

LA NOCIÓ DE L'ÚS EN LA PLANIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ENSENYAMENT¹

F. Xavier VILA I MORENO

Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona

1. LA PLANIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ENSENYAMENT I L'ESTUDI DE L'ENSENYAMENT BILINGÜE

El camp de l'ensenyament bilingüe i la planificació lingüística han viscut en un allunyament mutu que no ha beneficiat ni l'un ni l'altra. Tot i la importància creixent a nivell internacional de les experiències d'ensenyament en més d'una llengua, els experts en planificació lingüística solen tendir a presentar una visió extremadament reduccionista de l'ensenyament de les llengües dins dels seus models de planificació. El mateix model clàssic de planificació lingüística (actualitzat a Haugen, 1987), que diferencia entre atenció al corpus i atenció a l'estatus, té problemes per integrar convenientment la planificació de les activitats educatives, ja que les presenta com si els models lingüístics d'escola constituïssin exclusivament una eina per a l'aplicació (*implementation*) de les decisions adoptades pels planificadors. Aquesta visió reduccionista obvia aspectes tan elementals com que l'aplicació dels models de política lingüística escolar requereix, com a mínim, l'avaluació de la situació i els models disponibles, la construcció social d'un consens sobre el model adoptat, el desenvolupament de tècniques i materials *ad hoc*, l'avaluació constant del model i la retroalimentació contínua d'acord amb el canvi de circumstàncies i d'objectius.

Els darrers decennis han conegut el desenvolupament d'una àrea de coneixement interessada a estudiar les tècniques, les motivacions, els resul-

1. Vull expressar el meu agraïment a Emili Boix (Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona) pels seus comentaris i suggeriments a la primera versió d'aquest article.

tats, etc., de l'ensenyament a poblacions plurilingües i/o mitjançant més d'una llengua: l'educació o *ensenyament bilingüe*. Aquesta àrea, bastida sobretot a partir de recerques de psicolingüistes i pedagogs, tot i que sovint complementada per lingüistes, sociolingüistes i antropòlegs de la llengua, s'ha convertit en un dels principals pilars del que s'anomena a nombrosos països «*estudis sobre bilingüisme*» (*bilingual studies*).

Sol acceptar-se majoritàriament que només pot parlar-se d'ensenyament bilingüe o plurilingüe en aquells casos en què la docència es duu a terme en més d'una llengua, tot i que, com a matèria necessàriament interdisciplinària, els límits de l'ensenyament bilingüe són borrosos. De fet, aquesta mena d'estudis incorporen amb freqüència en el seu camp d'interès models educatius que no són estrictament bilingües d'acord amb la definició donada, però que resulten rellevants per a la comprensió del lligam entre ensenyament i aprenentatge de llengües. Sense anar més lluny, és impossible d'entendre l'ensenyament bilingüe adreçat a infants de minories lingüístiques als Estats Units sense partir de la base que els models bilingües competeixen directament amb els models unilingües amb programes d'anglès intensiu adreçats a alumnes amb competència limitada en aquesta llengua. Així, aquesta disciplina coneix una situació paradoxal: d'una banda s'esforça a subratllar que només és bilingüe l'ensenyament que se serveix de més d'una llengua en la docència; d'una altra, es veu obligada a referir-se constantment a models d'ensenyaments no bilingües per entendre el seu objecte d'estudi.

Una de les raons que poden haver contribuït a aquesta paradoxa rau probablement en la confusió existent en l'abast de què entenem per planificació. Entre els especialistes dedicats a l'ensenyament bilingüe —i no únicament entre ells— existeix un cert plantejament que suggereix que només es produeix planificació lingüística en aquelles ocasions en què les institucions planificadores prenen en consideració més d'una llengua. Aquest plantejament gaudeix de força popularitat en comunitats amb llengua majoritària, i neix d'una concepció, que es vol ideològicament neutra, segons la qual l'unilingüisme constitueix la situació natural de l'ésser humà, mentre que el plurilingüisme representa una excepció problemàtica, quasi una malura, que cal tractar de forma adequada per evitar que resulti nociva. Des d'un punt sociolingüístic, però, qualsevol mena d'ensenyament, unilingüe o bilingüe, implica transformacions en la competència comunicativa de l'alumnat. Per posar només dos exemples, tant l'ensenyament en una llengua majoritària a infants de llengua minoritzada (per exemple, l'ensenyament obligatori en castellà a la població catalanoparlant de la Franja d'Aragó) com les classes de llengua estrangera, i fins i tot l'ensenyament de

la lectoescriptura i de la varietat estàndard, impliquen una voluntat —explícita o implícita— de transformar la competència comunicativa, i en alguns casos les pràctiques lingüístiques, de l'alumnat subjecte a aquestes pràctiques.

Així doncs, i tot i que pugui ser altament recomanable de preservar la distinció entre ensenyament unilingüe i bilingüe apuntada anteriorment, resulta evident que totes dues pràctiques constitueixen subconjunts d'una disciplina més àmplia encarregada de plantejar les relacions entre les pràctiques docents i la política escolar d'una banda, i els seus resultats sociolingüístics d'una altra: la *planificació lingüística de l'ensenyament (language-in-education planning)*.

«We take language-in-education planning to include all planning that involves education, and as Baldauf demonstrates from empirical studies, "education is an important variable in most language planning situations".» (Paulston i McLaughlin, 1994: 53).

En una concepció àmplia de la planificació lingüística en què aquesta s'entén com els esforços per influir el comportament dels altres en relació amb l'aprenentatge, l'estructura o l'ús de les llengües (cf. Cooper, 1989; Lamuela, 1994: 96), la planificació lingüística de l'ensenyament podrà ser duta a terme tant per les institucions públiques com privades. D'altra banda, la planificació lingüística de l'ensenyament podrà provenir d'una resposta conscient a la resolució d'un problema prèviament delimitat, però també inclourà el resultat de les tries dutes a terme per planificadors (parcialment) inconscients de la seva activitat planificadora.

Un dels avantatges de la denominació suggerida és que no perjudica la natura de les varietats involucrades, i permet contemplar amb una visió més holística els processos i problemes generats per fenòmens sovint massa desconnectats com són l'ensenyament bilingüe, l'adquisició de l'estàndard o l'adquisició de la llengua escrita. Per a aquells que consideren que la tria de la llengua en l'ensenyament és més un mitjà que no pas un objectiu en ell mateix, l'opció per un model lingüístic escolar o un altre s'ha de produir d'acord amb els objectius i les circumstàncies socials, polítiques, idiomàtiques, etc., a què ha d'aplicar-se. Uns mateixos objectius sociolingüístics (per exemple, la bilingüïtzació en una llengua franca internacional) poden requerir un model marcadament bilingüe en uns contextos i uns models més aviat unilingües en uns altres contextos. Reduir la planificació a l'ensenyament bilingüe implica renunciar *a priori* a les possibilitats de selecció.

No és aquest el lloc adequat per plantejar la multiplicitat d'aspectes que ha d'enfrontar la planificació lingüística de l'ensenyament (cf. Paulston i McLaughlin, 1994). Un cop definit l'abast d'aquesta disciplina, pretenem explorar-ne un dels aspectes centrals que han romàs sorprenentment negligits fins a l'actualitat: l'ús lingüístic i les seves implicacions en la planificació lingüística de l'ensenyament.

2. L'ÚS LINGÜÍSTIC EN LA PLANIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ENSENYAMENT

Cooper (1989: 61) suggeria que la planificació lingüística tracta amb quatre tipus d'adopcions d'innovacions: innovació *a*) en la consciència (*awareness*), *b*) en l'avaluació, *c*) en la proficiència, i *d*) en l'ús. Sembla innegable que la planificació lingüística de l'ensenyament no ha prestat gaire atenció als aspectes relacionats amb l'ús lingüístic, dins el qual caldria incloure bàsicament les normes de tria i alternança de llengües, les quals prefiguren la freqüència i els contextos d'utilització de les llengües en contacte.

Aquesta absència és fàcilment comprovable en revisar les tipologies d'ensenyament bilingüe (i unilingüe) proposades fins ara (vegeu-ne una discussió a Vila i Moreno, 1996). Aquestes tipologies solen fer referències vagues a l'entorn sociolingüístic de l'alumnat, sovint recordant que cal tenir-lo en compte en la planificació de l'ensenyament (cf. Mackey, 1970; Fishman i Lovas, 1970; Skutnabb-Kangas, 1984; Baker, 1993a), però oferint poques guies per fer-ho. No és estrany que les tipologies d'ensenyament bilingüe se serveixin dels objectius sociolingüístics del tipus *manteniment lingüístic*, *pluralisme* o *normalització lingüística* —en el cas català— en les seves classificacions (cf. Fishman i Lovas, 1970; Skutnabb-Kangas, 1984; Baker, 1993a; Hornberger, 1991) sense anar més enllà de l'enunciació de grans principis ni entrar a definir uns termes de per si gaire polisèmics. La noció de pluralisme és en aquest sentit paradigmàtica, ja que funciona com a estandard de màxima llibertat individual, però habitualment esquiva les pressions socials damunt del comportament individual.

L'oblit de l'ús no és pas fruit de la casualitat, sinó que respon a un conjunt de circumstàncies prou coherents entre elles. En primer lloc, l'estudi de l'ensenyament bilingüe ha ocupat prioritàriament psicòlegs, pedagogs i educadors, els quals han posat un èmfasi —plenament legítim, d'altra banda— en l'avaluació de la seva pròpia tasca en termes d'aprenentatge de la llengua o llengües dianes, en les conseqüències psicopedagògiques de l'ús d'una llengua o una altra en l'ensenyament, i en la millora de les estratègies

d'ensenyament i aprenentatge. Les conseqüències *socials* de l'ensenyament han caigut, quasi per definició, fora de l'àmbit d'interès d'aquesta recerca. Els sociolingüistes, per contra, s'han mostrat molt menys actius en l'anàlisi de les repercussions de l'ensenyament sobre l'ús lingüístic, i quan s'hi han acostat ho han fet normalment des de perspectives macrosociològiques que sovint no contemplaven importants diferències entre models d'ensenyament diferent.

En segon lloc, l'estudi de la planificació lingüística de l'ensenyament ha estat monopolitzat fins avui per investigadors pertanyents a grups lingüístics dominants, molt especialment d'expressió anglesa, ubicats i/o formats normalment a Nord-Amèrica. Per a molts d'aquests, les conseqüències de l'ensenyament damunt l'ús espontani, en termes de manteniment, substitució lingüística, o capgirament de la substitució, no representaven cap prioritat. Recordem que l'ensenyament bilingüe ha estat usat especialment com a eina transitòria per a fills de les comunitats immigrants fins que aquests han après la llengua de la comunitat receptora. Així, en el cas de l'ensenyament bilingüe dels Estats Units com en el de les múltiples experiències d'ensenyament bilingüe per a immigrants a Europa, els promotors de l'experiència i els encarregats de l'avaluació no pretenen habitualment servir-se de l'ensenyament com una eina de manteniment de les llengües immigrants, i, per tant, prescindeixen d'aquestes qüestions. D'altra banda, en els casos d'ensenyament bilingüe d'enriquiment per a elits, o en el més massiu de la immersió al francès al Canadà, el mateix disseny del model escolar com a eina d'aprenentatge de la segona llengua, però no d'integració social entre les *dues solituds* —les dues comunitats— fa que el resultat de l'ensenyament sobre l'ús resti allunyat de les preocupacions prioritàries dels seus conductors.

Un tercer element que pot ajudar-nos a entendre per què l'ús ha rebut tan poca atenció —si més no en una perspectiva comparativa— és el del model teòric d'aprenentatge de segones llengües predominant. Cal blasmar l'àmplia prevalença del «Model del monitor» de S. Krashen (1987) en l'estudi de l'adquisició i aprenentatge de segones llengües com un dels elements que més deu haver allunyat els especialistes en planificació lingüística de l'ensenyament de l'ús. Sintetitzant, aquest model explica que una segona llengua s'adquireix de forma automàtica quan es reben uns estímuls lingüístics adequats en L2 en unes circumstàncies determinades —entre les més importants, una recepció (*input*) comprensible gràcies a l'entorn i una situació d'escassa ansietat de l'aprenent—. En la seva formulació clàssica, aquest model considera que l'adquisició d'una llengua depèn de l'exposició de l'aprenent a la L2, i no preveu gai-

rebé cap paper per a la producció.² Aquest plantejament ha pesat com una llosa damunt els mètodes d'immersió, els quals, tot i els esforços per potenciar la participació de l'infant, s'han organitzat normalment per tal de potenciar el paper del mestre com a emissor —màxima exposició— i han deixat sovint de banda la producció (cf. Vila, 1995).

Sigui com sigui, el cert és que la recerca en planificació lingüística ha prioritzat l'avaluació del coneixement, deixant de banda l'estudi de l'ús. Qualsevol repàs a la bibliografia especialitzada permet percebre que l'ús lingüístic no ha estat a l'agenda de prioritats de l'ensenyament bilingüe, fins al punt que no gaudeix de cap espai a les revisions de la disciplina d'Ingram (1989) o Ouellet (1990). Resulta més lamentable, però, que, empesos per aquesta mateixa dinàmica, alguns autors prestigiosos no sàpiguen veure-hi un camp de creixement immediat, tal com demostren Cummins (1989), Harley (1991), Lapkin i Swain amb Shapson (1990).

3. ALGUNES RAONS PER A LA VALORACIÓ DE L'ÚS LINGÜÍSTIC EN LA PLANIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ENSENYAMENT

Hi ha un mínim de tres línies argumentals complementàries que justifiquen l'interès pels aspectes lligats amb l'ús en la planificació lingüística de l'ensenyament:

- a) El pes de l'ús en l'adquisició d'una segona llengua,
- b) La importància de l'estudi de la interacció dins l'aula,
- c) El paper creixent de la planificació de l'ensenyament en la política lingüística en general.

3.1. Ús lingüístic i adquisició de la llengua

Al llarg dels darrers anys, diverses investigacions han anat posant de lleu que la mera exposició a una llengua no condueix a la seva adquisició. Swain (1985) plantejava la paradoxa aparent que els subjectes sotmesos a la immersió en francès deixaven de progressar en l'aprenentatge de la seva se-

2. Dit sigui de passada, l'èxit d'aquest plantejament resulta si més no sorprenent des dels Països Catalans, on centenars de milers de castellanoparlants que estan exposats contínuament a una L2 l'arriben a entendre perfectament sense que això impliqui que siguin capaços de parlar en català.

gona llengua un cop assolit un cert nivell (fossilització) per bé que continuessin exposats a la llengua diana. Swain plantejava que calia distingir entre comprensió i parla, i llançava la hipòtesi de la producció (*output hypothesis*), segons la qual és la necessitat de generar enunciats en L2 la que força l'aprenent a prestar atenció als mitjans d'expressió necessaris per tal de transmetre el sentit.

La hipòtesi que l'adquisició/aprenentatge d'una llengua depèn de forma crítica no únicament d'estar-hi exposat en condicions adequades sinó també de la necessitat de produir-hi enunciats adequats s'ha vist reforçada posteriorment per altres estudis (Baetens Beardsmore i Kohls, 1988; Lebrun i Baetens Beardsmore, 1993), els quals han posat de relleu que una menor exposició a la llengua diana pot anar acompanyada d'una major adquisició d'aquesta llengua si el contacte amb la segona llengua implicava la necessitat d'interacció. A l'àrea catalana, i des d'una perspectiva macrosociolingüística, A. Bastardas (1986: 18) ha operativitzat una hipòtesi similar des de la diferència entre els contextos espectadors (que exposen a una llengua sense forçar a practicar-la) i contextos interpellants (que exposen a una llengua i forcen els subjecte a fer-la servir).

3.2. *Les pautes d'interacció dins l'aula*

L'anàlisi de la interacció dins l'aula constitueix una línia de recerca en procés de creixement que ha anat revelant que la realitat sociolingüística extraescolar genera un conjunt d'estratègies d'aprenentatge força divers (vegeu-ne una revisió a Martin-Jones, 1996). Tenint en compte la necessitat que experimenten els models d'ensenyament plurilingüe d'imbricar-se en la realitat social de l'alumnat, cal tenir molt en compte aquesta diversitat a l'hora d'adoptar un model o un altre.

Dins les aules plurilingües, no tots els infants i no tots els educadors se serveixen de la seva o les seves llengües per fer les mateixes coses. Algunes comunitats no toleren l'ús d'alguna de les varietats del seu repertori en l'ensenyament, mentre que d'altres les hi incorporen amb plena naturalitat. Molt sovint les directrius no coincideixen amb l'ús real dels subjectes, i així tenim exemples d'ensenyament suposadament unilingüe que fan lloc a les varietats parlades per l'alumnat. Fins i tot en les ocasions en què l'ensenyament és explícitament bilingüe —és a dir, quan s'empren dues o més llengües com a vehicle d'instrucció—, les diverses llengües poden usar-se per a finalitats molt diferenciades. Hi ha casos en què una de les llengües és emprada pel mestre per a la parafrasi de les explicacions impartides en l'altra llengua, i això de ve-

gades només per a grups reduïts d'alumnes de L1 diferent a la majoria, d'altres vegades per al conjunt de la classe que comença a aprendre una L2. En qualsevol cas, cal no oblidar que els alumnes també són capaços de servir-se del seu repertori comunicatiu en favor propi, i explotar les seves habilitats per reeixir a l'aula, per actuar com a intèrprets amb nousvinguts o com a mitjancers entre grups lingüístics diferents dins de l'aula, etc. (Heller, 1994).

Per tant, cal conèixer la realitat de l'ús lingüístic existent a l'hora de plantejar l'adopció d'un model d'ensenyament, tant si aquest es vol plurilingüe com si no. La hipòtesi que una escola lingüísticament més acostada al subjecte permetria reduir el fracàs escolar ha conduït fins i tot a proposar i experimentar amb mètodes en què l'educador se serveix de les pautes d'alternança de codi entre castellà i anglès pròpies d'algunes comunitats hispanes a alguns casos extrems, com el de Jacobson (1990). Sense arribar a aquests extrems, l'estudi del comportament lingüístic dins les aules constitueix un dels pilars sobre el qual creixerà el coneixement de la planificació lingüística de l'ensenyament.

3.3. *L'impacte de la planificació lingüística de l'ensenyament en la realitat sociolingüística*

La tercera gran línia argumental que justifica l'interès per les pràctiques idiomàtiques és l'impacte que els models lingüístics escolars poden arribar a tenir damunt les normes d'ús lingüístic. Aquesta aproximació a la planificació lingüística de l'ensenyament, precisament la menys desenvolupada a escala internacional, cobra especial transcendència en les comunitats de llengües amenaçades, ja que molt sovint la planificació lingüística de l'ensenyament esdevé la punta de llança dels intents de capgirament de la substitució lingüística.

Sovint s'ha donat per evident l'existència d'una relació causal entre model lingüístic d'escola i normes d'ús lingüístic. Així, des de diverses perspectives s'ha defensat que l'adopció d'un model escolar determina una sèrie de conseqüències no ja damunt de la competència sinó fins i tot damunt l'ús lingüístic, i s'ha atorgat a l'ensenyament un paper central en el manteniment i la substitució lingüístics. De fet, els conflictes originats per la tria de la llengua de l'escola assoleixen sovint una virulència en què moltes vegades es combinen les pulsions més elementals —la defensa dels més indefensos, els propis fills, la lleialtat lingüística— amb altres interessos menys immaculats, tals com la defensa del dret a treballar en l'ensenyament dels monolingües i/o dels bilingües.

L'apassionament que envolta la planificació lingüística de l'ensenyament dificulta l'avaluació objectiva del lligam entre escola i normes d'ús lingüístic, i converteix afirmacions poc fonamentades en armes llancívoles contra els defensors de l'ensenyament en català. Així, les acusacions de racisme contra els opositors a l'ensenyament bilingüe als Estats Units sovint han enterbolit l'anàlisi dels resultats d'aquests models. Per la seva banda, a Europa, autors com Skutnabb-Kangas (1996), coneguda activista escandinava compromesa amb la minoria finesoparlant immigrant a Suècia, han arribat a acusar de «*genocidi lingüístic —lingüicidi—*» aquells estats que neguen l'ensenyament en primera llengua a les seves minories, i han fet per manera que aquesta acusació quedi plasmada als tractats internacionals. La *crisi de la immersió* de 1993-94 a Catalunya ha fornit una panòplia d'insults i de desqualificacions de gran contundència contra institucions i persones que han defensat l'ensenyament en català, amb perles tals com la comparació de l'ensenyament en L2 —i del conjunt de la política lingüística catalana— amb la neteja ètnica (Robles *et al.*, 1995; Mosterín, 1996), l'estalinisme (Jiménez Losantos, 1993) i el terrorisme i el nazisme (Vidal-Quadras, 1996).³

És important d'assenyalar que els exabruptes esmentats parteixen de la pressuposició que l'ensenyament en segona llengua *determina* l'ús lingüístic dels subjectes. Tanmateix, aquesta pressuposició ha estat contradita rotundament per diversos exemples arreu del món (cf. Fishman, 1991; Paulston, 1992, 1994). Dit d'una altra manera, encara tenim poc clar de què és capaç el sistema escolar pel que fa a la transformació de les normes d'ús sociolingüístic, però tenim dubtes més que raonables que les variables que podríem denominar didàctiques, curriculars o *escolars* tinguin efectivament el poder de modificar substancialment les normes d'ús lingüístic de l'alumnat. Un exemple prou conegut d'aquesta limitació és el de les escoles en gaèlic irlandès i en gallès, que tot i haver aconseguit capgirar la tendència cap a la pèrdua de competència en aquestes llengües, no han pas capgirat els respectius processos de substitució lingüística en favor de l'anglès (Advisory Planning Committee, 1989; Baker, 1993b).

3. Resulta si més no sorprenent que aquestes comparacions s'hagin limitat a la política lingüística del Govern de Catalunya i hagin oblidat sistemàticament que l'ensenyament en castellà continua sent legalment obligatori per als catalanoparlants de la Franja de Ponent i obligatori en la pràctica per a la majoria dels catalanoparlants de les Illes Balears i València.

4. L'OPERATIVITZACIÓ DEL MESURAMENT DE L'ÚS LINGÜÍSTIC

Un dels problemes més notables a l'hora d'introduir la noció *ús lingüístic* en els models de planificació lingüística és la dificultat de la seva operativització, és a dir, els problemes que troben els investigadors a l'hora de trobar una forma convincent de mesurar-lo. En el fons, aquest fenomen afecta tota la lingüística de corpus i pot reduir-se al problema de la representativitat de les mostres de llengua recollida. Dit de forma sintètica, quan podem afirmar que un material lingüístic és *representatiu* del comportament d'una comunitat donada? Més encara, de quina manera hem d'expressar aquest comportament, i com podem mesurar-ne l'evolució? Cap de les alternatives assajades fins ara no ha proporcionat resultats enterament satisfactoris, i aquesta pot ser una de les raons de la primàcia actual de l'evitació de les anàlisis macrosociolingüístiques en aquest camp.

Resulta evident que els simples recomptes de minuts parlats en cadascuna de les llengües representa una aproximació molt fragmentària als fenòmens de l'ús lingüístic i de la vida social en general. Els recomptes genèrics pressuposen l'existència d'una realitat social no pautaada, sense marcs socials de referència, en què qualsevol pràctica social es correspon exactament amb la resta de pràctiques que l'envolten. Aquest enfocament passa per alt fenòmens tan fonamentals en sociolingüística com l'existència de la variació funcional i les varietats que hi estan relacionades. Restringint-nos al camp de l'ensenyament plurilingüe, quin impacte es pot deduir en l'àmbit de comunitat lingüística del fet que un conjunt d'individus sotmesos a un model d'escola determinat emprin una llengua un 15 % del seu temps?

Com a resposta a l'estructuració de l'espai social, les aproximacions quantitativistes i macrosocials a l'ús lingüístic han proposat tradicionalment una avaluació de l'ús lingüístic d'acord amb l'*àmbit d'ús lingüístic* (*language domain*; cf. Fishman, 1964, 1965, Mioni, 1987). Aquesta construcció teòrica va ser plantejada per copsar les associacions regulars entre varietats lingüístiques i situacions, participants, temes, etc., i ha estat usada per multitud d'autors que l'han reelaborat a la seva conveniència. Algunes de les llistes d'àmbits més freqüents en la bibliografia oposen un *àmbit formal* a un *àmbit informal*; d'altres proposades plantegen l'existència de més àmbits, tals com l'*àmbit familiar*, *íntim*, *laboral*, de *lleure*, etc.

Tanmateix, la recerca en tria i alternança de llengües ha anat demostrant durant els darrers vint anys que la noció d'àmbit planteja nombroses dificultats en comunitats occidentals plurilingües postindustrials o en procés d'occidentalització, ja que l'assignació estricta d'una sola llengua a un

àmbit determinat és més l'excepció que la regla (cf. Myers-Scotton, 1993 per a una discussió de la inadequació del concepte). Un sol exemple extret de la mateixa realitat catalana pot servir per il·lustrar aquestes limitacions. L'any 1994 el *Centro de Investigaciones Sociológicas* va publicar un dels escassos estudis que pretenen analitzar l'ús de català i castellà en la comunitat lingüística catalana. Aquest estudi plantejava l'ús lingüístic d'acord amb uns àmbits d'ús determinats, dividits entre *relacions personals* i *altres situacions*.

Taula 1. LENGUA DE LES RELACIONS PERSONALS DELS ENTREVISTATS CAPAÇOS DE PARLAR CATALÀ (74% DE LA POBLACIÓ TOTAL). PERCENTATGES.

	Català	Castellà	Indistin- tament	Una altra llengua	NS/NC/ No proced.	Total
Llengua principal	67	30	1	—	2	100
Parla amb el pare en	57	41	1	1	—	100
Parla amb la mare en ⁴	56	31	1	1	1	100
Parla amb la parella en	54	36	3	—	7	100
Parla amb els fills en	52	26	8	—	14	100
Parla amb els amics en	58	24	18	—	—	100

Font: Centro de Investigaciones Sociológicas (1994: 26).

Per a qualsevol observador de la realitat catalana salta a la vista que l'increment en el nombre de persones que parlen català i castellà *indistintament* amb els amics en comparació amb els altres casos no es deu al fet que es tracti d'un àmbit diferent dels anteriors, sinó més aviat al fet que la tria de llengua a Catalunya és de base personal, i que, per tant, com més persones s'incloguin en un àmbit més probabilitats hi haurà de trobar-hi les dues llengües representades. Aquest fet dificulta enormement l'anàlisi de la tria de llengua per àmbits, ja que sovint les diferències atribuïbles al nombre d'interlocutors potencials s'interpreten d'acord amb variables tals com el prestigi o la formalitat.

La sociolingüística interaccional ha fornit nombrosos exemples de com l'ús lingüístic en les comunitats plurilingües es regeix per un conjunt de normes de tria i alternança de llengües. En un bon nombre de comunitats, aquestes normes guien quan cal parlar una llengua o una altra, i, fins

4. A causa d'un error obvi, en aquesta fila hi manca un 9% de subjectes. Sembla raonable considerar que haurien d'afegir-se a castellà, a la vista dels resultats per a la fila "pare".

tats, aquestes normes guien quan cal parlar una llengua o una altra, i, fins i tot, permeten preveure uns usos determinats per a l'alternança de codi (cf. entre d'altres, Boix, 1992; Li Wei, 1994; Myers-Scotton, 1993). Val a dir que algunes comunitats presenten un alt grau de variació en l'aplicació de les normes de tria i alternança de llengües, tal com s'esdevé entre els fills d'immigrants italians nascuts a Alemanya (Auer, 1984), o com passa en alguns segments de la població xinesa immigrada a la Gran Bretanya (Li Wei, 1995). Tanmateix, almenys les comunitats autòctones europees —per oposició a les immigrades— semblen presentar unes pautes de tria i alternança de llengua força més estables, sovint basades en l'especificació del destinatari.

En aquest context, la incorporació de la noció *norma d'ús* i dels conceptes associats de *tria* i *alternança de codis* com a eina de mesurament dels resultats dels models d'ensenyament poden permetre una millora de l'avaluació de la planificació lingüística de l'ensenyament. En aquesta perspectiva, l'avaluació dels resultats de la planificació passaria per comprovar fins a quin punt els diferents models d'ensenyament produeixen normes de tria i alternança de llengües diferents entre ells i amb relació a les presents a la comunitat circumdant. Dit altrament, l'avaluació de la planificació lingüística de l'ensenyament hauria de prendre en consideració fins a quin punt l'alumnat d'un model o altre d'escola trien les mateixes llengües o varietats que la resta de membres de la comunitat per realitzar cadascuna de les seves activitats. En altres paraules, i posant un exemple concret, caldria avaluar si l'ensenyament totalment en francès transforma les pautes de tria i alternança de llengua segons les quals un anglòfon al Canadà no s'expressa mai en francès i en canvi espera que el francòfon se li adapti.

La introducció d'aquests conceptes no impliquen pas l'eliminació de les anàlisis quantitatives descrites anteriorment, ja que, sovint, un canvi en les pautes de tria i selecció només prodrà verificar-se de forma quantitativa. De tota manera, la incorporació de les nocions comentades representa un avenç notable respecte de l'àmbit d'ús, ja que permet donar explicacions al procés d'introducció d'una llengua en un suposat àmbit, per exemple, mitjançant nocions tals com *alternança conversacional* (cf. Gumperz, 1982), l'*alternança discursiva* (Auer, 1990) o l'*alternança com a tria no marcada* (cf. Myers-Scotton, 1993), totes elles modalitats de juxtaposició de dues llengües amb finalitats bàsicament retòriques i discursives.

5. L'IMPACTE DE L'ESCOLA DAMUNT L'ÚS: EL MODEL DE CONJUNCIÓ LINGÜÍSTICA EN CATALÀ

5.1. *Característiques del Model de conjunció lingüística en català*

Els límits de l'acció escolar damunt de les normes d'ús lingüístic poden exemplificar-se amb el *Model de conjunció lingüística en català*, predominant actualment a Catalunya. Amb el rètol *Model de conjunció lingüística en català* fem referència al model lingüístic escolar impulsat des de principi dels anys vuitanta per la Generalitat de Catalunya amb un ampli consens polític i social. Aquest model d'escola recull l'herència de l'escolarització total o parcial en català del tardofranquisme i primera transició, en especial de l'*escola catalana*, i respon a la necessitat de combinar tres grans factors: en primer lloc, la voluntat, expressada fonamentalment per sectors d'orientació nacionalista, d'impulsar l'ús de la llengua catalana com a vehicle predominant d'ensenyament. En segon lloc, les fortes reticències dels partits d'esquerres contra la possibilitat d'instaurar línies lingüístiques independents que poguessin consagrar la separació del ciutadans de Catalunya en dues comunitats independents. En tercer i darrer lloc —també en ordre d'importància en la delimitació del perfil final del model— hi ha la tutela exercida per les institucions de l'Estat espanyol damunt de la política lingüística en l'ensenyament duta a terme a Catalunya (cf. Argelaguet, 1992). Els factors enumerats van anar combinant-se fins a produir un model d'ensenyament consistent a impartir la totalitat de l'ensenyament primari per mitjà de la llengua catalana, amb independència de la primera llengua de l'alumnat llevat d'una assignatura impartida, si més no des d'un punt de vista legal, obligatòriament en castellà.

El Model de conjunció en català es manifesta amb dues variants bàsiques: d'una banda, el model que aplica els anomenats «programes d'immersió lingüística» al català, és a dir, aquell que se serveix d'un conjunt d'estratègies i tècniques pedagògiques d'ensenyament en L2 aplicat als cicles inicials i mitjà de primària a centres amb més d'un 70 % d'alumnat no-catalanoparlant; d'una altra banda, la resta d'escoles amb ensenyament en català on els no-catalanoparlants no atenyen el 70 %.

Avui el Model de conjunció en català és el majoritari a Catalunya, i la reforma de l'ensenyament no universitari l'ha convertit en l'opció per defecte al Principat. De tota manera continuen existint d'altres models escolars, especialment als centres privats, per bé que majoritàriament en recessió. Així, en alguns centres la docència en castellà ocupa un percentatge considerable, i fins i tot majoritari, de les hores d'ensenyament, i hi ha tam-

bé alguns centres en què els alumnes estan agrupats segons la seva primera llengua —o segons l'opció triada pels pares— en línies lingüístiques independents. Fora del Model de conjunció en català, només les opcions d'ensenyament bilingüe d'elit amb forta presència de llengües estrangeres com a llengües vehiculars semblen estar guanyant un cert terreny, tot i que el seu percentatge és encara pràcticament insignificant en termes globals. Tant els centres inclosos en el Model de conjunció com els altres han de complir uns límits de docència de llengua catalana i castellana. Igualment, és obligatori que s'imparteixin un mínim d'hores en català i un mínim en castellà, tot i que no disposem de dades fiables sobre el compliment d'aquesta normativa. Finalment, hi ha a Catalunya un conjunt de centres estrangers no dependents de l'Administració de la Generalitat que tenen programacions i usos lingüístics propis.

El Model de conjunció s'ha demostrat, en les seves dues variants, com el més adequat per a l'assoliment dels mandats continguts en la Llei de normalització lingüística de 1983, art. 14.4, d'assegurar que:

«Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels seus estudis bàsics.»

De fet, i com ha estat assenyalat repetidament, en un context que privilegia una llengua per damunt d'una altra, l'assoliment dels graus superiors de bilingüisme individual exigeixen que l'escola emfasitzi la llengua minoritzada (Artigal, 1989). Així, ningú no hauria de sorprendre's que els centres que han optat pel Model de conjunció en català obtinguin millors resultats en català sense davallades sensibles en el coneixement de castellà.

Tanmateix, la planificació lingüística de l'ensenyament a Catalunya presenta dos aspectes que, de fet, poden considerar-se com les cares d'una mateixa moneda, la de l'ús. D'una banda, sembla confirmar-se que l'alumnat del Model de conjunció continua presentant desequilibris en el coneixement de les dues llengües en favor del castellà, bàsicament pel que fa a la llengua oral. És a dir, malgrat l'esforç esmerçat a fer del català la llengua de la docència, els infants escolaritzats en català continuen obtenint uns resultats superiors en les proves de coneixement de castellà que en les de català (Mena, Serra i Vila, 1993). D'altra banda, cal no oblidar que el Model de conjunció també té com a objectiu la promoció de l'ús del català com a llengua parlada, i no tan sols el seu coneixement. Aquest objectiu mereix ser avaluat per ell mateix, ja que constitueix un dels arguments de més pes per a la tria d'un model d'ensenyament com l'actual a Catalunya.

5.2. *Impacte del Model de conjunció lingüística en català damunt de l'ús*

Les dades que ens permeten avaluar l'impacte del Model de conjunció damunt de l'ús lingüístic provenen de dos estudis pilot (Vila i Moreno, 1993; Mena, Serra i Vila, 1993) i de la tesi doctoral de l'autor d'aquest article (Vila i Moreno, 1996). Aquí només faré esment d'alguns dels resultats del darrer estudi; val a dir, però, que els dos estudis anteriors ofereixen conclusions que no discrepen de forma essencial d'aquest darrer.

Les dades de Vila i Moreno (1996) provenen d'un estudi de cas centrat en la primera escola a aplicar el naixent Model de conjunció a Santa Coloma de Gramenet (Barcelonès), amb un alumnat on els subjectes de primera llengua el català —comptant-hi els bilingües familiars— no depassaven el 30 % i, per tant, inclòs als programes d'immersió del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. L'estudi, centrat en els alumnes de cinquè i vuitè d'EGB, es va dur a terme mitjançant metodologies etnogràfiques (bàsicament observació participant, enregistrament subreptic i descobert, entrevistes amb els subjectes, qüestionaris de coneixement, ús lingüístic i xarxes socials) i de lingüística de corpus durant el curs 1991-1992.

L'objectiu de l'estudi era comprovar fins a quin punt el Model de conjunció havia transformat les pautes d'ús lingüístic dels subjectes. Seguint la hipòtesi que les variables escolars no són suficients per transformar les normes d'ús lingüístic, es va hipotetitzar que les normes usades pels alumnes no diferirien de les que es podrien detectar fora de l'escola, tot i que aquests alumnes havien rebut la totalitat de l'ensenyament en català. Val a dir que les pautes observades en la comunitat tant pel mateix investigador com per la bibliografia precedent s'ajustaven a la *norma de subordinació del català*,⁵ basada en la pertinença del subjecte a un dels dos grups lingüístics existents a la localitat: d'una banda els catalanoparlants, d'altra els castellanoparlants. Aquesta norma preveu que els catalanoparlants reservin el català per a usos intragrups —és a dir, amb d'altres catalanoparlants— i que se serveixin del castellà per relacionar-se amb els castellanoparlants. La norma de subordinació del català exonera els castellanoparlants d'haver de servir-se activament de la seva segona llengua, tot i que, en la seva formulació actual, sembla requerir-los-en la comprensió.

Els resultats obtinguts van permetre comprovar, d'una banda, que gairebé la totalitat d'alumnes feia algun ús actiu del català i del castellà en el

5. També coneguda com a norma d'adaptació. Per a una discussió sobre els inconvenients de cada denominació, vegeu Vila i Moreno, 1996.

marc de l'escola. De fet, i contra allò que s'hauria pogut esperar en un centre de Santa Coloma de Gramenet, els enregistraments realitzats en diversos àmbits —durant les classes, en estones d'esbarjo, i durant les entrevistes en petits grups amb l'investigador— demostraven que el català tenia una presència significativa (més del 24 % dels enunciats pronunciats pels alumnes), i que l'ús d'aquesta llengua no es reduïa a l'aula sinó que també era significativament present en les estones d'esbarjo.

Tanmateix, aquest resultat podria conduir erròniament a considerar que l'escola promou l'ús del català. L'estudi va demostrar que l'alumnat se servia gairebé en tot moment de la norma de subordinació del català amb una sola excepció: la comunicació amb els mestres. És a dir, els alumnes catalanoparlants van demostrar servir-se del català per parlar entre ells, i el castellà per adreçar-se als companys castellanoparlants, mentre que els alumnes castellanoparlants se servien quasi exclusivament del castellà en les seves relacions amb els seus companys de classe independentment del grup lingüístic de pertinença. El comportament dels alumnes bilingües familiars es distribuïa entre tots dos grups. L'única modificació significativa introduïda pel Model de conjunció lingüística en català en aquesta norma era la tria del català per part de tots els alumnes en les seves relacions amb els mestres. Així, tant els alumnes catalanoparlants com els castellanoparlants s'adreçaven normalment en català al col·lectiu d'educadors. En altres paraules, el model escolar havia reeixit a crear una categoria d'interlocutors a qui calia adreçar-se en català, però no havia aconseguit modificar substancialment la norma de subordinació del català.

És important d'assenyalar que, contra allò que alguns autors han pogut apuntar, aquestes normes de comportament atorgaven molt poca importància al factor *àmbit d'ús*, i nulla importància a d'altres factors sovint assenyalats en la bibliografia sociolingüística com ara el *tema* de la conversa. Efectivament, la tria de llengües es mantenia estable tant a l'interior de l'aula com a l'exterior, de manera que dos companys catalanoparlants continuaven enraonant-se en català encara que es trobessin enmig d'una colla d'amics castellanoparlants; d'altra banda, els castellanoparlants no deixaven de parlar-se en castellà pel fet de ser a classe; més encara, els alumnes catalanoparlants i castellanoparlants solien servir-se del castellà —com marca la norma de subordinació del català— per tal de parlar entre ells durant la realització d'activitats de classe encara que els mestres estiguessin presents davant de la interacció. Només en casos altament ritualitzats d'activitats escolars com, per exemple, un debat a classe, es detectava una certa tendència a servir-se del català per damunt d'allò previst per la norma de subordinació del català; tanmateix, cal recordar que en aquesta mena d'in-

teraccions el destinatari real de la interacció deixa de ser el company i passa a ser el mestre.

Val a dir que aquests resultats no tenen a veure amb una possible flexibilitat dels mestres a l'hora d'aplicar el model d'escola en català. De fet, el 97 % dels enunciats produïts pels mestres —comptant-hi tant hores de classe com interaccions espontànies amb els alumnes fora de l'horari escolar— es realitzaren en català, i només un 2 % dels seus enunciats va ser fet en castellà, predominantment alternances de codi amb finalitats retòriques.⁶ Podem concloure, doncs, que els mestres mantenien la norma d'usar el català en totes les circumstàncies i amb tots els alumnes.

Així doncs, i d'acord amb aquests resultats, el Model de conjunció en català sembla haver introduït simplement una modificació menor en la norma d'ús imperant en la comunitat, una mena de «clàusula d'excepció cultural», segons la qual els castellanoparlants educats en català es veuen empesos a servir-se del català de forma activa amb un tipus molt determinat de destinatari: el personal docent. La modificació és significativa des del moment que la majoria de la població castellanoparlant havia romàs al marge de la necessitat de *parlar* el català. És per això que hem parlat de la *versió escolar de la norma de subordinació del català*, ja que la norma d'ús lingüístic aplicada pels subjectes coincideix bàsicament amb la de la resta de la comunitat amb l'afegit d'aquesta clàusula especial. No obstant això, la versió escolar de la norma de subordinació del català a penes representa un canvi substancial en els hàbits dels catalanoparlants, que continuen triant sistemàticament el castellà per adreçar-se als castellanoparlants.

Aquests resultats corroboren que els augments espectaculars en el coneixement actiu del català entre les joves generacions han d'atribuir-se a la catalanització de l'escola, i molt especialment a l'adopció del català com a llengua vehicular i llengua de relació dels mestres amb l'alumnat. De fet, com a mínim en les zones en les quals els catalanoparlants constitueixen una minoria, el mestre esdevé l'únic interlocutor real de català per als subjectes castellanoparlants, ja que els escassos companys de classe catalanoparlants no semblen proporcionar-los la possibilitat d'interacció en aquesta llengua. En aquest sentit, no és aventurat de pronosticar que la disminució de la presència del català a les escoles conegudes com d'*immersió* en zones de majoria no catalanoparlant comportaria la desaparició dels únics interlocutors amb qui practicar el català i dificultaria notablement l'accés d'aquestes poblacions al coneixement actiu de la llengua catalana.

6. La resta estava formada per enunciats de classificació lingüística dubtosa.

6. CONCLUSIONS

Els efectes de la planificació lingüística de l'ensenyament damunt dels processos de substitució lingüística resta una àrea poc explorada, però de gran rellevància per a l'avenir de la diversitat lingüística. Hom ha calculat que no menys del 90 % de les 6.000 llengües del món hauran desaparegut o seran moribundes durant el pròxim segle (Krauss, 1995, *apud* Grenoble i Whaley, 1996: 210) a menys que es prenguin mesures de protecció immediates, i aquestes mesures impliquen necessàriament, almenys en un percentatge de casos considerable, l'accés d'aquestes llengües a l'escola. És fa imprescindible que avancem en el coneixement dels lligams subtils existents entre llengua, escola i societat.

Igualment, la planificació lingüística de l'ensenyament constitueix una àrea cridada a desenvolupar-se amb força en un futur proper, si més no en la mesura que creixi la necessitat de fomentar el plurilingüisme de la població i/o com a resposta a les demandes d'una població cada cop més heterogènia. Restringir-la al rètol d'ensenyament bilingüe provoca una falsa sensació de marginalitat de les pràctiques de planificació: de fet, l'ensenyament no planificat lingüísticament té tendència a disminuir, tant si es tracta d'opcions bilingües o multilingües com si es tracta d'opcions estrictament monolingües.

La planificació lingüística de l'ensenyament té molt a guanyar amb la incorporació de les nocions relacionades amb l'ús a les seves perspectives. Els models d'escola només poden aplicar-se sobre poblacions de les quals se'n coneixen les pautes d'ús, ja que els models d'ensenyament depenen de les condicions a les quals s'apliquen; i en nombroses ocasions caldrà analitzar quines són les possibles repercussions del model en l'ús dels subjectes. L'operativització de l'ús lingüístic pot dur-se a terme de forma prou satisfactòria a partir de les normes de tria i alternança de llengües. En aquest sentit, hem presentat com el Model de conjunció en català ofereix un exemple d'avaluació dels resultats de la planificació lingüística de l'ensenyament damunt de l'ús de l'alumnat.

BIBLIOGRAFIA

- AMMON, U., DITTMAR, N., i MATTHEIER, K. J. (eds.) (1987), *Sociolinguistics-Sociolinguistik I*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- ARGELAGUET I ARGEMÍ, J. (1992), *La definició del problema en el cas de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya*. Document no publicat, Institut de Sociolingüística Catalana.

- ARTIGAL, J. M. (1989), *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO.
- AUER, P. (1984a), *Bilingual Conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- (1990), «A discussion paper on code alternation». Dins *Network on Code-switching and Language Contact*, 69-88.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) (1993), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAETENS BEARDSMORE, H. i KOHLS, J. (1988), «Immediate pertinence in the acquisition of multilingual proficiency: The European Schools». *The Canadian Modern Language Review*, 44, 2, 240-260.
- BAKER, C. (1993a), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1993b), «Bilingual education in Wales», dins *Baetens Beardsmore* (ed.), 7-29.
- BASTARDAS I BOADA, A. (1986), *Llengua i immigració. La segona generació immigrant a la Catalunya no metropolitana*. Barcelona: La Magrana.
- BOIX, E. (1993), *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.
- ADVISORY PLANNING COMMITTEE - AN COISTE COMHAIRLEACH PLEANÁLA (1989), *The Irish Language in a Changing Society. Shaping the Future*. Baile Atha Cliath: Bord na Gaeilge.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (1994), *Conocimiento y uso de las lenguas en España (Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COOPER, R. L. (1989), *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1989), «Immersion programs: Current issues and future directions», dins *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana VII. Àrea 6: Ensenyament*. Tarragona, Reus, 1986. Barcelona: II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, 23-30.
- FISHMAN, J. A. (1964), «Language maintenance and language shift as a field of enquiry». *Linguistics*, 9, 32-70.
- (1965), «Who speaks what language to whom and when?». *La linguistique*, 2, 67-88.
- (1972), *Language in Sociocultural Change*. Stanford: Stanford University Press.
- (1991), *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- FISHMAN, J. A., i LOVAS, J. (1970), «Bilingual education in a sociolinguistic perspective». *TESOL Quarterly*, 4, 215-222. Reimprès a Spolsky (ed.)(1972), 83-93.
- GARCÍA, O. (ed.)(1991), *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday. Vol. I*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- GASS, S. M. i MADDEN, C. G. (eds.) (1985), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- GRENOBLE, L., i WHALEY, L. (1996), «Small languages and small language communities. Endangered languages: Current issues and future prospectes». *International Journal of the Sociology of Language*, 118, 209-223.
- GUMPERZ, J. J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARLEY, B. (1991), «Directions in immersion research». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12 (1&2), 9-19.
- HAUGEN, E. (1987), «Language Planning», dins Ammon, Dittmar i Mattheier (eds.), 626-637.
- HELLER, M. (1994) *Crosswords: Language, Ethnicity and Education in French Ontario*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HORNBERGER, N. H. (1991), «Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy», dins García (ed.), 215-234.
- INGRAM, D. E. (1989), «Language-in-education planning». *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 53-78.
- JACOBSON, R. (1990), «Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology», dins Jacobson and Faltis (eds.), 3-17.
- JACOBSON, R., i FALTIS, C. (eds.)(1990), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JIMÉNEZ LOSANTOS, F. (1993), *La dictadura silenciosa*. Madrid: Temas de hoy.
- KRASHEN, S. D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- LAMUELA, X. (1994), *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Ed. 62.
- LAPKIN, S., i SWAIN, M., amb SHAPSON, S. (1990), «French immersion research agenda for the 90s». *The Canadian Modern Language Review*, 46, 4, 638-674.
- LEBRUN, N. i BAETENS BEARDSMORE, H. (1993), «Trilingual education in the Great Duchy of Luxembourg», dins Baetens Beardsmore (ed.), 101-120.

- LI WEI (1994), *Three Generations, Two Languages, One Family. Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MACKAY, W. F. (1970), «A typology of bilingual education». *Foreign Language Annals* 3, 596-608. Reimprès a Fishman (ed.) (1972), 413-432.
- MARTIN-JONES, M. (1995), «Code-switching in the classroom: Two decades of research», dins Milroy and Muysken (eds), 90-111.
- MENA I CORTÉS, C., SERRA I BONET, J. M., i VILA I MENDIBURU, I. (1993), *Catalanització escolar, tipologia lingüística de l'aula i ús de la llengua catalana*. ICE-Universitat de Barcelona-Departament de Psicologia, Universitat de Girona. Document no publicat.
- MILROY, L. i MUYSKEN, P. (eds.) (1995), *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary perspectives on Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIONI, A. M. (1987), «Domain», dins Ammon, Dittmar and Mattheier (eds.), 170-178.
- MOSTERÍN, J. (1996), *Taula rodona «Llengua i poder»*. Facultat de Filologia, Universitat de Barcelona, 23 d'abril de 1996.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993), *Social Motivation for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press-Oxford.
- NETWORK ON CODE-SWITCHING AND LANGUAGE CONTACT (1990), *Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data*. Basel, 12-13 January 1990. Strasbourg: European Science Foundation.
- OUELLET, M. (1990), *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Québec: CIRB.
- PAULSTON, C. B. (1992), *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1994), *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for Language Policies*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- PAULSTON, C. B., i McLAUGHLIN, S. (1994), «Language-in-education policy and planning». *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 53-81.
- ROBLES ALMEIDA, A., et al. (1995), «En castellà també, si us plau». Manifest per la tolerància lingüística a Catalunya, 1994». Reproduït a Voltas, 1996: 239-245.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1996), «The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia: from migrant labor to a national ethnic minority?» *International Journal of the Sociology of Language*, 118, 81-106.

- SPOLSKY, B. (ed.)(1972), *The Language of Minority Children. Selected Readings*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- SWAIN, M. (1985), «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», dins Gass and Madden (eds.), 235-253.
- VIDAL-QUADRAS, A. (1995?), *Multilingüismo y política: el caso catalán*. Barcelona: Fundació Concòrdia.
- VILA, I. (1995), *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- VILA I MORENO, F. X. (1993b), *Ús informal de català i castellà entre els alumnes d'immersió lingüística*. Tesi de llicenciatura. Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona.
- (1996), *When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia*. Proefschrift aangeboden tot het behalen van de graad van Doctor in de Taal—en Letterkunde. Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, Vrije Universiteit Brussel.
- VOLTAS, E. (1996), *La guerra de la llengua*. Barcelona: Empúries.