

# Les llengües en els sistemes escolars europeus

*Bartomeu Quetgles*

## RESUM

*A la Unió Europea s'hi parlen moltes llengües, algunes molt més que altres, però en cada estat hi ha una llengua vinculada a la comunitat lingüística majoritària i, sobretot, al poder. Els sistemes escolars han servit aquestes llengües dominants i han minoritzat les altres. Quan algunes d'aquestes es feien un lloc, a vegades precari, a l'educació, la Comissió Europea i els governs estatals han insistit en l'aprenentatge de la llengua estrangera, fent-la servir com a vehicle d'ensenyament d'assignatures no lingüístiques. Tanmateix, el primer European Survey on Language Competences no ha pogut demostrar l'eficàcia d'aquest mètode (CLIL). En canvi, tant aquest estudi com l'Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages aporta dades que demostren la importància dels factors extraescolars en del desenvolupament de les competències lingüístiques.*

## RESUMEN

*Muchas lenguas se hablan en la Unión Europea, algunas mucho más que otras, pero en cada estado hay una lengua vinculada a la comunidad lingüística mayoritaria y, sobre todo, al poder. Los sistemas escolares han servido a estas lenguas dominantes y han minorizado a las demás. Cuando algunas de estas se estaban haciendo un sitio, a veces precario, en la educación, la Comisión Europea y gobiernos estatales han insistido en el aprendizaje de lenguas extranjeras, utilizándolas como medio para la enseñanza de asignaturas no lingüísticas. Sin embargo, el primer European Survey on Language Competences no ha podido demostrar la eficacia de este método (CLIL). En cambio, tanto este estudio como el Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages aportan datos que demuestran la importancia de los factores extraescolares en el desarrollo de las competencias lingüísticas.*

## INTRODUCCIÓ

Aquest article té tres parts. La primera repassa la situació actual de les llengües que es parlen a la Unió Europea com a primera llengua (L1), la llengua que ja se sap parlar abans d'anar a escola; la segona és un relat accelerat de la funció dels sistemes escolars europeus en l'aprenentatge (o no) de les llengües, oficials, «regionals o minoritàries» o estrangeres, en què es dedica una atenció especial a les últimes tendències; la part final, a partir de dos estudis publicats recentment per la Comissió Europea sobre les competències lingüístiques dels alumnes i dels ciutadans europeus en general, estudia quins són els factors escolars i extraescolars més efectius en l'aprenentatge de llengües.

## I. LES LLENGÜES PRIMERES A LA UNIÓ EUROPEA

### I.1. Llengües més parlades

L'heterogeneïtat lingüística de la UE contrasta amb l'existència de la majoria clara d'alguna llengua en cada un dels estats que l'integren. A vint-i-tres estats una llengua és la llengua primera (L1) de la gran majoria de la població, per damunt del 85%.



A cada estat hi ha una comunitat lingüística clarament majoritària, però en algunes també hi ha un nombre significatiu de persones que no hi pertanyen.

En molts casos poden ser immigrants que tenen com a primera llengua una llengua del seu país d'origen, però més aviat solen ser membres d'una comunitat lingüística establerta històricament a l'estat on ara estan en minoria.

En tots els estats de la Unió Europea la llengua primera de la comunitat lingüística majoritària és llengua oficial de l'estat. A vint-i-tres estats és l'única llengua oficial; a tres (Finlàndia, Irlanda i Malta), una altra llengua, que, tot i que molt menys parlada com a primera llengua, també és oficial, i finalment, a dos estats (Bèlgica i Luxemburg) hi ha tres llengües oficials.

El cas del luxemburguès evidencia que l'estatus de llengua oficial d'un estat o de qualsevol territori, tanmateix, no és assolit automàticament per la llengua primera majoritària, ni és decidit democràticament pels ciutadans d'aquell territori. Sovint ha estat el monarca qui ha decidit quina havia de ser la llengua usada a la cort, l'administració, les escoles, etc.<sup>2</sup>

A més de les llengües oficials dels estats respectius, a l'Eurobaròmetre també apareixen llengües que es parlen com a llengua primera en algun estat on no tenen l'estatus de llengua oficial. Quasi sempre es tracta de llengües que tenen l'estatus de llengua oficial en algun altre estat, dins o fora de la Unió Europea. Les úniques llengües que no són oficials de cap estat i que apareixen a l'Eurobaròmetre són les llengües cooficials de comunitats autònomes a l'Estat espanyol, així com el gal·lès, cooficial a Gal·les.<sup>3</sup> Totes les llengües europees que no gaudeixen de l'estatus de llengua oficial d'algun estat entren dins la categoria de «llengües regionals o minoritàries».

Cap llengua no és «regional» o «minoritària» per essència. L'estatus de cada llengua pot variar en cada territori on habita la comunitat lingüística que la parla.<sup>4</sup> La mateixa llengua pot ser majoritària i oficial en algun estat i ser regional o minoritària en un altre.

El nombre de parlants no és l'única diferència entre la comunitat lingüística majoritària i les minoritàries en un territori determinat. El temps que fa que cada comunitat lingüística s'ha establert i es manté en aquell territori ha de ser tingut molt en compte. Algunes comunitats lingüístiques minoritàries són el resultat de processos migratoris recents (per exemple, la immigració italiana i, sobretot, la portuguesa a Luxemburg, la immigració russa als països bàltics), mentre que altres poden ser tan o més antigues

<sup>2</sup> El 1556 Francesc I de França decideix que el «langage maternel françois» sigui l'única llengua oficial del seu regne, prescindint totalment del llatí (Edicte de Villers-Cotterêts, art. 111., 1556). El 1768, per fer més efectives les disposicions dels Decrets de Nova Planta, Carles III emet a Aranjuez una real cèdula «para que en todo el Reyno se actue y enseñe en lengua castellana»: «Finalment mando que la enseñanza de primeras Letras, Latinidad y Retórica se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el mi Consejo a los Diocesanos, Universidades, y Superiores Regulares para su exacta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía, y enlace recíproco.», cap.VII de la «Real Cédula de su Magestad, a consulta de los señores del Consejo, reduciendo el arancel de los derechos procesales a reales de vellón en toda la Corona de Aragón, y para que en todo el Reyno se actue y enseñe en lengua castellana, con otras cosas que expresa». Aranjuez, 1768.

<sup>3</sup> El gaèlic escocès no fa acte de presència a causa del seu baix percentatge al Regne Unit, inferior a l'1%.

<sup>4</sup> A manera d'exemple, l'alemany és llengua majoritària i oficial a Alemanya i Àustria, és oficial a Bèlgica, i és minoritària a Dinamarca.

que la comunitat majoritària (per exemple, bascs a Euskadi, catalans a Catalunya). D'altra banda, el concepte majoritari-minoritari sempre és relatiu en un àmbit territorial determinat: una comunitat lingüística pot ser minoritària en l'àmbit territorial de l'estat i en canvi pot ser majoritària en una part del territori del mateix estat (per exemple, el francès és menys parlat que el neerlandès com a llengua primera al regne de Bèlgica, però és la llengua primera més estesa a la regió de Valònia).

Algunes comunitats lingüístiques poden no ser majoritàries ni tan sols a cap municipi.<sup>5</sup>

## **1.2. Aprenentatge de la llengua oficial majoritària com a L2**

Les competències orals de la llengua primera s'adquireixen habitualment dins l'àmbit familiar; a l'escola s'hi aprèn a llegir i a escriure.

L'estatus de llengua oficial comporta l'alfabetització en aquella llengua i l'ensenyament obligatori d'aquella llengua i en aquella llengua. El sistema escolar té sempre dos objectius prioritaris: a) que totes les persones, tant les que tenen la llengua oficial com a llengua primera com les que no l'hi tenen, l'aprenquin a llegir i escriure, i b) que les que no tenen la llengua oficial com a llengua primera aprenquin també a parlar-la. Tots els sistemes escolars aconseguixen en gran mesura l'acompliment del primer objectiu mitjançant la gran importància que es dona a la llengua oficial com a assignatura obligatòria i com a llengua vehicular per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les altres assignatures. Per tal d'aconseguir el segon objectiu, en canvi, no n'hi ha prou d'ensenyar una llengua com una assignatura, encara que sigui obligatòria, si aquella llengua no és ben present en el context social.<sup>6</sup>

L'existència en cada un dels estats de la Unió Europea (excepte Bèlgica) d'una llengua en què pot comunicar-se, si més no oralment, més del 92% la població, sempre segons les mostres entrevistes a l'Eurobaròmetre, evidencia l'eficàcia dels sistemes escolars d'ensenyar com a mínim una de les llengües oficials a la gran majoria de la població del país respectiu.

En el cas de Bèlgica, la proporció més reduïda que pot parlar la llengua més estesa no pot ser atribuïda de cap manera a un sistema escolar ineficaç, sinó a la manca d'una llengua comuna i a l'existència de tres sistemes escolars, un per cada comunitat lingüística.

## **2. LES LLENGÜES EN ELS SISTEMES ESCOLARS EUROPEUS**

### **2.1. L'alfabetització en llatí: el sistema escolàstic medieval**

La percepció que l'analfabetisme és tan baix en els estats de la UE pot induir molta gent en l'error de creure que els sistemes escolars dels estats europeus fan aquesta feina des de fa molts segles.

<sup>5</sup> En el context de la UE es qualificaria de regional la llengua minoritària d'un l'estat, però majoritària, o si més no amb una presència significativa en alguna «regió». Les llengües «minoritàries» serien les de les comunitats lingüístiques que estan en minoria en qualsevol àmbit territorial, tal volta excepte el municipal.

<sup>6</sup> Des de la proclamació de l'Estat lliure d'Irlanda, l'irlandès ha estat una assignatura obligatòria a l'ensenyament primari i secundari. Tanmateix només un 26% de les persones entrevistades a l'Eurobaròmetre se senten competents per poder mantenir-hi una conversació.

Convé recordar que, si no a tota Europa, si a l'Europa occidental va existir un «espai d'educació» en què la mobilitat dels estudiants no tenia res d'excepcional. Que totes les escoles fessin servir la mateixa llengua i estiguessin sota el control de la mateixa institució facilitava certament la mobilitat d'estudiants de nacions distintes per la xarxa d'«escoles de gramàtica llatina» i «estudis generals». El llatí era la llengua del poder eclesiàstic i de la cultura acadèmica. El llatí era també la llengua oficial d'algunes corts.

Aquest sistema «escolàstic» que facilitava l'accés i la mobilitat d'estudiants de totes les nacions europees estava, però, reservat als homes. Més encara, estava reservat als homes que es preparaven amb l'estudi de les Arts Liberals i els estudis superiors de Teologia, Medicina i ambdós Drets, Canònic i Civil, per a alguna de les professions que requerien l'ús de la llengua llatina.

Ja a les «escoles de primeres lletres», l'alfabetització es feia en llatí. Qualsevol altra llengua que no fos la llatina era anomenada llengua *vulgar*, i era considerada essencialment una llengua oral.

Els avantatges que tenia el llatí de ser una llengua supranacional tenien com a contrapartida els desavantatges de no ser accessible a la majoria de la població, pràcticament totes les dones i la gran majoria dels homes, que ni sabien llegir-lo ni parlar-lo.

## 2.2. L'alfabetització en «llengua vulgar»: reforma protestant i traducció de la Bíblia

Que tothom aprengué a llegir fou la voluntat de reformadors de l'Església, que ho veien com un requisit perquè tothom pogués llegir les Escriptures i fer-ne la seva pròpia interpretació, en lloc de sotmetre's a la predicació oral controlada per la jerarquia eclesiàstica. Però fer accessible la Paraula de Déu a tota la població requeria que aquesta aprengué a llegir en la llengua que parlava i que, prèviament, la Bíblia hagués estat traduïda a la llengua que parlava la gent.<sup>7</sup> Entre 1522 (traducció de Luter del Nou Testament) i 1550, la Bíblia fou traduïda i impresa en totes les llengües de les monarquies que donaven suport a la Reforma: alemany, anglès, suec i danès. Posteriorment, a vegades molt més tard i només de la part del Nou Testament, també es feren traduccions i impressions en llengües de nacions minoritàries dominades per alguna d'aquelles monarquies. També es feren traduccions en altres llengües per als protestants súbdits de monarquies que romanien fidels a l'Església catòlica.

La reacció de l'Església catòlica fou tan oposada com contundent. El 1559 el papa Pau IV decretà que les bíblies traduïdes en llengua vulgar no podien ser impreses, llegides o posseïdes sense llicència escrita del Sant Ofici. El 1564, just a la fi del concili de Trento (1545-1563), una butlla del papa Pius IV ordenà la publicació d'un Índex de Llibres Prohibits, on es troba una referència a les traduccions de la Bíblia a la regla IV,<sup>8</sup> que manté la necessitat de la llicència escrita del bisbe per poder llegir la Bíblia en llengua vulgar.

<sup>7</sup> James Hastings (Ed.): A Dictionary of the Bible.

<sup>8</sup> Regula IV. Facsímil a <http://books.google.es/books?id=gNVIAAAcAAJ&pg=PR14&lpg=PR14&dq=%22index+librorum+prohibitorum%22+%2B+%22regula+iv%22&source=bl&ots=xhsr4olgS9&sig=SenSph8EinM7ZGnz3WzL CVfxRzc&hl=ca&sa=X&ei=4wr2UqKsHKVp7AbdlGYCw&ved=0CDQ6AEwAQ#v=onepage&q=%22index%20librorum%20prohibitorum%22%20%2B%20%22regula%20iv%22&f=false>

Certament, l'Església no encoratjava la lectura de la Bíblia en llengua vulgar. En canvi, procurava que allà on ja hi havia una traducció feta per protestants se'n fes tot d'una versió catòlica en la mateixa llengua. Era jugar a la contra. La Contrareforma.

Contràriament als afanys alfabetitzadors dels protestants, la punta de llança de la Contrareforma, la Companyia de Jesús insistia només en el manteniment de l'estructura escolàstica medieval amb les escoles de gramàtica amb l'ús del llatí com a llengua objecte i vehicle de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.<sup>9</sup> Els jesuïtes triomfaren en la creació d'un sistema supranacional d'institucions d'ensenyament secundari i superior regulats tots per la mateixa *Ratio studiorum*.

No és sorprenent que les àrees d'expansió de la Reforma i de la Contrareforma representassin dues zones ben diferenciades quant al nivell d'alfabetització general i a la presència de llengües vulgars en els estudis escolars.

### 2.3. L'alfabetització en la llengua oficial: l'escolarització obligatòria

L'interès de les esglésies protestants per l'alfabetització de tots els fidels es va veure reforçat quan el poder civil d'alguns estats reformats va començar a introduir les primeres lleis d'escolarització obligatòria a finals del segle XVI i al llarg del XVII i del XVIII.

En el segle XVIII alguns monarques absoluts<sup>10</sup> prengueren a l'Església (fos protestant o fos catòlica) el control de les escoles, introduïren per llei l'escolarització obligatòria, establiren institucions per a la formació dels mestres, i crearen, així, els primers sistemes escolars públics.

La introducció de l'escolarització obligatòria era volguda també pels revolucionaris francesos que volien liquidar l'Antic Règim. Condorcet parlava més aviat de l'obligació que la societat té de procurar la instrucció necessària a tothom.<sup>11</sup> A proposta de Louis Joseph Charlier, la Convenció votà a favor de la creació d'un ensenyament primari gratuït, laic i obligatori el 1793. La reacció termidoriana de l'any següent, però, votà la supressió primer de l'obligatorietat i, més tard, de la gratuïtat.<sup>12</sup>

En contrast amb el fracàs dels projectes de crear un sistema d'instrucció pública al país de la Revolució, al llarg de la primera meitat del segle XIX es varen promulgar lleis d'escolarització obligatòria als altres regnes escandinaus i alemanys.

<sup>9</sup> Se'n podria dir «Content and Latin Integrated Learning» (CLIL) o «Aprentatge Integrat de Contingut i Llatí» (AICLI) Vid. Fr. Michael McMahon: The Jesuit Model of Education a [http://www.edocere.org/articles/jesuit\\_model\\_education.htm](http://www.edocere.org/articles/jesuit_model_education.htm)

<sup>10</sup> Frederic Guillem (1717) i Frederic II (1763) a Prússia; Maria Teresa i Josep II (1774) a Àustria.

<sup>11</sup> «C'est donc encore un devoir de la société que d'offrir à tous les moyens d'acquérir les connaissances auxquelles la force de leur intelligence et le temps qu'ils peuvent employer à s'instruire leur permettent d'atteindre.» (p. 17). «Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes.» (p. 48). Condorcet, J.-A. (1791): *Cinq mémoires sur l'instruction publique. Premier mémoire. Nature et objet de l'instruction publique*. A [http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq\\_memoires\\_instruction/Cinq\\_memoires\\_instr\\_pub.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf)

<sup>12</sup> Calgué esperar fins al 1882 perquè, amb les lleis de Jules Ferry, la república francesa tingués ensenyament obligatori.

## 2.4. L'alfabetització en altres llengües: els sistemes escolars nacionals

Com es pot comprovar, a meitat del segle XIX, l'escolarització obligatòria en sistemes escolars públics s'havia estès a partir dels països luterans de llengua alemanya, primerament als països catòlics de llengua alemanya (Àustria, Baviera) i després als països luterans escandinaus, amb l'addició del regne d'Hongria, depenent de la monarquia dels Habsburg.

Òbviament la llengua de l'escola obligatòria en països protestants era la llengua nacional i oficial a la qual havia estat traduïda la Bíblia.<sup>13</sup> A l'imperi catòlic i multinacional dels Habsburg les decisions sobre la llengua de l'escola foren objecte de controvèrsies intenses. L'alemany substituï el llatí a la part alemanya de l'imperi, però els hongaresos no acceptaren la disposició de la *Ratio educationis* de 1777, que disposava que la llengua escolar havia de ser l'alemany. Finalment, una llei de 1843-44 ordenà que l'hongarès fos la llengua d'instrucció escolar.<sup>14</sup>

Al llarg de la segona meitat del segle XIX, altres estats europeus establiren sistemes escolars públics amb la corresponent escolarització obligatòria.<sup>15</sup>

El conjunt d'aquests estats<sup>16</sup> forma el quadrant sud-occidental del continent europeu (amb l'absència només de Bèlgica i Portugal, que introduïren l'educació obligatòria més tard). El compliment progressiu de l'educació obligatòria es feia en sistemes escolars que ensenyaven exclusivament en la llengua oficial de l'estat i de la nacionalitat dominant (castellà, italià, francès, anglès i neerlandès) i que fins i tot prohibien l'ús de les llengües de les altres nacionalitats. D'aquesta manera, aquests sistemes escolars excel·lien en el compliment d'una eficaç doble funció de majorització de la llengua majoritària i de minorització de les llengües minoritàries.

## 2.5. L'analfabetisme en la llengua pròpia: la doble minorització lingüística

Es parla amb freqüència i exactitud de «llengües minoritzades», però no hi ha llengües minoritzades sense «llengües majoritzades». Quan una llengua augmenta el seu ús i millora el seu estatus és sempre a costa d'una o més llengües. Les llengües víctimes del procés de minorització operat pels sistemes escolars són llengües de comunitats lingüístiques establertes en territoris europeus que en algun moment han estat incorporats a territoris més extensos habitats per una comunitat lingüística més nombrosa. Algunes fins i tot fou durant segles la llengua oficial d'aquell territori quan era un estat sobirà. Tanmateix, per algun esdeveniment històric cada un d'aquells territoris fou annexionat per algun estat més gran. Tal incorporació no s'ha produït mai per una decisió col·lectiva, democràtica, de la comunitat lingüística convertida en minoritària en el nou estat, sinó per la voluntat d'un poder associat amb la comunitat lingüística majoritària. Temporalment, la llengua de la comunitat lingüística minoritària pot seguir sent majoritària en el seu territori històric, esdevenint «regió» del territori més ampli de l'estat. Aquesta

<sup>13</sup> A causa de la koiné danonoruega, a la fàcil comprensió del danès escrit i al domini de la casa reial danesa, a Noruega no hi hagué traduccions de la Bíblia al *bokmal* o al *nynorsk* fins a finals del segle XIX o principis del segle XX. La llengua de l'escola de la Noruega autònoma del segle XIX es basava majorment en el danès estàndard.

<sup>14</sup> Nagy, Péter Tibor: *The social and political history of Hungarian education*. <http://mek.oszk.hu/03700/03797/03797.htm>.

<sup>15</sup> Espanya el 1857, amb la Ley Moyano.

<sup>16</sup> Regne de Sardenya (després Regne d'Itàlia), Suïssa, Irlanda, Anglaterra i Gal·les, Escòcia, França i Països Baixos.



llengua rep l'etiqueta de «llengua regional», mentre que la llengua de la comunitat lingüística associada al poder de l'estat és acceptada com a «llengua nacional». Però aquesta minorització només és la primera.

La segona minorització té com a objectiu que la «llengua regional» esdevingui minoritària en el seu propi territori històric. L'arribada de parlants de la llengua majoritzada com a representants del poder, que obliguen els autòctons a entendre i parlar la «llengua oficial»; la immigració de parlants de la llengua majoritzada, que no senten cap necessitat d'aprendre la llengua minoritzada; la immigració de parlants d'altres llengües, que opten generalment per aprendre primer «la llengua oficial» i no la «llengua regional»; l'emigració de parlants de la llengua minoritzada a la recerca d'oportunitats a altres països: tots aquests factors contribueixen a menystenir l'estatus de la llengua minoritzada, a augmentar el nombre de persones que tenen com a primera llengua la llengua majoritzada i a reduir el pes proporcional de la comunitat lingüística autòctona. Mentre que els uns gaudeixen del «privilegi» de no haver d'aprendre la llengua històrica del territori on han anat a viure, els altres tenen l'obligació d'aprendre la llengua que el poder que ve de fora els imposa. En una primera fase són només els fills de les elits locals els qui estudien la llengua del poder i en la llengua del poder, però després, amb l'educació obligatòria, tots es veuen obligats a seguir el mateix camí. En descobrir els avantatges individuals que atorga parlar la llengua del poder, els pares poden optar per no transmetre llur llengua minoritzada als seus fills i malden perquè aquests aprenguin la llengua dominant no com a segona, sinó com a llengua primera, parlant-los en la llengua dominant des del naixement. Ja no la necessitat, sinó fins i tot l'interès d'aprendre la llengua històrica del territori es va esvaïnt a mesura que la població autòctona aprèn la llengua dominant. La substitució lingüística està servida. Cuinada, en major part, pel sistema escolar.

Tanmateix, com mostra l'Eurobaròmetre, algunes «llengües regionals» encara són la llengua primera d'un nombre de parlants que constitueixen un percentatge apreciable fins i tot en el conjunt de l'estat respectiu: català (8%), gallec (5%), basc (1%) i gal·lès (1%).

## 2.6. Aprenentatge de les llengües «regionals o minoritàries»

Quan la pèrdua d'estatus de la llengua pròpia i la disminució del nombre de parlants produeix la minorització d'una comunitat lingüística no sols al territori controlat pel poder que s'ha associat la comunitat lingüística majoritària, sinó principalment al seu propi territori històric, la consciència del perill d'extinció esdevé un estímul per reclamar la introducció de la llengua minoritzada en el sistema escolar, primer com a assignatura optativa, després com a assignatura obligatòria i finalment com a llengua vehicular d'algunes o de totes les assignatures no lingüístiques.

Sovint l'etiqueta «educació bilingüe» designa l'ús com a llengües vehiculars de l'ensenyament a una mateixa escola tant de la llengua majoritzada com de la llengua minoritzada. Per introduir aquesta última s'han hagut de donar tot tipus de raons psicològiques i pedagògiques per convèncer els parlants de l'altra que aprendre mitjançant la llengua del territori no perjudicaria l'aprenentatge de la seva Ll ni de les altres assignatures.

El terme «immersió» s'aplica originàriament quan són els pares que parlen la llengua majoritzada els qui volen que els seus fills aprenguin en la llengua del territori.<sup>17</sup> En aquest cas no són els parlants

<sup>17</sup> La primera experiència d'immersió («French immersion») s'inicià el 1965 a l'escola de Saint-Lambert, Québec, Canadà.

d'una llengua minoritzada en el seu territori històric els qui demanen ensenyament en la seva L1, sinó membres d'una comunitat lingüística majoritària que volen que els seus fills aprenguin en una L2, la llengua històrica del territori on viuen.

### 2.6.1. La Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries

Moltes iniciatives d'educació bilingüe i d'immersió varen antecedir l'aprovació de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries<sup>18</sup> el 25 de juny de 1992 com una convenció que havia de ser signada i ratificada pels estats membres del Consell d'Europa.

La Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries fou signada l'onze de novembre de 1992 per onze estats membres del Consell d'Europa, incloent-hi Espanya.<sup>19</sup>

La part II (art. 7) de la Carta refereix els objectius i els principis perseguits. En canvi, la part III (art. 8-14) descriu les mesures per promoure l'ús de les llengües regionals i minoritàries a la vida pública.

Cada estat decideix voluntàriament si vol signar o no la Carta, que després ha de ser ratificada pel parlament respectiu, i defineix també quines són les llengües regionals o minoritàries que hi ha al seu territori. La signatura implica l'acceptació, com a mínim, dels objectius i dels principis referits a la part II. Aquest seria el nivell mínim de protecció que hauria de garantir cada estat a cada una de les llengües que definís com a «regional o minoritària». L'estat que vulgui protegir millor les llengües que ha definit com a «regionals o minoritàries», més enllà de les declaracions generals, s'ha de comprometre a emprendre com a mínim trenta-cinc mesures de les enumerades a la part III.

L'article 8 de la part III es refereix a les accions que els governs dels estats es comprometen a emprendre en el camp de l'educació. Es diferencien les etapes d'educació infantil (a), primària (b), secundària (c), professional i tècnica (d), universitària i superior (e) i permanent i d'adults (f).

Escalonades de menys a més efectives, les polítiques a favor de les llengües regionals o minoritàries a l'educació serien:

- Declaració d'intencions a favor de la llengua regional o minoritària (part II, art. 7);
- Oferir<sup>20</sup> l'ensenyament de la llengua regional o minoritària com una part integral del currículum o com a mitjà de l'ensenyament com a mínim als alumnes les famílies del quals ho demanin i n'hi hagi un nombre considerat suficient (part III, art. 8, a iii, b iv, c iv, d iv);
- Oferir l'ensenyament de la llengua regional o minoritària com una part integral del currículum (part III, art. 8, b iii, c iii, d iii, e ii, f ii);

<sup>18</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/I148.htm>

<sup>19</sup> A Espanya la ratificació es produí el 4 d'abril de 2001 i l'entrada en vigor l'1 d'agost del mateix any.

<sup>20</sup> «To make available» al text original anglès i «prévoir» al text original francès. Una traducció més literal del text anglès podria ser «fer disponible» o «posar a disposició». La traducció espanyola, no oficial (només ho són l'anglesa i la francesa), és «hacer posible». En alemany «anzubieten», oferir.

- Oferir una part substancial de l'ensenyament en la llengua regional o minoritària (part III, art. 8, a ii,<sup>21</sup> b ii, c ii, d ii, e ii, f ii);
- Oferir l'ensenyament en la llengua regional o minoritària (part III, art. 8, a i, b i, c i, d i).

Espanya, en l'instrument de ratificació dipositat el 9 d'abril de 2001, en el camp de l'educació es comprometia a aquestes últimes mesures, les de màxima protecció.<sup>22</sup> Altres països que es comprometen també a oferir aquest nivell més alt de protecció són Eslovàquia (minoria hongaresa), Eslovènia (minoria italiana), Finlàndia (19 municipis monolingües suecs, 30 municipis bilingües suec-finès, 4 municipis bilingües sami-finès), Polònia (15 minories), Romania (7 minories), Regne Unit (gal·lès a Gal·les i gaèlic escocès a Escòcia).

La incorporació de les «llengües regionals o minoritàries» en els sistemes escolars estatals arriba generalment massa tard i en forma totalment insuficient. Així i tot, alguns volen veure-hi una amenaça, un perill per a l'estatus i l'ús de la seva llengua oficial i majoritzada. Els costa perdre el «privilegi» de poder romandre monolingües. «Si els altres ja han après la meua llengua, per què he d'aprendre jo la seva?»

## 2.7. Aprenentatge de les llengües estrangeres

Aprendre una llengua estrangera, en canvi, pot ser considerat útil o, fins i tot, necessari.

En tots els sistemes escolars europeus, excepte els d'Irlanda i d'Escòcia, és obligatori estudiar alguna llengua estrangera durant alguns anys de l'educació obligatòria. En alguns casos, l'escola o l'alumne tenen llibertat per decidir quina o quines; en altres casos les autoritats educatives obliguen a l'estudi d'una (o més d'una) llengua determinada, si més no en alguna etapa de l'educació obligatòria.

Catorze estats europeus (els països nòrdics: Dinamarca, Islàndia, Noruega i Suècia; països del centre d'Europa: Alemanya, Liechtenstein, Eslovàquia, la República Txeca i els Països Baixos; països del sud d'Europa: Grècia, Itàlia, Xipre, Malta,<sup>23</sup> Portugal) obliguen a estudiar l'anglès com a primera llengua estrangera. A més, en la majoria dels estats que obliguen tots els alumnes en alguna etapa de l'educació obligatòria a estudiar alguna llengua estrangera sense determinar quina, la primera llengua estrangera més estudiada és l'anglès. Dades de l'any escolar 2009-2010 mostren que el 73% dels alumnes de primària (ISCED 1) de la Unió Europea estudien anglès. El percentatge arriba al 90% pel que fa als alumnes de secundària obligatòria (ISCED 2) i de secundària general postobligatòria (ISCED 3).<sup>24</sup>

<sup>21</sup> «To make available a substantial part of primary education in the relevant regional or minority languages». Art. 8.

<sup>22</sup> «Declarations contained in the instrument of ratification deposited on 9 April 2001 - Or. Spa. Spain declares that, for the purposes of the mentioned articles, are considered as regional or minority languages, the languages recognised as official languages in the Statutes of Autonomy of the Autonomous Communities of the Basque Country, Catalonia, Balearic Islands, Galicia, Valencia and Navarra. For the same purposes, Spain also declares that the languages protected by the Statutes of Autonomy in the territories where they are traditionally spoken are also considered as regional or minority languages. The following provisions of the Part III of the Charter will apply to the languages mentioned in the first paragraph: Article 8: - paragraph 1 sub-paragraphs a(i), b(i), c(i), d(i), e(iii), f(i), g, h, i. - paragraph 2.» <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG&VL=1>

<sup>23</sup> S'ha de recordar que l'anglès és llengua oficial a Malta, juntament amb el maltès.

<sup>24</sup> EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Eurydice – Eurostat. ISBN 978-92-9201-500-8. p. 11.

Nou estats d'Europa de l'Est (Bulgària, Croàcia, Eslovènia, Estònia, Hongria, Letònia, Lituània, Polònia i Romania) obliguen els alumnes a estudiar una llengua estrangera però sense determinar quina, tot i que Lituània obliga les escoles a oferir anglès, francès i alemany, i Eslovènia limita l'oferta a l'anglès i l'alemany. És necessari recordar que fins a la fallida del pacte de Varsòvia, el rus era obligatori com a primera llengua estrangera. Ara, l'anglès és la llengua més demanada.

També l'anglès és la primera llengua estrangera més estudiada a Àustria, Espanya i França. Encara que les escoles no estiguin obligades a oferir una llengua determinada, de fet, quasi sempre és l'anglès l'única que ofereixen.

Tres estats tenen com a segona llengua obligatòria no una llengua estrangera, sinó l'altra llengua (Finlàndia) o una de les altres llengües oficials de l'estat (Bèlgica, Luxemburg). La primera llengua estrangera, sempre l'anglès, s'introdueix després de l'ensenyament primari.

El suec és obligatori a les escoles dels municipis de Finlàndia on el finès és la llengua oficial, mentre que, inversament, el finès és llengua obligatòria als municipis on la llengua oficial és el suec.

El francès és obligatori a la comunitat de llengua alemanya de Bèlgica, la comunitat flamenca de Bèlgica, Luxemburg, Saarland (Alemanya) i Xipre. El neerlandès és obligatori a les escoles francòfones de la regió bilingüe de Brussel·les, on és llengua oficial juntament amb el francès.

Finalment, el danès és obligatori a Islàndia,<sup>25</sup> després de l'anglès.

## 2.8. CLIL

La darrera novetat en l'ensenyament de la llengua estrangera es diu Content and Language Integrated Learning (CLIL).<sup>26</sup> Es proposa com un desenvolupament nou de la «bilingual education» i de la «immersion» i, a la vegada, com un concepte més ampli, atès que les inclouria totes dues. El punt de partida seria un avantatge considerat comú a ambdós mètodes, és a dir, aprendre matèries no lingüístiques mitjançant l'L2 mentre que l'L1 potser seria apresada fàcilment sense haver d'invertir-hi tot l'horari escolar. Totes les virtuts de la «bilingual education» i de la immersió són adduïdes com a justificació per adoptar el CLIL.<sup>27</sup>

Hi ha dos tipus de CLIL, A i B.<sup>28</sup> El segon es definit més tost vagament com una «oferta on les assignatures no lingüístiques són ensenyades mitjançant una llengua regional i/o minoritària, o una llengua no territorial, o una llengua estatal en països amb més d'una llengua estatal, i una segona llengua, que pot ser qualsevol altra», mentre que el primer tipus requereix per a l'ensenyament de les matèries no lingüístiques l'ús parcial («case 2») o exclusiu («case 1») d'una «llengua estrangera».

<sup>25</sup> Islàndia va independitzar-se de Dinamarca el 1944, després d'un plebiscit celebrat entre el 20 i el 23 de maig, en què el 97% va votar a favor d'una república independent.

<sup>26</sup> European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. ISBN 92-79-00580-4.

<sup>27</sup> «Programmes for immersion teaching have been enormously successful in Canada. Support from education authorities and the involvement of parents have undoubtedly been key factors in their success.» CLIL, P. 7.

<sup>28</sup> *Key Data*, p. 137.

En conseqüència el CLIL A és exactament el contrari de l'aprenentatge mitjançant la llengua territorial, tant si és l'L1 o l'L2 dels alumnes, és a dir, el contrari de la «bilingual education» i de la «immersion», que només tindrien cabuda en el CLIL B. La gran paradoxa és que l'èxit evident de l'educació bilingüe i de la immersió és utilitzat per promoure un mètode completament diferent: ensenyar en una llengua de fora del territori, estrangera.

Els promotors del CLIL admeten que «malgrat que existeix en gairebé tots els països en els nivells de primària i secundària, el CLIL no està gaire estès en els sistemes educatius [...] Bèlgica (Comunitat germanòfona), Luxemburg i Malta són els únics estats o regions on el CLIL es dona a totes les escoles al llarg de tot el sistema educatiu.»<sup>29</sup> Però, precisament en aquests tres casos, la llengua usada per ensenyar les assignatures no lingüístiques difícilment pot ser considerada «estrangera», extraterritorial: el francès és llengua oficial i la llengua més parlada tant a Valònia com a Luxemburg; l'anglès és la segona llengua oficial de Malta. Per tant, estrictament parlant, cap d'aquests tres exemples podria ser considerat CLIL A. En canvi la definició del CLIL B és prou àmplia per incloure'ls.

Si és així, altres països o regions podrien ser considerat exemples d'aplicació general del CLIL B, atès que una llengua diferent de l'estatal és usada al llarg del sistema escolar. Aquest seria el cas de «regions» amb una llengua «regional o minoritària» amb estatus oficial que és usada generalment com a llengua d'ensenyament (Catalunya, Euskadi, Frísia, Galícia, Gal·les, Illes Balears, Navarra bascofona, País Valencià) al costat de la llengua oficial de l'estat.

En resum, les llengües usades pels estats o regions amb més CLIL no són de cap manera llengües extraterritorials i gaudeixen d'estatus oficial, en l'àmbit estatal o bé regional. Tots aquests exemples de CLIL han de ser considerats, per tant, CLIL B.

Quins serien, doncs, els estats membres de la Unió Europea amb una oferta més generalitzada de CLIL A, el tipus que requereix necessàriament una llengua estrangera com a mitjà d'ensenyament?

Descomptant els estats o regions que s'han esmentat, Letònia (19,47%), Estònia (14,68%) i Espanya (14,28%) tenen els percentatges més alts d'escoles que ofereixen CLIL al llarg de la primària i la secundària. El rus és considerat oficialment «llengua estrangera» a Estònia i Letònia,<sup>30</sup> però si és considerat una «llengua regional o minoritària», amb estatus oficial a Estònia i sense aquest estatus a Letònia i Lituània, tal com ho fan els autors de *Key Data*,<sup>31</sup> aleshores **Espanya destacaria com l'estat amb un percentatge més alt d'escoles que fan CLIL A a tota la Unió Europea.** Si ens referim només a l'ISCED I, el percentatge d'escoles espanyoles que fan CLIL seria encara més alt (16,57%). A una distància considerable, els països que vindrien darrere serien Xipre (2,99%) i la comunitat francesa de Bèlgica (1,55%).

<sup>29</sup> «Although it exists in nearly all countries at primary and general secondary levels, CLIL is not widespread across education systems. [...] Belgium (German-speaking Community), Luxembourg and Malta are the only countries or regions within countries in which CLIL provision exists in all schools throughout the whole education system.» *Key Data*, p. 39.

<sup>30</sup> «In Estonia and Latvia all languages that are different from the state language are officially defined as "foreign languages"». *Regional and minority languages in the new Member States*. [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/emii-synthesis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/emii-synthesis_en.pdf)

<sup>31</sup> *Key Data*, p. 154, p. 156.

Tot i que pot haver-hi una tendència a iniciar l'estudi de la llengua estrangera a primària, és molt menys freqüent usar-la com a mitjà d'ensenyament a l'ISCED 1 que a l'ISCED 2 i 3.

**QUADRE 2. PERCENTATGE D'ESCOLES QUE FAN CLIL EN CADA NIVELL ISCED<sup>32</sup>**

Estat	Llengua regional o minoritària	Llengua estrangera	ISCED 1	ISCED 1+2	ISCED 2	ISCED 2+3	ISCED 3	ISCED 1+2+3
Lituània	pl		22,93%					
Eslovènia	hu			0,59%				
Croàcia	sr			3,73%				
Letònia	ru	ru						20,98%
Estònia	ru	ru	18,69%	6,23%			20,69%	
Espanya		en/fr/de/it/pt	16,57%			20,25%		
Bèlgica-Fr		en	1,55%			4,72%		
Xipre		en	2,99%					
Hongria		en		8,02%			3,65%	
Finlàndia		en		4,93%			5,24%	
Noruega		en		0,03%			2,01%	
Bèlgica-Nl		en				0,42%		
Països Baixos		en				28,49%		
Bulgària		en/fr/de/es/it/ru				42,78%		
Polònia		en			0,98%		0,37%	
França		en					23,77%	
Lituània		en					(:)	
Lituània		fr					5,70%	
Eslovàquia		en					1,41%	
Liechtenstein		en					33,33%	
Croàcia		en					0,41%	

En molt poques escoles s'afegeix una tercera llengua per ensenyar assignatures no lingüístiques. Les tres llengües n'inclouen una de regional o minoritària, una llengua oficial de l'estat i una llengua estrangera.<sup>33</sup> «This very infrequent arrangement»<sup>34</sup> es troba en algunes escoles d'Àustria (alemany-croata-anglès o alemany-hongarès-anglès ISCED 1-2-3; alemany-eslovè-anglès o alemany-eslovè-italià ISCED 2-3), Letònia (letó-rus-alemany o letó-rus-anglès ISCED 1-2-3; letó-rus-bielorús ISCED 1-2), els Països Baixos (40 escoles primàries de Frísia fan l'ensenyament en neerlandès-frisó-anglès)<sup>35</sup> i, sobretot, a Espanya (comunitats autònomes amb llengua pròpia distinta de la castellana).<sup>36</sup>

<sup>32</sup> Key Data, p. 154-156, and Eurypedia ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php)).

<sup>33</sup> Key Data, p. 137.

<sup>34</sup> Key Data, p. 41.

<sup>35</sup> De totes les llengües germàniques, el frisó és la més pròxima a l'anglès.

<sup>36</sup> En el curs escolar 2010-2011 a Catalunya aquestes escoles representaven aproximadament l'11% dels centres de primària i el 14% dels de secundària.

### 2.8.1. Cost-efectivitat del CLIL

Els impulsors no es planyeren d'advertir que el CLIL exigia molts recursos, molts més que «l'ensenyament de llengües tradicional».<sup>37</sup>

La demanda més important era un bon subministrament de mestres ben qualificats en la llengua d'ensenyament.<sup>38</sup> Però aquells mestres ben qualificats també havien de ser competents en les estratègies del CLIL.<sup>39</sup> Aquells mestres qualificats i competents necessitarien uns materials docents dissenyats específicament.<sup>40</sup> Set anys després, les demandes segueixen sent les mateixes i romanen igualment insatisfetes.<sup>41</sup>

D'altra banda, hi havia preocupació pels costos prevists<sup>42</sup> i per possibles efectes del CLIL. De quina manera i en quina mesura la llengua nacional podia ser perjudicada per l'ús d'una llengua estrangera com a llengua d'ensenyament?<sup>43</sup> Si les llengües estatals podien sofrir per la invasió acadèmica d'una llengua estrangera, què podia succeir a unes llengües «regionals o minoritàries» que tot just acabaven d'accedir al sistema escolar? Com i fins a quin punt el CLIL podia afectar l'aprenentatge dels continguts no lingüístics?<sup>44-45</sup>

Malgrat els grans costos prevists i les preocupacions expressades, en una resolució de 21 de novembre de 2008, el Consell de la Unió Europea convidava els Estats Membres i la Comissió a «dedicar una

<sup>37</sup> «The organisation of CLIL type provision in foreign target languages makes demands that go well beyond those associated with traditional language teaching. It requires the use of human resources (specialist teachers) and suitable teaching materials to a significantly greater extent than conventional school language teaching.» *CLIL*, p. 51.

<sup>38</sup> «Many countries draw attention to a big shortage of teachers with the qualifications needed to teach in schools making use of CLIL methodology.» *CLIL*, p. 52.

<sup>39</sup> «Teachers themselves complain that there are virtually no initial and in-service training programmes devoted to methods used specifically to teach a subject in other than the normal language of instruction. The fact that many language teachers may be available is little help if – as in Cyprus – they have not been trained in the special skills needed to provide CLIL.» *CLIL*, p. 52.

<sup>40</sup> «Finding teaching materials geared to CLIL is not easy for schools. Such materials not only have to be available in the target language but also cover subjects in the national curriculum.» *CLIL*, p. 52.

<sup>41</sup> «To be effective, foreign language teaching needs well qualified foreign language teachers. Yet, finding such teachers to fill vacancies or cover for absentees appears to be difficult for school heads in some countries. Besides relevant qualifications, foreign language teachers need sufficient and appropriate teaching resources as well as clear teaching guidelines. Yet, even if these needs are met, implementing official recommendations might still prove to be a challenge in some countries.» *Key Data*, p. 9.

<sup>42</sup> «Certain countries (the Czech Republic, Denmark, Spain, Austria and Poland) also emphasise the high cost of introducing CLIL. Teacher training specifically for CLIL, the preparation and distribution of appropriate teaching materials, and the official certification of pupils all represent an additional financial outlay for central, regional or local authorities.» *CLIL*, p. 52.

<sup>43</sup> «Concern has been expressed in some quarters about the introduction of CLIL type provision, for example in Belgium (the Flemish Community), Lithuania, Sweden, Iceland and Norway. [...] In these five countries, the national language issue is at the heart of the discussions. Concerns in this respect are numerous. They relate, first, to teaching: could teaching of the national language (generally taught as the mother tongue) suffer as the result of intensive teaching of another language? They are language related too. The vitality and richness of a language are rooted in the experience of its speakers. Could there ever be a risk of the national language suffering if certain areas of knowledge are explored and analysed in a foreign language? And finally, such fears are also political in so far as the position and influence of a language are for some people the reflection of national culture and citizenship.» *CLIL*, p. 53.

<sup>44</sup> «Another concern expressed in Sweden, in particular, relates to the impact such provision may have on the level of knowledge pupils acquire in a subject taught in a target language.» *CLIL*, p. 53.

<sup>45</sup> «Furthermore, it is clear from analysing the country contributions that developing proficiency in the subjects taught using a target language might sometimes be a secondary consideration. In general, national recommendations regarding CLIL tend to attach greater importance to the language proficiency that pupils or students are meant to acquire.» *CLIL*, p. 56.

atenció particular a la formació contínua dels professors de llengües i a potenciar les competències lingüístiques del professorat en general, amb vista a promoure l'ensenyament d'assignatures no lingüístiques en llengües estrangeres (CLIL – Content and Language Integrated Learning)».<sup>46</sup>

Alguns anys més tard, el primer *European Survey on Language Competences* assenyalava: «**que les escoles ofereixin Content and Language Integrated Learning no mostra cap efecte clar sobre les puntuacions mitjanes de les escoles en les proves de llengua en cap competència.**»<sup>47</sup> En poques paraules, del CLIL són molt més clars els costos que l'efectivitat.

No es disposa de cap estudi europeu que qüestionari l'eficàcia de l'ensenyament en la llengua pròpia del territori en general o de la immersió en particular. Pareix com si ensenyar en una llengua estrangera o fer-ho en la llengua del territori fossin dues realitats massa distintes i distants per compartir l'aixopluc d'un sol paraigua. Utilitzar el mateix acrònim per referir-se a dos mètodes tan diferents i divergents és fomentar la confusió, tot i que, ben pensat, alguns deuen beneficiar-se'n.

### 3. LLENGÜES APRESES COM A L2, L3, L4

#### 3.1. Factors més importants en l'aprenentatge de les llengües estrangeres (ESLC)

Mentre el CLIL, o el CLIL A, no ha donat fins ara els resultats esperats, tal com posa en evidència l'ESLC, quins serien, segons aquest estudi, els factors més relacionats amb les competències en llengua estrangera?

El primer *European Survey on Language Competences* n'ha explorat molts.<sup>48</sup>

Aquells que mostren una correlació positiva més alta són:

- Nombre de llengües antigues i modernes apreses;
- Coneixement que tenen els pares de la llengua d'estudi;
- Contacte amb la llengua d'estudi i utilització a través de mitjans tradicionals i moderns;
- Ús de la llengua d'estudi per part de professors i alumnes durant les classes d'aquella llengua;
- Percepció d'utilitat de la llengua d'estudi i del seu l'aprenentatge.

<sup>46</sup> «Devote particular attention to the further training of language teachers and to enhancing the language competences of teachers in general, in order to promote the teaching of non-linguistic subjects in foreign languages (CLIL - Content and Language Integrated Learning)» *COUNCIL RESOLUTION of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (Official Journal of the European Union. 16.12.2008. C 320/01.*

<sup>47</sup> «Whether schools offer Content and Language Integrated Learning shows no clear effect on average school scores on the language tests for any of the skills.» European Commission, Directorate General for Education and Culture (2012): *First European Survey on Language Competences. Final Report.* p. 78. ISBN: 978-92-79-25347-8. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/>

<sup>48</sup> ESLC, p. 75-88.



Els valors alts de tots i cada un d'aquests factors estan associats a una competència superior amb la llengua estrangera.<sup>49</sup>

Hi ha factors que també mostren una correlació alta, però negativa:

- Edat inicial de l'ensenyament de llengua estrangera;
- Percepció de dificultat d'aprendre la llengua estrangera.

La correlació és «negativa» perquè expressa una relació «com més, menys». És a dir, com més alta sigui l'edat en què hom comença a estudiar la llengua estrangera i com més difícil hom en consideri l'aprenentatge, més baixes són les competències.

Els autors de l'ESLC reconeixen haver trobat correlacions negatives que no esperaven:

- Ús domèstic de les TIC per a l'aprenentatge de llengües estrangeres;
- Percepció d'èmfasi [del professor] en semblances entre llengües conegudes.

Altres factors, com mètode CLIL, laboratoris multimèdia i molts altres no mostren efectes clars sobre les mitjanes escolars en les proves de llengua.

Entre tots aquests factors, alguns actuen dins el context escolar (sistema escolar, escola, mestre). El sistema escolar o l'escola poden iniciar l'estudi de la primera llengua estrangera en una edat més primerenca,<sup>50</sup> ensenyar més llengües clàssiques i modernes. Els mestres de llengua poden usar més o menys la llengua d'estudi en les classes de llengua i intentar que els alumnes també l'usin.

Altres factors operen fora del control del context escolar. L'escola i els mestres poden treure partit del contacte i de l'ús que els alumnes fan de la llengua estrangera a través dels mitjans tradicionals i moderns, però no poden determinar en quina mesura, quan i com serà aquest contacte. El context escolar tampoc no pot determinar la utilitat extraescolar de la llengua estrangera ni disminuir la distància respecte a l'LL de l'aprenent per tal reduir la impressió de dificultat i de facilitar-ne l'aprenentatge. El context escolar tampoc no pot fer gaire per augmentar la competència dels pares en la llengua estrangera (tot i que pot fer prou més per la dels futurs pares).

La intervenció del context social en l'aprenentatge de llengües es pot veure ja d'entrada en el resultat de la decisió dels governs o de les autoritats educatives sobre quines llengües han de ser ensenyades com a primera o segona llengua estrangera.

<sup>49</sup> «This means that more ancient and foreign languages learned, higher parental target language knowledge, more target language exposure and use through traditional and new media and more use of target language during target language lessons are related to higher foreign language proficiency.» *ESLC*, p. 88.

<sup>50</sup> A la comunitat germanòfona de Bèlgica, el francès, llengua oficial de la regió de Valònia, es comença a ensenyar als tres anys. **A Espanya també s'introdueix la primera llengua estrangera als tres anys.** *Key Data*, p. 25-26.

L'anglès és la primera llengua estrangera en tots els països, excepte Bèlgica, perquè en cada una de les tres comunitats lingüístiques la primera llengua distinta de la pròpia que ha de ser apresada és sempre l'altra llengua oficial de l'Estat, francès per a la comunitat flamenca i la comunitat germanòfona, i neerlandès per a la comunitat francesa; l'anglès és la llengua següent que han d'aprendre a totes les comunitats.<sup>51</sup>

El francès és la primera llengua estrangera al Regne Unit i en les altres dues comunitats de Bèlgica. És, a més, la segona llengua estrangera a Espanya, Portugal i Grècia. L'alemany és la segona llengua estrangera als Països Baixos, Eslovènia, Croàcia, Polònia i Anglaterra, i la tercera a la comunitat francesa de Bèlgica, Bulgària i Estònia (on la segona és el rus). L'espanyol és la segona llengua estrangera a França i a Suècia. Finalment, l'italià és la segona llengua estrangera de Malta (on la primera és l'anglès, tot i ser la segona llengua oficial).<sup>52</sup>

El primer *European Survey on Language Competences* no ha inclòs ni el neerlandès (primera llengua «estrangera» de la comunitat francesa de Bèlgica), ni el rus (primera llengua estrangera de Bulgària i Estònia).

Aquesta selecció de les cinc llengües de la Unió Europea més parlades a la mateixa UE i arreu del món ja indica a priori quines són les llengües que les autoritats educatives dels països europeus consideren més útils i que consegüentment són ensenyades com a primera o segona llengua després de la llengua oficial de l'estat o, en el cas de Bèlgica, de la comunitat lingüística. L'atracció que una llengua exerceix sobre els possibles aprenents estrangers no prové, tanmateix, de ser proposada (com a assignatura optativa) o imposada (com a assignatura obligatòria o com a llengua vehicular) per l'escola, sinó de la grandària, de la proximitat i del prestigi de la seva comunitat lingüística.

La importància radical del context social en l'aprenentatge de llengües es pot veure amb claredat en comparar les puntuacions mitjanes dels setze estats o regions que prengueren part en l'ESLC.

Com ja hem dit, una llengua difícilment pot ser considerada «estrangera» quan és una llengua oficial de l'estat. Aquesta és la situació de l'anglès a Malta i del francès a la comunitat germanòfona de Bèlgica. Tant en un cas com en l'altre, el contacte quotidià amb la llengua n'estimula i facilita l'aprenentatge, tot i que l'acceptació o l'interès per la llengua oficial pot ser superior a Malta que a Bèlgica.

<sup>51</sup> El cas de Bèlgica il·lustra el problema de la definició de «llengua estrangera». Si per a la comunitat germanòfona, que evidentment té com a pròpia l'alemany, el francès, que és la llengua oficial de la regió de Valònia (en una petita àrea de la qual resideix la comunitat germanòfona), és considerat llengua estrangera («foreign language»), no podria ser-ho també el castellà quan és llengua oficial (pel fet de ser-ho de tot l'Estat) en territoris que tenen també com a oficial la llengua de la comunitat lingüística que hi viu des de fa més temps? En qualsevol cas, els membres de la comunitat germanòfona tenen un contacte amb el francès que amb l'anglès certament no tenen; semblant al que els catalanoparlants tenen amb el castellà i no tenen amb l'anglès. Seria la diferència que a Mallorca s'ha fet entre «foraster» i «estranger». La paraula anglesa «foreign» no permet la matisació.

<sup>52</sup> La qualificació de «first foreign language» o «second foreign language» està decidida per les autoritats educatives de cada estat o regió. En el cas de Malta poden servir perfectament els comentaris de la nota anterior.

**QUADRE 3. MITJANA DE LES PUNTUACIONS DE LES TRES COMPETÈNCIES (LISTENING, READING, WRITING) EN FL1 I EN FL2<sup>53</sup>**

País	FL1	Mitjana	País	FL2	Mitjana	País	FL1 + FL2	Mitjana
Suècia	en	68,80	Bèlgica-NI	en	67,96	Països Baixos	en+de	59,20
Malta	en	68,46	Bèlgica-De	en	60,03	Malta	en+it	57,14
Països Baixos	en	62,48	Països Baixos	de	55,92	Bèlgica-De	fr+en	55,14
Estònia	en	58,69	Malta	it	45,83	Bèlgica-NI	fr+en	54,58
Eslovènia	en	56,58	Espanya	fr	44,73	Estònia	en+de3	50,65
Croàcia	en	53,19	Bèlgica-Fr	de <sup>54</sup>	44,40	Suècia	en+es	49,18
Grècia	en	53,07	Estònia	de <sup>55</sup>	42,61	Eslovènia	en+de	49,00
Bèlgica-De	fr	50,26	Eslovènia	de	41,42	Bèlgica-Fr	en2+de3	44,93
Bulgària	en	46,56	Bulgària	de <sup>56</sup>	39,41	Croàcia	en+de	44,69
Bèlgica-Fr	en <sup>57</sup>	45,46	Croàcia	de	36,19	Espanya	en+fr	43,62
Portugal	en	44,23	França	es	34,70	Grècia	en+fr	43,48
Espanya	en	42,52	Portugal	fr	34,15	Bulgària	en+de3	42,99
Polònia	en	41,50	Grècia	fr	33,90	Portugal	en+fr	39,19
Bèlgica-NI	fr	41,21	RU-Anglaterra	de	31,03	Polònia	en+de	35,84
França	en	35,81	Polònia	de	30,18	França	en+es	35,25
RU-Anglaterra	fr	32,88	Suècia	es	29,56	RU-Anglaterra	fr+de	31,95

La percepció de la dificultat (i també la dificultat real) pot ser més reduïda quan la llengua estrangera pertany a la mateixa família lingüística de l'L1 de l'aprenent. Els estudiants dels països que tenen com a llengua oficial una llengua germànica tenen millors puntuacions en anglès: Suècia (L1 68,80), Malta (68,46), Bèlgica-NI (L2 67,96), Països Baixos (L1 62,48), Bèlgica-De (L2 60,03). En canvi, els estudiants dels països amb una llengua oficial romànica (juntament amb Polònia i Bulgària) tenen les pitjors puntuacions en anglès: França (35,81), Espanya (42,52), Portugal (44,23), Bèlgica-Fr (45,46). Els alumnes espanyols tenen millors puntuacions en francès que els alumnes flamencs (44,73 > 41,21), encara que a Bèlgica el francès sigui llengua oficial de l'Estat. Els alumnes neerlandesos tenen les millors puntuacions en alemany (55,92). Els alumnes francesos tenen millors puntuacions en espanyol que els suecs (34,70 > 29,56). Els alumnes suecs tenen les millors puntuacions en anglès (68,80) i les pitjors puntuacions en espanyol (29,56), i la diferència és més gran entre les puntuacions de primera i segona llengua de qualsevol país.

<sup>53</sup> Les dades són la mitjana de les tres puntuacions «ordering» (*reading, listening, writing*) per a la primera i la segona llengua estrangera de les taules 115 a 119 d'ESLC, apèndix 8.6. Obtingut de [https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC\\_tables\\_chap-4.pdf](https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC_tables_chap-4.pdf)

<sup>54</sup> Primera llengua estrangera: neerlandès (nl).

<sup>55</sup> Segona llengua estrangera: rus (ru).

<sup>56</sup> Segona llengua estrangera: rus (ru).

<sup>57</sup> Primera llengua estrangera: neerlandès (nl).

Els alumnes generalment obtenen millors puntuacions en la llengua estrangera que els és més propera. Fins i tot quan la llengua més propera és estudiada com a FL2 en lloc de FL1, la puntuació d'aquella potser quasi tan alta com la d'aquesta —els alumnes anglesos tenen gairebé les mateixes puntuacions en alemany (FL2) i en francès (FL1): 31,03 < 32,88; els alumnes francesos tenen gairebé les mateixes puntuacions en espanyol (FL2) i en anglès (FL1) 34,70 < 35,81—; en alguns casos fins i tot poden ser més altes —els alumnes espanyols tenen millors puntuacions en francès (FL2) que en anglès (FL1): 44,73 > 42,52—, o molt més altes —els alumnes flamencs o germanòfons de Bèlgica tenen puntuacions molt millors en anglès (FL2) que en francès (FL1): 67,96 > 41,21; 60,03 > 50,26.

La proximitat geogràfica facilita l'exposició i el contacte. Els alumnes neerlandesos tenen les terceres millors puntuacions en anglès (62,48) i les millors en alemany (55,92), els maltesos les millors puntuacions en italià (45,83), els espanyols la segona millor puntuació en francès (44,73), els francòfons belgues la segona millor puntuació en alemany (44,40) i els eslovens la tercera (41,42). Tanmateix, el veïnatge per si sol no assegura un interès positiu per la llengua dels veïns. Els alumnes flamencs tan sols tenen la tercera millor puntuació en francès (41,21), per darrere dels espanyols; els polonesos treuen la pitjor de les puntuacions en alemany (30,18). A vegades la llengua dels veïns no és prou atractiva, potser perquè és considerada menys útil o no prou difícil per haver de ser apresada a l'escola.

La mitjana entre les puntuacions de la primera i de la segona llengua estrangera és molt útil per detectar que els alumnes dels països amb una llengua molt usada obtenen les puntuacions combinades més baixes: Anglaterra (31,95), França (35,25). Els alumnes dels països amb més població (per damunt dels 10 milions d'habitants) tenen puntuacions per sota de 44,00: Polònia (35,84), Portugal (39,19), Grècia (43,48), Espanya (43,62). L'única excepció són els Països Baixos, que tenen precisament la millor puntuació combinada (59,20), fet que podria ser explicat, si més no en part, tant per la proximitat lingüística del neerlandès amb l'alemany i l'anglès, com per la situació geogràfica entre Alemanya i la Gran Bretanya.

Els alumnes dels països amb menys població (per sota dels 10 milions) obtenen puntuacions per damunt de 44,00: Malta (57,14), comunitat germanòfona de Bèlgica (55,14), comunitat flamenca de Bèlgica (54,58), Estònia (50,65), Suècia (49,18), Eslovènia (49,00), comunitat francesa de Bèlgica (44,93) i Croàcia (44,69). En aquest grup també hi ha una excepció, Bulgària (42,99), però convé recordar que l'ESLC no ha avaluat les competències en la segona llengua estrangera, que és el rus, sinó en l'alemany, que és la tercera.

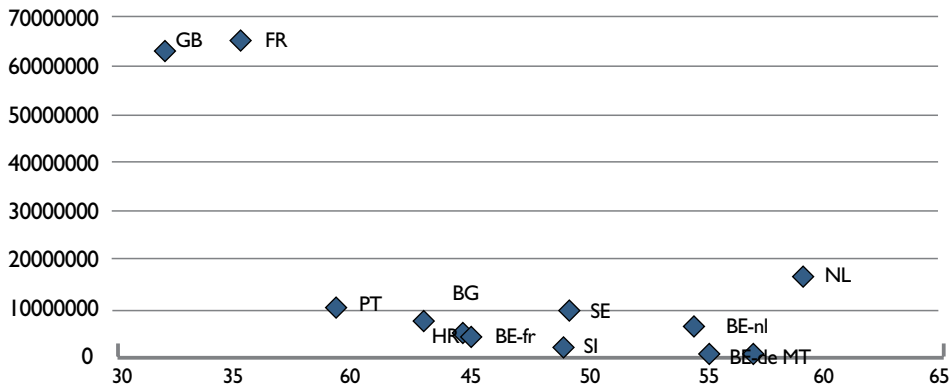
Pareix que, com més atractiva és la pròpia LI, menys atret hom se sent per les altres llengües. I a la inversa.

Totes aquestes dades confirmen la importància del context social, és a dir, les interaccions entre les comunitats lingüístiques i entre les llengües, especialment pel que fa a una exposició autèntica a la llengua estrangera i a una motivació personal per aprendre-la.

Mestres, escoles i sistemes escolars no poden actuar sense tenir ben present els seus contextos socials respectius, tret que estiguin decidits a aplicar mesures que, com a mínim, siguin poc efectives per a

l'aprenentatge. Val més cercar la sinergia amb el context. L'aprenentatge de la llengua estrangera ha de transcendir el context escolar; no es fa en més assignatures, sinó més enllà de l'assignatura.

**GRÀFIC 1: CORRELACIÓ ENTRE LA POBLACIÓ I LA MITJANA DE LES PUNTUACIONS EN FL1 I FL2 (ESLC)<sup>58</sup>**



### 3.2. Factors més importants en l'aprenentatge de les llengües estrangeres (EBS)

És hora de tornar a l'*Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages (EBS)*,<sup>59</sup> però, ara, no per veure la competència de parlar l'L1 sinó altres llengües apreses posteriorment, com l'L2, L3 o L4.

Des d'aquesta perspectiva, les cinc llengües més parlades a Europa són l'anglès (38%), el francès (12%), l'alemany (12%), l'espanyol (7%) i el rus (5%).<sup>60</sup>

Mirant país per país quina és la llengua més parlada després de l'L1, seria l'anglès a 18 països, el francès a 3 (Luxemburg, Bèlgica i el Regne Unit), el rus a 3 (Estònia, Letònia i Lituània), el croat a Eslovènia, el txec a Eslovàquia i l'irlandès a Irlanda. La segona llengua més parlada seria el francès a 8 països (de llengua romànica, catòlics, veïnats de França o mediterranis), l'anglès a 7 països i l'alemany a 6 (de llengua germànica i països veïnats d'Alemanya o Àustria). La tercera llengua seria l'alemany a 11 països (de llengua germànica, veïnats o d'Europa de l'Est), el francès a 4 i l'anglès a 2.

Com a primera, segona o tercera distinta de l'L1, l'anglès destaca a tots els països (27), l'alemany a 17, el francès a 15, el rus a 5 (tots països veïnats) i l'espanyol a 4 (països de llengua romànica i veïnats).

<sup>58</sup> La correlació és -0,71.

<sup>59</sup> European Commission, Directorate General for Education and Culture, Directorate General for Communication (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. NC-03-13-176-EN-N. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

<sup>60</sup> *EBS*, p. 19.

**QUADRE 4. LLENGÜES (NO LI) MÉS PARLADES.  
PERCENTATGE DE PARLANTS PER PAÍS<sup>61</sup>**

EUROPA	EU	En	38%	Fr	12%	De	11%
Àustria	AT	En	73%	Fr	11%	It	9%
Bèlgica	BE	Fr	45%	En	38%	De	22%
Bulgària	BG	En	25%	Ru	23%	De	8%
Xipre	CY	En	73%	Fr	7%	El	5%
Rep. Txeca	CZ	En	27%	Sk	16%	De	15%
Dinamarca	DK	En	86%	De	47%	Sv	13%
Estònia	EE	Ru	56%	En	50%	Fi	21%
Finlàndia	FI	En	70%	Sv	44%	De	18%
França	FR	En	39%	Es	13%	De	6%
Alemanya	DE	En	56%	Fr	14%	De	10%
Grècia	EL	En	51%	Fr	9%	De	5%
Hongria	HU	En	20%	De	18%	Fr	3%
Irlanda	IE	Ga	22%	Fr	17%	En	6%
Itàlia	IT	En	34%	Fr	16%	Es	11%
Letònia	LV	Ru	67%	En	46%	Lv	24%
Lituània	LT	Ru	80%	En	38%	De	14%
Luxemburg	LU	Fr	80%	De	69%	En	56%
Malta	MT	En	89%	It	56%	Fr	11%
Països Baixos	NL	En	90%	De	71%	Fr	29%
Polònia	PL	En	33%	De	19%	Ru	18%
Portugal	PT	En	27%	Fr	15%	Es	10%
Romania	RO	En	31%	Fr	17%	It	7%
Eslovàquia	SK	Cs	47%	En	26%	De	22%
Eslovènia	SI	Hr	61%	En	59%	De	42%
Espanya	ES	En	22%	Es	16%	Ca	11%
Suècia	SE	En	86%	De	26%	Fr	9%
Regne Unit	UK	Fr	19%	En	10%	De	5%

Els percentatges ombrejats tenen una desviació estàndard per damunt de la mitjana europea i mostren una proporció significativament alta de parlants d'una llengua que no és la seva LI. Tretze corresponen a l'anglès (països germànics i antigues colònies britàniques, països bàltics, Eslovènia i Bèlgica); 4 a l'alemany (Països Baixos, Luxemburg, Dinamarca i Eslovènia), 2 al rus (Lituània i Letònia), 2 al francès (Luxemburg i Països Baixos), 1 a l'italià (Malta), 1 al suec (Finlàndia) i 1 al letó (Letònia).<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Dades d'EBS, p. 21.

<sup>62</sup> Aquest 24% tindria com a LI el rus. Convé observar que a Espanya el 16% té el castellà com a L2, mentre el català seria l'L2 de l'11%.

Tant la proximitat geogràfica com la lingüística, així com una antiga dependència política (Malta i Xipre respecte al Regne Unit, Finlàndia respecte a Suècia) poden explicar aquests alts percentatges de persones que parlen una llengua estrangera o, en tot cas, diferent de la seva Ll.

L'ampliació de la Unió Europea de 15 a 28 estats membres, amb 11 països d'Europa de l'Est, més Malta i Xipre,<sup>63</sup> ha donat més presència a l'alemany i al rus entre les llengües més parlades.<sup>64</sup> Tanmateix, des de 2005 la proporció de persones que diuen que coneixen el rus «prou bé per mantenir una conversa» baixa significativament a Bulgària, Eslovàquia, Polònia i la República Txeca.<sup>65</sup> L'alemany també baixa significativament a Luxemburg, la República Txeca, Dinamarca, Eslovàquia, Eslovènia, Hongria i Estònia. El francès també declina a Luxemburg, Portugal, Romania, Bulgària i Malta.

D'altra banda, l'anglès experimenta un notable increment general i l'espanyol creix a Itàlia i a Espanya mateix.<sup>66</sup>

A partir de les dades de l'*Special Eurobarometer 386* hem calculat la mitjana de llengües parlades per les persones de cada país.

**QUADRE 5. PERCENTATGE DE PARLANTS D'1, 2, 3 I 4 LLENGÜES<sup>67</sup>**

	% parlant 1L	% parlant 2L	% parlant 3L	% parlant 4L	Mitjana L
<b>EU</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>1,89</b>
LU	2	14	23	61	3,43
NL	6	17	40	37	3,08
SI	8	25	33	34	2,93
DK	11	31	35	23	2,70
MT	7	34	46	13	2,65
LV	5	41	41	13	2,62
LT	8	40	34	18	2,62
EE	13	35	30	22	2,61
SE	9	47	29	15	2,50
FI	25	27	22	26	2,49
BE	28	22	23	27	2,49
SK	20	37	25	18	2,41
AT	22	51	18	9	2,14
CY	24	56	13	7	2,03
DE	34	38	20	8	2,02

<sup>63</sup> República Txeca, Estònia, Hongria, Letònia, Lituània, Polònia, Eslovàquia, Eslovènia, Malta i Xipre el 2004; Romania i Bulgària el 2007; Croàcia el 2013.

<sup>64</sup> Vegeu *EBS*, p. 20.

<sup>65</sup> *EBS*, p. 22.

<sup>66</sup> Probablement perquè hi ha més persones que no indiquen l'espanyol com a Ll, sinó com a L2.

<sup>67</sup> *EBS*. Annex, p. T36-T59.

	% parlant 1L	% parlant 2L	% parlant 3L	% parlant 4L	Mitjana L
PL	50	28	15	7	1,79
RO	52	26	14	8	1,78
CZ	51	27	16	6	1,77
EL	43	42	11	4	1,76
FR	49	32	14	5	1,75
IT	62	16	7	15	1,75
BG	52	29	15	4	1,71
ES	54	28	13	5	1,69
IE	60	22	14	4	1,62
UK	61	25	9	5	1,58
PT	61	26	9	4	1,56
HU	65	22	9	4	1,52

Vinculat amb el predomini absolut i sempre creixent de l'anglès com a primera llengua estrangera, destaca clarament el multilingüisme dels països germànics, basat primer en l'anglès i després en l'alemany. També destaca el multilingüisme dels països bàltics, basat en el rus i en l'anglès. Països amb dues llengües estatals amb idèntic estatus arreu del territori (Luxemburg, Malta) figuren entre les més multilingües. En els països on cada llengua estatal gaudeix de ple estatus oficial només en el territori que li és propi, com Bèlgica, serien necessàries dades de cada territori per poder fer una comparació internacional precisa. Això no obstant, les dades de l'EBS suggereixen que les comunitats germanòfona i flamenca són més multilingües que la francesa.

Eslovènia té la proporció més equilibrada entre els parlants de les distintes llengües estrangeres. La primera és el croat, probablement perquè, com a serbocroata, era la llengua majoritària de l'antiga Iugoslàvia; la segona és l'anglès, que s'ha anat imposant a l'alemany, llengua de la veïna Àustria i del seu antic imperi.

Juntament amb els països de llengua romànica, els països eslaus i Hongria tenen els percentatges més baixos de persones que es declaren capacitades per mantenir una conversa en anglès. El coneixement decreixent del francès i del rus, que anteriorment havien estat respectivament les seves primeres llengües estrangeres, pot no haver estat encara substituït pel de l'anglès, que, a més, no és tan pròxim a l'arbre lingüístic.

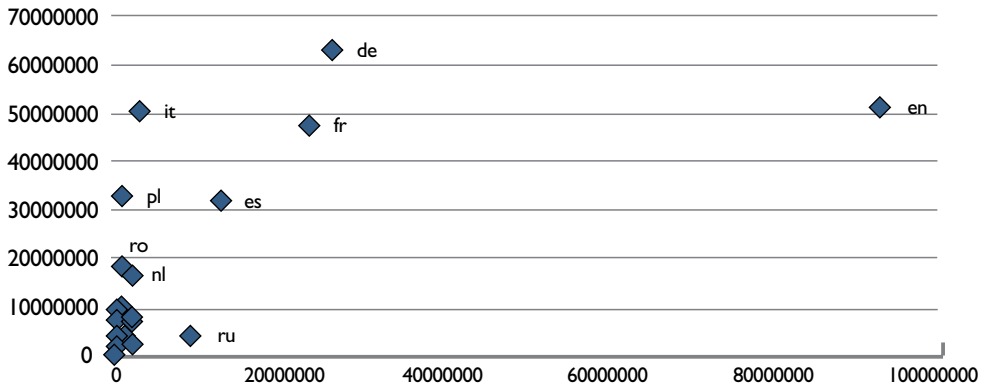
El poder d'atracció d'una llengua no depèn només de la proximitat geogràfica i lingüística, sinó del seu nombre de parlants. Com més parlants d'Lx, més aprenents d'Lx.

Les dades de la gràfica, procedents de l'EBS, només representen el nombre de parlants a la Unió Europea. No hi ha dubte que la presència de l'anglès com a llengua internacional va molt més enllà de les fronteres de la UE. El francès, l'espanyol i el portuguès també poden atreure aprenents pel fet de ser parlades extensament fora de la UE.

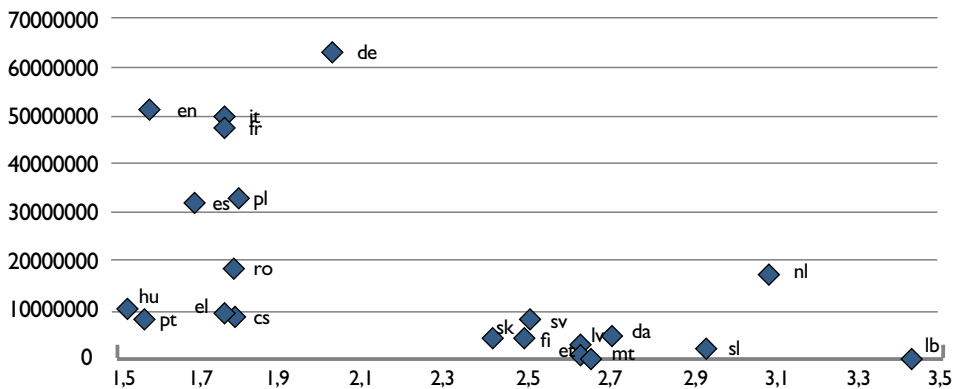


L'altra cara de la moneda és que els parlants de les llengües majoritàries solen tenir menys interès per aprendre altres llengües. Com més parlants d'Lx, menys aprenents d'Ly (sobretot quan els parlants d'Ly ja han après a parlar Lx).

**GRÀFIC 2: CORRELACIÓ DE PARLANTS D'L1 I PARLANTS D'L2, L3, L4. R=0,63**



**GRÀFIC 3: CORRELACIÓ ENTRE PARLANTS D'L1 I MITJANA DE LLENGÜES PARLADES. R=-0,52**



La correlació negativa mostra una relació del tipus «com més, menys».

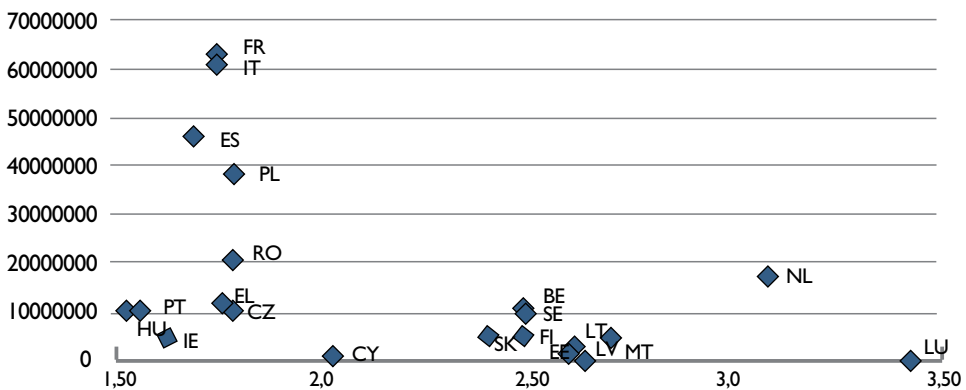
En general, els parlants de llengües amb un nombre de parlants més petit (luxemburguès, maltès, eslovè, estonià, letó, lituà, eslovac, finès, danès i suec) són més multilingües, mentre que els parlants

de llengües amb un nombre més gran de parlants (anglès, italià, francès, espanyol, polonès) ho són menys.

Tanmateix, el fet que la correlació sigui només  $r = -0,52$  demostra la presència de factors diferents que interactuen. Ja s'ha vist que la proximitat lingüística entre el neerlandès, l'anglès i l'alemany, juntament amb la proximitat geogràfica dels tres països respectius, poden explicar en gran mesura l'alt multilingüisme dels neerlandesos. La proximitat lingüística amb l'anglès també podria contribuir al bilingüisme dels germanòfons.

Tenint en compte que parlants d'una mateixa llengua poden ser ciutadans de països distints, pot ser convenient explorar la relació entre la grandària de la població i el multilingüisme.

**GRÀFIC 4: CORRELACIÓ ENTRE LA POBLACIÓ (1/1/2012) I LA MITJANA DE LLENGÜES PARLADES.  $R=-0,46$**

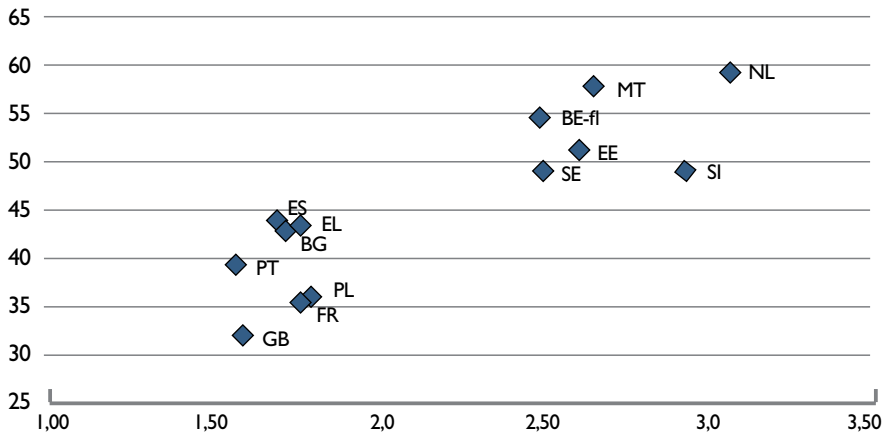


La correlació també és negativa i la gràfica no és gaire diferent de l'anterior, però ajuda a mostrar que països amb la mateixa llengua estatal (Alemanya i Àustria, Regne Unit i Irlanda) poden tenir diferents graus de multilingüisme: el país més petit sol tenir el nivell més alt.

El pes de tots aquests factors que operen fora del context escolar (proximitat lingüística, proximitat geogràfica, nombre de parlants, grandària de la població) sobre l'aprenentatge de llengües pot ser confirmat per la comparació entre els resultats dels països que apareixen en dos estudis distints, l'*European Survey on Language Competences* i l'*Special Eurobarometer 386*.

Encara que les competències lingüístiques siguin distintes i hagin estat avaluades de manera diferent, l'alta correlació entre els resultats d'ambdós estudis demostra l'existència de dos grups de països, cada un per valors ben diferents dels factors extraescolars que hem assenyalat.

**GRÀFIC 5: CORRELACIÓ ENTRE LA MITJANA DE LES PUNTUACIONS EN FL1 I FL2 (ESLC) I LA MITJANA DE LLENGÜES PARLADES (EBS). R= 0,87**



#### 4. CONCLUSIONS

A diferència del sistema escolàstic medieval, que aplicava el CLIL (Content and Latin Integrated Learning), els sistemes escolars moderns es basen en l'alfabetització en la llengua que es parla. A vegades no és la llengua parlada pels alumnes, sinó per la comunitat lingüística vinculada al poder que domina aquell territori. A cada estat l'escola ha contribuït decisivament a la majorització de la llengua del poder i a la minorització de qualsevol altra, per molt antiga que fos en el seu territori propi. En qualsevol cas, però, la llengua de l'ensenyament ha estat sempre ben present en el context social de l'escola, com a llengua dominant o bé com a llengua pròpia. Aquesta segona opció s'ha anat estenent a ritme de la creació de nous estats o de processos de descentralització. La signatura de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries expressa la voluntat que les comunitats lingüístiques que viuen en el seu territori històric tinguin l'ensenyament en la seva llengua pròpia. Múltiples experiències també validen l'efectivitat d'aquest ensenyament que no és la llengua primera de l'alumne (immersió).

L'ensenyament en llengua estrangera —és a dir, la llengua que per definició no es parla en l'àmbit territorial de l'escola— trenca el principi de fer accessible a tothom l'aprenentatge escolar utilitzant com a mitjà la llengua primera de l'alumne o, si més no, de la comunitat lingüística amb la qual que viu, i recorda, perillósament, un ensenyament per a una minoria. Tal volta, per a algunes persones, aquest caràcter exclusiu pot constituir el seu aval principal. Pot ser l'únic, perquè el recent *European Survey on Language Competences* no ha pogut demostrar cap influència del CLIL en les competències lingüístiques dels alumnes. Les dades de l'*European Survey on Language Competences* i les de l'*Eurobarometer Special 386. Europeans and their languages* demostren la importància de

factors extraescolars que poden estimular la motivació personal i facilitar el contacte autèntic amb la llengua més enllà de l'escola, en lloc de reduir-la als continguts d'una o més assignatures.

Ignorant totes aquestes evidències, algun partit polític i els governs que sosté s'han llançat a imposar l'ús vehicular d'una llengua estrangera —o, en el seu defecte, de la llengua oficial de l'Estat— en detriment de la llengua pròpia de la comunitat, incomplint els compromisos internacionals assumits amb la signatura de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries, desoïnt els docents i rompent el consens social.

És una aventura forassenyada que no aspira tant a l'aprenentatge d'una llengua estrangera com a conservar el dubtós privilegi del monolingüisme en la llengua dominant. Una aventura impulsada per la fòbia envers la llengua, la cultura i la història de la comunitat que viu, encara, a la seva terra.

Bunyola, 31 de juliol de 2014

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Condorcet, J. A. (1791): *Cinq mémoires sur l'instruction publique. Premier mémoire. Nature et objet de l'instruction publique*. Text a [http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq\\_memoires\\_instruction/Cinq\\_memoires\\_instr\\_pub.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf)

Council of Europe: European Charter for Regional or Minority Languages. Text a [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default_en.asp)

Council of Europe: European Charter for Regional or Minority Languages. Declaracions dels estats a <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG&VL=1>

Council of the European Union: *Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism* (Official Journal of the European Union. 16.12.2008. C 320/01).

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Eurydice – Eurostat. ISBN 978-92-9201-500-8.

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: *Eurydice. Eurypedia*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php)

European Commission, Directorate - General for Education and Culture (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. ISBN 92-79-00580-4.

European Commission, Directorate General for Education and Culture (2012): *First European Survey on Language Competences. Final Report*. ISBN: 978-92-79-25347-8. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/>

European Commission, Directorate General for Education and Culture, Directorate General for Communication (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. NC-03-13-176-EN-N. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

European Commission, Directorate General for Education and Culture, Directorate General for Communication (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages. Annex*. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_anx\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_anx_en.pdf)

European Commission: *Regional and minority languages in the new Member States*. [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/emii-synthesis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/emii-synthesis_en.pdf)

Eurostat: Statistics. Population. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/main\\_tables](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/main_tables)

Hastings, J. (1898-1904): *A Dictionary of the Bible* (4 vols.) T. i T. Clark. Edimburg.

Index Librorum Prohibitorum. Regula IIII. Reproducció facsimil a [http://books.google.es/books?id=Qjo8AAAaAAJ&pg=PT28&dq=index+librorum+prohibitorum&hl=ca&sa=X&ei=Xn3WU\\_itEcSn0AWGn4CIBw&ved=0CCoQ6AEwAg#v=onepage&q=index%20librorum%20prohibitorum&f=false](http://books.google.es/books?id=Qjo8AAAaAAJ&pg=PT28&dq=index+librorum+prohibitorum&hl=ca&sa=X&ei=Xn3WU_itEcSn0AWGn4CIBw&ved=0CCoQ6AEwAg#v=onepage&q=index%20librorum%20prohibitorum&f=false)

McMahon, Fr. Michael: The Jesuit Model of Education. [http://www.edocere.org/articles/jesuit\\_model\\_education.htm](http://www.edocere.org/articles/jesuit_model_education.htm)

Nagy, P. T.: The social and political history of Hungarian education. <http://mek.oszk.hu/03700/03797/03797.htm>