

# **Aprentatge intercultural i competència discursiva**

## **Entrevista a Claire Kramsch**

**Margarida Cambra i Luci Nussbaum**

La Sra. Claire Kramsch, fins ara professora del Masachussets Institute of Technology, als Estats Units i actualment de la Universitat de Cornell, va ser convidada pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura a impartir un seminari sobre "Comunicació i interacció a la classe de llengua" i una conferència sobre l'aprenentatge del discurs intercultural", al mes de maig de 1989, de retorn dels "Etats Généraux des Langues" de París, on hi presentà una ponència sobre l'avaluació.

Aprofitarem la seva visita a Barcelona per a entrevistar-la. Conversarem, a partir de la seva àmplia perspectiva dels àmbits d'ensenyament i de recerca germànics, francesos i americans, sobre les qüestions que avui preocupen a professors, investigadors, responsables d'educació i de política lingüística.

Així doncs, l'entrevista contribueix a enriquir el debat obert sobre l'estat de la qüestió de les L. E., en el qual la professora Kramsch sap donar, amb la capacitat de convicció que la caracteritza, les cartes de noblesa que es mereix la didàctica de les L. E.

T.E.: Ens pot descriure l'itinerari professional que l'ha portat a treballar sobre la interacció en la classe de llengua?

K: Mai no m'han plantejat aquesta pregunta que, d'altra banda, em sembla interessant. Tinc una formació literària: al final dels anys cinquanta vaig estudiar germàniques a la Sorbonne; hom s'interessava més pels aspectes estètics de la literatura que no pas pels aspectes particulars i característics d'una cultura determinada. Per raons històriques, l'ensenyament de l'alemany en aquella època passava per un buit cultural gairebé total. Per tant, vaig néixer d'una visió universalista de la interpretació d'una literatura.

Quan vaig arribar als EUA, en aquella metròpoli de lingüística chomskiana que és el M. I. T., em vaig trobar en un medi que no solament s'interessava en la universalitat de la llengua i en les bases biològiques lingüístiques, sinó també en la universalitat del llenguatge tecnològic. S'interessaven poc en les particularitats culturals.

Cap als anys setanta jo era incapaç de continuar ensenyant llengües en aquelles condicions perquè la formació que havia rebut no m'ajudava gens a resoldre els problemes culturals que planteja l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua estrangera. Per dir-ho d'alguna manera, em vaig trobar davant d'un mur filosòfic. I vaig haver de fer una altra cosa. Vaig començar a interessar-me en la literatura oral i en el folklore. Aleshores vaig descobrir, ben bé per casualitat, que existia una branca de la lingüística que es deia "anàlisi de la conversa". A partir d'això vaig descobrir l'anàlisi del discurs. Vaig començar a llegir molt sobre aquest tema, principalment les anàlisis de la interacció cara a cara fetes en el camp anglosaxó. Primer vaig escriure *Discourse analysis and second language acquisition* i després *Interaction et discours en classe de langue*. A partir d'aquí s'em van començar a obrir uns horitzons intel·lectuals en els quals no hauria pensat mai: els treballs fets sobre l'anàlisi del discurs il·luminaren de sobte de manera fulgurant les relacions de força entre els parlants, la manera com havien estat socialitzats en una cultura i una societat determinades i els aspectes sociològics de la transferència de la informació i del saber. Ensenyar als alumnes els aspectes sociolingüístics de la conversa en llengua estrangera, la distribució dels temes, els torns de parla, la manera de presentar-se com a parlants els permetia descobrir la llengua tal com serveix per a construir i mantenir una realitat social i cultural determinada; a més això redistribuïa de sobte les fonts del poder al si de la classe i desmitificava la dificultat atribuïda de manera massa exclusiva a la gramàtica i al vocabulari. En fer conscients els alumnes del paper que fa la interacció en l'aprenentatge d'una llengua, l'anàlisi del discurs permet a l'ensenyant i als alumnes diversificar les seleccions discursives en la classe de llengua i els dóna una perspectiva teòrica per a fer-ho.

M'adono que des del 1983-84 el meu pensament ha progressat cap a la psicologia social i l'antropologia lingüística. En la manera com hom fa totes les operacions discursives, hi ha tots els pressupòsits culturals que actuen, allò que Scarcella anomena "l'accent discursiu". Cal interessar-se en la manera com ha estat socialitzada la gent en la seva primera llengua i en el sistema educatiu del qual han sortit, perquè allà és on van aprendre a portar les converses. Per

tant, ara em bellugo més en les aigües interculturals, i això ve directament de l'anàlisi del discurs.

T. E.: Hom afirma sovint que com que la competència comunicativa ja ha estat adquirida en la primera llengua, és fàcilment transferible a la llengua estrangera.

K: Hom m'ha plantejat sovint la pregunta: per què vols socialitzar en una llengua estrangera les persones que ja han estat socialitzades en la seva llengua materna? Jo, no tinc cap dubte: és evident que el nostre rol com a professors de llengua sobrepassa de bon tros l'ensenyament de les estructures de la llengua; si ensenyem la llengua com una forma de comunicació, també hem d'ensenyar determinades formes de socialització en una altra cultura. El que és interessant és que, de vegades, els alumnes es resisteixen. Recordo un estudiant al qual havia demanat de fer una exposició en alemany. Havia fet un discurs gramaticalment correcte, però en alemany cal un prefaci, una salsa retòrica, una conclusió per tal que sigui eficaç. Va rebutjar d'adoptar un estil diferent del que havia rebut en la seva formació. És aquí on les simulacions i els jocs de rol són molt importants per permetre que els alumnes es distanciïn del parlant nadiu que hom els demana d'interpretar.

T.E.: En determinades accions de formació de vegades se'ns diu que el que compte és que l'aprenent conegui els aspectes formals de la llengua. L'adquisició d'una competència comunicativa se sent com una contradicció amb la de la competència lingüística. Quins arguments hi oposaria vostè?

K: Aquí hi ha dos aspectes diferents. En un taller que vaig fer fa poc, hi havia un participant que, al cap de dues hores, em va dir: "Tota aquesta història del discurs és molt bonica, però jo, demà, a la meua classe, continuaré fent gramàtica; és el que sé fer i el que em demanen els alumnes". No tinc res contra la gramàtica, ben al contrari. Ara bé, quan es fa anàlisi del discurs, hom s'adona que els professors tornen a la gramàtica per afirmar el poder del mestre. El retorn a la gramàtica és el garrot per restablir l'ordre a la classe. Doncs bé, la gramàtica és massa important perquè hom la tracti tan lleugerament. El fet que un autor o un parlant empri tal o tal estructura gramatical és extremadament important com expressió d'un

pensament o una intenció determinats. Sovint els professors es limiten a ensenyar la morfologia, les paraules del diccionari; ¿per què no treballen la gramàtica a fons, i ensenyen, per exemple, com les seleccions sintàctiques reflecteixen una manera determinada d'expressar el temps, l'espai, les relacions lògiques en la cultura estrangera?

El segon aspecte és que cal diferenciar entre els nivells principiant, intermedi o avançat, tal com ho assenyala el número de *Applied linguistics* del 1986 sobre el "comprehensible input", editat per G. Brown, i en particular l'article de C. Faerch i G. Kasper.

El principiant, com aquell qui escolta un discurs en llengua materna sobre un tema que no coneix, presta més atenció a les paraules, a les frases, treballa de baix a dalt. En canvi, en un nivell més avançat, en comença a treballar en contextos més amplis i hi ha la necessitat d'operar de dalt a baix. Hi ha massa professors que, en aquest nivell, continuen utilitzant les tècniques del primer curs.

T.E.: Ens sembla que falta una descripció sistemàtica dels processos interactius que permeti a l'ensenyant copsar millor la competència discursiva com objecte d'ensenyament-aprenentatge.

K: Sí, però el problema és aquest; com es pot tenir un domini sobre l'ensenyament del discurs tan sistemàtic com el de les categories formals? Crec que això no s'aconseguirà mai, perquè caldria una teoria global del discurs humà. Ara bé, hom pot provar de delimitar de més a prop les pautes que imposa el context social i cultural de la interacció a la comunicació. L'estudi del discurs és pluridisciplinar per essència i té relació amb l'antropologia, la sociologia, la psicologia, la psicologia social, bé, vaja, amb totes les ciències humanes.

Ei que cal és atreure l'atenció dels professors sobre el fet que això és així, donar-los alguns punts de referència i sensibilitzar-los per a una aproximació relacional de la pedagogia. Cal saber sortir de la metàfora tradicional de l'"input-output", de la noció que l'ensenyant manté un saber que transmetrà als alumnes i que aquests aboquen en un examen per tal de donar la resposta correcta. No hi ha resposta correcta o incorrecta per al domini del discurs: cadascú té un estil propi. Hi ha coses acceptables o no i que tenen un efecte determinat. Cal que els alumnes siguin conscients d'aquest efecte quan adopten un estil determinat de discurs en un medi natural. Es

tracta de fer-los prendre consciència d'aquest estil, d'ajudar-los a simular un estil i a desenvolupar una mena de tolerància vers els diferents estils d'interacció.

T.E.: De fet, el que compte és la idea que els ensenyants i els estudiants tenen de què és la llengua.

K: Té raó. Estic convençuda que hi ha raons darrere la resistència tan apassionada que hom troba a considerar la llengua en el seu context social. He arribat a la conclusió que n'hi ha dues:

La primera és que tot això carrega el professor amb una responsabilitat immensa, educativa, social i política que ultrapassa el que hom li demana habitualment. Hi ha un rebuig d'aquesta responsabilitat perquè els ensenyants no estan formats en aquest sentit. Pel que fa a aquesta qüestió, penso que no es pot abdicar aquesta responsabilitat. Ja no som al 1950 ni al 1960, som al final dels anys vuitanta i el món ha canviat. El professor de llengua té una doble responsabilitat en relació amb els professors d'altres disciplines.

Pel que fa al segon punt, no he aconseguit resoldre'l del tot. Quan hom comença a relacionar llengua i cultura i a dir que en una llengua determinada hom es comporta d'una altra manera que en una altra, que hi ha determinades coses que es poden pensar i dir en alemany i no en francès, hom cau en un punt de vista tan relativista que corre el risc de posar etiquetes culturals a la gent; això pot portar altre cop a prejudicis, a estereotips, a tots els excessos ideològics que vam conèixer a principi de segle.

I sé que la gent, quan els parlo de llengua i cultura, reacciona així: "I ara! què diu? el pensament és universal! Tots ens compremem pel fet de ser éssers humans". Jo els contesto, igual que vaig contestar al Sr. Besse als E.G.L. quan em deia "que potser és romàntica, vostè?", que l'argument clàssic, amb el pretext d'universalisme, amaga també de vegades un etnocentrisme i un racisme latents.

El Sr. Hagège va fer, durant la sessió de clausura dels E.G.L., l'elogi de la francofonia quan afirmà textualment: "Hi ha llengües amb vocació internacional, com l'anglès i el francès". Què s'ha cregut!, què és "una llengua amb vocació internacional"? I l'alemany i les altres llengües? Em vaig sentir ofesa i molts altres col·legues també. Seguint aquest raonament la literatura seria "la literatura", independentment de les literatures nacionals. Trobo que les dues posi-

cions extremes, particularisme absolut i universalisme absolut, tenen el seu perill.

T.E.: Tornem, si li sembla bé, al discurs de la classe. ¿Què pensa de la separació que encara fan alguns autors entre discurs autèntic i discurs de la classe?

K: Però si tot és autèntic! És menys important ensenyar als alumnes com és el discurs autèntic d'una societat determinada, que no pas donar-los els instruments per entendre's l'un amb l'altre en qualitat de "altre". Estic d'acord amb G. Zarate, no es tracta només de tenir un diàleg entre dues cultures, sinó un discurs intercultural que és un procediment relacional, de presa de consciència de l'altre. Doncs bé, cadascú és un altre i a la classe hi ha trenta altres. En aquest cas, qualsevol discurs és autèntic.

T.E.: Hi ha pocs ensenyants que encoratgin la interacció a classe...

K: És cert, els plantejaments comunicatius que, al principi tenien en compte la interacció, la negociació, la interpretació, etc, s'han reduït a "preguntar el camí, demanar un café...", vaja, una cosa tan funcional... Hom ha perdut de vista aquell ideal del principi dels anys vuitanta que intentava realment comprendre el funcionament de la comunicació. Personalment, jo penso que és un fenomen natural d'atrició: des del moment en què les grans idees intenten posar-se en pràctica al si de les institucions, esdevenen solucions tan minimalistes que hom no les pot reconèixer al cap de tres anys. El senyor Girard mateix, el 1982, a TESOL-França, deia que no compartia el pragmatisme anglosaxó, que a França, per exemple, hi havia unes altres finalitats educatives en l'ensenyament de les llengües en el sistema escolar: donar una bona consciència lingüística als nens.

T.E.: Això no obstant, hi ha cada vegada més una cursa vers l'utilitarisme. Un exemple: la tria que fan els pares pel que fa a la llengua estrangera que els seus fills aprendran a les escoles. Trien exclusivament l'anglès perquè creuen que d'aquesta manera els protegiran contra l'atur... Això és oblidar les finalitats educatives de l'escola i, per consegüent, el que representa l'aprenentatge de les llengües estrangeres en l'educació del nen.

K: A tots els països és igual encara que amb cares diferents. He examinat una mica les finalitats educatives dels textos ministerials als EUA, a Alemanya i a França. A França, l'ensenyament de les llengües no té pas com a finalitat la pau al món o l'entesa entre els pobles. S'insereix en una finalitat de l'educació que és la d'ajudar la gent a pensar o a parlar clarament, la de donar els instruments cognitius i lingüístics per funcionar bé en la societat francesa. A Alemanya, en els decrets ministerials de l'Estat de Hesse, que vaig prendre com exemple, l'ensenyament de les llengües estrangeres ha de servir per mirar d'un ull crític els textos; els plantejaments comunicatius han d'ajudar els alumnes a llegir la premsa i els textos autèntics, a treure'n informació, amb la finalitat d'educar ciutadans que siguin capaços de comportar-se democràticament en la societat federal alemanya, és a dir de posar sempre en qüestió l'autoritat. És fascinant, és absolutament diferent, però no es tracta tampoc de comprendre el seu interlocutor des d'un punt de vista d'empatia. Als EUA, la majoria dels decrets volen sempre la pau mundial, el comerç entre les nacions (ser capaços de vendre els vostres cotxes si sou a Michigan, o bé de comprendre *your fellow human being in the world*, si sou a Hawai). Altra vegada és diferent. Crec que a cada país l'objectiu de l'ensenyament de les llengües és sotmès a les finalitats de tota l'educació i això varia d'acord amb les tradicions de cada país. No sé com és a Espanya.

T.E.: De moment estem tot just endagant la reforma del sistema educatiu.

K: Al Camerun, en aquest moment, l'educació només té un objectiu; combatre el tribalisme i dur a bon terme la integració nacional. Com que la llengua dels alumnes és molt diversificada (hi ha 120 dialectes al país) i la llengua d'instrucció és el francès o l'anglès, l'alemany servirà gairebé de catalitzador entre les dues altres.

T.E.: A Catalunya, nosaltres, que treballem en la Reforma, pensem que la llengua estrangera pot desdramatitzar les situacions conflictives de les llengües en contacte. Però tornem a la noció de cultura. És difícil de copsar. Quins són els elements principals que vostè integraria en un programa?

K: El que jo voldria és mirar d'identificar alguns conceptes que em semblen claus per a la comprensió d'una determinada identitat.

nacional, o d'una determinada manera de veure les coses, com, per exemple, el concepte alemany de la solitud que és un tema que surt perpètuament a les obres literàries; o bé el del petit burgès, o bé el de l'Estat, o bé el de societat. Aquests conceptes són molt estranys per a un americà mig. L'americà no pensa en termes de societat, no sap què és l'Estat. Per ell la solitud és una cosa tan horrible que li seria impossible comprendre que pogués tenir res de positiu. El concepte de petit burgès va lligat a una visió d'una societat de classes que és totalment tabú als EUA. Per entendre la manera com reacciona o interpreta un alemany, hi ha determinats conceptes-clau als quals voldria sensibilitzar els meus estudiants, a partir d'una multiplicitat de documents visuals, orals, escrits i treballant per aproximacions successives.

Cal tenir en compte també el que estan disposats a fer els estudiants per què no esperen pas fer això en els cursos de llengua i sovint hi ha una resistència forta. Creuen que ja entenen l'altra cultura i no volen furgar en la seva. Vaig tenir un estudiant que em digué: "els alemanys es poden permetre de criticar la seva societat, però nosaltres som americans i a casa nostra no critiquem".

Els meus estudiants es pregunten de vegades per què vull que compreguin els alemanys si ells mateixos no intenten comprendre's entre ells. Fins i tot els meus col·legues, quan els dic que la majoria de la gent s'acontenta amb una visió estereotipada i turística del país, em pregunten què hi ha de dolent en el turisme. Realment no entenen per què demano més.

T.E.: Fa un moment que vostè evocava les investigacions fetes en el camp anglosaxó.

K: Em va xocar molt constatar que la investigació en didàctica de llengües als EUA es feia gairebé exclusivament en psicolingüística o en lingüística teòrica i que no apel·len a la sociolingüística, mentre que a Alemanya la *Sprachlehre* (recerca en ensenyament de llengües) és molt influïda per la sociologia i en particular per la psicologia social d'origen soviètic (*Vigotzki*, *Leontiev*, etc.) i pel que ells anomenen *Handlung psychologie* (psicologia d'acció) que utilitza mètodes d'investigació qualitius (introspecció, retrospecció, diari...). Això em sembla completar bé el que es fa als EUA, però no hi havia cap intercanvi amb Alemanya, llavors jo em vaig proposar servir de pont: vaig escriure aquest article sobre l'estat de la investigació anglosaxona a *ELA\** i a *Modern Languages Journal\** \*



T.E.: Malauradament els treballs alemanys són poc coneguts aquí.

K: A Alemanya hi ha cada vegada més publicacions mixtes en francès, anglès i alemany. Als EUA hi ha veus que s'alcen en una perspectiva vigotzkiana que permet fer el pont entre la polaritat adquisició/aprenentatge. Hi ha pocs lingüistes que parlin de Vigotzki als EUA, en els cercles de didàctica; William Frawley féu una memòria al darrer número de *Studies in Second Language Acquisition* del darrer llibre editat per James Wertsch, *Culture, Communication and Cognition -Vigotzkian perspectives*, que conté una sèrie d'articles de persones diverses: Cole, Bruner, Cazden, McNeill, tots de l'escola Vigotzki o de l'escola Bateson que també era al cercle de psicologia social. Tot aquest pensament permet d'integrar la interacció en un punt de vista comprensiu de l'aprenentatge. Per Vigotzki, , allò que l'individu sap a un moment determinat no és pas la suma del que sap, cal afegir-hi el potencial del que és capaç de fer amb l'ajut de l'altre, el que ell anomena "la zona de desenvolupament proximal". Si hom retradueix Krashen, el seu "Input+1", per mi l'1 és el que un individu és capaç de fer amb l'ajut d'un altre i això també forma part del que pot fer i que poc a poc serà integrat al que sap fer sol, és a dir, la seva zona de desenvolupament potencial o proximal. És la interacció el que integra llengua i acció lingüística en l'individu tot incluint l'altre. Però als EUA gairebé ningú no parla de Vigotzki perquè em sembla que tot el que és sociologia, psicologia social, no correspon a la visió competitiva de l'educació que té el sistema educatiu americà. Els americans són molt més bons en psicologia i la psicolingüística serveix gairebé de base única a la didàctica de les llengües. Però, afortunadament, cada vegada hi ha més professionals, i jo en sóc una, que breguen per introduir l'antropologia lingüística, la psicologia social, la pragmàtica i la sociolingüística en la investigació sobre l'adquisició de les llengües. Estic contenta de veure que persones com Dell Hymes són invitades a participar en els congressos de didàctica de llengües. Però també s'hauria de fer participar a persones com Shirley Brice Heath, que s'interessen en la manera en què són socialitzats els nens, o Deborah Tannen que analitza els conflictes a través de diversos estils de conversa. A l'octubre del 1990 jo organitzo una conferència a Cornell a la que vindran lingüistes, psicòlegs, antropòlegs, sociolingüistes i ensenyants de les llengües per debatre sobre l'aplicació de totes aquestes disciplines en l'ensenyament- aprenentatge de les llengües.

T.E.: Què pensa vostè dels treballs de Long i Sato?

K: Long, Porter, Sato, subministren una base científica a la necessitat de fer treball de grup i d'incrementar la interacció a la classe. Trobo que és molt important que ho hagin provat a l'àmbit psicolingüístic per poder contestar a persones com Guy Aston que posa en qüestió la interacció entre alumnes a la classe dient que sovint no serveix ni per a l'aprenentatge de les formes de la llengua ni per a la comprensió intercultural o interpersonal. És cert que també cal saber què fan quan es troben en grup, Nicole Soulé-Soubielles, al seu article de *Les Langues Modernes* on es pregunta "Però què es poden dir?", demostra que cal tenir informació sobre el treball de grup.

T.E.: N. Soulé-Soubielles i B. Grandcolas fan un treball molt interessant a París VIII..., però la investigació dins la classe, continua tenint tanta importància?

K: Cada vegada en té més, això és irreversible i demostra que, finalment, es pren seriosament la classe de llengua; això no obstant, voldria fer algunes observacions. De primer, crec que la investigació qualitativa té cada vegada més dret de ciutadania, malgrat que als EUA perquè això sigui científic cal que sigui quantitatiu. En els mètodes d'investigació de les ciències socials també hi ha tècniques quantitatives, però amb triangulació i instruments qualitius. Tanmateix, la investigació dins la classe no és fàcil: cal fer l'esforç de transcriure, cronometrar i si l'audició no és suficient, cal el vídeo, que tanmateix és ben subjectiu, etc. En la seva presentació del mes de març a Georgetown, Ferguson diu que el discurs de classe donarà totes les respostes a les preguntes que hom es planteja i si el que hom descobreix no s'acorda amb la teoria, cal que la teoria estigui disposada a canviar. Ara bé Ferguson tem que les teories siguin tan immobilistes que només acceptin les dades de la classe si confirmen la teoria. Ferguson preconitza molt més intercanvi entre teoria i pràctica, encara que la pràctica digui coses no gaire avinents per a la teoria.

T.E.: Leo van Lier a *The Classroom and the Language Learner* (1988) diu que la investigació a classe és probablement l'única branca de la investigació sobre l'adquisició de les llengües estrangeres que s'adreça directament als professors i que l'abisme entre l'investigador i l'ensenyant només es pot superar amb un esforç per fer la investigació rellevant per a la pràctica.

K: Té tota la raó. Els professors miren els investigadors com la panacea: "degueu-nos què heu trobat i què haig de fer". Als EUA cal demostrar que hom coneix la teoria perquè això dóna un determinat prestigi social.

T.E.: Aquí, sobretot en formació inicial, passa una mica el contrari. Per part dels estudiants hi ha un rebuig important de la teoria: volen receptes, potser perquè tenen una necessitat urgent de conèixer les tècniques de classe.

K: Això també passa als Estats Units. El que més em xoca és que després de quatre anys en una Escola Normal creuen que s'ha acabat, que ja ho saben tot per sempre. De primer, això no és cert per a cap professió; cal una formació contínua i constantment renovada. I després, què llegeixen per a il·lustrar-se? Només continuen llegint obres de literatura. És necessari, és clar, però els que han d'impartir classes de llengua potser valdria més que també llegissin coses d'antropologia cultural, de psicologia social, d'etnografia...

T.E.: Tenim la sensació que, actualment, els formadors en didàctica de les llengües estrangeres són més sensibles al discurs i a la dinàmica de la interacció a classe.

K: Sí, però els falta un marc teòric. Jo somio fer amb els meus estudiants un curs sobre llenguatge i discurs, amb "field work": enviar-los al metro, a llocs públics, al telèfon..., per tal que puguin observar la reacció de les persones en llengua materna i compararla amb el comportament dels parlants d'una llengua estrangera.

T.E.: La formació dels professors de llengua materna no va gaire per aquest camí...

K: A París, per exemple, el que fa el meu col·lega Patrick Charaudeau a París XIII, es podria aplicar a l'ensenyament del francès com a llengua materna...

T.E.: Evidentment, va venir a Barcelona per a les Jornades Pedagògiques de Francès i el que va explicar anava del tot per aquest camí. A la universitat es treballa poc en aquest sentit. Sempre és el camp de la lingüística generativa, o si no, pel que fa a la sociolingüística, a Catalunya se centra en el conflicte de llengües, però hi ha poca gent que s'interessi en el discurs.

K: Nosaltres, a la regió de Boston, hem format un grup amb tots aquells que s'interessen en el discurs; s'anomena MIDAS (Massachusetts Interdisciplinary Discourse Analysis Seminar) i que aplega gent de ciències polítiques, de psiquiatria, de medicina, de lingüística, de literatura... Ens interessem en qualsevol mena de discurs i en particular en la narració. I és una de les coses més estimulants des del punt de vista intel·lectual.

T.E.: Principalment l'aspecte interdisciplinari. A Barcelona s'ha creat un grup interdisciplinari GrEP (Grup d'Estudis de Pragmàtica) per intentar relacionar totes les persones que treballem en aquest camp i encoratjar el congrés de l'IPRA (Internacional Pragmatics Association) que es farà a Barcelona el juny del 1990.

## BIBLIOGRAFIA

- KRAMSCH, C. (1983) : "Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom", *Foreign Language Annals*, 16: 437-448.
- (1984) a, *Discourse analysis and second language acquisition*, Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- (1984) b, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris: C.R.E.D.I.F.- Hatier.
- (1984) c, "Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et germanophone", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, Paris: Didier. 57-68.
- (1984) d, "Interactions langagières en travail de groupe", *Le Français dans le Monde*, 183, 52-59.
- (1985), "Literary texts in the classroom: a discourse perspective", *Modern Language Journal*, 69: 359-366.
- (1986), "From Language Proficiency to interactional competence", *Modern Language Journal*, 70, 366-372.
- (1987) a, "Foreign language textbook's construction of foreign reality", *The Canadian Modern Language Review*, 44, 95-119.
- (1987) b, "Interaction discourse in small and large groups", in W. RIVERS (ed.) *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1987) c, "New directions in the teaching of foreign languages" in P. PATRIKIS (ed.) *The governance of foreign language teaching and learning*, Proceedings of a Symposium, Princeton, New Jersey. October, New Haven: The Consortium for Language Teaching and Learning.
- (1987) d, "Response to Heidi Byrnes" in A. Valdman (ed.), *Proceedings from the Symposium on the evaluation of foreign language proficiency*, Bloomington, Indiana: Indiana University.
- (1987) e, "Socialization and literacy in a foreign language: learning through interaction", TIP, *Theory into Practice*, vol. XXVI, N.4, Columbus, Ohio: Ohio State University.
- (1987) f, (ed) Special issue of *Die Unterrichtspraxis* on the teaching of literature.

- (1987) g, "The missing link in vision and governance: foreign language acquisition research", *Profession*, 87, New York: The Modern Language Association of America.
- (1988) a, "Beyond the skill vs. content debate: the multiple discourse worlds of the foreign language curriculum", in P. PATRIKIS (ed.), *Language learning and liberal education*, Proceedings of a conference of the University of Chicago. Newhaven: The Consortium for Language Teaching and learning.
- (1988) b, "New directions in the teaching of language and culture", *National Foreign Language Center Occasional Papers*, April, Washington, DC: NFLC.
- (1988) c, "The cultural discourse of foreign language textbooks", in A. SINGERMAN (ed.), *Towards a new integration of language and culture*, Northeast Conference reports, Middlebury, VT: NEC.
- (1988) d, "Vers une pédagogie du discours interculturel!" *A.Q.E.F.L.S., Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignants du Français Langue Seconde*, vol. 10, n 1.
- (1988) e, "What is FLL research?", *Issues and Developments in English and Applied Linguistics*, (IDEAL), vol. 3, 75-81.
- (1988) f, "To group or not to group? Le parler, le faire et le dire en classe de langue", *Un langues Modernes*, 82,6 16-23.