n vaig- vaig a·<0>
 87 LAM: pakistán\
 88 ELI: eh· {(@) puerto aventura\}| mm-|| no no no sé si duia pas- pantalons i aquestes coses-
 89 necessariem altres coses-|
 90 LAM: qué cosas?| calçotets_ <0>
 91 ELI: calla\
 92 que podria portar\}| digue-me roba que podria portar\}| {(AC) digue-me roba
 93 LAM: calçotets\
 94 ELI: no-<0>
 95 LAM: calçotets\
 96 ELI: no me agradaria pas\
 97 ELI: no me agradaria pas\}

- 97 TER: ja està?|
 98 LAM: pues això d'aquí\ XXX\
 99 ELI: [a Ter] sí ja està\ ho paro/
 100 TER: va para\ apagueu apagueu\

El mateix succeeix a la tasca de la narració, on les intervencions de Lam miren de trencar tota possibilitat de diàleg:

(Fragment 39)

- 22 ELI: ah\ i estava bé aquell parc d'atraccions\
 23 LAM: no\ no estava\ estava tot podrit\
 24 ELI: no t'ho vas {{(}) passar bé/}
 25 LAM: no\
 26 ELI: doncs podíeu haver anat a un altre puesto si no t'ho havies passat bé\ eh/
 27 LAM: m···-| [fent el tonto]
 28 ELI: no t'ho vas passar bé/ |jo pensava que sí que t'ho havies passat bé\
 29 LAM: pues no\ eh| {(en broma) no m'ho he passat bé\ e/}| això mateix\ eh| **escucheu**\
 30 ELI: bueno\ ja sé que potser tu no has passat bé\ però jo sí que m'ho vaig passar molt bé allà
 31 andorra\ perquè- vaig anar-hi amb el cotxe- i m'en vaig emportar molts de jocs- per
 32 poder jugar allà i tu/ <0>
 33 LAM: =i andorra estava podrit=-|
 34 ELI> = et vas emportar coses=
 35 LAM: jo he =anat= i estava podrit-|
 36 ELI: =no=-
 37 LAM: jo he anat i estava podrit-|
 38 ELI: no-|

Malgrat aquest comportament, Eli li continua fent preguntes o el respon amb algun enunciat desafiant (26) i continua amb la seva narració (30-32). De fet, ella intentarà igualment fins el final, aportar informació sobre el seu viatge (65):

(Fragment 40)

- 61 ELI: i· i· te va agradar pujar per exemple- en aquella atracció tan gran que hi ha/
 62 LAM: no\
 63 ELI: no hi vas pujar/
 64 LAM: no\
 65 ELI: ah-| jo sí\ bueno\ jo un altre dia que hi vaig anar també vaig pujar\
 66 LAM: sí\

També en aquest cas, el posicionament de cada membre de la parella va canviant al llarg de les tasques, però no dona com a resultat el mateix grau d'implicació en l'acció. La resposta passiva de Lam davant l'actitud de lideratge de la seva companya, no només no afavoreix la seva implicació en l'acció, sinó que el que porta a perdre l'interès en la realització de les tasques i a guanyar, en canvi, el desig de boicotejar-les i de *divorciar-se* de la seva companya, com repeteix en diverses ocasions.

5.4. PARTICIPAR EN LA REPARACIÓ DELS ENTREBANCS

Els entrebancs que apareixen a les tasques poden referir-se a l'organització per a realitzar-les, al contingut o a la forma. En aquest apartat, analitzem cadascun d'aquests tipus d'entrebancs, qui els senyala i quins procediments es posen en marxa per superar-los.

5.4.1. Sobre l'organització

Els entrebancs d'organització, ocasionats per la incomprensió de les instruccions o de la finalitat, poden aparèixer a qualsevol tasca i, en ocasions, ser assenyalats per les observadores. Per exemple, a la tasca d'aparellar cartes, Eli i Lam juguen directament al *memory* i és una de les observadores la que senyala l'entrebanc i intervé per aclarir el procediment:

(Fragment 41)

- 13 ELI: un cinturó-| unes ronyonera és\| i uns pantalons\| no no no =no no·=
 14 LAM: =no no no=
 15 ELI: [riu]
 16 TER: però primer les heu d'emparellar\| no/
 17 ELI: sí\ <0>
 18 TER: si no les veieu com les emparellareu/
 19 ELI: ah {{(A) vale\}}| les tenim que veure/<0>
 20 TER: primer les veieu\| feu les parelles\| i després les poseu de cap per avall
 21 per jugar al memory\| d'acord/
 22 ELI: vale\|| va\
 23 LAM: {{(P) vale\}}|

Però també els propis participants poden assenyalar entrebancs pel que fa a les instruccions i el posicionament que adopta cadascú incideix en l'itinerari de reparació que es segueix. Així, per exemple, a la parella Del i Car, el primer és qui sol reparar-los i no accepta fàcilment les solucions proposades pel seu company, però davant la seva

insistència, acaba cedint. Això és el que succeeix a la primera tasca amb una carta que suposadament els sobra. És Del qui ho senyala i qui proposa una solució (fer un trio en lloc d'una parella), demanant aprovació a l'observadora, amb l'ajuda de Car. L'observadora, però, fa una altra proposta (que deixin fora la carta que suposadament els sobra) i tots dos accepten:

(Fragment 42)

- 39 DEL: senyoreta\ e_ és igual no/ que siguin de tres/
 40 TER: no\ han de ser parelles\
 41 CAR: el carro és de tres\
 42 DEL: eh és que si no no hi ha parells\ en sobra un\
 43 CAR: el carro_
 44 TER: XXX que en sobra una/
 45 CAR: sí\
 46 DEL: mira\ =la gorra= amb això-
 47 TER: =ah pues= llença-la\ deixa-la fora la que us sobri\ la que =no= us agradi la deixeu fora\
 48 CAR: =vale= aquesta veste'n a fora\

De la mateixa manera que Del no accepta fàcilment les propostes de Car pel que fa a l'organització de les accions, tampoc accepta d'entrada les solucions que proposa pels entrebancs en aquest sentit. Així, més endavant, quan Car proposa la mateixa solució que l'observadora pel mateix entrebanc, Del no l'accepta inicialment, però cedeix davant la seva insistència, dient-li que té raó (88-92):

(Fragment 43)

- 75 CAR: e· els mitjons amb_ les sabates\
 76 DEL: no\ que no\ <0>
 77 CAR: sí\
 78 DEL: espera que t'estàs equivocant\ he dit que fem un piló de robes i aquí ja
 79 és tota la roba\ ara fem pilons =de· vehicles\ el cotxe i la bicicleta=
 80 CAR: =de· vehicles\ el cotxe i la bicicleta=\ ara fem els pilons de·ls diners i les
 81 carteres\
 82 DEL: i· i les carteres\
 83 CAR: ja està\
 84 DEL : i· i ens sobren les bames\
 85 CAR: bames\
 86 DEL: que les deixem_ soles\
 87 CAR: soles\ les tirem\
 88 DEL: no\
 89 CAR: sí\ les tenim que tirar\

90 DEL: que no·\|
 91 CAR: que sí·\|
 92 DEL: bueno\| sí\| tens raó tens raó\| ara_ què podem fer/|

El posicionament de Lam, en canvi, no afavoreix la seva cooperació a l'hora de reparar els entrebancs, especialment al joc de rol, on sembla que no ha entès les instruccions. Ja hem vist en parlar dels esquemes enunciatius, com Eli els proporciona al seu company perquè faci les preguntes adequant-se al guió, però ell respon en lloc de repetir l'enunciat que li proposa i això genera llargs itineraris de reparació per part d'Eli:

(Fragment 44)

2 ELI: va\| tu primer\|
 3 LAM: {(P) saluda\}|
 4 ELI: =saluda=
 5 LAM: =saluda=
 6 ELI: saluda\|
 7 LAM: salut\|
 8 ELI: tu tens XXX\ és que primer- hola-|
 9 LAM: {(DC) hola-| {(llegeix) saluda i pregunta al client\}|
 10 ELI: no·-| dime hola\|
 11 LAM: hola\|
 12 ELI: {(F) hola\}| què necessites per anar de vacances?|
 13 LAM: {(PP) XXX\} hola- {(llegeix les instruccions) saluda i pregunta}_
 14 ELI: no\ <4> pregunta on_ on de vull?| on de vull?|
 15 LAM: pregunta tu\|
 16 ELI: no\| dime dime\| {(PP) dónde vas?}|
 17 LAM: dónde vas?|
 18 ELI: em a· hawaii\| a hawaii\|
 19 LAM: contesta\|
 20 ELI: no\| ara tu aquí\| [senyala el paper amb els instruccions] diga'm la roba
 21 que podria portar\|
 22 LAM: {(llegint) ofereix-| ofereix-}|
 23 ELI: no\| =diga'm la roba\| camiseta pantalons=-
 24 LAM> =XXX roba\= roba\| roba\|
 25 ELI: però qui_ quina roba em podria portar?|
 26 LAM: ofereix_ una roba\|
 27 ELI: um_ quina roba?| em podria portar\| digues-| {(DC) (A) camiseta-| mitjons-}|
 28 LAM: camisetes-| pantalons\ XXX calço_
 29 ELI: calla\| [riu] um buenu vale\| ara tu\ [riu]
 30 LAM: {(llegeix) pregunta quin_}|

És possible que inicialment Lam no acabi de comprendre el procediment per a realitzar la tasca, però l'entrebanc s'allarga força i apareixen indicis del seu posicionament poc col·laborador, per exemple, en l'intent d'esmentar els calçotets al torn 28. Així doncs, sembla que de nou el posicionament que Lam adopta davant les tasques i davant la seva companya, no només no afavoreix la seva col·laboració a l'hora de reparar els entrebancs d'organització, sinó que a més contribueix a generar-los, com ho demostraria el fet que aquesta mateixa situació es repeteixi també a la segona versió del diàleg:

(Fragment 45)

- 78 ELI: [a Lam] diga-me què vols?
 79 LAM: uns pantalons\
 80 ELI: no\ diga'm què vols?| tu dius_
 81 LAM: què vols?
 82 ELI: vull- voldria- mitjons i sabates i <0>

5.4.2. Sobre els continguts

Pel que fa als entrebancs sobre el contingut, és lògic que apareguin sovint a la tasca de trobar les diferències entre els dos dibuixos fent preguntes al company, ja que cada membre de la parella percep a vegades de manera diferent els colors o les formes. Això és el que succeeix a la parella Del i Car, quan el segon demana per l'existència d'un ocell (9) que el seu company no troba (10). Del demana aleshores ubicació (12) i ajuda de manera explícita (14) i finalment abandona l'intent de reparació iniciant una nova demanda (*és igual*, 16):

(Fragment 46)

- 9 CAR: sí\ i en el teu dibuix hi ha· u·n·| un ocell/
 10 DEL: em·| no\ on t'è el teu ocell?| on és el teu ocell?
 11 CAR: volant\
 12 DEL: [(&a on?)
 13 CAR: a dalt\
 14 DEL: ajuda'm\ no· jo no el veig\
 15 CAR: sí·\ està aixís\
 16 DEL: jo jo jo no el veig\ vale vale és igual\ di_ ja_ en el teu dibuix hi ha un carro color
 17 taronja/

Més endavant, és Del qui demana per uns *balcons* i unes *bombetes*; Car repeteix la paraula pronunciada per Del per veure si l'ha entès bé (31), Del la repeteix (32) i Car

accepta dubtós (*sí, una mica*, 33). Les *bombetes* ja no les accepta (36 i 38), i aquest fet es considerat per Del com una diferència (39):

(Fragment 47)

- 28 CAR: sí\ en el teu dibuix hi ha-| em e-m com una taula per posar tot els els_ la
 29 roba/|
 30 DEL: és clar que sí\ en el teu dibuix hi veus {balcons}/|
 31 CAR: bancons/|
 32 DEL: balcons sí\
 33 CAR: sí\ una mica\
 34 DEL: jo en veig dos\ en a_ a_ allà a dalt de la coberta\ =has= vist que hi ha
 35 dos dos bombetes de la =llum=/| les veus/|
 36 CAR: =sí=\ =x=\ no\
 37 DEL: com que no/|
 38 CAR: jo no les veig\
 39 DEL: mira\ ja tenim una diferència\ vinga va\ en el teu dibuix-| el senyor de
 40 quin de quin color té e- les bambes?| =blan_ =

Finalment, quan Car esmenta de nou la diferència de l'ocell (fragment 31), Del li demana de mirar el dibuix i s'adona que *l'ocell* és el que ell havia identificat com a bombetes o *làmpares* (78-79).

Però en aquesta tasca, també el tipus d'esquemes utilitzats poden comportar entrebancs sobre el contingut. És el que passa a Eli i Lam quan ella ha de demanar constantment precisions de localització i ell utilitza sovint deíctics en les seves respostes, de manera que Eli ha d'insistir en la mateixa pregunta (*donde?*, fragment 9), o bé, abandonar l'intent d'aclariment:

(Fragment 48)

- 66 LAM: tens una camiseta groga/|
 67 ELI: dónde?| {(AC) (P) dónde dónde dónde?}| sí|

A les altres tasques, en canvi, els entrebancs sobre el contingut apareixen sobretot pel posicionament que pren cada membre de la parella. Així, a la tasca d'aparellar cartes, es donen entrebancs de contingut perquè un dels membres de la parella vol imposar els aparellaments. Això és el succeeix sobretot a Del i Car. Recordem que a l'inici estan buscant una parella per la gorra i decideixen els guants (fragment 18), però a continuació, Car proposa els pantalons com a parella per la gorra (16) i Del senyala l'entrebanc negant primer la resposta del seu company (17) i, davant la seva insistència, senyalant una parella més adient per als pantalons, el cinturó (19), que Car accepta (20):

(Fragment 49)

- 15 DEL: sí una mica sí\ em sembla que sí eh/
 16 CAR: sí amb els pantalons\
 17 DEL: sí sí\ em no\
 18 CAR: sí\
 19 DEL: em el cinturó amb els pantalons\
 20 CAR: sí\
 21 DEL: ara ho_ ara ja ho veig bé\ <0>
 22 CAR: em ah-\
 23 DEL: a veure\

L'ús de la primera persona per part de Del (21) indica que no està intentant negociar amb Car els aparellaments. Però això provoca una reacció per part de Car que fa que Del busqui altres procediments per reparar els aparellaments que proposa, suavitzant lingüísticament les seves propostes (*em sembla*, 66, 68, 72) i insistint fins que Car comença a dubtar (71) i accepta l'aparellament del seu company (73), qui ho ratifica amb un *ja* força explícit del procediment adoptat aquest cop per convèncer a Car:

(Fragment 50)

- 65 CAR: els pantalons i· <0>
 66 DEL: em sembla que el cinturó_\
 67 CAR: no\ no no/ són els mitjons\
 68 DEL: sí em sembla que_ sí els mitjons =i el_ i els cinturons=\
 69 CAR: =els mitjons amb els pantalons=\
 70 DEL: i els cinturons em sembla que també\
 71 CAR: el cintu_\
 72 DEL: sí em sembla que sí eh/
 73 CAR> sí\ el cinturó amb e·l amb e·l pantaló\ <0>
 74 DEL: ja\

El posicionament que adopta Lam, especialment a les tasques del joc de rol i a la narració, també genera entrebancs de contingut que Eli mira de reparar. Així, a la tasca del joc de rol, aquests entrebancs tenen a veure amb l'adequació dels enunciats al guió pre-establert o a la situació pragmàtica. Eli procura que els esquemes enunciatius del seu company s'adeqüin al guió, sobretot perquè Lam no entén o fa veure que no entén les instruccions, com hem pogut comprovar en parlar dels entrebancs sobre l'organització (fragment 44). Però també ho fa per reparar les seves respostes

inadequades. Per exemple, intenta reparar els preus desfasats de Lam, especificant (*tot junt, quant val?*, 59), tot i que acaba acceptant-los (61):

(Fragment 51)

- 55 ELI: di vale\ tu tu\ vale\
 56 LAM: vale\
 57 ELI: em-<3> quant valen la camiseta i els mitjons?
 58 LAM: em- un euro\
 59 ELI: tot junt/ quan val?| tot junt\
 60 LAM: un euro\
 61 ELI: un euro/| té\ un euro\ um-|

Eli també intenta reparar el contingut de les respostes de Lam a la tasca de la narració, perquè ell diu bestieses i ella mira d'aportar-li models de resposta més adients o bé perquè les seves respostes es contradueixen amb el que ha dit anteriorment. En aquest cas, Eli el repara senyalant-li la contradicció, cosa que sembla divertir a Lam:

(Fragment 52)

- 57 ELI: i i pel camí t'hi vas estar molt\ no/| jo m'hi vaig estar cinc hores\
 58 LAM: jo- vuit hores\
 59 ELI: no\ tu te vas estar dos\ que ja m'ho havies dit\
 60 LAM: [riu]

5.4.3. Sobre les formes

Els entrebancs ocasionats per la forma poden aparèixer també a qualsevol tasca. En el cas de Del i Car, poden aparèixer per l'ús creatiu del llenguatge per part del primer. Per exemple, a la tasca del joc de rol Del usa una paraula com *gelatera*, de la qual Car ha de demanar explícitament el significat. La reparació de Del consisteix en descriure l'objecte segons la seva finalitat:

(Fragment 53)

- 56 DEL: =i: = també vu·ll-| un una gelatera\
 57 CAR: un què?
 58 DEL: una gelatera\
 59 CAR: què és això?
 60 DEL: per per menjar gelats\ hi ha o· no hi ha/
 61 CAR: no hi ha\

Normalment és Del qui repara els entrebancs que poden ocasionar l'ús de determinades formes, a vegades de manera implícita, com succeeix a la tasca de les diferències quan

la resposta de Car no s'adequa a la seva demanda. En aquest cas, Del no senyala l'entrebanc de manera explícita, sinó que el repara directament, proporcionant a Car un model de resposta:

(Fragment 54)

- 51 DEL: em-|| en el teu dibuix-| em de quin preu són e_ els_ les camisetes/|
 52 CAR: de·|| buf molt\|
 53 DEL: el meu és de set amb cinquanta\| i el teu/|
 54 CAR: també\|
 55 DEL: =em=
 56 TER: =quan=tes n'heu trobat de diferències?|
 57 DEL: una\|
 58 TER: una/|

En el cas d'Eli i Lam, els entrebancs sobre les formes es donen sovint per l'ús del francès que fa el segon en alguns termes o expressions. Per exemple, repara la salutació de Lam (*salut*, fragment 44), que possiblement sigui en francès, i ell accepta i reprèn (6-11) o demana aclariment sobre el terme *tennis* utilitzat per Lam a la tasca de les diferències, que ell repara utilitzant el terme habitual *bambes*:

(Fragment 55)

- 74 LAM: tens uns guants/|
 75 ELI: sí\|
 76 LAM: tennis/<3>
 77 ELI: no\|
 78 LAM: no/|
 79 ELI: què tinc?|
 80 LAM: unes bambes\| unes bambes de color blanc/|
 81 ELI: que lo lleva el hombre/|
 82 LAM: sí\|
 83 ELI: sí\|

De fet, és ELI qui sol assenyalar els entrebancs sobre la forma i reparar-los, per exemple, proporcionant termes concrets a Lam (*ronyonera* per *cinturó*):

(Fragment 56)

- 11 ELI: tú primero va\| y qué más?|
 12 LAM: {(DC) cinturó·\}|
 13 ELI: un cinturó-| una ronyonera és\| i uns pantalons\ no no no =no no·=
 14 LAM: =no no no=

5.5. ADEQUAR EL REPERTORI VERBAL

En aquest apartat observem quines són les varietats lingüístiques que apareixen en la realització de les tasques, qui les utilitza i per a què, per tal d'analitzar com adequa cadascú aquest repertori verbal en funció la consigna, de l'activitat en curs i de la situació.

5.5.1. Les varietats bilingües

Els membres de cada parella usen majoritàriament el català per realitzar les tasques, o dit d'una altra manera, els esquemes enunciatius que es posen en marxa per a la realització de la tasca pròpiament dita, són majoritàriament en català, d'acord amb la consigna donada per les observadores. Ara bé, es tracta d'una varietat bilingüe, és a dir, que incorpora algunes paraules de les llengües familiars pròpies, a vegades adaptades a l'estructura del català. Així, Car, de llengua familiar castellana, és qui incorpora més paraules en aquesta llengua en la seva varietat del català, sobretot a les tasques que requereixen esquemes enunciatius més variats i personals. Ens referim, per exemple, a la tasca del joc de rol:

(Fragment 57)

- 78 DEL: senyora estic d'acord amb vostè\| quan fem aquest tracte? avui\| demà no/ <0>
 79 CAR: ah\| demà millor\ <0>
 80 DEL: és que me'n vaig demà passat i necessito per demà eh/ <0>
 81 CAR: sí perquè és que si no si te'l dono avui mm **tendrás** que_ que fer-ho demà- i guardar-lo
 82 avui tot- i demà **sacarlo** una altra vegada- i si no te liaràs més\| si te_ si te'l dono mm
 83 ah_ demà\ <0>
 84 DEL: vale\| té tota la raó\| vale\| gràcies\ adéu\
 85 CAR: déu\|

El cas invers és la varietat del castellà utilitzada per Eli, de llengua familiar catalana, i que, per tant, incorpora paraules del català, a vegades adaptades al castellà (*barrejamos*) (fragment 25).

En el cas de Lam, algunes paraules provenen d'una llengua familiar diferent a la resta dels companys, el francès, fet que ocasiona entrebancs (*tennis* per *bambes* a la tasca de les diferències, fragment 55) o reparacions per part d'Eli (*salut* al joc de rol, fragment 44).

Pel que fa a Del, destaca l'ús expressiu i creatiu que fa del seu repertori verbal. Per exemple, la seva narració en català conté expressions força col·loquials com ara *i tota la*

pesca (24) i molt poques paraules en castellà (*vam esmorzar a un parque*, 22; fragment 15) i crea paraules com *gelatera* (fragment 53), a vegades, essent conscient d'aquesta creació, com succeeix al següent fragment, on de seguida defineix la paraula *coberta* (27):

(Fragment 58)

- 23 DEL: en el teu dibuix té diners a la mà| =el= senyor\
 24 CAR: =sí=\
 en el teu dibuix té un un home amb una cartera/
 25 DEL: sí\
 en el teu dibuix hi han guants/
 26 CAR: sí\
 27 DEL: en el teu dibuix hi ha una coberta| per cobrir la roba|

5.5.2. L'ús del castellà

Curiosament, només Eli utilitza sovint el castellà, sobretot a l'hora de gestionar els rols i les accions per a realitzar les tasques:

(Fragment 59)

- 30 ELI: em tens-| um per aquí tens també-|| {(P) qué haces?}| quieres_ poner aquí| tens una
 31 camiseta blanca aquí a l'aparador/||
 32 LAM: sí\
 33 ELI: um va ara tú dime\
 \

El fet que utilitzi el castellà per gestionar les tasques, la porta fins i tot en alguna ocasió a utilitzar-lo a l'hora de realitzar-les, a vegades auto-corregint-se immediatament:

(Fragment 60)

- 53 ELI: em- **tienes-** **tens** a dintre un carro [+kañu+] una gorra verda| o algo [+algu+] verd|
 54 LAM: sí\
 \

En canvi, Lam només usa el castellà en enunciats aliens a la realització de les tasques, però no necessàriament, ja que també fa comentaris d'aquest tipus en català (*fem el divorci?*, fragment 28):

(Fragment 61)

- 65 ELI: a ver| me toca a mi| guants amb- amb- camiseta| oh ou ou ou-\
 ara tu va\
 66 LAM: {(&) yo soy un crack}|
 67 ELI: porque miras los dibujos| {(P) veus-}|

L'ús del castellà per part d'Eli pot respondre a dues raons; per una part, és probable que Lam parli habitualment en castellà a l'escola i això fa que, com és habitual a Catalunya, la seva interlocutora s'adapti a aquesta llengua habitual en determinades seqüències. Per una altra part, és possible que els alumnes *autòctons* categoritzin els seus companys d'origen familiar estranger com a menys competents en llengua catalana, per la qual cosa utilitzarien el castellà per facilitar-los la gestió conjunta de les tasques.

En el cas de Car i Del, el castellà apareix en casos aïllats, quan s'empipen i els *surt* la llengua que habitualment parlen entre ells, per exemple, al final del fragment 31, on podem observar el canvi de codi que fa Car al torn 135 (*mira quina era, tú mismo*) i la paraula que utilitza Del per queixar-se (*joder*), molt del seu context de companys a l'escola.

3.5.3. L'ús d'altres llengües

L'ús d'altres llengües com l'anglès té sobretot un caràcter lúdic i apareix sovint en afirmacions i negacions, per exemple, quan juguen al *memory*, la qual cosa demostra la seva funció lúdica. És sobretot la parella Eli i Lam la que fa aquest ús de l'anglès:

(Fragment 62)

- 75 ELI: no no no no no\|
 76 LAM: {(P) mentirosa\ } <0>
 77 ELI: no\| este va con los dineros\|| ara\|| dineros amb amb-monedero\| no- gues gues yes ye-s\
 78 LAM: yeah\| amb/| aquest no\| aque-st-|
 79 ELI: no no =no=
 80 LAM: =no=
 81 ELI: um- bicicleta- amb-| cotxe\
 82 LAM: ets una tramposa Eli\
 83 ELI: [accepta] XXX-|
 84 LAM: [fa sorolls]

Lam, a més, pot incorporar també paraules o expressions en anglès en enunciat per fer broma com *somos los too much* (fragment 28) o *yo soy un crack* (fragment 61). A la parella Del i Car, en canvi, l'anglès només apareix en algun cas aïllat:

(Fragment 63)

- 111 CAR: em a veure· quina tinc amagada?|
 112 DEL: el car\
 113 CAR: yeah\|

5.6. RESULTATS

A partir de l'anàlisi de cadascun dels aspectes que hem considerat en la realització de les tasques per parelles, podem descriure una competència comunicativa oral situada de cada participant. Ens centrem, però, en els dos nois que són objecte del nostre estudi, Del i Lam. Podríem resumir la competència comunicativa oral situada de Del de la següent manera:

- proposa esquemes enunciatius variats i adequats en funció de la finalitat de cada tasca;
- s'implica en la realització de les tasques, tematitzant els rols i les accions que calen per dur-les a terme;
- assenyala entrebancs i participa en els processos de reparació;
- adequa el seu repertori verbal en funció de l'activitat en curs i de la situació.

Pel que fa a l'adequació del repertori verbal, ens referim, d'una banda, a l'ús del català per a realitzar i gestionar les tasques d'acord amb la consigna que s'ha donat i a l'ús del castellà a algun comentari aliè a la realització de la tasca i en resposta al del seu company. D'una altra banda, cal destacar el seu ús expressiu i creatiu de la varietat lingüística que utilitza, que incorpora pocs termes en castellà i canvis de registre per adequar-se al context social i discursiu proposat.

Per a completar aquesta descripció de la seva competència comunicativa oral situada, cal afegir la seva capacitat de negociació i de canvi de posicionament al llarg de la realització de les tasques. Així, a l'inici no reprèn els esquemes enunciatius del seu company, com ara l'argumentació dels aparellaments, però poc a poc va acceptant les seves propostes fins el punt que a la darrera tasca el resultat és una narració co-construïda. El mateix succeeix pel que fa a la seva tendència d'imposar els rols i les accions, que l'impedeix acceptar fàcilment les solucions proposades pel company davant de determinats entrebancs d'organització. Però, donada la resposta activa del seu company en aquest sentit, Del és capaç de suavitzar la seva actitud competitiva i de lideratge, és a dir, el seu posicionament inicial.

La competència comunicativa oral situada de Lam vindria a ser pràcticament l'oposada:

- proposa pocs esquemes enunciatius, sovint poc adequats per a la realització de les tasques;

- no tematitza els rols ni les accions per a realitzar les tasques i sí la seva finalització, fet que demostra un baix grau d'implicació en la seva realització;
- no sol senyalar entrebancs de cap tipus i no sempre participa en la seva reparació;
- adequa el seu repertori verbal en funció de l'activitat en curs i de la situació.

Efectivament, aquesta descripció de la competència comunicativa situada de Lam només coincideix amb la de Del pel que fa a l'adequació del repertori verbal, concretament a l'ús del català per a realitzar les tasques d'acord amb la consigna de les observadores i a l'ús del castellà únicament en alguns comentaris aliens a l'activitat. Tampoc la seva varietat lingüística del català incorpora gaire paraules en castellà; en canvi, n'incorpora algunes en francès, així com un ús *lúdic* de l'anglès en afirmacions o expressions per fer broma.

També en aquest cas, cal completar la descripció de la seva competència comunicativa oral situada amb alguns comentaris sobre el seu posicionament davant les tasques i davant el lideratge de la seva companya. Lam respon a aquest lideratge d'una manera molt diferent a com ho fa el company de Del; ho accepta aparentment, però va perdent l'interès en la seva realització i va guanyant, en canvi, el desig de boicotejar les activitats i ridiculitzar la seva companya.

En resum, Del i Lam mostren competències comunicatives orals situades molt diferents i sembla que el posicionament que cadascú adopta al llarg del procés té un pes important en els resultats. En aquest posicionament poden incidir aspectes relacionats amb el joc d'identitats que es posen en marxa, que es co-construeixen en aquell moment, com ara la condició o no d'*expert* o el gènere de la parella. Així, per exemple, ens demanem què hauria passat si el company de Del hagués estat més *expert* que ell i hagués liderat la realització de les tasques. Hauríem descrit exactament la mateixa competència comunicativa oral? O quin hauria estat el posicionament de Lam davant un noi en lloc d'una noia? L'hauria mirat de ridiculitzar demanant-li també *el divorci*? I si Eli no l'hagués categoritzat des de l'inici com a noi *que no en sap*, s'hagués implicat més en la realització de les tasques? Segurament els processos haurien estat diferents i haurien variat més o menys els resultats. No podem especular i, per tant, el que hem volgut descriure al llarg d'aquest capítol, ha estat únicament una part de la competència

comunicativa escolar d'aquests dos nois, concretament en una situació d'interacció oral en parella.

Finalment, l'anàlisi de les activitats ens ha permès de correlacionar els resultats de nois d'origen familiars diversos. La conclusió més important és que una menor competència en una situació concreta no es relaciona directament amb l'origen familiar. Així, Del, per exemple, no mostra una menor competència oral que els seus companys i companyes pel fet de ser d'origen familiar estranger. En canvi, el grau d'implicació que cadascú demostra en la realització de les tasques sembla relacionar-se directament amb la competència desplegada. Aquest grau d'implicació pot arribar a canviar, fins i tot, els rols d'expert i no expert adoptats inicialment. És a dir, sembla que els nois i noies despleguen una major competència comunicativa situada quan més implicats es troben en les activitats que se'ls proposen, o dit en paraules de Coulon (1993), quan major és el seu grau d'afiliació a la institució escolar. Això, corroboraria la idea que la competència comunicativa es desenvolupa i es mostra actuant en situacions concretes, i que l'èxit del procés depèn sobretot del grau en què l'individu s'involucra en aquestes pràctiques socials (Unamuno i Nussbaum, 2003). Alhora, pensem que aquest grau d'implicació pot estar estretament relacionat amb la identitat que cadascú construeix en interacció amb el seu entorn social i educatiu, que és el que ens disposem a descriure al capítol que segueix.

6. ENTORN SOCIAL I EDUCATIU

6.1. INTRODUCCIÓ

El comportament descrit a les tasques està estretament relacionat amb la identitat lingüística que els dos nois construeixen en interacció amb el seu entorn social i educatiu. En aquest treball, només descriurem aquest entorn familiar, social i escolar, a través de les entrevistes que l'observadora ha mantingut tant amb ells, com amb alguns dels seus familiars, professors i companys i companyes de classe. Per descriure aquest entorn ens fixem, d'una banda, en les heterocategoritzacions que els altres, familiars, mestres i amics i també la pròpia observadora, fan sobre ells, i d'una altra banda, en les seves biografies sociolingüístiques, a través, tant dels usos lingüístics que els nens i els seus familiars declaren, com les seves actituds envers l'aprenentatge de llengües i el coneixement que diuen tenir els familiars.

6.2. QUI SÓN Del i Lam?

6.2.1. *En l'únic que s'assemblen és que són negres*

Del i Lam són dos nois d'origen familiar mandinga, d'entre 9 i 10 anys d'edat, que **comparteixen interessos i preferències comunes** amb la resta dels companys de l'aula de quart: els agraden els esports i els dibuixos animats del programa K3, al canal quatre. Les entrevistes de l'observadora amb ells, ens informen que a Del li agrada, sobretot, el bàsquet, juga en un equip del barri, aspira a entrar en un equip americà, i li agrada mirar partits a la televisió. Apart del bàsquet, mira els dibuixos animats del canal quatre, juga amb la play-station o jocs d'ordinador, a casa seva i a casa dels seus amics. Entre els interessos i preferències de Lam, destaca el futbol i també mirar els dibuixos animats del canal quatre. Sovint juga a futbol al carrer, sol o amb els seus germans.

No obstant, **els adults relacionats amb la institució escolar tendeixen a descriure els dos nois comparativament**. Recordem que la pròpia observadora centra la seva atenció en ells dos pel fet que es comporten de manera totalment oposada a les entrevistes individuals amb ella: Del es mostra agradable i comunicatiu, mentre que Lam es mostra seriós i poc comunicatiu. Per aquesta raó, l'observadora planteja una comparació de manera explícita o implícita en realitzar les preguntes sobre els dos nois als seus tutors, Jor i Pri. Observem, per exemple, aquest fragment de l'entrevista amb Pri:

Fragment 64

- 437 LAU: que això és general-| i parlem d'en Del i en Lam | que són els que: @
 438 m'interessen en a mi @|\n
 439 PRI: va| per qui comencem|\n

- 440 LAU: bueno\| e:-|
 441 PRI: o els anem comparant/
 442 LAU: els anem comparant\
 443 PRI: sí/
 444 LAU: sí\| no\| perquè com que: tots dos estan a la mateixa aula-|
 445 PRI: sí\| sí\| um\|

Així, aquesta tutora afirma, per exemple, que *en l'únic que s'assemblen és que són negres, fan el mateix curs, i són més o menys igual d'alts*. En canvi, les diferències entre els dos són moltes. Lam és *més callat, molt més vergonyós, molt més tímid*, mentre que Del és un nen *molt més obert, més despert, molt parlador i molt respectuós amb tothom*. Lam té un *posat difícil, sorrut, amb cara aspre*, que ella no sap mai com interpretar a nivell de *sentiments* (Pri, 459-495). La comparació entre els dos nois que fa Jor, coincideix força amb la de la seva companya: Del és un noi molt *obert i vivaç*, mentre que Lam és molt *tancat i es retreu molt* (Jor, 106-109).

Així doncs, les opinions dels tutors, corroboren la impressió de l'observadora sobre el caràcter poc comunicatiu de Lam, tot i que, opinen que, en determinats contextos, més privats, amb menys gent, Lam es deixa anar i es mostra força comunicatiu. Per exemple, Jor pensa que amb els companys és més espontani que amb els adults (Jor, 111-115), entre d'altres raons, perquè a aquests els relaciona amb l'error i la correcció, situacions que ell mira d'evitar com veurem en parlar del seu comportament a l'escola.

Curiosament, **els dos tutors relacionen les diferències de caràcter entre els dos nois amb un presumpte tret cultural o ètnic**, ser mandinga o soninké¹⁶, potser per la confusió que pot generar el fet que els seus pares són de nacionalitats diferents: els de Lam són senegalesos i els de Del són gambians, però tots dos són mandingues. Veiem, per exemple, la confusió que genera aquet fet en l'entrevista amb Pri:

Fragment 65

- 446 LAU: són del_ no\| no són del mateix_ sí\| tots dos són senegalesos no/
 447 PRI: sí\| =em sembla que sí=\|
 448 LAU: sí\| =tots dos són=_ i tots dos són mandingues\
 449 PRI: o: o un de Senegal l'altre de Gàmbia/
 450 LAU: pot ser però tots dos són mandingues\| això sí que ho recordo\
 451 PRI: =sí\| xxx=\|
 452 LAU: però tens raó\| sí\| el_ en:|
 453 PRI: =em= sembla que en Lam és de Gàmbia/|

¹⁶ Veure nota 13 al capítol 4.

- 454 LAU: Senegal\
 455 PRI: Senegal\|=és que no domino=\
 456 LAU: =i: en Del de Gàmbia=\
 457 PRI: =i en Del de Gàmbia=\
 458 LAU: però tots dos mandingues\
 sí\

La diferent nacionalitat dels pares de cadascú fa que els tutors tendeixin a pensar en Lam com a mandinga i en Del com a soninké. Això els permet explicar, en part, el diferent caràcter de cadascun d'ells. Així, al diari de camp es recull un comentari de Pri que atribueix part de la diferència entre els dos nois al fet que *Lam mostra la presència i la noblesa dels mandingues*, i a continuació queda molt sorpresa quan l'observadora li aclareix que Del també és mandinga. També el tutor Jor parla en una ocasió de la diferència entre *sarajules* i mandingues, potser també confonent a Del com a soninké pel fet de ser gambià (Jor, 376-416). Així, parla de la *elegància en el estar* dels mandingues, del seu *orgull com més nacionalista o més ètnic*, mentre que els soninkés són més *internacionals*. Ser mandinga és *com una marca, un distintiu d'honor*, quelcom de *molt viscut* (Jor, 388-403). I Lam és qui millor exemplifica aquest sentiment, ja que ell ha expressat a l'aula la impossibilitat de ser català i mandinga alhora, contràriament a Del:

Fragment 66

- 407 JOR: =el que més en Lam e/=| en Lam és algo_ és algo bestial\
 en en Lam
 408 l'altre dia parlavem aquí a classe:| tots els nanos diguent-| si era
 409 possible ser-| com que has nascut a l'Àfrica ets mandinga-| però com
 410 que ets català i d'aquí-| si és possible ser les dos coses\
 i en Del creu
 411 que és possible ser català i mandinga-|
 412 LAU: um um\
 413 JOR: i en Lam no\
 en Lam creu que només es_ ell només pot ser mandinga\
 414 dic però bueno dic_ dic_ dic e: i no hi ha cap mena de possibilitat/| no
 415 no no\
 va dir no no no\
 en canvi en Del no\
 en Del és un tio més
 416 obert\
 417 LAU: um um\
 sí\

Però es pot interpretar realment com a *orgull* l'actitud que adopta Lam? Com veurem al llarg d'aquest capítol, el comportament de Lam revela sovint més aviat por i inseguretats que orgull.

6.2.2. Les seves famílies

Del és el segon de tres germans d'una família de cultura mandinga i nacionalitat gambiana. El germà gran, Bra, fa sisè de primària i el petit està al nivell de cinc anys d'educació infantil. Els familiars que l'observadora va entrevistar va ser la seva tieta materna, la Sai, que viu amb ells, i el seu germà Bra. Fa entre dotze i tretze anys que els pares de Del van arribar a Catalunya (Sai, 256-262). A Gàmbia, el pare havia anat a l'escola corànica i la mare havia seguit estudis a l'escola pública, en anglès (Sai, 246-251). En el moment de les entrevistes, el pare treballa a un locutori (Sai, 279) i la mare fa feines de neteja (Sai, 299). Tenen família a Mataró, Londres, etc. (Bra, 18-19) i sovint passen per la casa amics i familiars que acaben d'arribar de Gàmbia (Del, cast, 348). Del ha estat una vegada al país dels pares, de petit, i no recorda gaire res, però li agrada mirar les fotos d'allà (Del, cast., 328-349). Sembla que a la família es considera positiu el retorn dels fills a Gàmbia, uns anys, per conèixer els costums, les formes de comportar-se, la cultura familiar:

Fragment 67

- 97 SAI: sí:\ ha ido a Gambia\ claro\ ellos les_ les gustaría que: um_ más
 98 adelante que fuera a Gambia\ que:-|
 99 LAU: que volviera\
 100 SAI: sí sí\ que se _ que se volviera\ a: al menos estuviera allí: unos años-| y
 101 después-| que vuelva\
 102 LAU: y por qué\ para:_ para hacer qué\
 103 SAI: um porque allí es diferente: cómo se ven las cosas\
 104 LAU: um\
 105 SAI: ya\ para que aprenda un poquito de: de estas cosas porque aquí no
 106 hagas malas cosas @ o así\
 107 LAU: @ claro\
 108 SAI: sí\
 109 LAU: que aprenda un poco de su cultura:-|
 110 SAI: sí sí sí\

Pel que fa al comportament de Del a casa, la seva tia opina que és un *noi tranquil*, però també amb *caràcter*, que *s'enfada ràpidament*. També és molt *responsable*, ja que malgrat no ser el més grans dels tres germans, s'ocupa sovint del més petit (Sai, 15-22).

Lam és el gran de tres germans d'una família mandinga i nacionalitat senegalesa.

La germana que el segueix, Fat, fa tercer de primària a la mateixa escola. El pare de Lam, Yam, fa aproximadament divuit anys que va arribar a Catalunya, ja que segons un

professor de l'actual Escola d'Adults del municipi l'havia tingut com a alumne abans de 1993. En el moment de l'entrevista, treballa de lampista (Yam, 122), en una empresa en la qual ell és l'únic estranger. A Senegal, només ell va anar a l'escola pública, en francès, des dels set anys fins el dinou (Yam, 290-297). Lam no ha estat mai a Senegal, ha vist fotos, però a una de les entrevistes amb ell diu que no li agradaria anar-hi (Lam, cast., 245-254). De fet, el pare no ha pensat mai de fer-lo anar a viure a Àfrica; en tot cas, a passar-hi un mes per conèixer la família, però no ho ha pogut fer encara per qüestions econòmiques (Yam, 178-235).

A casa, Lam també és més tranquil que la seva germana Fat, qui sovint el molesta quan ell fa els deures (Yam, 65-107). El comentari de l'entrevistadora sobre la inhibició del nen (*es un chico inteligente... pero muy callado*, 6-8), potser és interpretat pel pare com una crítica al comportament del nen i procura presentar-lo a l'àmbit familiar com a força comunicatiu i responsable: a casa parla, fa els deures, juga amb els germans i a les nou se'n va a dormir (Yam, 11-38).

Així doncs, la visió que els mestres tenen de Lam com a poc comunicatiu, no coincideix amb la que té el seu pare a l'àmbit familiar. En aquest sentit, per exemple, la tutora Pri, tot i que considera també que, en comparació a Lam, la seva germana és encara menys comunicativa, opina que potser ella és més *responsable amb les coses* (Pri, 555-557).

De fet, **els dos tutors tendeixen a descriure també comparativament les famílies dels dos nois**, "ampliant" en ocasions el concepte que tenen d'ells a alguns dels seus familiars, sobretot els germans que assisteixen a la mateixa escola. Així, per Pri, Fat *també és una nena molt limitada* (Pri, 556), i també Jor pensa que el caràcter poc comunicatiu de Lam és gairebé una característica familiar, ja que la seva germana és encara *més tancada* que ell (Jor, 11-15). En canvi, els germans de Del es mostren tant oberts com ell i aporta una anècdota sobre com se li va presentar el germà petit, demanant-li també el nom al mestre, *d'una manera que ni la germana d'en Lam ni en Lam són capaços de fer-ho* (Jor, 16-25). També per Pri, els germans de Del *són com ell, són molt vius, saben fer bromes divertides, tenen punyeteria, xispa* i són, en definitiva, *més oberts* (Pri, 567-572).

Igualment, pel que fa als pares, i tot i que no els coneix, aquesta tutora pensa que la mare de Del és *trempada, arriada, que volta, que corre pel carrer i que està amb la gent*, mentre que la mare de Lam està *potser més tancada a casa*. Per a Pri, els pares de Lam deuen ser *més tranquils* (Pri, 540-545).

En certa manera, també Jor deu opinar que la mare de Del és més espavilada, ja que quan parla sobre l'assistència dels pares estrangers a les cites escolars, esmenta que cap d'ells ha pogut assistir mai a les cites que ell els ha demanat, però li consta que la mare de Del sí ha anat algun dia a l'escola *per coses relacionades amb el menjador, amb beques* (Jor, 34-42). En canvi, no creu que els pares de Lam hagin aparegut mai a l'escola. No obstant, als informes escolars, consta que el seu pare va acudir a l'escola en una ocasió, durant el primer curs de l'etapa primària per parlar sobre el seu fill amb la tutora. I, de fet, s'excusa per no haver assistit a la primera entrevista amb la investigadora, assistint a la propera convocatòria, fet que sorprèn els tutors, com expressa Jor al següent fragment:

Fragment 68

- 28 LAU: =tu= els coneixes els pares/
 29 JOR: no\ no has vist mai el pare\| el pare ens va estranyar inclús que
 30 vingués um_ un dia abans de lo que el vas convocar tu\
 31 LAU: sí\
 32 JOR: o sigui que voluntat per_ per venir en va tenir\
 33 LAU: um um\

Potser ens trobem aquí amb una generalització per part dels mestres envers els pares d'origen estranger, que no solen assistir a les cites de l'escola. Yam, en canvi, ha assistit en diverses ocasions i a l'entrevista que l'observadora manté amb ell, defensa en una llarga seqüència la importància de l'aprenentatge en la cultura mandinga (Yam, 298-330), de manera que possiblement s'interessi més per l'estudi del seu fill del que els mestres sospiten.

6.2.3. A dins de l'escola

Del va fer l'etapa d'Educació Infantil, de tres a cinc anys d'edat, i el primer curs de Primària, amb sis anys, a una altra escola pública del mateix poble. A les entrevistes declara que li agrada l'escola (Del, cat., 82-83), sobretot l'educació física, i considera que tot li va més o menys bé (Del, cat., 124-125). També els seus familiars el consideren un *bon estudiant* (Sai, 35). La seva tia pensa que hauria de ser advocat o periodista perquè parla molt, i explica que la seva mare a vegades li diu que hauria de ser *médico o abogado o así, porque les gusta estudiar, no le gusta faltar al cole nunca* (Sai, 65-69). Per tant, els familiars tenen un bon concepte de la seva imatge com estudiant.

Lam va començar l'escolaritat a quatre anys, un any més tard del que és habitual, i també ho va fer a una altra escola del poble. El curs següent ja va anar a l'escola actual. A la primera entrevista declara que li agrada l'escola, i el que més li agrada són les activitats socials perquè *conten coses molt divertides* (Lam, cat., 59) i no li agrada les naturals, rectifica, música, perquè *és un rollo* (Lam, cat., 71). En canvi, a la segona entrevista el que més li agrada és l'educació física, *porque juegas a fútbol* (Lam, cast., 107), i el que no li agrada és la sardana (Lam, cast., 115). En definitiva, sembla que hi ha força que no li agraden i d'això sembla ser conscient el seu pare, que tot i que li agradaria que el noi estudiés i aprengués molt, ha pensat que de gran podria fer el mateix ofici que ell, lampista, perquè alguna vegada s'hi ha interessat i creu que és un bon treball (Yam, 112-177).

La visió dels tutors dels dos nois com a estudiants, coincideix força amb la dels seus familiars. Per Jor, Del és un dels bons de la classe, *competitiu, obert, ràpid, força intel·ligent, que se'n surt de tot* (Jor; 174-176). La tutora Pri troba que participa força en comparació a Lam (Pri, 629-631) i per exemplificar-ho aporta una anècdota del comportament dels dos nois, junt amb altres companys, a l'assignatura alternativa a religió que ella impartia a un grup reduït de l'aula de quart (Pri, 618-644). Per aquesta tutora, Del és tant participatiu que, fins i tot, a vegades cal *frenar-lo* una mica, perquè agafa aires de *saburut*, mentre que a Lam cal, al contrari, animar-lo constantment (Pri, 519-526). Aquesta visió, però, difereix de la que es desprèn de les observacions que l'observadora fa a l'aula: Del, com altres nois d'origen familiar estranger, parla poc, no participa gaire ni aixeca la mà per parlar. I és que, de nou, els tutors descriuen a Del en comparació implícita o explícita amb Lam, i també amb el conjunt de la classe, de manera que apareix com a més comunicatiu que altres alumnes, tot i que a l'observadora això no se li presenti de manera evident. Al capdavall, la seva observació és parcial i focalitzada en subjectes molt concrets, en contraposició a l'observació més global que poden fer els mestres sobre el conjunt de la classe i diàriament.

Lògicament, **els mestres tenen una opinió més detallada del comportament dels dos nois a l'àmbit escolar.** Així, la descripció que fan de Lam inclou comentaris sobre les seves actituds davant les tasques escolars, possibles causes, etc. Per exemple, per a Pri, Lam està *molt poc motivat i li costa molt trobar una cosa que li agradi, a nivell d'escola* (Pri, 470-471). No el motiva res, li costa xerrar a classe, i cal buscar estratègies com ara valorar-lo molt i animar-lo sovint (Pri, 516-517). Només a les excursions sembla que s'ho passa realment bé (Pri, 646-647). El considera un nen difícil ja que, per

exemple, la professora de suport lingüístic, Fer, ha tingut molts problemes amb ell perquè *es negava a fer les coses* (Pri, 502-504).

Fer fa tres anys que li fa suport lingüístic i atribueix, en part, el seu caràcter poc comunicatiu a les *dificultats d'aprenentatge* que ha tingut, també perquè mai demana ajuda, és molt *tancat* i suposa que *a casa treballa poc* (Fer, 177-195). En canvi, el tutor Jor atribueix aquesta actitud de Lam a la seva por a l'error. Per a Jor, quan Lam falla, *dóna la sensació que es culpabilitzi*, i això l'ha portat durant els primers cursos de l'etapa primària a plorar *d'amargura*, a un sentiment de *ràbia continguda* (Jor, 118-124). Actualment, però, això ho ha anat variant força, tot i que *encara li sap molt de greu* (Jor, 163), i ha millorat en els coneixements bàsics com ara llegir i escriure (Jor, 139-131), potser perquè la *maduració de l'edat* l'ha portat a això (Jor, 134).

Els tutors aporten també una visió dels dos nois a nivell de relacions personals. Per la tutora Pri, Del és un nen que *s'emociona amb qualsevol cosa i que sap escoltar*, tant als mestres com als companys (Pri, 473-481). Potser per això, Pri considera que està molt *valorat* pels companys i que amb les nenes *són amics*. És cert que, *al pati, no tothom s'hi avé, però pocs van en contra seva. Saben que si no s'hi posen, ell tampoc s'hi posa* (Pri, 584-601). També per a Jor, Del es relaciona amb tothom obertament, nois i noies (Jor, 178-179). Per exemple, com el propi Del declara a una de les entrevistes, Car, el seu company a les tasques, és el seu millor amic (Del, cast., 261-266) i també aquest el considera així (Car, 68-69). Tots dos han anat a jugar algun cop a casa de l'altre (Car, 150-160) i per això coneix també els seus cosins i el seu oncle (Car, 139-143).

Pel que fa a Lam, apart de l'actitud reservada i poc comunicativa, el tutor Jor destaca que a vegades reacciona de forma agressiva: *no abusa de pegar, però si se li complica la cosa...* (Jor, 190-191). No busca problemes, perquè és *passiu*, mentre que en Del és *actiu*, però *reacciona malament davant d'aquests problemes* (Jor, 184-199). També Pri esmenta que Lam reacciona sovint amb els companys enfadant-se'n o rient-se'n (Pri, 484-485) i considera que a vegades és un *machacón* [...] *perquè és molt cruel quan vol, com que ell no se'n surt, els casca, parlant o empipant o trencant el joc* (Pri, 603-612). De fet, el seu millor amic, Ber, confirma a l'observadora, mentre aquesta l'acompanya a l'aula després d'entrevistar-lo, que a vegades Lam li crida quan fa alguna cosa malament. Així, a nivell de relacions personals, el seu grup d'amics es restringeix a quatre o cinc persones i de les nenes no en *vol saber gaire res* (Jor, 178-182). De fet, per a la tutora Pri, Lam està una mica rebutjat quan es posa *borde* i el seu millor amic, Ber,

ho és perquè no queda ningú més, ja que també és un nen *molt pobre en tot* (Pri, 574-580). A diferència de l'amistat entre Del i Car, en el cas de Lam i Ber cap dels dos no ha anat mai a casa de l'altre (Ber, 44-51).

Els informes escolars corroboren les impressions dels mestres sobre els dois observats. En el cas de Del, aquests informes revelen que, des de l'inici, ha estat molt ben valorat i apreciat per tots els professors que ha tingut. Els únics comentaris negatius apareixen a partir del tercer curs de primària, i es refereixen a una actitud un tant esverada, tant amb els companys, com amb la feina (*fa la feina a corre-cuita i a vegades se l'ha de cridar l'atenció*). Pel que fa als companys, es diu textualment que *a vegades li costa controlar l'agressivitat*, opinió que coincideix amb la de la seva tia a l'àmbit familiar, quan diu que a vegades s'enfada fàcilment. En general, Del sempre ha estat identificat com un bon alumne, de rendiments més aviat alts per l'edat, amb un bon desenvolupament lingüístic en català, comunicatiu i col·laborador.

Pel que fa a Lam, els informes escolars el continuen descrivint com un nen difícil, tímid, passiu, però amb cops de geni, que no demana ajuda i que li costa acceptar els errors. En general, Lam és considerat un alumne amb moltes dificultats escolars, tot i que els dos darrers cursos ha millorat força en els aprenentatges bàsics (llegir, escriure, parlar, càlcul...) i accepta més bé la correcció.

6.3. L'entorn multilingüe

6.3.1. La barreja¹⁷ de llengües a casa

A les entrevistes, **Del descriu un comportament familiar bilingüe mandinga - castellà** on cada llengua es parla preferentment amb un interlocutor determinat: amb el pare mandinga i amb els germans i amb la mare, castellà, perquè s'han *acostumat* així (Del, cat., 25-31; Del, cast., 74-78). L'ús del català apareix poc, només en alguna ocasió entre germans i adreçant-se a la mare per ensenyar-li (Del, cat., 167-180). Igualment, el seu germà Bra inclou l'ús del català a l'entorn familiar puntualment, potser entre germans i amb la tia, Sai (Bra, 9-15). De fet, a la tia, els nens li han ensenyat *espanyol* i català (Bra, 196-202).

Entre els nens es parla castellà i entre els adults mandinga; els nens s'adrecen també en castellà als adults i aquests els responen en la mateixa llengua (Del, cat., 184-205). La

¹⁷ Utilitzem aquest terme per referir-nos a l'ús simultani de diverses llengües en un espai determinat. Per exemple, es fa servir la paraula *mezcla* en l'entrevista amb Sai, que aquesta recull per referir-se a l'ús del castellà i del mandinga a l'àmbit familiar (Sai, 166-171).

informació que aporten els seus familiars coincideix força. També Sai, per exemple, descriu un comportament familiar bilingüe mandinga - castellà (Sai, 141-146), i declara que el català i el mandinga s'usen poc, ja que els nens parlen entre ells preferentment castellà (Sai, 185-193). Ara bé, segons ella, els adults parlen sobretot mandinga i els pares poden respondre en aquesta llengua als seus fills (Sai, 200-211) o poden fer-ho en castellà i usar la llengua familiar quan s'enfaden (*sí saben castellano, cuando están enfadados es cuando hablan en mandinga*, Sai, 161-162). També el germà gran, Bra, esmenta que són els pares els que usen sobretot el mandinga, perquè estan més *acostumats*:

Fragment 69

- 92 LAU: um/| totes dues\| els agrada el castellà i el català\
 93 BRA: sí\| però estan més acostumats a **hablá**_ a parlar en el meu idioma\
 94 LAU: mandinga\
 95 BRA: sí\
 96 LAU: sí\|

Segons Del, una altra llengua que apareix en ocasions a l'àmbit familiar és l'anglès entre els adults (Del, cast., 143-150), però la seva tia Sai puntualitza i explica que, malgrat que ella i la mare del noi saben anglès, no el solen parlar mai, ni tant sols quan apareixen persones del mateix país, amb els quals solen parlar en mandinga. L'anglès només apareix quan ella els ajuda a fer els deures (Sai, 213-228) i el germà Bra corrobora que és ella qui els ensenya anglès (Bra, 62-79).

Així doncs, les llengües més usades a casa de Del són el mandinga i el castellà. Sai utilitza el terme *mezcla*, usat primer per l'entrevistadora, per referir-se a l'ús simultani de les llengües que formen part del repertori lingüístic familiar (Sai, 166-171), entre les quals no hi ha preferències d'ús (Sai, 231).

Lam dóna informacions diferents a les dos entrevistes. A la primera descriu un comportament familiar bilingüe mandinga – català (Lam, cat., 7-17). Igual que Del, la llengua familiar s'usa preferentment amb el pare i la llengua d'acollida, en aquest cas català, amb la mare i amb els germans. Però a la segona entrevista, el comportament lingüístic familiar és monolingüe mandinga (Lam, cast., 22-38) i només per la insistència de l'entrevistadora en l'ús d'altres llengües a l'entorn familiar, acaba declarant que els pares usen també el francès amb els seus amics (Lam, cast., 52-66). És possible que ens trobem aquí davant l'ús d'una figura verbal identitària per part de Lam, que consisteix en adoptar l'ús de la llengua catalana a l'àmbit familiar per tal d'adaptar-

se a la suposada identitat catalana de l'entrevistadora, i distanciar-se totalment d'aquest ús i d'aquesta identitat a la segona entrevista, en castellà. Per tal de comprovar-ho, caldria, però, analitzar l'ús d'altres figures identitàries per part de Lam en aquest mateix sentit a les dos entrevistes.

No obstant, els usos que declara el seu pare sembla que corroboren la nostra hipòtesi, ja que, a diferència del seu fill, descriu l'àmbit familiar com un espai més multilingüe, on s'usa mandinga, castellà i català (Yam, 346-354). Igual que en el cas de Del, a casa de Lam, segons el seu pare, els adults parlen en mandinga i solen adreçar-se als fills en aquesta llengua, mentre que els infants entre ells usen les llengües d'acollida (Yam sempre cita les dos) i poden respondre en aquestes llengües a les demandes dels seus pares en mandinga (Yam, 381).

Els adults poden usar altres llengües africanes o europees (francès) ocasionalment, quan apareixen persones del mateix país que no parlen mandinga (Yam, 331-345; 482-491). Pel que fa al francès, el pare de Lam explica que el seu cunyat, que viu amb ells, els ensenya una mica als nens i ells li ensenyen català (Yam, 492-510).

En resum, a l'àmbit familiar es dona certa *barreja* de llengües, és a dir, l'ús de simultani de varies que formen part d'un repertori familiar multilingüe, on destaquen les llengües familiars dels pares i les llengües d'acollida, especialment el castellà. La llengua familiar s'usa sobretot amb el pare, mentre que amb la mare i els germans s'usa majoritàriament el castellà. Altres llengües africanes o europees que coneixen els pares només apareixen en ocasions puntuals, per la presència de familiars o per l'ajuda en les tasques escolars.

6.3.2. El bilingüisme social

A les entrevistes amb Del i Lam, tots dos parlen, tant de les llengües que ells solen utilitzar al carrer, com de les llengües que creuen que més s'utilitzen al poble on viuen.

Pel que fa a la llengua que ells solen utilitzar, Del declara que ell parla sobretot castellà amb els seus amics (Del, cat., 62-68; Del, cast., 267-268), excepte als entrenaments de bàsquet, on també parla català (Del, cat., 227-242; Del, cast., 104-109). El seu millor amic, Car, de llengua familiar castellana (Car, 20-24), corrobora l'ús d'aquesta llengua entre ells dos (Car, 70-71).

En canvi, Lam declara usos diferents a les dos entrevistes. A la primera diu utilitzar el català al carrer (Lam, cat., 38-39), mentre que a la segona diu que no parla català *en ningún sitio* (Lam, cast., 80) i declara usar el castellà amb els seus amics a fora i a dins

de l'escola (Lam, cast., 174-187; Lam, cast., 233-239). Però el millor seu millor amic, Ber, de llengua familiar catalana (Ber, 18-19), diu utilitzar aquesta llengua amb els dos nois (Ber, 11-13). La contradicció entre el que diu el propi Lam a la segona entrevista i el que declara el seu amic Ber, sembla corroborar la nostra hipòtesi sobre el distanciament de Lam d'una identitat catalana a la segona entrevista, en castellà, tot i que, com ja hem assenyalat anteriorment, caldria fer una anàlisi acurada d'aquest ús de les llengües per part seva com a figures verbals identitàries.

Pel que fa a la llengua que més s'utilitza a la població on viuen, Del considera que quasi tothom parla *espanyol*, però que també es parla català (Del, cat., 279-286). Com que l'entrevistadora insisteix en una sola opció, s'acaba decantant pel castellà (Del, cat., 322-325; Del, cast., 121-125). El seu germà Bra també intenta descriure inicialment el poble com un espai bilingüe català – *espanyol* (Bra, 144), però més endavant parlarà de l'ús preferent del castellà al poble (Bra, 211-212).

Lam també descriu d'entrada el comportament lingüístic de l'entorn social com a bilingüe català – *espanyol* (Lam, cat., 164-170), però a diferència de Del i del seu germà, davant la insistència de l'entrevistadora en què prengui una sola opció, es decanta pel català a les dos entrevistes (Lam, cat., 214-220; Lam, cast., 304-308).

Altres companys d'aula coincideixen amb l'opinió de Del respecte un major ús del castellà al municipi on viuen. Est, per exemple, considera que al seu poble es parla més castellà que català (Est, 152-156) o Jen afirma que al seu carrer es parla castellà (Jen, 54-56) i quan l'entrevistadora li proposa la comparació explícita entre a dins i a fora de l'escola, es decanta també per l'ús d'aquesta llengua al carrer (Jen, 283-292).

També els tutors Jor i Pri consideren que al municipi es parla més castellà que català, tot i que esmenten la presència de les dos llengües. Jor, per exemple, en parlar de determinades zones, diu que *l'ambient no és pas que sigui excessivament catalanitzat* (Jor, 512-522), tot i que parlant del nombre de llengües amb el que es troben els nens d'origen immigrant, diu que la llengua d'anar a comprar segurament és el català o el castellà (Jor, 602-608). També Pri considera que quan els nois surten al carrer, *aquí es troben que és tot en castellà* (Pri, 263-264). I és que al municipi on viuen, en general ningú parla català, tot i que al barri on es troba l'escola es pot sentir una mica més aquesta llengua (Pri, 264-265).

Així doncs, al municipi on viuen es parla majoritàriament castellà en les relacions veïnals, tot i que en determinats barris, es pot sentir el català entre els veïns o a certes botigues. Per tant, és lògic que els nens es decantin pel castellà quan l'entrevistadora els

insta a triar una sola llengua entre les que es parlen al municipi. Ara bé, els usos dels nois i noies són més aviat bilingües, ja que a les entrevistes amb els altres companys de classe, on no s'insisteix en la tria d'una sola opció, els nois i noies opten per l'ús de les dos llengües al carrer. Aquest és el cas, per exemple, del que declaren Est i Eli (Est, 32-35; Eli, 25-28). Per tant, és possible que els nois i noies entrevistats utilitzin les dos llengües en funció de la situació i de l'interlocutor. Sembla que la tria entre una i altra llengua plantejada a les entrevistes amb els dos nois d'origen estranger, respon més a un *conflicte* considerat socialment, i del qual se'n fa resó la pròpia observadora, però que no és tal per la majoria dels nois i noies entrevistats, independentment del seu origen familiar. Així, Eli, de llengua familiar catalana (Eli, 18-19) i que s'estima més parlar en aquesta llengua (Eli, 37), no considera cap de més important que altra (Eli, 67-70). O, Car, que s'estima més parlar en castellà perquè en sap més (Car, 72-77), cita les dos llengües quan se li demana què parlaria amb els seus fills (Car, 242-244).

6.3.3. A la classe català i al pati castellà

Els usos de les dos llengües a l'escola, sí que apareixen clarament delimitats segons l'espai i l'interlocutor. Així, Del declara que s'usa el català a l'aula i amb els professors i el castellà al pati i als passadissos, amb els companys (Del, cat., 104-116). Amb els professors i el personal de l'escola es sol usar català (Del, cast., 110-121), mentre que amb els companys al pati i als passadissos es parla català i espanyol *barrejat*¹⁸ (Del, cat., 329). El seu germà, Bra, coincideix amb aquesta descripció quan diu que a l'escola parla català, excepte al pati (Bra, 25-33).

Lam, de nou, dóna respostes diferents a les dos entrevistes. A la primera, descriu el comportament lingüístic a dins de l'escola com a bilingüe, fins i tot a dins de l'aula (Lam, cat., 221-228), tot i que ell no usa massa el castellà a l'escola (Lam, cat., 104-111). En canvi, a la segona entrevista es decanta per l'ús del castellà en aquest àmbit i arriba a afirmar que ell no parla català mai, que amb els professors no parla res o que parla castellà (Lam, cast., 71-96; Lam, cast., 133-158). De nou, ens trobem aquí davant d'una declaració contradictòria per part de Lam, pel que fa als usos lingüístics en diversos espais. Com ja hem assenyalat anteriorment, sembla que es tracta de l'ús de determinades figures identitàries per part de Lam que no podem analitzar en aquest

¹⁸ Respecte al terme *barreja*, veure nota 17 en aquest mateix capítol.

treball, però que seria necessari fer en un capítol dedicat a la construcció de la identitat lingüística per part dels dos nois a les entrevistes realitzades.

Entre els companys de classe, es corroboren els diferents contextos per a l'ús del català o del castellà a dins de l'escola. Així, Car diu que parla les dos llengües en aquest àmbit (Car,42-43) i quan l'entrevistadora especifica interlocutor o espai, coincideix amb els companys, dient que amb els mestres es parla català i al pati i al menjador castellà, excepte amb els professors (Car, 52-61). També Eli i Jen *reserven* l'ús del català amb els mestres i el castellà amb els amics (Eli, 40-41; Jen, 76-80). O Est diu parlar al menjador de l'escola més castellà que català (Est, 46-49).

Pel que fa als mestres, ja hem pogut observar que Pri considera que la llengua que es parla a l'escola és el català, tot i que afegeix que *sense despreciar res més* (Pri, 261-262). I Jor coincideix amb el que declaren els nois, dient que *a l'escola hi ha el català, al pati hi ha el castellà* (Jor, 603-604).

Una altra informació que aporten alguns mestres pel que fa als usos lingüístics dins del recinte escolar, és que les llengües familiars dels dos nois apareixen en molt poques ocasions. Així, Jor diu que els nens no utilitzen mai el *sarajule* a l'escola (Jor, 534-552), cosa que sí poden fer els marroquins. Per a aquest mestre, els nens de família subsahariana sí que poden utilitzar la seva llengua en algun moment puntual, però *no en relació a que puguin fer un subgrup* (Jor, 549-550).

Per tant, l'escola es presenta també com un entorn bilingüe català - castellà, on la tria de cada llengua respon a dos criteris bàsics: l'espai (la classe, el pati o els passadissos) i l'interlocutor (els companys o els mestres i personal de l'escola).

6.3.4. Els dibuixos animats en català

Un dels espais on domina clarament la presència del català per a aquests nois, és l'oci, que es centra majoritàriament en la visió dels dibuixos animats a la televisió. Així, Del, en parlar dels seus programes favorits, cita algunes sèries de dibuixos animats en català (Del, cast., 183-201; Del, cat., 206-216), més algun programa o partit de bàsquet (Del, cast., 127-128). I Lam esmenta també els dibuixos animats, tant en català com en castellà (Lam, cat., 112-124; Lam, cast., 276-285).

En aquest sentit, els dos nois no es diferencien de la resta dels companys i companyes de classe, que també declaren a les entrevistes la preferència pels dibuixos animats a l'hora de mirar la televisió i on destaquen els que apareixen a les cadenes catalanes, és a dir, TV3, i la programació infantil K3 al canal quatre (Eli, 88-100; Est, 132-145).

També els familiars dels dos nois aporten informació sobre els canals de televisió que es miren a casa. El germà de Del, per exemple, a més dels dibuixos animats del canal quatre (Bra, 101-102), esmenta també les pel·lícules a d'altres canals en castellà com el cinc i el sis (Bra, 103-104) o les telenoveles de la primera cadena que mira la seva mare (Bra, 99-100; Bra, 105-106). De fet, la tia dels nois puntualitza que la televisió és en català quan els nois miren els dibuixos animats (Sai, 304-306), però que els adults miren més els canals en castellà (Sai, 309-312). El pare de Lam coincideix amb aquests usos, quan diu que a casa els adults miren les notícies a la primera cadena, i que després els nens miren els dibuixos als canals tres, quatre i cinc (Yam, 540-542).

6.3.5. L'assimetria en el domini de les llengües familiars i les llengües d'acollida

Els familiars entrevistats consideren que els nois no dominen tant les llengües familiars com les llengües d'acollida, i expressen el seus dubtes respecte el propi coneixement d'aquestes llengües. Per exemple, la tieta de Del, Sai, declara a l'entrevista que sap les dos, castellà i català, però s'estima més comunicar-se en castellà perquè considera que el parla millor (Sai, 1-12). Pel que fa als pares dels noi, diu que saben castellà (Sai, 161-162). No sembla que el pare hagi assistit mai a l'Escola d'Adults del municipi (Sai, 267-271), mentre que la mare sí que ho va fer (Sai, 252-255), tot i que no sabem durant quant de temps. Pel que fa als nens, Del i el seu germà gran saben expressar-se en mandinga, tot i que no tant com en castellà, i el petit només l'entén (Sai, 194-206). Els nois corroboren la valoració de la tia respecte el seu coneixement de la llengua familiar. Així, Del considera que no la sap tant perquè no està *acostumao* (Del, cat., 280) i Bra diu que a vegades *no la sap pronunciar bé* (Bra, 187-188).

En el cas de Lam, el seu pare declara conèixer el castellà, que va aprendre a l'escola d'adults del municipi (Yam, 396-397) i també amb una coneguda que venia a casa seva per ensenyar-li (Yam, 413-422). Tot i així, la seva expressió en aquesta llengua és molt difícil. Veiem, per exemple, aquest fragment on Yam defensa que un bon aprenentatge de la llengua familiar ha d'anar acompanyat d'un viatge al país d'origen:

Fragment 70

- 593 LAU: claro\| y la lengua_ y: mandinga-| es_ es importante que sus hijos
 594 aprendan mandinga/|
 595 YAM: sí: me: de momento aquellos_ porque: aquellos para conocer mucho
 596 mucho mucho-| tener que ir a África\
 597 LAU: claro\
 598 YAM: **me**: si está aquí-| puede conocer **me** un poco e/|

599 LAU: um um\|

600 YAM: sí\| puede conocer me muy poco\| poco\|

Les seves respostes solen aportar poca informació i recorre molt a la repetició, amb petites variacions, d'una mateixa idea. Potser a causa d'aquesta expressió, a l'informe escolar de quan Yam va assistir a la cita amb la tutora del seu fill, s'esmenta que no hi va haver massa comprensió.

Pel que fa al català, Yam diu que l'entén, però que li costa parlar-lo (Yam, 441-446), resposta que contradia la de Lam quan diu a la primera entrevista que el seu pare parla molt bé el català (Lam, cat., 23-24), tot i que amb ell solen parlar mandinga i amb la seva mare, català. Però segons el pare, la mare coneix poc el castellà i el català sembla ser que no (Yam, 390-395), tot i que va anar uns mesos a l'Escola d'Adults del municipi i, en el moment de l'entrevista amb el pare, estava assistint a un curs per treballar en la neteja de cases (Yam, 514-533). Sembla que ens trobem aquí, amb un nou exemple que caldria analitzar per descriure la construcció de la seva identitat lingüística a les entrevistes amb l'observadora.

Si el pare de Lam mostra dubtes en el seu coneixement del català, en canvi, es sent orgullós del seu coneixement d'un gran nombre de llengües africanes que s'usen al seu país: bambara, fula, *manyaké* o *manyak*¹⁹ i francès (Yam, 266-289). Pel que fa al francès, és evident que el coneix i que forma part del seu repertori multilingüe, ja que són nombrosos les marques transcòdiques, les traces d'aquesta llengua, que apareixen al seu discurs. Per exemple, el *me* que apareix en negreta a l'anterior fragment, és el *mais* francès.

Igual que Sai, Yam considera que els nens coneixen poc la llengua familiar, que no sempre se'n surten en mandinga, perquè no ho comprenen tot (Yam, 346-361) o perquè no poden expressar tot el que volen i aleshores parlen català o castellà (355-369). A diferència de Del, però, Lam no considera que a ell li costi parlar la llengua familiar (Lam, cat., 260-261).

Així doncs, sembla que els adults dominen més o menys les llengües d'acollida, especialment el castellà, i consideren que els infants tenen un coneixement limitat de la llengua familiar.

¹⁹ Per una relació d'algunes de les llengües més parlades a diversos països sub-saharians, veure la tabla que inclou B. Díaz (200 , p.18), recollint informació de l'*Atlas Ethnologue. Languages of the World*, editat per B. Grimes (2003).

6.3.6. És important conèixer *les llengües d'aquí*

Respecte la importància de les diferents llengües, els familiars esmenten en primer lloc les llengües d'acollida. Així, segons Sai, els pares de Del consideren que és important aprendre *les d'aquí* (Sai, 315), i quan l'entrevistadora insisteix en englobar totes les llengües, esmenta també l'anglès, que podrien aprendre quan anessin a Gàmbia (Sai, 317-322). Pel que fa a la llengua familiar, també és important, però no resulta molt preocupant que el més petit dels germans no la domini, perquè *ya lo aprenderá* (Sai, 329-346). Amb Sai, l'entrevistadora no parla dels motius pels quals l'aprenentatge d'aquestes llengües és important. Sí ho fa, en canvi, a les entrevistes amb Del, on el noi declara una motivació integradora²⁰ en l'aprenentatge de les diferents llengües, ja que li agrada parlar amb la gent que coneix utilitzant les seves llengües (Del, cat., 287-303). Igualment, l'ús del mandinga en el suposat cas de tenir fills es donaria sobretot si visquessin a Gàmbia (Del, cast., 279-316). No obstant, l'aprenentatge d'altres llengües tenen per ell una motivació instrumental, com l'àrab, que cal conèixer perquè és la llengua que serveix per resar (Del, cast., 143-168). També el seu germà Bra considera instrumental l'aprenentatge de l'àrab, *per no anar a l'infern* (Bra, 286).

També a casa de Lam, es considera que les llengües d'acollida són les més importants, tant per motivació integradora (*ara estem aquí*, Yam, 568-571) com per motivació instrumental (*tenir moltes coses*, 576). De fet, el que el seu fill ha d'aprendre a l'escola és la llengua d'acollida per excel·lència, el català (Yam, 244-250). Possiblement per aquesta raó, l'aprenentatge de llengües estrangeres com l'anglès o el francès, no li sembla tant important, en no existir aquestes motivacions immediates (Yam, 580-582).

Tampoc en aquest cas, sembla que sigui massa important la llengua familiar, ja que és difícil d'aprendre i cal anar al país d'origen per fer-ho bé (Yam, 595-600; fragment 70). Per aprendre el mandinga, i la cultura corresponent, caldria que els fills visquessin molt temps allà i no s'ho planteja com a objectiu, com ja hem vist en parlar de les famílies de cadascun dels nois. En tot cas, el motiu per anar a Senegal és sobretot conèixer la família (Yam, 626).

²⁰ A partir dels estudis de Gardner (1985) i els seus col·laboradors, apareixen els termes de motivació integradora i motivació instrumental en l'adquisició de segones llengües i de llengües estrangeres. Resumint, la primera està molt relacionada amb les actituds envers la comunitat d'acollida i el desig de sentir-se integrat en ella, així com amb l'interès per l'aprenentatge de les llengües en general. La motivació instrumental estaria relacionada amb objectius concrets, com ara l'obtenció d'un treball, la promoció de curs o aprovar un examen (Nussbaum i Bernaus, 2001).

Lam, però, no coincideix amb el seu pare pel que fa a les actituds envers les diferents llengües. Per començar, declara coses diferents a les dos entrevistes. A la primera, en català, diu que aquesta és una de les llengües més importants (Lam, cat., 193-197). En canvi, a la segona entrevista, no troba les llengües d'acollida una més important que l'altra (Lam, cast, 304-312) i considera com a més importants les llengües que apareixen a l'àmbit familiar, el francès o el mandinga (Lam, 202-228). Per exemple, a la segona entrevista es decanta per un ús monolingüe mandinga en el suposat cas que tingués fills (Lam, cast., 266-275). És curiós, però, que aquesta voluntat d'identificar-se plenament amb la llengua d'origen familiar, no aparegui acompanyada d'un viatge al país dels pares, i ni tant sols del desig d'anar-hi algun dia (Lam, cast., 227-238). Per tant, sembla que Lam, atorga sobretot una funció simbòlica a la seva llengua familiar, fet que caldria corroborar amb una anàlisi de la identitat lingüística que construeix a les entrevistes amb l'observadora.

Així doncs, sembla que pels pares és important que aprenguin en primer lloc, les llengües del país d'acollida, per motius tant d'integració com d'utilitat instrumental, mentre que la llengua familiar té més aviat una funció simbòlica, afectiva. De fet, la finalitat d'un viatge al país d'origen per part d'aquestes famílies, és també afectiva, de contacte amb els familiars o amb la cultura, i no tant per la necessitat del coneixement de la llengua.

6.4. RESULTATS

A l'inici d'aquest capítol, ens hem proposat, d'una banda, analitzar les heterocategoritzacions de què són objecte els dos nois observats per part dels seus familiars, mestres i amics. I, d'una altra banda, ens hem proposat d'analitzar les seves biografies sociolingüístiques a través dels usos lingüístics que declaren ells mateixos i els seus familiars, així com a través de les actituds que mostren envers l'aprenentatge de les diferents llengües.

Pel que fa a la visió que els altres tenen dels dos nois, cal destacar la comparació que estableixen entre ells els adults relacionats amb la institució escolar. Del es presenta a l'observadora com a simpàtic, obert, desinhibit, comunicatiu i col·laborador, mentre que Lam mira de passar desapercebut, és tímid, seriós, té una actitud esquiva, amb molt poc interès per col·laborar ni comunicar. La informació que aporten els mestres corrobora aquesta primera impressió per part de l'observadora, tot i que la visió dels mestres compta amb la comparació dels dos nois amb la resta de la classe. Així, consideren que

Del és un noi despert i comunicatiu, que se'n surt amb els estudis i que té bones relacions amb els companys, mentre que Lam és un noi amb moltes dificultats, tant a nivell escolar com afectiu. La seva relació amb els adults sembla estar molt marcada per la inseguretat o el temor al fracàs, i amb els seus companys, tot i que es mostra més comunicatiu, a vegades es comporta de manera agressiva. És curiós que els mestres atribueixin, en part, aquest caràcter al fet de ser mandinga, condició que descriuen amb termes com *presència*, *noblesa* i *orgull*, que no semblen correspondre's amb l'actitud observada en Lam, mirant de passar desapercbut i més aviat temorós del contacte amb els demés. Més a més, aquesta atribució es basa en la confusió que genera el fet que la nacionalitat dels pares dels dos nois sigui diferent, una confusió que els porta a oblidar que la cultura familiar és la mateixa per tots dos. Per tant, sembla que ens trobem aquí davant de l'ús de certs estereotips ètnics o culturals per part dels mestres, els quals els permeten d'explicar les grans diferències que existeixen entre els dos nois. És aquest un exemple de la heterocategorització que els altres fan de la identitat dels dos nois i que forma part del seu entorn educatiu, el qual pot incidir de manera important en el seu comportament social i lingüístic.

Un altre exemple de generalització per part dels mestres, és el fet que descriguin també comparativament les seves famílies, considerant que la mare de Del ha de ser més *espavilada* o que la germana de Lam és potser una mica més responsable que ell. Però en canvi, ni la mare ni el pare de Del es presenten a l'entrevista amb l'observadora i cal fer-la finalment amb la tia materna, gràcies a un cúmul de casualitats. I el pare de Lam té una visió totalment diferent a la dels mestres respecte de qui és el més responsable dels germans.

Ara bé, tot i que la visió dels familiars no coincideix totalment amb la dels mestres en el pla personal, en el pla escolar sí. Així, Del es considerat un bon estudiant tant pels seus mestres com pels seus familiars, que pensen, fins i tot, que podria ser advocat, periodista o metge. Sobre Lam, en canvi, abunden comentaris respecte les seves dificultats a l'escola i les expectatives del seu pare respecte al futur laboral del noi són limitades. La visió que tenen els adults sobre les possibilitats dels dos nois davant de les tasques escolars, poden influir en el seu comportament social i lingüístic, concretament, en el seu grau d'afiliació a l'escola.

Pel que fa a les seves biografies sociolingüístiques, destaca l'entorn multilingüe en el qual es mouen aquests nois, que es caracteritza per l'ús de més d'una llengua a cada espai concret:

Entorn multilingüe			
A casa	Al carrer	A l'escola	A l'oci (TV i activitats extraescolars)
Llengua fam. amb pares Cast. amb germans i pares	Cast. i cat., depenent de l'interlocutor Al municipi es parla majoritàriament castellà.	Cat. amb professors Cast. amb companys Cast. a fora de l'aula (pati, menjador...) Cat. A dins de l'aula	Català i castellà

L'ús de les llengües d'acollida, català i castellà, apareix a tots els espais, mentre que l'ús de la llengua familiar, apareix únicament a casa i especialment amb els pares. El castellà s'usa majoritàriament amb els companys a l'escola i al barri, i també a casa, sobretot amb els germans i amb un dels progenitors, normalment la mare. El català s'usa preferentment a l'escola, amb els professors, i al barri només en algunes ocasions. També és present a la televisió i a les activitats extra-escolars, juntament amb el castellà. Val la pena esmentar que **la televisió és un àmbit privilegiat per a la presència del català fora de l'escola**. Tots els nens sense excepció, declaren veure la programació infantil del canal quatre, entre d'altres.

Els usos lingüístics al carrer que declaren els nois i altres persones entrevistades, revelen el **bil·lingüisme social** que es dona a moltes zones de Catalunya. El municipi on viuen, que hem descrit al capítol quatre com un poble que ha rebut diverses onades migratòries, és un exemple de convivència en l'ús de les dos llengües, que sovint es *reparteixen* determinats barris o carrers. Els nois entrevistats viuen en zones on es sent més el castellà, com declaren la majoria d'ells, però també gairebé tots definirien el poble com un lloc al qual es parlen les dues llengües, malgrat que l'entrevistadora els obligui sovint a optar per una o altra llengua.

Aquest bil·lingüisme es presenta clarament com una **situació de diglòssia a l'escola**, tal i com hem definit aquest terme al marc teòric d'aquest treball; és a dir, com la situació d'un grup social que utilitza dos o més varietats lingüístiques amb finalitats comunicatives diferents (Lüdi i Py, 2002). Així, mestres i alumnes entrevistats, coincideixen en descriure l'ús del català i del castellà dins de l'escola, preferentment a espais diferents (l'aula o el pati) i amb determinats interlocutors (els mestres o els companys).

Les biografies lingüístiques dels nois observats comprenen també un **repertori familiar multilingüe** que consisteix en l'ús simultani de diverses llengües, també en funció de la

situació, l'interlocutor, la finalitat, etc., seguint les regles que condicionen la tria d'una o altra llengua en aquest tipus d'espais multilingües. En aquest repertori, destaca l'ús del castellà i de la llengua familiar, el mandinga, mentre que altres llengües africanes o europees com l'anglès o el francès, només apareixen en ocasions puntuals, sobretot entre els adults, a vegades perquè ja formen part dels seus repertoris lingüístics, com és el cas del francès al discurs del pare de Lam. L'ús del castellà es dona especialment entre els infants, que fins i tot, responen sovint en aquesta llengua a les demandes dels adults. En aquest sentit, les nostres dades coincideixen amb el que senyala Deprez (1994) sobre l'adopció per part dels infants de la llengua del medi per sobre de la llengua familiar. I, en el nostre cas, sembla evident que la llengua del medi és preferentment el castellà, llengua que no només s'usa a l'escola amb els companys, sinó també al carrer, al barri on viuen. Per tant, la **introducció de les llengües d'acollida a l'espai familiar**, ve donada per l'ús que en fan els nens entre ells i amb els adults. Coincidint de nou amb les dades que aporta Deprez (1994), els nens i adolescents solen ser els transmissors de les llengües del país receptor per als seus pares i germans menors, i així, Del i Lam són mestres de català i de castellà pels seus tiets i aprenents d'altres llengües com ara l'anglès o el francès, i fins i tot, de la llengua familiar.

De fet, els familiars entrevistats consideren que **els nens no dominen la llengua familiar** com per mantenir una conversa amb fluïdesa, sobretot els més petits. Aquest és el cas del germà menor de Del, que segons la seva tia, només entén la llengua familiar, però no la parla. De nou, la informació que aporten els familiars sobre els usos lingüístics corrobora els resultats d'altres estudis amb població immigrant. D'una banda, sovint s'observa una competència diferent en la llengua familiar entre els germans més grans i els més petits: els grans són els que millor la parlen i, en estar escolaritzats, són els introductors de l'ús de les llengües d'acollida en l'ús familiar. D'una altra banda, els adults solen considerar que els infants no dominen tant la llengua familiar com les llengües d'acollida. Per dominar la llengua familiar caldria que els nens passessin una temporada al país d'origen, com senyala el pare de Lam, però no sembla que aquest sigui el motiu principal per organitzar un viatge. Més que la llengua, pels familiars, el retorn dels infants al país d'origen per una temporada tindria com a objectiu conèixer bé la cultura o per conèixer a la família. Però no hi ha possibilitat de viatjar constantment al país d'origen, la qual cosa, seguint Deprez (1994), resta pes a la possibilitat de transmissió de la llengua familiar per part dels pares. Per tant, sembla que aquests tenen força clar quines són les possibilitats reals de mantenir les llengües

d'origen: no exigeixen massa una competència bilingüe per part dels infants i tenen en compte els valors funcionals, econòmics i socials de les llengües dins d'un mercat lingüístic nou i en competició amb d'altres llengües com ara l'anglès. Els familiars es decanten clarament per **la importància d'aprendre sobretot les llengües del país d'acollida**, mentre que la llengua familiar passa a adquirir més aviat un valor simbòlic, de pertinença a una determinada cultura. A això cal afegir el fet, com senyala Deprez (en premsa) que les llengües de la immigració ja no són necessàriament les llengües d'origen. Així, per exemple, Del i el seu germà Bra estan més en contacte amb l'aprenentatge d'altres llengües, com ara l'àrab a través de la religió, que no pas de les llengües orals de la família²¹.

Ara bé, pel que fa als nois, aquests poden o no coincidir amb l'actitud dels seus parents envers la llengua familiar. Així, no sembla que Del atorgui cap valor simbòlic a la seva llengua familiar, que gaudeix de la mateixa motivació instrumental o integradora que la resta de llengües i ho demostra el fet que digui que la parlaria amb els seus fills si visqués a Gàmbia. Per a Lam, en canvi, el valor simbòlic de la seva llengua familiar sembla jugar un paper important en la construcció de la seva identitat lingüística a la segona entrevista amb l'observadora, on es decanta pel seu ús exclusiu a l'àmbit familiar, i també en el cas hipotètic que tingués fills. No obstant, com hem assenyalat en repetides ocasions al llarg d'aquest capítol, caldria corroborar aquesta hipòtesi amb una anàlisi acurada de la identitat lingüística que construeix cada noi en les interaccions en què participa.

En resum, la biografia sociolingüística dels dos nois observats és similar als diversos espais analitzats, tant pel que fa als usos lingüístics declarats, com pel que fa a les actituds dels seus familiars envers l'aprenentatge de les diverses llengües. No obstant això, cadascun d'ells es posiciona de manera molt diferent davant les tasques orals que se'ls proposen per aquest treball, potser perquè poden o no compartir aquestes actituds amb els seus familiars en la construcció de la seva pròpia identitat lingüística.

²¹ B. Díaz (2004) aporta un altre exemple d'aquest fet: *Tanto Esperanza como Bernabé, ambos de Angola, son del pueblo kikongo. Esa es su lengua materna, pero ellos hablan a sus hijos e hijas en lingala (lengua que aprendieron siendo exiliados en República de Congo). A ambos les parece que es más práctico dado que, según afirman, en el futuro les va a servir para entenderse con más gente* (p. 141).

7. CONCLUSIONS

Ha arribat el moment de mirar de donar resposta breument a les preguntes que ens hem plantejat en aquest treball, per tal d'assolir el nostre objectiu, és a dir, descriure el context sociolingüístic en què els dos nois observats desenvolupen i usen els seus repertoris multilingües, alhora que van construint la seva identitat com a parlants. També intentarem esbossar algunes de les implicacions didàctiques que extraiem de la informació obtinguda i que, esperem, puguin contribuir d'alguna forma a la millora dels processos que entren en joc en l'ús i l'aprenentatge de les llengües a l'escola.

La primera pregunta que ens hem formulat ha estat la de saber quina competència comunicativa escolar situada mostren els dos nois observats, a través de la realització de tasques orals en parella. Efectivament, la realització de tasques concretes implica activar habilitats diverses, relacionades no només amb el coneixement purament lingüístic, sinó també amb els posicionaments adoptats davant l'activitat comunicativa. Així, entre els criteris seleccionats per mesurar la competència oral situada, apareixen la implicació i la participació en la realització de la tasca, aspectes que han resultat jugar un paper molt important en els processos que es posen en marxa i els resultats que se'n obtenen. Tant és així, que una major o menor competència comunicativa situada no s'ha pogut correlacionar amb els orígens familiars diversos dels participants, i sí, en canvi, amb el grau d'implicació que cadascú mostra en la realització de la tasca. Aquest aspecte porta els nois, de fet, a proposar més o menys esquemes enunciatius i a participar en major o menor grau en la gestió de les accions que calen per a dur a terme l'activitat o en la reparació dels entrebancs que poden aparèixer. Així, hem pogut observar com Del, amb un alt grau d'implicació en la realització de la tasca, mostra una major competència comunicativa oral situada que Lam, amb una actitud d'inhibició i fins i tot de refús a la participació.

El model que hem utilitzat per analitzar les tasques, ens ha resultat molt vàlid per mesurar la competència que cada noi mostra en la seva realització, però també, i sobretot, ens aporta una valuosa informació sobre el posicionament social i escolar que adopten els actors. Podem fer la hipòtesi que la manca d'implicació socio-escolar o, el que és el mateix, un baix grau d'afiliació a l'escola, alenteix els aprenentatges i dificulta l'adquisició de competència escolar. Ara bé, ens podem preguntar d'on neix aquesta manca d'afiliació, on té el seu origen? El grau d'implicació dels actors davant les tasques escolars no respon únicament a una decisió individual i premeditada, sinó que sembla estar directament relacionat amb el joc d'identitats que es posen en marxa durant

la realització d'aquestes tasques. Així, per exemple, Del se'ns presenta com a *expert* davant de la seva parella i Lam com a tot el contrari, però podria no haver estat així en situacions diferents i en interacció amb altres parelles. Aquesta observació contribueix de nou a desfer l'associació sistemàtica entre origen familiar estranger i fracàs escolar, i ens porta a pensar que la construcció de la identitat és capital per entendre el grau d'implicació en les tasques i, per tant, d'afiliació a l'escola. És aquest un aspecte en el qual ens agradaria aprofundir en el futur a partir de l'estudi d'altres dades.

Atès que pensem que aquestes identitats es construeixen en interacció amb l'entorn social i educatiu, altres preguntes que ens hem formulat són la manera com són categoritzats els nois per les persones del seu entorn i quins usos i actituds lingüístiques emergeixen en aquest entorn, és a dir, quines són les seves biografies sociolingüístiques. Les persones del seu entorn coincideixen força en la visió que tenen d'ells, tot i que parteixen de perspectives i punts de referència molt diferents. Així, per l'autora d'aquest treball, el camp d'observació es redueix pràcticament a ells dos, mentre que els seus mestres tenen en compte la resta d'alumnat i els seus familiars, els altres germans i germanes. És per això, que la visió que tenen els mestres respecte dels nois com a persones pot no coincidir en algun aspecte, però pel que fa a les expectatives en el terreny escolar, són molt similars i sembla que poden jugar, per tant, un paper molt important en el comportament que cadascú d'ells exhibeix en les tasques proposades. Es diria doncs que cada noi actua responnent a les categoritzacions que d'ells es fa en l'entorn escolar.

Pel que fa a les seves biografies sociolingüístiques, la informació obtinguda presenta de nou moltes coincidències, no només entre els dos nois observats, sinó també amb els resultats obtinguts en altres estudis sobre l'adquisició de llengües per part d'infants d'origen familiar immigrant (Deprez, 1994). Així, hem pogut observar com l'ús de les llengües familiars es dona exclusivament en l'àmbit de relacions de parents i, en opinió dels adults, els infants en tenen un coneixement limitat de les llengües de la família. també es corrobora la presència de les llengües d'acollida en l'espai familiar, especialment entre germans. I, en el nostre cas concret, podem afegir una nova informació que ens sembla que desmenteix l'alarma social sobre el conflicte que provoca usar dues llengües o sobre un major ús del castellà per part d'aquest nois d'origen familiar estranger. L'ús del català i del castellà al carrer i a l'escola, que es declaren a la major part de les entrevistes, mostren, d'una banda, el bilingüisme social que es viu en algunes zones de Catalunya, en alguns dels seus municipis, dels seus

barris. D'una altra banda, en aquest entorn bilingüe, tant els nois observats com els seus companys i companyes de classe, alguns d'origen familiar castellà, no sembla que visquin de manera molt conflictiva el fet que calgui utilitzar una o altra llengua en funció de la situació i dels interlocutors. El català és la llengua de les tasques escolars. Un bon grau d'afiliació a la institució, portaria a acceptar aquest fet com a un requisit més en la consecució d'èxit escolar. Per contra, el refús a l'ús d'aquesta llengua o simplement al desig d'usar-la, com seria el cas de Lam en algunes de les seves declaracions a l'entrevista en castellà, denotarien un baix grau d'afiliació a l'escola, relacionat directament amb la identitat que cadascú construeix en interacció amb el seu entorn social i educatiu.

Així doncs, els resultats obtinguts corroboren la nostra hipòtesi inicial, segons la qual més enllà de les capacitats cognitives, el posicionament de l'individu en les interaccions en què participa i el seu entorn social i educatiu, són factors que incideixen de manera important en els processos d'aprenentatge de llengües i en la construcció de la identitat social i escolar.

Sembla que, efectivament, l'entorn social i educatiu incideix de manera important en el comportament que els dos nois observats exhibeixen durant la realització de les tasques proposades. Les seves biografies sociolingüístiques es reflecteixen en l'anàlisi del repertori verbal que es posa en joc. Així, per exemple, el bilingüisme social català-castellà i la diferenciació en l'ús de cada llengua segons el context són també fets observables durant la realització de les tasques per parelles, així com un repertori familiar multilingüe, on poden aparèixer paraules en altres llengües. Aquest seria en cas de Lam quan utilitza paraules aïllades en francès.

Ja hem esmentat que les biografies sociolingüístiques són similars per a tots dos. De fet, els dos nois no presenten resultats coincidents en cap dels indicadors seleccionats per descriure la seva competència comunicativa oral situada, excepte pel que fa a l'adequació del repertori verbal en funció de l'activitat en curs i de la situació. Això ens porta a pensar que, pel que fa a l'entorn educatiu i social, és sobretot la manera com els categoritzen els altres, especialment a nivell de resultats escolars, el que té una incidència més important en el seu comportament a les tasques. De Del s'espera que sigui comunicatiu, líder, etc., i de Lam, que reaccioni amb certa agressivitat i mirant de *trencar el joc*, com sol fer davant d'altres tasques escolars segons la seva pròpia tutora. I, efectivament, així responen, acomodant-se amb el seu comportament a la visió que els altres tenen d'ells.

Per tant, de l'entorn social i educatiu, són sobretot les categoritzacions dels altres les que poden incidir en el comportament social i lingüístic, mentre que les seves biografies lingüístiques mostren un entorn multilingüe que hauria d'afavorir, en principi, l'adopció d'una actitud positiva davant les tasques lingüístiques que se'ls proposen, implicant-se en l'activitat. Però ja hem pogut observar, a través de l'anàlisi d'aquests dos casos, que això no necessàriament és així, possiblement perquè, malgrat que l'entorn sociolingüístic sigui aproximadament el mateix per tots dos, cadascú d'ells construeix una identitat lingüística diferent en interacció amb aquest entorn, una identitat que pot ser o no multilingüe i que, per tant, afavoreix més o menys un posicionament positiu davant les tasques lingüístiques que se'ls proposen. Queda pendent, per tant, d'analitzar la identitat lingüística que cadascú d'ells construeix en interacció amb el seu entorn social i educatiu, com un dels factors que incideix de manera important en el desplegament d'una bona competència comunicativa situada en tasques escolars concretes.

Finalment, passem ara a algunes implicacions didàctiques que es poden extreure d'aquests resultats. En primer lloc, pel que fa a l'avaluació de la competència comunicativa i ús de les tasques per parelles, si acceptem que la competència comunicativa és un fet situat, observable en l'actuació, cal avaluar aquesta competència en tasques concretes i segons els requeriments de l'activitat en curs, els quals estan no només relacionats amb els coneixements lingüístics, sinó també amb el posicionament dels aprenents davant d'aquestes tasques. De fet, els avantatges de les tasques comunicatives per parelles han estat descrits en diversos treballs sobre adquisició de llengües estrangeres o de segones llengües, no només perquè impliquen un ús comunicatiu de les llengües i la participació en la gestió de l'activitat, sinó també perquè arrossegueu d'altres operacions cognitives situades en l'acció (Nussbaum, 1999; Nussbaum i Unamuno, 2000; Nussbaum i Unamuno, 2001). Així, les tasques comunicatives en parella contenen activitats reflexives que donen una nova entrada als enfocaments comunicatius, una nova dimensió que suposaria ensenyar als alumnes com poden aprendre a través de la comunicació, participant als moments de planificació i d'organització de la tasca, moments que també es consideren activitats crucials per l'apropiació social de les llengües i del coneixement en general. En aquest sentit, per exemple, és important incidir en l'ús de la llengua de la consigna per tal de realitzar la tasca, també als moments d'organització i de gestió de les accions, sobretot en els casos en què un dels membres de la parella és un alumne nouvingut o amb un menor

coneixement de la llengua que es posa en joc. De fet, el treball per parelles es presenta com un espai privilegiat per a l'aprenentatge en la mesura que les competències dels aprenents no són mai idèntiques i, per tant, els individus poden adoptar de manera alternada el rol d'*expert*.

En resum, les tasques representen una porta oberta a la renovació de la didàctica de llengües, a condició que els aprenents prenguin consciència de la seva complexitat i de les seves potencialitats per a l'aprenentatge. Tenint en compte que els aprenents poden no considerar el treball cooperatiu com una de les finalitats de la tasca proposada per la institució, un dels objectius que hem de perseguir com a mestres és *aconseguir una "cultura" de cooperació que possibiliti la realització de les tasques en les condicions més favorables per a l'aprenentatge* (Nussbaum, 1999). Per a això, es podrien realitzar activitats concretes després de la realització d'algunes tasques proposades, com ara sentir les pròpies gravacions, reflexionar sobre el que succeeix, realitzar certes activitats d'auto-avaluació, etc.

En segon lloc, pel que fa a la importància de l'entorn en el comportament social i lingüístic de cada persona, hem de ser conscients que aquest comportament pot ser un reflex directe del que l'individu intueix s'espera d'ell o ella i que, per tant, hem de ser prudents en les nostres categoritzacions sobre les habilitats comunicatives i possibilitats d'èxit escolar de cadascun dels nostres alumnes. Alhora, com mestres de llengües, ens seria útil conèixer les biografies sociolingüístiques del nostre alumnat, parant especial atenció en com construeixen les seves identitats lingüístiques, a través dels seus posicionaments en l'ús verbal. Des de la nostra òptica educativa, podríem incidir positivament en la construcció d'identitats multilingües que han d'afavorir l'adquisició i el desplegament de competència comunicativa en l'aprenentatge i l'ús de les llengües. En aquest sentit, existeixen propostes que apunten idees i activitats per treballar la diversitat lingüística a l'escola (Unamuno, 2003), perquè aquesta no es vegi reflectida únicament en el Projecte Curricular de Centre, sinó també en les pràctiques diàries a les classes de llengua.

BIBLIOGRAFIA

Cambra i Giné, M. (1996), “Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional”, *Articles*, 8, p. 83 – 93.

Cots, J. M., Nussbaum, L., Payrató, Ll. i Tusón, A. (1989), “Conversa(r)”, *Caplletra*, Revista de Filologia, 7, p. 51-72.

Dausendschön, Gay / Krafft (1990), « Eléments pour l’analyse du SLASS », Colloque Acquisition et interaction, Bielefeld, de l’1 al 4 de maig de 1990.

Deprez, Ch. (1994), *Les enfants bilingües, langues et familles*, Collection CREDIF, essais, Didier, Paris.

Deprez, Ch. (en premsa), « Pourquoi est-il si difficile de maintenir par l’enseignement « les langues d’origine » dans la migration internationale? », L. Martín Rojo, L. Nussbaum y V. Unamuno (eds.): Escuela e inmigración, número monogràfic, *Estudios de Sociolingüística*, 2000.

Díaz, B. (2004), *Lenguas y comunicación en la emigración. Y así nos entendemos*, Liviano Elkartea, Bilbao.

Duranti, A. (1997), *Antropologia Lingüística*, Cambridge, Madrid, 2000.

Extra, Guus i Verhoeven Ludo (1993), *Inmigrant Languages in Europe*, Multilingual Matters, Ltd. Clevedon.

Lüdi, G. i Py, B. (eds.) (1995), *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne. L'Age d'Homme.

Lüdi, G. i Py, B. (2002), *Être bilingüe*, Berna, Peter Lang.

Maruny, Ll., (2002), “Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké”, *Anuario de Psicología*, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, vol. 33, 4, p.521-533.

Maruny, Ll., Molina, M. (2000), *Adquisició de Competència Comunicativa en Català en la Població Magrebí Escolar*. Beca d'investigació de la Fundació Serveis de Cultura Popular (Grup FUS) de Barcelona. No publicat.

Masats, D., Unamuno, V. (2001), *Constructing social identities and discourse through repair activities*, *Eurosla Yearbook*, vol. 1, 1, p. 239 – 254.

Mondada L. i Pekarek Doehler S. (2000), “Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?”, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 12, DEPA - Université Paris VII, p.147-174.

Nussbaum, L. (1999), “Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère”, *Langages*, 134, p. 35-50.

Nussbaum, L. (en premsa), “Dilemas y desafíos de la educación lingüística”, L. Martín Rojo, L. Nussbaum y V. Unamuno (eds.): *Escuela e inmigración*, número monográfico, *Estudios de Sociolingüística*, 2000.

Nussbaum, L. i Bernaus, M. (eds.) (2001), *Didáctica de les llengües estrangeres en la educació secundària obligatòria*, Síntesis Educación, Madrid.

Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2000), “Fluidité et complexité dans la construction du discours”, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 12, DEPA - Université Paris VII, p.27-49.

Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2001), « Sociolinguistique de la communication entre apprenants », en Castellotti, V., *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, p. 59-80.

Perdue, C. (ed.) (1993), *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives*, Cambridge. University Press.

Roberts, C. (1999), “Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l’acquisition des langues étrangères”, *Langages*, 134, p. 101-115.

Unamuno, V. i Nussbaum, L. (2004), “Competències orals multilingües d’alumnat estranger a Catalunya”, text presentat a les *III Jornades de l’Institut Europeu de Programes d’Immersi3: cap al plurilingüisme des de la immersió*, Barcelona, del 15 al 16 d’octubre, 2004.

Unamuno, V. (1997), *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acci3n comunicativa*, tesis de doctorat, Universitat de Barcelona, Drs. Amparo Tus3n i Estrella Montoli3 Duran.

Unamuno, V. (2003), *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educaci3n lingüística crítica*, Gra3, 189, Barcelona.

Vila, I. (1999), “Immigraci3, educaci3 i llengua pr3pia”, a *La immigraci3 estrangera a Espanya. Els reptes educatius*, Fundaci3 La Caixa, Col. Estudis Socials, 1, p. 143-162.

