

LA VOLUNTAT DE COMUNICAR-SE EN UNA SEGONA LLENGUA: LA PRESA DE DECISIONS INDIVIDUAL EN UN CONTEXT SOCIAL

Peter D. MacIntyre
*Universitat de Cape Breton*¹

RESUM

Aquest text de Peter MacIntyre exposa els seus punts de vista sobre la voluntat de comunicar centrant-se en la presa de la decisió individual de cada parlant en un context social determinat. Aquesta decisió es produeix al final d'un temps o procés en el qual influeixen una diversitat de factors, que exposa detalladament el model gràfic de la voluntat de comunicar. En contextos socials com ara el de Nova Escòcia o Catalunya, la suma de les decisions individuals de comunicar, respectivament, en gaèlic o en català té una influència directa en el futur d'aquestes llengües.

PARAULES CLAU: aprenentatge de segones llengües, competència comunicativa, actituds lingüístiques, prejudicis lingüístics, discriminació lingüística, autoconfiança lingüística, motivacions.

THE DESIRE TO COMMUNICATE IN A SECOND LANGUAGE: MAKING PERSONAL DECISIONS IN SOCIAL CONTEXT

ABSTRACT

This text of Peter MacIntyre presents his views on willingness to communicate focusing in the individual decision making of each speaker in a given social context. This decision arrives at the end of a process in time, where a variety of factors have an important influence: the WTC model shows their interrelations in an integrated way. In social contexts like those of Nova Scotia or Catalonia, the sum of individual decisions to communicate, respectively, in Gaelic or Catalan, have a direct effect on the future of these languages.

KEY WORDS: second language learning, communicative competence, language attitude, linguistic prejudice, linguistic discrimination, linguistic self-confidence, motivation.

1. Nota: alguns fragments d'aquesta ponència es van presentar a Barcelona (març 2007) com a part de la celebració de la creació de la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC, una iniciativa de la Universitat Oberta de Catalunya i de Linguamón - Casa de les Llengües.

Quan se'ls presenta l'oportunitat de fer servir la seva segona llengua (L2), moltes persones decideixen parlar mentre que d'altres decideixen quedar-se en silenci. Fins i tot després d'haver estudiat una llengua durant anys, molts dels estudiants d'una L2 no es convertiran en parlants de la L2. Els motius per decidir evitar l'ús d'una segona llengua no són clars ni senzills si es tenen en compte els diversos factors individuals, socials, lingüístics, situacionals i d'altra mena que són rellevants per a la decisió de parlar en la L2. La ponència que presento aquest vespre descriu la teoria que hi ha al darrere del concepte central de la nostra investigació *La voluntat de comunicar* (*Willingness to Communicate*, WTC). La WTC representa la preparació psicològica per utilitzar la L2 quan en sorgeix l'oportunitat. Això ens obliga a centrar-nos en el moment específic de la decisió en què un estudiant d'una L2 decideix convertir-se en parlant de la L2. S'ha dit que la decisió d'iniciar una comunicació en una L2 és un dels principals estímuls de l'ús lingüístic i, per tant, pot ser un factor de predicció important de la supervivència d'una llengua.

Les investigacions dutes a terme fins ara sobre l'adquisició de la segona llengua (*second language acquisition*, SLA) no necessàriament han analitzat la convergència dels processos psicològics subjacents en la comunicació en un moment específic. Per exemple, s'han fet molts estudis que analitzen la motivació per a l'aprenentatge de llengües (Dörnyei, 2005; Gardner, 2001) i estudis que analitzen l'ansietat lingüística (Young, 1999); un estudiant experimentat pot presentar tant una alta motivació per a l'aprenentatge com un alt nivell d'ansietat pel que fa a la comunicació. Les investigacions anteriors sobre l'adquisició de la segona llengua mostren sistemàticament que a mesura que augmenti la motivació i disminueixi l'ansietat lingüística, el rendiment en la L2 millorarà. Però en el moment temporal específic en què un estudiant motivat experimenta uns nivells elevats d'ansietat a l'hora de parlar, cal prendre una decisió: decidirà parlar o romandrà en silenci? Aquesta persona estarà disposada a comunicar-se? Si no és així, quines condicions podrien fer augmentar la seva voluntat?

La decisió de parlar o no, amb el temps, exerceix una influència en l'èxit d'aprenentatge de la llengua de la persona. Yashima i Tanaka (2001) van descobrir que la WTC afectava l'ajust psicològic dels estudiants japonesos que vivien i estudiaven durant un temps als Estats Units, ja que els estudiants que estaven més disposats a parlar amb les seves famílies d'acollida aprenien més anglès, feien més amics i vivien una experiència més positiva que els que tenien una WTC més baixa. El concepte de WTC, definit com la probabilitat de parlar quan es té la llibertat de fer-ho (McCroskey i Baer, 1985; MacIntyre *et al.*, 1998), ajuda a centrar la nostra atenció cap a una preocupació pels «processos a

micronivell i els canvis sovint ràpids que fomenten o inhibeixen la comunicació en la L2» (MacIntyre, en premsa).

Un segon conjunt de conseqüències de la decisió de parlar o no són els efectes en la vitalitat de la mateixa llengua. Les llengües són apreses per individus que operen en un context social. Així doncs, tant els processos psicològics com sociopolítics seran rellevants per crear la voluntat de comunicar-se. Des de la perspectiva de l'individu, els pensaments i els sentiments influeixen en el comportament que determina l'èxit de l'aprenentatge de llengües. El context social té importància en diversos aspectes, com la determinació de les llengües que es parlen localment, les orientacions que els individus tenen cap aquelles llengües, les relacions demogràfiques i de poder que hi ha entre els grups i la vitalitat etnolingüística de la L1 i la L2 (Bourhis, el-Geledi i Sachdev, 2007; Allard i Landry, 1994). Evidentment, els processos individuals i sociopolítics són interdependents, i sempre cal tenir cura que les preguntes de la investigació es puguin enfocar des de qualsevol perspectiva. Tanmateix, centrant-nos en la WTC, aquesta ponència analitzarà el context social tal com és interpretat per l'individu i tal com l'afecta a l'hora de prendre la decisió. Per exemple, aprendre la llengua d'un grup majoritari quan la L1 pròpia i que és la llengua d'un grup minoritari està en perill d'extinció és molt diferent des del punt de vista psicològic que ser membre d'un grup majoritari que aprèn la llengua d'un grup minoritari. És en la psicologia de l'estudiant, en el seu estat d'ànim, en què ens fixem.

Quan debatem oportunitats de comunicació, tenim en compte moments temporals específics en què la comunicació podria dur-se a terme en una segona llengua. És especialment interessant tenir en compte aquests moments que estan sota control volitiu, és a dir, moments en què un individu té l'opció de parlar en la L2. La voluntat de parlar en la L2 en aquests moments condiciona les interaccions socials entre persones de diferents grups lingüístics i, en alguns aspectes, reflecteix l'èxit dels esforços d'aprenentatge de llengües dels interlocutors. Per tal d'establir el context per al debat que seguirà, primer analitzem breument la qüestió del *temps*.

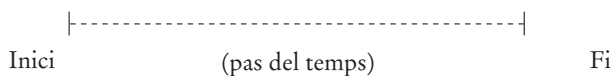
TEMPS

Sovint tenim una visió bastant simple del temps: una activitat comença, continua durant una estona i després finalitza. Per exemple, un examen de la universitat pot començar a les nou del matí, prolongar-se durant tres hores i acabar al migdia. Aquesta noció lineal del temps, en què hi ha un inici definit,

una duració establerta i un final identificable, s'aplica a moltes de les nostres activitats diàries (per exemple, jornada laboral, vacances, programes de televisió) i s'aplica en molts contextos. No obstant això, és difícil aplicar aquesta noció del temps a l'aprenentatge de llengües. Quan comença realment quelcom tan complex i amb tants factors determinants com l'aprenentatge de les llengües? Comença en néixer? Probablement no. Si tenim en compte les vies neurals i els processos que estableixen la base per a l'aprenentatge de llengües, el desenvolupament de la capacitat per a les llengües comença en algun moment *in utero*, abans de néixer. Si adoptem el punt de vista segons el qual l'aprenentatge de llengües és el procés d'adquirir vocabulari específic i gramàtica, llavors és probable que comenci bastant temps després del naixement, però durant el primer any de vida. També se'ns podria argumentar que no és possible especificar el moment temporal en què comença l'aprenentatge de llengües. Una dificultat semblant sorgeix quan intentem especificar el final de l'aprenentatge de llengües. Quan s'estudia l'adquisició de la segona llengua, és difícil conceptualitzar el temps de manera lineal i senzilla, encara que només analitzem l'aprenentatge de llengües d'una única persona.

Per tant, per a l'objectiu del nostre debat d'aquest vespre, plantejem-nos una altra perspectiva sobre el temps. En lloc d'especificar un inici i un final concrets, com si el temps fos una línia recta, imaginem el temps com unes línies convergents (vegeu la figura 1). En aquesta conceptualització, els esdeveniments anteriors en el temps tenen un final obert. Les influències distants, que inclouen el desenvolupament cultural i la contribució genètica àmpliament definits i que han existit durant segles, tenen alguna incidència en el moment actual. Aquests factors distals es combinen amb característiques de situació més localitzades i repercuteixen en qualsevol punt temporal específic. Per exemple, en aquest moment en concret, la capacitat del lector de llegir aquesta frase es veu afectada per factors immediats (per exemple, la il·luminació de la sala, l'interès en el tema, els sorolls o les distraccions, etc.), per factors a més llarg termini (per exemple, l'experiència amb la llengua, el coneixement de vocabulari, la competència lectora, etc.) i per factors a molt llarg termini (per exemple, el desenvolupament humà de la capacitat de llegir i escriure, etc.). Aquests factors convergeixen i exerceixen una influència en el que vostè, el lector, està fent ara mateix. Per a l'objecte d'aquest debat, sembla menys útil especificar el punt temporal en què la comunicació en una L2 comença o finalitza, sinó que és molt més útil suggerir que una diversitat de factors convergeixen per influir en qualsevol moment temporal específic en què la comunicació en la L2 podria ser possible.

1. Lineal



2. Esdeveniments convergents

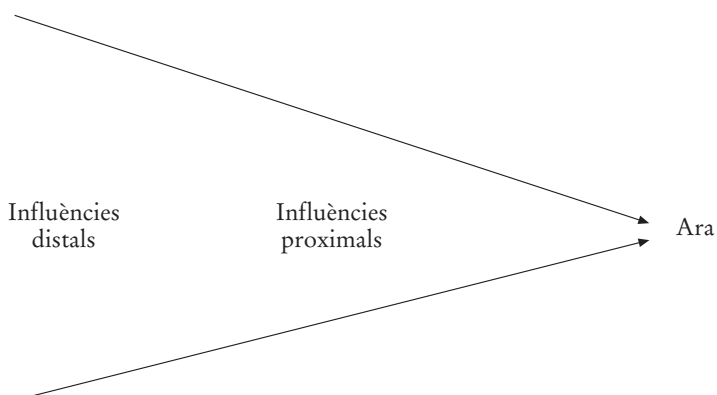


FIGURA 1.
Dues concepcions del temps.

EL MODEL PIRAMIDAL DE WTC

Aquesta convergència de factors afecta la probabilitat d'escollir comunicar-se o no, quan en sorgeix l'oportunitat. Això és el que recull el concepte de WTC. Conceptualitzat originàriament per McCroskey i Baer (1985) com una mena de tret de la personalitat, la WTC fou reconceptualitzada per MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) com un concepte localitzat que reflecteix l'elecció de parlar en un moment temporal concret amb una persona o un grup determinat. El concepte es fonamenta amb un esquema organitzatiu piramidal que mostra el model de convergència bàsic que s'indica a la figura 1 i li dóna la volta per crear una forma piramidal. En aquest model, els conceptes utilitzats sovint en la literatura sobre SLA s'organitzen segons un contínuum proximal-distal format per diverses capes (vegeu la figura 2). El model pren la noció del temps amb referència a factors permanents i situacionals i els conceptes que s'hi representen tenen una tendència clarament intergrup.

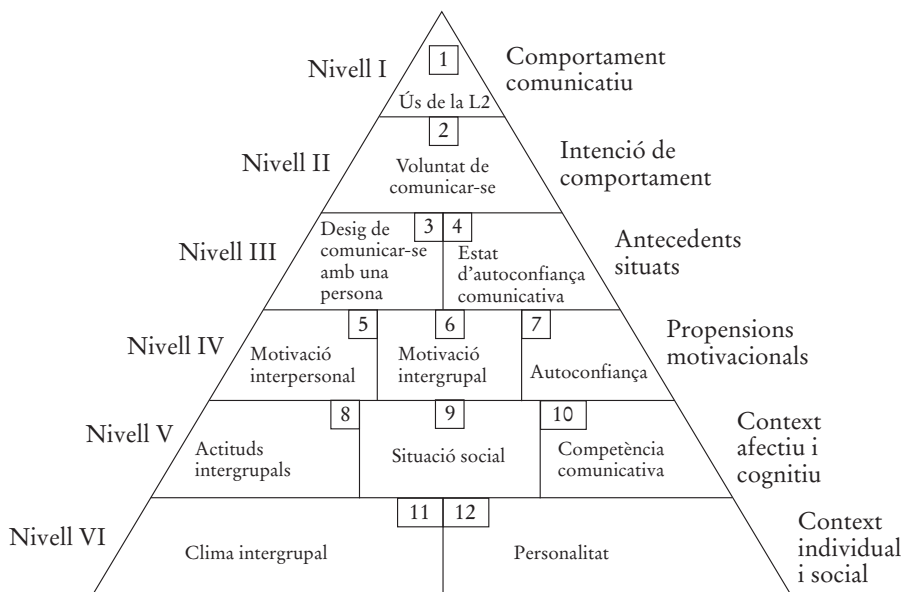


FIGURA 2.

El model piramidal de WTC, model heurístic de la voluntat de comunicar.

A la base de la piràmide hi ha dos conjunts generals d'influències: el clima intergrupar i la personalitat. El clima intergrupar es defineix per l'ampli context social en què operen diversos grups lingüístics. Les vitalitats etnolingüístiques relatives (Giles, Bourhis i Taylor, 1977) de les comunitats lingüístiques poden moderar-se mitjançant les xarxes de comunicació interpersonal en què participen els individus. Les llengües amb més prestigi tendiran a atraure més parlants, mentre que els vincles estrets entre identitats culturals i lingüístiques en l'herència familiar d'una persona proporcionen una força compensatòria que ajuda a fomentar i protegir les llengües amb relativament pocs parlants. Els processos de culturització i adaptació funcionaran de manera diferent en condicions de contacte o d'aïllament, d'harmonia o de discriminació per prejudicis, i quan els grups percebin competència o desavantatge (Guimond i Tougas, 1994). Les diverses tensions i atraccions entre grups lingüístics sovint precedeixen els estats nació actuals i fan que cada estudiant de llengües individual sigui un fil diminut d'un teixit complex de relacions socials. En aquest context, les reaccions dels

mateixos individus davant les situacions socials varien de manera significativa; reaccions que, en part, són el resultat de trets bàsics de la personalitat (MacIntyre i Charos, 1996), incloses les diferències de sexe (Lin i Rancer, 2003). La constància que es té de l'heretabilitat dels trets bàsics demostra que la contribució genètica té una influència cabdal en les reaccions temperamentals, com ara el nerviosisme o la timidesa (Pedersen, Plomin, McClearn i Friberg, 1988). Aquests temperaments bàsics de la personalitat predisposen els individus a reaccionar amb interès o temor davant persones o cultures «estrangeres». Tenint en compte la interacció dels trets bàsics de la personalitat amb l'entorn social, la base de la piràmide està formada per les diferències individuals a llarg termini que operen en diverses xarxes i estructures socials i que proporcionen models altament estables que predisposen l'individu.

Si ens movem a un nivell més proximal, la següent capa de la piràmide recull el context cognitiu i afectiu típic de l'individu. En assentar les bases de la motivació per aprendre la segona llengua, trobem la tensió entre un desig d'acostar-se al grup lingüístic d'arribada i un sentiment de dubte o temor de les implicacions que té fer-ho. L'evolució del concepte de Gardner i Lambert (1959) d'orientació cap a una motivació integradora més completa, com a part del model socioeducatiu (Gardner, 1985), ha recollit per als lingüistes aplicats la tendència de l'acostament cap a l'altre grup. La tensió dins l'individu sovint es crea amb el grup d'herència o de la L1 a mesura que l'estudiant comença a adaptar-se a un nou grup, i pot percebre o ser percebut com que es distancia del grup de la L1. Per tant, la comunicació en la L2 ha de tenir en compte les tendències d'evasió predictibles que es reflecteixen en el temor d'assimilació (Clément, 1986) i el concepte emparentat de bilingüisme subtractiu (Lambert, 1975). Les motivacions que sorgeixen d'aquestes tensions sostenen o incapaciten l'acció necessària per desenvolupar competències en la L2 (Clément i Noels, 1991). Gairebé no cal dir que la competència lingüística, el coneixement de les regles sintàctiques i morfològiques, els recursos lèxics i els sistemes fonètics i ortogràfics necessaris per a la comunicació tant parlada com escrita són fonamentals. Basades en la dimensió lingüística, hi ha les competències per gestionar el discurs de manera adequada, per resoldre accions comunicatives, per satisfer la diversitat de situacions i, quan tota la resta falli, per compensar estratègicament les deficiències en qualsevol d'aquestes àrees. Aquestes motivacions i competències es desenvolupen en situacions socials amb un nombre gairebé infinit de permutacions dels participants, els entorns, els propòsits, els temes i els canals de comunicació. El model piramidal no és tan específic per ser formulista en l'aplicació d'aquests factors i s'entén que el seu funcionament *in situ* dependrà de les interaccions amb variables d'altres capes.

Si passem a l'última de les capes de les influències permanents, trobem motivacions altament específiques i la cognició autorelacionada. Les motivacions intergrupals són resultat directe del fet de formar part d'un grup social concret i les motivacions interpersonals són resultat de les funcions socials que hom té dins del grup. Tant les motivacions intergrupals com les interpersonals tenen dos orígens clàssics: l'afiliació i el control. Unes relacions intergrupals harmòniques són un objectiu explícit fonamental dels qui defensen la comunicació intercultural (Kim, 1988) i una motivació sòlidament establerta en la literatura d'investigació. Les motivacions de control comprenen el comportament comunicatiu en la L2 que té com a objectiu la limitació de la llibertat de l'interlocutor. En un sentit ampli, això inclou circumstàncies com ara les indicacions d'un supervisor, les instruccions d'un professor i les sol·licituds d'ajuda en la L2. Les motivacions de control recullen ocasions en què el desequilibri de poder és més rellevant que una relació continuada entre els interlocutors. El conjunt final d'influències en aquest nivell inclou l'autoconfiança en la L2; les percepcions de la competència comunicativa unides a una manca d'ansietat defineixen el parlant de la L2 amb autoconfiança. Aquest concepte és bastant més específic que les competències lingüístiques descrites en el nivell inferior per captar la idea que els aprenents poden sobrevalorar o infravalorar les seves capacitats i la manera com les poden aplicar (MacIntyre, Noels i Clément, 1997).

Quan passem a la capa de la piràmide següent, fem una transició de les influències permanents a les situacionals. El sentit temporal arriba a centrar-se en l'aquí i ara. En aquest nivell del model piramidal hi ha el desig de comunicar-se amb una persona determinada, així com un estat d'autoconfiança. Les motivacions i les actituds generals que es troben en nivells inferiors es personifiquen en persones immediatament presents, i poden fer-se excepcions a les regles. En aquest nivell, les motivacions de poder es reconcilien amb l'afiliació, les orientacions de tasca i relació troben les seves expressions i les persones s'accepten o es rebutgen com a companys de comunicació. L'autoconfiança expressada en una situació determinada es basa en les competències reals que posseeix el parlant, en qualsevol desviació sistemàtica en la percepció de les habilitats (MacIntyre, Noels i Clément, 1997) i en elements clau de la situació.

La culminació dels processos descrits fins ara és la voluntat de comunicar-se, és a dir, la voluntat d'iniciar un discurs en una segona llengua en una ocasió específica amb una persona determinada. Això representa el nivell d'intenció conductual de parlar (Ajzen i Fishbein, 1980) si hom en té l'oportunitat. Maneres d'actuar potencials dels estudiants d'idiomes que poden tenir com a resultat un estat mental oposat, en què hom pot escollir si parla o roman en silenci, inclouen (MacIntyre, en premsa):

- Aixeco la mà per respondre una pregunta a la classe; què passa si m'equivoco?
- Ofereixo ajuda a un parlant d'una segona llengua que acabo de trobar-me a l'aeroport; hi ha algú més apte per oferir-li ajuda?
- Provo d'utilitzar la segona llengua en una conversa real; sense saber exactament quina direcció pot prendre o quines dificultats m'esperen?

Dörnyei i Ottó (1998) han comparat aquesta mena de successos a «creuar el Rubicó», un punt sense retorn en què hom es compromet a actuar en la L2. De vegades, es creua aquest llinar amb reticència, indecisió i, fins i tot, temor. Conflictes com aquests emfasitzen la naturalesa ambivalent de moltes de les nostres experiències. Quan sorgeix l'oportunitat d'utilitzar la L2, no és poc freqüent tenir «el pensament dividit»; mentre que per una part es vol aprofitar l'oportunitat, per l'altra es vol deixar escapar (MacIntyre i MacKinnon, 2007).

LA WTC I L'ÈXIT EN L'APRENENTATGE DE LLENGÜES

La voluntat per aprofitar les oportunitats d'utilitzar una segona llengua reflecteix un nivell d'èxit en l'aprenentatge d'idiomes i la formació lingüística. A quin professor d'idiomes no li agradaria que els seus estudiants es mostressin disposats a parlar en la L2? Sens dubte, un programa d'idiomes que aconseguessi que l'estudiant es mostri disposat a comunicar-se pot ser considerat tot un èxit. Si analitzem la qüestió des de la perspectiva inversa, arribem a una pregunta interessant: un programa d'idiomes pot considerar-se un èxit si no aconseguix despertar la WTC entre els estudiants (MacIntyre *et al.*, 1998)? Aquesta és una àrea de bastant preocupació per als dissenyadors de plans d'estudis lingüístics i planificadors lingüístics, ja que les converses en L2 són oportunitats de contacte intergrupals i tenen el potencial de promoure relacions intergrupals positives. No obstant això, el contacte entre grups lingüístics també té el poder d'alterar els models de comunicació i aprenentatge de llengües, amb les llengües minoritàries en una posició de cert risc si els parlants parlen constantment la llengua del grup majoritari. Per tant, la WTC reflecteix tant els processos de comunicació a escala individual com social.

La WTC va més enllà de la valoració de la competència comunicativa en el fet que se centra en molt més que la capacitat d'utilitzar una llengua: se centra en la preparació psicològica per comunicar-se en un moment determinat. L'adquisició d'una llengua i el desenvolupament de la competència comunicativa són components clau del procés, però no són necessàriament el punt final. Com a

exemple, prenguem el relat autobiogràfic de Lim (2002), una coreana que aprèn a parlar anglès. Les experiències de Lim quan viatja a Austràlia mostren la diferència entre WTC i competència comunicativa:

Em va sorprendre molt el fet que no tingués gaire problemes viatjant tota sola durant un mes. Vaig poder parlar amb altres parlants anglesos i vaig fer amics sense problemes. Vaig començar a pensar que el meu anglès no devia ser tan dolent i que no calia que la meua pronunciació i l'elaboració de les frases fossin perfectes per fer-me entendre. Com que vaig deixar de pensar que la perfecció era necessària per comunicar-me i com que m'havia demostrat que em podia comunicar, vaig recuperar el control sobre el meu aprenentatge [...]. Aquesta experiència —sortir-me'n amb el meu anglès— em va donar una gran inspiració i motivació per continuar millorant. Vaig descobrir que el que els professors m'havien estat dient no era cert. Podia assolir el meu objectiu sense ser perfecta (p. 100).

Des d'una perspectiva gramatical/lingüística, Lim deixa el lector amb la impressió que encara pot tenir possibilitats de millorar les seves competències amb l'anglès. Però des de la perspectiva de la voluntat de comunicar-se, Lim ha assolit l'èxit com a estudiant d'idiomes, utilitzant amb voluntat la L2 per a la comunicació autèntica malgrat les imperfeccions gramaticals. L'experiència de Lim és similar als resultats de molts programes d'immersió en què els models de comunicació en la L2 són impressionants (Swain i Lapkin, 1986; Krashen, 1984) però les avaluacions lingüístiques indiquen que la competència en la L2 no és de nivell nadiu (Hammerly, 1987; Lyster, 1987). El fet que un resultat com el de Lim sigui positiu o negatiu pot ser qüestió de perspectiva i d'expectatives. Deixem clar que les expectatives dels professors d'idiomes, els dissenyadors de plans d'estudis i els planificadors lingüístics poden variar considerablement respecte a les dels estudiants individuals. Tanmateix, si acceptem que la WTC influeix en l'ús de la llengua i que l'ús és un factor de predicció important de la vitalitat lingüística, llavors és bastant important saber per què els estudiants individuals mostren voluntat d'utilitzar (o evitar d'utilitzar) una segona llengua.

LA WTC I LA PRESERVACIÓ LINGÜÍSTICA

Per acabar, m'agradaria fer un gir cap a una conseqüència social més àmplia de la voluntat de les persones d'utilitzar una segona llengua. L'aprenentatge de les anomenades «llengües heretades» a l'Amèrica del Nord ofereix un cas inte-

ressant d'analitzar. Malgrat que la definició del terme *llengua heretada* és una mica controvertida (Carreira, 2004), la noció que la llengua manté una relació amb la identitat i l'estirp d'una persona és una idea comuna. A la meua província natal de Nova Escòcia (Canadà), l'anglès és clarament la llengua dominant (Statistics Canada, 2001). A la província hi ha dues llengües heretades especialment destacades: la gaèlica i la micmac. Totes dues tenen una llarga història a l'àrea geogràfica i tenen models diferents d'ús real.

La llengua gaèlica va ser duta per immigrants d'Irlanda i d'Escòcia que es van establir a la zona durant el segle XIX; la migració va ser incitada tant per la fam de la patata irlandesa com per l'expulsió dels escocesos de les Terres Altes (Highland Clearances). La tradició cultural celta és rica, i encara és molt destacada en la música i la dansa locals. El gaèlic parlat, que havia estat una llengua pròspera, gairebé s'ha perdut del tot. Recentment, el Govern de la província ha destinat una petita quantitat de diners a la conservació del gaèlic (Nova Scotia Archives & Records Management), però la pèrdua del gaèlic sembla destinada a continuar. John Edwards (2006) comenta la situació que afecta el gaèlic basant-se en un fragment d'una conferència recent:

Són temps difícils per a algunes llengües: les petites, les que no tenen Estat, les d'estatus minoritari o menys utilitzades, etcètera. Un intercanvi d'idees extret de la transcripció d'una conferència recent és il·lustratiu en aquest sentit:

—Ara pensí en el gaèlic; sigui honest!

—Bé, és una llengua que encara et pot servir a les Terres Altes i les illes escoceses, potser en algunes parts de Cape Breton, però fora d'aquestes petites àrees, no et durà gaire lluny...

—No s'utilitza enlloc més, doncs?

—No, és així de senzill: no hi ha ningú amb qui parlar-la. En qui pensaves?

—Potser en els escocesos que hi ha a l'estranger...?

—Mira, fora d'Escòcia, els parlants de gaèlic pràcticament no utilitzen la llengua en absolut, ni entre ells.

—Bé, però què en penses de la llengua en si; és un bon tipus de llengua, o què?

—Bé, de fet, com a llengua en si, no hi estic gaire interessat. S'ha corromput bastant; és com una barreja de diferents dialectes, de préstecs de l'anglès... (p. 197).

Edwards identifica en poques paraules la difícil posició d'una llengua d'aquesta mena: com podem fer que la gent aprengui la llengua si la comunitat d'ús és tan reduïda i com es pot ampliar aquesta comunitat si la gent no aprèn a parlar la llengua? Potser podem extreure algun consell d'un altre grup lingüístic amenaçat de la meua àrea local.

Diria que, per debatre sobre WTC, el grup lingüístic més interessant de la província és la població aborigen, els assentaments de la qual a les zones atlàntiques del Canadà i a Nova Anglaterra són anteriors al contacte amb els colonitzadors europeus procedents del «Nou Món». Conegut en el passat pel terme anglicitzat *MicMac*, el grup va reafirmar sòlidament la seva identitat durant els anys vuitanta i noranta i actualment és conegut a la zona com a *Mi'kmaq* (pronunciat com *Mig-Maw* o *Mig-a-Mah*). Durant aquella època, les comunitats aborígens del Canadà van enfortir la seva identitat ètnica, van reclamar les seves terres i van ser recompensades pels abusos patits a les escoles creades per als aborígens o *residential schools*. La llengua micmac s'ha recuperat i ha experimentat un increment del 8,2 % en l'ús entre els anys 1996 i 2001 (Statistics Canada, 2007, p. 24). El creixement s'ha produït gairebé del tot entre persones que parlen la llengua micmac com a segona llengua, i l'anglès es manté com a *lingua franca*. Els resultats de censos més recents estan previstos per al desembre de 2007, i és probable que mostrin tant un creixement de la població com que la llengua ha continuat abandonant l'estatus de llengua en perill d'extinció: un pas cap a la sostenibilitat.

L'experiència recent amb la llengua micmac mostra que fins i tot en una comunitat petita amb una llengua amenaçada pot augmentar l'ús de la llengua si es produeixen les condicions adequades. Tornant a la WTC, veiem que la població micmac té èxit a l'hora d'augmentar la seva voluntat d'utilitzar la llengua amb la motivació i el suport emocional necessaris basats en la identitat ètnica. No veiem aquest mateix suport per a la llengua gaèlica, per la qual cosa la seva pèrdua sembla inevitable.

Tornant al fragment d'Edwards que acabem d'esmentar, el llegim amb un sentiment de pèrdua d'esperança. Però potser encara no tot està perdut per al gaèlic. El relat d'Edwards, de fet, és una adaptació, un fragment escrit per produir un efecte dramàtic. L'intercanvi d'idees citat anteriorment no és d'una conferència recent ni feia referència originàriament a la llengua gaèlica. L'original fou escrit l'any 1578 i els interlocutors feien referència a l'ús de l'anglès (per a la citació original, Edwards, 2006, p. 198). Tenint en compte l'estatus actual de l'anglès com a llengua dominant i (segons alguns) opressiva mundialment (Macedo, Dendrinos i Gounari, 2003), podem estar segurs que les coses han canviat. Podria semblar que predir l'eventual dominació mundial de l'anglès era difícil l'any 1578, de la mateixa manera que actualment seria difícil predir el futur de qualsevol llengua en concret. Tal com adverteix Edwards (2006): «Hi ha en joc grans forces i històries amb molt de pes, i s'ha de reconèixer la seva presència i reflexionar-hi...» (p. 203). La capacitat d'individus i grups de respondre a aquestes tendències socials pot semblar insignificant si es compara amb les

possibilitats aparentment aclaparadores per a les llengües minoritàries com són la llengua gaèlica, la micmac i moltes altres. La història humana té molts exemples de llengües que actualment només coneixen un nombre reduït d'erudits, i potser aquest és el preu que cal pagar en un món en procés de globalització (Macedo, Dendrinos i Gounari, 2003). Amb tot, no cal que els usuaris de llengües minoritàries simplement es resignin a l'erosió i eventual desaparició de la seva llengua (de fet, no haurien de fer-ho). La llengua forma part del «nucli» d'una persona i és una part essencial de la identitat (Dörnyei, 2005), de manera que no és sorprenent que molts reaccionin amb vehemència davant la possibilitat de la pèrdua de la llengua. Potser la millor i l'única protecció per a una llengua és que els seus parlants estiguin disposats a utilitzar-la per a la comunicació real en situacions quotidianes. «Al cap i a la fi, és el tapís cultural de valors més extens el que determina les condicions contextuais per al domini [d'una llengua]» (Clément, Noels i MacIntyre, 2007, p. 71).

CONCLUSIÓ

La decisió de parlar pot ser l'instrument més crític per garantir la supervivència d'una llengua i l'èxit d'aprenentatge d'un idioma. El model piramidal demostra la gran diversitat de factors que afecten la voluntat psicològica de parlar. Podem identificar tant factors individuals (ansietat, motivació, actituds, atracció interpersonal, etc.) com factors contextuais socials (vitalitat etnolingüística, contacte lingüístic, etc.) que augmenten o disminueixen la WTC. Aquests factors interaccionen en el moment en què una persona escull de parlar en la L2. Això forma part de la batalla en què cal lluitar per intentar preservar les llengües heretades, i esdevindrà una constant a tot el món a mesura que la llengua i la identitat se sentin amenaçades per l'hegemonia de l'anglès mundial (Kiely, 2007). Alguns investigadors prediuen la pèrdua de moltes de les llengües del món, però la presa de decisions individual encara hi té un paper important. És a dir, fins a cert punt, les llengües es poden mantenir i preservar mitjançant accions d'individus que actuen per preservar la seva identitat ètnica. És difícil preservar la llengua, però la motivació que dona una identitat amenaçada hi pot fer molt. Amb prou motivació personal, amb prou persones fent l'esforç, generant la voluntat de comunicar-se, es pot ajudar a preservar les llengües amenaçades.

BIBLIOGRAFIA

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- ALLARD, R.; LANDRY, R. (1994). «Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 117-144.
- BOURHIS, R. Y.; EL-GELEDI, S.; SACHDEV, I. (2007). «Language, ethnicity and intergroup relations». A: WETHERALL, A.; WATSON, B. M.; GALLOIS, C. [ed.]. *Language, Discourse and Social Psychology*. Nova York: Palgrave, p. 15-50.
- CARREIRA, M. (2004). «Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner"» *Heritage Language Journal*, vol. 2, núm. 1. [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://www.heritagelanguages.org/>]
- CLÉMENT, R. (1986). «Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 5, p. 271-290.
- NOELS, K. A. (1991). «Langue, statut et acculturation: Une étude d'individus et de groupes en contact. [Language, status and acculturation : A study of individuals and groups in contact]». A: LAVALLÉE, M.; LAROSE, F. [ed.]. *Identité, culture et changement social: Actes du 3ième colloque de l'Association pour la Recherche Interculturelle*. París: L'Harmattan, p. 315-326.
- NOELS, K. A.; MACINTYRE, P. D. (2007). «Three variations on the social psychology of bilinguality: Context effects in motivation, usage and identity». A: WETHERALL, A.; WATSON, B. M.; GALLOIS, C. [ed.]. *Language, Discourse and Social Psychology*. Nova York: Palgrave, p. 51-77.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- OTTÓ, I. (1998). «Motivation in action: A process model of L2 motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, vol. 4, p. 43-69.
- EDWARDS, J. (2006). «Languages and language learning in the face of world English». A: LURIA, H.; SEYMOUR, D. M.; SMOKE, T. [ed.]. *Language and Linguistics in Context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 197-205.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tòquio, 17 de febrer de 2001; Osaka, 24 de febrer de 2001. [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf>]
- LAMBERT, W. (1959). «Motivational variables in second language acquisition». *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, p. 266-272.

- GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations». A: GILES, H. [ed.]. *Language, ethnicity and intergroup relations*. Londres: Academic Press, p. 307-348.
- GUIMOND, S.; TOUGAS, F. (1994). «Sentiments d'injustice et actions collectives: La privation relative». A: BOURHIS, R. Y.; LEYENS, J.-Ph. [ed.]. *Stéréotypes, discrimination, et relations intergroupes*. Liège (França): Mardaga, p. 201-231.
- HAMMERLY, H. (1987). «The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication». *The Modern Language Journal*, vol. 71, núm. 4, p. 395-401.
- KIELY, R. (2007). «Through the lens of the privileged language: English in the global age». [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://www.bris.ac.uk/education/research/centres/ges/point/english>]
- KIM, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Filadèlfia: Multilingual Matters.
- KRASHEN, S. D. (1984). «Immersion: Why it works and what it has taught us». *Language and Society Special Issue*, vol. 12, p. 61-64.
- LAMBERT, W. E. (1975). «Culture and language as factors in learning and education». A: WOLFGAND, A. [ed.]. *Education of immigrant students*. Toronto (Canadà): Ontario Institute for Studies in Education, p. 55-83.
- LIM, H.-Y. (2002). «The interaction of motivation, perception, and environment: One EFL learner's experience». *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, vol. 7, núm. 2, p. 91-106.
- LIN, Y.; RANCER, A. S. (2003). «Sex differences in intercultural communication apprehension, ethnocentrism, and intercultural willingness to communicate». *Psychological Reports*, vol. 92, p. 195-200.
- LYSTER, R. (1987). «Speaking immersion». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 47, p. 158-176.
- MACEDO, D.; DENDRINOS, B.; GOUNARI, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder: Paradigm.
- MACINTYRE, P. D. «Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process». *Modern Language Journal*. [En premsa]
- CHAROS, C. (1996). «Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 15, p. 3-26.
- [et al.] (1998). «Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *Modern Language Journal*, vol. 82, p. 545-562.
- MACKINNON, S. P. (2007). *Embracing affective ambivalence: A research agenda for understanding the interdependent processes of language anxiety and motivation*. [Presentat a la universitat de la ciutat de Hong Kong, juny de 2007]

- NOELS, K. A.; CLÉMENT, R. (1997). «Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety». *Language Learning*, vol. 47, p. 265-287.
- MCCROSKEY, J. C.; BAER, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. [Ponència presentada a la convenció anual de la Speech Communication Association, Denver, Colorado]
- NOVA SCOTIA ARCHIVES & RECORDS MANAGEMENT. *Gaelic Resources: Goireasan Gàidhlig*. [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://www.gov.ns.ca/nsarm/virtual/gaelic/>]
- PEDERSEN, N. L. (1988). «Neuroticism, extraversion, and related traits in adult twins reared apart and reared together». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 55, núm. 6, p. 950-957.
- STATISTICS CANADA (2001). *Languages in Canada: 2001 Census*. [Número de catalogació 96-326-XIE] [Extret el 26 de juliol de 2007 de Statistics Canada: <http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=96-326-X>]
- (2007). *Canadian Social Trends*. [Número de catalogació 11-008-XWE] [Extret el 26 de juliol de 2007 de Statistics Canada: <http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=11-008-X>]
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1986). «Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'». *Contact*, vol. 5, p. 2-9.
- YASHIMA, T.; TANAKA, T. (2001). «Roles of social support and social skills in the intercultural adjustment of Japanese adolescent sojourners in the USA». *Psychological Reports*, vol. 88, p. 1201-1210.
- YOUNG, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill.