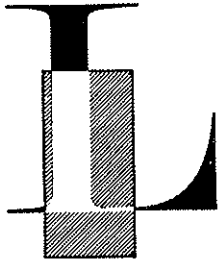

MIQUEL STRUBELL I TRUETA

L'ENSENYAMENT
BILINGÜE I
ELS MÈTODES
D'IMMERSIÓ



INTRODUCCIÓ

a instrucció en una llengua que no és la dels alumnes no és un fet nou. L'ensenyament bàsic, al llarg de l'època franquista, per exemple, ignorà fins als últims anys l'existència d'un elevat nombre d'alumnes, al País Basc, a Galícia i als Països Catalans, la llengua familiar dels quals no era el castellà, llengua única permesa a les aules. El fet que aquesta política no hagi eliminat aquestes llengües (tot i que no podem ignorar els efectes molt negatius que l'esmentada política portà) i que els alumnes n'hagin sortit amb un domini satisfactori en general, de la llengua apresada, vol dir que un ensenyament d'aquesta mena és perfectament factible. Al mateix Estat espanyol, ens trobem amb escoles estrangeres que, en un grau variable, admeten alumnes que no saben la llengua corresponent, i que són capaços de seguir els estudis en una llengua que no és, doncs, seva.

En aquest treball no ens referirem a l'ensenyament imposat per règims totalitaris, sinó a les experiències d'ensenyament bilingüe dissenyades científicament i amb el suport dels pares dels alumnes afectats i dels claustres de les escoles.

L'interès per l'ensenyament bilingüe, l'objectiu del qual és l'assoliment per part dels alumnes d'un domini gairebé total i nadiu d'una llengua que no és la seva primera llengua apresada, va néixer principalment a l'Amèrica del Nord, per dues raons diferents. En primer lloc, als Estats Units, al llarg dels seixanta, va créixer la consciència col·lectiva respecte a les minories ètniques, a partir sobretot de les reivindicacions dels negres. A diferents llocs els governs estatals varen veure com els fills de les minories lingüístiques fracassaven a l'escola en proporcions alarmants, i varen iniciar experiències d'ensenyament bilingüe, sobretot en castellà per a les minories d'origen mexicà (a Califòrnia i l'oest), cubà (a Florida) i portoriqueny (a Nova York). Hi ha altres experiències en el mateix sentit:

(*) Agraïxo l'orientació i comentaris de la senyora Rosa Quillet, professora de Ciència de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

per exemple, l'ensenyament en francès a la part septentrional de l'estat de Maine, tocant al Canadà (Lambert). Irònicament, la intenció d'aquests programes era i continua essent que els alumnes adquireixin un domini total de l'anglès, cosa impensable si la seva ètnia no era respectada a l'escola, i la seva llengua emprada com a vehicle d'instrucció des del parvulari. Com veurem més endavant, en general aquests programes no poden ser considerats com a programes d'ensenyament per immersió.

Per altre cantó, neix en el mateix període, gràcies a pedagogs i psicòlegs coneguts com William Mackey i Wallace Lambert, una escola canadenca convençuda que la plena integració dels canadencs en un projecte conjunt passa per un coneixement i reconeixement mutu de les dues comunitats etnolingüístiques més importants del país: els francòfons (concentrats a Quebec, però nombrosos també a Ontario, New Brunswick, Terranova i altres províncies orientals) i els anglòfons, el grup econòmicament i demogràficament més potent. Neixen escoles bilingües i d'immersió amb programes en francès, per a les famílies anglòfones que volen que els fills siguin bilingües i, encara més, biculturals. Aquesta opció és, naturalment, minoritària entre els anglòfons, però creix constantment des dels primers anys setanta. El curs 1981-82, per exemple, vuitanta-vuit mil alumnes anglòfons feien estudis d'ensenyament bàsic a escoles bilingües o d'immersió (Swain & Lapkin 1983, p. 4).

L'opció dels programes d'immersió creix, i no només a Amèrica, en part com a conseqüència de la incapacitat del sistema escolar de garantir els nivells de segones (i terceres) llengües que el món modern, de comunicacions intercontinentals, requereix. En efecte, les enquestes recents indiquen que el nombre d'estudiants de l'anglès no té relació amb el nombre, molt més reduït, de persones que realment el saben parlar bé, com a segona llengua. El bilingüisme més o menys total (i dedicarem una part del treball a definir el terme amb més detall) sembla cada cop més clar que només pot ser assolit si l'aprenentatge de la segona llengua comença en els primers anys de la infantesa. Ashar & García, per exemple (1969) varen estudiar els accents de nens cubans immigrants a Califòrnia, en funció de l'edat d'arribada i del temps de residència. Cap dels 19 nens arribats abans dels set anys tenia un accent pronunciat ("definite accent"); en canvi 6 dels 37 (16%) arribats en edats entre els set i els dotze anys tenien accent, i deu dels quinze arribats entre els tretze i els dinou anys en tenien (67%). Els autors conclouen que els immigrants a partir dels tretze anys difícilment adquiriran un anglès sense accent. De tota manera, cal demanar, com ho fa Shuny (1981), si un accent gairebé nadiu ha de ser l'objectiu de tots els cursos d'anglès com a L2 (per exemple), com fins ara.

No cal entrar ací en les possibles causes d'aquesta suposada impossibilitat. Sembla que pot tenir relació amb un període marcat al cervell durant el qual l'aprenentatge d'una llengua (o una segona) és relativament molt més fàcil. Si-

gui com sigui, l'important és el fet, més que no la seva causa: i és en funció d'aquest fet que han aparegut els programes d'ensenyament bilingüe i, en concret, els programes d'immersió.

En aquest treball no considerarem els programes d'immersió que no hagin estat expressament dissenyats com a tals. N'exclouem, doncs, les experiències d'imposició lingüística com la soferta a Catalunya a partir de 1939. Swain & Lapkin (1983, p. 85) citen quatre condicions perquè un programa d'immersió com la canadense sigui considerat com a tal i perquè tingui probabilitats d'èxit:

- I. Que els pares s'involucrin en l'establiment i en garantir la continuïtat del programa d'immersió.
- II. Que els alumnes i llurs pares pertanyin al grup numèricament majoritari en la seva comunitat i, per tant, l'experiència no pot fer perillar la identitat etnolingüística dels participants.
- III. Que hi hagi actituds favorables envers la llengua i els parlants nadius de la llengua vehicle de la immersió.
- IV. Que el programa sigui voluntari.

És evident que cap d'aquestes condicions s'ha donat de manera satisfactòria en el cas català, respecte a l'època franquista.

Hi ha dos focus més d'atenció envers les llengües al sistema escolar, en aquest cas a Europa. Es tracta, en primer lloc, de l'ensenyament de les llengües familiars dels fills de treballadors immigrants als Estats industrials com Suècia, França o la Gran Bretanya. Alguns projectes (com, per exemple, el projecte IMTEC, "The Education of Minority Ethnic Groups", dirigit per Rhys Gwyn) han associat aquests amb altres grups ètnics nadius, com els lapons o els esquimals, amb els quals comparteixen alguns dels mateixos problemes. Però es tracta en aquests dos casos d'introduir l'ensenyament de la llengua "poderosa" un cop que la pròpia ha quedat prou consolidada a l'aula. Són doncs casos d'ensenyament bilingüe, certament, però no ben bé per immersió: la llengua objecte d'interès és la llengua de l'alumne, no una altra.

Un cas més semblant a allò que pretenem descriure és el cas d'un nombre considerable d'escoles maternals, primàries i secundàries a les zones anglòfones del país de Gal·les, on l'ensenyament es fa en gal·lès, llengua segona dels alumnes. Aquí sí que podem parlar d'ensenyament per immersió (Strubell 1981a, pp. 53-59; 1981b, pp. 29-32). El cas gal·lès ens és força interessant, per als catalans, per la semblança en matèria de prestigi de la llengua nacional i la competència amb la "internacional" corresponent; però és diferent per la distància lingüística entre els dos idiomes en qüestió, i per la diferència demogràfica.

A Catalunya, la catalanització de l'escola és un imperatiu si hom vol garantir que tots els alumnes de les escoles de Catalunya acabin l'EGB dominant les dues llengües oficials. Partim d'una situació en què el percentatge d'alumnes

d'EGB que parlaven català (o català i castellà) amb els pares era, el curs 1981-2, el 58,5% a les escoles privades de Catalunya, i només el 34,7% a les escoles públiques (Departament d'Ensenyament 1984). Lògicament, la situació és més negativa en algunes comarques determinades, sobretot del cinturó industrial de Barcelona:

comarca	% d'alumnes catalanoparlants:		
	a les escoles privades	a les escoles públiques	total població escolar
Baix Llobregat	42,0%	15,5%	25,0%
Vallès occidental	58,4%	18,4%	35,2%
Barcelonès	51,4%	24,3%	41,3%
Tarragonès	57,0%	33,3%	42,8%
Total	58,5%	34,7%	46,6%

(font: Departament d'Ensenyament 1984, taules 1, 2 i 3)

En aquestes zones (i especialment al Barcelonès on, fora de la capital, només el 24,5% dels alumnes tenien el català com a llengua familiar (op. cit., taula VII), l'aprenentatge del català per òsmosi, al carrer o l'escala, es fa difícil, i l'escola es converteix en l'eina principal de catalanització potencial. Al mateix temps, però, la proporció de professors preparats era justament més baix en aquesta zona (les xifres són per als ensenyaments d'EGB, BUP i FP sumats):

comarca	% dels professors que sap parlar català:		
	a les escoles privades	a les escoles públiques	a totes els centres
Baix Llobregat	66,7%	39,3%	48,2%
Vallès occidental	74,0%	48,8%	58,4%
Garraf	90,7%	48,7%	62,5%
Maresme	79,8%	62,3%	64,3%
Barcelonès	73,3%	51,0%	64,5%
Total	77,0%	60,0%	67,7%

(font: Departament d'Ensenyament 1984, taula 20)

Aquesta realitat convertida en nivells de català, dóna, en un altre estudi (Alsina *et al.* 1983) que el grau de catalanització de l'escola és la variable que més relació té amb els coneixements de català, després de la capacitat general d'aprenentatge (taula 84, p. 115). Els castellanoparlants tenien un nivell de català oral



molt baix ($X = 50,9$), si havien rebut només les classes obligatòries durant els tres cursos anteriors; i si l'ensenyament havia estat parcialment o totalment en català, la mitjana pujava a 62,3 i 83,3 respectivament (taula 94, p. 127). Tot i que hi intervenen altres factors (per exemple, el nen no-catalanoparlant, que seguia un programa de catalanització màxima, normalment es trobava en un ambient social força catalanitzat, a diferència del cas d'un nen en un programa d'immersió, on la gran majoria de l'alumnat es troba, com ell, aprenent el català com a L2) podem concloure que la presència del català a l'escola, més enllà de l'assignatura, té un gran efecte sobre l'aprenentatge de la llengua. "L'ensenyament de continguts en la nova llengua és una aproximació raonable al context social realista tan necessària per a l'aprenentatge eficaç d'una llengua" (Shuy 1981, pp. 97-98). Això justifica la immersió, sempre que es compleixin els requisits adients.

Per altre cantó, l'estudi revela influències molt petites de les diferents variables, quant al domini del castellà. Entre catalanoparlants i castellanoparlants les diferències són molt més importants quant al domini de català (24,46 punts entre la mitjana dels uns i la mitjana dels altres) que quant al domini de castellà (només 5,03 punts de diferència).

DEFINICIÓ I TIPOLOGIA DEL BILINGÜISME

En aquest treball, ens interessa avaluar els sistemes d'immersió com a mètodes d'ensenyament d'una segona llengua, per tal que una persona pugui aconseguir un grau elevat i precoç de coneixement de dues llengües. Això clarifica l'abast de l'estudi, en el sentit indicat per Siguan (1976, pp. 5-36):

"Així queden clarament diferenciats el bilingüisme com a comportament d'un individu i el bilingüisme com a fet social. Es tracta de dues realitats distintes, el coneixement de les quals implica metodologies diferents: de la primera se n'ocupa la psicologia, i de la segona, la sociologia".

Veiem que ens limitem als aspectes individuals, és dir, psicològics, del fenomen. Hi ha moltes classificacions i tipologies del bilingüisme individual.

—*Nivells de competència.* Algunes es refereixen sobretot al grau de competència (comunicativa) en les dues llengües, o en la segona llengua apresada. Per exemple, Joan Rubin (1968) adopta unes categories establertes per Diebold:

- I. el *bilingüe coordinat* —parla i entén bé ambdues llengües (encara que possiblement en parli una amb accent, o que faci errors d'interferència).
- II. el *bilingüe subordinat* —té coneixements limitats de la segona llengua.
- III. el *bilingüe incipient* —té un nivell acceptable de comprensió de la

segona llengua, però no la sap parlar. Correspon a la categoria que actualment s'anomena "bilingüisme passiu" a la sociolingüística catalana.

- IV. el *monolingüe* —no compta com a persona amb coneixements d'una segona llengua, ni actius ni passius.

Francesc Vallverdú (1973) fa una tipologia del bilingüisme que resulta, en canvi, confusa a causa precisament de la barreja que fa de conceptes associats amb el bilingüisme individual amb conceptes que tenen més a veure amb la sociologia. Per un cantó, utilitza conceptes que indiquen el grau relatiu de coneixement de dues llengües. Així, distingeix entre el bilingüisme *simètric* o actiu, per un cantó, i per l'altre, l'*asimètric*, on el nivell de coneixement de les dues llengües no és equilibrat per a alguna o totes les funcions. Aquest concepte equival parcialment al de *bilingüisme incipient* o *passiu* ja esmentat (p. 39-40).

—*Nivells psicolingüístics*. Vallverdú també introdueix conceptes més propers a la psicologia o la psicolingüística: per exemple, la dicotomia bilingüisme *ordenat* / bilingüisme *desordenat*. El concepte "desordenat" coincideix amb el d'*inorgànic* o *mesclat* que Vallverdú atribueix a Weinreich.

Seguint els passos de Weinreich, Garcia Sevilla *et al.* (1975) distingeixen vuit nivells de bilingüisme a partir dels conceptes de bilingüisme *coordinat* (seguint la terminologia de Roberts), *pur* (seguint la terminologia de Scerba) i bilingüisme *subordinat*. Veurem més endavant com l'expressió "*pur*" és una valoració del bilingüisme compost, que indica que ells el consideren el bilingüisme genuí. En canvi, ens trobem amb Titone (1972, p. 33, citat a Hamers 1981, p. 34), que conclou que només el bilingüisme coordinat pot ser considerat com a la forma autèntica de bilingüisme!

Observem que, aquí també, aquestes definicions tenen a veure amb la relació psicològica entre les dues llengües apreses, no pas al grau relatiu de coneixement d'una i altra. Per això, el bilingüisme subordinat, en aquest context, no és equivalent amb el mateix terme emprat per Diebold i Rubin.

El cas de bilingüisme *coordinat* es produeix quan les dues llengües són apreses amb absoluta independència (una a casa, l'altra a l'escola, per exemple). Un concepte en la primera llengua té un significat determinat; el mateix concepte, potser amb lleugers matisos, és relacionat amb una paraula en la segona llengua, sense que s'integrin les dues associacions.

El bilingüisme *pur* es produeix quan l'individu reconeix que el concepte és el mateix en qualsevol de les dues llengües.

El bilingüisme *subordinat*, en el sentit que li dona Roberts (citat per Viladot) i Hamers (1981, p. 32), es produeix quan hi ha una dependència funcional de la segona llengua al terme après en la primera; es tracta, doncs, d'identificar un concepte amb una llengua, i després d'aprendre'n la "traducció" en la segona.

—*L'edat d'aprenentatge*. També és possible classificar el bilingüisme en termes temporals. Vallverdú parla de bilingüisme *precoç* i *tardà*, segons l'edat d'aprenentatge de la segona llengua.

—*El mètode d'aprenentatge*. Una sèrie d'autors distingeixen entre diferents tipus segons el mètode d'aprenentatge de la primera i la segona llengües. Humbert Boada (1976, p. 56) parla de bilingüisme *natural*, referint-se als casos "en què s'adquireixen totes dues llengües d'una manera inconscient en l'ambient familiar". Badia i Margarit també emprà aquesta nomenclatura, i en Vallverdú en diu bilingüisme *familiar*. Per contra, hi ha el bilingüisme *ambiental* (Vallverdú), i el *forçat*, segons la terminologia de Boada (op. cit., p. 56) quan la segona llengua és apresada a l'escola.

Potser la tipologia de més influència, quant al bilingüisme individual, ha estat la d'Ervin & Osgood (1954). Recullen bàsicament la definició ja donada per Roberts de bilingüisme coordinat, i defineixen com a bilingüisme compost el que en Scerba en deia "pur":

"Es desenvolupa mitjançant l'experiència en contextos coexistents: es pot manifestar tant en una situació d'aprenentatge d'una segona llengua a l'escola, com en un ambient on es parla intercanviadament dos idiomes per les mateixes persones". "El bilingüe coordinat, en canvi, es desenrotlla mitjançant l'experiència en diferents comunitats on les llengües són difícilment intercanviables" (...) "per exemple, ha après una llengua amb els seus pares i una altra llengua a l'escola i al treball" (Viladot, op. cit., p. 55).

Hamers conclou que la distribució entre bilingüisme coordinat i compost pot ser útil per als psicòlegs que estudien els mecanismes cerebrals de processament del llenguatge; però no hi ha conclusions clares sobre si una estratègia és preferible a l'altra.

En general, doncs, aquestes classificacions de caràcter psicolingüístic es basen en proves de competència lingüística, i donen força importància al tema de la interferència entre ambdues llengües apresades, en la producció lingüística de cada individu. Sense voler menysprear aquesta orientació, crec que tenim prou amb la conclusió que l'ensenyament d'una segona llengua, com més tardana, més difícil és que doni un bilingüisme compost (Arnau, op. cit., p. 39; en el llibre, hi ha un error tipogràfic que canvia el sentit de la seva referència a aquest punt).

Ens interessa clarificar quins són els mètodes d'ensenyament bilingüe que donen o poden donar els resultats òptims, tant de rendiment en la primera i la segona llengües, com en els coneixements de les altres matèries estudiades. Al mateix temps, considerem un xic estèrils les discussions sobre l'existència o no

de "bilingües perfectes". L'objectiu de l'ensenyament bilingüe o d'immersió ha de ser aconseguir un nivell de domini d'una segona llengua molt elevat, sense perjudici de l'aprenentatge d'altres matèries, mitjançant la introducció de la segona llengua a l'escola a una edat precoç, i el seu ús també precoç com a vehicle d'instrucció. El seu objectiu no és necessàriament que els nivells finals d'ambdues llengües siguin plenament equiparables, sinó sobretot que el nivell en la segona sigui més elevat que el que s'aconseguiria si l'ensenyament es fes mitjançant el mètode de la classe de llengua estrangera tradicional. En funció d'aquesta constatació, les tipologies de bilingüisme individual no tenen tanta transcendència.

Una proposta raonable, que contribueix a aclarir conceptes i a centrar el tema, i ens conduirà cap al tema de l'ensenyament bilingüe i per immersió, és la de Hamers (1981):

"És més senzill definir el bilingüisme en termes d'edat i condicions d'adquisició que no en termes de variables cognitives intermèdies que no són sempre fàcils d'observar" (p. 34).

Al mateix temps, Baetens Beardsmore dona una definició útil i pràctica des del punt de vista d'aquest treball (citada a Dodson 1981, p. 19):

"El sistema lingüístic compost representa el que reflecteix l'adquisició de dos L1 durant els vitals anys formatius del desenvolupament lingüístic de l'infant. El sistema lingüístic coordinat és el que reflecteix una L1 adquirida durant els anys formatius, a la qual ha estat afegida una L2, *apresa* durant una fase després de l'edat crítica de +/- onze anys".

De tota manera, veurem més endavant que des d'una perspectiva didàctica és important tenir presents les diferents teories sobre l'adquisició d'una segona llengua, teories que es troben al fons de les classificacions descrites.

DEFINICIÓ I TIPOLOGIA DE L'ENSENYAMENT BILINGÜE I PER IMMERSIÓ

Als efectes d'aquest estudi, considerem que l'ensenyament bilingüe és "l'ús de dues llengües com a mitjà d'instrucció per a un nen o grup de nens en una part o tot el currículum" (Cohen 1975).

Sembla, doncs, raonable considerar com a bilingüe qualsevol programa que inclogui l'ús d'una segona llengua com a vehicular.

Els programes d'ensenyament bilingüe poden ser classificats segons quatre variables:

- L'edat d'introducció d'L2 com a vehicle (precoç o tardà)
- La intensitat de contacte amb L2 (parcial o total) al llarg dels estudis.
- El mètode d'ensenyament d'L2 (lliure o dirigit)

—La relació entre les dues llengües, L1 i L2 (estatus social, força demogràfica, presència ambiental, grau de semblança lingüística...).

Els possibles efectes de les tres primeres variables són prou evidents. La quarta és la més complicada. No és el mateix ensenyar una L2 d'alt prestigi que una de prestigi més modest; ni ensenyar una L2 d'alt prestigi a una població que té una L1 d'alt prestigi o a una que la té de baix prestigi. Aquí entra un altre factor: la motivació dels pares i els alumnes respecte a L2. Un programa portat a la pràctica contra llur voluntat té poques possibilitats d'èxit.

Intervé el factor de la relativa força demogràfica dels parlants de les dues llengües a la societat: L2 pot ser la llengua demogràficament dominant, o pot ser molt minoritària o fins i tot socialment insignificant.

L2 pot tenir un gran pes ambiental (al carrer, als mitjans de comunicació, als espectacles) o molt reduït si ha estat sotmès a un procés de repressió (de "minorització", en termes actuals).

Finalment, L1 i L2 poden ser llengües germanes d'una mateixa família, o poden tenir arrels i estructures ben diferents.

Els resultats d'un programa bilingüe depenen doncs de les circumstàncies específiques de cada cas, la qual cosa fa difícil de generalitzar sobre cada mètode.

Quant a la "immersió", la mateixa paraula ens en dóna una orientació. Es tracta que l'escola pugui oferir un ambient, inexistent a la llar i a l'entorn social de l'infant, on la llengua predominant no és la seva, sinó una altra. Aquest predomini s'ha de produir en els primers anys de l'ensenyament (i per tant, n'exclouem els programes tardans) i un cert equilibri de llengües (o la continuació del predomini de la segona llengua) s'ha de mantenir al llarg de l'ensenyament primari.

Trobem poc adequat, per la seva naturalesa confusa, considerar com a experiències d'immersió aquelles en què l'ensenyament bilingüe (jornada partida, per exemple) es fa amb grups d'alumnes d'una i altra llengua habitual mesclats.

Una de les tipologies més completes de l'educació bilingüe és la de Mackey (1970). Moltes de les condicions que planteja són ben diferents de les possibles aplicacions al cas català i, per això, no les analitzarem en profunditat. Arnau (1980, pp. 21-34) en descriu diverses experiències, sense però emprar la paraula "immersió", i Viladot (1982) parla concretament de les experiències d'immersió al Canadà. Per altre cantó, Swain & Lapkin (1983) descriuen tres tipus de programa d'ensenyament bilingüe, que difereixen quant a l'edat i la intensitat de l'exposició a la segona llengua (en aquests casos, el francès):

- 1.—*El programa d'immersió total i precoç.* Els infants, de llengua familiar anglesa, des de preescolar reben instrucció únicament en francès. En algun moment de la primària, s'introdueix la llengua familiar (L1) com a assignatura, i més tard pot entrar en el programa d'estu-



dis com a vehicle d'una part (normalment, fins a la meitat) de la instrucció.

- 2.—*El programa bilingüe precoç* (Swain & Lapkin en diuen “d’immersió parcial i precoç”; ací adoptem el criteri que la paraula “immersió” implica un entorn totalment dominat per L2, la qual cosa no es pot produir en programes d’exposició “parcial”). Els infants, de llengua familiar anglesa, reben al llarg de tot l’ensenyament primari, una part (normalment la meitat) de la instrucció en cada llengua.
- 3.—*El programa bilingüe tardà* (Swain & Lapkin en diuen “d’immersió tardana”). En aquests casos, cap als finals de l’ensenyament primari, la L2 és introduïda com a assignatura, i al cap de dos o més cursos, és emprada com a vehicle d’una part considerable, sovint la meitat, de la instrucció, durant un temps determinat, que pot ser un o més cursos.

Òbviament, entre aquests tres models n’hi ha d’altres. Arnau descriu casos molt diversos d’ensenyament bilingüe, des d’escoles a Florida que tenen una barreja de nens hispans i anglòfons, que fan mitja jornada en cada llengua, fins a escoles realment multinacionals (com a Berlín) on l’anglès fa de lingua franca.

Les tipologies d’ensenyament bilingüe distingeixen clarament entre els programes que tenen com a objecte final que els aprenents tinguin un domini d’una llengua internacional (el cas de l’ensenyament bilingüe per a xicans a EE.UU.), o el domini d’una llengua minoritzada (el cas de les ikastolak basques, les ysgolion gal·leses o les escoles hebrees), o situacions intermèdies (ensenyament bilingüe al Canadà).

En aquest estudi, ens interessen sobretot els programes d’immersió que tenen com a objecte la recuperació d’una llengua minoritzada, per part d’alumnes que no la tenen com a pròpia (com el cas dels infants castellanoparlants del cinturó de Barcelona). Per això, dedicarem més atenció als casos que hi tenen a veure, i menys als altres.

L’ADQUISICIÓ D’UNA SEGONA LENGUA

Ens podem demanar, quin temps cal per aprendre bé una segona llengua, i amb quina metodologia és més eficaç (pensant sobretot en aprenents infantils).

Una publicació del Ministeri d’Educació de la província canadenca d’Ontario (1977) estableix, per al francès, tres nivells diferents de domini de la L2, i les hores d’instrucció en aquesta llengua que calen per arribar a cada nivell.

Per al nivell *bàsic* (que dona a l’alumne un coneixement fonamental de l’idioma, el domini oral per poder participar en converses senzilles, la lectura de textos senzills escrits, i la possibilitat de poder tornar-lo a estudiar més endavant), es considera que els alumnes anglòfons l’han d’haver estudiat al llarg de 1200 ho-

res. Aquesta xifra representa el 10% dels estudis (damunt un total aproximat de 11.500 hores al llarg de la carrera escolar), la qual cosa equival al seu estudi com a assignatura, al llarg dels estudis, o bé el seu parcial com a vehicle d'instrucció, si l'estudi comença al final de l'ensenyament primari.

El segon nivell, el *mitjà*, equival a la capacitat de llegir diaris i llibres d'interès personal (amb poc ajut del diccionari), de conversar adientment, de poder relacionar-se bé després d'uns quants mesos de residència en una comunitat francòfona, i de poder seguir la ràdio i la televisió sense problemes. S'assoleix amb unes 2100 hores aproximadament de contacte escolar amb el francès, equivalent al 20% del total. Això fa que una part de l'ensenyament s'hagi d'haver fet necessàriament en francès.

El nivell *superior* permet que l'alumne pugui continuar la seva carrera educativa emprant el francès a nivell universitari, d'accedir al mercat laboral com a persona bilingüe (anglès/francès), i que participi activament i sense problemes en les converses. El nivell s'assoleix després d'un total de 4000 hores d'estudi en i del francès, és a dir, gairebé el 40% de la carrera escolar de l'alumne ha d'haver estat en francès.

No cal dir que les xifres no són generalitzables ni a altres situacions (on potser el francès té un pes social més elevat) ni a altres parelles lingüístiques (on la distància entre les llengües pot ser —més important— per exemple, anglès/gal·lès —o menys important— per exemple, català/castellà. De tota manera, convindria que es fes una aproximació semblant per al binomi català-castellà.

Els anys 20 i 30 es feren els primers estudis del que avui s'anomena psicolingüística. Aquests treballs miraren l'evolució dels coneixements de la primera llengua que aprèn un infant. A partir de les conclusions d'aquests treballs, es dissenyà una metodologia moderna d'ensenyar idiomes: una pedagogia amb supòsits científics.

Quant a l'edat d'aprenentatge d'una segona llengua, per exemple, a la coneguda Conferència Internacional sobre bilingüisme i educació, celebrada l'any 1928 a Luxemburg, es va dir clarament que el bilingüisme precoç perjudicava el nen...

“no únicament en l'aspecte intel·lectual sinó també en el de rendiment i fins i tot en el de la personalitat, en afectar els seus sentiments de seguretat” (Arnau, 1980, p. 49).

Els anys 50 hi ha un canvi total de concepció. S'arriba a la conclusió que l'edat d'aprenentatge de la segona llengua és crítica, en contra de les opinions expressades anteriorment. Els neuròlegs Penfield & Roberts (1959) varen establir sense cap mena de dubte, a partir de les observacions de subjectes afectats de lesions cerebrals causades per accidents, que cal començar aviat amb l'ensenyament d'una segona llengua. Penfield va observar que l'afàsia és superada

bé quan els pacients són infants o joves, però pot ser permanent, o deixar efectes permanents, si el pacient és adult. Sembla que l'hemisferi menor o dominat (normalment, el dret), que no intervé gens en l'adquisició de la primera llengua, és el responsable de l'aprenentatge d'una segona llengua, si aquest es fa precoçment.

A la Conferència de la UNESCO per a l'educació, celebrada l'any 1962 a Hamburg, una de les conclusions va ser que l'ensenyament d'una segona llengua era molt més efectiu si es feia precoçment.

No hi ha impediments, doncs, des dels punts de vista lingüístic i psicològic, per ensenyar una segona llengua als pàrvuls. En vista d'això, pot estranyar sentir, l'any 1975, (al Seminari de Bilingüisme celebrat a Palma de Mallorca) la prevenció demostrada:

“allò que potser fóra òptim psicològicament i lingüística: retardar el contacte oral amb una segona llengua perquè no interfereixi, en el nostre cas demana un plantejament diferencial” (Mata, 1976, p. 79).

Aquesta asseveració té diverses lectures, respecte al nen catalanoparlant, però la suposició inicial ha influït negativament quant a l'ensenyament precoç del català al nen no-catalanoparlant, en accentuar en excés la suposada necessitat de l'ús de la llengua “materna” com a vehicle del preescolar, sense matisos. Els programes d'immersió es basen precisament en el fet que és perfectament factible l'ensenyament des de preescolar, en una segona llengua, si el programa és dissenyat pedagògicament i científicament.

La tècnica inicial dels programes d'immersió era la de reproduir els mètodes i les seqüències de desenvolupament lingüístic observats en nens monolingües. Però cal fer encara molta recerca sobre les metodologies més recomanables. Swain & Lapkin (1983, p. 81) comenten que “cal identificar i descriure les estratègies didàctiques efectives a les aules d'immersió”. De fet, el catedràtic de Pedagogia Carl Dodson fa temps que hi treballa. Dodson (1981, p. 15 i ss.) argumenta amb força que cal observar les estratègies espontànies que emprava un nen bilingüe natural per aprendre la seva segona llengua. Dodson posa en qüestió la recomanació dels pedagogs, derivada dels conceptes de bilingüisme coordinat i compost, de separar de manera taxativa la presència a la classe de la primera llengua mentre s'ensenyava la segona. Dodson cita quatre fenòmens que s'escauen de forma totalment natural i espontània en el cas de nens que creixen en un ambient familiar bilingüe:

- I. L'infant demanarà el significat (en la seva primera llengua) d'aquelles paraules o frases que no entén en la segona llengua.
- II. L'infant repeteix sol, o en la companyia d'altres infants, paraules i frases que ha sentit en la segona llengua.
- III. L'infant manipula el llenguatge: permuta els elements d'una frase

en la segona llengua; de vegades repeteix la mateixa frase en ambdues llengües; i de vegades tradueix a la segona llengua una frase que ha sentit en la primera.

- IV. Tots aquests fenòmens s'esdevenen dins un context real o imaginari, i no pas de manera aïllada. Però l'infant sovint assajarà aquestes tècniques tot sol, repetint la seva experiència i augmentant així el seu domini de la segona llengua (Dodson, op. cit., p. 18).

Totes aquestes tècniques són pròpiament lingüístiques. No tenen gaire a veure amb les funcions comunicatives del llenguatge, sinó que són activitats orientades vers el propi mitjà. Té més èxit, segons Dodson, un programa d'ensenyament d'una segona llengua, en edat preescolar o infantil, si parteix de l'aprenentatge basat en les tècniques orientades vers el mitjà, en primer lloc, i si a *continuació* introdueix la comunicació orientada vers el missatge. En això, Dodson entra en clara contradicció amb la pràctica habitual dels darrers anys: però ho fa a partir de l'experiència adquirida sobre el terreny en el marc gal·lès.

EXPERIÈNCIES D'IMMERSIÓ EN ALTRES PAÏSOS

1. **País de Gal·les.** El Schools Council Bilingual Project va ser un programa dissenyat per aconseguir que els alumnes de més de seixanta escoles primàries del País de Gal·les, de llengua familiar anglesa, esdevinguessin plenament bilingües a l'edat d'onze/dotze anys. Va durar de 1968 a 1977. Dodson, com a Director del projecte, va concloure que donaven més bons resultats, quant a l'aprenentatge del gal·lès com a segona llengua, les escoles que empraven l'anglès per ensenyar el gal·lès, i que introduïen aviat la paraula escrita com a estímul de reforçament complementari. Segons Dodson, les pràctiques d'*aprenentatge semàntic* (emprant als inicis la tècnica de donar significats en anglès (la L1, d'ara endavant), *imitació*, *interpretació*, *substitució* i *extensió* no són només legítimes, sinó que serveixen a l'infant per avançar molt més de pressa (Dodson 1981, p. 22).

2. **Quebec.** Durant el mateix decenni varen començar les primeres experiències semblants, al Canadà. L'escola St. Lambert, a Montreal (Lambert & Tucker 1972) era una escola de llengua anglesa per a alumnes d'aquesta llengua (i alguns d'altres llengües). Els pares i els mestres varen observar que el coneixement del francès que adquirien els alumnes era molt deficient, i varen decidir d'introduir-lo pel procediment d'immersió, en els tres primers nivells, amb mestres francòfons. L'avaluació es féu des del primer moment de molt a prop, i els resultats han estat molt satisfactoris, no només pel que fa al coneixement de les dues llengües i de les altres matèries, sinó també pel grau de biculturalisme i les actituds positives aconseguits. Moltes de les variables que intervenen negativament en l'aprenentatge d'una llengua per part d'alumnes més grans, per

exemple, la por de ser assimilat pel grup lingüístic corresponent (Gardner & Lalonde 1983; Clément & Kruidenier 1985) no es produeixen entre els més menuts.

Diversos especialistes han comentat que l'aprenentatge d'una segona llengua pot ser igualment ràpid si els alumnes són més grans. Creiem però que en el cas d'una llengua minoritzada, i el francès al Canadà s'hi troba, les actituds entre la població adulta poden frenar eficaçment el seu aprenentatge generalitzat. Derrick Sharp (1973) ha mesurat justament les actituds lingüístiques entre diferents grups d'escolars gal·lesos, i ha trobat que canvien radicalment entre els 10 i els 14 anys.

Per això, el cas quebequès, com el català, el gallec o el basc, són indicats per a programes d'immersió.

Les llengües internacionals poden ser apreses amb eficàcia en edats superiors sense que calguin programes d'ensenyament bilingüe (si bé cal tenir present els factors neurològics que poden impedir una fonètica nativa si l'aprenentatge comença més tard de la pubertat). Per exemple, Verdoodt (1985) ha trobat que el 50% d'una mostra important d'universitaris, treballadors d'empreses i serveis públics, i recercadors, han realitzat cursos de llengua extraescolars. La motivació facilita un bon rendiment, quan es tracta d'una llengua internacional.

EXPERIÈNCIES D'IMMERSIÓ A CATALUNYA

En els darrers anys, i per primera vegada, ha començat a ser molt important el nombre d'escoles que, tot i tenint una gran majoria d'alumnes no catalanoparlants, inicien l'ensenyament a preescolar, en llengua catalana.

No hi ha gaire bibliografia, encara, sobre la immersió a Catalunya, tot i que n'hi ha sobre educació bilingüe, a partir sobretot de la publicació de les comunicacions dels primers seminaris sobre educació i bilingüisme, organitzats per l'ICE de la Universitat de Barcelona a partir de 1974, 1975 i 1976. Més recentment, hi ha hagut més treballs, però ben pocs pròpiament sobre immersió.

Segons una font oficial recent (El País, 28 gener de 1986), actualment (curs 1985-6), al Principat de Catalunya estan en marxa programes d'immersió per a 40.000 alumnes no catalanoparlants a 1500 aules de 557 escoles, concentrades lògicament a Barcelona i en el seu cinturó. El programa comença a preescolar, i acaba al final del cicle inicial, és a dir, al final del segon curs d'EGB. S'avaluen periòdicament els resultats de l'experiència; per exemple, en una mostra de 481 alumnes de quatre anys, de diferents escoles de Santa Coloma de Gramenet, el 97,1% dels alumnes entenia bé qualsevol tema sobre la vida de la classe, i el 95,1% entenien bé les explicacions. Quant a l'expressió, el 89,6% intentaven relacionar-se en català amb la mestra. Com a resultat d'un primer curs, les dades són, doncs, ben encoratjadores. Altres estudis indiquen que la lectoescriptura en català també s'aconsegueix amb èxit.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat (1986) avala els resultats amb quatre dades significatives:

- I. Hi ha una demanda creixent de programes d'immersió per part d'altres escoles, que observen l'èxit dels programes actuals.
- II. El seguiment dels progressos i problemes dels programes d'immersió es fa en uns seminaris de treball, que valoren molt positivament els resultats.
- III. Es fan valoracions amb proves objectives al final de cada curs, i aquestes són igualment encoratjadores.
- IV. Hi ha molta demanda per part de pares d'alumnes, perquè els seus fills puguin integrar-se en programes d'immersió.

En un altre treball (Belart & Rossell 1984) es fa un estudi aprofundit d'una classe de trenta alumnes de quatre anys, dels quals 14 (el 45%) parlen habitualment en català, i la resta (55%) parlen habitualment en castellà. L'experiència no és pròpiament d'immersió, doncs, en el sentit que per a una bona part de la classe la llengua vehicular de l'escola és la seva primera llengua.

Un darrer treball és una experiència autèntica d'immersió (Ros & Flaquer 1984). Les autores basen el seu estudi sobre una escola situada en el barri del Besòs a Barcelona, on la proporció de catalanoparlants és molt baixa. L'estudi avalua els nivells assolits per una classe on 24 dels 30 alumnes de cinc anys (el 80%) eren castellanoparlants.

Quant als nivells de llengua assolits, Ros & Flaquer (p. 161) conclouen que *"valoramos muy positivamente el hecho de que casi todos los niños hablan en castellano"*.

Quant al nivell de continguts, Ros & Flaquer diuen que *"en las otras materias, el nivel alcanzado por el conjunto de la clase es plenamente satisfactorio"* (p. 161), la qual cosa no deixa de ser una valoració subjectiva. Cal considerar com a significatiu el fet que el col·lectiu de l'escola, després d'estudiar els resultats, hagi volgut continuar impartint l'ensenyament en català a partir dels quatre anys, malgrat que la gran majoria dels nens són de llengua familiar castellana.

CONCLUSIONS

Si funcionen amb èxit (acadèmic i de popularitat) programes d'immersió a països com el País de Gal·les i el Quebec —on la L2 és ben diferent de la L1— sembla ben factible i raonable que s'esdevingui el mateix quan L1 i L2 són llengües germanes d'una mateixa família.

En efecte, l'experiència catalana adquirida en els darrers anys és molt bona, tant a nivell d'integració social i actituds, com de coneixements en la L2 i, (i això és molt important) en el rendiment escolar general. Aquest rendiment segu-

rament quedaria mermat si la L2 s'introduís com a vehicle d'ensenyament en una edat en què el contingut acadèmic dels estudis fos molt elevat.

No hi ha indicis per pensar que els alumnes castellanoparlants que segueixen programes d'immersió a Catalunya pateixen retardament escolar o cap altre hàndicap acadèmic o psicològic (Shuy 1981, p. 96). Al contrari, accedeixen a un coneixement aprofundit de la L2 a una edat precoç, que suposarà la possibilitat d'una plena integració en tots els nivells de la societat catalana; i això sense un perjudici en el nivell d'L1.

El perill que es corre a Catalunya és un altre. La falta de professors qualificats, globalment i especialment en els llocs on justament hi ha més demanda de programes d'immersió, podria portar una disminució en la qualitat d'ensenyament, si es possessin en marxa més programes que els que pot bonament assumir el sistema actual. A mesura que van pujant pel sistema educatiu, els alumnes d'aquests programes aniran eixamplant la demanda de professors qualificats a cicle mitjà, i posteriorment a cicle superior d'EGB. Cal veure, doncs, si es manté el nivell de resultats actual, el prestigi del qual és notable; amb això es podrà garantir una futura demanda de places, i podrem preveure una nova generació de nens catalans plenament bilingües, després de molts anys d'insuficiències i dificultats a les escoles de Catalunya.

BIBLIOGRAFIA

- ALSINA, Àlex et al. (1983) *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- ARNAU, J. (1980) *Escola i contacte de llengües*. Barcelona: Ceac.
- ASHER & GARCIA (1969) "The optimal age to learn a foreign language", *Modern Language Journal*, 53, 334-341).
- BAETENS BEARDSMORE (1981) (ed.) *Elements of Bilingual Theory*. Study Series, Vrije Universiteit Brussel.
- BELART, Mercè & ROSSEL, Montserrat (1984), "Catalanización en el parvulario del C.P. Montpedrós de Santa Coloma de Cervelló", a Siguan, M. (1984) 123-134.
- BOADA, H. (1976) "Bilingüisme i comunicació", a Siguan (op. cit.), 55-60.
- CLÉMENT & KRUIDENIER (1985) *Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clément's Model*. J. Lang. & Soc. Psych. 4, 21-37.
- OCHEN (1975) *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Mass.: Newbury House Publ. Inc.
- Departament d'Ensenyament (1986) *El programa d'immersió a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- DODSON (1981) "A Reappraisal of Bilingual Development and Education: Some Theoretical and Practical Considerations" a Baetens Beardsmore (1981), 14-27).
- ERVIN & OSGOOD ("Compound and coordinate systems", a Osgood & Seboek, *Psycholinguistics*, 1954. Bloomington, U.S.A.: Indiana U.P.).
- GARCIA SEVILLA, Ll. et al. (1975) "Projecte de mesura fisiopsicològica del bilingüisme", *Perspectiva Social*, 1975, 6.
- GARDNER & LALONDE (1983) *The Socio-Educational Model of Second Language Learning: An Investigation Using Lisrel Causal Modelling*. J. Lang. & Soc. Psych. 2, 1-15.
- HAMERS (1981) "Psychological approaches to the development of bilinguality: And overview", a Baetens Beardsmore (1981), 28-47.
- LAMBERT, W. & TUCKER (1972) *Bilingual Education of Children*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- MACKEY, W. (1970) "A typology of bilingual education", *Foreign Language Annals*, 1970, 3, 596-608).
- Mata, M. (1976) "Aproximació a la problemàtica de llengües en contacte" a Siguan, M. (1984), 71-80.
- Ministry of Education of Ontario (1977) *Teaching and Learning French as a Second Language*.
- PEAL & LAMBERT (1963) *The relation of bilingualism to intelligence*. University of Montreal Psychological Monographs. No. 546.
- PENFIELD & ROBERTS (1959) *Speech and Brain Mechanisms*. London: Oxford University Press.
- PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (1972) (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- ROS, Roser & FLAQUER, Mercè (1984), "Experiencia de catalanización en preescolar en una escuela situada en un medio no catalanoparlante", a Siguan, M. (1984), 135-162.
- RUBIN, Joan (1968) *National Bilingualism in Paraguay*, *Janua Linguarum, Series Practica*, 60, Mouton; reproduït a J.B. Pride & Janet Holmes (1972), 350-366.
- SHARP, Derrick (19) *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. London: Methuen.
- SHUY, R.W. (1981) *A sociolinguistic Framework for Bilingualism in the Classroom*, a Baetens Beardsmore (1981), 93-103.
- SIGUAN, M. (1976) "Bilingüisme i educació: per a una sociologia del bilingüis-

- me'' a *Bilingüisme i educació*, 1976, 5-36. Barcelona: Teide.
- (1984) (ed.) *Adquisición precoz de una segunda lengua*. ICE de la Universitat de Barcelona. Col·lecció Seminari, 16.
- STRUBELL, M. (1981) *Llengua i població a Catalunya*, Barcelona: la Magrana.
- (gener/febrer 1981) "Llengua i Escola a Escòcia i al País de Gal·les", *Lluc*, 695, 29-32.
- SWAIN & LAPKIN (1983) *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon, Anglaterra: Multilingual Matters.
- VALLVERDÚ, F. (1973) *El fet lingüístic com a fet social*, Barcelona: Edicions 62.
- VERDOOT, A. (1985) *L'interêt manifesté pour les langues dans les écoles répond-il aux besoins en langues en Belgique?* Article inédit.
- VILADOT, M.A. (1982) *El bilingüisme a Catalunya*. Barcelona: Laia.

