



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Grau de Filologia Catalana

Treball de Fi de Grau

Curs 2020-2021

ELS USOS LINGÜÍSTICS INTERPERSONALS DELS ALUMNES DE LA BRESSOLA

NOM DE L'ESTUDIANT: Hèctor Llull Gil

NOMS DELS TUTORS: Francesc Xavier Vila i Moreno
Avel·lí Flors Mas

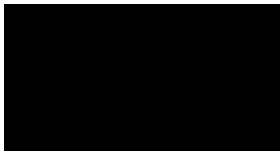
Barcelona, 3 de setembre del 2021



Amb aquest escrit declaro que sóc l'autor/autora original d'aquest treball i que no he emprat per a la seva elaboració cap altra font, incloses fonts d'Internet i altres mitjans electrònics, a part de les indicades. En el treball he assenyalat com a tals totes les citacions, literals o de contingut, que procedeixen d'altres obres. Tinc coneixement que d'altra manera, i segons el que s'indica a l'article 18, del capítol 5 de les Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges de la UB, l'avaluació comporta la qualificació de "Suspens".

Barcelona, a 3 de setembre del 2021

Signatura:



TAULA DE CONTINGUTS

1. PRESENTACIÓ	6
1.1. <i>Context històric i present</i>	7
1.2. <i>Context sociosanitari: la pandèmia de la covid-19</i>	9
2. MARC TEÒRIC	10
2.1. <i>Minorització, substitució i revitalització lingüístiques</i>	10
2.2. <i>Usos lingüístics en contextos multilingües i factors condicionants</i>	11
2.3. <i>Política lingüística educativa i revitalització de l'ús</i>	13
2.3.1. <i>Models lingüístics educatius que busquen promocionar l'ús</i>	13
2.3.2. <i>Resultats de la promoció de l'ús a la Catalunya autonòmica</i>	16
3. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA	17
4. METODOLOGIA	18
4.1. <i>Recollida de dades</i>	18
4.1.1. <i>Procediment de l'observació</i>	19
4.2. <i>Tractament i anàlisi de les dades</i>	22
5. RESULTATS	24
5.1. <i>Proves de khi-quadrat i V de Cramer</i>	24
5.2. <i>Resultats globals</i>	25
5.3. <i>Resultats segons nivell i curs</i>	26
5.4. <i>Resultats segons l'àmbit d'ús</i>	29
5.4.1. <i>Resultats a la cantina segmentats per nivell</i>	31
5.5. <i>Resultats segons el paper del professor</i>	32
5.6. <i>Resultats de variables que afecten només secundari</i>	33
5.6.1. <i>Segons la llengua vehicular de l'assignatura</i>	33
5.6.2. <i>Segons l'autonomia de l'alumne a l'aula</i>	35
6. CONCLUSIONS	37
7. BIBLIOGRAFIA	39
8. ANNEXOS	42
8.1. <i>Notes de camp</i>	42
8.1.1. <i>Dia 1: Sant Galdric</i>	42
8.1.2. <i>Dia 2: Col·legi Pompeu Fabra</i>	43
8.1.3. <i>Dia 3: Col·legi Pompeu Fabra</i>	45
8.1.4. <i>Dia 4: Col·legi Pompeu Fabra</i>	45
8.1.5. <i>Dia 5: Sant Galdric</i>	46
8.1.6. <i>9 d'abril: reunió virtual amb la directora pedagògica</i>	47

*Als mestres i treballadors de la Bressola,
que encaren un repte majúscul
i fan una feina imprescindible.*

*Gràcies a la Bressola per facilitar-me la realització de l'estudi en un context difícil
i gràcies a en Natxo Sorolla per donar-me un cop de mà amb l'anàlisi de dades.*

Resum: El present treball és un estudi dels usos lingüístics interpersonals, dins el context educatiu, dels alumnes de la Bressola, la principal xarxa d'escoles d'immersió lingüística en català de la Catalunya Nord. A més, s'analitzen els factors que condicionen aquests usos. Així, he trobat que sobretot el nivell educatiu i el curs, però també els àmbits d'ús, el rol del professor i la llengua vehicular de l'assignatura, són factors que condicionen els usos lingüístics. L'estudi abasta tots els cursos que cobreix la Bressola actualment i els usos han estat recollits de quatre àmbits: les aules, el pati, la cantina i els temps morts i passadissos.

Paraules clau: usos lingüístics, pràctiques lingüístiques, factors condicionants dels usos, immersió lingüística, revitalització lingüística.

Sommaire: Le présent travail est une étude des usages linguistiques interpersonnels, dans le contexte éducatif, des élèves de la Bressola, le réseau principal d'écoles immersives en catalan de Catalunya Nord. De plus, les facteurs qui conditionnent ces usages sont analysés. Ainsi, j'ai trouvé que surtout le niveau d'enseignement et le cours, mais aussi les domaines, le rôle de le maître et la langue véhiculaire de la matière, sont des facteurs conditionnants des usages linguistiques. L'étude analyse des cours actuellement couverts par la Bressola et les usages ont été collectés à partir de quatre domaines: la classe, la récréation, la cantine et les temps morts et les couloirs.

Mots clés: usages linguistiques, pratiques linguistiques, facteurs conditionnants, immersion linguistique, revitalisation linguistique.

1. PRESENTACIÓ

El projecte de la Bressola presenta un interès especial entre diferents projectes de revitalització lingüística d'àmbit escolar, tant pel model pedagògic com pel model lingüístic, i s'erigeix com la xarxa educativa immersiva en català més gran de la Catalunya Nord. Actualment, compta amb set centres de primària (Escola de Sant Galdric, Escola de Nyils, Escola de Prada de Conflent, Escola del Soler, Escola de Sant Esteve del Monestir, Escola del Vernet i Escola de Pesillà de la Ribera) i el Col·legi Pompeu Fabra, de secundària.

El treball que llegireu és una aproximació als usos interpersonals dels alumnes de la Bressola, amb l'anàlisi pertinent de què els condiciona. La hipòtesi inicial és que hi ha diversos factors que alteren les tries lingüístiques, en major o menor grau, dels alumnes de la Bressola: el curs, el nivell educatiu, els àmbits d'ús, el rol del professor, la llengua vehicular de l'assignatura i l'autonomia de què gaudeix l'alumne a classe. Dit això, el treball s'estructura en diversos apartats. El context passat i present de la Bressola i la Catalunya Nord, tenint en compte, a més, el context de pandèmia en què s'ha dut a terme l'estudi, s'exposa als subapartats *1.1. Context històric i present* i *1.2. Context sociosanitari: la pandèmia de la covid-19* d'aquest mateix apartat. A *2. Marc teòric* hi trobareu els pilars teòrics en els quals s'emmarca el treball, a partir dels quals s'entenen els resultats. A *3. Objectius i preguntes de recerca* hi ha explicats els objectius del treball i les preguntes concretes de la investigació. Tot seguit, a *4. Metodologia* hi ha explicat el mètode que regeix el procediment d'observació de les dades i el que en mana el tractament i l'anàlisi. A *5. Resultats* veurem com són els usos lingüístics dels infants i quins factors els condicionen (més). Com a troballa principal, els usos canvien simètricament de primari a secundari: el nivell i el curs en són factors condicionants i les dades indiquen que el canvi de centre afavoreix una modificació substancial de les pràctiques lingüístiques. Finalment, hi ha *6. Conclusions*, *7. Bibliografia* i, per últim, trobareu les notes de camp, que serveixen com a informació complementària qualitativa del treball, a *8. Annexos*.

1.1. Context històric i present

El 1976 naixia a Perpinyà la primera escola de la xarxa immersiva nord-catalana a la Croix Bleue (Perpinyà), en una casa particular, amb set alumnes. Poc després, va traslladar-se a les instal·lacions de l'actual escola de Sant Galdric, cedides per l'alcalde del moment, Joan Pau Alduy. Anys abans, però, al maig del 68, tal com apunta un dels fundadors, Miquel Mayol, es produeix a l'Estat francès una greu crisi, no només estudiantil, sinó també cultural i política: un fet que facilita la fundació de la Bressola (G. Ubierno et al., 2019). El 1972, doncs, neix Esquerra Catalana dels Treballadors ¹, organització política que lluita per l'emancipació nacional i social del poble treballador de la Catalunya Nord, en la qual eren partícips els impulsors de la Bressola. L'ECT es presenta en alguns comicis electorals, però reïx amb la creació de la Bressola, entre d'altres iniciatives (Serra, 2021).

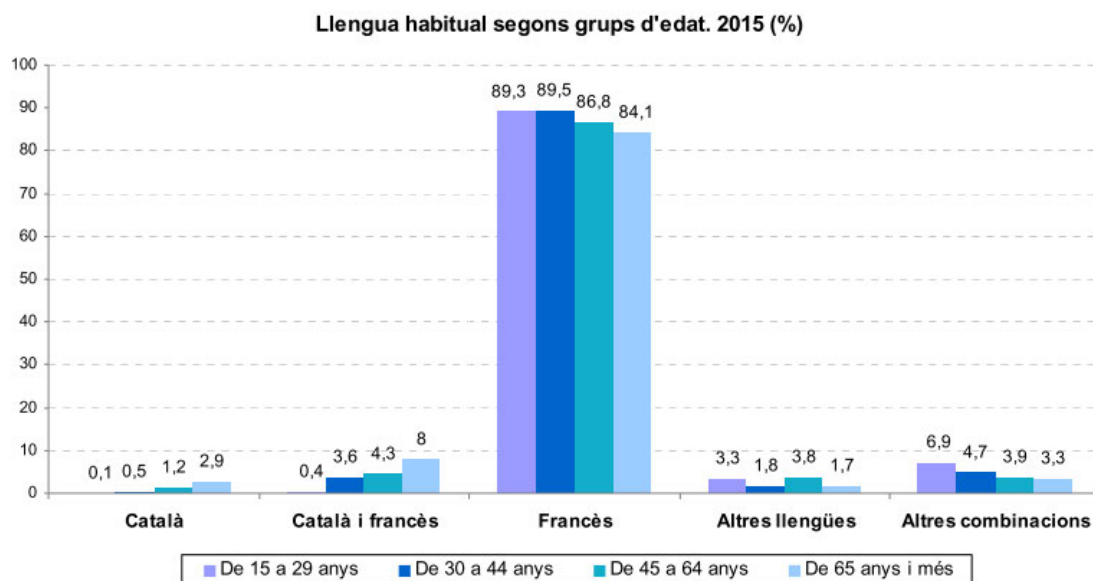
Un viatge al País Basc de dos dels fundadors desencalla l'obertura de la primera escola immersiva en català, tot inspirant-se en el model immersiu de les *ikastolak* Seaska. Els estatuts de l'escola, d'acord amb la Llei d'associacions del 1911, fixen que és una escola popular: pagava qui podia i allò que podia, juntament amb les aportacions de socis. El 1977 s'obre la Bressola de Nyils i el 1990, la de Prada, que, juntament amb la de Sant Galdric, són les escoles històriques de la Bressola. Després de diverses reivindicacions i de la manca d'ajuts de les institucions públiques, el 1995 se signa un conveni segons el qual, d'acord amb la llei del 1959 sobre l'ensenyament privat, es reconeix oficialment la xarxa de la Bressola i l'Estat comença a pagar, seguint una sèrie de requisits, els mestres: s'estableix un concert econòmic. La signatura d'aquest conveni i les subvencions que comencen a arribar des de la Generalitat de Catalunya fan augmentar els efectius de les escoles històriques i permeten obrir-ne de noves: a Sant Esteve del Monestir, al Vernet, al Soler (primari i secundari) i, posteriorment tancada, a Càldegues (G. Ubierno et al., 2019; Le Bihan i Rullan, 2007). Dit i fet, amb alguns entrebancs econòmics entremig, la Bressola ha anat creixent i consolidant-se com a xarxa educativa d'immersió de la

¹ L'activitat política de l'ECT va anar des del 1972 fins al 1981. L'any 1977 el partit va sofrir una escissió, que comportaria una reorganització política a la Catalunya Nord amb conseqüències al teixit cultural i associatiu. La Bressola se'n veu afectada, amb la crisi interna particular, i el 1981 en dimiteix la Mesa. Al cap de poc, la Mesa sortint presenta l'Associació Arrels, amb ràdio i escola en català de maternal a primària (Le Bihan i Rullan, 2007; Serra, 2021).

Catalunya Nord. Són més de 40 anys del retorn del català a les aules nord-catalanes, després de segles de repressió lingüística, també a les aules (Mayans Balcells, 2019).

Un tret pedagògic diferencial de la Bressola és la verticalitat de les escoles, que fa que l'organització acadèmica sigui diferent de la convencional: primària està composta per Cicle 1 (o maternal), on hi ha nens de dos a cinc anys; Cicle 2, amb nens de sis a set anys; i Cicle 3, que abasta dels vuit als deu anys. Un cop acaben la primària, els alumnes poden seguir la secundària al Col·legi, on no hi ha barreja d'edats, sinó que cada curs segueix l'ordre de l'Estat francès: 6a, 4a, 5a i, els més grans, 3a. La verticalitat es caracteritza, a grans trets, a barrejar en un mateix grup alumnes de diferents edats per facilitar la cooperació entre grans i petits en el treball de projectes, exercicis o qualsevol tipus d'activitat amb la finalitat que el procés d'educació sigui responsabilitat de tothom, amb l'ajuda de l'equip docent. D'aquesta manera, cada alumne aporta allò que sap i aprèn de la resta, amb la inclusió de les diferències que comporta el desnivell d'edats (Le Bihan i Rullan, 2014, 2018). El que pretén aconseguir l'organització pedagògica vertical, fet i fet, és mantenir el fil lingüístic en totes les etapes escolars. Ço és mantenir i fer perviure un hàbit lingüístic —concepte que desenvoluparé a *Usos lingüístics en contextos multilingües i factors condicionants*— als infants.

La Bressola, en tant que projecte de revitalització lingüística, actua en un context de minorització del català força accentuat. Però quin és l'estat del català actualment a la Catalunya Nord? Atenent les dades de *L'enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord* (2015), el català és la llengua habitual de l'1,2 % de persones entre 45 i 64 anys i d'un 2,9 % d'homes i dones de 65 anys i més; en canvi, no suma ni l'1 % de parlants habituals de català en els grups de 15 a 29 anys i de 30 a 44 anys. Les xifres augmenten lleugerament si el català s'acompanya del francès, però amb les mateixes tendències. La transmissió intergeneracional també mostra números negatius des de la segona meitat del segle XX: actualment, un 5,7 % d'infants parlen només català amb la mare i un 6,8 %, amb el pare. La situació, doncs, és d'amenaça crítica. Seguint el model EGIDS (Lewis & Simons, n.d.), que mesura el grau d'amenaça de substitució de les llengües, el català, a la Catalunya Nord, se situaria al nivell 8b, gairebé extingit.



Font: Generalitat de Catalunya, Consell Departamental dels Pirineus Orientals, Institut Franco-Català Transfronterer-UPVD, *Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015*.

Gràfic 1. Llengua habitual a Catalunya Nord segons grups d'edat (2015).

1.2. Context sociosanitari: la pandèmia de la covid-19

A l'hora de realitzar i entendre l'estudi cal contextualitzar el moment en què s'ha fet. La Catalunya Nord va començar a veure's afectada per la covid-19 el mes de març del 2020 i encara no ha retornat a una plena normalitat. Les escoles van haver de tancar per confinament domiciliari bona part del curs 2019-2020 i han obert el curs 2020-2021 amb mesures restrictives d'isolament de cursos i, en el pitjor dels casos, de confinament de grups. Aquestes mesures, doncs, han alterat amb força el sistema pedagògic de verticalitat de les escoles: ja no és possible que els grans s'ajuntin amb els petits per ajudar-los i per seguir amb el fil lingüístic. Cal tenir en compte, doncs, que la pandèmia ha canviat momentàniament el funcionament normal de l'escola, que el confinament ha trastocat el sistema immersiu i que, en conseqüència, l'estudi s'ha fet en situació d'excepcionalitat. Això no treu importància ni interès del treball; ans al contrari, les dades serviran a la Bressola per identificar les conseqüències de la pandèmia a les escoles, així com els efectes i l'estat de les polítiques lingüístiques que s'han dut a terme fins al moment.

Trobo necessari puntualitzar que les mesures anticovid de l'escola no van afectar considerablement el plantejament inicial del treball, per bé que un grup de 3a, del Col·legi Pompeu Fabra, fos confinat per contacte d'un positiu el segon dia de l'estada a l'escola

de secundari: les dades que havien de ser preses del grup confinat de 3a, quant a l'àmbit d'aules, van ser preses de l'altre grup del curs.

2. MARC TEÒRIC

Aquest apartat presenta el marc teòric del treball. En primer lloc, hi ha un primer subapartat que explica què són els processos de minorització i substitució lingüística i com es reverteixen. En segon lloc, explico quins factors condicionen les tries lingüístiques dels parlants, centrant-me sobretot en el context educatiu. En tercer i últim lloc, hi ha explicat breument el model de promoció de l'ús lingüístic des de l'àmbit educatiu a la Catalunya autonòmica i hi ha desenvolupat el de la Bressola.

2.1. Minorització, substitució i revitalització lingüístiques

La substitució lingüística és un fenomen global que pot afectar entre el 50 % i 90 % de llengües del món en acabar el segle XXI (Comellas & Junyent, 2021). La raó principal de la desaparició de les llengües és la interrupció de la transmissió lingüística intergeneracional, per la visió negativa de la llengua en qüestió: els progenitors deixen de transmetre la llengua als fills a canvi de la llengua de comunicació àmplia (*language of wider communication*) (L. McCarty, 2018). Així doncs, les ideologies lingüístiques tenen molt a veure amb la decisió d'interrompre la transmissió d'una llengua, però no s'entenen sense tenir present la voluntat política dels Estats d'homogeneïtzar culturalment la societat. Fishman (1991), al seu torn, parla de tres factors determinants en la substitució lingüística: la dislocació demogràfica, que fa referència a grans modificacions poblacionals, siguin quines siguin les causes; la dislocació social, per la qual una minoria lingüística és socialment discriminada; i la dislocació cultural, que s'explica per la repressió i minorització que posen a pràctica règims polítics. A l'Estat francès, la persecució de la llengua catalana comença el 1700 amb l'edicte del monarca Lluís XIV, que prohibeix fer ús públic del català perquè contradiu l'honor de la Nació francesa (Mayans Balcells, 2019), així que des d'aleshores s'inicia un període de dislocació social i cultural que amenaça la supervivència del català a la Catalunya Nord.

Per fer front a la minorització i la substitució lingüístiques, es requereix voluntat i consciència. La revitalització lingüística, així, pretén aconseguir nous parlants per a la llengua amenaçada i combatre la desigualtat de relacions de poder entre diferents

comunitats. Per reeixir en la revitalització d'una llengua cal una implicació de diferents agents socials i institucionals en tots els nivells de planificació: el que es coneix com a polítiques *bottom-up* i polítiques *top-down*. Dit en altres paraules: polítiques lingüístiques des de la base social, des de baix, i polítiques que van des de les institucions fins a la societat. Per exemple, polítiques *top-down* podrien ser els requisits de competència lingüística per accedir a certs llocs de feina, mentre que exemples de polítiques *bottom-up* serien la creació d'escoles populars des de l'associacionisme. Aquestes accions contribueixen a la dotació de prestigi de la llengua en qüestió (*prestige planning*²) per elevar-ne l'estatus. La conjunció de les dues praxis polítiques, doncs, és desitjada, però sovint no és possible. Tanmateix, les polítiques *bottom-up* són normalment les que acceleren el canvi sociolingüístic (L. McCarty, 2018).

2.2. Usos lingüístics en contextos multilingües i factors condicionants

Les escoles, tant pel que fa als alumnes com per la naturalesa *per se* d'un centre educatiu, són espais en què conviuen sovint diverses llengües. En contextos multilingües les tries lingüístiques dels parlants venen regides per una sèrie de normes sociolingüístiques implícites, d'hàbits lingüístics, que s'expliquen a partir de diversos factors com el context, el tipus de relacions grupals, ideologies lingüístiques, repressió, projeccions institucionals, etc. Els usos lingüístics de llengües en situació de minorització, com es pot deduir, acostumen a ser diferents, pel que fa a hàbits, dels usos que fan els parlants de llengües dominants o normalitzades. Al món catalanòfon, concretament, hi ha una norma d'ús anomenada *norma de convergència cap al castellà* o *de subordinació del català*, que consisteix en l'ús del castellà que fan els catalanoparlants en converses exogrups amb castellanoparlants, mentre que en usos endogrups fan ús del català. Aquesta norma facilita el manteniment del castellà als castellanoparlants davant d'interlocutors que no són parlants de castellà (Vila i Moreno & Galindo Solé, 2012). No obstant això, en relació amb alguns contextos d'usos institucionals, com poden ser les escoles, hi ha estudis (Rosselló de Peralta & Ginebra Domingo, 2014; Vila i Moreno & Galindo Solé, 2012) que demostren que hi ha un relaxament de la norma i que, per tant, hi ha castellanoparlants que incorporen el català per adreçar-se a catalanoparlants i també trobem catalanoparlants que usen el català davant de castellanoparlants. Es tracta, però, d'una norma establerta —i estudiada— als Països Catalans que administrativament formen part de l'Estat

² Terme encunyat per l'autor Kamwangamalu (L. McCarty, 2018).

espanyol: la Catalunya Nord en queda al marge. Tanmateix, es pot parlar també de convergència al francès a la Catalunya Nord, atenent les dades d'ús habitual del català i l'estat en què es troba el procés de substitució lingüística al nord de l'Albera³.

Les normes d'ús, comptat i debatut, són hàbits que defineixen la conducta social de l'individu i en condicionen el comportament. És rellevant destacar la definició que adopta Bourdieu (1994) per parlar dels *habitus*: “sistemes duradors i transportables d'esquemes mentals i corporals de percepció, d'aprenentatge i d'acció” (Rosselló de Peralta & Ginebra Domingo, 2014). Modificar els *habitus* és una feina difícil d'assolir —però no impossible— perquè actuen al nivell de la inconsciència de la persona.

Un altre condicionant dels usos lingüístics són els àmbits d'ús. Fishman (1972, citat per Flors-Mas, 2017) és un autor que ha teoritzat al voltant de la influència dels àmbits en les tries lingüístiques. Segons Fishman, són un conjunt de situacions socials que, a partir de la idiosincràsia dels participants, el tema i l'escenari, estructuren els usos lingüístics d'una comunitat de manera específica; és a dir, que no són universals. Així mateix, els diferents àmbits estan connectats a diferents activitats socials que poden ser o no igual de prestigioses, cosa que pot provocar jerarquies entre llengües. Les tries lingüístiques, doncs, s'explicarien pel sentit de què és apropiat en cada àmbit i quines funcions socials atorguen els parlants a la llengua.

Per acabar, per parlar de més condicionants dels usos lingüístics, convé explicar la *teoria del disseny de l'auditori* de Bell per veure que el paper de l'adult —del professor, en aquest cas—, que analitzo al treball, és un factor que altera les tries dels infants en el cas de la Bressola. Bell proposa una escala per mesurar el paper del participant en una conversa: en primer lloc, hi ha el *destinatari*, que és el receptor de l'acte de parla; després trobem el *participant ratificat*, el qual és un altre oient participant de la conversa; i finalment queda el *no ratificat*, que se'l reconeix com a probable oient de la conversa, però no explícitament com a participant (Vila i Moreno, 1996). M'he servit d'aquesta teoria, amb alguna modificació, per tractar la presència de l'adult a les converses entre

³ Vegeu *Gràfic 1*.

els alumnes. Així, he fet la distinció entre *visible*, semblant al *no ratificat* del model de Bell; *no visible*, rol nou; i *participant*, comparable al *destinatari*. Al subapartat *Procediment de l'observació* hi ha explicats els criteris de distinció entre els conceptes esmentats.

2.3. Política lingüística educativa i revitalització de l'ús

2.3.1. Models lingüístics educatius que busquen promocionar l'ús

Abans d'exposar el model d'immersió que aplica la Bressola, pot ser pertinent veure exemples de models lingüístics educatius del sud de la frontera, amb els corresponents resultats, i s'hi exposaran breument les diferents escoles immersives de l'Estat francès.

Dit això, a la Catalunya administrativament espanyola, acabat el franquisme, per la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística, el català quedava definit com a llengua pròpia de l'educació: la immersió lingüística començava a fer els primers passos. El programa d'immersió lingüística (PIL), ras i curt, és un model d'ensenyament del català com a segona llengua dirigit als infants que, per diverses raons, no tenen el català com a llengua familiar ni tampoc d'ús habitual (Mayans Balcells, 2018; Vila i Moreno, 2004). Tanmateix, no s'aplica a tots als centres educatius, sinó en aquells les zones dels quals són majoritàriament castellanoparlants o tenen força presència d'al·lòctons. El model que sí que segueix la majoria d'escoles⁴ de Catalunya és el model de conjunció en català: escolaritzar conjuntament els infants sense separar en funció de llengua i educar-los en català com a llengua vehicular (Galindo & Vila i Moreno, 2009; Vila i Moreno, 2004).

Fet i fet, la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en matèria d'ensenyament ha obtingut bons resultats pel que fa a competències lingüístiques, mentre que l'ús ha gaudit dels mateixos resultats⁵.

⁴ És important destacar que no tots els centres educatius del Principat que és administrativament espanyol segueixen el model de conjunció lingüística en català. Estudis fets per Vial i Canals (2002) demostren que el català seria vehicular en el 90 % de les escoles de primària (Vila i Moreno, 2004). Així mateix, la consellera Irene Rigau, al Parlament de Catalunya, va assegurar que 459 escoles i instituts oferien, a banda de l'assignatura de castellà, com a mínim una assignatura en llengua castellana (Mayans Balcells, 2018).

⁵ Vegeu *Resultats de la promoció de l'ús a la Catalunya autònoma*.

Centrant-nos més, ara sí, en l'objecte d'estudi, a l'Estat francès, Eskolim és l'associació que agrupa les diferents escoles d'immersió lingüística de llengües minoritzades: Seaska, al País Basc francès; la Bressola, a la Catalunya Nord; Diwan, a Bretanya; la Calendreta, a Occitània; i ABCM Zweisprachigkeit, a Alsàcia-Lorena. Totes aquestes escoles, amb els entrebancs de l'Estat, han treballat per la immersió en llengua no francesa als respectius territoris. Els alumnes, d'aquestes escoles, en surten multilingües, amb competència bilingüe de francès i llengua pròpia (Giovannini, 2021).

La Bressola destaca per tenir un sistema immersiu propi: el sistema ASC, les sigles del qual fan referència a *anticipació*, *significació* i *corresponsabilització* (Franquesa i Oller, n.d.). Es basa principalment en la feina proactiva del mestre en totes les situacions escolars i en el civisme i la responsabilitat de l'alumne. És un model, ras i curt, que ha de comptar amb un equip docent conscient de la situació sociolingüística de la Catalunya Nord i actiu en tots els espais de l'escola, acompanyant l'alumne, perquè no es perdi l'hàbit lingüístic. L'ús, doncs, es busca a partir d'hàbits adquirits des de l'organització vertical i la limitació d'alumnes per grup, cosa que crea un ambient òptim per generar l'esperit de cooperació i les dinàmiques necessàries d'immersió que explicaré tot seguit (Le Bihan i Rullan, 2018).

Així doncs, l'*anticipació* és el primer pas de la immersió lingüística de la Bressola per minvar presència del francès abans d'entrar a l'escola. Es tracta d'emplaçar les famílies de l'alumnat a donar certa presència al català fora del centre educatiu perquè els fills adoptin una visió positiva envers la llengua catalana, que no acostuma a ser habitual en l'entorn de la gran majoria d'alumnes⁶. Algunes mesures, per exemple, són acomiadar-se del fill en català a l'entrada de l'escola, sintonitzar Ràdio Arrels al cotxe, etc. Un cop l'infant ha entrat a l'escola, el mestre cercarà les condicions necessàries perquè el català sigui la llengua comuna dels alumnes. Així, les primeres activitats que es donen a primari tenen l'objectiu de *ritualitzar* allò que es fa a l'aula i de donar-hi un sentit específic: rotllanes, passar llista, explicar què s'ha fet el cap de setmana, etcètera. D'aquesta manera,

⁶ Es calcula que només l'1 o el 2 % d'alumnes de la Bressola té el català com a llengua inicial o familiar (Le Bihan i Rullan, 2014).

repetint aquestes dinàmiques, l'alumne assumeix com a fet natural l'activitat i la llengua en què es fa (Franquesa i Oller, n.d.).

A l'hora del pati, com he dit, el professor té un paper important per anticipar els usos de l'alumnat. El mestre ha de ser-hi present: ha de fer entrar el català al joc amb el vocabulari corresponent, ha de dinamitzar-hi activitats lúdiques i, en definitiva, ha de tenir presència entre els infants —per això és interessant veure fins a quin punt el mestre condiona les pràctiques lingüístiques de l'alumnat—. És evident que un sol mestre no pot estar pendent de cadascun dels alumnes simultàniament; per tant, la responsabilitat dels nens i nenes que han adquirit abans l'hàbit és crucial en aquest espai (Franquesa i Oller, n.d.; Le Bihan i Rullan, 2007).

Per la seva banda, la *significació* fa referència a la importància del rol d'acompanyament de l'adult en les diferents situacions de l'escola. Per tant, remarcant el que he dit, el mestre acompanya l'alumne a l'aula, al pati i a la cantina. D'aquesta manera, s'estableix un continuïtat entre els hàbits que s'han de tenir a l'escola, també els lingüístics: el que s'ensenya a l'aula també s'aplica a l'esbarjo i a l'hora de dinar (Le Bihan i Rullan, 2014). Aquest acompanyament ha de ser, així mateix, positiu, evitant el càstig i la reacció: si un alumne, a tall d'exemple, diu una paraula en francès, se li pregunta com ho diria en català, en comptes d'etzibar "en francès no" (Franquesa i Oller, n.d.). El mestre, com veiem, ha de tenir motivació per dinamitzar l'ús de la llengua a l'escola i passa per la formació específica de professorat i per una formació psicolingüística per poder treballar a la Bressola (Le Bihan i Rullan, 2007).

Per últim, en relació amb els dos primers conceptes, hi ha la *corresponsabilització*, la qual ve explicada pel model de verticalitat de la Bressola. Els alumnes, doncs, tenen un paper destacat dins el model educatiu, atès que l'esperit cívica del qual han de gaudir serveix per ajudar els companys. S'insisteix molt en la importància que tenen els més grans envers els petits a l'hora de transmetre la llengua. Aquesta comunitat dota el català d'un estatus referencial. El model educatiu de la Bressola, per tant, facilita espais de convivència entre els més grans i els més petits, més enllà dels grups de cada curs. Així doncs, la corresponsabilitat dels alumnes s'adquireix de manera natural i queda establerta com un

hàbit i a la llengua catalana se li atorga l'estatus de llengua no marcada (Franquesa i Oller, n.d.; Le Bihan i Rullan, 2014, 2018). A l'inici de cada curs, a més, els alumnes nous —limitats, perquè no superin els alumnes competents en català— comencen dues setmanes més tard que els antics perquè aquests últims recuperin la competència i l'ús que es pot haver perdut per les vacances i tinguin la responsabilitat d'acollir i ajudar els nous nens i nenes (Le Bihan i Rullan, 2007, 2018). En aquest sentit, cal recordar que la primària de la Bressola s'estructura en tres cicles que presenten edats barrejades: Cicle 1, amb alumnes d'entre dos i cinc anys; Cicle 2, on hi ha infants de sis i set anys; i Cicle 3, amb nens i nenes de vuit a deu anys.

2.3.2. Resultats de la promoció de l'ús a Catalunya autonòmica

Hi ha estudis, quant al cas de l'escola al Principat, que aborden les hipòtesis sobre el descens dels usos interpersonals entre l'alumnat del pas de primària a secundària, però també al pati: es tracta dels projectes Escola i Ús i RESOL. El present treball, al seu torn, pren el testimoni d'aquesta sèrie d'estudis a la Catalunya autonòmica per donar compte dels processos que han tingut lloc a la Bressola, tot tenint en consideració el context nord-català. Té sentit, doncs, exposar-los perquè el treball que llegiu analitza, entre d'altres coses, si el pati condiciona els usos dels alumnes de la Bressola i si el canvi d'etapa educativa també hi influeix.

El projecte Escola i Ús ha analitzat la influència del model de conjunció en català en els usos interpersonals d'alumnes de Catalunya que acabaven l'ensenyament primari en la segona meitat dels anys 90 (Galindo & Vila i Moreno, 2009). Segons les dades obtingudes, a l'hora del pati, les variables que més determinen les pràctiques lingüístiques de l'infant són (1) la llengua de les xarxes socials, (2) la condició demolingüística de l'escola i (3) la condició lingüística ambiental en la qual es troba el centre⁷. Al pati de les escoles, el castellà hi era més present que el català: un terç dels torns de parla eren en català, mentre que gairebé dos terços, en castellà (Galindo & Vila i Moreno, 2009; Vila i Moreno, 2004). Les xifres, però, fan referència a frases pronunciades: quant a infants, més del 60 % usen el català com a mínim amb alguns companys.

⁷ Així doncs, passen per davant de variables com la llengua habitual de la llar de l'infant o la llengua principal d'ensenyament de l'escola.

Per la seva banda, el projecte RESOL (Vila et al., 2018; 2020) ha analitzat els usos de preadolescents i adolescents de Catalunya a fi d'estudiar si es produeixen mudes lingüístiques en les relacions interpersonals entre el final de primària, el començament de secundària i el final de secundària. A grans trets, l'estudi demostra que el 73 % dels alumnes enquestats no canvien notòriament les pràctiques lingüístiques amb els companys: els grups ⁸ que són majoritàriament de catalanoparlants inicials i castellanoparlants inicials pateixen poca variació. Ara bé, un terç dels enquestats presenta un canvi de llengua habitual en usos interpersonals: dels dos grups amb una barreja de parlants inicials més diversa, un canvia del català al castellà de manera rellevant (d'un 28 % d'ús del castellà al 75 %) i l'altre passa del castellà al català (d'un 30 % d'ús de català al 57 %). Així i tot, l'increment del castellà a secundària és relativament modest segons les dades de l'estudi⁹, però es constata igualment que secundària facilita, en certa mesura, l'increment d'ús del castellà entre l'alumnat.

3. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA

El treball té com a objectiu principal estudiar els usos lingüístics dels alumnes de l'Escola de Sant Galdric (Perpinyà), de primari, i també els dels escolars del Col·legi Pompeu Fabra (el Soler), de secundari, essent tots dos de la xarxa la Bressola, a més dels factors que condicionen aquestes pràctiques lingüístiques. Cal tenir en compte, però, que entre una escola i l'altra hi ha un canvi de municipi (de Perpinyà al Soler), que és inevitable si es vol analitzar l'evolució dels usos des de primari fins a secundari, atès que només hi ha un col·legi, el qual agrupa principalment alumnes de les diverses escoles de primari que hi ha arreu de la Catalunya Nord. Dit això, les preguntes principals són les següents: com són els usos lingüístics interpersonals dels alumnes de la Bressola, i en quina mesura s'empra el català, en els diferents àmbits del context educatiu? Quins factors els condicionen, els usos?

⁸ Els informants van ser classificats en cinc grups: el grup 1, format principalment per catalanoparlants; el grup 2, bàsicament de castellanoparlants; el grup 3, que té un 39 % de castellanoparlants i un 35 % de catalanoparlants —la resta són bilingües (20 %) i al·loglots (6 %)»; el grup 4, on predominen els castellanoparlants (36 %) enfront dels catalanoparlants (30 %) —consta, a més, d'un 24 % de bilingües i un 10 % d'al·loglots»; i el grup 5, format per al·loglots (Vila et al., 2020).

⁹ Només un 6,8 % dels informants va declarar haver canviat les pràctiques lingüístiques significativament amb els companys de classe.

El treball vol estudiar els usos interpersonals dels alumnes de la Bressola segons el curs, segons el nivell escolar, segons diferents àmbits d'ús i segons el rol del professor. A més, pel que fa a secundari, s'observaran els usos segons la llengua vehicular de l'assignatura i segons si es fa l'assignatura *Projecte autònom*¹⁰ o no.

Així doncs, és interessant dur a terme l'estudi perquè, a banda de la manca de treballs al respecte, pretén servir d'ajuda a la Bressola de cara a l'anàlisi de l'aplicació del model immersiu. L'estat de feblesa en què es troba la llengua catalana a la Catalunya Nord fa que la Bressola esdevingui un dels fars que guia la revitalització de la llengua al nord de l'Albera. És per això que un dels objectius aplicat per a aquest treball és aportar informació per contribuir que el català sigui una llengua no marcada per als joves que són educats a la Bressola, per a les generacions que venen i vindran.

4. METODOLOGIA

4.1. Recollida de dades

En aquest apartat explicaré quins procediments he seguit a l'hora de recollir les dades, així com la unitat de mesura, les variables i els criteris que regien la metodologia d'observació.

Primer de tot, convé dir que la unitat d'observació és la conversa¹¹, tal com proposen Altuna i Basurto (2013). La variable dependent és la llengua de la conversa, dividida en les categories *català, francès i bilingüe*. L'estudi gira al voltant d'aquesta variable, doncs. Pel que fa a les variables independents, tenim, en primer lloc, el nivell acadèmic, que es divideix en les categories *primari* i *secundari*. Aquestes dues categories engloben set categories d'una altra variable independent que és, en segon lloc, el curs: *Cicle 1, Cicle 2, Cicle 3* —fins aquí primari—, *6a, 5a, 4a i 3a* —i fins aquí secundari—. En tercer lloc, hi ha la variable que fa referència a l'àmbit d'ús, que es compon per les categories *cantina, aules, pati i temps morts i passadissos*. Els àmbits principals són les aules, la cantina i el

¹⁰ Es tracta d'una assignatura de secundari en què els alumnes treballen per grups de manera autònoma (amb l'ajuda esporàdica del professor) en l'elaboració de projectes, treballs, etc.

¹¹ Altuna (2013) defineix la conversa com “la interacció oral cara a cara entre dues persones o més”. Així mateix, assevera que la durada no es té en compte.

pati: tres espais prou diferenciats entre si en una escola, amb temps respectiu. Endemés, vaig afegir l'àmbit de temps morts i passadissos, més breu, per observar si hi havia canvis respecte dels altres tres àmbits. En quart lloc, seguint amb l'enumeració de variables independents, l'adult té les categories *participant*, *visible* i *no visible*. En cinquè lloc, hi ha la variable de llengua vehicular de l'assignatura, exclusiva del nivell secundari, la qual compta amb les categories *català* i *francès*. També és exclusiva del nivell secundari, concretament de 6a i 5a, en sisè lloc, la variable d'autonomia de l'alumne a l'aula, que té les categories *Autònom* i *No autònom*.

Els usos d'aquests àmbits han estat recollits de cada curs de la Bressola per tenir-ne una representativitat reeixida. El que és interessant de veure, comptat i debatut, és si els àmbits, el curs, el nivell, el paper del professor i, a secundari, la llengua vehicular de l'assignatura i l'autonomia de l'alumne són factors condicionants de les tries dels infants. Finalment, convé destacar que també vaig recollir apunts qualitius que complementen i ajuden a explicar les dades preses¹².

4.1.1. Procediment de l'observació

L'estudi s'ha fet a partir del mètode d'investigació observacional externa, sense enregistrament. Per tant, les dades han estat anotades des de la no participació en la conversa de l'objecte d'estudi. Concretament, he partit del mètode de recompte d'inspiració basca *Kale Neurketa* o *Mesurament al Carrer* (Altuna & Basurto, 2013; Altuna Zumeta, 2013), que mesura l'ús del carrer quantitativament. Tanmateix, l'estudi no tenia lloc al carrer, com en els estudis proposats per Olatz Altuna i Asier Basurto (2013): era en escoles. Així doncs, no ha calgut fixar una ruta ni establir unes hores clau, però sí que ha estat necessari partir de l'horari escolar dels diferents grups de l'Escola de Sant Galdric i del Col·legi Pompeu Fabra. L'observació es va dur a terme els dies 29, 30, 31 de març i 1 i 2 d'abril del 2021: el 29 de març i el 2 d'abril eren dedicats a l'Escola de Sant Galdric, mentre que el 30 i el 31 de març i l'1 d'abril, al Col·legi Pompeu Fabra.

¹² Els podeu consultar a *Notes de camp*.

Com he dit dessús, la unitat de mesura ha estat la conversa, però, a més, de cada conversa, se n'extreia el nombre de parlants i el sexe de cadascun d'ells. Així mateix, he afegit a la taula de recollida de dades¹³ la variable sobre la presència o no del professor en l'espai: el fet que el paper del mestre a la Bressola sigui clau per al sistema immersiu¹⁴ m'ha fet incorporar aquesta variable per comprovar si la presència o no de l'adult modifica el comportament quant a la llengua de l'alumne. Cal recordar, doncs, que el professor acompanya en tot moment l'alumne¹⁵: no hi ha relleus segons àmbits (Le Bihan i Rullan, 2014: 75). A efectes pràctics, però, hi ha moments en què és més o menys visible i ho he volgut fer constar: des de no visible fins a visible i, fins i tot, participant en la conversa. Ara bé, les converses entre un alumne i un professor no han estat anotades perquè no eren objecte d'interès per al treball. Per tant, el professor és participant d'una conversa quan el diàleg és amb més d'un alumne i hi ha comunicació horitzontal entre tots els participants. Abans de detallar els criteris d'observació i anotació, cal dir que, a fi d'obtenir uns resultats fiables, he observat el màxim de converses possibles (Altuna & Basurto, 2013).

4.1.1.1. Criteris d'observació i d'anotació

L'observació ha seguit una sèrie de criteris fonamentats. En primer lloc, s'observava amb la màxima discreció possible, sense interferir en la conversa dels alumnes i sense fer visibles les taules del recompte d'usos, les quals eren plegades i guardades dins una llibreta.

En segon lloc, s'observava el màxim de converses possibles de cada àmbit, tot i que tota aquella conversa que fos dubtosa quant a l'ús d'una llengua o altra no era anotada. El límit d'una conversa respecte d'una de nova era la modificació del nombre de participants i la separació de converses d'un mateix grup. És a dir, si un mateix grup tenia una conversa en qualsevol de les dues llengües i, al cap d'una estona, el mateix grup iniciava una nova conversa, en qualsevol de les dues llengües, s'anotaven dues converses diferents. Un altre indicador de conversa nova era que un grup o un interlocutor —modifiqués o no les tries

¹³ Vegeu *Taula 1. Mostra de taula de recollida de dades*.

¹⁴ Vegeu *Models lingüístics educatius que busquen promocionar l'ús*.

¹⁵ Cal tenir present, però, que aquest curs l'organització per grups bombolla i la consegüent no interacció amb altres cursos i, per tant, professors pot haver afectat la visibilitat del mestre en tot moment, atès que s'acaba reduint exclusivament a la presència dels professors específics de cada classe i cada curs.

dels altres— canviés de llengua enmig del discurs. Altrament, si en una conversa hi havia més d'una llengua, s'anotava com una conversa bilingüe, i no pas com si fossin dues converses diferents, una en cada llengua, atès que m'interessava separar com una categoria més totes aquelles converses en què els parlants no convergien a la llengua de l'interlocutor. A més, el disseny del model no permetia separar les converses bilingües en converses diferents, ja que hauria pogut haver-hi la possibilitat de tenir converses amb un sol parlant.

I en tercer lloc, pel que fa a la presència del professor, s'anotava *V*, per visible; *P*, per participant; i *0*, per no visible, segons la visibilitat del mestre. El criteri de distinció entre *V* i *0* és que el professor fos o no fos a l'aula. Al pati, en canvi, s'anotava que el professor no era visible si els alumnes en qüestió jugaven a zones en què estaven interceptats (per parets, per casetes de joc, segons la zona, etc.) i, per tant, poc o gens visibles per un professor. A la cantina, al seu torn, era més improbable que el mestre no hi fos, però també se seguia el criteri segons el qual els alumnes podien estar interceptats visiblement per altres alumnes o columnes.

Les dades eren anotades en taules que seguien el següent model:

	Adult	P	NP	2	+
1					
2					
3					

Taula 1. Mostra de taula de recollida de dades.

Cada filera correspon a una conversa diferent, en la qual s'inscrivien *V*, *P* o *0* a la columna *Adult* i, tot seguit, es registrava si la conversa era en francès, en català, bilingüe o bé en altres llengües: a la columna que fos s'hi apuntava el nombre de parlants segons sexe (*H* o *D*). Quant a les columnes, cal especificar que el llenguatge críptic es deu a la premissa de la discreció per no interferir si algun alumne veia les taules. La *P*, de *llengua pròpia*, equival a català; la *NP*, de *llengua no pròpia*, equival a francès; la columna 2 es dedicava

a les converses bilingües; i el signe + fa referència les converses en altres llengües, malgrat que no n’hi va haver.

Posem a continuació alguns exemples per esclarir l’explicació. Si en una conversa en francès hi havia un noi i dues noies, s’annotava “HDD” a la columna *NP*. Si en aquesta conversa observada s’hi afegia una noia més, en català, mantenint-se els altres en francès, es registrava “HDDD” a la columna 2. En canvi, si la noia que s’hi afegia (en català) provocava un canvi de llengua en la resta d’integrants, s’escrivía “HDDD” a la columna *P*. En aquestes tres situacions de mostra, s’hi observava també la presència de l’adult, com he dit. Si en la primera situació, en una aula, el professor és voltant per la classe mentre els alumnes treballen, s’hi anotava “V” a la columna *Adult*. Per contra, si en aquesta mateixa situació, el professor sortia de l’aula per anar a buscar material, per exemple, havia de constar “0” a la columna *Adult*.

4.2. Tractament i anàlisi de les dades

L’anàlisi de les dades s’ha fet a partir del programa d’estadística SPSS, el qual m’ha permès elaborar gràfics i taules tot creuant les variables en què es classificaven les freqüències. Les dades s’han passat a una única taula, en la qual s’han afegit columnes per facilitar-ne l’anàlisi. Heus aquí un exemple:

Data	Àmbit	Número interacció	Adult	Llengua	Nois	Noies	Participants	Curs	Nivell	Llengua vehicular	Autonomia	Lloc
2 d’abril	Cantina	23	V	C	2	1	3	5a	Secundari	Català	No	1

Taula 2. Mostra de taula amb què s’ha fet el tractament i anàlisi de les dades.

S’hi afegixen, respecte de la taula d’anotació de dades, columnes per a la data, l’àmbit, el curs, el nivell, la llengua vehicular de l’assignatura —que segueix sent el català quan es tracta d’un àmbit diferent a l’aula—, l’autonomia de l’alumne —que és *sí* quan es tracta del *Projecte autònom*, a 6a i a 5a, i també al pati— i el lloc, el qual recull les mateixes dades que l’àmbit, però numèricament, atès que per a l’elaboració de taules i gràfics era una condició. Així mateix, les columnes de llengua de les taules de recollida de dades aquí s’agrupen en una sola columna, *Llengua*, i ocorre el mateix amb les dades que fan

referència als participants de la conversa: els nois tenen una columna i les noies, una altra, que sumats donen el valor a la columna *Participants*. Cal dir, d'altra banda, que per analitzar els encreuaments entre llengua i autonomia i llengua i llengua vehicular de l'assignatura, s'han creat taules a banda amb les dades dels cursos necessaris. És a dir: una taula amb les dades de 6a i 5a per a autonomia i una altra taula amb només el nivell secundari per a la llengua vehicular. Aquest canvi es deu al fet que el programa no permetia aplicar fàcilment un filtre multivariable, així que he optat per aquesta solució, que era senzilla i no comportava biaixos als resultats. Així mateix, m'he servit de les notes de camp que vaig anotar per explicar, com a informació qualitativa, el perquè d'alguns resultats.

Un cop exposada aquesta informació, el que he fet, doncs, són anàlisis estadístiques descriptives i bivariades de les freqüències. Així, per una banda, hi ha les proves estadístiques de khi-quadrat i de V de Cramer, i, per l'altra, he fet els gràfics de barres agrupades de l'encreuament de dades.

Les proves de khi-quadrat i V de Cramer serveixen per comprovar la significació de relació entre dues variables: el khi-quadrat indica que hi ha relació significativa si el valor és inferior a 0,01, mentre que la V de Cramer marca la intensitat que hi ha en la relació si, entre 0 i 1, el valor s'aproxima més a 1 —per bé que no sol sobrepassar el 0,7—. Tanmateix, cal tenir en compte que la jerarquia de relació entre variables ve encapçalada per la prova de khi-quadrat, seguit per la V de Cramer. Dit això, aquestes proves s'han fet a partir de l'elaboració de taules creuades, on la variable dependent, la llengua (de la conversa), anava a les files i les variables independents, a les columnes.

Les variables independents, agrupades segons la variable dependent, són les que se situen a l'eix X, mentre que a l'eix Y hi ha els percentatges.

5. RESULTATS

Per posar en situació del còmput de dades totals, partim de la següent base de dades observades:

		Llengua			TOTAL
		Català	Francès	Bilingüe	
Curs	Cicle 1	98	11	1	110
	Cicle 2	124	38	6	168
	Cicle 3	195	79	17	291
	6a	61	202	31	294
	5a	91	198	40	329
	4a	46	148	12	206
	3a	58	225	13	296
TOTAL		673	901	120	1.694

Taula 3. Nombre de converses observades per cursos i llengua de la conversa.

Es tracta d'un total de 1.694 converses observades i, pel que fa a la distribució entre cursos, força equilibrada.

5.1. Proves de khi-quadrat i V de Cramer

Abans de començar a analitzar els gràfics resultants, he cregut necessari fer la prova de khi-quadrat entre la variable dependent i les independents per comprovar si hi ha una relació significativa, i també la prova de V de Cramer per estudiar la intensitat de la relació, tal com he explicat a *Tractament i anàlisi de les dades*. Els resultats obtinguts són els següents:

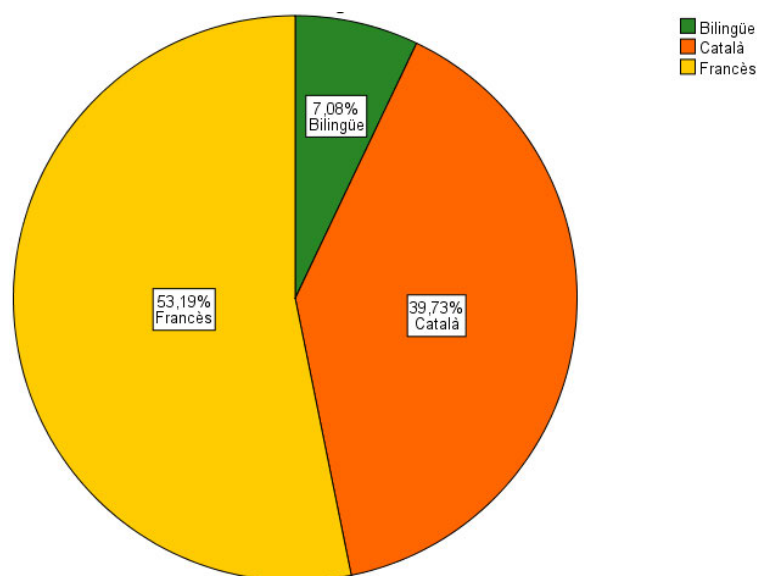
	Nivell	Curs	Àmbit	Adult	Llengua vehicular	Autonomia
Prova de khi-quadrat	,000	,000	,000	,000	,000	,135
Valor de la V de Cramer	,489	,364	,103	,137	,196	,093

Taula 4. Proves de khi-quadrat i V de Cramer en l'encreuament de les variables independents amb la variable dependent (*Llengua*).

Veiem que, segons l'anàlisi de khi-quadrat, la relació entre les variables independents, excepte *Autonomia*, és significativa, atès que el valor és inferior a 0,01. Així doncs, les diferències observades en les dades no es deuen a l'atzar. El que difereix de la norma, no obstant això, és l'autonomia de l'alumne: el valor de khi-quadrat en l'encreuament amb *Llengua* és 0,135, que indica que l'associació entre aquestes dues variables no és significativa. De fet, en aquest mateix encreuament, la V de Cramer mostra que la intensitat relacional és molt baixa: 0,093. Pel que fa als altres encreuaments, la V de Cramer resulta mitjanament alta quant al nivell (0,489) i força intensa quant al curs (0,364). Per tant, el nivell i el curs són força influents en els resultats de l'ús lingüístic. Per darrere hi ha, amb menys intensitat, la llengua vehicular de l'assignatura (0,196), el paper del professor (0,137) i l'àmbit (0,103).

5.2. Resultats globals

En primer lloc, per obtenir una visió general, és interessant veure els usos lingüístics a nivell de tota la Bressola, sense segmentar per cursos, ni nivell ni àmbits:



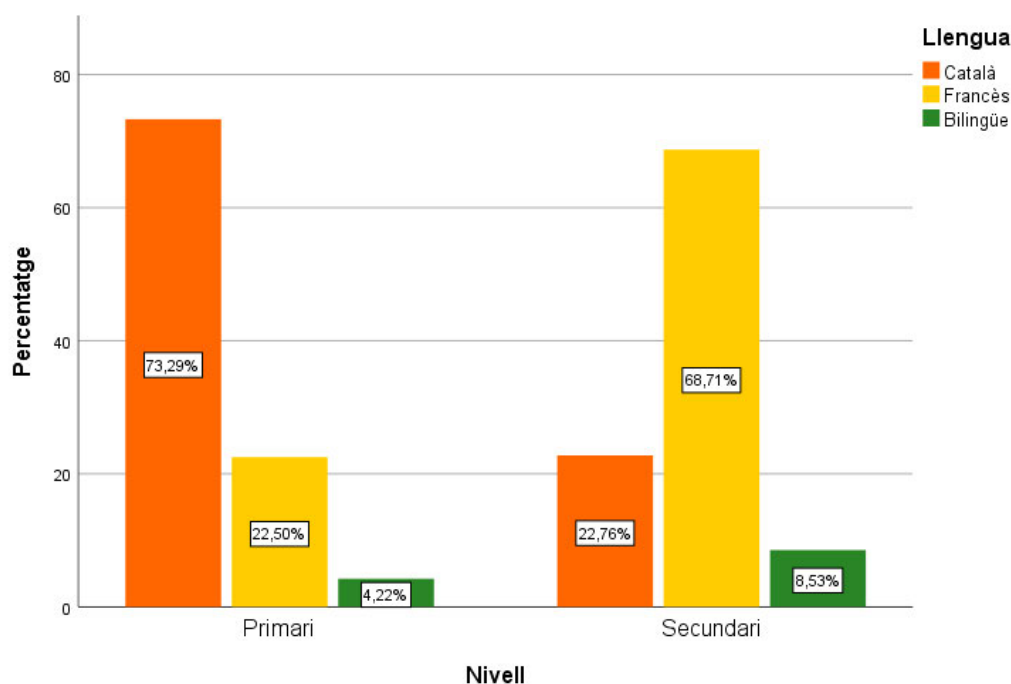
Gràfic 2. Llengua de les converses a la Bressola: total.

Els primers resultats presenten un domini del francès en les converses dels alumnes, amb un 53,19 %. Les converses en català representen gairebé el 40 % del total i les bilingües són un 7,08 %. Aquests resultats són una base per explicar els encreuaments amb les variables independents, que ajuden a entendre millor els factors condicionants de les

diferències de les pràctiques lingüístiques dels alumnes de la Bressola. Tanmateix, és molt rellevant que la Bressola aconsegueixi que globalment hi hagi gairebé un 40 % de converses en català —i 7,08 % bilingües— tenint en compte que el català és la llengua habitual del 0,1 % de joves de la Catalunya Nord¹⁶ i que la llengua està sotmesa a un procés de substitució lingüística accelerat.

5.3. Resultats segons nivell i curs

Segmentant els resultats segons el nivell, obtenim aquestes tendències:



Gràfic 3. Llengua de la conversa segons nivell educatiu.

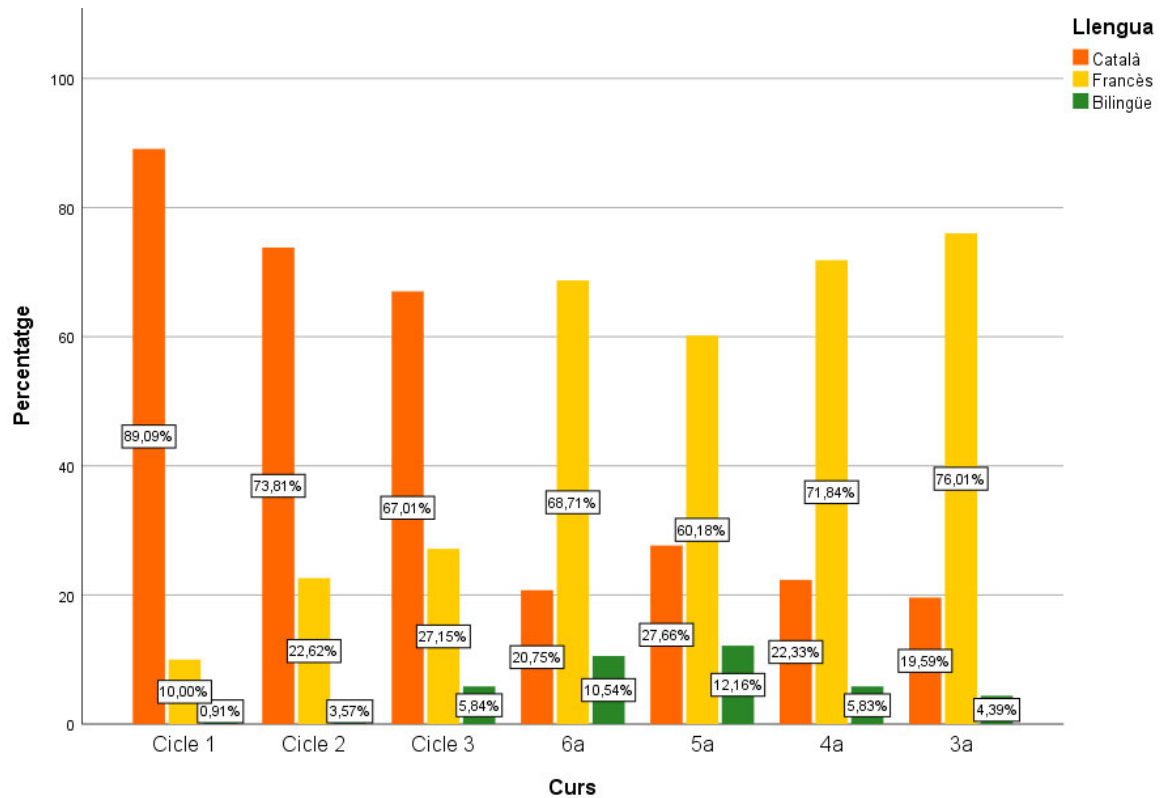
Veiem que el paradigma canvia totalment del pas de primari a secundari: si bé el català s'observa en el 73,29 % de les converses dels alumnes de primari, a secundari només hi és present en el 22,76 %. Així mateix, mentre el francès representa el 22,76 % de les converses de l'alumnat de primari, a secundari arriba al 68,71 %. Així doncs, el català i el francès s'intercanvien el domini al pas de primari a secundari amb percentatges pràcticament iguals. És important destacar, per la seva banda, que les converses bilingües es doblen a secundari malgrat representar només un 8,53 %.

¹⁶ Vegeu Gràfic 1.

Vist això, la modificació de les pràctiques lingüístiques a secundari és molt pronunciada: la tria del català com a llengua de conversa cau en 50,53 punts i la tria del francès creix en 46,21 punts. Per tant, els comportaments són diferents dels resultats del projecte RESOL —a Catalunya Sud, però— (Vila et al., 2018; Vila et al., 2020). Cal tenir present una sèrie de motius que poden ser condicionants d'aquesta modificació de les tries de llengua. En primer lloc, entre primari i secundari s'hi produeix necessàriament un canvi de centre educatiu, on es troben alumnes de les diverses escoles de primari de la Bressola. Aquest fet pot afectar les pràctiques lingüístiques dels alumnes, establertes amb els antics companys de primari. En segon lloc, com he esmentat a la nota de peu de pàgina número 6, només entre un 1 i un 2 % dels alumnes de la Bressola té el català com a llengua familiar. Això, lligat a l'anterior qüestió, pot comportar que els primers contactes entre els alumnes siguin en la llengua d'ús familiar i de les xarxes socials, en aquest cas, el francès. Els estudis d'Escola i Ús ja apunten que la llengua de les xarxes socials i el tant per cent de parlants de cada llengua influïa en el comportament lingüístic de l'alumne (Galindo & Vila i Moreno, 2009). De fet, amb la pandèmia, aquest biaix s'ha accentuat perquè, quan no hi havia classes pel confinament, els alumnes que es trobaven virtualment s'adonaven que el francès era la llengua familiar de la majoria de companys¹⁷. Així, les pràctiques lingüístiques dels infants es podien veure afectades.

Si fem un cop d'ull als resultats de percentatge d'ús lingüístic de les converses dels alumnes per curs, hi observem el següent:

¹⁷ Vegeu 8.1.6. 9 d'abril: reunió virtual amb la directora pedagògica als Annexos.



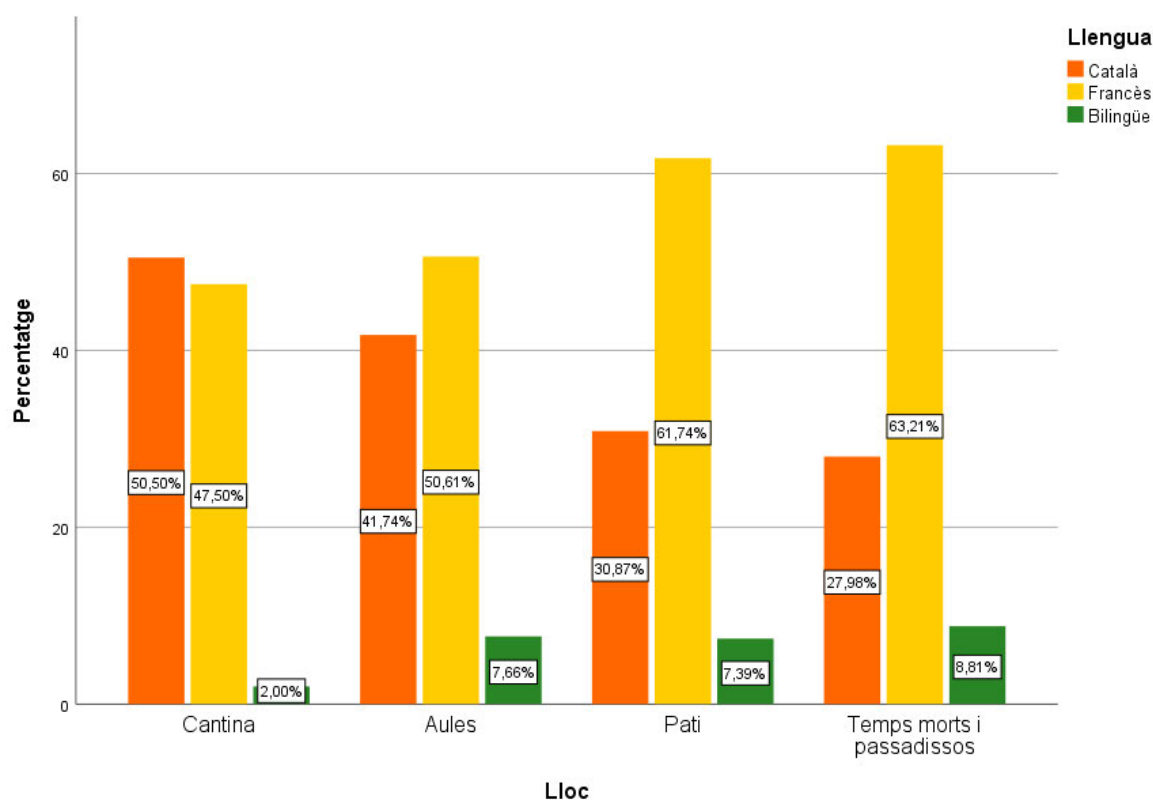
Gràfic 4. Llengua de la conversa segons curss.

El gràfic mostra un progressiu decreixement de converses en català en els cursos de primari, per bé que és la llengua principal en les interaccions dels infants dels tres cursos, com hem vist al *Gràfic 3*, mentre que a secundari el francès domina àmpliament com a tria principal de les converses i, a més, excepte un descens de 8 punts entre 6a i 5a, creix amb el pas dels cursos: a 3a representa el 76,01 % de les converses. De fet, la tria del francès com a llengua de conversa ja augmenta en cada curs de primari: del 10 % de Cicle 1 fins al 27,15 % de Cicle 3, passant pel 22,62 % de Cicle 2. A secundari, el català manté uns percentatges semblants, amb el pic més alt a 5a —quan el francès cau—, però amb el tant per cent més baix a 3a, amb el 19,59 %, el qual és el percentatge més baix de català de tots els cursos de la Bressola. El valor més alt de les escoles, per la seva banda, és a Cicle 1, que representa un 89,09 %. És convenient, doncs, destacar que els alumnes més grans de tots presenten alhora els usos més elevats de francès i els usos més baixos de català, mentre que els més petits de tots ho presenten a la inversa: Cicle 1 té el tant per cent de converses en català més alt de la Bressola i el valor més baix de converses en francès.

És rellevant, així mateix, el gir pràcticament simètric dels usos entre Cicle 3 i 6a, el canvi de primari a secundari: si bé el 67,01 % de les converses a Cicle 3 són en català i el 27,15 %, en francès; a 6a el 68,71 % correspon al francès i el 20,75 % representa el tant per cent de converses en català. Les converses bilingües s'incrementen en 5 punts a secundari i són de mitjana més altes —el doble, com hem vist al *Gràfic 3*— que a primari. Això sembla indicar que el canvi de centre afavoreix una reconfiguració de les pràctiques lingüístiques dels alumnes i que el català no es consolida amb el pas dels cursos, sinó més aviat el francès, l'ús del qual creix progressivament.

5.4. Resultats segons l'àmbit d'ús

Pel que fa als diferents àmbits d'ús en què es van recollir dades, n'obtenim el resultat següent:



Gràfic 5. Llengua de la conversa segons l'àmbit d'ús.

Globalment, el català només guanya terreny al francès, però amb poca diferència, a la cantina, amb un 50,5 %, vers el 47,5 % de converses en francès i el 2 % de converses bilingües. A la resta d'àmbits, el francès és força dominant: 50,61 % a les aules, 61,74 % al pati i 63,21 % en temps morts i passadissos. El català, en canvi, és la llengua de tria en el 41,74 % de converses a les aules, el 30,87 % de converses al pati i el 27,98 % de converses en temps morts i passadissos. Ara bé, que el català sigui la llengua dominant de la cantina té dues explicacions principals. Primer, les converses observades a primari, on el català supera el francès en tots els cursos¹⁸, superen les de secundari¹⁹. És per això que és pertinent que, a *Resultats a la cantina segmentats per nivell*, mostri els resultats de la cantina per nivell escolar a fi de dilucidar el perquè d'aquestes dades. Segon, si bé la cantina no és un espai propens a la formalitat, sí que es compon per més *ritualitat* que àmbits més informals com el pati o els temps morts: hi ha unes pautes marcades a seguir, a banda que l'adult hi és visible gairebé sempre. Ja hem vist que un dels mètodes immersius de la Bressola²⁰ era *ritualitzar* dinàmiques per presentar-les com a fets naturals.

Veiem, d'un altre costat, que del pas de l'aula, que ve marcada també per la *ritualitat*, al pati —de l'espai més formal al més informal— les pràctiques dels alumnes es modifiquen força: el català, al pati, decreix en 11 punts respecte de l'aula, els quals són guanyats pel francès. Les converses bilingües, al seu torn, representen pràcticament el mateix percentatge tant a les aules com a l'esbarjo. L'àmbit dels temps morts i els passadissos, menys informal que el pati, presenta uns resultats molt semblants a l'esbarjo: 63,21 % de converses en francès, 27,98 % de converses en català i 8,81 % de converses bilingües.

La diferència de tries entre espais formals i informals pot tenir a veure amb el desenvolupament —en aquest cas, escàs— del col·loquial català dels infants²¹. La manca de competència en llenguatge col·loquial català condiciona els usos lingüístics dels alumnes en els àmbits en què emergeix el protagonisme del col·loquial. En aquest sentit,

¹⁸ Vegeu Gràfic 3 i Gràfic 4.

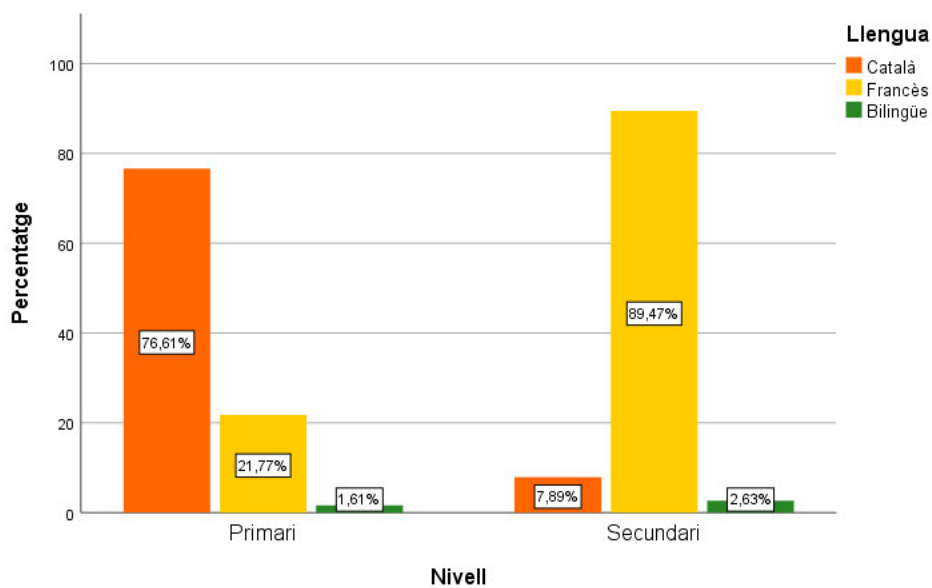
¹⁹ El corpus consta de 124 converses de primari a la cantina versus 76 de secundari. Aquesta diferència s'explica, bàsicament, perquè el temps de dinar a primari és superior al de secundari.

²⁰ Vegeu 2.3.1. *Models lingüístics educatius que busquen promocionar l'ús*.

²¹ Vegeu Dia 2: *Col·legi Pompeu Fabra* als Annexos.

com a apunt qualitatiu, és interessant saber que, al pati, quan l'activitat era més lliure (futbol, fet i amagar, tombarelles, etc.) el francès era la llengua principal, mentre que en jocs amb dinàmiques més establertes i pautaades, com els escacs, el català hi tenia més presència²², fet que lliga amb el comentari fet dessús, sobre la significació dels ritus a la Bressola. Com hem vist a *Usos lingüístics en contextos multilingües i factors condicionants*, els usos segons àmbits també venen condicionats segons les funcions socials que els alumnes els atorguen, als àmbits.

5.4.1. Resultats a la cantina segmentats per nivell



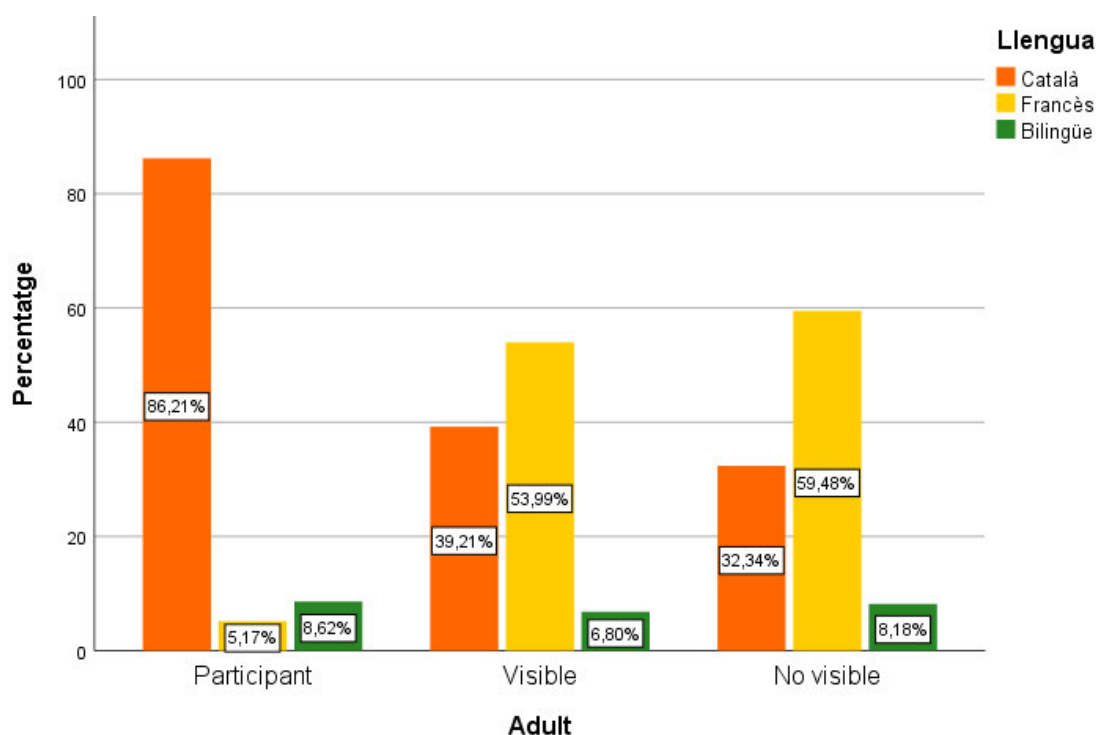
Gràfic 6. Llengua de la conversa a la cantina segons el nivell educatiu.

Vist que, globalment, el català era superior al francès en les converses a la cantina, però amb la circumstància que les converses observades a primari superen les de secundari amb escreix, és rellevant constatar que, segons nivell educatiu, el paradigma canvia molt. Veiem, doncs, que les converses en català representen el 76,61 % a primari, mentre que a secundari només signifiquen un 7,89 %. Per la seva banda, el francès presenta el 21,77 % de les converses de primari a la cantina, però, per contra, a secundari puja fins al 89,47 %. Les converses bilingües són força semblants en els dos casos. Veiem, doncs, que hi ha un canvi significatiu de primari a secundari en l'àmbit en què el català guanya globalment.

²² Vegeu *Dia 1: Sant Galdric als Annexos*.

5.5. Resultats segons el paper del professor

Pel que fa a la influència del professor, en tant que condicionant de les tries lingüístiques, trobem les dades següents:



Gràfic 7. Llengua de la conversa segons el paper del professor.

El gràfic mostra clarament la influència de l'adult en les pràctiques lingüístiques dels alumnes quan és participant de la conversa: el català domina amb un 86,21 % i les converses bilingües representen el 8,62 %, per davant del 5,17 % de converses en francès. Pel que fa a la dicotomia visible/no visible, les dades són força semblants, amb un lleuger increment de les converses en francès i les converses bilingües quan el professor no és visible, amb la consegüent baixada del català. Quan l'adult és visible, el francès domina igualment, amb el 53,99 %, vers el 39,21 % de converses en català i el 6,80 % bilingüe.

Fet i fet, les dades mostren allò que anticipaven les proves de khi-quadrat i V de Cramer: que el rol de l'adult no condiciona la tria de llengua com altres variables. Tanmateix, com es pot veure, quan és participant de la conversa els resultats són clarament diferents i és un paper, aquest sí, que condiciona els usos dels alumnes.

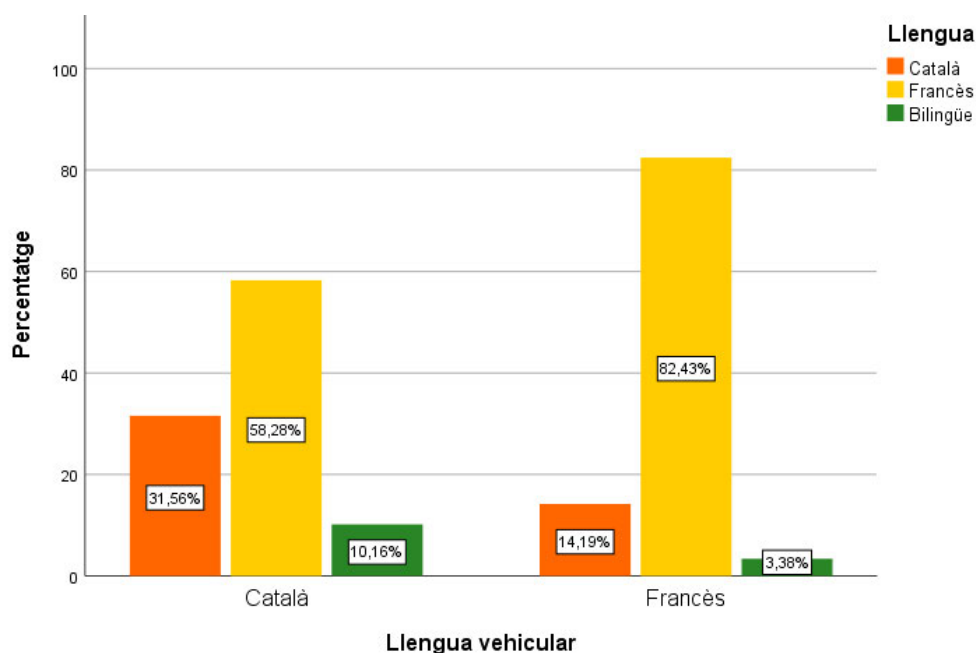
5.6. Resultats de variables que afecten només secundari

Per altra banda, hi ha dos encreuaments més que són rellevants, tot i que només són propis de secundari. Els primers gràfics són els que mostren l'ús de llengües segons la llengua d'ús principal de l'assignatura. Això és: quan feien classe de francès versus quan feien qualsevol altra assignatura. Aquesta variable només s'ha tingut compte a secundari perquè és el nivell en què fan més hores de francès a la setmana (sis hores). Cal puntualitzar, però, que a classe de francès les professores sovint se servien del català per fer certes explicacions o indicacions amb la intenció de reivindicar la llengua vehicular de l'escola. Això vol dir que la classe *de* francès no era únicament *en* francès.

L'altre encreuament rellevant és el que analitza el comportament dels alumnes de secundari—observat només a 6a i 5a— quan fan l'assignatura *Projecte autònom*, o sigui, quan gaudeixen de més autonomia que en una altra assignatura. Així doncs, els projectes autònoms només es fan a secundari, però només s'han pogut prendre dades de 6a i 5a perquè en el moment de l'observació els cursos més grans de secundari (4a i 3a) ja havien acabat els projectes autònoms corresponents. No obstant, com hem vist a *Proves de khi-quadrat i V de Cramer*, l'associació entre aquesta variable i la llengua de la conversa no és significativa.

5.6.1. Segons la llengua vehicular de l'assignatura

Els resultats que obtenim quan mirem els usos segons la llengua principal de l'assignatura— a secundari, recordem— són els següents:

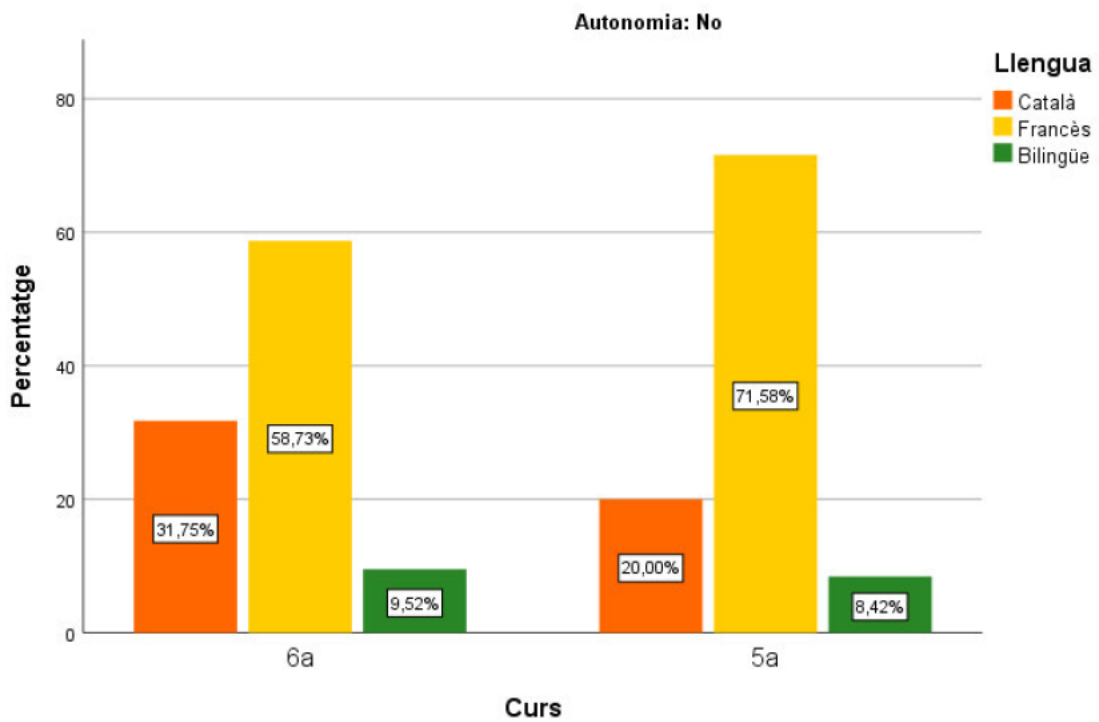


Gràfic 8. Llengua de la conversa segons la llengua principal de l'assignatura.

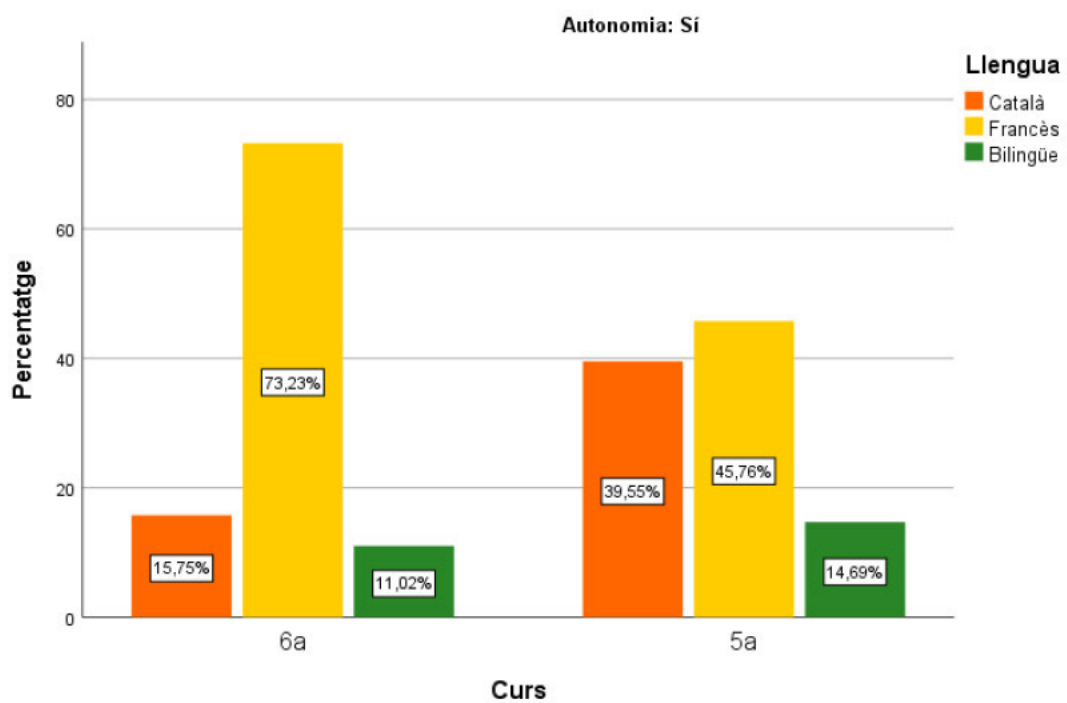
Primer de tot, per contextualitzar, cal tenir presents les dades del *Gràfic 3* i la *Gràfic 4*, donat que mostren l'hegemonia del francès a secundari, en tots els cursos. Així doncs, resulta menys sorprenent que, a les aules, quan el català és la llengua vehicular, el 58,28 % de les converses siguin en francès. Això indica, a més, que els factors personals tenen més rellevància que els àmbits quant a la interpretació dels usos interpersonals dels infants. Dit això, les converses en català representen un terç del total, amb el 31,56 %, i les bilingües són un 10,16 %. En canvi, quan el francès és la llengua d'ús principal de l'assignatura —com he esmentat dessús, no era exclusivament en francès—, o sigui, quan es tracta de classe de francès, aquesta mateixa llengua domina en la gran majoria de les converses dels alumnes: el 82,43 %. El català i les converses bilingües baixen al 14,19 % i el 3,38 % respectivament. Així doncs, hi ha un relaxament a classe de francès i l'ús d'aquest entre els alumnes es dispara, cosa que s'explicaria perquè el català deixa de tenir protagonisme acadèmic. Tanmateix, com a contrapunt qualitatiu²³, alguns alumnes intervenien en català a classe de francès, però això, com he explicat a *Procediment de l'observació*, no forma part de l'objecte d'estudi.

²³ Vegeu *Dia 3: Col·legi Pompeu Fabra* als Annexos.

5.6.2. Segons l'autonomia de l'alumne a l'aula



Gràfic 9. Llengua de la conversa quan no hi ha projecte autònom.



Gràfic 10. Llengua de la conversa quan hi ha projecte autònom.

Els resultats mostren que, a 6a, l'ús del català es redueix a la meitat (15,75 %) quan els alumnes treballen de manera autònoma, mentre que el francès puja fins al 73,23 %, respecte del ja dominant 58,73 % de converses en francès quan no hi ha autonomia. Les converses bilingües, al seu torn, es mantenen força estables, amb una tímida pujada quan es fa el projecte autònom. A 5a, per contra, el paradigma és força diferent, atès que el català creix quan l'alumne té autonomia (39,55 %). Així mateix, el francès decreix en 25,82 punts quan l'infant treballa de manera autònoma. També hi ha un fort increment de les converses bilingües, fins al 14,69 %. Cal tenir present que a 5a l'ús del català, en general, augmenta respecte de 6a i, a més, el pas del primer curs de secundari al segon ajuda a establir pràctiques lingüístiques: aquestes serien les dues hipòtesis que explicarien l'augment del català a 5a. Així mateix, amb pràctiques lingüístiques més establertes, és possible que a 5a ja es percebin més adequadament els usos institucionals de l'assignatura: ço és que hi hagi més consciència de quina és la llengua de la institució²⁴.

²⁴ Com podeu veure a les *Notes de camp*, els alumnes tenen força interioritzat que el català ha de ser la llengua d'ús a l'escola.

6. CONCLUSIONS

Primer de tot, aquest treball neix, com he apuntat als *Objectius*, en part, per la manca d'estudis i treballs al respecte. Així, el present treball esdevé un primer precedent sobre els usos interpersonals dels alumnes de la Bressola. Tanmateix, com assenyalaré més endavant, cal més aprofundiment en la qüestió —i més desenvolupament— perquè l'objecte d'estudi ofereix moltes possibilitats, agafant, a més, com a model, projectes com RESOL o Escola i Ús. La Bressola és un exemple de resistència a la minorització lingüística i de revitalització de la llengua: era interessant observar els resultats de les polítiques lingüístiques de la xarxa d'escoles, tot tenint en compte el funcionament anòmal que ha provocat la pandèmia de la covid-19.

Els resultats han mostrat, en primer lloc, que les variables *Nivell* i *Curs* tenen una relació molt significativa amb la llengua de la conversa. És a dir que són els factors que condicionen més els usos dels alumnes de la Bressola. Hem vist que dels usos de primari als de secundari hi ha un canvi gairebé simètric: primari presenta el 73,29 % de converses en català, el 22,5 % en francès i el 4,22 % bilingües, mentre que a secundari hi ha el 22,76 % en català, el 68,71 % en francès i el 8,53 bilingües²⁵. Pel que fa al curs, hem observat que el català domina en tots els cursos de primari, però decreix progressivament fins a caure al 20,75 % en el primer curs de secundari, 6a. Les converses en francès, al seu torn, també creixen progressivament des de Cicle 1 fins a 3a. La raó principal d'aquest canvi de paradigma entre primari i secundari i entre l'últim curs de primari i el primer de secundari és el canvi de centre, que altera els usos establerts a primari.

En segon lloc, la llengua vehicular de l'assignatura —a secundari, recordem—, el paper de l'adult i els àmbits, en aquest ordre, també són factors condicionants dels usos dels infants, tot i que amb menys intensitat dels dos esmentats en el paràgraf anterior. Els resultats ens han ensenyat, doncs, que quan el francès és la llengua principal de l'assignatura, hi ha un relaxament notable de l'ús del català (14,19 %), el qual puja sense ser majoritari en assignatures amb el català com a llengua vehicular (31,56 %). Del rol de l'adult, en destaca la incidència que té el paper de participant de la conversa en els usos dels alumnes, que és quan el català s'enfila fins al 86,21 %. A tall d'autocrítica —i com a

²⁵ Vegeu *Gràfic 3*.

petita digressió—, hauria calgut precisar millor els criteris de distinció entre ser *visible* i *no visible*, atès que hi ha moments en què el mestre és més o menys visible sense arribar a no ser visible: per a hipotètiques futures investigacions, és un punt que certament cal revisar. Els àmbits, per la seva banda, mostren que, generalment, el francès domina, sobretot en els espais més informals (el pati i els temps morts). L'ús del català s'incrementa a les aules i avança el francès lleugerament a la cantina, malgrat haver contextualitzat per nivell educatiu, cosa que hi ha dos paradigmes totalment diferents entre primari i secundari. La *ritualitat* d'aquests dos àmbits, doncs, afavoreix l'ús del català.

Per acabar, és clar que la feina de la Bressola és immensa i té molt de mèrit: ha aconseguit que el català torni a sentir-se en escoles de la Catalunya Nord. No obstant això, també és clar que la Bressola no pot abastar tota la política lingüística en favor del català passada la frontera hispanofrancesa. Si bé emprèn iniciatives, per exemple, de cercar referents en català²⁶, factors com l'entorn dificulten el desenvolupament del col·loquial català dels alumnes, cosa que explica que en baixi l'ús en àmbits més informals i contextos menys regits. Un factor que hi ha tingut molt a veure, com he reiterat, és la covid-19, que ha modificat el funcionament pedagògic de l'escola, evitant la barreja de cursos, i ha alterat les pràctiques lingüístiques dels alumnes, a causa de confinaments domiciliaris. Fins al moment, els usos interpersonals dels alumnes de la Bressola són els mostrats en aquest treball, amb les perfeccions i imperfeccions que hagi pogut seguir, i serveixen de referència per a la Bressola i també com a punt de partença de més investigacions.

²⁶ Fa uns mesos, el grup The Tyets va produir, en col·laboració amb la Bressola, el primer disc de música urbana infantil. Font: <https://www.enderrock.cat/noticia/22836/tyets-produeixen-primer-disc-musica-urbana-infants>. La música és una eina molt habitual de la xarxa d'escoles immersives per estendre l'ús i el coneixement del català (G. Ubierno et al., 2019).

7. BIBLIOGRAFIA

- Altuna, O., i Basurto, A. (2013). *A guide to language use observation. Survey methods*. Eusko Jaurlaritzan Argitalpen Zerbitu Nagusia. <http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>
- Altuna Zumeta, O. (2013). Observacions de l'ús de la llengua al País Basc: dues dècades mesurant l'ús oral al carrer. *Revista de Llengua i Dret* 60, 111–124. <https://www.raco.cat/index.php/RLD/article/view/271764/359555>
- Comellas, P., i Junyent, C. (2021). *Els colors de la neu* (Primera edició). Eumo Editorial.
- Direcció General de Política Lingüística, i Departament de Cultura. (2015). *L'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord*. https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxiu/EULCN_2015_principals_resultats.pdf
- Fishman, J. (1991). Where and why does language shift occur? *A Reversing language shift* (pp. 39–80). *Multilingual Matters*.
- Flors-Mas, A. (2017). Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/458518>
- Franquesa i Oller, F. (n.d.). *Immersion Lingüística a les escoles de La Bressola - El Sistema ASC*.
- G. Ubierno, X., Calderero, M., Mesa, M., i Carrero, I. (2019). *La Bressola. 40 anys d'immersió a la Catalunya Nord - El documental*. TV3. <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/el-documental/la-bressola-40-anys-dimmersio-a-la-catalunya-nord/video/5857352/>
- Galindo, M., i Vila i Moreno, F. X. (2009). Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d'ensenyament. *Noves SL*. <http://www.gencat.cat/llengua/noves>
- Giovannini, F. (2021). Comprendre et soutenir l'enseignement par immersion. *Arritti*, 6–7.
- L. McCarty, T. (2018). Revitalizing and sustaining endangered languages. A J. W. Tollefson i M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 355–378). Oxford University Press.

- Le Bihan i Rullan, J. P. (2007). *La Realitat d'un somni: trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya Nord* (Primera edició). Edicions de 1984.
- Le Bihan i Rullan, J. P. (2014). *Estat nou? Escola nova! Propostes per salvar i estendre l'ús del català* (Primera edició). Edicions de 1984.
- Le Bihan i Rullan, J. P. (2018). Es pot expandir l'experiència de La Bressola? A F. X. Vila i E. Boix-Fuster (Eds.), *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats* (p. 6). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Lewis, M. P., i Simons, G. F. (n.d.). *Assessing endangerment: expanding Fishman's GIDS*.
- Mayans Balcells, P. (2018). Les actuacions a Catalunya per a la promoció de l'ús de la llengua. A F. X. Vila i E. Boix-Fuster (Eds.), *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats* (Primera edició, pp. 35–54). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Mayans Balcells, P. (2019). *Cròniques negres del català a l'escola* (Primera edició). Edicions del 1979.
- Rosselló de Peralta, C., i Ginebra Domingo, D. (2014). Tries lingüístiques: vuit anys després. L'evolució dels usos lingüístics des de P3 fins a 6è de primària. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 1–14. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.79>
- Serra, M. (2021). L'Esquerra Independentista a Catalunya Nord, navegant entre dues realitats. A C. Viñas (Ed.), *Història de l'Esquerra Independentista* (Primera edició, pp. 607–617). Tigre de Paper.
- Vila i Moreno, F. X., Ubalde, J., Bretxa, V., i Comajoan-Colomé, L. (2018). El salt a secundària: realment disminueix, l'ús del català? *Apunts de Sociolingüística i Política Lingüística*, 1–4. <https://cuscub.files.wordpress.com/2018/10/apunts-cusc-num-1-setembre-2018-el-salt-a-la-secundaria5.pdf>
- Vila i Moreno, F. X. (1996). *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia* [Vrije Universiteit Brussel]. <https://fxvila.files.wordpress.com/2011/07/vila-i-moreno-1996-when-classes-are-over.pdf>
- Vila i Moreno, F. X. (2004). “Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?”. Els usos lingüístics a les escoles catalanes. *LSC-Llengua, Societat i Comunicació*, 8–15. <https://www.raco.cat/index.php/LSC/issue/view/3492>

Vila i Moreno, F. X., i Galindo Solé, M. (2012). Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya. *Posar-Hi La Base: Usos i Aprenentatges Lingüístics En El Domini Català*, 31–45.
<https://publicacions.iec.cat/Front/repository/pdf/00000187/00000076.pdf>

Vila i Moreno, F. X. (2004). Introducció. El model lingüístic escolar a Catalunya: balanç i reptes. *LSC– Llengua, Societat i Comunicació*, 1–4.

Vila i Moreno, F. X., Ubalde, J., Bretxa, V., i Comajoan-Colomé, L. (2020). Changes in language use with peers during adolescence: a longitudinal study in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1158–1173.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1436517>

8. ANNEXOS

8.1. Notes de camp

Tot seguit podeu consultar les notes de camp que vaig prendre a la Bressola amb la finalitat de complementar el treball amb apunts qualitatius.

8.1.1. Dia 1: Sant Galdric

Cicle 1: la classe del Puigmal comença a les 8:45 h amb una rotllana en què els nens expliquen què han fet el cap de setmana. També canten alguna cançó i esmorzen una estona (raïm i plàtan). Hi ha tres adults: dos amb més presència. Després d'esmorzar han anat al lavabo, amb les mestres, i a l'aula han quedat pocs alumnes, sense adults, més els que tornaven del lavabo. A vegades no saben dir paraules en català i les diuen en francès un cop consultat amb la mestra.

A les 9:45 h a la classe del Carlit segueixen explicant el cap de setmana i canten força. És per això que hi ha poca interacció entre els alumnes: un alumne explica a la resta el que ha fet i el professor l'ajuda si cal. Els mestres fan callar els alumnes si parlen entre ells. Parlen fluixet. Els nens més petits parlen bàsicament francès (entre ells), cosa que fa que altres alumnes que parlin català s'hi dirigeixin també en francès moments distesos.

Cap als volts de les 10:40 h surten al pati, conjuntament amb les altres dues classes de Maternal. Al moment de la cantina hi ha massa soroll (més que al Cicle 2).

Cicle 2: a l'hora del pati hi ha un alumne que alterna molt al francès (després sé que té hiperactivitat).

A les aules, a classe de biologia (11:26 h: classe de l'Albera) hi ha poca interacció entre els alumnes perquè la professora exposa el temari amb intervencions dels alumnes. El nen que alterna sovint al francès ha parlat en aquesta llengua amb un company seu, cosa que ha fet que un altre company hagi avisat la mestra que parlaven en francès.

A l'hora del pati de després de dinar (cap a les 13:53 h), una nena ha dit a uns nens que parlessin en català perquè jugaven en francès.

A la classe de l'última hora del dia, els alumnes comencen fent el *quinzet*, que consisteix a fer operacions matemàtiques durant 2 minuts (de silenci). Al final de la classe la mestra els ha llegit el capítol d'un conte.

Cicle 3: al principi de la classe estaven recollint material. Hi ha un nen a la classe Madaloc que podria ser castellanoparlant o provenir d'una família castellanoparlant (fa préstecs com "tomar el sol"). Al principi de la classe han interactuat poc perquè llegien una sèrie de poemes, mentre el professor feia explicacions i resolía dubtes. Després han fet una rotllana per menjar un pastís d'aniversari i tot seguit berenar.

A l'hora del pati (15:54 h), els que jugaven a escacs parlaven més en català respecte dels que jugaven jocs més lliures com jugar a la pilota, fer tombarelles, etc. El mestre i director de l'escola m'ha comentat després que com més lliure és el joc més francès hi ha: en jocs més reglats, com l'escola, parlen més en català. Acabada l'hora del pati, mentre dos nens recollien els taulells d'escacs en francès, un altre nen ha etzibat un "en català!".

8.1.2. Dia 2: Col·legi Pompeu Fabra

6a: a 6B, al matí, un noi se m'ha adreçat en francès. A primera hora del dia se sentia més francès que al cap d'una estona. Durant el treball en grups, en dues ocasions, un alumne ha dit que parlessin català a uns altres. Ha passat el mateix en acabar la classe. A la següent classe, un altre alumne ha dit "en català, som a la Bressola" als companys que parlaven en francès. S'ha repetit l'escena en una altra taula. Durant l'assignatura CVT hi ha un noi que ha acabat la feina del projecte, segons ha dit el mestre, que anava passejant-se per l'aula resolent dubtes: les converses amb els companys eren majoritàriament en català. Així mateix, hi ha alumnes que es mantenen més en català.

Els nois que juguen a ping-pong parlen força català a l'hora del pati del migdia, cosa que ve reforçada pel que em va comentar un mestre de primari sobre els jocs més o menys lliures i la relació amb la llengua.

A l'hora del projecte autònom, una nena ha exhortat a parlar en català els companys.

A la classe de francès de la tarda (15:25 h), a 6A, les mestres expliquen la teoria amb intervencions dels alumnes, però amb poca interacció entre ells. Hi ha un noi que es diu Eloi que ha fet preguntes en català.

5a: a la classe 5B hi ha alumnes que són més lleials al català entre ells. A l'hora dels projectes autònoms, un nen ha dit que parlessin en català a uns companys.

3a: la classe de francès, a 3A, es fa en català i en francès. El francès l'usen per posar exemples o per explicar alguna qüestió de teoria.

A la classe 3B, a català, una noia ha dit "en català" a dos companys que parlaven en francès. Fan un exercici de simulació per ser *youtubers*. Així, segons m'ha comentat la professora, practiquen el col·loquial perquè el porten fluix.

A l'hora del pati m'ha costat més recollir dades perquè els alumnes se situaven apartats.

En general: molts alumnes, malgrat parlar francès, deixen anar "atura" o "calla" quan algú els molesta. Hi ha alumnes més fidels al català, sobretot a les aules. He notat (i anotat) un augment important del francès en tots els àmbits; alguna professora ho atribuïa a l'edat d'adolescència, de fer el contrari del que et diuen i ser més rebel: m'ha exposat el cas de dir a algun alumne que parli en català i ell seguís parlant en francès.

8.1.3. Dia 3: Col·legi Pompeu Fabra

He arribat a les 9:30 h, mitja hora tard, perquè abans he hagut d'anar a fer-me una PCR per poder tornar a Barcelona: m'he perdut una classe.

La classe 3B ha estat confinada per contacte de positiu.

4a: he anat a 4A enlloc de 3B o 3A, que feien un examen. A 4A fan francès, un exercici en silenci, per després posar-lo en comú amb la professora. Alguns alumnes, fins i tot, intervenen en català. La professora també fa explicacions en català.

En general: les intervencions dels alumnes, les quals no comptabilitzo, són en català. Entre ells, quan parlen de temes de l'escola, ho fan majoritàriament en català.

8.1.4. Dia 4: Col·legi Pompeu Fabra

4a: a 4A primer hi ha explicació i després fan feina en grup. A 4B hi ha un noi que és del Sud i té el català com a llengua habitual amb els companys, cosa que repercuteix en la tria de llengua dels interlocutors. Hi ha un altre noi que es manté força al català. Al treball en grup hi van junts: el grup té el català com a llengua vehicular. Alguns altres alumnes també es mantenen força al català. Un dels nois que s'hi manté bastant ha dit "en català" als companys.

La majoria de converses en català de l'hora del pati de 4a tenien implicat el noi del Sud.

A la cantina, els de 4a són l'únic curs que no dinen junts. Per això em manquen els usos de 4B. Al final, doncs, he pogut recollir els usos de 5a i (part de) 4a a la cantina, cosa que no contemplava.

A les classes de la tarda, a 4B han començat fent assemblea per comentar un parell de coses sobre l'organització per a les properes setmanes, atès que el president Macron va decretar el tancament d'escoles i col·legis.

3a: el professor que vigilava a la cantina ha dit als alumnes que parlessin en català. Han donat les gràcies a la cuinera, però han seguit parlant en francès. L'única conversa en català ha estat per demanar l'aigua.

A l'última classe del dia revisen un examen d'anglès.

5a: molts nens jugaven a pilota i era difícil de saber quantes converses hi havia.

En general: quan es dirigeixen, tant a les aules com a la cantina, a algú que es troba més lluny, ho fan en català majoritàriament.

8.1.5. Dia 5: Sant Galdric

Cicle 3: cap a les 10:10 h quatre alumnes han començat una presentació sobre el sistema locomotor. El mestre ha cridat l'atenció a una nena perquè no parlava català ni al seu costat. Hi ha una nena que parla català a casa i s'hi manté força amb els companys.

A la cantina, el mestre ha cridat l'atenció a una alumna que no parlava català

Cicle 1: abans d'anar a la cantina, a classe repassen què hi ha per dinar per reforçar el vocabulari dels nens i nenes. Ho dibuixen en pissarretes.

Cicle 2: a classe comencen fent un exercici en silenci. Cada nen pinta la portada d'un llibret per a les vacancetes.

8.1.6. 9 d'abril: reunió virtual amb la directora pedagògica

Després de valorar la meva estada a la Bressola i les impressions que en vaig treure, em comenta que, durant el confinament del 2020, es va perdre molta feina feta a l'escola, atès que, per exemple, si els alumnes es trobaven virtualment i s'adonaven que molts parlaven el francès a casa, canviaven de llengua.