



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Grau de Filologia Catalana

Treball de Fi de Grau

Curs 2024-2025

La Bressola i Arrels: estudi comparatiu de dues escoles immersives a la Catalunya del Nord

Nina Ramon Bargalló

Tutor: Francesc Bernat Baltrons



Barcelona, 17 de juny de 2025



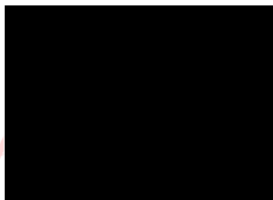
Amb aquest escrit declaro que sóc l'autor/autora original d'aquest treball i que no he emprat per a la seva elaboració cap altra font, incloses fonts d'Internet i altres mitjans electrònics, a part de les indicades. En el treball he assenyalat com a tals totes les citacions, literals o de contingut, 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 _____

Signatura:

Nina
Ramon
Bargalló



Gràcies a La Bressola i a Arrels per ser un far d'esperança per a la supervivència de la llengua catalana a la Catalunya del Nord.

“El futur de la llengua no es pronostica: es construeix”

Isidor MARÍ

RESUM

La Bressola i Arrels són les dues úniques escoles immersives en català de la Catalunya del Nord. Ambdós projectes tenen per objectiu revitalitzar la llengua catalana en el territori nord-català, que ha patit un llarg procés de substitució lingüística des de l'annexió amb França el 1659. A partir d'aquest estudi comparatiu, s'analitzarà el paper que tenen La Bressola i Arrels en la revitalització de la llengua catalana a la Catalunya del Nord, es definiran els sistemes immersius que implementen i, finalment, es determinaran les fortaleces i les limitacions de cadascun.

PARAULES CLAU: substitució lingüística, revitalització lingüística, transmissió lingüística intergeneracional, immersió lingüística.

SOMMAIRE

La Bressola et Arrels sont les deux seules écoles immersives en catalan des Pyrénées-Orientales. Ces deux projets ont pour objectif de revitaliser la langue catalane sur le territoire nord-catalan, qui a subi un long processus de substitution linguistique depuis son annexion à la France en 1659. À partir de cette étude comparative, nous analyserons le rôle de La Bressola et Arrels dans la revitalisation de la langue catalane en Catalogne Nord, définirons les systèmes immersifs qu'elles mettent en œuvre et, enfin, déterminerons les forces et les limites de chacune.

MOTS CLÉS: substitution linguistique, revitalisation linguistique, transmission intergénérationnelle des langues, immersion linguistique.

ABSTRACT

La Bressola and Arrels are the only two immersive Catalan schools in Northern Catalonia. Both projects aim to revitalize the Catalan language in the Northern Catalan territory, which has suffered a long process of linguistic substitution since its annexation by France in 1659. This comparative study will analyse the role of La Bressola and Arrels in the revitalization of the Catalan language in Northern Catalonia, define the immersive systems they implement, and finally, determine the strengths and limitations of each.

KEY WORDS: linguistic substitution, language revitalization, intergenerational language transmission, language immersion.

ÍNDIX

1.	INTRODUCCIÓ, OBJECTIUS I HIPÒTESIS DE RECERCA	1
2.	MARC TEÒRIC.....	2
2.1.	<i>Tres conceptes clau: substitució, minorització i revitalització lingüística ...</i>	<i>2</i>
2.2.	<i>El sistema d'immersió lingüística.....</i>	<i>4</i>
3.	MARC HISTÒRIC: EL CAS FRANCÈS	7
3.1.	<i>Sorgiment de les escoles immersives a la Catalunya del Nord</i>	<i>10</i>
3.2.	<i>Col·legis bilingües a la Catalunya del Nord</i>	<i>12</i>
3.3.	<i>La llengua de l'ensenyament</i>	<i>12</i>
3.4.	<i>L'actualitat sociolingüística de la Catalunya del Nord.....</i>	<i>13</i>
3.5.	<i>El sistema educatiu francès</i>	<i>15</i>
4.	METODOLOGIA.....	16
5.	ANÀLISI DE LA XARXA D'ESCOLES LA BRESSOLA	19
5.1.	<i>Naixement i creixement de La Bressola</i>	<i>19</i>
5.2.	<i>El sistema d'immersió lingüística de La Bressola</i>	<i>20</i>
5.3.	<i>La formació dels mestres de La Bressola</i>	<i>23</i>
5.4.	<i>Les famílies de La Bressola</i>	<i>24</i>
6.	ANÀLISI DE LES ESCOLES ARRELS	25
6.1.	<i>Naixement i creixement d'Arrels</i>	<i>25</i>
6.2.	<i>El sistema d'immersió lingüística d'Arrels</i>	<i>27</i>
6.3.	<i>La formació dels mestres d'Arrels</i>	<i>29</i>
6.4.	<i>Les famílies d'Arrels</i>	<i>30</i>
7.	DISCUSSIÓ: SEMBLANCES I DEFERÈNCIES ENTRE LA BRESSOLA I ARRELS ...	32
8.	CONCLUSIONS.....	35
9.	BIBLIOGRAFIA	40

1. INTRODUCCIÓ, OBJECTIUS I HIPÒTESIS DE RECERCA

La Catalunya del Nord és un territori que des de la seva annexió a França a partir del Tractat dels Pirineus (1659), ha patit un procés de minorització i substitució lingüística. Al llarg dels últims 40 anys, s'han engegat dos projectes clau amb un objectiu pràcticament compartit: la revitalització de la llengua catalana a la Catalunya del Nord des de l'àmbit educatiu. La Bressola i Arrels són dues xarxes d'escoles immersives en català molt particulars pels projectes que duen a terme, tant lingüístics com pedagògics. Actualment, acullen més de 1.300 infants arreu del país nord-català, fet que implica que estan escolaritzats en una llengua que no és el francès.

Aquest estudi parteix de tres objectius principals. D'entrada, té la voluntat de definir quin és el paper que fan a la Catalunya del Nord aquestes dues escoles immersives per entendre quin impacte tenen sobre la llengua i la societat nord-catalanes. En segon lloc, pretén descriure, estudiar i determinar els fonaments dels sistemes d'immersió lingüística de La Bressola i d'Arrels, respectivament. Finalment, es podrà dur a terme un estudi comparatiu que consistirà a analitzar detalladament les similituds i les diferències entre els dos models immersius objecte d'estudi a partir de la informació recollida.

Aquest treball de recerca parteix de la hipòtesi que el fet que Arrels sigui una escola dins del sistema públic limita el sistema d'immersió lingüística en català que duu a terme ja que està subjecte al compliment d'una sèrie de requisits que demana l'administració educativa francesa; en canvi, el projecte de la Bressola, com que és de titularitat privada, tindria més llibertat a l'hora d'implementar el seu model d'immersió lingüística i el projecte pedagògic que hi ha darrere, de manera que el podria fer créixer més fàcilment.

D'entrada, aquest estudi anirà precedit d'un marc teòric i d'un marc històric que ens permetin contextualitzar i comprendre el sorgiment de les escoles immersives a la Catalunya del Nord. D'aquesta manera, podrem dur a terme una anàlisi comparativa completa, tenint en compte no només factors interns dels projectes immersius, sinó també factors externs.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Tres conceptes clau: substitució, minorització i revitalització lingüística

D'entrada, cal definir breument els conceptes de *substitució*, *minorització* i *revitalització lingüística* per a poder comprendre els objectius i les motivacions dels projectes educatius de La Bressola i d'Arrels. El concepte de *substitució lingüística* és el “procés pel qual en una situació de conflicte lingüístic una llengua o una varietat lingüística, la dominant, s'imposa totalment o parcialment sobre una altra, la dominada” (TERMCAT | *Centre de Terminologia*, n.d.). En el cas lingüístic de la Catalunya del Nord, la varietat lingüística dominant és el francès, que s'imposa sobre la varietat lingüística dominada, el català. Aquesta situació lingüística es deu a les ideologies lingüístiques dels parlants, que, condicionades per la voluntat dels sectors polítics i econòmics dominants, poc a poc han anat substituint una llengua per l'altra. Amb el cas francès és molt clar que històricament hi ha hagut una creixent voluntat d'homogeneïtzar l'Estat, tant cultural com lingüísticament, fet que ha acabat provocant que les llengües dites *regionals*¹ esdevinguin llengües profundament minoritzades. Si bé el procés de substitució lingüística a la Catalunya del Nord es va iniciar amb l'edicta de Lluís XIV l'any 1700, no va accelerar-se notablement fins a la fi de la Segona Guerra Mundial, quan es va produir dràsticament un tall lingüístic entre generacions. La *transmissió lingüística intergeneracional* és el procés a través del qual una llengua es transmet o no de progenitors a fills en el si de la família (Torres Pla, 2019). Així, no transmetre una llengua de pares a fills pot provocar un canvi lingüístic que amenaci la supervivència d'una llengua, en la mesura que se substitueix per una altra de més prestigi o més poderosa. Per tant, en el cas del català de la Catalunya del Nord, la substitució del català pel francès per part de moltes famílies nord-catalanes després de la Segona Guerra Mundial va ésser el detonant de la seva quasi extinció, malgrat els segles anteriors de repressió lingüística.

Un dels lingüistes pioners en estudiar i conceptualitzar el procés de substitució lingüística és Joshua A. Fishman. A *Reversing Language Shift* (1991), Fishman estudia com es produeix la substitució lingüística i com es pot revertir aquest canvi lingüístic. Ens interessa pel fet que molts dels conceptes que utilitza Fishman en aquesta obra són extrapolables a la situació nord-catalana. D'una banda, afirma que la pèrdua d'una llengua

¹ Les llengües dites *regionals* a l'Estat francès són el català, l'occità, el basc, el bretó, l'alsacià-lorenès, el flamenc i el cors.

no és simplement un fenomen lingüístic, sinó que és el resultat de tres formes de *dislocació*:

1. *Demographic dislocation*: fa referència als canvis en la composició poblacional d'una comunitat lingüística, com l'èxode rural o les migracions forçades, que trenquen les xarxes de transmissió lingüística intergeneracional i redueixen el nombre de parlants.
2. *Social dislocation*: es produeix quan la llengua perd presència en àmbits de poder i utilitat, com ara el polític, el laboral o l'educatiu. Llavors, aquella llengua esdevé irrellevant per a la vida quotidiana.
3. *Cultural dislocation*: suposa la ruptura entre la llengua i els valors, costums i formes de vida tradicionals d'una comunitat lingüística. Sense teixit cultural que doni sentit a la llengua, aquesta perd el seu context vital. La “dislocació cultural” sovint és provocada pels règims polítics poderosos, que reprimeixen les minories etnolingüístiques -com la nord-catalana.

Un cop exposades les causes del procés de substitució lingüística, Fishman defensa la possibilitat de revertir-lo. Tot i que no s'hi refereix directament com a procés de *revitalització lingüística*, les idees de Fishman ens serveixen per a definir-lo ja que parla de revertir el canvi. D'entrada, alerta al lector que el model RLS (*Reversing Language Shift*) amb què es basa aquesta obra “cannot be accomplished at all if it is not accomplished at the intimate family and local community levels” (Fishman, 1991). Aquesta afirmació inicial ja indica quina serà la pedra angular del model RLS: cal prioritzar la transmissió lingüística intergeneracional. Si la llengua no es parla a casa i es transmet entre generacions, cap esforç extern -escola, govern, mitjans de comunicació- tindrà èxit. A més, en l'última part d'aquesta obra, Fishman desenvolupa el concepte GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale) que, inspirat en l'escala de Richter, permet mesurar la “ruptura sociolingüística”. Per tant, proposa vuit estadis en la GIDS per analitzar com s'ha erosionat una llengua. D'aquesta manera, permet diagnosticar la situació lingüística en què es troba una llengua i prendre mesures per a *vernacularitzar-la*. Aquest concepte és clau en el corpus fishmanià i fa referència al procés mitjançant el qual una llengua minoritzada recupera funcions socials reals dins de la comunitat, especialment en àmbits íntims, familiars i quotidians. Segons Fishman, la llengua *vernacula* no és només la llengua local, sinó la llengua de la intimitat, de la criança, de la cultura pròpia, les emocions i les relacions personals. Per això, la

(re)vernacularització (o *revernacularization*) d'una llengua consisteix a restituir-li aquest paper central en la vida diària. En molts projectes de revitalització lingüística, si una llengua es fa servir només en contextos escolars o institucionals, no s'ha revernacularitzat encara. Al capítol 5 de (Fishman, 1991), exposa diversos casos de revernacularització, entre ells, el cas del català: “Of the three success cases that we are considering in this chapter, the revernacularization of Hebrew may have been the most difficult and improbable feat to achieve [...] but the triple balancing act of Catalan RLS-efforts is, today, as these words are being written, undoubtedly the most difficult one of all”. Si considerem que la revernacularització en el cas del català a Catalunya ja és complicada, en el cas de la Catalunya del Nord les possibilitats de revitalitzar-la ho són el triple.

Tot i que, com explica Fishman no és suficient, en moltes cultures minoritzades el procés de revernacularització s'inicia i es planteja a partir de l'ensenyament. Certament, és una via de transmissió lingüística que, si compta amb un bon programa de llengua, pot ser molt eficaç. És per això que projectes com el de La Bressola o el d'Arrels són considerats projectes de revernacularització o revitalització lingüístiques.

2.2. El sistema d'immersió lingüística

En aquest apartat tractarem de definir i comprendre en què consisteix un *sistema d'immersió lingüística*. Segons el (*TERMCAT | Centre de Terminologia*, n.d.), és un “mètode d'ensenyament d'una segona llengua que es caracteritza pel fet de situar els alumnes en un entorn d'aprenentatge que té com a llengua de relació i d'instrucció la mateixa llengua que han d'aprendre”. En el cas que ens ocupa, situem aquest mètode dins d'un context escolar destinat a infants d'entre 3 i 15 anys aproximadament. Pel que fa a la llengua de relació i d'instrucció i, per tant que han d'aprendre, és el català.

Es tracta d'un mètode d'ensenyament molt utilitzat arreu del món i recolzat per molts governs. A grans trets, d'entre la diversitat de models d'immersió lingüística que existeixen, els podem relacionar a partir d'un denominador comú: aconseguir l'aprenentatge lingüístic de la L2 amb el menor temps possible, tenint en compte que cal aconseguir el màxim coneixement lèxic i gramatical, i la major capacitat comunicativa possible (Plataforma per la llengua, 2018).

D'entrada, cal tenir present que els programes d'immersió lingüística segueixen un model d'educació bilingüe. És a dir, l'ensenyament es produeix en parlants que ja parteixen

d'una llengua (L1) i tenen l'objectiu d'ensenyar o de reforçar-ne una altra (L2). Tanmateix, no vol dir que la llengua vehicular de les classes siguin sempre les dues, sinó que al llarg del procés educatiu, els alumnes les acabaran aprenent (L2) i reforçant (L1) totes dues.

L'educació immersiva s'emmarca en el que es coneix com a *models d'enriquiment* definits per (Fishman, 1976) citat per (Rius i Serra, 1999). Segons aquest autor, aquests models són “programes dissenyats per al conjunt de la comunitat i no només per a minories. L'objectiu és que tots els membres dominin les llengües amb què estan en contacte. Posen èmfasi en la L2 (programes d'immersió)”. Ara bé, hom pot intuir que el cas de l'ensenyament immersiu a la Catalunya del Nord és particular pel fet que la salut del català es troba tan afectada, que els projectes educatius immersius tenen la voluntat de revitalitzar la llengua en la mesura que ha desaparegut quasi totalment. Per això, es tracta d'un exemple excel·lent per comprendre l'objectiu dels models d'enriquiment de Fishman, que són “especialment dissenyats no solament per a una minoria lingüística sinó per al conjunt de la comunitat. Són, per tant, uns models d'ensenyament en la segona llengua (L2) adreçats a nens i a nenes de llengua i cultura majoritària” (Departament d'Ensenyament, 2004), que en aquest cas, seria la llengua i cultura franceses.

En un estudi del Departament d'Ensenyament (2004) es defineixen quatre models immersius possibles que apareixen freqüentment en els estudis sobre els sistemes educatius que es basen en la immersió lingüística: *immersió primerenca (total o parcial)*, *immersió retardada*, *immersió tardana* i *dobles immersió*. Els projectes immersius d'aquest treball s'emmarcarien, a grans trets, en el primer model. Més concretament, en el model que es coneix com a *immersió primerenca total*, que fa referència a que “la major part de la instrucció durant els tres o quatre primers cursos es fa en la segona llengua. La L1 s'introdueix en el segon o tercer grau durant un 20% del temps d'instrucció i augmenta progressivament fins arribar a equiparar-se en moltes ocasions a la L2 en temps d'instrucció” (Departament d'Ensenyament, 2004). Més endavant, comprovarem de quina manera s'aplica el model immersiu a La Bressola i a Arrels, i si corresponen exactament a aquest model.

Un altre dels conceptes clau per entendre com funciona un sistema d'immersió lingüística és la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística que planteja James Cummis a *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children* (1979). En aquesta obra, Cummis -citada per (Departament d'Ensenyament, 2004)- “proposa

l'existència d'una competència lingüística general que es pot vehicular en una llengua o en l'altra". És a dir, que hi hauria una competència lingüística subjacent que seria general a totes les llengües. De manera que (Cummins, 1979) concep que hi ha una sèrie de regles generals que governen l'ús del llenguatge i que no són particulars de cada llengua. Per tant, (Departament d'Ensenyament, 2004) conclou que "quan un infant assisteix a una escola la llengua de la qual no coincideix amb la seva llengua familiar [L1], si aquesta escola possibilita realment que l'infant sigui cada vegada més competent en la segona llengua [L2], a banda d'aconseguir aquest objectiu concret, n'assoleix un altre: desenvolupar la competència lingüística general comuna a totes". Així doncs, "pel que fa al domini de l'ús del llenguatge, el desenvolupament en una llengua és solidari amb l'altra sempre i quan els diversos contextos en els quals són presents amb dues llengües en promoguin realment el desenvolupament". En el terreny educatiu, la transfusió de les habilitats lingüístiques generals apreses en una llengua es desenvolupen sobretot en el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, així com en l'ús de la llengua per comunicar-se. El fet que els alumnes aprenguin a llegir, a escriure i a relacionar-se amb els altres amb la L2, no impedeix que ho puguin fer després amb la L1.

3. MARC HISTÒRIC: EL CAS FRANCÈS

“A França, ja se sap, l'única llengua oficial és el francès. De fet, això es va proclamar com a veritat absoluta al moment de la Revolució Francesa, però molt abans els reis ja intentaven engrunar totes les altres llengües del seu reialme. [...] des de llavors, els francesos han posat una part enorme de la seva energia individual i col·lectiva a fer d'aquesta proclamació republicana una realitat completa a cada racó del territori”(Lluís, 2002). Aquesta cita de l'escriptor rossellonès Joan-Lluís Lluís resumeix eloqüentment la realitat lingüística del territori francès durant els últims segles.

El cas francès representa un cas clar d'èxit de substitució lingüística: en un Estat on històricament s'hi han parlat diverses llengües, el francès s'ha imposat com a llengua dominant sobre totes les altres. De manera que s'ha dut a terme un procés de substitució lingüística molt eficaç, que es va accentuar notablement després de la Segona Guerra Mundial amb un tall de transmissió intergeneracional important per a les llengües dites *regionals* (Peytaví Deixona, 2016).

L'objecte d'estudi d'aquest treball se centra en les escoles immersives de la Catalunya del Nord. Si fixem la mirada en la història de l'educació del territori nord-català dels dos últims segles, veiem que hi ha un fet clau que permet entendre quin paper ha tingut l'escola en el procés de canvi lingüístic. “L'escola francesa, des que va ser instaurada pel ministre Jules Ferry, el 1881, com a «laica, gratuïta i obligatòria», és una de les màquines de rentar cervells més eficaçes que hagi funcionat en els dos últims segles”(Lluís, 2002). L'objectiu d'aquesta escola no era cap altra que el de preparar els infants per a recuperar el territori de l'Alsàcia i la Lorena² i “el de fer morir les llengües i les identitats no franceses per consolidar el francès com a llengua única i la identitat francesa com a única identitat concebible”(Lluís, 2002). Hom es preguntarà si aquest apunt històric no és massa descontextualitzat del present que ens ocupa d'analitzar, però no cal aprofundir gaire en l'anàlisi de la ideologia de la majoria d'habitants del territori francès, o, sense anar més lluny, de la Catalunya del Nord, per comprendre que aquestes idees van calar tant o més del que s'esperava, fins al punt que no només els dos objectius esmentats anteriorment van ser assolits amb èxit en aquell moment, sinó que aquesta ha estat la ideologia heretada

² La recuperació del territori d'Alsàcia i Lorena, que havia passat a mans de Prússia després de la guerra del 1871, va ser una de les causes principals de la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

per bona part dels ciutadans francesos al llarg de tot el segle XX. Tot plegat, imposat des de l'escola.

Si bé la reforma escolar de Jules Ferry i la Primera Guerra Mundial (1914-1918) van tenir força a veure amb l'acceleració del canvi lingüístic de la Catalunya del Nord, el detonant que va fer caure en picat el nombre de parlants de català es va donar després de la Segona Guerra Mundial (1939-1945). La victòria de la Guerra va portar un sentiment de patriotisme francès molt profund, que va coincidir amb el gran progrés econòmic del món occidental. Aquest fet va convèncer a molts pares de la Catalunya del Nord que per tal que els seus fills progressessin, els havien de parlar en francès. Per tant, entre la població que mantenia el català, la pagesia, es va produir un tall lingüístic important i van passar a parlar en francès als seus fills. Com bé hem exposat al punt 2.1, una llengua mor quan hi ha una generació sencera que no la transmet als seus fills.

Fet aquest breu recés històric, caldrà centrar-nos en els fets històrics més rellevants a la Catalunya del Nord, que van acompanyar el sorgiment de La Bressola i, posteriorment, el d'Arrels.

D'entrada, cal fer referència la Llei Debré promoguda l'any 1959 pel ministre d'educació francès Michel Debré. Aquesta llei va tenir un impacte significatiu en el sistema educatiu francès, pel fet que permetia als centres privats -majoritàriament catòlics- rebre finançament públic a canvi que aquests complissin amb una sèrie de requisits com, per exemple, seguir els programes educatius de l'ensenyament públic (Ferhat & Poucet, 2016). Malgrat que aquesta llei no preveia el finançament d'escoles amb projectes lingüístics immersius en llengües regionals, com que aquestes escoles eren centres privats, van intentar acollir-se a ella per obtenir finançament; entre elles, La Bressola.

No obstant això, el procés va ser i continua sent molt problemàtic i una font constant de conflicte entre aquestes escoles i l'Estat, ja que aquest ha estat molt reticent a finançar projectes educatius que no tinguin el francès com a llengua vehicular principal. Durant molts anys, aquestes escoles van funcionar pràcticament sense finançament públic, depenent en gran mesura de les aportacions dels pares, les subvencions locals o regionals (quan hi havia voluntat política) i donacions (La Bressola, n.d.). Les associacions que gestionen aquestes escoles han hagut de lliurar una llarga batalla legal i política per aconseguir que se'ls apliqui la Llei Debré i rebre finançament públic. En molts casos, han hagut de demostrar que complien els programes oficials i que els seus alumnes assolien

els coneixements de francès necessaris, malgrat la immersió en la llengua regional. Al llarg de les dècades següents, s'han aconseguit alguns avenços que han permès que algunes d'aquestes escoles firmessin "contractes", sovint contractes simples, o fins i tot contractes d'associació amb moltes més condicions o reticències que els centres privats que es van acollir a aquesta llei, que són catòlics. Si bé aquesta llei ha permès que els mestres d'escoles immersives de titularitat privada puguin ser remunerats per l'Estat, el finançament total continua sent un repte (La Bressola, n.d.).

Altrament, cal parar atenció a les reformes que es van dur terme l'any 1992. A França, des de l'any 1950 els professors de secundària han de superar el CAPES (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*) per a treballar en qualsevol col·legi o liceu públic. A principis dels anys 1980, des de la Bretanya francesa comencen a negociar amb l'Estat la creació d'un CAPES per a l'ensenyament de secundària en bretó. Finalment, l'any 1985 el Ministeri d'Educació Nacional hi accedeix, de manera que obre les portes que altres territoris com la Catalunya del Nord provin de crear un CAPES amb la llengua regional respectiva. La lluita per aconseguir el vistiplau de l'Estat per crear un concurs públic per a la regularització i la normalització de l'ensenyament en català a secundària i batxillerat va durar gairebé quatre anys. Finalment, l'11 de juny del 1992 els primers titulars del Certificat d'Aptitud per a l'Ensenyament del Segon Grau de Català (CAPES) obtenen el seu títol (Associació Arrels, 2022). Les reformes de l'any 1992 comporten un canvi important en l'ensenyament del català a la Catalunya del Nord.

La Llei Molac (2021) és la reforma legal més recent pel que respecta a l'ensenyament de les llengües regionals arreu de l'Estat francès. Un cop proposada al govern francès, aquesta llei va generar grans expectatives perquè preveia mesures per afavorir l'ensenyament immersiu. Va ser considerada un fet històric, ja que per primera vegada la legislació francesa reconeixia explícitament el dret a l'ensenyament immersiu en llengües regionals a l'escola pública, no només a les escoles privades associatives. Així, la van anomenar la llei "de protecció i promoció de les llengües regionals". La llei Molac "havia d'esdevenir una base legal per a la immersió lingüística dins l'ensenyament públic, eixamplant així el model pedagògic d'Arrels, única escola primària pública immersiva de l'Estat francès" (Associació Arrels, 2022). Així doncs, aquesta llei garantia que tots els infants de la Catalunya del Nord tinguessin accés a un ensenyament immersiu o bilingüe en català, laic i gratuït en el seu poble o en una localitat propera.

A més, en aquesta llei també es proposaven altres mesures com modificar la retolació a bilingüe en espais públics i serveis institucionals, o bé “posar als noms i cognoms les grafies que no existeixen en francès, com la ‘ñ’ del bretó i els accents propis del català” (Associació Arrels, 2022).

Malauradament, el Consell Constitucional va censurar dos articles clau de la Llei Molac; d’una banda, el que reconeixia la retolació bilingüe; d’altra banda, l’article que recompensava econòmicament aquells municipis que tinguessin escoles immersives públiques i que acollissin infants de localitats properes. El Jutges del Consell Constitucional van justificar l’anul·lació d’aquests dos articles argumentant que transgredien l’article 2 de la Constitució francesa segons el qual “La llengua de la República és el francès”; per tant, aquest article “prohibeix utilitzar una altra llengua com a majoritària d’ensenyament” (Associació Arrels, 2022). Aquest fet, doncs, va deixar la Llei Molac amb un abast molt més limitat i sense garantir plenament els drets lingüístics dels catalanoparlants de la Catalunya del Nord. fins a dia d’avui, ni aquesta llei ni la Constitució francesa han patit cap modificació que faciliti ni garanteixi l’ensenyament públic en llengües dites *regionals* a França.

3.1. Sorgiment de les escoles immersives a la Catalunya del Nord

Si bé el context sociolingüístic de la Catalunya del Nord va ser el principal impulsor de la creació de les xarxes d’escoles immersives en català, La Bressola i Arrels, no es pot concebre el sorgiment de tals sense conèixer abans per quins projectes educatius veïns van ésser inspirades.

El projecte pare de les escoles immersives a França és la xarxa d’escoles d’Iparralde³, del País Basc del Nord, anomenades SEASKA. Aquesta xarxa d’escoles es funda el 1969 a Arrangoitze. El seu projecte educatiu ràpidament desperta iniciatives semblants en alguns territoris francesos que no tenen com a llengua històrica el francès. D’entrada, l’any 1976 s’engega el projecte de La Bressola. Just un any després, a la Bretanya francesa es crea la primera escola infantil del que acabarà sent Diwan, la xarxa d’escoles associativa i immersiva en bretó. Més endavant, el 1981, es funda La Calandreta, una xarxa d’escoles infantils dedicada a l’ensenyament en occità; actualment disposa d’escoles arreu del territori occitanòfon, des d’infantil fins al col·legi. Una dècada més tard, a l’antic territori

³ Conjunt de territoris bascos sota administració francesa. Les llengües històriques d’Iparralde són l’euskera i el gascó.

d'Alsàcia-Lorena es crea ABCM-Zweisprachigkeit (*Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle*), una associació educativa i cultural alsaciana, que el 1991 obria la seva primera escola amb l'objectiu de promoure l'ensenyament bilingüe alemany-francès, sense descurar l'alsacià⁴ i el fràncic lorenès⁵. Recentment, l'any 2021 s'ha fundat la Scola Corsa, una nova xarxa d'escoles immersiva i associativa, amb dos centres escolars, un a Bastia i un a Biguglia.

El conjunt de totes aquestes escoles immersives en llengües minoritàries dins de l'Estat francès funden Eskolim l'any 2009. Es tracta d'una associació paraigua creada per a les sis xarxes immersives que hi ha a França, que té el propòsit de promoure i desenvolupar la immersió en l'ensenyament (*Qui Sommes Nous? - Eskolim*, n.d.).



Eskolim va ser constituïda un any després que les llengües dites *regionals* fossin inscrites a l'article 75-1 de la llei constitucional del 2008, que declara que «Les llengües regionals pertanyen al patrimoni de França», tot i que aquest afegitó de l'article no constitueix cap dret. La Bressola reconeix aquesta organització i n'explica la finalitat al seu web (<https://www.bressola.cat/immersio-linguistica>): “Eskolim té com a objectiu la defensa i la promoció d'una pedagogia de la immersió que permeti l'ús social de les llengües formant alumnes realment bilingües” (La Bressola, n.d.-b).

Una altra institució que treballa per a promoure i unificar les escoles dedicades a la promoció i revitalització de les llengües regionals del territori francès és L'ISLRF (Institut Supérieur des Langues de la République Française). És el centre coordinador de les formacions dels mestres que han d'ensenyar seguint un sistema immersiu en una llengua *regional*. A més, L'ISLRF és un centre de recerca i de recursos destinats a la immersió lingüística. Al seu web, es presenten com “L'ISLRF attache une importance particulière aux voies pédagogiques qui permettent aux élèves de passer du bilinguisme précoce vers un plurilinguisme efficace à l'adolescence puis à l'âge adulte. Notre travail a également pour objectif de promouvoir les langues régionales”. A més, reconeixen que “l'ISLRF s'inscrit dans un contexte qui



⁴ “Dialecte alamànic parlat a Alsàcia” (DIEC)

⁵ “Llengua romànica classificada al grup de les llengües d'oïl. Es parla a la regió de la Lorena (França)” (*Viquipèdia*)

voit la détérioration de l'apprentissage institutionnel des langues vivantes en France". Igual que Eskolim, també dona suport a les sis xarxes immersives de l'Estat Francès.

3.2. Col·legis bilingües a la Catalunya del Nord

Arrels i La Bressola no són els únics projectes educatius en català de la Catalunya del Nord. Des del mes de setembre del 1990, hi ha un conjunt de col·legis públics que contenen classes amb *tendència bilingüe*. En aquests centres, el català s'estableix com a llengua vehicular per a l'ensenyament de diverses matèries. D'una banda, els instituts de La Garrigola a Perpinyà i els col·legis d'Illa i Prada ofereixen aquest model bilingüe en català i francès als nivells -6^a i -5^a. D'altra banda, els instituts de Canet, Portvendres i Ceret ho apliquen als nivells -4^a i -3^a (Associació Arrels, 2022). Actualment, aquest model educatiu bilingüe en català i francès és l'únic al que poden optar els estudiants de secundària en un institut públic a la Catalunya del Nord.

3.3. La llengua de l'ensenyament

Les reformes educatives dutes a terme a l'Estat francès al llarg del segle XX permeten plantejar una reflexió al voltant de l'impacte que té la llengua de l'ensenyament en una societat. En el segon capítol de *Sociolinguística de la llengua catalana* (1998), Emili Boix i Francesc Xavier Vila desenvolupen quins són els tres pols de la sociolingüística: el pol social, el pol lingüístic i el pol psicològic. Dins d'aquest últim, duen a terme una reflexió sobre els corrents d'anàlisi de la relació entre llengua i ensenyament que resulta significativa de tenir en compte per l'objecte d'anàlisi d'aquest treball. "L'ensenyament és un dels camps que més ha contribuït al debat de les relacions entre la llengua i la societat. [...] Durant el primer terç del segle XX va anar-se estenent la convicció que l'ensenyament en una llengua diferent de la pròpia perjudicava el desenvolupament dels infants i els dificultava l'aprenentatge. [...] La convicció que calia ensenyar en L1 va donar lloc a dues actituds contraposades. D'una banda, algunes comunitats lingüístiques subordinades van poder reclamar el dret a ser escolaritzats en la seva pròpia llengua [...]. D'altra banda, però, alguns estats multilingües -molt especialment França- van pressionar els pares dels grups lingüístics minoritzats per tal que «*pel bé dels seus fills*», adoptessin la llengua oficial com a llengua familiar." (Boix & Vila, 1998).

Aquesta reflexió és indicativa per comprendre quin és el grau d'interferència entre la llengua d'educació i la societat. Per això, el sorgiment de La Bressola i el d'Arrels és significatiu, d'una banda, pel fet que posa en qüestió l'actitud lingüística que han adoptat

moltes famílies a la Catalunya del Nord al llarg de l'últim segle, i, de l'altra, perquè com a centres d'ensenyament, poden fer canviar aquesta realitat lingüística.

3.4. L'actualitat sociolingüística de la Catalunya del Nord

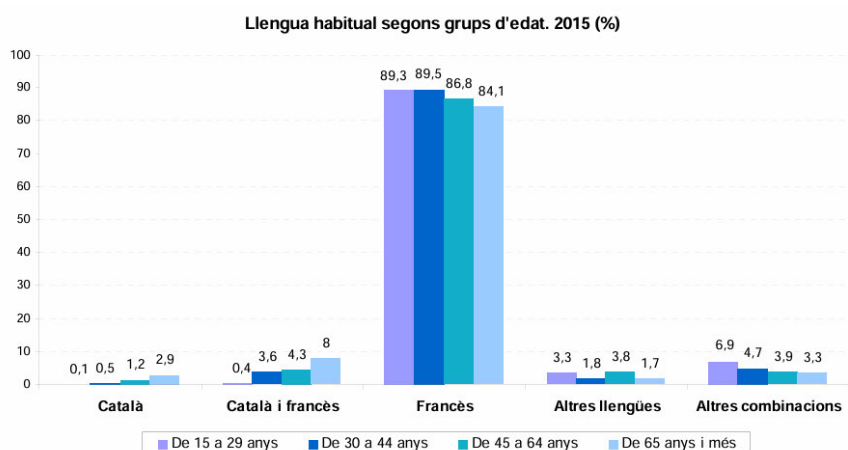
Per entendre en quin context sorgeixen i conviuen els centres escolars de La Bressola i Arrels, cal tenir present la situació sociolingüística de la Catalunya del Nord. La llengua catalana a la Catalunya del Nord es troba en un context de substitució i minorització lingüística molt avançat, que es deu, en bona part, a tots els factors polítics i socials esmentats en l'apartat anterior que han portat a aquest territori a viure en un context lingüístic majoritàriament francòfon o francòfil.

Les dades que recullen *L'enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord* (EULCN) (2015) i *Els usos lingüístics als territoris de llengua catalana* (2019) mostren com s'estan produint exactament aquests processos de substitució i minorització lingüística, així com el tall de la transmissió lingüística intergeneracional de la Catalunya del Nord.

D'entrada, cal tenir en compte que la Catalunya del Nord ha patit i pateix un creixement demogràfic accentuat fruit de les migracions internes provinents del mateix Estat francès (un 65% del nord de França i un 35% d'Occitània) (EULCN, 2015). Segons aquestes dades, bona part del flux migratori que arriba des de fa anys al territori nord-català, no té com a llengua pròpia el català.

Si analitzem les dades que mostren l'ús del català a la Catalunya del Nord, un 1,3% el tenen com a llengua habitual (sola), un 4,2% el tenen com a llengua d'identificació i un 9,2% com a llengua inicial (primera llengua parlada).

Segons les dades que reflecteixen la llengua habitual segons el grup d'edat, que fa referència als usos lingüístics quotidians, els resultats són encara més significatius; el gràfic següent ho il·lustra:



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 segons grups d'edat. 2015 (%)

Segons el que mostren aquestes dades, un 0,1% del grup d'edat més jove (15-29 anys) té com a llengua habitual el català, i el grup d'entre 30 i 44 anys un 0,5%. Pel que fa a les generacions més grans, un 1,2% de la població d'entre 45-64 anys té el català com a llengua habitual, que contrasta amb el 2,9% de 65 anys o més.

Per tant, aquestes dades mostren com va afectar el tall de transmissió lingüística intergeneracional provocat per la ideologia lingüística de la població nord-catalana fruit de la II Guerra Mundial. L'estudi *Els usos lingüístics als territoris de llengua catalana* (2019) mostra les dades reals que il·lustren com es produeix actualment aquest tall lingüístic intergeneracional. Un dels mètodes que utilitza per a analitzar com es produeix aquesta transmissió és l'índex de transmissió intergeneracional del català (ITIC)⁶. En el cas del territori de la Catalunya del Nord, i també de l'Alguer, aquest índex és negatiu, fet que mostra el “retrocés notable del català en la transmissió”. Confirma el que ja hem apuntat anteriorment: “el motiu d'aquest fet és bàsicament el trencament de la transmissió intergeneracional d'un temps ençà” (Direcció general de Política Lingüística, 2019). En aquest mateix capítol, els autors fan referència a que justament els territoris sense un autogovern, com són, la Catalunya del Nord, l'Alguer i la Franja, són els únics que no tenen un ITIC positiu. El “Capítol 5. Els usos lingüístics privats” d'aquells mateix estudi, conclou que en l'àmbit privat, l'ús del català no només és minoritari sinó que es fa majoritàriament en fórmules bilingües que incorporen el francès (Direcció general de

⁶ “ITIC = (percentatge d'ús prioritari de català amb els fills – percentatge d'ús prioritari de català amb els progenitors) / 100. El resultat és una xifra que varia entre -1 i +1, que, per tant, permet jerarquitzar els canvis produïts, és a dir, que indica les diferències d'intensitat en l'avenç o el retrocés.” (F. X. Vila i Moreno & Sorolla, 2003)

Política Lingüística, 2019); aquesta afirmació la podrem contrastar, més endavant, amb la situació lingüística en què es troben les escoles immersives en català de la Catalunya Nord, que conviuen en un context francòfil.

3.5. El sistema educatiu francès

Etapa escolar	Edat	Nivells – Cursos
Escola <i>Maternelle</i>	Dels 2 als 6 anys	1) PS: <i>Petit section</i> 2) MS: <i>Moyenne section</i> 3) GS: <i>Grande section</i>
Escola <i>Elémentaire</i>	Dels 6 als 11 anys	1) CP: <i>Cours préparatoire</i> 2) CE1: <i>Cours élémentaire 1</i> 3) CE2: <i>Cours élémentaire 2</i> 4) CM1: <i>Cours moyen 1</i> 5) CM2: <i>Cours moyen 2</i>
<i>Collège</i> ⁷	Dels 11 als 15 anys	<i>Sixième</i> (6è), <i>Cinquième</i> (5è) <i>Quatrième</i> (4t) <i>Troisième</i> (3r)
<i>Lycée</i> ⁸	Dels 15 als 18 anys	<i>Seconde</i> <i>Première</i> <i>Terminale</i>

⁷ A França, els cursos del Col·legi s'anomenen de manera decreixent, de 6è a 3r

⁸ *Seconde*, *Première* i *Terminale* corresponen a 4t d'ESO, 1r i 2n de Batxillerat a Catalunya.

4. METODOLOGIA

L'enfocament metodològic d'aquest treball de recerca és fonamentalment qualitatiu. El desequilibri d'accessibilitat bibliogràfica, documental i informativa entre La Bressola i Arrels ha portat necessàriament a fer un estudi comparatiu d'aquestes escoles a partir d'una metodologia qualitativa. Més concretament, la recollida d'informació s'ha dut a terme a partir de tres entrevistes semiestructurades amb directors, coordinadors pedagògics i mestres dels centres esmentats. Aquest tipus d'entrevista ofereix un conjunt de preguntes obertes i temes que es volen explorar, sense un ordre predeterminat. Les preguntes que contenia el guió de l'entrevistador han estat prèviament preparades a partir de la consulta corresponent a la bibliografia i als estudis emprats per fonamentar les idees d'aquest treball. A més, es tracta d'un format d'entrevista proper als informants, que permet fer aclariments, incorporar noves preguntes i deixar pas a aportacions que no estaven previstes, però que tanmateix poden aportar informació interessant per a l'estudi. Totes aquestes entrevistes es van gravar amb el permís dels entrevistats, de manera que la informació recollida es pot consultar tantes vegades com sigui necessari. Com que hem mantingut el contacte, hem tingut la possibilitat de tornar contactar amb els tres entrevistats en diverses ocasions per aclarir dubtes o respostes poc clares.

La decisió d'escollir aquest format de recollida d'informació s'explica pel fet que per a la realització del treball partíem de molt poca informació documental pel que fa a Arrels, de manera que calia buscar una via alternativa per a iniciar i dur a terme la recerca. Pràcticament tota la informació sobre aquesta escola ha estat recollida a través d'entrevistes semiestructurades directes a l'exdirectora d'Arrels Cassanyes, Elena Gual, i a la directora actual, Sandrine Flores. La primera entrevista va ser per via telefònica i la segona va ser presencialment, al centre escolar. A més, en aquesta segona vam poder fer una visita per tota l'escola de manera que vam conèixer la disposició de les aules i alguns dels materials de suport que utilitzen els mestres d'Arrels en el seu dia a dia.

La primera entrevistada va ser Elena Gual, exdirectora de l'Arrels-Cassanyes. Aquesta entrevista va ser més aviat d'enfocament històric, ja que ella va ser una de les mestres que van iniciar el projecte d'Arrels com a escola pública. Les preguntes que van guiar la conversa van ser les següents:

1. Com i quan neix Arrels?
2. Com es produeix l'escissió amb La Bressola?

3. Com s'organitza el personal docent d'Arrels els primers anys?
4. Com es produeix l'entrada al sistema educatiu públic i per què.
5. Quin és el nivell sociocultural de les famílies d'Arrels?
6. Quina relació manteniu actualment amb La Bressola?

Pel que fa al guió de preguntes preparat per a l'entrevista amb Sandrine Flores, es van escollir qüestions relacionades amb el sistema immersiu que segueix actualment Arrels. La selecció de preguntes va ser la següent:

1. Com s'implementa el sistema d'immersió lingüística d'Arrels?
2. Com s'adapten els continguts respecte del que marca el pla d'Educació Nacional per a les escoles públiques?
3. Què avalua inspecció quan examina l'escola?
4. Quina és la llengua de comunicació amb les famílies?
5. Quina és la formació que reben els mestres d'Arrels?
6. En les estones lúdiques com l'esbarjo o el menjador, quina és la planificació lingüística?

Per a complementar tota aquesta informació, l'obra *40 Anys D'Arrels, 40 Anys D'un País: Catalunya Nord 1981-2021* ha estat molt útil. És l'única font documental d'Arrels emprada en aquest estudi. Tanmateix, no se centra únicament en l'escola, sinó que recull els fets històrics més rellevants que han acompanyat l'Associació Arrels les últimes quatre dècades.

El guió de preguntes que es va seguir per a guiar la conversa amb el coordinador pedagògic de La Bressola va ser el següent:

1. Com funciona el sistema d'immersió lingüística de La Bressola. Segueixen el sistema ASC: Anticipació - Significació – Corresponsabilització, en què consisteix?
2. Podem considerar que el projecte d'immersió lingüística de La Bressola és un sistema de revitalització lingüística?
3. Els cursos de La Bressola estan organitzats mitjançant un sistema de verticalitat. Quina franja d'edat hi ha a cada aula? Es barregen grans i petits tot el curs?
4. Com s'implementa el sistema d'immersió lingüística als col·legis?
5. Us plantegeu d'obrir un liceu?
6. Quin català s'ensenya a les aules?

7. Què són IRSLF (*Institut Supérieur des Langues de la République Française*) i ESKOLIM. Quina funció tenen?
8. Quin tipus de famílies venen a la Bressola?

Pel que fa a La Bressola, a banda de les entrevistes, també s'ha recollit informació a partir de fonts documentals tant d'estudis emprats en la bibliografia d'aquest treball, com de documents accessibles des del web oficial de l'escola.

Aquest estudi comparatiu s'ha plantejat de manera que la informació recollida sigui el més equivalent possible. Els apartats dedicats a cada escola són idèntics, contenen els mateixos àmbits temàtics amb un tipus d'informació semblant: (1) Naixement i creixement, (2) El sistema d'immersió lingüística, (3) La formació dels mestres, (4) El nivell sociocultural de les famílies. D'aquesta manera, s'ha intentat respectar el gruix d'informació sobre cadascuna de les escoles, de manera que aquesta no fos descompensada.

5. ANÀLISI DE LA XARXA D'ESCOLES LA BRESSOLA

5.1. Naixement i creixement de La Bressola

La Bressola és la xarxa més gran d'escoles de la Catalunya del Nord que segueix un sistema d'immersió lingüística en català. Actualment, compta amb nou centres escolars en total, set escoles (a Nyils, a Prada, a el Soler, a Sant Galdric, a Prada de Conflent, a Sant Esteve del Monestir, al barri del Vernet de Perpinyà i a Pesillà de la Ribera) i dos col·legis, el Pompeu Fabra i el Mas Rosselló -aquest últim inaugurat el 2022. Tot i que La Bressola d'avui acull més de 1000 alumnes, no ha estat així des de l'inici.

La primera classe de La Bressola neix a Perpinyà el mes de maig del 1976. Tal com s'indica a l'apartat 3.1. *Sorgiment de les escoles immersives a la Catalunya del Nord*, el naixement de La Bressola es deu principalment a la xarxa d'escoles Seaska fundades l'any 1969 al País Basc francès.

Els primers anys de La Bressola són dificultosos a nivell econòmic ja que l'administració francesa no els dona cap subvenció. Aquests primers anys, els dos únics centres oberts sobreviuen gràcies a les ajudes solidàries i a esdeveniments que organitzen cantants catalans com Lluís Llach, Jordi Barre o Pere Figueres (La Bressola, n.d.).

L'any 1981 la mesa de la Bressola es divideix per discrepàncies amb el camí que cal seguir (La Bressola, n.d.). Aquest fet és important perquè part dels integrants fundaran l'Associació Arrels -reprenem aquest punt a l'apartat 6.1. A més, aquest mateix any les escoles associatives del territori francès comencen a negociar amb l'Estat per a rebre subvencions econòmiques; fins ara, es finançaven amb recursos privats, sense cap ajuda de l'administració. Després d'anys de negociacions i de canvis de govern, el Consell concedeix una subvenció per a La Bressola.

“L'any 1986 el govern francès proposa d'integrar la Bressola dins el sistema d'ensenyament públic. Però hi ha un canvi de govern i el nou executiu de Chirac no compleix els compromisos. Ans al contrari, proposa que La Bressola ensenyi un 50% en llengua francesa” (La Bressola, n.d.). Aquest canvi portarà a complicacions econòmiques altra vegada. Així doncs, La Bressola no entra dins el sistema educatiu públic i es manté com a centre privat pel que fa al règim de titularitat. Avui en dia, segueix vigent aquesta titularitat a tots els centres educatius d'aquesta xarxa d'escoles.

L'any 1995 La Bressola signa un conveni amb l'Estat francès que accepta el català com a llengua vehicular (La Bressola, n.d.). Es tracta d'un dels avenços més importants en les negociacions dels últims anys. A més, el govern francès es fa càrrec del sou dels mestres de La Bressola. Si bé és un acord important per la llengua catalana i per al personal docent d'aquests centres educatius, també ho és per al projecte educatiu que vol fer créixer: gràcies a aquest conveni, es disparen el nombre d'inscripcions d'infants a La Bressola. Tant és així, que el 1996 hi ha un total de quatre escoles i s'inaugura el primer centre de secundària a El Soler (La Bressola, n.d.).

L'associació Amics de La Bressola tindrà un paper clau en tots aquests anys de dificultat econòmica, ja que vetlla per rebre ajudes solidàries i subvencions des de la Catalunya Sud. Serà la principal font d'ingressos de la xarxa d'escoles nord-catalana. A més, al llarg de les últimes dècades La Bressola també ha rebut un gran suport de la Generalitat de Catalunya, així com del Govern Balear i de nombrosos ajuntaments catalans.

5.2. El sistema d'immersió lingüística de La Bressola

En aquest apartat descriurem com és el sistema d'immersió lingüística en català que segueix La Bressola. Pel que fa a l'adquisició i l'ús de la llengua, des de la coordinació pedagògica dels centres defensen que cal que sigui simultani des del primer curs de parvulari, ja que és l'etapa vital en què s'adquireixen els hàbits socials. D'aquesta manera, la llengua de socialització dins l'escola ha de ser sempre el català pel fet que “una llengua s'aprèn bé quan es fa servir i quan és necessària per fer-se entendre” (Le Bihan, n.d.). El coordinador pedagògic actual de La Bressola, Adam Bertran, explica que per a ells la immersió no és només que els infants aprenguin català, sinó que cal que coneguin la llengua des del moment que comencen l'escolarització per a poder-la utilitzar en altres àmbits de la seva vida personal. El català ha de ser una llengua “útil, de comunicació i de transmissió”. No obstant, són conscients que primer cal estimular l'ús del català dins de l'àmbit escolar, que és l'espai que poden controlar directament.

El sistema d'immersió lingüística de La Bressola es basa en tres grans pols: *Anticipació*, *Significació*, *Corresponsabilització* (ASC).

D'entrada, l'*Anticipació* fa referència a la necessitat de crear les condicions necessàries per a generar principis de comunicació primerenca en català. (Franquesa, n.d.) defensa que la realitat sociolingüística de la Catalunya del Nord obliga al personal docent de La Bressola a crear un entorn lingüístic artificial, sobretot tenint en compte que els infants

que arriben als centres són francòfons. En aquest mateix article, (Franquesa, n.d.) defensa la importància dels rituals en el procés d'aprenentatge, en aquest cas, lingüístic. És per això que, sobretot a maternal, cada jornada escolar començarà amb les mateixes activitats i dinàmiques que aniran acompanyades d'elements lingüístics en català que, poc a poc, aniran habituant els infants a la llengua de l'escola. Insisteix en que aquests rituals han de ser dinàmics “per garantir l'atenció de la mainada, la capacitat de seguir el ritme i alhora ha de suposar una seqüència que privilegiï els aprenentatges de llengua, primordial i preferencial a l'inici, i de la resta d'àrees posteriorment” (Franquesa, n.d.).

El segon pol d'aquest sistema immersiu fa referència a la *Significació*. Els mestres s'han de convertir en els referents lingüístics dels infants des del moment que entren a l'escola, explica Àdam Bertran. D'aquesta manera, confien que amb la simple presència de l'adult ja estimulen que els infants parlin català amb ells i entre ells. No tenen la voluntat d'obligar-los a parlar en català o de corregir-los si no ho fan, sinó que pel simple fet de ser referents lingüístics els estimulen la tria del català com a llengua d'interacció.

A més, per tal de transmetre els infants que el català ha de ser la llengua de socialització, els mestres de La Bressola proven de controlar tots els espais possibles en què hi hagi interacció lingüística, tant dins com fora de les aules. És per això que a l'hora del pati també fan de dinamitzadors lingüístics (Le Bihan, n.d.). El mestre ha de complir amb “una presència continuada que, segons com, es podrà anar atenuant a mesura que comprovi que l'ús de la llengua s'està arrelant i que la seva presència esdevé cada cop menys necessària. No obstant, cal recordar que l'entorn de l'escola és gairebé sempre francès i que és probable que el nin necessiti fer servir vocabulari “importat”. En aquest cas cal estar sempre a punt per introduir el vocabulari català corresponent”. De la mateixa manera que dinamitzen les aules, l'espai del pati també sol estar supervisat per mestres per tal d'estimular els jocs i les converses en català.

Un altre àmbit on el paper dels mestres pot ser clau per a la immersió lingüística en català és l'hora de dinar, explica Àdam Bertran. A la cantina mestres i infants dinen plegats, ja que consideren que es un context distès en que potenciar la part lingüística és important pel fet que és un acte quotidià que els infants viuen tant dins com fora de l'escola. D'aquesta manera, creuen que és una via de facilitació de la penetració del català dins la seva vida quotidiana.

El tercer pol d'aquest sistema d'immersió lingüística fa referència a la *Corresponsabilització*, que consisteix a implicar els mateixos alumnes en l'aplicació del mètode. És a dir, els grups de classe de La Bressola no estan organitzats per edats, sinó que estan formats per grups d'infants d'edats diferents. Aquest sistema s'anomena *verticalitat*. En el cas de Maternal, els grups estan formats per alumnes d'entre 2 i 6 anys; en el cas de primària, els grups estan formats per alumnes d'entre PS i CM2 (6-11 anys). Àdam Bertran explica que els grups a cada escola estan formats per un nombre diferent d'alumnes, que depèn del nombre d'infants que hi hagi en aquell centre i de les seves necessitats. Per exemple, una classe de maternal pot estar constituïda per uns sis alumnes de 2-3 anys, sis d'entre 3-4 anys i sis de 5-6 anys. Aquest sistema dels grups-classe amb infants d'edats diferents “són una eina de gran efectivitat per a la transmissió de la llengua, ja que faciliten la corresponsabilitat d'una manera molt natural”. En comptes de ser el mestre el responsable d'establir les interaccions lingüístiques en català, aquest sistema fa responsables als mateixos alumnes. Des de la coordinació pedagògica de La Bressola, confien que els petits s'emmirallen amb els grans i n'aprenen les dinàmiques de grup i la manera com parlen. D'aquesta manera, els infants més petits que, en principi, no coneixen el català, entren en grups on hi ha altres nens que el parlen entre ells i que els transmeten els coneixements amb aquesta llengua.

Pel que fa al francès, l'introdueixen a partir del tercer curs de primària (CE2) com una assignatura més. Els alumnes de CE2, CM1 i CM2 fan un total de 3 hores de francès setmanals; els alumnes de 6è (*Sixième*), 5è i 4t (els equivalents a 1r i 2n d'ESO) fan 4 hores i mitja a la setmana; els alumnes de 3r fan 4 hores setmanals. Àdam Bertran explica que són les hores que els requereix el Ministeri d'Educació Nacional (Éduscol, n.d.). Aquesta assignatura, està dedicada a l'ensenyament dels aspectes ortogràfics i gramaticals. La introducció a la llengua francesa a partir de CE2 respon tant a les exigències de l'administració educativa francesa com a la voluntat de garantir el domini de les dues llengües per part dels alumnes. Des de La Bressola, defensen que part de la seva tasca educativa consisteix a “transmetre a la mainada un amor immens per a totes les llengües i les cultures, i això també inclou la francesa” (*La Bressola*, n.d.-a). D'aquesta manera, la pedagogia de l'escola també consisteix a transmetre una ideologia lingüística que aculli i toleri qualsevol llengua, amb la principal intenció que no permeti repetir l'opressió que ha rebut el català des de l'Està francès.

Àdam Bertran afegeix algunes observacions al sistema d'immersió lingüística de La Bressola. D'entrada, explica que hi ha diferències en quant a l'aplicació al sistema d'immersió depenent del centre. No és el mateix aplicar-lo a infantil o primària que a secundària. Reconeix que aquesta etapa escolar encara és un repte de futur. D'entrada, no tots els alumnes passen als Col·legis de La Bressola, si no que una part passen a instituts públics francesos. A més, els cursos que ofereixen els instituts de La Bressola només cobreixen els cursos corresponents al Col·legi, però no ofereixen els cursos corresponents al Liceu. Per tant, els adolescents de dels Col·legis de La Bressola segueixen el model immersiu fins als 15 anys. Pel que fa al model pedagògic que segueixen, també varia respecte del de les escoles perquè no segueixen el model de verticalitat. Aquest no respon a les exigències dels coneixements que cal assimilar en cada etapa de la secundària, que varien molt més que els de primària. Per tant, els quatre cursos de secundària estan compostos per alumnes de la mateixa edat.

5.3. La formació dels mestres de La Bressola

Des de la direcció de La Bressola tenen clara la necessitat de tenir un equip docent conscient dels objectius educatius i lingüístics dels centres en qüestió. Els mestres de La Bressola són nomenats pel Consell d'Administració, que examina les propostes del Director General; per tant, no són nomenats per cap administració externa (Le Bihan, n.d.).

La formació mínima requerida per a fer de mestre a La Bressola és una llicenciatura de magisteri, igual que a la Catalunya Sud. A més, La Bressola els ofereix formacions des del Centre de Formació Professional Català (CFPC), adherit a l'ISLRF des de l'any 2015. Tal com indica (Centre de Formació Professional Català, n.d.), des d'aquest centre els mestres tenen la possibilitat de rebre formacions de tres àmbits claus per a la docència. D'entrada, el CFPC ofereix la formació contínua al personal docent de La Bressola dels coneixements necessaris per el projecte anual, sobre la posada en pràctica i la possibilitat de trobada per a debatre sobre les eines de treball que usen a cada centre. El segon eix formatiu que s'ofereix és l'acompanyament en l'obtenció del concurs públic de professors d'escoles i d'institut, el CRPE i el CAPES, respectivament; aquestes oposicions no són necessàries per treballar als centres de La Bressola, però sí que ho són per a treballar a qualsevol centre públic. Per últim, els mestres nouvinguts tenen la possibilitat de rebre una formació específica per a entendre la complexitat lingüística i cultural de la Catalunya del Nord.

5.4. Les famílies de La Bressola

D'entrada, cal tenir en compte que es tracta d'una escola associativa que té un conveni amb l'Estat equivalent al que tindria una escola concertada. No és una escola privada perquè no volen que el preu sigui una limitació per a les famílies que hi vulguin portar els seus fills. No obstant, com que no és una escola pública, les famílies han de pagar unes quotes que miren de ser el més econòmiques possible i que s'adaptin a les rendes familiars, és a dir, a la capacitat econòmica dels pares. Àdam Bertran justifica aquestes mesures per tal que La Bressola no es converteixi en un projecte elitista.

Pel que fa al perfil de les famílies, Àdam Bertran explica que és divers. D'entrada, hi ha un gruix de famílies d'origen nord-català que no poden transmetre la llengua catalana als seus fills perquè els seus progenitors no ho van fer amb ells. De manera que escullen La Bressola per tal que els infants la puguin aprendre. Si bé en els seus orígens el projecte educatiu de la Bressola era sobretot escollit per pares i mares que volien transmetre i preservar la llengua catalana a la Catalunya del Nord, actualment és una escola de renom també per al seu projecte pedagògic. És per això que hi ha moltes famílies que porten els seus fills a La Bressola pel projecte educatiu innovador, més que per la llengua de l'escola.

Un altre aspecte a tenir en compte com a escola associativa és el paper que tenen les famílies dins de La Bressola. A cada centre les famílies formen part del Consell i organitzen iniciatives com "Vernet Endavant", "Tots Endavant" o la coneguda "Bressolada" per tal de recaptar diners i promoure les relacions entre infants i famílies.

6. ANÀLISI DE LES ESCOLES ARRELS

6.1. *Naixement i creixement d'Arrels*

L'escola Arrels neix el 24 de setembre de l'any 1981 (Associació Arrels, 2022), després d'una escissió amb La Bressola. L'exdirectora de l'Arrels-Cassanyes, Elena Gual, explica que els fundadors d'Arrels també havien engegat el projecte de La Bressola el 1976. L'any 1981, la junta de membres fundadors de La Bressola tenen punts de vista diferents respecte quin ha de ser el camí a seguir. En aquell moment, La Bressola només tenia alumnes de maternal. Part dels membres de la junta tenen la voluntat de formar una línia de primària per ensenyar a llegir i a escriure en català a la mainada, però altres membres de La Bressola no hi estan d'acord. Fruit d'aquest trencament neix Arrels, que té la voluntat d'acollir infants tant de maternal com de primària.

Igual que el motor de La Bressola és l'associació Amics de la Bressola, els membres fundadors d'Arrels són conscients de la necessitat de muntar una associació de suport al seu nou projecte: l'Associació Arrels (Associació Arrels, 2022). Aquesta té dos pols diferents; d'una banda, Ràdio Arrels, una emissora exclusivament en català que s'emet des de Perpinyà; d'altra banda, una escola amb les línies corresponents de maternal i on s'obre el primer any de primària. Ràdio Arrels es funda el maig del 1981. Poc temps després de la primera emissió radiofònica, es funda l'Associació Arrels. La presentació d'aquesta entitat coincideix amb l'arribada al poder de François Mitterrand i el seu govern socialista. El nou govern permet a Arrels presentar-se al públic com “una força de propostes per posar a prova el programa i les promeses electorals” (Associació Arrels, 2022). És en aquest moment que els membres de l'Associació anuncien que tenen la voluntat de “completar el seu projecte amb la creació d'una escola maternal i primària” (Associació Arrels, 2022). L'obertura de les dues primeres classes al carrer Lluís Delfau al barri de Sant Martí de Perpinyà va suposar un fet històric inèdit: per primera vegada des de l'annexió de l'any 1659⁹ els infants de la Catalunya del Nord tenien l'oportunitat d'aprendre a llegir i a escriure en català (Associació Arrels, 2022).

Quan Arrels es funda, és una escola associativa, igual que La Bressola. L'any 1993, les escoles immersives de l'Estat francès negocien amb el govern per tenir un estatut que assegurí un sou mensual per als mestres, ja que hi havia mesos que no cobraven. Per tant,

⁹ El 7 de novembre de l'any 1659 el rei Lluís XIV de França i el rei Felip IV d'Aragó signen el *Tractat dels Pirineus*, que posa fi a la *Guerra dels Trenta Anys*. La monarquia hispànica cedeix a França el comtat del Rosselló i part del de la Cerdanya.

en el fons, negocien un reconeixement legal, però en el marc d'escola privada, reivindica Elena Gual. En aquell moment qui és al capdavant d'aquestes negociacions són les escoles immersives Seaska (País Basc del Nord) i Diwan (Bretanya francesa), ja que les trobades amb el govern són a París i la resta d'escoles no disposaven de prou diners per estar-s'hi els dies que calia. Aquestes negociacions es deleguen als rectorats respectius de cada regió. Els rectorats són estructures administratives del Ministeri d'Educació Nacional francès encarregades de gestionar l'educació a escala regional. Cada rectorat és responsable d'una *Académie* (acadèmia), que és una divisió territorial educativa dins de França. Els rectorats tenen un paper clau en el reconeixement i suport de les escoles, tant públiques com privades. Dins de l'Estat francès hi ha diversos rectorats; el País Basc negocien a Bordeus; els bretons a Nantes o a Rennes; i a Montpellier negocien els occitans, La Bressola i Arrels. En el moment de firmar els papers, Arrels demana quines serien les negociacions per entrar a l'escola pública. Aleshores, els presenten un llistat de criteris per aconseguir aquest règim de titularitat.

Elena Gual recorda quins són els criteris requerits per entrar a l'escola pública l'any 1994:

1. La nacionalitat francesa dels mestres. L'escola Arrels sempre havia demanat als seus treballadors que tinguessin doble nacionalitat -espanyola i francesa- o nacionalitat francesa. Per tant, s'havien anticipat a les exigències del govern. En canvi, tant a La Bressola com a Seaska (País Basc del Nord) hi havia molts mestres que eren de nacionalitat espanyola i no complien els requisits necessaris per a entrar al sistema educatiu públic.
2. La titulació. De la mateixa manera que Arrels demanava la nacionalitat francesa als seus mestres, també els demanava que les titulacions que tinguessin fossin equivalents al que es demanava als mestres dels centres educatius públics. Ara bé, hi havia alguns mestres que havien entrat només amb el batxillerat i se'ls va demanar d'anar a la universitat. Els que només havien fet els dos primers anys de magisteri, se'ls va demanar de fer el tercer any. És a dir, tot el personal docent va haver de formar-se per tal que no els poguessin perjudicar des de l'administració pel fet de tenir un nivell d'estudis o un altre.
3. El nombre d'alumnes a les classes. En aquell moment l'Estat havia demanat un mínim de quinze infants a primària i vint-i-un a parvulari. L'escola Arrels complia aquests requisits tant a maternal com a primària.

D'aquesta manera, l'escola Arrels complia els tres primers criteris per aconseguir el règim de titularitat pública. Pel que fa a la resta d'escoles immersives del territori francès, no complien els criteris que demanava el departament d'educació. El juliol del 1995 s'estableix un protocol d'acord que té per objectiu integrar Arrels als sistema públic, signat pel president de l'Associació Arrels, l'alcalde de Perpinyà, l'inspector d'Acadèmia dels Pirineus-Orientals i el rector de l'Acadèmia de Montpeller (Associació Arrels, 2022).

Així, a partir de l'any 1995 Arrels es va convertir en la única escola immersiva pública de l'Estat francès. Elena Gual insisteix en la importància d'oferir als habitants de la Catalunya Nord un ensenyament en català laic i gratuït. Des d'aleshores, no hi ha hagut cap canvi pel que fa al règim de titularitat d'Arrels.

L'any 2014 van començar a negociar i, finalment, l'any 2015 el govern va permetre l'obertura d'un segon centre d'Arrels a Perpinyà, amb exactament el mateix perfil educatiu: escola pública immersiva en català. La primera escola d'Arrels que neix el 1981 és l'anomenada avui Arrels-Cassanyes. El segon centre obert el 2015 s'anomena Arrels-Vernet, i neix lligat a un projecte d'ensenyament musical de qualitat amb el suport i les competències del Conservatori de Perpinyà. Aquesta segona escola Arrels “va reforçar la idea que l'ensenyament del català i en català havia de poder arribar a totes les famílies sense discriminacions socials o econòmiques” (Gual, 2024b).

Actualment, l'escola Arrels acull uns 300 infants repartits entre 8 classes: 3 classes de maternal i 5 classes de primària que corresponen cada una a un nivell (Gual, 2024a). Com que és una escola pública, els locals dels centres són municipals.

6.2. El sistema d'immersió lingüística d'Arrels

Els infants de l'escola Arrels fan les classes íntegrament en català des de Maternal (2 – 6 anys) fins al CE1 (7-8 anys). A partir del CE2 (8-9 anys), comencen a introduir el francès i va augmentant fins al CM2, el curs anterior abans d'entrar al col·legi “per tal d'assolir un bilingüisme de competència en les dues llengües” (Associació Arrels, 2022). Per tal de complir amb el projecte educatiu dictaminat per el departament d'Educació Nacional, Arrels ha de seguir el mateix currículum que qualsevol escola pública, explica Sandrine Flores. Aquesta és la condició primordial per tal que validin el seu projecte educatiu des d'inspecció.

Sandrine Flores explica que el més important és que el català s'estableixi com a llengua de referència de l'adult que hi ha dins l'aula des de Maternal. D'aquesta manera, l'infant sempre s'hi dirigirà en català. Reconeix que al principi els costa d'assimilar, sobretot tenint en compte que la gran majoria d'alumnes tenen com a llengua materna una llengua que no és el català, i que majoritàriament és el francès. Per tant, es tracta d'un procés d'assimilació lingüística que pot durar diverses setmanes.

Un cop establerta la llengua de comunicació, cal començar pròpiament l'ensenyament de la L2. Poc a poc, van treballant camps semàntics d'ús freqüent per als infants, com el menjar, els colors o els jocs. Sandrine Flores explica que habitualment sorgeixen interferències lingüístiques del francès. El mestre en aquests casos no ha de mostrar rebuig al terme francès que proposi l'infant, sinó acollir-lo i mostrar-li l'equivalència en català. L'actitud envers l'ús de qualsevol llengua ha de ser positiva, sigui la que sigui. És per això que des d'Arrels creuen que s'ha d'intentar fomentar l'ús del català de la forma més natural possible.

El fet que fins els 8 – 9 anys no introdueixin la llengua francesa, implica que els alumnes aprenen a llegir i a escriure íntegrament en català. Durant els cinc primers cursos, la llengua de l'escola és únicament la L2, que és el català. La L1 (francès) s'introdueix durant el tercer curs de primària, que cobreix fins a un 25% d'hores setmanals en temps d'instrucció.

A partir del CE2, el grau de presència de francès o de català varia depenent del temari i de l'assignatura. Per exemple, història i càlcul està establert que es fan en català; en canvi, geografia sol ser en francès pel fet que consideren que els és més pràctic com a habitants de la Catalunya del Nord, ja que tota la retolació institucional és en francès, explica Sandrine Flores. Pel que fa al català a l'assignatura pròpiament de llengua, no el substitueixen pel francès, sinó que duen a terme activitats amb una llengua o l'altra, segons el criteri del mestre.

La directora actual de l'escola Arrels-Cassanyes, Sandrine Flores, detecta que la gran majoria d'alumnes mostren dificultats a l'hora de llegir i escriure en francès quan el comencen a introduir a les aules, ja que fins aleshores només ho han après en català. Assenyala que es deu a que el francès és una llengua complexa tant ortogràfica com fonèticament. Tanmateix, no considera que sigui un desavantatge per els alumnes

d'Arrels, ans el contrari. La llengua materna de la majoria d'infants és el francès, de manera que aprendre'l a escriure i a llegir a la llarga no els és complicat. Simplement, adquireixen aquests coneixements lingüístics més tard que els infants d'altres escoles. Sandrine Flores defensa que des d'inspecció tampoc han desaprovat mai aquest endarreriment acadèmic; per tant, considera que és un sistema que funciona.

La justificació que dona Sandrine Flores sobre el fet que Arrels s'introdueixi un 25% d'hores de francès a les aules és que tota la mainada seguirà la seva etapa escolar en francès quan passi al col·legi, ja que no hi ha cap institut públic que segueixi un sistema d'immersió lingüística en català. Per tant, cal que surtin de l'escola amb una bona competència lingüística, en diversos àmbits de coneixement. Ara bé, cal destacar que alguns col·legis públics nord-catalans tenen la possibilitat de fer una filera d'alumnes que facin algunes classes en català. Principalment, hi ha dues assignatures que ofereixen aquesta alternativa; d'una banda, llengua i literatura catalana -i francesa; de l'altra, història i geografia.

El sistema d'immersió lingüística d'Arrels no s'aplica només dins les aules. Tots els mestres dels dos centres escolars vetllen per promoure l'ús del català tant com sigui possible, en tots els àmbits que sigui possible. Una de les vies per fomentar l'ús, sobretot de cara a les famílies -majoritàriament francòfones- és fer servir expressions com "Bon dia. Com va?", "Com ha anat el cap de setmana?", "Avui t'acompanya el pare/la mare", "Bon cap de setmana", etc. Tot i que en ocasions pugui semblar forçat, és una bona manera que tot el context referit a les entrades i les sortides de l'escola sigui en català, assegura Sandrine Flores.

Les estones de menjador, a l'hora de dinar, també es potencia l'ús del català. Els monitors que es fan càrrec dels infants durant el migdia parlen en català amb ells. D'aquesta manera, no perden el fil al llarg de la jornada escolar.

6.3. La formació dels mestres d'Arrels

L'any 1983, el Centre de Recerques i d'Estudis Catalans (CREC) proposà la creació d'APLEC, l'Associació Per a l'Ensenyament del Català a la Catalunya del Nord. La creació d'aquesta associació suposa un avançament important tant per a les escoles associatives com per a les públiques, pel fet que es crea amb el fi últim de federar tots els

mestres i professors, i promoure l'ensenyament del català (Associació Arrels, 2022). Des d'aleshores, APLEC vetlla per la federació de mestres i professors en català.

L'any 1984, Arrels, amb l'ajuda d'APLEC, signa un conveni amb l'Estat segons el qual “el personal docent serà retribuit per l'Acadèmia [de Montpeller] i s'anirà integrant al cos de mestres públics mitjançant oposicions a partir de l'any 1991. Aquest procés culminarà el 1995 amb la integració de l'escola al servei públic” (Associació Arrels, 2022). Aquestes oposicions s'anomenen CRPE (Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles), i són les proves que cal passar a tot l'Estat francès per a poder treballar de mestre a l'ensenyament públic. Per a poder ser mestre en una escola pública bilingüe o immersiva, com és el cas d'Arrels, cal presentar-se al CRPE amb opció bilingüe amb la llengua d'especialització en qüestió; en aquest cas, seria el català. A l'Acadèmia de Montpeller s'ofereix una opció de català, amb proves escrites i orals específiques en aquesta llengua (Académie de Montpellier, n.d.). De manera que tots els mestres que hi ha a l'escola tenen formació bilingüe, afirma Sandrine Flores. Actualment, els mestres que aproven aquestes oposicions poden treballar tant a Arrels com a les escoles bilingües en francès i català. Elena Gual aclareix que a l'ensenyament públic francès, les escoles bilingües segueixen un sistema diferent del d'Arrels.

A més, Sandrine Flores explica que tots els monitors del servei de menjador també són bilingües. Com que no han de passar per cap concurs públic ni tenir necessàriament nacionalitat francesa, hi ha monitors que són nascuts a la Catalunya Sud, i que tenen el català com a L1 o L2.

6.4. Les famílies d'Arrels

Elena Gual explica que a Arrels hi ha tot tipus de famílies. D'una banda, hi ha famílies que venen perquè els sembla important que els fills aprenguin la llengua històrica de la Catalunya del Nord ja que els pares no els l'han pogut transmetre a causa del canvi de mentalitat lingüística que va produir un tall de transmissió intergeneracional. D'altra banda, hi ha famílies que un dels dos pares no és catalanoparlant, ni tan sols nascut a la Catalunya del Nord, i per tant, volen donar un seguiment de la llengua del país d'un dels dos progenitors. Després hi ha famílies que s'han instal·lat a Perpinyà i que volen donar arrels culturals i lingüístiques del lloc on viuen als seus fills. D'aquest últim grup, podem trobar tot tipus de famílies: famílies que venen de tot l'Estat francès; famílies que són la segona o tercera generació de magrebins que van entrar a l'Estat francès a partir dels anys

60 i que no poden transmetre una llengua que no han parlat perquè no és la seva; famílies que han arribat de manera recent a la Catalunya del Nord, que parlen molt malament el francès i que per ells el català és la llengua del país, etc. També hi ha famílies majoritàriament magrebines que han viscut una temporada a la Catalunya Sud, on els fills han après a parlar català [i no francès], i per tal de no perdre la llengua, inscriuen els infants a Arrels. Per últim, per proximitat amb els centres d'Arrels, que es troben al barri del Vernet i al barri Cassanyes de Perpinyà, hi ha moltes famílies gitanes que porten als seus fills a Arrels. Si bé són famílies que parlen català a casa, no solen mostrar tant d'interès pel que fa a l'educació dels seus fills o la llengua de l'escola, explica Elena Gual.

Sandrine Flores explica que com que es tracta d'una escola pública, les famílies demanen plaça al centres educatius d'Arrels i se'ls concedeix en funció de proximitat, igual que a Catalunya Sud. Ara bé, encara que sigui una escola pública no és adjudicada a cap família que no vulgui dur als seus fills a una escola immersiva en català. Per tant, a Arrels només hi torbem famílies que han decidit voluntàriament optar a la plaça per als seus fills i que, per proximitat, se'ls ha concedit o no.

7. DISCUSSIÓ: SEMBLANCES I DEFERÈNCIES ENTRE LA BRESSOLA I ARRELS

En aquest apartat conclourà l'anàlisi comparativa dels dos projectes immersius. A continuació, s'analitzarà detalladament quines són les similituds i les divergències entre els sistemes immersius que segueixen les dues escoles objecte d'estudi.

D'entrada, cal tenir en compte una diferència fonamental entre els centres de La Bressola i els centres d'Arrels. Els primers s'emmarquen dins del règim de titularitat privada, mentre que Arrels són escoles públiques dins el sistema educatiu públic francès. Per tant, el pla educatiu de cada centre està condicionat per una sèrie de factors diferents.

En primer lloc, Arrels adapta tots els continguts al currículum definit pel Pla Educatiu Nacional francès. Per tant, estan subjectes a un projecte pedagògic definit per professionals de l'educació externs als centres d'Arrels. Així doncs, pel que fa als continguts educatius transmesos en cada nivell escolar, són els mateixos que a la resta d'escoles públiques. Ara bé, es diferencien d'altres centres públics pel fet que transmeten aquest ensenyament en català i no en francès, almenys fins als 8 anys. Per tant, a nivell lingüístic sí que es desmarquen del que dictamina el currículum.

En canvi, La Bressola, com a organisme educatiu amb titularitat privada, poden organitzar tot el projecte pedagògic de manera força autònoma, sense dependre de cap currículum preestablert. De fet, La Bressola té un coordinador pedagògic encarregat de dissenyar el pla educatiu, mentre que Arrels no té cap figura similar. Per tant, el projecte educatiu des d'on implementaran la immersió lingüística és força diferent entre les dues xarxes d'escoles.

Una altra diferència fonamental entre les dues escoles és que La Bressola té un programa de promoció molt ben elaborat. D'entrada, tenen una pàgina web en català i en francès on es detalla tant la història de l'escola, com el model immersiu que implementen. A més, des de fa uns anys, duen a terme una campanya de difusió a través de les xarxes socials per donar a conèixer el seu projecte educatiu. En canvi, Arrels no disposa de cap pàgina web on doni a conèixer el seu projecte immersiu; per tant, d'entrada, no facilita informació sobre el seu sistema d'immersió lingüística. De manera que, portes enfora, l'acostament i el coneixement del seu projecte és limitat.

Pel que fa pròpiament al sistema d'immersió lingüística de cada escola, també presenta algunes diferències. El projecte immersiu de La Bressola es basa en el sistema ASC combinat amb el sistema pedagògic de verticalitat. Per tant, els cursos estan formats per

infants de diverses edats, per tal que els més petits s'emmirallin amb les actituds socials i lingüístiques dels més grans. El sistema ASC és un model propi, molt detallat i dissenyat per preveure i resoldre totes les situacions lingüístiques dins del centre, des de dins de les aules fins a les estones d'esbarjo. L'objectiu d'aquest sistema és crear un context lingüístic, d'entrada artificial, que vagi introduint la llengua catalana en la vida quotidiana dels infants fins a esdevenir la llengua social natural. Aquest és l'objectiu fonamental que pretén assolir el sistema d'immersió lingüística de La Bressola, a partir del qual es duen a terme altres mesures lingüístiques com la dinamització lingüística en les estones d'esbarjo o l'acompanyament de l'adult durant l'hora de dinar.

En el cas d'Arrels, el sistema d'immersió lingüística presenta similituds i diferències respecte de l'anterior. Des que entren a l'escola, els mestres parlen català als infants durant tota la jornada escolar. La llengua materna de la majoria d'alumnes no és el català, sinó el francès; de manera que les primeres setmanes de classe es duu a terme un procés d'adaptació lingüístic en què tot el grup associï quina és la llengua de referència dins de l'aula, a partir de la figura de l'adult. El fet que tots els infants parteixin del mateix coneixement lingüístic, facilita que adquireixin progressivament, a un ritme semblant, la competència lingüística en català prevista per a cada etapa escolar. Es tracta, en certa manera, d'un grup bombolla lingüístic que avança conjuntament. A diferència dels grups-classe de La Bressola, els d'Arrels estan formats per infants nascuts el mateix any; de manera que no segueixen el sistema de verticalitat.

Un tret diferenciador entre ambdós sistemes immersius és la presència de la llengua francesa un cop s'introdueix. Arrels segueix un sistema d'immersió lingüística fins a CE2, és a dir, fins que els alumnes tenen 8 anys. A partir d'aquest curs, es comença a introduir el francès en algunes assignatures fins a cobrir un 25% en temps d'impartició. En el cas de La Bressola, el francès també s'introdueix al tercer curs de primària, però el temps d'impartició és de 3 hores durant els tres cursos següents. A partir de secundària, les hores de francès augmenten, primer a 4,5 hores i al darrer curs a 4 hores. Per tant, el temps d'impartició entre les dues escoles no és ben bé el mateix. No obstant, la principal diferència entre ambdós sistemes és que en el primer cas, el francès es comença a emprar com a llengua vehicular d'algunes assignatures; en canvi, a La Bressola s'introdueix com una llengua més, en què s'hi ensenyen els continguts propis d'una assignatura de llengua.

Pel que fa al tipus de famílies que porten els fills a les escoles immersives de la Catalunya del Nord, podem apuntar similituds i diferències entre cadascun dels centres. D'entrada,

segons les dades recollides, ambdues escoles acullen famílies amb situacions vitals, culturals i lingüístiques diverses. La majoria, però, no tenen com a llengua familiar el català. De manera que comparteixen un objectiu comú: revitalitzar la llengua catalana. Ara bé, com s'ha esmentat anteriorment, Arrels és una escola pública i La Bressola és una escola privada. Per tant, el nivell socioeconòmic de la família pot ser un factor decisiu a l'hora d'escollir un projecte o un altre. Segons les dades aportades pels entrevistats, sembla que Arrels acull a famílies amb un nivell socioeconòmic i sociocultural més baix, mentre que a La Bressola hi anirien famílies amb un nivell socioeconòmic més alt. Tanmateix, és un factor que no hem pogut estudiar en aquest treball per la dificultat d'accedir a les dades, de manera que només ho plantejem com una hipotètica diferència. Un altre factor condicionant pot ser el lloc on es troben els centres escolars; les dues escoles Arrels es troben a la ciutat de Perpinyà, mentre que els centres de La Bressola estan repartits entre diverses localitats nord-catalanes.

8. CONCLUSIONS

Aquest estudi es fonamentava en tres objectius principals: definir quin és el paper que fan a la Catalunya del Nord La Bressola i Arrels per entendre quin impacte tenen sobre la llengua i la societat nord-catalanes; descriure, estudiar i determinar els fonaments dels sistemes d'immersió lingüística de La Bressola i d'Arrels, respectivament; i dur a terme un estudi comparatiu per tal d'analitzar les similituds i les diferències entre els dos models immersius. A més, aquesta recerca partia de la hipòtesi que el règim de titularitat de cada centre condicionava el disseny, la implementació i el funcionament del sistema d'immersió lingüística. A continuació, es procedirà a valorar fins a quin punt l'estudi ha assolit aquests objectius, i a determinar si cal matisar la hipòtesi inicial o, per contra, cal refutar-la.

Pel que fa a la metodologia emprada, cal fer algunes consideracions finals. Pel que fa al model d'entrevista semiestructurada, ha resultat certament molt profitós; tot el personal docent, tant de La Bressola com d'Arrels, s'ha mostrat molt participatiu i han aportat molta informació rellevant, que ha estat de gran ajuda per a completar aquest estudi. Tal i com s'ha indicat a la metodologia, per a realitzar aquest estudi partíem de molt poca bibliografia sobre el sistema immersiu d'Arrels. Per aquest motiu, en el tractament de les dades s'ha intentat seguir un ordre rigorós, amb l'objectiu que la presentació dels dos projectes educatius fos el més semblant possible a nivell estructural. Si bé aquest objectiu metodològic s'ha assolit amb èxit, cal tenir en compte que la informació sobre Arrels no s'ha pogut contrastar del tot amb cap estudi previ. En qualsevol cas, aquest, es tracta d'un estudi embrionari que pretén d'obrir les portes a un camp d'estudi sociolingüístic i pedagògic fins ara mai estudiat en profunditat.

Pel que fa al paper de La Bressola i Arrels a la Catalunya del Nord, concloem que són les dues úniques vies educatives que ofereixen als infants nord-catalans un ensenyament en català. És en aquest sentit que considerem positivament l'impacte lingüístic que tenen, si tenim en compte el context sociolingüístic en què es troba la Catalunya del Nord. El fet que 1300 infants siguin escolaritzats en català és esperançador per a la supervivència lingüística d'aquesta llengua en un territori en què el procés de substitució lingüística es troba tan accelerat, tenint en compte que actualment només el tenen com a llengua habitual un 1,3% dels nord-catalans. Si bé és cert que per a la revernacularització d'una llengua no és suficient que s'iniciï el procés únicament des de l'ensenyament, els centres escolars són transmissors lingüístics molt efectius. Si el plantejament i l'execució del

sistema d'immersió lingüística és adequat a la realitat sociolingüística, pot conduir a un canvi lingüístic important. Ara bé, calen molts més recursos dels que disposen actualment La Bressola o Arrels, tant a nivell polític com econòmic, per a què es produeixi un canvi real. Són dos projectes que per a fer efectiu el seu objectiu els cal un acompanyament extraescolar i cultural d'un abast molt més gran. Cal que es generin contextos naturals fora de l'escola en què el català s'estimuli com a llengua social i com a llengua de cultura. Com a mínim, caldrien més centres educatius immersius accessibles per a acollir un nombre més elevat d'infants. En qualsevol cas, el francès segueix sent la llengua materna de la majoria d'infants de la Catalunya del Nord, de la mateixa manera que és la llengua social. Per tant, l'impacte que han tingut aquests dos projectes immersius fins al moment, és mínim, però positiu.

Un cop analitzats ambdós sistemes immersius, podem concloure que corresponen al model d'*immersió lingüística primerenca total*, al que hem fet referència al *Marc teòric*. Segons aquest model, els primers cursos escolars es fan únicament amb la L2 –en aquest cas, el català–, de manera que es pretén que els alumnes assoleixin l'aprenentatge lingüístic d'aquesta amb el menor temps possible, tenint en compte que cal aconseguir el màxim coneixement lèxic i gramatical, i la major capacitat comunicativa possible. Tant La Bressola com Arrels no introdueixen el francès fins a CE2. Ara bé, com ja hem apuntat, es diferencien pel fet que cada escola destina funcions i temps d'instrucció diferents a la llengua francesa un cop s'insereix a les aules. D'una banda, Arrels l'introdueix com una llengua vehicular més que substitueix el català en algunes assignatures, principalment llengua i geografia. Pel que fa a les hores corresponents a les assignatures de llengua, s'alternen les dues llengües; és a dir, no hi ha una assignatura específica en català ni tampoc una en francès. En aquest estudi no s'ha pogut profunditzar més perquè des del centre no s'ha proporcionat aquesta informació, ja que les responsables docents entrevistades ho atribuïen al criteri de cada mestre, en funció de l'organització del programa de cada curs. Caldria estudiar de quina manera s'alternen les dues llengües a la pràctica, i quina és realment el nombre d'activitats impartides en català i en francès, respectivament.

D'altra banda, La Bressola introdueix el francès menys hores la setmana i com una assignatura de llengua més. És a dir, no interromp les hores corresponents a l'assignatura de llengua catalana ni tampoc s'estableix com a llengua vehicular de cap altra. D'aquesta manera, sembla que el procediment de La Bressola pretén, d'una banda, de controlar la

inserció i la presència del francès, procurant que no envaeixi els espais catalanòfons dins del centre; de l'altra, proporcionar un bon nivell de francès als alumnes per tal que tinguin la mateixa competència lingüística en francès que la resta de nord-catalans; així, esdevenen bilingües competents en les dues llengües. Com bé es justifica des dels programes educatius, La Bressola valora molt positivament el coneixement de diverses llengües. La seva és, doncs, una formula bastant eficaç, en el sentit que procura d'equilibrar la presència d'ambdues llengües de manera força precisa i controlada, tenint en compte el pes que té l'una sobre l'altra en aquest context lingüístic tan delicat.

Ambdós sistemes immersius introdueixen el francès al CE2, quan els alumnes tenen com a mínim 8 anys. Per tant, tant a La Bressola com a Arrels els alumnes aprenen a llegir i a escriure en català. Quan introdueixen el francès, hi ha una sèrie d'habilitats lingüístiques que ja tenen adquirides, tot i que les hagin treballat en català fins al moment. Ambdues escoles coincideixen en què els alumnes, un cop comencen a llegir i a escriure en francès, tot i que poden presentar certes dificultats al principi, ràpidament l'escriuen i el llegeixen de manera fluida. En aquest sentit, es confirmaria la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística de Cummis, segons la qual les habilitats lingüístiques apreses en una llengua són transportables a qualsevol altra en la mesura que s'adquireixen una sèrie de funcions generals del llenguatge. Per tant, les habilitats lingüístiques apreses a partir del català permeten de llegir i escriure després en una altra llengua, en aquest cas el francès.

Pel que fa a la hipòtesis principal d'aquest treball, feia referència a la influència del règim de titularitat en el model immersiu d'una escola i de l'altra. Com bé hem exposat a l'apartat anterior, Arrels, com a escola pública, ha d'adaptar els continguts segons el que dictamina el currículum d'Educació Nacional. Si tenim en compte aquest factor, és cert que el sistema immersiu d'Arrels presenta una limitació respecte del de La Bressola, en el sentit que tenen menys llibertat d'acció, tant pedagògica com lingüística. Ara bé, la singularitat d'Arrels rau justament en la titularitat del centre. Si analitzem el cas de La Bressola, veiem que és una xarxa d'escoles de titularitat privada, amb la particularitat que les famílies paguen en funció de la renda econòmica familiar. No obstant, tot i que intentin adaptar la quota a l'economia de cada família, han de pagar-ne una mensualment. En aquest sentit, no qualsevol família hi tindria accés. Per tant, valorem positivament el paper de les dues escoles Arrels, ja que fins a dia d'avui és el primer i l'únic centre que permet a les famílies nord-catalanes de qualsevol estrat social la possibilitat de dur els seus fills

en una escola pública, gratuïta i en català. De fet, la motivació del seu projecte immersiu és aquesta: que la llengua catalana sigui accessible per a tothom.

Si bé la titularitat privada dels centres de La Bressola és una debilitat pel que fa a l'accessibilitat econòmica del conjunt de la població més vulnerable, és també el que els permet dissenyar el seu projecte educatiu amb més llibertat. És per això que segueixen un model pedagògic alternatiu, que els permet prendre mesures diferents com que el francès sigui únicament una assignatura de llengua més o la creació dels grups-classe a través del sistema de verticalitat. En aquest sentit, La Bressola té la possibilitat d'adaptar el sistema immersiu segons les necessitats del context sociolingüístic nord-català, de manera més precisa i controlada. Per tant, si ho comparem amb les limitacions que posa l'Estat francès al sistema immersiu d'Arrels per mantenir la titularitat pública, entenem que siguin necessàriament dos sistemes immersius diferents, condicionats per factors diversos i no sempre compartits.

Un altre aspecte que cal valorar és la política de promoció de cada centre. Com bé s'ha analitzat anteriorment, a La Bressola es duu a terme una tasca de promoció, tant a nivell digital com a nivell polític, pensada per fer el seu projecte molt més proper a tothom qui hi estigui interessat. A més, La Bressola rep un recolzament important dins de l'Estat francès per part d'Eskolim i l'IRSF, dues associacions que vetllen pels projectes immersius de les escoles en llengües dites *regionals*. Pel que fa a Arrels, en canvi, no compta amb cap plataforma digital que divulgui el seu projecte. Tampoc forma part d'Eskolim ni de l'IRSF, de manera que no rep recolzament de cap xarxa d'escoles amb projectes veïns semblants, ni tan sols de La Bressola. En aquest cas, valorem aquest aspecte com una limitació, en la mesura que caldria donar a conèixer el seu model immersiu per arribar a tantes famílies nord-catalanes com sigui possible, sobretot tenint en compte que és una escola pública i que, per tant, tothom hi pot tenir accés.

Una tasca que queda pendent d'estudiar és el paper de les escoles i col·legis públics nord-catalans que segueixen un ensenyament bilingüe en català i francès. A diferència de la quantitat de centres que sumen els de La Bressola i els d'Arrels, hi ha pocs centres que ho ofereixin, i sovint depèn de la demanda de les famílies. Ara bé, no hi ha pràcticament bibliografia al respecte ni es coneixen els fonaments del seu sistema d'ensenyament. Així doncs, és una via de recerca que caldria investigar.

En definitiva, els models immersius de La Bressola i d'Arrels presenten tant fortaleeses

com limitacions. Principalment, el punt fort d'Arrels és la possibilitat d'oferir un ensenyament en català gratuït i accessible per a tot tipus de famílies, en la mesura que és una escola pública. Pel que fa als punts febles d'Arrels, cal destacar la manca de política de promoció i de recolzament amb la xarxa d'escoles immersives de l'Estat francès. A més, el plantejament de les hores de francès, repartides en altres assignatures, també pot resultar una limitació en la mesura que substitueix el català en contextos que eren catalanòfons en matèries de cursos anteriors. En canvi, a La Bressola el francès s'introdueix de forma progressiva i únicament com a assignatura de llengua, de manera que no substitueix el català en altres matèries; en aquets sentit, ho valorem com una fortalesa. A més, des de la Bressola duen a terme un programa de promoció molt ben elaborat que els ha portat a donar a conèixer el seu projecte immersiu i atraure aquelles famílies que hi estiguessin interessades. Ara bé, la principal limitació de La Bressola és la impossibilitat d'accedir a l'ensenyament immersiu en català des de qualsevol estrat social, en la mesura que la titularitat és privada i cal pagar una quota mensual. En qualsevol cas, aquest estudi comparatiu no pretén concloure si un dels models immersius és millor que l'altre. En cap cas es tracta de sistemes contraris, sinó que els models d'immersió lingüística de La Bressola i d'Arrels són complementaris en la mesura que allà on un presenta limitacions, l'altre hi presenta fortalezes. Així doncs, a partir de l'anàlisi dels punts forts i dels punts febles atribuïts a cada escola es fa evident aquesta complementaritat.

En darrera instància, aquest estudi ha revelat la complexitat i la vitalitat dels projectes d'immersió lingüística a la Catalunya del Nord, representats per La Bressola i Arrels. Tot i les seves diferències de titularitat i els reptes que afronten —des de la manca de recursos fins a les limitacions imposades per l'administració—, ambdós models demostren ser pilars fonamentals per a la supervivència i la revitalització del català en un territori on la seva presència és marginal. La seva aposta per la immersió primerenca no només garanteix l'adquisició de competències lingüístiques en català, sinó que també reafirma la capacitat inherent de bilingüisme competent dels infants, segons la qual es confirma la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística. Aquest treball, embrionari en la seva natura, confia haver obert una finestra a un camp de recerca crucial, en la mesura que assenyala la necessitat urgent de més suport i estudi per consolidar el paper d'aquestes iniciatives en el futur lingüístic de la Catalunya del Nord.

9. BIBLIOGRAFIA

- ACADÉMIE DE MONTPELLIER (n.d.). *Personnels enseignants du premier degré*. Disponible a: <https://www.ac-montpellier.fr/personnels-enseignants-du-premier-degre-122309>
- ARNAU QUEROL, J. (1992). *La Educación bilingüe* (J. Arnau i Querol & Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. (Eds.)). ICE, Universitat de Barcelona.
- ASSOCIACIÓ ARRELS (2022). *40 anys d'Arrels. 40 anys d'un país: Catalunya Nord 1981-2021*. Perpinyà: Associació Arrels.
- BOIX, E., & VILA, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana* (Francesc X. Vila i Moreno & Fons Francesc Vallverdú (Biblioteca de Catalunya) (Eds.)). Barcelona: Ariel.
- DEPRATAMENT D'ENSENYAMENT (2004). *Bases teòriques del Programa d'Immersion Lingüística del Servei d'Ensenyament del Català*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
<https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/4065#page=2>
- CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL CATALÀ (n.d.). *El CFPC*. Disponible a: <https://www.bressola.cat/centre-formacio-professional-catala>
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- ÉDUSCOL (n.d.). *L'organisation des enseignements au collège*. Éduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Disponible a: <https://eduscol.education.fr/619/l-organisation-des-enseignements-au-college>
- DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (2019). *Els usos lingüístics als territoris de llengua catalana*. <http://llengua.gencat.cat>
- EULCN (2015). *L'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord*, 11(1).
https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxiu/EULCN_2015_principals_resultats.pdf

- FERHAT, I., & POUCET, B. (2016). Los socialistas y la enseñanza privada desde la ley Debré (1959). *Historia y memoria de la educación*, 4, 249–276. <https://doi.org/10.5944/hme.4.2016.15682>
- FISHMAN, J. (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Newbury House
- FISHMAN, J. (1991a). Irish: What More Can Be Done?. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters Ltd
- FISHMAN, J. (1991b). What This Book is About and Why It is Needed. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters Ltd
- FRANQUESA, F. (n.d.). Immersió Lingüística a les escoles de La Bressola – Sistema A.S.C. *La Bressola*. https://www.bressola.cat/sistema_ASC.pdf
- GENESEE, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Newbury House Publishers, New York.
- GUAL, E. (2024a). L'escola Arrels dins l'ensenyament públic. *IEC*. https://www.iec.cat/institucio/documents/17562_GualElena.pdf
- GUAL, E. (2024b). La situació del català a la Catalunya del Nord: podria ser pitjor!. *IEC*
- LA BRESSOLA (n.d.-a). *Història*. La Bressola. Disponible a: <https://www.bressola.cat/historia-bressola>
- LA BRESSOLA (n.d.-b). *La reivindicació de l'ensenyament immersiu. Eskolim*. <https://www.bressola.cat/downloads/eskolim.pdf>
- LE BIHAN, J. P. (n.d.). *La Bressola: Un nou sistema d'immersió lingüística*. <https://www.bressola.cat/immersio.pdf>
- LLUÍS, J.-L. (2002). *Conversa amb el meu gos sobre França i els francesos*. La Magrana.
- PEYTAVÍ DEIXONA, J. (2016). *El català al nord de Catalunya a principi del segle XXI: perspectiva històrica de la llengua i realitat lingüística del dialecte*. Institut d'Estudis Catalans, Secció Filològica.

- PLATAFORMA PER LA LLENGUA (2018). *La inmersión lingüística en Cataluña*.
https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/immersio-cast_1537173349.pdf
- ESKOLIM (n.d.). *Qui sommes nous?*. Disponible a: <https://www.eskolim.org/qui-sommes-nous/>
- RIUS I SERRA, P. (1999). Normalització lingüística a Catalunya. *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 4,
<https://raco.cat/index.php/ButlletiSCP/article/view/149653>
- TERMCAT | CENTRE DE TERMINOLOGIA. (n.d.). Disponible a: <https://termcat.cat/ca>
- TORRES PLA, J. (2019). Presència social de les llengües a Andorra (1995-2014). *Revista de llengua i dret*, 72, 127–145. <https://doi.org/10.2436/rld.i72.2019.3291>
- VILA I MORENO, F. X., & SOROLLA, N. (2003). Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya. Estat de la qüestió a començament del segle XXI. *Treballs de sociolingüística catalana*, 17, 77-158.
<https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/224175>