

Eines d'implantació del català a Catalunya i a la Catalunya del Nord: una anàlisi teòrica de dos sistemes educatius diferents

*Tools for the implementation of Catalan in Catalonia and Northern Catalonia:
a theoretical analysis of two different education systems*

James HAWKEY
Universitat de Bristol

Data de recepció: 29 d'abril de 2013
Data d'acceptació: 1 de juliol de 2013

RESUM

Aquest article examina el paper del sistema educatiu en els processos d'implantació de la llengua catalana (especialment de la varietat normativa) i es focalitza en dues regions de parla catalana: Catalunya i la Catalunya del Nord. S'estableixen els lligams teòrics entre les polítiques lingüístiques educatives i la implantació de varietats lingüístiques normatives, i es detallen tres esquemes sociolingüístics pertinents (adaptats de Cooper, 1989; Schiffman, 1996, i Baker, 2011). Mitjançant aquests esquemes, es classificaran les dues situacions en qüestió per tal de comprendre-les millor. S'examinaran les dues regions per tanda: es farà una anàlisi a partir dels esquemes teòrics, tenint presents dades experimentals existents pel que fa a la implantació de la normativa. L'estudi de la Catalunya del Nord és d'una importància especial, ja que el sistema educatiu d'aquesta regió no ha rebut gaire atenció per part dels investigadors. Veurem que les dues regions són molt diferents en gairebé tots els aspectes, incloent-hi el grau de la implantació i la presència de les classes de (o en) català. Tanmateix, abans de treure conclusions definitives, ens caldrà una investigació més extensa (sobretot de la situació a la Catalunya del Nord).

PARAULES CLAU: Catalunya del Nord, llengua normativa, implantació, política lingüística educativa.

ABSTRACT

This article examines the role of the education system in the processes of implementing the Catalan language (and particularly its normative variety), and focuses on two Catalan-speaking regions: Catalonia and Northern Catalonia (in France). Theoretical links are established between language-in-education policy decisions and the implementation of linguistic norms, and three relevant sociolinguistic schemas are outlined (based on Cooper 1989, Schiffman 1996 and Baker 2011). These are then used to classify and provide deeper insight into the situations under investigation. The two regions are addressed in turn: they are evaluated using the theoretical schemas, and any data concerning the implementation of the norm is duly addressed and analysed. This is of particular relevance in the case of Northern Catalonia, whose

CORRESPONDÈNCIA: James Hawkey. University of Bristol. School of Modern Languages. 17 Woodland Road. Bristol BS8 1TE. United Kingdom. A/e: james.hawkey@bristol.ac.uk. A/I: <http://jameshawkey.jimdo.com>.

education system has received relatively little academic attention. The two regions will be shown to differ on almost all fronts, from the degree of implementation to the presence of Catalan language (intermediate) education. However, much more research needs to be undertaken (particularly on Northern Catalonia) before any firm conclusions can be drawn.

KEYWORDS: Northern Catalonia, normative language, implementation, language-in-education policy.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest article examina el paper del sistema educatiu en els processos d'implantació lingüística en dues regions de parla catalana: Catalunya i la Catalunya del Nord. S'analitzaran les polítiques lingüístiques educatives de cada regió, mitjançant esquemes teòrics sociolingüístics. Aquesta anàlisi serà particularment reveladora pel que fa al sistema escolar a la Catalunya del Nord, que no ha rebut gaire atenció per part dels investigadors. A partir de les dades disponibles, serà possible avaluar els processos d'implantació de la llengua catalana i de la varietat normativa en diversos territoris catalanòfons. Cal destacar que aquest article no compara les dues situacions en qüestió. Observarem que els marcs polític i lingüístic dels dos territoris són molt diferents, i que el caràcter de les escasses dades disponibles (sobretot pel que fa a la Catalunya del Nord) impedeix la possibilitat d'una anàlisi comparativa. Ens caldrien unes investigacions molt més àmplies de les dues comunitats lingüístiques si volguéssim comparar-les.

A l'apartat 2, s'explicarà el marc teòric, per tal d'establir uns lligams formals entre la implantació de varietats lingüístiques, d'una banda, i les polítiques educatives, de l'altra, i es presentaran uns esquemes teòrics que facilitaran la nostra anàlisi. L'apartat 3 detallarà les situacions a Catalunya i a la Catalunya del Nord, mitjançant els esquemes proposats a l'apartat 2 i dades experimentals. A l'apartat 4, es proposaran unes conclusions i observacions finals.

2. MARC TEÒRIC

Abans d'analitzar el paper de l'ensenyament en la implantació de la normativa catalana, cal establir uns lligams teòrics entre el sistema educatiu, d'una banda, i la implantació d'una normativa lingüística, de l'altra. Aquest marc teòric examina els processos d'estandardització lingüística, focalitzant-se en la implantació de llengües. S'explica el funcionament de les polítiques lingüístiques educatives i es presenten unes taxonomies per a entendre millor i classificar les polítiques lingüístiques (tant les generals com les educatives).¹ El coneixement dels temes teòrics pertinents ens dona

1. En aquest article, el terme *polítiques lingüístiques* (en plural) es refereix a casos (generalment governamentals) de la posada en pràctica d'instàncies de planificació lingüística, a diferència de l'ús més abstracte del terme *política lingüística* de Boix i Vila (1998).

les eines necessàries per a analitzar la situació d'implantació lingüística en diversos territoris de parla catalana.

La implantació d'una varietat lingüística normativa resulta d'una sèrie de processos i fenòmens organitzats i planificats. La identificació d'aquests processos és un tema sobre el qual es fa molta investigació en sociolingüística; però, malgrat diversos desenvolupaments en el camp de la planificació lingüística, encara s'utilitza el *model d'estandardització* que va proposar Einar Haugen el 1966, gràcies a la seva senzillesa i pertinència. Aquest model consta de quatre etapes: la *selecció*, la *codificació*, l'*elaboració* i la *vehiculació*.² La implantació d'una normativa és el fruit de la quarta fase, la vehiculació, que ocorre després de les tres primeres etapes, que estableixen la forma (i certs aspectes de la funció) de la varietat lingüística designada normativa. Haugen ens explica que una varietat lingüística només pot sobreviure si disposa d'un grup d'usuaris; no cal que aquest grup sigui nombrós, però ha d'exercir almenys un cert poder, per a garantir que altres persones es motivin a aprendre la varietat en qüestió (Haugen, 1966: 933). La varietat normativa esdevé un símbol del poder dels seus usuaris, i la implantació de la normativa és una manera d'assegurar que l'autoritat del grup dominant sigui més accessible. Les iniciatives de vehiculació contribueixen, doncs, a un accés més ample a la varietat lingüística normativa. Boix i Vila (1998: 290-293) van desenvolupar la idea de les etapes d'estandardització lingüística, i més específicament la de la vehiculació, seguint un esquema que va proposar Argelaguet (1996). A més de parlar de la vehiculació, recapitulen el marc de la *formulació de les línies d'actuació*, la qual combina idees sociolingüístiques amb conceptes manllevats del màrqueting, concretament l'*estratègia de les quatre p* (McCarthy, 1960), que detalla uns aspectes molt específics del procés d'implantació. El *producte* (els aspectes que s'han d'implantar), la *promoció* (els esforços per a convèncer els nous usuaris d'utilitzar «el producte») i el *preu* són elements lligats a la implantació, però d'un interès particular són *els canals de distribució* (el lloc o «*puesto*»). Boix i Vila (1998: 292) declaren que «els canals de distribució tradicionals de les innovacions lingüístiques planificades són els sistemes d'ensenyament (per a adults i per a infants), les indústries culturals i els mitjans de comunicació de massa». Navarro (2003: 126) compara els diferents canals de distribució i afirma que «els mitjans de comunicació són els que juguen un paper tant o més important que l'escola en els processos [...] més moderns». En comptes d'intentar determinar els valors relatius de diferents mitjans de distribució dins dels processos de la implantació de la normativa catalana (un repte pràcticament impossible sense un estudi molt extens i unes dades conclusives), aquest article examinarà només el paper d'un dels canals: el sistema educatiu.

L'ensenyament ocupa un paper indiscutible dins del ventall de processos d'implantació d'una normativa lingüística. Cooper (1989) va desenvolupar l'esquema teòric de Kloss (1969) i, per tant, reconeix tres tipus de planificació lingüística: a més de les planificacions del *corpus* i de l'*estatus* proposades originalment per Kloss, Cooper va identificar la planificació de l'*ensenyament*, el qual «es refereix als esforços per a augmentar

2. Per a un resum complet del model en català, consulteu Hawkey (2014a).

el nombre d'usuaris d'una llengua i a les estratègies emprades per a millorar el coneixement lingüístic dels parlants» (Hawkey, 2014a: 391). Cooper organitza els exemples de planificació de l'ensenyament segons dos eixos: el de l'*objectiu* de l'estratègia en qüestió (l'adquisició, la readquisició o la preservació d'una varietat lingüística) i el de la *manera* de planificar (la creació de l'oportunitat d'aprendre, la motivació d'aprendre, o totes dues alhora), els quals es poden presentar de la manera següent:

TAULA 1
Els objectius de les estratègies i les maneres de planificar l'ensenyament
(adaptat de Cooper, 1989: 159)

M a n e r a	Oportunitat	Adquisició com a llengua segona o estrangera.	Readquisició d'una llengua que ha caigut en desús.	Preservació lingüística.
		Creació de l'oportunitat d'aprendre la llengua. ①	Creació de l'oportunitat d'aprendre la llengua. ④	Creació de l'oportunitat d'aprendre la llengua. ⑦
	Motivació	Adquisició com a llengua segona o estrangera.	Readquisició d'una llengua que ha caigut en desús.	Preservació lingüística.
		Creació de la motivació d'aprendre la llengua. ②	Creació de la motivació d'aprendre la llengua. ⑤	Creació de la motivació d'aprendre la llengua. ⑧
	Oportunitat i motivació	Adquisició com a llengua segona o estrangera.	Readquisició d'una llengua que ha caigut en desús.	Preservació lingüística.
		Creació de l'oportunitat i la motivació d'aprendre la llengua. ③	Creació de l'oportunitat i la motivació d'aprendre la llengua. ⑥	Creació de l'oportunitat i la motivació d'aprendre la llengua. ⑨
		Adquisició	Readquisició	Preservació
		Objectiu		

A partir d'aquest esquema, mitjançant els tres objectius i les tres maneres de planificar, distingim nou configuracions que es poden emprar en la classificació de diferents tipus d'estratègies de planificació d'ensenyament. Cooper presenta diversos casos de sistemes educatius de tot el món que exemplifiquen les nou configuracions del seu esquema i, en aquest article, utilitzarem aquest model per a analitzar les polítiques lingüístiques educatives de diferents territoris de parla catalana.

A més dels objectius i les maneres d'implantar les instàncies de planificació d'ensenyament, cal examinar les característiques dels casos concrets de la posada en pràctica d'aquesta planificació. Quins trets poden tenir les polítiques lingüístiques educatives? Schiffman (1996) proposa una sèrie de dicotomies, adaptades de les de Kloss (1977), que resumeixen les qualitats de les polítiques lingüístiques en general (i no només de les educatives):

— *Promoció/tolerància*: la diferència entre polítiques que fomenten l'ús d'una llengua d'una manera activa (subvencions governamentals, programes de formació lin-

güística per als professors, etc.) i polítiques que només toleren l'existència d'una varietat lingüística. Moltes polítiques barregen elements de promoció i tolerància, i, per tant, es classifiquen com a *mixtes* (Schiffman, 1996: 28-29).

— *Igualitari/restringit*: la diferència entre polítiques que tracten d'una manera igualitària totes les llengües d'una comunitat i d'altres que donen prioritat a una varietat en particular (Schiffman, 1996: 29).

— *Drets personals/territorials*: les polítiques són una manera de determinar i consagrar els drets dels ciutadans. Aquests drets poden pertànyer als ciutadans (és a dir, els ciutadans d'un país segueixen tenint els mateixos drets, vagin on vagin) o al territori (tots els habitants d'una zona determinada tenen uns drets particulars, siguin d'on siguin) (Schiffman, 1996: 29-30).

— *De iure / de facto*: la diferència entre les polítiques governamentals explícites i les que s'utilitzen en la pràctica, sense suport oficial (Schiffman, 1996: 30).

La taxonomia de Baker (2011: 208-210) detalla els trets específics de les polítiques lingüístiques educatives. En termes generals, la seva tipologia divideix tots els programes possibles en tres grups: programes *monolingües* (que promouen una llengua dominant en detriment d'altres varietats lingüístiques minoritàries), *febles* (que donen accés a varietats lingüístiques minoritàries sense l'objectiu del bilingüisme dels estudiants) o *forts* (amb l'objectiu del bilingüisme i la bialfabetització dels estudiants). Cada grup se subdivideix en més categories, que podrem utilitzar en l'anàlisi de les polítiques educatives que tenen com a objectiu la implantació de la normativa catalana.

En resum, la implantació d'una llengua o varietat lingüística és el fruit de diversos processos. Els usuaris de la varietat normativa (la que s'intenta implantar) han de tenir un grau de poder; si no, no hi ha cap motiu per a aprendre la nova varietat (Haugen, 1966: 933). Existeixen diversos canals de distribució d'una nova normativa, incloent-hi el sistema educatiu (Boix i Vila, 1998: 292; Navarro, 2003: 126), i les polítiques lingüístiques educatives que poden contribuir a la implantació d'una llengua tenen diversos objectius i funcionen de diverses maneres (Cooper, 1989: 159). Finalment, en aquesta anàlisi de les polítiques lingüístiques educatives que afavoreixen la implantació de la normativa catalana, serà possible utilitzar taxonomies pràctiques (Cooper, 1989; Schiffman, 1996; Baker, 2011) que classifiquen les polítiques segons les seves característiques específiques.

3. EL SISTEMA EDUCATIU I LA IMPLANTACIÓ DEL CATALÀ EN DOS TERRITORIS DE PARLA CATALANA

Aquesta anàlisi examina dues situacions molt diferents pel que fa a la implantació de la normativa catalana: Catalunya i la Catalunya del Nord. Mitjançant les dades disponibles, detallarem el paper del sistema educatiu com a part dels processos d'implantació de la llengua catalana normativa en tots dos territoris. En el cas de Catalunya, tenim accés a dades experimentals que ofereixen respostes directes a les nostres preguntes: podrem, doncs, determinar fins a quin punt la normativa s'ha implantat i

si el programa d'ensenyament actual d'immersió lingüística ha afectat el nivell de coneixement del català normatiu. Pel que fa a la Catalunya del Nord, les dades existents són limitades i només ens permeten de treure conclusions restringides sobre la implantació de la llengua catalana en general, sense poder fer comentaris extensos sobre el seu grau de normativitat. Discutirem, doncs, dos sistemes educatius en dues regions geogràficament contigües amb dos graus molt diferents d'implantació de la llengua catalana; això podria desenvolupar els lligams teòrics entre el sistema educatiu i la implantació lingüística establerts a l'apartat 2. Cal recordar que aquesta anàlisi no és comparativa. Els dos territoris presenten dues situacions lingüístiques molt diferents, i veurem que, per falta de dades comparables, no és gaire apropiat comparar-les. Analtzarem els dos casos a continuació mitjançant les mateixes eines teòriques desenvolupades a l'apartat 2. Tanmateix, això no constitueix una comparació directa; només utilitzarem el mateix marc teòric per tal d'il·lustrar unes característiques específiques de les situacions en qüestió.

La discussió de cada situació lingüística s'estructurarà de la mateixa manera. Primer, s'explicarà el rerefons educatiu a la regió pel que fa a la llengua catalana i, en el cas de Catalunya, el seu grau de normativitat. Llavors, analitzarem la situació política segons els tres models teòrics proposats a l'apartat 2 (els de Cooper, 1989; Schiffman, 1996, i Baker, 2011). Finalment, examinarem dades pertinents sobre l'ús i la implantació del català i el seu grau de normativitat.

3.1. *La situació a Catalunya*

Durant els últims trenta anys, un ventall de programes i polítiques lingüístics ha modificat la forma i la funció de la llengua catalana a Catalunya. La creació d'organitzacions governamentals com el TERMCAT i la publicació de diccionaris han promogut la forma de la normativa lingüística catalana.³ Perquè aquesta forma lingüística tingui una funció concreta en la societat catalana moderna, cal implantar-la. Aquesta implantació es realitza gràcies a una sèrie de polítiques lingüístiques promulgades per la Generalitat de Catalunya, i una de les més importants va ser la Llei de normalització lingüística (LNL) de 1983, que intenta normalitzar l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits (LNL, 1983). Pel que fa a la implantació de la normativa mitjançant el sistema educatiu, aquest document innovador declara que «el català,⁴ com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius» (LNL, 1983). A més a més, l'objectiu d'aquest programa educatiu queda clar: «Tots els infants [...] han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics» (LNL, 1983). Nombrosos decrets i polítiques han actualitzat la llei original, i l'Estatut d'autonomia de 2006 conté diverses estipulacions sobre l'ús

3. Per a més informació sobre aquests casos de planificació del corpus del català, consulteu Hawkey (2014a).

4. Normatiu, es pressuposa.

de la llengua catalana a l'escola a Catalunya. Ara, la dominància relativa del català (relativament, pel que fa al castellà en el sistema educatiu) és encara més extensa que el 1983, i l'Estatut actual declara que «el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari i en el no universitari» (EAC, 2006: 26). A més a més, segons aquest document, la capacitat d'utilitzar normalment el català no és només un dret dels ciutadans, sinó també un deure: els alumnes «tenen el dret i el deure de conèixer [...] el català i el castellà [...] en finalitzar l'ensenyament obligatori» (EAC, 2006: 26).

Totes aquestes polítiques lingüístiques educatives tenen l'extensió del català normatiu com un dels seus objectius i són, per tant, exemples d'iniciatives d'implantació de la normativa catalana. Com es classifiquen aquestes polítiques, segons els tres esquemes presentats en el marc teòric?

— Segons l'esquema de Cooper (1989). Com que els catalans mai no van perdre l'ús habitual del català, malgrat les mesures opressives de la dictadura franquista, les iniciatives actuals són exemples de preservació lingüística. L'adopció del català normatiu com a llengua vehicular del sistema educatiu estableix unes oportunitats d'utilitzar-lo, i l'extensió de l'ús del català en diversos àmbits de la societat condueix a un creixement del prestigi de la llengua, de manera que es crea una motivació d'aprendre el català. Segons l'esquema presentat a la taula 1, les polítiques lingüístiques educatives actuals de Catalunya es troben a la casella número 9 (preservació, oportunitat i motivació).

— Segons l'esquema de Schiffman (1996). Les polítiques catalanes promouen l'ús normatiu de totes dues llengües oficials i subvencionen programes en català: són, doncs, més aviat polítiques de promoció. Pel que fa a l'ús dels idiomes, el català i el castellà es tracten sovint d'una manera força igualitària; però el paper de «llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament» que ocupa el català (EAC, 2006: 13) indica que, en certs àmbits, les polítiques actuals restringeixen l'ús del castellà (s'hi troba, doncs, en una situació entre igualitària i restringida). Pel que fa als drets lingüístics, l'Estatut actual declara que els titulars dels drets de l'Estatut són «els ciutadans de Catalunya» (EAC, 2006: 17) —és a dir, totes les persones residents a Catalunya, siguin d'on siguin—; això correspon més aviat als drets territorials (i no personals) de Schiffman. Finalment, aquests drets i deures lingüístics es poden classificar com a *de iure*, ja que existeixen d'una manera ben clara i explícita en diversos textos legals.

— Segons l'esquema de Baker (2011). El sistema educatiu català és un cas de programa fort i el seu l'objectiu és un domini equilibrat de les dues llengües oficials. Segons l'esquema de Baker, els programes forts es subdivideixen en diverses categories. El 1983, amb la introducció del nou sistema gràcies a la Llei de normalització lingüística, va ser possible de classificar el cas català com a «programa de patrimoni lingüístic» (*heritage language program*), que promou una llengua autòctona anteriorment minoritzada (Baker, 2011: 233). Per contra, avui dia, gràcies a l'estatus actual més elevat del català, és més adequat utilitzar l'etiqueta de «programa bilingüe general» (*mainstream bilingual program*) (Baker, 2011: 245).⁵

5. Per a una anàlisi més detallada (en anglès) del model de Baker, consulteu Hawkey (2012).

És possible avaluar fins a quin punt aquestes iniciatives d'implantació de la normativa catalana han tingut èxit mitjançant dades observades. Cal comparar els coneixements de la normativa catalana de dos grups: d'una banda, els beneficiaris d'aquestes polítiques (és a dir, la gent escolaritzada en català) i, de l'altra, les persones escolaritzades en castellà abans de l'entrada en vigor del sistema actual. Si els participants escolaritzats en català coneixen millor la normativa catalana que la gent més gran (escolaritzada en castellà), podem inferir que els processos d'implantació han tingut un grau d'èxit. En l'experiment de camp següent, cinquanta participants barcelonins havien d'identificar casos de llenguatge no normatiu en dos textos (un en català i l'altre en castellà). Els participants provenien de dues franges d'edat: els més joves tenien entre vint-i-cinc i trenta-cinc anys, i, per tant, van rebre la major part de l'escolarització en català, i els més grans, escolaritzats en castellà, tenien entre cinquanta-cinc i seixanta-cinc anys. Cada text contenia quinze casos de llenguatge no normatiu —deu exemples d'interferència lèxica i cinc exemples d'interferència sintàctica— que provenen del castellà (sobretot manlleus i calcs semàntics). Els resultats de l'exercici en català es presenten a la taula següent:⁶

TAULA 2
*Identificació dels casos d'interferència lingüística no normativa en català;
resultats analitzats per franja d'edat*

<i>Franja d'edat</i>	<i>Nombre de participants</i>	<i>Mitjana: casos identificats (/15)</i>	<i>Desviació tipus</i>	<i>Error estàndard</i>	<i>Igualtat de variàncies assumida</i>	<i>t</i>	<i>Graus de llibertat</i>	<i>Significació</i>
25-35	32	10,75	2,436	0,431	Sí	2,768	48	0,008
55-65	18	8,22	4,037	0,952	No	2,420	24,122	0,023*

* Diferència significativa, $p < 0,05$. Valor apropiat seleccionat en negreta.

Veiem, doncs, una diferència significativa entre el coneixement de la normativa catalana de les dues generacions: els participants més joves (escolaritzats en català) identifiquen més casos de llenguatge no normatiu en català que els més grans (escolaritzats en castellà). Els beneficiaris de les polítiques lingüístiques educatives actuals a Catalunya tenen un coneixement més profund de la normativa catalana vigent que les persones escolaritzades abans de l'entrada en vigor de la Llei de normalització lingüística. És possible, doncs, inferir que aquestes polítiques educatives han contribuït a un cas d'implantació reeixida?

Hem de tenir en compte que les polítiques educatives constitueixen només una part del ventall de polítiques lingüístiques introduït als anys 1980. No obstant això, el sistema educatiu constitueix un element important, ja que representa l'únic canal de distribució d'implantació que no és accessible a les persones més grans: almenys en teoria, tothom pot accedir als altres canals (com ara els mitjans de comunicació de

6. Per a una anàlisi més detallada d'aquest experiment, consulteu Hawkey (2014a).

massa). Per tant, el coneixement més alt que tenen els joves de la normativa catalana pot provenir d'un element destinat només als joves (és a dir, el sistema educatiu).⁷ Malgrat això, no podem afirmar que el paper del sistema educatiu sigui més important que el d'altres canals de distribució, per la qual cosa caldrà una investigació que compari els papers de tots els canals abans de determinar-ne els valors relatius. Tanmateix, podem inferir que el sistema educatiu suposa una part considerable del ventall de programes educatius actuals que han implantat la normativa catalana vigent amb un grau d'èxit (cosa que demostren les dades experimentals, que revelen un creixement en el coneixement de la normativa catalana).

3.2. *La situació a la Catalunya del Nord*

A l'altre costat de la frontera francesa, al territori de la Catalunya del Nord,⁸ el qual forma la part més al nord dels Països Catalans, el paper de la llengua catalana en el sistema educatiu és menys significatiu que a Catalunya. El marc legal i polític francès limita l'extensió i l'ús de les llengües regionals i minoritàries a França, i, per tant, el català no s'utilitza gaire en el sistema educatiu francès. Les lleis Jules Ferry dels anys 1880 van instaurar un sistema d'ensenyament obligatori en llengua francesa per a tots els ciutadans de França i el català no hi va aparèixer. La llengua catalana va començar a caure en desús a la regió i, sense suport oficial, els nivells de coneixement del català van seguir baixant durant el segle XX (Gene i Casals, 2004: 49). El 1976, un grup de pares van establir La Bressola, una escola privada a Perpinyà on la llengua vehicular de l'ensenyament és el català; durant els últims trenta anys, la xarxa de La Bressola ha crescut i ara comprèn set escoles primàries i un institut d'educació secundària per a tota la regió, amb un total d'aproximadament cinc-cents alumnes.⁹ Hi ha, també, dues iniciatives més (privades o concertades): l'escola primària Arrels i l'IES Comte Guifré, totes dues a Perpinyà. Els sistemes catalans escolaritzen només l'1 % de la població escolar del departament del Pirineu oriental i la resta dels alumnes formen part del sistema francès monolingüe. L'únic desenvolupament legal que va afavorir la representació de les llengües regionals al sistema nacional va ser la Llei Deixonne (aprovada el 1951 i que va entrar en vigor divuit anys més tard), que permet l'ensenyament del català (o del bretó, de l'occità o del basc) durant un màxim de tres hores setmanals. Tanmateix, la major part de les escoles del Pirineu oriental no aprofiten aquesta concessió i, per tant, només un 19,1 % d'alumnes reben classes de català a l'educació primària, una xifra que baixa fins a un 6,1 % a la secundària (Becat i Rajaut, 2000: 50-52).

7 Per a una discussió més a fons dels lligams entre el sistema educatiu i el coneixement de la normativa, consulteu Hawkey (2014b).

8. La regió de la Catalunya del Nord correspon aproximadament al departament francès del Pirineu oriental, que agrupa aproximadament 450.000 habitants i té la capital a Perpinyà.

9. Per a una discussió més detallada (en anglès) de la història de La Bressola, consulteu Hawkey (2011).

A la Catalunya del Nord hi ha, doncs, dos sistemes: el mètode nacional francès pràcticament monolingüe (amb el 99 % de la població escolar), i les xarxes d'escoles catalanes.

A Catalunya i a la Catalunya del Nord s'han implementat dos sistemes educatius molt diferents pel que fa a l'ús del català. A França predomina el sistema francès (en llengua francesa), amb només uns quants exemples aïllats d'immersió lingüística catalana. Segons els nostres esquemes teòrics, doncs, com es classifica la situació a la Catalunya del Nord?

— Segons l'esquema de Cooper (1989). El sistema majoritari francès, en el qual predomina la llengua francesa, no encaixa en el model de Cooper, ja que el Govern francès no intenta augmentar el nombre d'usuaris del francès i, per tant, aquesta estratègia no constitueix un exemple de planificació lingüística de l'ensenyament, segons la definició de Cooper. Els sistemes d'immersió lingüística a la Catalunya del Nord utilitzen el català com a llengua vehicular a l'ensenyament i a l'Administració, i en fomenten l'ús al pati, per tal de «[recuperar el] català com a llengua d'ús quotidià» i de contribuir a «una extensió de l'ús social del català» (Bressola, s. d.). Aquesta «recuperació» reconeix el fet que la llengua ha caigut en desús a la regió i, per a garantir l'extensió del seu ús, cal crear l'oportunitat i la motivació d'aprendre el català. Per tant, les estratègies d'immersió lingüística a la Catalunya del Nord, tal com es fa a La Bressola, es troben a la casella número 6 (readquisició, oportunitat i motivació) de l'esquema.

— Segons l'esquema de Schiffman (1996). El sistema francès vigent a la Catalunya del Nord no té tendència a tolerar l'ús dels idiomes regionals. Malgrat les concessions marginals de la Llei Deixonne, la ideologia lingüística francesa encara resta molt centralitzada i el català no rep gaire suport oficial. Les polítiques franceses es classifiquen, més aviat, com a estratègies de promoció del francès (amb elements molt lleugers de tolerància envers el català) i són restringides, ja que el català i el francès no tenen estatus igualitaris. La Constitució francesa declara que «la langue de la République est le français» (*La Constitution de la V^e République*, 2011: 7) i, per tant, els drets són territorials. La Catalunya del Nord no aprofita totes les concessions (limitades) de la Llei Deixonne, com demostren les xifres baixes d'alumnes que reben classes de català. Per tant, la legislació restringida pel que fa a l'ensenyament de les llengües regionals (confronteu-ho amb «Loi numéro 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française», 1994) no és l'únic element que cal considerar i l'escassetat de classes de (o en) català pot ser la conseqüència d'altres factors socials (una falta d'interès per part dels ciutadans, per exemple). Tenim, doncs, una situació *de facto*, amb el suport de la legislació *de iure*.

— Segons l'esquema de Baker (2011). Segons la taxonomia de Baker, el sistema nacional francès segueix un programa monolingüe, amb l'objectiu social general de l'assimilació dels usuaris de llengües minoritàries i l'objectiu lingüístic del monolingüisme francès. La classificació dels sistemes com La Bressola depèn de la llengua dominant de l'alumne. Si la seva llengua materna és el català, el programa es classifica com a *programa de patrimoni lingüístic* (com a Catalunya) i es tracta d'una estratègia

de preservació del català de l'alumne, amb els objectius lingüístics de bilingüisme i bialfabetització. Si la llengua materna és el francès, Baker classificaria el sistema de La Bressola com a *immersió*, amb uns objectius socials de pluralisme i enriquiment, i els mateixos objectius lingüístics (ja que són els objectius globals del sistema) de bilingüisme i bialfabetització.

No tenim dades concretes sobre el grau de normativitat de la varietat del català teòricament implantada a la Catalunya del Nord i, per tant, no podem analitzar si el català que s'aprèn a La Bressola (i en altres escoles semblants) segueix la normativa lingüística vigent pel que fa al vocabulari o a la sintaxi. Per falta de dades, doncs, no és possible fer una comparació directa amb la situació d'implantació de la normativa a Catalunya. Només es pot especular sobre el grau de normativitat del català a la Catalunya del Nord mitjançant la informació existent. Molts recursos pedagògics que s'utilitzen a La Bressola són fruit de la col·laboració amb altres regions de parla catalana. Una associació catalana (establerta a Barcelona), els Amics de La Bressola, coordina en gran part aquests lligams internacionals: per mitjà d'una plataforma web, Espai Bressola, mestres i professors catalans poden aportar materials pedagògics i didàctics que després s'utilitzen a les escoles Bressola (Amics de La Bressola, s. d.). La coordinació amb els altres territoris de parla catalana també inclou el suport econòmic considerable de la Generalitat de Catalunya, a més de subvencions del Govern Balear, de les diputacions de Girona i Barcelona, i de diversos ajuntaments. Cal destacar que tota anàlisi del grau de normativitat del català utilitzat a les escoles de la Catalunya del Nord és especulatiu (i per a dir-ne més, necessitaríem un estudi més detallat del contingut dels materials didàctics de les escoles en qüestió); però és possible que el català utilitzat a les escoles nord-catalanes segueixi, en gran part, la normativa catalana vigent a Catalunya, atès que molts recursos pedagògics provenen de Catalunya, on aquest tipus de material té la tendència a seguir la normativa vigent.

L'escassetat de dades sobre l'ús del català a la Catalunya del Nord ens limita pel que fa a les anàlisis que es poden fer de la situació. Cal basar-se en dades d'autoavaluació, que només donen una impressió subjectiva dels nivells de coneixement del català a la Catalunya del Nord. Malauradament, són les úniques estadístiques disponibles i, per tant, cal fer-les servir, tot i que en reconeixem les limitacions. El 2007, la Universitat de Perpinyà va conduir l'estudi més ampli dels usos lingüístics a la Catalunya del Nord, i, tot i que les dades són molt detallades, també depenen de les declaracions autoavaluadores dels participants (Puig Moreno, 2007). A partir de les dades següents, aportades per la Generalitat de Catalunya el 2004, és possible especular sobre el grau d'implantació de la llengua catalana i sobre el paper del sistema educatiu en els processos d'implantació. Les estadístiques comparen el nivell de competència lingüística en català de dues franges d'edat (escollides perquè s'assemblen a les franges presentades a la taula 2 en el cas de Catalunya).

TAULA 3
Nivell de competència en català a la Catalunya Nord; resultats analitzats per franja d'edat (Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord, 2004: 13-16)

<i>Franja d'edat</i>	<i>Entén el català</i>	<i>Sap parlar el català</i>	<i>Sap llegir el català</i>	<i>Sap escriure el català</i>
15-29	51,2 %	24,2 %	11,4 %	6,2 %
45-64	68,4 %	37,7 %	36,8 %	11,6 %

Veiem que els membres més joves de la comunitat tenen un nivell de català més baix que els més grans en les quatre competències lingüístiques, cosa que podria representar la continuació de la pèrdua diacrònica del coneixement del català a la regió. Tanmateix, hem de tenir en compte el caràcter autoavaluador de les dades i que potser el nivell de coneixement de la franja més gran no és tan alt com es presenta aquí: per exemple, una xifra d'un 36,8 % que sap llegir el català sense gaires recursos (diaris, etc.) en català sembla una mica elevada. Però, de moment, són les dades existents més completes.

Els sistemes d'immersió lingüística catalana, molt marginals, que existeixen a la Catalunya del Nord s'assemblen molt als programes que hi ha a Catalunya (les semblances destaquen si comparem les classificacions segons l'esquema de Baker); i els programes d'immersió a Catalunya desenvolupen un paper important en la implantació de la normativa. Contràriament, a la Catalunya del Nord, si observem els nivells de competència lingüística, la llengua catalana no s'implanta d'una manera reeixida. A partir d'aquests resultats, no podem determinar el paper del sistema educatiu en aquesta situació. Hem vist que la major part de la població escolar al Pirineu oriental (gairebé el 80 % dels alumnes de l'educació primària i aproximadament el 94 % dels de la secundària) no rep cap classe de (o en) català i, per tant, no és possible avaluar l'impacte de l'ensenyament en la implantació del català, a causa del seu estatus marginal.

4. CONCLUSIONS

L'anàlisi de Catalunya ha revelat que la normativa lingüística catalana ha estat implantada amb un grau d'èxit considerable. A partir dels resultats de l'experiment, podem determinar que els participants més joves tenen un coneixement més profund de la normativa catalana que els més grans. Per tant, és possible inferir que el sistema educatiu ha tingut un impacte positiu pel que fa a l'extensió de la llengua catalana normativa, ja que els participants joves que identifiquen més casos de la llengua normativa (i no normativa) són concretament els beneficiaris del sistema educatiu actual d'immersió lingüística.¹⁰ El fet que la població catalana mai no hagi deixat d'utilitzar

10. Per a una discussió més detallada dels lligams entre el sistema educatiu a Catalunya i el nivell de coneixement de la normativa lingüística catalana (en anglès), consulteu Hawkey (2014b).

la llengua catalana no implica un coneixement previ de la llengua normativa, i és possible que les innovacions educatives hagin provocat un creixement diacrònic del coneixement (és a dir, una implantació reeixida) de la normativa catalana.

Per contra, a la Catalunya del Nord no observem un cas d'implantació reeixida de la llengua catalana, sinó que notem una disminució diacrònica potencial de la competència lingüística catalana. Ni tan sols no podem comentar el grau de normativitat de la llengua utilitzada, per falta de dades pertinents. Cal tenir present que la falta de suport de la llengua catalana per part del sistema educatiu a la Catalunya del Nord suposa només una part de l'estratègia governamental francesa pel que fa a les llengües regionals a França. La llengua catalana té una presència molt limitada en l'Administració i en els mitjans de comunicació de massa (no només en el sistema educatiu). Per tant, no podem determinar si el sistema escolar és la causa principal de la situació precària del català, o si la causa és la falta de suport en diversos sectors.

Quines conclusions podem treure, doncs, de les dues situacions diferents? Segons els resultats de la nostra anàlisi de Catalunya, el sistema educatiu pot ser una eina eficaç per a la implantació de la normativa catalana. Observem que, segons l'esquema de Cooper (1989), un sistema de preservació lingüística, que crea l'oportunitat i la motivació d'aprendre la llengua en qüestió, pot tenir èxit. El sistema educatiu català és un programa fort amb l'objectiu del bilingüisme (segons Baker, 2011) i tracta les dues llengües oficials de manera igualitària (segons Schiffman, 1996); aquesta dimensió d'igualtat caracteritza el sistema a Catalunya, a diferència del programa vigent a la Catalunya del Nord. El sistema francès predominant restringeix (segons l'esquema de Schiffman, 1996) el paper i el coneixement del català a la regió, i l'objectiu del programa educatiu de monolingüisme francès contribueix a la disminució de la competència catalana observada. No ha estat possible classificar satisfactòriament aquest sistema nacional francès segons l'esquema de Cooper (1989), ja que no intenta augmentar el nombre d'usuaris de francès, sinó que vol assegurar l'estatus del francès com a llengua nacional. Quan examinem les classificacions dels dos sistemes actuals (el de Catalunya i el de la Catalunya del Nord) segons els tres model teòrics, queda clar que les dues situacions són completament diferents. Per tant, una comparació directa de les dues regions pel que fa als detalls específics de la implantació del català no és gaire apropiada, a causa dels diversos factors polítics i extralingüístics que condicionen els usos del català. Cal una recerca més detallada de la situació de la llengua catalana a la Catalunya del Nord, amb dades experimentals, per a treure conclusions més definitives. Mentrestant, només podem especular sobre el fet que dues regions geogràficament contigües constitueixen dues situacions radicalment diferents pel que fa a la implantació de la normativa catalana.

AGRAÏMENTS

Moltes gràcies als revisors pels seus comentaris, i a Curri Barceló.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AMICS DE LA BRESSOLA (s. d.). *Associació d'Amics de La Bressola: Associació per a l'educació i la cultura catalana dels infants* [en línia]. <<http://www.amicsbressola.cat>>.
- ARGELAGUET, Jordi (1996). *L'impacte dels partits en la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori*. Tesis doctoral a la Universitat Autònoma de Barcelona.
- BAKER, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism, fifth edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- BECAT I RAJAUT, Joan (2000). *La situació del català a França: Aspectes jurídics i docents i estudis sobre la matèria*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- BOIX I FUSTER, Emili; VILA I MORENO, Francesc-Xavier (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BRESSOLA (s. d.). *La Bressola: Escoles laïques catalanes de la Catalunya del Nord* [en línia]. <<http://www.bressola.cat>>.
- La Constitution de la V^e République: Édition 2011/2012: Le texte fondateur des institutions de la V^e République entièrement à jour* (2011). París: Gualino: Lextenso.
- COOPER, Robert L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: CUP.
- EAC Vegeu *Estatut d'autonomia de Catalunya 2006*
- Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord: Dades sintètiques* (2004). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria de Política Lingüística.
- Estatut d'autonomia de Catalunya 2006* (2006). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GENE I CASALS, Ricard (2004). «La Bressola: una eina per a la recuperació del català a la Catalunya del Nord». *El Temps*, núm. 23, p. 49-52.
- HAUGEN, Einar (1966). «Dialect, language, nation». A: FIRCHOW, Evelyn Scherabon (ed.). *Studies by Einar Haugen*. La Haia: Mouton.
- HAWKEY, James William (2011). «Towards an understanding of the contemporary sociolinguistic situation in the Pyrénées-Orientales. What questions need to be asked?». *Cahiers*, vol. 15, núm. 1, p. 36-52.
- (2012). *Language policy and language contact in Barcelona: A contemporary perspective*. Tesis doctoral a Queen Mary, Universitat de Londres.
- (2014a). «“Ai, que em faig un lio”. Desenvolupaments recents del coneixement de les normatives catalana i castellana». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24, p. 389-408.
- (2014b). «Meeting language-in-education policy aims: Catalonia in the twenty-first century». *European Journal of Language Policy*, vol. 6, núm. 1, p. 5-21.
- KLOSS, Heinz (1969). *Research possibilities on group bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- (1977). *The American bilingual tradition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- «Llei 7/1983, del 18 d'abril, de normalització lingüística» (1983). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 322 (22 abril), p. 892.
- LNL Vegeu «Llei 7/1983, del 18 d'abril, de normalització lingüística»
- «Loi numéro 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française» (1994). *Journal Officiel de la République Française* (5 agost). [Coneguda com a «Loi Toubon»]
- MCCARTHY, Edmund Jerome (1960). *Basic marketing: A managerial approach*. Homewood, Ill.: Richard D. Irwin.
- NAVARRO, Pere (2003). «Processos d'estandardització en les llengües romàniques minoritzades: asturià, aragonès, francoprovençal i sard». A: PRADILLA, Miquel Àngel (ed.). *Identitat lingüística i estandardització*. Valls: Cossetània.
- PUIG MORENO, Gentil (2007). «Enquestes sociolingüístiques a la Catalunya Nord». *Aïnes Noves* [Perpinyà: Premes Universitàries de Perpinyà], núm. 1, p. 5-97.
- SCHIFFMAN, Harold F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. Londres: Routledge.