

Maria Antón i Álvarez de Cienfuegos
 Université de Perpignan Via Domitia

PREJUDICIS LINGÜÍSTICS A CATALUNYA NORD: EL CAS D'UNA ESCOLA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

RESUM

El present article exposa els resultats d'un estudi sociolingüístic sobre les actituds lingüístiques, realitzat als alumnes d'un col·legi de Catalunya Nord. Gràcies a les enquestes quantitatives, hem pogut identificar una sèrie de prejudicis jeràrquics, estatutaris i diglòssics, vers diferents llengües, fent especial atenció al català, així com casos d'inseguretat lingüística i autoodi.

Paraules clau: sociolingüística, prejudicis lingüístics, llengües minoritzades, Catalunya Nord.

ABSTRACT

This paper shows the results of a sociolinguistics study on linguistic attitudes, carried out with students of a high school in Northern Catalonia. A series of hierarchical, diglossic and status prejudices towards different languages, especially Catalan, have been identified through quantitative surveys, as well as some cases of linguistic insecurity and self-hatred.

Keywords: sociolinguistics, linguistics prejudices, minoritized languages, Northern Catalonia.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació

Aquest treball té com a objectiu presentar els resultats de l'estudi sociolingüístic realitzat al col·legi d'educació secundària *Paul Langevin* (Elna) a Catalunya Nord, durant el curs 2017-2018. Així, ens trobem amb un públic molt jove i en constant desenvolupament personal i en un context geogràfic, Catalunya Nord, en el qual els esdeveniments històrics han determinat una situació sociolingüística complicada (Baylac-Ferrer, 2009). Segons les dades oficials de l'INSEE (2011) -incloses a l'informe EULCN 2015 (Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord)-, només un 41% dels habitants són autòctons, mentre que un 59% dels empadronats són forasters, dels quals un 6% no tenen la nacionalitat del país, i entre els francesos, la gran majoria (65%) prové del Nord, sobretot de la regió parisenca. Amb una disminució de la natalitat i un saldo migratori positiu (INSEE, 2011), Catalunya Nord és, pràcticament, un territori monolingüe: la llengua habitual és el francès per al 87,1% dels habitants, mentre que el català ho és només per a un 1,3% (EULCN, 2015). Tanmateix, un 14,7% dels residents ha rebut una llengua estrangera com a L1 (llengua inicial), sia anglès, àrab, espanyol o portuguès.

Quant a la llengua del territori, les dades de l'EULCN (2015) demostren que el seu estat és crític: només un 0,7% ha rebut el català dels seus pares i cap dels enquestats entre 15 i 29 anys el tenen com a L1; la qual cosa significa que el procés d'interrupció de la transmissió intergeneracional ha sigut completat i no naixen nous locutors. D'altra banda, la identitat catalana – des d'un punt de vista regional – és forta en gran part de la població (Baylac-Ferrer, 2009) i l'ensenyament del català com a L2 –en el cas dels infants- es nodreix de les escoles bilingües Bressola i Arrels, i de l'oferta d'alguns establiments públics, com ara el col·legi d'Elna. Amb 877 alumnes (dades 2017-2018), el col·legi *Paul Langevin* d'Elna agrupa els infants de nombrosos pobles de la zona sud de la Plana del Rosselló, com ara Elna, Alenyà, Ortafà o Vilanova de la Raó. El programa oficial del col·legi estableix que els alumnes han de continuar la LV1 i començar una LV2 a cinquena¹. En el nostre cas, la llengua proposada com a LV1 és l'anglès, mentre que l'espanyol i l'alemany ho són com a LV2. També s'ofereix com a LV facultativa (dues hores de complement a la setmana), a partir de cinquena, llatí o català. A més a més, hi existeix l'opció de triar una educació *bilingüe*² francès-català o *bilangüe*³ alemany o espanyol. En el curs 2017-2018, entre 23 i 27 alumnes, per nivell, cursaven català bilingüe, fent un total de 101.

1.2. Objectius

Així, els objectius d'aquesta investigació són:

- (1) esclarir l'existència de prejudicis lingüístics;
- (2) identificar-los;
- (3) esbrinar si l'existència d'actituds negatives cap al català és fruit d'un menyspreu general cap a les llengües, cap a les minoritzades de l'Estat francès o només cap a la llengua catalana;
- (4) esclarir les raons i
- (5) distingir entre els prejudicis heretats i les opinions reflexionades.

1.3. Metodologia

La metodologia emprada se centra en enquestes de caràcter quantitatiu i directiu, realitzades, entre novembre 2017 i febrer 2018, per 267 alumnes (30,45%) del col·legi d'Elna, mitjançant el mètode tradicional en paper, el qual suposa la realització *in situ*, durant la classe, afavorint les preguntes i els comentaris espontanis per part del professorat i dels alumnes. Així, els resultats són fruit de l'anàlisi de les respostes del formulari quantitatiu i de les reflexions escrites i orals qualitatives indeliberades.

¹ El sistema educatiu secundari francès té quatre nivells: sisena, cinquena, quarta i tercera. Els equivalents en el sistema espanyol són: sisè de primària, primer, segon i tercer de l'ESO. Així, els alumnes francesos comencen el col·legi (*collège*) amb onze anys i acaben amb quinze.

² Segons la legislació francesa, l'educació bilingüe suposa l'ensenyament en francès i català, en paritat horària. Tanmateix, la filera bilingüe del col·legi d'Elna permet fer dues o tres hores d'ensenyament de llengua catalana a la setmana i algunes assignatures en català (en la totalitat o per seqüències), entre les quals es troben Matemàtiques, Història i Geografia o Educació Física.

³ La filera *bilangüe* espanyol o alemany permet començar l'ensenyament de la segona llengua (LV2) un curs abans: en sisena i no pas en cinquena.

L'enquesta conté vint-i-tres preguntes, de les quals onze tenen relació amb la realitat quotidiana de l'alumne i dotze amb la visió de les llengües; és monolingüe, en francès, ja que ens dirigim a alumnes, quasi exclusivament, francòfons. Durant l'explicació prèvia a la realització, hem defugit de desvelar el gran interès del sondeig per la llengua catalana, per tal d'evitar la paradoxa de l'observador (Labov, 1976) i així aconseguir naturalitat i sinceritat a les respostes.

Doncs, aquest és el formulari, dividit en dos blocs:

1. Lieu de naissance (commune, ville ou quartier)
 2. Année de naissance
 3. Domicile actuel (commune, ville ou quartier)
 4. Où est née ta mère ? (commune, ville, département ou pays)
 5. Où est né ton père ? (commune, ville, département ou pays)
 6. Quelle/s langue/s parles-tu à la maison ?
 7. Quelle/s langues/s parle ton père ?
 8. Quelle/s langue/s parle ta mère ?
 9. Collège
 10. Classe actuelle
 11. Tu es dans une classe bilangue ou bilingue ?
- P.1. Qu'est-ce que c'est le catalan ? (« langue » / « dialecte » / « patois » / « je ne sais pas »)
- P.2. Qu'est-ce que c'est l'occitan ? (« langue » / « dialecte » / « patois » / « je ne sais pas »)
- P.3. Est-ce qu'il y a des langues plus importantes que d'autres ? Si oui, laquelle ou lesquelles ?
- P.4. Est-ce que tu aimerais faire la moitié des matières en français et l'autre moitié dans une autre langue ? (Éducation bilingue) Si oui, quels groupes de langues tu préfères ?
- P.5. Est-ce que le catalan doit être proposé comme LV1, LV2, LV facultative ou ne pas être proposé ?
- P.6. Quelles langues devraient être proposées au collège (comme LV1, LV2 ou LV facultative) ?
- P.7. Est-ce tu es d'accord avec les phrases suivantes ? (« Je suis d'accord » / « je ne sais pas » / « Je ne suis pas d'accord »)
- P.A. Je ne trouve pas l'intérêt d'apprendre des langues
- P.B. L'anglais est la langue la plus importante
- P.C. Le français est la langue la plus importante
- P.D. Le catalan ne sert à rien
- P.E. J'aimerais qu'il n'y ait qu'une seule langue au monde
- P.F. Le catalan est aussi important que le français

El primer recull de preguntes se centra en les dades de l'alumne: la seua realitat objectiva. Amb la finalitat de crear una imatge sobre els orígens i la identitat individual i familiar, demanem informació (preguntes 1-8) sobre el lloc de naixement d'aquest i dels pares, la seua llengua, la dels pares i la parlada a casa. Les preguntes 10 i 11 fan referència al tipus d'ensenyament rebut: educació bilingüe, educació *bilangue* espanyol o alemany, o educació sense particularitats lingüístiques. En funció de la tria, podem conèixer el grau d'exposició i de contacte amb altres llengües dins del marc escolar. Amb la pregunta 10, establim una classificació per nivells escolars (de sisena a tercera, és a dir, d'11 a 16 anys), la qual no s'ha vist reflectida a l'anàlisi, car no hi ha diferències substancials entre edats, excepte en alguns casos de reflexió d'alumnes de tercera. A més a més, no hi ha cap referència al gènere de l'alumne, ja que considerem que la divergència d'opinions entre homes i dones, en l'actualitat, és mínima.

El segon bloc focalitza l'atenció en les concepcions subjectives de les llengües; hi trobem tres tipus de preguntes, segons l'objecte d'estudi: (1) P.1, P.2, P.5, P.D. i P.F. estan directament relacionades amb les actituds lingüístiques cap a les dues llengües minoritzades del Sud-Est de França: el català, com a llengua històrica de Catalunya Nord, i l'occità, com a llengua veïna de la Regió Occitània; (2) P.3, P.B., P.C. i P.E se centren en els prejudicis estatutaris i jeràrquics; (3) i P.4, P.6. i P.A. interroguen sobre l'ecolingüística educativa, és a dir, la valorització de la diversitat lingüística en l'ensenyament i aprenentatge.

Així, a partir de l'anàlisi de les respostes de l'enquesta i l'encreuament de dades, hem pogut establir una sèrie d'actituds positives i negatives. En aquest article, presentem els prejudicis, els quals hem dividit en tres grans blocs: la jerarquizació i l'utilitarisme lingüístics, el menyspreu cap a les llengües i llurs parlants, i la inseguretat lingüística.

1.4. Marc Teòric

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca són els *prejudicis lingüístics*: actituds subjectives negatives que avaluen les llengües i els seus parlants, sense cap base científica (Eisen, 1985). Aquestes representacions mentals estan motivades per criteris no lingüístics (Simonin, 2013), és a dir, per prejudicis socials vers un país, regió o comunitat etnolingüística, els quals determinen les actituds vers els membres d'aquests grups, vers llur identitat i vers llur llengua. En una situació de conflicte lingüístic o diglòssia (Fishman, 1971) entre dos o més parlars, s'estableix una escala de valors jeràrquics entre la llengua prestigiosa i la llengua popular (Ferguson, 1959). Les representacions afecten la visió que tenim cap a nosaltres mateixos i cap als altres parlants (Calvet, 1993); i, en alguns casos, com ara l'autoodi (Ninyoles, 1969) o la inseguretat lingüística (Labov, 1976), poden motivar canvis lingüístics substancials.

Així mateix, aquest estudi es realitza en un entorn escolar. Els alumnes desenvolupen, en aquest període de l'adolescència, maneres de veure i comprendre el món, per influència dels agents de socialització, entre els quals cal destacar la família i l'escola (Berger & Berger, 1972). Mentre que el primer és el nucli principal identitari de l'infant, la sociologia de l'educació considera que el segon presenta una posició cabdal en la socialització i la transmissió de coneixements, normes i valors. Amb vigència en l'actualitat, Durkheim (1925) interpreta l'educació com un *deure de l'Estat*, amb el qual s'imposa una sèrie d'idees morals i cíviques, per a garantir la cohesió social. Des d'un punt de vista força crític, Illich (1971: 60) defensa que l'escolarització obligatòria serveix per adoctrinar els infants amb els valors de les classes socials dominats i considera a l'ensenyant com un "gardien" i "prédicateur", la funció del qual és allisonar els alumnes amb les seues concepcions de la *veritat* i la *justícia*. També, Bourdieu (1964, 1970) veu, en l'escola, un espai on es perpetuen les desigualtats i prejudicis. Per últim, Simonin (2013) defineix l'escola com "une autorité privilégiée de mise en place d'une glottopolitique" que predica les representacions lingüístiques de la ideologia nacional.

2. ANÀLISI

2.1. Jerarquizació i utilitarisme lingüístics

Motivada per la globalització i el capitalisme, una gran part de la població actual considera que les llengües són només eines al servei de les nostres necessitats comunicatives. Aquesta visió instrumental (Simonin 2013: 381) nega el lligam afectiu de les llengües, es basa en la jerarquizació i defensa l'alienació lingüística (Lafont, 1973) o assimilació de les llengües minoritàries o *menys importants* a favor d'una llengua de prestigi, emprada com a vehicular en les transaccions econòmiques i les relacions personals: "[L'èsser humà] traite la langue comme un simple moyen, comme un instrument de communication dont l'utilisation doit être rendue aussi commode et économique que possible" (Calvet 1987: 52).

Sense cap vàlua científica, els prejudicis jeràrquics són una de les actituds negatives més difoses en la nostra societat. Relacionats amb la visió instrumental, alguns dels factors cabdals, per a la classificació de les llengües en l'escala d'importància, són el nombre de parlants, la rellevància de l'economia del país o països (domini lingüístic), la producció literària culta i artística, entre d'altres. Les llengües són jutjades per la comunitat lingüística i, per tant, les actituds lingüístiques derivades seran fruit d'actituds socials prèvies (Simonin, 2013). Quant als alumnes del col·legi, una gran majoria són defensors del prejudici jeràrquic: un 78% ha respost "sí" a la P.3 "Est-ce qu'il y a des langues plus importantes que d'autres?". Si ens fixem en les classes, aquelles amb menys contacte lingüístic són més propenses a aquest pensament (84%), les *bilangue* d'alemany i d'espanyol presenten un valor menor (76%) i les bilingües, caracteritzades per la sensibilització cap a les llengües, tenen un percentatge més reduït (70%). Pel que fa a les llengües declarades com a importants, hi destaquen l'anglès (171), l'espanyol (67), el francès (37), el català (17), l'italià (4), l'àrab (4), l'alemany (4) i amb un o dos esments, el zulu, el llatí, rus, xinès, mandarí i portugués.

A més a més, alguns alumnes han justificat, de manera voluntària, les seues respostes. Les raons trobades són principalment: el nombre de parlants ("l'anglais parce que c'est la langue la plus parlée en Europe" o "cela dépend du nombre de la population qui la parle"), el caràcter internacional i universal de les llengües ("les langues internationales" o "les plus parlées à l'étranger"), la utilitat dins del món laboral ("l'anglais car

4 Totes les citacions d'alumnes o professors han sigut transcrites respectant les errades de les originals.

ça sert dans tous les métiers”) i la presència a l’oferta d’assignatures del col·legi (“celles qu’on apprend au collège”). Per aquests motius, un gran percentatge d’alumnes ha proposat l’anglès, l’espanyol i el francès, car compleixen les quatre condicions prèvies. Tanmateix, malgrat que siga proposada com a LV2, al mateix nivell que l’espanyol, l’alemany no supera els 4 esments; probablement, això és fruit del caire *marginal* i *excepcional* que té aquesta assignatura entre la majoria dels alumnes. Segons el prejudici jeràrquic en funció del nombre de parlants, podríem destacar la llengua russa, la xinesa i el dialecte mandarí del xinès.

Així mateix, cal destacar els prejudicis jeràrquics com a fruit d’un conflicte lingüístic, en el qual s’estableixen valors de superioritat i prestigi i connotacions negatives sobre la importància o utilitat. En el cas d’aquests alumnes, hi trobem una doble situació diglòssica: la llengua local, el català, i la llengua nacional, el francès, i aquesta última i la llengua internacional, l’anglès.

En relació amb la rellevància de l’anglès, els enquestats han triat majoritàriament la conformitat amb P.B. “L’anglais est la langue la plus importante”: aquesta actitud es troba, sobretot, de les classes sense opció (70%), bilingüe (52%) i *bilangue* d’espanyol (50%), mentre que hi existeix, a les classes *bilangue* d’alemany, igualtat d’opinions a favor (34,6%) i en contra (34,6%) i un gran percentatge de desconeixement o dubte (30,7%). Aquesta opinió a favor de l’anglès està motivada, principalment, per la seua presència en molts dels àmbits d’ús propis dels joves, durant el seu temps lliure, com ara els jocs en línia i cooperatius, vídeos d’Internet, cançons, sèries i qualsevol cosa relacionada amb la tecnologia; també cal destacar, com a causa d’aquesta actitud, la concepció de la llengua com un instrument de comunicació (Calvet, 1993), segons la qual, l’anglès és cabdal perquè és la llengua vehicular en els àmbits internacionals, la globalització i el desenvolupament científic i tecnològic. Establint una gran hegemonia lingüística i cultural, l’anglès i la societat americana han tingut una gran empremta en el pensament col·lectiu, malgrat els esforços legislatius del segle XX, per part de la República Francesa: la Llei Bas-Lauriol (1975) i, més endavant, la Llei Toubon (1994) intenten lluitar contra la preeminència de l’anglès, il·legalitzant el seu ús monolingüe i imposant la traducció al francès de qualsevol document.

D’altra banda, les opinions sobre la rellevància del francès són més variades: un 42,6% hi estan d’acord amb la P.C. “Le français est la langue la plus importante”, un terç (32,4%) no estan d’acord i una quarta part (25%) té dubtes sobre la resposta. Si ens fixem en els resultats en funció de les opcions, els bilingües i sense opció manifesten més conformitat (42,3% i 59,2%, respectivament), els *bilangue* d’alemany es tornen a mostrar dividits entre les opcions (mateixos valors que a la P.B.) i els *bilangue* d’espanyol exterioritzen, quasi al mateix nivell, el seu dissentiment (46,7%) i la seua conformitat (40%). La llengua francesa és la L1 per al 71,1% (190 alumnes), és a dir, la llengua inicial, aquella de la família, la identitat, els sentiments i les emocions, el pensament i la reflexió. A més a més, és la “langue de la République” (Constitució francesa, article 2) i l’única oficial dels àmbits d’ús públics, l’administració, l’educació, els mitjans de comunicació, la publicitat, entre molts d’altres. Emprat diàriament pels alumnes, la seua presència predominant determina la supremacia del francès sobre les altres llengües.

Continuant amb les idees derivades dels prejudicis de jerarquització i utilitarisme, hi trobem dues actituds negatives més: la manca d’interès per aprendre llengües i l’anhel de l’existència d’una única llengua al món. Representades en les proposicions de conformitat o disconformitat P.A. “Je ne trouve pas l’intérêt d’apprendre de langues” i P.E. “J’aimerais qu’il y ait qu’une seule langue au monde”, totes dues són les màximes expressions de la por i el rebuig de la diversitat lingüística. Així, els resultats globals són força positius: la gran majoria dels alumnes no es mostren d’acord amb aquestes idees.

Quant a la primera proposició (P.A.), només tretze alumnes no troben gens d’interès en aprendre llengües. Cal esmentar que tots ells i els seus pares són monolingües francòfons, la qual cosa ens suggereix que aquesta idea no és més que un prejudici heretat en el si de la família. Defensant una visió reduïda del món, segons la qual, el francès i la seua cultura són considerats superiors a les altres, aquesta ideologia del monolingüisme (Blanchet, 2018) es pot trobar al llarg de la Història de França, des de l’edict de Villers-Cotterêts de François I (1539), l’informe derivat de l’enquesta contra les *patois* de l’Abat Grégoire (1794) o les lleis d’educació de Jules Ferry (1882). També, és possible comprovar que s’estableixen lligams de creences entre aquests prejudicis: 7 d’aquests 13 alumnes consideren que el francès és la llengua més important (P.C.), i 7 estan a favor de l’anhel d’una llengua única (P.E.).

Present en un 33,20% dels alumnes, l’actitud a favor d’una única llengua està força lligada a l’exposició

lingüística de l’enquestat. Així, les classes amb més contacte es mostren disconformes amb aquesta proposició (P.E.): els bilingües presenten un 62,9%, els *bilangue* d’alemany, un 60%, i els *bilangue* d’espanyol, un 53,9%. Tanmateix, entre els alumnes sense opció, el desig d’una única llengua i l’estima de la diversitat lingüística estan prou igualats: 57 respostes (45,2%) contra 56 (44,4%), respectivament. Cal destacar que els 57 enquestats a favor de la P.E. són monolingües francòfons i, gràcies a l’observació de camp, hem pogut descobrir que molts d’ells pateixen dificultats en les assignatures lingüístiques i, per tant, aquest anhel pot ser fruit de les frustracions acadèmiques.

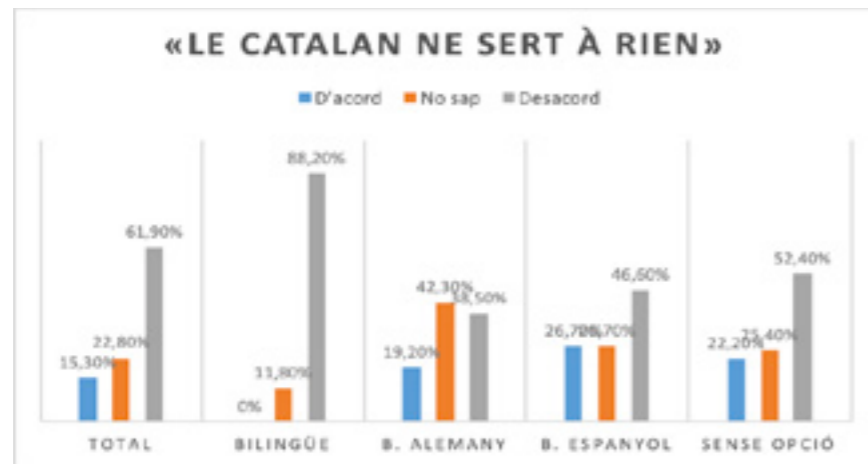
Tot seguit, podem distingir, dins de les creences jeràrquiques, els prejudicis estatutaris, els quals es basen en “critères non linguistiques, qui ont pour effet de distinguer, au sein de situations de contacts, des types de lectures: langues vs patois, langue officielle vs non officielle” (Simonin 2013: 117). Aquest tipus afecta, principalment, les llengües minoritàries i minoritzades de França per la manca d’oficialitat i la invisibilització d’aquestes.

Amb l’objectiu d’establir el grau de coneixement sociolingüístic sobre aquestes llengües, dues preguntes demanen definir “català” (P.1) i “occità” (P.2) amb la tria d’una sèrie de termes: *langue, patois, dialecte* o *je ne sais pas*. Una gran majoria (75%) saben que el català és una llengua, i són pocs els alumnes que trien les opcions *patois* (10,9%) i *dialecte* (6,4%); ara bé, el desconeixement sobre la natura de l’occità és preeminent: quasi una tercera part (30%) el consideren com a *patois* i només un 14% (38 enquestats) l’identifiquen com a llengua. Cal esmentar les connotacions negatives que comporta la paraula *dialecte*, equiparant-se, fins i tot, al mot despectiu *patois*, a causa de la desconeixença cabdal de la terminologia; probablement, la majoria dels alumnes, que han triat els mots *dialecte* i *patois*, ignoren els significats reals. Aquesta conjuntura és fruit de les polítiques lingüístiques i educatives de França, les quals invisibilitzen les altres llengües i no afavoreixen l’ensenyament de la sociolingüística francesa ni la divulgació mediàtica de la situació de les llengües minoritàries; i, en conseqüència, es promou la transmissió de prejudicis sobre aquestes.

Així mateix, els resultats sobre el català són força positius en comparació amb els d’occità, la qual cosa pot ser conseqüència del context dels alumnes. Gràcies a l’aprovació d’una sèrie de lleis (Llei Deixonne, 1951) i circulars (Circular Savary, 1987; Circular Bayrou, 1995; Circular relativa a les llengües i cultures regionals, 2017), l’educació pública ha adquirit un caire modern i obert cap al plurilingüisme, acceptant la presència de diverses llengües a l’aula, entre les quals es troben aquelles dites *regionals*. Els alumnes d’Elna consideren habitual l’oferta de català al currículum d’assignatures, ja que hi és des del començament de l’escolarització (infantil o primària) i en major o menor nombre, llurs amics la cursen. A més a més, la proximitat de la frontera amb Catalunya, on la llengua és oficial i emprada a la vida quotidiana, el gran contacte transfronterer i els immigrants catalans són elements que ajuden a promoure el català com a llengua d’importància.

Si en un primer moment, hi trobem una jerarquització estatutària entre la llengua nacional i les llengües regionals, també destaca la contraposició entre català i occità. Així, alguns alumnes han escrit, de manera voluntària, frases com ara “le catalan est plus important que l’occitan”, les quals reflecteixen la consideració dual entre totes dues: la llengua i el patois, la que té reconeixement oficial a Catalunya i la privada d’oficialitat, la que té un cert prestigi cultural i la desconeguda, entre d’altres. Una de les raons que justifiquen la bona representació ideològica del català en comparació amb l’occità, és el menyspreu i, fins i tot, l’odi contra aquesta comunitat etnolingüística, del qual parlarem més endavant.

Així mateix, cal destacar les proposicions de conformitat i disconformitat, emprades per a esbrinar l’existència de prejudicis d’utilitarisme i jerarquització cap al català: “Le catalan ne sert à rien” (P.D.) i “Le catalan est aussi important que le français” (P.F.). La primera es basa en una sentència prou estesa i habitual “Le patois ne sert à rien” i se centra en la visió simplista d’instrumentalització d’una llengua (Calvet, 1993), segons la qual un parlar és, exclusivament, una eina de comunicació i, per tant, una llengua minoritària, dins d’un estat amb una llengua pròpia i majoritària, no té profit. Fent prova de la inclinació cap al plurilingüisme i la diversitat lingüística, una gran majoria (61,9%) dels enquestats estan en desacord amb P.D. i, en conseqüència, el català és valorat com a positiu, només un 22,8% (61 alumnes) tenen dubtes i un 15,3% (41 alumnes) estan d’acord. Cal destacar l’absència de conformitat a la classe bilingüe (0%) i que el nombre d’alumnes a favor d’aquest prejudici augmenta en les classes amb menys contacte amb la llengua catalana, com veiem a la gràfica

Gràfica 1: Respostes a la P.D. «Le catalan ne sert à rien». Elaborada per l'autora⁵.

Analitzant les respostes dels 41 alumnes (15,3%) que consideren que el català no serveix (P.D.), hem establert una relació amb la pregunta P.5 “Est-ce que le catalan doit être proposé comme LV1, LV2, LV facultative ou ne pas être proposé?”: 25 alumnes troben que no hauria de ser ensenyat al col·legi, 8 la deixarien en la situació actual com a LV facultativa i només 8 alumnes augmentarien el seu estatus, tant a LV2 (5 alumnes a favor) com LV1 (3 a favor). També és palesa la connexió entre el desconeixement i l'existència de prejudicis, puix 23 alumnes mostren desconexió sobre la natura del català (P.1): 5 pensen que és un *patois*, 4 han triat *dialecte* i 14 no ho saben.

Si ens centrem en la jerarquització (P.F.) entre la *llengua nacional*, el francès, i la *llengua regional*, el català, cal destacar la defensa de la igualtat entre totes dues en les classes bilingües (57,7% d'acord i 15,3% desacord), i la declaració de supremacia del francès per a la majoria de la resta d'alumnes: estan en desacord el 53,8% de *bilangue* d'alemany, el 53,4% de *bilangue* d'espanyol i el 51,7% de les classes sense opció. Entre els enquestats insegurs (28% en total), hi trobem dos alumnes bilingües de tercera que expliquen el seu punt de vista sobre la importància de les llengües, segons la situació geopolítica: “je pense qu'il [el català] est aussi important que le français chez les catalan ou même chez nous mais en France, je pense qu'il n'est pas important en France” i “je suis entre car il y a une partie du sud de la France et le nord de l'Espagne qui parle catalan donc ça peut être bien de la connaître surtout si on habite dans c'est endroit-là”. Un altre enquestat escriu “les patois sont moins importants”, reafirmant el prejudici i sense especificar què són *les patois* ni quines llengües o dialectes considera *patois*.

2.2. Menyspreu a les llengües i llurs parlants

Present en alguns enquestats, *el menyspreu a les llengües i als seus parlants* és una actitud diglòssica que concerneix les llengües minoritzades de l'Estat francès, concretament, el català i l'occità. Hem pogut observar una sèrie d'anotacions escrites i comentaris orals per part de l'alumnat i d'una professora d'espanyol. Afectant més els occitans i la seua llengua, la situació de menyspreu és fruit d'un tret del procés de minorització: la invisibilització (Matthey & Fibbi, 2010: 2) i desconeixement d'aquesta comunitat lingüística. Els alumnes que presenten més prejudicis cap als occitans, no coneixen la natura de l'occità, el qual classifiquen com a *patois*, *dialecte*, o directament, no ho saben. Això evidencia que aquestes actituds han sigut apreses i heretades de l'entorn familiar, dels mitjans de comunicació i dels adults de referència, com ara els professors. En concret, durant la realització de les enquestes, un dels alumnes va preguntar què era *l'occità*, i la professora va respondre de manera rotunda i despectiva: “c'est un patois”. Minuts més tard, un altre alumne pregunta “les occitans sont les gabaches?”; aquesta professora torna a manifestar la seua opinió, dient: “oui, ils sont les gabaches”. Amb un to mordaç i menyspreador, aquestes observacions de la professora juguen un paper cabdal en la creació i/o consolidació d'actituds negatives (Illich, 1971), i vam comprovar com uns quants estudiants modificaven les seues respostes.

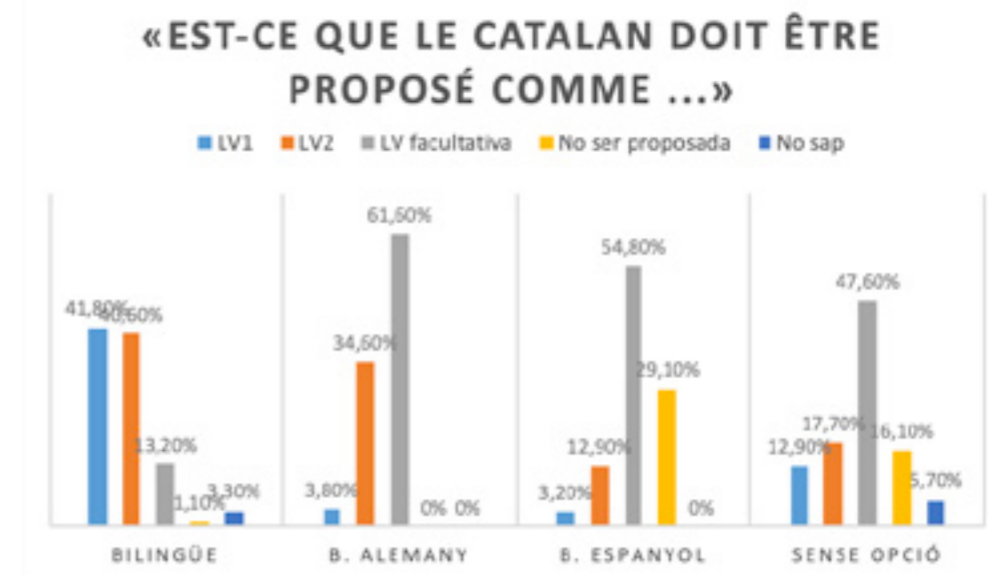
Altres comentaris desdenyosos cap a l'occità són “le catalan est plus important que l'occitan”, “on est pas occitans” i “je suis pas occitan, je suis catalan”. Tots tres, dits a l'escript i a l'oral, estan lligats a la rivalitat

⁵ Els termes *B. Alemany* i *B. Espanyol* fan referència a *bilangue* alemany i *bilangue* espanyol, respectivament.

entre nord-catalans i occitans, d'una gran tradició històrica, com ara les disputes de començaments del segle XIX per l'origen de les llengües romàniques i la llengua dels trobadors (Berjoan, 2009: 125) o les múltiples manifestacions en contra del nou nom de la Regió *Occitanie* i a favor de la presència de la identitat catalana en el terme. Malauradament, aquestes reivindicacions no només van recusar la votació, també van potenciar encara més l'enemistat i el refús cap als occitans. Com explica Simonin (2013: 83), les representacions lingüístiques són determinades per les actituds sobre un país o una comunitat lingüística. Per això, aquest últim esdeveniment reivindicatiu ha beneficiat la creació de prejudicis cap als occitans, i per extensió, cap a la seua llengua.

Quant al menyspreu cap als catalans i a la llengua catalana, hi trobem la classificació d'aquesta (P.1) com a *dialecte* o *patois* (els quals tenen una connotació negativa), diversos comentaris orals i les respostes a la pregunta sobre l'ensenyament del català al col·legi (P.5). D'aquesta última, cal esmentar el nombre reduït d'alumnes (només 30 dels 267 enquestats) que ha triat el no ensenyament i la gran quantitat d'alumnes que deixarien el català en l'estatus actual, com a LV facultativa, al mateix nivell que el llatí. Com veiem a la gràfica 2, aquells que tenen una actitud negativa o conformista cap a l'assignatura de llengua catalana són les classes sense opció, mentre que els alumnes bilingües la proposen com a LV1 i LV2, equiparant-la a l'estatus de l'anglès i l'espanyol o l'alemany, respectivament.

Pel que fa a l'observació durant la realització de les enquestes, una alumna de tercera sense opció va exclamar: “ouf, je déteste les catalans”. Analitzant les seues respostes, hem pogut comprovar que presenta molts dels prejudicis contra el català: el considera un dialecte (P.1), s'oposa al seu ensenyament (P.5), pensa que no té cap utilitat (P.D), que no és igual que el francès (P.F) i escriu frases com “le français est plus important que le catalan”. A més a més, quan s'escolta una paraula en català, ella crida frases “encore?” o “pas catalan ici, on est en France!”. Més endavant, descobrim la raó d'aquest *odi* cap als catalans: la seua família, originària d'Andalusia, li ha explicat que els catalans van *furtar* els colors de la bandera d'Espanya per a crear la senyera catalana. També hi existeixen altres casos de desdeny en alumnes d'origen espanyol, com a resultat de la controvèrsia mediàtica provocada pels esdeveniments nacionalistes i independentistes dels últims anys, i els seus prejudicis van acompanyats de frases com “La Catalogne n'est pas un pays”.



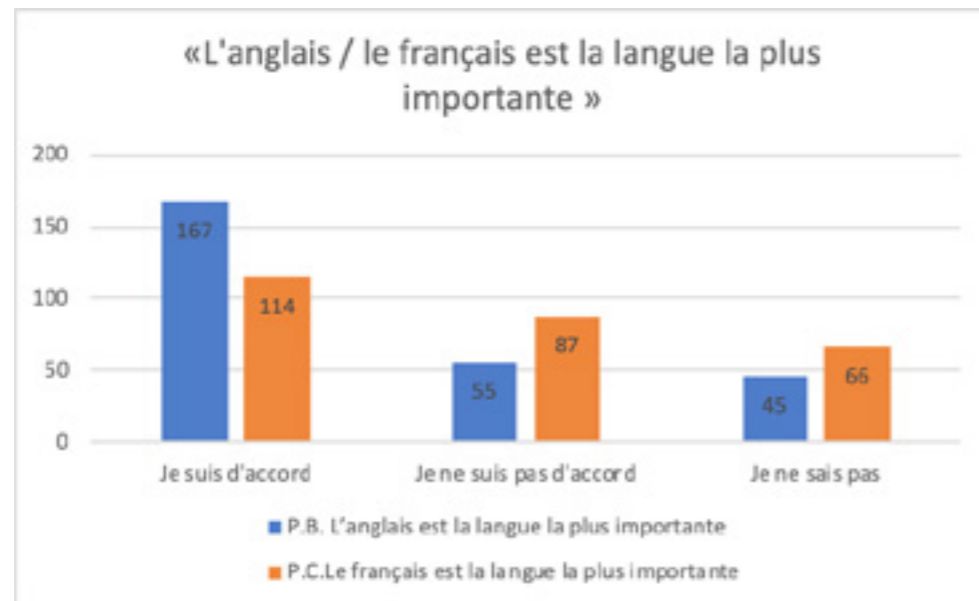
Gràfica 2: Respostes a la P.5: “Est-ce que le catalan doit être proposé comme LV1, LV2, LV facultative ou ne pas être proposé?”. Elaborada per l'autora.

2.3. Inseguretat lingüística

Un altre prejudici relacionat amb el menyspreu de les llengües és el desdeny cap a la llengua pròpia, el qual es pot manifestar com a *inseguretat lingüística* (Labov, 1976) i/o autoodi (Ninyoles, 1969 i Alén & Colonna, 2016). D'una banda, el primer terme es podria definir com el sentiment de menysvaloració cap a la llengua o varietat familiar i la consideració d'aquesta com *inferior*, *menys vàlida* o *prescindible*. En molts casos, aquesta *inseguretat* es veu reflectida en una hipercorrecció o modificació de certs elements lingüístics o comportaments. D'altra banda, l'autoodi és “el sentiment de vergonya que pot tenir algú per posseir les

qualitats que menysprea en el propi grup, ja siguin aquestes qualitats reals o imaginàries” (Ninyoles, 1969: 68); el qual li generarà rebuig cap al propi grup, i fins i tot, negació de la seua pertinença original, assimilació a la cultura, identitat o llengua de la comunitat considerada com prestigiosa, i, en alguns casos, radicalisme i menyspreu cap als membres del grup originari.

En el nostre cas, és possible observar la supremacia de l'anglès i una desestimació cap al francès. Així, el nombre d'alumnes que consideren la llengua anglesa com la més important (P.B) és superior a la quantitat d'alumnes que advoquen pel francès (P.C), com veiem a la gràfica 3. A més a més, 171 alumnes estimen que l'anglès és la llengua més important i només 36 valoren d'aquesta manera el francès (P.3). Cal esmentar que tots aquests alumnes són francòfons, la qual cosa revela un sentiment d'inseguretat, i per tant, de menyspreu cap a la L1. Un cas concret d'aquest rebuig és el comentari escrit per un alumne de quarta. Aquest tria la conformitat a la P.E. “J'aimerais qu'il y ait qu'une seule langue au monde” i especifica “l'anglais”. Això evidencia autoodi com a resultat de la presència d'actituds negatives cap a la seua llengua.



Gràfica 3: Respostes a les proposicions P.B. i P.C. “L'anglais / le français est la langue la plus importante”. Elaborada per l'autora.

Per últim, hem de destacar un alumne, els pares del qual són d'origen alemany i espanyol. L'enquestat explica la seua diglòssia familiar: “le français en temps normal et l'espagnol et l'allemand quand on est en colère”. Hi podem suposar una relació intrínseca, per part de l'alumne, entre l'espanyol i l'alemany per als moments menys feliços (“on est en colère”) i el francès per a la vida quotidiana (“en temps normal”); la qual cosa pot provocar un rebuig cap a les dues primeres llengües. Així doncs, observem que aquestes dues no apareixen valorades en cap moment de l'enquesta i, en canvi, el francès i l'anglès són apreuat com a llengües més importants i com a llengües per a una educació bilingüe. Aquest és un exemple d'autoodi com a fruit d'una sèrie d'experiències personals desagradables, manifestat en un “enfrontament al propi grup i integració en el grup dominant” (Ninyoles, 1969: 68).

3. CONCLUSIONS

Gràcies a les enquestes quantitatives i a les justificacions i comentaris voluntaris, hem pogut confirmar l'existència d'actituds lingüístiques negatives en els enquestats. L'encreuament de dades ens permet establir un patró: els alumnes bilingües i, per tant, amb més contacte amb les llengües, presenten menys prejudicis i una actitud positiva cap a l'aprenentatge de llengües; els enquestats sense opció tenen un contacte mínim amb les llengües, ja que només cursen francès, anglès i espanyol/alemany, en un nombre reduït d'hores, i manifesten un desconeixement cabdal de la realitat sociolingüística, molts prejudicis i poc interès per aprendre; en un tercer grau, els alumnes que cursen *bilangue* alemany són els més reflexius vers els prejudicis heretats però sense rebutjar completament les consideracions negatives; per últim, els *bilangue* espanyol presenten un cert trencament amb les actituds negatives però un manteniment d'aquestes cap a les llengües minoritàries de

França, les quals són objecte de menyspreu i refús. També, hem observat que els resultats no varien en funció de l'edat, encara que els alumnes de tercera tendeixen a justificar les seues respostes.

Així doncs, hem pogut establir tres grans blocs per a la classificació dels prejudicis: jerarquització i utilitarisme, menyspreu cap als parlars i els seus parlants, i inseguretat lingüística i autoodi. El primer és el més difós: una gran part dels alumnes (78%) defensa el prejudici jeràrquic, segons el qual hi existeixen llengües més importants que d'altres. L'anglès i l'espanyol són les més destacades (pel nombre de parlants, el caràcter internacional, la utilitat laboral i la seua presència a l'oferta acadèmica del col·legi), mentre que el francès només és esmentat, com a més important, per un 13,85%, malgrat que és la L1 del 71,1% dels enquestats. Encara que l'alemany també és proposat com a LV2, la seua posició és marginal en la classificació. Si ens centrem en l'anglès, hem identificat actituds diglòssiques, en les quals aquesta llengua té un gran prestigi i és considerada com la més important per una gran part dels enquestats. Aquest prejudici varia en funció de l'exposició lingüística dels alumnes: un 70% dels alumnes sense opció presenta aquesta actitud mentre que els bilingües (52%) i els *bilangue* alemany (34,6%) i espanyol (50%) trenquen amb aquesta idea. A conseqüència d'aquesta creença, hem identificat casos d'inseguretat lingüística i autoodi, per part dels francesos que valoren més l'anglès que la llengua materna; i, un altre exemple de rebuig de la identitat i la llengua, com a resultat d'experiències traumàtiques.

D'altra banda, les enquestes mostren uns bons resultats en relació amb els prejudicis clàssics de la ideologia monolingüe: l'anhel d'una única llengua al món i l'interès per aprendre llengües. Amb només 13 alumnes a favor de la primera idea, aquest prejudici està lligat al monolingüisme de la família i de l'enquestat. De la mateixa manera, el poc interès per les llengües (33,20%) està relacionat amb l'escassa exposició lingüística i a les frustracions acadèmiques en LV1 i LV2.

Quant a les actituds negatives contra el català, hem pogut demostrar que hi existeix una forta relació entre el desconeixement sociolingüístic i els prejudicis jeràrquics, estatutaris i instrumentals. Altres factors que afavoreixen la presència de prejudicis contra el català són un reduït contacte lingüístic i les influències familiars. Aquestes creences negatives són més habituals contra l'occità, com a fruit de la invisibilització (només un 14% coneix la natura de l'occità) i de la rivalitat, de llarga tradició, entre nord-catalans i occitans. Tanmateix, hem comprovat que els alumnes, sobretot els bilingües, presenten una actitud positiva vers el català: molts (75%) saben que és una llengua, estan a favor del seu ensenyament, sia com LV1, LV2 o LV facultativa (100% dels *bilangue* alemany, 95,6% dels bilingües, 78,2% dels sense opció i 70,9% dels *bilangue* espanyol), i el troben útil (61,9%).

Per concloure, hem demostrat que la majoria de les actituds lingüístiques presents són fruit de prejudicis socials previs, i són adquirits, principalment, en els àmbits familiar i escolar. Tant els pares com els professors són agents de socialització de gran importància i influència en els joves adolescents que desenvolupen la personalitat i consoliden els valors i els ideals. També, hem constatat que els esdeveniments d'actualitat poden repercutir en les creences, afavorint en la perpetuació d'aquestes. Tot plegat, podríem suggerir, com a solució, una escola en la qual no s'imposen ni perpetuen els prejudicis lingüístics ni socials, sinó que s'ensenye als infants a pensar i qüestionar els dogmes apresos, respectar les llengües i les identitats, i valorar la diversitat.

BIBLIOGRAFIA

- Alén, Carmen & Colonna, Romain. (2016). *Auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Baylac-Ferrer, Alà. (2009). *Catalunya Nord. Societat i identitat. Reflexions, vivències i panorama català*. Canet: Trabucaire.
- Berger, Peter L. & Berger, Brigitte. (1972). *Sociology: A Biographical Approach*. New York: Basic Books.
- Berjoan, Nicolas. (2009). L'honneur d'une langue. Les Roussillonnais et le catalan durant le premier XIXe siècle (1815-1870). *Romantisme* (n° 145) 121-135. Consultat el 25/06/2019, des de <https://www.cairn.info/revue-romantisme-2009-3-page-121.htm>
- Blanchet, Philippe. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Bourdieu, Pierre. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Calvet, Louis-Jean. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.
- Calvet, Louis-Jean. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Durkheim, Émile. (1925 [2012]). *L'éducation morale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Eisen, J. Richard. (1985). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Ferguson, Charles. (1959). Diglossia. *Word: Journal of the linguistic circle of New York* (n°15) 359-340.
- Fishman, Joshua A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris: Nathan.
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya Nord 2015. Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord (EULCN) 2015*. Consultat el 15/05/2018, des de https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/EULCN_2015_principals_resultats.pdf
- Illich, Ivan. (1971 [2003]). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- Labov, William. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lafont Robert. (1973). Acculturation, aliénation ethnique et dégénérescence patoisante dans une situation ancienne de contacts linguistiques : questions de méthode. *Ethnies: Linguistique et relations interethniques* (n° 3) 27-36. Consultat el 25/06/2019, des de https://www.persee.fr/doc/AsPDF/ethni_0336-8459_1973_num_3_1_875.pdf
- Matthey, Marinette & Fibbi, Rosita. (2010). La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (n° 52) 1-7. Consultat el 24/06/2019, des de https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/52/1-7_Introduction_corr.pdf
- Ninyoles, Rafael. (1969). *Conflicte lingüístic valencià: el País Valencià a l'eix mediterrani*. Barcelona: Edicions 62.
- Simonin, Jacky et al. (2013). *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*. Lyon: ENS éditions.