

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Ústav románských studií

Románské jazyky

*Richard Vacula*

**Oživení regionálního jazyka v Provence  
prostřednictvím škol Calandreta**

**Revitalization of the Regional Language in Provence  
by the Medium of Calandreta Schools**

*Disertační práce*

vedoucí práce: † doc. PhDr. Jaromír Tláskal  
prof. PhDr. Bohumil Zavadil, CSc.

konzultanti práce: prof. PhDr. Leoš Šatava, CSc.  
PhDr. Jaroslav Štichauer  
doc. PhDr. František Vrhel, CSc.

2011

## **Věnování:**

Disertační práci věnuji jejímu prvnímu vedoucímu, panu doc. PhDr. Jaromíru Tláskalovi, jenž zesnul před jejím dokončením.

## **Poděkování:**

Za neocenitelnou pomoc, kterou mi během studia a přípravy disertační práce poskytovali, děkuji rovněž svému druhému vedoucímu, prof. PhDr. Bohumilu Zavadilovi, CSc., a svým konzultantům, prof. PhDr. Leoši Šatavovi, CSc. a doc. PhDr. Františku Vrhelovi, CSc.

Své poděkování dlužím rovněž těm, kteří mi umožnili studovat otázku oživení regionálního jazyka v prostředí škol *Calandretas* a sdělili mi své zkušenosti i další cenné informace. Byli to (v abecedním pořadí):<sup>1</sup>

Audrey Avellanas, Laure Barnini, † Günter Behling, Stelly Blaevoet, Mireille Blanquer, Florence Josselme-Braun, Béatrice Briole-Barbui, Eliane Echinger, Fanny Fabre, Béatrice Fauchet, André Faure, Maryse Favier, Chantal Fourniller, Jean-Christophe Garnier, Gérard Gouiran, Michel Jouve, Nathalie Lucking, Philippe Martel, Gilberte Nicolau, Patricia Pardo, Pierre Pessemesse, Matthieu Poitavin, Caroline Serguier, Élisabeth Terenzi, Elsa Vaillant, Bernard Vaton, Marie-Jeanne Verny, Karine Wispelaere, rovněž další nejmenovaní pracovníci institucí *La Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas* v Montpellier, *CIRDOC* a *APRENE* v Béziers a všichni respondenti terénního výzkumu z řad žáků či bývalých žáků Calandret, jejich rodičů i obyvatel Gapu a Orange.

Výzkum byl částečně realizován díky stipendiu francouzské vlády, které jsem čerpal v roce 2007. V této souvislosti chci mj. poděkovat českému koordinátorovi tohoto programu, panu Mgr. Jiřímu Votavovi.

---

<sup>1</sup> Z důvodu jednotnosti a také pro usnadnění případného dohledání zmíněných osob v jiných zdrojích (vědecké bibliografické databáze apod.) jsou jména ve všech případech uvedena v občanské, tj. francouzské podobě. Mnozí z jejich nositelů však běžně užívají rovněž okcitánskou formu svého jména.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. prosince 2011

Richard Vacula

***Rozsah práce (vlastní text): 277 normostran***

**Abstrakt:**

Práce se zaměřuje na roli bilingvních škol Calandretas v procesu udržení a revitalizace regionálního jazyka ve francouzském regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur. Vychází z empirického výzkumu, provedeného formou dotazníkového šetření a řízených rozhovorů v místě dvou existujících provensálských Calandret, v Gapu a Orange. Do výzkumu byl zahrnut vzorek lokální populace a respondentů z prostředí Calandret. Sledováno bylo jazykové chování, postoje vůči regionalistickému školství a obraz dané školy a jazyka. Výsledky naznačují, že veřejnost je nakloněna výuce základů jazyka, méně však již bilingvní výuce a že potenciál sledovaných škol spočívá spíše v aplikovaných pedagogických metodách. I na půdě škol lze sledovat silný tlak francouzštiny, v běžných komunikačních situacích je pak užívání okcitanštiny výjimečné, regionální jazyk je výrazně konotován se školním prostředím a vázán na specifické kontexty. Vliv Calandret na skutečnou revitalizaci jazyka je tak třeba hodnotit jako omezený, byť ne zcela nulový.

**Abstract**

This thesis focuses on the role of bilingual Calandreta schools in the process of maintenance and revitalisation of the regional language in Provence-Alpes-Côte d'Azur Region, France. It is based on empirical research undertaken in form of questionnaires and directed interviews in the place of two existing Provençal Calandretas, Gap and Orange. A sample of the local population and respondents from the area of the two schools has been included in the research. We have studied linguistic behaviour, attitudes towards regional education, and the picture of the schools and the language in question. The results suggest that the public is inclined towards the essentials of the language being taught, however, less so towards bilingual education. The results also show that the potential of the schools observed lies rather in their pedagogical methods. The strong pressure of French is noticeable even on the grounds of the schools. The use of Occitan in everyday communication situations is then somewhat rare. The regional language is noticeably associated with the school environment and is connected with specific contexts. Hence, it is necessary to rate the influence of the Calandreta schools on the real revitalisation of the language as limited, but not completely non-existent.

## **Abrégé**

La présente étude traite du rôle des écoles bilingues Calandretas dans le processus du maintien et de la revitalisation de la langue régionale dans la région française de Provence-Alpes-Côte d'Azur. Elle part d'une recherche empirique réalisée sous forme de questionnaires combinés avec des entretiens semi-directifs à Gap et à Orange, où deux Calandretas existent. Un échantillon de la population locale ainsi que celui des sondés liés avec le milieu des Calandretas ont été examinés en vue d'une analyse des comportements langagiers, des attitudes envers l'enseignement régionaliste ainsi que des représentations de l'école et de la langue. Les résultats indiquent que le public est favorable à l'enseignement des bases de la langue or, il l'est moins en ce qui concerne l'enseignement bilingue, et que le potentiel des écoles en question repose plutôt dans leurs méthodes pédagogiques. Une forte pression du français est d'ailleurs sensible même dans le contexte scolaire, l'emploi de la langue régionale dans les situations langagières extrascolaires est plutôt rare. L'occitan demeure nettement connoté avec la vision de l'école et il est lié aux contextes spécifiques. L'impact des Calandretas sur une vraie revitalisation de la langue doit ainsi être estimé comme limité, même si pas tout à fait neutre.

## **Abreujat**

Aquel estudi s'interessa au ròtle deis escòlas bilengas Calandretas dins lo procès dau manten e dau reviudament de la lenga regionala dins la region de Provença-Aups-Còsta d'Azur. Part d'una recèrca empirica realisada en fòrma de questionaris combinats ambé d'entreteneças mieg-directivas a Gap e a Aurenja que i existisson doas Calandretas. Un escapolon de populacion locala ansin coma lei personas dau mitan d'escòlas siguèron examinats per fin d'analisar de comportaments lengatgiers, d'actitudas devèrs l'ensenhament bilengue regionaliste e peréu lei representacions de l'escòla e de la lenga. Lei resultats endican que lo public es favorable a l'ensenhament dei basas de l'occitan, or l'es mens a respècte de l'ensenhament bilengue, e que lo potenciau deis escòlas repausa puslèu dins sei metòdas pedagogicas. A mai, una fòrta pression dau francés es sensibla meme dins lo contèxte escolar e l'usatge de la lenga regionala dins lei situacions lengatgieras extra-escolàrias es puslèu rar. L'occitan demòra netament connotat ambé la vision de l'escòla e es ligat ai contèxtes especifics. L'impacte dei Calandretas sus un reviudament vertadier de lenga deu antau èsser estimat coma limitat, emai pas tot plen nèutre.

**Klíčová slova:**

jazykověda, sociolingvistika, jazykové chování, střídání kódů, diglosie, bilingvismus, regionální jazyky, oživení jazyka, okcitanština, provensálština, vivaroalpština, bilingvní výuka, školy Calandretas, Francie, Provence, region Provence-Alpes-Côte d'Azur, departement Hautes-Alpes, departement Vaucluse, Gap, Orange

**Key words:**

linguistics, sociolinguistics, linguistic behaviour, code switching, diglossia, bilingualism, regional languages, language revitalisation, Occitan, Provençal, Vivaro-Alpine, bilingual education, Calandreta schools, France, Provence, Provence-Alpes-Côte d'Azur Region, Hautes-Alpes Department, Vaucluse Department, Gap, Orange

**Mots clés :**

linguistique, sociolinguistique, comportements langagiers, alternance de code, diglossie, bilinguisme, langues régionales, revitalisation linguistique, occitan, provençal, vivaro-alpin, vivaroalpin, enseignement bilingue, écoles Calandretas, France, Provence, région Provence-Alpes-Côte d'Azur, département Hautes-Alpes, département Vaucluse, Gap, Orange

**Mòts-claus :<sup>2</sup>**

lingüística, sociolingüística, comportament lengatgier, alternança de còdi, alternància de còde, diglossia, bilingüisme, bilenguisme, lengas regionalas, reviudament lingüistic, occitan, provençal, provençau, vivarò-alpenc, vivarò-aupenc, ensenhament bilingüe, ensenhament bilengue, escòlas Calandretas, França, Provença, region Provença-Alps-Còsta d'Azur, region Provença-Aups-Còsta d'Azur, despartament Auts Alps, despartament Auteis Aups, despartament Vauclusa, Gap, Aurenja

---

<sup>2</sup> Jsou zde uvedeny tvary odpovídající tzv. referenční okcitanštině a vedle nich rovněž tvary provensálské.

# OBSAH

1. CALANDRETY A KONTINUITA REGIONÁLNÍHO JAZYKA: VSTUP DO PROBLEMATIKY.....	19
1.1 UMÍRÁNÍ JAZYKŮ, JEJICH OŽIVENÍ A ROLE ŠKOLY V PROCESU JAZYKOVÉ REVITALIZACE.....	19
1.2 CÍLE PRÁCE A JEJÍ STRUKTURA.....	21
1.3 ZVOLENÉ TÉMA V KONTEXTU PODOBNÝCH VÝZKUMŮ.....	23
2. REGIONÁLNÍ JAZYKY V PROVENCE A JEJICH VÝUKA: PŘEDMĚT STUDIE A TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	26
2.1 PROVENCE A JEJÍ JAZYK(Y): PROBLEMATIKA VYMEZENÍ A TERMINOLOGIE.....	26
2.1.1 Okcitéanština, provensálština a další: jednota v mnohosti?.....	26
2.1.1.1 Vymezení studovaného regionu.....	26
2.1.1.2 Pojmy <i>Okcitéanie</i> , <i>Okcitéanci</i> , <i>okcitéanština</i> a jejich obsah.....	28
2.1.1.3 Vnitřní členění okcitéanské jazykové skupiny.....	33
2.1.2 Provensálština a regionální jazyk: sociolingvistický status a glotonymum.....	38
2.1.2.1 Otázka sociolingvistického statutu a odpovídajícího označení.....	38
2.1.2.2 Volba pojmenování jazyka v kontextu praktického výzkumu.....	40
2.2 REGIONÁLNÍ JAZYKY A FRANCOUZSKÁ ŠKOLA: OBTÍŽNÉ SOUŽITÍ.....	43
2.2.1 Od počátku po 20. století: pozvolný ústup regionálních jazyků.....	43
2.2.1.1 <i>Od latiny k francouzštině</i> .....	43
2.2.1.2 <i>Francouzská revoluce a počátky jazykové politiky</i> .....	47
2.2.1.3 <i>Pozvolná cesta k jedinému jazyku školství</i> .....	54
2.2.2 Druhá polovina 20. století: pokračující úpadek či návrat regionálních jazyků?.....	60
2.2.2.1 <i>Pozvolný návrat autochtonních jazyků do škol</i> .....	60
2.2.2.2 <i>Další právní akty týkající se jazyků Francie</i> .....	65
2.2.2.2 <i>Současný stav regionálních jazyků a problematika Provence</i> .....	71
2.3 ŠKOLY CALANDRETAS: NOSITELKY JAZYKA.....	77
2.3.1 Síť okcitéanských bilingvních škol: principy působení.....	77
2.3.1.1 <i>Projekt Calandret</i> .....	77
2.3.1.2 <i>Činnost a organizační struktura</i> .....	80
2.3.1.3 <i>Pedagogické zásady</i> .....	82
2.3.2 Calandrety v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur: minulost a současnost.....	86
2.3.2.1 <i>Základní přehled provensálských Calandret</i> .....	86
2.3.2.2 <i>Calandreta La Granatierra v Orange</i> .....	88

2.3.2.3 <i>Calandreta Gapiana</i> .....	90
2.3.2.4 <i>Další provensálské Calandrety</i> .....	93
2.3 ROLE A PROBLEMATIKA PROVENSÁLSKÝCH CALANDRET: FORMULACE VÝCHOZÍCH HYPOTÉZ .....	96
3. VÝZKUM A JEHO ÚSKALÍ: METODOLOGICKÉ ÚVAHY .....	98
3.1 VÝZKUMNÝ VZOREK: VÝCHOZÍ MATERIÁL PRO ZAMÝŠLENOU ANALÝZU .....	98
3.1.1 Vymezení vzorku .....	99
3.1.2 Obecné zamyšlení nad pracovní metodologií a otázka sběru údajů .....	102
3.2 PODKLADY PRO SBĚR DAT: KONSTRUKCE DOTAZNÍKU .....	106
3.2.1 Pilotní výzkum .....	106
3.2.2 Tvrdé údaje: základní statistické proměnné .....	108
3.2.2.1 <i>Pohlaví</i> .....	108
3.2.2.2 <i>Věk</i> .....	108
3.2.2.3 <i>Vzdělání</i> .....	110
3.2.2.4 <i>Socioprofesní kategorie</i> .....	113
3.2.2.5 <i>Zeměpisný původ</i> .....	114
3.2.2.6 <i>Další tvrdé údaje v dotaznících pro Calandrety a vypuštěné údaje</i> .....	114
3.2.3 Měkké údaje: hlavní cíl výzkumu .....	116
3.2.3.1 <i>Typy otázek a obecné úvahy</i> .....	116
3.2.3.2 <i>Otázky použité ve všech dotaznících nebo v jejich většině</i> .....	118
3.2.3.3 <i>Otázky pro vzorek lokální populace</i> .....	120
3.2.3.4 <i>Otázky pro osoby z prostředí Calandret</i> .....	121
3.3 METODOLOGIE: SHRNUTÍ .....	122
4. PROVENSÁLSKÉ CALANDRETY VE SVĚTLE VÝZKUMU: ROZBOR VÝSLEDKŮ .....	123
4.1 PROVEDENÍ VÝZKUMU: VSTUPNÍ POZNÁMKA .....	123
4.2 CALANDRETY „ZVENČÍ“: POSTOJE VEŘEJNOSTI .....	126
4.2.1 Skladba respondentů: základní charakteristika .....	126
4.2.1.1 <i>Obecné poznámky k výzkumu a jeho provedení</i> .....	126
4.2.1.2 <i>Charakteristika výzkumného vzorku dle pohlaví</i> .....	128
4.2.1.3 <i>Charakteristika výzkumného vzorku dle věku</i> .....	129
4.2.1.4 <i>Charakteristika výzkumného vzorku dle vzdělání</i> .....	133
4.2.1.5 <i>Charakteristika výzkumného vzorku dle socioprofesní kategorie</i> .....	144
4.2.1.6 <i>Charakteristika výzkumného vzorku dle geografického původu</i> .....	150
4.2.1.7 <i>Celková charakteristika výzkumných vzorků: shrnutí</i> .....	154
4.2.2 Znalost regionálního jazyka a jeho obraz: konstatovaný stav .....	155



4.2.2.1	<i>Kontakt s mluvčími regionálního jazyka v dětství</i>	155
4.2.2.2	<i>Jazyková kompetence</i>	165
4.2.2.3	<i>Obraz regionálního jazyka</i>	170
4.2.3	<i>Výuka jazyka a výuka v jazyce: jaké jsou hranice návratu okcitanštiny do škol?</i>	180
4.2.3.1	<i>Postoje k výuce regionálního jazyka jako předmětu</i>	180
4.2.3.2	<i>Postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce a srovnání s předešlými</i>	184
4.2.3.3	<i>Souvislosti s dalšími proměnnými</i>	189
4.2.4	<i>Znalost Calandret a postoje vůči nim: známé či neznámé?</i>	208
4.2.4.1	<i>Míra informovanosti o existenci Calandret</i>	208
4.2.4.2	<i>Hodnocení přínosu sledovaných škol</i>	211
4.2.4.3	<i>Vztah k bilingvní výuce prostřednictvím Calandret a motivace tohoto vztahu</i>	213
4.2.5	<i>Calandrety očima místních obyvatel: dílčí shrnutí</i>	220
4.3	<i>CALANDRETY „ZEVNITŘ“: SVĚDECTVÍ JEJICH AKTÉRŮ</i>	221
4.3.1	<i>Výzkum a skladba respondentů: základní charakteristika</i>	222
4.3.1.1	<i>Obecné poznámky k výzkumu, jeho nedostatky a způsob zpracování</i>	222
4.3.1.2	<i>Způsob získávání údajů a jeho úskalí</i>	223
4.3.1.3	<i>Charakteristika výzkumného vzorku zaměstnanců Calandret</i>	225
4.3.1.4	<i>Charakteristika výzkumného vzorku žáků</i>	226
4.3.1.5	<i>Charakteristika výzkumného vzorku rodičů a bývalých žáků</i>	229
4.3.2	<i>Motivace a valorizace volby školy: proč by rodiče znovu volili Calandretu?</i>	231
4.3.2.1	<i>Motivace rodičů z pohledu pracovníků Calandret</i>	231
4.3.2.2	<i>Motivace rodičů z jejich vlastního pohledu</i>	237
4.3.2.3	<i>Spokojenost rodičů a žáků s volbou školy</i>	240
4.3.2.4	<i>Valorizace volby školy a vyučovacího jazyka okolím</i>	242
4.3.3	<i>Jazykové chování a jazykové strategie v prostředí Calandret: bilingvismus či diglosie?</i>	246
4.3.3.1	<i>Výchozí jazyková kompetence žáků</i>	246
4.3.3.2	<i>Jazykové vybavení zaměstnanců</i>	248
4.3.3.3	<i>Užívání okcitanštiny a francouzštiny zaměstnanci</i>	251
4.3.3.4	<i>Užívání okcitanštiny a francouzštiny žáky mimo vlastní výuku</i>	255
4.3.3.5	<i>Současná jazyková kompetence calandronů</i>	259
4.3.4	<i>Okcitanština v mimoškolním prostředí</i>	264
4.3.4.1	<i>Okcitanština v ústní komunikaci</i>	264
4.3.4.2	<i>Problematika vyučované variety jazyka a vzájemná srozumitelnost s přirozeně předávaným jazykem</i>	268
4.3.4.3	<i>Četba a písemná komunikace v okcitanštině mimo rámec výuky</i>	273

4.3.4.4 Problematika užívaného grafického systému.....	277
4.3.5 Calandrety očima svých aktérů: obraz okcitanštiny a shrnutí kapitoly .....	280
4.3.5.1 Obraz okcitanštiny podle calandronů.....	280
4.3.5.2 Shrnutí kapitoly.....	282
5. CALANDRETY A JEJICH ROLE V OŽIVENÍ REGIONÁLNÍHO JAZYKA: SHRUTÍ A ZÁVĚRY .....	284
5.1 ZÁVĚRY: TÉMATICKÉ SHRUTÍ.....	284
5.1.1 Připomenutí výchozích konstatování a charakteru výzkumu .....	284
5.1.2 Postoje veřejnosti vůči výuce regionálního jazyka.....	287
5.1.3 Obraz škol a jejich potenciál.....	289
5.1.4 Jazykové chování a strategie v Calandretě a mimo ni .....	291
5.2 CELKOVÉ SHRUTÍ A FORMULACE DALŠÍCH SMĚRŮ BĀDÁNÍ .....	293
RĚSUMĚ .....	295
JMENNÝ REJSTRÍK.....	302
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	309
PŘÍLOHY .....	332

## SEZNAM ILUSTRACÍ

Obrázek 1: Hrabství Provence v r. 1477 .....	28
Obrázek 2: Rozsah Okcitanie .....	30
Obrázek 3: Regionální jazyky evr. části Francie (bez Korsiky) a dialektální členění okcitanštiny.....	34
Obrázek 4: Schéma konfliktní diglosie a substituce jazyka B jazykem A podle H. Boyera .....	73
Obrázek 5: Logo škol Calandreta .....	77
Obrázek 6: Rozmístění škol Calandretas.....	79
Obrázek 7: Existující a bývalé školy Calandretas v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur .....	87
Obrázek 8: Calandreta La Granatiera, logo .....	88
Obrázek 9: Calandreta Gapiana, logo.....	90
Obrázek 10: Budova Calandrety Gapiany (kol. r. 2006).....	92

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1:	Podíl francouzštiny ve výuce v Calandretách.....	83
Tabulka 2:	Rozdělení tříd v oranžské Calandretě, počty žáků (listopad 2007) a pedagogické zajištění výuky .....	89
Tabulka 3:	Počet žáků Calandrey Gapiany (červen 2010) a jejich rozdělení do sekcí.....	91
Tabulka 4:	Srovnání základních věkových skupin dle INSEE a skupin použitých ve výzkumu .....	109
Tabulka 5:	Základní úrovně dosaženého vzdělání dle INSEE.....	111
Tabulka 6:	Základní socioprofesionální kategorie dle INSEE .....	113
Tabulka 7:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví.....	129
Tabulka 8:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle věku.....	129
Tabulka 9:	Počty studujících v Gapu a v Orange dle INSEE .....	134
Tabulka 10:	Srovnání zastoupení dosažených úrovní vzdělání ve výzkumných vzorcích s údaji INSEE .....	137
Tabulka 11:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (kategorie INSEE) .....	138
Tabulka 12:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (v letech studia) .....	141
Tabulka 13:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (základní úrovně).....	143
Tabulka 14:	Srovnání zastoupení socioprofesionálních kategorií ve výzkumných vzorcích s údaji INSEE .....	145
Tabulka 15:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (základní třídění).....	146
Tabulka 16:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (detailnější třídění).....	147
Tabulka 17:	Srovnání zastoupení původu respondentů ve výzkumných vzorcích s údaji INSEE .....	150
Tabulka 18:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle místa narození ...	152
Tabulka 19:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle intenzity předchozího kontaktu s mluvčími regionálního jazyka .....	157
Tabulka 20:	Korelace kategorie předchozích jazykových kontaktů s kategorií pohlaví.....	160
Tabulka 21:	Korelace kategorie předchozích jazykových kontaktů s kategorií věku .....	161
Tabulka 22:	Korelace kategorie předchozích jazykových kontaktů s kategorií věku v dílčím vzorku osob místního původu .....	162
Tabulka 23:	Deklarovaná znalost regionálního jazyka ve vzorku lokální populace.....	166
Tabulka 24:	Korelace kategorie kompetence v regionálním jazyce s kategorií předešlých jazykových kontaktů .....	169

Tabulka 25:	Obraz regionálního jazyka ve vzorku lokální populace, přehled konotací.....	174
Tabulka 26:	Obraz regionálního jazyka ve vzorku lokální populace, početní zastoupení konotací.....	175
Tabulka 27:	Postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace.....	181
Tabulka 28:	Postoje k bilingvní výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace ..	185
Tabulka 29:	Korelace kategorie postojů k výuce regionálního jazyka a kategorie postojů k bilingvní výuce v tomto jazyce .....	189
Tabulka 30:	Korelace kategorie postojů k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) s ostatními známými proměnnými.....	194
Tabulka 31:	Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle vlastní kompetence v tomto jazyce.....	196
Tabulka 32:	Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle intenzity předchozích kontaktů s mluvčími tohoto jazyka ....	199
Tabulka 33:	Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle dosaženého vzdělání .....	201
Tabulka 34:	Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle věku .....	204
Tabulka 35:	Informovanost o existenci Calandret ve vzorku lokální populace.....	208
Tabulka 36:	Postoj k možnosti zápisu vlastních dětí/vnoučat do Calandrey.....	214
Tabulka 37:	Motivace pro případnou volbu Calandrey ve vzorku lokální populace.....	216
Tabulka 38:	Argumenty proti případné volbě Calandrey ve vzorku lokální populace.....	217
Tabulka 39:	Úspěšnost sběru dat mezi zaměstnanci sledovaných Calandret .....	225
Tabulka 40:	Úspěšnost sběru dat mezi žáky sledovaných Calandret.....	227
Tabulka 41:	Hierarchie motivací rodičů pro výběr Calandrey podle názoru zaměstnanců školy .....	234
Tabulka 42:	Výchozí jazyková kompetence v okcitanštině – zaměstnanci Calandret .....	249
Tabulka 43:	Aktuální jazyková kompetence v okcitanštině – ostatní zaměstnanci Calandret .....	250
Tabulka 44:	Jazyk užívaný zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku .....	253
Tabulka 45:	Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách.....	256
Tabulka 46:	Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitanštině.....	260
Tabulka 47:	Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitanštině ve srovnání s francouzštinou.....	262
Tabulka 48:	Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu ...	265
Tabulka 49:	Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. spontánní četby) .....	275

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví.....	129
Graf 2:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle věku.....	131
Graf 3:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle věku a pohlaví.....	132
Graf 4:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle základních věkových skupin.....	132
Graf 5:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle úrovně dosaženého vzdělání.....	140
Graf 6:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a úrovně dosaženého vzdělání.....	140
Graf 7:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (v letech studia).....	142
Graf 8:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (základní úrovně).....	143
Graf 9:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a dosažené úrovně vzdělání (základní úrovně).....	144
Graf 10:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (základní třídění).....	148
Graf 11:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a socioprofesionální kategorie.....	149
Graf 12:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (detailnější třídění).....	149
Graf 13:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle místa narození.....	153
Graf 14:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a místa narození.....	153
Graf 15:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle intenzity předchozího kontaktu s mluvčími regionálního jazyka.....	159
Graf 16:	Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle celkové intenzity předchozího kontaktu regionálním jazykem.....	165
Graf 17:	Deklarovaná znalost regionálního jazyka ve vzorku lokální populace.....	167
Graf 18:	Deklarovaná znalost regionálního jazyka ve vzorku lokální populace podle pohlaví.....	168
Graf 19:	Celková kompetence v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace.....	168
Graf 20:	Obraz regionálního jazyka ve vzorku lokální populace, zastoupení konotací.....	177
Graf 21:	Celkové postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace.....	182
Graf 22:	Detailní postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace.....	182
Graf 23:	Detailní postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace podle pohlaví.....	183

Graf 24:	Celkové postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace .....	186
Graf 25:	Detailní postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace .....	187
Graf 26:	Detailní postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace podle pohlaví .....	187
Graf 27:	Srovnání celkových postojů k výuce regionálního jazyka a k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace.....	189
Graf 28:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle jazykové kompetence .....	197
Graf 29:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle jazykové kompetence.....	197
Graf 30:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle předchozích jazykových kontaktů.....	200
Graf 31:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle předchozích jazykových kontaktů...200	
Graf 32:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle dosaženého vzdělání .....	202
Graf 33:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle dosaženého vzdělání .....	202
Graf 34:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle věku .....	205
Graf 35:	Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle věku.....	205
Graf 36:	Informovanost o existenci Calandret ve vzorku lokální populace.....	209
Graf 37:	Informovanost o existenci Calandret ve vzorku lokální populace podle pohlaví.	209
Graf 38:	Postoj k možnosti zápisu vlastních dětí/vnoučat do Calandrey .....	215
Graf 39:	Motivace pro případnou volbu Calandrey ve vzorku lokální populace.....	216
Graf 40:	Argumenty proti případné volbě Calandrey ve vzorku lokální populace.....	217
Graf 41:	Hierarchie motivací rodičů pro výběr Calandrey podle názoru zaměstnanců školy.	235
Graf 42:	Výchozí jazyková kompetence calandronů v okcitanštině podle odhadu zaměstnanců Calandret.....	246
Graf 43:	Výchozí jazyková kompetence v okcitanštině – zaměstnanci Calandret.....	249
Graf 44:	Aktuální jazyková kompetence v okcitanštině – ostatní zaměstnanci Calandret .	251
Graf 45:	Jazyk užívaný zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku .....	253
Graf 46:	Průměrné užívání okcitanštiny zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku .....	253
Graf 47:	Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách (podle názoru dílčích skupin respondentů) .....	257

Graf 48:	Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách (dle zaměstnanců Calandret a dle calandronů) .....	257
Graf 49:	Průměrné užívání okcitánštiny calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách (dle zaměstnanců Calandret a dle calandronů).....	257
Graf 50:	Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitánštině .....	261
Graf 51:	Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitánštině ve srovnání s francouzštinou .....	263
Graf 52:	Frekvence užívání okcitánštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu .....	265
Graf 53:	Průměrná frekvence užívání okcitánštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu.....	266
Graf 54:	Frekvence užívání okcitánštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. spontánní četby) .....	275
Graf 55:	Průměrná frekvence užívání okcitánštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. spontánní četby) .....	276
Graf 56:	Obraz okcitánštiny - calandroni .....	280

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

<i>fr.</i>	-	francouzský; francouzsky
<i>katal.</i>	-	katalánský; katalánsky
<i>kast.</i>	-	kastilský; kastilsky
<i>kors.</i>	-	korsický; korsicky
<i>lat.</i>	-	latinský; latinsky
<i>okcit.</i>	-	okcitánský; okcitánsky <sup>3</sup>
<i>okcit. klas.</i>	-	okcitánsky, klasickým pravopisem <sup>4</sup>
<i>prov.</i>	-	provensálský; provensálsky
<i>vivar.</i>	-	vivaroalpý; vivaroalpsky

---

<sup>3</sup> Zkratkou *okcit.* jsou označeny výrazy odpovídající standardní, tzv. referenční okcitanštině. Tvary vycházející z jiných okcitanštiných dialektů/jazyků jsou označeny zkratkou příslušného dialektu/jazyka, např. *vivar.* pro vivaroalpštinu. Pokud není řečeno jinak, vychází se z tzv. klasického pravopisu.

<sup>4</sup> Použití klasického pravopisu je explicitně vyjádřeno pouze tam, kde je konfrontováno s jiným (zejm. mistralovským) grafickým systémem. Jinak je v této práci klasický pravopis považován za výchozí.



*La mort d'une langue n'est que celle de la parole. Les langues en tant que systèmes de règles ne sont donc pas mortelles, bien qu'elles n'aient pas de vie par elles-mêmes, et ne vivent que si des communautés les mettent en parole(s). Cela ne signifie pas qu'il soit facile de ressusciter une langue, c'est-à-dire de lui rendre la parole. [...] Qu'en conclure sinon que la mort des langues n'est pas la fin de tout espoir de les faire revivre ?<sup>5</sup>*

(Claude Hagège, *Halte à la mort des langues*)

---

<sup>5</sup> Smrt jazyka je pouze smrtí mluvy. Jazyky jako systémy pravidel tedy nejsou smrtelné, přestože nezískávají život samy ze sebe, ale žijí pouze tehdy, jestliže je lidská společnost promění v mluvu. Neznamená to, že je snadné jazyk vzkřísit, čili vrátit mu řeč. [...] Co z toho vyplývá jiného, než že smrtí jazyků nekončí veškerá naděje na jejich oživení? (HAGÈGE, 2000, s. 45)

Není-li uvedeno jinak, provedl veškeré překlady z francouzštiny či okcitanštiny do češtiny autor studie.



# 1. CALANDRETY A KONTINUITA REGIONÁLNÍHO JAZYKA: VSTUP DO PROBLEMATIKY

## 1.1 UMÍRÁNÍ JAZYKŮ, JEJICH OŽIVENÍ A ROLE ŠKOLY V PROCESU JAZYKOVÉ REVITALIZACE

Mnoho malých jazyků čelí v dnešní globalizované době silnému asimilačnímu tlaku. To platí i pro evropské regionální a minoritní jazyky a zvláště aktuální je tato situace v současné Francii: Po více než dvou stoletích centralizované státní správy a systematického prosazování francouzštiny na úkor ostatních autochtonních jazyků stojí tyto jazyky na hranici zániku. Vypůjčíme si zde ještě jedno slovo Clauda HAGÈGE (2000, s. 67), jehož výrok tuto práci uvedl: „Mais il existe bien des façons, pour une langue, d’être morte.“<sup>6</sup> „Smrt“ jazyka je jen málokdy náhlá a rychlá, ale podobá se spíše postupnému umírání, během něhož jazyk ztrácí – zůstaneme-li u srovnání s živým organismem – své životní funkce.

Ze sociolingvistického hlediska je snad za jakousi „klinickou smrt“ jazyka možno považovat stav, kdy přestane plnit svou základní funkci prostředku každodenní komunikace, kdy je vytlačen z většiny komunikačních situací, kdy se jeho užití váže na relativně úzkou skupinu osob a omezený počet specifických kontextů a kdy se postupně folklorizuje. Můžeme takto popsat současnou situaci tzv. regionálních jazyků současné Francie? Bohužel ve většině případů ano. Přesto tyto jazyky dosud nezanikly, mají své mluvčí a (někteří) tito mluvčí se aktivně zasazují o jejich udržení a oživení. Oživení jazyka může probíhat různými způsoby a využívat různých strategií, avšak jedním z klíčových aktérů tohoto procesu je nepochybně škola. Právě prostřednictvím školy francouzština pronikla i do těch nejdlehlých částí bývalých provincií, škola pomohla rozšířit ideu jednotného národa a jediného národního jazyka, škola má nemalý podíl na stigmatizaci regionálních jazyků (bližší viz pododdíl 2.2.1.3 *Pozvolná cesta k jedinému jazyku školství*). Je tedy spíše logické než paradoxní, stává-li se v současnosti opět škola prostředníkem jejich návratu do regionů, kam historicky patří.

---

<sup>6</sup> „Pro jazyk však existuje mnoho způsobů jak být mrtvý.“ (dle překladu autora studie publikovaného ve sborníku: *Translatologica ostraviensia V: Sborník z konference „Den s překladem“*. Editorka Zuzana Honová. 1. vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-791-5.)

Za jakési „vlajkové lodě“ přítomnosti regionálních jazyků ve francouzském školství je možno považovat tzv. asociativní bilingvní školy, jejichž vznik spadá do konce 70. let 20. století. Patří sem rovněž okcitánská síť škol, nesoucích název Calandreta. Jejich cílem je alespoň částečně kompenzovat sociolingvistický deficit okcitánštiny tím, že zájemcům – respektive jejich dětem – zprostředkují vzdělání především v tomto regionálním jazyce. jde tak vlastně o jakousi obrácenou diglosii: jestliže v běžných komunikačních situacích nahradila okcitánštinu francouzština, pak ve škole se naopak hlavním komunikačním prostředkem stává autochtonní jazyk.

Jsou však tyto školy skutečně schopny vyvážit obrovský společenský tlak francouzštiny? Mají možnost vytvořit u svých žáků natolik silnou vazbu na regionální jazyk a podnítit jejich další zájem o jeho užívání takovým způsobem, aby došlo k oživení jeho ztracených funkcí? Plní tyto školy roli skutečných ohnisek oživení regionálního jazyka? Některé současné práce bohužel naznačují, že položené otázky nelze zodpovědět jednoznačně kladně. Proces jazykové obnovy je, jak se zdá, mnohem komplikovanější a naráží na mnohé těžko překonatelné překážky sociolingvistického charakteru: vžitá stereotypy, ustálené a společností široce akceptované vzorce jazykového chování, otázky společenské prestiže...

Calandrety mimoto zdaleka nejsou ve všech francouzských regionech zastoupeny stejně početně. Někde je malý zájem o tyto školy dán především velmi pokročilým procesem zániku jazyka spolu s nízkým stupněm vědomí regionální identity. Jinde naopak silně konstituovaná regionální identita může být zdrojem nedůvěry vůči škole, jež má nálepku „okcitanistická“, a která tedy vychází z myšlenky určité (byť volně pojímané) jednoty okcitánského jazykového prostoru. To je, zjednodušeně řečeno, i případ Provence: kraje s velmi silnou regionální identitou a s významnou literární a kulturní tradicí, kde však autochtonní jazyk vykazuje poměrně vysoký stupeň folklorizace.

## 1.2 CÍLE PRÁCE A JEJÍ STRUKTURA

Studie, která je zde předkládána, se pokouší alespoň částečně zmapovat působení škol Calandretas v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA)<sup>7</sup>. Jejím cílem je přispět k poznání mechanismů jazykového oživení a role, které v něm mohou sehrát regionalistické bilingvní školy. Zaměříme se zde na dvě vybrané lokality, v nichž působí školy zmíněné sítě, a to na města Gap a Orange. Pokusíme se alespoň částečně popsat postoje veřejnosti v těchto dvou lokalitách vůči výuce regionálního jazyka a také vůči dvěma sledovaným školám, definovat kvality těchto škol, které jim umožňují či mohou případně umožnit vzbudit zájem o výuku daného jazyka, a nastíníme jazykové chování osob, které mají na tyto školy vazbu, zejména jejich žáků. Závěry práce by nám měly mimo jiné umožnit alespoň v hrubých rysech charakterizovat vliv, který mohou mít sledované školy na jazykové zvyklosti těchto osob, a potenciál, na kterém mohou dané instituce dále stavět, ale rovněž blíže pochopit faktory, které případně jejich působení brání.

Jako výchozí materiál nám poslouží výzkum uskutečněný v Gapu a Orange mezi lety 2007 a 2010. V rámci této úvodní kapitoly bude nejdříve stručně shrnut dosavadní stav bádání nad danou problematikou, následující část pak blíže specifikuje předmět práce po stránce teoretické; budou zde vymezeny základní pojmy, se kterými budeme nadále pracovat, a ve zkratce bude představena problematika přítomnosti regionálních jazyků ve francouzském školství, samozřejmě s důrazem na okcitanštinu a na školy Calandretas. Na základě této části pak bude možno formulovat výchozí hypotézy, které se pokusíme ověřit pomocí údajů získaných terénním výzkumem. Jejich analýze bude předcházet zamyšlení nad metodologií a některými úskalími získávání informací a jejich interpretace.

Vlastní analýza výsledků bude rozdělena do dvou kapitol: v první z nich se budeme zabývat vztahem veřejnosti k otázkám výuky regionálního jazyka a především pak k bilingvní výuce a ke školám Calandretas. Na základě získaného výzkumného materiálu se pokusíme definovat metajazykový obraz provensálštiny a principy, které určují postoje veřejnosti vůči bilingvnímu školství v té podobě, již nabízí Calandrety. Vzhledem k relativně početnějšímu vzorku a k metodě sběru údajů kombinující uzavřené i otevřené otázky bude při analýze

---

<sup>7</sup> Zkratka PACA bývá ve Francii běžně užívána a z praktických důvodů jí budeme užívat i v této práci.

možno využít kvantitativních i kvalitativních metod. Ve druhé kapitole, jež se bude opírat o menší objem získaných údajů a bude využívat především kvalitativních metod, se pokusíme odhalit vzorce jazykového chování u žáků Calandret a určit role, které přísluší oběma jazykům, francouzštině i provensálštině, ve škole i mimo ni.

Je pochopitelné, že tato práce nemůže postihnout roli, již hrají Calandrety v procesu revitalizace regionálního jazyka, v celé její šíři. Pokusí se však ke studiu dané problematiky přispět alespoň dílčí analýzou některých aspektů, které s sebou tento proces přináší.

### 1.3 ZVOLENÉ TÉMA V KONTEXTU PODOBNÝCH VÝZKUMŮ

Předkládaná práce do určité míry vychází z předchozích autorových prací týkajících se tématu francouzské jazykové politiky (VACULA, 2005) či propagace bilingvních škol s regionálním vyučovacím jazykem v Bretani a Okcitánii (VACULA, 2006), zejména pak navazuje na terénní výzkum uskutečněný v roce 2001 a zpracovaný v diplomové práci obhájené na Ústavu románských studií FF UK v Praze počátkem roku 2003 (VACULA, 2003). Ten se zaměřil na roli jazyka jako atributu regionální kolektivní identity, kterou zkoumal na dílčím vzorku obyvatel oblasti Lubéronu na rozhraní provensálských departmentů Alpes-de-Haute-Provence a Vaucluse. Zvolená dotazníková metoda se mimo jiné zabývala postoji obyvatel k užívání a dalšímu šíření regionálního jazyka, a to v různých sférách veřejného života, včetně výuky regionálního jazyka, resp. výuky v tomto jazyce. Současná studie tak částečně navazuje na předešlý výzkum právě v otázce tohoto zajímavého fenoménu, kterým regionální bilingvní školství nepochybně je.

Pokud jde o práce dalších autorů, v době přípravy výzkumu, který zde nyní prezentujeme (tj. zhruba v letech 2006-07), jsme se mohli opřít pouze o omezené množství zdrojů. Přestože se okcitanistika výrazně rozvíjí přinejmenším od 70. let 20. století, otázkám pozice tohoto regionálního jazyka ve školství se autoři ve větší míře věnují teprve v posledních letech. V současnosti lze naopak konstatovat výraznou gradaci zájmu o tuto tematiku. Je to pochopitelné: přítomnost regionálních jazyků vč. okcitanštiny ve školství (státním i soukromém) představuje významnější fenomén teprve od konce 20. století, asociativní bilingvní školy existují v současné době zhruba 30 let. Teprve nyní je tak možné postavit výzkum této problematiky na solidnější vědecké bázi a zohlednit také aspekt vývoje v průběhu času (například pomocí průzkumů mezi bývalými žáky).

Z prací, se kterými jsme měli možnost se seznámit v průběhu přípravy výzkumu, je nutné zmínit především tři, jejichž význam je pro danou problematiku klíčový. První z nich je výzkum provedený G. Behlingem, který byl následně zpracován v jeho disertační práci a publikován formou rozsáhlého článku v časopise *Lengas* (BEHLING, 1997). Autor se v něm zaměřil především na motivace pro studium okcitanštiny v regionu Languedoc-Roussillon, které zkoumal jednak v prostředí montpelliérské Calandrey a jednak v různých veřejných nižších středních školách.

Druhou významnou prací je výzkum, jež provedla Ch. Domp martin-Normand mezi bývalými žáky *Calandret* v Toulouse a jižních předměstích tohoto města a jehož výsledky publikovala ve dvou samostatných článcích (DOMPMARTIN-NORMAND, 2002; 2003). Její výzkum se zabýval především metajazykovým obrazem okcitanštiny a rovněž škol *Calandretas* u jejich žáků. Domp martin-Normandová se zaměřila na změny, které tento obraz provázejí v okamžiku, kdy bývalí žáci těchto bilingvních škol začnou navštěvovat státní střední školu a kdy jsou konfrontováni nejen s jiným školním prostředím a stylem práce, ale ve zvýšené míře rovněž s převládajícími sociolingvistickými reprezentacemi regionálního jazyka a bilingvního regionálního školství. Autorka ve svých článcích mj. popisuje psychologické strategie, jichž bývalí žáci vědomě či nevědomě užívají s cílem zařadit se do nového kolektivu a vyrovnat se s relativně atypickou formou předchozího vzdělání.

Teprve v době realizace první fáze výzkumu jsme měli možnost se seznámit se třetím klíčovým výzkumem, jenž uskutečnil H. Boyer mezi bývalými žáky *Calandrety* v Béziers (BOYER, 2005; 2009). Podobně jako Domp martin-Normandová se zaměřil na sociolingvistické aspekty bilingvní výuky, zejména na metajazykový obraz okcitanštiny, ale rovněž na jazykovou kompetenci a jazykové chování bývalých žáků jedné z prvních *Calandret*.

V pozdějších letech bylo publikováno množství dalších prací na téma okcitanštiny ve školství, které se však vesměs nezabývají výhradně sociolingvistickými aspekty dané problematiky. P. MARTEL (2007) tak publikoval soubor statí, věnujících se z diachronního pohledu problematice vztahu francouzského školství a okcitanštiny s důrazem na legislativní rámec (není zcela přesné řadit Martelovu publikaci mezi práce z posledních let, protože jde o souborné vydání článků, publikovaných až na jedinou výjimku mezi lety 1989 a 2005). Tématu sociolingvistických aspektů institucionálního bilingvismu i metajazykového obrazu jazyka a školy se ve svém článku z r. 2009 dotýká D. SUMIEN (2009b), který se zamýšlí nad prostředky zefektivnění působení *Calandret*. Mnohé další podnětné práce byly publikovány ve sborníku z konference *L'école française et les langues régionales*, která se konala na Univerzitě Paula Valéryho v Montpellier v říjnu 2006 (LIEUTARD; VERNY, 2007).

Bohužel se nám nepodařilo získat výsledky dvou výzkumů týkajících se okcitanštiny ve středních školách v Montpellier, o nichž se SUMIEN (op. cit., s. 67) ve svém článku zmiňuje: první z nich se měl zabývat metajazykovým obrazem okcitanštiny v bilingvním collège Leona Còrdase a ve své diplomové práci jej zpracoval C. BALAGUER (2001-2002).



Druhý pak uskutečnil E. Beltrán Roncal pro účely své disertační práce,<sup>8</sup> a týkal se problematiky osvojování okcitanštiny v montpelliérských středních školách.

Jak jsme viděli, existují dílčí sociolingvistické studie mapující problematiku sociolingvistických reprezentací okcitanštiny u žáků, resp. bývalých žáků Calandret. Ty se však soustřeďují především na centrální oblast Okcitanie, na historický Languedoc. Kraj Provence podle našich znalostí dosud v tomto ohledu zmapován nebyl. To je jeden z důvodů zaměření naší studie právě na Provence: naším cílem je přinést informace z oblasti, která ještě nebyla zpracována, a přispět tak k alespoň částečnému zaplnění mezery v poznání dané problematiky. Samozřejmě zde však neopomíjíme existující sociolingvistické práce týkající se tohoto regionu: zejména je tu třeba zmínit dvě rozsáhlé studie Ph. Blancheta (BLANCHET, 1992; 2002), které se sice nezaměřují přímo na školy Calandretas, ale přinášejí nesmírně komplexní pohled na otázku provensálštiny, a to nejen ze sociolingvistického pohledu.

Závěrem této stručné prezentace výchozích zdrojů je ještě třeba uvést, že dílčí výsledky naší studie byly v souladu s požadavky na průběh doktorského studia prezentovány na některých vědeckých konferencích a výhledově se počítá s jejich publikací ve sbornících z těchto konferencí. Jde zejména o následující dva příspěvky (chronologicky):

- *Calandreta Granatiera : okciténské bilingvní školství a jeho obraz v oranžské společnosti*, Česká romanistika v evropském kontextu – XV. mezinárodní setkání romanistů, Filozofická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, 26.-27. listopadu 2010;<sup>9</sup>
- *Calandreta Gapiana : son image extérieure et son rôle dans le rayonnement de l'occitan*, X<sup>en</sup> Congrès de l'Associacion Internacionala d'Estudis Occitans, CIRDOC / Université Paul-Valéry Montpellier III, Besièrs / Montpelhièr, 12.-19. června 2011.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> V době zveřejnění Sumienova článku byla Beltrán Roncalova disertační práce teprve v přípravě. Bohužel se nám nepodařilo zjistit, zda byla mezitím obhájena a není nám ani známo, zda byly výsledky výzkumu v nějaké formě publikovány, domníváme se však, že nikoli.

<sup>9</sup> Viz program této konference: *Česká romanistika v evropském kontextu. XV. mezinárodní setkání romanistů [program]* [online]. Olomouc : [Katedra romanistiky, Filozofická fakulta Univerzity Palackého], 2010 [cit. 2011-09-17]. Dostupné z WWW: <[http://romanistika.upol.cz/uploaded/Program\\_konference\\_Ceská\\_romanistika\\_v\\_evropském\\_kontextu.doc](http://romanistika.upol.cz/uploaded/Program_konference_Ceská_romanistika_v_evropském_kontextu.doc)>.

<sup>10</sup> Bližší informace o kongresu lze nalézt na následujících webových stránkách: *Université Paul-Valéry Montpellier III : La recherche* [online]. [2011] [cit. 2011-09-17]. Xème congrès de l'Association Internationale d'Etudes Occitanes, Béziers, 12-19 juin 2011. Dostupné z WWW: <[http://recherchedit.univ-montp3.fr/maj/AIEO\\_CONGRES2011/](http://recherchedit.univ-montp3.fr/maj/AIEO_CONGRES2011/)>; viz též odkaz na soubor anotací jednotlivých příspěvků: *Xe Congrès de l'AIEO. 12-19 juin 2011. Résumés des communications*. [online]. [s.l.] : [AIEO; Université Paul-Valéry Montpellier III], 2011 [cit. 2011-09-17]. Dostupné z WWW: <[http://recherche.univ-montp3.fr/dipralang/telecharger/Resumes\\_AIEO.pdf](http://recherche.univ-montp3.fr/dipralang/telecharger/Resumes_AIEO.pdf)>.

## 2. REGIONÁLNÍ JAZYKY V PROVENCE A JEJICH VÝUKA: PŘEDMĚT STUDIE A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 2.1 PROVENCE A JEJÍ JAZYK(Y): PROBLEMATIKA VYMEZENÍ A TERMINOLOGIE

Jak bylo řečeno, tato práce se zaměřuje na francouzský region Provence-Alpes-Côte d'Azur a jeho regionální jazyk, resp. jazyky, a to mj. proto, že problematika bilingvní výuky v regionálním jazyce v tomto regionu byla dosud relativně opomíjena. Nejdříve je však nutné provést alespoň stručné vymezení předmětu práce po stránce geografické, jazykové a terminologické. V úvodu následující kapitoly proto bude velice stručně vymezena zkoumaná oblast z geografického hlediska, ústředním pojmem této práce však bude samozřejmě jazyk. Problematika autochtonního jazyka (či jazyků) na daném území přitom spojuje několik rovin teoretického i praktického rázu: Které je jeho (jejich) nejvhodnější označení z taxonomického hlediska? Jaký je jeho (jejich) status vůči taxonomicky nadřazené jazykové jednotce? Jaký je jeho (jejich) sociolingvistický status a s ním související označení? Jakého označení užívat v praktické fázi výzkumu, aby nedošlo k nedorozumění mezi výzkumníkem a respondenty? Následující oddíly přinášejí alespoň dílčí upřesnění, která z těchto otázek vyplývají.

#### 2.1.1 Okcitanština, provensálština a další: jednota v mnohosti?

##### 2.1.1.1 Vymezení studovaného regionu

V textu budeme někdy pro zjednodušení hovořit o provensálských Calandretách či Calandretách v Provence. Úvodem je však vhodné zmínit, že hranice současného administrativně-správního regionu neodpovídají přesně hranicím historické Provence a že i rozsah této historické země se pochopitelně v průběhu dějin měnil. Kromě toho se administrativní vymezení – a to ani historické ani současné – zcela nekryje s kulturní a jazykovou oblastí, která bývá jako Provence vnímána. Naše práce není zaměřena historicky ani zeměpisně, proto v této souvislosti zmíníme jen několik fakt, která mohou být užitečná.

Abstrahujeme zde od historicko-geografického vymezení Provence a za výchozí bod vezmeme období připojení této země k Francouzskému království, ke kterému došlo r. 1481 (r. 1487 byl tento akt stvrzen provensálskými stavy; cf. ABALAIN, 2007, s. 70). Hranice Provence krátce před připojením k Francii ilustruje Obrázek 1. V této době je Provence plně konstituovaným politickým útvarem s poměrně jasně definovanými hranicemi, které na západě tvoří řeka Rhône, na jihu pobřeží Středozemního moře, na východě Přímořské Alpy (Provence zde sousedí se Savojskem) a na severu zhruba hřeben Hornoprovensálských Alp. Součástí Provence v dané době nebylo Oranžské hrabství, připojené k Francii až Utrechtskou smlouvou z r. 1713, ani Venaissinské hrabství a Avignon, tvořící až do roku 1791 součást papežských držav, ani Niceské hrabství, náležící Savojsku a připojené až v roce 1860 (Menton a Roquebrune až r. 1861). Všechna tato území však byla a jsou Provence jazykově i kulturně blízká, stejně jako území severně od této hranice (mj. oblast Gapu, která dnes tvoří nejsevernější departement regionu PACA), severozápadně od ní (až po oblast tzv. Provensálské Drôme) a rovněž západně, na pravém břehu Rhône, kde se vliv provensálských nářečí a kultury táhne zhruba po města Uzès a Nîmes.

Různý stupeň kulturně-historické vazby na vlastní Provence samozřejmě dodnes ovlivňuje jazykovou i regionální identitu obyvatel zmíněných okrajových oblastí, tedy jejich subjektivně vnímaný pocit příslušnosti k danému jazykovému, územnímu a kulturnímu celku. Například oblast bývalého Niceského hrabství má kulturní i jazykové vazby na Provence poměrně slabé a niceština bývá nezdůvodněně považována za samostatný okcitánský jazyk/dialekt. Svůj vliv zde sehnal mj. dlouhodobý tlak italštiny, vůči které se mluvčí niceštiny museli vymezovat a která zároveň jejich nářečí ovlivňovala. Specifický historický vývoj tak vedl na jedné straně k poměrně vysoké míře jazykového a regionálního uvědomění, na druhé straně k úzce lokálnímu vymezení tohoto uvědomění. Jak konstatuje R. LAFONT (1971, s. 98):

Mais cette aise de conscience [...] s'accompagne d'un localisme extrême : la « barbarie » pour les Niçois commence au Var ; l'opposition niçard-provençal est vigoureusement ressentie.<sup>11</sup>

Specifickou situaci představují rovněž oblasti na sever od vlastní Provence. Město Gap, které již bylo zmíněno a na něž je také zaměřena naše práce, bývá někdy označováno za bránu Provence (ostatně jako množství dalších měst a lokalit, ležících podél hranic tohoto

---

<sup>11</sup> Ale tato výrazná [kulturní a jazyková] uvědomělost [...] je provázána krajním lokálním patriotismem: „barbarské oblasti“ začínají pro obyvatele Nice na Varu [bývalá hraniční na řeka na západě Niceského hrabství, pozn. aut.]; protiklad niceský-provensálský je pocíťován velmi silně.

kraje), a také nářečí, kterými se zde hovoří, bývají někdy považovány za součást provensálštiny (jak uvidíme ještě dále). Identita obyvatel těchto území však již není jednoznačně provensálská a je zde pocíťována spíše vazba na oblast této části Alp. K tomuto faktu odkazuje rovněž termín „gavot“ (viz pododíl 2.1.1.3 *Vnitřní členění okcitánské jazykové skupiny*, s. 36).

Otázka subjektivního vnímání příslušnosti k širší regionální pospolitosti na územích, která bychom snad mohli s trochou nadsázky označit jako *provensálská periferie*, by si jistě zasloužila hlubší průzkum, ani tato problematika však není náplní naší práce, a proto se omezíme na výše zmíněná kusá konstatování. V této studii se tedy zaměříme na oblasti, které



tvorí součást moderního administrativně-správního regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur (náčres s členěním na departementy viz Obrázek 7), avšak u vědomí různého stupně jejich historické, kulturní a jazykové vazby na vlastní Provence. Tato výhrada má svůj význam, protože, jak uvidíme dále, většina bývalých i současných Calandret se nachází v podstatě na provensálské „periferii“.

**Obrázek 1: Hrabství Provence v r. 1477**

Převzato z: *Wikipédia : L'encyclopédie libre* [online]. [2011] [cit. 2011-12-21]. Fichier:Map France 1477-fr.svg. Dostupné z WWW: <[fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Map\\_France\\_1477-fr.svg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Map_France_1477-fr.svg)>.

### 2.1.1.2 *Pojmy Okcítánie, Okcítánci, okcítánština a jejich obsah*

Jak bylo řečeno výše, v této práci se budeme zabývat oblastí Provence a k ní vázanými autochtonními dialekty či jazyky. Z taxonomického hlediska bývají v současnosti většinou řazeny k okcítánštině, která patří mezi jazyky západní Románie (viz např. BEC, 1963, s. 9), a je považována za jeden z hlavních galorománských jazyků, resp. jednu z hlavních skupin těchto jazyků (viz ještě dále); dalšími dvěma jsou pak jazyky oïl a frankoprovensálština.

Někdy se však v souvislosti s okcitanštinou hovoří o tzv. skupině okcitanorománské (do které náleží vedle okcitanštiny také blízce příbuzná katalánština; viz např. BEC, 1963, s. 37).

Hranici tradičního rozšíření okcitánských dialektů nelze vymezit zcela přesně, zahrnuje však zhruba současné francouzské administrativní regiony<sup>12</sup> Limousin (okcit. Lemosin), Midi-Pyrénées (okcit. Miègjorn-Pirenèus), Provence-Alpes-Côte d'Azur (okcit. Provença-Alps-Còsta d'Azur), převážnou většinu regionů Aquitaine (okcit. Aquitània), Auvergne (okcit. Auvèrnhe), Languedoc-Rousillon (okcit. Lengadòc-Rosselhon), jižní část regionu Rhône-Alpes (okcit. Ròse-Alps) a malou východní část regionu Poitou-Charentes (okcit. Peitau-Charantas). Tradičně okcitánské jazykové území tak zahrnuje zhruba jižní třetinu současné Francie (samozřejmě kromě jazykového baskického a katalánské jazykové oblasti).

Okcitanština rovněž částečně přesahuje na území sousedních států, k oblasti jejího rozšíření tedy patří také Monako (okcit. Monegue), španělská, respektive katalánská autonomní oblast Val d'Aran<sup>13</sup> a tzv. Okcitánská údolí (okcit. Valadas Occitanas) v italských regionech Liguria a Piemonte. Pro úplnost doplníme ještě izolovanou okcitánskou enklávu Guardia Piemontese (occit. La Gàrdia) v italské Kalábrii. LAVELL (2004, s. 11) odhaduje rozlohu Okcitànie na 215 000 km<sup>2</sup> a počet obyvatel tohoto území na 14 miliónů; podle Institutu okcitánských studií v Toulouse<sup>14</sup> je rozloha Okcitànie 190 000 km<sup>2</sup> a žije zde 13 miliónů obyvatel. Rozsah Okcitànie ilustruje Obrázek 2.

Pro úplnost je třeba zmínit, že až do 19. století byla do okcitánské skupiny někdy řazena rovněž katalánština. S ohledem na její sociopolitický status i geografickou příslušnost však bylo od této praxe upuštěno, katalánština je dnes jednoznačně pojímána jako samostatný jazyk.

---

<sup>12</sup> Zpracováno především dle: BEC, 1963, s. 11n.

<sup>13</sup> Val d'Aran (*katal.* Vall d'Aran, *kast.* Valle de Arán) je částečně autonomní oblastí (tzv. komarkou) v rámci Katalánska. Okcitanština (resp. aranský dialekt gaskonštiny) je zde úředním jazykem spolu s katalánštinou a kastilštinou; viz např.:

ŠATAVA, 1994, s. 291;

*Conselh Generau d'Aran* [online]. 2008 [cit. 2011-02-05]. Ua lengua romanica. Dostupné z WWW: <[http://www.cultura.conselharan.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=165&Itemid=121](http://www.cultura.conselharan.org/index.php?option=com_content&task=view&id=165&Itemid=121)>;

*Conselh Generau d'Aran* [online]. 2008 [cit. 2011-02-05]. Ua lengua oficiau. Dostupné z WWW: <[http://www.cultura.conselharan.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=167&Itemid=123](http://www.cultura.conselharan.org/index.php?option=com_content&task=view&id=167&Itemid=123)>.

<sup>14</sup> *Institut d'Estudis Occitans Haute Garonne* [online]. 2010 [cit. 2011-02-05]. Occitània en chifras. Dostupné z WWW: <[http://www.ieo31.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=72](http://www.ieo31.net/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=72)>.





**Obrázek 2: Rozsah Okciténie**

Podle Institut Occitan, převzato z: ESCARTIN, 2002, předsádka.

Výše byl použit pojem *Okcítánie*. Ten označuje především koncept geograficko-jazykový a kulturní, přestože může být vnímán rovněž jako termín etnický či politický. V tom případě se lze setkat rovněž s etnonymem Okcítánci. V naší práci však budeme od etnického a politického aspektu těchto označení abstrahovat s výjimkou jedné z mnoha stránek tohoto konceptu, která sama o sobě tvoří svébytné politikum, totiž otázky vztahu okcitanismu a provensalismu, o které se ještě zmíníme v další kapitole této práce. Označení Okcítánie a Okcítánci, bude-li v naší práci zmíněno, se jinak týká výhradně geograficko-kulturního a jazykového vymezení daného území, resp. jeho obyvatel.

V souvislosti s terminologickým vymezením, které je jedním z hlavních cílů této kapitoly, je užitečné připomenout, že označení okcítánština není z historického hlediska jediné ani nejstarší. Ve starších dobách jejího vývoje – vedle neutrálního označení *lingua romana* – bývalo někdy na celé jazykové území vztahováno geografické označení dialektu, který díky svému momentálnímu literárnímu (příp. politickému) rozmachu plnil roli určité kulturní koiné (šlo tedy vlastně o označení typu *pars pro toto*). Tímto způsobem byla okcítánština označována za *limuzínštinu* (viz např. ABALAIN, 2000, s. 178), a zejména pak za *provensálštinu* (termín *proensal* začali pro celé okciténské jazykové území užívat zřejmě

Italové; cf. LAVELL, 2004, s. 14). Tento úzus přetrval až do novověku, a tak se i ve starší lingvistické terminologii můžeme setkat s termínem provensálština (provençal) ve významu, ve kterém jsme výše užívali pojem okcitanština. Takové označení je však samozřejmě nevýhodné, protože se rovněž vztahuje na dialekty Provence a jeho užití tak může být snadno zdrojem omylů a nejednoznačných interpretací. Z toho důvodu se s ním v novějších pracích již zpravidla nesetkáváme.

Připomeňme krátce, že pojem okcitanština vychází z označení „jazyk oc“ (okcit. lenga d'oc, fr. langue d'oc), které jako jeden z prvních zřejmě použil Dante Alighieri (viz např. SIBILLE, 2000, s. 34; ABALAIN, 2007, s. 178 aj.), a jež Dante staví do opozice k „jazyku oil“ (skupina jazyků/dialektů zhruba na území dnešní severní Francie, k nimž náleží i francouzština) a „jazyku si“ (italština).

Pokud jde o vlastní termín okcitanština (occitan), ten se poprvé objevuje zřejmě na konci 13. století (SIBILLE, op. cit., s. 35) nebo na počátku století 14. (LAVELL, op. cit., s. 15) v listinách královských úřadů. Není však zcela zřejmé, zda v této době označuje celé okcitánské jazykové území, nebo zda se vztahuje pouze na Languedoc. Do širšího povědomí dostává až v průběhu 20. století, jednak v souvislosti s regionalistickým hnutím a jednak se zvýšeným zájmem jazykovědců o tuto oblast a s tím spojenou potřebou preciznější taxonomické klasifikace.

Dnes je termín okcitanština poměrně běžně užíván jako neutrální vědecké označení daného jazyka / jazykové skupiny, přestože se tak dosud neděje zcela bezvýhradně. Jak konstatuje např. již několikrát zmiňovaný Pierre LAVELL (op. cit., s. 25) v úvodní části své publikace *Occitanie : Histoire politique et culturelle*: „Après beaucoup d'hésitations, on choisit ici d'employer les dénominations [...] « Occitanie », « Occitans » et « occitan » quand on s'emploiera à décrire les faits dans la neutralité axiologique.“<sup>15</sup> Zmíněné váhání souvisí především s faktem, že volba daných termínů nemusí být ve všech kontextech vnímána jako zcela bezpříznaková.

Jednoslovný termín v singuláru je totiž snadno konotován s konceptem jediného jazyka. Je však třeba mít na paměti, že Okcitanie nikdy neexistovala jako jediná geopolitická entita, ale byla tvořena svébytnými územními jednotkami, a že i kulturní jednota okcitánského

---

<sup>15</sup> „Po mnohém váhání zde volíme označení [...] „Okcitanie“, „Okcitanci“ a „okcitanština“ tehdy, jestliže se snažíme popsat fakta axiologicky neutrálně.“

území je do značné míry intelektuálním konstruktem. Politické a kulturní roztržičnosti okcitánského jazykového území odpovídá i vysoká míra diferenciacie jednotlivých hierarchicky nižších jazykových celků a vyšší pravděpodobnost vázanosti kolektivní identity právě na historickou provincii a na jí vlastní jazykový útvar, který bývá považován za významný atribut této identity. Tuto situaci podporuje i zmíněný fakt, že mnohé z těchto jazykových útvarů byly v minulosti nebo jsou dosud nositeli bohaté literární a obecně kulturní tradice a hrály či dodnes hrají roli určité supraregionální koiné. Není tedy divu, že v některých z těchto regionů nenalézá koncept jednotného okcitánského jazyka příliš velkou podporu, tím spíše, leží-li daný kraj z čistě geografického hlediska spíše na periferii jazykové skupiny oc. To je zejména případ Gaskoňska na západě a Provence na východě okcitánského území.

S tím souvisí upřednostňování jiných termínů nežli výrazu okcitanština v případě některých autorů. Poměrně vžitým a často užívaným označením je již výše zmíněný termín jazyk oc (lenga d'oc), který má rovněž větší oporu v historických textech. S ohledem na zmíněnou problematiku bývá také někdy užíváno výrazu jazyk v plurálu, tedy jazyky oc. Proto jsme i zde výše několikrát použili označení „okcitánská jazyková skupina“. Pro jednoduchost však bude nadále užíváno především termínu okcitanština. Domníváme se, že si tento pojem již vydobyl své *raison d'être* přinejmenším v jazykovědné terminologii a že je schopen fungovat jako neutrální, „střešní“ termín pro celou jazykovou oblast oc, a jako takový jej také vnímáme.

Terminologicky problematické je pak samozřejmě rovněž hierarchické členění na ose jazyk – dialekt. Je zbytečné zeširoka připomínat, že konkrétnímu útvaru jazykové povahy není možno přisoudit status jazyka či dialektu pouze na základě objektivních lingvistických pozorování. Tento status může být dán celým komplexem faktorů politické, společenské a kulturní povahy (vč. subjektivně vnímané důležitosti daného jazyka/dialektu jako atributu národní, etnické, regionální či jiné kolektivní identity, a je tak zřejmé, že v mnoha případech je rozhodnutí o tomto statutu nemožné či přinejmenším sporné. Bude-li tedy v této práci užíváno termínu jazyk, je třeba i pojem termín vnímat v jeho nejširším, bezpříznakovém významu, tedy jako systém dorozumívacích znakových jednotek vlastních danému geograficko-kulturnímu společenství. Tímto termínem přitom mohou být označeny různé útvary náležící k různým hierarchickým úrovním.

Po tomto vymezení okcitanštiny a jejího vztahu k hierarchicky nižším jazykovým útvarům, které jsou její součástí, můžeme přistoupit ke stručnému popisu jejího vnitřního členění.



### 2.1.1.3 Vnitřní členění okcitánské jazykové skupiny

Vnitřní členění jazykové skupiny oc bývá pochopitelně různými autory pojímáno různě. Takřka vyčerpávající průřez různými přístupy a terminologiemi podává ve svém nedávném článku SUMIEN (2009a). V této práci mu nemůžeme a ani nechceme konkurovat; pro naše účely postačí stručné shrnutí celé problematiky, z jeho článku však vycházíme (není-li uvedeno jinak). Je třeba nejdříve zmínit, že okcitánština bývá členěna na několik supradialektálních celků. Jejich vymezení se u různých autorů částečně liší v závislosti na zdůrazněných izoglosách. Nejčastěji bývají vydělovány tři základní celky, které ilustruje Obrázek 3 (jde o zóny oddělené tlustou přerušovanou čarou v rámci oblasti označené jako *langue d'oc*):<sup>16</sup>

- severní okcitánština (okcit. *nòrd-occitan*)
- jižní okcitánština (okcit. *occitan meridional n. sud-occitan*)
- gaskoňština (okcit. *gascon*)

Tyto tři celky se dále dělí na svébytné dialekty (či jazyky, viz problematika rozebraná výše). Nejčastěji jich bývá uváděno šest a jejich názvy vesměs vycházejí z pojmenování historických provincií, přestože hranice dialektů se s hranicemi těchto provincií zcela přesně nekryjí.

K severookcitánským dialektům náleží (ze západu na východ):

- limuzínština (okcit. *lemosin*)
- auvernština (okcit. *auvernhat*)
- vivaroalpština (okcit. *vivaroalpenc, vivaroaupenc*)

K jihookcitánským dialektům náleží:

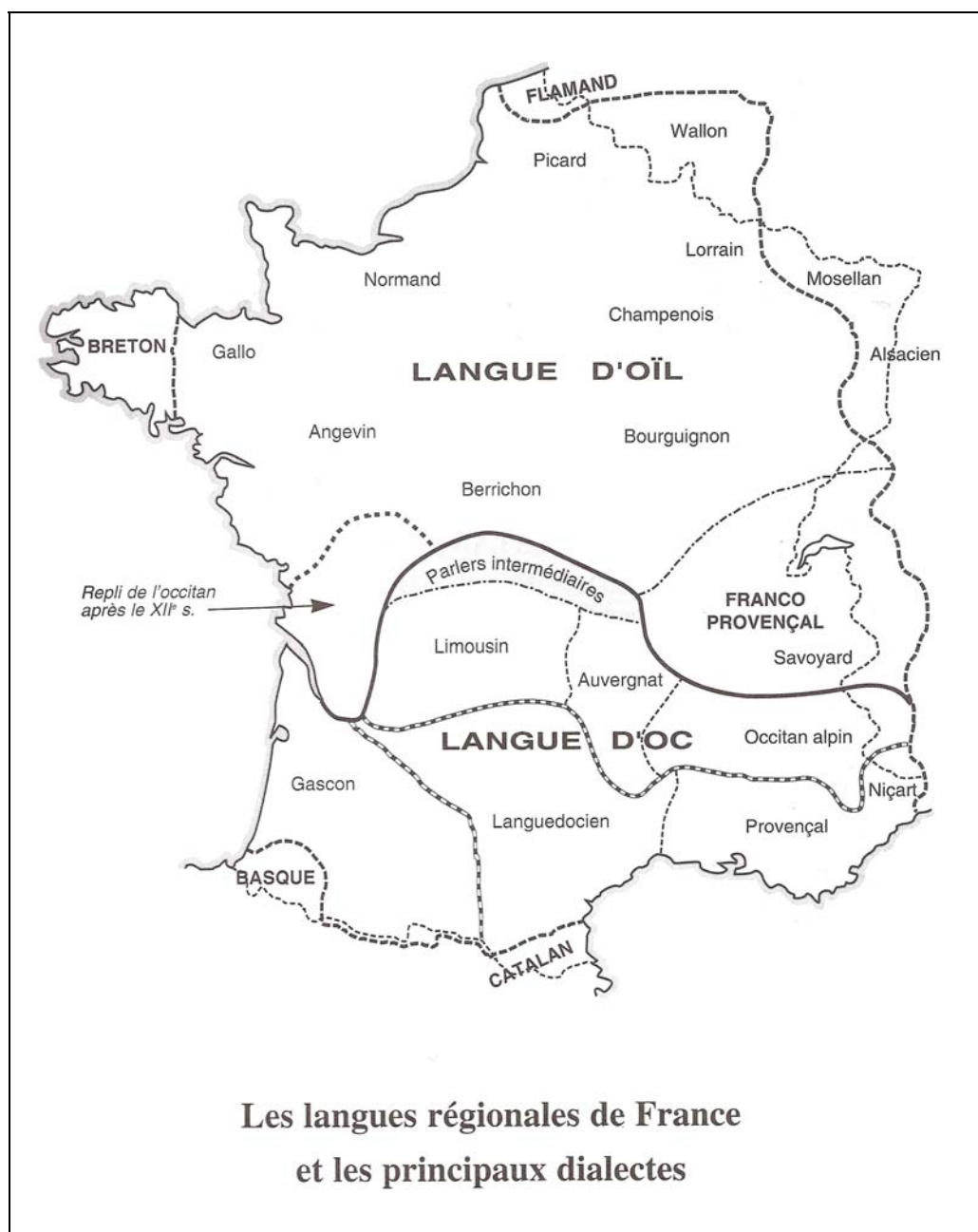
- languedočtina (či *lendadočtina*, okcit. *lengadocian*)
- provensálština (okcit. *provençal, provençau*)

Gaskoňština tvoří samostatnou skupinu.

---

<sup>16</sup> České názvosloví je značně nejednotné; zde se snažíme uplatňovat nejčastěji používané tvary.

Základní dialektální rozdělení okcitanštiny rovněž ilustruje Obrázek 3. Z výše uvedených dialektů bývají někdy ještě vyčleňovány další jednotky, zejména bearnština (okcit. bearnés) jako svébytný jazykový útvar v rámci gaskoňské skupiny a niceština (okcit. niçard) jako další z jihookcitánských jazyků. Kromě toho se na severním okraji okciténského jazykového území nachází oblast přechodných dialektů mezi okcitanštinou a skupinou oïl, nazývaná někdy pro svůj tvar creissant (fr. croissant), tedy srpek, půlměsíc.



**Obrázek 3: Regionální jazyky evr. části Francie (bez Korsiky) a dialektální členění okcitanštiny**  
Převzato z: LAUX, 2001, s. 13 (názvy jazyků a dialektů jsou ve francouzštině).

Uvedené členění okcitanštiny na jednotlivé jazyky (dialekty) i jejich označení bývá poměrně obecně přijímáno a u jednotlivých autorů se v současnosti příliš neodlišuje. Výjimku tvoří vivaroalpština, pro kterou lze nalézt množství jiných pojmenování (a to i u jednoho a téhož autora) a jejíž vymezení i status bývá také pojímán různě. Kromě termínu vivaroalpština (okcit. vivaroalpenc, vivar. vivaroaupenc / fr. vivaro-alpin; viz např. ABALAIN, 2007, s. 180; MARTIN, MOULIN, 1998, s. 7, 11; SIBILLE, 2000, s. 13) se lze setkat zejména s následujícími výrazy:

- alpská vivarština (okcit. vivares alpenc; viz rovněž ABALAIN, op. cit., s. 175)
- alpská provensálština (okcit. provençal alpenc, vivar. provençau aupenc / fr. provençal alpin; viz např. BEC, 1963, s. 8, 43-44; WALTER, 2008, s. 148)
- alpská okcitanština (okcit. occitan alpenc, vivar. occitan aupenc / fr. occitan alpin; např. LAUX, 2001, s. 13; RICHAUD, 1986)
- alpština-dauphinština (okcit. alpenc-dalfinenc, vivar. aupenc-daufinenc / fr. alpin-dauphinois; viz např. ABALAIN, 2007, s. 180), aj.

Během výzkumu v Gapu jsme také mohli konstatovat poměrně značnou popularitu neologismu alpin d'oc (tedy alpština oc nebo okcitánská alpština), který se šíří zejména v posledních letech<sup>17</sup>.

Problematická otázka pojmenování jazyka je navíc komplikována různým pojetím jeho hranic, respektive zahrnutím různě širokého souboru nářečí. CERQUIGLINI (1999, s. 5) tak například uvádí vivaroalpštinu jako možnou podskupinu alpštiny-dauphinštiny, aniž by přesně specifikoval, jaký rozsah té které skupině přisuzuje:

Cinq grands ensembles [au sein de l'occitan] au moins sont repérables : gascon, languedocien, provençal, auvergnat-limousin et alpin-dauphinois. Des subdivisions plus fines sont possibles (vivaro-alpin ? nissard ?) ; elles relèvent toutefois moins de la linguistique que de la géographie, voire de la politique.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Autorem termínu „alpin d'oc“ je André Richaud, který poprvé navrhl jeho užívání v roce 1986 v měsíčníku *Zou* (RICHAUD, 1986). Považoval jej však pouze za zkrácenou formu navrhovaného termínu „occitan alpin“ (tj. alpská okcitanština), pro kterou se v reakci na jeho článek vyslovil rovněž Philippe (Félip) MARTEL (1986). Termín „alpin d'oc“ začal být intenzivněji prosazován zhruba od přelomu letopočtu, a to mj. Andrém Faurem (kterému zároveň vděčím za poskytnutí informací i výše zmíněných článků).

<sup>18</sup> Může být vyznačeno přinejmenším 5 velkých celků [uvnitř okcitanštiny]: gaskoňština, lengadočtina, provensálština, auvernština-limuzínština a alpština-dauphinština. Je možné další jemnější dělení

S tím také souvisí situace, kdy bývají na celek vivaroalpštiny vztahována pojmenování, která označují sensu stricto pouze část jejích nářečí (o této praxi jsme se ostatně zmínili i v souvislosti s pojmenováním okcitanštiny jako celku), např. vivarština (okcit. vivarés), dauphinština (okcit. daufinés), alpština (okcit. alpenc, vivar. aupenc / fr. alpin; viz např. BEC, 1973, s. 17, 22-23; SALLES-LOUSTAU, 2003-2005, s. 148) apod. Spory by samozřejmě mohly být vedeny rovněž o šíři všech pojmenování, která jsme uvedli již dříve. Podobně se v užším i širším významu vyskytuje pojmenování gavot (okcit. gavòt), které je však označením spíše lidovým a podle našich zkušeností může mít někdy lehce pejorativní konotaci (jeho význam lze do češtiny zhruba přeložit výrazem horalština, Gavots jsou Horalé; viz např. ABALAIN, 2007, s. 179). Tento termín je navíc nejednoznačný, protože může označovat obyvatele horských oblastí i v jiných částech Okcitanie.

Výstižné je Cerquigliiniho poslední konstatování z výše uvedené citace. Jak jsme i my zmínili, koncept jazyk-dialekt a geografické vymezení jazyka závisí do značné míry na mimojazykových skutečnostech, zejména na sdílené subjektivně vnímané jednotě, resp. odlišnosti daného jazyka jeho mluvčími. S tím souvisí také problematika statutu vivaroalpštiny, která bývá někdy považována za svébytný jazyk/dialekt v rámci okcitanšské skupiny, jindy za jedno z nářečí provensálštiny (a to i přesto, že oba dialektální celky odděluje základní izoglosa [ka], [ga] / [tʃa], [dʒa]). První pojetí vychází především z lingvistických charakteristik a je bližší pojetí okcitanšského prostoru jako vnitřně strukturovaného celku, naproti tomu druhé akcentuje geografickou, kulturní a historickou jednotu daného jazykového území a bývá častější u autorů blízkých provensálskému regionalismu (ale setkáme se s ním také např. ve starších pracích R. Lafonta, např. LAFONT, 1972, s. 9-11; k otázce dvojího přístupu ke statutu vivaroalpštiny viz např. LAVELL, 2004, s. 35, 45). V případě pojmání provensálské-vivaroalpské jazykové oblasti jako jednoho celku se také můžeme setkat s rozdělením na tzv. rhónsko-středomořskou provensálštinu (fr. provençal rhodano-méditerranéen, tj. provensálština v užším slova smyslu) a rhónsko-alpskou provensálštinu (fr. provençal rhodano-alpin, tj. vivaroalpština; viz např. MARTIN, MOULIN, 1998, s. 184-185; BARTHÉLEMY-VIGOUROUX, MARTIN, 2006, s. 16-18).

Nebudeme zde zabíhat do přílišných podrobností, tato stručná terminologická zmínka pro účely naší práce zcela postačuje. V textu budeme nadále používat označení vivaroalpština,

---

(vivaroalpština? niceština?); to však spíše než na jazykovědném závisí na zeměpisném či dokonce politickém hledisku.

v dotaznících pak alpská provensálština (provençal alpin; k preferenci tohoto označení ve výzkumu viz ještě oddíl 2.1.2.2 *Volba pojmenování jazyka v kontextu praktického výzkumu*). Provensálštinu a vivaroalpštinu vnímáme jako svébytné celky v rámci okcitéanské jazykové skupiny, které však spolu kulturně a historicky do značné míry souvisejí a dovolují podle našeho názoru společnou sociolingvistickou analýzu v rámci široce pojímaného kraje Provence. Zakončíme tuto podkapitolu citací, která výstižně shrnuje vztah zmíněných dvou jazyků a kultur (MARTIN, MOULIN, 1998, s. 143):

Ce contact rapproché de l'arc méditerranéen et de l'arc alpin est la cause de l'intensité du flux d'échange inégal, économique et humain, entre les *baissas* et les *auturas* [...] qui les a unis au cours de l'histoire. Il explique l'importance des interférences linguistiques de ces deux grands groupes dialectaux, ainsi que la dominance exercée par les parlers méditerranéens sur ceux de la montagne. Le nord-occitan, dans sa partie orientale, est donc difficilement séparable, au plan sociolinguistique, de l'occitan méridional rhodano-méditerranéen.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Tento blízký styk středomořského a alpského oblouku je příčinou intenzivního a nestejnomyrného toku ekonomických i lidských výměn mezi *baissas* [vysočinou] a *auturas* [nižinami], který je v průběhu dějin spojoval. Vysvětluje množství jazykových interferencí mezi těmito dvěma velkými nářečními skupinami, stejně jako převahu středomořských nářečí nad horskými. Ze sociolingvistického hlediska je tedy severní okcitéanština ve své východní části obtížně oddělitelná od jižní, rhónsko-středomořské okcitéanštiny.

## 2.1.2 Provensálština a regionální jazyk: sociolingvistický status a glotonymum

### 2.1.2.1 Otázka sociolingvistického statutu a odpovídajícího označení

Výše jsme vymezili pojmy okcitanština, provensálština a vivaroalpština z taxonomického hlediska a zmínili jsme problematiku hierarchického vztahu těchto jazykových útvarů. Podobně problematické je však označení zkoumaných jazyků z hlediska jejich sociolingvistického statutu, který sdílejí s dalšími jazyky, jimiž se hovoří – či v minulosti hovořilo – na území Francie a které zde v současnosti nemají žádný oficiální status. Bernard CERQUIGLINI (1999, s. 5-7) jich ve své zprávě pro ministra školství a ministryni kultury vyčísluje 75, z toho 21 na území tzv. metropolitní (tedy evropské) Francie.

Lze je rozdělit do dvou základních typů: jednak jde o teritorializované jazyky, tedy takové, které jsou vázány na konkrétní region či regiony (resp. historické provincie), ve kterých byly vesměs užívány před připojením daného území k Francii. Z jazyků metropolitní Francie sem podle Cequigliniho patří (v abecedním pořadí), baskičtina, bretonština, frankoprovensálština, katalánština, korsičtina, německý dialekt (sic) Alsaska a Mosely<sup>20</sup>, 8 jazyků oïl<sup>21</sup>, okcitanština<sup>22</sup> a západní vlámsština. Druhou skupinu představují jazyky, jež nejsou vázány na konkrétní území, komunity jejich mluvčích žijí rozptýleně po celém území Francie či po jeho části a jde o společenství vzniklá jako důsledek historicky mladší migrace či diaspory. Zmíněná zpráva uvádí na území metropolitní Francie 5 takových jazyků: nářeční arabština, berberština, jidiš, romština<sup>23</sup> a západní arménština.

V naší studii jde o jazyky náležící do první skupiny. V pracích různých autorů bývají označovány různě, přičemž každý z termínů má své výhody i své zápory. Jedním z nich je

---

<sup>20</sup> Tímto souhrnným označením se rozumí jednak alsaština, tedy nářeční skupina dolnoalemánských dialektů (alemánština náleží k hornoněmecké podskupině hornoněmčiny) užívaných v regionu Alsasce (Alsasko), a jednak francká nářečí, tj. poměrně heterogenní nářeční skupina v rámci západní středoněmčiny (tj. středoněmecké podskupiny hornoněmčiny). Patří sem moselská frančtina, užívaná v departementu Moselle (Mosela) v regionu Lorraine (Lotrinsko), a rýnská frančtina, kterou se hovoří ve východní části departementu Moselle a v severní části departementu Bas-Rhin (Dolní Rýn) v Alsasku (v oblasti nazývané Alsace Bossue, doslova Hrbaté Alsasko).

<sup>21</sup> Uvádí následující jazyky oïl (ponecháno v originále): franc-comtois, wallon, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais, bourguignon-morvandiau, lorrain.

<sup>22</sup> Okcitanštinu pojímá Cerquiglini jako jeden jazyk, ale v závorce uvádí její hlavní dialekty, a to v následující podobě (rovněž ponecháno v originále): gascon, languedocien, provençal, auvergnat-limousin, alpin-dauphinois.

<sup>23</sup> Romštinu podle Cerquigliniho zastupuje na území Francie sintština, vlaština a caló.

označení minoritní či menšinové jazyky (např. ALÉN GARABATO, 2009; zároveň uvádí termín minorizované jazyky, kladoucí větší důraz na jazykovou situaci jako důsledek oficiální jazykové politiky). Výhodou tohoto termínu je, že poukazuje na jejich povahu jazyků, kterými v daném státě nehovoří majoritní společnost. Nevyjadřuje však jejich teritorializovaný a historický charakter, kromě toho může být poněkud negativně konotován.

V tomto ohledu je možná vhodnější označení historický jazyk, kterého užívá např. ABALAIN (2007) v titulu svého pojednání o těchto jazycích v současné Francii. Podle našeho názoru však může být daný termín zavádějící vzhledem k logické konotaci s minulostí, a tedy s mrtvými jazyky, případně s historickými fázemi vývoje současných jazyků. Pro naši práci, která je výhradně synchronní, se tak toto označení jeví jako nevhodné.

Nejpřesnější by byl patrně termín autochtonní jazyky. Vyjadřuje dostatečně jasně fakt, že danými jazyky hovořilo na zkoumaném území původní obyvatelstvo a že zde tedy byly přítomny ještě před zavedením současného úředního jazyka i před příchodem jiných imigračních menšin. Za nejpreciznější považuje tento termín např. SIBILLE (2000, s. 5-6), který dokonce navrhuje užívat termínů minorizované či dominované autochtonní jazyky, v obecné rovině s ním pracuje také HAGÈGE (2000, s. 96) a jiní. Užíván byl rovněž v diplomové práci autora této studie (VACULA, 2003). Přesto je však třeba konstatovat, že výraz autochtonní jazyk není v sociolingvistických pracích věnujících se evropským jazykům příliš vžitý, a proto není jeho užití zcela vhodné.

Jako nejvhodnější označení zkoumaných jazyků z hlediska jejich sociolingvistického statutu se tak jeví termín regionální jazyky. Přestože ani on nevyjadřuje jejich podstatu zcela jednoznačným způsobem (okcitéanština například není vázána pouze na jeden region, kromě toho není zcela zřejmý jejich autochtonní charakter apod.), jde o pojem, který abstrahuje od hodnotících a stratifikujících pojmenování typu menšinový jazyk apod. a nepřihlíží také k případné dialektální povaze daného jazykového útvaru. Znamená to, že za regionální jazyk může být vzhledem k jeho statutu na daném území označen útvar, který je z taxonomického hlediska běžně považován za dialekt jiného jazyka (uvedme zde příklad alsaštiny, přesněji alsaské alemánštiny, která je ve Francii považována za regionální jazyk, přestože jde z taxonomického hlediska o jeden z alemánských dialektů hornoněmčiny). Kromě toho bývá termín regionální jazyk v daném kontextu běžně užíván současnými autory (např. POIGNANT, 1998; CERQUIGLINI, 1999 aj.; z důvodu převažujícího úzu se k němu

nakonec přiklání i výše zmíněný SIBILLE, 2000.) a vyskytuje se rovněž v legislativě, která se těchto jazyků týká.<sup>24</sup>

Rada Evropy užívá zároveň termínů regionální i menšinový jazyk. Uvedme zde definici obsaženou v článku 1 Evropské charty regionálních či menšinových jazyků (definice je uvedena podle neoficiálního překladu do češtiny uveřejněného na serveru Rady Evropy; cf. Evropa. Rada Evropy. Evropská charta regionálních či menšinových jazyků, Část I, Článek 1, a):

Výraz „regionální či menšinové jazyky“ označuje jazyky, které jsou:

- i) tradičně užívány na daném území státu občany tohoto státu, kteří tvoří skupinu početně menší než ostatní obyvatelstvo státu; a
- ii) odlišné od úředního jazyka (úředních jazyků) tohoto státu;  
neoznačuje dialekty úředního jazyka (úředních jazyků) státu, ani jazyky migrantů.

V podobném významu bude užíváno termínu regionální jazyk i v této práci s tím, že v případě regionálních jazyků současné Francie je možno doplnit ještě další charakteristiku, a to jejich výrazně neoficiální charakter.

Závěrem této terminologické kapitoly ještě vhodné doplnit, že v poslední době se ve Francii začíná prosazovat rovněž termín jazyky Francie (fr. langues de France), který však bývá vnímán širěji než pojem regionální jazyky a zahrnuje zpravidla kromě autochtonních rovněž jazyky imigračních menšin.

### **2.1.2.2 Volba pojmenování jazyka v kontextu praktického výzkumu**

Posledním problémem, který byl naznačen v úvodu k této kapitole, je pojmenování jazyka použité v praktické fázi výzkumu, tedy v dotaznících, resp. v živém kontaktu s respondenty. Zejména v případě vzorku lokální populace je na místě obezřetná volba termínu tak, aby byla vyloučena možná nepochopení plynoucí z ambivalentnosti či příznakovosti jednotlivých výše popsaných označení. Kromě toho je však nutné rovněž přizpůsobit použité termíny úzu běžnému v dané lokalitě.

---

<sup>24</sup> Kromě dokumentů Rady Evropy, jako je dále v textu uvedená Evropská charta regionálních či menšinových jazyků, je tento termín užíván rovněž institucemi Evropské unie (cf. např. EU. Evropský parlament. Résolution du Parlement européen sur un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme, C), používán je samozřejmě i ve Francii, figuruje např. v článku 75-1 francouzské ústavy (cf. Francie. Constitution, Article 75-1).



Podle našeho soudu je tedy nutné vyvarovat se:

- příliš specializovaných termínů (lingvistických, sociolingvistických), které nejsou v běžném užití vžité, jako regionální (historický, autochtonní...) jazyk, ale také například vivaroalpština apod.;
- příliš obecných pojmů, které by mohly odkazovat k širšímu jazykovému území, jako jazyk oc apod.;
- zvláště pak termínu okcitanština, který v sobě spojuje obě výše zmíněné charakteristiky a kromě toho může být na území Provence negativně konotován (viz ještě dále).<sup>25</sup>

I samotný termín jazyk může být v kontaktu s místními účastníky výzkumu problematický, a to vzhledem k sociolingvistickému statutu regionálních jazyků ve Francii (viz ještě dále). Ve stručnosti je možno konstatovat, že pro Francii je charakteristická dlouhotrvající situace diglosie a systematická devalorizace až stigmatizace regionálních jazyků. Jejím vyjádřením v metalingvistické rovině bylo po dlouhou dobu (přinejmenším od období francouzské revoluce po tzv. Deixonův zákon z r. 1951) systematické užívání termínu jazyk pouze pro francouzštinu (a samozřejmě pro cizí „národní“ jazyky), zatímco regionální jazyky byly označovány jako „dialectes“ (dialekty), „idiomes locaux“ (místní nářečí) nebo jako tzv. „patois“. Termín patois [pa'twa] se v tomto významu natolik rozšířil, že je dnes možno jej považovat takřka za symbol francouzské jazykové politiky. Byl v tomto duchu užíván jako stigmatizující označení pro soubor všech nižších variet v systému francouzské diglosie. Na jedné straně stál jazyk, tzn. francouzština, na druhé straně pak stála nejen francouzská nářečí a substandardní variety, ale rovněž veškeré regionální jazyky.

Do češtiny bývá výraz patois překládán jako (místní) nářečí, podřečí, ale také jako hantýrka, žargon či hatmatilka (cf. NEUMANN; HOŘEJŠÍ, 1992, s. 243; *Velký slovník francouzsko-český, česko-francouzský*, 2008). Domníváme se však, že žádný z uvedených českých výrazů dostatečně nevyjadřuje šíři významů a konotací, které tento termín reprezentuje, proto jej i v textu bude nadále užíváno v původní podobě.

---

<sup>25</sup> Tato poznámka se ovšem týká pouze náhodného vzorku lokální populace. V případě osob spojených se školami Calandreta, zejména pak žáků a vyučujících, kteří jsou na termín okcitanština zvyklí, je pochopitelně možno jej použít. V tomto případě je patrně možno používat i jiných specializovaných termínů, jako regionální jazyk apod.

Vraťme se nyní k problematice označení zkoumaných jazyků v praktické části výzkumu. Jako nejvhodnější se tedy jeví užívání vžitých označení provensálština (provençal) v Orange, resp. alpská provensálština (provençal alpin) v Gapu s tím, že pro upřesnění je možno užít rovněž termínu „místní patois“ (patois local, patois d'ici). V případě poučených mluvčích (zejména pracovníci Calandret) pak lze samozřejmě užít termínu okcitánština (occitan).

V této kapitole byly stručně popsány možnosti a úskalí užívání různých termínů pro označení zkoumaných jazyků. Shrňme tedy, kterými zásadami se budeme řídit v této práci a které termíny zde budeme upřednostňovat. Základním pojmem bude regionální jazyk, případně pouze jazyk ve svém nejširším a bezpříznakovém významu, přičemž oba tyto termíny mohou dle kontextu označovat jak okcitánštinu jako celek, tak i autochtonní jazyky vlastní pro zkoumané území. Při potřebě jednoznačného odlišení těchto dvou taxonomických úrovní bude užíváno termínů okcitánština, resp. provensálština a vivaroalpština. V praktické části výzkumu bude pro posledně jmenovaný jazykový útvar použito běžnějšího (byť z jazykovědného hlediska zavádějícího) označení alpská provensálština, v případě potřeby bude také pro oba jazyky užito termínu patois.

## 2.2 REGIONÁLNÍ JAZYKY A FRANCOUZSKÁ ŠKOLA: OBTÍŽNÉ SOUŽITÍ

V předešlých kapitolách byla pracovně vymezena oblast i jazyk, či spíše jazyky, které budou předmětem našeho výzkumu. Tématem studie jsou ovšem regionální bilingvní školy, jejich obraz a vliv v dané oblasti, resp. jejich role v reintrodukcii regionálního jazyka. Je tedy ještě třeba vysvětlit, jaký je vztah francouzského školství k regionálním jazykům a jakou pozici v něm výuka těchto jazyků zaujímá. Téma „regionální jazyky a francouzské školství“ však – přinejmenším poslední dvě staletí – nelze oddělit od problematiky francouzské jazykové politiky a sociolingvistického statutu těchto jazyků. Jazykovou politikou státu zde přitom rozumíme cílené a plánovité ovlivňování statutu a užívání jazyků na jeho území (nebo slovy H. BOYERA (2001, s. 76) „les choix, les orientations, les objectifs qui sont ceux de cet État en matière de gestion de sa pluralité linguistique“<sup>26</sup>).

V této kapitole si proto nejdříve dovolíme ve velmi zhuštěné podobě přiblížit klíčové momenty vztahu francouzského státu k jazykům provincií, přičemž budeme mít na zřeteli především otázku přítomnosti těchto jazyků ve školství. V další fázi se krátce odchýlíme od tématu školství a pokusíme se definovat současnou situaci regionálních jazyků (a především okcitánštiny) ze sociolingvistického hlediska. V závěrečné části této kapitoly se vrátíme zpět k pedagogické tematice a zaměříme se na podrobnější prezentaci konceptu asociativních bilingvních škol Calandreta, včetně bližšího popisu obou zkoumaných Calandret.

### 2.2.1 Od počátku po 20. století: pozvolný ústup regionálních jazyků

#### 2.2.1.1 *Od latiny k francouzštině*

Pro naši studii není nezbytné podávat detailní vývoj sociokulturního a politického statutu okcitánštiny od doby jejího zrodu a na území všech dotčených provincií. Postačí stručné konstatování, že se okcitánština jako svébytný románský jazyk konstitovala souběžně s formováním středověkých administrativně-politických entit na okcitánském území, a že v nich hrála roli vernakulárního jazyka po boku latiny, jež si udržovala svou úlohu

---

<sup>26</sup> „Volby, směřování a cíle tohoto státu ve věci řízení jeho lingvistické plurality“.

jazyka církve, vzdělanosti a administrativy. V posledně zmíněné úloze jazyka administrativy a soudnictví však latinu postupně začaly vytlačovat lidové jazyky. Jak konstatuje A. GIRY (1925, s. 464n), dělo se tak zprvu především ve feudálních přísahách loajality a lenní věrnosti, postupně i v jiných aktech<sup>27</sup>. ABALAIN (2007, s. 180) konstatuje, že již v 9. stol. se v různých listinách objevují okcitánské formy vedle forem latinských a těchto listin přibývá od 12. stol. Podobně SIBILLE (2000, s. 36) konstatuje, že okcitánština je doložena od konce 12. stol. v oficiálních listinách (cf. rovněž ABALAIN, op. cit., s. 184) a v 15. stol. se již běžně užívá vedle latiny ve všech oblastech veřejného psaného projevu. Získává si kromě toho prestiž jako jazyk vyspělé literatury. Zároveň však sílí vliv francouzštiny, která se postupně prosazuje jako jazyk vyšších vrstev zejména na územích, připojených k francouzskému království, ale nejen na nich. Postup připojování jednotlivých provincií uvádí přehledně např. ABALAIN (2007, 67-71), zde pouze připomeneme, že Provence byla připojena k francouzské koruně r. 1481.

Za počátek jazykové politiky ve Francii můžeme zřejmě považovat přelom 15. a 16. století. Tehdy se patrně poprvé začala objevovat nařízení reformující justici, v jejichž rámci byla explicitně zmiňována jazyková otázka a na jejichž základě došlo k upřednostňování vernakulárního jazyka před latinou v soudních aktech. Tak tomu bylo kupříkladu v nařízení z Moulins, vydaném Karlem VIII. 28. prosince 1490, kde se požaduje, aby v Languedoku byly právní akty formulovány „en langage François ou maternal“<sup>28</sup> (Francie. Roi Charles VIII. Ordonnance sur le fait de la justice du pays de Languedoc, Art. 101), nebo v nařízení z Lyonu z června 1510, kterým Ludvík XII. zavedl místo latiny „vulgaire et langage du païs“<sup>29</sup> v těch provinciích, které pěstovaly psané právo (Francie. Roi Louis XII. Ordonnance sur le fait de la Justice, Art. 47).

Je ovšem možné se přit o přesný výklad termínů „francouzský či mateřský jazyk“ a „lidový jazyk kraje“, avšak vzhledem k tomu, že hlavním cílem těchto jazykových nařízení bylo odstranění možných nedorozumění, způsobených nedostatečnou znalostí latiny, lze předpokládat, že šlo skutečně o vernakulární jazyk užívaný v té které provincii, resp. lokalitě. Snahou o zamezení možným nejasnostem a nedorozumění ve výkladu právních ustanovení

---

<sup>27</sup> To se týká jak okcitánského, tak i severofrancouzského území. Prvním a bezesporu nejznámějším aktem tohoto druhu jsou tzv. Štrasburské přísahy z r. 842, respektive přísahy Karla Holého a jeho vojáků, zaznamenané v románštině představující ranou fázi vývoje jazyků oíl; cf. *Recueil général des anciennes lois française...*, 1821, s. 70-71.

<sup>28</sup> „V jazyce francouzském či mateřském“; citováno podle PASTORET, 1840, s. 279.

<sup>29</sup> „Lidový jazyk kraje“; citováno podle DECRUSY; ISAMBERT; ARMET, 1827, s. 596.

byl motivován rovněž článek 111 proslulého nařízení z Villers-Cotterêts ze srpna roku 1539 (Francie. Roi François I<sup>er</sup>. Ordonnan du Roy sur le fait de justice.)<sup>30</sup>, které bývá považováno na počátek jazykové dominance francouzštiny. Jak ovšem konstatuje G. DEFAUX (2003, s. 23-24):

[...] lorsque, en août 1539, le chancelier Poyet soumettra au roi [...] le fameux édit de Villers-Cotterêts, il ne fera rien d'autre que mener à son terme – à son point d'aboutissement naturel et logique –, une politique linguistique visant essentiellement à proscrire le latin du domaine administratif et judiciaire.<sup>31</sup>

Tímto rozsáhlým nařízením francouzský král František I. (François I<sup>er</sup>) upravil francouzské soudnictví: vymezil pravomoci církevních a světských soudů, zavedl matriky a mimo jiné také ustavil francouzštinu jako jediný jazyk soudnictví. Články 110 a 111 se již staly takřka notoricky známými, přesto je zde ještě jednou připomeneme:<sup>32</sup>

(110) Et afin qu'il n'y ait casue de douter sur l'intelligence desdits arrêts, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait ni puisse avoir aucune ambiguïté ou incertitude ne lieu à demander interprétation.

(111) Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus esdits arrests, nous voulons d'oresnavant que tous arrests, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques, actes et exploits de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Text nařízení je rovněž dostupný na webu francouzského Národního shromáždění: *Assemblée Nationale* [online]. 2011 [cit. 2011-02-27]. Histoire et patrimoine; Ordonnance de Villers-Cotterêts. Dostupné z WWW: <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/villers-cotterets.asp>>.

<sup>31</sup> [...] když v srpnu roku 1539 kancléř Poyet předloží králi [...] proslulý edikt (*sic*) z Villers-Cotterêts, neučiní nic jiného, než že dovede do konce, k přirozenému a logickému završení, jazykovou politiku, jež usiluje především o vyloučení latiny z oblasti administrativy a justice.

<sup>32</sup> Text citován podle DECRUSY; ISAMBERT; ARMET, 1828, s. 622-623.

<sup>33</sup> (110) A aby nebyl důvod k pochybnostem o významu řečených výnosů, chceme a nařizujeme, aby byly vykonávány a sepisovány natolik jasně, aby nenastala ani nemohla nastat žádná dvojznačnost či neurčitost ani nutnost žádat o vysvětlení.

(111) A protože k podobným věcem často docházelo ohledně porozumění latinským výrazům obsaženým v řečených výnosech, chceme, aby od nynějška všechny výnosy a zároveň veškerá další řízení našich svrchovaných soudů a dalších, jim podřízených a nižších, stejně jako rejstříky, výslechy, smlouvy, pověření, soudní rozhodnutí, závěti a jakékoli další akty a úkony soudní moci nebo ty, které s ní souvisejí, byly pronášeny, zaznamenávány a vydávány stranám v mateřském jazyce francouzském a ne jinak.

Právě formulace „v mateřském jazyce francouzském“ zahájila podle převládajícího názoru období preference francouzštiny jako jazyka státní správy. Jak ale upozorňuje ABALAIN (2007, s. 109), dané slovní spojení by snad bylo možno interpretovat podobně, jako odpovídající výrazy v nařízeních z let 1490 a 1510 (cf. supra), tedy nikoli nutně jako francouzštinu (resp. „francien“, prestižní dialekt jazykové skupiny oíl z oblasti Ile-de-France), ale spíše jako vernakulární jazyk dané provincie, tedy „mateřský jazyk (či spíše jeden z mateřských jazyků), jímž se hovoří ve Francii“.

Kromě toho je třeba si uvědomit, že i v případě faktické preference francouzštiny v oblasti soudnictví a administrativy neznamenal tento akt bezprostřední ohrožení ani pro latinu, ani pro jazyky provincií, neboť v praxi zachoval jejich ostatní funkce: latina zůstala (zejména) jazykem liturgie a vzdělanosti a tuto roli plnila až do doby historicky nedávné. Vernakulární jazyky zase nadále naplňovaly všechny své přirozené funkce prostředku každodenní komunikace, ale i kulturních jazyků, pokud byly v této funkci již dříve pěstovány. ABALAIN (2007, s. 41) navíc upozorňuje, že pronikání francouzštiny do správních aktů je v některých krajích staršího data než nařízení Františka I.: tak tomu bylo i v Provence (vč. Venaissinského hrabství), kde podle něj „on utilisait le français dans les documents officiels dès la fin du XVe siècle“<sup>34</sup>.

At' však byl původní význam Františkova nařízení jakýkoli, přispělo k prosazování francouzštiny, jejíž společenská prestiž nadále stoupala. Jazyk krále postupně pronikal i do vzdálenějších provincií, přinejmenším pokud jde o vyšší vrstvy společnosti, udržující kontakt se dvorem. Byla tím připravena půda pro jeho další územní a společenskou expanzi. Na nařízení z Villers-Cotterêts navázalo tzv. nařízení z Rousillonu Karla IX. z roku 1563 (Francie. Roi Charles IX. Edict & Ordonnance dv Roy povr le bien et reiglement de la Iustice..., [Article] XXXV.)<sup>35</sup> a působnost těchto právních aktů se postupně rozšiřovala na další země připojované k francouzské Koruně (ABALAIN, 2007, s. 108).

---

<sup>34</sup> [...] „byla francouzština užívána v úředních dokumentech od konce 15. století“; Abalain dále uvádí soudní dvory (tzv. parlements) v Toulouse, Bordeaux a Aix[-en-Provence], které vedly své záznamy ve francouzštině od doby svého vzniku v 15.-16. stol., stejně jako stavovské sněmy v Languedoku a v Guyenne.

<sup>35</sup> Výňatek z článku 35 týkající se jazykové otázky: „Les verifications de nos Cours de Parlements sur nos Edicts, Ordōnances ou lettres patentes, & les responses sur Requestes, seront faictes doresnauant en langage Frāçois & non en Latin [...]“; tedy „přezkoumání našich ediktů, nařízení či patentů našimi soudními dvory a rozhodnutí o žádostech budou napříště činěna ve francouzské řeči a nikoli v latině“.

### 2.2.1.2 Francouzská revoluce a počátky jazykové politiky

Ještě na konci 18. století však francouzština nebyla na území provincií jazykem široce používaným a ovládaným, jak o tom svědčí známá *Zpráva o nutnosti a prostředcích vyhlazení nářečí a zevšeobecnění francouzského jazyka* (*Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*), kterou na půdě Národního konventu přednesl 4. června 1794 (16. prairialu 2. roku Republiky) abbé Henri Jean-Baptiste GRÉGOIRE (1867, s. 18):

On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions ; et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre.<sup>36</sup>

Abbé Grégoire však nebyl prvním, kdo poukázal na nedostatečnou znalost francouzštiny a kdo se vyslovil pro potlačení ostatních jazyků. Již 27. ledna téhož roku (8. pluviôse 2. roku Republiky) předložil jménem Výboru veřejného blaha Bertrand Barère de Vieuzac (mimočodem gaskoňského původu) Národnímu konventu svoji Zprávu Výboru veřejného blaha o nářečích (*Rapport du Comité de salut public sur les idiomes*). K ní připojil rovněž návrh dekretu týkajícího se výuky francouzštiny ve školách Republiky.<sup>37</sup>

Tyto dvě zprávy, Grégoirovu a Barèrovu, lze považovat za další zásadní mezník ve vývoji francouzské jazykové politiky. Jestliže jsme konstatovali, že nařízení z přelomu 14.-15. století představují její počátek a že nařízení z Villers-Cotterêts znamenalo směřování k dominanci francouzštiny jako jazyka administrativy, pak zmíněné dvě zprávy předznamenávají období postupného vytěsňování regionálních jazyků i z ostatních sfér života společnosti, včetně školství (přestože na důsledné uplatnění této politiky bylo třeba počkat ještě několik desetiletí.)

---

<sup>36</sup> Můžeme bez nadsázky tvrdit, že nejméně šest milionů Francouzů, zejména na venkově, nezná národní jazyk; že stejné množství jich v podstatě není schopno vést souvislou konverzaci; že konečně počet těch, kteří jím hovoří čistě, nepřesahuje tři miliony; a počet těch, kteří jím správně píšou, je pravděpodobně ještě nižší.

<sup>37</sup> Kompletní text Zprávy vč. návrhu dekretu je k dispozici na webové stránce: *Trésor de la langue française au Québec : Les archives du français du Québec* [online]. [2010], Dernière mise à jour 2010-11-24 [cit. 2011-01-31]. Histoire du français, Section 8, Rapport du Comité de salut public sur les idiomes. Dostupné z WWW: <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/barere-rapport.htm>>; z tohoto zdroje jsou také převzaty všechny dále uvedené citace Barèrovy zprávy.

Období francouzské revoluce přitom nebylo od samého počátku pro regionální jazyky nepřívznivé. 14. ledna roku 1790 vydalo dokonce Ústavodárné národní shromáždění výnos, podle kterého měla být všechna nařízení překládána do veškerých jazyků, kterými se hovořilo na území bývalých provincií (cf. Francie. Assemblée Nationale Constituante. Décret sur la traduction des décrets...). V této praxi pokračovalo i Zákonomárné národní shromáždění a zpočátku rovněž Národní konvent, přestože tyto překlady nebyly ani kompletní ani bezchybné (cf. BRUNOT, 1927, s. 155n).

Postupně však byly položeny základy šíření francouzštiny prostřednictvím státních škol. Z různých návrhů školských zákonů je pro nás zajímavý zejména ten, který 12. prosince 1792 (22. frimaira roku I Republiky) přednesl jménem Výboru pro veřejné vzdělávání (Comité de l'Instruction publique) poslanec Národního konventu Marie-Joseph Chénier a po něm znovu 18. prosince (22. frimaira) poslanec François Xavier Lanthenas (Francie. Convention nationale. Rapport et projet de décret sur l'organisation des Écoles primaires). Hlava III tohoto návrhu obsahovala „dispositions particulières pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple“<sup>38</sup>. Byl zde formulován cíl co nejrychlejšího rozšíření francouzštiny, kterého mělo být v těchto oblastech dosaženo zejména souběžným vyučováním ve francouzštině a v místním jazyce. De facto tedy tento návrh předpokládal vznik bilingvních škol.

Návrh ve zmíněné podobě nebyl přijat, ale 21. října 1793 zveřejňuje Konvent výnos organizující veřejné školství, podle kterého se děti mají učit „mluvit, číst, psát francouzsky“ (cf. Francie. Convention Nationale. Décret relatif à l'organisation de l'instruction publique..., Art. 3). Poprvé je tak ustavena povinná výuka francouzštiny, přestože lokální jazyky nejsou tímto výnosem ze škol explicitně vyloučeny. To se však záhy mění, neboť 26., 28., a 30. října téhož roku (5., 7., a 9. brumaira roku II) jsou z iniciativy poslance Charlese-Gilberta Romma přijaty dodatky, jejichž součástí je i článek 7, specifikující, že „dans toutes les parties de la République, l'instruction ne se fait qu'en langue française“<sup>39</sup> (Francie. Convention nationale. Décrets complémentaires relatifs à l'organisation des Écoles)<sup>40</sup>. Pro úplnost dodejme, že v prosinci 1793 je přijat ještě další dekret týkající se školství, známý jako Loi Bouquier

---

<sup>38</sup> Zvláštní ustanovení pro kraje, kde není francouzský jazyk lidem běžně užíván.

<sup>39</sup> Ve všech částech Republiky se vyučuje pouze ve francouzském jazyce.

<sup>40</sup> Informace v závorce odkazuje k dodatkům obsahujícím zmíněný článek 7. Pokud jde o další dva výnosy z konce října 1793, cf. Francie. Convention nationale. Décret additionnel à celui des premières écoles ; Francie. Convention nationale. Décret relatif au placement des premières écoles...



(Bouquierův zákon),<sup>41</sup> jimž je upřesněn způsob obsazování míst učitelů a organizace výuky a definován veřejný a svobodný charakter vzdělávání. K jazykové otázce se však již nevyjadřuje (cf. Francie. Convention nationale. Décret sur l'organisation de l'instruction publique (1), 1793).

Rok 1793 tedy znamená pro jazyky bývalých provincií významný mezník. Regionální jazyky byly formálně vyloučeny ze školství a tím de facto ztratily možnost dalšího rozvoje. Přestože – jak uvidíme dále – nebylo toto ustanovení zcela definitivní, předznamenalo budoucí postavení regionálních jazyků na dalších více než 15 let.

To je kontext, ve kterém zveřejnil Barère, 27. ledna 1794, svoji zprávu. Prezentoval v ní nutnost účinného šíření francouzštiny jako národního jazyka a boje proti jazykům bývalých provincií. Formuloval přitom některé argumenty, které se budou později objevovat v různých obměnách a při různých příležitostech a s nimiž se lze setkat dodnes.<sup>42</sup> Dvě myšlenky je možno považovat za klíčové: Za první, mají-li si být všichni občané skutečně rovni a má-li Republika správně fungovat, je nutné, aby všichni rozuměli jejím zákonům, které jsou a mají být vydávány francouzsky. Za druhé, regionální jazyky představují pro Republiku potenciální hrozbu, protože mohou posloužit k šíření kontrarevolučních či jiných nepřátelských myšlenek. Pro ilustraci těchto stanovisek citujme alespoň několik úryvků, z nichž poslední (zde druhý odstavec) se stal již notoricky známým:

[...] pour être citoyen, il faut obéir aux lois, et, pour leur obéir, il faut les connaître. Vous devez donc au peuple l'éducation première qui le met à portée d'entendre la voix du législateur. Le législateur parle une langue que ceux qui doivent exécuter et obéir n'entendent pas. [...] Il faut populariser la langue, il faut détruire cette aristocratie de langage qui semble établir une nation polie au milieu d'une nation barbare. [...]

Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Cf. Jmenný rejstřík, heslo Bouquier.

<sup>42</sup> Přestože je Barèrova zpráva zřejmě prvním významným textem tohoto druhu, který vešel ve všeobecnou známost, myšlenky, jež v ní formuloval, samozřejmě nebyly zcela nové, ale vycházely z existujících názorů; velmi podobné argumenty například obsahuje článek Instruction publique zveřejněný v časopise Chronique de Paris, na nějž upozorňuje BRUNOT (1927, s. 159).

<sup>43</sup> [...] aby se člověk stal občanem, musí se podřít zákonům, a aby se jim mohl podřít, musí je znát. Dlužíte tedy lidu primární vzdělání, které by mu zpřístupnilo hlas zákonodárce. Zákonodárna moc hovoří

S tím souvisí další argumenty ideologického i praktického rázu: Francouzština je podle Barèra „la plus belle langue de l'Europe [...] qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté“<sup>44</sup>, zatímco ostatní jazyky Francie jsou „idiomes plus ou moins grossiers“<sup>45</sup>, které „ont perpétué le règne du fanatisme“<sup>46</sup>, a překlad zákonů do těchto jazyků představuje ohromné finanční výdaje.

Barèrův text vychází z logiky jedné a nedělitelné Republiky<sup>47</sup>, kterou rozšiřuje do konceptu jedna Republika – jeden národ – jeden (národní) jazyk. Výmluvně o tom svědčí jeho povzdech, že zatímco se francouzštině učí lidé na celém světě, „il existe en France six cent mille Français qui ignorent absolument la langue de leur nation“<sup>48</sup>.

Pro naši práci je zajímavé, že jeho zpráva uvádí jako nebezpečná nářečí, proti kterým je třeba bojovat, pouze ty jazyky, které představují hraniční přesah a které mohou sloužit k šíření propagandy vnějších nepřátel, tj. němčinu (jde o nářečí Alsaska a Mosely) a italštinu (tj. korsičtinu), a obtížně srozumitelné jazyky okrajových území na západě Francie, tj. bretonštinu a baskičtinu, které zase mohou sloužit nepříteli vnitřnímu, zejména kléru. Okciténské dialekty jako hrozba zmíněny nejsou (za jediný nepřímý odkaz na ně lze snad považovat zmínku o španělštině). Spadají zjevně do kategorie nářečí, která podle Barèra umožňují alespoň základní porozumění francouzštině a která nejsou v dané provincii používána bez výjimky. Zcela bez významu možná není ani fakt, že Barère sám okciténsku velmi dobře ovládal (cf. ABALAIN, 2007, s. 112).

---

jazykem, jemuž ti, kteří mají [zákony] naplňovat a podřizovat se [jim], nerozumějí. [...] Je třeba zpřístupnit jazyk, je nutno zničit onu výlučnost mluvy, která, jak se zdá, vytváří kultivovaný národ vprostřed národa barbarského. [...]

Federalismus a pověřivost hovoří dolnobretonsky; emigrace a nenávisť vůči Republice mluví německy; kontrarevoluce hovoří italsky a fanatismus mluví baskicky. Rozbijme tyto nástroje škod a bludů.

<sup>44</sup> „Nejkrásnější jazyk Evropy [...], jehož posláním je zprostředkovat světu ty nejvznešenější myšlenky svobody“.

<sup>45</sup> „Víceméně hrubá nářečí.“

<sup>46</sup> „Udržovaly vládu fanatismu.“

<sup>47</sup> Pojem „République une et indivisible“ vychází z deklarace Národního konventu z 25. září 1792 (navazuje však již na Článek 1 Druhé hlavy Konstituce 1791, deklarující nedělitelnost království – „Le Royaume est un et indivisible“; cf. Francie. Assemblée nationale constituante. Constitution : Constitution de 1791). Tato deklarace se pět měsíců po zveřejnění Barèrovy zprávy, 24. června 1793, stala součástí tzv. Konstituce roku I, kde se věta „La République française est une et indivisible“ objevuje zároveň v Článku 1 Konstitučního aktu (cf. Francie. Convention nationale. Constitution : Constitution de l'An I.). V pozměněných verzích se toto prohlášení vyskytuje i v dalších francouzských konstitucích včetně té současné (cf. Francie. Gouvernement. Constitution : Constitution du 4 octobre 1958, Article 1) a pojem jedné a nedělitelné Republiky je dodnes devízou unitární a centralizované koncepce francouzského státu.

<sup>48</sup> „Ve Francii existuje šest set tisíc Francouzů, kteří vůbec neznají jazyk svého národa.“

Na základě návrhu, který Barère připojil ke své zprávě, byly Konventem přijaty 29. ledna (10. pluviôse) a 18. února 1794 (30. pluviôse roku II) výnosy, které zavedly povinnou každodenní výuku francouzštiny a zároveň obsazení místa učitele frankofonním mluvčím v těch oblastech, kde obyvatelstvo hovořilo ve své většině jiným jazykem (cf. Francie. Convention nationale. Décret qui ordonne l'établissement d'instituteurs de langue française...; Francie. Convention nationale. Décret additionnel à celui du 8 pluviôse an 2...). Je výmluvné, že regionální jazyky jsou zde nazývány *idiômes étrangers* (cizí nářečí). Tyto výnosy tedy konkretizovaly realizaci výuky francouzštiny zavedenou v říjnu 1793. Podobně jako v případě Barèrovy zprávy, ani tyto texty se netýkaly přímo území okciténských nářečí. Z departmentů, které byly zmíněny, pouze dva jsou (alespoň částečně) okcitanofonní – jde o departmenty Alpes-Maritimes a Basses-Pyrénées (dnes Pyrénées-Atlantiques) – avšak zde byla jistě cílem obou výnosů především italština, resp. baskičtina.

Další impuls pro řešení jazykové otázky představuje již dříve zmíněná zpráva abbého Grégoira ze 4. června 1794. Ta byla vedena v poněkud odlišném duchu, než Barèrova, autor v ní nezapře své hluboce humanistické kořeny.<sup>49</sup> Narozdíl od Barèra ponechává stranou otázku, zda regionální jazyky představují pro Republiku hrozbu, a soustřeďuje se na nutnost rozšíření francouzštiny jako prostředku společenské nivelizace. V tomto ohledu se argumentačně blíží Barèrovi: francouzština je jazykem svobody (GRÉGOIRE, 1867, s. 18), lokální jazyky pak posledními pozůstatky zničeného feudálního zřízení (ibid., s. 33). Znalost jednotného národního jazyka je nezbytná pro fungování občanské společnosti (ibid., s. 18, 20:

Mais au moins on peut uniformer le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. [...] Le peuple doit connaître les lois, pour les sanctionner et leur obéir [...].<sup>50</sup>

V porovnání s Barèrovým návrhem povinné a systematické výuky francouzštiny jdou však některé Grégoirovy navrhované metody propagace národního jazyka ještě dále – např. myšlenka udělovat manželství pouze tehdy, prokáží-li snoubenci znalost francouzštiny slovem i písmem (ibid., s. 33). Jazyková unifikace by navíc v jeho pojetí měla zahrnovat

---

<sup>49</sup> Připomeňme, že abbé Grégoire byl mj. přesvědčeným zastáncem zrušení otroctví a zavedení všeobecného hlasovacího práva.

<sup>50</sup> Ale můžeme alespoň sjednotit jazyk velkého národa tak, aby si všichni občané, kteří jej tvoří, mohli bez překážek sdělovat své myšlenky. [...] Lid musí znát zákony, aby je mohl uplatňovat a podřizovat se jim [...].

nejen likvidaci regionálních jazyků, ale i regionálních variet francouzštiny. Narozdíl od Barèra také explicitně zmiňuje okcitanštinu (resp. „provensálštinu“; *ibid.*, s 32):

Quelques sociétés populaires du midi discutent en provençal : la nécessité d'universaliser notre idiome leur fournit une nouvelle occasion de bien mériter de la patrie.<sup>51</sup>

Grégoire se vyslovuje pro systematickou péči o národní jazyk a vnímá ji jako politický nástroj (*ibid.*, s. 35-36). Podobně jako Barère připojil i on ke své zprávě návrh výnosu, jenž Národní konvent obratem přijal (cf. Francie. Convention nationale. Décret qui ordonne un rapport sur les moyens d'exécution...), který se však nijak netýkal praktické stránky šíření francouzštiny na úkor regionálních jazyků. Konvent se v něm pouze zavázal k přípravě zprávy o možnostech zpracování nové mluvnice a slovníku francouzštiny. K publikaci této zprávy však zřejmě nikdy nedošlo.

Místo toho je zhruba měsíc a půl po přednesení Grégoirovy zprávy, 20. července 1794, zveřejněn výnos prohlašující francouzštinu jediným jazykem veřejných i soukromých právních úkonů a vymezující přísné tresty za porušení tohoto nařízení (cf. Francie. Convention nationale. Décret portant qu'à compter du jour de sa publication...). V praxi ovšem ani on neměl výrazný účinek, mj. kvůli Robespierrovu pádu o týden později, v jehož důsledku byla platnost dekretu pozastavena (cf. Francie. Convention nationale. Décret qui suspend l'exécution de celui du 2 thermidor).

Z hlediska řešení jazykové otázky je tak zřejmě nejdůležitějším aktem tohoto období výnos ze 17. listopadu 1794 (27. brumaira roku III), týkající se základního školství (Francie. Convention nationale. Décret relatif aux écoles primaires). Tím bylo určeno rozmístění veřejných škol na území republiky, způsob obsazování míst učitelů a další praktické aspekty, včetně rámcového obsahu výuky. Mimo jiné bylo ustanoveno, že se žáci budou učit číst a psát a budou jim vyloženy základy francouzského jazyka, mluveného a psaného (op. cit., Chapitre IV, Art. 2). Zásadní je však 3. článek IV. kapitoly, který upřesňuje:

L'enseignement sera fait en langue française : l'idiôme du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Některé lidové společnosti [politické kluby v období fr. revoluce; pozn. aut.] z jihu jednájí v provensálštině. Nutnost zevšeobecnění našeho jazyka jim poskytuje novou příležitost, aby se zasloužily o vlast.

Tímto výnosem tak došlo k potvrzení francouzštiny jako jazyka výuky, přestože – jak jsme viděli – regionální jazyky se částečně navrátily jako případný pomocný prostředek (pochopitelně zejména v těch oblastech, kde dosud existoval jiný než francouzský monolingvismus). Nebyla také omezena možnost zřizování soukromých škol. V říjnu následujícího roku pak bylo vydáno několik výnosů, známých jako „Loi Daunou“ (Danouův zákon)<sup>53</sup> nebo „Loi du 3 brumaire“,<sup>54</sup> které podrobně organizovaly francouzský školský systém od nejnižší po nejvyšší úroveň, jazykovou otázkou se však již explicitně nezabývaly. Bylo pouze znovu určeno, že žáci se mají (mj.) učit číst a psát (Francie. Convention nationale. Décret sur l'organisation de l'instruction publique (2), 1795, Titre Ier, [Art.] 5).

Máme-li shrnout celé období působení Národního konventu, lze říci, že představuje zásadní obrat ve směřování jazykové politiky. I přes značnou nedůslednost v jejím prosazování byly jasně formulovány některé premisy, kterými se nadále bude tato politika řídit: francouzština je jediným legitimním jazykem Francie a francouzského národa (tzn. občanů Francie) a má být šířena na úkor regionálních jazyků. Privilegovaným prostředkem jejího šíření se má stát škola. Francouzská revoluce, která dala světu deklaraci práv člověka a občana tak zároveň vzala podstatné části občanů Francie právo svobodně užívat a rozvíjet svůj mateřský jazyk.

Bylo by ovšem mylné považovat centralizaci a jazykovou unifikaci za inovaci, kterou zavedla teprve Republika. Tyto myšlenky však získaly jasnější rámec, který umožnil postupnou marginalizaci regionálních jazyků. Ještě jednou si vypůjčíme téměř věštecká slova abbého Grégoira (op. cit., s 28):

Il ya une vingtaine d'années qu'à Périgueux il était encore honteux de *francimander*, c'est-à-dire de parler français. L'opinion a tellement changé, que bientôt sans doute, il y sera honteux de s'enoncer autrement.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Výuka bude vedena ve francouzském jazyce. Jazyka kraje může být užito pouze jako pomocného prostředku.

<sup>53</sup> Cf. Jmenný rejstřík, heslo Daunou.

<sup>54</sup> Francie. Convention nationale. Décret concernant les écoles de services publics ; Francie. Convention nationale. Décret qui détermine les lieux dans lesquels seront placées les écoles centrales... ; Francie. Convention nationale. Décret qui divise en deux sections les écoles primaires... ; Francie. Convention nationale. Décret sur l'organisation de l'instruction publique (2).

<sup>55</sup> V Périgueux [město a okres v departementu Dordogne; pozn. aut.] bylo ještě zhruba před dvaceti lety zahanbující *frantikovat*, tedy hovořit francouzsky. Smýšlení se natolik změnilo, že brzy bude patrně zahanbující vyjadřovat se jinak [než francouzsky].

### 2.2.1.3 Pozvolná cesta k jedinému jazyku školství

Je nutno připomenout, že v této době děti z mnohých departmentů začínaly svou školní docházku, aniž by znaly slovo francouzsky – monolingvismus byl samozřejmě ještě zcela běžný. Jak jsme viděli, platné zákony výslovně nezakazovaly užívání regionálních jazyků, které tak byly tolerovány – byť zřejmě ne vždy s velkou ochotou – jako pomocný prostředek. O tom svědčí například oběžník ministra veřejného vzdělávání Narcisse-Achille de Salvandyho z 25. října 1838, určený rektorům akademií<sup>56</sup> (Francie. Ministère de l'instruction publique. Circulaire de l'Instruction publique, relative aux élèves des Écoles primaires). V něm reaguje na zprávy, že v tradičně nfrankofonních oblastech někteří žáci nerozumí výuce ve francouzštině (konkrétně francouzské četbě), a formuluje nutnost, aby tito žáci byli vedeni ke skutečnému porozumění čtenému textu, a to v nevyhnutelných případech i za pomoci regionálního jazyka:

[...] il faudrait même [que les instituteurs primaires] exigeassent, en ce cas, une sorte d'analyse verbale ou traduction dans l'idiome local. Mais c'est là un moyen fâcheux qui ne devrait être employé que s'il était jugé indispensable.<sup>57</sup>

Výše bylo konstatováno, že zákon dosud výslovně nezakázal užívání regionálních jazyků. Podle dostupných zdrojů takový zákon nebyl vydán ani nikdy později (cf. např. MARTEL, 2007, s. 20). Zákaz užívání regionálních jazyků ve škole bývá někdy mylně připisován školským zákonům Julesa Ferryho z let 1881-82 (tzv. Lois Ferry; Francie. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts; Ministère de l'intérieur et des cultes. Loi du 16 juin 1881; Francie. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Loi du 28 mars 1882)<sup>58</sup>. Tyto zákony, představující zásadní reformu francouzského školství, však od jazykové otázky zcela abstrahují. Jejich hlavním cílem bylo zavést moderní, centralizovaný a

---

<sup>56</sup> Ve Francii je rektor vládou vybraný a prezidentem jmenovaný zástupce státu (tedy představitel dekoncentrovaného výkonu státní správy), pověřený spravováním školské agendy v dané akademii, tj. na určitém území. Hranice akademií v současnosti zhruba (být ne zcela přesně) odpovídají administrativněsprávním regionům.

<sup>57</sup> [...] bylo by dokonce třeba [aby učitelé základních škol] v tomto případě vyžadovali jakousi ústní analýzu nebo překlad do místního nářečí. Je to však neblahý prostředek, který by měl být užit pouze tehdy, byl-li shledán nezbytným.

<sup>58</sup> Jako Lois Ferry bývají označovány především dva zákony uvedené zde formou odkazu v závorce. Jules Ferry byl ministrem veřejného vzdělávání a výtvarných umění a v době vydání prvního z obou zákonů rovněž předsedal Radě ministrů, tzn. byl premiérem francouzské vlády. Pod prvním zákonem je kromě něj podepsán rovněž ministr vnitra a náboženství Jean Constans (a samozřejmě prezident republiky Jules Grévy).

všeobecně dostupný systém školství, přičemž vzdělávání mělo být napříště bezplatné, laické a povinné.<sup>59</sup>

Často zmiňované ustanovení „le français sera seul en usage dans l'École“<sup>60</sup>, na něž se až do poloviny 20. století odvolávali odpůrci přítomnosti regionálních jazyků ve výuce a které se pro zastánce těchto jazyků stalo takřka symbolem jazykového vyloučení, se ve skutečnosti objevilo pouze jako součást vzorových školních řádů, a to již v roce 1851 (připomeňme také, že v ideové rovině navazovalo na starý výnos z října 1793). Z tohoto roku (přesněji ze 17. srpna 1851) pochází oběžník ministra veřejného vzdělávání Frédérika de Crouseilhese, ke kterému byl připojen vzorový školní řád schválený Nejvyšší radou veřejného vzdělávání (Francie. Ministère de l'instruction publique. Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative aux projets de règlement...). Výše zmíněná věta zde figuruje v článku 29.

Toto ustanovení bylo následně přebíráno rovněž do dalších vzorových školních řádů a potažmo pochopitelně i do řádů schválených jednotlivými akademiemi pro použití ve školách, jež jim podléhaly. Bylo tak převzato zejména do článku 14 ministerského nařízení ze 7. června 1880 (Francie. Ministère de l'instruction publique. Règlement scolaire modèle pour servir à la rédaction...), respektive do téhož článku pozměňujícího nařízení ze 6. ledna 1881 (Francie. Ministère de l'instruction publique. Arrêté du 6 janvier 1881...), a konečně do článku 12 modelového školního řádu z 18. července 1882 (Francie. Ministère de l'instruction publique. Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882...). Pod všemi třemi zmíněnými dokumenty je podepsán ministr veřejného vzdělávání a výtvarných umění Jules Ferry. Z toho důvodu je možné považovat tyto vzorové školní řády za součást jeho školské reformy (posledně zmíněný školní řád se explicitně odvolává na zákon z 28. března 1882) a od doby této reformy také začala být výlučnost francouzštiny ve školství důsledněji uplatňována. Zmíněné jazykové ustanovení vylučující regionální jazyky z výuky se však nikdy nestalo přímou součástí zákonné normy a J. Ferry sám také není jeho autorem.

Z dalších nařízení, která toto ustanovení převzala, jmenujme alespoň rozsáhlou prováděcí vyhlášku ministra Marcellina Berthelota ke školskému zákonu ze 30. října 1886. Vymezení francouzštiny jako jediného jazyka školy je opět uvedeno v článku 14 modelového

---

<sup>59</sup> Vzdělávání přitom mohlo probíhat stejně tak ve výchovně-vzdělávacích zařízeních, jako i doma. Školní docházka jako taková tedy povinná nebyla (cf. Francie. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Loi du 28 mars 1882, Art. 4.).

<sup>60</sup> Ve škole bude používána jedině francouzština.

školního řádu (Francie. Ministère de l'instruction publique. Arrêté du Ministre de l'Instruction publique..., Annexe B).

Viděli jsme, jak se vyvíjela francouzská jazyková politika a jak byly regionální jazyky vyloučeny ze školství. Jaká však byla v této době reálná situace těchto jazyků? Jak jsme viděli, jejich ústup započal dávno před francouzskou revolucí a v průběhu 19. století došlo k jeho výraznému zrychlení. Bylo by však jistě mylné přičítat tuto situaci pouze oficiální jazykové politice. Oslabování pozice regionálních jazyků bylo součástí – a do značné míry důsledkem – hlubokých změn, kterými v 19. století procházela francouzská společnost i Evropa jako celek (cf. ABALAIN, 2007, s. 42, 119-120). Prudká industrializace a s ní související urbanizace způsobila masivní odliv obyvatel z venkova i jejich migraci do jiných regionů, stejně jako příchod pracovní síly ze zahraničí. Ke kontaktu mezi různými regiony přispěly rovněž sezónní práce či vojenské odvody. Intenzivnější styk i přesuny obyvatel mezi různými částmi země byly zároveň usnadněny rozvojem říční, železniční i silniční sítě. Prostředkem dorozumění mezi obyvateli často velmi vzdálených a kulturně i jazykově odlišných regionů se pak logicky stával národní a úřední jazyk, tedy francouzština.

Modernizující se centralizovaný stát zároveň vytvářel množství pracovních míst ve státních úřadech (orgány veřejné správy, pošta aj.), jejichž jazykem byla samozřejmě francouzština. Její znalost se tedy stala prostředkem společenského vzestupu. Příčinou ústupu regionálních jazyků a místních nářečí se tak do značné míry stal sociální tlak vycházející „zdola“, od samotných jejich mluvčích. K šíření francouzštiny pak samozřejmě přispíval tisk (a ve 20. století pak rozhlas a televize). Je však mimo pochybnost, že i školství v tomto procesu sehrálo velice významnou, ne-li klíčovou roli.

Výše jsme konstatovali, že prosazování francouzštiny jako jediného jazyka školství, po provedení Ferryho školské reformy zesílilo. Nabíralo přitom různých forem, z nichž mnohé byly poměrně drastické a bylo by možno je nazvat skutečným pronásledováním regionálních jazyků, resp. jejich mluvčích. Pod hrozbou trestu bylo žákům zakazováno užívat svůj mateřský jazyk během výuky i přestávek. Mnohde byli žáci navíc vedeni k tomu, aby se vzájemně hlídali a udávali za pronesení slova v regionálním jazyce, a to někdy i mimo školu.<sup>61</sup> Tato situace vedla k postupné stigmatizaci regionálních jazyků a ke kulpabilizaci jejich mluvčích.

---

<sup>61</sup> Jednou z nejznámějších a zřejmě i „nejúspěšnějších“ metod byl takzvaný „znak“ (signe). Tuto metodu známe i z našich krajů, byť byla používána pro trestání jiných než jazykových prohřešků. U nás se



Je samozřejmé, že důslednost, s jakou byly regionální jazyky vytěsňovány ze školního prostředí a jejich užívání trestáno, závisela do značné míry na konkrétních jedincích, ať už šlo o rektory té které akademie či jiné výše postavené úředníky anebo přímo o učitele. Je také třeba si uvědomit, že mnoho učitelů nepochybně bylo hluboce přesvědčeno, že jejich postupování je především v zájmu žáků, protože důsledným vštěpováním francouzštiny jim de facto umožnili společenský vzestup.

Souběžně s tím, jak byly regionální jazyky postupně vytěsňovány z veřejného života, začal sílit zájem o tyto jazyky ze strany lokálních kulturních elit. Vznikala uskupení pěstující tyto jazyky, byly sepisovány mluvnice a slovníky, rozvíjela se folkloristika i beletrie. Není cílem této práce podávat hlubší obraz těchto aktivit. S ohledem na její téma je však vhodné připomenout, jak významnou úlohu v tomto kulturním oživení sehrála skupina Felibrige<sup>62</sup>. Z původní skupiny sedmi mladých provensálských literátů, založené v roce 1854, se rozvinula v regionalistickou kulturní organizaci, jejíž význam a myšlenky široce přesáhly hranice Provence, zasáhly prakticky celou Okcitanii a do značné míry ovlivnily kulturní dění ve Francii. Literární tvorba této skupiny bývá označována za (druhou) renesanci provensálské literatury a klíčovou osobností této skupiny se již v jejích počátcích stal Frédéric Mistral. Členové Felibrige také provedli reformu pravopisu a jejich grafický systém (nazývaný nejčastěji „graphie mistralienne“, tj. „mistralovská grafika, mistralovský pravopis“), adaptovaný na základě mluvené podoby provensálského jazyka, je dodnes v Provence hojně používán (jak uvidíme ještě dále). Ostatně činnost skupiny pokračuje dodnes a Felibrige nadále představuje významné kulturně-regionalistické uskupení.

---

používaly například papírové oslí uši, které si provinilec musel nasadit. Ve Francii byl znakem jakýkoli „trestný“ předmět, který dostal žák přistižený toho dne jako první při užívání místního jazyka. Jeho úkolem pak bylo se znaku zbavit tím, že jej předá jinému spolužákovi, kterého sám přistihne. Ten, komu znak na konci vyučování zůstal, byl pak nějakým způsobem potrestán.

<sup>62</sup> Tvar Felibrige vychází z tzv. mistralovského pravopisu, podoba slova v tzv. klasickém pravopisu je Felibrigte, fr. Félibrige. Připomeňme poněkud záhadný původ tohoto názvu. Jak uvádí F. Mistral ve svém rozsáhlém lexikografickém díle *Lou Tresor dóu Felibrige* (Poklad Felibrige; cf. MISTRAL, 1979, s. 1113-1114), vychází označení Felibrige ze slova Felibre, které si v roce 1854 zvolili za své označení mladí básníci provensálského jazyka Théodore Aubanel, Jean Brunet, Anselme Mathieu, Frédéric Mistral, Joseph Roumanille, Alphonse Tovan a Paul Giéra. Termín Felibre (k němuž byla utvořena ženská forma Felibresso (okcit. klas. Felibressa, fr. Félibresse) vychází z tradiční lidové básně na téma sedmi bolestí Panny Marie, ve které matka Kristovi vyčítá, že jej marně hledala, když diskutoval v chrámu „em li sèt felibre de la lèi“ (se sedmi felibry [božího] zákona).

Výraz felibre přitom Mistral označuje za neznámý, ale z kontextu mu přisuzuje význam „docteur de la loi“ (tj. zákoník, vykladač žid. náboženství). Etymologie slova je podle Mistrala nejasná, uvádí několik možných variant, z nichž na prvním místě stojí možný původ z latinského výrazu felibris či fellebris, překládaného jako kojeneček (etymologicky „ten kdo saje [mateřské] mléko“ z lat. fellare, sát); básníci přitom bývali označováni za děti či odkojence múz.

Spolu se vzestupem kulturních a regionalistických hnutí se začínají objevovat také první oficiální požadavky na emancipaci regionálních jazyků a na jejich znovuzavedení do školství. Patrně nejstarším takovým aktem byla petice předložená roku 1870 zákonodárnému sboru třemi jazykovědci a folkloristy: dvěma z nich byli keltisté Henri Gaidoz a Charles De Gaulle, třetím Hyacinthe de Charencey, šlechtic baskického původu. Petice se však nedočkala projednání kvůli vypuknutí prusko-francouzské války (cf. ABALAIN, 2007, s. 122; MARTEL, 2007, s. 20). V průběhu první poloviny 20. století pak následovaly další akty tohoto druhu, manifesty předkládané ministerstvu školství i návrhy zákonů ve prospěch regionálních jazyků, žádný z nich se však nesetkal s úspěchem. Velice záhy se konstituovaly hlavní argumenty zastánců i odpůrců přítomnosti těchto jazyků ve školství, které byly následně mnohokrát opakovány a přetrvávají dodnes. S ohledem na cíle naší práce je vhodné je zde v krátkosti připomenout.

Argumenty zastánců jsou různého druhu, od poměrně radikálních poukazujících na právo užívat mateřský jazyk až po diplomaticky formulované, vycházející z praktické nutnosti akceptovat francouzštinu jako dominantní jazyk a snažící se přesvědčit úřady o pozitivní funkci, kterou mohou plnit regionální jazyky při její výuce. Již výše zmínění lingvisté formulovali klíčové argumenty, kterými jsou především výhody bilingvismu, kulturní význam studia regionálních jazyků, nutnost brát v úvahu jazyky, jimiž hovoří obyvatelé země, a také boj proti hromadnému odlivu populace z venkova (MARTEL, id.). Dalším argumentem, který do jisté míry vychází z třetího výše zmíněného, je opora, kterou mohou poskytnout mateřské regionální jazyky při výuce národního jazyka (francouzštiny). Obhájci románských regionálních jazyků, zejména okcitanštiny, v této souvislosti navíc argumentují výhodností komparativního přístupu.<sup>63</sup>

Odpůrci přítomnosti regionálních jazyků ve školství naopak argumentují především velkým objemem školních programů a rizikem přetížení žáků, dále nebezpečím oslabení jednoty země a také oddělením veřejné sféry, jejímž nástrojem je národní jazyk (francouzština), od sféry soukromé, která je prostředím vlastním regionálním jazykům (většina těchto argumentů je formulována mj. v odpovědích ministrů školství na jazykové požadavky; cf. např. MARTEL, op. cit., s. 23-25 aj.).

---

<sup>63</sup> Notoricky známým se již stalo srovnání francouzského a okciténského minulého participia, které má žákům pomoci pochopit a zapamatovat si pravopis francouzského participia feminina: *narozdíl* od francouzštiny, kde je dnes rozdíl mezi maskulinem a femininem pouze pravopisný, okciténská morfologie oba tvary odlišuje, např.: *fr.* *parlé, parlée* – *okcit.* *parlat, parlada*.

Přestože ze státního školství byly regionální jazyky oficiálně zcela vyloučeny, v soukromých školách se občas objevily. Kromě toho se regionálním jazykům vyučovalo na některých vysokých školách. Jak ale konstatuje MARTEL (op. cit., s. 24-25), šlo ze strany úřadů o „concession qui ne coûte rien“<sup>64</sup>, protože (vybrané) regionální jazyky zde představovaly zpravidla pouze doplněk románských nebo keltských studií a počet jejich posluchačů je značně omezený.

V přístupu k regionálním jazykům se tak od doby francouzské revoluce prakticky nic nezměnilo. První faktická změna přišla až v době 2. světové války: Vichystický režim, přesněji řečeno státní sekretář pro školství a mládež Jérôme Carcopino, povoluje nařízením z 27. prosince 1941 volitelnou výuku „dialektálních“ jazyků (konkrétně baskičtiny, bretonštiny, vlámsštiny a „provensálštiny“). Toto – svým způsobem převratné – nařízení se týkalo základních škol, výuka regionálních jazyků, nepřesahující 1,5 hodiny týdně, se mohla konat v prostorách školy, avšak mimo hodiny určené pro standardní učební programy (MARTEL, op. cit., s. 27)<sup>65</sup>. Žádná další opatření však přijata nebyla a Carcopinovo nařízení bylo po válce opět zrušeno.

---

<sup>64</sup> Ústupek, který nic nestojí.

<sup>65</sup> Originál tohoto nařízení se autorovi studie bohužel nepodařilo dohledat.

## 2.2.2 Druhá polovina 20. století: pokračující úpadek či návrat regionálních jazyků?

### 2.2.2.1 Pozvolný návrat autochtonních jazyků do škol

Viděli jsme tedy, že v období Třetí republiky neexistovala legální možnost systematického zapojení regionálních jazyků do vzdělávacího systému. Právní rámec pro vznik takových škol začal být postupně budován teprve ve druhé polovině 20. století. Prvním zásadním dokumentem byl tzv. Deixonův zákon z roku 1951 (Francie. Ministère de l'éducation nationale. Loi n° 51-46), nazvaný podle Maurice Deixonna, který byl v této době referentem parlamentní školské komise a vypracoval jeho návrh. Pro naše téma je důležité, že poprvé zavádí možnost výuky regionálních jazyků (v zákoně se hovoří o místních jazycích a nářečích)<sup>66</sup> formou nepovinného předmětu (v objemu 1 hodiny týdně; cf. Art. 3.), a je tak považován za skutečný zlom ve snaze o jejich oficiální uznání a proniknutí do oblasti školství. Je ovšem samozřejmé, že k takovému zlomu nedošlo z ničeho nic, ale že je třeba jej vnímat v kontextu postupného vývoje dané otázky a jako dílčí vyvrcholení systematických snah. Jak konstatuje B. GARDIN (1975, s. 30):

[...] ce serait commettre une grave injustice à l'égard de nombreux défenseurs des langues régionales que de prétendre que le point de départ [de la procédure législative concernant la loi Deixonne] constitue le point de départ absolu des actions en faveur de l'enseignement de ces langues.<sup>67</sup>

Deixonův zákon byl ovšem přelomový v mnoha ohledech. Lze říci, že jako první legislativní dokument ve svobodné Francii de facto uznal existenci regionálních jazyků. Kromě toho zrušil platnost axiomatické věty „le français sera seul en usage dans l'école“, neboť nejenom, že zavedl možnost dobrovolné výuky regionálních jazyků nad rámec povinných osnov (cf. supra), ale umožnil rovněž jejich využití při výuce ostatních předmětů (zejména francouzštiny) na úrovni mateřských a základních škol (Art. 2.). Dále mj. zavedl možnost skládat zkoušku z reg. jazyka v rámci maturitní zkoušky (Art. 9.) a nově definoval pozici regionálních jazyků a kultur v rámci vysokoškolského studia (Art. 7., 8.).

---

<sup>66</sup> V názvu zákona se objevuje označení „langues et dialectes locaux“, v textu je kromě něj použit rovněž výraz „parler local“.

<sup>67</sup> [...] dopustili bychom se velké nespravedlnosti vůči množství zastánců regionálních jazyků, kdybychom tvrdili, že výchozí bod [legislativního procesu týkajícího se Deixonova zákona] je zároveň absolutním výchozím bodem všeho konání ve prospěch výuky těchto jazyků.

Regionálními jazyky, jichž se tato významná změna týkala, byly v době zveřejnění zákona bretonština, baskičtina, katalánština a okcitanština (Art. 10), na základě samostatných nařízení<sup>68</sup> přibyla korsičtina (1974), tahitština (1981) a melanéské jazyky ajië, drehu, nengone a paicî (1992). V průběhu druhé poloviny 20. století a prvního desetiletí nového tisíciletí se v různých právních textech z oblasti školství<sup>69</sup> objevily některé další regionální jazyky (cf. EYSSERIC, 2005), aniž by nutně všechny byly skutečně vyučovány: gallo,<sup>70</sup> normandština, pikardština, poitouština (poitevinština), vlámština, germánská nářečí oblasti Alsaska a Lotrinska<sup>71</sup> a také němčina jako spisovná varieta těchto nářečí.<sup>72</sup>

Tyto další právní texty na Deixonnův zákon navazovaly a některé z nich jej postupně nahradily. Zmíňme zde alespoň ty nejvýznamnější z nich. 11. července 1975 byl schválen tzv. Habyho zákon (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 75-620), nazvaný podle ministra školství Reného Habyho. Šlo o školský zákon širšího dosahu, který se netýkal přímo regionálních jazyků a jejich problematice je v něm věnován jediný krátký článek (Art. 12), který však posiluje jejich pozici ve vzdělávacím systému, neboť explicitně uvádí: „Un enseignement des langues et des cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité.“<sup>73</sup> Tento zákon rovněž do francouzského právního systému zavedl termín „regionální jazyk“.

Do sedmdesátých let zároveň spadají první pokusy o prosazení bilingvní výuky ve francouzštině a v regionálním jazyce. Ty se zprvu netýkaly veřejného školství, ale i sem bilingvní výuka záhy pronikla. Nejdříve však začaly vznikat soukromé (přesněji tzv. asociativní, viz ještě dále) školy, jejichž cílem bylo zprostředkovat dětem vzdělání v autochtonním jazyce daného kraje. K těmto školám patří i Calandrety, jichž se týká naše práce, proto se danému tématu budeme ještě obšírněji věnovat v samostatné kapitole (viz kapitola 2.3 *ŠKOLY CALANDRETAS: NOSITELKY JAZYKA*).

---

<sup>68</sup> Jde o následující nařízení: Francie. Ministère de l'éducation nationale. Décret n° 74-33 ; Francie. Ministère de l'éducation. Décret n° 81-553 ; Francie. Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Décret n° 92-1162.

<sup>69</sup> Jde např. o různá nařízení upravující podmínky přijímacího řízení kandidátů na funkci vyučujících v základním a středním školství apod.

<sup>70</sup> Zachováváme zde původní formu označení tohoto jazyka (užívanou v gallo i ve francouzštině). Případný počeštěný termín „galština“ by byl zavádějící vzhledem k tomu, že primárně označuje vymřelý keltský jazyk oblasti Galie, někdy užívaný termín britorománština zase nemá v českých textech dostatečnou oporu.

<sup>71</sup> Tato nářečí bývají v různých textech označována různě; pro jejich taxonomické vymezení viz pozn. 20.

<sup>72</sup> Srov. níže seznam regionálních jazyků povolených v současnosti jako maturitní předmět.

<sup>73</sup> „Výuka regionálních jazyků a kultur může být poskytována po celou dobu školní docházky.“

Souběžně s pomalým návratem regionálních jazyků do veřejné sféry se ale začínají objevovat také nové zákony na ochranu francouzštiny, a to zejména v reakci na sílící hegemonii angličtiny jako mezinárodního jazyka obchodu a dalších oblastí lidské činnosti. První z nich, tzv. Bas-Lauriolův zákon (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 75-1349), nazvaný podle svých autorů, jimiž byli Pierre Bas a Marc Lauriol, vznikl v prosinci téhož roku jako výše zmíněný Habyho zákon. Týkal se především práva konzumenta a veřejnosti obecně na informace ve francouzštině a řešil tedy užívání francouzského jazyka ve veřejném prostoru a v reklamě. Na něj v roce 1994 navázal významný tzv. Toubonův zákon (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 94-665), který nese označení podle tehdejšího ministra kultury a frankofonie Jacquesa Toubona. Také tato právní norma řešila především postavení a užívání francouzštiny, regionálních jazyků se týkala pouze okrajově. Pro jejich postavení ve francouzském právním systému je ale významný fakt, že článek 21 tohoto zákona výslovně uvádí, že nová právní norma nemá narušit existující legislativu ohledně regionálních jazyků a neklade překážky jejich užívání.<sup>74</sup> Také některé další články Toubonova zákona sice na jednu stranu posilují výlučné postavení francouzštiny jako jediného úředního jazyka, zároveň však explicitně umožňuje užívání regionálních jazyků pro účely výuky, tak je tomu například v I. odstavci článku 11:

La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères [...].<sup>75</sup>

Bez významu není ani formulace obsažená ve II. odstavci stejného článku, která kromě francouzštiny klade důraz na výuku dvou dalších jazyků; důležitý je zde termín „další“, tedy nikoli „cizí“ jazyk, který tak může být vztažen i na regionální jazyky Francie:

[...] La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Článek 21 doslova uvádí: „Les dispositions de la présente loi s'appliquent sans préjudice de la législation et de la réglementation relatives aux langues régionales de France et ne s'opposent pas à leur usage“, tj. „ustanovení tohoto zákona jsou aplikována bez újmy na legislativě a předpisech ve věci regionálních jazyků Francie a nekladou překážky jejich užívání.“

<sup>75</sup> Jazykem výuky, zkoušek a přijímacích zkoušek, stejně jako disertačních a magisterských prací ve veřejných i soukromých školních zařízeních je francouzština, kromě výjimek odůvodněných potřebami výuky regionálních či cizích jazyků [...].

<sup>76</sup> [...] Ovládnutí francouzského jazyka a znalost dalších dvou jazyků je jedním ze základních cílů výuky.

V průběhu času výuka regionálních jazyků dostávala pevnější řád, byly mj. vydávány různé oběžníky upřesňující obsah těchto předmětů a bilingvní výuka začala také pronikat do oblasti veřejného školství. Přinejmenším v některých regionech rovněž došlo k postupnému posílení pozice regionálních jazyků v životě společnosti v souvislosti s posilováním pravomocí vrcholných orgánů regionů, které si často vytkly podporu těchto jazyků jako součást péče o regionální kulturně-historické dědictví. V roce 2001, za ministra školství Jacka Langa, došlo k vytvoření Akademických rad regionálních jazyků (fr. Conseil académique des langues régionales), jejichž posláním je koordinace jazykové politiky na úrovni akademií v těch regionech, jichž se výuka regionálních jazyků týká, a rovněž všestranná podpora výuky těchto jazyků, jak upřesňuje článek 2 dekretu z 31. července 2001 (Francie. Ministère de l'éducation nationale. Décret n° 2001-733):

Le conseil académique des langues régionales veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement et s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes.<sup>77</sup>

Výuka regionálních jazyků se v současné době řídí Školským zákoníkem, který nahradil předchozí právní normy, ale mnohé články z nich doslova převzal. Otázku regionálních jazyků jako součásti maturitní zkoušky řeší nařízení z 15. září 1993 (Francie. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Arrêté du 15 septembre 1993) ve znění pozdějších úprav, zejména úpravy na základě nařízení z 26. ledna 2006 s platností od r. 2007 (Francie. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Arrêté du 26 janvier 2006). V článku 6 je uveden výčet regionálních jazyků, které mohou figurovat jako maturitní předmět (článek zároveň omezuje tuto možnost na akademie, ve kterých je lze zajistit kompetentního zkoušejícího). Jazyky jsou přitom rozděleny do dvou skupin: na ty, jež mohou být součástí povinné maturitní zkoušky, a na ty, které mohou u maturity figurovat pouze jako nepovinný (doplňkový ústní) předmět. Do první skupiny patří baskičtina, bretonština, katalánština,

---

Pro přesnost je třeba doplnit, že tato věta byla na základě článku 11 Toubonova zákona vložena do článku 1 zákona č. 89-486 z 10. července 1989, jenž se týkal orientace vzdělávání (cf. Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 89-486).

<sup>77</sup> Akademická rada regionálních jazyků dohlíží v [dané] akademii na status a podporu regionálních jazyků a kultur v celé šíři způsobů jejich výuky a usilovně podporuje veškeré související činnosti.

korsičtina, kreolština, melanéské jazyky, okcitanština<sup>78</sup> a tahitština. Ke druhé skupině náleží jazyk gallo, regionální jazyky Alsaska a regionální jazyky oblasti Mosely.

Zvláštní postavení mezi regionálními jazyky evropské části Francie zaujímá korsičtina. Její pozice odpovídá výjimečnému postavení Korsiky v rámci územního a administrativního členění, neboť jí byl jako jedinému z evropských regionů Republiky přiznán status zvláštního územního celku (Korsický územní celek, fr. *Collectivité territoriale de Corse*),<sup>79</sup> jehož vrcholné orgány<sup>80</sup> mají širší pravomoci, než je běžné v případě ostatních regionů. Korsičtina je v mateřských a základních školách Územního celku vyučována v rámci hlavních vyučovacích hodin, určených pro povinnou výuku, narozdíl od ostatních (státem uznaných) regionálních jazyků, které jsou ve veřejném školství na této úrovni vzdělávacího systému vyučovány pouze jako nepovinné předměty mimo hlavní vyučovací hodiny.<sup>81</sup> Výjimečnou pozici korsičtiny odráží rovněž terminologie používaná ve francouzských právních normách: zpravidla používají výrazy „regionální jazyky“ a „korsický jazyk“, korsičtina je tedy terminologicky vyčleněna z kategorie všech ostatních autochtonních jazyků Francie.<sup>82</sup> Pozice korsičtiny je postupně dále posilována, současná politická reprezentace ostrova zintenzivňuje snahu o získání oficiálního statutu pro tento jazyk, který by se vedle francouzštiny mohl stát dalším úředním jazykem Územního celku.<sup>83</sup>

---

<sup>78</sup> Vzhledem k problematice související s označením okcitanštiny, resp. jednotlivých jazyků/dialektů, které do této skupiny patří (viz oddíl 2.1.1 Okcitanština, provensálština a další: jednota v mnohosti?), je v tomto nařízení užíváno kompromisní označení „occitan-langue d’oc“ (okcitanština-jazyk oc).

<sup>79</sup> Zvláštní status ostrova byl definován zákonem ze 30. července 1982 (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 82-659) a nově pak zákonem z 13. května 1991 (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 91-428), pravomoci orgánů Korsického územního celku byly dále posíleny zákonem z 22. ledna 2002 (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 2002-92) jako vyústění tzv. Matignonského procesu.

K vývoji statutu Korsiky blíže viz např. *Collectivité Territoriale de Corse* [online]. 02/05/2010 [cit. 2011-12-16]. Historique. Dostupné z WWW: <[http://www.corse.fr/Historique\\_r68.html](http://www.corse.fr/Historique_r68.html)>; *La documentation française: La librairie du citoyen* [online]. [2011] [cit. 2011-12-16]. La question corse, 30 ans après Aleria. Dostupné z WWW: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/corse-index.shtml>>.

<sup>80</sup> Korsický územní celek má tři centrální orgány: Korsické shromáždění (fr. Assemblée de Corse), Korsickou výkonnou radu (fr. Conseil exécutif de Corse) a Ekonomickou, sociální a kulturní radu Korsiky (fr. Conseil Economique, Social et Culturel de Corse); kromě výše zmíněných zákonů viz také např. *Collectivité Territoriale de Corse* [online], 2009.

<sup>81</sup> Tento zvláštní statut korsičtiny ve francouzském vzdělávacím systému byl ustaven zákonem z 22. ledna 2002 (Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 2002-92) a je zakotven ve školském zákoníku (Francie. Code de l'éducation, art. L312-11-1).

<sup>82</sup> Viz např.: Francie. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Arrêté du 24 octobre 2011.

<sup>83</sup> Korsické shromáždění na svém zasedání 29. července 2011 určilo své zástupce v Komisi pro formulaci statutu korsického jazyka (kors. Cumitau di a Redazzione di u Statutu di a Lingua Corsa, fr. Comité de rédaction du statut de la langue corse); zápis z jednání viz: Francie. Assemblée de Corse. Délibération n° 11/185.



Závěrem tohoto poddílu je ještě třeba zmínit, že situace jazyků zámořských území Francie je velmi různorodá a do značné míry se odvíjí od statutu toho kterého území. I zde je však úředním jazykem francouzština a přítomnost autochtonních jazyků ve školství závisí na mnoha faktorech. V naší práci se však nebudeme problematice zámořských území blíže věnovat.

### ***2.2.2.2 Další právní akty týkající se jazyků Francie***

V předchozích odstavcích byl zhruba představen vývoj právního rámce pro výuku regionálních jazyků. Na přelomu 20. a 21. století však došlo ještě k některým dalším aktům, které se v obecné rovině dotýkaly otázky autochtonních jazyků Francie a nepřímo tak ovlivnily rovněž oblast jejich výuky. Alespoň v krátkosti se zde proto zmíníme alespoň o některých z nich. Nebudeme přitom zacházet do podrobností, protože bližší informace lze získat z mnoha jiných zdrojů.

První a velmi zásadní událost, kterou je zde třeba popsat, byla součástí výše zmíněných tendencí k ochraně francouzského jazyka. V roce 1992, tedy dva roky před vydáním Toubonova zákona, došlo k dílčí změně francouzské ústavy, na kterou pak právě tento zákon reagoval (viz také VACULA, 2005, s. 200). V souvislosti s podpisem Maastrichtské smlouvy, jež měla vstoupit v platnost v listopadu následujícího roku, byla ústavním zákonem z 25. června 1992 (Francie. Congrès. Loi constitutionnelle n° 92-554) do tzv. Ústavy V. Republiky vložena hlava XIV „O Evropských společenstvích a Evropské unii“. V té souvislosti došlo zároveň ke změně některých existujících článků francouzské konstituce, mj. článku 2, jenž definuje symboly Republiky. Byl sem doplněn řádek, který zakotvil francouzštinu jako jediný (úřední) jazyk země: „La langue de la République est le français.“<sup>84</sup>

Tato změna byla motivována především snahou o posílení pozice francouzštiny jako národního (resp. státního) jazyka v nově sjednocené Evropě a měl omezit sílicí vliv angličtiny. Během legislativního procesu, který přijetí ústavního zákona předcházelo, však někteří zákonodárci pochopitelně vyjadřovali obavy z poškození pozice regionálních jazyků a interpelovali v tomto ohledu ministra spravedlnosti, od něhož se jim dostalo ujištění, že

---

<sup>84</sup> Jazykem Republiky je francouzština.

pozměněný článek 2 ústavy není namířen proti regionálním jazykům (Francie. Assemblée nationale. Compte rendu intégral. [...] mardi 12 mai 1992):

[...] Les langues régionales sont naturellement une richesse de notre patrimoine national. A ce titre, le Gouvernement exprime, par ma voix, l'immense respect et le soin qu'il porte à cette richesse de la nation. [...] Je voudrais donc dire [...] qu'aucune atteinte ne sera portée à la politique de respect de la diversité de nos cultures régionales qui est un élément essentiel du patrimoine national.<sup>85</sup>

Změna článku 2 tak byla nakonec prosazena, a to bez dodatku, který byl rovněž navržen (jako změna pozměňovacího návrhu) a který měl znít „dans le respect des langues et cultures régionales et territoriales de France“<sup>86</sup> (citováno podle POIGNANT, 1998, s. 44). Jak se později ukázalo, i přes výše zmíněné ujištění byl pozměněný článek 2 Ústavy nezřídka proti regionálním jazykům použit, mj. v souvislosti s dalším významným právním aktem, který spadá do téhož roku a jímž je Evropská charta regionálních či menšinových jazyků (Evropa. Rada Evropy. Evropská charta regionálních či menšinových jazyků; pro bližší informace o Chartě viz také *Conseil de l'Europe* [online]).

Charta byla přijata Výborem ministrů Rady Evropy stejného dne, kdy byl ve Francii odhlasován výše zmíněný ústavní zákon, tj. 25. června 1992. K podpisu byla otevřena 5. listopadu ve Štrasburku a v platnost vstoupila 1. března 1998, v den, ke kterému ji ratifikovalo prvních pět zemí. Jejím cílem je všestranná ochrana jazykových menšin na území signatářských států. Stejně jako v případě jiných podobných dokumentů Rady Evropy je přistoupení k Chartě dobrovolné a mohou k ní přistoupit rovněž nečlenské státy, po ratifikaci parlamentem se však její text stává pro danou zemi závazný. Připomeňme ještě, že signatářský stát není povinen přijmout dokument jako celek, ale může zvolit, která ustanovení bude aplikovat a na které jazyky. Země je povinna přijmout část II Charty, ve které jsou definovány obecné zásady, jako celek a z části III, v níž je uvedeno 68 konkrétních závazků, se signatářský stát zavazuje aplikovat na každý ze zvolených jazyků nejméně 35 těchto ustanovení. Do současnosti Chartu ratifikovalo 25 ze 47 členských států Rady Evropy, dalších

---

<sup>85</sup> [...] Regionální jazyky jsou přirozeným bohatstvím našeho národního dědictví. Z toho důvodu vláda mým prostřednictvím vyjadřuje nesmírnou úctu a starostlivost, kterou chová vůči tomuto bohatství národa. [...] Rád bych proto řekl [...], že politice úcty vůči rozmanitosti našich regionálních kultur, která je základním prvkem národního dědictví, nebude způsobena žádná újma.

<sup>86</sup> Při respektování regionálních a teritoriálních jazyků a kultur Francie.

8 zemí ji podepsalo, avšak dosud nebyla ratifikována místními parlamenty.<sup>87</sup> Jednou ze zemí této druhé skupiny je rovněž Francie, kde se otázka ratifikace Charty ukázala jako velmi citlivá.

V den, kdy byla Charta otevřena k podpisu, se Francie odmítla k dokumentu připojit.<sup>88</sup> Politická diskuse na toto téma pokračovala po několik dalších let. V roce 1996 se k dané problematice na žádost tehdejšího premiéra A. Juppého vyjádřila rovněž Státní rada, jež možnost podpisu a ratifikace Charty zamítla právě s poukazem na článek 2 Ústavy (Francie. Conseil d'Etat. Avis n° 359 461 [online]). O dva roky později B. POIGNANT (1998, s. 39-45) ve své zprávě o regionálních jazycích a kulturách, určené následujícímu premiéru Lionelmu Jospinovi, vyjádřil přesvědčení, že by Charta měla být přijata a ratifikována, zároveň ale doporučil provést několik kroků, které její podpis a ratifikaci umožní. V této souvislosti byl právník a univerzitní profesor Guy Carcassone požádán o expertízu ve věci slučitelnosti Charty s francouzskou ústavou (CARCASSONNE, 1998); podle jeho zprávy bylo za určitých podmínek možno podepsat a ratifikovat Chartu i beze změny Ústavy.

L. Jospin podepsal Chartu 7. května 1999 v Budapešti, přičemž Francie se jeho prostřednictvím zavázala aplikovat 39 ustanovení. K podpisu byla připojena deklarace obsahující čtyřbodovou interpretaci obsahu Charty. Z textu deklarace<sup>89</sup> jasně vyplývá nejen problematika kompatibility tohoto mezinárodního dokumentu s článkem 2 francouzské Ústavy, ale v obecné rovině rovněž její slučitelnosti s tradičním pojetím rovnosti, která je ve Francii jednou z hlavních republikánských devíz. Jak vyplynulo již z předešlých pododdílů, právě jednotný „národní“ jazyk (tedy francouzština) je vnímán jako garant rovnosti všech občanů, zatímco jakákoli ochrana či podpora regionálních jazyků by v tomto pojetí zakládala pro určitou vydělenou skupinu obyvatel (tedy pro uživatele daného jazyka) zvláštní práva a

---

<sup>87</sup> Ke dni 18. 12. 2011 ratifikovaly Chartu následující státy (v abecedním pořadí): Arménie, Bosna-Hercegovina, Černá Hora, Česká republika, Dánsko, Finsko, Chorvatsko, Kypr, Lichtenštejnsko, Lucembursko, Maďarsko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Spojené království, Srbsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko a Ukrajina.

Státy, které Chartu podepsaly, ale neratifikovaly, jsou: Ázerbajdžán, Francie, Island, Itálie, Bývalá jugoslávská republika Makedonie, Malta, Moldavsko a Rusko.

Cf. *Conseil de l'Europe : Bureau des Traités* [online]. 18/12/2011. [cit. 2011-12-18]. Charte européenne des langues régionales ou minoritaires STCE no. 148 : Situation au 18/12/2011. Dostupné z WWW: <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=8&DF=&CL=FRE>>.

<sup>88</sup> Na půdě Národního shromáždění po tomto aktu následovala krátká, ale zajímavá diskuse; cf. Francie. Assemblée nationale. Compte rendu intégral. [...] 12 novembre 1992, s. 5199-5200.

<sup>89</sup> Kompletní text deklarace viz: *Conseil de l'Europe : Bureau des Traités* [online]. 19/12/2011 [cit. 2011-12-19]. Liste des déclarations formulées au titre du traité n° 148. Dostupné z WWW: <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=148&CM=1&DF=2/27/2008&CL=FRE&VL=0>>.

tím by princip rovnosti narušovala. Kromě toho přetrvává obava, že by podpora jakékoli jiné jazykové skupiny mohla vést k narušení národní, potažmo teritoriální jednoty (viz také VACULA, op. cit., s. 201-203).

Vláda Republiky v deklaraci konstatuje slučitelnost Charty s Ústavou pouze za následujícího základního předpokladu:

Dans la mesure où elle ne vise pas à la reconnaissance et la protection de minorités, mais à promouvoir le patrimoine linguistique européen, et que l'emploi du terme de « groupes » de locuteurs ne confère pas de droits collectifs pour les locuteurs des langues régionales ou minoritaires [...].<sup>90</sup>

Explicitně je také vyjádřena interpretace některých přijatých článků pouze v obecném smyslu tak, aby jimi nemohla být narušena hegemonie francouzštiny jako jediného úředního jazyka země (odstavce 2 a 4, výrazně zkráceno):

[Les articles sont interprétés] comme posant un principe général n'allant pas à l'encontre de l'article 2 de la Constitution [...], comme ne s'opposant pas à ce que seule la version officielle en langue française [...] des textes législatifs [...] puisse être utilisée [...] dans [les] relations avec les administrations et services publics.<sup>91</sup>

Zdůrazněn je konečně také nepovinný charakter výuky regionálních jazyků (odstavec 3):

[Les articles sont interprétés] en ce sens qu'ils préservent le caractère facultatif de l'enseignement et de l'étude des langues régionales ou minoritaires [...].<sup>92</sup>

Ani připojená deklarace však nezmírnila rozporuplné reakce se kterými se otázka ratifikace Charty setkává u velké části francouzské politické reprezentace. V roce 1999 proto prezident Republiky, Jacques Chirac, požádal Ústavní radu o vyjádření ohledně slučitelnosti Charty s francouzskou ústavou. Podle rozhodnutí Rady (Francie. Conseil constitutionnel.

---

<sup>90</sup> V mezích, kdy neusiluje o uznání a ochranu menšin, ale o podporu evropského jazykového dědictví a kdy užívání termínu „skupiny“ mluvčích nezakládá kolektivní práva pro mluvčí regionálních či menšinových jazyků [...].

<sup>91</sup> [Články jsou interpretovány] tak, že pokládají obecné zásady, aniž by působily proti článku 2 Ústavy [...], aniž by bránily tomu, aby pouze oficiální verze legislativních textů ve francouzštině [...] mohla být užívána [...] ve styku s úřady a orgány veřejné správy.

<sup>92</sup> [Články jsou interpretovány] v tom smyslu, že zachovávají nepovinný charakter výuky a studia regionálních či menšinových jazyků [...].

Décision n° 99-412) jsou některá ustanovení Charty v rozporu s konstitucí. Zejména bylo konstatováno (odst. 10 a 11):<sup>93</sup>

[...] la Charte [...], en ce qu'elle confère des droits spécifiques à des « groupes » de locuteurs de langues régionales ou minoritaires [...], porte atteinte aux principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français ;

[...] ces dispositions sont également contraires au premier alinéa de l'article 2 de la Constitution en ce qu'elles tendent à reconnaître un droit à pratiquer une langue autre que le français non seulement dans la « vie privée » mais également dans la « vie publique » [...].<sup>94</sup>

Tímto rozhodnutím tak Ústavní rada zablokovala možnou ratifikaci Charty a Francie tak dodnes zůstává jednou ze zemí, které dokument Rady Evropy sice podepsaly, ale jejichž parlamenty ji dosud neratifikovaly (viz výše, pozn. 87).<sup>95</sup> Evropská charta regionálních či menšinových jazyků tak zůstává pomyslným jablkem sváru mezi regionalisty a centralisty.

Je samozřejmé, že ze strany zastánců regionálních jazyků sílily hlasy volající po další změně ústavy, která by zohlednila jazykovou situaci ve Francii. Pokud jde o jistou institucionalizaci péče o regionální jazyky, je vhodné zmínit přejmenování Hlavní správy francouzského jazyka (fr. Délégation générale à la langue française), která od roku 2001 nese označení Hlavní správa francouzského jazyka a jazyků Francie (fr. Délégation générale à la langue française et aux langues de France; cf. *Délégation générale...* [online])<sup>96</sup> a jejím posláním je od tohoto okamžiku nejen péče o francouzštinu uvnitř země a její šíření ve světě, ale rovněž podpora autochtonních regionálních jazyků. Mimo různé tématické publikace,

---

<sup>93</sup> Srov. také: Francie. Conseil constitutionnel. Commentaire de la décision n° 99-412.

<sup>94</sup> [...] Charta [...] tím, že uděluje zvláštní práva „skupinám“ mluvčích regionálních nebo menšinových jazyků [...], zasahuje do ústavních zásad nedělitelnosti Republiky, rovnosti před zákonem a jednoty francouzského lidu; [...] tato ustanovení jsou zároveň v rozporu s prvním řádkem článku 2 Ústavy v tom ohledu, že směřují k uznání práva na užívání jazyka jiného než francouzského nejen v „soukromém životě“, ale rovněž v „životě veřejném“.

<sup>95</sup> Pro srovnání: z 27 členských států Evropské unie jich Chartu ratifikovalo 16, podepsaly, ale neratifikovaly ji 3 státy (kromě Francie také Itálie a Malta) a nepodepsalo ji 8 zemí (Belgie, Bulharsko, Estonsko, Irsko, Litva, Lotyšsko, Portugalsko, Řecko).

<sup>96</sup> DGLFLF jako instituce vznikla r. 1989, ale její kořeny sahají až do r. 1966; v současnosti její činnost spadá pod pravomoc Ministerstva kultury a komunikace. Blíže o vývoji DGLFLF, jejím posláním a zajišťovaných činnostech viz: *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* [online]. [2011] [cit. 2011-12-21]. La DGLFLF. Dostupné z WWW: <[www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr)>.

z nichž některé se těchto jazyků týkají, vydává DGLFLF rovněž každoroční zprávy určené Parlamentu, v nichž je jedna kapitola pravidelně věnována regionálním jazykům.

Snahy o oficiální uznání těchto jazyků byly završeny alespoň dílčím úspěchem v roce 2008. V rámci ústavního zákona modernizujícího instituce tzv. Páté Republiky (Francie. Congrès. Loi constitutionnelle n° 2008-724) byla francouzská konstituce rozšířena také o článek 75-1 (viz článek 40 zmíněného ústavního zákona), formulovaný následovně: „Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.“<sup>97</sup> Tento článek sice není součástí úvodní hlavy, která pojednává mj. o symbolech země vč. francouzského jazyka, ale je umístěn na samém konci hlavy XII, věnované územním celkům, přesto jde o zcela zlomový akt. Poprvé v ústavních dějinách Francie se autochtonní jazyky objevují v nejvyšším zákoně, oficiálně a na nejvyšší úrovni je potvrzen jejich význam a reflektována jazyková realita země. Zároveň je však třeba zdůraznit, že tato ústavní změna nezakládá žádný úřední status regionálních jazyků ani ústavní právo či svobodu je užívat, jak bylo zdůrazněno již během schvalovacího procesu ústavního zákona<sup>98</sup> a jak také připomněla Ústavní rada ve svém nedávném rozhodnutí z května 2011 (Francie. Conseil constitutionnel. Décision n° 2011-130, odst. 3). V komentáři k tomuto rozhodnutí (Francie. Conseil constitutionnel. Commentaire : Décision n° 2011-130, s. 4) bylo mj. konstatováno:

Il n'existe [...] aucun droit constitutionnel à un enseignement des langues régionales au profit des élèves. La révision constitutionnelle du 23 juillet 2008 n'a rien changé sur ce point.<sup>99</sup>

Je tedy zřejmé, že význam článku 75-1 francouzské ústavy spočívá především v jeho symbolické rovině.

---

<sup>97</sup> „Regionální jazyky náleží k dědictví Francie.“

<sup>98</sup> Např. během debaty na půdě Národního shromáždění 22. května 2008 referent J.-L. Warsmann konstatoval ve věci návrhu této ústavní změny: „Nous voulons ainsi marquer l'attachement de la France à ce patrimoine sans pour autant créer un droit pour les particuliers d'exiger de la part des administrations l'usage d'une autre langue que le français ou des droits spécifiques pour des groupes.“ („Chceme takto zdůraznit význam, který Francie připisuje tomuto dědictví, aniž bychom chtěli zakládat právo, na jehož základě by mohly soukromé osoby vyžadovat od úřadů užívání jiného jazyka než francouzštiny, nebo zvláštní práva pro skupiny osob.“) Cf. Francie. Assemblée nationale. Compte rendu intégral. [...] 2<sup>e</sup> séance du jeudi 22 mai 2008, s. 2346.

<sup>99</sup> Neexistuje [...] žádné ústavní právo na výuku regionálních jazyků ve prospěch žáků. Revize ústavy z 23. července 2008 v tomto ohledu nic nezměnila

### ***2.2.2.2 Současný stav regionálních jazyků a problematika Provence***

V předchozích pododdílech jsme podali stručný přehled vývoje statutu autochtonních jazyků Francie s důrazem na jejich pozici ve vzdělávání. Závěrem této kapitoly se pokusíme alespoň o zběžnou charakteristiku stavu těchto jazyků a jejich místa v současné francouzské společnosti s důrazem na region Provence-Alpes-Côte d'Azur. Daná problematika je samozřejmě nesmírně široká a výrazně překračuje možnosti této práce i jejího zaměření. Omezíme se zde proto pouze na některé aspekty, které považujeme pro naši studii za důležité. Jejich charakteristika však bude nutně poněkud tezovitá.

Viděli jsme, že jazyky, které dnes označujeme jako regionální, po dlouhá staletí postupně ustupovaly ve prospěch francouzštiny, přičemž ke značné akceleraci tohoto procesu došlo zhruba v posledních dvou staletích. Bylo konstatováno, že v tomto období se oficiálně jediným jazykem země stala francouzština, která začala plnit funkci úředního jazyka, jazyka vzdělávání a postupně také jazyka běžné komunikace na naprosté většině území Francie. Bylo rovněž konstatováno, že tento stav se začal velice pozvolna měnit teprve ve druhé polovině 20. století a v současné době jsou regionální jazyky oficiálně považovány za součást kulturně-historického dědictví, jako takové jsou rovněž uvedeny v ústavě a požívají relativní ochrany. Zároveň však žádný z těchto jazyků není nositelem oficiálního statutu (tj. např. statutu úředního jazyka s omezenou územní platností), přestože korsičtina se tomuto stavu zřejmě přibližuje. Bylo konečně řečeno, že některým z regionálních jazyků je vyučováno na mateřských, základních a středních školách, a to buďto jako nepovinným předmětům nebo formou bilingvního vzdělávání. Přestože se naše práce věnuje právě těmto stupňům vzdělávání, je zároveň vhodné doplnit, že některé z regionálních jazyků a kultur mají rovněž své místo na univerzitách, kde bývají vyučovány jako předmět nebo jako samostatný obor.

V souvislosti se zmíněným ústupem regionálních jazyků je třeba konstatovat, že na území původních nefrankofonních provincií se postupně zpravidla vyvinula situace diglosie, kdy francouzština plnila roli vyšší variety, určené pro komunikaci s úřady a postupně také pro běžnou komunikaci na veřejnosti, a vernakulární jazyky pak variety nižší, určené pro komunikaci uvnitř rodiny či specifických skupin obyvatel. Zmínili jsme také, že masivní ústup regionálních jazyků nastal nejenom z důvodu cílené jazykové politiky, ale i jako přirozený důsledek větší migrace obyvatelstva a rovněž jako sociální nutnost, protože francouzština se stala prostředkem společenského vzestupu. V této souvislosti tak docházelo k přerušení přirozeného generačního jazykového transferu, a to velmi často skutečně

z generace na generaci: mnozí rodiče byli přesvědčeni, že předáním regionálního jazyka (považovaného za „patois“) by své děti společensky handicapovali, naproti tomu francouzština jim měla otevřít cestu ke zmíněnému sociálnímu vzestupu.

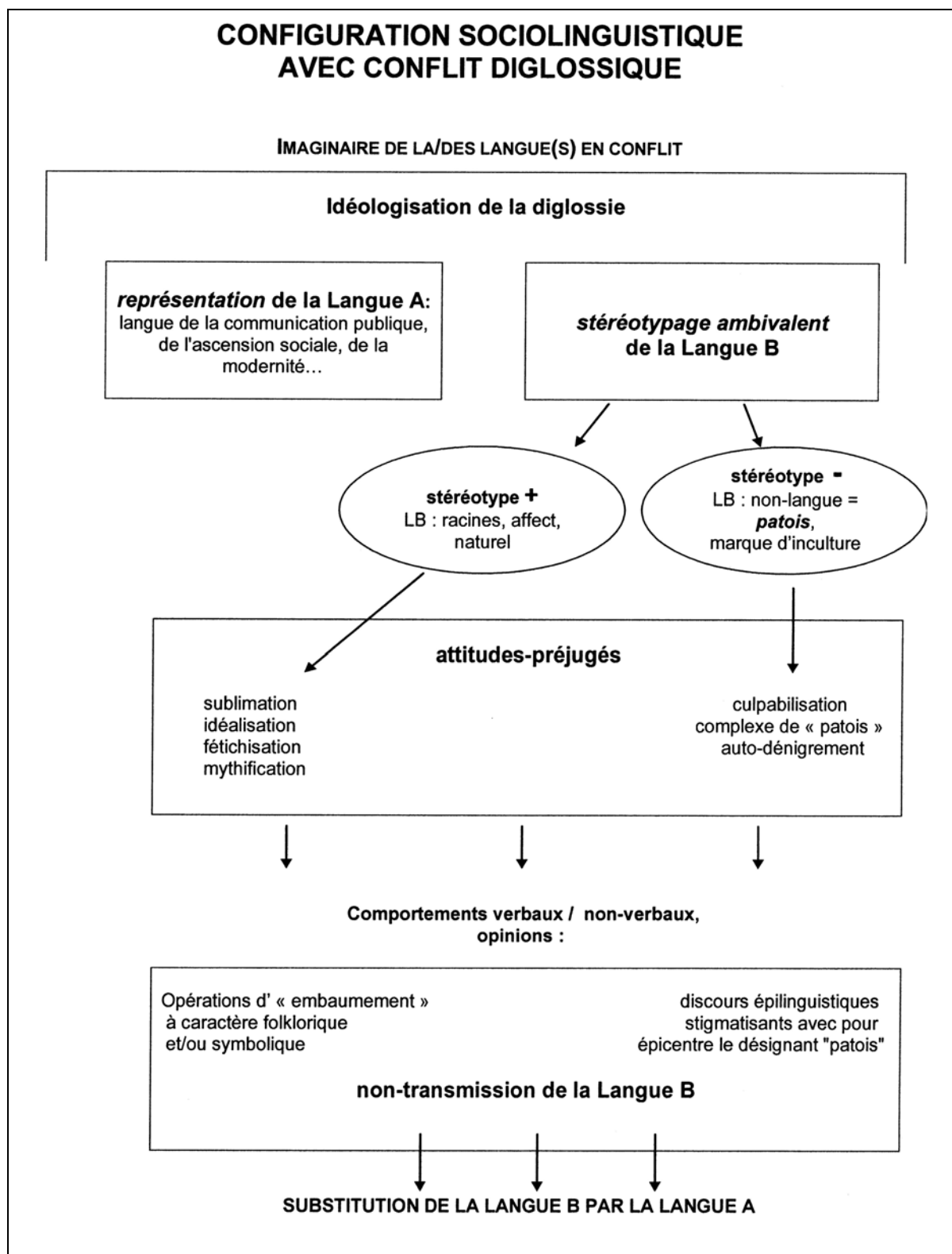
Je zároveň užitečné zmínit, že tyto tendence spolu s vlivem školy, kde bylo užívání vernakulárního jazyka nezdědka trestáno, vedly k postupné stigmatizaci regionálních jazyků, jejímž metajazykovým vyjádřením se stalo užívání termínu „patois“. Robert LAFONT (1971, s. 97) v této souvislosti hovoří o sociolingvistické vině, či přesněji řečeno sociologickém pocitu viny (culpabilité linguistique). Podle Lafonta přinejmenším v 70. letech 20. století, kdy byl jeho článek publikován, přetrvávající trauma ze sociálního stigma způsobeného školou dosud blokovalo užívání okcitanštiny u jejích mluvčích. Lze předpokládat, že obdobnou situaci by bylo možné konstatovat ve větší či menší míře rovněž u ostatních regionálních jazyků. Z toho důvodu také v poslední době někdy dochází k jazykovému transferu „ob generaci“: příslušníci nejstarší věkové skupiny, kteří z výše zmíněných důvodů nehovořili francouzsky na své děti, ztrácejí tyto zábrany v kontaktu s vnoučaty.

Během krátkého dějinného období se tedy stala francouzština, respektive různé regionální variety (cf. infra) mateřským jazykem převažující většiny obyvatelstva země. H. Boyer<sup>100</sup> hovoří o minorizaci a postupné substituci autochtonních jazyků jazykem většinové společnosti (srov. též jeho schéma této substituce, Obrázek 4), přičemž si všímá rovněž tzv. hybridace, kterou považuje za možnou přechodovou fázi této substituce. V jejím rámci vznikají značně specifické regionální jazykové útvary, které jsou v podstatě svébytnou regionální varietou majoritního jazyka s velmi silným vlivem substátu představovaného autochtonním jazykovým kódem, který se projevuje ve všech jazykových plánech. V oblasti Okcitanie popisuje BOYER (1990; 2001) tzv. francitánštinu (fr. francitan), tedy hybridní jazykový útvar na pomezí francouzštiny a okcitanštiny. K otázce postupného zániku přirozeného generačního jazykového transferu ještě doplníme, že podle názoru některých badatelů (např. POOLEY, 2003) jsou regionální jazyky častěji valorizovány a díky tomu také více udržovány muži než ženami a generační předávání regionálního jazyka tak nemusí probíhat nutně přímo v rodině, ale například prostřednictvím mužských pracovních či zájmových skupin.

---

<sup>100</sup> Vycházíme zde z přednášky Henriho Boyera, která se uskutečnila 11. dubna 2011 na FF UK v Praze.





**Obrázek 4: Schéma konfliktní diglosie a substituce jazyka B jazykem A podle H. Boyera**  
 Převzato z: BOYER, Henri. *L'évolution de la situation de la langue occitane (et de l'espace occitan) de la Révolution française à nos jours. De la minorisation à la substitution en passant par l'hybridation.* Materiály k přednášce konané 11. dubna 2011 na Filozofické fakultě UK v Praze.

Doplňme ještě v krátkosti, že pozice jednotlivých regionálních jazyků se samozřejmě značně liší: diametrálně odlišná je například pozice a stav nářečí germanofonních oblastí Alsaska a Lotrinska, která jsou dodnes živá a mají navíc oporu v němčině, jež je považována za jejich spisovný standard a která je úředním jazykem sousedního státu, a naproti nim právě okcitanština, která díky své politické i dialektální roztržitosti, neexistenci spisovné normy a mj. také příbuznosti s francouzštinou čelila a čelí mnohem většímu asimilačnímu tlaku.

Otázce přirozeného transferu regionálních jazyků se věnují rovněž HÉRAN, FILHON a DEPRez (2002a; 2002b).<sup>101</sup> Konstatují mj., že téměř 90 % současných okcitanofonních mluvčích nepředalo regionální jazyk další generaci (op. cit., s. 3). Vycházejí přitom z údajů získaných v rámci výzkumu, který byl pod názvem „Étude de l’histoire familiale“ (Studie rodinné historie) realizován vr. 1999 ve spolupráci mezi INSEE<sup>102</sup> a INED<sup>103</sup>. V té souvislosti je třeba zmínit faktickou neexistenci věrohodných statistických údajů týkajících se regionálních jazyků: tyto otázky nebyly do sčítání a oficiálních sondáží zařazovány a je tak třeba se opírat pouze o dílčí výzkumy a statistiky prováděné nestátními organizacemi či jednotlivci. Zmíněný výzkum INED-INSEE je v podstatě první oficiální sondáží, která se jazykům Francie věnovala. Je však třeba doplnit, že tento dílčí výzkum sice probíhal souběžně se sčítáním lidu, nikoli však na stejně širokém vzorku, ale zaměřil se pouze na 380 000 dospělých respondentů žijících v metropolitní Francii. Výsledky získané v konkrétních lokalitách pak byly extrapolovány na celé oblasti regionálních jazyků. Z důvodů, které jsme právě zmínili, také nejsme schopni podat hodnověrný počet mluvčích regionálního jazyka v Provence.

Poměrně závažným faktem, od kterého nelze při sociolingvistickém výzkumu v regionu Provence odhlížet, je existence dvou různých koncepcí kulturní a jazykové identity tohoto regionu. Jedna z nich bývá označována za provensalistickou, podle koncentrovanosti na provensálský region, jeho kulturu, historii a jazyk, ale rovněž podle uskupení Union provençale (Provensálský svaz), které bývá považováno za základní názorovou platformu této koncepce. Druhá pak bývá nazývána okcitanistickou, podle širokého zaměření na celé území

---

<sup>101</sup> Článek uvedený jako druhý převzal téměř kompletně text prvního. Pro úplnost zde uvádíme oba odkazy.

<sup>102</sup> Institut national de la statistique et des études économiques, tj. Státní ústav statistiky a ekonomických studií; cf. *Institut national de la statistique et des études économiques* [online], [2011].

<sup>103</sup> Institut national d’études démographiques, tj. Státní ústav demografických studií; cf. *Institut national d’études démographiques* [online], [2011].

Okcítanie a logicky také podle termínů Okcítanie/okcítánský/okcítánština, které se zpravidla vyskytují v názvech institucí s touto koncepcí spojených.

Obě zmíněné koncepce jsou poměrně obtížně slučitelné. Jak již bylo naznačeno, stojí v centru zájmu provensalistů region Provence a jeho hmotná i duchovní kultura. Ta je považována za svébytnou a jedinečnou, přičemž toto pojetí se opírá jednak o historickou identitu tohoto území, jednak o kulturně a zejména literárně bohaté a pozoruhodné období tzv. provensálského obrození (renaissance provençale) ve druhé polovině 19. a na počátku 20. století, jehož ikonickou postavou se stal Frédéric Mistral. Logickou součástí tohoto pojetí provensálské identity je důraz na provensálštinu jako svébytný jazyk. Formálním vyjádřením takového přístupu je pak užívání takzvaného mistralovského pravopisu, za jehož tvůrce je považován Joseph Roumanille, jeden ze zakládajících členů hnutí Félibrige, rozšířil se však především díky F. Mistralovi ve druhé polovině 19. století. Vychází z fonetického zápisu provensálštiny na synchronním jazykovém základě a je tedy neslučitelný s jinými jazyky skupiny oc.

Naproti tomu okcitanistická koncepce pracuje s pojetím kulturní i jazykové blízkosti jednotlivých oblastí Okcítanie a zároveň s určitou politickou nutností spojit se ve snaze obhájit právo na kulturní sebeurčení těchto oblastí. Za reprezentanty okcitanismu je možno považovat zejména Institut d'Estudis Occitans se sídlem v Toulouse a Oddělení okcitanistiky univerzity Paula Valéryho v Montpellier. V jazykové oblasti převládá vnímání jednotlivých regionálních jazykových útvarů jako geografických variant jednotné okcítánské skupiny, respektive okcítánského jazyka. Toto pojetí určité jazykové a kulturní jednoty je po formální stránce vyjádřeno užíváním takzvaného klasického, který umožňuje zápis všech jazyků/dialektů skupiny oc při respektování jejich specifik.

Zároveň nelze opomenout již zmíněné hnutí Felibrige, které nadále působí a rozvíjí mistralovské tradice. Znamená to mimo jiné, že vychází především z mistralovského pravopisu, na druhou stranu však jeho členové zpravidla nevnímají Provence a provensálštinu jako zcela izolovaný kulturní a jazykový útvar a neodmítají spolupráci s okcitanisty.

Antagonie mezi těmito dvěma výše zmíněnými směry je zejména na území Provence jasně patrná. Okcitanistům je ze strany provensalistů vytýkáno zejména nedostatečné přihlížení ke specifikům provensálštiny určitý languedocký centralismus (v té souvislosti bývá někdy zmiňována takzvaná referenční okcítánština, která slouží okcitanistům za určitý

základ moderního normalizovaného jazyka, která však vychází právě z lengadočtiny). Provensalistům bývá naopak vyčítána pasivita v péči o jazyk a jeho udržování a folklorizace jazyka i kultury.

Tato problematika je pro naši práci důležitá, protože síť škol Calandreta vychází z okcitanistické koncepce a v Provence tak představují tyto školy určité ostrůvky okcitanismu. To ostatně může být jedním z důvodů, proč nejsou v daném regionu příliš početně zastoupeny.

V této kapitole jsme se pokusili v krátkosti popsat místo, které zaujímaly regionální jazyky ve francouzském školství v průběhu jeho vývoje, představili jsme také některé základní právní normy které umožnily jejich zařazení do současného vzdělávacího systému a nakonec jsme stručně zmínili některé aspekty současné situace těchto jazyků s důrazem na oblast Provence. Věnujme se nyní již konkrétně projektu okcitánských bilingvních škol *Calandreta* a zejména pak dvěma provensálským školám, kterých se týká náš výzkum.

## 2.3 ŠKOLY CALANDRETAS: NOSITELKY JAZYKA

V této kapitole si povšimneme vývoje projektu škol *Calandreta* od počátku k dnešku, struktury konfederace těchto škol, základních principů jejich fungování, pokusíme se stručně charakterizovat specifika aplikovaných metod a struktury výuky s důrazem na jazykovou stránku a nakonec podáme několik základních informací o provensálských *Calandretách*.

### 2.3.1 Síť okcitánských bilingvních škol: principy působení

#### 2.3.1.1 Projekt Calandret

Výše byl popsán vývoj situace regionálních jazyků a jeho legislativní rámec. Vlastní projekt okcitánských bilingvních škol se začal rozvíjet na konci 70. let 20. století. V této době již mohl čerpat přímou inspiraci z jiných regionalistických bilingvních škol: první Ikastola, baskická bilingvní škola, vznikla v roce 1964<sup>104</sup>, katalánská škola La Bressola v roce 1976<sup>105</sup> a bretonská škola Diwan v roce 1977<sup>106</sup> (první alsaská škola ABCM byla otevřena až v roce 1991)<sup>107</sup>.



**Obrázek 5: Logo škol Calandreta**

Poskytla a k použití dala laskavě svolení: Confédération occitane de las escòlas laïcas Calandretas.

<sup>104</sup> Cf. *Seaska.net* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Historique : D'année en année, le projet avance. Dostupné z WWW: <<http://www.seaska.net>>.

<sup>105</sup> Cf. *La Bressola : Ecoles laïques catalanes de la Catalunya del Nord* [online]. c2011 [cit. 2011-09-23]. La Bressola: història. Dostupné z WWW: <<http://www.bressola.cat/historia.php>>.

<sup>106</sup> Cf. *Diwan Breizh.org* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Diwan en chiffres. Dostupné z WWW: <<http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=25>>.

<sup>107</sup> Cf. *ABCM Zweisprachigkeit* [online]. c2010 [cit. 2011-09-24]. Brève histoire de l'enseignement bilingue en Alsace et en Moselle depuis 1990. Dostupné z WWW: <<http://www.abcmzwei.eu/sprachigkeit/fr/abcm-zweisprachigkeit/histoire.html>>.

Na území Okcitanie byly dvěma prvními a zprvu nezávislými ohnisky přípravy bilingvních škol Bearn a languedocké město Béziers. První sdružení Calandreta vzniklo roku 1979 v Pau (departement Pyrénées-Atlantiques),<sup>108</sup> žákům otevřela Calandreta Paulina své brány v roce 1980, stejně jako Calandreta v Béziers (BACCOU, 2001, s. 329). Autorkou názvu nově vzniklých škol byla Anna-Maria Ròth. Takto komentuje Konfederace Calandret volbu názvu na svém webu:<sup>109</sup>

Anna-Maria Ròth [...] causiguèt un mot panoccitan, compatible amb la nocion d'escòla. Calandreta se ditz a l'origina d'un aucelon del vinhal. Los occitanistas dison qu'anòncia la prima de la lenga... D'autre latz, Calandron se ditz d'un gafet, tanben.<sup>110</sup>

V první fázi šlo pouze o mateřské školy, postupně bylo pole působnosti Calandret rozšiřováno na oblast základních škol a prozatím spíše okrajově také na nižší střední školy typu collège. Počet žáků i vyučujících od doby vzniku prvních Calandret neustále roste (vývoj za prvních 20 let jejich existence podrobně zmapoval BACCOU, 2001, s. 330-331).

---

<sup>108</sup> Cf. *Confederacion Occitana de las Escòlas Laicas Calandretas* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Istòric. Dostupné z WWW: <<http://calandreta.org/-istoric-11.html#>>.

<sup>109</sup> Ibid.

<sup>110</sup> Anna-Marie Ròth [...] zvolila panokcitànské slovo, dobře sluchitelné s představou školy. Výrazem calandreta se původně označuje ptáček z vinic. Okcitanisté říkají, že ohlašuje jaro jazyka... Kromě toho také výraz calandron označuje mladého učeďníka.

Nad rámec tohoto úryvku z webu Konfederace Calandret ještě doplníme, že okcitànský výraz *calandreta* je deminutivem zoologického termínu *calandra*, česky *kalandra*. Je to zpěvný pták z čeledi skřivanovitých a pro přesnost je třeba uvést, že *kalandra* je označení rodu. Do francouzštiny je okcitànský výraz *calandra* překládán zpravidla jako *alouette calandre*, tedy *kalandra zpěvná*, latinsky *melanocorypha calandra*. Pro úplnost dodejme, že výraz *calandra* má rovněž další významy (jeden zoologický a několik technických), které se však symboliky okcitanistických škol netýkají.

Výraz *calandron*, který se ujal jako termín pro žáka školy Calandreta, ve svém původním významu označuje mj. útlý výhonek (stromu n. rostliny) a bývá rovněž užíván pro označení mladého učeďníka, eventuelně také malé dívenky, žabky. Tímto termínem lze případně rovněž označit mládě kalandry.

K významům obou zmíněných slov odkazuje i logo *Calandret*, kombinující stylizovanou knihu a ptáčka (viz Obrázek 5). V souladu s územ běžným v prostředí těchto škol přijmeme i v naší práci výraz *calandron* pro označení žáka školy typu *Calandreta* a *ex-calandron* pak jako pojem označující bývalého žáka této školy.

V prostředí škol Calandretas bývá také někdy užíván termín *calandrin*, označující studenta a budoucího učitele okcitànštiny (v tomto významu je daný výraz užíván zejména v souvislosti s vysokoškolským zařízením APRENE, viz např. druhý a třetí odkaz citovaný v pozn. 119). Původní významy výrazu *calandrin* se v zásadě shodují s výše popsanými významy slova *calandron*.

Pro úplnost dodejme, že deminutivy výrazu *calandra*, jsou rovněž slova *calandrina* a *calandrella*. Ta ve svém původním významu označují pouze mladou kalandru. Výrazu *calandrina* se dnes samozřejmě užívá rovněž jako tvaru feminina k výrazu *calandrin* ve významu popsaném v předešlém odstavci.

(Zpracováno podle lexikografické literatury uvedené v bibliografii a serveru *BioLib : Biological Library* [online]. c2011 [cit. 2011-02-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.biolib.cz>>.)



### 2.3.1.2 Činnost a organizační struktura

Calandrety jsou soukromé školy, které mívají s francouzským státem podepsanu tzv. asociační smlouvu (přesněji smlouvu o přidružení k veřejnému školství, fr. *contrat d'association à l'enseignement public*). Znamená to, že jsou povinny garantovat přístup k poskytovanému vzdělání pro všechny děti bez rozdílu původu či vyznání, respektovat pravidla a výukové programy veřejného školství a odpovídat na reálné potřeby v dané lokalitě. Školy v tomto ohledu podléhají kontrole ze strany státu, stát naproti tomu zajišťuje plat učitelů.<sup>112</sup> Na výše zmíněná fakta bývá často poukazováno při propagaci tohoto druhu školství, důraz kladený za veřejný a laický charakter škol a rovněž na respektování národních výukových programů má za cíl prolomit jistou nedůvěru veřejnosti vůči nestátnímu školství (k otázkám způsobu a možností propagace regionalistických bilingvních škol s důrazem na Calandrety blíže viz např. VACULA, 2006).

Pokud tedy jde o principy výuky, Calandrety se od běžných státních škol liší pouze aplikovanými pedagogickými metodami a vyučovacím jazykem, kterým je vedle francouzštiny rovněž okcitanština. V podstatě tedy doplňují státní školství, neboť umožňují adekvátní výuku mluvčím regionálního jazyka (resp. zájemcům o regionální jazyk), čímž de facto naplňují podstatu služby veřejnosti (fr. *fonction publique/service public*). Na tento fakt bývá často poukazováno při vyjednávání s centrálními úřady, přesto se dosud nepodařilo prosadit plnou integraci Calandret do systému veřejného školství. Také podpis asociační dohody je možný teprve po 5 letech fungování dané školy a ani tehdy není automatický. Tato situace způsobuje nově vzniklým Calandretům značné obtíže především (ale ne pouze) finančního charakteru.

Zásady fungování a vnitřní organizace škol jsou rovněž zakotveny v tzv. Chartě Calandret (Francie. Assemblada generala de la Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas. *Carta dei Calandretas*, 2005; dále jen *Carta dei Calandretas*; viz také Příloha 1). Školy *Calandretas* se prezentují jako školy laické, nezávislé na jakýchkoli politických, odborových či náboženských organizacích a poskytující bezplatné vzdělávání (*Charta dei Calandretas*, 2005, [čl.] 2.1, 2.2). Jednotlivé školy také ve svých dílčích prezentacích často

---

<sup>112</sup> Princip fungování soukromých škol a zásady asociační smlouvy byly definovány tzv. Debrého zákonem (loi Debré, cf. Francie. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 59-1557, 1959 ; viz také Jmenný rejstřík, heslo Debré) a jsou součástí francouzského školského zákoníku (Francie. Code de l'éducation; k tématu viz zejména články L442-1 a L442-5).



kladou důraz na dodržování národních výukových programů, které vyplývá z asociační smlouvy.<sup>113</sup> Těmito informacemi se Calandrety snaží předcházet nedůvěře, jež ve francouzské společnosti tradičně panuje vůči soukromému školství (k tématu blíže viz VACULA, 2006, s. 6-7).

Jak bylo řečeno výše, jde o privátní školy. Jsou provozovány lokálním sdružením (okcit. *associacion*, fr. *association*) rodičů a přátel školy (*Charta dei Calandretas*, 2005, [čl.] 1.2; 2.1). Úzká spolupráce mezi sdružením a školou, aktivní účast rodičů na chodu školy a naopak angažovanost vyučujících v mimoškolním prostředí a v komunikaci s rodinou je jedním ze specifíků této sítě škol (cf. *Calandreta*, 2010, s. 104n). S ohledem na popsany způsob fungování bývají tyto školy označovány jako asociativní (okcit. *escòlas associativas*, fr. *écoles associatives*). Na provoz *Calandret* přispívají různé soukromé i veřejné subjekty i jednotlivci. Čerpání příspěvků z veřejného sektoru je umožněno tehdy, má-li daná škola podepsánu zmíněnou asociační smlouvu

Jednotlivé *Calandrety* spolupracují v rámci federací (okcit. *federacions*) na úrovni departmentů a regionů.<sup>114</sup> V případě škol, jež jsou předmětem této studie, jde o *Regionální federaci Calandret Provence* (okcit. *Federacion Regionala de las Calandretas de Provença*). Celou síť pak zastřešuje již několikrát zmíněná Konfederace Calandret. Je řízena radou, složenou z předsedů regionálních sdružení a zástupců jednotlivých kolegií Valného shromáždění (kolegium vyučujících, ostatních zaměstnanců, departementálních sdružení apod.). Jejími členy jsou všechny školy, sdružení (cf. supra) a federace, konfederace pak vydává souhlas s jejich zřízením a činností.<sup>115</sup> Hlavní úlohou Svazu je dohled nad dodržováním Charty Calandret, koordinace celé sítě škol a její reprezentace navenek, zejména při jednání s ministerstvem školství (*Calandreta*, 2010, s. 110).

---

<sup>113</sup> Viz např. webová prezentace oranžské Calandrety Granatiery: *Ecole Calandreta : La Calandreta d'Aurenja* [online]. c2010 [cit. 2011-08-02]. Pédagogie. Dostupné z WWW: <<http://www.ecolecalandretaorange.com/pedagogie.php>>.

<sup>114</sup> Departementální federace samozřejmě existují pouze v těch departmentech, ve kterých působí více než jedna Calandreta.

<sup>115</sup> *Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas* [online]. 2011 [cit. 2011-01-31]. Calandreta - Organizacion. Dostupné z WWW: <<http://www.calandreta.org/Mouvement-Calandreta.html>>.

### 2.3.1.3 Pedagogické zásady

Hlavní pedagogické zásady Calandret jsou zakotveny v Chartě Calandret, dále jsou pak popsány v tzv. Pedagogické chartě Calandret (okcit. Carta pedagogica de las Calandretas; cf. *Confederacion Occitana...*, 2004, s. 14).<sup>116</sup> Pokud jde o aplikovaný pedagogický systém, školy *Calandreta* se hlásí jednak k tzv. Freinetovské metodě, tedy k metodám a technikám praktikovaným a rozvíjeným od 20. let 20. století francouzským, resp. provensálským pedagogem Célestinem Freinetem, a k metodě tzv. instituční pedagogiky, která vychází rovněž z Freinetovské metody, ale v některých ohledech se vůči ní vymezuje. Za hlavního autora této metody bývá považován francouzský pedagog Fernand Oury.

V obou případech jde o metody založené na svobodném vyjádření a na harmonickém rozvíjení psychosociálních schopností žáka, v určitých ohledech by je bylo možno přirovnat k pedagogikám waldorfského nebo montessoriovského typu, které jsou u nás známější. Jejich snahou je vytvořit ze třídy prostředí, ve kterém se žák nebojí projevit vlastní názory a dělit se o své problémy, ve kterém se však zároveň učí brát na sebe zodpovědnost za své jednání i za fungování třídy jako celku. Těchto cílů je dosahováno pomocí pravidelných „institucí“ (jde o určité třídní „rituály“, mezi něž patří např. společná diskuse, během níž se každý z žáků může podělit o své dojmy či problémy, a mnoho dalších) a zapojením různých pracovních technik, mezi které patří např. vydávání třídního časopisu, který žáci zajišťují po obsahové i technické stránce (ukázky třídních časopisů obou zkoumaných škol viz Příloha 3). Součástí aplikovaných metod je také relativně nízký počet žáků v každé třídě.

Velký důraz je kromě toho samozřejmě kladen na bilingvní charakter školy (k problematice bilingvismu Calandret viz např. SUMIEN, 2009b, s. 71n). Calandrety upřednostňují přímou metodu, označovanou jako *immersion linguistique précoce*. Ta je založena na schopnosti dítěte integrovat jazykové struktury díky intenzivnímu kontaktu s daným jazykem v raném věku (viz např. HAMMEL, 2010). Žák by tedy měl být přinejmenším v počátečních fázích výuky v co největší míře vystaven okcitéanskému jazykovému prostředí. Tomu odpovídají také učební programy, které počítají s výhradním užíváním okcitéanstiny na úrovni mateřské školy a rovněž v prvním ročníku základní školy. Dítě se tak nejdříve učí číst a psát okcitéansky, teprve potom je do výuky postupně zaváděna francouzština, a to jako předmět výuky i jako vyučovací jazyk. Tabulka 1, vycházející

---

<sup>116</sup> K pedagogice Calandret viz také: *Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas* [online]. [2011] [cit. 2011-10-02]. Pedagogia Calandreta. Dostupné z WWW: <<http://calandreta.org/-Pedagogia-.html>>.

z Charty Calandret (článek 3.2), přehledně uvádí postupně se zvyšující podíl francouzštiny ve výuce (tabulka je řazena *sestupně* pro snazší srovnání se schématem francouzského vzdělávacího systému, viz Příloha 6).

Ročník	Počet hodin francouzštiny (či ve francouzštině) týdně
<b>Cours moyen 2 (5. třída)</b>	<b>6</b>
<b>Cours moyen 1 (4. třída)</b>	<b>5</b>
<b>Cours élémentaire 2 (3. třída)</b>	<b>4</b>
<b>Cours élémentaire 1 (2. třída)</b>	<b>3</b>
<b>Cours préparatoire (1. třída)</b>	<b>0</b>

**Tabulka 1: Podíl francouzštiny ve výuce v Calandretách**

Díky zvolené metodě *immersion* školy *Calandreta* neupřednostňují děti s předchozí znalostí okcitánštiny. Naopak, při současném stavu všeobecné znalosti tohoto regionálního jazyka je zdaleka nejčastější případ, kdy dítě přichází do *Calandrety* s nulovou výchozí jazykovou kompetencí. Jak uvidíme dále, výjimkou nejsou ani případy, kdy do školy nastoupí dítě rodičů, kteří postrádají jakékoli okcitánské kořeny a do daného regionu se přistěhovali teprve v nedávné době. V této práci se budeme věnovat rovněž jejich motivacím.

Okcitánština bývá někdy označována za pluricentrický jazyk, který postrádá jediný spisovný standard, jenž charakterizuje značná dialektální roztržitost a existence několika přirozených center. I k tomuto faktu je nutno ve výuce přihlížet. Výuka by proto měla být po jazykové stránce přizpůsobena regionu, ve kterém se nachází škola. Tento požadavek je zakotven rovněž v Chartě Calandret (*Carta dei Calandretas*, 2005, [článek] 1.1):

L'occitan ensenhat dins una Calandreta es aqueu de sa zona dialectala. Cada establiment Calandreta ten còmpte de la realitat de la practica de la lenga dins son environament pròche [...].<sup>117</sup>

Znamená to, že by se žáci měli učit regionální variantě okcitánštiny, čemuž jsou přizpůsobeny i některé učebnice. Z počátku – zejména na úrovni mateřské školy – se navíc vychází z lokálních nářečí a postupně se směřuje ke standardizované podobě regionální

<sup>117</sup> V Calandretě se vyučuje té okcitánštině, která existuje v dané nářeční oblasti. Každá škola bere v úvahu skutečnou jazykovou praxi ve svém blízkém okolí [...].

variety okcitanštiny. V této souvislosti je zároveň třeba zmínit, že výchozí pravopisnou normou, určenou pro výuku ve školách *Calandreta*, je tzv. klasický pravopis. Žáci by však měli být seznamováni rovněž z literaturou psanou tzv. mistralovským pravopisem<sup>118</sup> (cf. *Carta dei Calandretas*, 2005, [čl.] 3.2).

Je však třeba poznamenat, že míra využití lokálních nářečí i pozdější zaměření na regionální standardní varietu okcitanštiny závisí do značné míry na jazykovém vybavení konkrétního vychovatele/učitele a samozřejmě také na skladbě žáků. Na osobě učitele/vychovatele ale závisí také dodržování preference okcitanštiny ve školním prostředí, na niž je, jak jsme viděli výše, postavena jazyková *immersion* a která má sloužit vyvážení preference francouzštiny v mimoškolním prostředí. Kromě toho se francouzština *à priori* nevylučuje tam, kde je její užití nutné či vhodné pro lepší porozumění, anebo v případě, že vychovatelka nebo další pomocný personál okcitanštinu dostatečně neovládá. V praxi totiž není prosazován striktní požadavek, aby všechny vychovatelky v okcitánských mateřských školách hovořily plynně okcitánsky.

Vyučující by naproti tomu pochopitelně měli teoreticky ovládat okcitanštinu na vysoké profesionální úrovni, přestože tomu tak ve skutečnosti samozřejmě nemusí vždy být. Výchozí vzdělávání vyučujících Calandret probíhá v *Okcitánském vysokoškolském zařízení APRENE* (okcit. *Establiment d'Ensenhament Superior Occitan APRENE*; cf. *APRENE* [online], 2011; *Confederacion Occitana ...*, 2004, s. 14). Škola vznikla v roce 1995 v Montpellier, její hlavní sídlo se nachází v Béziers. Roku 1996 získala akreditaci Ministerstva národního školství a Ministerstva pro výzkum a vyšší školství, v témže roce také přivítala první studenty. Jde o vysokoškolské zařízení poskytující studium na úrovni druhého univerzitního cyklu (resp. třetího podle původního francouzského systému – viz s. 110; požadavkem pro přijetí ke studiu je dosažení diplomu *licence*). Studium v APRENE je tradičně tříleté; v současnosti je organizováno ve spolupráci s univerzitou Via Domitia v Perpignanu a v koordinaci s ISLRF (cf. infra), přičemž APRENE zajišťuje dva roky teoretické a praktické přípravy na výuku okcitanštiny, souběžně s druhým rokem této přípravy studenti zahajují studium dvouletého magisterského cyklu („master“) zajišťovaného univerzitou v Perpignanu.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Viz pododíl 2.2.2.2 *Současný stav regionálních jazyků a problematika Provence*.

<sup>119</sup> K podmínkám zápisu do studia a k jeho organizaci blíže viz:

APRENE je součástí *Vysoké školy jazyků Francouzské republiky* (fr. *Institut Supérieur des Langues de la République Française*, zkratka *ISLRF*), která je akreditována ministerstvem školství a zajišťuje, resp. koordinuje vzdělávání vyučujících v bilingvních školách poskytujících výuku v některém z regionálních jazyků (*Calandreta*, 2010, s. 111). Na vzniku ISLRF a na jeho chodu se podílí pět institucí věnujících se bilingvní výuce regionálních jazyků. Kromě Konfederace Calandret jsou to: ABCM-Zweisprachigkeit (regionální jazyky Alsaska a departmentu Moselle), La Bressola (katalánština), Diwan (bretonština) a Seaska (baskičtina, školy Ikastolak). Další celoživotní vzdělávání vyučujícím okcitéanštiny poskytuje *Okcitéanské centrum odborného vzdělávání* (okcit. *Centre de Formation Professionala Occitan*, zkratka *CFPO*; cf. *Centre de formation...* [online], 2011), rovněž akreditované ministerstvem školství, které zároveň zajišťuje kurzy pro veřejnost (viz také SUMIEN, 2009b, s. 69, 77).

Pokusili jsme se přiblížit základní organizační strukturu, principy fungování a pedagogické metody aplikované v bilingvních školách *Calandretas*. V následujícím oddíle si povšimneme konkrétních škol působících v administrativním regionu PACA, na něž se zaměřuje naše studie.

---

*APRENE : Establiment d'Ensenhament Superior Occitan* [online]. 2005, aktualizováno 2011 [cit. 2011-10-02]. Per èsser candidat a la Jurada. Dostupné z WWW: <<http://www.aprene.org/spip.php?article28>>.

*APRENE : Establiment d'Ensenhament Superior Occitan* [online]. 2005, aktualizováno 2011 [cit. 2011-10-02]. Las formacions a APRENE. Dostupné z WWW: <<http://www.aprene.org/spip.php?article1394>>.

*Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas* [online]. [2011] [cit. 2011-10-02]. Ensenhar a Calandreta. Dostupné z WWW: <<http://www.calandreta.org/-Ensenhar-.html>>.

## 2.3.2 Calandrety v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur: minulost a současnost

### 2.3.2.1 Základní přehled provensálských Calandret

V následujících pododdílech vycházíme kromě vlastních pozorování jednak z informací, které nám byly poskytnuty pracovníky Konfederace Calandret, provensálské regionální federace a konkrétních škol, případně členy místních sdružení během terénního výzkumu, jednak z dalších volně dostupných zdrojů.<sup>120</sup>

V současné době působí v regionu PACA pouze dvě Calandrety, které byly předmětem našeho výzkumu, tj. škola v Gapu a v Orange (okcit. Aurenja); v době přípravy a průběhu výzkumu existovala ještě třetí provensálská Calandreta v Nice (okcit. Niça). Pokud bychom vzali v úvahu rovněž oblast provensálského kulturního a jazykového vlivu na pravém břehu řeky Rhône, bylo by možno sem zahrnout také dvě školská zařízení v Nîmes (okcit. Nimes). Jak jsme však již několikrát uvedli, v naší práci se zaměříme pouze na region Provence-Alpes-Côte d'Azur, tedy na oblasti ležící východně od historické hraniční řeky, a konkrétně na gapskou a oranžskou Calandretu.

---

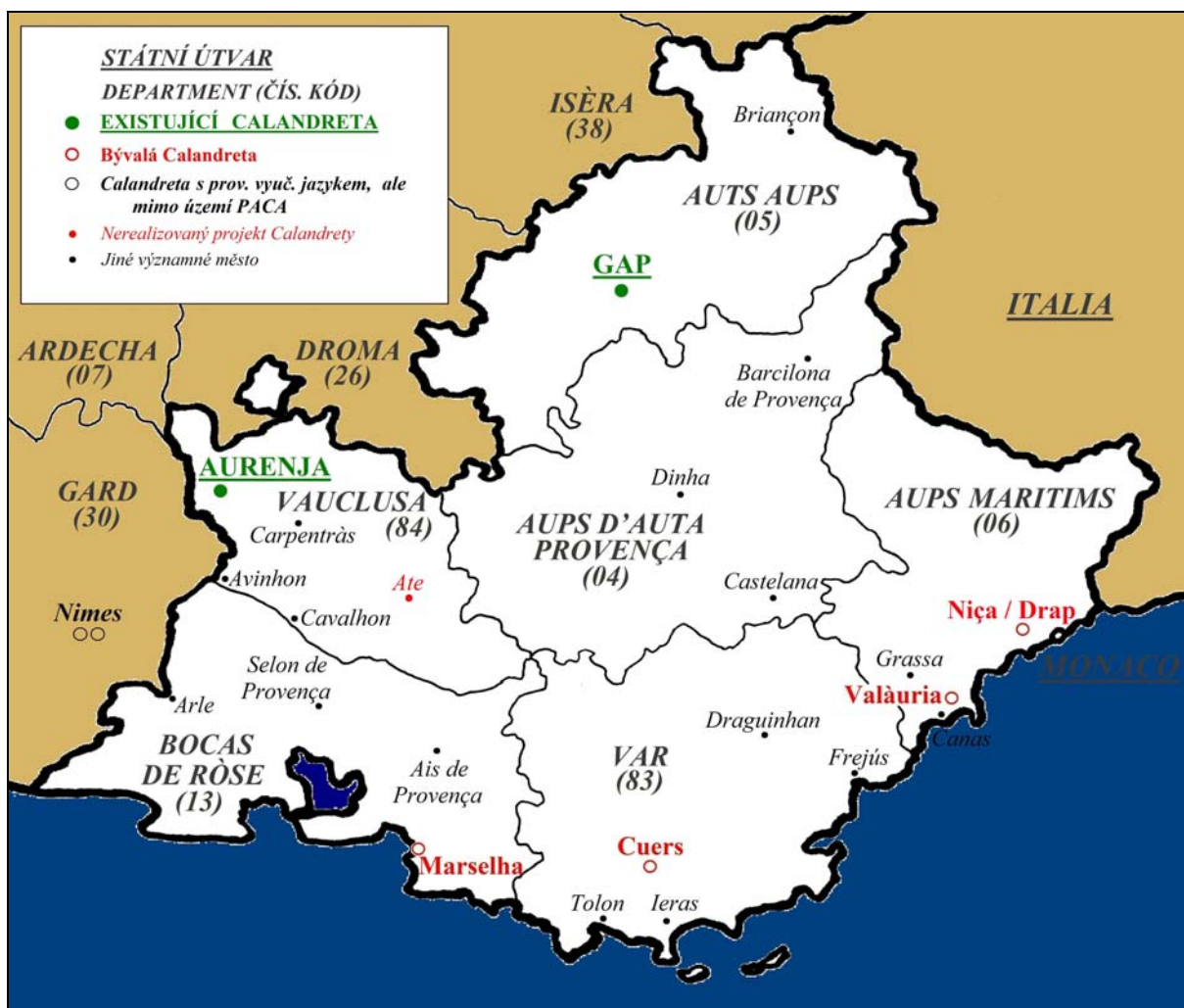
<sup>120</sup> Není-li v textu uvedeno jinak, byly informace prezentované v této kapitole získány během vlastního terénního výzkumu (z různých ústních zdrojů či archivů Calandret) anebo později ze zdrojů Konfederace Calandret (Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas) a provensálské regionální federace (Federacion Regionala de las Calandretas de Provença). V této souvislosti si zvláštní poděkování za dohledání potřebných údajů zaslouží paní Mirelha Blanquer a Patricia Pardo (Konfederace Calandret) a paní Caroline Serguier (regionální federace / Calandreta La Granatiera).

Konkrétní údaje týkající se Calandrety v Gapu pak laskavě poskytli (v abecedním pořadí): Eliane Echinger, předsedkyně sdružení rodičů přátel školy; André Faure, místopředseda sdružení a spoluzakladatel školy; Maryse Favier, vychovatelka; Florence Josselme-Braun, ředitelka školy a vyučující; Elisabeth Terenzi, vychovatelka.

Konkrétní údaje týkající se Calandrety v Orange poskytli zejména (rovněž v abecedním pořadí): Audrey Avellanas, vyučující; Laure Barnini, sekretářka; Stelly Blaevoet, vychovatelka; Béatrice Briole(-Barbui), vyučující (v současné době ředitelka školy); Fanny Fabre, vychovatelka; Béatrice Fauchet, vychovatelka; Chantal Fourniller, vyučující; Jean-Christophe Garnier, ředitel školy a vyučující; Marjorie Henry, předsedkyně sdružení rodičů a přátel školy; Nathalie Lucking, vychovatelka; Gilberte Nicolau, pracovnice jídelny a úklidu; Matthieu Poitavin, profesor okcitanštiny v Collège Barbary Hendricks v Orange; Elsa Vaillant, vyučující; Bernard Vaton, předseda Fédération des Calandretas de Provence, a celá jeho rodina; Karine Wispelaere, pracovnice jídelny a úklidu.

Část praktických informací byla rovněž převzata z oficiálních webových stran oranžské Calandrety (*Ecole Calandreta : La Calandreta d'Aurenja* [online], 2010). Gapská Calandreta vlastní webové stránky nemá; základní informace, které však nebyly od roku 2006 aktualizovány, lze nalézt na webu Institutu okciténských studií pro departmenty Alpes-de-Haute-Provence a Hautes-Alpes: *Espaci Occitan dels Aups : Institut d'Estudis Occitans 04/05* [online]. 23/03/2006, modif. 08/09/2006 [cit. 2011-10-09]. La Calandreta Gapiana. Dostupné z WWW: <<http://www.espaci-occitan.com/asso/articles.php?lng=oc&pg=166>>.

Kromě zmíněných škol existovaly v minulosti na území regionu PACA ještě další, které však po určité době zanikly, případně přešly pod hlavičku státního školství. Nacházely se ve městech Cuers, Marseille (okcit. Marselha) a Vallauris (okcit. Valàuria). Pouze ve fázi přípravy zůstal projekt Calandrety v Aptu (okcit. Ate). Ze šesti provensálských Calandret (respektive ze sedmi plánovaných) se tak do dnešní doby zachovaly pouze dvě, z nichž jedna navíc leží na území, které k vlastní Provence sensu stricto nepatří. Rozmístění provensálských Calandret – existujících, bývalých i nerealizovaných – ilustruje Obrázek 7. Za povšimnutí stojí, že všechny tyto školy se nacházejí, případně nacházely, v podstatě na okraji (či dokonce za hranicemi) provensálského jazykového a kulturně-historického území. Tento fakt, stejně jako zmíněný zánik většiny dříve existujících Calandret, ilustruje obtíže, které provázejí šíření této sítě škol na území Provence.



Obrázek 7: Existující a bývalé školy Calandretas v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur  
 Zpracoval autor studie.



Následující podkapitoly uvádějí podrobnější informace o jednotlivých Calandretách v chronologickém pořadí podle roku jejich vzniku, přičemž největší pozornost bude samozřejmě věnována Calandretě v Gapu a v Orange.

### 2.3.2.2 Calandreta La Granatiera v Orange

Calandreta v Orange je nejstarší a největší školou této sítě v regionu PACA. Plní zároveň roli sídla regionální federace (Federacion Regionala de las Calandretas de Provença). Sdružení rodičů a přátel školy bylo založeno v září 1992 pod názvem Calandreta d'Aurenja (Oranžská Calandreta), stejným názvem bývá často označována i škola. Ta svou činnost zahájila o rok později, v září 1993, a nese oficiální název Calandreta La Granatiera. Výraz granatiera označuje obchodníci se semeny, případně také místo, kde semena vzházejí (tedy semenišť v původním, pravém smyslu tohoto slova). Symbolika zasévání semenek vědění a jazyka, respektive místa, kde rostou a vzdělávají se žáci, je zřejmá tím spíše, připomeneme-li jeden z původních významů výrazu *calandron*, kterým je *výhonek*. Připomeňme, že termínem *calandron* jsou v kontextu sítě škol Calandretas označováni žáci těchto škol; tohoto pojmu budeme užívat i v této práci (k původu tohoto termínu viz poznámka 110).



**Obrázek 8: Calandreta La Granatiera, logo** Poskytla a k použití dala laskavě souhlas: Calandreta d'Aurenja

Od školního roku 1996/97 má Calandreta La Granatiera podepsanu asociační smlouvu s francouzským státem. V současné době (stejně jako v době výzkumu) poskytuje bilingvní vzdělání na úrovni kompletní mateřské a základní školy, tj. 4 sekce MŠ a 5 tříd ZŠ (bližší přehled organizace předškolní a základní školní výchovy viz Příloha 6). Znamená to, že školu navštěvují žáci ve věku zhruba od 2 do 11 let. V současnosti má tato Calandreta asi 75 žáků, v době výzkumu (listopad 2007) činil jejich počet 68. Podobně jako v případě jiných Calandret jsou však z finančních a organizačních důvodů (mj. relativně nízký počet žáků) některé ročníky spojeny do jedné třídy a každý pedagog/vychovatel se tak věnuje dvěma či více ročníkům zároveň. Konkrétní organizační schéma tříd, počty žáků z roku 2007 a zajištění



jejich výuky pedagogickým personálem ukazuje Tabulka 2 (tabulka je řazena sestupně pro snazší srovnání s celkovým systémem francouzského školství uvedeným v příloze Příloha 6).

Stupeň	Sekce / třída	Věk	Počet žáků (XI/2007)	Pedagogické zajištění
<b>Základní škola</b>	5. třída (CM2) 4. třída (CM1) 3. třída (CE2)	8-11 let	12	1 kmenový vyučující 1 učitelka francouzštiny
	2. třída (CE1) 1. třída (CP)	6-8 let	15	1 kmenová vyučující v CE1 také učitelka francouzštiny
<b>Mateřská škola</b>	velká sekce (GS) střední sekce (MS)	4-6 let	22	1 vyučující 1 pomocná vychovatelka
	malá sekce (PS) nejmenší sekce (TPS)	2-4 roky	19	1 vyučující 1 pomocná vychovatelka
<b>Celkem žáků a pedagogických pracovníků</b>			<b>68</b>	<b>5 vyučujících a 2 vychovatelky</b>

**Tabulka 2: Rozdělení tříd v oranžské Calandretě, počty žáků (listopad 2007) a pedagogické zajištění výuky**

Kmenový vyučující nejvyšší třídy byl (a dosud je) rovněž ředitelem celé školy, vyučující francouzštiny je zaměstnána pouze na poloviční úvazek. Kromě dvou „kmenových“ vychovatelek zmíněných v tabulce působily v oranžské Calandretě v době výzkumu ještě dvě další pomocné vychovatelky. Mechanickým výpočtem tak na 1 pedagogického pracovníka (vyučujícího či vychovatele) vychází zhruba 7,5 žáka. Dalšími zaměstnankyněmi byly sekretářka školy a dvě pomocné síly, zajišťující provoz jídelny a úklid. Celkem tak měla Calandreta La Granatiera v listopadu 2007 12 zaměstnanců na plný nebo poloviční úvazek.

Sdružení rodičů a přátel školy, které je stejně jako v případě jiných Calandret zřizovatelem školy, je organizováno do několika tzv. komisí. Ty mají na starost jednotlivé aspekty života školy a starají se o její chod (je to např. komise pro údržbu, komise pro jídelnu, hygienu a bezpečnost atp.). Celé sdružení pak řídí správní rada, složená mj. z předsedů komisí, přičemž každý člen rady je volen na tři roky. Volba nových členů rady probíhá jednou ročně během valné hromady sdružení.

Prostřednictvím regionální federace Calandret přispívá na chod školy regionální rada (fr. Conseil régional), dále se na financování školy podílí rada departementu a městská rada v Orange, která stejným způsobem přispívá všem soukromým školám na území města, jež

mají uzavřenu asociační smlouvu. Škola je dále financována různými soukromými dárci a kromě nich se na finančním zajištění školy podílejí sami rodiče, kteří platí na účet sdružení jednak roční zápisné a jednak měsíční členské příspěvky (podle počtu dětí navštěvujících Calandretu). V roce 2007 činilo roční zápisné 40 eur na rodinu a měsíční příspěvky pak 13 eur na dítě. Rodiče mohli využít rovněž služeb jídelny (3,40 eur za oběd) a ranní i odpolední školní družiny, vždy hodinu před výukou a hodinu po ní (1,50 eur za 1 den družiny).

### 2.3.2.3 Calandreta Gapiana

Škola v Gapu, Calandreta Gapiana, je chronologicky druhou nejstarší Calandretou na území regionu PACA. Svou činnost zahájila ve školním roce 1995/96,<sup>121</sup> v témže roce vzniklo i stejnojmenné sdružení rodičů a přátel školy, které bylo v roce 2003 nahrazeno sdružením Los amics de la Calandreta Gapiana. U zrodu školy stáli především pánové André Faure a Pierre Hérisson, oba graduovaní pedagogové a okcitánští mluvčí. P. Hérisson se také stal prvním vyučujícím gapské Calandrety. V roce 2006, tedy teprve po jedenácti letech existence, se škole podařilo uzavřít asociační smlouvu se státem.



**Obrázek 9: Calandreta Gapiana, logo**  
Poskytl a k použití dal laskavě svolení: André Faure.

V počátcích existence školy kromě vyučujícího zajišťovala výuku jedna pomocná vychovatelka a školu navštěvovalo zhruba 12-15 žáků. V době provedení výzkumu, tedy ve školním roce 2009/10, se na chodu Calandrety Gapiany podílela jedna vyučující, plnící zároveň funkci ředitelky ústavu, a dvě vychovatelky. Jedna z vychovatelek přitom byla okcitanofonní a hovořila místním dialektem, druhá okcitánštinu neovládala (resp. se jí teprve učila) a s žáky hovořila převážně francouzsky. Školu navštěvovalo celkem 22 žáků různého

<sup>121</sup> Tento údaj o zahájení činnosti školy byl získán v době výzkumu a později potvrzen A. Faurem. Podle údajů Konfederace Calandret však škola otevřela brány již v září 1994. Jedna z těchto informací tedy není zcela přesná, pro úplnost zde uvádíme obě.

věku, kteří byli vyučováni v rámci jedné třídy, díky přítomnosti tří pedagogických pracovníků však bylo možné pracovat částečně odděleně s jednotlivými věkovými skupinami žáků.

Gapská Calandreta zajišťuje vyučování na úrovni mateřské školy a přijímá děti od 3 let věku (výjimečně již od 2 let, podobně jako škola v Orange, a tedy prakticky na úrovni jeslí). Zhruba v roce 2007 vznikl projekt navazující základní školy, který výhledově počítal s vytvořením prvních dvou tříd ZŠ<sup>122</sup>. Od školního roku 2009/10 měla začít fungovat první třída (tzv. CP; viz Příloha 6), projekt však nakonec nebyl realizován. Počty žáků v jednotlivých sekcích MŠ v době výzkumu přehledně uvádí Tabulka 3 (pro snazší srovnání je tabulka opět řazena sestupně).

Stupeň	Sekce	Věk	Počet žáků (VI/2010)	Pedagogické zajištění
<b>Mateřská škola</b>	velká sekce (GS)	5-6 let	1	1 vyučující 2 pomocné vychovatelky
	střední sekce (MS)	4-5 let	5	
	malá sekce (PS)	3-4 roky	11	
	nejmenší sekce (TPS)	2-3 roky	5	
<b>Celkem žáků a pedagogických pracovníků</b>			<b>22</b>	<b>1 vyučující a 2 vychovatelky</b>

**Tabulka 3: Počet žáků Calandrey Gapiany (červen 2010) a jejich rozdělení do sekcí**

Calandreta Gapiana užívá prostory bývalé obecní školy v osadě Saint-Jean na území kantonu<sup>123</sup> Gap-Campagne (Gap-venkov). Prostory školy patří obci, tj. městu Gap, jejich užívání a také částečné financování z veřejných prostředků bylo umožněno uzavřením asociační smlouvy (cf. supra). Gap přispívá z městského rozpočtu na chod Calandrey stejnou

<sup>122</sup> V současném pojetí francouzského vzdělávacího systému totiž nejvyšší sekce mateřské školy a první dvě třídy základní školy tvoří dohromady tzv. cyklus fundamentálního učení, fr. cycle des apprentissages fondamentaux (viz Příloha 6, s. 353).

<sup>123</sup> Kanton (fr. canton) je nižší územní jednotkou než administrativní okres/obvod (fr. arrondissement) a větší než obec (fr. commune), plní roli volebního obvodu, v jehož rámci je volen jeden člen rady departementu (conseiller général). Francie v současnosti čítá 4 056 kantonů (vč. Mayotte, která se stala francouzským zámořským departementem a regionem 31. března 2011); cf.:

JALON, 2011, s. 14-15;

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-27]. Canton. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/canton.htm>>.

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-27]. Subdivisions, superficie et population de la République française. Dostupné z WWW: <[http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=0&ref\\_id=NATTEF01209](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF01209)>.

poměrnou částkou jako na ostatní, veřejné školy na území města a jeho kantonů. Tuto situaci lze označit za spíše výjimečnou. Obecně je možno konstatovat, že městské zastupitelstvo v Gapu se staví k působení školy spíše pozitivně, což nebývá v případě Calandret pravidlem (srov. uzavření školy ve Vallauris, pododdíl 2.3.2.4 *Další provensálské Calandrety*). Činnost Calandrety je dále financována ze zdrojů Regionální rady (tj. reg. parlamentu, fr. Conseil régional), Federace Calandret Provence a prostřednictvím darů od soukromých subjektů. Podobně jako v případě Calandrety La Granatiery i v Gapu se na chodu školy finančně podílí také rodiče. Ve školním roce 2009/10 činil roční členský příspěvek sdružení 20 eur za rodinu, roční školné pak 90 eur (resp. 180 eur, bylo-li dítě mladší tří let). Kromě toho rodiče přispívali na tzv. školní družstvo (fr. coopérative scolaire) platbou ve výši 20 eur/trimestr (15 eur za každé další dítě), která byla určena na průběžnou obnovu pedagogického materiálu (knihy, sešity, hry, výtvarné potřeby atd.). Poplatky za školní družinu byly ve výši 1 eura/hod (*Dossier d'inscription à la Calandreta Gapiana*, 2010).

Sdružení rodičů a přátel školy je podobně jako v Orange řízeno správní radou, volenou na dva roky valnou hromadou. Správní rada i valná hromada se scházejí nejméně jednou ročně. O praktický chod školy se, také jako v Orange, starají jednotlivé komise, kterých je v Gapu celkem pět.



**Obrázek 10: Budova Calandrety Gapiany (kol. r. 2006)**  
Poskytl a k použití dal laskavě svolení: André Faure.

#### 2.3.2.4 Další provensálské Calandrety

V Nice, přesněji v Drapu u Nice, začalo v roce 1997 působit sdružení *Lu amics de l'escola Niçarda*<sup>124</sup>, bilingvní škola otevřela své brány v září 2002 jako *Calandreta Niçarda*.<sup>125</sup> Ve školním roce 2004/05 poskytovala dvojjazyčné vzdělání na úrovni mateřské školy 18 žákům, o které se kromě ředitelky školy starala jedna vyučující a jedna pomocná vychovatelka.<sup>126</sup> O další činnosti školy se nám však nepodařilo zjistit téměř žádné konkrétní informace. Oficiální webové stránky školy (*Calandreta niçarda* [online], 2006) nebyly od roku 2006 aktualizovány, žádné zprávy jsme nenalezli ani v lokálním tisku či na Internetu.. Ze závěru roku 2006 pochází pouze zápis v *Journal Officiel des Associations*, kterým byla oznámena změna adresy: škola přesídlila z Drapu do Nice.<sup>127</sup> Podle informací Konfederace *Calandret* navštěvovalo ještě ve školním roce 2010/11 školu v Nice 10 žáků (tj. 1 třída), v závěru tohoto školního roku však *Calandreta* ukončila svou činnost.

V době přípravy výzkumu, v roce 2007, bylo učiněno několik pokusů kontaktovat pracovníky školy či asociace přátel s žádostí o informace a případné umožnění výzkumu, které však bohužel nepřinesly žádný výsledek. Vzhledem k tomuto faktu, stejně jako k nedostatku konkrétních informací o škole a také s přihlédnutím k časovým a finančním omezením se nakonec naše studie zaměřila pouze na *Calandrety* v Gapu a v Orange, kde byl také proveden terénní výzkum.

Podobně kusé a zároveň poněkud rozporuplné informace máme o činnosti *Calandrety* v Marseille (okcit. *Calandreta de Marselha*), která však narozdíl od niceské školy zřejmě působila jen velmi krátce. Podle *Journal Officiel des Associations* zahájilo v roce 1997 činnost sdružení *Lei amics de l'escola occitana de Marselha*,<sup>128</sup> které v roce 1999 změnilo

---

<sup>124</sup> Č. oznámení: 107; zveřejněno v *Journal Officiel de la République Française* 25. 10. 1997; č. zveřejnění: 19970043; všechna oznámení o zahájení či změně činnosti občanských sdružení lze dohledat na webovém serveru *Journal Officiel de la République Française* v sekci *Associations* zadáním názvu sdružení do pole pro vyhledávání na následující webové stráně: *Journal-officiel-gouv.fr: Un site de la Direction de l'information légale et administrative* [online]. 2011 [cit. 2011-10-07]. Les annonces du JO Associations. Dostupné z WWW: <<http://www.journal-officiel.gouv.fr/association/>>.

<sup>125</sup> Cf. *Calandreta niçarda* [online]. [2006] [cit. 2011-10-09]. Benveguda en Comtea. Dostupné z WWW: <<http://calandreta.free.fr/nicard/>>.

<sup>126</sup> Cf. *Calandreta niçarda* [online]. Décembre 2004 [cit. 2011-10-09]. Lo jornalet de l'association Calandreta. Dostupné z WWW: <<http://calandreta.free.fr/jornalets/jornal-12-04.html>>.

<sup>127</sup> Č. oznámení: 131; zveřejněno v *Journal Officiel de la République Française* 21. 10. 2006; č. zveřejnění: 20060042.

<sup>128</sup> Č. oznámení: 272; zveřejněno v *Journal Officiel de la République Française* 19. 3. 1997; č. zveřejnění: 19970012.

adresu a začalo působit pod hlavičkou Calandrety v Marseille.<sup>129</sup> O samotné škole máme dvě různé zprávy, které si však bohužel protirečí. Podle dokumentu APRENE (*Istòria de las Calandretas*, 2008, s. 14) byla tato Calandreta ještě v roce 2001 pouze ve fázi projektu. Naproti tomu dle informací Konfederace Calandret byla již v září 1998 škola otevřena a působila do roku 2000, přičemž ji navštěvovalo 10 žáků (1 třída). Jisté je, že v seznamu Konfederace Calandret z roku 2004 marseilleská škola již nefiguruje (*Confederacion Occitana...*, 2004, s. 7), asociace rodičů a přátel je však uvedena v seznamu webového serveru Tout pour les associations ještě k 1. 1. 2006.<sup>130</sup> Přesnější informace by tak zřejmě mohli poskytnout pouze samotní aktéři tohoto sdružení a školy, bohužel však nebylo v našich možnostech je kontaktovat.

Calandreta v Cuers (okcit. Calandreta de Cuers) začala podle dostupných informací pracovat ve školním roce 1999/2000, v roce 2002/03 měla již zhruba 50 žáků, chod školy zajišťovali 3 vyučující a další pomocné síly, sdružení rodičů a přátel čítalo přes 80 členů. Škola se však záhy dostala do finančních potíží, mj. v souvislosti s rozšířením prostor určených k výuce (cf. COLOMBO, 2002, Enquête n° 3). Připomeňme, že první léta existence jsou pro každou Calandretu nejobtížnější, protože je nucena z vlastních zdrojů financovat kompletní chod vč. platu zaměstnanců, přičemž však školní docházka má být bezplatná. Teprve po 5 letech lze požádat stát o asociální dohodu, jejíž udělení však není automatické a celý proces může trvat ještě značně dlouhou dobu.

Za této nepříznivé situace ukončila v roce 2004 Calandreta v Cuers svoji činnost jako asociativní škola (v této době ji navštěvovalo 51 žáků, kteří byli rozděleni do dvou tříd) a přešla pod hlavičku veřejného školství. Od školního roku 2004/05 začala působit jako veřejná bilingvní škola Yvesa Bramerieho (fr. école bilingue Yves Bramerie), poskytující dvojjazyčnou francouzsko-provensálskou výuku „à parité“, tzn. stejný počet hodin francouzštiny i provensálstiny týdně. V současné době zajišťuje vyučování na úrovni mateřské školy a všech pěti ročníků základní školy, celkem ji navštěvuje 64 žáků a nadále zde působí tři pedagogové.<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> Č. oznámení: 271; zveřejněno v Journal Officiel de la République Française 10. 7. 1999; č. zveřejnění: 19990028.

<sup>130</sup> Cf. *Tout pour les associations.com* [online]. 01-01-2006 [cit. 2011-10-07]. / Social /. Dostupné z WWW: <[http://www.toutpourlesassociations.com/association/asso.php?id\\_asso=70230&offcet=&association=](http://www.toutpourlesassociations.com/association/asso.php?id_asso=70230&offcet=&association=)>.

<sup>131</sup> Cf. *Escolo publico bilengo francés-prouvençau de Cuers* [online]. [2011] [cit. 2011-10-03]. L'école – L'escolo. Dostupné z WWW: <[http://escolobilengo.cuers.free.fr/Ecole\\_Publique\\_Bilingue\\_de\\_Cuers/Escolo.html](http://escolobilengo.cuers.free.fr/Ecole_Publique_Bilingue_de_Cuers/Escolo.html)>.



Calandreta ve Vallauris (okcit. Calandreta de Valàurias) zahájila činnost v září 2001,<sup>132</sup> o dva měsíce dříve bylo také zaregistrováno občanské sdružení Leis amics de la Calandreta de Vallauris Golfe-Juan.<sup>133</sup> Podle dostupných informací však zprvu nefungovala jako standardní mateřská škola, ale pouze jako občasná školka, tzv. halte-garderie.<sup>134</sup> Po dvou letech svého působení, v červnu 2003, však byla škola uzavřena,<sup>135</sup> přičemž před ukončením činnosti ji navštěvovalo 24 dětí (jedna třída). V otázce jejího zrušení patrně sehrála roli změna politické reprezentace na obecní úrovni a snad také určitý tlak ze strany odpůrců okcitanismu. To alespoň vyplývá z článku, který v roce 2006 publikovala členka obecní rady ve Valbonne, Sylviane Franzetti, v autonomistickém časopise Occitània.<sup>136</sup>

Jak jsme již dříve zmínili, pouze ve fázi projektu zůstala Calandreta v Aptu. Sdružení Leis Amics de la Calandreta dau Pais d'Ate sice zahájilo svou činnost na počátku roku 2001,<sup>137</sup> k realizaci školy s bilingvní výukou však nedošlo z různých důvodů praktického rázu, mj. pro nevelký zájem o projekt této školy v dané lokalitě.<sup>138</sup>

---

<sup>132</sup> Cf. *Calandreta niçarda* [online]. [2006] [cit. 2011-10-07]. Calandreta de la Rocalha, a Valàurias. Dostupné z WWW: <<http://calandreta.free.fr/nicard/cultura/valauria.php>>.

<sup>133</sup> Č. oznámení: 160; zveřejněno v Journal Officiel de la République Française 4. 8. 2001; č. zveřejnění: 20010031.

<sup>134</sup> Halte-garderie je služba občasného hlídání dětí (jakýsi dětský koutek), která počítá především s dětmi, s nimiž je jeden z rodičů doma na mateřské dovolené. Služby hlídání dětí lze využít jednou či několikrát týdně, zpravidla vždy ve stejnou dobu (např. v pondělí a ve středu odpoledne), a získat tak pravidelně čas pro sebe a případné své další zájmy či povinnosti. Doba, po níž lze hlídání využít, obvykle nepřesahuje tři odpoledne týdně.

<sup>135</sup> *Institut d'Estudis Occitans – 06* [online]. 2004 [cit. 2011-10-07]. Acampada Generala. Dostupné z WWW: <<http://ieo06.free.fr/spip.php?article36>>. Podle údajů Konfederace Calandret došlo k uzavření školy již v roce 2002.

<sup>136</sup> FRANZETTI, Sylviane. À qui profite le révisionnisme provençaliste? *Occitània : periodic autonomista occitan*. Març / abriu de 2006, n° 146. Tento článek S. Franzetti, namířený proti provensalistickým hnutím, stejně jako reakci Jan-Cristòu Sarrazina, spolupředsedy Unioun Provençalo, lze nalézt na webu autonomistické okcitanistické politické strany Partit occitan, která časopis Occitània vydává: *Partit Occitan : Occitània, l'avenir nòstre* [online]. c2006 [cit. 2011-10-08]. Occitània, periodic autonomista occitan, n° 146 [març / abriu de 2006], Article : Silviana Franzetti (25/02/2006) + Drech de responsa (01/09/2006). Dostupné z WWW: <<http://partitoccitan.org/archivas/edit146.htm>>.

<sup>137</sup> Č. oznámení: 16441; zveřejněno v Journal Officiel de la République Française 24. 2. 2001; č. zveřejnění: 20010008.

<sup>138</sup> Informace o projektu Calandrey v Aptu nám poskytli především pan Michel Jouve (konzultován v r. 2001) a pan Pèire Pessamessa (konzultován v letech 2001 a 2011).

## 2.3 ROLE A PROBLEMATIKA PROVENSÁLSKÝCH CALANDRET:

### FORMULACE VÝCHOZÍCH HYPOTÉZ

V předchozích kapitolách byly představeny cíle práce a zmíněna některá teoretická východiska. V rámci výzkumu chceme ověřit současný stav, pokud jde o postoje k regionálnímu jazyku a jeho výuce i co se týče role Calandret v zajišťování jisté kontinuity tohoto jazyka, v analytické části se zároveň budeme snažit najít souvislosti mezi jednotlivými konstatovanými fakty. Budeme přitom vycházet z několika předpokladů. Jedním z nich je domněnka, že obecná znalost regionálního jazyka mezi obyvateli daných lokalit bude na velmi nízké úrovni, přesto však může jazyk hrát významnou roli jako určitý atribut regionální kulturně-historické identity a jako takový může být předmětem snahy o jistou revitalizaci. Podobný stav naznačuje i náš předešlý výzkum (VACULA, 2003, s. 60-62), který na daném výzkumném území (oblast Lubéronu) prokázal, že obyvatelé přisuzují autochtonnímu jazyku značnou důležitost a výrazně podporují jeho výuku, nikoli však výuku bilingvní formou. Pokusíme se tedy prokázat, zda situace v Gapu, respektive v Orange vykazuje stejné charakteristické rysy.

Lze zároveň předpokládat, že postoje vůči zkoumaným Calandretám mohou být poznamenány zmíněným ideologickým rozporem mezi provensalismem a okcitanismem a že tedy větší i osoby, vyjadřující podporu bilingvnímu celku jako teoretickému konceptu mohou projevovat odpor vůči konkrétním školám, které zde popisujeme. Pokusíme se v této souvislosti zjistit, do jaké míry jsou obyvatelé daných lokalit informováni o samotné existenci těchto škol a zejména pak o zásadách jejich fungování. Budeme se rovněž zajímat o aspekty, které mohou být pro potenciální zájemce o tento druh vzdělávání přitažlivé a na nichž mohou provensálské Calandrety budovat svoji identitu.

Je zde třeba zmínit výhradu, kterou bilingvními regionalistickým školám občas adresují zastánci tradičních nářečí a která ve francouzské společnosti zaznívá v poslední době častěji. Proti činnosti těchto školských zařízení bývá namítáno, že jazyk, který vyučují, je pouhým akademickým konstruktem, který neodpovídá živému jazyku předávanému přirozeným generačním transferem. Noví mluvčí regionálních jazyků se údajně nejsou schopni s rodilými mluvčími dorozumět a jedna z hlavních funkcí těchto škol, tj. zajištění jazykové kontinuity



autochtonních jazyků, tak není naplněna.<sup>139</sup> Je zřejmé, že určitá jazyková standardizace je pro účely výuky nezbytná. Zároveň jsme konstatovali, že snahou Calandret by mělo být v maximální možné míře vycházet z místního nářečí, což však z praktických důvodů není vždy možné. Můžeme tedy předpokládat, že také jazyk, kterému se učí calandroni v Gapu a Orange, je do jisté míry vzdálen živým lokálním nářečím a že může docházet k potížím ve vzájemném porozumění. Míra těchto potíží by tak měla být rovněž alespoň v rámcové podobě prozkoumána.

Pokud jde o jazykové chování calandronů, vycházíme zde především z prací zmíněných v úvodní části (BEHLING, 1997; BOYER, 2005; 2009; DOMPMARTIN-NORMAND, 2002; 2003), které naznačují, že si calandroni zpravidla na jednu stranu vybudují značně emotivní vztah ke své škole i k okcitanštině, že však na druhou stranu však v mimoškolním prostředí do značné míry podléhají tlaku frankofonního prostředí. Můžeme zřejmě předpokládat, že situace ve zkoumaných lokalitách se od stavu konstatovaného ve zmíněných výzkumech nebude zásadním způsobem lišit, a že míra užívání okcitanštiny bude záviset především na příležitostech a kontextech, které její využití umožňují, a rovněž na určitém pozitivním či negativním vlivu dospělých, ať už zaměstnanců Calandret či rodičů. Pokusíme se tedy prozkoumat existenci těchto kontextů a jazykové strategie vlastní Calandronům i dalším osobám z prostředí Calandret.

V této úvodní, teoretické části, jsme vymezili předmět výzkumu a použitou terminologii, zmínili jsme některá klíčová fakta související se statutem a reálnou pozicí regionálních jazyků ve francouzském školství i současné francouzské společnosti a stručně jsme definovali některé výchozí předpoklady. V následující části se zaměříme na otázku metodologie sběru a zpracování údajů.

---

<sup>139</sup> Jako příklad takto formulované výhrady z nedávné doby viz: PECH, Marie-Estelle; BOUGEARD, Nathalie. L'enseignement des langues régionales en question. *Le Figaro* [online]. 31/10/2011. [cit. 2011-12-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/10/31/01016-20111031ARTFIG00605-l-enseignement-des-langues-regionales-en-question.php>>.

### 3. VÝZKUM A JEHO ÚSKALÍ: METODOLOGICKÉ ÚVAHY

#### 3.1 VÝZKUMNÝ VZOREK: VÝCHOZÍ MATERIÁL PRO ZAMÝŠLENOU ANALÝZU

V předešlé části byl upřesněn předmět a cíle našeho výzkumu a formulovány i některé dílčí hypotézy. Nyní je třeba specifikovat, jakými metodami se bude tato studie snažit dosáhnout daných cílů a ověřit, vyvrátit, případně rozšířit formulované hypotézy. Tato metodologická část se zamýšlí nad základní teoretickou problematikou spojenou s tvorbou dotazníků, sběrem dat a jejich vyhodnocením. Další poznámky, týkající se praktického uskutečnění výzkumu v jeho jednotlivých fázích, stejně jako některé konkrétní principy analýzy a vyhodnocení získaných údajů jsou uvedeny až v části 4, respektive v konkrétních kapitolách a oddílech této části. Tyto poznámky jsou totiž logickou součástí vyhodnocení výzkumu a jejich umístění v konkrétních pododdílech usnadňuje čtenáři přístup k analýze získaných údajů.

V této kapitole vymežíme jednotlivé výzkumné vzorky, o které se naše studie opírá, a krátce se zamyslíme nad vhodností různých metod, které lze použít pro sběr dat a jejich vyhodnocení. Následně se pokusíme zdůvodnit a popsat konkrétní techniky aplikované v našem výzkumu a v této práci. Vycházíme přitom z různých publikací zaměřujících se na metody a techniky v sociologickém, resp. sociolingvistickém výzkumu, především zde čerpáme z následujících zdrojů: BRYMAN, 2008; CALVET, 2009; DISMAN, 2002; KOHOUTEK, 1998; RASMUSSEN, ØSTERGAARD, BECKMANN, 2006; WALLIMAN, 2006.

### 3.1.1 Vymezení vzorku

Jak bylo řečeno v předešlé části, naším cílem je jednak analýza jazykového chování žáků Calandret ve školním i mimoškolním prostředí, jednak recepce těchto škol v daném mikroregionu, respektive obecné postoje vůči výuce regionálnímu jazyku a v tomto jazyce, a rovněž motivace pro (případnou) preferenci tohoto typu školy. Již z těchto cílů je zřejmé, že náš výzkum bude zaměřen na několik odlišných skupin informátorů.

Chceme-li se zabývat jazykovým chováním ve školním a mimoškolním prostředí, v centru našeho zájmu budou logicky žáci obou zkoumaných bilingvních škol. Ti mohou poskytnout autentické informace o jazykovém chování v různých komunikačních situacích. Při volbě výzkumné metody půjde ovšem o nejcitlivější skupinu vzhledem k nízkému věku jejich členů. Ten se v konkrétním případě zkoumaných škol může teoreticky pohybovat od 2 do 11 let. Pro studium užívání jazyka v mimoškolním kontextu, případně snahy o další prohlubování znalostí a aktivních jazykových dovedností, mohou zajímavé údaje poskytnout rovněž bývalí žáci školy.

Informace získané od obou těchto skupin mohou do určité míry doplnit zaměstnanci obou škol, od nichž je zároveň možno získat další obecné a praktické informace o fungování obou škol. Zajímavé mohou být rovněž jejich subjektivní názory na motivace rodičů pro volbu této školy. Právě rodiče calandronů pak budou představovat další skupinu respondentů, která rovněž doplní informace získané od samotných calandronů.

Závěrečnou skupinou budou obyvatelé dané geografické oblasti. Jak bylo řečeno výše, zaměřujeme se zde na region PACA, respektive na města Gap a Orange, ve kterých působí dvě fungující Calandrety (cf. 2.3.2 Calandrety v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur: minulost a současnost). Doplňme ještě, že Gap leží v nejsevernějším departementu tohoto regionu, Hautes-Alpes (vivar. Auteis-Aups, doslova Vysoké Alpy, geografický kód 05), Orange pak v severozápadním departementu Vaucluse (prov. Vauclusa, geografický kód 84).<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> Pro úplnost doplňme, že Gap měl v r. 2008 38 584 obyvatel (*Gap (05061 - Commune) : Chiffres clés* [online]. 2010), Orange pak 29 527 obyvatel (*Orange (84087 - Commune) : Chiffres clés* [online]. 2010).

Departement Hautes-Alpes má rozlohu 5 549 km<sup>2</sup> a 132 482 obyvatel, departement Vaucluse má rozlohu 3 567 km<sup>2</sup> a 538 141 obyvatel (údaje jsou rovněž z r. 2008, cf.: JALON, 2011, s. 19).

Tato skupina respondentů se v mnoha ohledech liší od všech předešlých: zatímco ostatní jsou složeny z osob, které jsou určitým způsobem osobně zainteresovány na zkoumané otázce a lze u nich předpokládat spíše kladné postoje k většině zkoumaných jevů, u vzorku složeného z náhodně zvolených respondentů se tyto jednosměrné subjektivní vlivy neprojeví. Další odlišností je provázanost předešlých skupin – respondenti se vesměs znají a jejich názory na danou problematiku se vyvíjejí ve vzájemné interakci. Naproti tomu u náhodného vzorku populace dané oblasti lze předpokládat celou škálu zcela autonomních názorů a postojů. Konečně třetím specifikem je rozdílná velikost těchto vzorků: množina všech žáků, bývalých žáků a jejich rodičů, tím spíše pak zaměstnanců obou Calandret, je samozřejmě velmi omezená, narozdíl od vzorku lokální populace, zahrnující teoreticky veškeré obyvatelstvo obou měst (k věkovému a dalšímu omezení viz níže). Rozdíl v množství potenciálních respondentů samozřejmě ovlivní zvolené metody sběru dat, celkové množství reálně získaných informací i z něj vyplývající způsob a šíři následné analýzy.

Hovoříme-li zde o vymezení jednotlivých skupin respondentů, musíme samozřejmě zmínit potenciální možnost, že se v náhodném vzorku lokální populace objeví respondent, který bude zároveň splňovat charakteristiky pro zařazení do jiné výzkumné skupiny (např. rodič žáka místní Calandrety). Je zřejmé, že pokud jsme explicitně vymezili specifické kategorie žáka (i bývalého), rodiče a zaměstnance, které nám umožní zkoumat částečně odlišné aspekty studované problematiky a k nimž budeme eventuálně přistupovat na základě odlišné metodologie, je nutno členy těchto skupin důsledně oddělit od náhodného vzorku populace. V tom případě je však třeba opravit výše uvedené tvrzení, že vzorek lokální populace zahrnuje potenciálně veškeré obyvatelstvo daných měst. Ve skutečnosti v tomto vzorku zkoumáme právě jen ty osoby, které nemají přímou vazbu na prostředí Calandret (což ovšem nikterak nevylučuje jejich angažovanost v jiných regionalistických sdruženích). Lze ale předpokládat, že procentní zastoupení osob, které budou tímto způsobem vyřazeny, bude statisticky zcela nevýznamné. V praxi to tedy znamená, že pokud se v náhodném vzorku populace objeví někdo z jasně definovaných ostatních skupin, lze jeho výpovědi využít pro tu kterou skupinu. Je ovšem třeba klást důraz na to, aby objem získaných dat, způsob jejich sběru a pochopitelně i následné zpracování odpovídalo metodologii pro danou skupinu.

Zbývá zde pracovně definovat zmíněný „přímý vztah“ ke Calandretám, respektive určit, kam budeme řadit eventuální hraniční případy. Domníváme se, že by do vzorku lokální populace kromě osob spadajících do některé z předdefinovaných kategorií (tj. calandron, ex-

calandron, rodič, zaměstnanec) neměly být zařazeny osoby bezprostředně emotivně angažované v otázce Calandret, tedy zejména další blízcí rodinní příslušníci žáků (prarodiče, sourozenci) a členové asociací rodičů a přátel těchto škol. Naproti tomu jiný druh vztahu, zejména známost, resp. i blízké přátelství s osobou spadající do výše zmíněných skupin by, podle našeho názoru, nemělo vést k vyřazení ze vzorku. Ten by totiž podle našeho názoru takto široce pojímanou restriktivností již skutečně ztrácel svoji reprezentativnost.

Shrňme tedy, k čemu jsme v této kapitole dospěli. Náš výzkum by měl být zaměřen jednak na osoby přímo spjaté s místními Calandretami, konkrétně na jejich žáky, bývalé žáky, rodiče a zaměstnance, jednak na lokální populaci bez přímých vazeb na tyto Calandrety (ve smyslu výše uvedeného vymezení). Je zřejmé, že různé skupiny informátorů budou vyžadovat různé metodologické přístupy. Ty se pokusíme vymezit v následující kapitole.

### 3.1.2 Obecné zamyšlení nad pracovní metodologií a otázka sběru údajů

Při volbě pracovních metod představují určitý problém do značné míry protichůdné požadavky na výstupy výzkumu. Na jedné straně by měly být tyto výstupy určitým způsobem kvantifikovatelné, aby byla zaručena jistá „objektivní“ výpovědní hodnota získaných informací, respektive jejich reliabilita. Takový přístup umožňuje poměrně precizní srovnání údajů uvnitř vzorku, umožňuje snad jistou generalizaci získaných výsledků (tedy jejich vztažení na celou populaci v dané lokalitě) a rovněž snadné porovnání v případě opakování výzkumu po uplynutí určitého časového úseku. Kvantitativní analýza konečně také zjednodušuje srovnání s podobně zaměřenými výzkumy z jiných oblastí.

Na druhou stranu je mimo jakoukoli pochybnost, že kvantitativní analýza představuje poměrně značnou schematizaci celé problematiky, její redukci do několika měřitelných proměnných, a podstatným způsobem redukuje skutečnou variabilitu názorů a postojů. Naproti tomu kvalitativní analýza dovoluje postihnout problematiku – teoreticky – v celé její šíři. Je ovšem zřejmé, že takový typ výzkumu nejen, že radikálním způsobem omezuje či přímo znemožňuje porovnání a generalizaci získaných výstupů, ale rovněž je reálně aplikovatelný pouze na omezené množství informátorů.

Je zřejmé, že chceme-li získat větší množství údajů, které budou systematizovatelné a snadno porovnatelné, bez kvantitativní analýzy se neobejdeme. Zároveň je však vhodné alespoň částečně ji doplnit postupy vlastními kvalitativnímu přístupu, které umožní prohloubit získané poznatky. Metody také musí brát v úvahu povahu konkrétního zkoumaného vzorku. Různost metod v závislosti na vzorku si lze dovolit, protože zde nebudou přímo srovnávány jednotlivé skupiny, ale získané údaje budou využity pro komplexní popis zkoumané problematiky.

Jak již bylo řečeno, počet potenciálních informátorů (a tím spíše pak jejich předpokládaný reálné množství) ve skupinách vázaných na *Calandrety* je omezený. Těžko se tedy podaří získat dostatečně velký počet respondentů pro validní kvantitativní výzkum. Z toho plyne pravděpodobné upřednostnění kvalitativní analýzy. Pro ni hovoří i některé další faktory: ve skupině žáků je to jejich nízký věk (zejména na úrovni mateřské školy a nižších ročníků základní školy). Ten nepochybně komplikuje, respektive v nižších ročnících zcela znemožňuje klasický kvantitativní výzkum. Ve skupině zaměstnanců školy zase hovoří pro

kvalitativní, tedy induktivní, metodu fakt, že od těchto osob, nejtěsněji spojených s chodem *Calandret*, je možné získat množství doplňujících informací, které mohou být pro celkový popis zvolené problematiky užitečné, a které přitom není možné získat deduktivní metodou.

Aby byl zachován určitý společný rámec pro všechny vzorky a přitom byla zohledněna specifika jednotlivých skupin a další výše zmíněné požadavky, byla zvolena dotazníková metoda kombinující zavřené, škálové i otevřené otázky. V ideálním případě by však měla být pokud možno provedena v přímé interakci mezi výzkumníkem a dotazovaným a v praxi by měla být kombinována s metodou řízeného rozhovoru, který umožňuje získat od respondentů další spontánní informace.

Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že každý podobný výzkum je náročný z časového a samozřejmě i finančního hlediska, proto je pochopitelně užitečné zvolit takovou metodu sběru údajů, která bude co možná nejlevnější a nejrychlejší, a přitom přinese co možná největší množství spolehlivých dat. V případě této studie je zároveň nutné počítat s tím, že celou praktickou stránku výzkumu bude zajišťovat sám autor studie bez pomoci třetích osob (tato nutnost vyplývá z obecných požadavků kladených na realizaci disertační práce).

V souvislosti s volbou dotazníku jako základní výzkumné metody byly zvažovány různé možnosti jejich distribuce a sběru, ale zejména sběr se v daných podmínkách projevil jako problematický. Distribuci by bylo možno provést například vhazováním dotazníků do schránek dle pravidel pro náhodný výběr. Vycházíme-li ovšem z předpokladu minimálních nákladů, není možné přikládání o frankovaných obálek ani různých způsobů drobné finanční motivace jejich odevzdávání. Sběr by tedy nejspíš předpokládal osobní návštěvu výzkumníka (např. v den a hodinu avízovanou na dotazníku), přesto lze předpokládat jen nevelkou návratnost dotazníků a naopak při práci bez týmu sběračů poměrně velkou časovou náročnost.

Další možností by byla dohoda s institucí místní samosprávy (nebo jiným úřadem), kde by mohli respondenti dotazníky odevzdávat. Takový model však předpokládá vynaložení relativně značného úsilí ze strany účastníků výzkumu. Důsledkem by mohla být jednak malá návratnost dotazníků, která by ovšem mohla být kompenzována velkým množstvím distribuovaných formulářů, především by zde však existovalo velmi reálné nebezpečí značného zkreslení výsledků výzkumu. Lze totiž předpokládat, že úsilí na odevzdání

dotazníků by vynaložili především ti respondenti, kteří jsou na dané problematice nějakým způsobem zainteresováni.

Z podobných důvodů se jako nevhodná jeví rovněž distribuce a sběr dotazníků prostřednictvím Internetu, například formou ankety na webových stránkách městského úřadu. Ponechme stranou otázku, zda by se podařilo místní samosprávu přesvědčit k uveřejnění takové ankety. Problematický se opět jeví především profil účastníka internetových anket. Neméně problematické by bylo rozšiřování dotazníku e-mailem metodou sněhové koule. I zde by mohl být získaný vzorek potenciálně značně homogenní.

Z těchto důvodů byla nakonec zvolena technika sběru dat dotazováním přímo v terénu dotčených měst. Daná technika jistě není ideální, ale při dodržení určitých podmínek snad lze dosáhnout relativně velké reprezentativnosti vzorku. Jde sice o časově relativně náročnou metodu, její hlavní výhodou však je, že umožňuje výzkumníkovi, aby sběr dat probíhal skutečně v interakci mezi výzkumníkem a dotazovaným, jak jsme uvedli v předchozím oddíle, a výzkumník si tak může pořizovat průběžné poznámky nad rámec dotazníku, které je později možno využít pro kvalitativní analýzu.

I zde ovšem existuje jisté riziko zkreslení údajů, protože i v tomto případě je výzkum redukován na osoby, které mají čas a zájem se průzkumu zúčastnit. Avšak vzhledem k tomu, že respondenti předem nevědí, čeho se výzkum týká, je zde podstatným způsobem sníženo riziko omezení na subjektivně motivovanou skupinu. Důležité je, jak zajistit dostatečnou reprezentativnost vzorku, respektive reálné zastoupení všech skupin obyvatelstva. V našem výzkumu jsme do značné míry spoléhali na přirozenou reprezentativnost vzorku při dodržení výše zmíněných postupů. Zároveň však byla aplikována metoda kvótního výběru tak, aby byly rovnoměrně zastoupeny alespoň hlavní kategorie obyvatel (tj. zejména obě pohlaví a všechny věkové skupiny aj.).

Jak jsme viděli v předešlém oddíle, vzorek lokální populace byl omezen na osoby, které nemají přímou vazbu na školy Calandretas. Dalším omezením byl věk respondentů: výzkum se v tomto dílčím vzorku zaměřil pouze na osoby zletilé, tedy takové, které v daném roce dovršily 18 let (vzhledem k aplikované metodě určování věku je třeba položit důraz na formulaci „v daném roce dovršily“, věk byl totiž zjišťován odečtením roku narození od roku výzkumu, někteří respondenti tak mohli být v okamžiku výzkumu ještě nezletilí; ke zvolené metodě určení věku dotazovaných viz pododdíl 3.2.2.2 *Věk*). Dalším omezením pak byl trvalý



či přechodný pobyt v dané lokalitě (v daném městě); v zájmu co největší reprezentativnosti daného vzorku nebyla doba tohoto pobytu v místě výzkumu nijak omezena.

Přejdeme nyní k dalším zvoleným vzorkům, tedy k osobám z prostředí bilingvních škol. Bylo již konstatováno, že jsme i v těchto případech vycházel sběr dat z dotazníkové metody, která umožňuje zachovat alespoň částečnou srovnatelnost údajů z jednotlivých fází výzkumu. Zároveň bylo řečeno, že s ohledem na věk respondentů, případně další okolnosti bylo případně těžiště sběru dat přesunuto spíše směrem k metodě řízeného rozhovoru. Dotazník sloužil pro záznam alespoň základních tvrdých údajů a případně i některých měkkých dat. Tak tomu bylo zejména v případě dětských respondentů. V ostatních kategoriích byl kladen důraz na vyplnění kompletního dotazníku, nejlépe v interakci s výzkumníkem, a doplnění dalších informací během řízeného rozhovoru. Ne vždy to však bohužel bylo možné, a tak někteří respondenti, zejména rodiče žáků, vyplňovali dotazníky samostatně a nebylo tak možné získat od nich doplňující informace.

I v případě těchto dílčích vzorků bylo samozřejmě nutné položit si otázku, jakým způsobem získat co největší množství respondentů. V případě zaměstnanců Calandret a žáků byl výzkum proveden přímo v prostředí školy, přičemž klíčové kontakty byly získány jednak z veřejně přístupných zdrojů (zejména web) a jednak díky laskavosti pracovníků Katedry okcitanštiny Univerzity Paula Valéryho v Montpellier (Département d'Occitan de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3) a Konfederace Calandret tamtéž. Pro získání dalších kontaktů byla využita tzv. metoda sněhové koule, spočívající ve vytvoření sítě provázaných kontaktů. Byly tak získány rovněž další zajímavé kontakty např. na zakladatele zkoumaných škol a jiné osobnosti významné pro náš výzkum, jejichž informace byly v této práci rovněž využity, na druhou stranou však tato metoda nebyla příliš účinná při získávání respondentů pro vzorek rodičů a bývalých žáků.

V této kapitole jsme se věnovali otázkám volby metod sběru a záznamu údajů v obecné rovině. Jak bylo již předesláno výše, popis reálného provedení výzkumu v případě jednotlivých výzkumných vzorků bude podán v rámci části 4, tedy již v kontextu vyhodnocení získaných dat. Tam se také budeme podrobněji věnovat počtu respondentů a případným problémům, které sběr údajů provázely. V následující kapitole se zaměříme na konstrukci dotazníků, které tvořily kostru celého výzkumu.

## 3.2 PODKLADY PRO SBĚR DAT: KONSTRUKCE DOTAZNÍKU

V této kapitole bude popsána tvorba dotazníků pro náš výzkum. Při sestavování dotazníků bylo nejdříve potřeba rozhodnout, které tvrdé údaje budou pro náš výzkum důležité a které lze naopak vynechat, dále bude třeba určit, jaký typ otázek – případně jaká kombinace těchto typů – je vhodný pro dosažení vytýčených cílů a nakonec bylo třeba zvolit relevantní otázky pro jednotlivé skupiny respondentů. Vhodnost výsledné podoby dotazníků je také nutno ověřit pilotním výzkumem a na jeho základě případně jednotlivé otázky upravit či přeformulovat. Zde nejdříve velice stručně zmíníme právě tuto předběžnou pilotáž a na jejím základě bude prezentována již výsledná podoba dotazníků.

### 3.2.1 Pilotní výzkum

Úvodem je třeba upřesnit, že v našem výzkumu byla do jednoho kroku spojena fáze pilotní studie a předvýzkumu. K tomuto postupu nás vedly důvody časové a zejména finanční. Byla tak tedy zároveň testována uskutečnitelnost tohoto druhu výzkumu v podmínkách menšího provensálského města a jeho schopnost přispět k dosažení vytčených cílů a zároveň adekvátnost zvolené podoby dotazníku (tj. relevance otázek, vhodnost a přesnost jejich formulace, ale rovněž například délka celého dotazníku). Pro pilotáž byla také zvolena pouze ta část celého výzkumu, jež byla zaměřena na výzkum populace dané lokality formou dotazování v terénu. Domníváme se, že dotazníky pro osoby z okruhu *Calandret* vzhledem k částečné podobnosti s těmi, které jsou určeny pro dotazování v terénu, mohou být z této pilotáže rovněž odvozeny.

Hrubá podoba dotazníků byla zpracována v průběhu roku 2006 a v první polovině roku 2007 na základě postupně formulovaných pracovních hypotéz a očekávaných výstupů studie. Při formulování otázek byl kladen maximální důraz na to, aby odpovědi respondentů nebyly nijak ovlivňovány. Snažili jsme se tudíž vyvarovat sugestivních otázek a sestavit pořadí dotazů tak, aby každý z nich co možná nejméně ovlivňoval možné odpovědi na následující otázky.

Pilotní výzkum byl proveden v létě roku 2007 v Orange během autorovy soukromé cesty a zapojilo se do něj 12 respondentů. Výstupy umožnily preciznější formulaci některých otázek a nuancovanější přístup k některým citlivým tématům (zejména v otázce volby glotonyma, viz také oddíl 2.1.2.2 *Volba pojmenování jazyka v kontextu praktického výzkumu*).

Pokud jde o otázku přiměřenosti délky dotazníku, ukázalo se, že původní podoba dotazníku v délce přesahující tři strany překračuje v praxi adekvátní dobu dotazování. Respondenti ke konci dotazníku ztráceli trpělivost, odpovídali bez rozmyšlení a bez doplňujících komentářů, ve dvou případech na dokončení dotazníku zcela rezignovali. Do finální podoby dotazníku tak byly vybrány pouze klíčové otázky tak, aby jeho délka nepřesáhla 2 strany A4 a doba vyplňování se pohybovala zhruba v rozmezí 3-5 minut. Některé další konkrétní výstupy pilotního výzkumu budou ještě zmíněny níže v souvislosti s formulací otázek.

Po této krátké úvodní poznámce týkající se pilotního výzkumu se podrobněji zaměříme na otázku formulace jednotlivých částí dotazníku s ohledem na různé cílové skupiny. Pro lepší orientaci jsou všechny vzory použitých dotazníků uvedeny v příloze (viz Příloha 7: Vzory použitých dotazníků).

### **3.2.2 Tvrdé údaje: základní statistické proměnné**

Prvním blokem otázek v dotazníku jsou tzv. tvrdé otázky. Ty zjišťují objektivní údaje o respondentech, tj. věk, místo narození, vzdělání apod. Bylo přihlédnuto k většině proměnných, které bývají v podobných šetřeních brány v úvahu. Formuláře tak (pochopitelně kromě čísla dotazníku, data a místa sběru údajů) obsahují dotaz na pohlaví, věk, vzdělání, socioprofesi zařazení a původ.

System záznamu i následného zpracování těchto údajů byl do značné míry převzat z metodiky INSEE. Toto přizpůsobení dotazníků francouzskému úzu bylo motivováno především snahou o maximální porovnatelnost získaných údajů s daty, pocházejícími z oficiálních sčítání lidu a dalších výzkumů vedených INSEE, respektive i s jinými výzkumy prováděnými různými institucemi či samostatnými badateli na území Francie, kde je úzus INSEE široce používán.

V následujících pododdílech bude v krátkosti představen způsob zápisu a zpracování jednotlivých kategorií tvrdých údajů a budou rovněž komentovány případné obtíže a rizika spojená s formulací otázek.

#### **3.2.2.1 Pohlaví**

Pohlaví respondentů je jednou ze základních kategorií tvrdých údajů. Bylo zaznamenáváno zkratkami M (muž), respektive F (žena), které mohou být pro účely následného statistického zpracování snadno nahrazeny číselným kódem, například 0 (muž) / 1 (žena).

#### **3.2.2.2 Věk**

Věk respondentů, rovněž jeden ze základních parametrů, vyžaduje citlivější přístup, neboť přímý dotaz na věk může být respondentem vnímán negativně (a může případně dojít i k záměrnému zkreslení odpovědi). Pro určení stáří dotazovaných byl proto použit věk

dosažený v daném roce (fr. l'âge atteint dans l'année, l'âge par génération, l'âge en différence de millésime), a nikoli věk vyjádřený počtem ukončených let (tj. věk při posledních narozeninách, fr. l'âge en années révolues). Znamená to, že respondenti byli dotázáni na rok narození a jeho mechanickým odečtením od roku provedení výzkumu byl pro účely této studie získán věk daného respondenta.

Přestože různé instituce dávají přednost různým metodám určení věku a důležitý je samozřejmě i cíl a zaměření konkrétního výzkumu, pro použití věku dosaženého v daném roce hovoří kromě etického aspektu a snahy o minimalizaci vědomého zkreslení údaje respondentem rovněž fakt, že tato metoda je upřednostňována INSEE.<sup>141</sup> V případě našeho výzkumu byl tedy věk respondentů zaznamenáván v podobě roku narození a pro účely vyhodnocení následně přepočítáván na jednotky věk (roky).

Věková skupina dle INSEE	Věková skupina použitá ve výzkumu	Charakteristika věkové skupiny <sup>142</sup>
0-19	---	preproduktivní věk
20-39	<u>18-39</u>	nižší produktivní věk
40-59	40-59	vyšší produktivní věk
60-74	60-74	nižší postproduktivní věk
75+	75+	vyšší postproduktivní věk

**Tabulka 4: Srovnání základních věkových skupin dle INSEE a skupin použitých ve výzkumu**

Pro zpracování vzorku veřejnosti byly dále vytvořeny věkové skupiny. V tomto ohledu není úzus INSEE zcela jednotný, v naší práci vycházíme z hlavních věkových skupin.<sup>143</sup> Jsou to generační skupiny o rozpětí 15-20 let, jež zhruba odpovídají hlavním obdobím života z hlediska produktivity. K odlišnosti došlo pouze u prvních dvou skupin, jejichž hranicí je podle INSEE 20. rok života. Vzhledem k tomu, že do vzorku populace byli zařazeni pouze

<sup>141</sup> Cf. *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Définitions : Age. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/age.htm>>.

<sup>142</sup> Označení věkových kategorií: autor studie na základě různých demografických zdrojů.

<sup>143</sup> Ty byly INSEE použity např.. ve statistice věku populace podle pohlaví v jednotlivých regionech; cf.: *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Population par sexe et âge. Dostupné z WWW: <[http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=5&ref\\_id=poptc0214](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=5&ref_id=poptc0214)>.

zletilí respondenti, začíná zde první věková kategorie 18. rokem. Srovnání základních věkových skupin INSEE a skupin použitých při vyhodnocování korpusu „veřejnost“ přehledně ukazuje Tabulka 4.

### 3.2.2.3 *Vzdělání*

Jedním z faktorů, které mohou ovlivnit postoje k regionálnímu jazyku a jeho případné výuce, je rovněž vzdělání. Určitý vliv v tomto případě patrně může mít jednak dosažený stupeň (respektive délka) a jednak druh vzdělání. Pilotní výzkum však prokázal, že ne vždy jsou respondenti ochotni uvést zcela konkrétní specializaci. Proto byl ve finálním výzkumu upřednostněn stupeň získaného vzdělání, respektive jeho délka, což je také běžně užívaná veličina v demografických statistikách.

Přehled francouzského systému vzdělávání, názorně ilustrující délku jednotlivých druhů studia a typy závěrečných osvědčení včetně jejich překladu do češtiny, uvádí Příloha 6. INSEE užívá základní stupnici dosaženého vzdělání, kterou přibližuje rovněž Tabulka 5 (viz níže). Stupnice je založena na získaném osvědčení o ukončení studia (tabulka je řazena sestupně, tj. od nejvyššího dosaženého vzdělání k nejnižšímu, v souladu s materiály uvedenými v příloze; číslování úrovní provedl autor studie):<sup>144</sup>

Dvě nejvyšší úrovně této tabulky vyžadují upřesnění. Termíny „1., 2. a 3. univerzitní cyklus“ se ve Francii v tradičním pojetí netýkají uspořádání podle boloňského systému<sup>145</sup> a neodpovídají tedy studijním cyklům „licence“ (bakalářské studium), „master“ (magisterské studium) a „doctorat“ (doktorské studium), jak by se mohlo na první pohled zdát. Vztahují se k původnímu systému vysokého školství, který byl v platnosti před přistoupením k boloňskému procesu a se kterým dosud mnohé francouzské vysoké školy pracují. Za 1. univerzitní cyklus bylo považováno dvouleté pomaturitní studium a do sedmé, nejvyšší úrovně tak spadají všechny diplomy uzavírající studium typu „bac + 3“ (cf. infra) a vyšší.

---

<sup>144</sup> Cf. *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Définitions : Niveau de diplôme (recensement de la population). Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/diplome.htm>>. V této tabulce byla překládána jen obecná pojmenování dosaženého vzdělání; pro překlad ustálených názvů diplomů a certifikátů viz Příloha 6.

<sup>145</sup> Studium organizované podle boloňského systému začaly francouzské vysoké školy nabízet od akad. r. 2005/06 (cf. ABRIAC, 2010, s. 16), ale transformace dosud nebyla dokončena.

Úrovně dosaženého vzdělání dle INSEE	
Úroveň	Charakteristika, základní osvědčení, certifikáty a diplomy
7	diplom 2. nebo 3. univerzitního cyklu (vč. všeobecného lékařství, farmacie a stomatology), inženýrský diplom, diplom tzv. „grande école“, doktorát...
6	diplom 1. univerzitního cyklu, brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire de technologie (DUT), diplom sociálních či zdravotnických profesí (vč. zdravotních sester a asistentů)
5	maturita, brevet professionnel
4	CAP, BEP
3	BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges
2	certificat d'études primaires (CEP)
1	žádný diplom

**Tabulka 5: Základní úrovně dosaženého vzdělání dle INSEE**

Protože však Francie k boloňskému procesu přistoupila a od roku 2007 zde v souladu s tímto systémem vešlo v platnost rovněž nové členění na cykly tak, jak bylo zmíněno v úvodu předešlého odstavce, může být pojem „univerzitní cyklus“ zdrojem nejednoznačností a omylů. V zájmu jejich odstranění je i v současných statistických materiálech publikovaných INSEE popsána 6., resp. 7. úroveň jednoduše jako „diplôme de niveau bac + 2“ (diplom úrovně maturita + 2), resp. „diplôme de niveau supérieur à bac + 2“ (diplom vyšší úrovně než maturita + 2)<sup>146</sup> a z tohoto členění budeme dále vycházet i v naší studii.

Samostatný problém pak představují diplomy sociálních a zdravotnických profesí (vč. zdravotních sester, zejména tzv. DEI), které jsou tradičně považovány za studium typu „bac + 2“, přestože jde o tříleté studijní obory. Tomu odpovídá i jejich zařazení do 6. úrovně vzdělání. Od roku 2012 (tedy pro ročníky, které nastoupily ke studiu v akademickém roce 2009/10 a později) by již tyto diplomy měly být klasifikovány jako „bac + 3“ (a tedy jako 7. úroveň).<sup>147</sup> V této práci se však ještě přidržíme původního, dosud platného členění.

<sup>146</sup> Cf. např. *Gap (05061 - Commune) : Chiffres clés*, 2010, s. 14.

<sup>147</sup> Cf. *Studyrama.com* [online]. [2011] [cit. 2011-08-06]. Le diplôme d'infirmier reconnu à Bac+3 au niveau Licence en 2012. Dostupné z WWW: <<http://www.studyrama.com/formations/specialites/sante-paramedical-social/le-diplome-d-infirmier-reconnu-a-bac3-au-niveau-licence-en-2012.html>>.

Pro statistické zpracování získaných údajů lze využít číselné označení jednotlivých úrovní tak, jak je uvedeno v tabulce a jak bylo také zmíněno v předchozích odstavcích. Pro kvantitativní analýzu i případné porovnání výsledků s jinými výzkumy může být užitečné uvádět tento údaj v letech ukončené školní docházky. Také pilotní výzkum prokázal, že většina respondentů, kteří dosáhli vyššího než středoškolského vzdělání, uvádí stupeň dosaženého vzdělání v podobě „maturita + počet let nutných k dosažení nejvyššího ukončeného vzdělání“, tady například „bac + 3“. Úzus je přitom takový, že se uvádí počet let, který oficiálně, „tabulkově“ odpovídá danému vzdělání. S ohledem na to bude i v případě diplomů sociálních a zdravotnických profesí, u kterých dochází ke kolizi mezi reálnou a tabulkovou dobou (váhou) studia (cf. supra) upřednostňováno „tabulkové“ vyjádření délky studia (a tedy 14 let, což odpovídá úrovni „bac + 2“, a nikoli 15, což je reálná délka absolvované výuky).

Na druhou stranu je možno údaj o vzdělání naopak maximálně zjednodušit a pracovat pouze se třemi hlavními úrovněmi, tedy s ukončeným základním, středním a vysokoškolským vzděláním. Přitom se lze opřít o přehled francouzského školského systému dle ONISEP<sup>148</sup>, který je součástí výše zmíněné přílohy a který přehledně řadí jednotlivé diplomy a kvalifikace k těmto třem úrovním. Je přitom třeba zdůraznit, že tzv. collèges, které odpovídá zhruba našemu 2. stupni ZŠ či nižším ročníkům víceletých gymnázií, je ve Francii standardně považováno za nižší stupeň středních škol.

Příloha 6 uvádí rovněž přehlednou tabulku, která porovnává všechny tři zmíněné úrovně klasifikace podle vzdělání, tedy základní třístupňovou, sedmistupňovou dle INSEE a podrobnou dle doby studia nutné k dosažení daného diplomu. Pro plynulost dotazování byly odpovědi na tuto otázku zaznamenávány slovně v podobě zvolené respondentem (pouze při nejasnostech bylo požadováno upřesnění), pro účely dalšího zpracování je pak lze snadno přepsat do některé z naznačených podob.

---

<sup>148</sup> Office national d'information sur les enseignements et les professions, Národní úřad pro informace o výuce a zaměstnání, je veřejná instituce podléhající Ministerstvu školství a Ministerstvu vysokého školství a výzkumu, která zajišťuje šíření veškerých informací o vzdělávání a následném zaměstnání; cf. *Onisep.fr : L'info nationale et régionale sur les métiers et les formations* [online]. c2011 [cit. 2011-08-02]. Qui sommes-nous ? Dostupné z WWW: <<http://www.onisep.fr/Qui-sommes-nous>>.



### 3.2.2.4 Socioprofesionní kategorie

Příslušnost k socioprofesionní skupině patří bezesporu k faktorům, které nelze ve výzkumu tohoto typu opomenout. Je výhodné ji uvádět v podobě kódů, vycházejících opět z úzu INSEE. V praxi je možno zaznamenávat údaje o socioprofesionním zařazení do formulářů slovně a při jejich přepisu je nahradit kódy. INSEE pracuje se čtyřmi úrovněmi kategorizace (názvy a číselné kódy jednotlivých socioprofesionních skupin shrnuje *Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles*, v současné době je v platnosti verze z roku 2003, tzv. PCS-2003),<sup>149</sup> přičemž čtvrtá, nejpodrobnější, zahrnuje celkem 551 socioprofesionních kategorií. Pro účely běžných výzkumů postačují první tři úrovně, jež přehledně uvádí Příloha 4.

Socioprofesionní skupiny		
Čís. kód	Název skupiny dle INSEE	Přibližný překlad názvu (resp. obsah) skupiny <sup>150</sup>
1	agriculteurs exploitants	(samostatní) zemědělci
2	artisans, commerçants et chefs d'entreprise	řemeslníci a výrobci, obchodníci a vedoucí podniků
3	cadres et professions intellectuelles supérieures	vedoucí pracovníci a vyšší (odborní) duševní pracovníci
4	professions intermédiaires	„střední profese“ (nižší úředníci, nižší duševní pracovníci apod.)
5	Employés	zaměstnanci, nižší administrativní pracovníci apod.
6	Ouvriers	dělníci
7	Retraités	penzisté
8	autres personnes sans activité professionnelle	ostatní profesně neaktivní osoby

Tabulka 6: Základní socioprofesionní kategorie dle INSEE

Pro zápis výchozích údajů našeho výzkumu byla zvolena úroveň 3, která umožňuje již dostatečně podrobné dělení socioprofesionních skupin podle konkrétního profesního zaměření.

<sup>149</sup> Cf. *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. *Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)*. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm>>.

<sup>150</sup> Při překladu autor částečně vycházel z klasifikace zaměstnání (KZAM) Českého statistického ústavu, cf.: *Český statistický úřad* [online]. c2011 [cit. 2011-04-23]. *Klasifikace zaměstnání (KZAM-R)*. Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace\\_zamestnani\\_\(kzam\\_r\)](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace_zamestnani_(kzam_r))>.

Pro účely kvantitativního zpracování lze přitom tyto podrobnější skupiny snadno redukovat na osm základních, které přehledně uvádí Tabulka 6.

### 3.2.2.5 Zeměpisný původ

Pro výzkum vztahu k výuce regionálního jazyka je nepochybně důležité znát původ daného respondenta a další geografické faktory, které mohly ovlivnit jeho postoje. Otázka na zeměpisný původ byla tedy rozšířena do několika bodů. Vedle místa narození sem byl zařazen rovněž dotaz na původ rodičů a prarodičů, na dobu pobytu ve zkoumané lokalitě a rovněž na místo, na kterém žil respondent převážnou dobu svého života.

I v tomto případě byla výchozím vzorem pro klasifikaci původu klasifikace přijatá INSEE. Původ respondenta, jeho rodičů i prarodičů byl vyjadřován na úrovni departementu a to odpovídajícím číselným kódem. Přehled francouzských departementů a jejich kódů uvádí Příloha 5. Tyto kódy umožňují následně snadné počítačové zpracování, kromě toho jsou natolik obecně známy a užívány, že je možno klást otázku přímo na ně; respondent tak není nucen specifikovat svůj původ toponymem, čímž je zároveň posílen dojem anonymity a neutrality. V praxi došlo ke slovnímu záznamu departementu (a jeho následnému převedení do podoby číselného kódu) pouze v několika výjimečných případech, kdy si respondent nebyl kódem jistý (vesměs v případě původu prarodičů). V případě cizího původu respondenta je zaznamenáván pouze stát bez bližšího upřesnění (rovněž státy světa mají přidělen svůj kód). Přehled francouzských zámořských území bez statutu departementu, jiných státních celků a jejich kódů užívaných INSEE rovněž uvádí Příloha 5.<sup>151</sup>

### 3.2.2.6 Další tvrdé údaje v dotaznících pro Calandrety a vypuštěné údaje

V případě skupin respondentů z prostředí provensálských *Calandret* byly do bloku tvrdých údajů doplněny ještě některé další. V případě rodičů je to počet dětí, v případě

---

<sup>151</sup> Do přílohy byly zaneseny pouze ty cizí státní útvary, které se vyskytly v dotaznících; kompletní seznam je možno konzultovat na webu INSEE: *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Code officiel géographique. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/cog/pays.asp>>.

zaměstnanců pak doba působení v dané *Calandretě* a počet žáků ve třídě. Mezi tvrdé údaje naopak nebyla v žádné skupině zařazena otázka na náboženskou orientaci a zejména pak otázka na politické preference. U tohoto bodu se na chvíli zastavme.

Souvislost mezi politickou orientací a podporou výuky regionálního jazyka (respektive v regionálním jazyce) by mohla být potenciálně velice zajímavá. Problém je však právě v tom, že problematika vztahu k regionální identitě, k regionálnímu jazyku a podpora regionálního bilingvního školství je ve Francii poměrně ožehavou otázkou charakteru do značné míry politického. Již sama otázka na politickou orientaci představuje citlivé téma, které může u respondenta vzbudit nevoli, a ve spojení s citlivým tématem regionálních jazyků by mohla vést k přílišné obezřetnosti dotazovaných či dokonce k odmítnutí účasti na výzkumu. Cílem sondáže bylo prozkoumat postoje vůči výuce regionálního jazyka v co možná nejjobecnější rovině, proto bylo od otázky na politické preference upuštěno. Podobnou snahou o „neutralitu“ dotazníků bylo motivováno rovněž vypuštění otázky na náboženskou orientaci, která navíc podle našeho názoru není pro zkoumané téma příliš zajímavá.

Jak jsme viděli, tvrdé údaje jsou téměř totožné pro všechny skupiny respondentů a tvoří společnou kostru výzkumu. V následujících oddílech stručně představíme měkké údaje zahrnuté do jednotlivých dotazníků.

### 3.2.3 Měkké údaje: hlavní cíl výzkumu

Měkké údaje použité v dotaznících při našem výzkumu se částečně liší v závislosti na konkrétním vzorku respondentů, protože v každém z nich zkoumají částečně odlišné jevy. V tomto oddíle představíme otázky, které byly zahrnuty do jednotlivých dotazníků. Jejich výčet však nebude úplný a doslovný, přesnou podobu dotazníků uvádí Příloha 7. Zde se zaměříme nejdříve na obecnou problematiku formulace a výběru otázek a potom provedeme tematickou charakteristiku dotazů v závislosti na jednotlivých dílčích vzorcích.

#### 3.2.3.1 Typy otázek a obecné úvahy

V úvodu k této části bylo řečeno, že cílem dotazníkového šetření bylo získat podklady pro kvantitativní i kvalitativní výzkum a že dotazníky s ohledem na to kombinovaly otázky uzavřené, škálové a otevřené, případně ještě doplňované řízeným rozhovorem. V praxi byly uzavřené otázky spíše výjimkou, upřednostňovány byly otázky škálové a otevřené, přičemž všemi otázkami, které nelze charakterizovat jako otevřené, byl ponechán prostor k vlastním komentářům dotazovaného a respondenti byli vybízeni, aby své komentáře pokud možno připojovali. Takto získané informace mohou být při vyhodnocování dotazníků použity buďto k vytvoření dodatečné kategorie v rámci existujících otázek (v případě systematických komentářů jednoho typu), anebo jako další podklady pro kvalitativní analýzu.

Škálové otázky dávaly na výběr podle charakteru zkoumaného jevu ze 3 až 5 stupňů. Při formulaci těchto otázek byl kladen velký důraz na jejich vyvážený, pokud možno symetrický charakter, aby byl minimalizován sugestivní vliv na respondenta, a to i v případě, že bylo možno předpokládat, že jeden z pólů dané škály nebude zvolen žádným z respondentů. Uvedme zde alespoň dva příklady. Takto byla formulována otázka na postoj respondenta ze vzorku lokální populace vůči bilingvní výuce v regionálním jazyce (uvádíme zde překlad do češtiny, původní verze viz Příloha 7, dotazník pro veřejnost, otázka 5):

**Jaký je váš postoj vůči bilingvní výuce v (alpské) provensálštině a ve francouzštině?**

- jsem velmi pro
- jsem spíše pro
- nevím / je mi to jedno
- jsem spíše proti
- jsem velmi proti

*Komentář:* .....

Jako druhý příklad zde uvedeme otázku zjišťující intenzitu jazykového kontaktu s okcitéanskými mluvčími (tato otázka byla v nějaké podobě použita téměř ve všech vzorech dotazníků):

**Jak často máte možnost hovořit provensálsky / alpskou provensálštinou se svými rodiči?**

- nikdy
- velmi zřídka
- občas
- častěji
- pravidelně

*Komentář:* .....

Typickým příkladem otevřené otázky použité ve výzkumu je dotaz, zjišťující obraz regionálního jazyka, respektive jeho konotace. Ta byla rovněž použita téměř ve všech dotaznících a byla formulována zhruba následujícím způsobem:

**Co pro vás znamená (alpská) provensálština?**

Po tomto stručném upřesnění typu použitých otázek se zaměříme na konkrétní skupiny dotazů, které byly v dotaznících použity.

### ***3.2.3.2 Otázky použité ve všech dotaznících nebo v jejich většině***

Vzhledem k předmětu výzkumu se ve všech dotaznících část otázek zaměřila na kontakt s rodilými mluvčími regionálního jazyka na vlastní jazykovou kompetenci. Tyto otázky přitom měly různou šíři, formulovány však byly vždy velmi podobně a šlo ve všech případech o otázky škálové. V podstatě ještě nejde o měkké otázky v pravém slova smyslu, tématicky sem však již patří, protože se věnují otázce regionálního jazyka.

V této souvislosti je třeba zmínit, že jeden z faktorů, které mohou ovlivnit postoje k bilingvního školství, nebyl během přípravy dotazníků vzat v úvahu a neprojevil se ani během pilotního výzkumu. Byl však naštěstí zaznamenán hned v počátku vlastního výzkumu a byl do něj dodatečně zařazen. Jde o kontakt s jiným regionálním jazykem v případě mluvčích, kteří vyrůstali v jiné oblasti Francie se specifickou lokální kulturou (Bretaň, Baskicko apod.), nebo jejichž rodiče/prarodiče z takové oblasti pocházeli. Existuje dokonce i hypotetická možnost, že osoba se stoprocentními kořeny ve zkoumané oblasti měla v minulosti intenzivní kontakt s jiným regionálním jazykem prostřednictvím dalších příbuzných, přátel apod. Přitom lze předpokládat, že kontakt s jakýmkoli regionálním jazykem v předchozích životních etapách může ovlivnit postoje vůči regionálnímu jazyku v současném bydlišti. Z toho důvodu byla během dotazování v případě všech mluvčích doplněna otázka: „*Měl/a jste kontakt s jiným regionálním jazykem?*“. Případná kladná odpověď byla zaznamenána podle stejných pravidel, která platí pro záznam kontaktu s místním regionálním jazykem.

Pokud jde o hodnocení jazykové kompetence, to vychází samozřejmě ze subjektivního názoru toho kterého respondenta a odráží tak především jeho sebehodnocení. Skutečná úroveň

se tak může od deklarované pochopitelně lišit. Objektivní ověření respondentových znalostí by bylo možno provést pouze metodou jazykového testu, to však v podmínkách našeho výzkumu a při dané velikosti vzorku nebylo možné. Výzkum však není primárně zaměřen na skutečnou znalost jazyka, ale právě spíše na subjektivní vztah k tomuto jazyku, můžeme si snad takové zjednodušení dovolit, a s ohledem na to snad má tato otázka svoji výpovědní hodnotu.

Další otázkou, která byla zařazena do většiny dotazníků (s výjimkou těch, které byly určeny vyučujícím a pracovníkům Calandret), byl výše zmíněný dotaz zjišťující postoj k jazyku jako takovému, respektive jeho mentální reprezentaci. Lze se totiž domnívat mezi obrazem jazyka a postoji k jeho výuce může být úzký vztah, stejně jako – v případě calandronů – mezi tímto obrazem a jazykovým chováním. V tomto případě jsme váhali, pokud jde o formulaci otázky. Původně byla zamýšlena škálová otázka (formulovaná například: „*vztah k regionu je pro mě: velmi důležitý – důležitý atd.*“) nebo výběr z několika souběžných možností (např. „*slovo provençal mi evokuje: příslušnost k regionu – historii atd.*“). Nakonec otázka formulována jako otevřená. Lze se domnívat, že při této formulaci se může svobodně projevit vztah k jazyku a potažmo i k regionu tak, jak je zakotven v subjektivním vnímání účastníků výzkumu, a zároveň lze tímto přístupem předejít sugestivním formulacím. V souvislosti s touto otázkou je zároveň třeba zmínit, že většina respondentů byla s ohledem na problematiku okcitanismu a provensalismu (viz pododíl 2.2.2.2 *Současný stav regionálních jazyků a problematika Provence*) dotázána rovněž na rozdíl, který vnímá mezi termíny „provençal“ a „occitan“. Tato otázka však nakonec nebyla v praktické části této práce samostatně zpracována, protože nepřinesla informace, které by byly pro naše téma podstatné.

Konečně poslední společná otázka, která se v dotaznících objevila, zjišťovala motivace pro potenciální nebo skutečnou volbu Calandrety jako školy pro své potomky. I tato otázka byla samozřejmě upravena podle daného vzorku: žáci byli například dotazováni na domnělé motivace rodičů, respondenti ze vzorku lokální populace zase na tuto otázku odpovídali pouze v případě, že odpověděli kladně na předchozí dotaz zjišťující, zda by byli případně ochotni o Calandretě pro své děti či vnoučata uvažovat. Otázka byla původně formulována jako otevřená, ale vzhledem k existenci některých velmi často se opakujících motivací, které uvádí již BEHLING (1997, s. 30n) a které rovněž potvrdil pilotní výzkum, bylo shledáno užitečným alespoň několik těchto základních motivací explicitně uvést a

usnadnit tak respondentům výběr (a zároveň umožnit snazší kvantifikaci těchto motivací). Respondenti jich mohli označit několik, případně všechny, a mohli samozřejmě doplnit vlastní. Měli pochopitelně také možnost doplňujících komentářů.

Představili jsme zde otázky, které byly v zásadě společné většině dotazovaných. Dále již jen velmi zběžně uvedeme témata, kterých se týkaly další dotazy v dotaznících určených jednotlivým výzkumným vzorkům.

### **3.2.3.3 Otázky pro vzorek lokální populace**

Hlavním cílem této fáze výzkumu bylo zjistit postoje vůči regionalistickému bilingvnímu školství. Respondenti byli nejdříve dotazováni na postoj k výuce regionálního jazyka jako předmětu a teprve poté byl položen dotaz na vztah k bilingvnímu školství v tomto jazyce (viz příklad výše). Následující blok otázek se již týká přímo škol Calandreta. Zjišťována je informovanost respondentů o existenci Calandrety v místě výzkumu. Připomeňme v této souvislosti, že osoby s těsnou vazbou na prostředí Calandret nemohou být zařazeny do vzorku lokální populace. Tato případná vazba však nemůže být zjišťována dříve než právě v této otázce, aby nebyla ohrožena nestrannost odpovědí na předešlé dotazy. V případě, kdy se v poslední otázce projevilo, že respondent Calandretu zná, byla mu následně položena otázka, odkud pramení tato znalost. Pokud se prokázala úzká vazba na Calandretu, mohl být poté daný respondent ze vzorku lokální populace vyřazen.

Další otázky zjišťovaly, jak informovaný respondent hodnotí případný přínos místní Calandrety a zda se domnívá, že může přispět k oživení provensálštiny v regionu. Váhali jsme, zda poslední zmíněnou otázku do dotazníku zařadit, neboť reflektuje pouze momentální subjektivní pocit dotazovaného. Nakonec do něj (i na základě pilotáže) zařazena byla, přičemž jejím cílem bylo jisté kontroverznosti samotného konceptu „oživení“ především stimulovat další subjektivní komentáře dotazovaných. Tento cíl však ve výsledku nesplnila a do vyhodnocení výzkumu proto nebyla zařazena.

Na tyto otázky pak již navazoval konkrétní dotaz týkající se případných motivací pro výběr Calandrety, který byl prezentován v předešlém pododdíle. V případě negativního vztahu k této volbě byli respondenti rovněž vybízeni, aby doplnili své komentáře. Do této otázky byla zároveň vložena druhá pojistka proti mylnému zařazení osoby z prostředí



Calandret do vzorku lokální populace: respondentům byla totiž jako jedna z odpovědí na otázku, zda by zapsali své děti do Calandrety, nabídnuta možnost „již jsou tam zapsány“.

#### ***3.2.3.4 Otázky pro osoby z prostředí Calandret***

Dotazníky určené jednotlivým skupinám respondentů, kteří mají přímou vazbu na prostředí Calandret, se pochopitelně liší, určité skupiny otázek jsou však přesto společné. Jednou z nich jsou dotazy věnující se jazykovému chování calandronů v prostředí školy. Byly tak zařazeny do dotazníků určených nejen samotným calandronům, ale rovněž vyučujícím a ostatním zaměstnancům školy. Zjišťují především, který jazyk používají calandroni mimo výuku. Podobný dotaz zjišťuje rovněž jazykové chování zaměstnanců Calandret.

V případě calandronů, bývalých calandronů, ale také jejich rodičů je navíc zjišťováno, do jaké míry a v jakých situacích užívají okcitanštinu mimo školu. Této problematice se věnuje několik otázek, které se zaměřují na užívání regionálního jazyka v ústní komunikaci (s kým a jak často žáci konverzují okcitánsky), na spontánní četbu v tomto jazyce a samozřejmě rovněž na jeho užívání v komunikaci písemné. Nebyly přitom opomenuty moderní formy písemného dorozumívání, jakými jsou např. písemná komunikace v reálném čase (chat) nebo krátké textové zprávy (SMS). V rámci dotazu na ústní užívání okcitanštiny byla rovněž zjišťována případná přítomnost překážek porozumění mezi calandrony, tedy novými mluvčími regionálního jazyka, a jeho rodilými mluvčími.

Tato hlavní skupina dotazů byla doplněna některými otázkami okrajového rázu. Bylo například zjišťováno, jaký pravopis calandroni i jejich rodiče preferují, čtou-li či píšou v regionálním jazyce. Pro dokreslení údajů, získaných ze vzorku lokální populace, byly do ostatních dotazníků také vloženy otázky zjišťující, jak respondenti vnímají reakce a postoje okolí, a to jednak svých blízkých a jednak jiných osob z dané lokality.

V případě subkorpusu rodičů byla dále rozšířena otázka na motivace pro volbu školy. Respondenti byli dotázáni, zda by dnes volili stejně a pokud ano, pak jak se jejich motivace změnily. Cílem bylo postihnout vývoj těchto motivací během období, kdy se rodiče blíže seznámili s fungováním školy a sdružení. Do této tématické skupiny patří rovněž dotaz na spokojenost s danou školou, který byl položen calandronům.

### 3.3 METODOLOGIE: SHRUTÍ

V této části jsme se pokusili stručně představit zvolené metody a techniky, které byly použity při vlastním výzkumu a jeho vyhodnocení. Konstatovali jsme, že se výzkum zaměřil na dvě hlavní skupiny respondentů: na jedné straně to byli představitelé lokální populace z obou zkoumaných měst, na straně druhé pak osoby mající přímou vazbu na sledované Calandrety. Tato skupina se dále člení na vyučující a další zaměstnance Calandret, na jejich žáky, bývalé žáky a rodiče. Každá ze zmíněných skupin se přitom vyznačuje poněkud odlišnou metodikou získávání a zpracování údajů.

Základem bylo ve všech skupinách dotazníkové šetření, provedené pokud možno v interakci s výzkumníkem a dle možností a potřeb doplněné o řízený rozhovor. V případě vzorku lokální populace proběhlo šetření přímo v terénu obou měst, žáci byli dotazováni v prostorách školy a v případě ostatních vzorků bylo místo rozhovoru přizpůsobeno možnostem dotazovaných, případně respondenti vyplňovali dotazníky samostatně.

Dotazníky zjišťují u všech dotazovaných velmi podobné tvrdé údaje. Nastínili jsme zároveň způsob práce s těmito údaji včetně jejich možné kvantifikace. Měkké údaje, vyjadřující postoje, jazykové chování apod., byly zjišťovány především kombinací škálových a otevřených otázek, přičemž respondenti byli vybízeni k doplňujícím komentářům. Tím byl získán materiál pro kvantitativní i kvalitativní analýzu; konstatovali jsme zároveň, že způsob analýzy údajů, respektive možnosti jejich zevšeobecnění závisí na velikosti daných vzorků. Ty jsou samozřejmě výrazně omezené v případě respondentů z prostředí Calandret. Zmínili jsme zároveň, že získané údaje byly doplněny rozhovory s dalšími informátory z řad osob spojených s Calandretami, které však nelze zařadit do žádného ze zmíněných vzorků.

Poznamenali jsme také, že konkrétní informace týkající se praktického provedení výzkumu, budou představeny již v následující, analytické části naší práce.

## 4. PROVENŠÁLSKÉ CALANDRETY VE SVĚTLE VÝZKUMU: ROZBOR VÝSLEDKŮ

### 4.1 PROVEDENÍ VÝZKUMU: VSTUPNÍ POZNÁMKA

Po teoretických a metodologických částech se dostáváme k vlastním výsledkům provedeného výzkumu, k jejich analýze a interpretaci. Po krátké vstupní části věnované provedení a úspěšnosti výzkumu bude tato část bude rozdělena do dvou hlavních kapitol, které si budou odděleně všimát jednak postojů respondentů terénního výzkumu provedeného mezi obyvateli obou zkoumaných měst, jednak situace popisované respondenty přímo spojenými s prostředím dotčených Calandret.

V obou podkapitolách bude pro lepší orientaci postupováno jednotným způsobem: po úvodních poznámkách týkajících se praktického provedení výzkumu bude provedena stručná charakteristika skupiny (skupin) respondentů, a to především na základě získaných tvrdých údajů, poté budou analyzovány a interpretovány jednotlivé aspekty zkoumané problematiky a provedeny dílčí závěry. V první kapitole, kde je to vzhledem k množství a povaze získaných údajů reálně možné, přitom bude dodržován konfrontační přístup, srovnávající údaje z obou zkoumaných měst (resp. jejich kantonů).

Dříve než budou analyzovány údaje získané během výzkumu, je třeba uvést několik poznámek týkajících se jeho praktického provedení. Byla již zmíněna některá metodologická východiska a případná úskalí sběru dat. Zde se pokusíme načrtnout, jak se podařilo tyto teoretické zásady realizovat.

Kompletní sběr dat provedl autor studie sám, bez cizí pomoci, aby dostál základnímu požadavku na platnou disertační práci. Výzkum probíhal vždy po několik dní, v různých denních dobách. Z pochopitelných důvodů však byly rozhovory se žáky a pracovníky Calandret soustředěny především do dopoledních hodin, v případě terénního výzkumu mezi obyvateli obou měst byl naopak kladen důraz na odpolední a časné večerní hodiny pracovního dne, aby bylo umožněno dostatečné a reprezentativní zastoupení osob v produktivním věku.

Sběr dat od rodičů a bývalých žáků probíhal v závislosti na jejich časových možnostech, často i bez přímé účasti výzkumníka (viz ještě níže).

Vzhledem k různým obtížím, mj. materiálního charakteru, byly celkové časové dispozice pro provedení vlastního výzkumu značně omezené. Přesto se podařilo shromáždit poměrně reprezentativní vzorek populace v rámci terénního výzkumu a rovněž v rámci výzkumu mezi žáky a zaměstnanci obou škol. Slabšího výsledku bylo bohužel dosaženo pokud jde o získaný materiál od rodičů a bývalých žáků (viz pododдіl 4.3.1.5 *Charakteristika výzkumného vzorku rodičů a bývalých žáků*).

V rámci těchto úvodních poznámek je ještě třeba uvést, že výzkum byl rozdělen do dvou etap. První proběhla v listopadu 2007 v Orange, druhá pak v červnu 2010 v Gapu a částečně ještě v Orange. Provedení výzkumu v jedné souvislé fázi bylo znemožněno různými objektivními skutečnostmi. Zde je vhodné zmínit, že první fázi se podařilo realizovat díky stipendiu francouzské vlády (tzv. *bourse d'études*), druhá pak byla financována ze soukromých zdrojů autora.

Přestože byly obě etapy prováděny zcela shodným způsobem a za srovnatelných podmínek, je si autor práce pochopitelně vědom, že pro naprostou objektivitu výzkumu není odstup mezi etapami výzkumu v délce téměř 2,5 let ideální. Je tedy nutné položit si otázku, do jaké míry mohl tento časový rozestup ovlivnit výsledky výzkumu. Lze se snad domnívat, že postoj k regionálnímu bilingvnímu školství podléhá spíše dlouhodobějšímu vývoji, takže zmíněný odstup druhé fáze výzkumu od fáze první by se nemusel na výsledcích výrazným způsobem projevit. Ke skokovému vývoji by mohlo dojít především v případě zcela výjimečné události, která by v mezidobí proběhla, a která by měla potenciál radikálním způsobem ovlivnit veřejné mínění a postoje k dané problematice. K žádné takové události však mezi zmíněnými lety nedošlo, neproběhla ani významná změna ve fungování obou škol (rozšíření výuky na další ročníky apod.).

Je však samozřejmě vhodné tyto předpoklady ověřit rovněž prakticky, což je možné díky vzorku získanému během terénního výzkumu v ulicích Orange. V rámci každé etapy zde byl získán poměrně reprezentativní vzorek (v první fázi 36 dotazníků, ve druhé 70), které mohou být snadno porovnány. Aby tedy byl zcela vyloučen možný posun ve výsledcích jednotlivých fází zcela vyloučili, byly některé klíčové údaje z první a ze druhé fáze výzkumu v Orange nejdříve zpracovány zvlášť a poté byly porovnány. Nebyla přitom zaznamenána

žádná statisticky významná odchylka. Protože srovnání údajů nepotvrdilo zásadní rozdíly, je snad možno tvrdit, že časový odstup mezi jednotlivými fázemi výzkumu neměl na výsledky signifikantní vliv a v této studii je tak nadále se získanými údaji pracováno tak, jako by byly získány během zcela synchronního výzkumu.

Jak bylo uvedeno výše, po těchto několika vstupních poznámkách následují dvě hlavní kapitoly, zabývající se již konkrétně postoji veřejnosti a situací mezi osobami z prostředí Calandret.

## 4.2 CALANDRETY „ZVENČÍ“: POSTOJE VEŘEJNOSTI

Následující kapitola je věnována postojům obyvatel dvou zkoumaných měst k výuce regionálního jazyka, k bilingvní výuce v tomto jazyce a ve francouzštině a zejména pak ke škole Calandreta. Nejdříve navážeme na úvodní poznámky z předchozí kapitoly a doplníme bližší informace o praktickém provedení této fáze výzkumu, poté bude provedena stručná charakteristika vzorku populace na základě získaných tvrdých údajů a rovněž údajů o lingvistické kompetenci v regionálním jazyce, nakonec budou analyzovány postoje respondentů na základě měkkých údajů. Budou přitom postupně rozebírány jednotlivé tématické celky a konfrontována situace v Gapu a v Orange.

### 4.2.1 Skladba respondentů: základní charakteristika

#### 4.2.1.1 *Obecné poznámky k výzkumu a jeho provedení*

Pro sběr dat bylo vytipováno několik lokalit v rámci širšího centra. Ty se vždy nacházely v blízkosti důležitých administrativně-správních institucí a zařízení občanské vybavenosti (obecní úřad, pošta, banka apod.), kde lze předpokládat pohyb osob všech věkových a socioprofesionálních kategorií, a to nejen z vlastního města, ale i z jeho nejbližší spádové oblasti. Tento předpoklad byl ostatně při rozhovorech s jednotlivými respondenty potvrzen. Místa pro sběr dat byla vždy zhruba po dvou hodinách měněna.

Sběr dat probíhal formou řízeného rozhovoru s jednotlivci na základě předem připravených dotazníků (cf. Příloha 7). Záznam údajů prováděl výzkumník (autor práce) na základě odpovědí respondentů (komunikačním jazykem byla pochopitelně francouzština). Respondentům byly naopak poskytnuty základní informace o výzkumu, ne však takové, které by mohly ovlivnit odpovědi (respondenti byli především seznámeni s faktem, že výzkum je prováděn v rámci studentského doktorského projektu, což dle očekávání zvýšilo ochotu se do něj zapojit).

V rámci této části výzkumu bylo v Gapu získáno 65 platných dotazníků, v Orange celkem 106 platných dotazníků (z toho 36 v první fázi výzkumu a 70 ve druhé). V obou městech a v obou fázích výzkumu přitom na žádost o poskytnutí rozhovoru reagovalo kladně zhruba 10 % kolemjdoucích. Z nich musely být zhruba dvě desítky odmítnuty pro nesplnění výchozích podmínek (zejména pobyt jinde než v místě výzkumu či nedostatečný věk), případně z jiných důvodů.

V oddíle 3.1.1 Vymezení vzorku byla řešena otázka striktního oddělení výzkumných skupin „rodič“, respektive jiný blízký příbuzný žáka Calandrey, a „náhodný respondent“. V praxi došlo z tohoto důvodu k vyřazení respondenta z náhodného vzorku celkem třikrát, z toho jednou v Gapu a dvakrát v Orange, přičemž v jednom případě šlo o otce a ve dvou o prarodiče žáka/žákyně Calandrey.

Pro naši práci jsou dále zajímavé tři případy odmítnutí účasti na výzkumu poté, co se respondent/respondentka dozvěděl(a) jeho téma. K jednomu takovému případu došlo v Gapu, ke dvěma v Orange. Odmítnutí přitom mělo ve všech případech poměrně důrazný charakter, aniž bylo doprovázeno jakýmkoli vysvětlením. O jeho motivech tak lze pouze spekulovat: šlo o zásadní odmítnutí tématu regionalismu jako celku, o zamítavý postoj k výuce regionálního jazyka, o nechuti vyjadřovat se k tématu, vnímanému jako „módní“, o osobní špatnou zkušenost či o jiné faktory? Je pravděpodobné, že tyto osoby by se v dotazníku vyjádřily proti přítomnosti regionálního jazyka ve školství a částečně by tak změnily výsledné statistiky, avšak vzhledem k absenci konkrétních údajů nemohly být do výsledného zpracování zahrnuty a jsou zde tedy uvedeny pouze pro dokreslení.

Připomeňme ještě, že během terénního výzkumu byl kombinován přirozený a kvótní výběr tak, aby bylo dosaženo co možná nejrepresentativnějšího zastoupení jednotlivých kategorií respondentů, zejména pokud jde o pohlaví, věk a pokud možno také o úroveň vzdělání a socioprofesionální kategorii (tyto proměnné bylo samozřejmě na základě vnějšího vzezření obtížnější odhadnout). V praxi byli v úvodní den oslovováni všichni kolemjdoucí, v závěru dne byla získaná data vyhodnocena a následující den byly přednostně oslovovány ty kategorie respondentů, které nebyly dostatečně proporcčně zastoupeny. Vyhodnocení se opakovalo v závěru každého dne terénního výzkumu, díky čemuž se podařilo shromáždit vzorek populace, který s relativně vysokou měrou přesnosti odpovídá statistickým údajům INSEE pro dané lokality.

V následujících pododdílech bude podána základní charakteristika vzorku populace, a to především na základě získaných tvrdých údajů, zahrnuta sem však bude rovněž jazyková kompetence. Základní údaje budou zároveň konfrontovány se statistickými údaji INSEE. V této souvislosti je třeba zdůraznit, že v době přípravy výzkumu, tedy v letech 2006-07, byly k dispozici údaje ze sčítání lidu v roce 1999. Ty byly ve výzkumu použity jako výchozí pro ty tvrdé údaje, u nichž bylo počítáno s kvótním výběrem, tedy pro kategorie „pohlaví“ a „věk“. V současné době jsou již k dispozici rovněž novější údaje, zejména výsledky sčítání v roce 2008. V následujících tabulkách a přehledech budou tedy výsledné počty respondentů orientačně konfrontovány jak s výchozími údaji z roku 1999, tak s novějšími z roku 2008, přičemž údaje INSEE jsou – je-li to možné – počítány pro věkovou skupinu nad 18 let.

#### 4.2.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku dle pohlaví

Pokud jde o pohlaví, je poměrné zastoupení mužů a žen v korpusu z Gapu 46,2 % : 53,8 % a v korpusu z Orange 49,1 % : 50,9 %. Ve srovnání s výchozími údaji INSEE z roku 1999<sup>152</sup> to představuje pro Gap odchylku o 0,8 % a pro Orange o 0,4 %. Při porovnání s údaji z r. 2008<sup>153</sup> činí odchylka pro Gap 0,7 % a pro Orange 1,1 %. Lze tedy konstatovat, že metodou kvótního výběru bylo dosaženo procentního zastoupení pohlaví, jež se významně blíží reálnému složení lokální populace. Počty mužů a žen i jejich procentuální vyjádření pro obě města názorně uvádí Tabulka 7. V obou korpusech je zachována nevelká převaha žen, která je významnější v korpusu z Gapu. Pro přehlednost ilustrujme zastoupení respondentů dle pohlaví v obou korpusech ještě výšečovým grafem (Graf 1).

---

<sup>152</sup> Údaje INSEE pro rok 1999 zpracovány dle:

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. c2011 [cit. 2011-08-04]. Résultats du recensement de la population 1999 : Gap (05061-Commune) - POP1 - Population totale par sexe et âge. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=POP1&c\\_theme=POP&c\\_codgeo=05061&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=POPIA2](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=POP1&c_theme=POP&c_codgeo=05061&c_nivgeo=C&c_zoom=POPIA2)>;

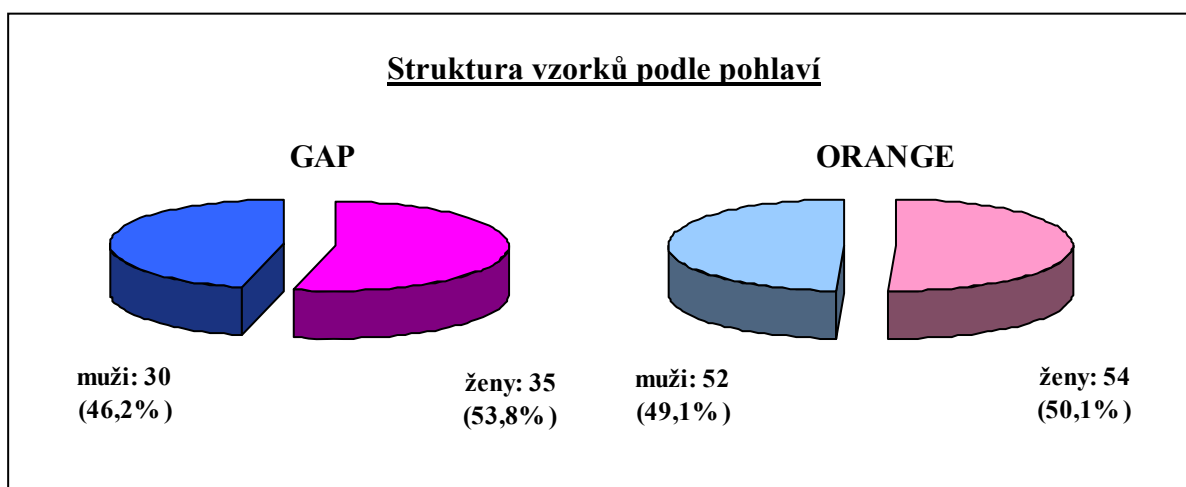
*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. c2011 [cit. 2011-08-04]. Résultats du recensement de la population 1999 : Orange (84087-Commune) - POP1 - Population totale par sexe et âge. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=POP1&c\\_theme=POP&c\\_codgeo=84087&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=POPIA2](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=POP1&c_theme=POP&c_codgeo=84087&c_nivgeo=C&c_zoom=POPIA2)>.

<sup>153</sup> Údaje INSEE pro rok 2008 zpracovány dle: *Tableaux détaillés : Population par sexe et âge*, 2011.



Pohlaví (18 let a více)	GAP						ORANGE					
	INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008		INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>Muži</b>	13370	47,0	<b>30</b>	<b>46,2</b>	14355	46,9	10493	48,7	<b>52</b>	<b>49,1</b>	11005	48,0
<b>Ženy</b>	15103	53,0	<b>35</b>	<b>53,8</b>	16272	53,1	11052	51,3	<b>54</b>	<b>50,9</b>	11932	52,0
<b>Celkem</b>	28473	100,0	<b>65</b>	<b>100,0</b>	30627	100,0	21545	100,0	<b>106</b>	<b>100,0</b>	22937	100,0

Tabulka 7: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví



Graf 1: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví

#### 4.2.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku dle věku

Připomeňme, že pro účely výzkumu byl zvolen věk dosažený v daném roce, a že kvótní výběr byl založen na podskupinách hlavních věkových skupin. Podobně jako výše, v případě struktury dle pohlaví, umožňuje Tabulka 8 konfrontovat složení získaných vzorků z obou měst s věkovou strukturou lokální populace dle výsledků sčítání v roce 1999, které bylo pro výzkum výchozí, a pro ilustraci rovněž dle sčítání v roce 2008. Tabulka 8 přihlíží ke dvěma úrovním třídění, tedy k základním věkovým skupinám i k podskupinám, a zohledňuje rovněž pohlaví respondentů. Pro snazší porovnání všech údajů jsou opět kromě absolutních čísel uvedena také procenta.<sup>154</sup>

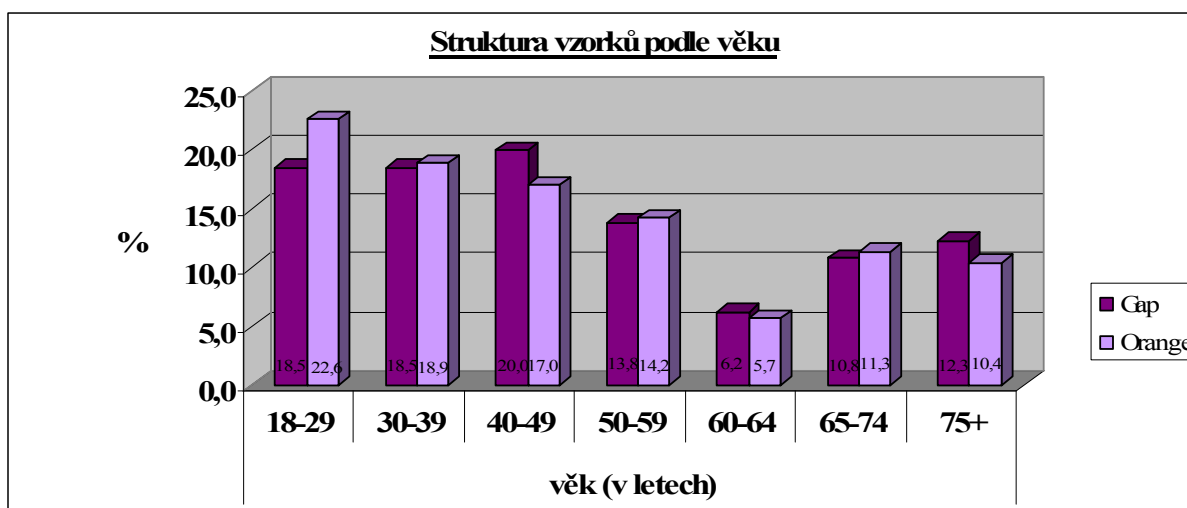
Tabulka 8: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle věku →

<sup>154</sup> Tabulka byla sestavena na základě těchto zdrojů, které byly uvedeny výše v souvislosti s kategorií pohlaví.

GAP – všichni																	
INSEE 1999						Výzkum						INSEE 2008					
věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%
18-39	10496	36,9	18-29	5268	18,5	18-39	24	36,9	18-29	12	18,5	18-39	9650	31,5	18-29	5187	16,9
			30-39	5228	18,4				30-39	12	18,5				30-39	4463	14,6
40-59	9773	34,3	40-49	5444	19,1	40-59	22	33,8	40-49	13	20,0	40-59	10913	35,6	40-49	5656	18,5
			50-59	4329	15,2				50-59	9	13,8				50-59	5257	17,2
60-74	4971	17,5	60-64	1685	5,9	60-74	11	16,9	60-64	4	6,2	60-74	5974	19,5	60-64	2251	7,3
			65-74	3286	11,5				65-74	7	10,8				65-74	3723	12,2
75+	3233	11,4	75+	3233	11,4	75+	8	12,3	75+	8	12,3	75+	4089	13,4	75+	4089	13,4
<b>Celk.</b>	<b>28473</b>	<b>11,4</b>	<b>Celk.</b>	<b>28473</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>30626</b>	<b>13,4</b>	<b>Celk.</b>	<b>30626</b>	<b>100,0</b>
GAP – muži																	
INSEE 1999						Výzkum						INSEE 2008					
věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%
18-39	5264	39,4	18-29	2692	20,1	18-39	12	40,0	18-29	6	20,0	18-39	4846	33,8	18-29	2679	18,7
			30-39	2572	19,2				30-39	6	20,0				30-39	2167	15,1
40-59	4695	35,1	40-49	2619	19,6	40-59	10	33,3	40-49	6	20,0	40-59	5263	36,7	40-49	2790	19,4
			50-59	2076	15,5				50-59	4	13,3				50-59	2473	17,2
60-74	2212	16,5	60-64	763	5,7	60-74	5	16,7	60-64	2	6,7	60-74	2818	19,6	60-64	1067	7,4
			65-74	1449	10,8				65-74	3	10,0				65-74	1751	12,2
75+	1199	9,0	75+	1199	9,0	75+	3	10,0	75+	3	10,0	75+	1428	9,9	75+	1428	9,9
<b>Celk.</b>	<b>13370</b>	<b>9,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>13370</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>14355</b>	<b>9,9</b>	<b>Celk.</b>	<b>14355</b>	<b>100,0</b>
GAP – ženy																	
INSEE 1999						Výzkum						INSEE 2008					
věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%
18-39	5232	34,6	18-29	2576	17,1	18-39	12	34,3	18-29	6	17,1	18-39	4804	29,5	18-29	2508	15,4
			30-39	2656	17,6				30-39	6	17,1				30-39	2296	14,1
40-59	5078	33,6	40-49	2825	18,7	40-59	12	34,3	40-49	7	20,0	40-59	5650	34,7	40-49	2866	17,6
			50-59	2253	14,9				50-59	5	14,3				50-59	2784	17,1
60-74	2759	18,3	60-64	922	6,1	60-74	6	17,1	60-64	2	5,7	60-74	3156	19,4	60-64	1184	7,3
			65-74	1837	12,2				65-74	4	11,4				65-74	1972	12,1
75+	2034	13,5	75+	2034	13,5	75+	5	14,3	75+	5	14,3	75+	2661	16,4	75+	2661	16,4
<b>Celk.</b>	<b>15103</b>	<b>13,5</b>	<b>Celk.</b>	<b>15103</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>16271</b>	<b>16,4</b>	<b>Celk.</b>	<b>16271</b>	<b>100,0</b>
ORANGE – všichni																	
INSEE 1999						Výzkum						INSEE 2008					
věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%
18-39	8778	40,7	18-29	4719	21,9	18-39	44	41,5	18-29	24	22,6	18-39	8205	35,8	18-29	4497	19,6
			30-39	4059	18,8				30-39	20	18,9				30-39	3708	16,2
40-59	6773	31,4	40-49	3697	17,2	40-59	33	31,1	40-49	18	17,0	40-59	7519	32,8	40-49	3829	16,7
			50-59	3076	14,3				50-59	15	14,2				50-59	3690	16,1
60-74	3853	17,9	60-64	1368	6,3	60-74	18	17,0	60-64	6	5,7	60-74	4364	19,0	60-64	1645	7,2
			65-74	2485	11,5				65-74	12	11,3				65-74	2719	11,9
75+	2141	9,9	75+	2141	9,9	75+	11	10,4	75+	11	10,4	75+	2849	12,4	75+	2849	12,4
<b>Celk.</b>	<b>21545</b>	<b>9,9</b>	<b>Celk.</b>	<b>21545</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>22937</b>	<b>12,4</b>	<b>Celk.</b>	<b>22937</b>	<b>100,0</b>
ORANGE – muži																	
INSEE 1999						Výzkum						INSEE 2008					
věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%
18-39	4633	44,2	18-29	2560	24,4	18-39	23	44,2	18-29	13	25,0	18-39	4374	39,7	18-29	2381	21,6
			30-39	2073	19,8				30-39	10	19,2				30-39	1993	18,1
40-59	3363	32,0	40-49	1824	17,4	40-59	17	32,7	40-49	9	17,3	40-59	3667	33,3	40-49	1850	16,8
			50-59	1539	14,7				50-59	8	15,4				50-59	1817	16,5
60-74	1748	16,7	60-64	644	6,1	60-74	8	15,4	60-64	3	5,8	60-74	1945	17,7	60-64	726	6,6
			65-74	1104	10,5				65-74	5	9,6				65-74	1219	11,1
75+	749	7,1	75+	749	7,1	75+	4	7,7	75+	4	7,7	75+	1019	9,3	75+	1019	9,3
<b>Celk.</b>	<b>10493</b>	<b>7,1</b>	<b>Celk.</b>	<b>10493</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>11005</b>	<b>9,3</b>	<b>Celk.</b>	<b>11005</b>	<b>100,0</b>
ORANGE – ženy																	
INSEE 1999						Výzkum						INSEE 2008					
věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%	věk	počet	%
18-39	4145	37,5	18-29	2159	19,5	18-39	21	38,9	18-29	11	20,4	18-39	3831	32,1	18-29	2116	17,7
			30-39	1986	18,0				30-39	10	18,5				30-39	1715	14,4
40-59	3410	30,9	40-49	1873	16,9	40-59	16	29,6	40-49	9	16,7	40-59	3852	32,3	40-49	1979	16,6
			50-59	1537	13,9				50-59	7	13,0				50-59	1873	15,7
60-74	2105	19,0	60-64	724	6,6	60-74	10	18,5	60-64	3	5,6	60-74	2419	20,3	60-64	919	7,7
			65-74	1381	12,5				65-74	7	13,0				65-74	1500	12,6
75+	1392	12,6	75+	1392	12,6	75+	7	13,0	75+	7	13,0	75+	1830	15,3	75+	1830	15,3
<b>Celk.</b>	<b>11052</b>	<b>12,6</b>	<b>Celk.</b>	<b>11052</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>Celk.</b>	<b>11932</b>	<b>15,3</b>	<b>Celk.</b>	<b>11932</b>	<b>100,0</b>

Opět lze konstatovat, že metodou kvótního výběru bylo dosaženo struktury vzorků, která se velmi blíží složení lokální populace konstatovanému INSEE (při daném počtu respondentů jde o nejbližší možnou strukturu). Největší odchylka vůči výchozím údajům z roku 1999 činí 2,2 % pro Gap a 1,4 % pro Orange. Při srovnání s údaji z roku 2008, je odchylka vyšší, maximální dosahuje 4,9 % pro Gap a 6,8 % pro Orange. Je to způsobeno zejména posunem populačně silných ročníků do vyšší věkové kategorie.

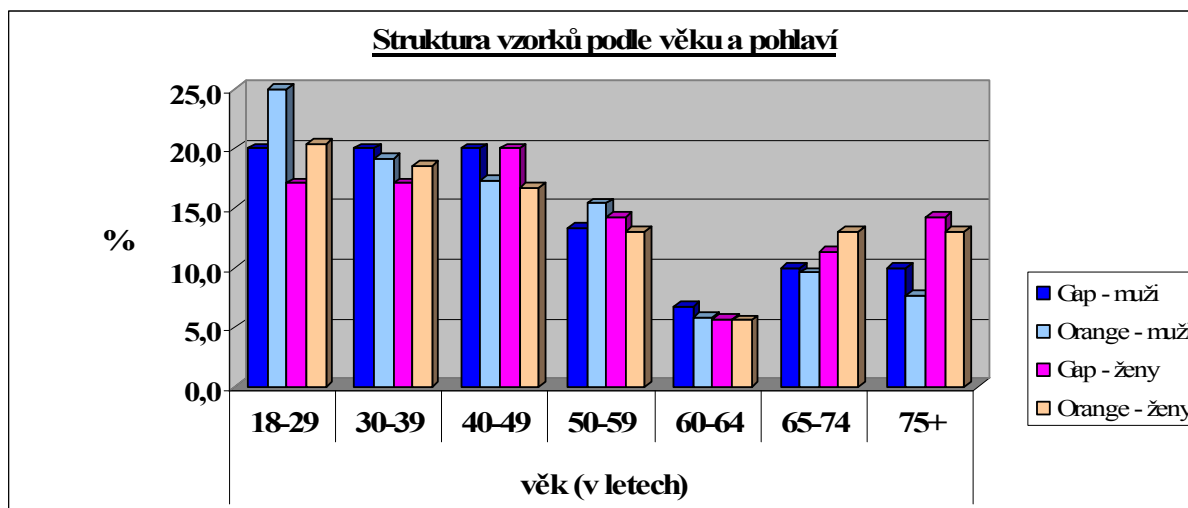
Podobně jako u předešlé proměnné ilustrujme strukturu získaných vzorků populace rovněž graficky. Vyjdeme zde z dílčích věkových skupin, které byly základem pro kvótní výběr, a jejichž rozložení vyjadřuje Graf 2. V každé dvojici sloupců ilustruje levý, tmavší sloupec údaj z Gapu a pravý, světlejší sloupec pak údaj z Orange, přičemž oba údaje jsou pro usnadnění jejich srovnání vyjádřeny v procentech:



**Graf 2: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle věku**

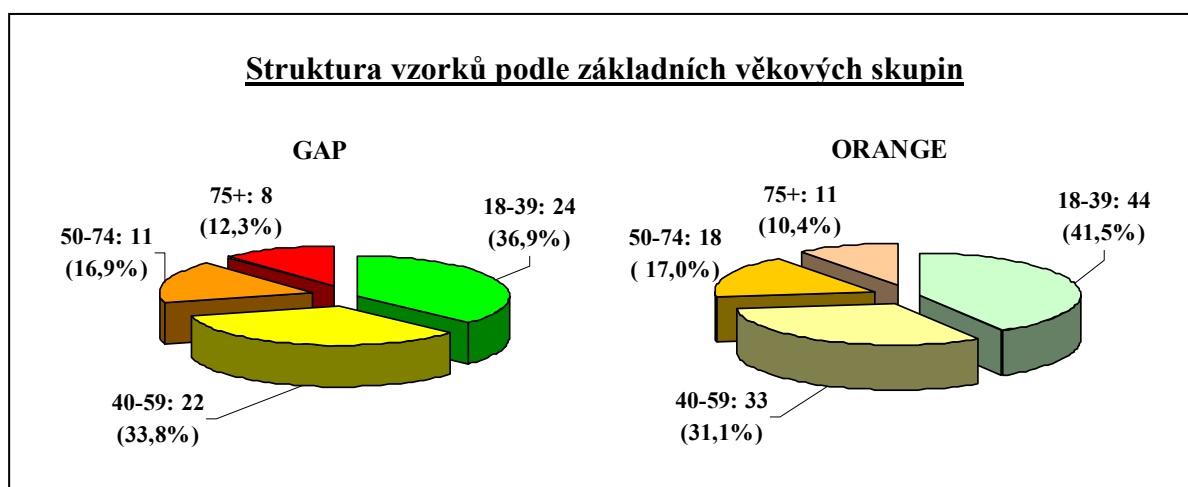
Je zřejmé, že těžiště tvoří první tři, respektive čtyři věkové podskupiny, reprezentující produktivní věk (dohromady 70,8 % pro Gap a 72,6 % pro Orange). Vizuelní „propad“ páté věkové kategorie (60-64 let) je dán faktem, že je oproti ostatním reprezentuje kratší, pouze pětiletý úsek. Naproti tomu neuzavřenost poslední věkové kategorie vysvětluje její relativně početné zastoupení. Pomyslná křivka spojující vrcholy sloupců má zejména ve své levé polovině jiný průběh pro každé z obou měst; v Gapu jsou první tři věkové skupiny podobně početně zastoupeny, přičemž vrchol generační křivky tvoří skupina 40-49 let, naproti tomu v Orange je absolutní vrchol tvořen nejmladší věkovou kategorií a věková křivka poté plynule klesá. V Gapu je také relativně významněji zastoupena nejstarší věková skupina.

Popsaná struktura je patrná rovněž na následujícím grafu zohledňujícím pohlaví respondentů. Výraznou dominantu zde tvoří nejmladší skupina mužů v korpusu z Orange. Je zde rovněž patrná disproporce v zastoupení pohlaví u obou nejstarších věkových skupin (početnější zastoupení žen), charakteristická pro většinu světových populací.



**Graf 3: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle věku a pohlaví**

Na základě srovnání věkových skupin získaného vzorku obyvatel je tedy možné konstatovat, že populace Gapu je věkově homogennější a její těžiště tvoří střední produktivní věk. Populace Orange je oproti ní výrazně mladší a těžiště je zde tvořeno nejmladší věkovou skupinou, ve které je zároveň patrna predominance mužů. V obou korpusech naopak v nejstarších věkových skupinách převládají ženy.



**Graf 4: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle základních věkových skupin**

Tak vypadá věkové složení vzorků obyvatel na základě dílčích skupin. Při použití základních čtyř věkových skupin se konstatované rozdíly mezi vzorky z obou měst do značné míry stírají, patrné je pak především těžiště ve skupinách reprezentujících produktivní věk. Toto rozložení obou vzorků (bez rozdílu pohlaví) ilustruje poslední, výšečový Graf 4.

#### 4.2.1.4 Charakteristika výzkumného vzorku dle vzdělání

Pokud jde o vzdělání a socioprofesionální zařazení respondentů, přísné dodržení kvótního výběru by bylo při zvoleném způsobu sběru dat obtížně realizovatelné a velmi časově náročné. Kromě toho v době přípravy výzkumu nebyla příprava kvótního výběru možná, protože nebyly k dispozici dostatečně podrobné údaje (například údaje o počtu studujících/učících se z roku 1999 neberou v potaz pohlaví a detailní členění na věkové skupiny končí dvacátým čtvrtým rokem života). Proto byly následující kategorie tvrdých údajů ponechány zcela náhodnému výběru. Z toho důvodu budou také nadále prováděna jen zběžná a ilustrativní porovnání s údaji INSEE a detailnější charakteristika se bude týkat již pouze vzorků populace získaných během výzkumu.

Další odstavce se budou věnovat otázce vzdělání respondentů. Uvedme nejdříve orientační počty aktuálně studujících, tedy osob, navštěvujících v době sčítání/výzkumu vzdělávací zařízení. Tabulka 9 uvádí údaje z obou sčítání INSEE (pro věkovou skupinu od 18 let výše)<sup>155</sup> a z obou částí výzkumu (údaje pro oba korpusy zohledňují ty respondenty, kteří uvedli jako svoji hlavní socioprofesionální kategorii „student“, nepřihlíží se tedy k případnému studiu při zaměstnání apod.):

---

<sup>155</sup> Údaje INSEE zpracovány dle níže uvedených pramenů.

Pro Gap 1999: *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-05]. Résultats du recensement de la population 1999 : Gap (05061-Commune) - P\_FORA - Fiche profil – Formation : scolarisation et diplômes. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=DDS&c\\_prod=P\\_FORA&c\\_theme=FOR&c\\_co\\_dgeo=05061&c\\_nivgeo=C](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=DDS&c_prod=P_FORA&c_theme=FOR&c_co_dgeo=05061&c_nivgeo=C)>.

Pro Gap 2008: *Gap (05061 - Commune) : Chiffres clés*, 2010, s. 14.

Pro Orange 1999: *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-05]. Résultats du recensement de la population 1999 : Orange (84087-Commune) - P\_FORA - Fiche profil – Formation : scolarisation et diplômes. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=DDS&c\\_prod=P\\_FORA&c\\_theme=FOR&c\\_co\\_dgeo=84087&c\\_nivgeo=C](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=DDS&c_prod=P_FORA&c_theme=FOR&c_co_dgeo=84087&c_nivgeo=C)>.

Pro Orange 2008: *Orange (84087 – Commune) : Chiffres clés*, 2010, s. 14.

Zastoupení studujících (18 let a více)	GAP						ORANGE					
	INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008		INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Studující	1627	5,7	9	13,8	1772	5,8	1123	5,2	13	12,3	1231	5,4
Nestudující	26846	94,3	56	86,2	28854	94,2	20422	94,8	93	87,7	21707	94,6
<i>Celkem</i>	28473	100,0	65	100,0	30626 <sup>156</sup>	100,0	21545	100,0	106	100,0	22938	100,0

Tabulka 9: Počty studujících v Gapu a v Orange dle INSEE

Na první pohled je zřejmé, že složení vzorků získaných v rámci výzkumu nekoresponduje přesně s údaji INSEE. Zatímco se data z obou sčítání lidu liší jen nepatrně (a prokazují mírný nárůst procentního zastoupení studujících v populacích obou měst), procento studujících v obou korpusech překračuje údaje INSEE více než dvojnásobně. Tato odchylka má nepochybně svoji výpovědní hodnotu, pokud jde o profil potenciálního účastníka výzkumu: je zřejmé, že studující jeví větší ochotu ke spolupráci. O důvodech tohoto stavu lze spekulovat, jejich analýza však není cílem této práce.

Povšimněme si ještě, že výše uvedené výsledky jeví vysokou míru doporučenosti: i v korpusech je zachován vyšší počet studujících v Gapu oproti Orange, jak je tomu rovněž v případě údajů INSEE, a to se značnou přesností.<sup>157</sup>

Po úvodním orientačním zhodnocení počtu aktuálně studujících se blíže věnujme struktuře respondentů podle dosažené úrovně vzdělání. Připomeňme, že účastníci výzkumu byli dotazováni na nejvyšší ukončené vzdělání, resp. na diplom či jiný certifikát, který danou úroveň vzdělání atestuje. Vyjdeme zde ze základních sedmi stupňů dosaženého vzdělání, používaných INSEE (viz pododdíl 3.2.2.3 *Vzdělání* nebo Příloha 6; v níže uvedené tabulce jsou stupně vzdělání rovněž řazeny sestupně).

Nejdříve se opět pokusíme orientačně porovnat strukturu vzorků populace obou měst získaných během výzkumu se složením populace podle sčítání INSEE. Porovnání je v tomto případě komplikovanější. Jednak se údaje INSEE vztahují pouze na nestudující osoby, tzn.

<sup>156</sup> V celkových součtech jednotlivých údajů převzatých ze zdrojů INSEE může vzhledem k zaokrouhlování (INSEE v podrobných výpočtech pracuje s údaji s přesností na tři desetinná místa) dojít k odchylce  $\pm 1$ .

<sup>157</sup> Vezmeme-li za základ procento výskytu studujících v každém z obou korpusů a vztáhneme k němu odpovídající procento ve sčítáních INSEE pro dané město, získáme pro Gap údaje 41,3 % (1999), resp. 42,0 % (2008) a pro Orange 42,3 %, resp. 43,9 %.

není uváděn nejvyšší dosud dosažený diplom u osob, které v době výzkumu (sčítání) pokračovaly ve studiu. Aby tedy mohly být oba výzkumné korpusy porovnány s údaji INSEE, musely z nich být rovněž vyloučeny všechny osoby socioprofesionální kategorie „student“. Kromě toho jsou údaje INSEE z roku 2008 k dispozici pouze pro populaci rozdělenou do věkových skupin po 5 letech (počínaje 15. rokem života).<sup>158</sup> Aby tedy mohlo být provedeno porovnání, byly vzaty za základ údaje pro lokální populaci od 20. roku života a tomu byly přizpůsobeny rovněž údaje z roku 1999 (které byly v tomto případě podrobnější)<sup>159</sup> a oba korpusy<sup>160</sup>.

Před vlastním porovnáním údajů je ještě nutné explicitně konstatovat jednu výhradu ke zvolenému popisu dosaženého vzdělání (která je relevantní nejen pro tuto popisnou část, ale také pro následující analytické zpracování těchto údajů). Je totiž třeba mít neustále na paměti, že v případě zvolených sedmi vzdělanostních úrovní jde o arbitrární kategorie, které by samozřejmě mohly být sestaveny jiným způsobem: proč jsou součástí 5. úrovně zároveň všechny typy maturity a zároveň různé druhy profesních osvědčení (brevets)? Proč je hranice mezi 6. a 7. úrovní nastavena právě jako předěl mezi 1. univerzitním cyklem na jedné straně a společně 2. a 3. cyklem na straně druhé? Je zřejmé, že tvůrci tohoto rozdělení byli vedeni několika faktory různého druhu, ať už objektivními (doba studia, četnost výskytu daných diplomů a osvědčení) či například společensky konsensuálně vnímanou „vahou“ těchto diplomů.

Z toho však vyplývá, že přestože dané úrovně tvoří nepochybně škálu, nejde o údaje numerické, a jako takové není možno interpretovat ani hodnoty 1-7, které jsou těmto úrovním přiřazeny. Jinými slovy, úroveň 6 je nepochybně vyšší než úroveň 5 (tj. k dosažení šesté této

---

<sup>158</sup> Údaje INSEE pro rok 2008 zpracovány dle: *Tableaux détaillés : Population non scolarisée de 15 ans ou plus par sexe, âge et diplôme le plus élevé (FOR2)*, 2011.

<sup>159</sup> Údaje INSEE pro rok 1999 zpracovány dle:

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-06]. Résultats du recensement de la population 1999 : Gap (05061-Commune) - FOR2 - Population de 15 ans ou plus par sexe et âge selon le diplôme. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=FOR2&c\\_theme=FOR&c\\_codgeo=05061&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=FOR2A1](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=FOR2&c_theme=FOR&c_codgeo=05061&c_nivgeo=C&c_zoom=FOR2A1)>;

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-06]. Résultats du recensement de la population 1999 : Orange (84087-Commune) - FOR2 - Population de 15 ans ou plus par sexe et âge selon le diplôme. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=FOR2&c\\_theme=FOR&c\\_codgeo=84087&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=FOR2A1](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=FOR2&c_theme=FOR&c_codgeo=84087&c_nivgeo=C&c_zoom=FOR2A1)>.

<sup>160</sup> V praxi posunutí spodní věkové hranice z 18 let na 20 korpusy příliš neovlivnilo: ve vzorku populace z Gapu nebyl ve věkové skupině 18-19 let žádný nestudující respondent, v Orange byly takové osoby pouze dvě.

úrovně bylo třeba studovat déle, zvládnout větší objem učiva a udělený diplom má větší odbornou a společenskou váhu či prestiž než diplom páté úrovně); není však přesné říci, že 6. úroveň je stejně vzdálena od 5. jako 5. od 4. nebo že 6. úroveň je dvojnásobkem úrovně 2. V takto definované škále úrovní totiž nedisponujeme jednotkou, pomocí které bychom mohli úrovně porovnávat.

Číselné vyjádření úrovní je tedy sice praktické pro popis a analýzu výzkumného vzorku, avšak získané číselné údaje je možno interpretovat pouze relativně (nějaký údaj je větší než jiný), a nikoli absolutně. To platí zejména pro některé statistické operace, které jsme si níže dovolili se získanými údaji provést: medián nás tak bude informovat o střední (řekněme typické) úrovni v rámci námi definované škály, avšak při jinak nastavených hranicích jednotlivých úrovní by samozřejmě mohlo vyjít jiné číslo. Aritmetický průměr může posloužit k porovnání celkové úrovně „vzdělanosti“ v jednotlivých korpusech a populacích, ale získanou hodnotu nelze interpretovat jako skutečně průměrnou vzdělanostní úroveň respondentů (protože, jak jsme viděli, úrovně od sebe nejsou stejně vzdáleny).

Po formulaci těchto výhrad lze tedy přistoupit k popisu úrovně vzdělání. Tabulka 10 porovnává údaje pro subsystémy nestudujících osob ve věku 20 let a starších, a to v obou výzkumných korpusech a v obou sčítáních INSEE. Pro usnadnění porovnání uvádí tabulka rovněž modus, aritmetický průměr a medián pro jednotlivé dílčí systémy.

Je zřejmé, že složení obou vzorků lokální populace podle dosaženého vzdělání se poměrně výrazně liší od stavu konstatovaného INSEE. V obou korpusech je těžištěm 5. úroveň, tj. absolventi úplného středního vzdělání s maturitou, případně jednoletého pomaturitního studia. Naproti tomu podle údajů INSEE v Gapu převládá 4. úroveň, tzn. držitelé osvědčení odbornosti a výučních listů. Stejně tomu bylo v Orange podle sčítání z roku 1999, v roce 2008 zde převážila 1. úroveň, tj. osoby bez diplomu či jiného osvědčení (viz hodnoty modu). Na základě údajů INSEE lze mimochodem rovněž konstatovat, že úroveň vzdělanosti je v Gapu poněkud vyšší než v Orange a také zde mezi lety 1999 a 2008 rychleji rostla (jak svědčí hodnoty aritmetického průměru).

Kromě rozdílu v těžišti se oba korpusy od výsledků sčítání INSEE odlišují celkově vyšší úrovní vzdělanosti respondentů (o které svědčí jak hodnoty aritmetického průměru, tak i mediánu). Markantní je tento rozdíl v krajních úrovních: 1. úroveň je v obou korpusech zastoupena jen okrajově, což zvláště výrazně kontrastuje s údaji INSEE pro Orange z roku



2008, naproti tomu nejvyšší, sedmá úroveň je v korpusech zastoupena podstatně výrazněji, než je tomu v oficiálních statistikách.

Úroveň vzdělání (nestudující, 20 let a více)	GAP						ORANGE					
	INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008		INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
7	2407	9,0	13	23,2	3662	12,8	1385	6,8	18	19,8	1724	8,0
6	2836	10,6	7	12,5	3991	13,9	1480	7,3	12	13,2	1842	8,5
5	3966	14,8	17	30,4	5193	18,1	2708	13,4	35	38,5	3407	15,8
4	6796	25,4	10	17,9	6991	24,4	4767	23,5	8	8,8	4711	21,8
3	2686	10,0	5	8,9	2156	7,5	1932	9,5	7	7,7	1844	8,5
2	4268	16,0	2	3,6	3064	10,7	3344	16,5	9	9,9	2235	10,4
1	3789	14,2	2	3,6	3646	12,7	4662	23,0	2	2,2	5821	27,0
<b>Celkem</b>	26748	100,0	56	100,0	28703	100,0	20278	100,0	91	100,0	21584	100,0
<b>Modus</b>	4		5		4		4		5		1	
<b>Aritm. průměr</b>	3,79		4,98		4,17		3,37		4,90		3,47	
<b>Medián</b>	4		5		4		4		5		4	

Tabulka 10: Srovnání zastoupení dosažených úrovní vzdělání ve výzkumných vzorcích s údaji INSEE

Konstatované rozdíly mohou potvrzovat domněnku, že vzdělanější osoby projevují větší ochotu spolupracovat na výzkumu. Pro tuto hypotézu snad hovoří i fakt, že výše zmíněná vyšší úroveň vzdělanosti v Gapu je podstatně méně markantní při srovnání obou výzkumných korpusů, než je tomu ve srovnání údajů INSEE,<sup>161</sup> a že tedy struktura těch skupin osob, které jsou ochotny se zúčastnit výzkumu, je v zásadě podobná.

Faktorů, které přispěly ke konstatovaným rozdílům mezi strukturou výzkumných korpusů a údaji INSEE, však bylo jistě více. Dalším z nich mohla být snaha respondentů jevit se společensky lepší (viz např. KOHOUTEK, 1998, s. 4), která se mohla výrazněji projevit právě ve výzkumu vedeném „na živo“ a který navíc nebyl vnímán jako „oficiální“. Jistou roli ve zkreslení údajů snad mohl sehrát také fakt, že nižší úroveň vzdělanosti je častější

<sup>161</sup> Aritmetické průměry úrovně vzdělání v obou městech se při srovnání výzkumných korpusů liší o pouhých osm setin, zatímco rozdíl na základě údajů INSEE z r. 1999 činí 0,42 a z r. 2008 dokonce 0,7.

v některých defavorizovaných, např. imigračních skupinách obyvatel, jejichž příslušníci se však byli ochotni zapojit do výzkumu jen zcela výjimečně.

Konstatovaná disproporce mezi strukturou výzkumných vzorků a údaji INSEE nás vede k jisté opatrnosti v práci s výsledky výzkumu, zejména pokud jde o jejich zevšeobecnění. Je zřejmé, že větší váhu než absolutní čísla budou mít korelační vztahy mezi kategoriemi.

Úroveň vzdělání (kategorie INSEE)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
7	14	21,5	6	20,0	8	22,9	19	17,9	8	15,4	11	20,4
6	7	10,8	3	10,0	4	11,4	13	12,3	4	7,7	9	16,7
5	19	29,2	10	33,3	9	25,7	38	35,8	19	36,5	19	35,2
4	11	16,9	4	13,3	7	20,0	10	9,4	6	11,5	4	7,4
3	10	15,4	5	16,7	5	14,3	14	13,2	6	11,5	8	14,8
2	2	3,1	1	3,3	1	2,9	9	8,5	7	13,5	2	3,7
1	2	3,1	1	3,3	1	2,9	3	2,8	2	3,8	1	1,9
<i>Celkem respondentů</i>	<i>65</i>	<i>100,0</i>	<i>30</i>	<i>100,0</i>	<i>35</i>	<i>100,0</i>	<i>106</i>	<i>100,0</i>	<i>52</i>	<i>100,0</i>	<i>54</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus</i>	<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>	
<i>Průměr</i>	<i>4,85</i>		<i>4,80</i>		<i>4,89</i>		<i>4,75</i>		<i>4,48</i>		<i>5,02</i>	
<i>Medián</i>	<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>		<i>5</i>	

**Tabulka 11: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (kategorie INSEE)**

Po tomto zběžném porovnání získaných údajů s údaji INSEE a po formulaci úvah a poznámek, jež z porovnání vyplývají, můžeme detailněji prezentovat strukturu obou vzorků podle úrovně dosaženého vzdělání. Nadále již budeme pracovat s kompletními korpusy, tj. bez omezení na nestudující osoby starší 19 let. Tabulka 11 ukazuje zastoupení vzdělanostních úrovní bez těchto omezení, a to pro celé korpusy z obou měst i pro dílčí korpusy oddělených pohlaví (naopak proměnná věk nebyla do tohoto stručného přehledu zahrnuta). Tabulka dále uvádí hodnoty modu (který ukazuje nejpočetněji zastoupenou úroveň vzdělání), aritmetického

průměru vzdělanostních úrovní, a mediánu (jenž uvádí střední hodnotu v rámci daného vzorku).

Z tabulky je patrné, že pátá úroveň vzdělání, tj. ukončené úplné střední vzdělání s maturitou (případně jednoleté pomaturitní studium), je nejpočetněji zastoupenou úrovní nejen v obou základních korpusech (Gap a Orange), ale rovněž v dílčích korpusech jednotlivých pohlaví (cf. modus). Pátá kategorie představuje také střední hodnotu pro všechny analyzované korpusy (cf. medián). Pátá úroveň tedy představuje jednoznačné těžiště v celém výzkumném vzorku lokální populace.

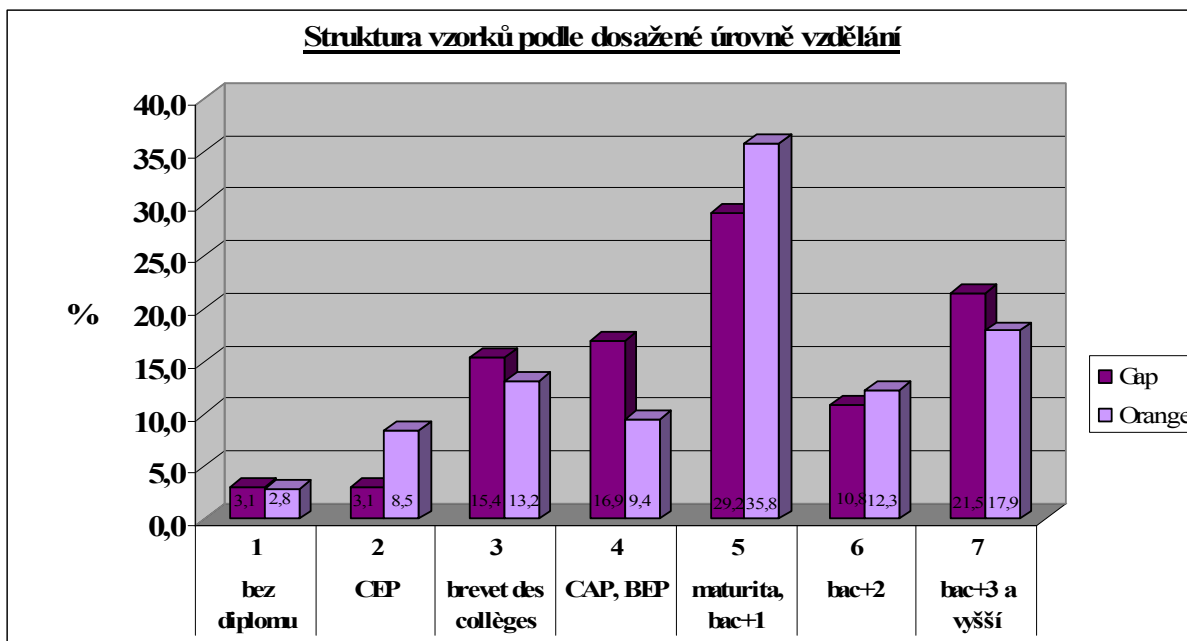
Hodnoty aritmetického průměru však odhalují dílčí rozdíly mezi oběma korpusy i uvnitř nich. Jak již bylo konstatováno výše, korpus z Gapu vykazuje o něco vyšší průměrnou úroveň vzdělanosti: pro kompletní korpusy činí tento rozdíl 0,1 úrovně. Značně odlišně by však vypadalo srovnání dílčích korpusů jednotlivých pohlaví. Zatímco je totiž korpus z Gapu v tomto ohledu poměrně homogenní, neboť rozdíl mezi pohlavími zde činí pouhých 0,09 úrovně ve prospěch žen, v korpusu z Orange je velikost tohoto rozdílu více než půl úrovně, konkrétně 0,54 (rovněž ve prospěch ženského subkorpusu). Při srovnání dílčích korpusů tak paradoxně zjišťujeme, že vzorek mužů z Gapu sice převyšuje průměrnou úroveň vzdělání muže z Orange (o 0,32 úrovně), v případě žen je však situace opačná, neboť Gap „zaostává“ za Orange (o 0,13 úrovně).<sup>162</sup>

Také v konkrétním zastoupení jednotlivých úrovní vzdělanosti jsou mezi korpusem z Gapu a korpusem z Orange jisté rozdíly. Za zmínku stojí především čtvrtá úroveň (držitelé profesních osvědčení BEP a výučních listů CAP), která je výrazněji zastoupena v korpusu z Gapu, a to především v ženském subkorpusu, a naproti tomu druhá (osvědčení absolvování základního vzdělání CEP), která je naopak charakteristická pro Orange díky výrazné predominanci mužského dílčího korpusu, a pátá úroveň (maturita, jednoleté nástavbové pomaturitní studium), rovněž výrazněji zastoupená v Orange, tentokrát díky ženskému vzorku.

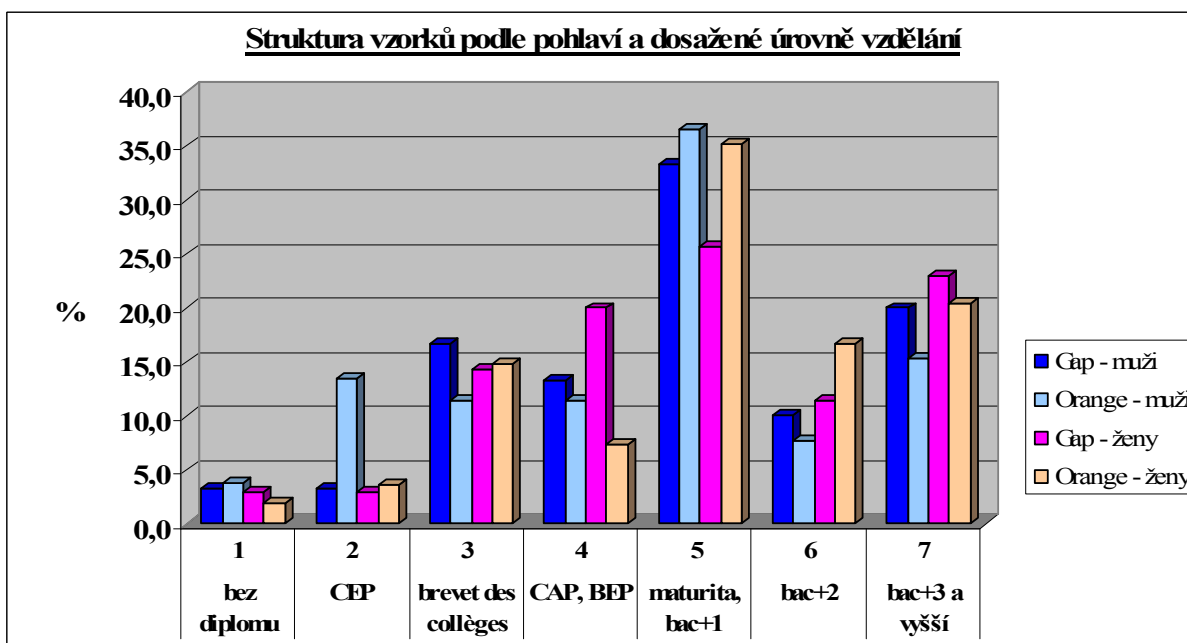
Konstatované rozdíly mezi oběma korpusy, resp. jednotlivými dílčími korpusy, názorně ilustruje Graf 5 a Graf 6.

---

<sup>162</sup> Zjevně však jde o pouhou náhodnou anomálii v dílčím korpusu, neboť údaje INSEE vykazují v tomto ohledu pravidelnost, tzn. při každém provedeném srovnání platí, že úroveň vzdělanosti v Gapu > v Orange a úroveň vzdělanosti žen > mužů. Dle INSEE je zároveň menší rozdíl mezi pohlavími, ale větší mezi oběma městy, než je tomu v případě výzkumných vzorků. Cf. *Tableaux détaillés : Population non scolarisée de 15 ans ou plus...*, 2011.



Graf 5: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle úrovně dosaženého vzdělání



Graf 6: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a úrovně dosaženého vzdělání

Poněkud nuancovanější obraz struktury daných vzorků podle vzdělání (zejména pokud jde o vyšší vzdělání) poskytuje aplikování formátu „doba studia v letech“ (připomeňme jen, že se vychází z „tabulkové“ doby studia nutné pro dosažení nejvyššího uvedeného diplomu, nikoli z reálných let strávených studiem). Tabulka 12 uvádí hodnoty pro oba korpusy (Gap i

Orange) jako celky i pro dílčí skupiny dle pohlaví, a to opět včetně modu, aritmetického průměru a mediánu:

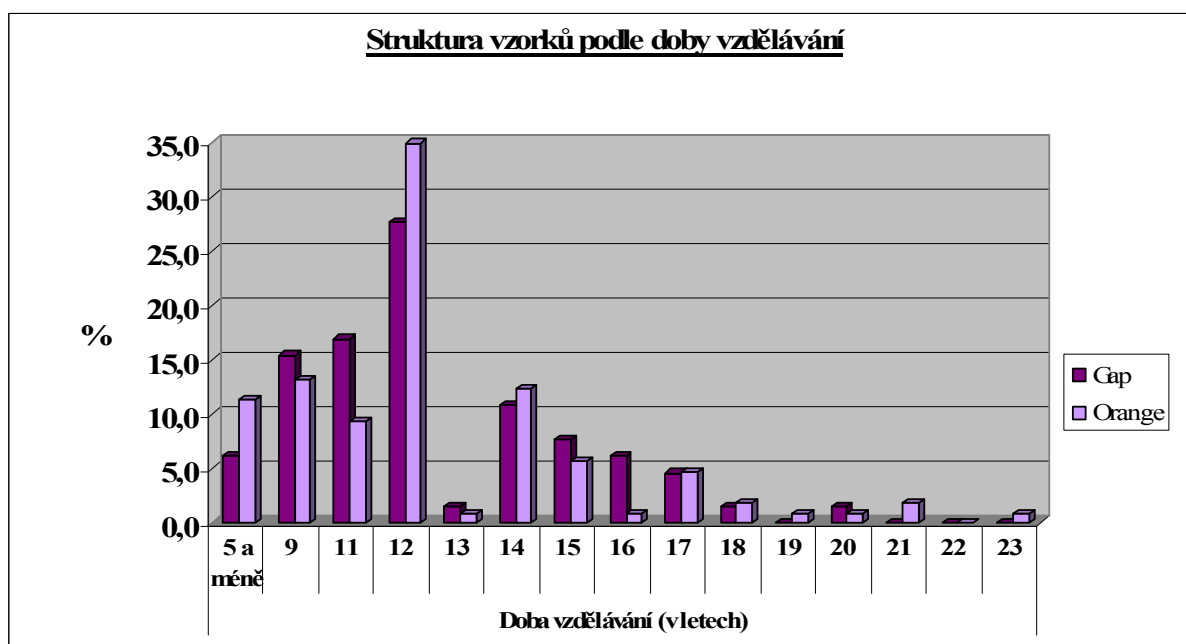
Doba vzdělávání (v letech)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
23	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9	1	1,9	0	0,0
22	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
21	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,9	1	1,9	1	1,9
20	1	1,5	0	0,0	1	2,9	1	0,9	0	0,0	1	1,9
19	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0	1	1,9
18	1	1,5	0	0,0	1	2,9	2	1,9	1	1,9	1	1,9
17	3	4,6	2	6,7	1	2,9	5	4,7	2	3,8	3	5,6
16	4	6,2	2	6,7	2	5,7	1	0,9	0	0,0	1	1,9
15	5	7,7	2	6,7	3	8,6	6	5,7	3	5,8	3	5,6
14	7	10,8	3	10,0	4	11,4	13	12,3	4	7,7	9	16,7
13	1	1,5	1	3,3	0	0,0	1	0,9	0	0,0	1	1,9
12	18	27,7	9	30,0	9	25,7	37	34,9	19	36,5	18	33,3
11	11	16,9	4	13,3	7	20,0	10	9,4	6	11,5	4	7,4
9	10	15,4	5	16,7	5	14,3	14	13,2	6	11,5	8	14,8
5 a méně	4	6,2	2	6,7	2	5,7	12	11,3	9	17,3	3	5,6
<i>Celkem respondentů</i>	<b>65</b>	<b>100,0</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>
<i>Modus (nejčastější doba studia)</i>	12		12		12		12		12		12	
<i>Průměrná doba studia</i>	12,09		11,93		12,23		11,94		11,35		12,52	
<i>Medián (střední hodnota)</i>	12		12		12		12		12		12	

Tabulka 12: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (v letech studia)

Hodnoty aritmetického průměru samozřejmě potvrzují výše konstatované rozdíly mezi oběma korpusy i mezi pohlavími. Orientaci v ostatních údajích usnadní také níže uvedený sloupcový graf (uvedeny jsou pouze výsledky pro oba korpusy jako celek, protože další členění podle pohlaví by při tomto stupni podrobnosti bylo již poněkud nepřehledné). Lze

konstatovat, že rozložení doby studia v rámci vzorku lokální populace je poněkud rovnoměrnější v Gapu. Významně zastoupené jsou první tři kategorie (resp. pro Gap druhá a třetí), odpovídající základnímu vzdělání (5 let a méně), ukončenému nižšímu střednímu vzdělání – collège) a profesním osvědčení BEP či výučním listům CAP (11 let), a zejména pak kategorie „12 let studia“, která odpovídá ukončenému úplnému střednímu vzdělání s maturitou, příp. technickému vzdělání ukončenému BT(A). O zcela jednoznačné převaze této kategorie svědčí rovněž hodnoty modu a mediánu.

Málo početně zastoupená kategorie „13 let studia“ odpovídá jednoletému pomaturitnímu nástavbovému studiu a po ní následuje poslední významná kategorie, reprezentující tzv. 1. univerzitní cyklus a odpovídající studiu typu „bac + 2“ (celkem 14 let studia). Poté již pomyslná křivka zastoupení jednotlivých kategorií klesá, v Gapu poněkud plynuleji.



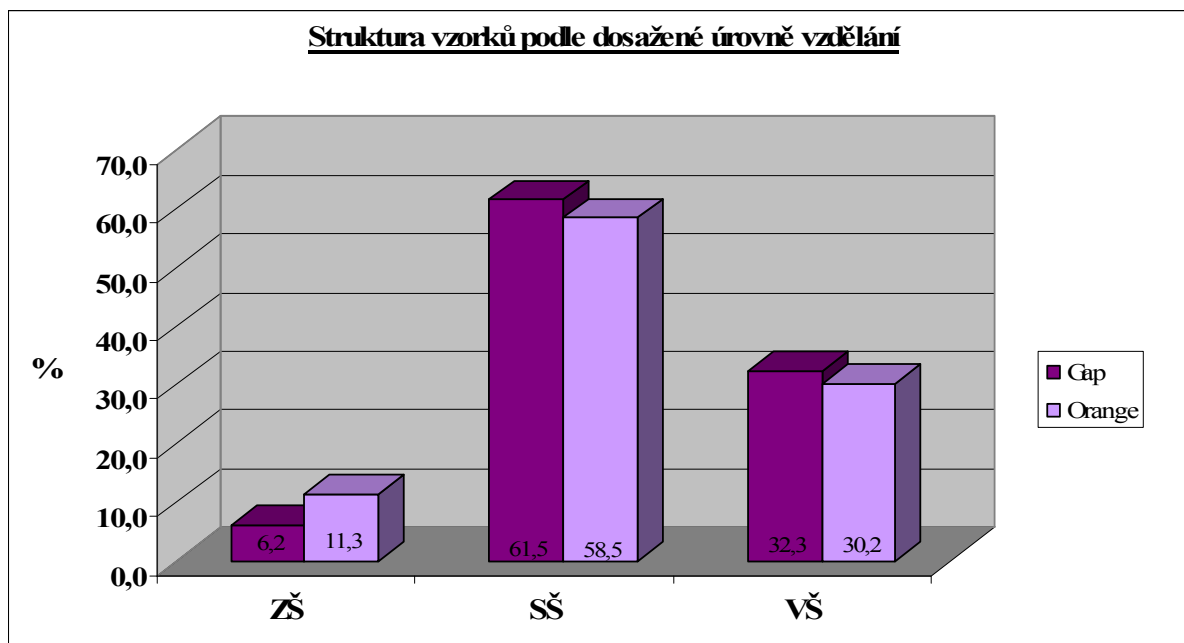
**Graf 7: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (v letech studia)**

Jak bylo konstatováno v pododdíle 3.2.2.3 *Vzdělání*, je naopak možné vyjádření úrovně dosaženého vzdělání maximálně zjednodušit a použít pouze tři základní kategorie, tj. ukončené základní, středoškolské, resp. vysokoškolské vzdělání. Tímto způsobem rozříděné údaje uvádí Tabulka 13. Vzhledem k jednoduchosti třídění je zbytečné uvádět hodnoty modu, aritmetického průměru a mediánu: je zřejmé, že těžiště leží v kategorii středoškolského vzdělání:

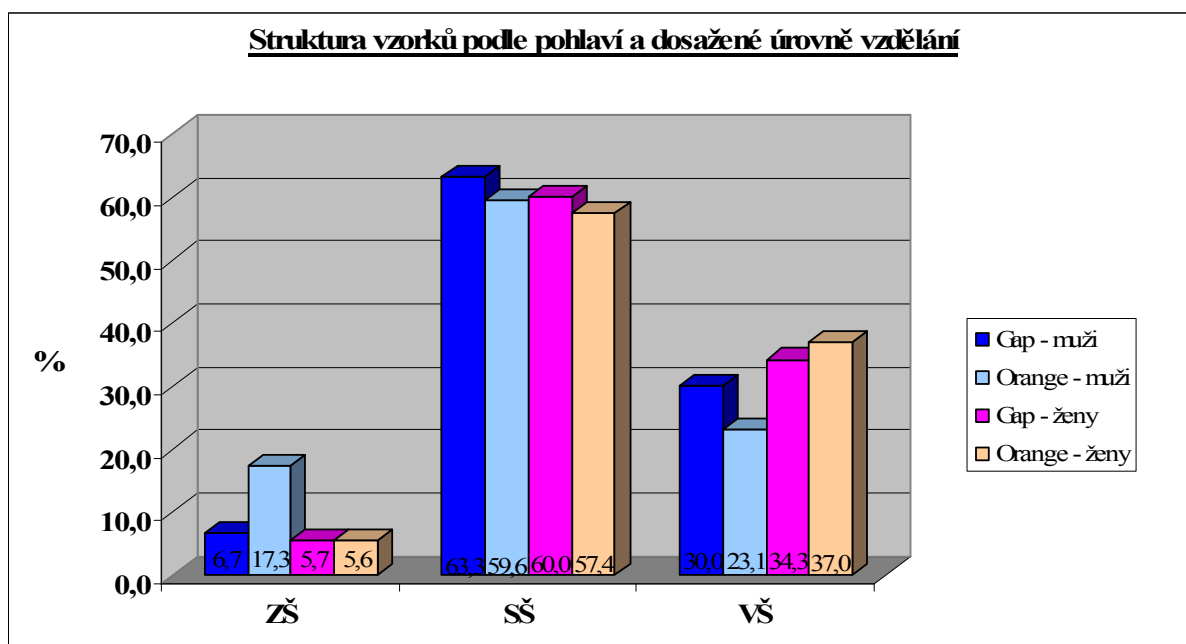
Úroveň vzdělání (hlavní kategorie)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
vysokoškolské	21	32,3	9	30,0	12	34,3	32	30,2	12	23,1	20	37,0
středoškolské	40	61,5	19	63,3	21	60,0	62	58,5	31	59,6	31	57,4
základní	4	6,2	2	6,7	2	5,7	12	11,3	9	17,3	3	5,6
<i>Celkem</i>	<i>65</i>	<i>100,0</i>	<i>30</i>	<i>100,0</i>	<i>35</i>	<i>100,0</i>	<i>106</i>	<i>100,0</i>	<i>52</i>	<i>100,0</i>	<i>54</i>	<i>100,0</i>

Tabulka 13: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (základní úrovně)

Konstatujme ještě, že v Gapu jsou početněji zastoupeni absolventi vysokých i středních škol (a v Orange naproti tomu absolventi základního vzdělání) s výjimkou subkorpusu žen, kde má v kategorii vysokoškolského vzdělání převahu Orange a naproti tomu u základního vzdělání nepatrně převažuje zastoupení této kategorie v Gapu. Názorně to ilustruje sloupcový Graf 8 a Graf 9.



Graf 8: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle dosažené úrovně vzdělání (základní úrovně)



**Graf 9: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a dosažené úrovně vzdělání (základní úrovně)**

#### **4.2.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku dle socioprofesionální kategorie**

Následující kategorií zahrnutou do tvrdých údajů je příslušnost k socioprofesionální skupině. Pro usnadnění pozdější systematizace a zpracování údajů, byli respondenti požádáni, aby označili svoji socioprofesionální příslušnost podle předem připravené tabulky. Ta obsahovala první a třetí úroveň třídění podle INSEE (cf. Příloha 4), přičemž respondenti měli vycházet použit některý z kódů třetí úrovně (dvojciferné kódy), první sloužila pouze pro snazší orientaci. Třetí úroveň byla zvolena pro případnou pozdější potřebu přesnějšího zpracování vzorku; pro základní účely této práce však plně postačuje třídění podle první úrovně, tj. na 8 základních socioprofesionálních kategorií (uvedených v pododíle 3.2.2.4 *Socioprofesionální kategorie*; viz také Příloha 4), a z té zde také vyjdeme při charakteristice získaných vzorků populace.

Podobně jako v případě proměnné „vzdělání“ nebyly k dispozici dostatečně detailní údaje INSEE, které by umožnily porovnání kompletních výzkumných vzorků. Úvodní srovnání se proto rovněž týká pouze populace od 20 let věku výše. Tabulka 14 opět srovnává výsledky sčítání INSEE z let 1999<sup>163</sup> a 2008<sup>164</sup> s údaji získanými v rámci výzkumu. Vychází

<sup>163</sup> Údaje INSEE pro rok 1999 zpracovány dle:



přítom ze základních socioprofesionálních skupin, tj. z nejjednodušší úrovně jejich třídění. V tomto případě jsou plně respektovány číselné kódy INSEE a sestupné řazení jednotlivých kategorií. Protože socioprofesionální kategorie – i přes jejich číselné vyjádření – nejsou v pravém slova smyslu škálové, nemá význam uvádět aritmetický průměr či medián. V tabulce je však uveden modus, který vyjadřuje nejčastěji zastoupenou socioprofesionální skupinu:

Socioprofesionální kategorie (základní, čís. kódy INSEE; 20 let a starší)	GAP						ORANGE					
	INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008		INSEE 1999		Výzkum		INSEE 2008	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>1</b>	140	0,5	<b>0</b>	<b>0,0</b>	135	0,4	192	0,9	<b>4</b>	<b>4,2</b>	153	0,7
<b>2</b>	1156	4,2	<b>0</b>	<b>0,0</b>	1106	3,6	688	3,3	<b>8</b>	<b>8,4</b>	721	3,1
<b>3</b>	1736	6,3	<b>6</b>	<b>10,0</b>	2180	7,1	960	4,6	<b>11</b>	<b>11,6</b>	1094	4,7
<b>4</b>	3996	14,5	<b>9</b>	<b>15,0</b>	4576	14,9	2178	10,4	<b>18</b>	<b>18,9</b>	2480	10,7
<b>5</b>	6312	22,9	<b>15</b>	<b>25,0</b>	6284	20,4	4597	22,0	<b>11</b>	<b>11,6</b>	4439	19,2
<b>6</b>	3064	11,1	<b>3</b>	<b>5,0</b>	3002	9,7	3080	14,7	<b>9</b>	<b>9,5</b>	3433	14,9
<b>7</b>	6960	25,3	<b>15</b>	<b>25,0</b>	9644	31,3	4852	23,2	<b>24</b>	<b>25,3</b>	6675	28,9
<b>8</b>	4170	15,1	<b>12</b>	<b>20,0</b>	3866	12,6	4339	20,8	<b>10</b>	<b>10,5</b>	4083	17,7
<i>Celkem</i>	27534	100,0	<b>60</b>	<b>100,0</b>	30793	100,0	20886	100,0	<b>95</b>	<b>100,0</b>	23078	100,0
<i>Modus</i>	7		5; 7		7		7		7		7	

**Tabulka 14: Srovnání zastoupení socioprofesionálních kategorií ve výzkumných vzorcích s údaji INSEE**

Z tabulky je zřejmé, že dominantní skupinou jsou podle všech výzkumů penzisté (kategorie 7), s výjimkou výzkumného vzorku z Gapu, ve kterém mají stejné zastoupení i

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-06]. Résultats du recensement de la population 1999 : Gap (05061-Commune) - POP4 - Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=POP4&c\\_theme=POP&c\\_codgeo=05061&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=POP4A1](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=POP4&c_theme=POP&c_codgeo=05061&c_nivgeo=C&c_zoom=POP4A1)>;

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-06]. Résultats du recensement de la population 1999 : Orange (84087-Commune) - POP4 - Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle. Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=POP4&c\\_theme=POP&c\\_codgeo=84087&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=POP4A1](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=POP4&c_theme=POP&c_codgeo=84087&c_nivgeo=C&c_zoom=POP4A1)>.

<sup>164</sup> Údaje INSEE pro rok 2008 zpracovány dle: *Tableaux détaillés : Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle (POP6)*, 2011.

zaměstnanci (kat. 5). Z údajů INSEE je navíc patrný nárůst této (sedmé) kategorie populace v obou zkoumaných městech. Z údajů INSEE také vyplývá, že socioprofesionální složení obyvatelstva se v obou městech významným způsobem neliší.<sup>165</sup>

Přestože – jak již bylo řečeno – nebyly v případě této kategorie aplikovány zásady kvótního výběru, struktura výzkumného korpusu z Gapu se v zásadě blíží struktuře konstatované INSEE. Rozložení kategorií podle významnosti zhruba odpovídá stavu dle INSEE, největší rozdíl v procentním zastoupení jednotlivých socioprofesionálních skupin oproti sčítání z roku 1999 vykazuje 6. kategorie (dělníci), a to 6,1; oproti sčítání z roku 2008 pak kategorie 7. (penzisté) – 6,3. Vzorek z Orange se od údajů INSEE odlišuje významnějším způsobem. Rozložení kategorií podle významnosti neodpovídá příliš stavu konstatovanému INSEE a největší odchylky dosahují hodnot 10,4, resp. 10,2 oproti sčítání z roku 1999 (5. kategorie, zaměstnanci, resp. 8. kat., ostatní profesně neaktivní osoby) a 8,2 oproti roku 2008 (kat. 4, střední profese).

Socioprofesionální kategorie (základní, čís. kódy INSEE)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	3,8	4	7,7	0	0,0
2	3	4,6	3	10,0	0	0,0	8	7,5	3	5,8	5	9,3
3	8	12,3	4	13,3	4	11,4	11	10,4	3	5,8	8	14,8
4	9	13,8	3	10,0	6	17,1	19	17,9	10	19,2	9	16,7
5	15	23,1	9	30,0	6	17,1	11	10,4	4	7,7	7	13,0
6	3	4,6	2	6,7	1	2,9	9	8,5	9	17,3	0	0,0
7	15	23,1	7	23,3	8	22,9	24	22,6	12	23,1	12	22,2
8	12	18,5	2	6,7	10	28,6	20	18,9	7	13,5	13	24,1
<i>Celkem respondentů</i>	<i>65</i>	<i>100,0</i>	<i>30</i>	<i>100,0</i>	<i>35</i>	<i>100,0</i>	<i>106</i>	<i>100,0</i>	<i>52</i>	<i>100,0</i>	<i>54</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus (nejčastější úroveň)</i>	<i>5; 7</i>		<i>5</i>		<i>8</i>		<i>7</i>		<i>7</i>		<i>8</i>	

Tabulka 15: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (základní třídění)

<sup>165</sup> Nejvýznamnější rozdíly vykazují kategorie 8, 6 (+5,7/5,1 %, resp. +3,6/4,4 % ve prospěch Orange) a 4 (+4,1/4,2 % ve prospěch Gapu); rozdíly v procentuálním zastoupení dané kategorie jsou uváděny ve formátu „INSEE 1999/INSEE 2008“.

Socioprofesionální kategorie (3. úroveň třídění, čís. kódy INSEE)		GAP		ORANGE	
		počet	%	počet	%
1	11	0	0,0	2	1,9
	12	0	0,0	2	1,9
2	21	1	1,5	2	1,9
	22	2	3,1	5	4,7
	23	0	0,0	1	0,9
3	31	1	1,5	3	2,8
	33	1	1,5	2	1,9
	34	1	1,5	4	3,8
	35	3	4,6	2	1,9
	37	2	3,1	0	0,0
4	42	0	0,0	4	3,8
	43	5	7,7	4	3,8
	44	1	1,5	1	0,9
	46	2	3,1	1	0,9
	47	1	1,5	6	5,7
	48	0	0,0	3	2,8
5	52	7	10,8	2	1,9
	53	1	1,5	0	0,0
	54	1	1,5	1	0,9
	55	4	6,2	5	4,7
	56	2	3,1	3	2,8
6	62	2	3,1	6	5,7
	63	1	1,5	3	2,8
7	71	1	1,5	0	0,0
	72	0	0,0	1	0,9
	74	3	4,6	2	1,9
	75	6	9,2	10	9,4
	77	3	4,6	6	5,7
	78	2	3,1	5	4,7
8	81	0	0,0	1	0,9
	84	9	13,8	13	12,3
	85	2	3,1	6	5,7
	86	1	1,5	0	0,0
<b>Celkem respondentů</b>		<b>65</b>	<b>100,0</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>
<b>Modus (nejčast. úroveň)</b>		<b>84</b>		<b>84</b>	

Tabulka 16: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (detailnější třídění)

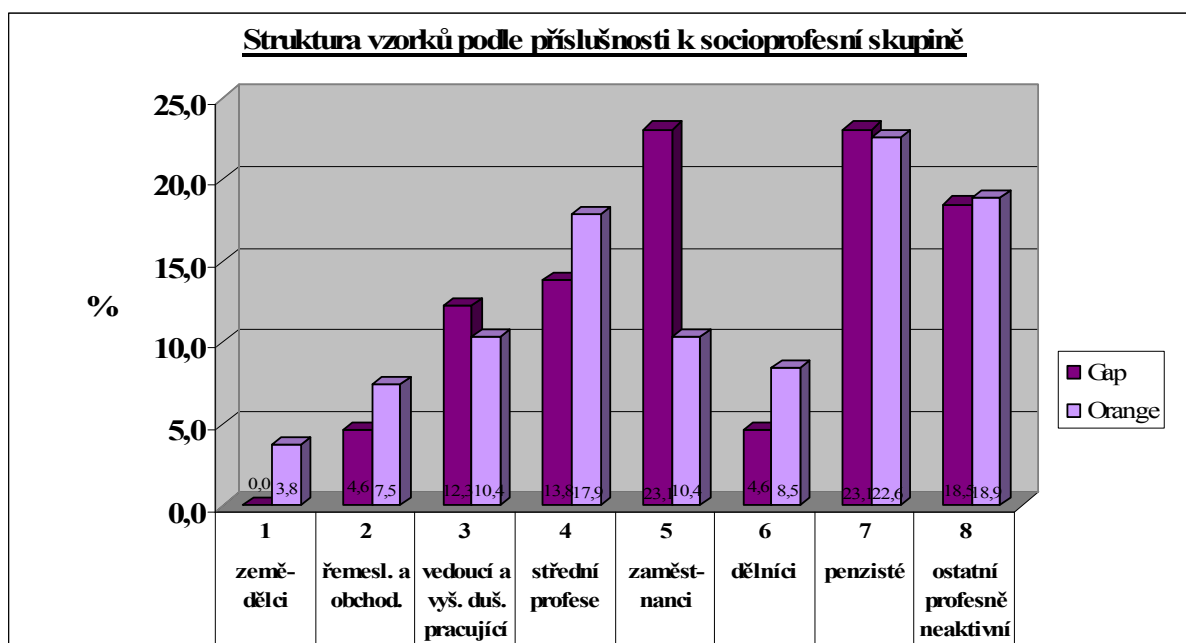
Nyní se již věnujme konkrétně oběma výzkumným vzorkům. Tabulka 15 zahrnuje všechny respondenty (tedy včetně mladších 20 let) a podobně jako u předešlých proměnných uvádí rovněž konstatované hodnoty pro subkorpusey podle pohlaví:

Při porovnání obou korpusů jako dvou celků lze konstatovat, že započítání nejmladší sledované věkové kategorie nezměnilo těžiště, které v Gapu nadále tvoří společně zaměstnanci a penzisté (7. a 5. kat.) a v Orange penzisté (7. kat.). V mužských subkorpusech převažují tytéž kategorie (v Gapu však pouze kat. 5 – zaměstnanci), naproti tomu oba ženské dílčí vzorky vykazují převahu ostatních profesně neaktivních osob (kat. 8), pravděpodobně hlavně díky subkategorii „studenti“. Oba celkové vzorky se téměř neodlišují, pokud jde o procentuální zastoupení penzistů a ostatních profesně neaktivních osob. V případě penzistů to platí i pro dílčí korpusy jednotlivých pohlaví (procento penzistů je ve všech souborech respondentů vzácně jednotné a pohybuje se mezi hodnotami 22,2 a 23,3). V případě skupiny ostatních neaktivních osob jsou patrné značné rozdíly v zastoupení pohlaví, zejména pak v korpusu z Gapu, kde rozdíl mezi procentním zastoupením mužů a žen v 8. socioprofesionální kategorii činí 21,9 procentních bodů ve prospěch žen.

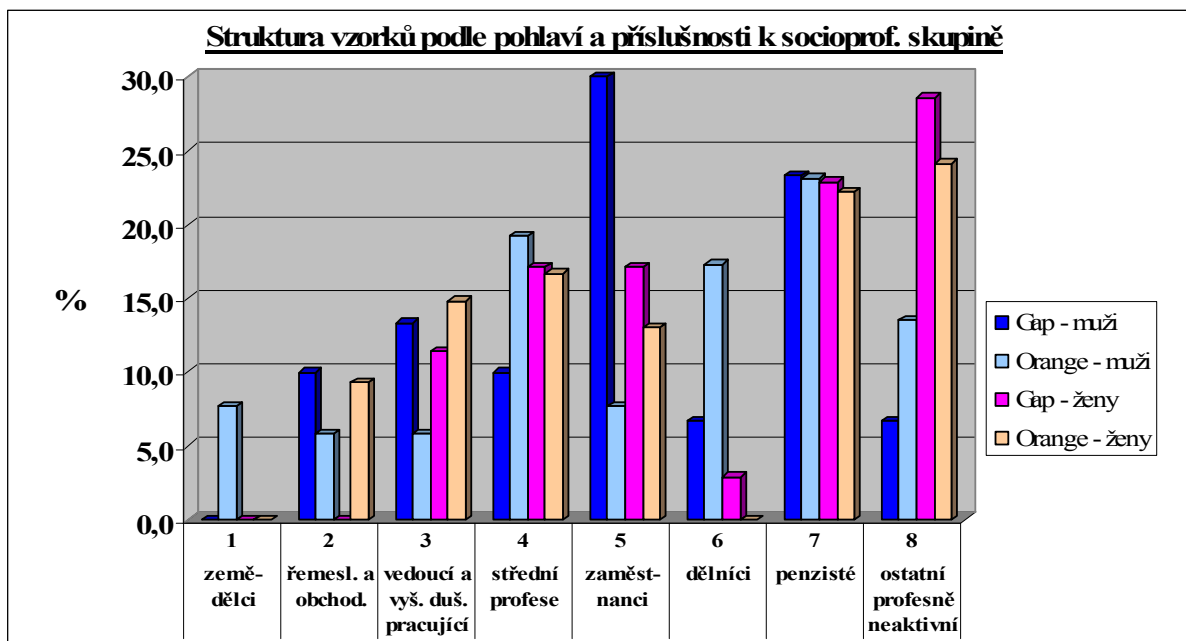
Nejvýznamnějším rozdílem při porovnání obou korpusů jako celků je silné zastoupení kategorie zaměstnanců (5) v korpusu z Gapu, kde tato skupina představuje 23,1 % všech respondentů a jak již bylo řečeno, spolu s penzisty tvoří těžiště celého vzorku. Ve vzorku z Orange oproti tomu představuje táž skupina pouhých 10,4 %. Ostatní rozdíly jsou již méně významné.

I uvnitř obou korpusů lze vysledovat značné rozdíly mezi jednotlivými pohlavími, ty jsou však do značné míry nahodilé a nelze projevují se v každém z obou korpusů jiným způsobem. Omezíme se zde proto jen na konstatování obrovského rozdílu mezi subkorpusy z Orange v případě kategorie dělníků (6), která v dílčím vzorku mužů představuje 17,3 % všech respondentů, a v ženském vzorku není zastoupena ani jedinou účastnicí výzkumu. Všechny výše uvedené konstatování názorně ilustruje Graf 10 a Graf 11.

Jak již bylo konstatováno výše, detailnější třídění socioprofesionálních kategorií nebude pro tuto studii nutné. V rámci této charakteristiky obou výzkumných korpusů tedy třetí úroveň třídění, která figuruje na vyplněných dotaznících, pouze orientačně ilustruje Graf 12, omezený na oba celkové vzorky, tedy bez rozdílu pohlaví. V zájmu přehlednosti nebylo možné slovně uvádět přímo v grafu obsah jednotlivých kategorií, jsou zde tedy uvedeny pouze číselné kódy, které korespondují s přehlednou tabulkou srovnávající jednotlivé úrovně třídění, jak ji uvádí Příloha 4.

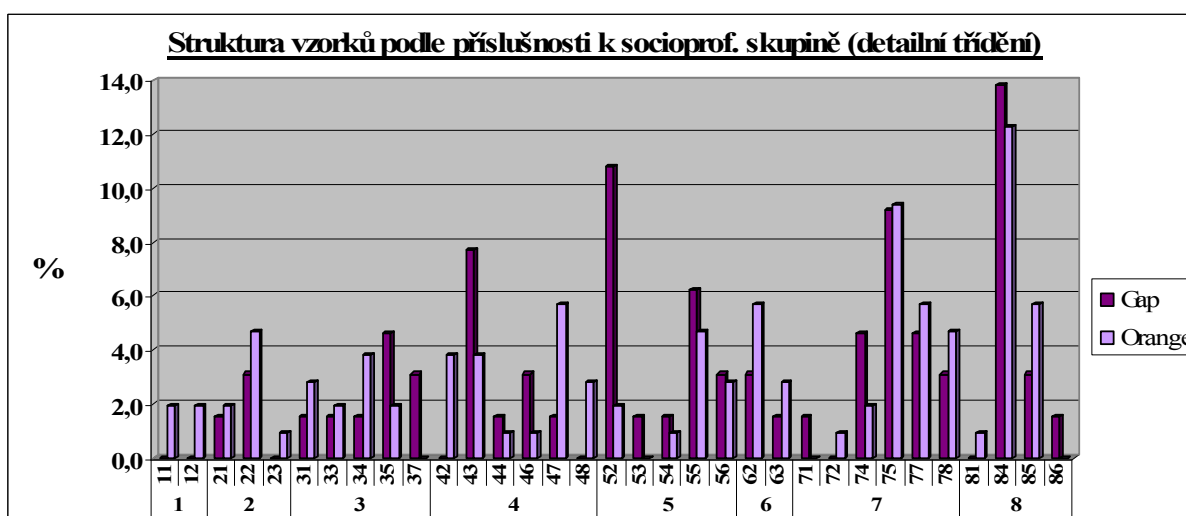


**Graf 10:** Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (základní třídění)



Graf 11: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a socioprofesionální kategorie

Konstatujeme zde jen velice stručně, že výrazným vrcholem celého grafu a těžištěm tabulky je kategorie „studenti“ (84), a to pro oba korpusy (cf. též modus). V obou vzorcích je také výrazně zastoupena kategorie „penzisté – bývalá střední profese“ (75). Zatímco v korpusu z Orange jsou ostatní kategorie rozmístěny pravidelněji, vzorek populace z Gapu se vyznačuje ještě dvěma výraznými skupinami, a to kategorií „civilní zaměstnanci ve veřejném sektoru“ (52) a „střední profese ve zdravotnictví a sociální sféře“ (43).



Graf 12: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle socioprofesionální kategorie (detailnější třídění)

#### 4.2.1.6 Charakteristika výzkumného vzorku dle geografického původu

Poslední kategorií zahrnutou do tvrdých údajů je geografický původ respondentů, který může mít značnou důležitost pro postoj k obnově regionálního jazyka. Připomeňme, že respondenti byli dotazováni na původ svůj, svých rodičů i prarodičů a na místo, kde strávili většinu života, přičemž ve všechny tyto údaje byly zaznamenávány na úrovni departementů, resp. zámořských území (COM); v případě původu mimo území Francie byl zaznamenán pouze stát, bez bližšího upřesnění. Tyto otázky byly ještě doplněny dotazem na délku pobytu v místě výzkumu. Ještě je třeba upřesnit, že respondenti nebyli dotazováni na státní příslušnost, rozhodující byl pouze faktický pobyt v místě výzkumu.

Místo narození (18 let a starší)	GAP				ORANGE			
	INSEE 1999		Výzkum		INSEE 1999		Výzkum	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>V daném departementu</b> (Hautes-Alpes / Vaucluse)	13013	45,7	<b>29</b>	<b>44,6</b>	7168	33,3	<b>44</b>	<b>41,5</b>
<b>Jinde v daném regionu (PACA)</b>	3356	11,8	<b>11</b>	<b>16,9</b>	1126	5,2	<b>6</b>	<b>5,7</b>
<b>Jinde v metropolitní Francii</b>	9035	31,7	<b>24</b>	<b>36,9</b>	8590	39,9	<b>45</b>	<b>42,5</b>
<b>Ve fr. zámořských územích</b> (DROM-COM) <sup>166</sup>	96	0,3	<b>0</b>	<b>0,0</b>	137	0,6	<b>1</b>	<b>0,9</b>
<b>V zahraničí</b>	2973	10,4	<b>1</b>	<b>1,5</b>	4524	21,0	<b>10</b>	<b>9,4</b>
<b>Celkem</b>	28473	100,0	<b>65</b>	<b>100,0</b>	21545	100,0	<b>106</b>	<b>100,0</b>
<b>Modus</b>	v daném departementu		v daném departementu		jinde v metropolitní Francii		jinde v metropolitní Francii	

Tabulka 17: Srovnání zastoupení původu respondentů ve výzkumných vzorcích s údaji INSEE

V tuto chvíli nejsou k dispozici dostatečně podrobné údaje INSEE, které by umožnily komplexní srovnání. Provedeme tak alespoň částečné orientační porovnání obou získaných vzorků populace s dostupnými údaji. V době vzniku studie nebylo INSEE dosud nezveřejněno složení populace podle místa narození pro rok 2008, budeme zde proto pracovat

<sup>166</sup> Je zde použita novější zkratka pro francouzské zámořské departementy a území, která lépe vystihuje jejich současný status (Départements et régions d'outre-mer – Collectivités d'outre-mer, tj. Zámořské departementy a regiony – Zámořské územní celky). INSEE však na svých webových stránkách věnovaných sčítání z r. 1999 užívá staršího označení DOM-TOM (Départements d'outre-mer – Territoires d'outre-mer, tzn. Zámořské departementy – Zámořská území).

pouze s údaji ze sčítání z roku 1999.<sup>167</sup> Ty uvádějí jenom místo narození obyvatel, nikoli původ jejich rodičů či prarodičů, to však pro účely srovnání postačí. Tabulka 17 tedy porovnává původ respondentů z obou zkoumaných měst se zmíněnými údaji INSEE:

Lze konstatovat, že struktura obou výzkumných vzorků zhruba odpovídá struktuře lokální populace dle sčítání INSEE, se zjevnou výjimkou poslední kategorie, tedy osob narozených v zahraničí.<sup>168</sup> Zdá se, že tyto osoby se buďto v menší míře vyskytovaly na místech, kde byl prováděn výzkum (například z důvodu dislokace „přistěhovaleckých“ čtvrtí mimo širší centrum města a jejich jisté uzavřenosti, resp. autonomnímu fungování), nebo neměly o účast na výzkumu zájem. Pozorování během praktické realizace výzkumu by snad nasvědčovala spíše druhé možnosti. Na základě pouhého vizuálního vjemu samozřejmě nelze a priori usuzovat na místo narození, ale některé etnotypy dovolují předpokládat vyšší pravděpodobnost cizího původu. Tyto osoby byly v obou městech zastoupeny poměrně významně (přestože samozřejmě nebyla provedena žádná statistika tohoto druhu), přitom však na žádost o účast na výzkumu reagovaly kladně jen v nevelkém procentu případů (jak vyplývá z tabulky, v Gapu se výzkumu dokonce zúčastnil jediný cizinec, a to evropského původu). O důvodech této situace lze pouze spekulovat. Je možné, že svou roli sehrály etnopsychologické faktory (pocit cizosti v daném prostředí a z něho pramenící obavy z nepředvídaných

<sup>167</sup> Údaje INSEE pro rok 1999 zpracovány dle:

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-10]. Résultats du recensement de la population 1999 : Gap (05061-Commune) - MIG1 - Migrations (caractéristiques démographiques selon le lieu de naissance). Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=MIG1&c\\_theme=MIG&c\\_codgeo=05061&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=MIG1A1](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=MIG1&c_theme=MIG&c_codgeo=05061&c_nivgeo=C&c_zoom=MIG1A1)>;

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-08-10]. Résultats du recensement de la population 1999 : Orange (84087-Commune) - MIG1 - Migrations (caractéristiques démographiques selon le lieu de naissance). Dostupné z WWW: <[http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp\\_action=produit&c\\_typeprod=TAB&c\\_prod=MIG1&c\\_theme=MIG&c\\_codgeo=84087&c\\_nivgeo=C&c\\_zoom=MIG1A1](http://www.recensement-1999.insee.fr/default.asp?asp_action=produit&c_typeprod=TAB&c_prod=MIG1&c_theme=MIG&c_codgeo=84087&c_nivgeo=C&c_zoom=MIG1A1)>.

<sup>168</sup> Tato kategorie skutečně výrazně narušuje proporčnost výzkumných vzorků vůči stavu konstatovanému INSEE. Po jejím vypuštění se struktura výzkumných korpusů ještě výrazněji blíží údajům INSEE:

Místo narození (bez cizího původu, 18 let a starší)	GAP				ORANGE			
	INSEE 1999		Výzkum		INSEE 1999		Výzkum	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
V daném departmentu ( <i>Hautes-Alpes / Vaucluse</i> )	13013	51,0	29	45,3	7168	42,1	44	45,8
Jinde v daném regionu ( <i>PACA</i> )	3356	13,2	11	17,2	1126	6,6	6	6,3
Jinde v metropolitní Francii	9035	35,4	24	37,5	8590	50,5	45	46,9
Ve fr. zámořských územích ( <i>DROM-COM</i> )	96	0,4	0	0,0	137	0,8	1	1,0
<b>Celkem</b>	25500	100,0	64	100,0	17021	100,0	96	100,0

sociálních kontaktů apod.), eventuelně i faktory jazykové (jazyková bariéra, zejména u starších osob cizího původu).

Kromě této kategorie došlo k největší odchylce ve skupině „Orange – osoby narozené v daném departmentu“, která je ve výzkumném korpusu zastoupena výrazně početněji, než v „oficiální“ populaci. Výsledky výzkumu stejně jako údaje INSEE svědčí o značných pohybech obyvatel na území obou zkoumaných měst. Platí to především pro interregionální migraci a zejména pak v Orange, kde zhruba polovina populace pochází z jiného francouzského regionu, než je Provence-Alpes-Côte d’Azur.

Po úvodním stručném srovnání s údaji INSEE se nyní blíže věnujme charakteristice obou výzkumných vzorků. Tabulka 18 obsahuje kromě výše uvedených údajů pro oba celkové korpusy rovněž údaje pro oba dílčí vzorky podle pohlaví:

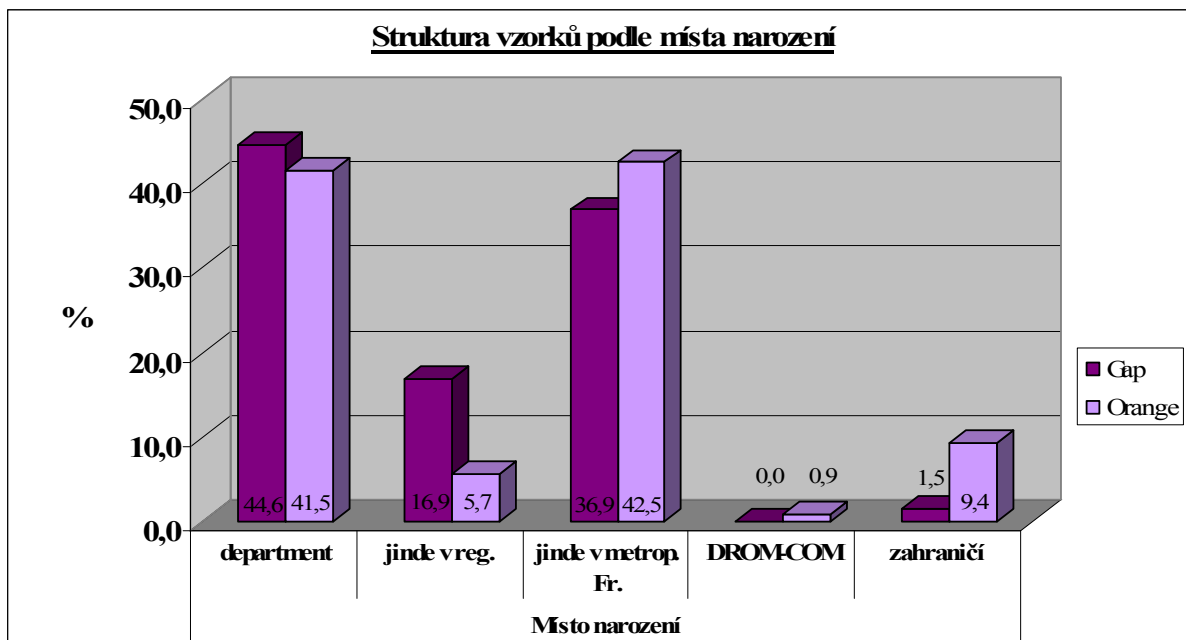
Místo narození (18 let a starší)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>V daném departmentu</b> (Hautes-Alpes / Vaucluse)	29	44,6	12	40,0	17	48,6	44	41,5	21	40,4	23	42,6
<b>Jinde v daném regionu</b> (PACA)	11	16,9	3	10,0	8	22,9	6	5,7	4	7,7	2	3,7
<b>Jinde v metropolitní Francii</b>	24	36,9	15	50,0	9	25,7	45	42,5	21	40,4	24	44,4
<b>Ve fr. zámořských územích</b> (DROM-COM)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9	1	1,9	0	0,0
<b>V zahraničí</b>	1	1,5	0	0,0	1	2,9	10	9,4	5	9,6	5	9,3
<b>Celkem</b>	65	100,0	30	100,0	35	100,0	106	100,0	52	100,0	54	100,0
<b>Modus</b>	<i>v daném departmentu</i>		<i>jinde v metropol. Francii</i>		<i>v daném departmentu</i>		<i>jinde v metropol. Francii</i>		<i>v daném dept.; jinde v metr. Fr.</i>		<i>jinde v metropol. Francii</i>	

**Tabulka 18: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle místa narození**

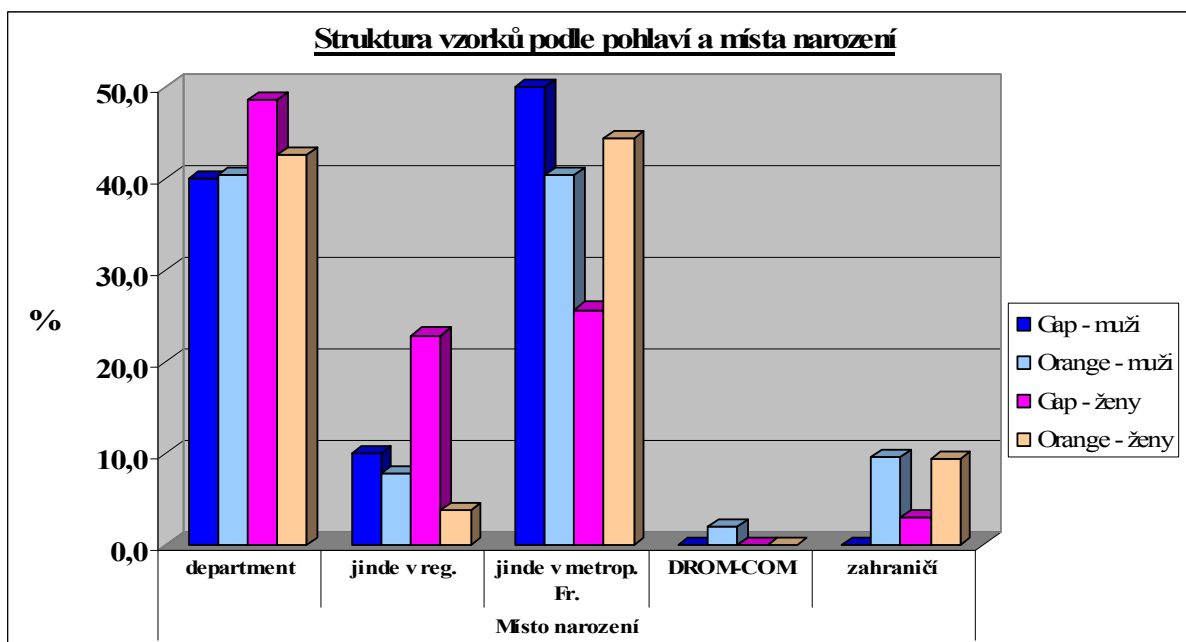
Zatímco složení dílčích korpusů mužů a žen ve vzorku z Orange nevykazují významnější vzájemné rozdíly, vzorek z Gapu je vnitřně diferencován podstatnějším způsobem. Na jednu stranu v subkorpusu mužů převažuje původ v jiném regionu metropolitní Francie, přičemž procentuální zastoupení téměř dvakrát převyšuje odpovídající údaj v subkorpusu žen, v ženské části vzorku převažuje původ v daném regionu, který je zastoupen



výrazně častěji než u mužů, a více než dvojnásobně oproti mužům je také procentuální zastoupení původu v jiném departmentu v rámci regionu PACA. Tato konstatování ilustruje Graf 13 a Graf 14:



Graf 13: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle místa narození



Graf 14: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle pohlaví a místa narození

#### **4.2.1.7 Celková charakteristika výzkumných vzorků: shrnutí**

Pokusme se nyní shrnout výše uvedené charakteristiky obou výzkumných vzorků lokální populace. Pokud jde o jejich korespondenci s oficiálními údaji INSEE, struktura podle pohlaví a věku těmto údajům odpovídá v nejvyšší možné míře, a to díky kvótnímu výběru. Poměrně věrně je také zachována struktura podle místa narození respondentů, s výhradou nedostatečně zastoupených osob cizího původu, a také podle příslušnosti k socioprofesionálním skupinám. Oba vzorky naopak neodpovídají příliš dobře stavu konstatovanému INSEE, pokud jde o strukturu podle vzdělání (podle nejvyššího dosaženého diplomu): zde je patrné početnější zastoupení osob s vyšší úrovní vzdělání, než by odpovídalo „oficiálním“ údajům.

Při vzájemném srovnání obou výzkumných korpusů vykazují tyto vzorky některé dílčí odlišnosti. Co se týče struktury podle pohlaví, v obou korpusech jsou poněkud více zastoupeny ženy, v Gapu přitom výrazněji. Věková struktura v obou vzorcích má těžiště v produktivních věkových skupinách, v Orange však výrazně predominuje nejmladší věková skupina, a to zejména v mužském subkorpusu; obecně lze říci, že korpus z Gapu je v průměru mladší. Struktura podle vzdělání má v obou korpusech těžiště ve skupině osob se středoškolským vzděláním a při detailnějším pohledu je charakterizována především pravidelnějším rozložením jednotlivých skupin v korpusu z Gapu; v korpusu z Orange tvoří výrazný vrchol skupina respondentů s ukončeným středním vzděláním s maturitou nebo s profesním osvědčením. Pokud jde o strukturu podle příslušnosti k socioprofesionální skupině, vyznačují se oba korpusy výrazným zastoupením skupiny penzistů a skupiny ostatních profesně neaktivních osob (zejména studentů), minimálně jsou naopak zastoupeni zemědělci (v Gapu dokonce tato kategorie zcela chybí), což je pochopitelné vzhledem k omezení výzkumu na městskou populaci. Ostatní profese jsou poněkud rovnoměrněji rozloženy v korpusu z Orange. Konečně struktura korpusů podle místa narození svědčí o značné migraci obyvatel na území obou zkoumaných lokalit, v obou zkoumaných lokalitách, o něco významnější jsou v tomto ohledu čísla z Orange. Oběma korpusům však dominují dvě kategorie, a to jednak respondenti pocházející z daného departmentu (tedy Hautes-Alpes, resp. Vaucluse) a jednak osoby původem z jiného francouzského regionu, než je Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Po základní charakteristice obou výzkumných korpusů je možné přistoupit k analýze získaných údajů. Té se budou věnovat následující oddíly.

## 4.2.2 Znalost regionálního jazyka a jeho obraz: konstatovaný stav

### 4.2.2.1 Kontakt s mluvčími regionálního jazyka v dětství

I v následujících pododdílech bude postupováno jednotným způsobem: nejdříve bude vždy charakterizováno složení výzkumného vzorku populace na pozadí konkrétního tématu (např. vztah k výuce regionálního jazyka, vztah ke školám Calandreta apod.), poté se pokusíme najít souvislosti mezi jednotlivými proměnnými a vyvodit z nich dílčí závěry. Prvním tématem, kterému zde bude věnována pozornost, je dřívější kontakt s regionálním jazykem a znalost tohoto jazyka. Tyto kategorie patří vlastně ještě mezi tvrdé údaje, protože nezjišťují postoje a názory respondentů, ale pouze konstatují stav věcí. Byly však zařazeny do této kapitoly, protože sem patří tématicky: nejde již o základní údaje běžné pro většinu statistických výzkumů, ale o velmi specifické údaje důležité pro téma naší studie.

Dřívější kontakt s regionálním jazykem byl v dotaznících rozdělen na několik kategorií a v každé z těchto kategorií měli respondenti na výběr ze 4 úrovní intenzity jazykového kontaktu. Připomeňme, že jde o kontakt s rodiči (resp. jedním rodičem), s prarodiči, s kamarády, s osobami v lokálním prostředí (sousedé, přátelé rodičů apod.) a případně s dalšími osobami (dle upřesnění respondenta). 4 možné úrovně intenzity jazykového kontaktu byly následující (v překladu do češtiny):

- žádný kontakt
- občasný
- častější
- pravidelný

Dále je třeba připomenout, že respondenti byli dotazováni na jazykový kontakt týkající se místního jazyka, resp. dialektu. Jak jsme však již dříve konstatovali (viz pododíl 2.1.2.2 *Volba pojmenování jazyka v kontextu praktického výzkumu*), různá označení jazyka mohou být různými respondenty interpretována různě. Kromě toho vliv na výsledky dalších analýz může mít nejen kontakt (resp. znalost) lokálního nářečí, ale i jiných francouzských regionálních jazyků, na což upozornil pilotní výzkum. Lze přitom předpokládat především

vliv dvojího druhu: jednak znalost jiného okcitánského dialektu (jazyka) zvýší pravděpodobnost minimálně pasivní znalosti lokálního nářečí, která bude zkoumána v následující otázce. Kromě toho případný mluvčí jiného takového dialektu, ale rovněž jiného regionálního jazyka, bude pravděpodobně citlivější na otázku jeho zachování či oživení, respektive na ni bude mít vyhraněnější názor.

Výše uvedené předpoklady jsou samozřejmě pouhými pracovními hypotézami, které bude třeba dále ověřit. Je však zřejmé, že pokud by byli osoby, které byly v kontaktu s jinými okcitánskými dialekty nebo jinými regionálními jazyky zahrnuti bez odlišení do výzkumného vzorku, mohli by se stát zdrojem konstantní chyby. Proto byla při praktickém provedení výzkumu věnována co možná největší pozornost odlišení těchto jednotlivých případů. Jednak byla respondentům otázka na jazyk kladena s několikerým upřesněním, co se tímto jazykem myslí („lokální jazyk či „patois“, kterým se mluví v Gapu a okolí, respektive v departementu Hautes-Alpes“), jednak byli po odpovědi na tuto otázku ještě dotazováni, zda případně nebyli v kontaktu s jiným francouzským regionálním jazykem (resp. patois) a v jaké míře a byla-li tato odpověď kladná, byla zaznamenána v kolonce „komentáře“.

Získané údaje ilustruje Tabulka 19. Uvádí hodnoty týkající se výhradně znalosti místního dialektu. V legendě, v prostředním sloupci po levé straně, figurují rovněž numerické hodnoty, které byly přiřazeny jednotlivým odpovědím (resp. frekvencím jazykového kontaktu) pro účely počítačového zpracování. Z nich vychází také statistické veličiny, zejména aritmetický průměr. Platí zde však stejná výhrada, jako v případě úrovní dosaženého vzdělání (cf. s. 135-136), tj. že zde ve skutečnosti nejde o numerické kategorie, a průměr tak může sloužit pouze jako relativní hodnota, vyjadřující, že deklarovaný kontakt s regionálním jazykem je v některém ze vzorků obecně větší než v jiném. Zároveň je třeba zdůraznit výraz *deklarovaný*: tato kategorie je totiž oproti dosaženému vzdělání ještě závislejší na subjektivním hodnocení respondentů, tedy na tom, jak každý z nich konceptualizuje frekvence vyjádřené adverbii nikdy, občas, častěji a pravidelně. K číselným hodnotám obsaženým v této tabulce je tak nutno přistupovat s jistou obezřetností.”

Kontakt s regionálním jazykem v dětství (s kým, jak často)			GAP						ORANGE					
			Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
			Počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Rodiče (rodič)	0	nikdy	58	89,2	28	93,3	30	85,7	97	91,5	47	90,4	50	92,6
	1	občas	3	4,6	0	0,0	3	8,6	2	1,9	0	0,0	2	3,7
	2	častěji	4	6,2	2	6,7	2	5,7	7	6,6	5	9,6	2	3,7
	3	pravidelně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	modus		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
	průměr		0,17		0,13		0,20		0,15		0,19		0,11	
	medián		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
Prarodiče (prarodič)	0	nikdy	53	81,5	24	80,0	29	82,9	84	79,2	41	78,8	43	79,6
	1	občas	6	9,2	2	6,7	4	11,4	9	8,5	5	9,6	4	7,4
	2	častěji	6	9,2	4	13,3	2	5,7	11	10,4	6	11,5	5	9,3
	3	pravidelně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	3,7
	modus		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
	průměr		0,28		0,33		0,23		0,35		0,33		0,37	
	medián		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
Přátelé	0	nikdy	61	93,8	28	93,3	33	94,3	104	98,1	51	98,1	53	98,1
	1	občas	2	3,1	1	3,3	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	2	častěji	2	3,1	1	3,3	1	2,9	2	1,9	1	1,9	1	1,9
	3	pravidelně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	modus		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
	průměr		0,09		0,10		0,09		0,04		0,04		0,04	
	medián		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
Osoby z místního prostředí	0	nikdy	57	87,7	29	96,7	28	80,0	89	84,0	43	82,7	46	85,2
	1	občas	3	4,6	0	0,0	3	8,6	7	6,6	4	7,7	3	5,6
	2	častěji	5	7,7	1	3,3	4	11,4	9	8,5	5	9,6	4	7,4
	3	pravidelně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0	1	1,9
	modus		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
	průměr		0,20		0,07		0,31		0,26		0,27		0,26	
	medián		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
Jiné	0	nikdy	64	98,5	30	100,0	34	97,1	100	94,3	49	94,2	51	94,4
	1	občas	1	1,5	0	0,0	1	2,9	1	0,9	1	1,9	0	0,0
	2	častěji	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2,8	1	1,9	2	3,7
	3	pravidelně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,9	1	1,9	1	1,9
	modus		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
	průměr		0,02		0,00		0,03		0,12		0,12		0,13	
	medián		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
Celkem	Respondentů		65	100,0	30	100,0	35	100,0	106	100,0	52	100,0	54	100,0
	Modus		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	
	Průměr		0,15		0,13		0,17		0,18		0,19		0,18	
	Medián		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)		0 (nikdy)	

Tabulka 19: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle intenzity předchozího kontaktu s mluvčími regionálního jazyka

Uvedená čísla dle očekávání dokládají velmi nízkou úroveň jazykových kontaktů v regionálním jazyce ve vzorcích populace obou měst. Ve všech skupinách i podskupinách bez výjimky převládá nulový kontakt. Pravidelný kontakt s jazykem byl naopak deklarován jen v minimu případů: v obou vzorcích populace a ve všech podotázkách se tak stalo pouze pětkrát. Dle očekávání byl také relativně nejčastější jazykový kontakt deklarován v komunikaci s prarodiči: v Gapu deklarovalo v tomto případě 6 respondentů, tj. 9,2 % občasné užívání regionálního jazyka a stejný počet jeho častější užívání. V Orange občasné užívání deklarovalo 9 respondentů, tj. 98,5 %, častější 11, tj. 10,4 % a 2 respondentky, reprezentující 1,9 % celkového vzorku, deklarovaly dokonce pravidelné užívání regionálního jazyka v kontaktu s prarodiči. V porovnání s užíváním jazyka v kontaktu s rodiči lze v souladu s předpoklady konstatovat nižší generační transfer v porovnání s transferem „ob generaci“, ačkoliv rozdíl mezi konstatovanými počty deklarovaných mluvčích není tak propastný, jak bychom mohli očekávat.

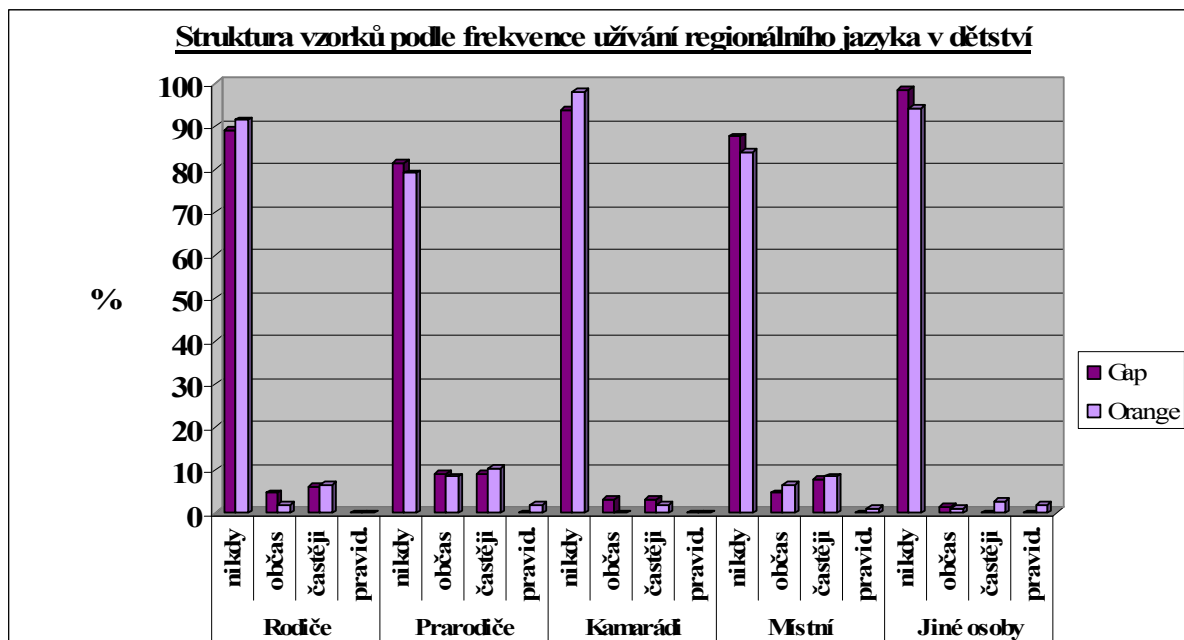
Druhou kategorií, u které respondenti konstatovali relativně časté kontakty v regionálním jazyce, jsou osoby z místního prostředí: v Gapu 3 respondenti, tj. 4,6 %, deklarovali občasné a 5 respondentů, tj. 7,7 %, častější jazykový kontakt. V Orange jsou stejné odpovědi zastoupeny 7 (6,6 %), resp. 9 (8,5 %) respondenty a 1 respondentka deklarovala v tomto případě pravidelný jazykový kontakt. Velmi málo respondentů naopak komunikovalo v regionálním jazyce v kolektivu sobě rovných, tzn. se svými kamarády. Celkem čtyři osoby deklarovaly tento druh jazykového kontaktu v Gapu, z toho 2 osoby (3,1 %) jej charakterizovaly jako občasné a další 2 jako častější. V rámci vzorku z Orange komunikovaly s přáteli jen 2 osoby (1,9 %), a to častěji.

Pouze výjimečně byla také deklarována vyšší úroveň jazykových kontaktů ve všech čtyřech základních podskupinách (tzn. rodiče, prarodiče, vrstevníci a místní): v každém z dílčích korpusů k tomu došlo pouze dvakrát,<sup>169</sup> přičemž ve všech případech šlo ve všech podskupinách o častější jazykový kontakt. Pro jednoho z těchto respondentů představovala provensálština „součást každodenních kontaktů“.

---

<sup>169</sup> Gap: žena, 67 let, CEP, důchodkyně (bývalá dělnice); muž, 62 let, bac+4, kněz. Orange: žena, 81 let, BEP, důchodkyně (bývalá střední profese); muž, 59 let, maturita, obchodník. Ve všech případech šlo o respondenty se stoprocentně místním původem, tzn. že oni sami, jejich oba rodiče i všichni prarodiče pocházeli z daného departmentu a že ve zkoumaném městě prožili buď celý život nebo jeho většinu.

Graf 15 znázorňuje průměrné hodnoty frekvence jazykových kontaktů pro oba korpusy a jednotlivé podskupiny a ilustruje tak jejich relativní rozdíly (pokud jde o výhradu k absolutním hodnotám aritmetického průměru v tomto případě, cf. supra):



**Graf 15: Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle intenzity předchozího kontaktu s mluvčími regionálního jazyka**

V případě skupiny jazykových kontaktů s osobami z místního prostředí došlo k největší disproporci mezi pohlavími, a to v korpusu z Gapu: naprostá většina osob, které deklarovaly tyto jazykové kontakty, zde byly ženy – konkrétně jde o 7 respondentek – zatímco z mužů šlo o jediného respondenta (který deklaroval častější jazykový kontakt). Interpretace tohoto výsledku není jednoduchá, zřejmě je však třeba jej považovat za náhodný vzhledem k tomu, že ostatní podskupiny neprokázaly signifikantní rozdíly mezi pohlavími. V korpusu z Orange – s výjimkou jazykových kontaktů s rodiči, kde lze konstatovat o něco větší zastoupení mužů – jsou dílčí výsledky pro jednotlivá pohlaví takřka identické. V Gapu je sice patrna větší variabilita, která však (právě s výjimkou zmíněného jazykového kontaktu s osobami z místního prostředí) není významná a v údajích nelze vysledovat významnou pravidelnost. Tato konstatování ilustrují i korelační koeficienty (užíváme zde Pearsonova korelačního koeficientu) dokumentující případnou souvislost mezi pohlavím a jazykovými kontakty v jednotlivých podskupinách (kladné koeficienty hovoří ve prospěch žen, záporné koeficienty pak ve prospěch mužů). Výše zmíněná skupina kontaktů s osobami z místního prostředí má korelační koeficient roven 0,22, ostatní koeficienty se pro vzorek z Gapu

pohybují v hranicích -0,08 až 0,12, pro vzorek z Orange pak mezi -0,08 až 0,03. Všechny tyto výsledky lze charakterizovat jako velmi nízké až bezvýznamné korelace (cf. VOLÍN, 2007, s.190). Tomu odpovídají rovněž celkové korelační koeficienty, které byly vypočítány za pomoci součtů dosažených hodnot ve všech pěti podskupinách, a jež dosahují hodnot 0,07 pro vzorek populace Gapu a -0,01 pro Orange. Pro úplnost uvádíme kompletní tabulku korelačních koeficientů (Tabulka 20).

Jazykové kontakty v reg. jazyce (s kým)	Korelace s pohlavím (korelační koeficient)	
	GAP	ORANGE
<b>Rodiče (rodič)</b>	0,06	-0,08
<b>Prarodiče (prarodič)</b>	-0,08	0,03
<b>Kamarádi</b>	-0,02	0,00
<b>Osoby z místního prostředí</b>	0,22	-0,01
<b>Jiné osoby</b>	0,12	0,01
<b><i>Celkem</i></b>	<b><i>0,07</i></b>	<b><i>-0,01</i></b>

**Tabulka 20: Korelace kategorie předchozích jazykových kontaktů s kategorií pohlaví**

Kromě zmíněné vyšší homogenity vzorku z Orange, pokud jde o rozdíly mezi pohlavími, lze také konstatovat celkově o něco častější jazykové kontakty v regionálním jazyce, jak o tom svědčí celkové průměry. I ty se však liší jen nepatrně a není tedy možné je považovat za významné.

Dalším předpokládaným důležitým faktorem v otázce intenzity užívání regionálního jazyka v dětství je věk respondentů. Korelační koeficienty pro jednotlivé skupiny i celkový korel. koeficient uvádí Tabulka 21.

Celkové korelační koeficienty dosahují pro oba výzkumné vzorky téměř shodných hodnot, přičemž také tato čísla lze hodnotit jako velmi nízká. Přesto však podle našeho názoru svoji významnost mají, a to přinejmenším ze tří důvodů: jednak jsou výrazně vyšší než dříve uvedené koeficienty pro korelaci s pohlavím (v Gapu je konstatovaná korelace s věkem 3,5krát vyšší než korelace s pohlavím, v Orange pak dokonce 6,7krát), jednak lze považovat za signifikantní, že dílčí koeficienty s výjimkou kategorie „jiné osoby“ (o ní se blíže zmíníme



později) zde nabývají kladných hodnot a svědčí tak ve všech čtyřech skupinách o vztahu „čím vyšší věk, tím vyšší frekvence jazykových kontaktů v regionálním jazyce“. Konečně je nutné si uvědomit, že oba vzorky zahrnují množství osob, které nemají v daných lokalitách rodinné kořeny a vzhledem k tomu, že jde o vysoce teritorializované jazyky, pravděpodobnost jazykových kontaktů je tak podstatně nižší, respektive v případě komunikace s rodiči a prarodiči je prakticky vyloučena (k tomuto problému se ještě dále vrátíme).

Jazykové kontakty v reg. jazyce (s kým)	Korelace s věkem (korelační koeficient)	
	GAP	ORANGE
<b>Rodiče (rodič)</b>	0,27	0,16
<b>Prarodiče (prarodič)</b>	0,25	0,05
<b>Kamarádi</b>	0,06	0,17
<b>Osoby z místního prostředí</b>	0,02	0,35
<b>Jiné osoby</b>	-0,01	-0,08
<b>Celkem</b>	<b>0,21</b>	<b>0,20</b>

**Tabulka 21: Korelace kategorie předchozích jazykových kontaktů s kategorií věku**

Přestože – jak bylo konstatováno – jsou celkové koeficienty pro obě města prakticky shodné, porovnání dílčích koeficientů prokazuje poměrně zásadní odlišnosti. V Gapu vykazují nejvyšší koeficient kontakty s rodiči a prarodiči (0,27, resp. 0,25). To by odpovídalo předpokládanému postupnému zanikání generačního transferu, který byl ještě realitou pro určité procento nejstarších obyvatel daných lokalit, ale v průběhu času byl prakticky přerušen. Zajímavé ovšem je, že kategorie „rodič“ i „prarodič“ zde vykazují prakticky stejné hodnoty (daly by se předpokládat spíše intenzivnější jazykové kontakty s prarodiči). V opozici pak stojí skupina osob z místního prostředí, která – jak již bylo řečeno výše – je v Gapu zcela marginální. Tato situace by se snad dala interpretovat jako doznívající rodinný generační transfer regionálního jazyka, avšak jeho praktické nahrazení francouzštinou ve veškerých veřejných funkcích. Tomu nasvědčuje i velice nízký koeficient jazykového kontaktu s vrstevníky (kamarády).

Jak bylo naznačeno, situace v Orange je odlišná. Jazykový kontakt s rodiči vedený v regionálním jazyce je zde relativně vzácnější, než tomu bylo v Gapu, a kontakt s prarodiči je – poněkud překvapivě – zcela marginální (0,16, resp. 0,05). Naproti tomu zde zcela dominuje užití regionálního jazyka v kontaktu s osobami z místního prostředí (tento koeficient je vůbec nejvyšší ze všech dílčích skupin obou korpusů, dosahuje hodnoty 0,35).

Výše bylo zmíněno, že silná teritorializace regionálních jazyků a naproti tomu značná migrace obyvatel ve zkoumaných lokalitách významným způsobem snižuje v obou vzorcích populace pravděpodobnost kontaktu se zkoumaným reg. jazykem v dětství a tím také zkresluje korelační koeficienty. Pokusme se toto tvrzení dokázat tak, že tytéž koeficienty vypočteme pouze z dílčích vzorků, omezujících se na respondenty „místního původu“. Pro toto kontrolní měření vezmeme v úvahu pouze ty účastníky výzkumu, kteří deklarovali původ v daném departmentu v případě sebe samých, obou svých rodičů i všech svých prarodičů a kteří zde také prožili celý život nebo jeho většinu. Tito respondenti tak měli reálnou možnost se v dětství se zkoumaným regionálním jazykem setkat. Takových respondentů bylo ve vzorku z Gapu 16 (8 mužů a 8 žen) a ve vzorku z Orange 18 (6 mužů a 12 žen). Výsledné korelační koeficienty jsou následující:

Jazykové kontakty v reg. jazyce (dílní skupina respondentů)	Korelace s věkem (korelační koeficient)	
	GAP	ORANGE
Rodiče (rodič)	0,36	0,62
Prarodiče (prarodič)	0,50	0,57
Přátelé	0,40	0,48
Osoby z místního prostředí	0,60	0,66
Jiné osoby	<i>nelze</i>	0,29
<i>Celkem</i>	<i>0,59</i>	<i>0,74</i>

**Tabulka 22: Korelace kategorie předchozích jazykových kontaktů s kategorií věku v dílním vzorku osob místního původu**

Je zřejmé, že pro tuto přesně definovanou skupinu respondentů nabývají korelační koeficienty podstatně vyšších hodnot než pro celý vzorek populace. Nebudeme-li přihlížet k doplňkové skupině „jiné osoby“ (kde ostatně ani nebylo možné spočítat koeficient pro Gap,

protože tato skupina nabyla v případě všech respondentů stejné, a to nulové hodnoty), lze s výjimkou podskupiny „rodiče“ ve vzorku z Gapu charakterizovat všechny hodnoty jako středně významné, celková korelace v Orange je dokonce vysoce významná. Zároveň zde došlo k výraznému snížení rozdílů mezi oběma korpusey i mezi jednotlivými podskupinami, přičemž nejvyšších hodnot nabývá v obou korpusech komunikace s osobami z místního prostředí. Je snad tedy možné uzavřít, že věk hraje dle očekávání významnou roli, pokud jde o pravděpodobnost a frekvenci jazykových kontaktů s mluvčími regionálního jazyka.

Kratší komentář ještě vyžaduje 5. podskupina „jiných osob“, která byla v předchozím odstavci charakterizována jako „doplňková“. Jako taková skutečně v dotazníku fungovala vzhledem k tomu, že základní možnosti odpovědí již byly pokryty předchozími čtyřmi kategoriemi. V Gapu tuto kategorii uvedla pouze jediná respondentka (reprezentující 2,9 % vzorku), naproti tomu v Orange byla zmíněna celkem 6krát, z toho 1 respondent (0,9 %) deklaroval občasný jazykový kontakt, 4 respondenti (3,8 %) častější a 2 respondenti (1,0 %) dokonce pravidelný kontakt. Tyto „jiné osoby“ lze přitom rozdělit do dvou skupin: jednak šlo o vyučující (3 případy, z toho 1x občasný jazykový kontakt, 1x častější a 1x pravidelný), jednak o širší rodinu (2 případy, z toho 1x občasný jazykový kontakt s dědečkovou druhou ženou, 1x pravidelný kontakt s praprarodiči). Další 2 respondenti druh jazykového kontaktu neupřesnili (přičemž šlo v obou případech o častější kontakt). Marginálnost a různorodost této skupiny vysvětluje nízkou korelaci s věkem. Lze ji zároveň interpretovat jako důsledek druhu těchto kontaktů: převládá zde kontakt s jazykem ve školním prostředí, který byl umožněn teprve mladším generacím. Tyto případy tedy fungují jako jistá „protiváha“, neboť u nich lze předpokládat nepřímou kovarianci s kategorií věku.

V dotazníku jsme se omezili na jazykové kontakty v dětství. Přesto někteří respondenti považovali za důležité uvést v rámci komentářů k této otázce pozdější jazykové kontakty s mluvčími regionálního jazyka.<sup>170</sup> S těmito údaji však již nebude dále pracováno. Naproti tomu významné pro další analýzy mohou být kontakty s mluvčími jiných regionálních jazyků a zejména pak jiných dialektů/jazyků okcitánské skupiny. Množství účastníků výzkumu v Gapu pocházelo z jiného departmentu regionu PACA, je proto logické, že někteří z nich měli v dětství kontakt s některým z nářečí provensálštiny: tito respondenti byli celkem 4.

---

<sup>170</sup> Ve dvou případech šlo o kontakt s osobami z místního prostředí, resp. se zemědělci, v jednom případě o kontakt v rámci rodiny, do níž se respondentka přivdala (muž, tchán a tchyně), a v jednom případě o jazykové kurzy a různé jiné kontakty.

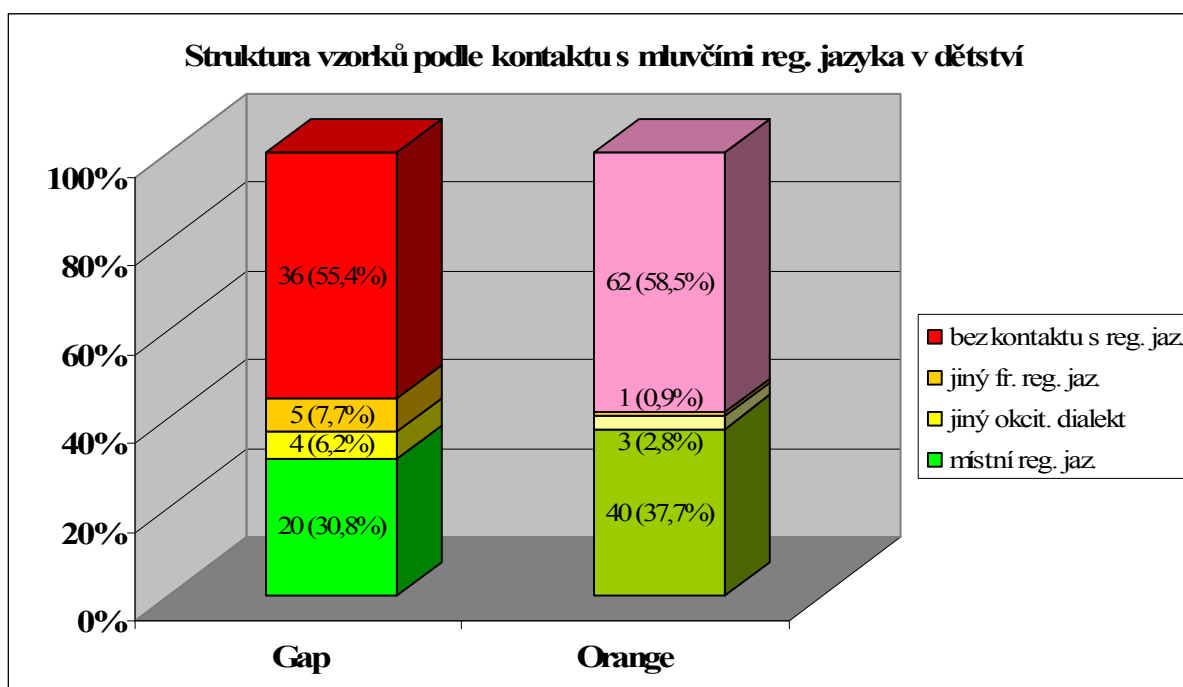
V Orange měli naopak 2 respondenti kontakt s vivaroalpštinou („patois de la Drôme“)<sup>171</sup> a jeden pak s lengadočtinou („patois du Tarn“). Dále se vyskytly následující regionální jazyky (v závorkách je uvedeno označení, jehož užíli sami respondenti): ve vzorku z Gapu alsáština („l'alsacien“), frankoprovensálština (1x „le parler de la Haute-Savoie“, 1x „le patois de Grenoble“) a pikardština (1x „ch'ti“, 1x „patois du Nord“); ve vzorku z Orange pak pouze pikardština („ch'ti“).<sup>172</sup>

Graf 16 shrnuje v obou výzkumných vzorcích zastoupení osob, které měly v dětství kontakt s místním regionálním jazykem (byť v minimální míře), s jiným okcitánským dialektem, s jiným francouzským reg. jazykem, nebo neměly žádný takový kontakt.

<sup>171</sup> Tito respondenti charakterizovali regionální jazyk, s nímž měli kontakt, jako „patois de la Drôme“, bez dalších upřesnění. V tomto případě by mohlo jít rovněž o frankoprovensálštinu, která zasahuje severní část departementu Drôme, případně o okrajová nářečí provensálštiny, která mohou být konstatována na jihu. Protože však zpětně není možné zjistit, o který z těchto regionálních jazyků šlo, budeme zde předpokládat, že se v obou případech jedná o nejrozšířenější „patois“ v daném departementu, tedy o vivaroalpštinu.

<sup>172</sup> Rovněž v případě těchto respondentů byly zaznamenány druh a intenzita jazykových kontaktů s mluvčími daných regionálních jazyků tak, aby mohly být případně využity pro další analýzy. Získané údaje přehledně uvádí následující zjednodušená tabulka:

Kontakt s regionálním jazykem v dětství (s kým, jak často)			GAP		ORANGE	
			Okcitánština	Jiné reg. jazyky	Okcitánština	Jiné reg. jazyky
			Počet	počet (jazyky)	počet	počet (jazyky)
Rodiče (rodič)	1	občas	3	1 (pikardština)	2	
	2	častěji		3 (alsáština, frankoprov., pikardština)	1	1 (pikardština)
Prarodiče (prarodič)	1	občas	1	2 (frankoprov., pikardština)	1	
	2	častěji	1	3 (alsáština, frankoprov., pikardština)	1	1 (pikardština)
	3	pravidelně	1			
Kamarádi	1	občas		1 (pikardština)		
	2	častěji		2 (alsáština, frankoprov.)	1	1 (pikardština)
Osoby z místního prostředí	1	občas		1 (pikardština)		
	2	častěji		2 (alsáština, frankoprov.)	1	1 (pikardština)
	3	pravidelně	1			
Jiné	2	častěji		1 (frankoprov.)		
<b>Celkem respondentů</b>			<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>



**Graf 16:** Zastoupení respondentů ve vzorku lokální populace podle celkové intenzity předchozího kontaktu regionálním jazykem

#### 4.2.2.2 Jazyková kompetence

Další otázkou spadající do tohoto oddílu naší práce je znalost regionálního jazyka. Připomeňme, že respondenti byli dotazováni na jeho znalost slovem a písmem a že škála pro každou tuto podkategorii byla pětistupňová, přestože nejvyšší stupně – zejména pokud jde o znalost písmem – sem byly vloženy spíše pro souměrnost a pro neovlivňování respondentů. Jazykové znalosti vivaroalpštiny, resp. provensálsštiny účastníků výzkumu z Gapu a z Orange názorně uvádí následující tabulka. Opět jsou zde uvedeny číselné hodnoty, které byly pro účely počítačového zpracování přiřazeny jednotlivým odpovědím, a jejich modus, aritmetický průměr a medián, přičemž platí dříve uvedené výhrady. Je navíc vhodné na tomto místě připomenout, že údaje uvedené v tabulce nelze automaticky interpretovat jako platná, pokud jde o reálnou znalost regionálního jazyka. Účastníci výzkumu nebyly podrobeni žádnému jazykovému testu, který by jejich skutečnou úroveň ověřil. Získané odpovědi je tak třeba chápat především jako jistou autoevaluaci respondentů, resp. obraz, který mají o svých jazykových schopnostech. I ten má však jistě svoji výpovědní hodnotu.

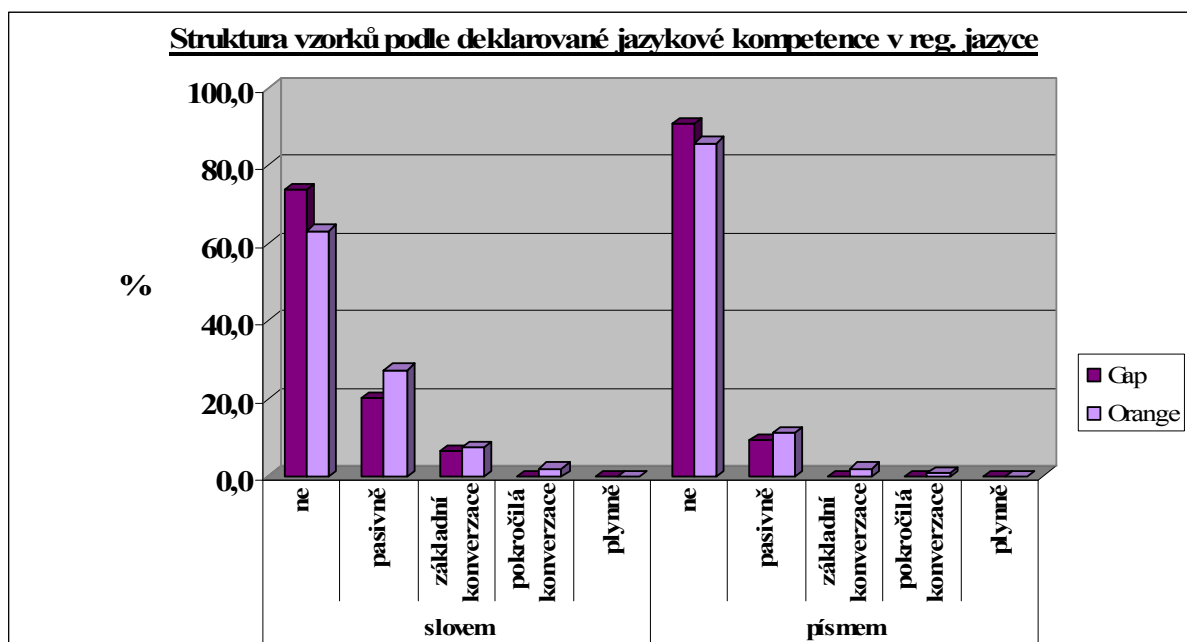
Praktická znalost reg. jazyka		GAP						ORANGE					
		Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Sloven	0 ne	48	73,8	22	73,3	26	74,3	67	63,2	29	55,8	38	70,4
	1 pasivně	13	20,0	5	16,7	8	22,9	29	27,4	17	32,7	12	22,2
	2 schopen/a základní konverzace	4	6,2	3	10,0	1	2,9	8	7,5	5	9,6	3	5,6
	3 schopen/a pokročilá konverzace	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,9	1	1,9	1	1,9
	4 plynně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	modus	0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)	
	průměr	0,32		0,37		0,29		0,48		0,58		0,39	
medián	0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		
Písmem	0 ne	59	90,8	27	90,0	32	91,4	91	85,8	43	82,7	48	88,9
	1 pasivně	6	9,2	3	10,0	3	8,6	12	11,3	6	11,5	6	11,1
	2 schopen/a základního písemného vyjadřování	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,9	2	3,8	0	0,0
	3 schopen/a pokročilého písemného vyjadřování	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9	1	1,9	0	0,0
	4 plynně	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	modus	0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)	
	průměr	0,09		0,10		0,09		0,18		0,25		0,11	
medián	0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		
Celkem	Respondentů	65	100,0	30	100,0	35	100,0	106	100,0	52	100,0	54	100,0
	Modus	0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)	
	Průměr	0,21		0,23		0,19		0,33		0,41		0,25	
	Medián	0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)		0 (ne)	

Tabulka 23: Deklarovaná znalost regionálního jazyka ve vzorku lokální populace

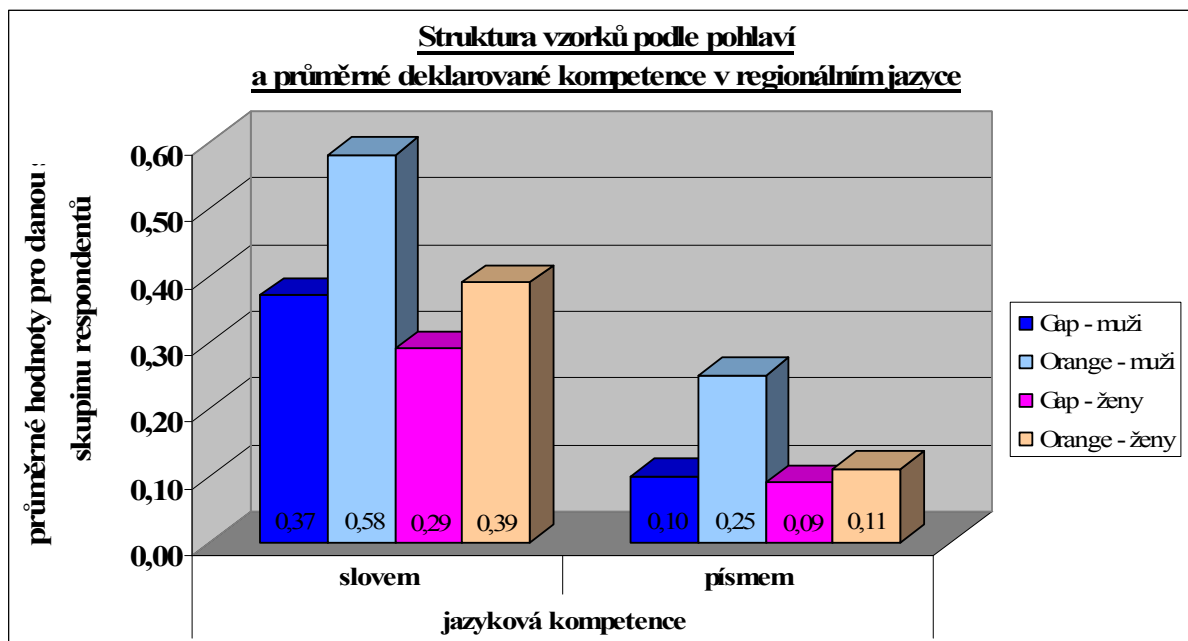
Mezi respondenty dle očekávání zcela zásadním způsobem převažují ti, kteří nedeklarují žádnou, tedy ani pasivní jazykovou kompetenci, a to ve všech podskupinách (cf. modus i medián). Nejvyšší, plyná úroveň znalosti regionálního jazyka naopak nebyla deklarována v žádné z podskupin. Získané výsledky vykazují poměrně velkou pravidelnost, a to ve dvou ohledech. Jednak lze ve všech podskupinách konstatovat vyšší deklarovanou jazykovou kompetenci v Orange v porovnání s Gapem (cf. hodnoty aritmetického průměru). Tento fakt názorně ilustruje Graf 17, reprezentující detailní zastoupení jednotlivých úrovní pro oba korpusy bez rozdílu pohlaví. Druhou pravidelností je vyšší deklarovaná kompetence

v subkorpusech mužů ve srovnání s dílčími korpusy žen (přestože v některých případech je tento rozdíl v podstatě zanedbatelný). Relativně nejvyšších průměrných hodnot v rámci celého souboru dat dosahuje dílčí korpus oranžských mužů, který deklarovanou jazykovou kompetencí výrazně převyšuje všechny ostatní subkorpusy. Názorně to ukazuje Graf 18, uvádějící průměrnou deklarovanou jazykovou kompetenci v dílčích subsystémech jednotlivých pohlaví. Oba histogramy doplňuje třetí (Graf 19), jenž ilustruje celkový poměr respondentů deklarujících alespoň minimální aktivní a pasivní znalost jazyka a těch, kteří regionální jazyk neovládají ani na nejnižší úrovni.

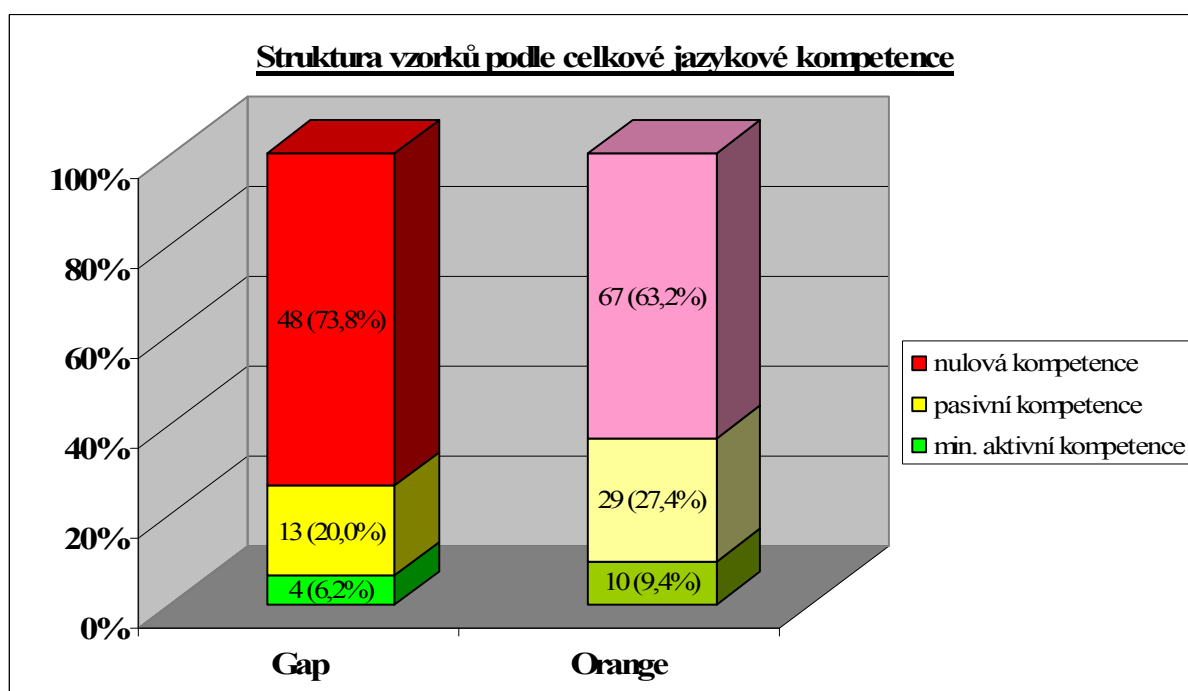
Výše popsany rozdíl v deklarované jazykové kompetenci mezi oběma městy odpovídá dříve konstatované vyšší frekvenci kontaktů s mluvčími regionálního jazyka v korpusu z Orange (byť tam nebyla diference mezi oběma korpusy natolik jednoznačná) a v obecné rovině je tedy možné konstatovat o něco vyšší úroveň zachování regionálního jazyka v tomto městě. Rozdíl mezi respondenty různého pohlaví by mohl podporovat teorii o intenzivnější transmissi regionálního jazyka v mužském prostředí, kterou však výše zmíněné údaje týkající se jazykových kontaktů nepotvrdily. V úvahu by snad přicházela rovněž tendence k lepšímu sebehodnocení v mužském subkorpusu a naopak k podcenění vlastní kompetence u žen.



Graf 17: Deklarovaná znalost regionálního jazyka ve vzorku lokální populace



Graf 18: Deklarovaná znalost regionálního jazyka ve vzorku lokální populace podle pohlaví



Graf 19: Celková kompetence v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace

Lze předpokládat, že jazyková kompetence souvisí do značné míry s intenzitou jazykových kontaktů s mluvčími regionálních jazyků. Tento předpoklad potvrzují korelační koeficienty, které uvádí Tabulka 24. Pokud jde o intenzitu jazykových kontaktů, byly zde použity jednak součty hodnot získaných každým respondentem v dílčí evaluaci kontaktů s mluvčími lokálního regionálního jazyka (1. řádek hodnot v tabulce), jednak sem byly



zahrnutý rovněž odpovídající hodnoty dosažené těmi respondenty, kteří byli v kontaktu s jiným z okcitánských dialektů (2. řádek hodnot). Pro výpočet celkových korelačních koeficientů (poslední řádek) byly použity součty hodnot dosažených respondenty v podskupinách „slovem“ a „písmem“.

Kompetence v reg. jazyce	Korelace s předešlými jazykovými kontakty (korelační koeficient)			
	GAP		ORANGE	
	pouze lokální reg. jazyk	i ostatní okcit. dialekty	pouze lokální reg. jazyk	i ostatní okcit. dialekty
<b>Slovem</b>	0,55	0,69	0,46	0,54
<b>Písmem</b>	0,22	0,26	0,26	0,24
<b>Celkem</b>	<b>0,54</b>	<b>0,67</b>	<b>0,44</b>	<b>0,48</b>

Tabulka 24: Korelace kategorie kompetence v regionálním jazyce s kategorií předešlých jazykových kontaktů

Pokud jde o ústní a celkovou jazykovou kompetenci, je konstatovaná korelace středně silná. Je zřejmé, že znalost jiných okcitánských dialektů zde hraje svou roli, protože započtením těchto hodnot došlo ke zvýšení korelace, v korpusu z Gapu se koeficienty blíží vysokým hodnotám. Nízké až velmi nízké naměřené koeficienty v případě písemné jazykové kompetence lze interpretovat tak, že pro ovládnutí jazyka písmem hraje ústní kontakt s mluvčími jazyka menší roli, je zde potřeba větší aktivní snaha o získání této kompetence (četba textů, cílená výuka).

Taková je tedy charakteristika získaných vzorků lokální populace, pokud jde o dřívější kontakty s mluvčími regionálního jazyka a o vlastní jazykové kompetence. Další podkapitola si bude všimnout obrazu reg. jazyka, tedy jeho konotací či jisté mentální reprezentace mezi účastníky výzkumu.

### 4.2.2.3 *Obraz regionálního jazyka*

Otázka na obraz regionálního jazyka byla jednou z otevřených otázek. Jejím cílem je zjistit na základě spontánních konotací, jaké jsou v daných vzorcích lokální populace mentální reprezentace regionálního jazyka a klasifikovat je za účelem dalších analýz. Ty pak budou zkoumat, zda má určitý typ mentálního obrazu jazyka spojitost s určitým postojem vůči jeho výuce, resp. vůči školám Calandreta. Respondenti byli dotazováni, co pro ně znamená vivaroalpština („le provençal alpin“), resp. provensálština („le provençal“) a s čím se jim spojuje. Nebyli přitom omezováni ani počtem konotací ani dalšími pokyny.

Získané odpovědi jsou v zásadě čtverého druhu: jednak jsou to konotace které s jazykem jako takovým přímo nesouvisí, jde především o abstraktní koncepty jako identita, tradice, dějiny, území aj.. Vedle toho se v odpovědích vyskytují explicitní charakteristiky jazyka, které však implicitně odvolávají k podobným konceptům, jejichž nositelem a hybatelem je právě jazyk, např. jazyk kultury, jazyk předků, nářečí našeho kraje apod. Třetí skupinou jsou (subjektivní) hodnocení daného jazyka, kupříkladu „provensálština je krásná“, „je to velmi zpěvný jazyk“, „je to nmoderní“ atp. Konečně poslední, čtvrtou skupinou jsou komentáře vyjadřující postoje vůči současné situaci tohoto jazyka a případným snahám o jeho zachování či oživení typu „nesmí to zaniknout“, „nesmí se to přehánět“ apod. Pro účely naší studie však od těchto typologických rozdílů odhlédneme a pokusíme se rozčlenit získané odpovědi tématicky. Vzhledem k častým konotacím druhého typu (cf. supra), jež užívají termínu jazyk ve víceméně ustálených spojeních (např. jazyk kultury – nelze dost dobře říci např. dialekt kultury), bude výraz jazyk („langue“) považován za bezpříznakový a nebude k němu při klasifikaci přihlíženo.<sup>173</sup> Naproti tomu jiná označení, která lze považovat za hodnotící a tedy příznaková (dialekt, patois aj.), budou analyzována spolu s ostatními konotacemi.

Získaný materiál je možno roztrždit do několika hlavních tématických skupin. Velmi často se objevují konotace odkazující k území, a to většinou na lokální, případně regionální úrovni, méně často k širší oblasti (francouzský Jih, Středomoří, zcela výjimečně pak Francie).

Další skupinou jsou konotace, jež lze přiřadit ke konceptu (lokální) identity a které evokují témata jako původ, rodinné či historické kořeny, tradice a kulturní dědictví, kulturu

---

<sup>173</sup> V jednom případě byl jedinou konotací právě výraz „langue“; domníváme se, že tuto „minimální konotaci“ nemá smysl do analyzovaných responzí zařadit.

obecně a rovněž sociální vazby mezi členy společnosti. Sem byla rovněž zařazena konotace „mateřský jazyk“, která je zastoupena v celém souboru pouze jedenkrát (žena, Orange, 81 let, BEP, v důchodu – bývalá střední profese, stoprocentně místní původ; její matka byla monolingvní okcitanofonní mluvčí).

S těmito koncepty úzce souvisí další skupina konotací, které reprezentují minulost. Sem byly zařazeny rovněž odpovědi těch respondentů, jimž provensálština evokuje dětství a mládí, folklór, venkov, nebo kteří vnímají její místo v současné společnosti jako okrajové. Proti posledně zmíněné skupině konotací pak stojí ty, jež vyjadřují budoucnost či koncepty zachování a obnovy jazyka. Za zmínku stojí pozoruhodné spojení obou skupin ve výpovědi mladé respondentky z Orange (18 let, brevet des collèges, původ v jiném z jihofrancouzských regionů), která charakterizovala provensálštinu jako „mrtvý jazyk kterým se dosud mluví“. Tímto oxymórem, podle názoru autora studie, nechtíc přesně vystihla situaci, v níž se tento jazyk v současné době nachází.

Za samostatnou skupinu reprezentací jazyka je třeba považovat ty, jež uvádějí některý z ustálených atributů Provence a jejích obyvatel, respektive některý ze stereotypů, který se ke kraji a jeho obyvatelstvu vztahuje. Patří sem různé ustálené, vesměs pozitivní a povrchní charakteristiky obyvatel (veselost), přírodní a klimatické jevy (slunce), specifika krajiny (malá městečka), typické výrobky (víno, olivový olej)) a další atributy.

Následující skupina odpovědí vyzdvihuje kvality jazyka, zejména jeho estetickou stránku a (ne vždy blíže specifikovanou) důležitost. Proti ní stojí skupina negativních konotací, vyzdvihujících zejména uzavřenost či další charakteristiky jazyka i jeho mluvčích, a také konotací označených v níže uvedeném přehledu jako nulové (jde o odpovědi typu „provensálština pro mě neznamená zhola nic“). Do této tématické skupiny nebyly automaticky zařazeny všechny konotace s negativním nábojem, ale pouze ty, které nemohly být zařazeny do některé z dříve uvedených skupin. Za zmínku stojí komentář jednoho respondenta (muž, Orange, 67 let, bac+5, v důchodu – býv. vedoucí pracovník, původem z departmentu Ile-de-France), který sice konotoval provensálštinu s regionální identitou, ale ihned konstatoval, že „to s ní nelze přehánět vzhledem k článku 2 Ústavy“ (připomeňme, že tento článek definuje francouzštinu jako jazyk Republiky).

Specifickým případem je konotace s lokálním deníkem *Le Provençal*<sup>174</sup>, kterou nelze považovat za mentální reprezentaci provensálštiny; konotace je zde dána shodným designantem tohoto periodika a regionálního jazyka („le provençal“). Proto byla vyčleněna mimo ostatní tématické skupiny a zařazena až na konec přehledné tabulky (cf. infra).

V případě některých odpovědí nebylo zařazení k tématické skupině či podskupině jednoznačné, protože se tyto koncepty pohybují na hranici dvou či více témat. Jejich konečná klasifikace je tak do jisté míry arbitrární v tom smyslu, že vychází především ze subjektivního hodnocení autorem studie (tuto výhradu by však v zásadě bylo možno vztáhnout na roztřídění všech odpovědí). Jde ovšem pouze o ojedinělé konotace. Níže jsou v abecedním pořadí uvedeny ty z nich, jejichž přiřazení k tématickým celkům bylo nejproblematičtější; každá z nich se v celém výzkumném souboru vyskytla pouze jednou.

- „*courant*“: Výraz, který lze přeložit jako (myšlenkový) proud, směr, trend, příp. hnutí, by si nepochybně zasloužil samostatnou kategorii, kdyby se však v celém výzkumném souboru nevyskytl pouze jednou. Za stávajících okolností byl přiřazen k tématické podskupině Budoucnost vzhledem k tomu, že jde o konotaci s vývojovým směrem.
- *kultivovaní lidé, vzdělání v hudbě, literatuře (gens cultivés, en musique, littérature)*: Na první pohled by tato reprezentace nejspíše patřila do skupiny „pozitivní charakter obyvatel/kraje. Je ovšem třeba vzít v úvahu, že ostatní charakteristiky, které sem byly zařazeny (cf. infra), mají spíše povahu petrifikovaných atributů lokální identity, jinak řečeno je lze považovat za exponenty stereotypu, resp. autostereotypu obyvatel daných lokalit. Zmíněná konotace však z tohoto schématu vybočuje a spíše se tak blíží konceptu trvalé kultury, jejímž nositelem je jazyk. Z toho důvodu byla zařazena do tématické podskupiny Kultura.
- *národní jazyk (langue nationale)*: Jde o velmi specifický případ vzhledem k významu, který je tomuto slovnímu spojení – stejně jako výrazu národ – ve Francii běžně

---

<sup>174</sup> Deník *Le Provençal* vycházel v letech 1944-1997; po fúzi s deníkem *Le Méridional* v r. 1997 vychází nadále pod názvem *La Provence*. Cf. *Repères méditerranéens* [online]. 3 juin 1997 [cit. 2011-08-18]. La fusion du "Provençal" et du "Méridional". Dostupné z WWW: <<http://www.ina.fr/fresques/reperes-mediterraneens/fiche-media/Repmed00258?video=Repmed00258>>.

přisuzován;<sup>175</sup> koncept národa je zde vnímán výrazně etaticky a v podstatě splývá s konceptem státního občanství. V souladu s tímto pojetím je pak za jediný skutečně národní jazyk považována francouzština. Z dané konotace bohužel nelze usuzovat na to, zda měl daný respondent (muž, Gap, 67 let, maturita, důchodce – bývalý zaměstnanec, původ v departmentu Vaucluse) na mysli národní jazyk ve smyslu atributu (autonomní) provensálské národnosti nebo jako jeden z národních, resp. historických jazyků Francie. Vysoká podpora výuce regionálního jazyka i bilingvnímu školství, která vyplývá z dalších odpovědí tohoto účastníka výzkumu, může korespondovat s oběma naznačenými netradičními pojetími národního jazyka, bez dalších indicií tak nelze usuzovat na přesný význam tohoto označení. V tématické tabulce bylo zařazeno do podskupiny Identita.

- *trubadúři (troubadours)*: Tato konotace se pohybuje na rozhraní konceptu kultury a historie, ale rovněž identity a folklóru (vzhledem k tomu, jak významnou roli hrají trubadúři v mýtu provensálské identity) a zasloužila by si sama o sobě hlubší analýzu. V tématickém přehledu byla nakonec přiřazena ke konceptu Historie.

Tabulka 25 uvádí v abecedním pořadí hlavní tématické skupiny i podskupiny a rovněž konkrétní odpovědi respondentů tak, jak byly zaznamenány a přiřazeny k daným skupinám (tyto reálné výpovědi byly ponechány v jazyce výzkumu, tedy ve francouzštině).

Pozastavme se nyní nad četností jednotlivých reprezentací v obou výzkumných vzorcích. Tyto údaje přehledně uvádí Tabulka 26, která si všímá jak základních tématických skupin, tak i podskupin. Je třeba připomenout, že každý respondent měl možnost uvést – a většinou také uvedl – několik různých konotací, celkový počet jejich výskytů tak převyšuje počet respondentů. Aby však bylo možno porovnat vzorek z Gapu s korpusem z Orange, byly zaznamenané počty jednotlivých konotací převedeny na procenta na základě počtu respondentů ve vzorku; počet procentních bodů tedy vyjadřuje podíl respondentů toho kterého vzorku, kteří deklarovali uvedený druh konotace.

---

<sup>175</sup> O problematice pojetí francouzského národa a národního jazyka jsme se již zmínili, bliže také viz: VACULA, 2003, s. 18-19.

<b>Tématické skupiny</b>	<b>Podskupiny</b>	<b>Zaznamenané výrazy</b>
<b>Identita, kulturní dědictví</b>	identita	âme, appartenance, attachement, identité, langue nationale; les gens sont attachés à leur culture
	původ, kořeny, sociální vazby	attache, famille, liens, maternel, natal/où je suis né(e), origine(s), racines, retrouvaille
	tradice, dědictví	mode de vie, patrimoine, richesse, tradition(s), valeurs
	kultura	(grande) culture/culturel, gens cultivés (en musique, littérature)
<b>Kvality jazyka</b>	estetické a jiné kvality, význam jazyka	agréable à écouter (j'adorais écouter), beau, (très) chant(ant), émotion, esthétique, façon de mieux connaître sa langue, grande signification, langue la plus proche du latin, poétique/poésie des mots, qc. de (très) important
<b>Minulost, ustrnulost</b>	minulost	(personnes) âgé(es), ancêtre(s)/ancestral, (générations) ancien(nes), archaïque, (d')autrefois, (d')avant, enfance/d'enfant, grands-parents, histoire/historique, (toute la) jeunesse, mort, passé, qui n'est plus parlé, réminiscence, souvenir, troubadours, vieux
	folklór	folklore/folklorique, troubadours
	okrajové místo v současné společnosti	campagne, dialecte, langue minoritaire, patois, peu parlé, ringard
<b>Nulové a jiné negativní konotace</b>	nulová konotace	pas grand-chose, rien (du tout)
	cizost, uzavřenost	qc. d'inconnu, langue bizarre, mentalité chauvine, sectaire
	jiné negativní charakteristiky jazyka/obyvatel	caractère versatile, cela encombre la mémoire, il ne faut pas pousser trop loin (art. 2 de la Constitution)
<b>Ustálené lokální atributy (stereotyp)</b>	pozitivní charakter obyvatel/kraje	bien-être, bonne humeur, gaieté, humour, imagination, joie, qualité de vie
	příroda, počasí	chaleur, climat, paysage, soleil
	další atributy	huile, (F.) Mistral, nourriture, peintres, petites fleurs jaune bleu (?), petits villages, vin
<b>Území</b>	lokální, regionální	départemental, d'/par ici, local, (du) pays, petite patrie, Provence/provençal, région/-al, territoire, terroir, ville
	širší	français, Méditerranée, Midi/méridional, (du) Sud,
<b>Zachování, obnova jazyka</b>	současnost, každodennost	noms des rues, qui se parle encore, (partie de la) vie
	oživení, budoucnost	courant, en train d'être revêcu, dommage/il ne faut pas que cela se perde, qc. de bénéfique pour l'avenir
<b>Deník „Le Provençal“</b>		le journal, le quotidien

**Tabulka 25: Obraz regionálního jazyka ve vzorku lokální populace, přehled konotací**

Konotace s provensálsčinou		GAP											
		Všichni				Muži				Ženy			
Témat. skupiny	Podskupiny	celk. poč.	%	poč.	%	celk. poč.	%	poč.	%	celk. poč.	%	poč.	%
Identita, kulturní dědictví	Identita	37	56,9	6	9,2	20	66,7	5	16,7	17	48,6	1	2,9
	původ, kořeny, sociální vazby			6	9,2			4	13,3			2	5,7
	tradice, dědictví			17	26,2			7	23,3			10	28,6
	Kultura			8	12,3			4	13,3			4	11,4
Kvality jazyka	estetické a jiné kvality, význam jazyka	3	4,6	3	4,6	2	6,7	2	6,7	1	2,9	1	2,9
Minulost, ustrnulost	Minulost	17	26,2	11	16,9	7	23,3	4	13,3	10	28,6	7	20,0
	Folklór			2	3,1			1	3,3			1	2,9
	okrajové místo v současné společnosti			4	6,2			2	6,7			2	5,7
Nulové a jiné negativní konotace	nulová konotace	6	9,2	3	4,6	2	6,7	0	0,0	4	11,4	3	8,6
	cizost, uzavřenost			2	3,1			1	3,3			1	2,9
	jiné negat. charakt. jazyka/obyvatel			1	1,5			1	3,3			0	0,0
Ustálené lokální atributy (stereotyp)	pozitivní charakter obyvatel/kraje	8	12,3	5	7,7	4	13,3	3	10,0	4	11,4	2	5,7
	příroda, počasí			2	3,1			1	3,3			1	2,9
	další atributy			1	1,5			0	0,0			1	2,9
Území	lokální, regionální	31	47,7	24	36,9	11	36,7	8	26,7	20	57,1	16	45,7
	Širší			7	10,8			3	10,0			4	11,4
Zachování, obnova jazyka	současnost, každodennost	5	7,7	2	3,1	0	0,0	0	0,0	5	14,3	2	5,7
	oživení, budoucnost			3	4,6			0	0,0			3	8,6
Deník „Le Provençal“		2	3,1	2	3,1	1	3,3	1	3,3	1	2,9	1	2,9
Respondentů		65				30				35			
Modus		identita, kult. dědictví		lokální/reg. území		identita, kult. dědictví		lokální/reg. území		identita, kult. dědictví		lokální/reg. území	
Konotace s provensálsčinou		ORANGE											
		Všichni				Muži				Ženy			
Tematické skupiny	Podskupiny	celk. poč.	%	poč.	%	celk. poč.	%	poč.	%	celk. poč.	%	poč.	%
Identita, kulturní dědictví	Identita	48	45,3	7	6,6	21	40,4	3	5,8	27	50,0	4	7,4
	původ, kořeny, sociální vazby			14	13,2			3	5,8			11	20,4
	tradice, dědictví			11	10,4			7	13,5			4	7,4
	Kultura			16	15,1			8	15,4			8	14,8
Kvality jazyka	estetické a jiné kvality, význam jazyka	10	9,4	10	9,4	3	5,8	3	5,8	7	13,0	7	13,0
Minulost, ustrnulost	Minulost	37	34,9	27	25,5	20	38,5	12	23,1	17	31,5	15	27,8
	Folklór			2	1,9			2	3,8			0	0,0
	okrajové místo v současné společnosti			8	7,5			6	11,5			2	3,7
Nulové a jiné negativní konotace	nulová konotace	7	6,6	3	2,8	5	9,6	2	3,8	2	3,7	1	1,9
	cizost, uzavřenost			2	1,9			1	1,9			1	1,9
	jiné negat. charakt. jazyka/obyvatel			2	1,9			2	3,8			0	0,0
Ustálené lokální atributy (stereotyp)	pozitivní charakter obyvatel/kraje	15	14,2	2	1,9	7	13,5	1	1,9	8	14,8	1	1,9
	příroda, počasí			8	7,5			4	7,7			4	7,4
	další atributy			5	4,7			2	3,8			3	5,6
Území	lokální, regionální	48	45,3	41	38,7	23	44,2	18	34,6	25	46,3	23	42,6
	Širší			7	6,6			5	9,6			2	3,7
Zachování, obnova jazyka	současnost, každodennost	5	4,7	2	1,9	2	3,8	0	0,0	3	5,6	2	3,7
	oživení, budoucnost			3	2,8			2	3,8			1	1,9
Deník „Le Provençal“		1	0,9	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	1,9
Respondentů		106				52				54			
Modus		identita, kult. dědictví / území		lokální/reg. území		území		lokální/reg. území		identita, kult. dědictví		lokální/reg. území	

Tabulka 26: Obraz regionálního jazyka ve vzorku lokální populace, početní zastoupení konotací

Vydeme-li ze základních tematických skupin, je zřejmé, že nejčastěji zastoupenými konotacemi jsou ty, jež odkazují ke konceptům identity a kulturního dědictví. Ve vzorku z Gapu je uvedla nadpoloviční většina respondentů, v Orange se pak jejich zastoupení ve vzorku blíží polovině. Pojem identity jako takový však v obou vzorcích explicitně uvedla jen

poměrně nevelká část respondentů. V korpusu z Gapu jasně převažují pojmy tradice a dědictví, a to jak v mužském, tak v ženském dílčím korpusu. V Orange jsou podskupiny zastoupeny pravidelněji, respondenti uváděli kromě tradic a dědictví rovněž původ/kořeny (které převažují v ženském subkorpusu) a kulturu.

Téměř polovina respondentů rovněž konotuje regionální jazyk s územím. V Orange jsou obě hlavní tématické skupiny – tedy identita a území – zastoupeny stejnou měrou a v mužském subkorpusu dokonce vazba jazyka na území převažuje. V obou výzkumných vzorcích je přitom procentně konotace s územím vyšší u žen než u mužů. V drtivé většině případů jde o území, které odpovídá konceptu tzv. malé vlasti, přičemž škála se u různých respondentů pohybuje od města až po region. Spíše výjimečně je jazyk konotován se širším konceptem francouzského Jihu, případně se středomořskou oblastí.

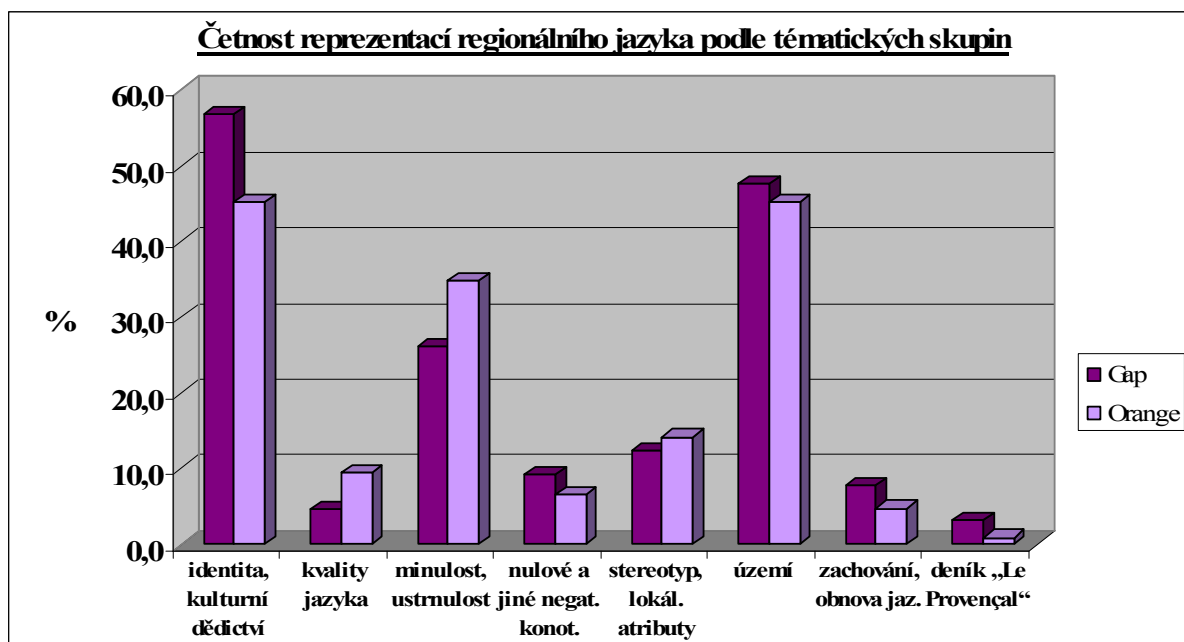
Konečně třetí významně zastoupenou kategorií jsou konotace související s minulostí a jistou ustrnulostí jazyka, tedy ty, jež evokují nejstarší generaci a stáří obecně nebo které naopak odkazují na dobu dětství a mládí respondentů, a rovněž takové, které vnímají jazyk v kategoriích folklóru a okrajového významu v současné společnosti. Tato tématická skupina byla v Gapu zastoupena u více než čtvrtiny respondentů, v Orange pak dokonce u více než třetiny. Samotná podkategorie minulost je v Orange dokonce druhou nejfrekventovanější podskupinou konotací (po lokálním území). Zároveň jde o kategorii s nejbohatší škálou lexika, které se k ní ve výpovědích účastníků výzkumu vztahuje.

S takto bohatě zastoupenou tématickou skupinou odkazující k minulosti a k marginálnímu charakteru regionálního jazyka ostře kontrastuje zcela minimálně zastoupená tématická skupina konotací, evokujících současnost či budoucnost a živý charakter jazyka. V každém ze vzorků je zastoupena pouze 5 respondenty (což v Gapu odpovídá 7,7 %, v Orange pak 4,7 % všech účastníků výzkumu). Konstatujme nicméně, že v Gapu složka identity poměrně výrazně převažuje nad konotací s minulostí; naproti tomu v Orange je rozdíl mezi zastoupením obou konotací méně výrazný.

Ustrnulý charakter jazyka a jeho vnímání mimo kategorie každodenního života současné společnosti dokládá rovněž skupina konotací s ustálenými atributy, resp. stereotypy kraje a jeho obyvatel (příroda, charakter aj., cf. supra). Tato skupina představuje ve vzorku z Gapu 12,3 % (8 osob) a z Orange 14,2 % (15 osob).



Ostatní tématické skupiny jsou rovněž zastoupeny spíše méně až okrajově, a to včetně výrazně negativních či nulových konotací, které představují ve vzorku z Gapu 9,2 % (6 osob) a z Orange 6,6 % (7 osob).<sup>176</sup> Celkovou situaci bez rozlišení pohlaví ilustruje také Graf 20.



**Graf 20: Obraz regionálního jazyka ve vzorku lokální populace, zastoupení konotací**

Jak napověděla již Tabulka 26, není zřejmě možné formulovat jednoznačné tendence v závislosti na pohlaví, přestože lze konstatovat určité dílčí rozdíly v konotacích. Je proto logické položit si otázku, které jiné faktory zde hrají roli. Protože však cílem této studie není detailní analýza mentální reprezentace regionálního jazyka, budeme se této problematice věnovat jen velice krátce.

V té nejobecnější rovině by bylo možné předpokládat, že konotace s identitou a snad i s minulostí budou silnější u těch respondentů, kteří jsou místního původu a v dětství měli kontakt s jazykem. Naopak konotace z kategorie stereotypu by se daly očekávat spíše u osob přistěhovalých z jiných regionů. Tyto předpoklady byly ověřeny pomocí statistické korelace. Pro její účely byla každé deklarované konotaci v souboru respondentů přidělena numerická hodnota 1, konotacím, které se u daného respondenta nevyskytly pak 0. Jednotlivé tématické skupiny i podskupiny konotací pak byly korelovány z proměnnými pohlaví (pro kontrolu),

<sup>176</sup> Je ovšem nutno pamatovat, že další negativní konotace lze najít v kategorii minulost, resp. zejména v podskupině vyjadřující okrajové místo regionálního jazyka v současné společnosti (konotace typu nemoderní, patois). Jejich množství je však rovněž velmi malé a jejich negativní charakter navíc není natolik výrazný, jako u konotací z komentované skupiny.

věk, doba studia v letech, původ, jazykový kontakt v dětství a znalost regionálního jazyka (z výše zmíněných důvodů zde neuvádíme kompletní tabulku korelací). Žádné z výše zmíněných předpokladů se však nepotvrdily, a nebyly prokázány ani jiné významné souvislosti. Většina naměřených koeficientů vypovídá o velmi nízké až bezvýznamné korelaci a až na výjimky se pohybuje mezi -0,25 a 0,23.

Nejvýznamnější výjimkou je kladná kovariance mezi věkem a subkategorií identity v korpusu z Gapu, jejíž korelační koeficient byl roven 0,47, byl tedy středně vysoký. Avšak vzhledem k tomu, že tato podskupina zahrnuje pouze 6 respondentů, je nutno k tomuto výsledku přistupovat obezřetně a považovat za možný důsledek náhody. Ve vzorku z Orange je nejvyšší konstatovaná korelace (koeficient 0,30, tj. nízká korelace) poměrně zajímavá: svědčí totiž o kladné kovarianci kontaktu s regionálním jazykem v dětství a negativních či nulových konotací. Podobný koeficient – 0,27 – byl naměřen pro podskupinu nulových konotací, tito respondenti tak popírají jakýkoli význam regionálního jazyka, se kterým byli v dětství v kontaktu. Mohlo by snad jít o důkaz stigmatizace jazyka, i zde je však na místě opatrnost vzhledem k nízkému počtu 7 respondentů. Zdá se tedy, že u žádného ze zkoumaných faktorů nelze jednoznačně prokázat významný vliv na charakter obrazu regionálního jazyka.

Pokusme se nyní shrnout všechna výše zmíněná konstatování. Lze snad s jistou měrou zjednodušení konstatovat, že výrazně negativní konotace stejně jako konotace s významných pozitivním emočním nábojem představují spíše okrajové jevy. Zdá se, že regionální jazyk je velkou částí lokální populace vnímán jako významný nositel a reprezentant lokálních, resp. regionálních tradic a kulturního dědictví. S tím ale souvisí rovněž jeho výrazná konotovanost s minulostí, je vnímán jako jazyk předků a starší generace, případně jako folklórní prvek, stojící na okraji současného života (byť, jak bylo řečeno výše, ve vzorku v Gapu konotace s identitou výrazně převažuje nad konotací s minulostí). Chápání regionálního jazyka jako živé součásti každodenní reality, případně budoucnosti, je v obou vzorcích zcela marginální. Regionální jazyk se tak v myslích obyvatel Provence – jak by alespoň vyplývalo z analyzovaných odpovědí účastníků výzkumu – stal spíše idealizovaným atributem lokální, resp. regionální identity, pro který však není místo v životě současné společnosti. Odlišnosti v reprezentaci regionálního jazyka přitom – jak se zdá – nejsou podmíněny žádným rozhodujícím faktorem, jde o individuální konotace na které má zřejmě vliv celý komplex skutečností.

Tímto byly popsány všechny výchozí poznatky o charakteru výzkumných vzorků a obecné roli, které v případě lokální populace hraje regionální jazyk. Dále se budeme věnovat samotným postojům respondentů vůči výuce regionálního jazyka.

### 4.2.3 Výuka jazyka a výuka v jazyce: jaké jsou hranice návratu okcitanštiny do škol?

#### 4.2.3.1 Postoje k výuce regionálního jazyka jako předmětu

Předchozí kapitoly byly představovaly především prezentaci získaných údajů o účastnících výzkumu. Byl v nich podán popis struktury vzorků z obou zkoumaných měst a jen zběžně byly naznačeny vztahy a souvislosti, které byly konstatovány porovnáním těchto údajů. Následující kapitoly se přímo týkají cíle této fáze výzkumu, tj. pokusu o vhled do problematiky postojů vůči výuce regionálního jazyka a zejména pak vůči bilingvní výuce, reprezentované školami Calandreta. Proto se následující kapitoly budou snažit o hlubší analýzu získaných dat. Bude přitom zachován stejný postup jako v předešlých oddílech studie: Nejdříve bude prezentována struktura obou vzorků populace s přihlédnutím k pohlaví a případně věku(?). Získané údaje budou rovněž uvedeny v přehledných tabulkách a ilustrovány histogramy či jinými grafickými vyobrazeními. V následující části bude proveden pokus o nalezení souvislostí mezi dříve získanými údaji o respondentech a jejich deklarovanými postoji i vztahů mezi postoji k jednotlivým otázkám, a to zejména za pomoci korelační analýzy, ale rovněž pomocí kvalitativních metod.

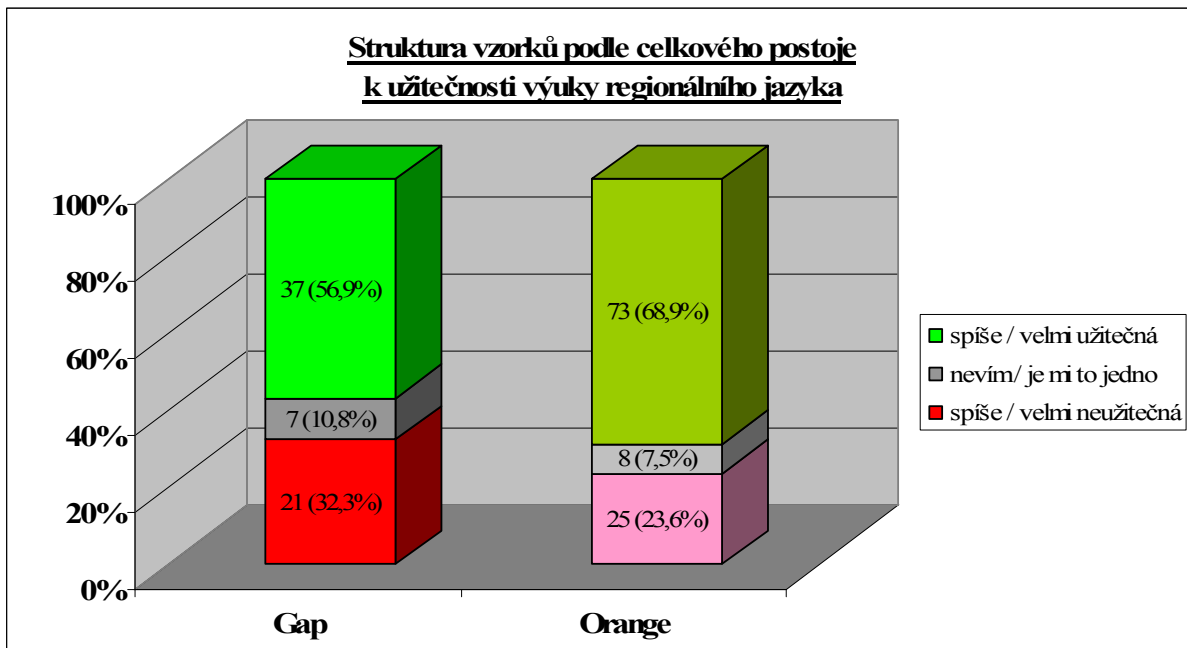
Jednou ze stěžejních otázek výzkumu byl dotaz na postoj k výuce regionálního jazyka jako (volitelného) předmětu na jedné straně a k bilingvní výuce v tomto jazyce a ve francouzštině na straně druhé. Tyto postoje spolu nepochybně úzce souvisejí, proto budou zpracovány v rámci jedné kapitoly. Věnujme se nejdříve názorům na výuku regionálního jazyka. Připomeňme, že respondenti byli dotazováni na užitečnost této výuky a měli na výběr z pětistupňové škály odpovědí, které mohli dále doplnit komentářem (těm se budeme věnovat později). Tabulka 27 uvádí přehled deklarovaných postojů pro oba výzkumné vzorky jako celky i dílčí odpovědi podle pohlaví. V legendě k tabulce jsou uvedeny rovněž numerické hodnoty, které byly jednotlivým postojům přiřazeny pro další statistické zpracování (kategorie jsou uvedeny v sestupném pořadí, shodně s dotazníkem). Na jejich základě byl spočten rovněž modus, aritmetický průměr a medián pro každý z korpusů i dílčích korpusů; tyto údaje jsou uvedeny ve spodní části tabulky. Samozřejmě i zde platí výhrada, že kvantifikace získaných dat je možná pouze s vědomím, že se do nich promítá momentální rozpoložení respondentů a jejich subjektivní hodnocení nabízených škálových odpovědí.

Postoj k užitečnosti výuky regionálního jazyka		GAP						ORANGE					
		Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
4	velmi užitečná	6	9,2	2	6,7	4	11,4	19	17,9	11	21,2	8	14,8
3	spíše užitečná	31	47,7	16	53,3	15	42,9	54	50,9	25	48,1	29	53,7
2	nevím / je mi to jedno	7	10,8	2	6,7	5	14,3	8	7,5	3	5,8	5	9,3
1	nepříliš užitečná	11	16,9	6	20,0	5	14,3	18	17,0	12	23,1	6	11,1
0	velmi neužitečná	10	15,4	4	13,3	6	17,1	7	6,6	1	1,9	6	11,1
<i>Respondentů</i>		<b>65</b>	<b>100,0</b>	30	100,0	35	100,0	<b>106</b>	<b>100,0</b>	52	100,0	54	100,0
<i>Modus</i>		3		3		3		3		3		3	
<i>Průměr</i>		2,18		2,20		2,17		2,57		2,63		2,50	
<i>Medián</i>		3		3		3		3		3		3	

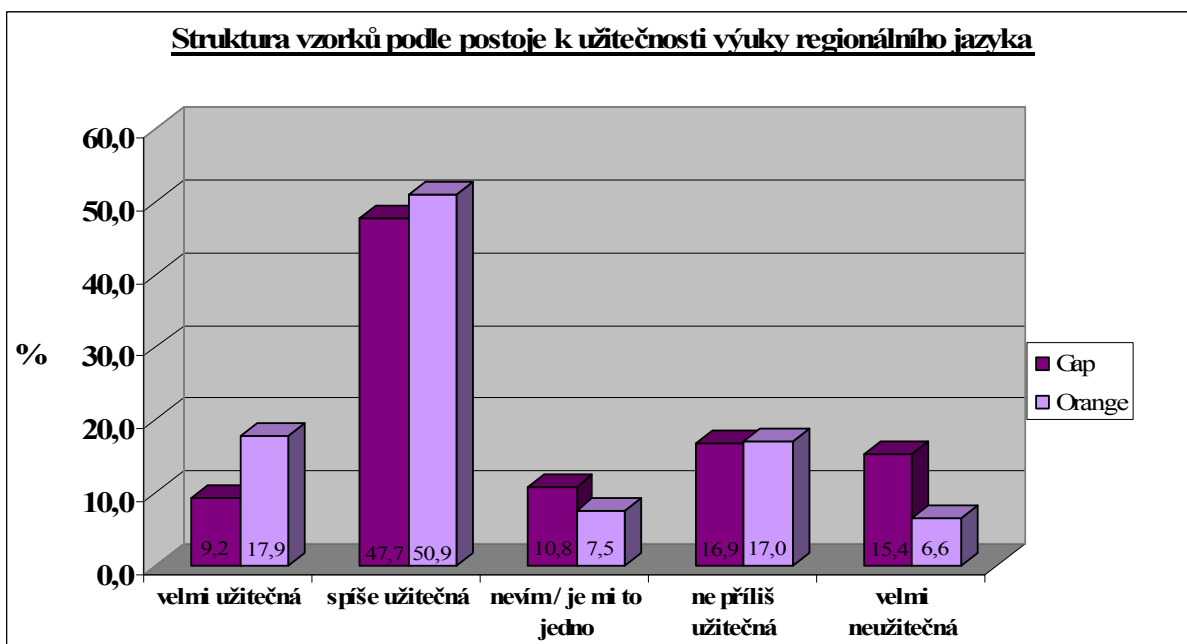
**Tabulka 27: Postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace**

Z uvedených údajů vyplývá, že u obyvatel obou zkoumaných měst převažují kladné postoje k výuce regionálního jazyka: nadpoloviční většina respondentů považuje tuto výuku za spíše nebo velmi užitečnou (56,9 % v Gapu, v Orange 68,9 %, tedy více než dvě třetiny respondentů), naopak za nepříliš užitečnou či velmi neužitečnou ji označila v Gapu zhruba třetina (32,3 %) a v Orange necelá čtvrtina respondentů (23,6 %). Z uvedených čísel zároveň vyplývá, že kladné postoje k výuce regionálního jazyka jsou znatelně častější v Orange než v Gapu. Střední kategorie, představující respondenty s nevyhraněným názorem nebo indiferentní vůči této otázce, je relativně málo zastoupena, což svědčí o tom, že většina obyvatel obou měst je schopna zaujmout vůči výuce regionálního jazyka jasné stanovisko. Tato konstatování názorně ilustruje Graf 21.<sup>177</sup>

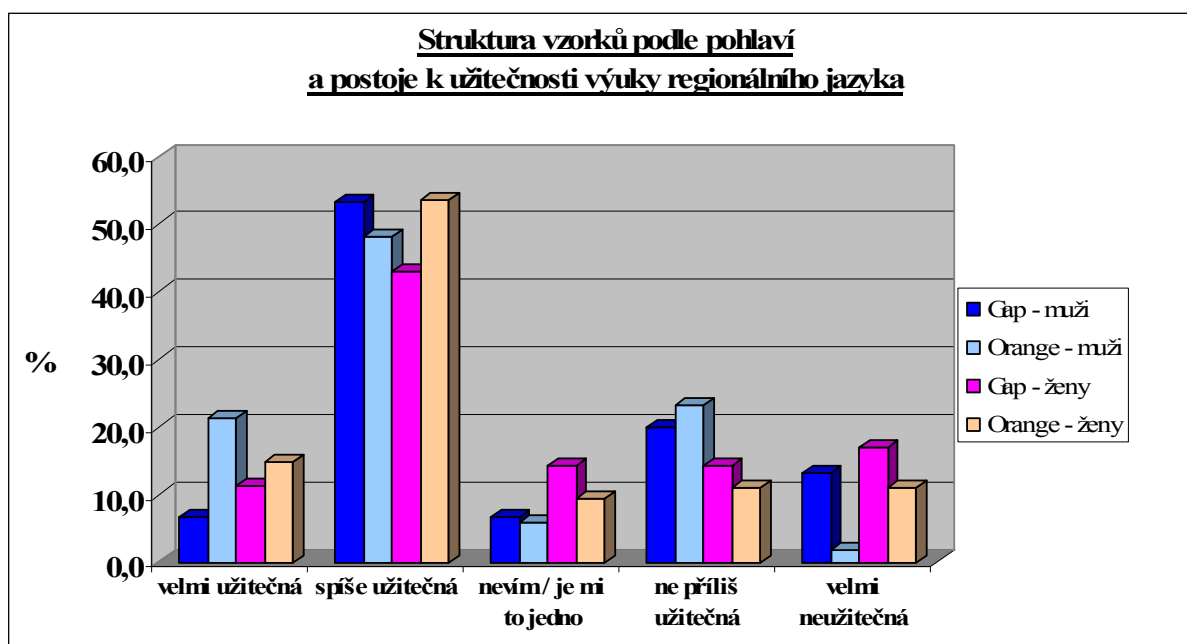
<sup>177</sup> Hodnoty, uvedené přímo na sloupcích, odpovídají počtu respondentů, kteří deklarovali dané odpovědi, a jejich procentnímu zastoupení.



Graf 21: Celkové postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace



Graf 22: Detailní postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace



**Graf 23: Detailní postoje k výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace podle pohlaví**

Při detailnějším pohledu na získaná data lze konstatovat zřetelnou predominanci odpovědi „spíše užitečná“ (koeficient 3), a to nejen v obou výzkumných korpusech jako celcích, ale i v dílčích vzorcích rozčleněných podle pohlaví respondentů (cf. také Graf 22<sup>178</sup> a Graf 23). O převaze této odpovědi svědčí nejen modus, ale i medián, který dokazuje, že jde o střední hodnotu v rámci řady všech zaznamenaných odpovědí. V obou vzorcích se četnost tohoto postoje pohybuje kolem 50 % všech odpovědí (v Gapu 47,7 %, v Orange 50,9 %), což zhruba platí i pro subkorpuse jednotlivých pohlaví (s výjimkou gapských žen, kde považuje výuku regionálního jazyka za spíše užitečnou pouhých 42,9 % respondentek). Konstatování o obecně větší podpoře výuce regionálního jazyka v Orange platí i pro tyto detailní kategorie. Zastoupení odpovědi „spíše užitečná“ je sice v Orange vyšší o pouhých 3,2 %, zato za velmi užitečnou považuje v Orange výuku téměř dvakrát více respondentů než v Gapu (Gap 9,2 %, Orange 17,9 %).

Na opačné straně názorového spektra je zastoupení odpovědí vyrovnanější. Za nepříliš užitečnou označilo výuku regionálního jazyka téměř stejně velké procento respondentů v Gapu i v Orange (Gap 16,9, Orange 17,0). V Gapu také podobně velká část respondentů považuje tuto výuku za velmi neúčinnou (15,4 %). V Orange je tato krajní kategorie zastoupena zhruba 2,5krát méně (6,6 %).

<sup>178</sup> Podobně jako u předchozích grafů tohoto druhu představují čísla na sloupcích konkrétní procentní zastoupení té které odpovědi v daném vzorku.

Přihlédneme-li při porovnávání výsledků z obou měst k pohlaví respondentů, musíme konstatovat zejména radikálně odlišné zastoupení krajních kategorií v subkorpusech mužů: jestliže v Gapu pouze dva respondenti označili výuku regionálního jazyka za velmi užitečnou (odpovídá to 6,7 % mužského vzorku) a naproti tomu dvojnásobek jich považuje tuto výuku za velmi neúčinnou (13,3 %), v Orange krajní pozitivní názor zastoupen 11 respondenty (21,2 %) a záporný jediným (1,9 %). Obecně je snad možno říci, že zastoupení jednotlivých názorů v subkorpusech žen je o něco vyrovnanější. Při celkovém porovnání postojů vůči užitečnosti výuky regionálního jazyka snad aritmetické průměry signalizují poněkud vstřícnější názory mužů oproti postojům v subkorpusu žen, tyto rozdíly jsou však minimální.

Shrňme-li tedy celkové (průměrné) postoje vůči výuce regionálního jazyka v obou výzkumných vzorcích i jejich dílčích subkorpusech na základě numerických hodnot (koeficientů) přidělených jednotlivým odpovědím, kdy vyšší hodnoty odpovídají vyšší podpoře výuky regionálního jazyka, můžeme konstatovat, že platí:

podpora v Orange > podpora v Gapu

*a zároveň*

podpora mužů > podpora žen

#### **4.2.3.2 Postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce a srovnání s předešlými**

Věnujme se nyní podobným způsobem postojům vůči bilingvní výuce ve francouzštině a v regionálním jazyce. Připomeňme, že v tomto případě byla otázka formulována poněkud odlišně: respondenti nebyli dotazováni na užitečnost tohoto typu výuky, ale přímo na svůj postoj vůči ní. Opět měli na výběr z pětistupňové škály odpovědí, ve kterých deklarovali, zda a v jaké míře jsou bilingvní výuce nakloněni, a které mohli rovněž doplnit o slovní komentář). Deklarované postoje uvádí obdobná tabulka jako v případě názorů na užitečnost výuky jazyka (Tabulka 28).



Postoj k bilingvní výuce ve francouzštině a v regionálním jazyce		GAP						ORANGE					
		Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
4	výrazně pro	6	9,2	3	10,0	3	8,6	13	12,3	5	9,6	8	14,8
3	spíše pro	17	26,2	10	33,3	7	20,0	43	40,6	25	48,1	18	33,3
2	nevím / je mi to jedno	12	18,5	4	13,3	8	22,9	11	10,4	6	11,5	5	9,3
1	spíše proti	20	30,8	10	33,3	10	28,6	32	30,2	14	26,9	18	33,3
0	výrazně proti	10	15,4	3	10,0	7	20,0	7	6,6	2	3,8	5	9,3
<i>Respondentů</i>		<b>65</b>	<b>100,0</b>	30	100,0	35	100,0	<b>106</b>	<b>100,0</b>	52	100,0	54	100,0
<i>Modus</i>		<i>1</i>		<i>1; 3</i>		<i>1</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>1; 3</i>	
<i>Průměr</i>		<i>1,83</i>		<i>2,00</i>		<i>1,69</i>		<i>2,22</i>		<i>2,33</i>		<i>2,11</i>	
<i>Medián</i>		<i>2</i>		<i>2</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>2</i>	

**Tabulka 28: Postoje k bilingvní výuce regionálního jazyka ve vzorku lokální populace**

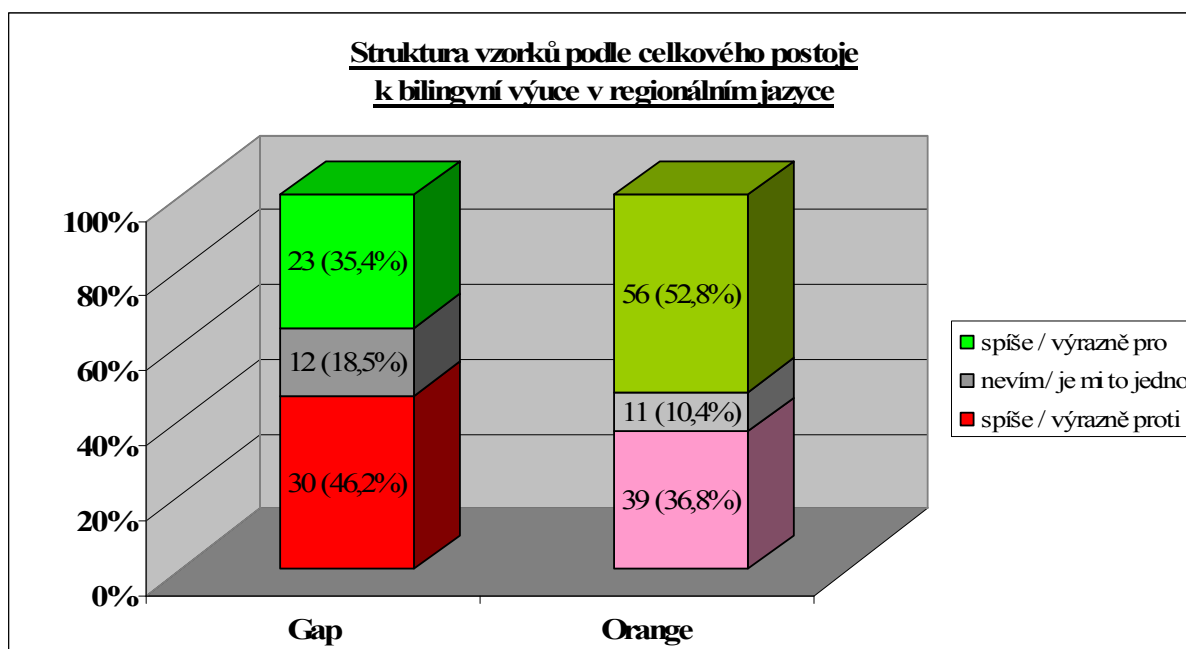
Na první pohled je patrna menší podpora tomuto druhu výuky, než tomu bylo u předchozí otázky. V Gapu dokonce záporné odpovědi celkově převážily nad kladnými: 46,2 % respondentů je spíše nebo výrazně proti bilingvní výuce, spíše nebo výrazně pro je 35,4 %. V Orange sice ve srovnání s předchozí otázkou počet kladných odpovědí rovněž poklesl ve prospěch odpovědí záporných, kladné postoje vůči bilingvnímu školství v regionálním jazyce zde však převažují: 52,8 %<sup>179</sup> kladných odpovědí ku 36,8 % záporných. Zároveň se v obou vzorcích poněkud zvýšil podíl osob neschopných či neochotných zaujmout k této otázce jasné stanovisko (cf. „nevím / je mi to jedno“). Tato konstatování názorně ilustruje Graf 24.

O nižší podpoře bilingvního školství oproti prosté výuce regionálního jazyka svědčí rovněž hodnoty modu, aritmetického průměru a mediánu. Zároveň dokládají, že výše zmíněná celková vyšší podpora bilingvní výuce regionálního jazyka v Orange v porovnání s Gape platí – podobně jako u předchozí otázky – i při srovnání jednotlivých subkorpusů. A konečně potvrzují rovněž dříve konstatovaný rozdíl při srovnání dílčích korpusů uvnitř každého ze vzorků: muži vyjadřují regionálnímu jazyku větší podporu než ženy.

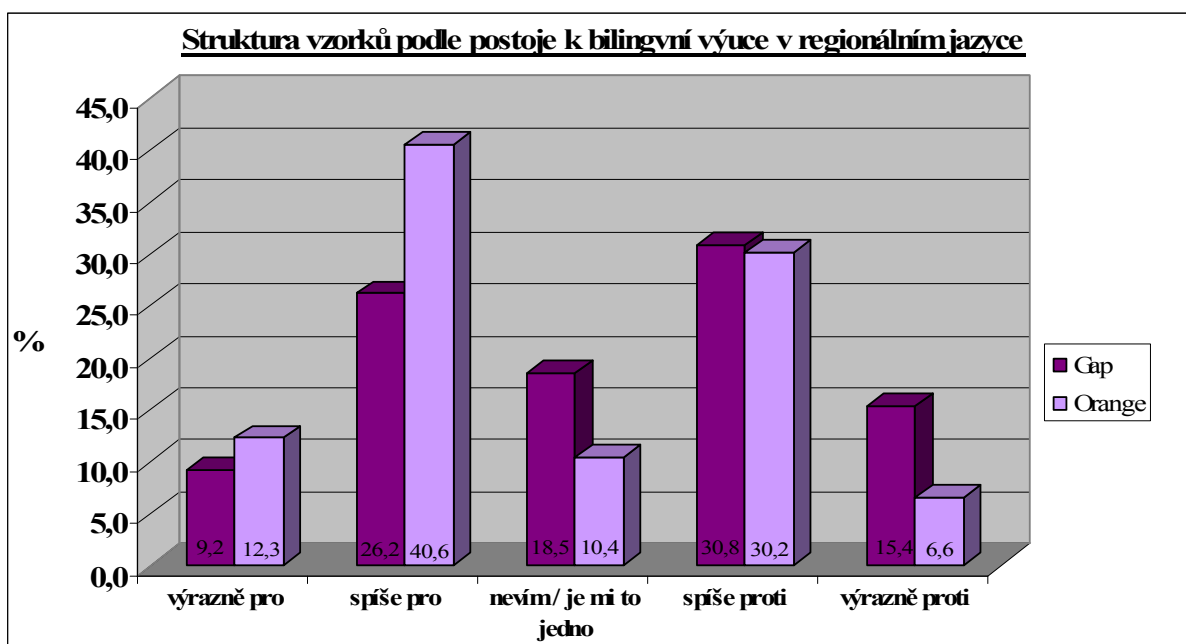
<sup>179</sup> Prostým součtem procent z výchozí tabulky bychom v tomto případě dostali hodnotu 52,9 %. Procentní podíl všech kladných odpovědí byl však počítán ze součtu jejich absolutního počtu, rozdíl o 0,1 procentního bodu je pak způsoben zaokrouhlením získaných výsledků. K podobným drobným odchylkám může dojít i v dalších případech.

Na základě mediánu tak lze konstatovat, že v Orange je dominantní odpovědí „spíše pro“ (která koresponduje s odpovědí „spíše užitečná“ z předešlé otázky a stejně jako ona má koeficient 3), již zvolilo 40,6 % všech respondentů. Naproti tomu v Gapu převážila záporná odpověď „spíše proti“ (koeficient 1), kterou deklarovalo 30,8 % účastníků výzkumu. V Orange přitom kladná odpověď predominuje nejen celkově, ale rovněž v mužském subkorpusu, v subkorpusu žen pak konkuruje s odpovědí „spíše proti“. V Gapu je situace opačná: záporná odpověď je nejfrekventovanější jak ve výzkumném vzorku jako celku, tak v subkorpusu žen, naproti tomu v dílčím vzorku mužů jí konkuruje odpověď „spíše pro“.

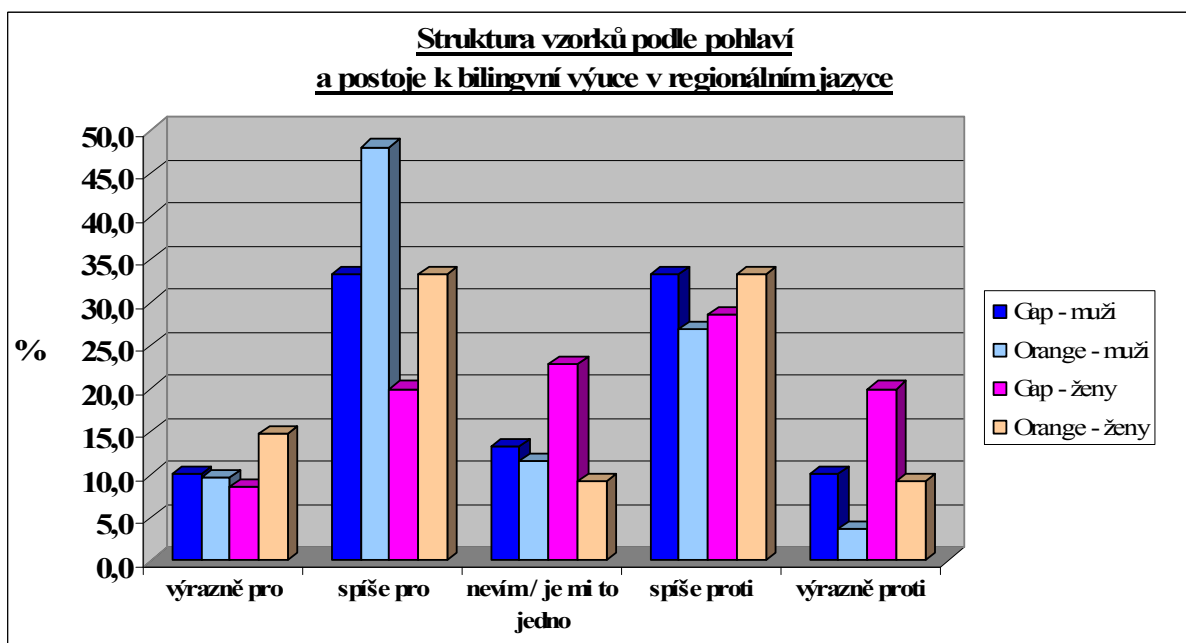
Lze také konstatovat, že v Gapu je zastoupení odpovědí vyváženější, jak o tom svědčí hodnoty mediánu: ty zde odpovídají prostřední kategorii odpovědí (koeficient 2), a to jak celkově, tak i v obou dílčích korpusech jednotlivých pohlaví (za povšimnutí stojí mužský dílčí korpus, kde je struktura konstatovaných postojů zcela symetrická – cf. tab. Tabulka 28). Naproti tomu v Orange zůstává medián na hodnotě 3, odpovídající odpovědi „spíše pro“, a to s výjimkou ženského subkorpusu, je střední hodnotou 2. Celkově vyváženější složení odpovědí ilustruje rovněž Graf 25. Při srovnání odpovědí podle pohlaví respondentů lze v tomto ohledu konstatovat větší vyváženost zastoupených odpovědí v subkorpusech žen oproti odpovídajícím dílčím vzorkům mužů, což je další paralela s předešlou analyzovanou otázkou. Detailně ilustruje vyjádřené postoje v závislosti na pohlaví Graf 26.



**Graf 24: Celkové postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace**



Graf 25: Detailní postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace



Graf 26: Detailní postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace podle pohlaví

Z výše uvedených konstatování vyplývá, že stejně jako u otázky na užitečnost výuky regionálního jazyka, tak i v případě otázky na postoj k bilingvní výuce platí dříve uvedená dvojice nerovnic, vyjadřující jednak vztah obou korpusů a jednak vztah subkorpusů jednotlivých pohlaví (cf. s. 184). Porovnáním aritmetických průměrů hodnot, dosažených v jednotlivých vzorcích, zároveň zjistíme, že již dříve konstatovaná nižší podpora bilingvní

výuce oproti volitelné výuce jazyka jako předmětu platí uvnitř obou vzorků i všech dílčích vzorků. Je tedy možno doplnit ještě třetí obecně platnou nerovnici, vyjadřující vyšší podporu výuce regionálního jazyka jako (volitelného) předmětu. Pokud tedy jde o celkovou (průměrnou) podporu výuce regionálního jazyka, pak pro oba vzorky i dílčí korpusy jednotlivých pohlaví platí, že:

podpora výuky jako předmětu > podpora bilingvní výuky

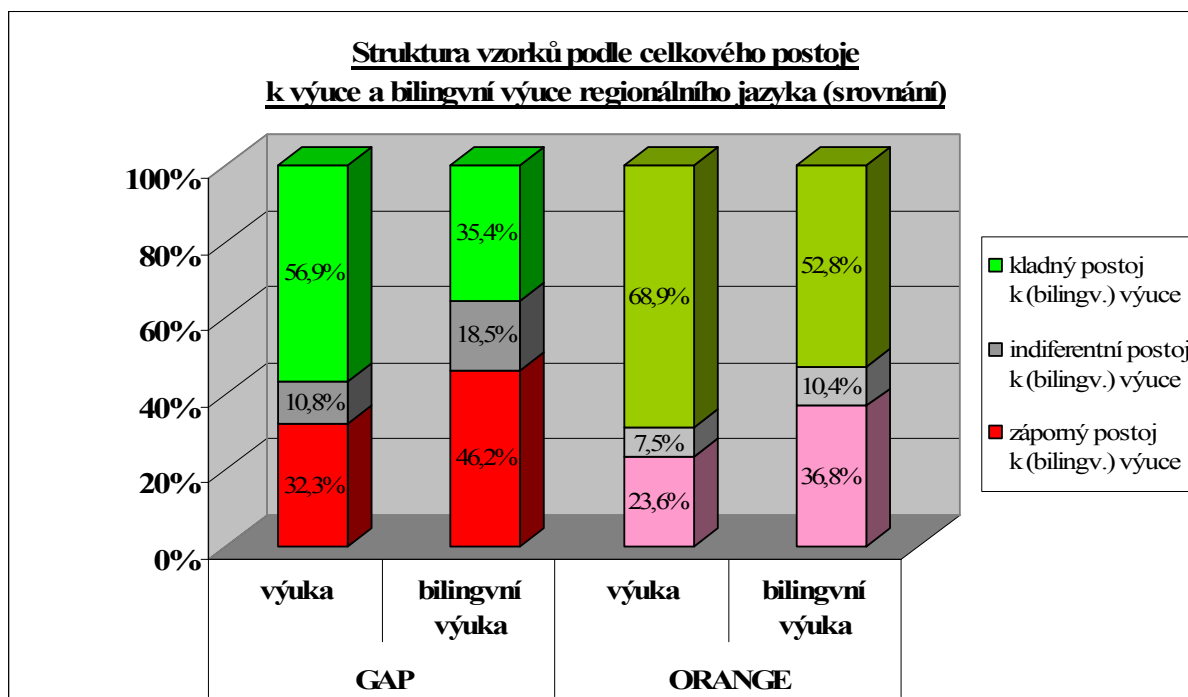
*a zároveň*

podpora v Orange > podpora v Gapu

*a zároveň*

podpora mužů > podpora žen

Ilustrujme tyto závěry – respektive alespoň první dvě z uvedených nerovnic – skládaným sloupcovým grafem porovnávajícím celkové postoje respondentů z obou vzorků a k oběma otázkám (Graf 27). Subkorpusy jednotlivých pohlaví nebyly vzaty v potaz kvůli přehlednosti tohoto grafu.



**Graf 27: Srovnání celkových postojů k výuce regionálního jazyka a k bilingvní výuce v regionálním jazyce ve vzorku lokální populace**

Již a priori bylo možno předpokládat, že volba odpovědí na první a na druhou ze zde analyzovaných otázek budou úzce souviset. Tuto souvislost, jak se zdá, potvrzují i výše zmíněná konstatování. Pro úplnost popisu provedme ještě důkaz pomocí korelace. Tabulka 29 uvádí korelační koeficienty pro postoje k užitečnosti výuky regionálního jazyka a k bilingvní výuce tohoto jazyka, a to v obou vzorcích i jednotlivých dílčích korpusech.

Postoje k výuce reg. jazyka a k bilingvní výuce v tomto jazyce	GAP			ORANGE		
	Všichni	Muži	Ženy	Všichni	Muži	Ženy
Korelační koeficient	0,62	0,41	0,80	0,42	0,50	0,35

**Tabulka 29: Korelace kategorie postojů k výuce regionálního jazyka a kategorie postojů k bilingvní výuce v tomto jazyce**

Obecně lze výsledky označit za uspokojivé a prokazující souvislost mezi postoji k oběma analyzovaným otázkám. Hodnoty korelačních koeficientů jsou však nižší, než bychom mohli očekávat, což platí zejména pro dílčí korpus oranžských žen (zajímavé je, že naopak v korpusu žen z Gapu byla konstatována vysoká korelace mezi zkoumanými postoji). Je tedy třeba konstatovat, že deklarované postoje spolu sice souvisejí v tom smyslu, že čím větší užitečnost výuky regionálního jazyka respondent deklaruje, tím větší je pravděpodobnost, že bude příznivě nakloněn bilingvní formě této výuky, avšak tento vztah není zcela jednoznačný a z postojů k jedné z otázek nelze zcela apriorně vyvozovat postoje vůči druhé z nich.

#### **4.2.3.3 Souvislosti s dalšími proměnnými**

Prezentovali jsme zde základní rozložení postojů v obou zkoumaných vzorcích. Pokusme se nyní podrobněji analyzovat, jaké jsou možné souvislosti mezi těmito postoji a jednotlivými proměnnými, které nám jsou známy (věk, vzdělání atd.). Ty nejjednodušší závislosti nám pomůže odhalit korelační analýza (v těch případech, kde je možno ji provést),

její výsledky se potom pokusíme pro každou z proměnných upřesnit porovnáním údajů pro jednotlivé podskupiny respondentů.

Nejdříve je však nutné upřesnit, které údaje byly zvoleny za výchozí pro zmíněnou korelační analýzu. U přísně numerických proměnných, jakými je např. věk, není volba výchozích údajů pro korelační analýzu komplikovaná – získané údaje jsou použity v původní podobě. Avšak u těch, kterým byla přidělena numerická hodnota pouze sekundárně, a to na kvalitativním principu (úroveň vzdělání, původ apod.), hrozí následkem případného špatného nastavení těchto hodnot významné zkreslení. V těchto případech bude proto korelace realizována na základě dvou či více různě definovaných souborů numerických hodnot. Charakter použitých výchozích údajů shrnuje následující přehled.

- *věk* bude reprezentován absolutním údajem v letech (tedy nikoli příslušností do některé z věkových kategorií);
- *vzdělání* bude zkoumáno na základě tří různých údajů:
  - 1) hlavní úrovně (tj. vzdělání základní/středoškolské/vysokoškolské, hodnoty 1-3); v přehledných tabulkách uvedeno jako „3 kategorie“;
  - 2) úrovně podle INSEE (hodnoty 1-7); v tab. jako „7 kategorií (INSEE)“
  - 3) délka studia (v letech nutných k dosažení nejvyššího deklarovaného diplomu);
- *socioprofesionální kategorie*: V tomto případě není provedení korelace možné, protože tuto proměnnou nelze považovat za škálovou; otázky závislosti postojů k výuce regionálního jazyka na příslušnosti s socioprofesionální skupině se tak budeme zabývat až později;
- *původ* bude rovněž reprezentován třemi různými soubory údajů:
  - 1) zjednodušená kategorie „stoprocentně“ místního původu, kde je koeficient 1 přidělen v těch případech, kdy dotyčný respondent prožil celý život v daném městě a kdy on, oba jeho rodiče i všichni prarodiče pocházejí z daného departmentu, koeficient 0 pak náleží všem ostatním respondentům; pokusíme se tím zjistit, zda se projeví výrazný rozdíl v postojích mezi respondenty, kteří

jsou po generace trvale spojeni s daným územím, a ostatními; v tab. uvedeno jako „100% místní původ“;

- 2) původ podle místa narození respondenta, kde jsou numerické hodnoty přidělovány podle klíče 5 = narozen(a) v daném departmentu, 4 = narozen(a) v jiném departmentu regionu PACA, 3 = narozen(a) v jiném regionu metropolitní Francie, 2 = narozen(a) v DROM-COM, 1 = narozena v jiné zemi; takto se pokusíme ověřit, jaký typ osobních „kořenů“ může mít vliv na deklarované postoje;
- 3) komplexní původ, kde jsou numerické hodnoty, popsané v předešlém bodě, přiděleny kromě respondenta i jeho rodičům a prarodičům a korelován je součet těchto hodnot; jde vlastně o propojení a prohloubení obou předchozích kategorií, které je umožněno díky podrobným údajům, jež byly získány během výzkumu;

- *doba pobytu v dané lokalitě (městě)* bude vyjádřena dvěma způsoby:

- 1) absolutní hodnota v letech; zahrnutí tohoto údaje vychází z předpokladu, že na postoje vůči regionálnímu jazyku může mít vliv doba, po kterou respondent v dané lokalitě žije a po kterou se sžívá s její duchovní kulturou; v tab. uvedeno „v letech“;
- 2) zjednodušená kategorie celoživotního pobytu, v rámci které je koeficient 2 přidělen těm respondentům, kteří v dané lokalitě strávili (dle vlastní deklarace) celý život, koeficient 1 těm, kteří v ní strávili většinu života a koeficient 0 těm, kteří strávili většinu života v jiné lokalitě; tato kategorie vychází z přesvědčení, že pokud respondent stráví v dané lokalitě celý, byť např. jen třicetiletý život, může to pro jeho postoje vůči regionálnímu jazyku znamenat více, než – dejme tomu – pokud osmdesátník, narozený v jiném regionu, stráví v téže lokalitě posledních čtyřicet let svého života; v tab. uvedeno „schematicky (část života)“;

- *kontakt s mluvčími reg. jazyka v dětství* bude korelován na základě tří různě širokých souborů a jednoho zjednodušeného:

- 1) pouze kontakt s lokálním regionálním jazykem, intenzita kontaktu počítána jako součet numerických hodnot z jednotlivých podskupin (kontakt díky rodičům, prarodičům atd.);
  - 2) tatáž kategorie rozšířená o údaje o kontaktu s jinými okcitánskými dialekty; vychází z předpokladu že jazyková blízkost může hrát roli při formování postojů vůči lokálnímu regionálnímu jazyku;
  - 3) kategorie 2 rozšířená o údaje o kontaktu s jiným regionálním jazykem; vychází z přesvědčení, že kontakt s kterýmkoli jiným regionálním jazykem může daného respondenta senzibilizovat vůči problematice lokálního regionálního jazyka;
  - 4) kategorie abstrahující od intenzity jazykových kontaktů a vyjadřující pouze jejich stupeň podle klíče 3 = alespoň minimální kontakt s místním regionálním jazykem, 2 = kontakt s jiným okcitánským dialektem, 1 = kontakt s jiným regionálním jazykem Francie, 0 = bez kontaktu s kterýmkoli z těchto regionálních jazyků; v tab. uvedeno jako „schématický kontakt“;
- *jazyková kompetence* bude vyjádřena součtem numerických hodnot z podskupin „slovem“ a „písmem“;
  - *mentální reprezentace regionálního jazyka*: budou korelovány hlavní tématické skupiny tak, jak byly uvedeny výše (cf. Tabulka 25), kromě skupiny „deník Le Provençal“, která byla z analýzy vypuštěna.

Doplňme ještě, že korelace postojů k výuce regionálního jazyka s tématickými skupinami mentální reprezentace tohoto jazyka má v celé skupině korelací zvláštní postavení. U všech předešlých lze totiž spíše předpokládat vliv té které proměnné na daný postoj a tedy směr působení *proměnná* → *postoj*. Jinak řečeno, je zřejmé, že věk může mít vliv na respondentovy názory, zatímco názory nemohou ovlivnit věk<sup>180</sup> Naproti tomu v případě konotací s regionálním jazykem o takovém směru působení v žádném případě hovořit nelze,

---

<sup>180</sup> Je ovšem pravda, že u všech proměnných nelze konstatovat takto evidentní směr působení. Zejména v případě jazykové kompetence si lze představit situaci, kdy komplex názorů a postojů, jehož součástí je rovněž kladné stanovisko vůči bilingvní výuce, vede respondenta k návštěvě jazykových kurzů regionálního jazyka, a tím ke zvýšení jeho jazykové kompetence. V tomto případě je tedy třeba hodnotit korelaci obou souborů dat obezřetněji a hovořit spíše o vztahu než o vlivu.



obraz regionálního jazyka a patří do stejné skupiny analyzovaných projevů jako postoje vůči jeho výuce a stejně jako ony je spíše důsledkem dalších faktorů. Cílem korelace zde tedy není prokázat vliv, ale pouze souvislost mezi určitými reprezentacemi jazyka a vztahem k jeho výuce.

Všechny korelace budou provedeny jak v rámci obou výzkumných vzorků jako celků, tak i v jednotlivých dílčích korpusech rozdělených podle pohlaví. Výše bylo řečeno, že poznatky získané korelací se ještě pokusíme doplnit o analýzu vlivu jednotlivých proměnných na základě užších skupin respondentů. Tato analýza se bude – podobně jak v předchozích kapitolách – opírat o porovnávací tabulky a grafy. Protože však tyto údaje mají především doplňovat korelační analýzu, nepovažujeme za účelné zacházet do přílišných detailů, které by v důsledku činily tento rozbor nejasným a grafická znázornění nepřehlednými. Pro zjednodušení proto v této fázi analýzy již nebudeme zohledňovat pohlaví respondentů a v případě každé proměnné se omezíme pouze na to nejzákladnější členění na skupiny (např. v případě vzdělání pouze na 3 základní vzdělanostní úrovně). Ilustrační grafy navíc budou vycházet pouze ze tří hlavních skupin postojů (kladné / indiferentní / záporné).

Po těchto několika metodologických poznámkách již přejdeme k výchozí korelační analýze a dalšímu zpracování výsledků. Kompletní přehled získaných korelačních koeficientů uvádí Tabulka 30, pro přehlednost byly barevně označeny koeficienty dosahující hodnot 0,25 a vyšší, respektive -0,25 a nižší (světlejší odstín), a ty, jež dosahují hodnoty 0,40 a vyšší, resp. -0,40 a nižší.<sup>181</sup>

V následujícím komentáři se zaměříme pouze na ty proměnné, u kterých naměřené korelační koeficienty ukazují na určitou významnější pravidelnost. Úvodem je třeba konstatovat, že v Orange drtivá většina korelačních koeficientů svědčí o velmi nízké až bezvýznamné korelaci; pouze tři z nich dosáhly hodnot 0,25 nebo nepatrně vyšších. Zdá se, jakoby zde konstatované postoje neměly žádnou významnou souvislost s ostatními proměnnými a vyskytovaly se v daném vzorku populace víceméně náhodně. V Gapu naproti tomu mnohé z korelačních koeficientů dosahují uspokojivých středních hodnot a jejich výskyt svědčí o mnohých pravidelnostech, jež budou popsány níže.

---

<sup>181</sup> Tyto hraniční hodnoty byly opět zvoleny dle: VOLÍN, 2007, s. 190.

Korelace dosud známých proměnných s postoji k výuce regionálního jazyka, resp. k bilingvní výuce ve francouzštině a v regionálním jazyce		Korelační koeficient											
		GAP						ORANGE					
		Výuka reg. jazyka			Bilingvní výuka v reg. jazyce			Výuka reg. jazyka			Bilingvní výuka v reg. jazyce		
Znamé proměnné		Všichni	Muži	Ženy	Všichni	Muži	Ženy	Všichni	Muži	Ženy	Všichni	Muži	Ženy
Věk		0,20	-0,07	0,41	0,32	0,22	0,43	0,20	0,11	0,29	-0,06	-0,11	0,00
Vzdělání	3 kategorie	0,08	0,27	-0,07	-0,27	-0,10	-0,40	-0,08	-0,08	-0,07	-0,11	0,03	-0,20
	7 kategorií (INSEE)	0,18	0,35	0,04	-0,09	0,14	-0,28	-0,01	0,01	-0,01	-0,06	0,06	-0,14
	délka studia v letech	0,18	0,39	0,03	-0,14	0,13	-0,34	-0,09	-0,05	-0,10	-0,09	0,06	-0,22
Původ	100% místní původ	-0,08	-0,22	0,03	-0,04	-0,25	0,14	0,02	0,17	-0,07	0,09	0,17	0,06
	místo narození	-0,02	-0,10	0,05	0,00	-0,12	0,13	-0,03	-0,07	0,01	-0,08	-0,02	-0,13
	komplexní původ	0,13	0,00	0,23	0,14	-0,01	0,24	0,10	0,24	-0,01	0,04	0,06	0,04
Délka pobytu	v letech	0,16	-0,03	0,30	0,30	0,12	0,46	0,05	-0,08	0,14	-0,06	0,02	-0,10
	schematicky (část života)	0,07	-0,14	0,24	0,13	-0,12	0,35	-0,10	-0,24	0,02	-0,04	0,07	-0,13
Jazykový kontakt	pouze lokální reg. jazyk	0,21	0,11	0,29	0,36	0,32	0,41	0,16	0,14	0,18	0,07	0,26	-0,11
	všechny okcit. dialekty	0,30	0,31	0,30	0,42	0,42	0,43	0,21	0,22	0,20	0,03	0,16	-0,12
	všechny regionální jazyky	0,17	0,07	0,34	0,29	0,14	0,49	0,25	0,22	0,27	0,08	0,16	0,01
	schématický kontakt	0,30	0,24	0,35	0,33	0,25	0,39	0,09	0,15	0,03	0,00	0,12	-0,10
Jazyková kompetence		0,27	0,22	0,32	0,36	0,36	0,34	0,22	0,22	0,23	0,13	0,21	0,00
Reprezentace reg. jazyka	identita, kulturní dědictví	0,18	0,18	0,19	0,02	-0,15	0,19	-0,03	0,04	-0,10	0,02	-0,04	0,08
	kvality jazyka	-0,03	0,12	-0,13	-0,15	-0,15	-0,14	-0,07	-0,07	-0,08	0,00	0,02	-0,03
	minulost, ustrnulost	0,16	-0,18	0,38	0,25	0,18	0,35	-0,12	-0,15	-0,09	0,00	-0,01	0,00
	nulové a jiné negat. konotace	0,04	0,13	-0,04	0,00	0,18	-0,17	0,07	0,08	0,06	-0,02	0,15	-0,14
	ustál. lok. atributy (stereotyp)	-0,20	0,00	-0,43	-0,18	-0,07	-0,33	0,03	-0,06	0,11	-0,08	-0,10	-0,07
	území	-0,15	-0,10	-0,20	-0,16	-0,11	-0,19	0,03	0,15	-0,08	-0,02	0,05	-0,08
	zachování, obnova jazyka	0,12	0,20	-0,02	-0,08	-0,13	-0,10	-0,03	-0,10	0,06	0,07	0,05	0,10

Tabulka 30: Korelace kategorie postojů k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) s ostatními známými proměnnými

Takto výrazný rozdíl mezi oběma korpusy je zářející. Je pravděpodobné, že na zkoumané postoje mají významný vliv ještě další skutečnosti, jež nebyly při plánování výzkumu a jeho analýze vzaty v potaz, a které se výrazně projevují právě v Orange. Je rovněž možné, že souvislost mezi danými postoji a ostatními proměnnými je zde výrazně nelineární (dejme tomu, že např. bilingvní školství podporuje především nejstarší a nejmladší generace) a za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu ji tedy není možno konstatovat. Není konečně vyloučeno, že se autor práce během plánování výzkumu či jeho zpracování dopustil systematické chyby (či chyb), již (jež) se mu nepodařilo odhalit.

Pokusme se tedy nyní alespoň o stručnou analýzu situace v Gapu. Porovnáme-li zběžně skupinu korelací pro postoje k výuce regionálního jazyka jako předmětu (dále: postoje k výuce) se skupinou pro postoje k bilingvní výuce v regionálním jazyce (dále: postoje k bilingvní výuce), zdá se, že významnější úroveň korelace se týká druhé zmíněné skupiny. Platí to zejména v případě těch koeficientů, které v obou skupinách dosahují významnějších hodnot. Tento fakt by snad bylo možno interpretovat tak, že druhou otázku považovali respondenti za závažnější a v jistém smyslu angažovanější, v postojích se tak ve větší míře uplatnily faktory formující jejich názorový svět a méně náhodné vlivy. Kromě toho jsme konstatovali, že v první skupině kladné postoje výrazně početně převažují, z čehož rovněž vyplývá menší úroveň kovariance s uvedenými proměnnými.<sup>182</sup>

Z faktorů, které zřejmě významněji souvisejí s postoji k výuce regionálního jazyka, se na základě korelační analýzy jako nejdůležitější jeví předchozí kontakt s rodilými mluvčími a vlastní jazyková kompetence. Jazyková kompetence a do určité míry rovněž jazykový kontakt jsou dokonce charakterizovány relativně vysokými koeficienty i ve vzorku z Orange. Lze tedy patrně konstatovat, že vyšší úroveň znalosti regionálního jazyka souvisí s vyšší podporou jeho výuky, respektive bilingvní výuky. V tomto případě je ovšem obtížné soudit, zda větší podpora výuce z vyšší kompetence přímo vyplývá (zda si jsou například tyto respondenti jasněji vědomi konkrétního přínosu znalosti regionálního jazyka), nebo jestli tyto dva údaje souvisí spíše volněji, například jako dva důsledky předchozích jazykových kontaktů. Je zároveň vysoce pravděpodobné, že míra jazykových kontaktů, jazyková kompetence, stejně jako podpora výuce regionálního jazyka tvoří určitý komplex projevů, jež všechny závisejí na dalších skutečnostech (které se pokusíme odhalit ještě dále), a že tedy uspokojivá míra korelace mezi těmito kategoriemi ukazuje právě jen na tuto jejich spojitost.

Pokud jde o tyto jazykové kontakty, na základě korelačních koeficientů pro Gap se zdá, že pro kladný postoj k výuce jazyka není ani tolik důležitá jejich intenzita, jako spíše jejich existence. Lze tak usuzovat na základě nepříliš významných rozdílů v korelačních koeficientech mezi prvními třemi způsoby vyjádření jazykových kontaktů na jedné straně (ty vycházely ze součtu numerických hodnot vyjadřující intenzitu jazykových kontaktů) a čtvrtým způsobem (který pouze „bodoval“ existenci či neexistenci alespoň minimálního jazykového kontaktu v dětství).

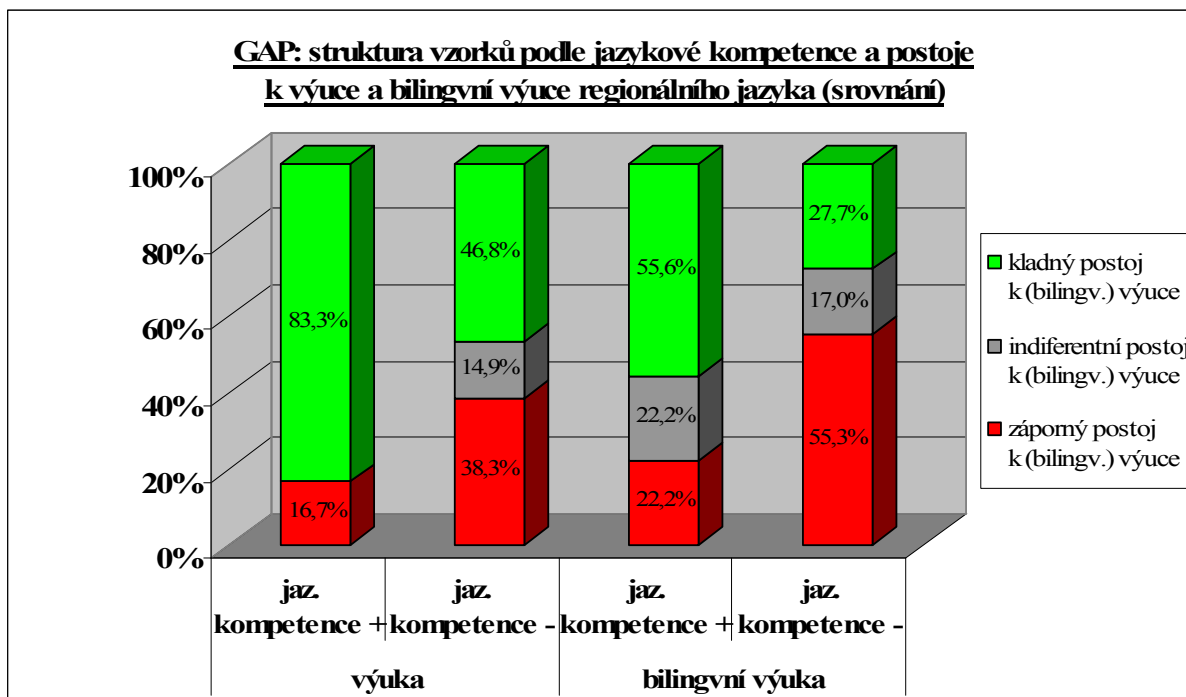
---

<sup>182</sup> Zajímavé je, že v Orange je tomu spíše naopak, tj. že relativně vyšších hodnot nabývají korelační koeficienty ve skupině postojů k výuce reg. jazyka jako předmětu. Interpretace tohoto faktu není jasná.

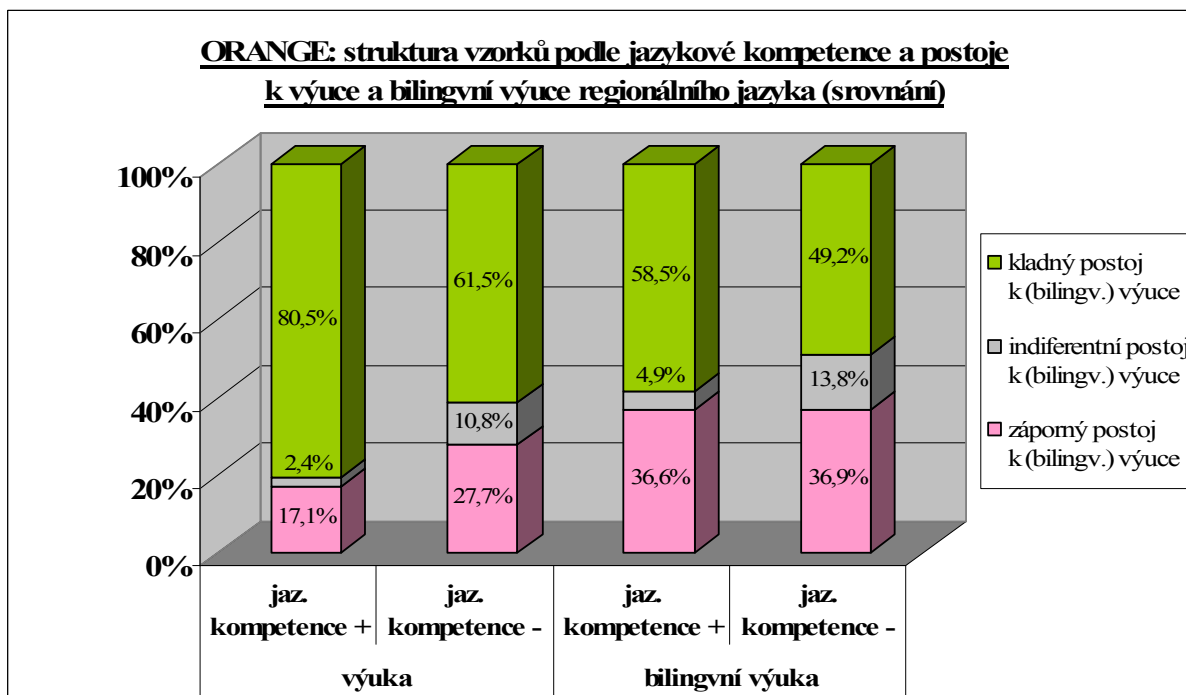
Důležitost těchto dvou proměnných dokládá rovněž Tabulka 31 a Tabulka 32, stejně jako grafy, které z nich vycházejí. Tabulka 31, Graf 28 a Graf 29 ilustrují rozložení postojů vůči výuce a bilingvní výuce ve dvou skupinách respondentů rozdělených podle jazykové kompetence (do první skupiny byli zařazeni respondenti s alespoň pasivní jazykovou kompetencí v regionálním jazyce, do druhé pak ti, kteří tento jazyk neovládají).

Postoj k užitečnosti výuky regionálního jazyka podle jazykové kompetence		GAP				ORANGE			
		min. jaz. kompetence		nulová jaz. kompetence		min. jaz. kompetence		nulová jaz. kompetence	
		poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
4	velmi užitečná	3	16,7	3	6,4	10	24,4	9	13,8
3	spíše užitečná	12	66,7	19	40,4	23	56,1	31	47,7
2	nevím / je mi to jedno	0	0,0	7	14,9	1	2,4	7	10,8
1	ne příliš užitečná	2	11,1	9	19,1	5	12,2	13	20,0
0	velmi neužitečná	1	5,6	9	19,1	2	4,9	5	7,7
<b>Respondentů</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>
<b>Modus</b>		<b>3</b>		<b>3</b>		<b>3</b>		<b>3</b>	
<b>Průměr</b>		<b>2,78</b>		<b>1,96</b>		<b>2,83</b>		<b>2,40</b>	
<b>Medián</b>		<b>3</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>3</b>	
Postoj k bilingvní výuce ve francouzštině a v regionálním jazyce podle jazykové kompetence		GAP				ORANGE			
		min. jaz. kompetence		nulová jaz. kompetence		min. jaz. kompetence		nulová jaz. kompetence	
		poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
4	výrazně pro	5	27,8	1	2,1	8	19,5	5	7,7
3	spíše pro	5	27,8	12	25,5	16	39,0	27	41,5
2	nevím / je mi to jedno	4	22,2	8	17,0	2	4,9	9	13,8
1	spíše proti	3	16,7	17	36,2	11	26,8	21	32,3
0	výrazně proti	1	5,6	9	19,1	4	9,8	3	4,6
<b>Respondentů</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>
<b>Modus</b>		<b>3; 4</b>		<b>1</b>		<b>3</b>		<b>3</b>	
<b>Průměr</b>		<b>2,56</b>		<b>1,55</b>		<b>2,32</b>		<b>2,15</b>	
<b>Medián</b>		<b>3</b>		<b>1</b>		<b>3</b>		<b>2</b>	

**Tabulka 31: Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle vlastní kompetence v tomto jazyce**



Graf 28: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle jazykové kompetence



Graf 29: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle jazykové kompetence

Výše zmíněná korelace mezi deklarovanými postoji a jazykovou kompetencí je i z těchto údajů jasně patrna: ve všech případech se výuka i bilingvní výuka regionálního

jazyka těší větší podpoře mezi respondenty deklarujícími alespoň pasivní jazykovou kompetenci. Gapu je dokonce tento rozdíl velmi markantní, procento kladných odpovědí se v první skupině respondentů blíží, resp. zhruba rovná dvojnásobku těchto odpovědí ve druhé skupině. I zde je tak možné uvést upravenou trojici nerovnic:<sup>183</sup>

podpora výuky jako předmětu > podpora bilingvní výuky

*a zároveň*

podpora v Orange > podpora v Gapu

*a zároveň*

podpora respondentů s min. jaz. kompetencí > podpora respondentů bez této kompetence

Nad rámec korelační analýzy můžeme konstatovat, že tato diference není dána pouze větším zastoupením negativních postojů ve druhé skupině respondentů, ale většinou rovněž nárůstem indiferentních, resp. nevyhraněných postojů (s výjimkou Gapu a postojů vůči bilingvní výuce). Zdá se tedy, že respondenti s alespoň minimální jazykovou kompetencí jsou rovněž schopnější na otázku výuky regionálního jazyka jasně formulovat svůj názor, což zřejmě svědčí o větší důležitosti, kterou tomuto tématu přikládají.

Tabulka 32 pak ilustruje tyto postoje ve skupinách podle předchozího jazykového kontaktu (opět na základě dvou skupin: na jedné straně alespoň minimální jazykový kontakt, a to včetně kontaktu s mluvčími jiných regionálních jazyků a pochopitelně jiných okcitánských dialektů, a nulový kontakt na straně druhé). Tabulku doplňuje Graf 30 a Graf 31.

Tyto údaje se velmi podobají předešlým, včetně konstatování, že ve druhé skupině respondentů (tj. v tomto případě té, která neměla v minulosti kontakt s žádným regionálním jazykem), je větší procentuální zastoupení nevyhraněných postojů, ovšem s výjimkou Orange a postojů vůči výuce regionálního jazyka, kde je poměr obrácený, a to velmi výrazným způsobem. V tuto chvíli není zřejmé, kterým vnějším vlivem (či jakou jinou příčinou) by tato

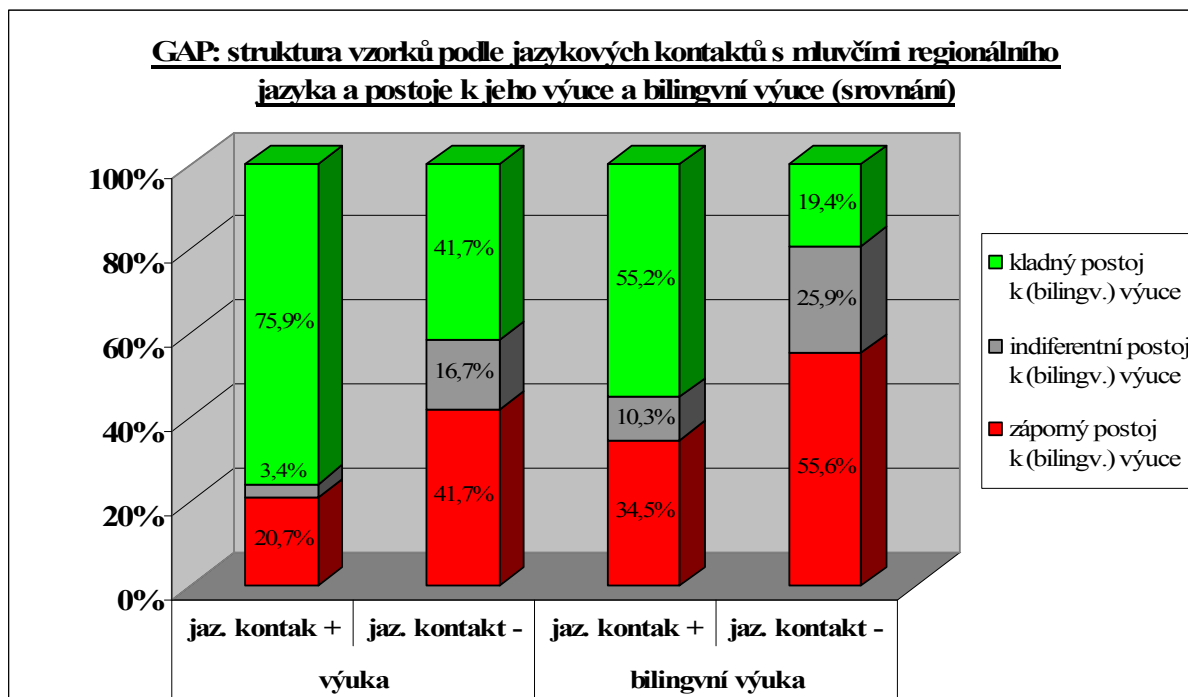
---

<sup>183</sup> Připomeňme však, že jde o *přůměrnou* hodnotu vyjadřující celkově převládající postoje. Pokud by šlo pouze o procentuální zastoupení kladných odpovědí, pak by toto schéma neplatilo v případě postojů vůči výuce reg. jazyka a ve skupině respondentů s jazykovou kompetencí. V tomto případě totiž převažují kladné reakce v korpusu z Gapu, a nikoli v tom z Orange.

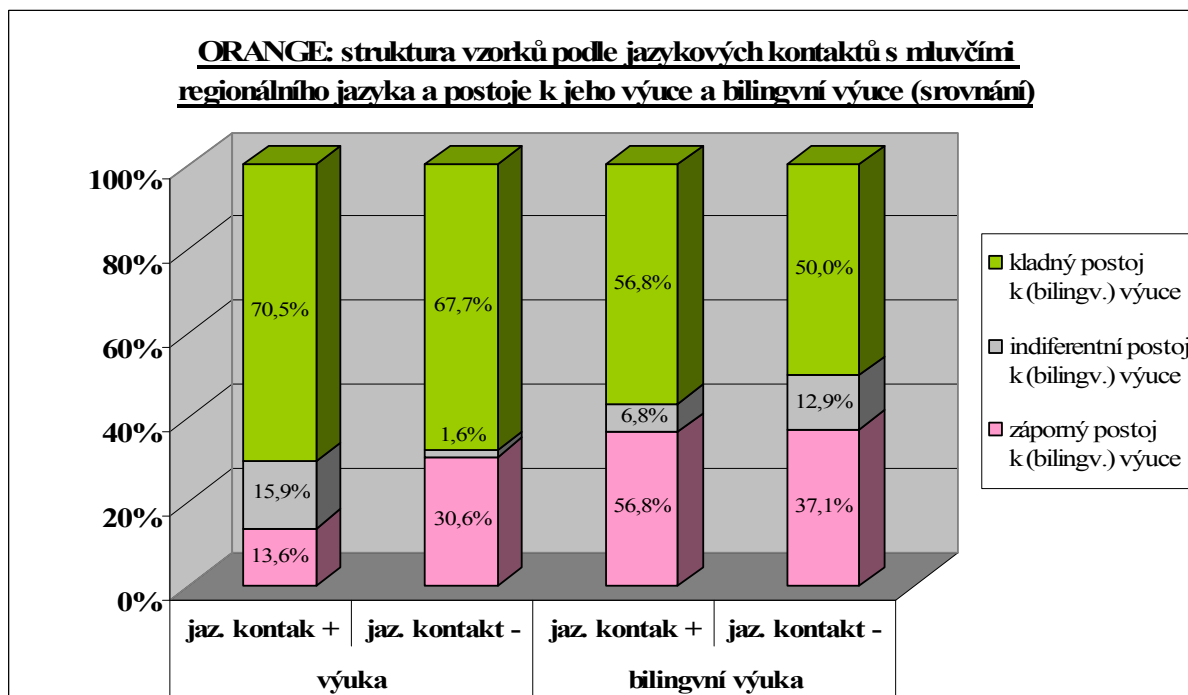
nepravidelnost mohla být způsobena. Kvůli této skupině respondentů také v tomto případě nelze konstruovat soustavu nerovnic podle výše použitého modelu.

Postoj k užitečnosti výuky regionálního jazyka podle předchozích jazykových kontaktů s mluvčími reg. jazyka		GAP				ORANGE			
		min. jaz. kontakt		nulový jaz. kontakt		min. jaz. kontakt		nulový jaz. kontakt	
		poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
4	velmi užitečná	5	17,2	1	2,8	10	22,7	9	14,5
3	spíše užitečná	17	58,6	14	38,9	21	47,7	33	53,2
2	nevím / je mi to jedno	1	3,4	6	16,7	7	15,9	1	1,6
1	ne příliš užitečná	3	10,3	8	22,2	3	6,8	15	24,2
0	velmi neužitečná	3	10,3	7	19,4	3	6,8	4	6,5
<i>Respondentů</i>		<i>29</i>	<i>100,0</i>	<i>36</i>	<i>100,0</i>	<i>44</i>	<i>100,0</i>	<i>62</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>	
<i>Průměr</i>		<i>2,62</i>		<i>1,83</i>		<i>2,73</i>		<i>2,45</i>	
<i>Medián</i>		<i>3</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>3</i>	
Postoj k bilingvní výuce ve francouzštině a v reg. jazyce podle předchozích jazykových kontaktů s mluvčími reg. jazyka		GAP				ORANGE			
		min. jaz. kontakt		nulový jaz. kontakt		min. jaz. kontakt		nulový jaz. kontakt	
		poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
4	výrazně pro	6	20,7	0	0,0	7	15,9	6	9,7
3	spíše pro	10	34,5	7	19,4	18	40,9	25	40,3
2	nevím / je mi to jedno	3	10,3	9	25,0	3	6,8	8	12,9
1	spíše proti	8	27,6	12	33,3	10	22,7	22	35,5
0	výrazně proti	2	6,9	8	22,2	6	13,6	1	1,6
<i>Respondentů</i>		<i>29</i>	<i>100,0</i>	<i>36</i>	<i>100,0</i>	<i>44</i>	<i>100,0</i>	<i>62</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus</i>		<i>3</i>		<i>1</i>		<i>3</i>		<i>3</i>	
<i>Průměr</i>		<i>2,34</i>		<i>1,42</i>		<i>2,23</i>		<i>2,21</i>	
<i>Medián</i>		<i>3</i>		<i>1</i>		<i>3</i>		<i>2,5</i>	

Tabulka 32: Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle intenzity předchozích kontaktů s mluvčími tohoto jazyka



Graf 30: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle předchozích jazykových kontaktů



Graf 31: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle předchozích jazykových kontaktů

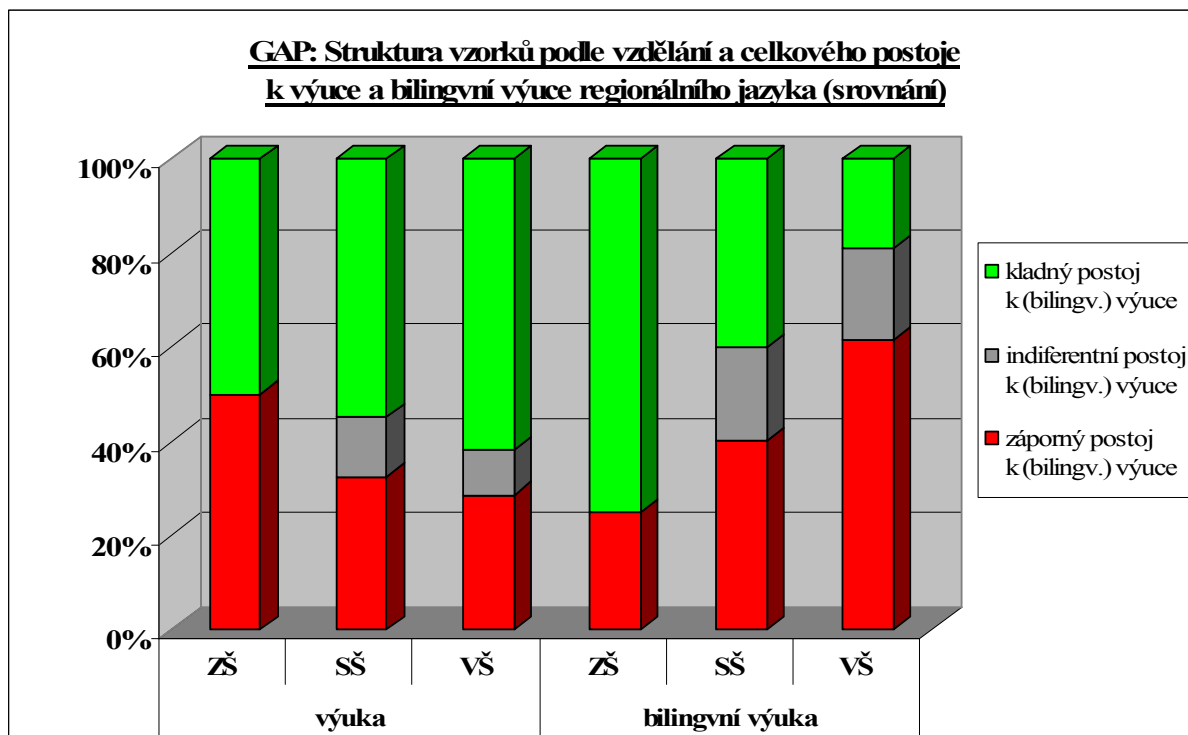
Vraťme se zpět ke korelační analýze. Jak ukazuje Tabulka 30, svůj význam má rovněž proměnná vzdělání, ale projevuje se rozdílně v dílčích korpusech jednotlivých pohlaví.



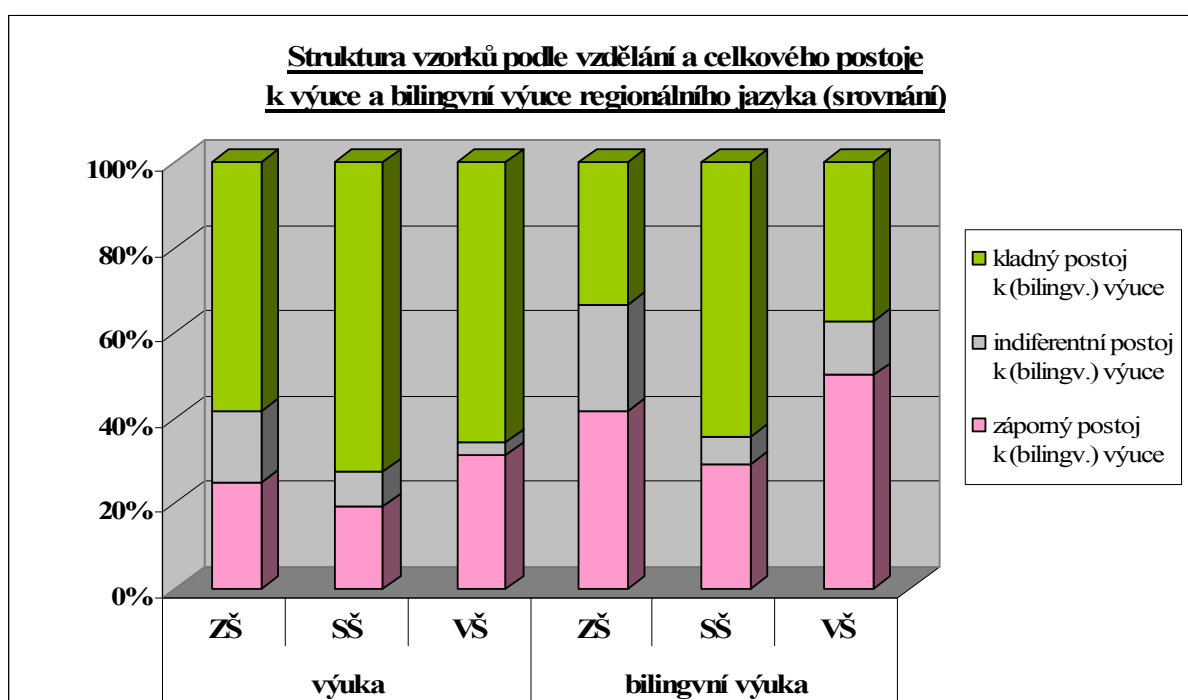
V otázce podpory výuce reg. jazyka jako (volitelného) předmětu dosahuje korelace v mužském korpusu hodnot, které se blíží středně silné korelaci, naopak u žen je zde korelace zcela zanedbatelná. Naproti tomu lze konstatovat, že vzdělanější ženy jsou výrazněji proti bilingvní výuce, u mužů však tato korelace dosahuje nízkých hodnot. Zdá se tedy, že vyšší vzdělání u mužů souvisí s větší podporou výuky regionálního jazyka, ne však bilingvní formou, zatímco u žen má vyšší vzdělání souvislost s postojem proti bilingvní výuce.

Postoj k užitečnosti výuky regionálního jazyka podle základních úrovní dosaženého vzdělání		GAP						ORANGE					
		ZŠ		SŠ		VŠ		ZŠ		SŠ		VŠ	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
4	velmi užitečná	0	0,0	4	10,0	2	9,5	2	16,7	14	22,6	3	9,4
3	spíše užitečná	2	50,0	18	45,0	11	52,4	5	41,7	31	50,0	18	56,3
2	nevím / je mi to jedno	0	0,0	5	12,5	2	9,5	2	16,7	5	8,1	1	3,1
1	nepříliš užitečná	1	25,0	7	17,5	3	14,3	3	25,0	8	12,9	7	21,9
0	velmi neúčinná	1	25,0	6	15,0	3	14,3	0	0,0	4	6,5	3	9,4
<i>Respondentů</i>		<b>4</b>	<b>100,0</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>	<b>32</b>	<b>100,0</b>
<i>Modus</i>		3		3		3		3		3		3	
<i>Průměr</i>		1,75		2,18		2,29		2,50		2,69		2,34	
<i>Medián</i>		2		3		3		3		3		3	
Postoj k bilingvní výuce ve francouzštině a v regionálním jazyce podle základních úrovní dosaženého vzdělání		GAP						ORANGE					
		ZŠ		SŠ		VŠ		ZŠ		SŠ		VŠ	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
4	výrazně pro	1	25,0	4	10,0	1	4,8	0	0,0	12	19,4	1	3,1
3	spíše pro	2	50,0	12	30,0	3	14,3	4	33,3	28	45,2	11	34,4
2	nevím / je mi to jedno	0	0,0	8	20,0	4	19,0	3	25,0	4	6,5	4	12,5
1	spíše proti	1	25,0	10	25,0	9	42,9	5	41,7	13	21,0	14	43,8
0	výrazně proti	0	0,0	6	15,0	4	19,0	0	0,0	5	8,1	2	6,3
<i>Respondentů</i>		<b>4</b>	<b>100,0</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>	<b>32</b>	<b>100,0</b>
<i>Modus</i>		3		3		1		1		3		1	
<i>Průměr</i>		2,75		1,95		1,43		1,92		2,47		1,84	
<i>Medián</i>		3		2		1		2		3		1,5	

Tabulka 33: Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle dosaženého vzdělání



Graf 32: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle dosaženého vzdělání



Graf 33: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle dosaženého vzdělání

Patrně v tomto případě působí další faktory. Jedním z nich by snad mohl být věk. Ten je další proměnnou, která je charakterizována uspokojivou, středně silnou korelací, ovšem

pouze v subkorpusu žen. Lze tedy konstatovat, že vyšší věk žen souvisí s vyšší podporou výuky jazyka. Protože je faktem, že ve vyšší věkové kategorii jsou méně zastoupeny vysokoškolsky vzdělané osoby, může výše zmíněná záporná korelace souviset s větším množstvím vysokoškolaček ve věkových kategoriích, které obecně bilingvní výuku v regionálním jazyce odmítají. Zjevně však nejde o jediný faktor, který zde hraje svou roli, protože vysoký korelační koeficient byl u proměnné věk v ženském subkorpusu konstatován v u obou otázek, zatímco v případě proměnné vzdělání jde pouze o otázku bilingvní výuky.

Podívejme se na rozložení postojů podle vzdělání a věku ještě pomocí procentuálních srovnání a grafů. Tabulka 33, Graf 32 a Graf 33 se týkají vzdělání a vychází ze tří základních vzdělanostních úrovní.

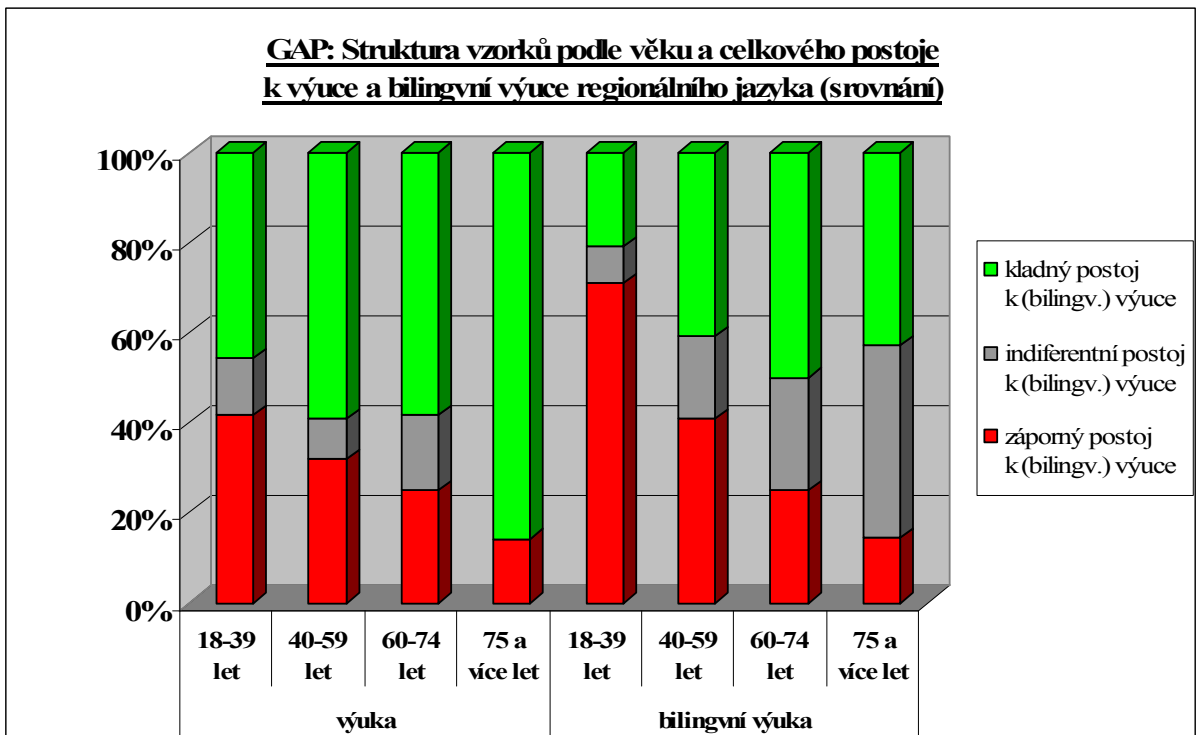
Není snadné jednoznačně interpretovat výsledné údaje. V subkorpusu z Orange se v obou dílčích otázkách vyskytuje stejná pravidelnost: největší podpoře se výuka i bilingvní výuka regionálního jazyka těší u středoškoláků, nejmenší pak u osob s ukončeným základním vzděláním, přičemž pochopitelně v každé ze tří sledovaných úrovní vzdělání je zřejmá větší podpora výuce regionálního jazyka jako nepovinného předmětu oproti bilingvní výuce v tomto jazyce. O důvodech zmíněné struktury odpovědí se lze na základě získaných údajů pouze dohadovat; je snad možné, že respondenti s nižším vzděláním jsou více zaměřeni na praktické aspekty života a přikládají tak menší důležitost regionálnímu jazyku jako atributu kolektivní identity a kulturně-historickému dědictví. Naproti tomu relativně nižší podpora výuky tohoto jazyka u absolventů vyššího vzdělání snad může souviset právě s delším a intenzivnějším působením školy, která je nositelkou republikánských tradic, včetně tradice jednoho národního jazyka. Jde však samozřejmě pouze o dohady, které by bylo třeba dále ověřit.

V případě dílčího korpusu z Gapu je situace odlišná. Zatímco podpora nepovinné výuce jazyka s vyšším vzděláním stoupá, vstřícnost vůči bilingvní výuce s ním klesá. Mohli bychom snad vyslovit domněnku, že vzdělanější osoby intenzivněji vnímají potřebu kulturně-historického a regionálního ukotvení na straně jedné, na druhé straně však rovněž nutnost ovládnutí jednotného národního jazyka, případně dalších mezinárodních jazyků. Opět jde však pouze o domněnku. Jak jsme viděli, v případě vlivu vzdělání nelze stanovit jednotný směr jeho působení a tato otázka tak zůstává nadále nejasná, přinejmenším v našem výzkumném vzorku.

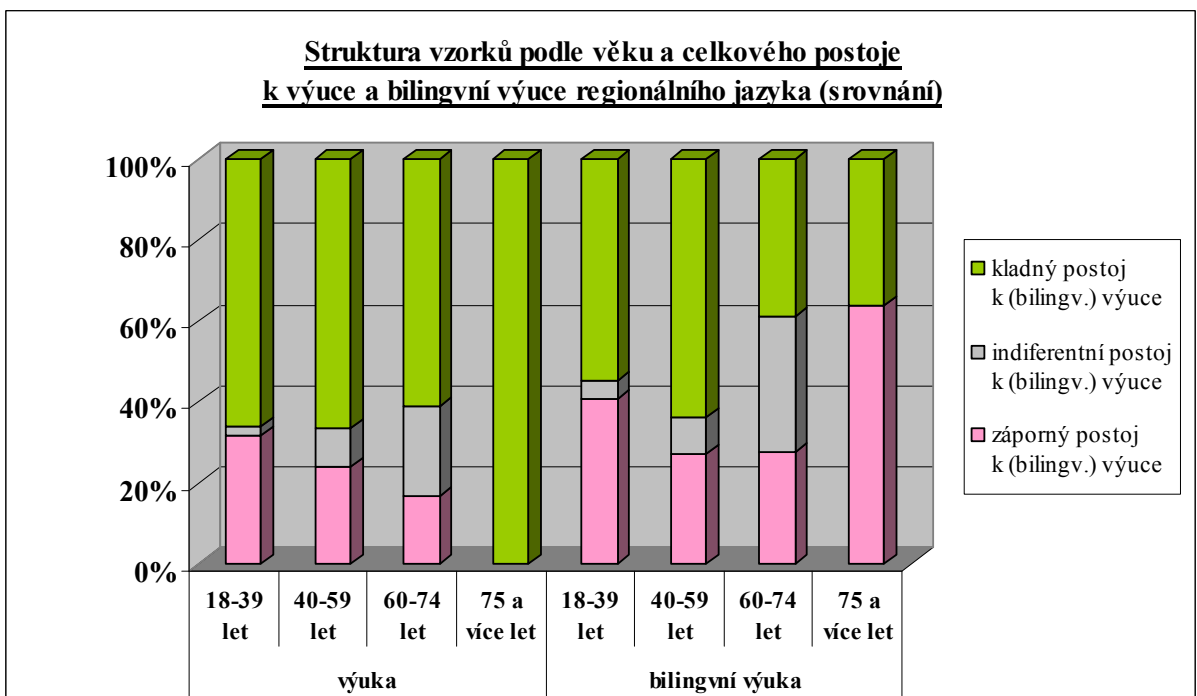
Pokud jde o obraz regionálního jazyka a jeho souvislost s postoji vůči výuce tohoto jazyka, u dvou tématických skupin konotací se projevila významnější korelace s těmito postoji, v obou případech přitom byly opět naměřeny významnější korelační koeficienty dílčím korpusu žen a ve skupině postojů vůči bilingvnímu školství. Jednou z těchto skupin je konotace s minulostí, resp. ustrnulostí. Zdá se, že pro respondenty, kteří vnímají hodnotu regionálního jazyka pro minulost, resp. historickou kontinuitu, je jeho větší zapojení do výukového procesu nejnáze akceptovatelné. Zajímavé je, že podobně vysoká korelace nebyla naměřena u tématické skupiny identita (zahrnující konotace s původem a kulturním dědictvím).

Postoj k užitečnosti výuky regionálního jazyka podle základních věkových skupin		GAP								ORANGE							
		18-39		40-59		60-74		75+		18-39		40-59		60-74		75+	
		poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
4	velmi užitečná	3	12,5	1	4,5	1	8,3	1	14,3	6	13,6	8	24,2	0	0,0	5	45,5
3	spíše užitečná	8	33,3	12	54,5	6	50,0	5	71,4	23	52,3	14	42,4	11	61,1	6	54,5
2	nevím / je mi to jedno	3	12,5	2	9,1	2	16,7	0	0,0	1	2,3	3	9,1	4	22,2	0	0,0
1	ne příliš užitečná	6	25,0	4	18,2	0	0,0	1	14,3	9	20,5	7	21,2	2	11,1	0	0,0
0	velmi neúčinná	4	16,7	3	13,6	3	25,0	0	0,0	5	11,4	1	3,0	1	5,6	0	0,0
<i>Respondentů</i>		<i>24</i>	<i>100,0</i>	<i>22</i>	<i>100,0</i>	<i>12</i>	<i>100,0</i>	<i>7</i>	<i>100,0</i>	<i>44</i>	<i>100,0</i>	<i>33</i>	<i>100,0</i>	<i>18</i>	<i>100,0</i>	<i>11</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>	
<i>Průměr</i>		<i>2,00</i>		<i>2,18</i>		<i>2,17</i>		<i>2,86</i>		<i>2,36</i>		<i>2,64</i>		<i>2,39</i>		<i>3,45</i>	
<i>Medián</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>	
Postoj k bilingvní výuce ve francouzštině a v regionálním jazyce podle základních věkových skupin		GAP								ORANGE							
		18-39		40-59		60-74		75+		18-39		40-59		60-74		75+	
		poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
4	výrazně pro	2	8,3	2	9,1	2	16,7	0	0,0	4	9,1	7	21,2	1	5,6	1	9,1
3	spíše pro	3	12,5	7	31,8	4	33,3	3	42,9	20	45,5	14	42,4	6	33,3	3	27,3
2	nevím / je mi to jedno	2	8,3	4	18,2	3	25,0	3	42,9	2	4,5	3	9,1	6	33,3	0	0,0
1	spíše proti	12	50,0	5	22,7	2	16,7	1	14,3	16	36,4	6	18,2	4	22,2	6	54,5
0	výrazně proti	5	20,8	4	18,2	1	8,3	0	0,0	2	4,5	3	9,1	1	5,6	1	9,1
<i>Respondentů</i>		<i>24</i>	<i>100,0</i>	<i>22</i>	<i>100,0</i>	<i>12</i>	<i>100,0</i>	<i>7</i>	<i>100,0</i>	<i>44</i>	<i>100,0</i>	<i>33</i>	<i>100,0</i>	<i>18</i>	<i>100,0</i>	<i>11</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus</i>		<i>1</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>2; 3</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>2; 3</i>		<i>1</i>	
<i>Průměr</i>		<i>1,38</i>		<i>1,91</i>		<i>2,33</i>		<i>2,29</i>		<i>2,18</i>		<i>2,48</i>		<i>2,11</i>		<i>1,73</i>	
<i>Medián</i>		<i>1</i>		<i>2</i>		<i>2,5</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>3</i>		<i>2</i>		<i>1</i>	

Tabulka 34: Postoje k výuce reg. jazyka (vč. bilingvní výuky) ve vzorku lokální populace podle věku



Graf 34: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Gapu podle věku



Graf 35: Zastoupení postojů k výuce a bilingvní výuce reg. jazyka ve vzorku lokální populace z Orange podle věku

Druhou skupinou konotací, u které lze konstatovat významnější korelaci, je stereotyp, resp. ustálené lokální atributy. Je ovšem třeba upřesnit, že tato korelace byla konstatována pouze v ženském subkorpusu. Korelační koeficient je v tomto případě záporný, tedy platí, že vyšší zastoupení této konotace souvisí s nižší podporou výuky regionálního jazyka. Snad by bylo možno tento fakt interpretovat tak, že respondenti, kteří vnímají regionální jazyk pouze jako jeden z petrifikovaných lokálních atributů, nevidí důvod pro jeho oživení a výuku.

Věnujme se nyní kategorii věku, kterou uvádí Tabulka 34, Graf 34 a Graf 35 (v každém z grafů odpovídají výuce reg. jazyka jako předmětu vždy první 4 sloupce a postojům vůči bilingvní výuce pak následující čtyři).

Ani struktura postojů podle věku není zcela jednoznačná. Pravidelnější je rozložení v Gapu, kde lze v zásadě konstatovat stoupající podporu výuky regionálního jazyka s věkem, starší generace jsou tedy vstřícnější vůči návratu tohoto jazyka do výuky, zatímco mladší generace jsou zřejmě méně přesvědčeny o užitečnosti tohoto návratu. Danou víceméně pravidelnou strukturu odpovědí poněkud narušuje pouze relativně nižší podpora bilingvní výuce v případě nejstarší generace; snad zde ještě částečně působí přesvědčení o neúčinnosti regionálního jazyka pro společenský vzestup. V Orange je struktura postojů méně pravidelná, přestože určité podobnosti s korpusem z Gapu vykazuje. V každém případě je možno konstatovat, že vysoká podpora výuky regionálního jazyka jako nepovinného předmětu, kterou v obou případech vyjadřuje nejstarší generace, a rovněž nezanedbatelná podpora bilingvní výuce nesvědčí v našem výzkumném vzorku o výrazné stigmatizaci tohoto jazyka u starších osob, kterou bylo možno předpokládat.

Zbývá konečně doplnit, že původ respondentů zjevně nehraje v otázce postojů vůči výuce regionálního jazyka výraznější roli, jak svědčí korelace, jež uvádí Tabulka 30. Zajímavá je však role délky pobytu: v tabulce nabývají některé korelační koeficienty nízkých, ne však velmi nízkých hodnot, a v jednom případě jde dokonce o uspokojivou, středně silnou korelaci. Tento vztah je však omezen na dílčí korpus žen z Gapu.

V této kapitole jsme tedy analyzovali obecné postoje obyvatel obou zkoumaných měst k výuce regionálního jazyka. Zjistili jsme, že respondenti jsou více nakloněni výuce regionálního jazyka jako nepovinného předmětu než jeho bilingvní výuce a že přítomnost tohoto jazyka ve škole je obecně vnímána pozitivněji v Orange nežli v Gapu. Konstatovali jsme zároveň, že míra vstřícnosti vůči výuce regionálního jazyka je do jisté míry ovlivněna

předchozími kontakty s mluvčími a také vlastní znalostí tohoto jazyka, určitou roli zde hraje rovněž vzdělání a věk, přestože vliv těchto kategorií není zcela jednoznačný. Je však možno konstatovat, že výsledky průzkumu ve vzorku lokální populace nepotvrzují přetrvávání výraznější stigmatizace regionálního jazyka u nejstarší generace. Oproti zmíněným proměnným, jak se zdá, nemá původ respondentů výrazný vliv na postoje vůči výuce jazyka. V následujícím pododdíle se pokusíme zjistit, do jaké míry jsou respondenti informováni o existenci bilingvní okcitánské školy Calandreta a jak hodnotí její přínos.

## 4.2.4 Znalost Calandret a postoje vůči nim: známé či neznámé?

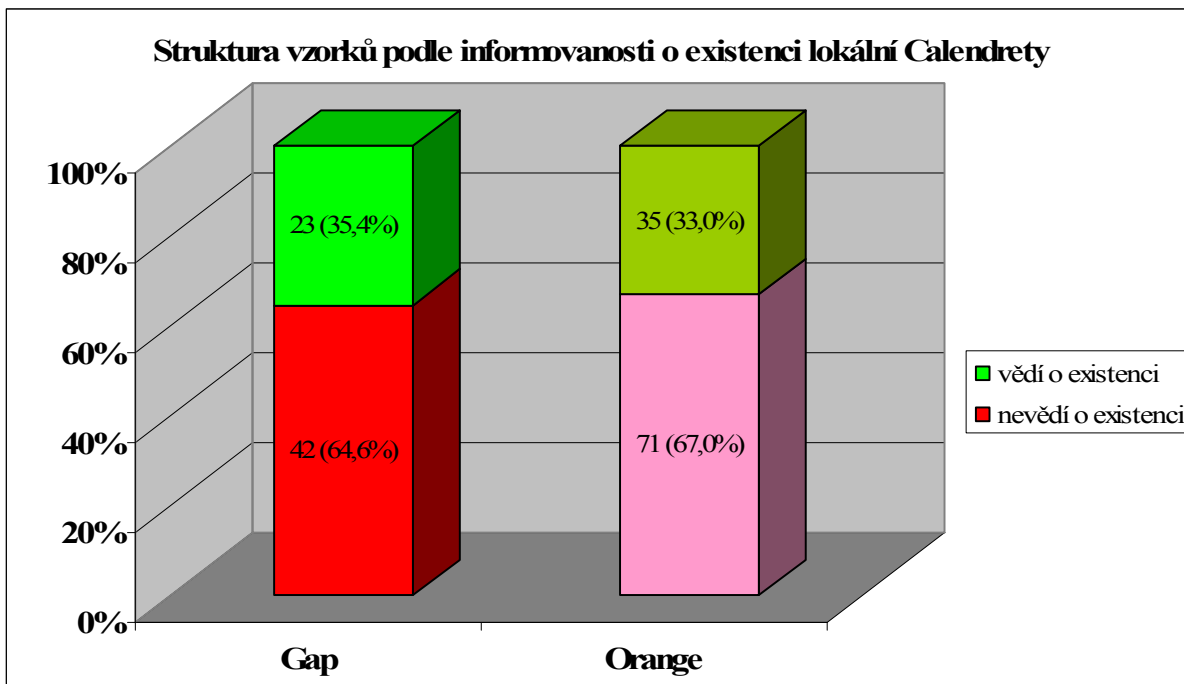
### 4.2.4.1 Míra informovanosti o existenci Calandret

V rámci výzkumu byla na základě následující skupiny otázek zjišťována informovanost respondentů o existenci Calandrety v dané lokalitě a rovněž jejich postoje k tomuto konkrétnímu bilingvnímu školskému zařízení. Vyjděme z první otázky této série, ve které byli respondenti dotazováni, zda vědí o existenci bilingvní školy Calandreta ve svém městě (z předchozí otázky zároveň vyplývalo, že jde o školu s regionálním vyučovacím jazykem a tato informace byla při realizaci výzkumu v případě potřeby ještě doplňována). Tato uzavřená otázka připouštěla pouze binární odpověď ano-ne, ale samozřejmě ji bylo možno doplnit o komentář. Tabulka 35, Graf 36 a Graf 37 ilustrují podíl informovaných a neinformovaných respondentů v obou výzkumných vzorcích i v subkorpusech jednotlivých pohlaví.

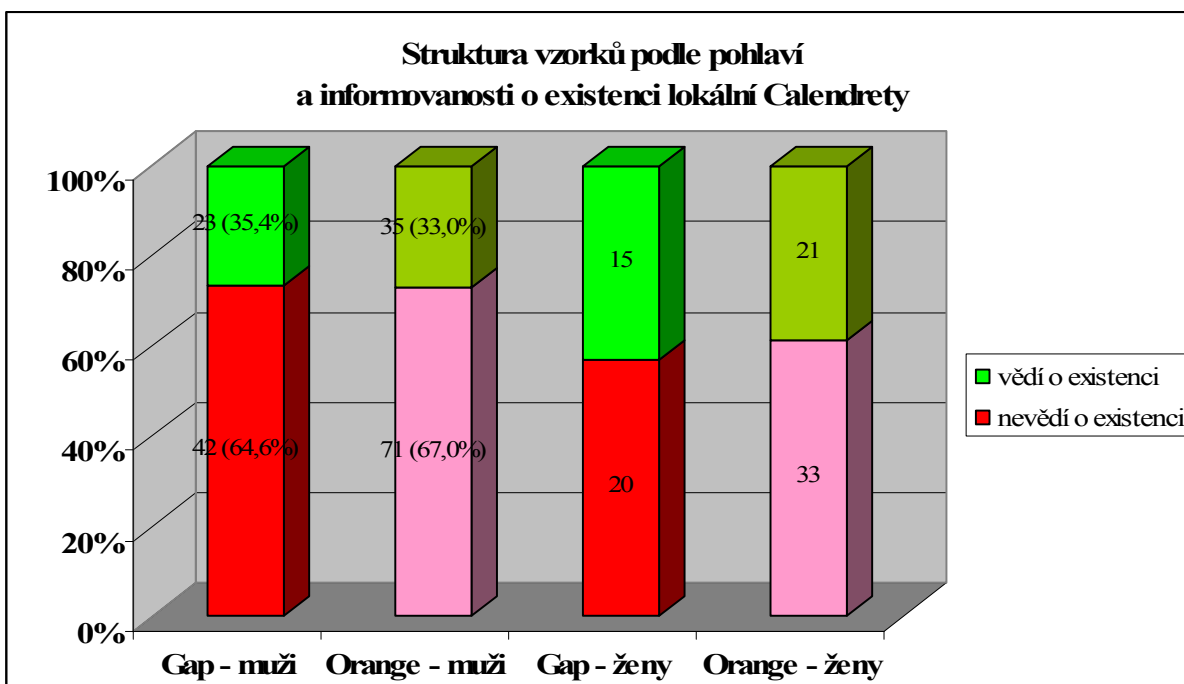
Informovanost o existenci bilingvní školy Calandreta		GAP						ORANGE					
		Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>1</b>	<b>vědí o existenci</b>	<b>23</b>	<b>35,4</b>	8	26,7	15	42,9	<b>35</b>	<b>33,0</b>	14	26,9	21	38,9
<b>0</b>	<b>nevědí o existenci</b>	<b>42</b>	<b>64,6</b>	22	73,3	20	57,1	<b>71</b>	<b>67,0</b>	38	73,1	33	61,1
<i>Respondentů</i>		<b>65</b>	<b>100,0</b>	30	100,0	35	100,0	<b>106</b>	<b>100,0</b>	52	100,0	54	100,0
<i>Modus</i>		0		0		0		0		0		0	
<i>Průměr</i>		0,35		0,27		0,43		0,33		0,27		0,39	
<i>Medián</i>		0		0		0		0		0		0	

Tabulka 35: Informovanost o existenci Calandret ve vzorku lokální populace





Graf 36: Informovanost o existenci Calandret ve vzorku lokální populace



Graf 37: Informovanost o existenci Calandret ve vzorku lokální populace podle pohlaví

Dle získaných údajů je v obou zkoumaných městech o existenci škol Calandreta informována zhruba třetina respondentů (v Gapu o něco více). Uvážíme-li, že Calandreta je

v Gapu pouze jednou z 12 mateřských škol,<sup>184</sup> v Orange pak jednou z asi 21 mateřských a základních škol,<sup>185</sup> a že tyto školy navštěvuje zlomek dětí předškolního, resp. školního věku, lze konstatovat, že informovanost veřejnosti o jejich existenci je poměrně vysoká. Za relativně vyšší je přitom třeba považovat úroveň informovanosti v Gapu, protože gapská Calandreta je podstatně menší (pokud jde o personál i počet žáků), nabízí menší rozsah vzdělání (pouze mateřská škola) a nachází se mimo vlastní město, což navíc kontrastuje s faktem, že rozloha a počet obyvatel Gapu jsou větší, než je tomu v případě Orange.

Výzkum zároveň prokázal větší informovanost v subkorpusu žen než v dílčím vzorku mužů: z mužů je o Calandretě informována pouze o něco více než čtvrtina, v případě žen se čísla z obou měst pohybují kolem dvou pětin respondentek (tento rozdíl je rovněž výraznější v Gapu). Pohlaví by přitom teoreticky nemělo hrát v otázce informovanosti roli. Je však třeba si uvědomit, že rozdílný výsledek může být způsoben množstvím faktorů, z nichž jmenujme ty hlavní:

1. lze předpokládat, že ženy se aktivněji než muži zajímají o možnosti vzdělání pro své děti, vnoučata a jiné nezletilé příbuzné;
2. je možné, že ženy se více pohybují v prostředí a kolektivech, které jsou o existenci těchto škol informovány (jedním z takových prostředí může být namátkou oddělení kultury a školství daného obecního úřadu, kde může být mezi pracovníky převaha žen, ale i mnoho dalších pracovních a jiných skupin);
3. kromě toho jsou s proměnnou pohlaví spojeny další, které mohou mít na informovanost o tomto druhu škol vliv (např. vzdělání související s celkovým rozhledem, původ apod.)

V případě této otázky však nepovažujeme za příliš zajímavé zjišťovat detailním způsobem, které faktory mohly ovlivnit informovanost respondentů. Omezíme se zde tedy pouze na výše uvedená konstatování. Kromě nich je třeba zdůraznit, že informovanost o existenci Calandrety neimplikuje hlubší znalost aplikovaných pedagogických metod či

---

<sup>184</sup> Cf.: *Ville de Gap* [online]. c2010 [cit. 2011-12-22]. Ecoles maternelles et primaires. Dostupné z WWW: <<http://www.ville-gap.fr/fr/citoyen/vivre-a-gap/education/ecoles-maternelles-et-primaires.html>>.

<sup>185</sup> Cf.: *Pages Jaunes* [online]. c2011 [cit. 2011-12-22]. Ecoles maternelles et primaires à Orange (84100) : 21 réponses. Dostupné z WWW: <[http://www.pagesjaunes.fr/trouverlesprofessionnels/rechercheClassique.do?idContext=-315792070&portail=SEO\\_PJ](http://www.pagesjaunes.fr/trouverlesprofessionnels/rechercheClassique.do?idContext=-315792070&portail=SEO_PJ)>.

způsobu fungování. Na tento fakt někteří respondenti upozorňovali komentářem „vím o existenci této školy, ale jen z doslechu“ („j'en ai juste entendu parler“).<sup>186</sup>

#### **4.2.4.2 Hodnocení přínosu sledovaných škol**

Přejděme nyní k otázce, jak účastníci výzkumu hodnotí přínos lokální Calandrey. Upřesňme, že tato otázka byla pochopitelně zadávána pouze respondentům, kteří deklarovali informovanost (byť minimální) o existenci školy. Celkem tedy bylo získáno 23 odpovědí v rámci korpusu z Gapu a 35 z Orange. Ze zmíněného počtu však velká část respondentů nebyla schopna na otázku odpovědět ( „je ne sais pas“, „je n'ai pas d'idée/aucune idée“, „je ne la connais pas bien“; tento fakt zároveň potvrzuje výše uvedený komentář o časté základní informaci z doslechu). Následující krátká analýza v důsledku pracuje pouze s 14 výpověďmi v korpusu z Gapu, resp. s 19 z Orange (tedy zhruba 22 %, resp. 18 % všech respondentů z daného vzorku).

Výpovědi respondentů z obou měst jsou v tomto případě značně podobné, a proto budou zpracovány jako celek. Je logické, že hodnocení respondentů, kteří deklarovali kladný vztah k výuce regionálního jazyka, a zejména pak k jeho bilingvní výuce, se poněkud odlišuje od hodnocení těch účastníků výzkumu, kteří k této výuce zaujímají spíše kritický postoj. V rámci každé z těchto skupin lze pak nalézt další výrazné názorové podskupiny.

Příznivce bilingvního školství, respektive jejich hodnocení přínosu místní Calandrey, lze rozdělit na tři takové podskupiny. První z nich zahrnuje výpovědi, které hodnotí tuto školu pozitivně, aniž by ale respondenti tento svůj názor nějakým způsobem dále rozváděli či argumentovali; jsou to hodnocení typu „je to vynikající škola“, „je dobře, že existuje“. Již na hranici mezi touto a následující skupinou stojí vyjádření jedné z respondentek, která konstatovala, že škola je „užitečná pro ty, kteří se o ni/to zajímají“.

Do druhé skupiny lze zařadit respondenty, kteří svůj – rovněž pozitivní – názor opřeli o konkrétní argumenty; vyjádření se zde týkala především kvality a nasazení, s jakým je škola

---

<sup>186</sup> Tento komentář celkem připojili 2 respondenti v Gapu a 3 v Orange, nepochybně se však týká mnohých dalších.

provozována, dále jejího přínosu pro [lokální] identitu a integraci<sup>187</sup> a rovněž jejího intelektuálního přínosu (např. její význam pro výuku dalších živých jazyků). Je užitečné zmínit skepticismus jednoho z respondentů z Gapu, který sice vysoce hodnotil kvality školy, ale zároveň vyjádřil obavu, že celý koncept není příliš realistický.

Konečně třetí výraznou podskupinou jsou výhrady vůči této škole, formulované někdy také nepřiliš konkrétně („průměrný přínos“). Konkrétní výhradou je jednak údajně nízká úroveň informovanosti o existenci této školy („škola je neznámá“), jednak její nedostatečná kapacita která brání účinnému šíření jazyka. V Gapu byla také opakovaně zmíněna absence navazující výuky ve vivaroalpštině (v Orange je situace lepší: jednak Calandreta provozuje kromě mateřské školy rovněž základní školu a jednak ve městě působí střední škola, kde je možno si provensálštinu zvolit jako živý jazyk). Okrajově byl zmíněn rovněž její okcitanistický charakter. Posledně zmíněný komentář je pro naši práci obzvláště zajímavý vzhledem k problematice okcitanismu a provensalismu, popsané v pododdíle 2.2.2.2 *Současný stav regionálních jazyků a problematika Provence*. Danou výhradu formulovali dva respondenti, oba z Orange, kteří poukázali na fakt, že ve škole se vyučuje okcitanštině, jež je jazykem Languedoku (sic), zatímco v dané lokalitě je [jazyková] tradice mistralovská.

Názory odpůrců bilingvního školství (mezi které byli pro účely této analýzy zařazeni rovněž dva respondenti s nevyhraněným názorem na bilingvní výuku) lze rovněž rozdělit na tři podskupiny. Ti z první skupiny hodnotí – navzdory celkovému názoru na bilingvní školství – danou školu pozitivně (v této podskupině ovšem není žádný z těch respondentů, kteří se vyjádřili výrazně proti bilingvní výuce), oceňován je například rodinný charakter této školy.<sup>188</sup> V jednom případě byla formulována výhrada ohledně nedostatečné informovanosti o existenci školy, která zazněla již v předešlé skupině.

---

<sup>187</sup> Přínos pro integraci byl formulován respondentem z Orange pikardského původu (51 let, maturita, technik), podle kterého mají děti jiného než místního původu právě v Calandretě možnost poznat děti ze skutečně místních rodin a snáze se tak integrovat. Tento příklad je zajímavý, protože svědčí o významu jazyka (a jeho výuky) jako nositele regionální identity a určitého klíče k této identitě, který je takto vnímán i vně dané oblasti. Na okraj je možno zmínit, že tento respondent vnímal velmi pozitivně všechny regionální jazyky Francie a vyslovil se dokonce pro zřízení přinejmenším jedné školy v regionálním jazyce v každém z dotčených departmentů. V ostatních školách na těchto územích by učinil výuku daného jazyka povinnou až do 5. třídy ZŠ.

<sup>188</sup> V rámci této podskupiny je zajímavý případ jedné respondentky z Orange (43 let, bac+6, řídicí pracovníce ve veřejném sektoru), která se vyslovila pro výuku regionálního jazyka jako předmětu, ale proti jeho bilingvní výuce, a přesto hodnotí přínos Calandrety jako pozitivní a dokonce by – dle vlastního vyjádření – své děti do této školy zapsala, pokud by o ní věděla, když byly menší. V rámci další otázky, týkající se motivace pro případný zápis dětí do Calandrety pak uvedla především vazbu na region. Soudě podle tohoto svědectví má tedy škola potenciál přilákat i (mírně) odpůrce bilingvního školství v regionálním jazyce.

Druhá skupina respondentů připoustí existenci školy jako alternativy pro zájemce (výpovědi typu „každý má možnost se rozhodnout“, „pro místní to může být zajímavé“ apod.). Třetí podskupina pak vnímá přínos Calandrey jako negativní. Tito respondenti argumentují buďto její neúčinností, nebo údajnými špatnými zkušenostmi některých rodičů.

Součástí dotazníku byla původně ještě otázka, jak respondenti hodnotí možný přínos škol pro oživení jazyka. Ta však byla z analýzy pro svoji nevhodnou formulaci a nedostatečnou informativní hodnotu vyřazena

#### ***4.2.4.3 Vztah k bilingvní výuce prostřednictvím Calandret a motivace tohoto vztahu***

Poslední ze série otázek věnujících se postojům vůči výuce regionálního jazyka zkoumala velmi konkrétním způsobem osobní postoje respondentů vůči Calandretě v dané lokalitě. Úvodní dotaz zněl: „Zapsali byste své děti do Calandrey?“ Otázkou na konkrétní chování v situaci spojené s vlastní rodinou jsme se snažili donutit respondenty k hlubšímu zamyšlení nad svým vztahem k tomuto typu vzdělávání a k formulování případných subjektivních motivací na jedné straně, či výhrad na straně druhé. Tento tlak byl zároveň zvýšen tím, že otázka byla v zásadě uzavřená a umožňovala volbu mezi odpověďmi ano – ne. V následujících dvou podotázkách pak byli účastníci výzkumu požádáni, aby své stanovisko zdůvodnili.

Přestože se zdálo, že provedená pilotáž výchozí předpoklady potvrzuje a respondenti během něj reagovali tak, jak bylo předpokládáno, v průběhu vlastního výzkumu se ukázalo, že tato značně restriktivní formulace otázky nebyla zvolena zcela šťastně. Mnozí respondenti výrazně postrádali střední, nevyhraněnou možnost odpovědi. Někteří proto nezvolili žádnou z nabízených možností a trvali a odpovědi „nevím“. Mnoho dalších pak sice odpověď zvolilo, avšak okamžitě svoji volbu relativizovalo připojenými komentáři. V případě výběru kladné odpovědi (tj. „ano, byl bych ochoten zapsat své děti/vnoučata do Calandrey“) často dodávali „pokud by chtěli“. V případě záporné odpovědi pak naopak „jen pokud by sami chtěli“. Je zřejmé, že tyto komentáře především pomáhali respondentům uniknout jednoznačné odpovědi. V zásadě je třeba i kladné odpovědi s tímto dovětkem vnímat jako záporné: je zřejmé, že daný respondent by sám o volbě Calandrey neuvažoval, a děti ve věku, kdy bývají do mateřské ale i základní školy zapisovány, pochopitelně z vlastní iniciativy o volbě školy nerozhodují.

Tímto faktem lze vysvětlit, že zatímco v Gapu je pouze 23 respondentů ze 65 nakloněno existenci bilingvní výuky v regionální jazyce (viz pododdíl 4.2.3.1 *Postoje k výuce regionálního jazyka*), na otázku, zda by zapsali své dítě/vnouče do Calandrey jich kladně odpovědělo 31 (v Orange k podobnému paradoxu nedošlo: 56 dotazovaných ze 106 je bilingvní výuce nakloněno a 55 z nich si umí představit, že by svého potomka zapsali do Calandrey).

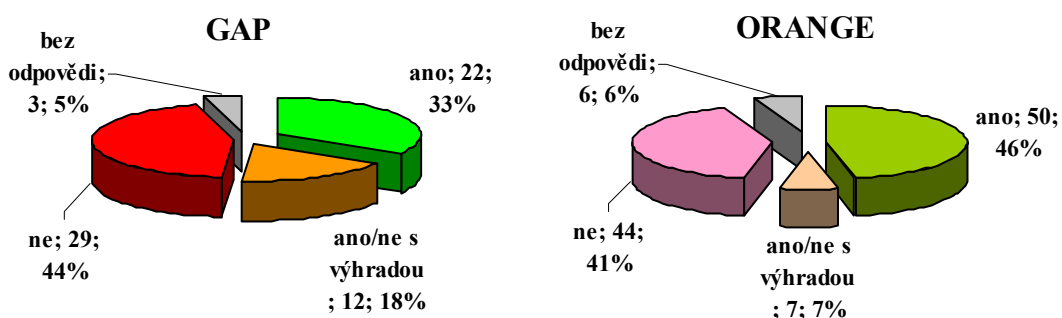
Připouštějí respondenti možnost zapsat své dítě/vnouče do Calandrey?		GAP						ORANGE					
		Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
2	ano	22	33,3	10	32,3	12	34,3	50	46,7	25	48,1	25	45,5
1	ano/ne s výhradou	12	18,2	6	19,4	6	17,1	7	6,5	3	5,8	4	7,3
0	ne	29	43,9	12	38,7	17	48,6	44	41,1	21	40,4	23	41,8
X	bez odpovědi	3	4,5	3	9,7	0	0,0	6	5,6	3	5,8	3	5,5
<i>Respondentů</i>		66	100,0	31	100,0	35	100,0	107	100,0	52	100,0	55	100,0
<i>Modus</i>		<i>ne</i>		<i>ne</i>		<i>ne</i>		<i>ano</i>		<i>ano</i>		<i>ano</i>	

Tabulka 36 a Graf 38, uvádějící přehledně výsledky odpovědí na tento dotaz, proto již zaznamenávají rovněž třetí skupinu odpovědí, označenou jako „ano/ne s výhradou“. Graf uvádí pouze údaje pro oba hlavní výzkumné vzorky bez rozdílu pohlaví, protože z tabulky je zřejmé, že odpovědi jsou v mužských i ženských subkorpusech rozloženy podobným způsobem. Můžeme ještě konstatovat, že obyvatelé Orange vykazují v dané otázce opět kladnější postoje než obyvatelé Gapu (jak ukazuje i modus).

Připouštějí respondenti možnost zapsat své dítě/vnouče do Calandrey?		GAP						ORANGE					
		Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
2	ano	22	33,3	10	32,3	12	34,3	50	46,7	25	48,1	25	45,5
1	ano/ne s výhradou	12	18,2	6	19,4	6	17,1	7	6,5	3	5,8	4	7,3
0	ne	29	43,9	12	38,7	17	48,6	44	41,1	21	40,4	23	41,8
X	bez odpovědi	3	4,5	3	9,7	0	0,0	6	5,6	3	5,8	3	5,5
<i>Respondentů</i>		66	100,0	31	100,0	35	100,0	107	100,0	52	100,0	55	100,0
<i>Modus</i>		<i>ne</i>		<i>ne</i>		<i>ne</i>		<i>ano</i>		<i>ano</i>		<i>ano</i>	

Tabulka 36: Postoj k možnosti zápisu vlastních dětí/vnoučat do Calandrey

### Struktura vzorků podle postoje k možnosti zápisu dětí do Calandrety



Graf 38: Postoj k možnosti zápisu vlastních dětí/vnoučat do Calandrety

Pokud jde o uváděné motivace pro případnou volbu Calandret, respondenti ze vzorku lokální populace málokdy uváděli vlastní motivace, ale většinou se spokojovali s výběrem připravených možností, což je pochopitelné, vzhledem k tomu, že většina z nich o podobné volbě nikdy dříve neuvažovala. Hierarchii motivací uvádí přehledně Tabulka 37 a Graf 39.<sup>189</sup> Graf nerozlišuje dílčí vzorky podle pohlaví a pro lepší srovnání uvádí procentní zastoupení jednotlivých odpovědí (absolutní počty výskytů jsou uvedeny na jednotlivých sloupcích), přičemž motivace jsou ponechány ve stejném pořadí, ve kterém figurovaly v dotaznících. Je třeba podotknout, že každý respondent mohl zvolit více motivací zároveň, proto je jejich celkový součet vyšší než počet kladných odpovědí.

Lze konstatovat, že takřka ve všech skupinách je hlavní motivací okcitéanština jako symbolické pouto s regionem, následovaná s určitým odstupem bilingvismem, vnímaným jako výhoda pro výuku jiných živých jazyků. Výjimku tvoří pouze ženský subkorpus z Orange, kde je pořadí prvních dvou motivací opačné. Pedagogické metody a jiné motivace byly označeny podstatně menším množstvím respondentů, což je pochopitelné, protože pro osobu bez bližší znalosti pedagogického systému Calandret mohou být tyto metody těžko

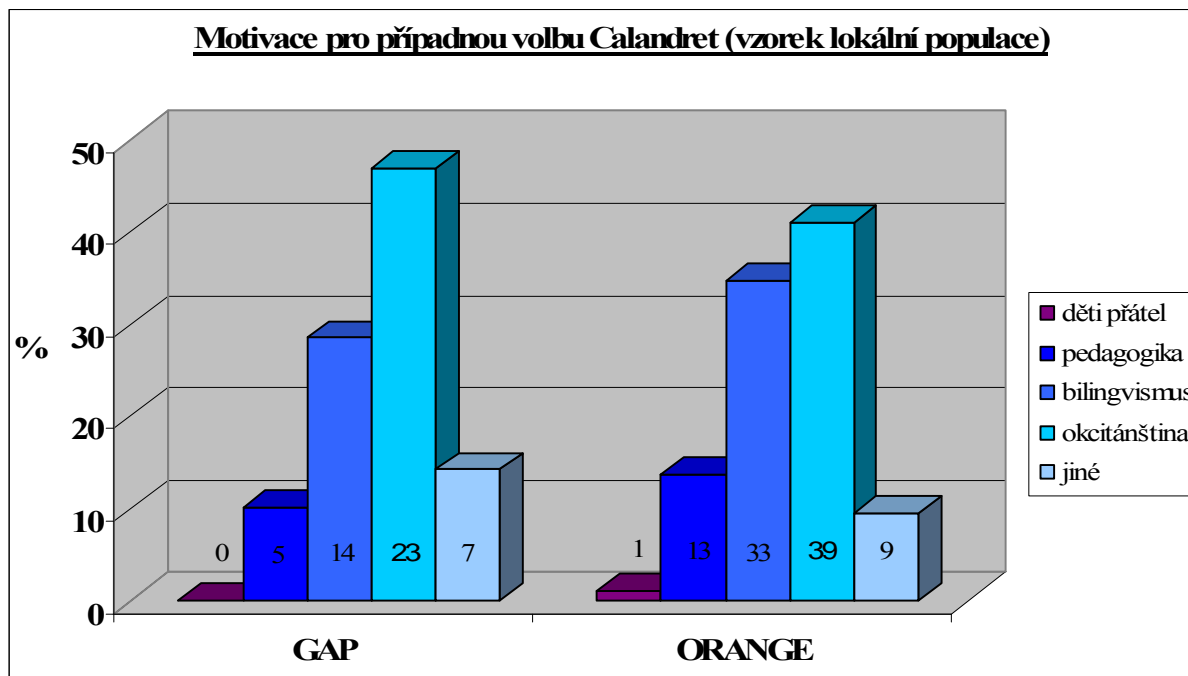
<sup>189</sup> V tabulce i grafu jsou použita zkrácená označení jednotlivých motivací. Niže uvádíme celé znění ve volném překladu do češtiny (srov. Příloha 7: Vzory použitých dotazníků, dotazník pro vyučující Calandret a dotazník pro ostatní zaměstnance Calandret, v obou případech otázka 5).

- děti přátel = dítě/děti jejich přátel/kolegů ji [Calandretu] rovněž navštěvují/budou navštěvovat
- pedagogika = kvality aplikovaných pedagogických metod
- bilingvismus = dvojjazyčnost získaná v raném dětství a její kladný vliv na výuku dalších živých jazyků
- okcitéanština = možnost naučit se regionálnímu jazyku jako prostředku vazby na region

přitažlivé. Pokud jde o další motivace, bylo zmíněno například malé množství žáků ve třídě jako faktor usnadňující integraci, dále přínos pro všeobecný duševní rozvoj dítěte a často dotazovaní konstatovali jednoduše, že „je to něco navíc“ („c'est un plus“).

Motivace pro volbu Calandrety (vzorek lokální populace)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	Počet	%	počet	%	počet	%
děti přátel	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,1	1	2,2	0	0,0
pedagogika	5	10,2	2	7,7	3	13,0	13	13,7	7	15,2	6	12,2
bilingvismus	14	28,6	8	30,8	6	26,1	33	34,7	14	30,4	19	38,8
okcitanština	23	46,9	11	42,3	12	52,2	39	41,1	21	45,7	18	36,7
jiné	7	14,3	5	19,2	2	8,7	9	9,5	3	6,5	6	12,2
<i>Celkový počet okurencí</i>	49	100,0	26	100,0	23	100,0	95	100,0	46	100,0	49	100,0
<i>Modus</i>	<i>okcitanština</i>		<i>okcitanština</i>		<i>okcitanština</i>		<i>okcitanština</i>		<i>okcitanština</i>		<i>bilingvismus</i>	

Tabulka 37: Motivace pro případnou volbu Calandrety ve vzorku lokální populace



Graf 39: Motivace pro případnou volbu Calandrety ve vzorku lokální populace

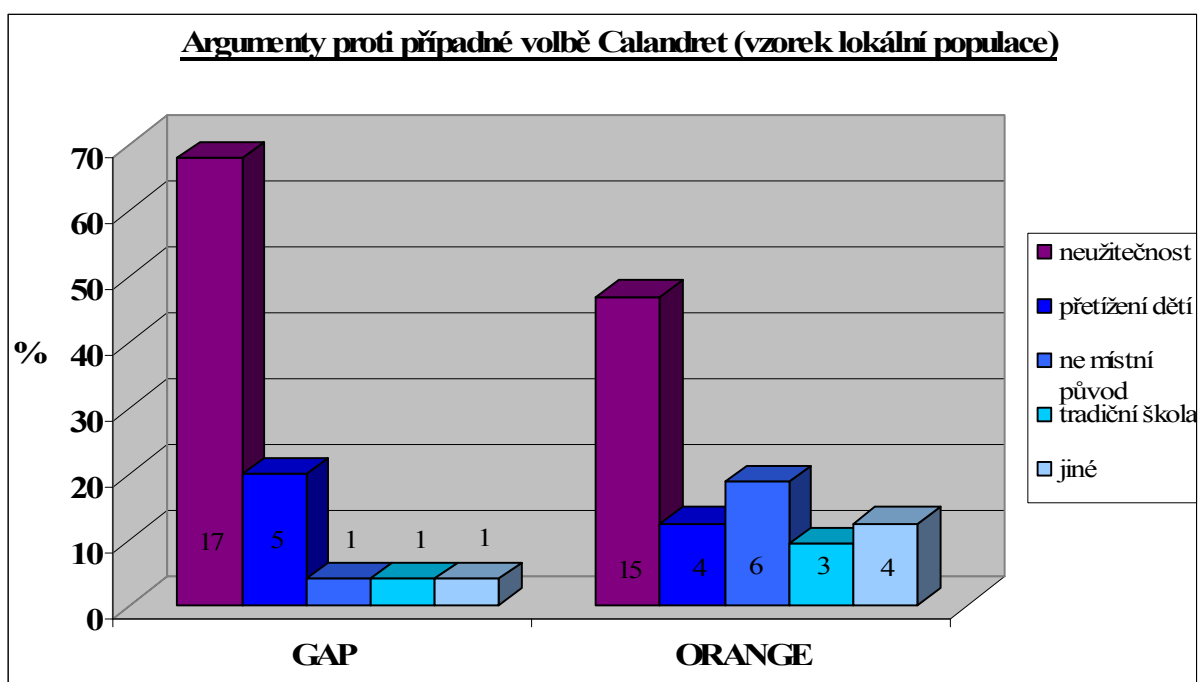
Negativní motivace, tedy argumenty, proč by o Calandretě v žádném případě neuvažovali, nebyli ochotni uvést všichni respondenti, celkové množství odpovědí je tak o



něco menší. I tyto motivace však lze seřadit do několika základních skupin, které uvádí Tabulka 38 a Graf 40.

Argumenty proti volbě Calandrey (vzorek lokální populace)	GAP						ORANGE					
	Všichni		Muži		Ženy		Všichni		Muži		Ženy	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
neužitečnost	17	68,0	9	75,0	8	61,5	15	46,9	5	35,7	10	55,6
přetížení dětí	5	20,0	2	16,7	3	23,1	4	12,5	2	14,3	2	11,1
ne místní původ	1	4,0	0	0,0	1	7,7	6	18,8	4	28,6	2	11,1
tradiční škola	1	4,0	1	8,3	0	0,0	3	9,4	2	14,3	1	5,6
jiné	1	4,0	0	0,0	1	7,7	4	12,5	1	7,1	3	16,7
<i>Celkový počet okurencí</i>	<b>25</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>32</b>	<b>100,0</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>
<i>Modus</i>	<i>neužitečnost</i>		<i>neužitečnost</i>		<i>neužitečnost</i>		<i>neužitečnost</i>		<i>neužitečnost</i>		<i>neužitečnost</i>	

Tabulka 38: Argumenty proti případné volbě Calandrey ve vzorku lokální populace



Graf 40: Argumenty proti případné volbě Calandrey ve vzorku lokální populace

Tyto argumenty připomínají některé nahodilé komentáře, které respondenti připojovali k otázkám zjišťujícím obecné postoje k výuce regionálního jazyka a k bilingvní výuce v tomto jazyce. Zde se však tyto negativní důvody objevují poněkud systematictěji. Některé

z nich jsou skutečně „tradiční“ v tom smyslu, že se objevily již v reakci na petici na podporu regionálních jazyků z r. 1870 (viz oddíl 2.2.1.3 *Pozvolná cesta k jedinému jazyku školství*, s. 1870).

Jednoznačně nejčastěji uváděným argumentem je neúčinnost regionálního jazyka. Respondenti často argumentují nutností učit se spíše mezinárodní jazyky, především angličtinu. Bylo také poukazováno na velmi slabé možnosti praktického užití okcitánštiny v dnešní společnosti; jedna z dotazovaných z Gapu konstatovala, že by podporovala regionalistické bilingvní školství v Bretani, kde má užívání autochtonního jazyka větší tradici, nikoli však v PACA. S otázkou užitečnosti souvisí rovněž obava z přetížení žáků: respondenti vyjadřovali názor, že školní osnovy kladou již dnes na žáky příliš vysoké nároky a že je mnoho jiných věcí, které musí zvládnout přednostně. Právě tento argument lze považovat za velmi tradiční.

V takto malém vzorku odpovědí není dost dobře možné sledovat tendence v závislosti na pohlaví a na dílčích vzorcích měst. Lze však konstatovat, že v Orange se ve větší míře objevovaly některé další argumenty. Několik respondentů tak odmítlo možnost volby Calandrety s poukazem na jiný než místní původ („ce ne sont pas mes origines“, „nous n'avons pas de racines familiales“ apod.)<sup>190</sup>. Další respondenti (v našem vzorku to byly častěji respondentky) se deklarovali jako zastánci tradiční republikánské (veřejné) školy, přičemž vyjadřovali různý vztah k samotné výuce jazyka: někteří konstatovali, že žáci mohou zvolit nepovinnou výuku provensálštiny v rámci tradiční školy, objevil se však také zásadnější názor vyjádřený větou „nous sommes en France“<sup>191</sup>.

Objevily se také argumenty vyjadřující obavu z fungování Calandret a jejich pedagogických metod, ale rovněž z jisté uzavřenosti společenství osob spojených s touto školou a z jeho ideologického charakteru, například:

---

<sup>190</sup> „Není to můj původ“, „nemáme [zde] rodinné kořeny“.

<sup>191</sup> „Jsme ve Francii.“

- pour ne pas perturber [les enfants]
- pour ne pas enfermer [les enfants] dans un certain milieu
- l'école a une connotation trop sectaire
- c'est un concept idéologique, politique<sup>192</sup>

Viděli jsme tedy, že poměrně velké množství respondentů si dovede představit, že by své potomky zapsalo do Calandrety. Je však třeba ještě jednou zdůraznit, že tyto odpovědi reflektují spíše hlubší postoje dotazovaných vůči tomuto typu škol a že tedy neodpovídají reálné volbě školy. Zajímavé tak jsou pro nás zejména deklarované motivace pro, respektive argumenty proti této potenciální volbě. Bylo konstatováno, že hlavní motivací ve vzorku lokální populace by byla možnost, aby děti ovládli okcitánštinu, která představuje pouto s regionem, další významnou motivací je potom bilingvismus, který může napomoci snazšímu zvládnutí dalších živých jazyků. Odpůrci Calandret naopak argumentují především malou užitečností regionálního jazyka, potřebou učit děti především mezinárodní jazyky a rovněž přetížením žáků. Objevují se rovněž argumenty principiálního charakteru, poukazující na preferenci veřejného školství a na uzavřený až sektářský charakter Calandret.

---

<sup>192</sup> - aby [děti] neměly v hlavě zmatek  
 - aby [děti] nebyly uzavřeny v určitém prostředí  
 - tato škola má příliš sektářskou konotaci  
 - je to ideologický, politický koncept

#### 4.2.5 Calandrety očima místních obyvatel: dílčí shrnutí

V této kapitole jsme se zabývali postoji a názory obyvatel dvou zkoumaných měst, zpracovanými na základě výzkumných vzorků lokální populace, poté, co jsme nejdříve stručně charakterizovali dílčí výzkumné vzorky na základě získaných tvrdých údajů. Na tomto místě jen velmi stručně shrneme základní získané informace, podrobněji se jim ještě budeme věnovat v závěrečné části naší práce.

Lze konstatovat, že byly částečně potvrzeny výchozí předpoklady v tom ohledu, že jazyková kompetence v regionálním jazyce je na velmi nízké úrovni, a rovněž, že obyvatelé Gapu i Orange přesto připisují tomuto jazyku jistý význam a z větší části podporují jeho výuku. Bylo řečeno, že provensálština, resp. vivaroalpština bývá silně konotována s kulturně-historickým dědictvím daného regionu a obecně s minulostí. Potvrdil se zároveň předpoklad, že podpora výuky daného jazyka se v mnoha případech omezuje na formu nepovinného předmětu, vztah k bilingvní výuce je v obou dílčích vzorcích, zejména pak v Gapu, méně pozitivní. Pokusili jsme se rovněž určit, které faktory mohou s podporou výuky regionálního jazyka souviset; ve stručnosti můžeme říci, že jako jeden z hlavních souvisejících faktorů byl odhalen dřívější kontakt s mluvčími regionálního jazyka, respektive vlastní jazyková kompetence.

Věnovali jsme se rovněž otázce informovanosti o existenci škol, která je překvapivě větší, než bychom mohli předpokládat, jedná se však zpravidla pouze o povrchní znalost. Máme-li soudit na základě našich výzkumných vzorků, činnost škol Calandretas je z větší části hodnocena pozitivně, za jejich nejdůležitější kvality bývá považována možnost ovládnout regionální jazyk, který představuje určité pouto s regionem, a bilingvismus získaný žáky v raném věku. Jako problematická se naopak jeví otázka užitečnosti hlavního vyučovacího jazyka, obavy panují rovněž z přetěžování žáků a někteří respondenti konečně poukazují také na poněkud uzavřený charakter prostředí Calandret. Výhrada směřující k okcitánskému charakteru těchto škol, kterou jsme předkládali ve výchozích hypotézách, se sice objevila, lze ji však považovat za zcela marginální.

Tímto jsme předběžně uzavřeli otázku postojů veřejnosti a v následující kapitole se zaměříme na respondenty s přímou vazbou na prostředí Calandret.

### 4.3 CALANDRETY „ZEVNITŘ“: SVĚDECTVÍ JEJICH AKTÉRŮ

V předešlé části naší práce jsme představili výsledky terénního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit postoje veřejnosti vůči výuce regionálního jazyka v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur. Na tuto fázi výzkumu navázala druhá, která se zaměřila na osoby přímo spojené s prostředím bilingvních škol Calandretas. Rozboru výsledků této fáze výzkumu se bude věnovat následující část naší studie.

V úvodních kapitolách opět krátce přiblížíme praktickou stránku výzkumu, zejména způsob kontaktování respondentů a vlastní sběr dat. Zmíníme v této souvislosti obtíže, které získávání materiálu provázely. Ty vedly k nedostatečnému zastoupení některých skupin respondentů a vyplývají z nich proto určitá omezení týkající se interpretace údajů. Zároveň zde provedeme stručnou charakteristiku jednotlivých výzkumných vzorků.

V následujícím oddíle se zaměříme na otázku motivací určujících volbu sledovaných škol a postojů vůči těmto školám. Do určité míry tak navážeme na zjištění z předešlé části práce, pokusíme se však danou problematiku popsat z pohledu osob, pro které výběr školy představuje praktickou zkušenost. Budou nás tedy zajímat především reálné motivace rodičů současných calandronů, položíme si ale také otázku, jak vnímají žáci i ostatní aktéři sledovaných škol reakce okolí a jeho postoje vůči své volbě a vůči škole jako takové.

Nakonec obrátíme svoji pozornost k problematice jazyka. Pokusíme se na základě získaných údajů charakterizovat jazykové chování a jazykové strategie calandronů, částečně i jiných skupin respondentů, a to nejen ve školním prostředí, ale rovněž mimo něj. Budeme se zde zajímat o podíl okcitánštiny a francouzštiny na ústní i písemné komunikaci a o specifické kontexty a komunikační situace, které privilegují jeden nebo druhý ze zmíněných jazyků. Jako související téma bude rovněž zpracován obraz okcitánštiny, jak jej vnímají calandroni. Cílem tohoto tematického oddílu je určit vliv, který má bilingvní výuka realizovaná na půdě sledovaných Calandret na pozici okcitánštiny v životě jejich žáků a na míru jejího praktického využití.

### 4.3.1 Výzkum a skladba respondentů: základní charakteristika

#### 4.3.1.1 Obecné poznámky k výzkumu, jeho nedostatky a způsob zpracování

Tato část praktického výzkumu se od předešlé odlišuje celkově menším množstvím získaných údajů. Od toho se odvíjí také její poněkud kratší rozsah a samozřejmě metody zvolené k analýze těchto údajů. Objektem této fáze byly čtyři skupiny respondentů: první z nich byla tvořena vyučujícími spolu s ostatními pracovníky Calandret, další žáky těchto škol (calandrony), bývalými žáky a konečně rodiči žáků (případně také rodiči bývalých žáků). Získané informace byly doplněny rozhovory s některými dalšími osobami, které mají vztah k prostředí Calandret – zakladateli či členy asociací přátel těchto škol apod.

Počet dotazovaných byl limitován již zaměřením této části studie: připomeňme, že škola v Gapu sloužila v době výzkumu pouze 22 žákům, škola v Orange pak 68 calandronům. S tím souvisí rovněž nepříliš vysoké počty vyučujících a rodičů. Kromě celkově nižšího počtu získaných dotazníků lze rovněž konstatovat významné rozdíly v počtu i kvalitě informací obdržených od jednotlivých subkorpusů z Gapu na jedné straně a z Orange na straně druhé. I ty částečně vyplývají z objektivních příčin. Jednou z nich je rozdílná velikost obou škol a s ní související různě vysoké počty žáků i rodičů, ale také odlišný rozsah poskytované výuky a z něj vyplývající různý průměrný věk dětských respondentů: zatímco v Gapu funguje prozatím pouze mateřská škola, oranžská Calandreta La Granatiera zajišťuje kompletní předškolní i základní školní výuku.<sup>193</sup>

Kromě těchto objektivních příčin však komplikuje srovnání obou měst také nestejná úspěšnost ve sběru údajů, zejména v případě dílčího vzorku rodičů. Obecně je bohužel třeba konstatovat menší úspěšnost v získávání informací, která vedla k nižšímu početnímu zastoupení jednotlivých skupin respondentů a k nevyrovnanosti údajů. To se týká především kategorií „rodič“ a „bývalý žák“ (blíže viz kapitola 4.3.1.2 Způsob získávání údajů a jeho úskalí).

---

<sup>193</sup> Připomeňme, že základní škola ve francouzském vzdělávacím systému zahrnuje pět tříd (srov. mj. Příloha 6: Přehled francouzského vzdělávacího systému).

Množství a povaha údajů získaných v rámci této části výzkumu tak bohužel neumožňuje validní kvantitativní analýzu, srovnatelnou s výzkumem vzorku lokální populace. Není ani možno důsledně uplatnit komparativní postup, porovnávací situaci ve zkoumaných městech. Pokusíme se však ze sesbíraného materiálu získat alespoň orientační poznatky a učinit dílčí závěry. Tato část tak bude zpracována především na základě kvalitativní analýzy a formulované závěry není možno generalizovat. Přesto se domníváme, že mají svou hodnotu a mohou doplnit dosud známé informace o jazykovém chování aktérů Calandret v PACA. Za relativně významné považujeme zejména výsledky výzkumu v subkorpusu vyučujících a ostatních zaměstnanců obou škol, protože se s výjimkou jedné pomocné pracovní síly podařilo shromáždit údaje od všech těchto osob, a také v subkorpusu calandronů, jejichž velká část se rovněž výzkumu zúčastnila (viz ještě dále). Naproti tomu od rodičů a bývalých žáků se podařilo získat pouze velmi omezené množství informací a ty tak mají jen doplňkovou ilustrativní hodnotu.

Vzhledem k povaze a množství získaného materiálu nebudou v následujících kapitolách striktně odděleny jednotlivé výzkumné vzorky (vyučující, žáci, rodiče...), ale bude postupováno tématicky. To znamená, že na základě všech získaných údajů budou postupně zpracovány jednotlivé aspekty sociolingvistické situace obou zkoumaných Calandret.

#### ***4.3.1.2 Způsob získávání údajů a jeho úskalí***

Dříve než přistoupíme k charakteristice jednotlivých výzkumných vzorků, zmíníme se v krátkosti o způsobu získávání údajů. Ten byl v případě jednotlivých skupin respondentů různý a vycházel z možností té které skupiny. Ve všech případech byly získané údaje zaznamenávány do dotazníků podobných těm, jež byly použity v první fázi výzkumu (viz Příloha 7: Vzory použitých dotazníků), a případně doplňovány o další poznámky. Je vhodné ještě jednou uvést, že výzkum mezi žáky a případné kontaktování rodičů probíhalo s vědomím vedení dotčených sdružení rodičů a přátel a za výrazné pomoci pracovníků Calandret, bez níž by nebylo možno výzkum uskutečnit.

Výzkum mezi žáky byl s ohledem na věk respondentů prováděn formou kolektivního řízeného rozhovoru (v případě žáků mateřské školy) a individuálního dotazování (u žáků základní školy). Rozhovor vedl autor studie, avšak vychovatelky mateřské školy,

respektive učitelky základní školy pomohly vytvořit podmínky, které minimalizovaly možný dopad stresu z neznámé situace na dětské respondenty. Rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře důvěrně známého prostředí a byly uvedeny formou, která měla u dětí zmírnit případný ostych a naopak motivovat jejich zájem. Děti nebyly k účasti na výzkumu žádným způsobem nuceny ani přesvědčovány, zúčastnili se jej pouze dobrovolníci. Přesto se tímto způsobem podařilo sesbírat údaje od významné části žáků obou zkoumaných škol (blíže viz *4.3.1.4 Charakteristika výzkumného vzorku žáků*). V několika případech musely být dotazníky po provedení rozhovoru stornovány, protože daný dětský respondent nebyl schopen adekvátně spolupracovat, v naprosté většině případů však rozhovor proběhl bez problémů.

Narozdíl od žáků i od účastníků výzkumu ve veřejném prostoru obou měst dostali pracovníci Calandret – pedagogové i ostatní zaměstnanci – možnost vyplnit dotazníky samostatně a informace pak byly upřesňovány a doplňovány při krátkých osobních pohovorech. Jak již bylo řečeno, podařilo se sebrat údaje téměř od zaměstnanců obou škol, kteří byli v dané době pracovně aktivní (tj. s výjimkou dlouhodobě nepřítomných, např. z důvodu mateřské dovolené).

Nejobtížnější bylo získat údaje od rodičů a bývalých žáků. Podařilo se to pouze v několika případech, které tak byly do zpracování dotazníků zařazeny spíše pro ilustraci a doplnění ostatních údajů (jak jsme již dříve zmínili), tuto skupinu nelze považovat za nijak statisticky významnou. V tomto případě se poněkud lišil způsob kontaktování respondentů z Gapu a z Orange. V Gapu byli rodiče informováni vyučujícími o probíhajícím výzkumu a byla jim nabídnuta dobrovolná účast. Těm, kteří projevíli zájem, byly následně předány dotazníky, které samostatně vyplnili a anonymně odevzdali ve škole (tj. vhodili do schránky školy). V tomto případě tak nebyl realizován osobní pohovor a případné neúplné informace bohužel nemohly být doplněny a opraveny.

V Orange naproti tomu nebylo možno kontaktovat rodiče prostřednictvím vyučujících, protože škola se zde rozhodla ochránit soukromí rodin a nenabízet jim prostřednictvím školy účast na výzkumu prováděném třetí stranou. Toto rozhodnutí bylo samozřejmě v rámci našeho výzkumu plně respektováno a byly hledány jiné cesty, jak rodiče kontaktovat. Bylo zde využito metody sněhové koule, která se však v tomto případě ukázala jako nepříliš účinná. Omezené finanční a časové dispozice znemožnily vyhledávání respondentů přímo v terénu a e-mailová komunikace bohužel nepřinesla očekávané výsledky. Podobně tomu bylo v případě bývalých žáků.



Tyto dvě skupiny respondentů tedy počtem získaných kontaktů neodpovídají požadavkům na relevanci získaných údajů a ponechávají tak prostor pro případný navazující výzkum. Po těchto úvodních poznámkách můžeme přistoupit k bližší charakteristice jednotlivých dílčích výzkumných vzorků.

#### 4.3.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku zaměstnanců Calandret

Začneme charakteristikou vzorku zaměstnanců Calandret, v jehož případě byl sběr dat nejúspěšnější. Je vhodné na tomto místě zdůraznit ochotu, se kterou se všichni vyučující i další pracovníci obou škol do výzkumu zapojili a se kterou také pomohli s organizací výzkumu mezi žáky.

V Gapu byly získány údaje od všech tří zaměstnankyň školy, tj. od její ředitelky, která zároveň působí jako vyučující, i od obou vychovatelek. V Orange se výzkumu zúčastnilo všech pět vyučujících, včetně ředitele školy a včetně vyučující francouzštiny, zaměstnané pouze na poloviční úvazek. Kromě nich vyplnili dotazníky rovněž všechny čtyři vychovatelky a další dvě zaměstnankyně – sekretářka školy a pracovnice jídelny a úklidu. Ze všech 12 zaměstnanců La Granatiery tak nebyla z praktických důvodů do výzkumu zapojena pouze druhá pracovnice jídelny a úklidu. Je vhodné připomenout, že je řeč o zaměstnancích, kteří nebyli v době výzkumu dlouhodobě nepřítomni (např. z důvodu mateřské dovolené). Celkový počet získaných dotazníků ilustruje Tabulka 39.

	Funkce	Počet zaměstnanců	Počet relevantních dotazníků	Procento relevantních dotazníků
GAP	Vyučující	1	1	100,0
	Vychovatelky	2	2	100,0
	<b>Celkem</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>
ORANGE	Vyučující	5	5	100,0
	Vychovatelky	4	4	100,0
	další zaměstnankyně	3	2	66,7
	<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>91,7</b>

Tabulka 39: Úspěšnost sběru dat mezi zaměstnanci sledovaných Calandret

Pokud jde o strukturu tohoto výzkumného vzorku, na prvním místě je třeba zmínit fakt, že feminizace pedagogického sektoru se nevyhnula ani zkoumaným Calandretám: mezi zaměstnanci obou škol byl v době výzkumu jediný muž, a to ředitel oranžské La Granatiery, působící zároveň jako učitel v nejvyšší třídě této školy. Mezi zaměstnanci jsou zastoupeny všechny věkové kategorie (od 20 do 58 let), ne však zcela rovnoměrně. Lze konstatovat, že kolektiv oranžské Calandrety má těžiště v mladších pracovnících, věkový průměr zaměstnanců zde byl v době výzkumu 34 let, oproti 46 letům v Gapu. Průměrná doba zaměstnaneckého poměru v dané Calandretě činila v Gapu 5 let. V Orange se výrazně lišila mezi podskupinou pedagogů a podskupinou ostatních zaměstnanců: zatímco vyučující strávili v La Granatiere průměrně téměř 8 let, naprostá většina vychovatelek a dalšího personálu zde působila teprve od daného školního roku a průměrná délka zaměstnaneckého poměru osob, které se zapojily do výzkumu, tak v listopadu 2007 činila pouze 0,4 roku.

Mezi vyučujícími převažovaly osoby narozené na území regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur, většina ostatních pracovníků obou škol pak pocházela přímo z daného departmentu, tj. z Hautes-Alpes (geogr. kód 05) v případě školy v Gapu a z Vaucluse (kód 84) v případě oranžské Calandrety. Pokud jde o Gap, lze hovořit o generačním sepjetí s daným územím: naprostá většina rodičů i prarodičů tří pracovníc gapské Calandrety se narodila na území dnešního administrativního regionu PACA. V případě Orange je toto sepjetí s regionem volnější: v podskupině vyučujících lze konstatovat převažující původ všech tří generací (samotní pracovníci, jejich rodiče a prarodiče) na území Okcitanie, nikoli však nutně v PACA. Pokud jde o podskupinu ostatních pracovníků, zde je okcitéanský původ jejich rodičů a prarodičů spíše výjimečný, převažují kořeny v zahraničí (především v Alžírsku).

#### **4.3.1.4 Charakteristika výzkumného vzorku žáků**

Výše byla zmíněna nestejná velikost zkoumaných Calandret a rozdílná šíře zajišťovaného výchovně-vzdělávacího programu. Ta se nejvýrazněji promítla právě do vzorku žáků (calandronů). Připomeňme, že Calandreta Gapiana zajišťuje výuku na úrovni mateřské školy, a to ve všech čtyřech sekcích (viz pododdlíl 2.3.2.3 *Calandreta Gapiana*), Oranžská Calandreta kromě čtyř sekcí mateřské školy disponuje rovněž všemi pěti třídami základní školy (viz pododdlíl

### 2.3.2.2 Calandreta La Granatiera v Orange).

Vzhledem k obtížím, které souvisejí s praktickým provedením výzkumu mezi dětmi v předškolním věku, a také s ohledem na relativně nižší relevanci údajů, které mohou být od těchto respondentů získány, bylo v případě Calandrety v Orange zcela upuštěno od provedení rozhovoru s dětmi navštěvujícími mateřskou školu a výzkum se zde zaměřil pouze na žáky základní školy. Naproti tomu v Gapu bylo nutné získat údaje alespoň od části žáků, byť předškolního věku. Do výzkumu však nebyli zařazeni žáci tzv. sekce nejmenších (okcit. tota pichòta seccion, fr. toute petite section) ve věku 2-3 let a také některé dotazníky z vyšších sekcí musely být vyřazeny pro nedostatečnou výpovědní hodnotu. Ani dotazníky, které byly shledány relevantními, nemohly být s dětskými respondenty na úrovni mateřské školy vyplněny zcela kompletně. Počet relevantních dotazníků se však s věkem pochopitelně zvyšuje.

	Sekce / třída	Počet žáků	Počet relevantních dotazníků	Procento relevantních dotazníků
<b>GAP</b>	velká sekce (GS)	1	1	100,0
	střední sekce (MS)	5	4	80,0
	malá sekce (PS)	11	3	27,3
	nejmenší sekce (TPS)	5	0	0,0
	<b>Celkem PS-GS</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>47,1</b>
	<b>Celkem</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>36,4</b>
<b>ORANGE</b>	3.-5. třída (CE2/CM1/CM2)	12	8	66,7
	1.-2. třída (CP/CE1)	15	8	53,3
	střední-velká sekce (MS/GS)	22	0	0,0
	nejmenší-malá sekce (TPS/PS)	19	0	0,0
	<b>Celkem ZŠ</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>59,3</b>
	<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>16</b>	<b>23,5</b>

Tabulka 40: Úspěšnost sběru dat mezi žáky sledovaných Calandret

Tabulka 40 shrnuje počty akceptovaných dotazníků a konfrontuje je s celkovými počty žáků té které úrovně (třídy) a školy.<sup>194</sup> Lze konstatovat, že účast na výzkumu byla poměrně vysoká, přestože byla založena na bázi naprosté dobrovolnosti a ačkoliv, jak jsme řekli, byly některé dotazníky posléze stornovány. Celková úspěšnost sběru údajů se pohybuje zhruba mezi jednou čtvrtinou až jednou třetinou všech žáků školy (v Gapu 23,5 %, v Orange 36,4 %). Jestliže z této statistiky vypustíme ročníky, ve kterých nebyl výzkum cíleně prováděn, tj. v Gapu sekci nejmenších a v Orange celou mateřskou školu, dostaneme ještě podstatně vyšší hodnoty: v rámci sledovaných tříd Calandrety Gapiany se výzkumu úspěšně zúčastnila téměř polovina žáků (konkrétně 47,1 %), v případě tříd základní školy Calandrety La Granatiery pak zhruba tři pětiny (přesně 59,3 %). Z tabulky je zároveň patrné, že procento úspěšně vyplněných dotazníků roste spolu s věkem žáků.

V Gapu se do výzkumu zapojilo stejné množství dívek i chlapců (po čtyřech od každého pohlaví). V Orange se podařilo získat více dotazníků od chlapců (10 oproti pouhým 6 od dívek). Vzhledem k tomu, že v obou školách bylo skutečné složení žáků mírně ve prospěch dívek, zdá se, že chlapci se na výzkumu podíleli ochotněji, respektive že projevíli větší odvahu se řízeného rozhovoru zúčastnit. Nadpoloviční většina dětí, které se výzkumu zúčastnily, se narodila na území daného departmentu (Hautes-Alpes, kód 05, resp. Vaucluse, kód 84), poměrně velké množství jich ale pocházelo z jiného regionu Francie. V případě původu rodičů a prarodičů se zdá, že místní kořeny jsou spíše výjimkou; získané údaje jsou však v tomto případě neúplné, protože mnoho dětí místo narození svých předků neznalo (srov. 4.3.1.5 *Charakteristika výzkumného vzorku rodičů a bývalých žáků*).

Ať už je však původ dětí i jejich rodičů jakýkoli, je takřka pravidlem, že děti navštěvují danou Calandretu od samého počátku své předškolní docházky. Ve většině případů to odpovídá nejmenší či malé sekci mateřské školy (věk zhruba 2-3 roky), 2 calandroni z našeho vzorku<sup>195</sup> zahájili svoji docházku až ve střední sekci (věk zhruba 4 roky). Výjimkou byla pouze jedna dívka ze 4. třídy oranžské La Granatiery, která začala tuto školu navštěvovat teprve na úrovni 2. třídy; dříve se však již učila okcitánsky ve veřejné bilingvní škole.

---

<sup>194</sup> Stejně jako všechny předešlé tabulky týkající se vzdělávacího systému je i tato řazena sestupně.

<sup>195</sup> Šlo o dívku z Gapu, která v době výzkumu navštěvovala právě střední sekci, a o chlapce z Orange, který byl v době výzkumu již ve 2. třídě ZŠ.

#### **4.3.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku rodičů a bývalých žáků**

Jak již bylo konstatováno, v rámci výzkumných vzorků rodičů a bývalých žáků se podařilo získat údaje pouze od několika jednotlivců, a ty tak budou sloužit pouze jako doplňující a ilustrativní materiál. Z toho důvodu také budou obě skupiny prezentovány najednou a jejich početní zastoupení nebude narozdíl od předchozích dvou výzkumných vzorků ilustrováno tabulkou.

Relativně nejvyšší zastoupení vyplněných dotazníků je v subkorpusu rodičů žáků Calandrey Gapiany: podařilo se jich získat celkem 7. Není nám bohužel znám celkový počet rodičů calandronů gapské školy, proto se můžeme pokusit pouze o velmi hrubý odhad procentního zastoupení úspěšně vyplněných dotazníků v rámci této kategorie. Ze získaných údajů vyplývá, že v době výzkumu navštěvovalo Calandretu z každé rodiny průměrně 1,14 dětí. Budeme-li předpokládat, že stejné číslo platí pro množinu všech rodin, jejichž děti byly zapsány do této školy, že každé z dětí pochází z úplné rodiny a že oba rodiče jsou na živu, vychází pro 22 žáků Calandrey Gapiany po zaokrouhlení počet 39 rodičů. V takovém případě by 7 získaných dotazníků reprezentovalo zhruba 18 % všech rodičů. Vzhledem k tomu, že ani v jednom z případů nebyly získány 2 dotazníky z jedné rodiny, lze připustit, že jejich vypovídací hodnota je ve skutečnosti o něco vyšší, protože údaje o motivacích a jazykových zvyklostech pravděpodobně odrážejí názory obou rodičů.

V případě vzorku rodičů žáků oranžské La Granatiery se podařilo získat výpovědi pouze od čtyř respondentů a z toho dva (manželský pár) byli rodiči bývalého, a nikoli současného žáka této Calandrey. Jakékoli procentní vyjádření reprezentativnosti získaných dotazníků je tak zcela bezpředmětné. Nejhoršího výsledku bylo dosaženo v případě bývalých žáků obou Calandret: tato kategorie je bohužel zastoupena jediným respondentem z Orange a v plné šíři tak ponechává prostor pro případný navazující výzkum.

I přes nevelký počet získaných dotazníků se můžeme pokusit alespoň o rámcovou charakteristiku výzkumného vzorku rodičů, zejména pokud jde o subkorpus z Gapu. Tuto charakteristiku ovšem také poněkud komplikuje fakt, že u některých odevzdaných dotazníků nebyla zcela důsledně vyplněna úvodní část, obsahující tvrdé údaje. Vzhledem k absenci osobního pohovoru nebylo v případě tohoto výzkumného vzorku možno údaje doplnit. Problém s chybějícími dílčími informacemi se týká tří dotazníků z Gapu.

Na základě získaných údajů lze konstatovat, že častěji projevily zájem o vyplnění dotazníků ženy. Průměrný věk respondentů činí v subkorpusu z Gapu 38 let, podobný byl rovněž věk dvou rodičů žáků z Orange (připomeňme, že další dva respondenti tohoto subkorpusu jsou rodiči bývalých žáků a jejich věk tak je logicky vyšší). Ve vzorku převažují vysokoškoláci, konkrétně úroveň dosaženého diplomu „bac + 3“. Toto složení možná souvisí s větší ochotou vysokoškoláků účastnit se výzkumů. Nejčastěji jsou zastoupeny tzv. „střední profese“, především ty, které souvisejí se vzděláváním, lékařskou a sociální sférou.

Pokud jde o původ respondentů, v korpusu rodičů jako celku převažují osoby narozené mimo území Okcitanie. Rovněž v případě těch, jejichž místo narození se nachází v některém z tradičně okcitanofonních departmentů, nelze většinou hovořit o okcitánském původu, neboť jejich rodiče a prarodiče se ve většině případů narodili v jiné části Francie nebo v zahraničí. (srov. 4.3.1.4 *Charakteristika výzkumného vzorku žáků*). Pokud bychom se tedy spolehli na náš omezený výzkumný vzorek, mohli bychom konstatovat, že původ a generační vazba na Provence, respektive Okcitanii, nehraje při výběru školy žádnou roli, či dokonce, že Calandrety v PACA si pro své děti častěji vybírají rodiče jiného než místního, resp. okcitánského původu. Při zmíněné omezené velikosti vzorku však jde pouze o spekulaci.

V tomto oddíle naší práce jsme se pokusili popsat způsob, jakým byly získány údaje od respondentů z prostředí Calandret a viděli jsme, že z důvodu nedostatečného počtu respondentů v některých dílčích skupinách mohou být v následující analýze považovány za jistým způsobem relevantní pouze subkorpusy zaměstnanců sledovaných škol a jejich žáků. Po provedení základní charakteristiky jednotlivých výzkumných vzorků se nyní můžeme věnovat první části analýzy údajů, která bude zaměřena na motivace

### **4.3.2 Motivace a valorizace volby školy: proč by rodiče znovu volili Calandretu?**

Již v části věnované analýze vzoru lokální populace jsme se zabývali otázkou pozice, kterou zaujímají Calandrety v rámci struktur dané lokální společnosti, jejich potenciálu vzbudit zájem mezi potenciálními rodiči žáků a postojům veřejnosti vůči školám, které z daných otázek částečně vyplývají. V následujících pododdílech naší práce se budeme těmto otázkám věnovat z pohledu informovaných respondentů z prostředí obou škol. Zaměříme se zde jednak na otázku motivací pro výběr školy tak, jak je vnímají pracovníci školy a rodiče žáků, ale rovněž na otázku postojů veřejnosti vůči sledovaným Calandretám a jejich žákům, opět z pohledu zúčastněných aktérů škol.

#### ***4.3.2.1 Motivace rodičů z pohledu pracovníků Calandret***

Rodičům byla položena dvojí otázka na motivace: první zkoumala důvody, které hrály rozhodující roli v době, kdy rodiče stáli před nutností volby školy (resp. školky) pro své děti. Druhá otázka zkoumala případné změny v motivacích na základě konkrétní zkušenosti s danou školou: rodiče byli dotázáni, které aspekty jsou pro ně důležité v současnosti (resp. byly důležité v době výzkumu). Pro dokreslení údajů byli na motivace rodičů dotázáni rovněž calandroni a zaměstnanci škol. Všichni respondenti dostali na výběr ze čtyř základních možností (cf. infra), a kromě nich mohli doplnit další motivace dle vlastního názoru. Narozdíl od calandronů a také respondentů z již dříve zpracovaného korpusu lokální populace byli rodiče a zaměstnanci škol navíc vyzváni, aby na čtyřstupňové stupnici označili váhu přikládanou té které motivaci při rozhodování o volbě školy. Pro kvantitativní zpracování pak byly každému stupni přiřazeny číselné hodnoty tak, jak ukazuje níže uvedený přehled.<sup>196</sup>

---

<sup>196</sup> Motivace i stupně důležitosti zde uvádíme ve volném překladu do češtiny.

### Motivace:

- děti přátel/kolegů rovněž navštěvují/budou navštěvovat Calandretu
- kvality použité pedagogické metody
- bilingvismus získaný v raném věku, výhoda pro studium dalších živých jazyků
- možnost naučit se regionální jazyk a zachovat díky němu vazbu na region
- jiná motivace (upřesnit)

### Stupně důležitosti:

- velmi důležité → 3
- spíše důležité → 2
- nepříliš důležité → 1
- nedůležité → 0

Začneme zde od otázky, jak vnímají motivace rodičů pracovníci obou Calandret. Hned úvodem je nutno konstatovat, že na základě odpovědí všech respondentů z tohoto dílčího korpusu z naší analýzy vypadla první nabízená motivace: podle učitelů i ostatních pracovníků obou škol rozhodování rodičů nijak neovlivňuje případný fakt, že Calandretu navštěvují děti jejich přátel či známých. Nadále tak budeme pracovat pouze se třemi nabízenými motivacemi a s případnými dalšími, které doplnili sami respondenti.

Pro účely této analýzy se nám v případě údajů získaných od zaměstnanců oranžské Calandrey zdálo vhodné oddělit subkorpus vyučujících od ostatních zaměstnanců, a to s ohledem na velmi krátkou dobu zaměstnaneckého poměru respondentů z druhého zmíněného dílčího vzorku a s tím související předpokládanou nižší obeznameností s motivacemi rodičů. Budeme zde tedy pracovat se třemi skupinami: první z nich budou tvořit všechny 3 zaměstnankyně Calandrey Gapiany, další 5 pedagogů oranžské La Granatiery a nakonec 6 ostatních zaměstnankyň téže školy. Toto rozčlenění se ukázalo být správné i při analýze výsledků: v případě údajů získaných od tří respondentek z Gapu a od pěti učitelů z Orange, tedy od těch skupin, ve kterých jsme předpokládali hlubší obeznamenost s motivacemi rodičů, lze konstatovat relativně srovnatelné výsledky.



Pořadí tří navrhovaných motivací je v obou těchto dílčích skupinách stejné. Jako nejdůležitější uvedla většina těchto respondentů pedagogický systém aplikovaný při výuce v Calandretách, s určitým odstupem následoval bilingvní charakter školy a za nejméně významnou, byť jen s nevelkým odstupem za bilingvismem, byla označena možnost ovládnutí okcitanštiny kvůli jazyku jako takovému, respektive kvůli jazyku jako pouta s regionem. Obě podskupiny tedy považují důvody pedagogicko-pragmatického rázu za významnější při volbě školy než důvody charakteru afektivního či souvisejícího s kolektivní či individuální identitou. Respondenti z obou skupin se výrazně liší pouze vahou, kterou přiřkládají dalším motivacím: zatímco pracovnice Gapu neshledávají další důvody pro volbu školy důležitějšími než zmíněné tři, podle většiny vyučujících z Orange je naopak při rozhodování nejdůležitější některá z dalších motivací (cf. infra).

Naproti tomu podskupina ostatních zaměstnanců Calandrey La Granatiery se od obou předešlých podskupin podstatným způsobem liší: pořadí domnělé důležitosti tří nabízených motivací je zde totiž právě opačné. Povšimněme si, že toto pořadí koresponduje s výsledky této otázky ve výzkumném vzorku lokální populace a odráží tedy v podstatě názor osob „vně“ prostředí Calandret. Pokud jde o váhu dalších motivací, tito respondenti je staví zpravidla na roveň bilingvismu, který zaujímá mezi nabízenými motivacemi prostřední pozici podle důležitosti.

Názory zmíněných tří skupin respondentů na důležitost jednotlivých motivací pro výběr školy přehledně uvádí Tabulka 41 a Graf 41. V tabulce jsou uvedeny počty respondentů z každé podskupiny, kteří zvolili danou úroveň důležitosti té které motivace (například číslo 2 v řádce „3 – velmi důležité“ a ve sloupci „GAP – všichni zaměstnanci – pedagogika“ znamená, že v rámci podskupiny tří zaměstnanců Calandrey Gapiany dva z nich považovali aplikovaný pedagogický systém za velmi důležitý pro rodiče při volbě školy).<sup>197</sup> Podobně jako v části, ve které jsme se věnovali analýze údajů získaných v rámci vzorku lokální populace, i zde tabulka dále uvádí modus, vyjadřující v rámci každé podskupiny a každé

---

<sup>197</sup> Podobně jako v korpusu lokální populace jsou i zde použita zkrácená označení jednotlivých motivací. Níže opět uvádíme celé znění ve volném překladu do češtiny (srov. Příloha 7: Vzory použitých dotazníků, dotazník pro vyučující Calandret a dotazník pro ostatní zaměstnance Calandret, v obou případech otázka 5).

- děti přátel = dítě/děti jejich přátel/kolegů ji [Calandretu] rovněž navštěvují/budou navštěvovat
- pedagogika = kvality aplikovaných pedagogických metod
- bilingvismus = dvojjazyčnost získaná v raném dětství a její kladný vliv na výuku dalších živých jazyků
- okcitanština = možnost naučit se regionálnímu jazyku jako prostředku vazby na region

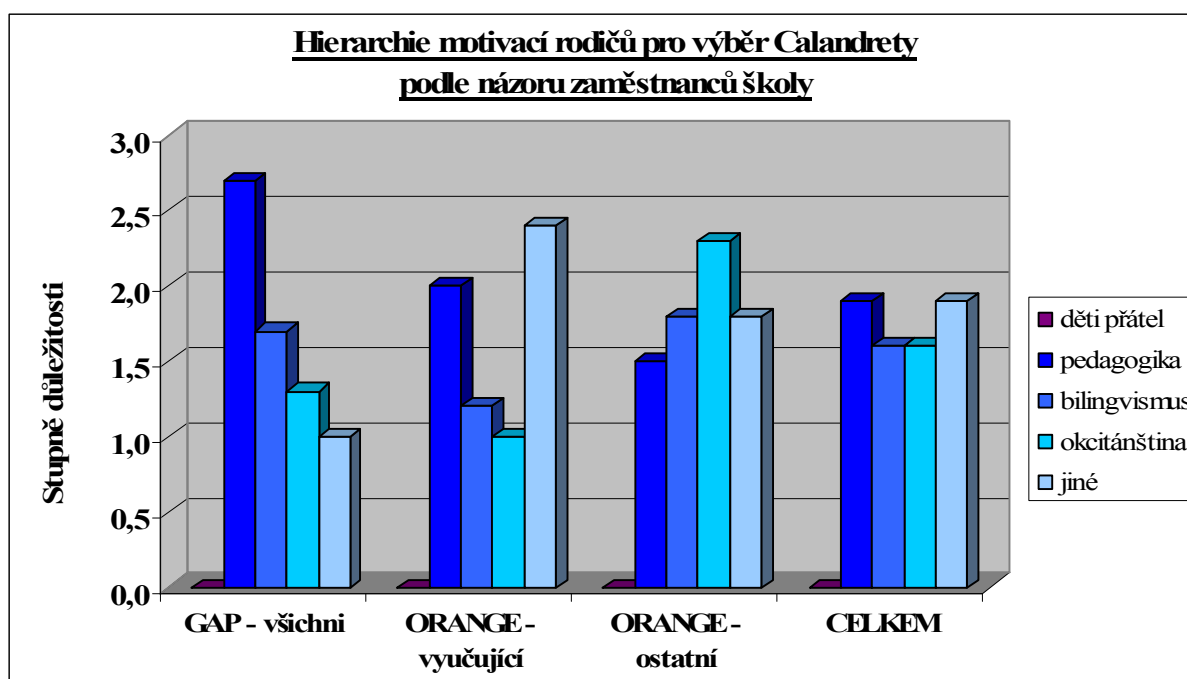
jednotlivé motivace nejčastěji uváděný stupeň důležitosti, dále aritmetický průměr, tj. průměrnou hodnotu důležitosti dané motivace, a konečně medián, tzn. střední z uváděných hodnot důležitosti (při takto malém vzorku se medián ve většině případů shoduje s modem). Graf vychází z hodnot aritmetického průměru. V tabulce i v grafu jsou kromě jednotlivých dílčích podskupin respondentů uvedeny rovněž hodnoty pro vzorek zaměstnanců obou Calandret jako celek.

Zmínili jsme, že respondenti všech tří podskupin výzkumného vzorku zaměstnanců Calandret uváděli kromě tří nabízených i další motivace, které podle nich vedou rodiče k volbě dané školy. Téměř všechny tyto motivace spolu do značné míry souvisejí a daly by se shrnout pod jednoho společného jmenovatele, kterým jsou obecné výhody oproti běžným, tj. státním školám. Dále by je bylo možno rozdělit zhruba do tří skupin: první a nejpočetnější si všímá malého počtu žáků ve třídě, případně celkově nevelkého počtu žáků a učitelů; sem patří vyjádření jako „il y a peu d'enfants dans une classe“, „c'est une école de petits effectifs“ nebo „c'est une petite structure“.<sup>198</sup> Nižší počet žáků na učitele bývá samozřejmě obecně považován za klad a za základní předpoklad toho, aby se pedagog mohl každému dítěti dostatečně věnovat. Je tedy pravděpodobné, že v porovnání s často přeplněnými státními školami může tento fakt sehrát při výběru Calandrety svou roli.

Hierarchie motivací rodičů pro výběr Calandrety podle názoru zaměstnanců školy	GAP					ORANGE										CELKEM				
	Všichni zaměstnanci					Vyučující					Ostatní zaměstnanci									
	děti přátel	pedagogika	bilingvismus	okcitanština	jiné	děti přátel	pedagogika	bilingvismus	okcitanština	jiné	děti přátel	pedagogika	bilingvismus	okcitanština	jiné	děti přátel	pedagogika	bilingvismus	okcitanština	jiné
0 nedůležité	3	0	0	0	2	5	0	0	1	0	6	1	0	0	1	14	1	0	1	3
1 nepříliš důležité	0	0	2	2	0	0	0	4	3	0	0	2	2	1	0	0	2	8	6	0
2 spíše důležité	0	1	0	1	0	0	5	1	1	3	0	2	3	2	4	0	8	4	4	7
3 velmi důležité	0	2	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	1	3	1	0	3	2	3	4
<i>Respondentů</i>	3					5					6					14				
<i>Modus</i>	0	3	1	1	0	0	2	1	1	2	0	1;2	2	3	2	0	2	1	1	2
<i>Průměr</i>	0,0	2,7	1,7	1,3	1,0	0,0	2,0	1,2	1,0	2,4	0,0	1,5	1,8	2,3	1,8	0,0	1,9	1,6	1,6	1,9
<i>Medián</i>	0	3	1	1	0	0	2	1	1	2	0	1,5	2	2,5	2	0	2	1	1,5	2

Tabulka 41: Hierarchie motivací rodičů pro výběr Calandrety podle názoru zaměstnanců školy

<sup>198</sup> „Ve třídě je málo žáků“, „je to škola s malým počtem žáků“ nebo „je to malé zařízení.“



Graf 41: Hierarchie motivací rodičů pro výběr Calandrey podle názoru zaměstnanců školy

Na druhém místě je obecné konstatování, že jde o školy nabízející jiný systém a jiné pojetí výuky než tradiční školy. Tato motivace do určité míry souvisí s nabízenou alternativou „kvalita aplikovaného pedagogického systému“, respondenti však v tomto případě zdůrazňovali vedle pedagogiky také např. „venkovský“ charakter školy nebo konstatovali určitý programový odpor vůči státním školám a jejich pojetí vzdělávání; do této podskupiny lze zařadit konstatování typu „c'est une autre idée d'école“, „c'est une école un peu rustique, authentique“ nebo „ils [les parents] refusent le / ils essaient d'échapper au système public“.<sup>199</sup> V této souvislosti je zajímavé tvrzení, pronesené s jistou nadsázkou jednou z respondentek z řad učitelů. Podle ní Calandrey přitahují osoby (rodiče), které jsou poněkud „mimo normu“ (hors norme), tedy které nezapadají do jakéhosi „průměru“ dané společnosti. Jedním z kladů zkoumaného typu škol by tedy v očích některých rodičů mohl být samotný fakt, že vybočují ze standardního systému vzdělávání. Takto se mohou stát „útočištěm“ rodičů, které nějakým způsobem rovněž stojí či chtějí stát mimo systém a mimo hlavní proudy francouzské společnosti. Není bez zajímavosti v této souvislosti rovněž připomenout, že mezi největší odpůrce regionalistického bilingvního školství patří zastánci tradičního republikánského systému a jeho vzdělávací soustavy.

<sup>199</sup> „Je to jiná vize školy“, „je to trochu taková původní venkovská škola“, „[rodiče] odmítají systém veřejného školství / snaží se uniknout tomuto systému.“

Konečně třetí z motivací zmiňovaných respondenty nad rámec nabízených alternativ tvoří pomyslný most mezi dvěma prvními a s oběma úzce souvisí: rodiče údajně přitahuje jistá „rodinná“ atmosféra zkoumaných Calandret. Sem je možno zahrnout konstatování jako „c'est le côté familial [de l'école] qui les [les parents] attire“ či „il y a une proximité enseignants-parents“.<sup>200</sup> Intenzivní spolupráce mezi rodinou a školou je ostatně jednou z devíz této sítě škol a je zakotvena rovněž v Chartě Calandret (Francie. Assemblada generala... *Carta dei Calandretas*, [articles] 1.2; 2.7). Mnohé rodiče jistě toto propojení rodinného a školního prostředí skutečně láká: mají možnost se podílet na organizaci školy a do jisté míry tak spoluurčovat její podobu, navíc poněkud rozvolněná hranice mezi neformální, domácí sférou a sférou školní, formální také může eliminovat stres dětí ze školního prostředí. Na druhou stranu pro některé rodiče, potenciální zájemce regionální bilingvní školství, může být tento důraz na propojení obou sfér a zejména akcentování aktivního podílu rodičů na chodu školy naopak demotivující.

Ojediněle se v komentářích respondentů z řad zaměstnanců Calandret objevily ještě další předpokládané motivace pragmatictějšího charakteru. Zmíněna tak byla možnost svěřit Calandretám děti již od věku 2 let, a to za finančně výhodných podmínek. Calandreta tak vlastně supluje jesle, které jsou ve Francii obecně špatně dostupné z důvodu malého počtu míst a relativně vysoké ceny.

V jednom případě (šlo o skupinu respondentů – učitelů z Orange) byla rovněž zmíněna snaha některých rodičů vyhnout se třídám navštěvovaným dětmi imigrantů. Tato domnělá motivace se na první pohled může zdát nepříliš pravděpodobná vzhledem k tomu, že někteří z rodičů calandronů jsou sami částečně cizího původu. V tomto případě však byla nejspíše míněna pouze určitá skupina imigrantů, pravděpodobně především příchozí z arabských zemí. Ti představují v regionu PACA poměrně početně významnou imigrační komunitu a přítomnost dětí z těchto etnokulturních skupin ve třídách bývá skutečně některými obyvateli PACA vnímána negativně (což potvrzují i některé komentáře respondentů ze subkorpusu veřejnosti, pronesené mimo rámec vlastního výzkumu). Důvody dané situace jsou různorodé a celá problematika je pochopitelně značně komplikovaná. Vzhledem k tomu, že její rozbor není cílem této práce, abstrahujeme zde od bližší analýzy. Jistá obava některých rodičů z přítomnosti těchto žáků ve třídách je však faktem a zároveň je pravda, že příslušníci těchto imigračních menšin skutečně regionalistické bilingvní školy zpravidla nevyhledávají. Zdá se

---

<sup>200</sup> „Přitahuje je [rodiče] rodinný charakter [školy]“ či „vyučující a rodiče tu mají k sobě blízko.“

tedy, že ani tato motivace není vyloučena. Fakt, že byla zmíněna pouze v jednom případě, a to navíc jako pouhá domněnka jednoho z pedagogů, nemusí nutně znamenat její naprostou marginálnost: podle našeho názoru je pravděpodobné, že i v případě, kdy by daná motivace byla sdílena větším množstvím rodičů, by ji většina z nich explicitně neuvedla ze snahy o zlepšení vlastního obrazu či z etických důvodů.

V rámci skupiny „dalších motivací“ byly někdy zmiňovány i takové, které úzce souvisejí s nabízenými třemi základními. Podle 4 respondentů je pro některé rodiče důležitá výuka regionálního jazyka z emocionálních důvodů či pro roli, kterou tento jazyk hraje v otázce kolektivní identity (konstatování jako „c'est la langue des grands-parents“ nebo „c'est une partie de l'identité régionale“).<sup>201</sup> V podstatě šlo tedy o poslední nabízenou motivaci: možnost naučit se regionální jazyk a zachovat díky němu vazbu na region. Pouze jednou se vyskytl názor, že rodiče volí tento typ školy, protože zajišťuje jejich dětem větší vnímavost a bystrost („ouverture d'esprit“).<sup>202</sup> Je však možné, že mnoho respondentů konotovalo tuto motivaci s bilingvismem.

#### **4.3.2.2 Motivace rodičů z jejich vlastního pohledu**

Podívejme se nyní, co vypovídají o důvodech volby Calandrey sami rodiče. V době, kdy se vybírali pro své děti školu, byl pro většinu těch, kteří se zapojili do výzkumu, nejdůležitější bilingvismus, jež škola jejich dětem nabízí. Až s jistým odstupem zmiňovali respondenti pedagogickou metodu, přičemž v komentářích někdy upřesňovali, že je lákala „Freinetovská“ pedagogika. Jedna z respondentek dala tuto motivaci do širší souvislosti s preferencí „alternativních“ pedagogických metod, přičemž sama se prohlásila za stoupenkyni montessoriovské školy. V pořadí důležitosti následuje po pedagogice skupina „dalších“, tedy předem nespecifikovaných motivací (o nich viz níže) a s malým odstupem pak samotná okcitanština jako regionální atribut a dědictví po předcích. Nejméně významný byl při volbě školy pro dotazované fakt, že ji navštěvují děti jejich přátel či známých, přestože – narozdíl od předpokladu zaměstnanců Calandret (cf. supra) – i tento důvod hrál svoji roli.

---

<sup>201</sup> „Je to jazyk prarodičů“ nebo „je to část regionální identity.“

<sup>202</sup> Je vhodné uvést v této souvislosti i doslovný překlad použitého termínu „ouverture d'esprit“, tedy „otevřenost ducha“, aby byla zřejma celá širší možných konotací.

Mezi dalšími motivacemi, které rodiče calandronů uváděli, byl opakovaně zmiňován malý počet žáků ve třídě, případně celkově „lidské rozměry“ školy. Jednotliví respondenti dále oceňovali rodinný charakter školy a také jeho fungování na spolkové bázi, respektive možnost podílet se prostřednictvím sdružení rodičů a přátel na řízení školy. Jako motivace byla rovněž zmíněna možnost zapsat do školy děti již od dvou let, na niž upozornil také jeden respondent z korpusu zaměstnanců (cf. supra).

Motivace, které uvedli rodiče, zajímavým způsobem doplňují informace od calandronů. V dotaznících je sice v případě tohoto dílčího korpusu zachováno stejné schéma otázky i nabízených odpovědí (tedy 4 nabízené motivace a možnost doplnění dalších), v praxi však byla calandronům pokládána otevřená otázka, proč si myslí, že rodiče pro ně vybrali právě Calandretu, a odpovědi byly zaznamenávány slovně. Mnoho calandronů, zejména z mateřské školy, samozřejmě nebylo schopno tuto otázku zodpovědět nebo jejich odpovědi nebyly relevantní (např. „pour travailler bien“)<sup>203</sup>. Ve třech případech uvedli žáci jako motivaci možnost naučit se okciténsky, resp. provensálsky; lze si však položit otázku, zda tato konstatování odrážejí skutečnou informovanost těchto žáků o motivacích jejich rodičů, či zda jsou pouze o logickou interpretaci faktu, že jde o školu s okciténským vyučovacím jazykem. Pouze v jednom z těchto tří případů je pravděpodobné, že šlo o reálnou motivaci, protože daný calandron (šlo o žáka 2. třídy ZŠ z Orange) ke své odpovědi doplnil, že jeho otec již sám navštěvoval provensálskou školu (pravděpodobně tedy absolvoval nepovinnou výuku provensálštiny na základě Deixonnova zákona) a prarodiče provensálsky běžně hovořili.

Převážná většina dalších uvedených motivací však podle našeho názoru zajímavě dokresluje informace získané od rodičů. Pozoruhodný je fakt, že děti uváděly častěji než rodiče motivace praktického rázu. Nelze vyloučit, že jejich svědectví lépe odráží reálnou důležitost těchto motivací tak, jak jsou zvyklí o nich slýchat doma, zatímco rodiče při vyplňování dotazníku považovali za vhodné zdůraznit důvody méně pragmatického charakteru a více spojené s otázkou rozvoje osobnosti dítěte. Ve výpovědích dětských respondentů se tak opakovaně objevil fakt, že daná Calandreta se nachází ze všech škol nejbližší od jejich bydliště, vyskytla se také – již dvakrát zmíněná – možnost zápisu dvouletých dětí. Hlavní roli podle jiné žačky oranžské Calandrety hrál fakt, že školu již navštěvovala její starší sestra, což potvrzuje „věrnost“ škole, konstatovanou výše.

---

<sup>203</sup> „Abych dobře pracovala.“

Konečně ve třech případech šlo o motivace úžeji spojené s kvalitami školy, respektive s pedagogickým systémem; všechny tyto výpovědi pocházejí od žaček vyšších tříd oranžské Calandrey (2 dívky ze 4. a jedna z 5. třídy). Jedna z těchto dětských respondentek konstatovala, že po špatných zkušenostech se školou její sestřenice pro ni rodina hledala lepší zařízení. Ve druhém případě šlo o dívku, navštěvující nejdříve veřejnou školu s výukou provensálštiny. Když tuto školu z nespécifikovaných důvodů opustila, hledali rodiče podobně zaměřený ústav. Nejzajímavější je patrně výpověď třetí dotazované žačky, která se narodila v departmentu Pyrénées-Orientales, kde navštěvovala katalanofonní bilingvní školu sítě Bressola. Po přestěhování do Orange hledali rodiče školu, založenou na podobném systému výuky, na který byla jejich dcera zvyklá. V tomto případě tedy jednoznačně jako motivace převážil stejný pedagogický systém (přímá metoda, instituční pedagogika) nad jazykem, přestože blízkost okcitanštiny a katalánštiny nepochybně volbu školy usnadnila.

Vraťme se nyní ke vzorku rodičů. Viděli jsme, jaké byly jejich motivace v době, kdy pro své děti vybírali vhodnou školu, a doplnili jsme jejich výpovědi rovněž svědectvím dětí. Věnujme se nyní otázce, zda se v případě těchto respondentů při bližším obeznámení s fungováním školy změnily jejich motivace pro setrvání, respektive zápis dalších dětí do této školy. Je ještě třeba konstatovat, že dříve, než byli respondenti dotázáni na aktuální motivace, byla jim položena logická otázka, zda by i v současnosti volili stejně. Všichni účastníci výzkumu bez výjimky odpověděli, že by vybrali pro své děti stejnou školu (otázce spokojenosti s Calandretami se ještě budeme blíže věnovat).

Soudě podle našeho skromného vzorku, posun v motivacích není příliš výrazný, hlavní změnou je pokles významnosti skupiny dalších motivací. Nejvýznamnějším zůstává nadále bilingvismus, k částečnému zvýšení důležitosti došlo v případě pedagogických metod a také samotné okcitanštiny jako klíče k regionální identitě. Poslední z motivací, tj. fakt, že školu navštěvují rovněž děti přátel či kolegů, zůstává téměř beze změny, pokud jde o její důležitost. Dodejme ještě, že jeden respondent v rámci dalších motivací shrnul pozitivní stránky školy do formulace „qualité de vie de l'école“<sup>204</sup>.

---

<sup>204</sup> „Kvalita života ve škole.“

### 4.3.2.3 Spokojenost rodičů a žáků s volbou školy

Na základě předchozích zjištění bychom mohli vyslovit několik domněnek: jednak se zdá, že původní očekávání rodičů byla splněna nejen v obecné rovině (učinili by i dnes stejné rozhodnutí), ale i v případě konkrétních důvodů, které je vedly k výběru dané školy (na základě konkrétních zkušeností se školou se skladba motivací příliš nezměnila). Kromě toho by bylo možno usuzovat, že na základě bližších zkušeností s fungováním školy, ale také s působením sdružení rodičů a přátel dochází k větší valorizaci metody instituční pedagogiky, kterou škola aplikuje, a rovněž okcitánštiny jako takové. Je však třeba ještě jednou upozornit na to, že vzhledem k zanedbatelné velikosti vzorku lze daná pozorování jen velmi těžko generalizovat a bylo by je třeba ověřit dalším výzkumem.

Vraťme se krátce k výše zmíněné otázce, zda by i dnes rodiče zvolili stejnou školu. Již jsme konstatovali, že všichni respondenti z korpusu rodičů odpověděli na tuto otázku kladně, někteří rovněž připojili další pozitivní komentáře (cf. infra). O trvalé spokojenosti s výběrem školy ostatně svědčí rovněž fakt, že většina respondentů zapsala na Calandretu všechny své děti a v případě těch, kteří tak neučinili, šlo zřejmě o objektivní důvody, související především s věkem dětí, jak naznačují tři připojené komentáře: v jednom případě respondentka z Orange konstatovala, že v současnosti navštěvují Calandretu dvě z jejích tří dětí a od příštího roku začne i třetí; podobně jedna z dotazovaných z Gapu konstatovala, že druhé dítě ještě není ve věku, aby mohlo školku navštěvovat; jiná respondentka z téhož města naopak litovala, že Calandretu navštěvuje pouze její dcera, protože v době, kdy byli její dva synové mladší, škola ještě neexistovala. Je tedy zřejmé, že rodiče, kteří se zapojili do výzkumu, jsou s výběrem školy spokojeni a její volbu by neměnili. Není však samozřejmě vyloučeno jisté zkreslení, protože je možné, že se do výzkumu s větší ochotou zapojili právě spokojení rodiče.

Fakt, že kvalita organizace výuky v obou Calandretách tyto rodiče uspokojuje, dokládají i komentáře, které dotazovaní připojovali k odpovědím na otázky týkající se motivací (cf. infra). Nejčastěji si všimli pozitivního vztahu svých dětí ke škole, ale také kvalit pedagogického personálu. Jedna z respondentek z Gapu navíc vyjádřila přání, aby děti mohly pokračovat ve stejném typu výuky i na základní a nižší střední škole:



- Mon fils adore son école.
- Mon fils ne veut pas partir en vacances.
- Le personnel est exceptionnel, je trouve l'école enrichissante pour l'avenir de nos enfants.
- J'aimerais que la primaire et le collège continue.<sup>205</sup>

Výpovědi rodičů potvrzují i děti, které takřka bez výjimky hodnotí svou školu kladně, z jejich výpovědí je vesměs cítit silnou emocionální vazbu na danou Calandretu. Na fakt, že většina žáků, respektive bývalých žáků těchto škol vnímá období své školní docházky a většinu zážitků spojených s Calandretou velmi emotivně až idealizovaně, upozorňuje mj. BOYER (2005, např. s. 30). Podobně vyznívají výpovědi calandronů z našeho vzorku. Jde jednak o komentáře, které žáci připojovali k otázce týkající se motivací rodičů pro výběr školy, jednak o odpovědi na otázky, zda jsou v Calandretě spokojeni a kterou nejlepší a nejhorší zkušenost či vzpomínku si spojují se svou školou. Z 24 calandronů, kteří se zúčastnili výzkumu, jich na posledně zmíněnou otázku odpovědělo 20. Pokud jde o obecnou spokojenost, v případě některých, zejména mladších dětí, bylo obtížné získat konkrétní odpověď na pětistupňové škále, avšak všichni calandroni, kteří se zapojili do výzkumu, hodnotili svoji spokojenost se školou pozitivně, tj. v rozmezí možností „content“ a „très content“<sup>206</sup>.

Odpovědi na otázku týkající se nejlepšího a nejhoršího zážitku jsou samozřejmě poplatné věku, někteří žáci jmenovali své oblíbené vyučovací předměty nebo mimoškolní aktivity, organizované pracovníky Calandret ve spolupráci s rodiči, objevily se pochopitelně také očekávatelné banální odpovědi, jako „à l'école, le mieux, c'est la récré“<sup>207</sup>. Naproti tomu jedna ze starších žákyň La Granatiery (4. třída) uvedla, že ráda mluví okciténsky a že oceňuje, jak jí tento jazyk pomáhá v porozumění italštiny či španělštiny; jiná žákyně (5. třída) ocenila přínos okciténské pro výuku francouzštiny (konkrétně uvedla často zmiňovaný příklad minulého příčestí feminina, kde paralela s okciténsčinou pomáhá pochopit a zapamatovat si

---

<sup>205</sup> - Můj syn školu miluje.  
 - Můj syn nechce mít prázdniny.  
 - Zaměstnanci jsou výjimeční, připadá mi, že škola je pro budoucnost našich dětí obohacující.  
 - Chtěla bych, aby pokračovala základní škola a collège.

<sup>206</sup> „Spokojený“ a „velmi spokojený.“

<sup>207</sup> „Ve škole jsou nejlepší přestávky.“

pravopis ve francouzštině). Zdaleka nejčastěji však calandroni konstatovali, že nemohou uvést jeden výjimečně dobrý zážitek, protože vše spojené se školou se jim líbí („tout est chouette“, „j’aime bien l’école, tout ce qu’on fait, même les tests“ apod.;<sup>208</sup> úsměvná byla odpověď jedné z nejmladších účastnic výzkumu, tříleté žákyně malé sekce MŠ v Gapu, která na tuto otázku odpověděla „on n’arrête pas de rire“<sup>209</sup>), dva žáci dokonce uvedli, že jsou raději ve škole než kdekoli jinde. Velmi často také neuváděli žádné negativní zážitky či přímo explicitně tvrdili, že žádné záporné zkušenosti či vzpomínky nemají („pas de mauvais / que de bons souvenirs“)<sup>210</sup>.

Z 20 žáků, kteří na danou otázku odpověděli, jich pouze 8 zmínilo svůj nejhorší zážitek. V některých případech šlo opět o neoblíbený předmět či aktivitu, jen v jednom případě lze konkrétní negativní vzpomínku považovat za serióznější a týkající se přímo fungování školy: šlo o spojování dětí různého věku do jedné třídy. Konkrétně jeden ze starších žáků z Gapu uvedl, že mu vadí, že je ve skupině příliš mnoho malých dětí a málo v jeho věku. Fakt, že musí pracovat s mladšími spolužáky byl pro něj zjevně demotivující.

Máme-li shrnout tato zjištění, i náš výzkum tedy potvrzuje silnou emocionální vazbu calandronů na jejich školu a většinu aktivit, které jsou s ní spojeny a jednoznačnou převahu pozitivních konotací. Podobně jako v případě vzorku rodičů je samozřejmě i zde možné částečné zkreslení způsobené větší ochotou žáků s pozitivní vazbou na školu zúčastnit se výzkumu. Domníváme se však, že tento faktor zde hraje méně významnou roli, než tomu může být v korpusu dospělých, a kromě toho je vzorek calandronů svojí početností mnohem reprezentativnější.

#### **4.3.2.4 Valorizace volby školy a vyučovacího jazyka okolím**

Na valorizaci školní docházky, ale rovněž jazyka a potažmo na jeho další užívání v mimoškolním prostředí mají nepochybně vliv také reakce okolí. Jak jsme viděli v kapitole věnující se postojům veřejnosti, nelze tvrdit, že by většina obyvatel daných měst byla existenci tohoto typu škol nakloněna: v komentářích se mnozí dotazovaní vyjadřovali proti, a to z různých důvodů. V rámci výzkumu mezi calandrony jsme proto také zkoumali, do jaké

---

<sup>208</sup> „Všechno je fajn“, „mám ráda školu, všechno, co tu děláme, i prověrky.“

<sup>209</sup> „Bez přestání se smějeme.“

<sup>210</sup> „Žádné špatné / jenom dobré vzpomínky.“

míry tyto nálady a postoje vnímají oni sami, tedy zda v souvislosti s navštěvování specifické školy, která stojí mimo systém běžných veřejných škol a jejíž kolektiv může být v krajním případě vnímán až jako sektářský, nehrozí calandronům riziko jisté stigmatizace a odcizení. Otázka byla formulována následujícím způsobem: „Jak reagují osoby ve tvém okolí na to, že navštěvuješ Calandretu?“ Zaměřili především na blízké osoby, tzn. na členy rodiny a kamarády mimo prostředí Calandret, ale zmínili jsme rovněž další dospělé osoby, se kterými žáci mohou přijít do styku. Ze 24 dotázaných na tuto otázku smysluplně odpovědělo 14 calandronů, vesměs ze 2.-5. třídy ZŠ v Orange.

V případě osob z prostředí rodiny, a to jak starších (strýcové, tety apod.), tak generačně bližších (bratřenci, sestřenice), lehce převažuje pozitivní vnímání reakcí nad neutrálním, záporné reakce nebyly konstatovány. Podle některých připojených komentářů se příbuzní, zejména ti generačně bližší, o školu aktivně zajímají. Fakt, že žák navštěvuje ústav, který je svým způsobem výjimečný, tedy může být calandronem vnímán jako zdroj zájmu ze strany vrstevníků i starších osob z rodinného prostředí a tedy snad i jako faktor určité společenské prestiže.

V případě dalších dospělých osob, se kterými se calandroni setkávají, zcela převažují neutrální reakce, tedy především nezájem o školu. Pokud už tyto osoby zájem projeví, vnímají calandroni jejich reakce jako pozitivní, a to zejména v případě starších osob („ils disent que c'est bien d'apprendre le provençal“)<sup>211</sup>. Může však docházet také k jistému nepochopení či vyjádření některých výhrad vůči danému typu vzdělávání. U blízkých starších osob jde zejména o obavy z přechodu na „standardní“ způsob vzdělávání ve vyšších ročnících. Poměrně přesně to vyjádřila jedna z dotázaných žákyň 5. třídy oranžské ZŠ: „Ils trouvent l'école bien mais ils se disent souvent – après, au collègue, ils vont faire comment ?“<sup>212</sup>

V souvislosti s reakcemi dospělých na způsob fungování Calandret, respektive na jazykové zvyklosti na jejich půdě, byl velmi zajímavý rovněž komentář žáka 2. třídy oranžské La Granatiery. Tento komentář se netýkal otázky, kterou analyzujeme v tomto pododdíle, ale byl připojen k otázce týkající se užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí (která bude jako samostatné téma zpracována níže, viz pododdíl 4.3.4.1 *Okcitanština v ústní komunikaci*). Doslova konstatoval: „Je parle aux gens d'Orange [en provençal] mais ils ne comprennent

---

<sup>211</sup> „Říkají, že je dobře, že se učíme provenšálsky.“

<sup>212</sup> „Škola jim přijde dobrá, ale často si říkají: jak to budou dělat potom, v collègue?“

pas ; cela m'énervé, on dirait qu'ils s'en foutent."<sup>213</sup> Je třeba dodat, že daný student pocházel z poměrně angažované rodiny a běžně i mimo školu hovořil okcitánsky se svými rodiči, prarodiči a přáteli. Jazykové návyky, které získal v prostředí Calandrey a rodiny, tedy extrapoloval i na společnost „vně“ tohoto prostředí, aniž by si plně uvědomoval reálnou jazykovou situaci, která v ní panuje, a setkal se proto s neporozuměním.

Specifickou situací jsou potom reakce vrstevníků mimo prostředí rodiny a školy. Podobně jako v případě dalších dospělých osob zde převažují neutrální reakce či nezájem. Několik calandronů však nedokázalo na tuto otázku jednoznačně odpovědět s poukazem na to, že všichni jejich kamarádi jsou calandrony (celkem takto odpověděli 4 ze 14 žáků, tedy téměř jedna třetina). Jedna z žákyň 5. třídy v tomto případě konstatovala převažující negativní reakce či přinejmenším nepochopení ze strany vrstevníků z jiného prostředí. Toto nepochopení se týká především užívání provensálštiny jako převažujícího jazyka výuky, častou reakcí jsou podle této žákyně komentáře jako: „C'est pas un peu énervant de parler dès le matin jusqu'au soir le provençal ?“<sup>214</sup>

S jistou měrou zjednodušení je tedy možno uzavřít, že calandroni sice v naprosté většině případů necítí stigmatizaci způsobenou jejich poněkud neobvyklým školním „curriculem“, je to však do jisté míry dáno faktem, že se z velké části pohybují v uzavřeném světě osob spojených s prostředím těchto škol: stýkají se především se svými spolužáky a s jejich rodiči, navštěvují akce pořádané školou a sdružením. Jak jsme viděli, při kontaktu s osobami „vně“ tohoto uzavřeného světa, ať už dospělými či dětmi, může dojít k nepochopení či jiným negativním reakcím, které by u dětí eventuelně mohly vzbudit pocit odcizení. Jak jsme viděli na příkladě žáka snažícího se hovořit v běžných komunikačních situacích provensálšsky, škola a s ní spojené prostředí jazykově angažovaných dospělých i vrstevníků může vytvářet specifický jazykový prostor, ve kterém platí jiná pravidla než v okolní společnosti. Kontakt s každodenní jazykovou realitou „vnější“ společnosti může u takovýchto mluvčích, kteří si ještě dostatečně neuvědomují tuto dichotomii školního a mimoškolního prostředí, způsobit jistý zmatek a užití neadekvátních jazykových strategií.

---

<sup>213</sup> „Mluvím [provensálšsky] na lidi v Orange, ale oni nerozumějí; rozčiluje mě to, jeden by řekl, že je jim to fuk.“

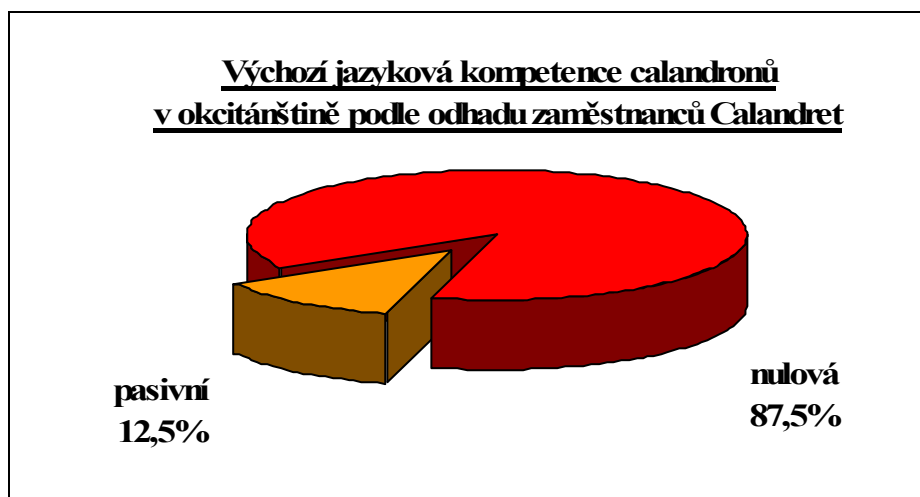
<sup>214</sup> „Nejde ti trochu na nervy mluvit od rána do večera provensálšsky?“

Věnovali jsme se zde otázkám motivací, hodnocení Calandret a jejich valorizace okolím. Nyní se zaměříme konkrétněji na jazykové chování, a to nejdříve ve školním prostředí.

### 4.3.3 Jazykové chování a jazykové strategie v prostředí Calandret: bilingvismus či diglosie?

#### 4.3.3.1 Výchozí jazyková kompetence žáků

Hned úvodem je třeba konstatovat, že znalost okcitanštiny je mezi dětmi přichozími do Calandrey takřka nulová. Pedagogové obou škol měli procentuálně vyjádřit podíl žáků s určitou úrovní jazyka v momentě nástupu do Calandrey. Z průměrných výsledků vyplývá, že z nových calandronů 87,5 % přichází do školy s nulovou výchozí znalostí regionálního jazyka (odhlédneme-li od ojedinělých regionálních výrazů či ustálených spojení), 12,5 % žáků je schopno alespoň pasivního porozumění, a to především díky jazykovým kontaktům s prarodiči. Aktivní, byť jen základní, znalostí jazyka provensálští calandroni dnes zpravidla nedisponují. Poměr nulové a pasivní znalosti při vstupu do Calandrey ilustruje Graf 42. Podle komentářů, které respondenti připojovali k této otázce, mohou být ojedinělými výjimkami děti samotných vyučujících, které provensálštinu zpravidla z domova aktivně ovládají.



Graf 42: Výchozí jazyková kompetence calandronů v okcitanštině podle odhadu zaměstnanců Calandret

Odhady vyučujících do značné míry potvrzují rovněž údaje získané od samotných žáků a jejich rodičů. Podle většiny rodičů měli jejich děti v okamžiku vstupu do Calandrey nulovou znalost, pouze dva z nich uvedli pasivní jazykovou kompetenci a jeden dobrou aktivní znalost. V posledně zmíněném případě však šlo o otce bývalého calandrona a jednoho

ze zakladatelů sdružení rodičů a přátel školy v Orange. Je proto nutné tento případ vnímat jako ne zcela standardní. I tohoto respondenta však lze označit za „nového mluvčího“ okcitánštiny a jeho jazyková kompetence je získaná v pozdějším věku a nikoli zděděná: podle údajů z dotazníku měl v dětství pouze sporadický jazykový kontakt s okcitánštinou, a to prostřednictvím prarodičů a osob z místního prostředí. Kromě něj ještě jedna respondentka z korpusu rodičů calandronů deklarovala sporadický jazykový kontakt prostřednictvím svých prarodičů a jeden respondent z Gapu měl kromě sporadického jazykového kontaktu s rodiči a dalšími osobami z místního prostředí rovněž častější kontakt s okcitánštinou prostřednictvím svých prarodičů.

Pokud jde o výpovědi samotných žáků, je pochopitelné, že si těžko mohou přesně pamatovat, jaká byla jejich jazyková úroveň v době nástupu do Calandrey, zejména tehdy, kdy ji navštěvují již několik let a docházku započali ve velmi raném věku. Je také diskutabilní, do jaké míry můžeme u 2-3letých dětí hovořit o aktivní jazykové kompetenci. Přesto však mohou mít alespoň rámcové povědomí o své předchozí znalosti okcitánštiny díky informacím od rodičů, pedagogů apod., tzn. mohou vědět, zda v raném věku komunikovali s okolím pouze na základě francouzštiny či rovněž v okcitánštině. Domníváme se tedy, že i jejich svědectví má svoji váhu.

Samohodnocení jazykové kompetence vychází v pojetí žáků poněkud optimističtěji, než tomu bylo v podání pedagogů a rodičů, v jejich případě však lze předpokládat jisté zkreslení pod vlivem vědomí současné, získané jazykové kompetence. Na otázku týkající se znalosti jazyka před vstupem do Calandrey bylo z 24 dotázaných žáků schopno odpovědět 16, z nichž 9 (tj. zhruba 56 %) se domnívalo, že jejich výchozí znalost jazyka byla nulová, a 6 (tj. přibližně 38 %) označilo svoji znalost za pasivní (tj. „rozuměl/a jsem, ale neuměl/a jsem mluvit“). Pouze jeden žák La Granatiery označil svoji výchozí jazykovou kompetenci za dobrou. Je možné, že šlo o syna některého z pedagogů (cf. supra), ale vzhledem k anonymitě výzkumu nebylo možno tuto informaci ověřit. Pokud by tomu tak skutečně bylo, pak by šlo konkrétně o syna ředitele školy, protože podle jeho výpovědi hovořil od počátku dobře provensálsky díky svému otci, se kterým komunikuje pouze v tomto jazyce. Ostatní calandroni, kteří deklarovali alespoň pasivní znalost jazyka, ji získali zejména díky sporadické komunikaci s prarodiči, výjimečně s rodiči či dalšími osobami z místního prostředí. Pouze jedna žačka z Orange konstatovala, že na ni matka hovořila okcitánsky pravidelněji; i ona však označila svoji kompetenci za pasivní.

Můžeme tedy uzavřít tuto krátkou charakteristiku výchozí jazykové kompetence současných calandronů tak, že škola tak již dávno neplní roli instituce, která se stará především o udržování a další rozvíjení regionálního jazyka. Dnešní Calandrety v PACA jsou nuceny pracovat s okcitanštinou jako s jazykem, který je pro děti v momentě jejich vstupu do školy nový, neznámý.

#### **4.3.3.2 Jazykové vybavení zaměstnanců**

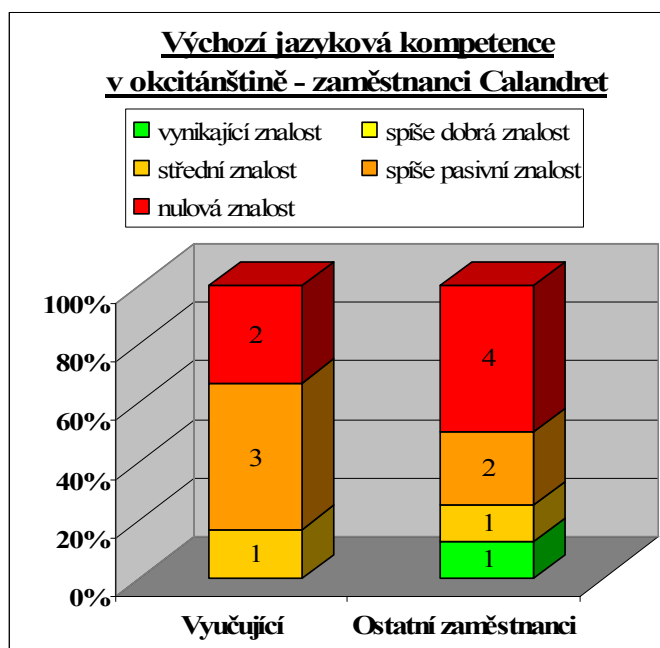
Má-li v této situaci žák rychle a skutečně bezpečně ovládnout regionální jazyk, je zřejmě více než dříve důležité, aby byl během svého pobytu v Calandretě vystaven okcitanštině v nejvyšší možné míře. Taková je ostatně – jak jsme konstatovali již dříve – hlavní idea existence těchto škol: aplikací tzv. přímé metody a systematickým jazykovým kontaktem s okcitánskými mluvčími dosáhnout alespoň částečné kompenzace sociolingvistického deficitu, který charakterizuje okcitanštinu v běžném prostředí „vně“ školy. Kromě té části výuky, která plánovitě probíhá ve francouzštině, by tak měl být calandron konfrontován s regionálním jazykem nejen během všech ostatních vyučovacích hodin, ale rovněž ve zbylém čase stráveném ve škole, tzn. během přestávek, oběda a různých aktivit organizovaných školou mimo rámec vlastní výuky. V praxi je ovšem tento ideál pro většinu Calandret z různých důvodů nedosažitelný. Základním předpokladem pro jeho naplnění je samozřejmě výborné ovládnutí jazyka veškerým personálem školy. Věnujme se tedy nyní alespoň v krátkosti otázce jazykové kompetence pracovníků dvou zkoumaných Calandret.

Jak vyplývá již z analýzy původu zaměstnanců (cf. supra), pouze někteří z nich měli v dětství možnost jazykového kontaktu s okcitánskými mluvčími. To potvrzují i konkrétní údaje týkající se tohoto kontaktu, přičemž v průměru se tyto údaje příliš neliší ani při komparaci obou škol, ani při porovnání subkorpusu učitelů s dílčím vzorkem ostatních zaměstnanců. Ze 14 pracovníků obou Calandret, kteří se zapojili do výzkumu, jich 8 nemělo v mládí žádný kontakt s okcitanštinou nebo byl tento kontakt pouze sporadický. Ve 3 případech se vyskytl častější styk s jazykem prostřednictvím alespoň jednoho mluvčího, z toho ve dvou případech šlo o prarodiče a v jednom o jiné osoby z místního prostředí. Konečně 3 zaměstnanci zkoumaných Calandret měli v mládí pravidelný jazykový kontakt s okcitanštinou, a to ve všech případech díky prarodičům.



Výchozí jazyková kompetence v okcitanštině - zaměstnanci Calandret		Vyučující (Gap i Orange)		Ostatní zaměstnanci (Gap i Orange)	
		počet	%	počet	%
0	nulová	2	33,3	4	50,0
1	spíše pasivní	3	50,0	2	25,0
2	střední	1	16,7	1	12,5
3	spíše dobrá	0	0,0	0	0,0
4	vynikající	0	0,0	1	12,5
<i>Respondentů</i>		<i>6</i>	<i>100</i>	<i>8</i>	<i>100</i>
<i>Modus</i>		<i>1</i>		<i>0</i>	
<i>Průměr</i>		<i>0,8</i>		<i>1,0</i>	
<i>Medián</i>		<i>1</i>		<i>1</i>	

Tabulka 42: Výchozí jazyková kompetence v okcitanštině – zaměstnanci Calandret



Graf 43: Výchozí jazyková kompetence v okcitanštině – zaměstnanci Calandret

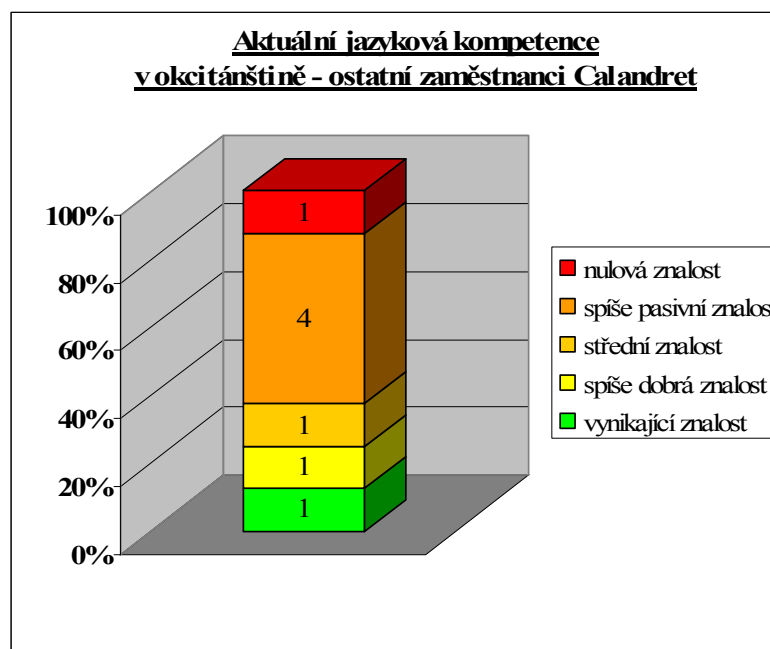
Tomuto stavu odpovídá rovněž deklarovaná jazyková kompetence před započítáním systematického vzdělávání v této oblasti. Zcela jednoznačně převažuje nulová (6 případů) a pasivní znalost jazyka (5 případů). Pouze 2 respondentky deklarovaly středně dobrou a jedna zcela plynou výchozí kompetenci v okcitanštině. Lze tedy konstatovat, že naprostá většina zaměstnanců Calandret, učitelů i dalšího personálu, patří mezi nové mluvčí okcitanštiny, kteří

neovládli jazyk přirozeným generačním transferem. Tabulka 42 a Graf 43 tuto situaci ilustrují zvláště pro dílčí vzorek vyučujících a pro subkorpus ostatních zaměstnanců; graf přitom udává poměrné zastoupení jednotlivých úrovní v rámci daného subkorpusu, konkrétní počet respondentů je uveden v odpovídajícím poli každého sloupce.

V současnosti (resp. v době působení na Calandretě) lze u všech pedagogů teoreticky předpokládat plynou znalost jazyka a dotazování na současnou kompetenci je tak v podstatě zbytečné, či přinejmenším nekorektní. Do dotazníků určených pro pedagogy proto nebyla tato otázka zařazena. Byla naproti tomu součástí dotazníků pro ostatní zaměstnance. Většina těchto respondentů hodnotí svoji aktuální jazykovou kompetenci v okcitánštině o stupeň lépe, než v případě výchozí znalosti jazyka. V praxi to ovšem znamená, že 5 z 8 zaměstnanců v době konání výzkumu okcitánštinu neovládalo nebo ji ovládalo pouze pasivně a tito zaměstnanci tedy nebyli schopni s žáky aktivně hovořit tímto jazykem. Zastoupení jednotlivých jazykových úrovní mezi ostatními zaměstnanci Calandret ukazuje přehledně Tabulka 43 a Graf 44. Zatímco většina pedagogů pochopitelně prošla vzděláváním ve středisku APRENE, případně i jinými studijními programy zaměřenými na okcitánštinu, téměř všechny ostatní zaměstnankyně uvedly jako hlavní zdroj své současné znalosti jazyka uvedla jazykovou interakci na půdě Calandrey.

Aktuální jazyková kompetence v okcitánštině		Ostatní zaměstnanci Calandret (Gap i Orange)	
		počet	%
0	Nulová	1	12,5
1	spíše pasivní	4	50,0
2	Střední	1	12,5
3	spíše dobrá	1	12,5
4	vynikající	1	12,5
<i>Respondentů</i>		<i>8</i>	<i>100</i>
<i>Modus</i>		<i>1</i>	
<i>Průměr</i>		<i>1,6</i>	
<i>Medián</i>		<i>1</i>	

**Tabulka 43: Aktuální jazyková kompetence v okcitánštině – ostatní zaměstnanci Calandret**



**Graf 44: Aktuální jazyková kompetence v okcitanštině – ostatní zaměstnanci Calandret**

Konstatování uvedená v předešlé odstavci předznamenávají další pododdíl této části, ve kterém se pokusíme charakterizovat podíl francouzštiny a okcitanštiny na komunikaci v prostředí obou Calandret.

#### **4.3.3.3 Užívání okcitanštiny a francouzštiny zaměstnanci**

Jak bylo řečeno, v ideálním případě by okcitanština měla být jediným jazykem komunikace na půdě Calandret, pochopitelně s výjimkou konkrétního pemza hodin určených pro výuku francouzštiny a ve francouzštině v rámci bilingvního programu. Jak však vyplývá z předchozích řádek, v případě obou Calandret tomu tak být nemůže, protože ne všichni zaměstnanci těchto škol okcitanštinu aktivně ovládají.

Tato problematika má několik aspektů. Z jedné strany je evidentní, že přítomnost okcitanštiny ve školním prostředí není tak systematická, jak by si tvůrci konceptu Calandret zřejmě přáli. Děti si musí od počátku zvyknout, že s některými zaměstnanci školy se budou běžně dorozumívat okcitanštinou, zatímco s jinými francouzštinou. To ostatně potvrzují i výpovědi žáků. Žáci si tak od počátku zvykají na změnu jazykového kóde podle dané komunikační situace (code switching).

Ten ostatně do určité míry funguje i mezi zaměstnanci. Je ovšem zřejmé, že častějším jazykem komunikace v kolektivu zaměstnanců bude francouzština jako jazykový kód srozumitelný všem zúčastněným. To částečně dosvědčují i odpovědi na otázku, který jazyk používají zaměstnanci školy při komunikaci mezi sebou mimo vyučování. Budeme-li chtít tyto odpovědi kvantifikovat, můžeme použít následující koeficienty odpovídající jednotlivým úrovním užívání okcitánštiny při komunikaci mezi zaměstnanci:

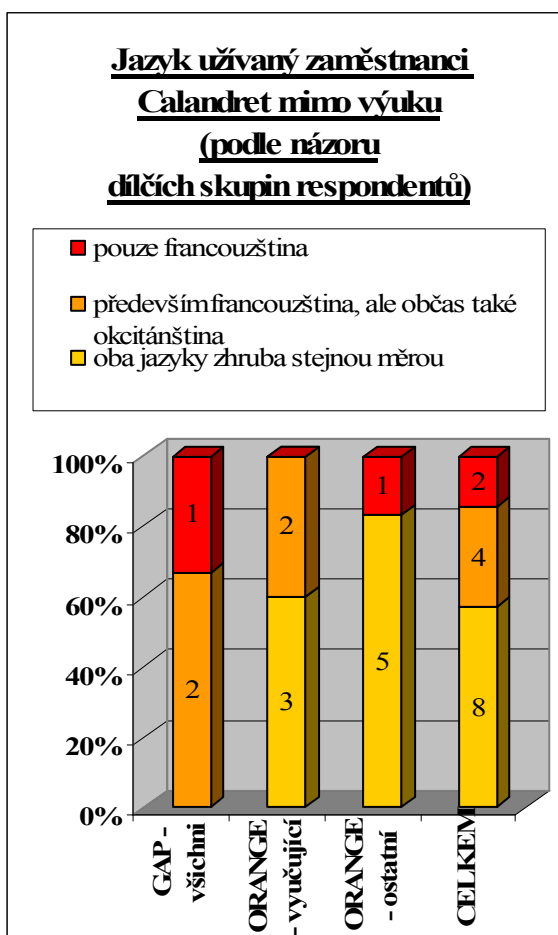
- pouze okcitánština → 4
- především okcitánština, ale občas také francouzština → 3
- oba jazyky zhruba stejnou měrou → 2
- především francouzština, ale občas také okcitánština → 1
- pouze francouzština → 0

Po přidělení daných číselných hodnot jednotlivým odpovědím získáme aritmetický průměr odpovídající 1,43. Odpovědi se tedy pohybují v pomyslné dolní polovině této škály, mezi konstatováním „hovoříme především francouzsky, ale občas také okcitánsky“ a „hovoříme oběma jazyky rovným dílem“. Zároveň je možno tyto strohé údaje doplnit komentáři, které pedagogové i ostatní pracovníci ke svým odpovědím připojovali. Podle často opakovaného upřesnění tak vyučující používají především okcitánštinu v situaci, kdy hovoří pouze mezi sebou, případě s pracovníky, kteří provensálsky umí. Naproti tomu v případě komunikace v širším kruhu pracovníků Calandrey používají francouzštinu. Užití jednotlivých jazyků pak také šířeji závisí na tématu či situaci.

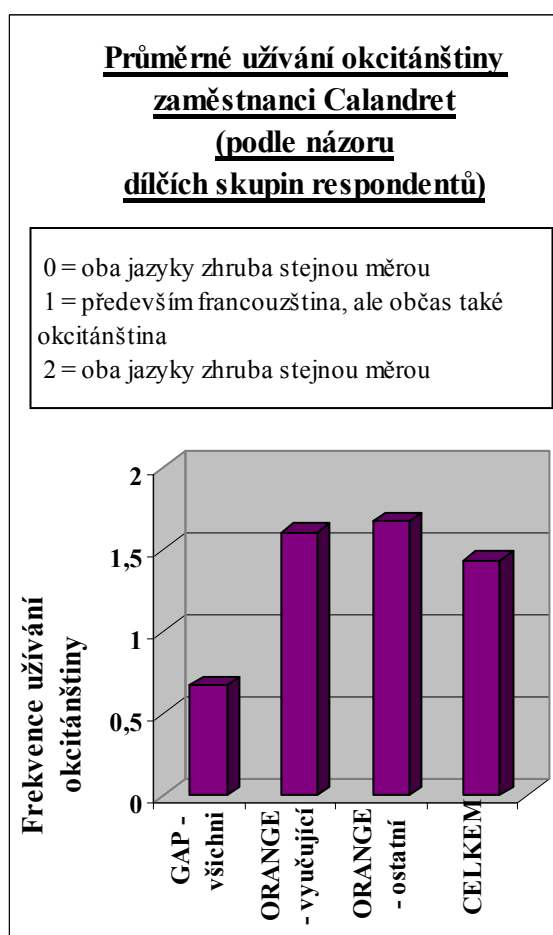
Pro účely této analýzy se nám zdá vhodné rozdělit respondenty do tří skupin, podobně jako jsme to již jednou provedli (viz s. 232): na pracovníky (resp. pracovnice) Calandrey Gapiany, učitele La Granatiery a ostatní pracovníky (pracovnice) této oranžské školy. Tabulka 44 uvádí výsledky pro tyto tři kategorie; uveden je opět nejen aritmetický průměr, ale rovněž modus a medián, které shodně ukazují nejčastěji zastoupenou skupinu odpovědí. Získané výpovědi respondentů z jednotlivých podkategorií ilustrují rovněž dva grafy: Graf 45 uvádí poměrné zastoupení odpovědí v rámci jednotlivých dílčích vzorků respondentů z řad zaměstnanců (absolutní počty respondentů figurují v odpovídajících polích sloupců); nebyly zde nijak zohledněny odpovědi, které nejsou ve vzorku zastoupeny. Graf 46 ilustruje pro lepší představu průměrné užívání okcitánštiny v daných školách na základě názorů dílčích vzorků zaměstnanců; vycházíme zde z číselných hodnot, které byly přiděleny jednotlivým úrovním používání tohoto jazyka.

Jazyk užívaný zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku		GAP		ORANGE				CELKEM	
		Všichni zaměstnanci		Vyučující		Ostatní zaměstnanci		počet %	
		počet	%	počet	%	počet	%		
0	pouze francouzština	1	33,3	0	0,0	1	16,7	2	14,3
1	především francouzština, ale občas také okcitánština	2	66,7	2	40,0	0	0,0	4	28,6
2	oba jazyky zhruba stejnou měrou	0	0,0	3	60,0	5	83,3	8	57,1
3	především okcitánština, ale občas také francouzština	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4	pouze okcitánština	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<i>Respondentů</i>		3	100,0	5	100,0	6	100,0	14	100,0
<i>Modus</i>		1		2		2		2	
<i>Průměr</i>		0,67		1,60		1,67		1,43	
<i>Medián</i>		1		2		2		2	

Tabulka 44: Jazyk užívaný zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku



Graf 45: Jazyk užívaný zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku



Graf 46: Průměrné užívání okcitánštiny zaměstnanci Calandret v komunikaci mezi sebou mimo vlastní výuku

Povšimněme si jednak faktu, že podle výpovědí zaměstnanců škol je v komunikaci mezi nimi používána okcitánština méně často v Gapu nežli v Orange, a rovněž, že v případě Calandrey La Granatiery vychází míra použití okcitánštiny deklarovaná ve výpovědích ostatních zaměstnanců příznivěji, než je tomu v subkorpusu učitelů. Tyto výsledky jsou však vcelku logické, uvážíme-li zmíněnou situaci, kdy část zaměstnanců okcitánštinu neovládá, a okcitánština je tak mimo vyučování pouze jazykem specifických situací, kdy spolu hovoří vyučující, či přesněji pracovníci ovládající provensálštinu. Připomeňme, že personál Calandrey Gapiany sestává pouze ze tří osob, přičemž dvě z nich okcitánsky hovoří, zatímco třetí nikoli. Zároveň je třeba si uvědomit, že přestože jsou děti rozděleny do sekcí podle věku, fakticky jde o jednotřídku, kde jsou jazykové interakce mezi všemi pracovníci nutné nejen mimo výuku, ale i v jejím průběhu.<sup>215</sup> Za daných podmínek je logické, že k situacím, kdy je potřeba se dorozumět francouzsky, zde bude patrně docházet častěji než v Orange (přesnější by zřejmě bylo konstatovat, že zde méně často může docházet k situacím, kdy mezi sebou zaměstnanci mohou hovořit okcitánsky.

Rozdíl v konstatování frekvence užívání obou jazyků, který jsme konstatovali mezi skupinami učitelů a ostatních zaměstnanců v Orange, není příliš významný a může snad být způsoben odlišným vnímáním bilingvismu na půdě školy: je možné, že respondentky ze skupiny ostatních pracovníků ve svých odpovědích častěji akcentovaly dva odlišné základní komunikační kódy ve dvou hlavních skupinách pracovníků školy („les profs parlent provençal, nous on parle français“)<sup>216</sup>, proto se přiklonily k odpovědi „oba jazyky stejnou měrou“. Naproti tomu větší část učitelů zřejmě vnímala disproporci v použití okcitánštiny a francouzštiny v závislosti na komunikační situaci ve prospěch druhého z těchto jazyků („nous, les enseignants, entre nous, on parle provençal, mais aux employés, on leur parle plutôt français“)<sup>217</sup>, a proto zvolili odpověď na nižším stupni našeho žebříčku.

Lze tedy uzavřít, že sledované Calandrey jsou skutečně bilingvními školami v tom smyslu, že dva jazyky – francouzština a okcitánština – zde plní nejenom úlohu vyučovacích jazyků v souladu s předem připraveným plánem, ale rovněž jazyků běžné komunikace. Jak jsme již zmínili výše, žáci si od počátku zvykají na „code switching“ v závislosti na mluvčím

---

<sup>215</sup> Pro úplnost je však třeba uvést, že podle komentářů některých gapských calandronů, které byly uvedeny nad rámec kladených otázek, vyučující i okcitanofonní vychovatelka mluví na děti skutečně systematicky pouze okcitánsky.

<sup>216</sup> „Profesoři mluví provensálsky, my mluvíme francouzsky.“

<sup>217</sup> „My vyučující mezi sebou mluvíme provensálsky, ale na zaměstnankyně mluvíme spíš francouzsky.“

či šířeji na komunikační situaci. Zároveň ale fakt, že někteří zaměstnanci okcitánštinu neovládají vede k výše zmíněné disproporcii v užívání obou jazyků a fakticky privileguje jazykovou situaci, která do jisté míry připomíná diglosii a která určitým způsobem odráží jazykovou situaci „vně“ prostředí Calandret. Znamená to, že okcitánština je úžeji vázána na konkrétní situace (výuka, rozhovor s vyučujícím) a její užití je tedy do značné míry příznakové, zatímco francouzština hraje roli nepříznačného (či méně příznakového) komunikačního prostředku, to znamená, že je používána v širším kontextu a je méně vázána na konkrétní osoby.

#### ***4.3.3.4 Užívání okcitánštiny a francouzštiny žáky mimo vlastní výuku***

Zaměříme se nyní úžeji na výzkumný vzorek žáků. Významným ukazatelem role, kterou hraje ten který jazyk v komunikaci uvnitř skupiny calandronů, je podle našeho názoru míra jeho používání během přestávek a jiných volných aktivit, to znamená tehdy, kdy se žáci sice nacházejí v prostředí školy nebo alespoň v situaci, která je s tímto prostředím úzce spjata, zároveň jsou však ponecháni bez důsledného pedagogického usměrňování a většina činností – stejně jako jejich jazykový doprovod – vychází ze spontánní aktivity žáků. I zde máme k dispozici různé zdroje, protože otázka na jazyk, užívaný calandrony během přestávek a jiných volných aktivit, byla položena jak samotným calandronům, tak všem zaměstnancům obou Calandret.

Výpovědi respondentů z obou dílčích korpusů svědčí o tom, že frekvence užití okcitánštiny při zmíněných aktivitách je velice nízká: v obou případech bylo nejčastější odpovědí konstatování „[mluvíme / calandroni mluví] pouze francouzsky“, méně často pak „především francouzsky, ale občas také okcitánsky“. V každém vzorku byl zaznamenán pouze jeden případ odpovědi „oběma jazyky zhruba stejnou měrou“. Upřesněme ještě, že zatímco vyučující a žáci oranžské La Granatiery odpověděli na tuto otázku všichni, v gapské mateřské škole se podařilo od celkem osmi dětských respondentů získat pouze tři relevantní odpovědi. Při kvantifikaci získaných údajů pro účely srovnání byla použita stejná stupnice a koeficienty jako výše, v případě otázky na jazyk užívaný v kolektivu zaměstnanců. Aritmetický průměr svědčí o tom, že zaměstnanci i calandroni hodnotí míru užití okcitánštiny v popisované komunikační situaci velmi podobně, daný vzorek calandronů snad jen o něco kritičtěji: průměr kvantifikovaných odpovědí v korpusu zaměstnanců činí 0,50 (kdy číselná

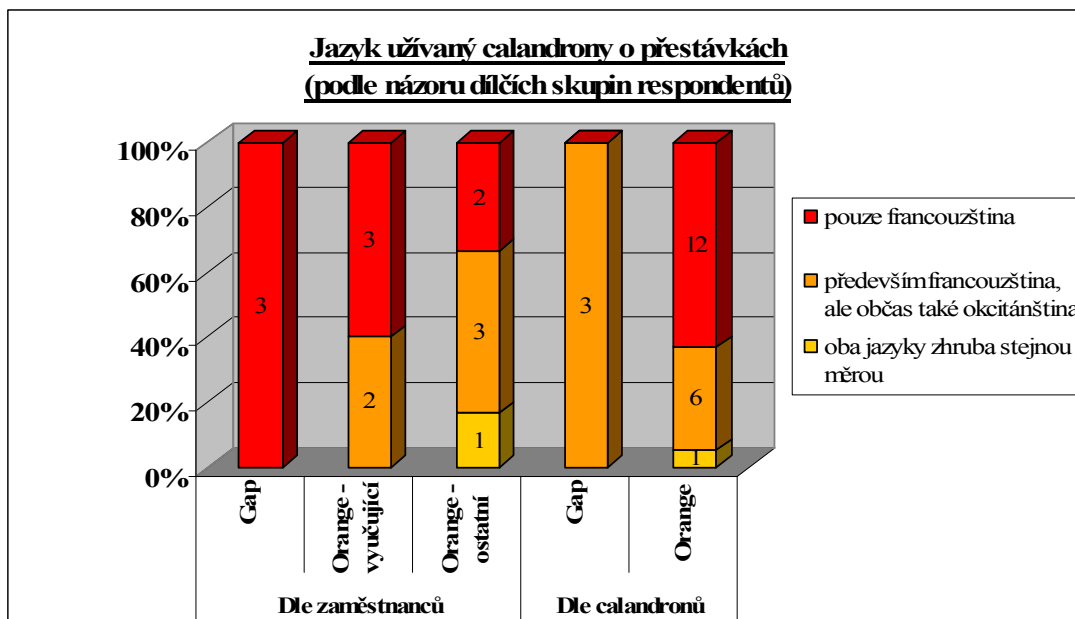
hodnota 0 je přiřazena odpovědi „pouze francouzsky“ a 1 odpovědi „především francouzsky, ale někdy také okcitánsky“), v korpusu calandronů byl tento průměr 0,42). Někteří calandroni nicméně konstatovali, že preference francouzštiny se týká komunikace se spolužáky, zatímco s vyučujícími hovoří i o přestávkách okcitánsky (tento komentář se vyskytl celkem třikrát). Jen na okraj doplníme, že jedna z žákyň páté třídy, jež zvolila odpověď „[...] někdy také okcitánsky“, připojila komentář, podle kterého hovoří o přestávkách okcitánsky z legrace.

Konkrétní rozložení odpovědí v dílčích skupinách ilustruje Tabulka 45 a 3 grafická znázornění: Graf 47 uvádí poměrné rozložení odpovědí v každé dílčí skupině zaměstnanců i calandronů (absolutní počty odpovědí figurují v odpovídajících polích sloupců grafu), Graf 48 ilustruje již pouze celkovou strukturu odpovědí ve vzorcích zaměstnanců a calandronů a Graf 49 srovnává průměrné hodnoty z těchto dvou vzorků. Nad rámec uvedených informací konstatujeme, že věk, respektive třída oranžských calandronů neměly na sledovaný jev žádný vliv, odpovědi jsou zde rozloženy rovnoměrně. Povšimněme si však přece některých disproporcí.

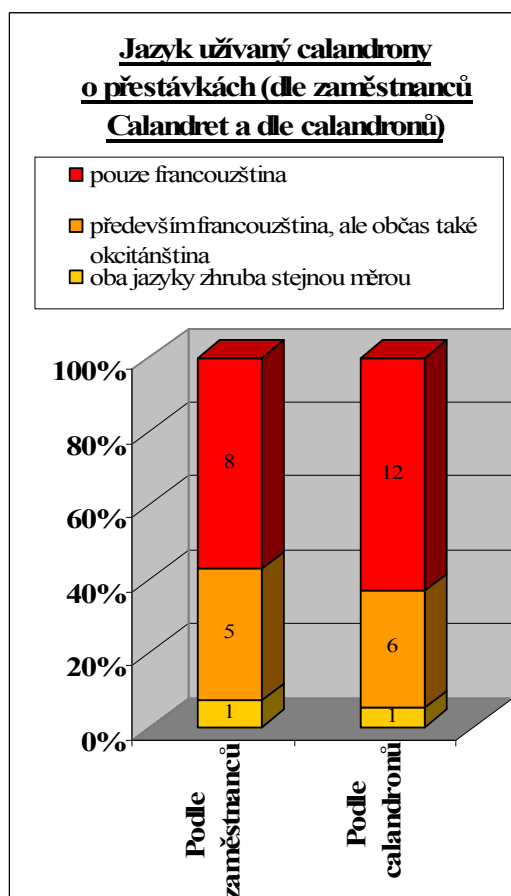
Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách		Podle názoru zaměstnanců								Podle názoru calandronů	
		GAP		ORANGE				CELKEM			
		Všichni zaměstnanci		Vyučující		Ostatní zaměstnanci					
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
0	pouze francouzština	3	100,0	3	60,0	2	33,3	8	57,1	12	63,2
1	především francouzština, ale občas také okcitánština	0	0,0	2	40,0	3	50,0	5	35,7	6	31,6
2	oba jazyky zhruba stejnou měrou	0	0,0	0	0,0	1	16,7	1	7,1	1	5,3
3	především okcitánština, ale občas také francouzština	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4	pouze okcitánština	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<i>Respondentů</i>		<i>3</i>	<i>100,0</i>	<i>5</i>	<i>100,0</i>	<i>6</i>	<i>100,0</i>	<i>14</i>	<i>100,0</i>	<i>19</i>	<i>100,0</i>
<i>Modus</i>		<i>0</i>		<i>0</i>		<i>1</i>		<i>0</i>		<i>0</i>	
<i>Průměr</i>		<i>0,00</i>		<i>0,40</i>		<i>0,83</i>		<i>0,50</i>		<i>0,42</i>	
<i>Medián</i>		<i>0</i>		<i>0</i>		<i>1</i>		<i>0</i>		<i>0</i>	

Tabulka 45: Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách

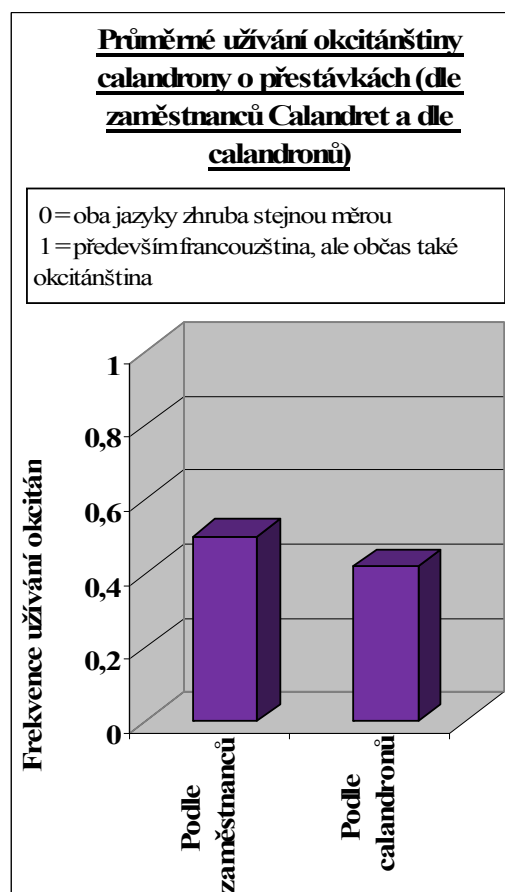




Graf 47: Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách (podle názoru dílčích skupin respondentů)



Graf 48: Jazyk užívaný calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách (dle zaměstnanců Calandret a dle calandronů)



Graf 49: Průměrné užívání okcitanštiny calandrony o přestávkách a při dalších volných aktivitách (dle zaměstnanců Calandret a dle calandronů)

V Gapu se například systematicky liší odpovědi zaměstnankyň, které shodně konstatovaly, že calandroni hovoří o přestávkách pouze francouzsky, od vyjádření samotných žáků, kteří naopak všichni uvedli, že hovoří „občas také okcitánsky“. Na základě získaných údajů není možno podat jednoznačné vysvětlení. Lze snad usuzovat, že žáci vzhledem ke svému velmi nízkému věku nebyli narozdíl od pracovníků školy schopni zcela objektivně ocenit frekvenci užívání obou jazyků a fakt, že při hře někdy použijí okcitánský výraz či frazém, je vedl k preferování odpovědi obsahující tvrzení „[mluvíme] občas také okcitánsky“. Této hypotéze ostatně nasvědčuje rovněž jedna odpověď z korpusu vyučujících z Orange: v tomto případě bylo označeno tvrzení „[calandroni mluví] především francouzsky, ale občas také okcitánsky“, k této odpovědi byl nicméně připojen komentář „pouze jednotlivé věty a jen zřídka“.

Dále lze konstatovat, že každá z dílčích skupin vzorku zaměstnanců se vyznačuje jinou měrou „optimismu“, pokud jde o hodnocení frekvence, se kterou calandroni užívají okcitánštinu mimo výuku. Nejpříznivěji hodnotí v tomto ohledu jazykovou situaci ostatní zaměstnanci oranžské Calandrety, nejméně příznivě naopak zaměstnanci z Gapu, střední pozici zaujímají vyučující z Orange. Při snaze o interpretaci těchto výsledků se pochopitelně opět pohybujeme pouze ve sféře spekulací. Zdá se však, že by nepříznivý výsledek z Gapu mohl souviset s frekventovanějším užíváním francouzštiny samotnými pracovníky tohoto malého pracovního kolektivu, o němž jsme se zmínili již dříve. Naproti tomu rozdíl, který jsme konstatovali mezi skupinami oranžských pedagogů a ostatních zaměstnanců, může pravděpodobně souviset s méně kritickým přístupem druhé zmíněné skupiny k hodnocení frekvence užívání okcitánštiny, který jsme předpokládali již výše, v souvislosti s užíváním tohoto jazyka v kolektivu pracovníků.

I přes dílčí rozdíly v hodnocení míry užívání okcitánštiny jsme viděli, že preferovaným kódem volnočasových aktivit na půdě školy je pro calandrony francouzština, přestože okcitánština z nich není zcela vyloučena. Hraje však při nich pouze sekundární úlohu a bývá užívána pouze fragmentárně (v podobě izolovaných výrazů či frází). Lze předpokládat, že je tomu tak především tehdy, jde-li o oblasti, které byly žáky dříve či lépe konceptualizovány v okcitánštině než ve francouzštině, respektive o jednotlivé výrazy související s regionálními reáliemi, pro něž chybí ve francouzštině adekvátní výraz. Konstatovaný stav samozřejmě odráží marginalizaci okcitánštiny v současné provensálské společnosti, stejně jako její specifickou, příznakovou pozici na půdě školy. I přes veškerou

snahu vyučujících učinit okcitanštinu privilegovaným jazykem sledovaných Calandret je její sociolingvistický deficit natolik hluboký, že žáci spontánně volí francouzštinu, jsou-li ponecháni sami sobě. Výstižně to vyjádřil jeden z dotázaných žáků 4. třídy, podle kterého během přestávek hovoří calandroni pouze francouzsky: „On est pas obligé et on a quand même une habitude plutôt en français.“<sup>218</sup>

Tento pododdíl můžeme uzavřít citací z článku D. Sumiena (SUMIEN, 2009, s. 73):

Ce bilinguisme [des Calandretas] est avant tout conflictuel, inégalitaire et problématique. Même si l'occitan est en principe la langue la plus souvent parlée dans une *Calandreta*, le français y reste la langue la plus solide dans ses structures et ses représentations.<sup>219</sup>

#### 4.3.3.5 *Současná jazyková kompetence calandronů*

V předchozích kapitolách jsme sledovali jazykové chování calandronů i vyučujících a konstatovali jsme limity užívání okcitanštiny ve školním prostředí. Dříve, než se budeme věnovat pozici tohoto jazyka mimo školu, měli bychom se alespoň v krátkosti zmínit o účinnosti výuky okcitanštiny ve sledovaných školách, tj. o současné jazykové kompetenci calandronů. Součástí našeho výzkumu nebyly žádné jazykové testy, které by ověřovaly jazykové kompetence calandronů či pracovníků škol: výzkum byl zaměřen spíše na jazykové chování a strategie než na detailní prozkoumání znalosti jazyka. Relativní stupeň této znalosti je však pochopitelně i pro takto koncipovanou analýzu důležitý. Žáci byli proto požádáni o autoevaluaci, zaměřenou na subjektivní vnímání svých jazykových kompetencí v okcitanštině.

Otázka byla rozdělena do dvou podotázek a týkala se jednak ústních a jednak písemných kompetencí, přičemž druhá podotázka byla pochopitelně kladena pouze žákům 2. a vyšších ročníků vzhledem k tomu, že teprve ve 2. ročníku se calandroni začínají systematicky seznamovat s francouzštinou. Žáci v obou podotázkách hodnotili svou kompetenci na pětistupňové škále, která byla pro zachování symetrie koncipována podobně,

---

<sup>218</sup> „Nemusíme [o přestávce mluvit okcitanštinou] a jsme přece jen zvyklí spíš na francouzštinu.“

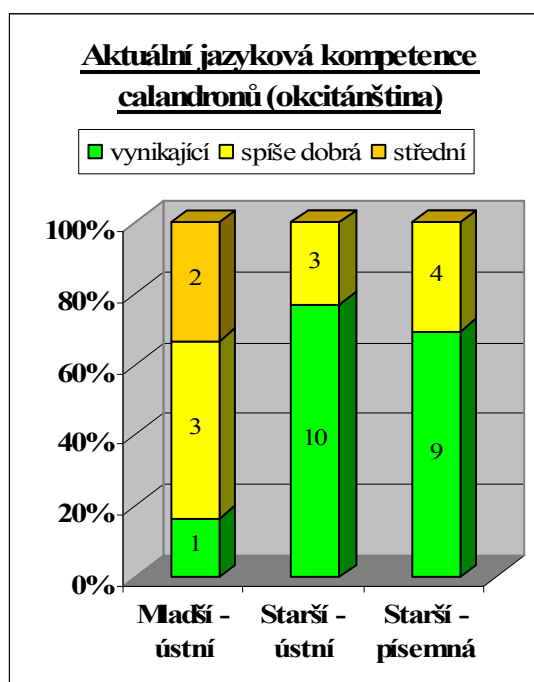
<sup>219</sup> Tento bilingvismus [Calandret] je především konfliktní, nerovný a problematický. Přestože je v *Calandretě* okcitanština v zásadě nejčastěji užívaným jazykem, francouzština je tam nadále jazykem, který je nejpevnější ve svých strukturách a ve své pozici.

jako v otázce na výchozí znalost jazyka, tzn. zahrnovala rovněž stupně „nulová“ a „pasivní“ znalost. Kromě toho byli vyzváni, aby okomentovali svou znalost okcitanštiny ve srovnání s francouzštinou.

Od mladších žáků mateřské školy se bohužel nepodařilo získat použitelné informace, z Gapu tak máme k dispozici pouze údaje od 3 calandronů ze střední a velké sekce; v Orange odpověděli na danou otázku všichni. Pokud jde o mluvenou okcitanštinu, veškerá subjektivní hodnocení se dle očekávání pohybují mezi 3. a 5. stupněm, tj. zhruba mezi mírně pokročilou a zcela plynou znalostí jazyka. Na relativně nižším stupni hodnotí svoji kompetenci žáci nižších tříd, tj. zmínění 3 žáci z Gapu a rovněž žáci 1. třídy oranžské základní školy. Od 2. třídy výše se vyskytují již pouze autoevaluace na 4. a 5. stupni znalosti jazyka (tj. pokročilá a zcela plyná znalost), přičemž převažuje nejvyšší, 5. stupeň (10 odpovědí ku 3), podobně je tomu rovněž v otázce písemných kompetencí (9 ku 4). Konkrétní strukturu odpovědí ukazuje Tabulka 46 a Graf 50; pro přehlednost jsou zde calandroni rozděleni na mladší (tj. třídy, které se ještě neučí systematicky psát v obou jazycích) a starší (ústní i písemná kompetence).

Aktuální jazyková kompetence v okcitanštině		Mladší calandroni (MŠ, 1. tř. ZŠ)		Starší calandroni (2.-5. třída ZŠ)			
		Ústní kompetence		Ústní kompetence		Písemné kompetence	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	nulová	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1	spíše pasivní	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	střední	2	33,3	0	0,0	0	0,0
3	spíše dobrá	3	50,0	3	23,1	4	30,8
4	vynikající	1	16,7	10	76,9	9	69,2
<b>Respondentů</b>		<b>6</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>
<b>Modus</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>4</b>	
<b>Průměr</b>		<b>2,8</b>		<b>3,8</b>		<b>3,7</b>	
<b>Medián</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>4</b>	

Tabulka 46: Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitanštině



Graf 50: Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitanštině

Z komentářů, ve kterých calandroni hodnotili míru ovládnutí okcitanštiny ve srovnání s francouzštinou, vyplývá, že zřejmě všichni situovali svoji jazykovou kompetenci v okcitanštině na předložené 5stupňové škále právě na základě tohoto srovnání: zcela systematicky totiž pátému, nejvyššímu stupni znalosti regionálního jazyka odpovídá slovní hodnocení „je parle/je lis et écris aussi bien en provençal qu'en français“<sup>220</sup>, výjimečně dokonce „en parlant, je me débrouille mieux en provençal qu'en français ; à lire et à écrire, le provençal est plus facile que le français“<sup>221</sup>. Naproti tomu nižšímu, čtvrtému deklarovanému stupni jazykové kompetence v okcitanštině odpovídaly rovněž systematicky komentáře typu „je parle mieux français puisque je le parle plus“<sup>222</sup> či „j'aime pas lire en provençal et il me pose des problèmes à l'écrit“<sup>223</sup>. Tabulka 47 a Graf 51 názorně ilustrují míru ovládnutí

<sup>220</sup> „Mluvím/čtu a píši stejně dobře provensálsky jako francouzsky.“

<sup>221</sup> „Když mluvím, jde mi to lépe provensálsky než francouzsky; při čtení a psaní je provensálsština jednodušší než francouzština.“ Šlo o jednoho z žáků 2. třídy, který přitom svoji výchozí úroveň udal jako nulovou, v dalších otázkách ovšem deklaroval poměrně vysokou aktivitu, pokud jde o ústní užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí a o spontánní četbu.

<sup>222</sup> „Mluvím lépe francouzsky protože tak mluvím častěji.“

<sup>223</sup> „Nerad čtu v provensálsštině a při psaní mi dělá potíže.“

Ve světle údajů uvedených v tomto odstavci lze zpětně vnímat formulaci otázky jako ne zcela šťastnou. Místo hodnocení jazykové kompetence na abstraktní stupnici a dodatečných komentářů srovnávajících tuto kompetenci se znalostí francouzštiny by zřejmě bylo vhodnější formulovat otázku od počátku ve vztahu k francouzštině a tomu přizpůsobit i nabízenou škálu odpovědí (např. „hovořím/čtu a píši okcitanštiny: výrazně lépe než francouzsky – o trochu lépe než francouzsky – stejně dobře jako francouzsky – o něco

okcitanštiny v porovnání s francouzštinou při použití stejného rozdělení na dílčí skupiny, jako v případě předešlé tabulky a grafu. Pro účely statistického zpracování byly úrovním relativního ovládnutí okcitanštiny přiřazeny následující koeficienty:

- horší kompetence než ve francouzštině → 0
- zhruba stejná kompetence jako ve francouzštině → 1
- lepší kompetence než ve francouzštině → 2<sup>224</sup>

Aktuální jazyková kompetence v okcitanštině ve srovnání s francouzštinou		Mladší calandroni (MŠ, 1. tř. ZŠ)		Starší calandroni (2.-5. třída ZŠ)			
		Ústní kompetence		Ústní kompetence		Písemné kompetence	
		počet	%	počet	%	počet	%
0	horší než ve fr.	5	83,3	3	23,1	4	30,8
1	zhruba stejná jako ve fr.	1	16,7	9	69,2	8	61,5
2	lepší než ve fr.	0	0,0	1	7,7	1	7,7
<b>Respondentů</b>		<b>6</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>
<b>Modus</b>		<b>0</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	
<b>Průměr</b>		<b>0,2</b>		<b>0,8</b>		<b>0,8</b>	
<b>Medián</b>		<b>0</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	

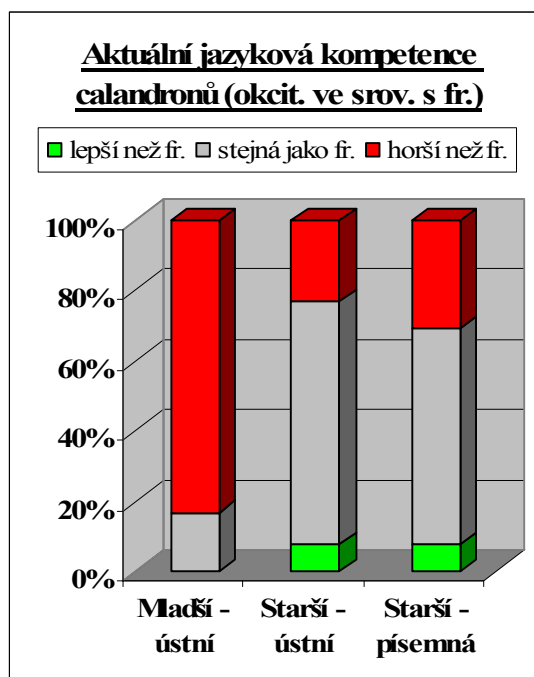
Tabulka 47: Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitanštině ve srovnání s francouzštinou

Lze tedy uzavřít, že i přes sociolingvistický deficit, kterým trpí okcitanština v současné provensálské společnosti a – jak jsme viděli – do určité míry rovněž na půdě školy, její výuku prostřednictvím přímé metody lze hodnotit jako relativně velmi úspěšnou. Viděli jsme, že calandroni vstupují do školy ve většině případů s nulovou nebo nanejvýše pasivní znalostí jazyka a opouštějí ji vybaveni pokročilou nebo zcela plynou jazykovou kompetencí, která se ve většině případů podle subjektivního hodnocení vyrovná znalosti francouzštiny.

---

hůře než francouzsky – výrazně hůře než francouzsky). V případě dalšího podobného výzkumu bude třeba k tomuto zjištění přihlídnout.

<sup>224</sup> Z toho vyplývá, že hodnota průměru nacházející se pod hladinou 1 (v našem případě 0,4, resp. 0,8) svědčí o průměrně slabší znalosti okcitanštiny než francouzštiny v daném vzorku; naproti tomu hodnota průměru přesahující tuto hladinu by svědčila o lepší průměrné znalosti okcitanštiny než francouzštiny.



**Graf 51: Aktuální jazyková kompetence calandronů v okcitánštině ve srov-nání s francouzštinou**

V rámci kapitoly zaměřené na otázky působení Calandret z pohledu zainteresovaných osob zbývá věnovat se poslednímu aspektu, kterým je míra užívání okcitánštiny, naučené ve školním prostředí, v běžném životě, tedy v prostředí, které se školou přímo nesouvisí. Ústředním výzkumným vzorkem budou v tomto oddíle pochopitelně calandroni.

### 4.3.4 Okcitanština v mimoškolním prostředí

#### 4.3.4.1 Okcitanština v ústní komunikaci

Je zřejmé, že otázky revitalizace okcitanštiny a jejího užívání calandrony v mimoškolním prostředí jsou vzájemně úzce provázány: na jednu stranu možnost aktivně užívat jazyk v dalších komunikačních situacích zvyšuje pravděpodobnost její valorizace ze strany žáků i jiných členů společnosti, na druhou stranu je právě míra jejího užívání v těchto situacích odrazem jejího sociolingvistického statutu a stupně její skutečné revitalizace.

V rámci výzkumu tak byli žáci mj. dotázáni, zda mají možnost užívat okcitanštinu v ústní komunikaci mimo školní prostředí a pokud je tomu tak, potom s kým ji užívají a jak často. Vzhledem k nízkému věku dětských respondentů z gapské mateřské školy a k relativní délce dotazníku nebylo možno od těchto žáků získat detailní informace, ale pouze rámcové komentáře. Na jejich základě můžeme konstatovat, že většina z žáků Calandrey Gapiany okcitanštinu mimo školu téměř neužívá, výjimkou jsou některé slavnosti lokálního charakteru (pravděpodobně zejména i ty, které organizuje přímo škola nebo některá z jiných regionalistických organizací či institucí).<sup>225</sup>

Naproti tomu od calandronů z oranžské základní školy se podařilo získat komplexní údaje vypovídající o jejich užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí. Přestože konstatované využití tohoto jazyka samozřejmě není nijak velké, ze 16 dotazovaných calandronů nebyl ani jeden, který by okcitanštinu alespoň někdy, byť zřídka, mimo školu nepoužíval. 5 calandronů, tedy zhruba třetina dotázaných, užívá tento jazyk často nebo dokonce pravidelně.<sup>226</sup> Konkrétní údaje o míře využití okcitanštiny v ústní komunikaci uvádí Tabulka 48 a ilustrují je rovněž následující dva grafy: Graf 52 uvádí poměrné zastoupení jednotlivých odpovědí, resp. jednotlivých frekvencí užívání okcitanštiny v rámci každé dílčí otázky a Graf 53 porovnává obdržené průměrné hodnoty.

---

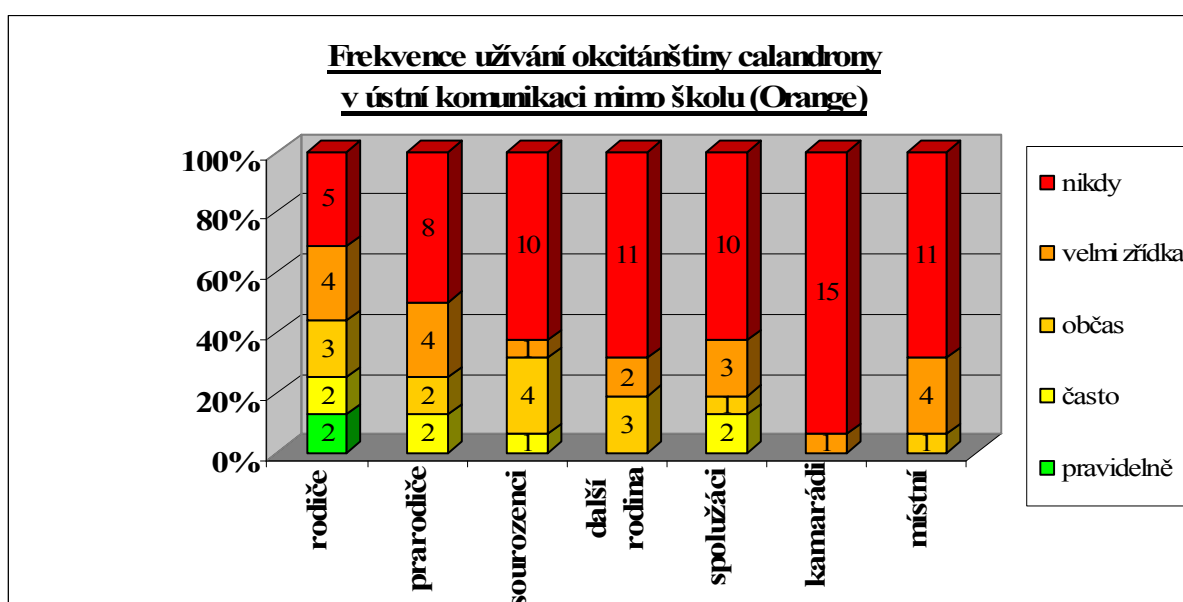
<sup>225</sup> Nejvýznamnější institucí tohoto druhu je v Gapu patrně sekce Institutu okcitánských studií pro departementy Alpes-de-Haute-Provence a Hautes-Alpes, působící pod názvem Alpský okcitánský prostor (okcit. Institut d'Estudis Occitans 04/05 – Espaci Occitan dels Aups); cf. *Espaci Occitan dels Aups : Institut d'Estudis Occitans 04/05* [online].

<sup>226</sup> Pravidelné užívání okcitanštiny uvedli 2 ze 16 dotázaných calandronů.

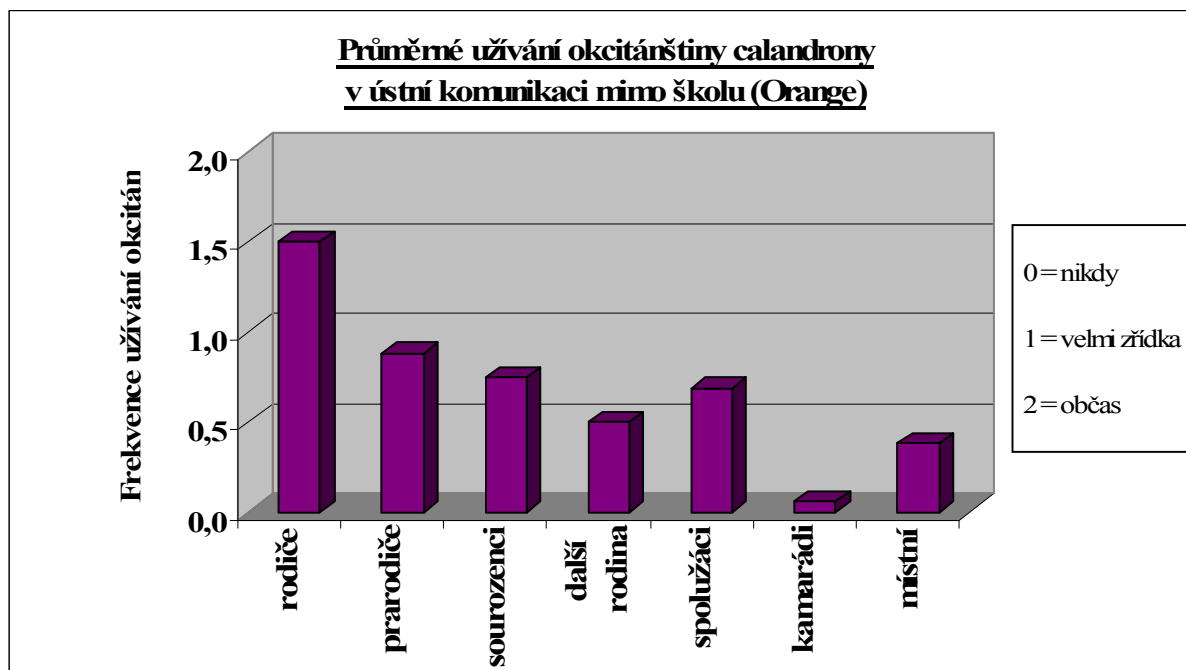


Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu		Calandroni Orange						
		s rodiči	s prarodiči	se sourozenci	s jinými členy rodiny	se spolužáky z Calandrey	s kamarády mimo okruh Calandrey	s osobami z lokálního prostředí
0	nikdy	5	8	10	11	10	15	11
1	velmi zřídka	4	4	1	2	3	1	4
2	občas	3	2	4	3	1	0	1
3	často	2	2	1	0	2	0	0
4	pravidelně	2	0	0	0	0	0	0
<i>Respondentů</i>		<i>16</i>						
<i>Modus</i>		<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>Průměr</i>		<i>1,50</i>	<i>0,88</i>	<i>0,75</i>	<i>0,50</i>	<i>0,69</i>	<i>0,06</i>	<i>0,38</i>
<i>Medián</i>		<i>1</i>	<i>0,5</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Tabulka 48: Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu



Graf 52: Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu



**Graf 53: Průměrná frekvence užívání okcitanštiny calandrony v ústní komunikaci mimo školu**

Jak vidíme, zdaleka nejčastějšími účastníky těchto mluvních aktů jsou rodiče, teprve s výrazným odstupem následují prarodiče, sourozenci a spolužáci z Calandrey, méně intenzivní je okcitanofonní komunikace s jinými členy rodiny a s osobami z místního prostředí. Pouze jeden z calandronů uvedl, že někdy, byť zřídka, komunikuje okcitanštinou s jinými vrstevníky než se spolužáky z Calandrey (cf. infra). Na míru užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí nemá, jak se zdá, výrazný vliv věk, respektive třída. Rozdíly mezi výpověďmi calandronů z jednotlivých tříd byly sice zaznamenány, avšak jejich rozložení ukazuje spíše na náhodné diference, respektive na vliv jiných vnějších faktorů.<sup>227</sup>

Komentáře, které dotázaní calandroni ke svým odpovědím připojovali, zajímavým způsobem dokreslují tyto kvantitativní údaje. Jedním z aspektů, který by škálová otázka sama o sobě neumožnila postihnout, je míra spontaneity, respektive vlastní aktivity calandronů při iniciování okcitanofonní komunikace. Výše jsme naznačili, že okcitanština je ve školách úzce vázána na konkrétní kontexty, v nichž je užívána, zatímco v ostatních (mohli bychom

<sup>227</sup> Nejvyšší míru užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí uvedli žáci 5. ročníku, následováni 2. a 1. ročníkem. Relativně nízkou míru komunikace v tomto jazyce lze konstatovat u žáků 4. a zejména pak 3. ročníku. Vezmeme-li v úvahu, že některé ročníky jsou v Calandretě spojeny a vytvářejí tak fakticky jednu třídu, rozdíly se výrazně snižují: průměrná frekvence užití okcitanštiny je jen o něco málo vyšší v nižší třídě (zahnující ročníky CP a CE1) oproti vyšší třídě (ročníky CE2, CM1 a CM2).

Skutečně se tedy zdá, že míra užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí závisí na jiných vnějších faktorech než na věku (angažovanost rodičů, rodinné zázemí v tradičně provensálském prostředí apod.).

s trochou nadsázky říci „neregulovaných“) situacích užívají calandroni spontánně francouzštinu jako jazyk běžné komunikace. Na základě komentářů k otázce užívání okcitanštiny v mimoškolním prostředí však můžeme konstatovat, že přinejmenším někteří calandroni se naproti tomu aktivně snaží okcitanštinu používat a dokonce šířit tento jazyk mezi osoby, které jej neovládají. Jde nejčastěji o členy rodiny, viz například jeden z komentářů: „Mamie n'est pas provençale, je lui parle, comme ça elle apprend un peu.“<sup>228</sup> Sem patří rovněž výše zmíněný případ, kdy jeden z calandronů uvedl, že mluví okcitanštinou s vrstevníky (kamarády) mimo okruh spolužáků z Calandrey. I zde byl připojen komentář: „J'essaie de leur apprendre.“<sup>229</sup> Výrazným příkladem tohoto iniciativního přístupu je pak žák, který se snaží mluvit okcitanštinou rovněž na cizí osoby, se kterými se setkává v každodenních situacích (blíže k tomuto případu viz pododdíl 4.3.2.4 *Valorizace volby školy a vyučovacího jazyka okolím*, s. 243). Podobně jiný calandron uvedl, že by rád mluvil okcitanštinou i s jinými osobami než s rodiči a sourozenci, ale že tito lidé nerozumějí. Jakkoli má tedy bilingvismus prožívaný na půdě školy své hranice a projevují se v něm různé nedůslednosti, zdá se, že přinejmenším pro některé žáky se stává normou, kterou se následně snaží prosadit i mimo toto prostředí. Tito žáci emotivně vnímají deficit okcitanštiny „vně“ Calandrey a často se aktivně snaží daný stav změnit.

Další zajímavá skupina komentářů, které se vyskytují skutečně rovnoměrně napříč celým vzorkem calandronů bez rozdílu věku, pohlaví či původu, stojí spíše na opačném pólu než ty, jež byly rozebrány v předešlém odstavci. Proti snaze o šíření jazyka a o zvrácení důsledků jeho marginalizace tu stojí naopak tendence využít faktu, že většina dnešní provensálské společnosti již neovládá okcitanštinu ani pasivně. Calandroni ji tak mohou použít jako jakýsi kryptojazyk v situacích, kdy nechtějí, aby jim okolí rozumělo. Několik calandronů tak uvedlo např. „on parle provençal quand on veut pas que maman comprenne“<sup>230</sup> nebo „si on veut dire des secrets, on utilise le provençal“<sup>231</sup>. V těchto případech jde především o komunikaci se sourozenci či spolužáky z Calandrey. Okcitanština se tak stává de facto argotem, jazykem vlastním pouze uzavřenému společenství a užívaným s cílem učinit komunikovaný informát přístupný pouze tomuto společenství. Akcentován je v tomto případě dnešní poněkud hermetický charakter okcitanštiny, respektive

---

<sup>228</sup> „Babička není Provensálka, já na ni mluvím [provensálsky], takhle se to trochu naučí.“

<sup>229</sup> „Snažím se je naučit.“

<sup>230</sup> „Mluvíme provensálsky, když nechceme, aby maminka rozuměla.“

<sup>231</sup> „Když si chceme říkat tajnosti, používáme provensálsčinu.“

společenství jeho uživatelů. Příznačné je, že komentáře tohoto druhu a naopak komentáře rozebrané v předešlém odstavci se nikdy nevyskytly zároveň u jednoho a téhož respondenta.

Naprostým protipólem ke snaze některých calandronů šířit jazyk školy i do mimoškolního prostředí byl v našem vzorku jeden z respondentů (žák 2. třídy), který konstatoval, že okcitánsky mluví pouze s některými osobami v místním prostředí a pouze velmi zřídka, protože se mimo školu stydí hovořit provensálsky, a to i před svými rodiči („j'ai honte de parler [provençal] hors école, devant mes parents et d'autres personnes“). Tento komentář byl v našem vzorku ojedinělý, nemusí to však nutně znamenat, že stud či ostych mluvit na veřejnosti okcitánsky občas nepocítují i jiní calandroni. Jak jsme již dříve konstatovali, pocit studu či viny spojený s užíváním regionálního jazyka byl (a dodnes bohužel bývá) běžným projevem deprivace způsobené výrazným společenským tlakem v kontextu diglosie, respektive společenské marginalizace regionálních jazyků zejména v průběhu 20. století. Bližší výzkum by si však zasloužily okolnosti, za kterých může k tomuto jevu dojít v případě žáka Calandrey: je na vině nedostatečná valorizace okcitánštiny ze strany rodičů či některé další faktory? Náš výzkum bohužel neumožňuje na tuto otázku odpovědět a daná problematika tak zůstává k dalšímu zkoumání.

Závěrem této dílčí kapitoly ještě uvedme, že komentáře k otázce užívání okcitánštiny v ústní komunikaci v mimoškolním prostředí naznačují, že častějšími nositeli okcitánštiny v rámci širší rodiny jsou její mužští členové: v rámci kategorie „rodiče“ a „jiní členové rodiny“ calandroni častěji upřesňovali, že hovoří regionálním jazykem s otcem či strýcem než s matkou nebo tetou. Tento fakt by mohl potvrzovat předpoklad, že valorizace regionálního jazyka a jeho generační transfer se odehrává spíše v mužském společenství, přestože výpovědi respondentů z jiných vzorků našeho výzkumu tuto souvislost jednoznačně nepotvrdily.

#### ***4.3.4.2 Problematika vyučované variety jazyka a vzájemná srozumitelnost s přirozeně předávaným jazykem***

S problematikou používání okcitánštiny v ústní komunikaci mimo prostředí Calandrey úzce souvisí otázka vyučované variety tohoto jazyka. Již jsme se zmínili o některých problémech, které s sebou nese volba jazykové normy pro účely vyučování. Připomeňme zde alespoň zběžně, že někteří kritici konceptu regionálních bilingvních škol na

území současné Francie jim vyčítají volbu „akademického“, „umělého“ jazyka, který je vzdálen živému dialektu předávanému přirozeným generačním transferem. Řekli jsme, že volba určité normy je pro revitalizaci minoritních jazyků nevyhnutelná a že je nezbytná rovněž pro sjednocení výuky ve školách. Bylo také konstatováno, že Calandrety ve své pedagogické praxi respektují pluricentrický charakter okcitanštiny, tj. že by v každém regionu, resp. historické provincii, měly aplikovat místní normu (tj. např. provensálštinu na území Provence a jejího jazykového vlivu). V ideálním případě by také měly upřednostňovat místní nářečí jako výchozí jazykový kód, od něhož se při výuce vychází a směřuje k nadnářeční normě

Takto definované jazykové prostředí je však pouhým ideálem, jehož je ve skutečnosti velmi obtížné, ne-li nemožné dosáhnout. Zásadní je však v této souvislosti samozřejmě problematika vyučujících a jejich jazykového vybavení. Pokud však jde o místní dialekt a jeho užití jako výchozího jazykového útvaru, je třeba si položit nejen otázku, nakolik je tento ideál realistický s ohledem na jazykové vybavení vyučujících a vychovatelů, ale rovněž, zda je vůbec v současné době smysluplné na něm trvat. Požadavek na užívání lokálního dialektu v raných fázích výuky byl formulován v době vzniku Calandret, kdy bylo reálné předpokládat, že většina žáků s tímto nářečím přišla alespoň pasivně do styku ještě před započítím docházky. Bylo tedy logické vycházet z důvěrně známého jazyka blízkého prostředí (*langue de proximité*) a od něj teprve směřovat k nadnářeční normě a k senzibilizaci žáků na další regionální variety okcitanštiny. Jak jsme však viděli výše, v současné době je přinejmenším v regionu PACA znalost okcitanštiny mezi nastupujícími calandrony zcela minimální a žáci či jejich rodiny navíc pocházejí z různých oblastí Francie. Kontakty s roditelými mluvčími jsou navíc poměrně málo frekventované, jak jsme konstatovali výše a jak ještě dále zmíníme. Důsledné trvání na lokálním nářečí se tedy v této situaci jeví nejen jako nerealistické, ale rovněž jako zbytečné.

Vraťme se ještě v krátkosti k problematice jazykového vybavení vyučujících Calandret v kontextu požadavku na výuku respektující regionální jazykovou normu, případně lokální nářečí. Během studia v APRENE jsou sice budoucí učitelé konfrontováni s jednotlivými regionálními varietami okcitanštiny, je však zřejmé, že není možno zajistit dostatečně hluboké a plynulé ovládnutí každé z nich. Záleží potom na mnoha faktorech, které ovlivňují znalost konkrétní variety; jedním z nejdůležitějších je samozřejmě původ a případná předešlá znalost jazyka díky generačnímu transferu v rámci rodiny či kontaktům s jinými

rodilými mluvčími v lokálním prostředí. Nezanedbatelný je však jistě také jazykový vliv vyučujících, případně spolužáků v průběhu studia v APRENE, eventuelně na některé z univerzit, které pro toto středisko zajišťovaly či zajišťují výuku. Z uvedeného vyplývá, že je spíše obtížné nalézt pro konkrétní Calandretu vyučujícího, který by na vysoké úrovni ovládal odpovídající regionální nadnářeční normu, tím méně pak místní nářečí.

Zaměříme se nyní na situaci, která byla konstatována ve dvou zkoumaných školách. Připomeňme ještě, že pedagogové, stejně jako žáci, nebyli v rámci tohoto výzkumu podrobeni žádnému jazykovému testování. Opíráme se zde tedy pouze o výpovědi samotných respondentů, které pochopitelně mohou být poněkud zkreslené a reprezentují především jejich sebehodnocení, respektive autostereotyp.

Jak jsme viděli výše, pouze část zaměstnanců obou Calandret je místního původu a před zahájením případného vzdělávání v oblasti okcitanštiny ji aktivně ovládali (alespoň na základní úrovni) pouze 3 z nich. Viděli jsme také, že většina respondentů ze skupiny ostatních zaměstnanců v současné době okcitanštinu ovládá pouze pasivně a naučila se ji pouze kontaktem s vyučujícími a calandrony. Pokud jde o vyučující, jejich současná znalost okcitanštiny byla získána různým způsobem, nejen ve středisku APRENE, ale v případě některých pedagogů La Granatiery také například na univerzitě v Avignonu. Tento fakt mohl v daných případech usnadnit preferenci místní variety okcitanštiny.

Téměř všichni zaměstnanci uvedli, že v komunikaci s calandrony používají lokální dialekt, a to včetně těch, kteří mají v současnosti především pasivní znalost jazyka a aktivně jsou schopni používat nanejvýš izolovaná slova či fráze. Hodnotnější než odpovědi na tuto základní škálovou otázku jsou však komentáře, které k nim respondenti připojovali. Zajímá nás pochopitelně budou zejména poznámky vyučujících. Díky nim je možno upřesnit, že pedagogové z výše popsaných důvodů neuvívají lokální nářečí *sensu stricto*,<sup>232</sup> snaží se nicméně upřednostňovat širší dialekt dané oblasti. Zároveň však mnozí z nich upozorňují na problematiku rozdílného geografického původu i jazykového vzdělání; uvedme v této souvislosti tři reprezentativní komentáře:

---

<sup>232</sup> Za výjimku lze zřejmě považovat pouze jednu z vychovatelek Calandrey Gapiany, která je ryze místního původu (z dané lokality pochází všechny tři sledované generace) a vivaroalpštinu ovládla na vysoké úrovni již v mládí, především díky intenzivnímu jazykovému kontaktu s prarodiči. V tomto případě lze tedy skutečně předpokládat užívání místního nářečí, případně s určitou vědomou korekcí ve směru k regionální normě.

- On essaie de transmettre la langue locale mais l'enseignant n'est pas forcément originaire du lieu.
- On essaie de rester dans le dialecte local mais nous avons des formations différentes. J'essaie de récupérer les expressions de mon mari qui est provençal.
- On fait l'effort d'enseigner surtout le dialecte local mais il faut y arriver par nous-mêmes.<sup>233</sup>

Žáci jsou samozřejmě také seznamováni s ostatními regionálními varietami okcitanštiny a díky převažujícímu množství publikací pak zejména s tzv. referenční okcitanštinou, založenou na bázi languedočtiny.

Je pochopitelné, že i při maximální snaze vyučujících upřednostňovat ve výuce místní dialekt se bude jazyk, kterému se žáci naučí v Calandretě, vždy lišit od jazyka rodilých mluvčích, kteří jej ovládli přirozenou cestou a dále jej nepěstovali. Je třeba si uvědomit, že každý jazyk pěstovaný ve školním prostředí se bude do jisté míry odlišovat od jazyka běžné komunikace výběrem syntaktických struktur, lexikálních prostředků atd. Kromě toho můžeme stručně zrekapitulovat hlavní faktory, které formují „jazyk Calandret“: je to různý geografický původ vyučujících, ostatních zaměstnanců, ale také calandronů, rozdílné jazykové vzdělání vyučujících a často studium mimo hranice rozšíření dané regionální variety, vliv regionální jazykové normy i jiných regionálních variet, zejména pak tzv. referenční okcitanštiny, a v neposlední řadě také jazykový vliv frankofonních zaměstnanců, kteří užívají pouze izolované výrazy či fráze v odposlouchané zvukové podobě.

Větší či menší posun oproti místnímu dialektu je tedy nevyhnutelný. Podle jednoho z respondentů z Orange se tato dichotomie odráží také v různých glotonymech, kterými rodiče označují „jazyk Calandrety“ na jedné straně a místní dialekt v té podobě, ve které se s ním lze dosud setkat u rodilých mluvčích, na straně druhé: v prvním případě užívají označení *provensálština (provençal)*, zatímco ve druhém převážně termín *patois*. Podstatné je však především to, zda jsou oba kódy, tedy jazyk nových okciténských mluvčích (fr. néolocuteurs) a „patois“, vzájemně srozumitelné a zda je tedy „akademický“ jazyk calandronů schopen plnit

---

<sup>233</sup> Snažíme se předávat lokální jazyk, ale vyučující není nutně místního původu.

Snažíme se setrvat v lokálním dialektu, ale máme rozdílné vzdělání. Snažím se přebírat výrazy od svého manžela, který je Provensálec.

Usilujeme vyučovat především lokální dialekt, ale musíme ho ovládnout vlastními silami.

základní funkci komunikačního prostředku v různých jazykových situacích uvnitř i vně prostředí Calandret. Rozhodující je přitom komunikace s mluvčími z lokálního prostředí a nikoli s rodiči, kteří – byť by byli přirozenými mluvčími<sup>234</sup> okcitanštiny – jsou pochopitelně rovněž ovlivněni jazykem dané Calandrey.

V otázce týkající se ústního využití okcitanštiny mimo prostředí školy pouze 5 calandronů uvedlo, že někdy užívá tento jazyk v komunikaci s osobami z místního prostředí, tedy s přirozenými mluvčími okcitanštiny.<sup>235</sup> Těmto žákům byly následně položeny dvě doplňující otázky, a to zda se při komunikaci s přirozenými mluvčími občas vyskytují potíže s porozuměním a zda tito mluvčí nějakým způsobem komentují jazyk užívaný calandrony. Zatímco druhá ze zmíněných otázek byla otevřená, první z nich byla škálová a nabízela následující 4 možnosti:

- rozumíme si bez obtíží
- zpravidla si rozumíme, ale občas se vyskytují obtíže
- je spíše obtížné si porozumět
- rozumíme si jen s velkými obtížemi

Z pěti calandronů, kteří na danou otázku odpověděli, zvolili 3 první možnost, tedy porozumění bez obtíží, a 2 druhou, tzn. porozumění s občasnými obtížemi. V komentářích upřesňovali, že v případě obtíží jde vesměs pouze o ojedinělé výrazy. Dva z dotázaných žáků si povšimli rozdílů mezi jazykem Calandrey a jazykem ovládnutým přirozenou cestou: „Ce sont quand même deux provençaux différents“<sup>236</sup> Pouze jeden z této malé skupiny uvedl, že přirození mluvčí někdy komentují jazyk, který používá, jako „učení“ („langue savante“), zatímco svoji provensálštinu označují za „patois“.

---

<sup>234</sup> Dáváme zde přednost termínu „přirozený mluvčí“ před označením „rodilý mluvčí“. Jak jsme konstatovali, přímý generační transfer jazyka z rodičů na děti byl zejména ve 2. polovině 20. století namnoze přerušen, jazyk však přesto mohl být předán přirozenou cestou v průběhu dětství a dospívání, případně i později díky kontaktu s jinými mluvčími, zejména pak v mužských kolektivech. Užíváním výrazu „přirozený mluvčí“ tak klademe důraz na ovládnutí okcitanštiny přirozenou cestou, tedy nikoli prostřednictvím výuky, aniž bychom se však omezovali pouze na mluvčí, pro něž je okcitanština mateřským jazykem.

<sup>235</sup> Pro úplnost uvedme, že jedním z těchto respondentů byl i dříve zmíněný žák, který se snaží hovořit okcitanštinou na dospělé osoby v běžných komunikačních situacích, aniž by mu tyto rozuměly. I on se však podle svých slov občas setká s přirozeným mluvčím okcitanštiny a proto sem byl rovněž zahrnut.

<sup>236</sup> „Přece jen to jsou dvě různé provensálštiny.“



Je pochopitelné, že na základě výpovědi pouhých pěti žáků nemůžeme činit žádné definitivní závěry – snad kromě toho, že kontakt calandronů s přirozenými mluvčími mimo rodinu a prostředí Calandret, je zcela minimální. Zdá se však, že jakkoli obě strany pociťují odlišnost „jazyka Calandret“ a přirozeného dialektu, nijak zásadním způsobem jim tento rozdíl nebrání v porozumění. Přestože daná problematika samozřejmě vyžaduje hlubší výzkum, můžeme snad předběžně uzavřít v tom smyslu, že calandroni jako noví mluvčí okcitanštiny se stávají nositeli určitého smíšeného jazyka, který kombinuje lexikální, morfologické i fonologické prvky z různých variet přirozeného jazyka a který směřuje k nadnářeční normě. V tomto ohledu můžeme hovořit o zřetelné diskontinuitě ve vývoji jazyka, která je logickým důsledkem přerušení přirozeného generačního transferu. Na druhou stranu však jazyk, kterému se calandroni učí, umožňuje v zásadě bezproblémové porozumění při komunikaci s přirozeným mluvčím a nezabraňuje přejímání prvků tohoto jazyka přirozenou cestou. Daná dichotomie „jazyk školy – místní nářečí“ se tak blíží dichotomii „národní či spisovný jazyk – geografické a sociální variety jazyka“, která je běžná v případech, kdy je jazyk kultivován prostřednictvím vzdělávacího systému, literatury apod.

V rámci komplexního tématu jazykového chování a jazykových strategií calandronů v mimoškolním prostředí jsme se až dosud věnovali otázkám mluveného jazyka. V následující podkapitole se zaměříme na jazyk psaný.

#### **4.3.4.3 Četba a písemná komunikace v okcitanštině mimo rámec výuky**

O míře využití jazyka v každodenních kontextech svědčí samozřejmě nejen ústní, ale rovněž písemná komunikace a četba. Calandroni proto byli dotázáni, zda nad rámec svých školních povinností (domácí úkoly aj.) v mimoškolním prostředí rovněž spontánně čtou a píšou okcitanštinou. Z pochopitelných důvodů nebyla tato otázka položena žákům mateřské školy, z Calandrey Gapiany tedy nemáme v tomto ohledu žádné údaje.

V obecné rovině lze říci, že míra spontánní četby, respektive písemné komunikace, je dle očekávání menší, než tomu bylo v případě komunikace ústní, ke které je však v zásadě proporcí. Znamená to, že calandroni, kteří konstatovali vyšší frekvenci užívání okcitanštiny v mluvené komunikaci zpravidla také častěji čtou či komunikují písemnou formou. Výjimku z tohoto pravidla představuje pátý ročník oranžské školy, reprezentovaný pouze dvěma

žákyněmi. Výše jsme konstatovali jejich nadprůměrnou frekvenci užívání mluvené okcitanštiny v mimoškolním prostředí. Užití jazyka v písemné komunikaci je naproti tomu v případě obou těchto respondentek nulová. Tuto disproporci nejsme schopni na základě získaných údajů uspokojivě vysvětlit.

Zaměříme se konkrétněji na otázku spontánní četby. Ze 16 dotázaných calandronů La Granatiery jich lehce nadpoloviční polovina (9 žáků) nad rámec školních povinností v okcitanštině vůbec nečte, menší část (7 žáků) se ve volném čase četbě knih či časopisů alespoň někdy věnuje. Bylo by samozřejmě zajímavé porovnat, do jaké míry je spontánní četba v okcitanštině, respektive její absence, proporční vzhledem ke spontánní četbě ve francouzštině. Do rámce našeho výzkumu však nebylo možno zahrnout takovou širší zjišťovaných fakt, tato otázka tak zůstává jako možné téma případných dalších výzkumů.

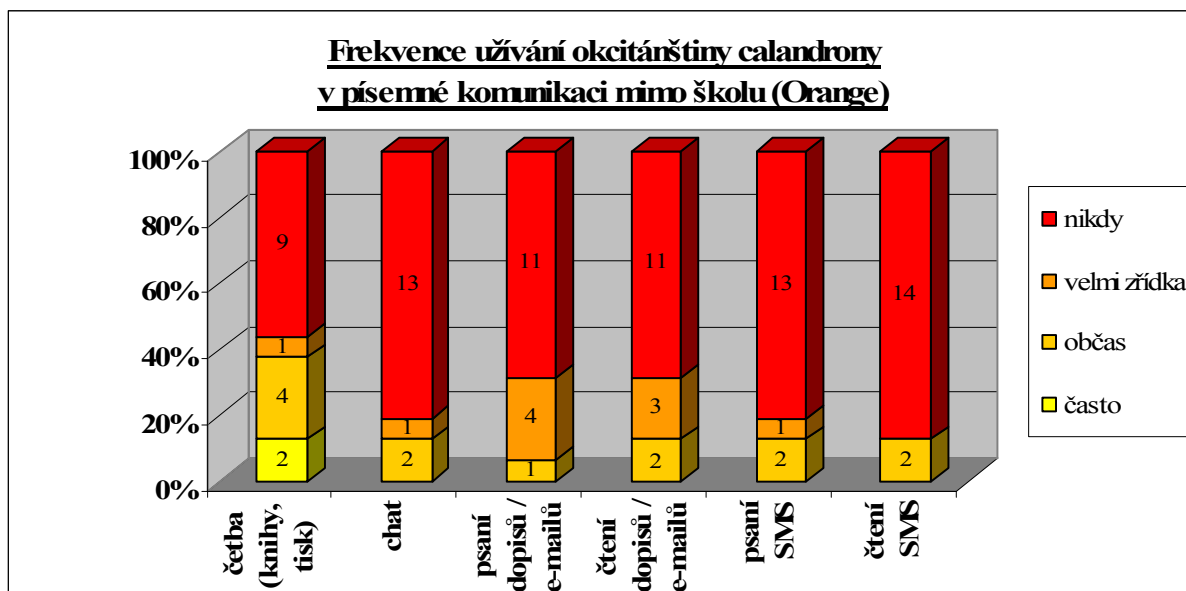
Podobně jako v případě užití okcitanštiny v ústní komunikaci měli i zde calandroni na výběr z několika stupňů frekvence spontánní četby:

- nikdy
- velmi zřídka
- občas
- často
- pravidelně

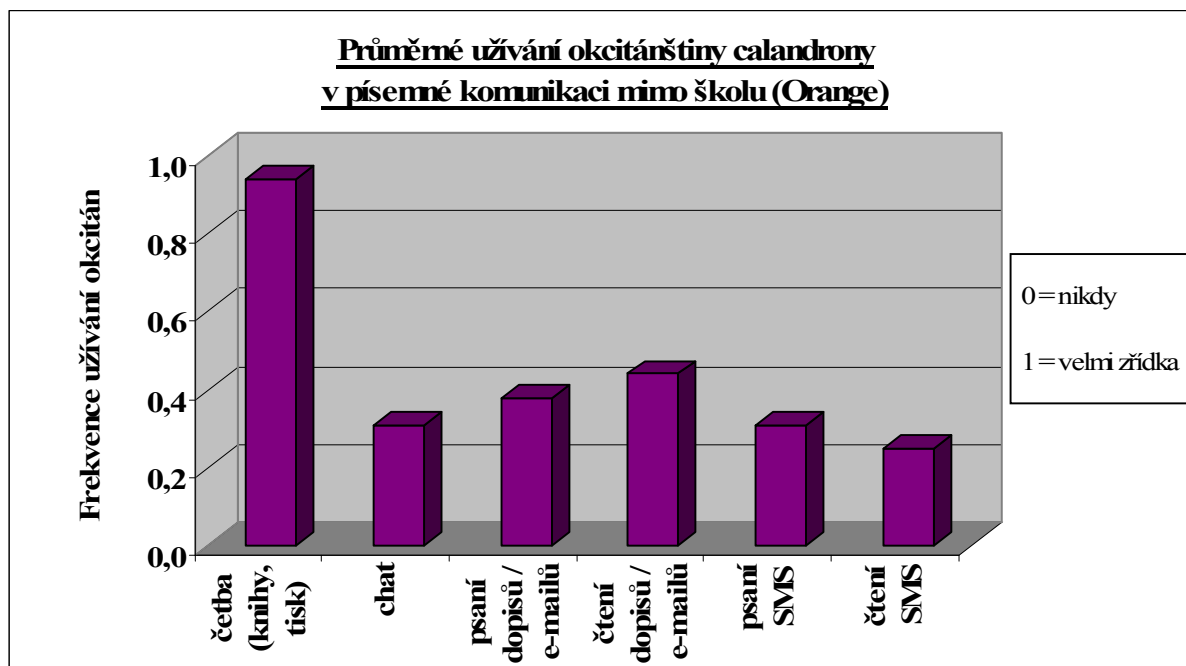
Detailní rozložení odpovědí ilustruje Tabulka 49, Graf 54 a Graf 55 (první z grafických vyobrazení opět uvádí poměrné zastoupení jednotlivých odpovědí, druhé pak průměrnou četnost užívání písemné okcitanštiny v jednotlivých kontextech). Vzhledem k tomu, že na otázky týkající se jednak četby knih a jednak četby periodik odpovídali calandroni vždy stejným způsobem, byly tyto dílčí otázky v tabulce i grafickém znázornění sloučeny do jediného údaje. Můžeme konstatovat, že mezi 7 calandrony, kteří se ve volném čase spontánně věnují četbě v okcitanštině, převažuje občasná četba (4 případy), 2 žáci se věnují četbě často. Pravidelnou spontánní četbu v regionálním jazyce nevedl žádný z dotázaných žáků.

Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. samostatné četby)	Calandroni Orange					
	spontánní četba (knihy, tisk)	chat	psaní dopisů / e-mailů	čtení dopisů / e-mailů	psaní SMS	čtení SMS
0 nikdy	9	13	11	11	13	14
1 velmi zřídka	1	1	4	3	1	0
2 občas	4	2	1	2	2	2
3 často	2	0	0	0	0	0
4 pravidelně	0	0	0	0	0	0
<i>Respondentů</i>	<i>16</i>					
<i>Modus</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>Průměr</i>	<i>0,94</i>	<i>0,31</i>	<i>0,38</i>	<i>0,44</i>	<i>0,31</i>	<i>0,25</i>
<i>Medián</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Tabulka 49: Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. spontánní četby)



Graf 54: Frekvence užívání okcitanštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. spontánní četby)



**Graf 55: Průměrná frekvence užívání okcitanštiny calandrony v písemné komunikaci mimo školu (vč. spontánní četby)**

Dále bylo zjišťováno, do jaké míry používají calandroni okcitanštinu jako prostředku písemné komunikace. Otázka byla rozdělena do dvou hlavních částí, které se snažily respektovat hlavní potřeby písemné komunikace přiměřené věku. První podotázka tak byla zaměřena na souvislejší písemné texty, tzn. dopisy, e-mailové zprávy, případně další zprávy či vzkazy. Druhá se týkala písemné komunikace v reálném čase prostřednictvím komunikační sítě, tedy tzv. chatu, vč. různých druhů služeb typu instant messaging apod. Konečně třetí zjišťovala používání okcitanštiny v oblasti rychlé mobilní komunikace prostřednictvím krátkých textových zpráv (SMS). V obou případech byla zjišťována četnost aktivní (psaní zpráv) a pasivní písemné komunikace (čtení zpráv). Je samozřejmé, že aktivní a pasivní komunikace spolu úzce souvisí, zejména pak v případě chatu, kde jsou obě složky neoddělitelné. Ani v tomto případě však nemusí být obě složky ekvivalentní, pokud jde o použitý jazyk: zatímco některý z respondentů může okcitanštinu v psané komunikaci aktivně užívat, jiný může být pouze jejím pasivním příjemcem, ale sám může volit francouzštinu. Tyto drobné nuance nám takto rozdělená otázka umožňuje postihnout.

Podobně jako v případě výše popsané otázky spontánní četby i zde používá okcitanštinu jako prostředku písemné komunikace 7 žáků oproti 9, kteří jí v tomto směru nevyužívají. Je však nutno zdůraznit, že otázka spontánní četby knih a časopisů na jedné straně a okcitanofonní písemné komunikace na straně druhé spolu souvisí jen částečně: pouze

3 calandroni uvedli, že se v regionálním jazyce věnují oběma činnostem. Zaměříme se nyní blíže na 7 calandronů, kteří v okcitánštině písemně komunikují.

V obecné rovině je možno konstatovat, že užití regionálního jazyka je zde spíše marginální: pomineme-li 9 calandronů, kteří okcitánsky písemně nekomunikují, všechny ostatní odpovědi jsou zhruba rovnoměrně rozloženy mezi stupně „velmi zřídka“ a „občas“. Nakolik nám náš omezený vzorek dovoluje usuzovat, zdá se, že klíčová je zde písemná komunikace v reálném čase, tedy chat. Za prvé můžeme konstatovat, že ti, kteří ji používají, udávají stejnou frekvenci četby i psaní. Jinými slovy, vliv virtuálního jazykového prostředí je v tomto případě zřejmě natolik silný, že nedovoluje jazykové přepínání typu „pasivní okcitánština – aktivní francouzština“, ale vyžaduje jednojazyčnou komunikaci. Dalším zajímavým důsledkem je fakt, že ti z calandronů, kteří se věnují chatování, jsou aktivnější v ostatních typech psané komunikace (dopisy, e-maily, SMS): ve svých odpovědích udávali buďto stejnou frekvenci pasivní a aktivní psané komunikace nebo převahu aktivní. Naproti tomu ti z respondentů, kteří se chatu nevěnují, jsou častěji pouze pasivními příjemci zpráv v okcitánštině, zatímco sami zřejmě upřednostňují francouzštinu.

Lze tedy uzavřít, že chatováním v okcitánštině získává calandron jazykovou praxi a návyky, které jej vedou k častějšímu užívání tohoto jazyka rovněž v jiných druzích písemné komunikace. Ještě jednou však připomeňme, že náš výzkumný vzorek je příliš malý na to, aby bylo možno tyto závěry považovat za definitivní a univerzálně platné. V obecné rovině však můžeme konstatovat, že spontánní užívání okcitánštiny v osobním písemném styku a zejména pak v oblastech moderních komunikačních médií je znakem jisté revalorizace a revitalizace jazyka, který tak alespoň částečně plní své přirozené funkce a je živou součástí každodenního života. Bohužel, jak jsme viděli, tyto funkce jazyka zůstávají pro většinu calandronů okrajové.

#### **4.3.4.4 Problematika užívaného grafického systému**

S otázkou písemné komunikace souvisí rovněž problematika užívaného grafického systému, které se zde však dotkneme jen velice zběžně. Připomeňme, že otázka grafiky je v Provence velmi citlivá vzhledem ke koexistenci dvou základních systémů, z nichž každý je zároveň nositelem určitého ideologického přístupu k provensálštině a k provensálské identitě (viz pododдіl 2.2.2.2 *Současný stav regionálních jazyků a problematika Provence*). Řekli

jsme také, že síť škol Calandreta zvolila tzv. klasický pravopis, který představuje jednotný zápis pro celou jazykovou skupinu oc při respektování regionálních odlišností. Bylo rovněž konstatováno, že druhý z hlavních grafických systémů, tzv. mistralovský pravopis, má v Provence delší tradici a klasický pravopis bývá oproti němu vnímán jako „importovaný“ zvenčí, z oblasti Languedoku, a jako méně vhodný, protože nerespektuje dostatečně specifika provensálštiny a z ideologického hlediska je spojen s okcitanismem, tedy s myšlenkou jazykové a kulturní jednoty okcitánského území, jež tradičně nemá v Provence velkou oporu.

Je pochopitelné, že ve škole musí být jedna z grafík preferována při výuce psaní, ale i v dalších předmětech, aby žáci získali určitý pevný referenční rámec. Má-li však Calandreta zajistit reálnou kontinuitu jazyka v jeho přirozeném prostředí, měla by respektovat existenci obou těchto grafických systémů a žáky s nimi alespoň pasivně seznamovat.

V souvislosti s dotazy na četbu v okcitanštině a na užívání regionálního jazyka v písemné komunikaci byl žákům rovněž položen dotaz, zda jsou schopni číst texty v obou hlavních pravopisech a který z nich v kontextu písemné komunikace sami používají. Je samozřejmé, že seznamovat žáky s druhým grafickým systémem lze na půdě školy teprve tehdy, když bezpečně ovládnou první z nich. Tomu také odpovídají výsledky zmíněných otázek: z nižší spojené třídy (1. a 2. ročník) nebyl žádný z calandronů s existencí druhého grafického systému obeznámen a na otázku tak nebyli schopni odpovědět.

Ve vyšší třídě (3.-5. ročník) již polovina z 8 dotázaných odpovědět dokázala. Na otázku, který pravopis sami používají, odpověděli calandroni dle očekávání, že píšou pouze klasickým pravopisem. To je zcela pochopitelné, vzhledem k tomu, že právě tomuto grafickému systému byli učeni ve škole. Pokud jde o četbu, 2 z žáků uvedli, že čtou rovněž pouze texty psané klasickým pravopisem, 1 calandron deklaroval, že čte v obou grafikách, avšak mistralovská mu činí potíže, a pouze 1 čte dle vlastních slov stejně dobře v obou hlavních grafických systémech. V případě obeznámení s mistralovským pravopisem zřejmě větší roli než škola hraje rodinná tradice: posledně zmíněný calandron je jako jediný z těchto čtyř žáků provensálského původu (a to po všechny tři zaznamenané generace).

Lze tedy uzavřít, že obeznámení žáků s existencí dvou grafických systémů pro zápis provensálštiny není dostatečné a žáci postrádají praxi v četbě textů psaných mistralovským pravopisem. Široce preferovaným grafickým systémem tak zůstává klasický (akademický, okcitanistický) pravopis. Připomeňme, že Calandrey Gapiany se daná problematika netýká

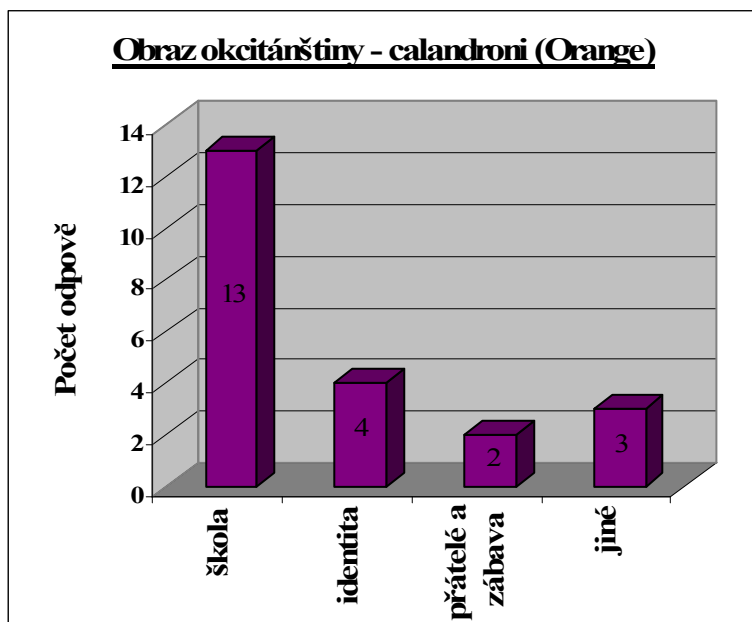
vzhledem k tomu, že působí pouze na úrovni mateřské školy. Pro úplnost však dodejme, že v rámci přípravy na výuku psaní jsou i zde žáci z vyšších sekcí předběžně konfrontováni s grafickou podobou některých okcitánských výrazů, které jsou pochopitelně zaznamenávány klasickým pravopisem.

### 4.3.5 Calandrety očima svých aktérů: obraz okcitánštiny a shrnutí kapitoly

#### 4.3.5.1 Obraz okcitánštiny podle calandronů

V předešlých oddílech jsme se věnovali různým aspektům bilingvního vzdělávání ve sledovaných Calandretách. V tomto, posledním oddíle krátce shrneme nejdůležitější poznatky. Dříve se však budeme ve stručnosti věnovat poslední zkoumané otázce, která s danou problematikou souvisí a která může předešlá konstatování doplnit. Jde o problematiku obrazu okcitánštiny z pohledu calandronů.

Z dosud uvedených výsledků výzkumu mezi žáky a zaměstnanci Calandret vyplývá, že okcitánština je silně vázána na kontext výuky a do ostatních komunikačních situací proniká jen ve velmi omezené míře, zcela nepřítomna v nich však není. Tento obraz jsme se pokusili doplnit jednou ze závěrečných otázek, která zjišťovala, jak vnímají a s čím si spojují okcitánštinu (respektive provensálštinu a vivaroalpštinu) sami calandroni. Podobně jako respondenti ze vzorku lokální populace byli tedy i žáci dotazováni na subjektivní mentální reprezentaci školy. I v tomto případě již musíme pracovat pouze s údaji získanými od žáků



oranžské základní školy, neboť pro žáky mateřské školy se dotazník ukázal být příliš dlouhý a s žádným z nich jej nebylo možno dokončit. Budeme zde tedy pracovat s výpověďmi 16 žáků La Granatiery; protože však každý z nich mohl uvést více konotací, dosahují celkového počtu 23.

Graf 56: Obraz okcitánštiny - calandroni



Početní zastoupení jednotlivých konotací ilustruje Graf 56 (konkrétní počty konotací viz čísla ve sloupcích). Na první pohled je zřejmé, že zdaleka nejsilněji mají calandroni provensálštinu spojenou se školním prostředím: celkem byla tato konotace zmíněna 13krát, to znamená, že pouze 3 z dotázaných calandronů ji neuvedli. Je třeba upřesnit, že při kategorizaci jednotlivých reprezentací provensálštiny nás zajímala převládající tematika, to znamená, že například do kategorie „škola“ byly zahrnuty všechny konotace, které se ke školnímu prostředí nějakým způsobem odkazovaly. Mohly přitom nést různý emocionální náboj, někdy výrazně pozitivní („le provençal, j’aime bien, je me sens chez moi à l’école“)<sup>237</sup>, jindy spíše negativní („c’est la langue liée à la classe, puisqu’on est obligé [de la parler]“)<sup>238</sup>. Typickými výpověďmi calandronů zde byla konstatování jako „c’est lié à l’école“<sup>239</sup> nebo „quand on dit « provençal », ça me rappelle mon école“<sup>240</sup>, v jednom případě byla provensálština konotována se spolužáky a prací [během výuky] („c’est lié avec les camarades de classe et le travail“).

Spíše okrajově byly zmiňovány další reprezentace provensálštiny. 4 konotace by bylo možno zařadit do kategorie „atribut geografické či kulturně-etnické příslušnosti“, konkrétně byl jazyk spojován s městem, regionem, provensálským trhem či Provensálci. Další 2 calandroni konotovali jazyk s přáteli a zábavou, zbývající 3 konotace byly tématicky poměrně izolované, vyjadřovaly převážně emocionální vztah k jazyku nebo si všímaly jeho praktické stránky („c’était une langue un peu étrange pour moi au début“, „c’est utile pour apprendre les autres langues romanes“)<sup>241</sup>.

Tato otázka tedy dokresluje obraz okcitanštiny jako jazyka školy a výuky, ve většině případů jde o jednoznačnou konotaci. Je zřejmé, že v životě calandronů plní tento jazyk především roli zprostředkování vzdělání, zatímco jeho funkce mimo toto schéma jsou značně omezené. Pouze výjimečně spojují calandroni okcitanštinu se sociální sítí (region, místní obyvatelé, přátelé), případně s jinými koncepty. Silnou vazbu okcitanštiny na školní prostředí lze závěrem dokreslit na příkladu jednoho z oranžských calandronů, který po položení otázky týkající se školy (nejlepší / nejhorší zážitek spojený se školou) začal spontánně hovořit provensálsky.

---

<sup>237</sup> „Provencalshtinu mám ráda, ve škole se cítím jako doma.“

<sup>238</sup> „Je to jazyk spojený s vyučováním, protože [jím] musíme [mluvit].“

<sup>239</sup> „Je to spojené se školou.“

<sup>240</sup> „Když se řekne ‚provencalshtina‘, připomene mi to moji školu.“

<sup>241</sup> „Zpočátku to pro mě byl trochu divný jazyk“, „je to praktické pro výuku jiných románských jazyků.“

#### 4.3.5.2 *Shrnutí kapitoly*

V této části praktického výzkumu jsme se pokusili o letný vhled do problematiky bilingvních škol Calandret tak, jak je nazírána samotnými aktéry těchto institucí: zaměstnanci, žáky a rodiči žáků (dle původního záměru měli být rovněž konzultováni bývalí žáci sledovaných škol). Přestože nepříliš vysoký celkový počet zaměstnanců a calandronů samozřejmě ovlivnil také velikost našich výzkumných vzorků, lze tyto dvě skupiny považovat za relativně dobře zastoupené a výsledky mají v tomto případě podle našeho názoru nespornou výpovědní hodnotu. Korpus rodičů naproti tomu nelze považovat za zcela reprezentativní vzhledem k relativně nízkému počtu dotazovaných, jeho hodnota je tak spíše orientační a dané údaje nám posloužily především jako doplňkový zdroj informací. Korpus bývalých žáků musel být z vyhodnocení výzkumu zcela vypuštěn pro zcela nedostatečné zastoupení.

Podobně, jako tomu bylo v závěru předešlé kapitoly, i zde shrneme obsah této kapitoly jen velice stručně a podrobněji se k získaným poznatkům vrátíme v poslední části naší práce. V rámci tématických celků, do nichž byla analýza výsledků této fáze výzkumu rozdělena, jsme se nejdříve věnovali motivacím rodičů pro volbu Calandret a rovněž reakcemi okolí na tuto volbu. Konstatovali jsme, že narozdíl od respondentů ze vzorku lokální populace, pro rodiče, kteří již pro své děti zvolili Calandretu, je spíše než regionální jazyk důležitý samotný bilingvismus a dále pak aplikované pedagogické metody. Bylo zároveň řečeno, že rodiče stejně jako žáci vyjadřují s volbou školy velkou spokojenost.

Dále jsme se zaměřili na jazykové chování calandronů, ale rovněž zaměstnanců Calandret. Pokusili jsme se definovat rozložení funkcí mezi okcitanštinu a francouzštinu ve školním prostředí v závislosti na komunikační situaci. Konstatovali jsme v té souvislosti, že i na půdě školy je patrný silný tlak francouzštiny. Konkurenci těchto dvou jazyků jsme se následně věnovali rovněž v souvislosti s mimoškolním prostředím a pokusili jsme se určit, do jaké míry a ve kterých situacích užívají calandroni spontánně okcitanštinu. Je pochopitelné, že užití tohoto jazyka „vně“ školy je zcela minimální. Závěrem pak byla provedena stručná analýza mentální reprezentace okcitanštiny, která doložila silnou vazbu tohoto jazyka na školní prostředí.

Tímto jsme uzavřeli část věnovanou rozboru výsledků výzkumu a formulaci dílčích poznatků a závěrů. V poslední části naší práce se pokusíme o syntetické zpracování údajů z obou částí výzkumu a vyvození celkových závěrů.

## 5. CALANDRETY A JEJICH ROLE V OŽIVENÍ REGIONÁLNÍHO JAZYKA: SHRNUTÍ A ZÁVĚRY

Tato část završuje celý výzkum a jeho analýzu: shrnuje veškeré získané poznatky a snaží se z nich vyvodit závěry obecného charakteru. V úvodní kapitole budou stručně připomenuta některá základní fakta a konstatování a bude zároveň stručně charakterizován výzkum, pokud jde o jeho zásady a provedení. Následující kapitoly si všímají hlavních aspektů zkoumané problematiky, které se snaží podat syntetickou formou, to znamená, že bude opuštěno důsledné dělení na vzorek lokální populace a na skupinu osob z prostředí Calandret, ale bude nadále postupováno tématicky. Zcela na závěr se pokusíme krátce zhodnotit získané poznatky jako celek a naznačit případné směry dalšího bádání.

### 5.1 ZÁVĚRY: TÉMATICKÉ SHRNUTÍ

#### 5.1.1 Připomenutí výchozích konstatování a charakteru výzkumu

V naší práci jsme se pokusili alespoň částečně popsat roli, kterou hrají okcitánské bilingvní školy sítě Calandreta v procesu oživení regionálního jazyka, respektive regionálních jazyků v současném francouzském regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur, a to ve dvou lokalitách: v Gapu (departement Hautes-Alpes) a v Orange (departement Vaucluse). Třetí škola provensálská Calandreta, která v době provedení výzkumu existovala v Nice (Alpes-Maritimes), byla z praktických důvodů z výzkumu vypuštěna. Vzhledem k tomu, že do okamžiku zpracování získaných údajů ukončila tato škola svoji činnost, lze konstatovat, že naše studie zpracovává téma jediných dvou existujících Calandret na území regionu PACA. Na tento kraj jsme se ostatně zaměřili právě proto, že zde Calandrey představují v podstatě okrajový element a problematika jejich působení zde dosud podle našich znalostí nebyla dostatečně popsána. V této souvislosti je třeba připomenout, že Calandrey bývají provensálskými regionalisty nezdědka vnímány jako určitý cizorodý prvek, protože vycházejí

z myšlenek tzv. okcitanismu, tedy určité široce pojímané jednoty všech dialektů/jazyků skupiny oc, která nemá v Provence příliš velkou podporu.

V obecnější rovině bylo konstatováno, že situaci regionálních jazyků v současné (zejména metropolitní) Francii lze označit za silnou marginalizaci, která je důsledkem více než dvoustletého sociolingvistického tlaku francouzštiny, jediného úředního jazyka a po dlouhou dobu také jediného jazyka školy. Situace jednotlivých regionálních jazyků samozřejmě není zcela stejná, v případě provensálské a vivaroalpštiny, které byly předmětem naší studie, však lze konstatovat že byly v současnosti již téměř vytlačeny z užívání a jejich generační transfer se blíží nule.

V naší práci jsme se tedy pokusili nalézt alespoň částečnou odpověď na otázku, do jaké míry mohou v této situaci provensálské Calandrety přispět k případnému oživení regionálního jazyka, respektive jaké jsou důsledky jejich činnosti a jejich pozice ve studovaných lokalitách. Zaměřili jsme se přitom na několik aspektů této problematiky: z jedné strany jsme se pokusili charakterizovat postoje obyvatel daných měst vůči regionálnímu jazyku jako takovému, zejména pak vůči jeho výuce s důrazem na bilingvní výuku prostřednictvím Calandret. Kromě samotných postojů byl zjišťován rovněž obraz regionálního jazyka, respektive obraz sledovaných bilingvních škol. Z druhé strany jsme se zajímali o postoje, názory, ale rovněž jazykové chování osob, které mají přímou vazbu na dané Calandrety, tedy vyučujících a ostatních zaměstnanců těchto škol, jejich žáků (calandronů), bývalých žáků a rodičů. Zjišťovali jsme motivace pro volbu dané školy, věnovali jsme se rovněž otázce valorizace daného typu výuky, tj. jednak spokojenost s touto volbou a jednak pociťované postoje a reakce okolí. Další tématickou skupinu tvořil průzkum míry užívání okcitanštiny v různých komunikačních situacích v prostředí školy i mimo ně a také některé dílčí související otázky, např. problematika porozumění mezi novými mluvčími tohoto jazyka (calandrony) a jeho rodilými mluvčími.

Osu výzkumu tvořila dotazníková anketa, která byla ve většině případů uskutečněna v interakci s výzkumníkem (autorem této práce) a byla případně kombinována s řízeným rozhovorem (tak tomu bylo zejména v případě výzkumu mezi calandrony). Dotazníky se lišily podle daného výzkumného vzorku, na nějž byly zaměřeny, ve všech případech však srovnatelným způsobem zjišťovaly tvrdé (objektivní) údaje o respondentech, a v případě měkkých údajů (názorů, postojů apod.) vždy kombinovaly především škálové a otevřené otázky a poskytly tak dostatečný materiál pro další kvantitativní i kvalitativní analýzu. Další

informace byly získány během rozhovorů z osobami z prostředí Calandret, které stojí mimo zmíněné výzkumné vzorky: např. členové asociací rodičů a přátel, resp. jejich vedení, zakladatelé Calandret apod.

Bohužel je třeba konstatovat, že ne všechny dílčí vzorky byly ve výzkumu zastoupeny dostatečnou měrou. Poměrně reprezentativním způsobem jsou zastoupeny vzorky lokální populace z obou měst, zejména pak z Orange, kde bylo díky tomu možno provést kvantitativní analýzu, jejíž výsledky snad lze s jistou opatrností zobecnit. S ohledem na celkově málo početnou množinu žáků obou Calandret a jejich vyučujících, resp. ostatních zaměstnanců, lze i v těchto případech hodnotit počet získaných dotazníků jako uspokojivý. K případné generalizaci získaných údajů je však v případě těchto malých skupin respondentů třeba přistupovat velmi obezřetně a přestože v analýze vycházíme mnohdy z číselných údajů, preferováno bylo kvalitativní hledisko. Zvolená metoda sběru dat naproti tomu nebyla účinná v případě výzkumného vzorku rodičů, který má tak spíše ilustrativní hodnotu, a zejména vzorku bývalých calandronů, který musel být pro nedostatečné zastoupení z analýzy vyřazen.

Přejdeme nyní k vlastním závěrům výzkumu, které budou tématicky představeny v následujících kapitolách.

### 5.1.2 Postoje veřejnosti vůči výuce regionálního jazyka

Můžeme tvrdit, že regionální jazyk hraje poměrně významnou roli v určitém kulturně-historickém regionálním povědomí obyvatel daných lokalit (mohli bychom snad říci, že je významným atributem jejich regionální identity), jak o tom svědčí jeho obraz zpracovaný na základě uváděných konotací. Je však třeba zdůraznit, že mezi složkami tohoto kolektivního obrazu provensálštiny, respektive vivaroalpštiny, převažují konotace odkazující k minulosti, tradici, a kulturnímu dědictví, respektive explicitně vyjádřené vazby na region. Jazyk není vnímán jako skutečný nástroj komunikace, nositel živé kultury či prostředek případného dalšího rozvoje regionální identity. Lze tedy konstatovat jistou folklorizaci až petrifikaci obrazu a role jazyka v daných lokálních společenstvích, a to prakticky bez rozdílu původu či jiných charakteristik jejich členů.

Tomu odpovídají rovněž postoje vůči výuce daného regionálního jazyka. Většina lokální populace je sice této výuce nakloněna, avšak především formou nepovinného předmětu, podpora existence bilingvní výuky je znatelně menší. Týká se to především Gapu, kde je nadpoloviční většina respondentů proti této bilingvní výuce, v Orange ji sice těsná většina podporuje, rozdíl oproti podpoře nepovinné výuky je zde však podobný. Obecně je možno konstatovat, že pozice regionálního jazyka je v Orange poněkud silnější, než je tomu v Gapu. Výuka provensálštiny, resp. vivaroalpštiny, je zároveň více podporována muži než ženami. Toto konstatování, jak se zdá, odpovídá tvrzení, že regionální jazyky bývají obecně častěji udržovány a valorizovány v mužských společenstvích. Přestože další výsledky výzkumu tento předpoklad jednoznačně nepotvrzují, částečně by pro jeho platnost mohl svědčit rovněž fakt, že calandroni o něco častěji užívají regionální jazyk v mimoškolním prostředí v komunikaci s blízkými mužského pohlaví, především s otci.

Vraťme se však k dílčímu vzorku lokální populace. Mezi dalšími faktory, které, jak se zdá, souvisejí s podporou výuky, respektive bilingvní výuky regionálního jazyka, je možno uvést předchozí kontakt s mluvčími tohoto jazyka a případná vlastní jazyková kompetence. Zajímavým zjištěním je fakt, že zřejmě příliš nezáleží na intenzitě těchto kontaktů a míře ovládnutí jazyka, jako spíše na samotné existenci těchto faktorů. Snad tedy můžeme dané výsledky interpretovat tak, že respondenti pocházející z prostředí, z něhož nebyly regionální jazyky zcela vyloučeny, snáze akceptují představu jejich udržování, respektive návratu do

výuky. Svoji roli ve formování sledovaných postojů hraje patrně rovněž vzdělání, směr jeho působení je však poněkud nejasný a vyžadoval by další výzkum. Podobně je tomu s faktorem věku, který sice působí poměrně jednoznačně v Gapu v tom smyslu, že s klesajícím věkem respondentů poměrně prudce klesá rovněž jejich kladný vztah k výuce regionálního jazyka, naproti tomu v Orange je vztah této proměnné ze zkoumanými postoji méně lineární. V každém případě se zdá, že získané výsledky nepodporují předpoklad výrazné jazykové stigmatizace regionálního jazyka ve starších věkových skupinách. Jak se zdá, další faktory mají již pouze omezený vliv na formování postojů k výuce okcitanštiny.

Postoje respondentů doplňují různé argumenty, které budou částečně rozebrány rovněž v následující kapitole. Obecně lze říci, že se zde uplatňují zhruba tři základní přístupy: První z nich je možno označit za afektivní, případně tradicionalistický či „identitární“. V souladu s výše zmíněným obrazem jazyka bývá totiž v případě kladného postoje k výuce zdůrazňována jeho důležitost pro lokální tradice a kulturní kontinuitu, respektive pro jistou regionální identitu. Následující přístup je možno označit za praktický či utilitární, ten má ovšem dvě stránky. Zastánci bilingvní výuky považují nezřídka za argument *sui generis* právě bilingvismus jako takový, který bývá spojován s rozvojem kognitivních schopností dítěte. Naproti tomu záporný postoj vůči této výuce bývá motivován především důvody praktického rázu, zejména nízkou využitelností regionálního jazyka a obavou z přetěžování žáků. Jako třetí proud se konečně mezi odpůrci výuky regionálního jazyka objevují argumenty rázu spíše ideologického či principiálního, které poukazují na republikánské tradice veřejného školství, respektive na uzavřený až „sektářský“ charakter Calandret.

Na uvedená konstatování navážeme kapitolou, která se bude zabývat obrazem sledovaných Calandret a jejich schopností zainteresovat rodiče potenciálních žáků.



### 5.1.3 Obraz škol a jejich potenciál

Úvodem je vhodné připomenout, že informovanost o existenci obou Calandret je v obou městech poměrně dobrá (především pak v Gapu), většinou však jde spíše o informaci „z doslechu“, a respondenti tak vesměs postrádají přesnější znalosti fungování těchto škol. Působení Calandret bývá hodnoceno různě a samozřejmě závisí na celkových postojích k výuce regionálního jazyka, resp. v regionálním jazyce. Celkově však převládá kladné hodnocení, a to i mezi některými odpůrci bilingvní výuky jako takové, v těchto případech pak zejména díky rodinnému charakteru školy. Občas bývají formulovány výhrady praktického rázu, týkající se především údajně stále nedostatečné informovanosti o těchto školách a vcelku pochopitelně také jejich nevelké kapacity, která brání účinnému šíření regionálního jazyka. Okrajově se však mezi příznivci bilingvního školství mohou objevit rovněž principiální výhrady, poukazující na okcitanistický charakter škol. Odpůrci těchto škol pak argumentují jejich neúčinností, případně špatnými zkušenostmi některých rodičů.

Faktem je, že všichni rodiče, kteří se zúčastnili výzkumu, byli bez výjimky s volbou školy spokojeni a tuto volbu by zopakovali i v současnosti (což ostatně mnozí z nich činí, neboť danou školu často navštěvuje několik sourozenců). Podobně téměř bezvýhradně kladně hodnotí školu sami calandroni, ve výpovědích většiny z nich je cítit silná afektivní vazba na školní prostředí a osoby i aktivity s ním spojené. Kladně také zpravidla vnímají reakce okolí na svoji školu, v jejich očích tak dochází k jisté valorizaci jejich školní docházky (připomeňme však, že je to do značné míry dáno tím, že mnozí z calandronů se z větší části pohybují právě v prostředí osob spojených s Calandretami).

Potenciál školy přilákat a především udržet zájem rodičů (potenciálních) žáků tkví v několika aspektech, z nichž některé byly již výše zmíněny. Připomeňme, že pro nepoučené respondenty ze vzorku lokální populace je v tomto ohledu zásadní především možnost výuky provensálštiny, resp. vivaroalpštiny, jako určitého klíče k regionální identitě, na druhém místě pak bilingvismus jako výhoda při výuce dalších jazyků, resp. jako přínos pro celkové kognitivní schopnosti žáka. Další motivace jsou v tomto vzorku výrazně méně zastoupeny.

S těmito údaji do určité míry kontrastují názory osob, které jsou s prostředím a fungováním Calandret blíže obeznámeny. Přestože motivace pro volbu škol se ve všech vzorcích v podstatě opakují, liší se jejich hierarchie. Respondenti z řad rodičů uváděli na

prvním místě bilingvismus, po něm následovaly aplikované pedagogické metody. Teprve s odstupem byla uváděna okcitánština a vazba na region, případně další motivace. Mezi ně patří zejména malé množství žáků ve třídě a celkově rodinný charakter školy, pro některé rodiče je v této souvislosti zajímavá rovněž možnost aktivně se podílet na chodu školy. V rámci dalších motivací se vyskytují rovněž důvody praktického rázu, zejména fakt, že tyto školy přijímají žáky již od 2 let věku.

Je také nutné konstatovat, že hierarchie těchto motivací v průběhu času u jednotlivých rodičů příliš nemění, lze snad konstatovat jen dílčí valorizaci pedagogických metod a také samotné okcitánštiny. Pokud jde o názory zaměstnanců Calandret na motivace rodičů, ty se poněkud liší od údajů, které uváděli sami rodiče. S jistou měrou zjednodušení je možno konstatovat, že vyučující těchto škol přikládají větší váhu kvalitám pedagogického systému, naproti tomu ostatní zaměstnanci kladou na první místo okcitánštinu.

Můžeme snad uzavřít, že zatímco potenciál Calandret pro přilákání nepoučeného zájemce tkví především v samotné výuce okcitánštiny, na druhém místě pak v bilingvismu, u osob s hlubším povědomím o těchto školách, respektive s reálným zájmem o volbu dané školy hraje zásadní roli právě bilingvismus, následovaný aplikovanými pedagogickými metodami. Zdá se tedy, že pro mnohé rodiče představuje okcitánština pouze prostředek, nikoli však cíl vzdělávání jejich dětí. S tím ostatně koresponduje fakt, že mnoho rodičů calandronů není místního původu. V kontextu marketingových strategií tedy zřejmě není chybou, že propagace Calandret je do značné míry postavena právě na bilingvismu. Zanedbatelné však nejsou ani některé další aspekty fungování škol, mj. jejich rodinný charakter a obecně způsob řízení ze strany asociace rodiny a přátel školy.

#### 5.1.4 Jazykové chování a strategie v Calandretě a mimo ni

Důležitou součástí našeho výzkumu byla otázka jazykových strategií praktikovaných v prostředí Calandret a jazykového chování calandronů v tomto prostředí i mimo ně. Viděli jsme, že idea, podle níž by měly Calandrety tvořit jistou protiváhu minorizaci okcitanštiny v současné společnosti tím, že na půdě školy bude naopak minorizována francouzština, není v reálném prostředí Calandret důsledně uskutečnitelná. Sociolingvistický tlak francouzštiny, charakteristický pro prostředí „vně“ Calandret, se do jisté míry promítá rovněž do prostředí „uvnitř“. Svoji roli přitom hraje i fakt, že není možno zajistit, aby veškerý pomocný personál okcitanštinu ovládal.

Na půdě školy je tak okcitanština vázána na konkrétní situace a mluvčí: okcitanštinou hovoří calandroni s pedagogy během výuky a zpravidla i mimo ni, pokud jsou členy interakce pouze pedagogové. Naproti tomu v komunikačních situacích, jichž se účastní rovněž osoby se slabší či pasivní znalostí okcitanštiny, přebírá roli prostředku dorozumívání francouzština, a to stejně tak uvnitř kolektivu zaměstnanců škol, jako i ve společné jazykové interakci s calandrony. Francouzština je kromě toho rovněž převládajícím jazykovým kódem spontánně užívaným calandrony mezi sebou v komunikačních situacích, které nejsou součástí výuky a do nichž pedagogové vstupují jen minimálně, tj. například během přestávek a jiných volných aktivit.

Role francouzštiny jako spontánního prostředku komunikace je pochopitelně ještě mnohem silnější v mimoškolním prostředí. Jak jsme viděli, časté či dokonce pravidelné užívání okcitanštiny v ústní komunikaci je výjimečné a v mimoškolním prostředí převládá nulový kontakt s regionálním jazykem. Pokud už k tomuto kontaktu dochází, jde zejména o komunikaci s rodiči, případně prarodiči či spolužáky. Podobně vzácná je u calandronů spontánní četba v okcitanštině a zcela marginální je pak užívání regionálního jazyka v písemné komunikaci, včetně moderních komunikačních kanálů (chat, SMS, e-mail).

Dovolíme si tedy výše uvedená konstatování uzavřít v tom smyslu, že okcitanština, je-li užívána mimo školu, zůstává především jazykem mluvené komunikace v kruhu blízkých osob, případně jazykem občasné četby. Mimo rámec těchto kontextů proniká jen zřídka a jazykem písemného styku, respektive jazykem moderních komunikačních technologií, zůstává i v případě calandronů francouzština. Zároveň jsme již několikrát konstatovali, že

okcitanština je silně vázána na školní prostředí; na základě výše zmíněných faktů si snad můžeme dovolit zajít ještě dále a říci, že okcitanština, spíše než jazykem školy, je jazykem výuky.

Připomeňme ještě, že tuto vazbu jazyka na školní prostředí dosvědčuje rovněž jeho obraz konstatovaný ve vzorku calandronů: jestliže jsme uvedli, že regionální jazyk je obyvateli daných lokalit zpravidla konotován v kategoriích historické kontinuity a regionální identity, pak u calandronů zcela jednoznačně převažují právě konotace se školou.

I přes zřetelnou predominanci francouzštiny v životě calandronů je však zřejmé, že škola plní svůj cíl v tom ohledu, že ji calandroni opouštějí s vysokým stupněm znalosti regionálního jazyka. naprostá většina starších žáků hodnotí svoji znalost okcitanštiny jako vynikající, respektive jako srovnatelnou s francouzštinou. Na základě dílčích svědectví některých Calandronů se také zdá, že se nepotvrzuje obava z problematického vzájemného porozumění mezi těmito novými mluvčími regionálního jazyka a mluvčími rodilými. Dotázaní calandroni sice konstatují některé dílčí obtíže v porozumění a hodnotí autochtonní nářečí jako „jiný jazyk“, většinou však konstatují, že vzájemné porozumění probíhá bez větších překážek.

## 5.2 CELKOVÉ SHRNUTÍ A FORMULACE DALŠÍCH SMĚRŮ BĀDÁNÍ

Viděli jsme, že školy sítě Calandretas i přes jistou marginálnost v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur disponují přinejmenším v místě své působnosti jistým potenciálem, který je činí atraktivními pro zájemce z řad rodičů: jde zejména o jejich bilingvní charakter, ale také o aplikované pedagogické metody a celkovou organizaci jejich fungování, určitou roli zde nepochybně hraje rovněž regionální jazyk jako prostředek výuky. Školy mohou ve svém dalším rozvoji těžit rovněž z faktu, že společnost daných lokalit je ve své většině vnímá pozitivně a že informovanost o jejich existenci je na vcelku dobré úrovni, přestože by nepochybně bylo ku prospěchu těchto škol, kdyby se pokusily úroveň této informovanosti ještě dále pozvednout. Jejich působení je však zároveň limitováno řadou faktorů, k nimž patří jejich malá kapacita (a, dodejme, rovněž malé množství těchto škol), v Gapu pak rovněž absence navazující výuky okcitanštiny na úrovni mateřské školy.

Významným faktorem, kterému musí školy čelit, je pak především silný sociolingvistický tlak francouzštiny, která je dnes přirozeným jazykem spontánní komunikace calandronů v mimoškolním, ale rovněž ve školním prostředí. Jak jsme konstatovali, okcitanštinu je do značné míry třeba považovat za jazyk výuky, případně za jazyk občasné mluvené komunikace. Není vytvářen dostatek kontextů pro spontánní užívání okcitanštiny mimo výuku, ostatní funkce tak plní francouzština.

Calandrety nepochybně vykonávají svou hlavní roli spočívající ve výchově nových mluvčích regionálního jazyka. O úspěšnosti v tomto ohledu svědčí vysoká jazyková kompetence calandronů a i přes pochopitelný posun mezi jazykem školy a autochtonními nářečnými rodilých mluvčích je zajištěna vzájemná srozumitelnost. Lze tedy hovořit o reálné jazykové kontinuitě, na níž se Calandrety podílejí, respektive kterou zajišťují v situaci, kdy došlo k téměř úplnému přerušení přirozeného generačního jazykového transferu. Vzhledem k výše zmíněným skutečnostem je však vliv Calandret v této oblasti třeba hodnotit jako značně omezený.

Prozkoumat v plné šíři problematiku role, kterou plní provensálské Calandrety v procesu oživení regionálního jazyka, samozřejmě není možné v rámci jednoho výzkumu a jedné práce. Věříme však, že byly v naší studii podány alespoň některé dílčí informace a

interpretace, které dosud nebyly známy nebo nebyly dostatečně popsány, a že tak tato práce přispěla k hlubšímu poznání tohoto společensky zajímavého fenoménu. Mnoho aspektů dané problematiky samozřejmě zůstává neprozkoumáno. Ani naše práce nesplnila všechny cíle, které si zpočátku kladla: bylo by tak potřeba provést výzkum na početnějším vzorku rodičů a zejména pak bývalých žáků těchto škol. Zajímavé výsledky by rovněž mohlo přinést zopakování stejného výzkumu s určitým časovým odstupem, dejme tomu deseti let. Samostatný výzkum by si zasloužila otázka, které faktory přispěly k zániku ostatních provensálských Calandret. Tyto a mnohé další náměty by se tak v budoucnu mohly stát tématem navazujících studií.

## RÉSUMÉ

### **La revitalisation de la langue régionale en Provence par l'intermédiaire des écoles Calandretas**

La présente étude traite de la problématique du maintien et de la revitalisation de la langue régionale, ou des langues régionales, dans la région française actuelle de Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA). Elle se concentre sur l'un des acteurs de cette renaissance linguistique, qui est le réseau des écoles bilingues régionalistes Calandretas. Les langues régionales ont été progressivement chassées de l'éducation et de leurs autres fonctions durant l'histoire française, notamment au cours des deux siècles écoulés, et leur rôle dans la vie de la société a été marginalisé. Ce n'est que depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle que nous assistons à leur lent retour dans le secteur éducatif ; en Occitanie, des écoles bilingues associatives dispensent de l'éducation en langue régionale (occitane) et en français depuis le tournant des années 70 et 80 du siècle dernier. Celles-ci se heurtent néanmoins à une quantité de problèmes dont une forte pression sociale du français, qui à présent n'est pas seulement l'unique langue officielle de la République mais pratiquement aussi le seul code linguistique utilisé dans la majorité absolue des situations langagières. Une certaine incrédulité du public majoritaire est en partie liée avec ce fait. Dans la région PACA, la situation est encore compliquée par la concurrence de deux courants idéologiques dans le cadre des mouvements régionalistes : d'un côté, c'est l'orientation dite parfois provençaliste, plus étroitement concentrée sur la région en question et qui y jouit d'une tradition plus poussée, et de l'autre côté, l'orientation désignée comme occitaniste, plus large dans ses aspirations mais traditionnellement moins soutenue en Provence ; c'est cette dernière qui est représentée par les Calandretas. Aussi nous sommes-nous posés la question, dans quelle mesure l'enseignement bilingue peut compenser ces influences négatives et contribuer à une revitalisation de la langue régionale dans la situation où le nombre de locuteurs natifs est en baisse constante et rapide, sa transmission d'une génération à l'autre s'est pratiquement éteinte et que la langue a reculé de la plupart de ces fonctions naturelles.

Pour répondre au moins en partie à la question posée, une analyse a été effectuée en partant d'une recherche empirique réalisée sous forme d'une enquête par questionnaires combinée avec des entretiens semi-directifs. La recherche s'est concentrée sur deux écoles du

réseau Calandreta existantes en PACA qui sont situées dans les villes de Gap (département d'Hautes-Alpes, 05) et d'Orange (département de Vaucluse, 84). La première des écoles en question dispense de l'éducation bilingue en vivaro-alpin au niveau des quatre sections de la maternelle, l'autre enseigne en provençal et assure la scolarisation des « calandrons » sur tout leur parcours préscolaire et élémentaire. Dans chacune des deux villes, les recherches ont été composées de deux phases : d'un côté, l'enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de la population locale, de l'autre elle concernait les corpus partiels des personnes fréquentant le milieu des Calandretas (le sondage a été relativement fructueux auprès des groupes des employés et des élèves des deux écoles, par contre, en ce qui concerne la quantité du matériel ainsi recueilli auprès des parents et des ex-calandrons, il est beaucoup moins satisfaisant). En fonction de chaque corpus, différents aspects du comportement langagier des sondés, leurs attitudes envers l'enseignement bilingue régionaliste ainsi que leur représentation des Calandretas et de la langue régionale ont été observés.

Sur la base des données obtenues, il est possible de constater que le public dans les localités en questions considère la langue régionale généralement comme partie intégrante de l'héritage culturel et historique et comme un important attribut de l'identité régionale. Néanmoins, bien que les habitants des deux villes soient favorables à son enseignement, ceci ne concerne que des cours en option ; à l'opposé de cela, le soutien manifesté à l'enseignement bilingue de l'occitan est nettement moins important. Les Orangeois semblent plus favorables à sa présence dans l'instruction ; c'est également le contact subi avec la langue régionale durant l'enfance qui entraîne des attitudes plus positives. Par contre, les différences importantes en fonction du sexe ou de la catégorie socioprofessionnelle n'ont pas été constatées ; l'influence du niveau de diplôme demeure peu claire.

Les écoles Calandretas sont généralement perçues de façon plutôt positive dans les deux villes examinées et les sondés ont été relativement bien informés de leur existence. Malgré la réticence constatée envers l'enseignement bilingue en langue régionale elle-même, les écoles jouissent d'un certain potentiel susceptible d'attirer les parents des prochains écoliers. Or, celui-ci réside plutôt dans les méthodes pédagogiques appliquées qui diffèrent des modes de travail traditionnels, propres à l'enseignement public, par l'accentuation du développement libre de la personnalité de l'élève, mais en même temps de sa responsabilisation. C'est également le bilinguisme précoce en soi qui peut avoir son poids car il est perçu comme un moyen de développer les capacités cognitives de l'enfant. Enfin, le



caractère caméral et familial de l'école peut lui aussi avoir une certaine attractivité, ainsi que le modèle du fonctionnement où les parents participent activement à la gestion de l'école et les milieux scolaire et familial se chevauchent dans une certaine mesure. L'importance attribuée à la langue occitane ne joue donc pas forcément un rôle prépondérant dans le choix des écoles en question. Il semble également que le choix éventuel des Calandretas n'est en aucune relation avec l'origine des parents.

Or l'accent minime attribué à l'occitan par de nombreux parents peut dans une certaine mesure renforcer sa marginalisation qui découle déjà de sa position dans la société majoritaire. D'ailleurs, la pression déjà mentionnée du français est exercée également sur le terrain de l'école : même ici la situation langagière constatée peut en partie rappeler la diglossie en faveur du français. La langue de la société majoritaire est préférée dans les situations de communication hors les cours, ceci d'un côté pour des raisons pratiques, car tous les employés ne maîtrisent pas l'occitan, mais il s'agit également du choix spontané des locuteurs puérils lors des activités libres (recréations etc.). Dans les contextes langagiers courants, hors le milieu scolaire, l'emploi de l'occitan demeure plutôt rare ; il se révèle le plus fréquent lorsque les parentes, ou l'un d'entre eux, est lui-même locuteur occitanophone actif et qu'il motive l'enfant à employer la langue dans la conversation. Seulement une partie inférieure des « calandrions » se consacre à la lecture spontanée ou à la communication écrite en occitan et ceux qui les pratiquent ne le font que rarement.

En général, il est possible de constater que la pression sociale qui privilégie le français comme la langue des échanges quotidiens se projette en partie dans le comportement langagier dans le milieu scolaire et surtout hors ce milieu et elle mène à la préférence de la langue majoritaire dans les contextes qui peuvent être qualifiés de non-marqués, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas liés à la scolarité et aux locuteurs concrets. Ce sont également les parents qui contribuent à cette situation car pour la plupart d'entre eux, l'occitan ne constitue pas une priorité et ils ne créent pas de possibilités suffisantes de pratique et de valorisation de la langue dans le milieu extrascolaire. La langue régionale demeure ainsi fortement connotée avec l'école, ce qui a été illustré dans l'enquête par les représentations de cette langue citées par les « calandrions ». Il est également nécessaire de mentionner que l'intensité du rayonnement linguistique des écoles Calandreta en PACA est négativement influencée par leurs petits effectifs et leur nombre très restreint.

Concluons que les Calandretas exercent une certaine influence sur le maintien et la transmission de la langue régionale en élevant une nouvelle génération de locuteurs (néo-locuteurs) de l'occitan et en créant des contextes pour son emploi et qu'elles ont un potentiel pour attirer d'autres parents. A présent, cette influence est cependant limitée pour des raisons externes et internes et l'emploi naturel de la langue dans le milieu extrascolaire demeure minime, ceci malgré un grand effort incontestable du personnel éducatif et des autres personnes impliquées dans le fonctionnement des écoles. Pour le moment, il est donc difficile de parler d'une vraie revitalisation, mais sûrement d'une certaine perpétuation de la langue régionale.

## Oživení regionálního jazyka v Provence prostřednictvím škol Calandreta

Tato práce se zabývá otázkou oživení regionálního jazyka ve francouzském regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA). Zaměřuje se přitom na působení sítě regionalistických bilingvních škol Calandretas, které se od přelomu 70. a 80. let 20. století snaží zvrátit nepříznivý vývoj situace okcitanštiny, charakterizovaný postupným přerušением přirozeného generačního transferu jazyka. Ve svém úsilí však čelí silnému sociolingvistickému tlaku francouzštiny, jisté nedůvěře veřejnosti a v PACA rovněž konkurenci dvou ideologických proudů, úzce regionálního a širěji pojímaného, tzv. okcitanismu (ke kterému se hlásí Calandrety). Tato studie si klade otázku, do jaké míry mohou za dané situace sledované školy přispět k udržení a revitalizaci regionálního jazyka.

Základem práce je empirický výzkum, provedený formou dotazníkového šetření a řízených rozhovorů. Zaměřil se na dvě existující Calandrety v PACA, ve městech Gap a Orange. Dotazníkovému šetření byl podroben jednak vzorek lokální populace, jednak osoby pohybující se v prostředí Calandret (zejména zaměstnanci a žáci škol). Sledovány byly různé aspekty jazykového chování respondentů, jejich postoje vůči regionalistickému bilingvnímu školství a rovněž jazykový obraz zmíněných škol a regionálního jazyka.

Lze konstatovat, že obyvatelstvo sledovaných lokalit sice považuje výuku základů regionálního jazyka za přínosnou, podpora bilingvní výuce v tomto jazyce je však zřetelně menší. Potenciál škol Calandretas souvisí spíše s aplikovanými pedagogickými metodami. Účinnému šíření regionálního jazyka brání i omezená kapacita a počet škol, ale rovněž zmíněný tlak francouzštiny. I na půdě školy lze konstatovat častější užívání francouzštiny, v běžných komunikačních situacích je užívání regionálního jazyka spíše výjimečné. Regionální jazyk je v důsledku silně konotován se školním prostředím a jeho užívání vázáno na specifické kontexty.

Calandrety mají jistý vliv na udržování jazyka, neboť vychovávají nové mluvčí. Tento vliv je však omezený a vytváření kontextů pro spontánní a přirozené užívání jazyka nedostatečné. Je proto obtížné hovořit o skutečné revitalizaci jazyka.

## **Revitalization of the Regional Language in Provence by the Medium of Calandreta Schools**

The thesis deals with the issue of revitalisation of the regional language in Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), France. It focuses on the impact of regional Calandreta schools, which have been trying to reverse a rapid decline of Occitan since the turn of the 1970s and 1980s. Nevertheless, the language faces the strong sociolinguistic pressure of French, certain mistrust amongst the general public, and, in PACA, the rivalry/competition of two ideological streams within the regional movement as well. The present study poses the question of to what extent the schools observed can contribute to the maintenance and revitalisation of the regional language in the given situation.

The thesis is based on empirical research undertaken in form of questionnaires and directed interviews. It focuses on two existing Calandreta schools in PACA, in the towns of Gap and Orange. A sample of local population as well as persons frequently appearing in the area of the Calandreta schools has been subject to questionnaires (the employees and the students of the schools in particular). We have observed various aspects of the respondents' linguistic behaviour, attitudes towards the regional bilingual education and the linguistic situation of the schools and the language in question.

According to the results of the research, the people of the given locations consider teaching the essentials of the regional language conducive, but the support of the bilingual education in the language is noticeably lower. The potential of the Calandreta schools is related rather to applicable teaching methods. It is the limited capacity of the schools as well as the above-mentioned pressure of French which prevents effective propagation of Occitan: a strong pressure of French is noticeable even on the grounds of the schools. The use of Occitan in everyday communication situations is then somewhat rare. The regional language is noticeably associated with the school environment and is connected with specific contexts.

The Calandreta schools bring up new speakers of the regional language and thus influence its maintenance. This influence is, however, considerably limited, and the creation of the contexts necessary for spontaneous and natural use of the language is insufficient. It is, therefore, difficult to speak about a real revitalisation of the language.

## **Lo reviudament de la lenga regionala en Provença per l'intermediàri deis escòlas Calandretas**

Aquest estudi s'interessa a la question de reviudament de la lenga regionala dins la region de Provença-Aups-Còsta d'Azur (PACA). Se concentra sus lo rèt deis escòlas bilengas regionalistas Calandretas, qu'assajan dempuèi leis annadas 80 dau sègle XX d'enversar l'evolució desfavorable de la situacion de l'occitan, caracterisat per la restància progressiva de la transmissió naturala de la lenga. Òr aquesteis esfòrç se turtan a una fòrta pressió sociolingüística dau francés, a una certana mau-fisança dau public e en PACA peréu a una concurréncia de dos corrents ideologics, l'un estrechament regionau (dich de fes « provençalista ») e l'autre mai larg (« occitanista ») qu'es lo dei Calandretas. Aquest estudi se pausa la question en quina mesura, dins aquestei condicions, leis escòlas pòdon contribuir au mantèn e a la vitalitat novèla de la lenga regionala.

La basa de l'estudi es una recèrca empirica realisada en fòrma d'una enquèsta de questionaris combinada ambé d'entrevistes mieg-directivas. Se concentrèt a doas Calandretas existentas en PACA, dins lei vilas de Gap e d'Aurenja. Un escapolon de populacion locala tant coma lei personas dau mitan de Calandretas (subretot leis emplegats e leis escolans – lei « calandrons ») participèron a l'enquèsta. De diferents aspèctes dau comportament lengatgier dei sondats, seis actitudas devèrs l'ensenhament bilengue regionalista e peréu lei representacions deis escòlas mencionadas e de la lenga regionala siguèron analisats.

Se pòu constatar que leis estatjants dei localitats estudiadas consideran l'ensenhament dei basas de lenga regionala coma util, enterin que lo sosten manifestat per l'ensenhament bilengue en occitan es netament mai pichòt. Lo potenciau deis escòlas Calandretas es ligat puslèu ambé lei metòdas pedagogicas aplicadas. La proliferacion eficaça de la lenga regionala es destorbada per leis efectius limitats deis escòlas e per sei nombres fòrça bas, mai tanben per la pressió ja mencionada dau francés. Una preferéncia d'aquesta lenga pòu èsser constatada meme dins lo mitan escolar ; dins lei situacions lengatgieras correntas en defòra de l'escòla, l'usatge de l'occitan es rar. En consequéncia, la lenga regionala es fòrtament connotada ambé lo mitan escolar e son aprofiechament es ligat ai contèxtes especifics.

En formant de novèlei charraires, lei Calandretas exercisson una certana influéncia au manten de la lenga. Es pasmens sensiblament limitada e en mitan extra-escolar, i a una manca de contèxtes per l'usatge espontanèu de l'occitan. Ara per ara es ansin malaisit de parlar d'un reviudament veritable.

## JMENNÝ REJSTŘÍK<sup>242</sup>

**BARÈRE de VIEUZAC, Bertrand** (1755, Tarbes – 1841, id.): politik gaskoňského původu, poslanec Generálních stavů (1789), Národního shromáždění (1789-1791, 1792) a Národního konventu (1792-1795), člen a de facto mluvčí Výboru veřejného blaha; schopný řečník a oportunista, významně se angažoval v období tzv. teroru (hrůzovlády); ve své zprávě z r. 1794 formuloval nutnost šíření Francouzštiny a potlačování regionálních jazyků.

**BAS, Pierre Jean-Marie Simon** (1925, Besançon): politik, vykonával různé politické funkce, spojené mj. s francouzskými zámořskými územími, člen Akademie věd zámořských území, autor několika publikací na různá témata, poslanec Národního shromáždění (1962-1986); byl spoluautorem (s Markem Lauriolem) zákona z r. 1975 zaměřeného na ochranu francouzštiny ve veřejné sféře, vč. jejího užívání v reklamě.

**BOUQUIER, Gabriel** (1739, Terasson – 1810, id.): politik, básník a malíř, poslanec Národního konventu (1792-1795); zabýval se otázkami kultury a školství, navrhl reorganizaci veřejného školství s důrazem na existenci sítě základních škol a bezplatných vysokých škol zajišťujících výuku oborů klíčových pro Republiku (1793, tzv. loi Bouquier); je dále autorem zprávy a návrhu zákona o výuce věd a umění (1794) a o restaurování předmětů ve sbírkách Národního muzea.

**CARCOPINO, Jérôme** (1881, Verneuil-sur-Avre – 1970, Paříž): francouzský historik, specialista na starověký Řím, a politik, ministr školství za vichystického režimu (1941-1942);

---

<sup>242</sup> Jmenný rejstřík vychází zejména z následujících zdrojů:

*Assemblée Nationale* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Dictionnaire des Parlementaires français. Dostupné z WWW: <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/biographies/index.asp>>;

*Institut français de l'éducation* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand BUISSON [édition de 1911]: L'édition électronique. Dostupné z WWW: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>>;

*Le Petit Larousse Compact*. Paris : Larousse, 1992. ISBN 2-03-301150-X;

MARTEL, Philippe. *L'école française et l'occitan : Le sourd et le bégue*. [s.l.] : Presses universitaires de la Méditerranée, 2007. Les personnages principaux de cette histoire, s. 183-186. Études occitanes, no 2. ISBN 978-2-84269-801-0;

*Wikipedia : L'encyclopédie libre* [online]. [s.l.] : Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2011-23-09]. Francouzská verze. Dostupné z www: <<http://fr.wikipedia.org>>.

autor zásadního zákona o archeologických vykopávkách (tzv. loi Carcopino, 1941); reorganizoval školství, nařízením z r. 1941 povolil volitelnou výuku „dialektálních“ jazyků.

**DANOU, Pierre Claude François** (1761, Boulogne-sur-Mer – 1840, Paříž): kněz, historik a politik, poslanec a později sekretář Národního konventu (1792-1795), poslanec a později předseda Rady pěti set (1795-1799), předseda Tribunátu (1800-1802), poslanec (1819-1823, 1828-1834); podílel se na přípravě tzv. Konstituce roku III; zabýval se mj. otázkami školství, zákonem z r. 1795 reorganizoval všechny úrovně školského systému, r. 1831 zpracoval zprávu o základním školství.

**DEBRÉ, Michel** (1912, Paříž – 1996, Montlouis-sur-Loire): politik, senátor (1948-1958), ministr spravedlnosti (1958), prozatímní ministr školství (1959-1960), předseda vlády (1959-1962), poslanec (s přestávkami 1963-1988), ministr zahraničních věcí (1968-69) a národní obrany (1969-1973); hrál významnou úlohu v procesu přípravy tzv. Konstituce V. republiky; zákonem z r. 1959 (tzv. loi Debré) zavedl možnost asociační smlouvy mezi soukromými školami a státem.

**DEIXONNE, Maurice** (1904, Curepipe – 1987, Uriage): politik, poslanec (1946-1958), byl mj. pověřen agendou související s návrhem zákona ve prospěch výuky regionálních jazyků, známého dnes jako tzv. Deixonnův zákon (1951), jde o první francouzský zákon povolující výuku vybraných regionálních jazyků (nepočítáme-li tzv. loi Carcopino z r. 1941, cf. supra).

**FERRY, Jules François Camille** (1832, Saint-Dié – 1893, Paříž): advokát a politik, poslanec (s kratšími přestávkami 1869-1872, 1876-1889), člen tzv. Vlády národní obrany a starosta Paříže (1870-1871), ministr veřejného vzdělávání (s kratšími přestávkami 1879-1883), předseda Rady ministrů (1880-81, 1883-1885), ministr zahraničních věcí (1883-1885), předseda Senátu (1893); prosazoval francouzskou koloniální expanzi; hlavní autor školské reformy, zavádějící povinné, bezplatné a laické základní školství.

**FRANÇOIS I<sup>er</sup>** (1494, Cognac – 1547, Rambouillet): francouzský král (1515-1547), syn Karla Orleánského z Angoulême a Luisy Savojské, na fr. trůně vystřídal svého bratrance Ludvíka XII (cf. infra); neúspěšný protivník Karla V. v mocenském boji o císařskou korunu, po vleklých válečných střetech uzavřel s Habsburky mír v Crépy (1544), čímž skončilo období tzv. italských válek; je označován za renesančního panovníka, podporoval rozvoj umění, literatury i renesanční architektury, založil Francouzskou kolej (Collège de France);

nařízením z Villers-Cotterêts (1539) reformoval fr. justici a zavedl v ní jako úřední jazyk francouzštinu na úkor latiny.

**FRANTIŠEK I.:** viz *François I<sup>er</sup>*.

**FREINET, Célestin** (1896, Gars – 1966, Vence): francouzský pedagog, autor metody, založené na tvůrčí spolupráci a responsabilizaci žáků (někdy nazývané Freinetova metoda), podporující harmonický rozvoj osobnosti dítěte; při výuce využíval různé kreativní postupy, např. vydávání třídního časopisu (vč. jeho tisku samotnými žáky) aj., podporoval také zapojení žáků do lokálního společenského života (sám byl členem komunistické strany až do svého vyloučení v r. 1952); díky svému provensálskému původu a kontaktům mu byla blízká myšlenka přítomnosti regionálních jazyků ve školství a jeho pedagogika se později stala zdrojem inspirace pro bilingvní školy Calandretas.

**GAIDOZ, Henri** (1842, Paříž – 1932, id.): filolog, geograf, folklorista, jeden ze zakladatelů francouzské etnologie, specialista na keltské jazyky; profesor geografie a etnografie na École libre des sciences politiques de Paris (Svobodná škola politických věd v Paříži, 1872-1912), zakladatel časopisu *Revue celtique* (Keltská revue), jeden ze zakladatelů a předsedů *Société de linguistique* (Jazykovědná společnost); jeden ze tří autorů petice ve prospěch „provinčních“ jazyků, předložené r. 1870 zákonodárnému sboru (viz také hesla *Gaulle* a *Charencey*).

**GAULLE, Charles de** (1837, Valenciennes – 1880, Paříž): spisovatel, filolog, propagátor keltských jazyků a literatur; strýc generála a prezidenta téhož jména; jeden ze tří autorů petice ve prospěch „provinčních“ jazyků, předložené r. 1870 zákonodárnému sboru (viz také hesla *Gaidoz* a *Charencey*).

**GRÉGOIRE, Henri Jean-Baptiste** (1750, Vého – 1831, Paříž): katolický kněz (známý jako *abbé Grégoire*) a politik, poslanec Ústavodárného národního shromáždění (1789-1791), Národního konventu (1792-1795), Rady pěti set (1795-1799) a Zákonodárného sboru (1800-1801); zastánce zrušení trestu smrti, otroctví a feudálních privilegií a zavedení všeobecného volebního práva, v období tzv. teroru (hrůzovlády) se zaměřil na kulturní otázky, realizoval první průzkum týkající se jazyků užívaných na území Francie a v prezentované zprávě (1794) se vyslovil pro likvidaci regionálních jazyků.



**HABY, René** (1919, Dombasle-sur-Meurthe – 2003, Paříž): středoškolský a univerzitní profesor dějin a zeměpisu (mj. Université de Paris IV), politik, zaměstnanec Ministerstva školství (1962-1968), rektor akademie v Clermont-Ferrand (1972-1974), ministr školství (1974-1978), poslanec Národního shromáždění (1978-1986); je autorem školského zákona z r. 1975, který mj. doplňuje tzv. Deixonův zákon tím, že explicitně konstatuje možnost učit se regionálními jazyky po celou dobu vzdělávání.

**CARCASSONNE, Guy** (1951, Paříž): právník, specialista na ústavní právo, univerzitní profesor (Paris X-Nanterre), člen Výboru pro úvahy o modernizaci a restabilizaci institucí (od 2007); v roce 1998 vypracoval na žádost premiéra L. Jospina analýzu slučitelnosti Evropské charty regionálních či menšinových jazyků s francouzskou ústavou.

**CHARENCEY, Charles-Félix-Hyacinthe Gouhier, comte de** (1832, Paříž – 1916, Saint-Maurice-lès-Charencey): filolog, paleograf a folklorista, původem ze starého normanského rodu, specialista na baskičtinu a americké jazyky; zakladatel Sociétés philologique (Filologická společnost), předseda Sociétés de Linguistique de Paris (Pařížská lingvistická společnost); jeden ze tří autorů petice ve prospěch „provinčních“ jazyků, předložené r. 1870 zákonodárnému sboru (viz také hesla Gaidoz a Gaulle).

**CHARLES VIII** (1470, Amboise – 1498, id.): francouzský král (1483-1498), syn Ludvíka XI. a Charlotty Savojské, na francouzském trůně vystřídal svého otce Ludvíka XI.; za manželku pojal Annu Bretaňskou, čímž učinil první krok k pozdějšímu připojení Bretaně k Francii; zahájil období tzv. Italských válek; nařízením z Moulins z r. 1490 mj. zavedl v Languedoku do právních aktů francouzštinu či vernakulární jazyk.

**CHARLES IX** (1550, Saint-Germain-en-Laye – 1574, Vincennes): francouzský král (1560-1574), syn Jindřicha II. a Kateřiny Medicejské, na fr. trůně vystřídal svého bratra Františka II.; za jeho vlády došlo k masakru protestantů při tzv. Bartolomějské noci (1572); rozsáhlým nařízením z Roussillonu z r. 1563, týkajícím se otázek justice, mj. potvrdil francouzštinu jako jazyk soudnictví.

**CHÉNIER, Joseph-Marie-Blaise de** (1764, Cařihrad – 1811, Paříž): básník, dramatik, historik fr. literatury, politik, poslanec Národního konventu (1792-1795), poslanec Rady pěti set (1795-1799) a člen Tribunátu (1800-1802); bratr básníka Andrého de Chénier, popraveného v r. 1794; inicioval založení francouzské Konzervatoře (Conservatoire de musique, 1795; dnes Conservatoire national supérieur de musique et de danse); spoluautor

návrhu školského zákona z r. 1792, předpokládajícího šíření francouzštiny v nefrankofonních oblastech země pomocí dvojjazyčného vyučování (viz také heslo Lanthenas).

**CHIRAC, Jacques** (1932, Paříž): politik, absolvent Institut d'études politiques v Paříži („Sciences Po“), zakladatel dvou pravicových politických stran (RPR, UMP), starosta Paříže (1977-1995), poslanec Národního shromáždění (s přestávkami 1967-1995), ministr zemědělství a rozvoje venkova (1972-1974), ministr vnitra (1974), premiér (1974-1976, 1986-1988), prezident Francouzské republiky (1995-2007), člen Ústavní rady (od 2007); jako vrcholný politik zažil dvakrát období tzv. politické kohabitace<sup>243</sup> (1986-1988 jako premiér v období prezidentského mandátu Françoise Mitterranda, 1993-1995 jako prezident, premiérem byl Lionel Jospin).

**JOSPIN, Lionel** (1937, Meudon): univerzitní profesor ekonomie (Université de Paris), diplomat a levicový politik, absolvent Ecole nationale d'administration, poslanec Národního shromáždění (1981-1988, 1997), ministr školství (1988-1992),<sup>244</sup> premiér (1997-2002, v období tzv. politické kohabitace – viz heslo CHIRAC); jako premiér podepsal 7. května 1999 v Budapešti Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků.

**JUPPÉ, Alain** (1945, Mont-de-Marsan): pravicový politik, absolvent Ecole normale supérieure a Ecole nationale d'administration, poslanec Národního shromáždění (1986, 1988-1993, 1997-2004), ministr zahraničních věcí (1993-1995), premiér (1995-1997), ministr ekologie a udržitelného rozvoje (2007), ministr obrany a veteránů (2010-2011), ministr zahraničních a evropských věcí (od 2011); je spojován s tzv. Juppého plánem, tj. s projektem reformy sociálního systému, který v roce 1995 rozpoutal celostátní stávkou.

**KAREL VIII.:** viz *Charles VIII.*

**KAREL IX.:** viz *Charles IX.*

**LANTHENAS, François Xavier** (1754, Puy – 1799, Paříž): lékař, právník, politik, poslanec Národního konventu (1792-1795), poslanec Rady pěti set (1795-1797); zasazoval se za zrušení otrokářství, zavedení všeobecného hlasovacího práva a svobody tisku; člen Výboru

---

<sup>243</sup> Takto je ve Francii označováno období, kdy prezident na jedné straně a premiér, resp. parlamentní většina na straně druhé reprezentují odlišné politické směry (levicový – pravicový). Vzhledem ke specifickému parlamentárně-prezidentskému systému současné Francie bývají tato období politicky obtížná.

<sup>244</sup> Toto ministerstvo neslo během Jospinových mandátů různé názvy: nejdříve Ministerstvo národního vzdělávání, výzkumu a sportů, později Ministerstvo národního vzdělávání, mládeže a sportů, nakonec Ministerstvo národního vzdělávání.

veřejného vzdělávání, spoluautor návrhu školského zákona z r. 1792, předpokládajícího šíření francouzštiny v nefrankofonních oblastech země pomocí dvojjazyčného vyučování (viz také heslo Chénier).

**LAURIOL, Marc** (1916, Alžír, Alžírsko – 2006, Paříž): právní poradce, politik, poslanec Národního shromáždění (1958-1962, 1973-1986), senátor (1986-1995); byl spoluautorem (s Pierrem Basem) zákona z r. 1975 zaměřeného na ochranu francouzštiny ve veřejné sféře, vč. jejího užívání v reklamě.

**LOUIS XII** (1462, Blois – 1515, Paříž): francouzský král (1498-1515), syn Karla Orleánského a Marie z Clèves, na fr. trůně vystřídal svého bratrance Karla VIII. (cf. supra); za manželku pojal Karlovu vdovu, Annu Bretaňskou, aby zajistil spojení Bretaně s Francií; intenzivně se angažoval v Italských válkách; nařízením z Lyonu z r. 1510, týkajícím se soudnictví, zavedl vernakulární jazyk místo latiny v provinciích pěstujících psané právo.

**LUDVÍK XII.:** viz *Louis XII.*

**MISTRAL, Frédéric**, okcit. **Frederi** (1830, Maillane – 1914, id.): provensálský básník, spisovatel a lexikograf; klíčová postava tzv. (druhé) provensálské renesance, zakladatel literárního a kulturního hnutí Felibrige (1854), držitel Nobelovy ceny za literaturu z r. 1904, jeho nejznámějším dílem je patrně poemat *Mirèio*; formuloval mj. požadavky na přítomnost provensálsčtiny ve školství.

**OURY, Fernand** (1920, La Garenne-Colombes – 1998, Blois): pedagog, spolu s psychologkou Aïdou Vasquez zakladatel tzv. instituční pedagogiky; inspiroval se pedagogikou Célestina Freineta (cf. supra), ale ve svém pojetí instituční pedagogiky se vůči Freinetovské metodě vymezoval; vystupoval proti „škole – kasárnám“, jeho koncepce předpokládá vytvoření pravidel a „institucí“ respektujících osobnost žáka, díky nimž bude školní třída prostorem bezpečí a harmonického rozvoje.

**ROBESPIERRE, Maximilien Marie Isidore de** (1758, Arras – 1794, Paříž): advokát, politik, poslanec Generálních stavů (1789), Ústavodárného národního shromáždění (1789-1791) a Národního konventu (1792-1794), popravený r. 1794; zastánce zrušení otroctví a trestu smrti a zavedení všeobecného hlasovacího práva; nejvýznamnější člen klubu Jakobínů, člen Výboru veřejného blaha, významně se podílel na vytvoření revoluční vlády tzv. teroru (hrůzovlády).

**ROMME, Charles-Gilbert** (1750, Riom – 1795, Paříž): politik, poslanec Zákonnodárného národního shromáždění (1791-1792) a Národního konventu (1792-1795), odsouzen k smrti v r. 1795; podílel se z vědeckého hlediska na přípravě republikánského kalendáře; aktivní člen Výboru veřejného vzdělávání, je mj. autorem dodatků k výnosu z roku 1793 ohledně organizace školství, které mj. zavedly francouzštinu jako jediný jazyk vzdělávání.

**TOUBON, Jacques** (1941, Nice): politik, poslanec Národního shromáždění (1981-1993), ministr kultury a frankofonie (1993-1995), ministr spravedlnosti (1995-1997), poslanec Evropského parlamentu (2004-2009); je autorem zákona upravujícího užívání francouzštiny (tzv. loi Toubon, 1994), jehož cílem bylo posílení ochrany francouzského jazyka v souladu s článkem 2 ústavy, tato právní norma zároveň nahradila tzv. Deixonův zákon, týkající se výuky regionálních jazyků.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY<sup>245</sup>

Vzhledem k množství zdrojů různého druhu je seznam použité literatury dále členěn podle následujícího schématu:

1. Základní literatura (s. 309)
2. Lexikografická literatura (s. 317)
3. Webová sídla (s. 318)
4. Citované právní normy a další právní texty (s. 320)
  - 4.1 Vlastní právní normy a texty (s. 320)
  - 4.2 Zdroje právních norem a textů (s. 328)

### 1. Základní literatura

ABALAIN, Hervé. 2007. *Le français et les langues historiques de la France*. [s.l.] : Éditions Jean-Paul Gisserot, 2007. ISBN 978-2-8774-7881-6.

ABRIAC, Dominique, et al. 2010. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2010*. Directeur de la publication Michel Quéré. [s.l.] : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010. Repères et références statistiques. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/93/8/RERS2010\\_153938.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/93/8/RERS2010_153938.pdf)>. ISBN 978-2-11-097819-6, ISSN 1635-9089.

ALÉN GARABATO, Carmen. 2009. *Langues minoritaires en quête de dignité : Le galicien en Espagne et l'occitan en France*. Paris : L'Harmattan, 2009. ISBN 978-2-296-09174-0.

---

<sup>245</sup> Přehled bibliografie vychází z normy ČSN ISO 690-2, respektive z její interpretace, jak ji uvádí BRATKOVÁ (2008) a jak ji užívá server Citace.com (*Citace.com* [online], c2011). Odkazy v textu respektují tzv. Harvardskou metodu, pouze v případě webových stran je kompletní odkaz uváděn formou poznámky pod čarou, v tomto přehledu jsou pak uvedena pouze webová sídla. Přehled rovněž abstrahuje od některých dílčích článků nevědeckého (publicistického) charakteru, které slouží pouze pro ilustraci textu práce; ty jsou také uvedeny pouze v poznámkách pod čarou.

- BACCOU, Patrice. 2001. L'enseignement en occitan. Les écoles *Calandretas* : 1980 - 2000. In BOYER, Henri; GARDY, Philippe. *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan : Des Troubadours à l'Internet*. Paris : L'Harmattan, 2001. s. 329-331. ISBN 2-7475-1324-6.
- BALAGUER, Claudi. 2001-2001. *Las representacions de l'occitan al collègi Leon Còrdas*. Béziers, 2001-2002. Diplomová práce (mémoire de formation professionnelle). Institut supérieur des langues de la République française.
- BARTHÉLEMY-VIGOUROUX, Alain; MARTIN, Guy. 2006. *Provençal contemporain : Manuel pratique*. Aix-en-Provence : Édisud, 2000, 2006. ISBN 2-7449-0619-0.
- BEC, Pierre. 1963. *La langue occitane*. 1<sup>re</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France, 1963. Que sais-je ?
- BEC, Pierre. 1973. *Manuel pratique d'occitan moderne*. Paris : Éditions A. & J. Picard, 1973. Connaissance des langues.
- BEHLING, Günter. 1997. La transmission de la langue et de la culture occitanes. Deux études sur les motivations et les contradictions de la transmission culturelle dans la région Languedoc-Roussillon. *Lengas*. 1997, n<sup>o</sup> 41, s. 7-93. ISSN 0153-0313.
- BLANCHET, Philippe. 1992. *Le provençal : Essai de description sociolinguistique et différentielle*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1992. ISBN 90-6831-428-9.
- BLANCHET, Philippe. 2002. *Langues, cultures et identités régionales en Provence : La métaphore de l'aïoli*. Paris : L'Harmattan, 2002. Espaces Discursifs. ISBN 2-7475-1841-8.
- BOYER, Henri. 1990. *Clés sociolinguistiques pour le "francitan"*. Montpellier : CRDP de Montpellier, 1990. ISBN 2-86626-895-4.
- BOYER, Henri. 2001. Le francitan, un « bâtard linguistique » qui a la vie dure. BOYER, Henri; GARDY, Philippe (coordinateurs). *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan de l'occitan : Des Troubadours à l'Internet*. Paris: L'Harmattan, 2001, s. 415-430. Sociolinguistique. ISBN 2-7475-1324-6.
- BOYER, Henri (dir.). 2005. *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques*. Paris : L'Harmattan, 2005. Sociolinguistique. ISBN 2-7475-9885-3.

- BOYER, Henri. 2009. Réseau vs communauté. Enseignement et normalisation sociolinguistique. À propos de l'occitan. In SAUZET, Patrick; PIC, François. *Politique linguistique et enseignement des « Langues de France »*. Paris : L'Harmattan, 2009. s. 19-34. Sociolinguistique. ISBN 978-2-296-07769-0.
- BRATKOVÁ, Eva. 2008. *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha : Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008 [cit. 2011-02-07]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.
- BRUNOT, Ferdinand. 1927. *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Tome IX, La Révolution et l'Empire; Première partie, Le français langue nationale. Paris : Librairie Armand Colin, 1927.
- BRYMAN, Alan. 2008. *Social Research Methods*. Third edition. New York : Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-920295-9.
- CALVET, Louis-Jean; DUMONT, Pierre (dir.). 2009. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 2009. Sociolinguistique. ISBN 2-7384-7668-6.
- CARCASSONNE, Guy. 1998. *Etude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution : Rapport au Premier ministre* [online]. [s.l.] : La documentation française, 1998 [cit. 2011-12-21]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/>>
- Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas : Qu'es aquò*. 2004. Maquèta e mesa en paginas O. Ouradou. Vers 06/mars 2004. Montpellier : Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas; La Poësia, 2004. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://cafe.gascon.pagesperso-orange.fr/Doc\\_Com\\_Cal\\_2003\\_valid-.pdf](http://cafe.gascon.pagesperso-orange.fr/Doc_Com_Cal_2003_valid-.pdf)>. ISBN 2-914243-07-3.
- CERQUIGLINI, Bernard. 1999. *Les langues de la France : Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*. [online]. [s.l.] : La Documentation Française, 1999 [cit. 2011-02-05]. Dostupné z WWW: <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000719/0000.pdf>>.

COLOMBO, Patrick. 2002. *Dossier : Evaluation de situations ou d'organisations d'apprentissages*. Lambesc, [2002]. Oborová práce. Université de Provence, Faculté de Lambesc. Dostupné z WWW: <[http://loucaramentrant.free.fr/aplicencee/enquetes/enquetes\\_colombo/dossier\\_enquetes.htm](http://loucaramentrant.free.fr/aplicencee/enquetes/enquetes_colombo/dossier_enquetes.htm)>.

CORTIER, Claude; PUREN, Laurent. 2007. Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. In *Didactique du français : le socioculturel en question : Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) (Communications)* [online]. [s.l.] : Association internationale pour la recherche en didactique du français, 2007 [cit. 2011-02-11]. Dostupné z WWW: <[http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/S6\\_Texte\\_1\\_Cortier\\_Puren.pdf](http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/S6_Texte_1_Cortier_Puren.pdf)>.

DEFAUX, Gérard. 2003. Présentation. In *Lyon et l'illustration de la langue française à la Renaissance*. Sous la direction de Gérard Defaux. Lyon : ENS éditions, 2003. s. 13-44. ISBN 2-84788-031-3.

DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Dotisk 3. vydání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal. 2002. Collégiens issus de *Calandreta* : quelles représentations de l'occitan ? *Langage et société*. Septembre 2002, n° 101, s. 35-54. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/Dompmartin.pdf?id\\_pub=417](http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/Dompmartin.pdf?id_pub=417)>. ISSN 0181-4095.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal. 2003. Ex-calandrions au collège : quelle évolution pour les représentations sur la langue régionale et la motivation pour l'apprendre ?. In BILLIEZ, Jacqueline (dir.). *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan, 2003. s. 287-300. ISBN 2-7475-3907-5.

*Dossier d'inscription à la Calandreta Gapiana : Année scolaire 2010 / 2011*. Gap : Les Amis de la Calandreta Gapiana, [2010].

ESCARTIN, Jordi. 2002. *L'occitan tout de suite !*. Paris : Pocket, 2002. Langues pour tous. ISBN 2-266-11444-1.



- Gap (05061 - Commune) : Chiffres clés [online]. 2010. [s.l.] : INSEE, 2010, mise à jour le 30 juin 2011 [cit. 2011-08-03]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <[http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES/DL/DEP/05/COM/DL\\_COM05061.pdf](http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES/DL/DEP/05/COM/DL_COM05061.pdf)>.
- GARDIN, Bernard. 1975. Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. *Langue française*. 1975, Vol. 25. L'enseignement des "langues régionales". s. 29-36. Dostupné také z WWW: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1975\\_num\\_25\\_1\\_6054](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1975_num_25_1_6054)>. ISSN 1957-7982.
- GIRY, Arthur. 1925. *Manuel de diplomatique*. Nouvelle édition. Paris : Librairie Félix Alcan, 1925. Livre III - Éléments critiques de la teneur des chartes; Chap. V. - De la langue des documents diplomatiques. Dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5442588r.r=giry+manuel+de+diplomatie.langFR>>.
- GRÉGOIRE, Henri Jean-Baptiste. 1867. *Rapports de Henri Grégoire, ancien évêque de Blois, sur la bibliographie, la destruction des patois et les excès du vandalisme faits à la Convention du 22 germinal an II au 24 frimaire an III*. Réédité sous les auspices de M. Emile Egger de l'Institut. Caen : A. Massif; Paris : Delaroque, 1867. Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française, s. 15-38. Faksimile dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://www.ape-louisgardes.org/occitan/rapport\\_gregoire.pdf](http://www.ape-louisgardes.org/occitan/rapport_gregoire.pdf)>.
- HAMMEL, Felip. 2010. Lo pentagòn de l'immersion. In *Calandreta : 30 ans de creacions pedagogicas*. [s.l.] : Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas; APRENE; La Poësia, 2010. s. 170-175. ISBN 978-2-914243-14-8.
- HAGÈGE, Claude. 2000. *Halte à la mort des langues*. Paris : Éditions Odile Jacob, 2000. ISBN 2-7028-4428-6.
- HÉRAN, François; FILHON, Alexandra; DEPREZ, Christine. 2002a. La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle. *Populations & Sociétés*. Février 2002, n° 376, s. 1-4. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://www.ined.fr/fichier/t\\_publication/65/publi\\_pdf1\\_pop\\_et\\_soc\\_francais\\_376.pdf](http://www.ined.fr/fichier/t_publication/65/publi_pdf1_pop_et_soc_francais_376.pdf)>. ISSN 0184-7783.
- HÉRAN, François; FILHON, Alexandra; DEPREZ, Christine. 2002b. La transmission familiale des langues en France : Résultats d'une enquête nationale. *Education et Sociétés*

- Plurilingues*. Juin 2002, n° 12, s. 13-17. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp012\\_3\\_heran.pdf](http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp012_3_heran.pdf)>. ISSN 1127-266X.
- Istòria de las Calandretas : Un aventurament...* [online]. 2008. [s.l.] : APRENE, [2008] [cit. 2011-10-07]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <[http://www.aprene.org/IMG/pdf/istoria\\_calandretas-2.pdf](http://www.aprene.org/IMG/pdf/istoria_calandretas-2.pdf)>.
- JALON, Eric (dir.). 2011. *Les collectivités locales en chiffres : 2011*. [s.l.] : Direction Générale des Collectivités Locales, 2011. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <[http://manage.dgcl.interieur.gouv.fr/workspaces/members/desl/documents/clench/2011/publication\\_globale/downloadFile/file/publication-globale.pdf?nocache=1302527601.79](http://manage.dgcl.interieur.gouv.fr/workspaces/members/desl/documents/clench/2011/publication_globale/downloadFile/file/publication-globale.pdf?nocache=1302527601.79)>. ISBN 978-2-11-098391-6.
- KOHOUTEK, Rudolf. 1998. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Brno : CERM, akademické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7204-067-7.
- LAFONT, Robert. 1971. Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane. *Langue française*. 1971, n° 9, s. 93-99. Dostupné také z WWW: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1971\\_num\\_9\\_1\\_5576](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1971_num_9_1_5576)>. ISSN 1957-7982.
- LAFONT, Robert. 1972. *L'ortografia occitana : Lo provençau*. [Montpellier] : Centre d'Estudis Occitans; Universitat de Montpelhièr III, 1972.
- LAVELLE, Pierre. 2004. *Occitanie : Histoire politique et culturelle*. [s.l.] : Institut d'Estudis Occitans, 2004. ISBN 2-85910-350-3.
- LIEUTARD, Hervé; VERNY, Marie-Jeanne. 2007. *L'école française et les langues régionales : XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. [Montpellier] : Presses universitaires de la Méditerranée, 2007. Études occitanes n° 3. ISBN 978-2-84269-802-7. Actes du colloque RedÒc-C.E.O.
- MARTEL, Philippe (Felip). 1986. Quent nom per nostre parlar ? *Zòu*. 1986, n° 3.
- MARTEL, Philippe. 2007. *L'école française et l'occitan : Le sourd et le bègue*. [s.l.] : Presses universitaires de la Méditerranée, 2007. Études occitanes, n° 2. ISBN 978-2-84269-801-0.
- MARTIN, Guy; MOULIN, Bernard et al. 1998. *Grammaire provençale et cartes linguistiques*. Aix-en-Provence : Comitatus sestiens d'estudis occitans; C.R.E.O. Provença, 1998. Diffusion Edisud. ISBN 2-74490-043-5.

- Orange (84087 – Commune) : Chiffres clés* [online]. 2010. [s.l.] : INSEE, 2010, mise à jour le 30 juin 2011 [cit. 2011-08-03]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <[http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES/DL/DEP/84/COM/DL\\_COM84087.pdf](http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES/DL/DEP/84/COM/DL_COM84087.pdf)>.
- POIGNANT, Bernard. 1998. *Langues et cultures régionales : Rapport au Premier ministre*. Paris : La documentation Française, 1998. Collection des rapports officiels. Dostupné také z WWW: <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf>>. ISBN 2-11-004100-5.
- POOLEY, Tim. 2003. La différenciation hommes-femmes dans la pratique des langues régionales de France. *Langage et société*. 2003, n° 7, s. 9-31. ISSN 0181-4095.
- RASMUSSEN, Erik Stavnsager; ØSTERGAARD, Per; BECKMANN, Suzanne C. 2006. *Essentials of Social Science Research Methodology*. Odense : University Press of Southern Denmark, 2006. ISBN 87-7674-130-3.
- RICHAUD, André. 1986. Que nom per nòstre parlar? *Zòu*. 1986, n° 1.
- SALLES-LOUSTAU, Jean (dir.). 2003-2005. *Òc-ben ! Première année d'occitan. Livre de l'élève*. Paris; Bordeaux : Centre national de documentation pédagogique; Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine, 2003-2005. ISBN 2-86617-424-0.
- SIBILLE, Jean. 2000. *Les langues régionales*. [s.l.] : Flammarion, 2000. ISBN 2-08-035731-X.
- SUMIEN, Domergue. 2009a. Classificacion dei dialèctes occitans. *Linguistica Occitana* [online]. 2009, č. 7 [cit. 2011-10-02], s. 1-55. Dostupné z WWW: <<http://www.revistadoc.org/file/Linguistica-occitana-7-Sumien>>. ISSN 1773-0538.
- SUMIEN, Domergue. 2009b. Comment rendre l'occitan disponible ? Pédagogie et diglossie dans les écoles *Calandretas*. In SAUZET, Patrick; PIC, François. *Politique linguistique et enseignement des « Langues de France »*. Paris : L'Harmattan, 2009. s. 67-86. Sociolinguistique. ISBN 978-2-296-07769-0.
- ŠATAVA, Leoš. 1994. *Národnostní menšiny v Evropě : Encyklopedická příručka*. Praha : Ivo Železný, 1994. ISBN 80-7116-375-9.
- Tableaux détaillés : Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle (POP6)* [online databáze ve formátu Excel]. 2011. Version 2008.1.

[s.l.] : INSEE, 2011 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.recensement.insee.fr/basesTableauxDetaillésTheme.action?idTheme=12>>.

*Tableaux détaillés : Population non scolarisée de 15 ans ou plus par sexe, âge et diplôme le plus élevé (FOR2)* [online databáze ve formátu Excel]. 2011. Version 2008.1. [s.l.] : INSEE, 2011 [cit. 2011-08-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.recensement.insee.fr/basesTableauxDetaillésTheme.action?idTheme=7>>.

*Tableaux détaillés : Population par sexe et âge (POP1B)* [online databáze ve formátu Excel]. 2011. Version 2008.1. [s.l.] : INSEE, 2011 [cit. 2011-08-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.recensement.insee.fr/basesTableauxDetaillésTheme.action?idTheme=12>>.

VACULA, Richard. 2003. *Některé aspekty jazykové a etnické identity autochtonních obyvatel Provence*. Praha, 2003. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav románských studií. Vedoucí práce PhDr. Jaroslav Štichauer.

VACULA, Richard. 2005. La politique linguistique française vis-à-vis des langues régionales avec l'accent sur les années 90 du XX<sup>e</sup> s. et les premières années du XXI<sup>e</sup> s. In ČERMÁK, Petr; TLÁSKAL, Jaromír (ed.). *Las lenguas románicas : su unidad y diversidad. Homenaje al profesor Bohumil Zavadil con ocasión de su 65<sup>o</sup> cumpleaños*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2005. s. 196-204. ISBN 80-7308-110-5.

VACULA, Richard. 2006. Výuka regionálních jazyků ve Francii formou bilingvních škol a možnosti její propagace. *Časopis pro moderní filologii*. 2006, roč. 88, č. 1, s. 1-11. ISSN 0862-8459.

VIGIER, Philippe. 1979. Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIX<sup>e</sup> siècle. *Romantisme*. 1979, n<sup>o</sup> 25- 26, s. 191-208. Dostupné také z WWW: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/roman\\_0048-8593\\_1979\\_num\\_9\\_25\\_5281](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/roman_0048-8593_1979_num_9_25_5281)>. ISSN 1957-7958.

VOLÍN, Jan. 2007. *Statistické metody ve fonetickém výzkumu*. 1. vydání. Praha : Epoque, 2007. ISBN 978-80-87027-54-7.

WALLIMAN, Nicholas. 2006. *Social Research methods*. Los Angeles : Sage, 2006. ISBN 978-1-4129-1062-0.

WALTER, Henriette. 2008. *Aventures et mésaventures des langues de France*. Nantes : Éditions du temps, 2008. ISBN 978-2-84274-466-3.

## 2. Lexikografická literatura

ALIBERT, Louis. 2002. *Dictionnaire occitan-français*. Edition 2002 (fac-similé de l'édition de 1977). Toulouse : Institut d'Etudes Occitanes, 2002. ISBN 2-85910-069-5.

BERKA, Oldřich; LÁNSKÁ, Věra. 2007. *Slovník česko-francouzský a francouzsko-český z oblasti vzdělávání, zaměstnávání a veřejné správy*. Opava : Optys, 2007, zejména s. 107-123.

FOURVIÈRES, Xavier de. 2004. *Lou Pichot Tresor : Dictionnaire provençal-français français-provençal*. [s.l.] : Aubéron, 2004. ISBN 2-84498-007-4.

LARIŠOVÁ, Markéta. 2008. *Francouzsko-český česko-francouzský právnícký slovník*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-111-3.

LAUX, Christian. 2001. *Dictionnaire français - occitan : Languedocien central*. [s.l.] : Institut d'Etudes Occitanes, 2004. ISBN 2-85910-371-6.

LAUX, Christian. 2001. *Dictionnaire occitan - français : Languedocien*. Réalmont : Section du Tarn de l'Institut d'Etudes Occitanes, 2001. ISBN 2-85910-300-7.

MISTRAL, Frédéric. 1979. *Lou Tresor dóu Felibrige ou Dictionnaire provençal-français*. Tome I, A-F. Raphèle-lès-Arles : Culture provençale et méridionale, 1979. S dodatkem sestaveným na základě poznámek Julesa Ronjata. Faksimile dostupné také ve formátu PDF z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k74854.r=Tresor+d%C3%B3u+Felibrige.langFR>>.

NEUMANN, Josef; HOŘEJŠÍ, Vlastimil et al. 1992. *Velký francouzsko-český slovník*. 2. rev., opr. a dopl. vydání. II. díl, L-Z. Praha : Academia, 1992. ISBN 80-200-0235-9.

*PanOccitan.org : L'Occitan de communication* [online]. c2010 [cit. 2011-02-05]. Le dictionnaire occitan-français. Dostupné z WWW: <<http://www.panoccitan.org/diccionari.aspx>>.

*Velký slovník francouzsko-český, česko-francouzský* [CD-ROM]. 2008. Verze pro MS Windows 98/ME/NT/2000/XP/Vista, Linux a Mac OS X. [s.l.] : Lingea, 2008. Lingea Lexicon 5.

### 3. Webová sídla<sup>246</sup>

*ABCM Zweisprachigkeit* [online]. c2010 [cit. 2011-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.abcmzwei.eu>.

*APRENE : Establiment d'Ensenhament Superior Occitan* [online]. 2011 [cit. 2011-02-13]. Dostupné z WWW: <http://www.aprene.org>.

*Assemblée Nationale* [online]. 2011 [cit. 2011-02-27]. Dostupné z WWW: <http://www.assemblee-nationale.fr>.

*Calandreta niçarda* [online]. [2006] [cit. 2011-10-07]. Dostupné z WWW: <http://calandreta.free.fr>.

*Centre de formacion professionala occitan* [online]. 2011 [cit. 2011-02-13]. Dostupné z WWW: [http://www.cfpoccitan.org/?lang=oc\\_inc](http://www.cfpoccitan.org/?lang=oc_inc).

*Citace.com* [online]. Verze 2.0. c2011 [cit. 2011-09-06]. Dostupné z WWW: <http://www.citace.com>.

*Collectivité Territoriale de Corse* [online]. c2009 [cit. 2011-12-16]. Dostupné z WWW: <http://www.corse.fr>.

*Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Dostupné z WWW: <http://calandreta.org>.

*Conseil de l'Europe* [online]. [2011] [cit. 2011-12-18]. Charte des langues régionales ou minoritaires. Dostupné z WWW: [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Default_fr.asp).

*Conselh Generau d'Aran* [online]. 2008 [cit. 2011-02-05]. Dostupné z WWW: <http://www.conselharan.org>.

---

<sup>246</sup> Tento přehled konzultovaných webových serverů není zcela vyčerpávající. Byly sem zaneseny pouze nejdůležitější weby, tj. takové, z nich byly čerpány zásadní informace nebo které byly konzultovány opakovaně. Ostatní, dílčí zdroje jsou uvedeny pouze formou poznámky pod čarou přímo v textu. Přehled kromě toho obsahuje, jak bylo již uvedeno výše, pouze webová sídla; v případě citování konkrétní webové stránky je daný odkaz rovněž uveden přímo v textu práce.

*Délégation générale à la langue française et aux langues de France* [online]. [2011] [cit. 2011-12-21]. Dostupné z WWW: <[www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr)>.

*Diwan Breizh.org* [online]. c2001 [cit. 2011-09-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.diwanbreizh.org>>.

*Ecole Calandreta : La Calandreta d'Aurenja* [online]. c2010 [cit. 2011-11-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.ecolecalandretaorange.com/sommairep.php>>.

*Espaci Occitan dels Aups : Institut d'Estudis Occitans 04/05* [online]. c2011 [cit. 2011-10-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.espaci-occitan.com>>.

*Institut d'Estudis Occitans* [online]. c2009 [cit. 2011-02-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.ieo-oc.org>>.

*Institut d'Estudis Occitans – 06* [online]. [2011] [cit. 2011-10-07]. Dostupné z WWW: <<http://ieo06.free.fr>>.

*Institut d'Estudis Occitans Haute Garonne* [online]. 2010 [cit. 2011-02-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.ieotolosa.free.fr>>.

*Institut national d'études démographiques* [online]. [2011] [cit. 2011-12-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.ined.fr>>.

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/default.asp>>.

*La Bressola : Ecoles laïques catalanes de la Catalunya del Nord* [online]. c2011 [cit. 2011-09-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.bressola.cat>>.

*La documentation française : La librairie du citoyen* [online]. [2011] [cit. 2011-12-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>>.

*Onisep.fr : L'info nationale et régionale sur les métiers et les formations* [online]. c2011 [cit. 2011-08-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.onisep.fr>>.

*Repères méditerranéens* [online]. [2011] [cit. 2011-08-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.ina.fr/fresques/reperes-mediterraneens/accueil>>.



*Seaska.net* [online]. [2011] [cit. 2011-09-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.seaska.net>>.

*Studyrama.com* [online]. [2011] [cit. 2011-08-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.studyrama.com>>.

#### 4. Citované právní normy a další právní texty

##### 4.1 Vlastní právní normy a texty<sup>247</sup>

EU. Evropský parlament. Résolution du Parlement européen sur un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme. In *Journal officiel de l'Union européenne*. 15 novembre 2006, 2006/2083(INI), s. C314E/207-C314E/210. Dostupné také z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:314E:0207:0210:FR:PDF>>.

Evropa. Rada Evropy. Evropská charta regionálních či menšinových jazyků : Czech version, unofficial translation. 5. listopadu 1992, ETS 148, 13 s. Dostupné z WWW: <[http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter2\\_cs.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter2_cs.pdf)>.

Francie. Assemblada generala de la Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas. *Carta dei Calandretas : Version provençala de la carta votada a l'AG de Limós*. 21/01/2005, 3 s. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://calandreta.org/IMG/pdf/charte\\_pr.pdf](http://calandreta.org/IMG/pdf/charte_pr.pdf)>. <sup>248</sup>

Francie. Assemblée de Corse. Délibération n° 11/185 AC de l'Assemblée de Corse portant désignation des représentants de l'Assemblée de Corse au Comité de rédaction du statut de la langue corse (Cumitatu di Redazzione di u Statutu di a Lingua Corsa). Séance du 29 juillet 2011. Dostupné v PDF z WWW: <[http://www.corse.fr/Seance-publique-de-l-Assemblee-de-Corse-des-28-et-29-juillet-2011-deliberations\\_a3249.html](http://www.corse.fr/Seance-publique-de-l-Assemblee-de-Corse-des-28-et-29-juillet-2011-deliberations_a3249.html)>.

Francie. Assemblée nationale. Compte rendu intégral. Constitution du 4 octobre 1958, 9<sup>e</sup> législature, Seconde session ordinaire de 1991-1992, 27<sup>e</sup> séance, 1<sup>re</sup> séance du mardi 12 mai 1992. In *Journal officiel de la République Française, Assemblée nationale*. 13 mai 1992, n° 26. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://archives.assemblee-nationale.fr/9/cri/1991-1992-ordinaire2/027.pdf>>.

---

<sup>247</sup> Je zachováno abecední a nikoli chronologické pořadí odkazů. Byly sem zahrnuty rovněž zápisy z jednání francouzského Národního shromáždění, publikované v odpovídající edici *Journal officiel*.

<sup>248</sup> Viz také Příloha 1: Charta Calandret, provensálská verze.



France. Assemblée nationale. Compte rendu intégral. Constitution du 4 octobre 1958, 9<sup>e</sup> législature, Première session ordinaire de 1992-1993, 67<sup>e</sup> séance, 2<sup>e</sup> séance du jeudi 12 novembre 1992. In *Journal officiel de la République Française, Assemblée nationale*. 13 novembre 1992, n° 88. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://archives.assemblee-nationale.fr/9/cri/1992-1993-ordinaire1/067.pdf>>.

France. Assemblée nationale. Compte rendu intégral. Session ordinaire de 2007-2008, 165<sup>e</sup> séance, 2<sup>e</sup> séance du jeudi 22 mai 2008. In *Journal officiel de la République Française, Assemblée nationale*. 23 mai 2008, n° 37. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/cri/2007-2008/20080165.pdf>>.

France. Assemblée nationale constituante. Constitution : Constitution de 1791. 3 septembre 1791. Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/pdf/conseil-constitutionnel-5082.pdf>>.

France. Assemblée nationale constituante. Décret sur la traduction des décrets dans les différents idiômes. In *Collection Baudouin*. 14 janvier 1790, vol. 2, s. 15.

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés. In *Journal officiel de la République Française*. 2 janvier 1960. Dostupné také z WWW: <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/sommaire.asp>>.

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. In *Journal officiel de la République Française*. 12 juillet 1975, s. 7180. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19750712&numTexte=&pageDebut=07180&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19750712&numTexte=&pageDebut=07180&pageFin=>)>.

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française. In *Journal officiel de la République Française*. 4 janvier 1976, s. 189. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19760104&numTexte=&pageDebut=00189&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19760104&numTexte=&pageDebut=00189&pageFin=>)>.

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 82-659 du 30 juillet 1982 portant statut particulier de la région de Corse : compétences. In *Journal officiel de la République Française*. 31 juillet 1982, s. 2459. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW:

[http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19820731&numTexte=&pageDebut=02459&pageFin=>](http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19820731&numTexte=&pageDebut=02459&pageFin=>).

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (NOR : MENX8900049L). In *Journal officiel de la République Française*. 14 juillet 1989, s. 8860. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: [http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19890714&numTexte=&pageDebut=08860&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19890714&numTexte=&pageDebut=08860&pageFin=>).

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 91-428 du 13 mai 1991 portant statut de la collectivité territoriale de Corse. In *Journal officiel de la République Française*. 14 mai 1991, s. 6318. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: [http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19910514&numTexte=&pageDebut=06318&pageFin=>](http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19910514&numTexte=&pageDebut=06318&pageFin=>).

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (NOR: MCCX9400007L). In *Journal officiel de la République Française*. 5 août 1994, n° 180, s. 11392. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: [http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19940805&numTexte=&pageDebut=11392&pageFin=19940805>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19940805&numTexte=&pageDebut=11392&pageFin=19940805>).

France. Assemblée nationale; Sénat. Loi n° 2002-92 du 22 janvier 2002 relative à la Corse. In *Journal officiel de la République Française*. 23 janvier 2002, s. 1503. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: [http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20020123&numTexte=1&pageDebut=01503&pageFin=01519>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20020123&numTexte=1&pageDebut=01503&pageFin=01519>).

France. Code de l'éducation. Version consolidée au 19 septembre 2011. Dostupné z WWW: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110924>>.

France. Congrès. Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre : « Des Communautés européennes et de l'Union européenne ». In *Journal officiel de la République Française*. 26 juin 1992, n° 147, s. 8406. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: [http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19920626&numTexte=&pageDebut=08406&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19920626&numTexte=&pageDebut=08406&pageFin=>).

- Francie. Congrès. Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V<sup>e</sup> République (NOR: JUSX0807076L). In *Journal officiel de la République Française*. 24 juillet 2008, n° 0171, s. 11890, texte n° 2. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20080724&numTexte=2&pageDebut=11890&pageFin=11895](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20080724&numTexte=2&pageDebut=11890&pageFin=11895)>.
- Francie. Conseil constitutionnel. Commentaire : Décision n° 2011-130 QPC du 20 mai 2011 [online]. 10.11.2011. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/pdf/conseil-constitutionnel-97120.pdf>>.
- Francie. Conseil constitutionnel. Commentaire de la décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999 [online]. In *Les Cahiers du Conseil constitutionnel*. [1999], Cahier n° 7. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <[http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/download/99412DCccc\\_412dc.pdf](http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/download/99412DCccc_412dc.pdf)>.
- Francie. Conseil constitutionnel. Décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999 (NOR: CSCX9903612S). In *Journal officiel de la République Française*. 18 juin 1999, n° 139, s. 8964. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19990618&numTexte=&pageDebut=08964&pageFin=08965](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19990618&numTexte=&pageDebut=08964&pageFin=08965)>.
- Francie. Conseil constitutionnel. Décision n° 2011-130 QPC du 20 mai 2011. In *Journal officiel de la République Française* (NOR: CSCX1113974S). 21 mai 2011, s. 88892, texte n° 82. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20110521&numTexte=82&pageDebut=08889&pageFin=08890](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20110521&numTexte=82&pageDebut=08889&pageFin=08890)>.
- Francie. Conseil d'Etat. Avis n° 359 461 [online]. 24 septembre 1996 [cit. 2011-12-21]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <<http://www.conseil-etat.fr/media/document//avis/359461.pdf>>.
- Francie. Convention nationale. Constitution : Constitution de l'an I. 24 juin 1793 (6 messidor an 1). Dostupné také ve formátu PDF z WWW: <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/pdf/conseil-constitutionnel-5084.pdf>>.
- Francie. Convention nationale. Décret additionnel à celui des premières écoles. In *Collection Baudouin*. 30 octobre 1793 (9 brumaire an 2), vol. 36, s. 93.

Francie. Convention nationale. Décret additionnel à celui du 8 pluviôse an 2, sur les idiômes étrangers et l'enseignement de la langue française. In *Collection Baudouin*. 18 février 1794 (30 pluviôse an 2), vol. 39, s. 266.

Francie. Convention nationale. Décret concernant les écoles de services publics. In *Collection Baudouin*. 22 octobre 1795 (30 vendémiaire an 4), vol. 59, s. 262.

Francie. Convention nationale. Décret portant qu'à compter du jour de sa publication, nul acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire français, être écrit qu'en langue française. In *Collection Baudouin*. 20 juillet 1794 (2 thermidor an 2), vol. 45, s. 9.

Francie. Convention nationale. Décret qui détermine les lieux dans lesquels seront placées les écoles centrales instituées par la loi du 27 vendémiaire dernier. In *Collection Baudouin*. 25 octobre 1795 (3 brumaire an 4), vol. 60, s. 92.

Francie. Convention nationale. Décret qui divise en deux sections les écoles primaires des deux sexes. In *Collection Baudouin*. 25 octobre 1795 (3 brumaire an 4), vol. 60, s. 92.

Francie. Convention nationale. Décret qui ordonne l'établissement d'instituteurs de langue française dans les campagnes de plusieurs départemens dont les habitans parlent divers idiômes. In *Collection Baudouin*. 27 janvier 1794 (8 pluviôse an 2), vol. 39, s. 74.

Francie. Convention nationale. Décret qui ordonne un rapport sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et un nouveau vocabulaire. In *Collection Baudouin*. 4 juin 1794 (16 prairial an 2), vol. 43, s. 75.

Francie. Convention nationale. Décret qui suspend l'exécution de celui du 2 thermidor relatif à la nécessité d'écrire en français tous les actes publics. In *Collection Baudouin*. 2 septembre 1794 (16 fructidor an 2), vol. 46, s. 123.

Francie. Convention nationale. Décret relatif à l'organisation de l'instruction publique et à la distribution des premières écoles dans les communes. In *Collection Baudouin*. 21 octobre 1793 (30 vendémiaire an 2), vol. 35, s. 276.

Francie. Convention nationale. Décret relatif au placement des premières écoles, et à la première nomination des instituteurs et institutrices. In *Collection Baudouin*. 28 octobre 1793 (7 brumaire an 2), vol. 36, s. 776.

France. Convention nationale. Décret relatif aux écoles primaires. In *Collection Baudouin*. 17 novembre 1794 (27 brumaire an 3), vol. 48, s. 188.

France. Convention nationale. Décret sur l'organisation de l'instruction publique (1). Décret qui ordonne la promulgation des décrets sur l'organisation des écoles primaires et de l'enseignement public. In *Collection Baudouin*. 19 décembre 1793 (29 frimaire an 2), vol. 37, s. 264.

France. Convention nationale. Décret sur l'organisation de l'instruction publique (2). In *Collection Baudouin*. 25 octobre 1795 (3 brumaire an 4), vol. 60, s. 93.

France. Convention nationale. Décrets complémentaires relatifs à l'organisation des Écoles. 26, 28 et 30 octobre 1793 (5, 7 et 9 brumaire an II). In *La législation de l'instruction primaire en France : depuis 1789 jusqu'à nos jours*. 1889, tome I, s. 74-76.

France. Convention nationale. Rapport et projet de décret sur l'organisation des Écoles primaires. 18 décembre 1792 (22 frimaire an 1), 24 s. Faksimile dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48952f.r=Rapport+et+projet+de+d%C3%A9cret+sur+l%E2%80%99organisation+des+%C3%89coles+primaires.langFR>>.

France. Gouvernement. Constitution : Constitution du 4 octobre 1958. Version en vigueur au 28 août 2011. Dostupné z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=29710A0DFABE92D41BE83246A89D285A.tpdjo12v\\_1?cidTexte=LEGITEXT000006071194&dateTexte=20110828](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=29710A0DFABE92D41BE83246A89D285A.tpdjo12v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071194&dateTexte=20110828)>.

France. Ministère de l'éducation. Décret n° 81-553 du 12 mai 1981 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. In *Journal officiel de la République Française*. 16 mai 1981, s. 1489. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19810516&numTexte=&pageDebut=01489&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19810516&numTexte=&pageDebut=01489&pageFin=>)>.

France. Ministère de l'éducation nationale. Décret n° 74-33 du 16 janvier 1974 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. In *Journal officiel de la République Française*. 18 janvier 1974, s. 694. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19740118&numTexte=&pageDebut=00694&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19740118&numTexte=&pageDebut=00694&pageFin=>)>.

Francie. Ministère de l'éducation nationale. Décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001 portant création d'un conseil académique des langues régionales (NOR : MENE0101623D). In *Journal officiel de la République Française*. 5 août 2001, s. 12756, texte n° 19. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20010805&numTexte=19&pageDebut=12756&pageFin=12757](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20010805&numTexte=19&pageDebut=12756&pageFin=12757)>.

Francie. Ministère de l'éducation nationale. Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux. In *Journal officiel de la République Française*. 13 janvier 1951, s. 483. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19510113&pageDebut=00483&pageFin=&pageCourante=00483](http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19510113&pageDebut=00483&pageFin=&pageCourante=00483)>.

Francie. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Arrêté du 15 septembre 1993 relatif aux épreuves du baccalauréat général à compter de la session de 1995 (NOR : MENL9305644A). In *Journal officiel de la République Française*. 17 septembre, n° 216, s. 12996. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19930917&numTexte=&pageDebut=12996&pageFin=12997](http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19930917&numTexte=&pageDebut=12996&pageFin=12997)>.

Francie. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Arrêté du 26 janvier 2006 modifiant l'arrêté du 15 septembre 1993 modifié relatif aux épreuves du baccalauréat général (NOR : MENE0600434A). In *Journal officiel de la République Française*. 3 février 2006, n° 29, texte n° 14. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20060203&numTexte=14&pageDebut=&pageFin=>](http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20060203&numTexte=14&pageDebut=&pageFin=>)>.

Francie. Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Décret n° 92-1162 du 20 octobre 1992 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. In *Journal officiel de la République Française*. 23 octobre 1992, n° 247, s. 14767. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19921023&numTexte=&pageDebut=14767&pageFin=>](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19921023&numTexte=&pageDebut=14767&pageFin=>)>.

Francie. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Arrêté du 24 octobre 2011 fixant au titre de l'année 2012 le nombre et la répartition des postes offerts aux concours externe, interne et troisième concours de recrutement de professeurs certifiés (NOR : MENH1123477A). In *Journal officiel de la République Française*. 1 novembre

2011, n° 254, texte n° 29. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20111101&numTexte=29&pageDebut=&pageFin=](http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20111101&numTexte=29&pageDebut=&pageFin=)>.

Francie. Ministère de l'instruction publique. Arrêté du 6 janvier 1881, modifiant le règlement des écoles primaires publiques. 6 janvier 1881. In *La législation des écoles maternelles et des écoles primaires*. 1882, s. 123-127.

Francie. Ministère de l'instruction publique. Arrêté du Ministre de l'Instruction publique, relatif à l'exécution de la Loi du 30 octobre 1886 sur l'Enseignement primaire. 18 janvier 1887. In *La législation de l'instruction primaire en France : depuis 1789 jusqu'à nos jours*. 1899, tome V, s. 768-838.

Francie. Ministère de l'instruction publique. Circulaire de l'Instruction publique, relative aux élèves des Écoles primaires qui parlent un idiome local. 25 octobre 1838. In *La législation de l'instruction primaire en France : depuis 1789 jusqu'à nos jours*. 1891, tome II, s. 402.

Francie. Ministère de l'instruction publique. Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative aux projets de règlement pour les Écoles primaires, présentés aux Conseils académiques. 17 août 1851. In *La législation de l'instruction primaire en France : depuis 1789 jusqu'à nos jours*. 1893, tome III, s. 482-487.

Francie. Ministère de l'instruction publique. Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882 pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques. 18 juillet 1882. In *La législation des écoles maternelles et des écoles primaires*. 1882, s. 336-339.

Francie. Ministère de l'instruction publique. Règlement scolaire modèle pour servir à la rédaction de Règlements départementaux relatifs aux Écoles primaires publiques. 7 juin 1880. In *La législation de l'instruction primaire en France : depuis 1789 jusqu'à nos jours*. 1899, tome V, s. 170-173.

Francie. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts ; Ministère de l'intérieur et des cultes. Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. In *Journal officiel de la République Française*. 17 juin 1881, s. 3313. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881.pdf>>.

Francie. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. In *Journal officiel de la République Française*. 29 mars 1882, s. 1697. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>>.

Francie. Roi François I<sup>er</sup>. Ordonnan du Roy sur le fait de justice. Aoust 1539, enregistré au Parlement de Paris le 6 septembre 1539.

Francie. Roi Charles VIII. Ordonnance sur le fait de la justice du pays de Languedoc. 28 décembre 1490.

Francie. Roi Charles IX. Edict & Ordonnance dv Roy povr le bien et reiglement de la Iustice, & police de son Royaume. 17 ianuiier 1563, 38 s.

Francie. Roi Louis XII. Ordonnance sur le fait de la Justice. Juin 1510.

#### **4.2 Zdroje právních norem a textů (sbírky zákonů, pozdější souborná vydání nařízení aj.)**

DECRUSY; ISAMBERT, François-André; JOURDAN, Athanase-Jean-Léger. 1821. *Recueil général des anciennes lois françaises, depuis l'an 420, jusqu'à la révolution de 1789*. Tome I, 420-1270. Paris : Belin-Le-Prieur; Verdière, 1821. Faksimile dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k51687s.r=recueil+g%C3%A9n%C3%A9ral+des+anciennes+lois+francaises.langFR>>.

DECRUSY; ISAMBERT, François-André; ARMET. 1827. *Recueil général des anciennes lois françaises, depuis l'an 420, jusqu'à la révolution de 1789*. Tome XI, 1484-1514. Paris : Belin-Leprieur; Verdière, 1827. Faksimile dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k516973.r=recueil+g%C3%A9n%C3%A9ral+des+anciennes+lois+francaises.langFR>>.

DECRUSY; ISAMBERT, François-André; ARMET. 1828. *Recueil général des anciennes lois françaises, depuis l'an 420, jusqu'à la révolution de 1789*. Tome XII, 1514-1546. Paris : Belin-Leprieur; Verdière, 1828. Faksimile dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k51698f/fl.image>>.

DURAND, Albert. 1882. *La législation de écoles maternelles et des écoles primaires précédée de l'historique des salles d'asile et du commentaire du décret du 2 aout 1881*.



Paris : Ract et Falquet, 1882. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5567742s.r=la+l%C3%A9gislation+des+%C3%A9coles+maternelles+et.langFR>>.

DUVERGIER, Jean-Baptiste. 1825. *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du Conseil d'Etat (de 1788 à 1824 inclusivement, par ordre chronologique)*. Tome huitième. Paris : A. Guyot et scribe; Charles-Béchet, 1825. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://books.google.com/books?id=W-c1AQAAIAAJ&pg=PA10&dq=collection+complete+des+lois,+27+pluviose+an+3&hl=en&ei=rUVnTsGJBoKgOozMtN0L&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=W-c1AQAAIAAJ&pg=PA10&dq=collection+complete+des+lois,+27+pluviose+an+3&hl=en&ei=rUVnTsGJBoKgOozMtN0L&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)>.

DUVERGIER, Jean-Baptiste. 1834a. *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du Conseil d'Etat (de 1788 à 1830 inclusivement, par ordre chronologique)*. Deuxième édition. Tome premier. Paris : A. Guyot et scribe, 1834. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://books.google.com/books?id=a-Q1AQAAIAAJ&pg=PA39&dq=collection+complete+des+lois,+6+juillet+1793&hl=en&ei=cEZnTqrUHMOObOu-lqcAL&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=a-Q1AQAAIAAJ&pg=PA39&dq=collection+complete+des+lois,+6+juillet+1793&hl=en&ei=cEZnTqrUHMOObOu-lqcAL&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)>.

DUVERGIER, Jean-Baptiste. 1834b. *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du Conseil d'Etat (de 1788 à 1830 inclusivement, par ordre chronologique)*. Deuxième édition. Tome sixième. Paris : A. Guyot et scribe, 1834. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://books.google.com/books?id=0pkxAAAAIAAJ&pg=PA6&dq=collection+complete+des+lois,+6+juillet+1793+d%C3%A9cret+qui+annule+le+march%C3%A9+fait&hl=en&ei=6kZnToz3D8OWOrSrkoEL&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=0pkxAAAAIAAJ&pg=PA6&dq=collection+complete+des+lois,+6+juillet+1793+d%C3%A9cret+qui+annule+le+march%C3%A9+fait&hl=en&ei=6kZnToz3D8OWOrSrkoEL&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)>.

DUVERGIER, Jean-Baptiste. 1834c. *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du Conseil d'Etat (de 1788 à 1830 inclusivement, par ordre chronologique)*. Deuxième édition. Tome septième. Paris : A. Guyot et scribe, 1834. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://books.google.fr/books?id=GWcZAAAAYAAJ&pg=P7&dq=collection+compl%C3%A8te+des+lois+tome+septieme&hl=fr&ei=dJxbTcmaDs-fOs b34ewL&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDwQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=GWcZAAAAYAAJ&pg=P7&dq=collection+compl%C3%A8te+des+lois+tome+septieme&hl=fr&ei=dJxbTcmaDs-fOs b34ewL&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDwQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)>.

*Edict & Ordonnance dv Roy povr le bien et reiglement de la Iustice, & police de son Royaume avec la declaration et ampliation dudict Seigneur sur aucuns articles d'iceluy Edict.* 1564. Paris : Robert Estienne, 1564. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k79364n.r=edict+1563+1564.langFR>>.

EYSSERIC, Violaine. 2005. *Le corpus juridique des langues de France*. [online]. [s.l.] : Délégation Générale à la langue française et aux langues de France, 2005. [cit. 2011-07-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.dglf.culture.gouv.fr/lgfrance/legislationLDF.pdf>>.

GRÉARD, Octave. 1892. *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Deuxième édition. Tome II, de 1833 à 1847. Paris : Typographie Delalain Frères, [1892]. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5713869n.r=la+l%C3%A9gislation+de+l%27instruction+primaire+en+France.langFR>>.

GRÉARD, Octave. 1893. *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Deuxième édition. Tome III, de 1848 à 1863. Paris : Typographie Delalain Frères, [1893]. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56109477.r=la+l%C3%A9gislation+de+l%27instruction+primaire+en+France.langFR>>.

GRÉARD, Octave. 1899. *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Deuxième édition. Tome V, de 1879 à 1887. Paris : Typographie Delalain Frères, [1899]. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5610133f.r=la+l%C3%A9gislation+de+l%27instruction+primaire+en+France.langFR>>.

*Journal officiel de la République française*. 1871-. Paris : République française (od 13. 1. 2010 Direction de l'information légale et administrative), 1871-. Od 1. 6. 2004 vychází také elektronicky, dostupné z WWW: <<http://www.journal-officiel.gouv.fr>>. Starší čísla od r. 1990 dostupná také z WWW: <<http://www.legifrance.gouv.fr/initRechJO.do>>. ISSN 1270-5969 (1871-1880), 0373-0425 (1881-).

*Journal officiel de l'Union Européenne*. 1952-. [s.l.] : Union Européenne, Office des publications, 1952- (1952-2003 pod názvem Journal officiel des Communautés

européennes). Od r. 1998 dostupné také z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do?ihmlang=fr>>. ISSN 1725-2563.

*Legifrance : Le service public de la diffusion du droit* [online]. 2011 [cit. 2011-02-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.legifrance.gouv.fr>>.

*Ordonnance du roi François I<sup>er</sup>, Donnée à Villers-Cotterets, au mois d’Août 1539. Registrée au Parlement le 6 Septembre suivant.* 1786. Paris : Le Boucher, 1786. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://books.google.com/books?id=emo9kzpmvIIC&pg=PA221&dq=Ordonnance+du+roi+Fran%C3%A7ois+boucher+1786&hl=en&ei=Ur1nTvTyIuQ4gS7s72wDA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=emo9kzpmvIIC&pg=PA221&dq=Ordonnance+du+roi+Fran%C3%A7ois+boucher+1786&hl=en&ei=Ur1nTvTyIuQ4gS7s72wDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)>.

PASTORET, Amédée de. 1840. *Ordonnances des rois de France de la troisième race, recueillies par ordre chronologique.* Vingtième volume. Paris : L’Imprimerie Royale, 1840. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://books.google.com/books?id=erw-AAAacAAJ&pg=PA469&dq=ordonnances+des+roys+de+France+de+troisieme+race,+1840&hl=en&ei=\\_blnTo6iMaPY4QTA-MHeDA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=erw-AAAacAAJ&pg=PA469&dq=ordonnances+des+roys+de+France+de+troisieme+race,+1840&hl=en&ei=_blnTo6iMaPY4QTA-MHeDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)>.

*Rapport et projet de décret sur l’organisation des Écoles primaires, présentés à la Convention Nationale au nom de son Comité d’instruction publique, par F. Lanthenas, Député à la Convention Nationale.* 1995. Oxford : Maxwell, [1995]. The French revolution research collection. Les archives de la révolution française. Faksimile dostupné také z WWW: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48952f.r=Rapport+et+projet+de+d%C3%A9cret+sur+l%E2%80%99organisation+des+%C3%89coles+primaires.langFR>>.

## PŘÍLOHY

Příloha 1:	Charta Calandret, provensálská verze.....	333
Příloha 2:	Seznam regionálních a departementálních federací a jednotlivých škol Calandreta pro školní rok 2010/11 (s e-mailovými kontakty).....	337
Příloha 3:	Ukázka třídních časopisů připravených žáky dvou sledovaných Calandret.....	340
Příloha 4:	Přehled socioprofesionálních kategorií a jejich kódů podle INSEE (první tři úrovně) ...	343
Příloha 5:	Přehled francouzských geografických kódů .....	345
Příloha 6:	Přehled francouzského vzdělávacího systému.....	348
Příloha 7:	Vzory použitých dotazníků .....	354

**Příloha 1: Charta Calandret, provensálská verze**

**Rozsah:** s. 333-336

**Zdroj:** Francie. Assemblada generala de la Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas. *Carta dei Calandretas : Version provençala de la carta votada a l'AG de Limós*. 21/01/2005, 3 s. Faksimile ve formátu PDF dostupné také z WWW: <[http://www.calandreta.org/IMG/pdf/charte\\_pr.pdf](http://www.calandreta.org/IMG/pdf/charte_pr.pdf)>.

# Carta dei Calandretas

version provençala de la carta votada a l'AG de Limós – 21/05/2005

## Introduccion

La Declaracion universala dei drechs de l'òme,  
la Convencion internacionala dei drechs deis enfants,  
La Carta europèa dei lengas regionalas e minoritàrias,  
La Convencion quadre per la proteccion dei minoranças nacionalas,  
assolidan lo drech a la diferéncia, lo drech de cadun a l'expression dins sa lenga, d'ont es lo drech a un ensenhament dins aquela lenga.  
Es per referéncia a aquelei tèxts fundamentaus que Calandreta mena son accion d'ensenhament en occitan, en desvolopant un esperit de tolerància e de respècte de la diferéncia.

## 1. La tòca

1.1. L'objectiu de Calandreta es de transmetre la lenga e la cultura occitanas ais enfants tot en assegurant son escolarizacion en occitan tre l'escòla mairala. L'occitan ensenhat dins una Calandreta es aqueu de sa zona dialectala. Cada establiment Calandreta ten còmpte de la realitat de la practica de la lenga dins son environament pròche, e participa ais accions en favor de son espandiment e de sa reconeissença.

1.2. A Calandreta, de parents, de regents e d'amics de la lenga s'assòcian « per faire escòla » en quilhant d'establiments escolars. Cada establiment Calandreta es amagestrat per una associacion. La lenga occitana a sa plaça demieg la vida associativa dau movement Calandreta.

1.3. Calandreta alestis lei condicions d'un bilingüisme vertadier tre l'escòla mairala, en immersion totala, per que baile a cada enfant l'escasença de se bastir de constructions cognitives bèlas. En elementari lei calandrons s'aprenon de legir d'en primier en occitan.

1.4. Caminan vèrs lei lengas e culturas romanicas e mai vèrs totei leis autras, en s'apielant sus l'occitan coma lenga vertebrala.

1.5. Unamission deis establiments segondaris Calandreta es de valorizar lo bilingüisme deis enfants que venon dau primari. Aqueu bilingüisme deu permetre d'arribar a un plurilingüisme en fin de 3ena e de capitar lo brevet especiau en occitan.

## 2. S'associar per faire escòla

2.1. Cada establiment Calandreta es encapelat per una associacion, declarada dins l'encastre de la lei de 1901. L'associacion Calandreta a d'obtenir lo grasiment de la Confederacion.

L'associacion e la còla pedagogica son garentas de la mesa en òbra de la Carta dei Calandretas.

2.2. Calandreta porgis un servici public d'ensenhament en occitan dins d'establiments laics ont l'ensenhament es gratuit.

Aqueu movement associatiu es independent deis organizacions politicas, sindicalas e religiosas. Per la mesa en òbra de son projècte e per l'espandir, Calandreta bastis una collaboracion efectiva entre lei collectivitats territorialas, lei regents e lei parents.

2.3. L'associacion se fa en liame amb la confederacion dei Calandretas e lei federacions departamentalas e regionalas designadas per la confederacion.

2.4. Calandreta assòcia lei voluntats, leis energias e lei competéncias per espandir l'emplec de l'occitan coma una lenga d'usatge per la vida de l'escòla tota.

Calandreta desira que lei parents de calandrons favorigan, dintre la vida familhala, un ambient propici per que se pòsca emplegar l'occitan cada jorn. A respècte d'aquò, Calandreta s'engatja per aisir l'intrada de quau que siá dins la lenga e la cultura occitanas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Per exemple favorís lo porgiment de « setmaniers » a l'escòla (sesilha de cada setmana ont leis adultes se pòdon banhar dins la lenga occitana de son caire).

2.5. L'associacion a una responsabilitat envèrs lo personau que trabalha dins l'establiment, que ne siá emplegaire directament ò non. E lei regents son pagats per l'Estat: o son dieumercé un contracte d'associacion signat entre l'Estat e Calandreta.

2.6. Au plan administratiu l'associacion amb lo cap d'establiment desrevesisson ensems, e mai s'aqueu es l'interlocutor envèrs l'Educacion Nacionala.

2.7. Dins leis establiments Calandretas, lei « rescambis » (rescontres-escambis) son un luòc privilegiat ont partejam lo projècte entre parents e regents. Lo luòc d'elaboracion dau projècte Calandreta es lo congrès, totei leis actors dau movement i son convidats.

### 3. Immersion e Pedagogia

3.1. Dins cada establiment Calandreta, l'occitan es lenga ensenhaira e lenga ensenhada, tant a l'orau coma a l'escrich.

Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala<sup>2</sup>. En particular Calandreta constata qu'una lenga afortís l'autra e que fau concedir ais enfants lo temps necessari per que se bastigan seis aprendissatges d'esperolei.

3.2. Leis aprendissatges se fan en occitan d'en primier, puei lo francés intra en classa après l'aqueiriment de la lectura en occitan, progressivament, pendent lo cicle 2, d'un biais diferenciat. Leis oras de francés en primier gra a Calandreta se planifican ansin cada setmana : CE1 = 3 oras, CE2 = 4 oras, CM1 = 5 oras, CM2 = 6 oras.

Calandreta chausís la grafia classica e lei nòrmas prepausadas per lo Conseu de la Lenga Occitana.<sup>3</sup>

3.3. La lenga occitana es lenga de cultura : lo projècte pedagogic conten la descubèrta de la literatura occitana amb totei leis aspèctes culturaus. Lei calandrons s'assabentan en classa, pauc a cha pauc, de l'airau lingüistic occitan tot, amb totei sei grands dialèctes. L'aprendissatge d'una lenga tresena se pòu amodar a partir de la fin dau cicle 2 au primari.<sup>4</sup>

3.4. Leis ensenhaires foncionan en còla pedagogica d'establiment, que s'acampa aumens un còp cada setmana en « conseu ». Aquela còla adòba lo projècte d'escòla dins l'encastre de la Carta dei Calandretas, e garentís tant la plaça de la lenga dins l'establiment coma l'estigança pedagogica dins lei classas. Calandreta, amb lei regents organizats en còlas pedagogicas e en partenariat amb l'establiment APRENE<sup>5</sup>, porgís un metòde de pedagogia que ten còmpte principalament, dins sa practica, deis òbras dei corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « pedagogia institucionala »<sup>6</sup> e dei psicolingüistas subre l'educacion bilingüa en immersion precòça<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> tot en fasent referéncia a l'òbra dau professor Joan Petit e ai recèrcas de Lambert amb Taylor

<sup>3</sup> Calandreta chausís la nòrma classica per ensenhar leis estructuras gramaticalas e lexicalas ais enfants e coma aisina dau trabalh quotidian. Pasmens, Calandreta a favorís l'accès deis enfants ais òbras literàrias e autrei produccions escrichas dins la nòrma grafica dicha mistralenca, dins una lanha de dubertura culturala e de coneissença d'autors màgers de la literatura nòstra.

<sup>4</sup> En cas qu'o faga un intervenent exterior, a de demorar de tot biais en coeréncia amb lei practicas pedagogicas dei regents.

<sup>5</sup> Establiment d'ensenhament superior associatiu, fondat per la Confederacion Occitana dei Calandretas en 1996 per assegurar la formacion iniciala dei regents dins l'encastre dubèrt per lo protocòl d'acòrdi signat amb l'Estat e segon lei prescripcions de Calandreta.

<sup>6</sup> Especialament de Celestin Freinet, Fernand Oury amb Renat Laffitte ...

<sup>7</sup> Especialament de Joan Petit amb Gilbert Dalgalian ...

3.5. Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins lei classas<sup>8</sup> que bailan la paraula ai dròlles, que leis autonomizan, que regulan la vida dei grops, que dubrisson la classa vèrs l'exterior.

3.6. La tòca es d'assegurar una continuitat de la mairala fins au licèu e de donar de sens ais aprendissatges. Lei establiments Calandreta desvolopan una pedagogia dau subjècte actor dins un grop, adaptada tant au primier coma au segond gra.

3.7. Lo luòc d'elaboracion dau projècte Calandreta es lo congrès. Lei regents i prenon part. Participan tanben ais acamps federaus de regents e an de representants elegits dins cada institucion de Calandreta. Leis ensenhaires son actors de sa formacion, iniciala a APRENE, e continua amb lo Centre de Formacion Professionau Occitan. Lei regents respèctan leis instruccions oficialas de l'Educacion Nacionala e lo nivèu escolar deis enfants deu èsser en conformitat amb aquelei instruccions. Dins leis establiments Calandreta, lo « Rescambi » es lo luòc privilegiat ont se parteja lo projècte.

#### 4. Accion culturala

Cada establiment Calandreta participa a l'accion culturala occitana e se religa a la vida culturala de son parçan.

Aquò baila de sens a la lenga per lei calandrons, enauça lo vam dintre la Calandreta, alestís de convivéncia e de coesion, e mai ajuda a finançar un pauc l'anar de l'establiment.

Aquela accion culturala sus la plaça publica marca ben per faire conéisser e reconéisser Calandreta per lo monde e per leis institucions. Per menar aquò, leis associacions Calandretas publican lo calendrier annau de sei manifestacions culturalas occitanas. A cada acamp de l'associacion, l'activitat culturala occitana a sa plaça demieg lei questions dau jom.

#### Clavadura

Aquesta Carta clava lei principis comuns entre leis establiments Calandretas afilhats a la Confederacion Occitana dei Calandretas.

Per poder usar dau nom de Calandreta, una associacion a d'obtenir e de mantenir son afilhacion a la Confederacion, d'aderir a la Carta e de ne respectar tant lei tèrmes coma l'esperit.

Lei quatre aspèctes, l'associatiu, lo lingüistic, lo pedagogic e aqueu dei practicas culturalas occitanas, se pòdon pas desseparar : es l'encòntre dei quatre que s'identifica sota lo vocable « **Calandreta** ».

\*\*\*

---

<sup>8</sup> Lei "mestiers", lo "Conseu", lo "Qué de nou?", "l'autoavaloracion", lei "cenchas de color", lo "jornau escolar", la "correspondéncia escolar", lo "tèxt liure" amb la "chausida de tèxt", lo "mercat" amb "la moneda", son d'exemples de dispositius instituits en classa a Calandreta (aquela tiera es pas prescriptiva).



**Příloha 2: Seznam regionálních a departementálních federací a jednotlivých škol Calandreta pro školní rok 2010/11 (s e-mailovými kontakty)**

**Rozsah:** s. 337-339

**Zdroj:** *Tièra de las federacions regionalas, departamentals e de las Escòlas Calandretas de 2010/2011* [online]. [s.l.] : Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas, [2010] [cit. 2011-09-07]. Dostupné z WWW: <[http://www.calandreta.org/IMG/pdf/lista\\_calandretas\\_setembre2010.pdf](http://www.calandreta.org/IMG/pdf/lista_calandretas_setembre2010.pdf)>.

**Poznámka:** V této verzi přehledu dosud figuruje Calandreta v Nice, která však se závěrem školního roku 2010/11 ukončila svou činnost (viz pododdíl 2.3.2.4 *Další provensálské Calandrety*).

Grafická úprava a překlad legendy autor studie.

<b>Federace / škola</b>	<b>E-mail</b>
<b>Confederacion Occitana de las Escòlas Laïcas Calandretas</b>	<b>confederacion.calandretas@wanadoo.fr</b>
<b>Federacion Regionala de las Calandretas d'Aquitània</b>	<b>fede-aquitania@wanadoo.fr</b>
Federacion Departamental de las Calandretas de Girona	
Federacion Departamental de las Calandretas dels Pirenéus-Atlantics	federation@calandreta-bearn.org
Calandreta Lescar	calandreta.lescar@wanadoo.fr
Calandreta Auloronessa	ecole-calandreta@wanadoo.fr
Calandreta d'Ortès	calandreta.ortes@orange.fr
Calandreta deu Seuvèstre	calandreta.deu-seuvestre@laposte.net
Calandreta Paulina	contact@calandreta-pau.org
Annèx de la Calandreta Paulina	contact@calandreta-pau.org
Calandreta Aussalesa	<a href="mailto:calandreta.aussalesa@gmail.com">calandreta.aussalesa@gmail.com</a>
Calandreta deu Lis	
Calandreta Monenh	calandreta.artics@gmail.com
Calandreta Pergosina	calandreta.pergosina@neuf.fr
Calandreta de la Dauna	calandreta.dauna@sfr.fr
Calandreta de Siron	calandretadesiron@yahoo.fr
Collègi Calandreta de Gasconha	lo-collegi@orange.fr
<b>Federacion Regionala de las Calandretas d'Auvèrnha-Velai</b>	
Calandreta de Vernhat	calandreta.vernhat@laposte.net
Calandreta Velava	
<b>Federacion Regionala Lemosina de las Calandretas</b>	<b>federacion.lemosin.calandretas@wanadoo.fr</b>
Calandreta Lemosina	calandreta-lemotges@orange.fr
<b>Federacion Regionala de las Calandretas de Lengadòc</b>	<b>federacion.lengadoc.calandreta@wanadoo.fr</b>
Federacion Departamental de las Calandretas d'Erau	federacion34calandretas@wanadoo.fr
Federacion Departamental d'Aude	<a href="mailto:federationaudoisecalandretas@wanadoo.fr">federationaudoisecalandretas@wanadoo.fr</a>
Federacion Departamental de Gard	federacion.gard.calandreta@wanadoo.fr
Calandreta Aimat Serre	escola.associativa@calandreta-aimatserre.org direccion2@calandreta-aimatserre.org
Calandreta Jòrgi Gròs	calandreta.jgros@gmail.com
Calandreta de Gardons	calandretadegardons@gmail.com
Calandreta Terra Maire	escola.terramaire@gmail.com
Calandreta Dagtenca	calandagde@free.fr
Calandreta dels Polinets	calandreta.pezenas@free.fr
Calandreta la Cardonilha	calandretademesa@gmail.com
Calandreta Los Dalfinets	dalfinets@calandreta-sete.org
Calandreta la Garriga	calandretalagarriga@gmail.com

Calandreta Dau Clapas	calandreta.dau-clapas@laposte.net
Calandreta Lepic	calandreta.lepic@free.fr
Calandreta Candòla	calandreta.candola@laposte.net
Calandreta Ametlièr	calandretalametlier@wanadoo.fr
Calandreta Falabreguièrs	falabreguiers@gmail.com
Calandreta de Ciutat	calandretadeciutat@yahoo.fr
Annèx de la calandreta de Ciutat	calandretadeciutat@yahoo.fr
Calandreta Narbonesa La Granhòta	calandreta.narbonesa@free.fr
Calandreta Limosenca Joan Clerci	limoux.calandreta@wanadoo.fr
Calandreta la Sijanòta	
Calandreta Lo Cigal	info@locigal.fr
Calandreta Los Cascamèls de Menerbès	
Collègi Leon-Còrdas	collegi.leoncordas@laposte.net
<b>Federacion Regionala de las Calandretas de Miègjorn-Pirenèus</b>	<b>ligaira.calandreta.mp@gmail.com</b>
Federacion Departamentala de las	
Calandretas de Nauta Garona	
Federacion Departamentala de las Calandretas dels Nauts Pirenèus	
Federacion Departamentala de las Calandretas de Tarn	
Federacion Departamentala de las Calandretas d'Avairon	
Calandreta Murèth	calandreta.muret@free.fr
Calandreta Còsta-Pavada	calandreta.c.pavada@free.fr
Calandreta de Castanet Tolosan	calandreta.castanet@free.fr
Calandreta Dalbade/ Sant Çubran	patadauca@mageos.com
Calandreta de Banhèras	calandreta.banheras@aliceadsl.fr
Calandreta deu País de Tarbès	calandreta.lalobera@free.fr
Calandretas eths capdèths de Gasconha	
Calandreta Castresa	castresa.calandreta@wanadoo.fr
Calandreta d'Albi	escola@calandreta-albi.com
Calandreta del Galhaqués	calandreta.galhac@gmail.com direction@calandreta-gaillac.fr
Calandreta del País de Pàmias	lacalandreta09@free.fr regents.pamias@gmail.com
Calandreta de Rodés	calandreta.odes@orange.fr
Calandreta de Milhau	calandreta.milhau@gmail.com
<b>Federacion Regionala de las Calandretas de Provença</b>	<b>ecolecalandretaorange@orange.fr</b>
Calandreta la Granatiera	ecolecalandretaorange@orange.fr
Calandreta de Niça	calandreta@neuf.fr
Los Amics de la Calandreta Gapiana	calandretagapiana05@orange.fr

**Příloha 3: Ukázka třídních časopisů připravených žáky dvou sledovaných Calandret**

**Rozsah:** s. 340-342

**Obsah:** Titulní strana třídního časopisu Calandrey Gapiany z února 2009, s. 341  
Titulní strana třídního časopisu Calandrey Gapiany z prosince 2010, s. 341  
Obálka třídního časopisu III. cyklu Calandrey Granatiery z r. 2004, s. 342

**Zdroje:** *Lo calandron gapian : Jornau de la classa de TPS-PS-MS-GS.* Responsabla de publicacion : Florence Josselme. Gap : Calandreta Gapiana, fevrier 2009. 2x ročně.  
*Lo calandron gapian.* Regenta Florence Josselme Braun. Jornau n° 3. [Gap] : [Calandreta Gapiana], annaa 2009-2010, decembre.  
*Lei Calandrons de la Granatiera, Classa de cicle III, presentan : Diga, papet, de que vòu dire « calandreta » ?* Aurenja : Calandreta la Granatiera ; IEO 84, 2004. ISBN 2-9506631-0-9.

**Poznámka:** Všechny ukázky byly zmenšeny z původního formátu A4.

L o c a l a n d r o n  
g a p i a n



L o c a l a n d r o n

g a p i a n



Annaa 2009-2010 Dicembre Journau n°3 Regenta Florence JOSSELMIE BRAUN

Calandreta Granatièra



Lei Calandrons de la Granatièra  
Classa de cycle III

presentan

*Diga, papet, de que vòu dire  
« calandreta » ?*

IEO 84 éditeur  
Dépôt légal : 4e trimestre 2004  
ISBN : 2-9506631-0-9  
Avec le concours du Conseil Général de Vaucluse

**Příloha 4: Přehled socioprofesionálních kategorií a jejich kódů podle INSEE (první tři úrovně)**

**Rozsah:** s. 343 -344

**Zdroj:** *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS). Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm>>.

**Poznámka:** Grafická úprava autor studie; první tři úrovně třídění byly sestaveny do jedné tabulky pro usnadnění jejich srovnání. Přehled byl ponechán ve francouzské verzi bez překladu; překlad první (základní) úrovně viz pododíl 3.2.2.4 *Socioprofesionální*.

PCS 2003, Liste des catégories socioprofessionnelles					
Niveau 1		Niveau 2 - de publication courante		Niveau 3 - détaillé	
Code	Libellé	Code	Libellé	Code	Libellé
1	Agriculteurs exploitants	10	Agriculteurs exploitants	11	Agriculteurs sur petite exploitation
				12	Agriculteurs sur moyenne exploitation
				13	Agriculteurs sur grande exploitation
2	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	21	Artisans	21	Artisans
				22	Commerçants et assimilés
				23	Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
3	Cadres et professions intellectuelles supérieures	31	Professions libérales et assimilés	31	Professions libérales
				32	Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
				33	Cadres de la fonction publique
				34	Professeurs, professions scientifiques
				35	Professions de l'information, des arts et des spectacles
4	Professions Intermédiaires	41	Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés	36	Cadres d'entreprise
				37	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise
				38	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise
				42	Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés
				43	Professions intermédiaires de la santé et du travail social
				44	Clergé, religieux
				45	Professions intermédiaires administratives de la fonction publique
5	Employés	46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
				47	Techniciens
				48	Contremaîtres, agents de maîtrise
				47	Techniciens
				48	Contremaîtres, agents de maîtrise
				49	Techniciens
6	Ouvriers	51	Employés de la fonction publique	52	Employés civils et agents de service de la fonction publique
				53	Policiers et militaires
				54	Employés administratifs d'entreprise
				55	Employés de commerce
				56	Personnels des services directs aux particuliers
				56	Personnels des services directs aux particuliers
				61	Ouvriers qualifiés
				62	Ouvriers qualifiés de type industriel
7	Retraités	63	Ouvriers qualifiés de type artisanal	63	Ouvriers qualifiés de type artisanal
				64	Chauffeurs
				65	Ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport
				66	Ouvriers non qualifiés
				67	Ouvriers non qualifiés de type industriel
				68	Ouvriers non qualifiés de type artisanal
				69	Ouvriers agricoles
8	Autres personnes sans activité professionnelle	71	Anciens agriculteurs exploitants	71	Anciens agriculteurs exploitants
				72	Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise
				73	Anciens cadres et professions intermédiaires
				74	Anciens cadres
				75	Anciennes professions intermédiaires
8	Autres personnes sans activité professionnelle	76	Anciens employés et ouvriers	76	Anciens employés et ouvriers
				77	Anciens employés
				78	Anciens ouvriers
				81	Chômeurs n'ayant jamais travaillé
				82	Inactifs divers (autres que retraités)
				83	Militaires du contingent
8	Autres personnes sans activité professionnelle	84	Elèves, étudiants	84	Elèves, étudiants
				85	Personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités)
				86	Personnes diverses sans activité professionnelle de 60 ans et plus (sauf retraités)



## **Příloha 5: Přehled francouzských geografických kódů**

**Rozsah:** s. 345-347

**Obsah:** Francouzské departmenty (vč. Zámořských departmentů a regionů, tzv. DROM), s. 346

Francouzské Zámořské územní celky (tzv. COM) ), s. 347

Vybrané cizí státní útvary), s. 347

**Zdroje:** *Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-01-29]. Liste des départements. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/cog/departement.asp>>.

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-01-29]. Code des collectivités d'outre-mer (COM). Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/cog/outremer.htm>>.

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-01-29]. Pays et territoires étrangers. Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/cog/pays.asp>>.

**Poznámky:** Grafická úprava a překlad legendy autor studie. V přehledu fr. departmentů byly odlišným pozadím zvýrazněny jednak departmenty, ve kterých probíhal výzkum (tj. 05 Hautes-Alpes a 84 Vaucluse / tmavě šedé pozadí), jednak ostatní departmenty regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur (tj. 04 Alpes-de-Haute-Provence, 06 Alpes-Maritimes, 13 Bouches-du-Rhône a 83 Var / světle šedé pozadí). Do přehledu C byly zahrnuty pouze státní útvary, jež se vyskytly v dotaznících.

Mayotte je v tomto přehledu uvedena již jako francouzský département, kterým se stala 31. března 2011.<sup>249</sup>

---

<sup>249</sup> Cf.: *Portail du Gouvernement* [online]. 26 novembre 2010 [cit. 2011-04-27]. Outre-mer : Mayotte deviendra le 101<sup>e</sup> département français en 2011. Dostupné z WWW: <<http://www.gouvernement.fr/gouvernement/mayotte-deviendra-le-101e-departement-francais-en-2011>>; *L'Outre-mer* [online]. [2011] [cit. 2011-04-27]. Déplacement à Mayotte, 101<sup>e</sup> département français le 31 mars 2011. Dostupné z WWW: <<http://www.outre-mer.gouv.fr/?deplacement-a-mayotte-101e-departement-francais-le-31-mars-2011.html>>

A) Departement	Čís. kód	Správní středisko
Ain	01	Bourg-en-Bresse
Aisne	02	Laon
Allier	03	Moulins
Alpes-de-Haute-Provence	04	Digne-les-Bains
Hautes-Alpes	05	Gap
Alpes-Maritimes	06	Nice
Ardèche	07	Privas
Ardennes	08	Charleville-Mézières
Ariège	09	Foix
Aube	10	Troyes
Aude	11	Carcassonne
Aveyron	12	Rodez
Bouches-du-Rhône	13	Marseille
Calvados	14	Caen
Cantal	15	Aurillac
Charente	16	Angoulême
Charente-Maritime	17	La Rochelle
Cher	18	Bourges
Corrèze	19	Tulle
Corse-du-Sud	2A	Ajaccio
Haute-Corse	2B	Bastia
Côte-d'Or	21	Dijon
Côtes-d'Armor	22	Saint-Brieuc
Creuse	23	Guéret
Dordogne	24	Périgueux
Doubs	25	Besançon
Drôme	26	Valence
Eure	27	Évreux
Eure-et-Loir	28	Chartres
Finistère	29	Quimper
Gard	30	Nîmes
Haute-Garonne	31	Toulouse
Gers	32	Auch
Gironde	33	Bordeaux
Hérault	34	Montpellier
Ille-et-Vilaine	35	Rennes
Indre	36	Châteauroux
Indre-et-Loire	37	Tours
Isère	38	Grenoble
Jura	39	Lons-le-Saunier
Landes	40	Mont-de-Marsan
Loir-et-Cher	41	Blois
Loire	42	Saint-Étienne
Haute-Loire	43	Le Puy-en-Velay
Loire-Atlantique	44	Nantes
Loiret	45	Orléans
Lot	46	Cahors
Lot-et-Garonne	47	Agen
Lozère	48	Mende
Maine-et-Loire	49	Angers

A) Departement	Čís. kód	Správní středisko
Manche	50	Saint-Lô
Marne	51	Châlons-en-Champagne
Haute-Marne	52	Chaumont
Mayenne	53	Laval
Meurthe-et-Moselle	54	Nancy
Meuse	55	Bar-le-Duc
Morbihan	56	Vannes
Moselle	57	Metz
Nièvre	58	Nevers
Nord	59	Lille
Oise	60	Beauvais
Orne	61	Alençon
Pas-de-Calais	62	Arras
Puy-de-Dôme	63	Clermont-Ferrand
Pyrénées-Atlantiques	64	Pau
Hautes-Pyrénées	65	Tarbes
Pyrénées-Orientales	66	Perpignan
Bas-Rhin	67	Strasbourg
Haut-Rhin	68	Colmar
Rhône	69	Lyon
Haute-Saône	70	Vesoul
Saône-et-Loire	71	Mâcon
Sarthe	72	Le Mans
Savoie	73	Chambéry
Haute-Savoie	74	Annecy
Paris	75	Paris
Seine-Maritime	76	Rouen
Seine-et-Marne	77	Melun
Yvelines	78	Versailles
Deux-Sèvres	79	Niort
Somme	80	Amiens
Tarn	81	Albi
Tarn-et-Garonne	82	Montauban
Var	83	Toulon
Vaucluse	84	Avignon
Vendée	85	La Roche-sur-Yon
Vienne	86	Poitiers
Haute-Vienne	87	Limoges
Vosges	88	Épinal
Yonne	89	Auxerre
Territoire de Belfort	90	Belfort
Essonne	91	Évry
Hauts-de-Seine	92	Nanterre
Seine-Saint-Denis	93	Bobigny
Val-de-Marne	94	Créteil
Val-d'Oise	95	Pontoise
Guadeloupe	971	Basse-Terre
Martinique	972	Fort-de-France
Guyane	973	Cayenne
La Réunion	974	Saint-Denis
Mayotte	976	Mamoudzou

B) Územní celek (COM)	Čís. kód	Správní středisko
Saint-Pierre-et-Miquelon	975	Saint-Pierre
Saint-Barthélemy	977	Gustavia
Saint-Martin	978	Marigot
Terres australes et antarctiques françaises	984	<i>spadají pod správu : Saint-Pierre, Réunion</i>
Wallis et Futuna	986	Mata-Utu
Polynésie française	987	Papeete
Nouvelle-Calédonie	988	Nouméa
Île de Clipperton	989	<i>pod přímou správou francouzské vlády</i>

Stát	Čís. kód
<b>Evropa</b>	<b>991..</b>
Belgie	99131
Itálie	99127
Lucembursko	99137
Maďarsko	99112
Německo	99109
Rumunsko	99114
Spojené království	99132
Španělsko	99134
Švýcarsko	99140
<b>Asie</b>	<b>992..</b>
Sýrie	99206
Vietnam	99243
<b>Afrika</b>	<b>993..</b>
Alžírsko	99352
Madagaskar	99333
Maroko	99350
Tunisko	99351

## **Příloha 6: Přehled francouzského vzdělávacího systému**

**Rozsah:** s. 348-353

**Obsah:** Srovnání úrovní dosaženého vzdělání podle různých typů klasifikace, s. 349  
Lexikum francouzského školství (přehled s českým překladem), s. 350  
Srovnávací schéma a terminologie předškolního a základního vzdělávání (francouzsky, okciténsky a česky), s. 352  
Grafické schéma francouzského vzdělávacího systému, s. 353

**Zdroje:** ABRIAC, 2010.

BERKA; LÁNSKÁ, 2007.

*Francie v České republice : République Française, Ambassade de France en République tchèque* [online]. [2011] [cit. 2011-04-27]. Francouzská vzdělávací soustava. Dostupné z WWW: <<http://www.france.cz/Francouzsko-vzdelavaci-soustava>>.

*Institut national de la statistique et des études économiques* [online]. [2011] [cit. 2011-04-23]. Définitions : Niveau de diplôme (recensement de la population). Dostupné z WWW: <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/diplome.htm>>.

Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions. *L'enseignement en France : 2010-2011* [online]. [s.l.] : ONISEP, c2011 [cit. 2011-07-19]. Dostupné ve formátu PDF z WWW: <<http://www.onisep.fr/Guides-d-orientation>>.

**Poznámka:** Zpracování tabulek a překlad do češtiny provedl autor studie na základě uvedených pramenů.

Kompletní schéma francouzského vzdělávacího systému, uvedené na s. 353, bylo bez dalších úprav převzato z posledního výše uvedeného zdroje s laskavým svolením Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP), 12 mail Barthélémy Thimonnier, 77437 Marne-la-Vallée. Schéma vychází ze současného stavu, a nepřihlíží tak k některým starším diplomům a osvědčením.

Hlavní vzdělávací stupně		Stupně dosaženého vzdělání dle INSEE		Délka studia nutná pro dosažení daného stupně vzdělání	
Úroveň	Charakteristika	Úroveň	Charakteristika, základní osvědčení, certifikáty a diplomy	Doba vzdělávání (v letech)	Hlavní osvědčení, certifikáty a diplomy
3	vysokoškolské vzdělání	7	diplom 2. nebo 3. univerzitního cyklu (vč. všeobecného lékařství, farmacie a stomatology), inženýrský diplom, diplom tzv. „grande école“, doktorát...	23	(Diplôme de) médecin spécialiste ( <i>bac + 11</i> )
				22	(Diplôme de) vétérinaire spécialiste ( <i>bac + 10</i> )
				21	(Diplôme de) pharmacien spécialiste, médecin généraliste ( <i>bac + 9</i> )
				20	(Diplôme de) dentiste spécialiste, Doctorat (+ doct. en architecture) ( <i>bac + 8</i> )
				19	(Diplôme de) vétérinaire ( <i>bac + 7</i> )
				18	(Diplôme de) dentiste, pharmacien ( <i>bac + 6</i> )
				17	(Diplôme d')ingénieur, CAPES, DEIS, DNSEP, Master, ( <i>bac + 5</i> )
				16	DNO, DSAA, maîtrise ( <i>bac + 4</i> )
		15	DNAP, DNAT, DTS, Licence, Licence professionnelle ( <i>bac + 3</i> )		
6	diplom 1. univerzitního cyklu, brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire de technologie (DUT), diplom sociálních či zdravotnických profesí (vč. zdravotních sester a asistentů)...	14	BTS/BTSA, DEI, <sup>250</sup> DEUST, DMA, DUT ( <i>bac + 2</i> )		
2	středoškolské vzdělání	5	maturita, brevet professionnel	13	BMA, BP, BTM ( <i>bac + 1</i> )
				12	Bac général, Bac techno, BT/BTA, Bac pro
		4	CAP, BEP...	11	BEP/BEPA, CAP/CAPA
				10	
		3	BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges...	9	Diplôme national du brevet (resp. BEPC, brev. élem., brev. des coll.), CFG
				8	
				7	
				6	
1	základní vzdělání	2	certificat d'études primaires (CEP)	5	CEP
		1	žádný diplom	4	
				3	
				2	
				1	

<sup>250</sup> DEI uzavírá 3leté studium, ale jeho váha odpovídá úrovni „bac+2“ (cf. Pododdíl 3.2.2.3 Vzdělání).

<b>Lexikum francouzského vzdělávacího systému</b>			
<b>Lexikum mateřského a základního školství:</b>			
téma	zkratka	francouzské označení	přibližný český překlad či ekvivalent
zákl. lex.		enseignement préélémentaire et élémentaire	předškolní výchova a základní školství
		école maternelle	mateřská škola
		école primaire	základní škola
cykly		cycle des apprentissages premiers	cyklus prvních poznatků
		cycle des apprentissages fondamentaux	cyklus základních poznatků
		cycle des approfondissements	cyklus prohlubování poznatků
ročníky <sup>251</sup>		toute petite section / année des tout petits	nejmenší sekce / ročník nejmenších
		petite section	malá sekce
		moyenne section	střední sekce
		grande section	velká sekce
		cours préparatoire (CP)	přípravná třída (= 1. tř.)
		cours élémentaire 1ère année (CE1)	základní třída, 1. ročník (= 2. třída)
		cours élémentaire 2e année (CE2)	základní třída, 2. ročník (= 3. třída)
		cours moyen 1ère année (CE1)	střední třída, 1. ročník (= 4. třída)
	cours moyen 2e année (CE2)	střední třída, 2. ročník (= 5. třída)	
	dispositifs spécifiques	zvláštní zařízení	
*	CEP	certificat d'études primaires	certifikát základního vzdělání

\* zkoušky a osvědčení

<b>Lexikum středního školství:</b>			
téma	zkratka	francouzské označení	přibližný český překlad či ekvivalent
zákl. lexikum		enseignement secondaire	střední školství
		collège	collège, nižší střední škola
		lycée	lyceum, vyšší střední škola
	CFA	centre de formation d'apprentis	středisko učnovského vzdělávání (učiliště)
cykly		cycle d'adaptation	cyklus přizpůsobení
		cycle central	střední cyklus
		cycle d'orientation	cyklus směřování
ročníky		sixième - premier	šestý - první ročník (číslovány sestupně)
		terminale	závěrečný ročník
		général	všeobecný
		professionnel	odborný
		technologique	technologický
		spécifique	specifický, specializovaný
	SEGPA	section d'enseignement général et professionnel adapté	sekce s přizpůsobeným všeobecným a odborným vzděláváním
	bac (général)	baccalauréat (général)	(všeobecná) maturita
	bac pro	baccalauréat professionnel	odborná maturita
	bac techno	bac technologique	technologická maturita
zkoušky a osvědčení	BEPC	brevet d'études du premier cycle du second degré	osvědčení vzdělání prvního cyklu druhého stupně
	BEP/ BEPA	brevet d'études professionnelles (agricole)	(zemědělské) osvědčení odborných studií
	BMA	brevet des métiers d'art	osvědčení uměleckých řemesel
	BP	brevet professionnel	odborné osvědčení
	BT/BTA	brevet de technicien (agricole)	(zemědělské) osvědčení technika
	BTM	brevet technique des métiers	technické osvědčení řemesel
	CAP/ CAPA	certificat d'aptitude professionnelle (agricole)	(zemědělský) certifikát odborné způsobilosti = výuční list
	CFG	certificat de formation générale	certifikát všeobecného vzdělání
	DNB	diplôme national du brevet	státní osvědčení
	MC	mention complémentaire	doplňující hodnocení

<sup>251</sup> Viz také srovnávací tabulka terminologie MŠ a ZŠ na s. 352.

Lexikum vysokého školství:			
téma	zkratka	francouzské označení	přibližný český překlad či ekvivalent
zákl. lex.		enseignement supérieur	vysoké školství
		université	univerzita
		lycée / école	lyceum / škola ( <i>tradiční označení některých vysokých škol</i> )
a typy vysokých škol		arts	umění
		autres écoles	ostatní školy
		beaux-arts	výtvarná umění
		commerce - gestion	obchod - řízení
		dentaire	zubní lékařství
		école des chartes	knihovnická škola
	ENS	école normale supérieure	„normální vysoká škola“ ( <i>škola typu „grande école“</i> )
		grandes écoles	„velké školy“ ( <i>prestižní státní vysoké školy</i> )
		ingénieurs	inženýrská studia
		institut d'études politiques	ústav politologických studií
obory		médecine	(všeobecné) lékařství
		pharmacie	farmacie
		sage femme	porodní asistent/ka
		social / paramédical	sociální / pomocná lékařská studia
		vétérinaires	veterinární lékařství
		année préparatoire	přípravný ročník
		- aux études de santé	- pro zdravotnická studia
		- éco(nomie)	- pro studium ekonomie
		- sciences	- pro studium přírodních věd
		- lettres	- pro studium společenských věd
ročníky		accès sélectif	výběrové řízení, přijímací zkoušky
		architecte	(inženýr) architekt
		archiviste-paléographe	archivář - paleograf
		assistante sociale / infirmière / kiné(sithérapeute)	sociální asistent / zdravotní sestra / rehabilitační pracovník
	BTS/ BTSA	brevet de technicien supérieur (agricole)	vyšší (zemědělské) technické osvědčení
		capacité à exercer la maîtrise d'œuvre	způsobilost k mistrovství ( <i>ve výkonu povolání architekta</i> )
	CAPES	certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré	osvědčení způsobilosti k výuce na druhém stupni škol
		dentiste	zubní lékař (doktor zubního lékařství)
		dentiste spécialiste	zubní lékař (doktor zubního lékařství) - specialista
	zkoušky, osvědčení a tituly		diplôme des écoles (IEP, commerce, art et audiovisuel, ingénieurs, vente, industrie, tourisme, transport, communication...)
DMA		diplôme des métiers d'art	diplom uměleckých oborů
DEI		diplôme d'Etat d'infirmier	státní ošetrovatelský diplom
DEIS		diplôme d'Etat en ingénierie sociale	státní diplom sociálního inženýrství
DTS		diplôme de technicien supérieur	vyšší technický diplom
DEUST		diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques	diplom přírodovědných a technických univerzitních studií
		diplôme d'ingénieur	inženýr(ský) diplom
DNAT		diplôme national d'arts et techniques	státní diplom umění a techniky
DNAP		diplôme national d'arts plastiques	státní diplom výtvarného umění
		diplôme national d'œnologue	národní enologický diplom
DNSEP	diplôme national supérieur d'expression plastique	vyšší státní diplom výtvarného vyjadřování	
DSAA	diplôme supérieur d'arts appliqués	vyšší diplom užitého umění	
DUT	diplôme universitaire de technologie	univerzitní technologický diplom	
	docteur en architecture	doktor architektury	
	doctorat	doktorát	
	licence	bakalářský diplom	
	licence professionnelle	odborný bakalářský diplom	
	maîtrise	mistrovství (VŠ diplom po 4. roce studia, starší magisterský diplom)	
	master	magistr (-erský diplom)	
	médecin généraliste	všeobecný lékař (doktor všeobecného lékařství, doktor medicíny)	
	médecin spécialiste	lékař - specialista (doktor všeobecného lékařství, doktor medicíny - specialista)	
	orthophoniste	ortofonik	
	pharmacien	lékárník (magistr farmacie)	
	pharmacien spécialiste	lékárník (magistr farmacie) - specialista	
	sage-femme	porodní asistent/ka	
	vétérinaire	veterinář (doktor veterinární medicíny)	
	vétérinaire spécialisé	veterinář (doktor veterinární medicíny) - specialista	

	diplôme des écoles (IEP, commerce, art et audiovisuel, ingénieurs, vente, industrie, tourisme, transport, communication...)	vysokoškolský diplom (v oboru politologie, obchodu, umění a audiovizuálního umění, inženýrství, prodeje, průmyslu, turistického ruchu, dopravy, komunikací...)
DMA	diplôme des métiers d'art	diplom uměleckých oborů
DEI	diplôme d'Etat d'infirmier	státní ošetrovatelský diplom
DEIS	diplôme d'Etat en ingénierie sociale	státní diplom sociálního inženýrství
DTS	diplôme de technicien supérieur	vyšší technický diplom
DEUST	diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques	diplom přírodovědných a technických univerzitních studií
	diplôme d'ingénieur	inženýr(ský) diplom
DNAT	diplôme national d'arts et techniques	státní diplom umění a techniky
DNAP	diplôme national d'arts plastiques	státní diplom výtvarného umění
	diplôme national d'œnologue	národní enologický diplom
DNSEP	diplôme national supérieur d'expression plastique	vyšší státní diplom výtvarného vyjadřování
DSAA	diplôme supérieur d'arts appliqués	vyšší diplom užitého umění
DUT	diplôme universitaire de technologie	univerzitní technologický diplom
	docteur en architecture	doktor architektury
	doctorat	doktorát
	licence	bakalářský diplom
	licence professionnelle	odborný bakalářský diplom
	maîtrise	mistrovství (VŠ diplom po 4. roce studia, starší magisterský diplom)
	master	magistr (-erský diplom)
	médecin généraliste	všeobecný lékař (doktor všeobecného lékařství, doktor medicíny)
	médecin spécialiste	lékař - specialista (doktor všeobecného lékařství, doktor medicíny - specialista)
	orthophoniste	ortofonik
	pharmacien	lékárník (magistr farmacie)
	pharmacien spécialiste	lékárník (magistr farmacie) - specialista
	sage-femme	porodní asistent/ka
	vétérinaire	veterinář (doktor veterinární medicíny)
	vétérinaire spécialisé	veterinář (doktor veterinární medicíny) - specialista

Terminologie MŠ a ZŠ (francouzsky, okcitánsky a česky)							
Stupeň			Sekce / třída				Věk
francouz.	okcit.	česky	zkr.	francouzsky	okcitánsky <sup>252</sup>	česky	
école primaire / élémentaire <sup>253</sup>	escòla primària	základní škola	CM2	cours moyen 2e année	cors mejan 2nda annada	5. třída <sup>254</sup>	10-11 let
			CM1	cours moyen 1ère année	cors mejan 1ra annada	4. třída	9-10 let
			CE2	cours élémentaire 2e année	cors elementari 2nda annada	3. třída	8-9 let
			CE1	cours élémentaire 1ère année	cors elementari 1ra annada	2. třída	7-8 let
			CP	cours préparatoire	cors preparatòri	1. třída	6-7 let
école maternelle	escòla mairala	mateřská škola	GS	grande section	granda seccion	velká sekce (vel. skupina)	5-6 let
			MS	moyenne section	mejana seccion	střední sekce (stř. skupina)	4-5 let
			PT	petite section	pichòta seccion	malá sekce (malá skupina)	3-4 roky
			TPT	toute petite section (section des tout petits)	tota pichòta seccion	nejmenší sekce (skup./sek. nejmenších)	2-3 roky

<sup>252</sup> Okcitánské výrazy vycházejí z francouzské terminologie, nejsou však na celém okcitánském jazykovém území jednotné, ale odrážejí jednotlivé dialekty. Zde užíváme termínů, běžných v Calandretách v Gapu, respektive v Orange.

<sup>253</sup> Označení základní školy není ve Francii zcela jednoznačné. Nejčastěji se užívá pojmenování „école primaire“, někdy se však výrazem „enseignement primaire“ označuje souhrnně předškolní a základní školní vzdělávání a samotná ZŠ pak bývá nazývána „école élémentaire“. Za vlastní základní školu se však ve Francii vždy považuje pouze 5 tříd, navazující třídy tzv. collège jsou již považovány za nižší stupeň střední školy.

<sup>254</sup> Doslovný překlad názvů tříd základní školy by zněl „přípravná třída“ (či „přípravný kurz“), „základní třída“ („kurz“) – 1. a 2. ročník a „střední třída“ („kurz“) – 1. a 2. ročník.





## **Příloha 7: Vzory použitých dotazníků**

**Rozsah:** s. 354-375

**Obsah:** Dotazník pro veřejnost, s. 355-356  
Dotazník pro vyučující Calandret, s. 357-359  
Dotazník pro ostatní zaměstnance Calandret, s. 360-362  
Dotazník pro žáky Calandret, s. 363-366  
Dotazník pro bývalé žáky Calandret, s. 367-371  
Dotazník pro rodiče, s. 372-375

**Poznámka:** V praxi byly používány zvláštní formuláře pro Gap a pro Orange, lišící se označením města a jazyka. Pro zjednodušení byla pro účely této přílohy vytvořena varianta kombinující termíny z obou verzí.

## ENQUETE - CALANDRETAS DE PACA

### questionnaire à l'attention du public

#### Données de base

No :		Date et lieu :	
Sexe :		Année de naissance :	
Education (dipl.) :		Secteur professionnel :	
Né/e à (département - nom ou code) :		Majorité de votre vie passée à (départ.):	
A Gap/Orange depuis :			
Dép. d'origine du père :		Dép. d'origine de la mère :	
Dép. du grand-père paternel :		Dép. du grand-père maternel :	
Dép. de la grand-mère paternelle :		Dép. de la grand-mère maternelle :	
<i>Commentaires généraux :</i>			

#### Questionnaire

<b>1. Dans le passé, aviez-vous des contacts avec le provençal (alpin) par</b>				
	aucun	sporadique	plus fréquent	régulier
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autre(s) personne(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Commentaires :</i>				
<b>2. Aujourd'hui, avez-vous une connaissance du provençal (alpin) ?</b>				
<b>2a orale</b>				
aucune (ou juste quelques mots "régionaux")				<input type="radio"/>
passive (capable de comprendre une conversation mais incapable de parler)				<input type="radio"/>
moyenne (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)				<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer la langue dans les situations courantes)				<input type="radio"/>
excellente (capable de comprendre et de parler sans limitation)				<input type="radio"/>
<b>2b écrite</b>				
aucune				<input type="radio"/>
passive (capable de lire en provençal (alpin)/occitan)				<input type="radio"/>
moyenne (capable d'écrire un message simple)				<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer l'écrit dans la plupart des contextes habituels)				<input type="radio"/>
excellente (capable de lire et d'écrire sans limitation)				<input type="radio"/>
<i>Commentaires :</i>				
<b>3. Que représente pour vous le provençal (alpin) ?</b>				

4. Jugez-vous utile que les enfants apprennent le provençal (alpin) à l'école ? Pourquoi ?

oui très utile	<input type="radio"/>
oui, plutôt utile	<input type="radio"/>
je ne sais pas / cela m'est égal	<input type="radio"/>
non, pas très utile	<input type="radio"/>
non, totalement inutile	<input type="radio"/>

Commentaires :

5. Quelle est votre attitude envers l'enseignement bilingue provençal (alpin)-français ?

J'y suis :	largement favorable	<input type="radio"/>
	plutôt favorable	<input type="radio"/>
	je ne sais pas / cela m'est égal	<input type="radio"/>
Je n'y suis :	pas très favorable	<input type="radio"/>
	absolument pas favorable	<input type="radio"/>

Commentaires :

6. Savez-vous qu'il existe une école bilingue Calandreta dans votre ville ?

oui	<input type="radio"/>
non	<input type="radio"/>

Commentaires :

7. Comment jugez-vous son apport ?

8. Croyez-vous qu'elle peut contribuer au renouveau du provençal (alpin) dans votre région ?

oui, beaucoup	<input type="radio"/>
oui, un peu	<input type="radio"/>
je ne sais pas	<input type="radio"/>
non, pas beaucoup	<input type="radio"/>
non, pas du tout	<input type="radio"/>

Commentaires :

9a Inscririez-vous vos enfants à la Calandreta ?

oui	<input type="radio"/>
non	<input type="radio"/>
ils y sont déjà inscrits	<input type="radio"/>

9b Si oui, pourquoi ?

l'enfant (les enfants) de mes amis (collègues) la fréquente(nt) aussi	<input type="radio"/>
qualités du système pédagogique appliqué	<input type="radio"/>
bilinguisme précoce comme un atout pour l'apprentissage d'autres langues vivantes	<input type="radio"/>
possibilité d'apprendre la langue régionale afin de garder un lien avec la région	<input type="radio"/>
autre (préciser)	<input type="radio"/>

Commentaires :

9c Si non, pourquoi ?

Commentaires :

10. Quelle différence percevez-vous personnellement entre les termes "provençal (alpin)" et "occitan" ?

## ENQUETE - CALANDRETAS DE PACA

### questionnaire à l'attention des enseignants

#### Consignes pour remplir le questionnaire:

- 1) répondez à chaque question (et, parfois, les sous-questions), sauf indication contraire, s'il vous plaît ;
- 2) les commentaires sollicités en bas des questions ne sont pas obligatoires, mais n'hésitez pas à les faire (vous pouvez même continuer au dos du formulaire) ;
- 3) dans les questions à multiple choix, cochez (X) la réponse que vous trouvez la plus appropriée (notez que parfois, vous pouvez en cocher plusieurs) ;
- 4) répondez sincèrement, l'anonymat du questionnaire est garanti ;

**JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION A L'ENQUETE !**

#### Données de base

No : - ne pas remplir !		Date et lieu :	
Sexe :		Année de naissance :	
Né/e à (département - nom ou code) :		Majorité de votre vie passée à (dép.):	
A Gap/Orange depuis :			
Dép. d'origine du père :		Dép. d'origine de la mère :	
Dép. du grand-père paternel :		Dép. du grand-père maternel :	
Dép. de la grand-mère paternelle :		Dép. de la grand-mère maternelle :	
Formation :			
Dans la Calandreta en question depuis :		Nombre d'élèves dans la classe :	
Commentaires généraux :			

#### Connaissances préalables de l'occitan (avant les cours / études de la langue)

##### 1. Aviez-vous des contacts avec le provençal (alpin) / occitan par

	aucun	sporadique	plus fréquent	régulier
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autre(s) personne(s) - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

##### 2. Aviez-vous une connaissance du provençal (alpin) / occitan ?

###### 2a orale

aucune (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>
passive	<input type="radio"/>
moyenne (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>
excellente (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>

###### 2b écrite

aucune	<input type="radio"/>
passive (lecture)	<input type="radio"/>
moyenne (capable d'écrire un message simple)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer l'écrit dans la plupart des contextes habituels)	<input type="radio"/>
excellente (capable de lire et d'écrire sans limitation)	<input type="radio"/>

Commentaires :

**3. Où avez-vous acquis votre niveau actuel ?**

Institution :	de :	à :

Commentaires :

**La Calandreta**

**4. En entrant à la Calandreta, quel niveau de connaissance du provençal (alpin) / occitan les enfants ont-ils en général ? Estimez-le en pourcentage (en gros, à votre connaissance) :**

connaissance zéro (ou juste quelques mots "régionaux")	
connaissance passive	
connaissance active limitée (phrases simples sur des sujets de base)	
connaissance active de niveau plus avancé	

Commentaires :

**5. A votre avis (à votre connaissance), quelles sont les motivations fréquentes des parents pour inscrire leurs enfants à votre Calandreta ?**

	sans importance	pas très important	plutôt important	très important
l'enfant (les enfants) de leurs amis (collègues) la fréquente(nt)/va (vont) la fréquenter aussi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qualités du système pédagogique appliqué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilinguisme précoce comme un atout pour l'apprentissage d'autres langues vivantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
possibilité d'apprendre la langue régionale comme lien avec la région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

**6. Pendant les cours menés en occitan, utilise-t-on l'occitan (le provençal) standard ou le dialecte local ?**

le dialecte local uniquement	<input type="radio"/>
surtout le dialecte local	<input type="radio"/>
les deux, à parité	<input type="radio"/>
surtout l'occitan standard	<input type="radio"/>
seulement l'occitan standard	<input type="radio"/>

Commentaires :

**7. A votre connaissance, pendant les récréations et les activités périscolaires organisées par la Calandreta, les calandrons parlent :**

français uniquement	<input type="radio"/>
surtout français mais parfois aussi provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>
les deux à parité	<input type="radio"/>
surtout provençal (alpin) / occitan mais parfois aussi français	<input type="radio"/>
provençal (alpin) / occitan uniquement	<input type="radio"/>

Commentaires :

8. Vous les enseignants et autres employés de la Calandreta, quelle langue parlez-vous entre vous hors les cours ?

français uniquement	<input type="radio"/>
surtout français mais parfois aussi provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>
les deux à parité	<input type="radio"/>
surtout provençal (alpin) / occitan mais parfois aussi français	<input type="radio"/>
provençal (alpin) / occitan uniquement	<input type="radio"/>

Commentaires :

9. Pendant les cours, quelle dénomination de la langue utilisez-vous ?

occitan	<input type="radio"/>
provençal (alpin)	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

10. D'après votre opinion, quel est le sentiment général envers la Calandreta dans votre ville ?

- choisir juste une réponse

les gens	sont très favorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont plutôt favorables à son existence	<input type="radio"/>
	n'ont pas d'opinion / ont une opinion neutre	<input type="radio"/>
	sont plutôt défavorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont très opposées à son existence	<input type="radio"/>
	trouvent cette école contraire à la tradition régionale	<input type="radio"/>
	ignorent l'existence d'une telle école	<input type="radio"/>
	autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

## ENQUETE - CALANDRETAS DE PACA

### questionnaire à l'attention des membres du personnel

#### Consignes pour remplir le questionnaire:

- 1) répondez à chaque question (et, parfois, les sous-questions), sauf indication contraire, s'il vous plaît ;
- 2) les commentaires sollicités en bas des questions ne sont pas obligatoires, mais n'hésitez pas à les faire (vous pouvez même continuer au dos du formulaire) ;
- 3) dans les questions à multiple choix, cochez (X) la réponse que vous trouvez la plus appropriée (notez que parfois, vous pouvez en cocher plusieurs) ;
- 4) répondez sincèrement, l'anonymat du questionnaire est garanti ;

**JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION A L'ENQUETE !**

#### Données de base

No : - ne pas remplir !		Date et lieu :	
Sexe :		Année de naissance :	
Né/e à (département - nom ou code) :		Majorité de votre vie passée à (dép.):	
A Orange depuis :			
Dép. d'origine du père :		Dép. d'origine de la mère :	
Dép. du grand-père paternel :		Dép. du grand-père maternel :	
Dép. de la grand-mère paternelle :		Dép. de la grand-mère maternelle :	
Formation :			
Dans la Calandreta en question depuis :		Fonction :	
Commentaires généraux :			

#### Connaissances de l'occitan

<b>1. Aviez-vous des contacts avec le provençal/occitan par</b>				
	aucun	sporadique	plus fréquent	régulier
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autre(s) personne(s) - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaires :				
<b>2. Avant de commencer à travailler à la Calandreta, quel était votre niveau en provençal/occitan ?</b>				
zéro (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>			
passif	<input type="radio"/>			
moyen (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>			
plutôt bon (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>			
excellent (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>			
Commentaires :				
<b>3. A l'heure actuelle, quel est votre niveau en provençal/occitan ?</b>				
<b>3a oral</b>				
zéro (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>			
passif	<input type="radio"/>			
moyen (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>			
plutôt bon (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>			
excellent (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>			

(suite à la page 2)



**3b écrit**

zéro (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>
passif	<input type="radio"/>
moyen (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>
plutôt bon (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>
excellent (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**4. Où avez-vous acquis votre niveau actuel ?**

### La Calandreta

**5. A votre avis (à votre connaissance), quelles sont les motivations fréquentes des parents pour inscrire leurs enfants à votre Calandreta ?**

	sans importance	pas très important	plutôt important	très important
l'enfant (les enfants) de leurs amis (collègues) la fréquente(nt)/va (vont) la fréquenter aussi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qualités du système pédagogique appliqué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilinguisme précoce comme un atout pour l'apprentissage d'autres langues vivantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
possibilité d'apprendre la langue régionale comme lien avec la région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**6. Comment parlez-vous aux calandrons ?**

seulement en occitan	<input type="radio"/>
surtout en occitan mais aussi en français	<input type="radio"/>
les deux, à parité	<input type="radio"/>
surtout en français mais aussi en occitan	<input type="radio"/>
seulement en français	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**7. Si vous leur parlez en occitan, quelle variante de la langue utilisez-vous ?**  
- à omettre dans le cas contraire

votre dialecte local (autre que celui d'ici)	<input type="radio"/>
le dialecte local d'ici	<input type="radio"/>
le provençal standardisé	<input type="radio"/>
l'occitan de référence (à base languedocienne)	<input type="radio"/>
une autre variante d'occitan - à préciser !	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

8. A votre connaissance, pendant les récréations et les activités périscolaires organisées par la Calandreta, les calandrons parlent :

français uniquement	<input type="radio"/>
surtout français mais parfois aussi provençal/occitan	<input type="radio"/>
les deux à parité	<input type="radio"/>
surtout provençal/occitan mais parfois aussi français	<input type="radio"/>
provençal/occitan uniquement	<input type="radio"/>

Commentaires :

9. Vous les enseignants et autres employés de la Calandreta, quelle langue parlez-vous entre vous hors les cours ?

français uniquement	<input type="radio"/>
surtout français mais parfois aussi provençal/occitan	<input type="radio"/>
les deux à parité	<input type="radio"/>
surtout provençal/occitan mais parfois aussi français	<input type="radio"/>
provençal/occitan uniquement	<input type="radio"/>

Commentaires :

10. D'après votre opinion, quel est le sentiment général envers la Calandreta dans votre ville ?

- choisir juste une réponse

les gens	sont très favorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont plutôt favorables à son existence	<input type="radio"/>
	n'ont pas d'opinion / ont une opinion neutre	<input type="radio"/>
	sont plutôt défavorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont très opposées à son existence	<input type="radio"/>
	trouvent cette école contraire à la tradition régionale	<input type="radio"/>
	ignorent l'existence d'une telle école	<input type="radio"/>
	autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

## ENQUETE - CALANDRETAS DE PACA

### questionnaire à l'attention des calandrons

#### Données de base

No :		Date et lieu :	
Sexe :		Année de naissance :	
Classe :		Né/e à (département - nom ou code) :	
A Gap/Orange depuis :		Majorité de ta vie passée à (dép.):	
Dép. d'origine du père :		Dép. d'origine de la mère :	
Dép. du grand-père paternel :		Dép. du grand-père maternel :	
Dép. de la grand-mère paternelle :		Dép. de la grand-mère maternelle :	
Commentaires généraux :			

#### Avant que tu sois entré(e) à la Calandreta

<b>1. On te parlait en provençal (alpin) / occitan ? Si oui, qui ?</b>				
	pas du tout	rarement	plus souvent	régulièrement
tes parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autre(s) personne(s) - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaires :				
<b>2. Tu comprenais/parlais le provençal (alpin) / occitan ?</b>				
pas du tout (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>			
je le comprenais mais je n'étais pas capable de le parler	<input type="radio"/>			
j'étais capable de parler un peu (sur des choses simples)	<input type="radio"/>			
je parlais plutôt bien (sur la plupart des choses)	<input type="radio"/>			
je parlais tout à fait couramment (sans limitation)	<input type="radio"/>			
Commentaires :				

#### La Calandreta

<b>3. Depuis quelle année (depuis combien d'années) fréquentes-tu la Calandreta ?</b>		
<b>4. Tu as donc déjà passé quelles classes à la Calandreta ?</b>		
<b>5. A ton avis, pourquoi tes parents ont-ils choisi la Calandreta pour toi ?</b>		
tes copains/copines la fréquentaient/allaient la fréquenter eux/elles aussi	<input type="radio"/>	
il y a de bons instituteurs et on y enseigne bien	<input type="radio"/>	
pour que tu saches parler deux langues (et non seulement le français)	<input type="radio"/>	
pour que tu aapprennes le provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>	
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	
Commentaires :		

**6a Et toi, tu es :**

très content d'étudier dans une Calandreta	<input type="radio"/>
plutôt content d'étudier dans une Calandreta	<input type="radio"/>
tu ne sais pas	<input type="radio"/>
plutôt mécontent d'étudier dans une Calandreta	<input type="radio"/>
très mécontent d'étudier dans une Calandreta	<input type="radio"/>

**6b Pourquoi ?**

**7. Quelles sont les réactions des gens lorsqu'ils apprennent que tu fréquentes la Calandreta ?**

	cela leur plaît	cela les surprend	cela ne leur plaît pas	cela leur est plutôt égal
tes oncles / tantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes cousins / cousines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes copains/copines (non-calandrions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les autres adultes (hors de ta famille)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**8. Quel(le) est ton meilleur souvenir/ta meilleure expérience lié(e) à la Calandreta ? Quel(le) est le/la pire ?**

**Connaissance et utilisation de la langue**

**9. A présent, comment te débrouilles-tu avec le provençal (alpin) / occitan ?**

**9a Tu le comprends / tu sais le parler ?**

presque pas du tout (seulement quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>
je le comprends si l'on le parle mais je ne suis pas vraiment capable de le parler moi-même	<input type="radio"/>
je suis capable de parler sur des sujets simples	<input type="radio"/>
je le parle plutôt bien (sur la plupart des choses)	<input type="radio"/>
je le parle tout à fait couramment (sans limitation)	<input type="radio"/>

**9b Tu sais le lire / l'écrire ?**

presque pas du tout	<input type="radio"/>
je suis capable de le lire mais pas vraiment de l'écrire	<input type="radio"/>
je suis capable d'écrire des textes simples (des messages...)	<input type="radio"/>
je suis capable d'écrire sur la plupart des choses	<input type="radio"/>
je lis et écris en provençal/occitan tout à fait couramment (sur n'importe quoi)	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**10. En comparant avec le français, comment te débrouilles-tu avec le provençal (alpin) / occitan ?**

**10a Tu le parles :**

pire que le français	<input type="radio"/>
aussi bien que le français	<input type="radio"/>
mieux que le français	<input type="radio"/>

**10b Tu le lis et l'écris :**

pire que le français	<input type="radio"/>
aussi bien que le français	<input type="radio"/>
mieux que le français	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

---

**11. Pendant les récréés et les activités hors cours organisées par l'école (excursions, fêtes etc.), comment vous parlent les instituteurs/institutrices et les autres personnes de la Calandreta ?**

seulement en français	<input type="radio"/>
surtout en français mais parfois aussi en provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>
les deux aussi souvent	<input type="radio"/>
surtout en provençal (alpin) / occitan mais parfois aussi en français	<input type="radio"/>
seulement en provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

---

**12. Et vous, pendant les récréés ou ce type d'activités, comment parlez-vous entre vous ?**

seulement en français	<input type="radio"/>
surtout en français mais parfois aussi en provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>
les deux aussi souvent	<input type="radio"/>
surtout en provençal (alpin) / occitan mais parfois aussi en français	<input type="radio"/>
seulement en provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

---

**13. Hors l'école, parles-tu provençal (alpin) / occitan ? Avec qui ?**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
tes parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes frères et sœurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les autres membres de ta famille (oncle, tante, cousin(e)...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes camarades de la Calandreta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tes copains/copines (non-calandrons)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnes de ta ville/ton village	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

---

**14. Si tu as la possibilité de parler avec les gens dans ta ville/ton village qui connaissent encore le provençal (alpin) / occitan, est-ce que vous avez parfois des problèmes à vous comprendre ?**

nous nous comprenons sans difficultés	<input type="radio"/>
nous nous comprenons en général mais il y a quelques difficultés	<input type="radio"/>
il est plutôt difficile de se comprendre	<input type="radio"/>
nous ne nous comprenons que très mal	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

15. Arrive-t-il que ces personnes commentent ta langue ? Si oui, quels sont ces commentaires ?

16. Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois en provençal (alpin) / occitan hors l'école (et à part des devoirs) ?

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
des livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des journaux / magazines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des mails ou des lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textos (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la messagerie instantanée (tchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

17. S'il t'arrive de lire, est-ce que tu lis dans les deux graphies ("classique/académique" et "mistralienne") ?

oui, aussi bien dans les deux graphies	<input type="radio"/>
oui, mais la graphie mistralienne me pose des problèmes	<input type="radio"/>
non, uniquement dans la graphie "classique/académique"	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

18. Est-ce qu'il t'arrive d'écrire parfois en provençal (alpin) / occitan hors l'école (et à part des devoirs) ?

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
des mails ou des lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textos (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la messagerie instantanée (tchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

19. S'il t'arrive d'écrire, c'est en quelle graphie ?

académique	<input type="radio"/>
mistralienne	<input type="radio"/>
les deux (cela dépend à qui j'écris)	<input type="radio"/>

Commentaires :

### Opinions générales

20. Le provençal (alpin), qu'est-ce que cela représente pour toi ? A quoi sert de le connaître ?

21. Pour toi, quelle différence y a-t-il entre les termes "provençal (alpin)" et "occitan" ?

## ENQUETE - CALANDRETAS DE PACA

### questionnaire à l'attention des ex-calandrons

**Consignes pour remplir le questionnaire:**

- 1) répondez à chaque question (et aux sous-questions lorsqu'il y en a), sauf indication contraire, s'il vous plaît ;
- 2) les commentaires sollicités en bas des questions ne sont pas obligatoires, mais n'hésitez pas à les faire (vous pouvez même continuer au dos du formulaire) ;
- 3) dans les questions à multiple choix, cochez (X) la réponse que vous trouvez la plus appropriée (notez que parfois, vous pouvez en cocher plusieurs) ;
- 4) répondez sincèrement, l'anonymat du questionnaire est garanti ;
- 5) si possible, ne cherchez pas l'aide et ne consultez pas les réponses de vos parents ni de vos camarades.

**JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION A L'ENQUETE !**

**Données de base**

<b>No :</b> - ne pas remplir !		<b>Date et lieu :</b>	
<b>Sexe :</b>		<b>Année de naissance :</b>	
<b>Education (dipl.) :</b>		<b>Secteur professionnel :</b>	
<b>Né/e à (département - nom ou code) :</b>		<b>Majorité de votre vie passée à (dép.):</b>	
<b>A Gap/Orange depuis :</b>			
<b>Dép. d'origine du père :</b>		<b>Dép. d'origine de la mère :</b>	
<b>Dép. du grand-père paternel :</b>		<b>Dép. du grand-père maternel :</b>	
<b>Dép. de la grand-mère paternelle :</b>		<b>Dép. de la grand-mère maternelle :</b>	
<b>Commentaires généraux :</b>			

**Avant la scolarisation à la Calandreta**

**1. Aviez-vous des contacts avec le provençal (alpin) par**

	aucun	sporadique	plus fréquent	régulier
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autre(s) personne(s) - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**2. Aviez-vous une connaissance du provençal (alpin) ?**

**2a orale**

aucune (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>
passive (capable de comprendre une conversation mais incapable de parler)	<input type="radio"/>
moyenne (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>
excellente (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>

**2b écrite**

aucune	<input type="radio"/>
passive (capable de lire en provençal (alpin)/occitan)	<input type="radio"/>
moyenne (capable d'écrire un message simple)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer l'écrit dans la plupart des contextes habituels)	<input type="radio"/>
excellente (capable de lire et d'écrire sans limitation)	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

### Scolarisation à la Calandreta

3. **Années** : - pas nécessaire de remplir si vous ne voulez pas ! de à

4. **Classes** : de à

5. **A l'âge d'entrer dans une Calandreta, ce sont généralement les parents qui décident pour l'enfant ; à votre avis, quelles étaient les motivations des vôtres pour choisir la Calandreta ?**

(ne les consultez pas, S. V. P. !)

vos copains/copines la fréquentaient/allaient la fréquenter eux/elles aussi	<input type="radio"/>
qualités du système pédagogique appliqué	<input type="radio"/>
compétences précoces comme l'usage de la langue régionale	<input type="radio"/>
possibilité d'apprendre la langue régionale afin de garder un lien avec la région	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

6. **Pendant les cours menés en occitan, souvenez-vous quelles étaient les variétés linguistiques utilisées par les instituteurs/institutrices ?**

le provençal rhodanien / alpin central (le dialecte local) uniquement	<input type="radio"/>
le provençal rhodanien / alpin central et l'occitan de référence (à base languedocienne)	<input type="radio"/>
l'occitan de référence uniquement	<input type="radio"/>
autre(s) - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

7. **Pendant les récréés et les activités périscolaires organisées par la Calandreta (fêtes etc.), comment vous parlaient les instituteurs/institutrices et les autres membres du personnel ?**

en français uniquement	<input type="radio"/>
surtout en français mais parfois aussi en provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>
les deux à parité (autant en français qu'en provençal (alpin) / occitan)	<input type="radio"/>
surtout en provençal (alpin) / occitan mais parfois aussi en français	<input type="radio"/>
en provençal (alpin) / occitan uniquement	<input type="radio"/>

Commentaires :

8. **Et vous, pendant les récréés ou ce type d'activités, comment parliez-vous entre vous ?**

en français uniquement	<input type="radio"/>
surtout en français mais parfois aussi en provençal (alpin) / occitan	<input type="radio"/>
les deux à parité (autant en français qu'en provençal (alpin) / occitan)	<input type="radio"/>
surtout en provençal (alpin) / occitan mais parfois aussi en français	<input type="radio"/>
en provençal (alpin) / occitan uniquement	<input type="radio"/>

Commentaires :

9. **Quelles réactions le fait de fréquenter une Calandreta suscitait-il auprès des personnes dans votre entourage ?**

	aucune / neutres	plutôt positives	plutôt négatives
les autres membres de votre famille (à part vos parents)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos copains/copines (non-calandrions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les adultes hors de votre famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :



**10. D'après vous, quel est le sentiment général envers la Calandreta dans votre ville ?***- choisir juste une réponse*

les gens	sont très favorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont plutôt favorables à son existence	<input type="radio"/>
	n'ont pas d'opinion / ont une opinion neutre	<input type="radio"/>
	sont plutôt défavorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont très opposés à son existence	<input type="radio"/>
	trouvent cette école contraire à la tradition régionale	<input type="radio"/>
	ignorent l'existence d'une telle école	<input type="radio"/>
	autre - à préciser !	<input type="radio"/>

*Commentaires :***11. Comment décririez-vous vos souvenirs de la scolarisation à la Calandreta ? Utilisez au moins 3 expressions pour caractériser ces souvenirs (et si vous voulez, ajoutez un commentaire) :****Habitudes linguistiques actuelles****12. Comment estimeriez-vous votre niveau actuel du provençal (alpin) /occitan (la connaissance de la langue) ?****12a orale**

aucune (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>
passive (capable de comprendre une conversation mais incapable de parler)	<input type="radio"/>
moyenne (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>
excellente (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>

**12b écrite**

aucune	<input type="radio"/>
passive (capable de lire en provençal (alpin) /occitan)	<input type="radio"/>
moyenne (capable d'écrire un message simple)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer l'écrit dans la plupart des contextes habituels)	<input type="radio"/>
excellente (capable de lire et d'écrire sans limitation)	<input type="radio"/>

*Commentaires :***13. Vous arrive-t-il d'écouter/regarder des émissions en provençal/occitan ?**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
radiophoniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
télévisées <i>(y compris les émissions en ligne)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Commentaires :*

**14. Avez-vous l'occasion de parler provençal (alpin) /occitan avec**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les autres membres de votre famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos collègues de travail / d'études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

**15. Quels sont les contextes les plus fréquents dans lesquels il vous arrive de parler provençal (alpin) /occitan ?**

le foyer	<input type="radio"/>
le travail	<input type="radio"/>
les rencontres avec vos amis	<input type="radio"/>
les festivités locales (en général)	<input type="radio"/>
les rencontres folkloriques	<input type="radio"/>
les fêtes ou d'autres activités organisées par la Calandreta	<input type="radio"/>
autres - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

**16. Chaque langue – y compris la maternelle – cultivée à l'école sera toujours quelque peu différente de celle qui est parlée dans le milieu local, par les personnes ne l'ayant jamais apprise de façon « académique ». Si vous avez l'occasion de parler en provençal (alpin) avec ces locuteurs natifs (notamment à la campagne), comment qualifieriez-vous l'intercompréhension ?**

*(Si vous n'avez pas de ce type de contact linguistique, omettez cette question, S. V. P., ainsi que la suivante)*

nous nous comprenons sans difficultés	<input type="radio"/>
nous nous comprenons en général mais il y a quelques difficultés	<input type="radio"/>
il est plutôt difficile de se comprendre	<input type="radio"/>
nous ne nous comprenons que très mal	<input type="radio"/>

Commentaires :

**17. Arrive-t-il que ces personnes commentent votre langue ? Si oui, quels sont ces commentaires ?**

**18. Vous arrive-t-il de lire en provençal (alpin) /occitan?**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
des livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la presse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
du matériel spécialisé (p. ex. pour votre travail / vos études etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des courriels (mails) ou des lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textos (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la messagerie instantanée (tchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

19. S'il vous arrive de lire, lisez-vous dans les deux graphies ("classique/académique" et "mistraliennne") ? - à omettre dans le cas contraire

oui, aussi bien dans les deux graphies	<input type="radio"/>
oui, mais la graphie mistraliennne me pose des problèmes	<input type="radio"/>
non, uniquement dans la graphie "classique/académique"	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

20. Vous arrive-t-il d'écrire en provençal (alpin) /occitan ?

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
des textes spécialisés (p.ex. pour votre travail / vos études)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des courriels (mails) ou des lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textos (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la messagerie instantanée (tchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

21. S'il vous arrive d'écrire, c'est en quelle graphie ? - à omettre dans le cas contraire

académique	<input type="radio"/>
mistraliennne	<input type="radio"/>
les deux (cela dépend du destinataire)	<input type="radio"/>

Commentaires :

### Opinions générales

22. Que représente pour vous le provençal (alpin) ? Citez au moins deux connotations (et si vous voulez, ajoutez un commentaire) :

23. Quelle différence percevez-vous personnellement entre les termes "provençal (alpin)" et "occitan" ?

## ENQUETE - CALANDRETAS DE PACA

### questionnaire à l'attention des parents

#### Consignes pour remplir le questionnaire:

- 1) répondez à chaque question (et aux sous-questions lorsqu'il y en a), sauf indication contraire, s'il vous plaît ;
- 2) les commentaires sollicités en bas des questions ne sont pas obligatoires, mais n'hésitez pas à les faire (vous pouvez même continuer au dos du formulaire) ;
- 3) dans les questions à multiple choix, cochez (X) la réponse que vous trouvez la plus appropriée (notez que parfois, vous pouvez en cocher plusieurs) ;
- 4) répondez sincèrement, l'anonymat du questionnaire est garanti ;
- 5) si possible, ne cherchez pas l'aide et ne consultez pas les réponses de votre/vos enfant(s).

**JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION A L'ENQUETE !**

#### Données de base

No : - ne pas remplir !		Date et lieu :	
Sexe :		Année de naissance :	
Education (dipl.) :		Secteur professionnel :	
Né/e à (département - nom ou code) :		Majorité de votre vie passée à (dép.):	
A Gap/Orange depuis :			
Dép. d'origine du père :		Dép. d'origine de la mère :	
Dép. du grand-père paternel :		Dép. du grand-père maternel :	
Dép. de la grand-mère paternelle :		Dép. de la grand-mère maternelle :	
Nombre d'enfants:			
Commentaires généraux :			

#### Habitudes linguistiques et connaissance du provençal (alpin)

##### 1. Dans le passé, aviez-vous des contacts avec le provençal (alpin) par

	aucun	sporadique	plus fréquent	régulier
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autre(s) personne(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

##### 2. Comment estimeriez-vous votre connaissance du provençal (alpin) /occitan ?

###### 2a orale

aucune (ou juste quelques mots "régionaux")	<input type="radio"/>
passive (capable de comprendre une conversation mais incapable de parler)	<input type="radio"/>
moyenne (capable de tenir une conversation sur des sujets simples)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer la langue dans les situations courantes)	<input type="radio"/>
excellente (capable de comprendre et de parler sans limitation)	<input type="radio"/>

###### 2b écrite

aucune	<input type="radio"/>
passive (capable de lire en provençal (alpin) /occitan)	<input type="radio"/>
moyenne (capable d'écrire un message simple)	<input type="radio"/>
plutôt bonne (capable d'employer l'écrit dans la plupart des contextes habituels)	<input type="radio"/>
excellente (capable de lire et d'écrire sans limitation)	<input type="radio"/>

Commentaires :

**3. Avant la scolarisation de vos enfants à la Calandreta, leur avez-vous parlé en provençal (alpin) /occitan ?**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

---

**4. Avez-vous l'occasion de parler provençal (alpin) /occitan avec**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
vos parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos grands-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les autres membres de votre famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos collègues de travail / d'études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnes du milieu local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

---

**5. Vous arrive-t-il de lire en provençal (alpin) /occitan?**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
des livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la presse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
du matériel spécialisé (p.ex. pour votre travail / vos études etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des courriels (mails) ou des lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textos (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la messagerie instantanée (tchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

---

**6. En Provence, on distingue généralement deux graphies pour noter la langue régionale, dénommées parfois "classique/académique" (p. ex. "Provença") et "mistralienne" (p. ex. Prouvenço) ; si vous connaissez cette distinction et qu'il vous arrive de lire, lisez-vous dans les deux graphies ? - question à omettre dans les cas contraires**

oui, aussi bien dans les deux graphies	<input type="radio"/>
oui, mais la graphie mistralienne me pose des problèmes	<input type="radio"/>
non, uniquement dans la graphie "classique/académique"	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

---

**7. Vous arrive-t-il d'écrire en provençal (alpin) /occitan ?**

	jamais	très rarement	parfois	souvent	régulièrement
des textes spécialisés (p.ex. pour votre travail / vos études)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des courriels (mails) ou des lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textos (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de la messagerie instantanée (tchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

8. S'il vous arrive d'écrire, c'est en quelle graphie ? - la même remarque que dans la question 5.

académique	<input type="radio"/>
mistralienne	<input type="radio"/>
les deux (cela dépend du destinataire)	<input type="radio"/>

Commentaires :

### Scolarisation des enfants à la Calandreta

9. Combien de vos enfants ont été scolarisés (même pour une courte période) à la Calandreta ?

Commentaires :

10. Quelle(s) étai(en)t à l'époque votre/vos motivation(s) pour inscrire votre/vos enfant(s) à la Calandreta ?

	sans importance	pas très important	plutôt important	très important
l'enfant (les enfants) de mes amis (collègues) la fréquente(nt) aussi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qualités du système pédagogique appliqué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilinguisme précoce comme un atout pour l'apprentissage d'autres langues vivantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
possibilité d'apprendre la langue régionale comme lien avec la région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

11a A présent, feriez-vous le même choix d'école ?

oui	<input type="radio"/>
non	<input type="radio"/>

Commentaires :

11b Si oui, vos motivations ont-elles changé ? Quel(s) aspect(s) ont de l'importance pour vous aujourd'hui ?

	sans importance	pas très important	plutôt important	très important
l'enfant (les enfants) de mes amis (collègues) la fréquente(nt) aussi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qualités du système pédagogique appliqué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilinguisme précoce comme un atout pour l'apprentissage d'autres langues vivantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
possibilité d'apprendre la langue régionale comme lien avec la région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre - à préciser !	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

11c Si non, pour quelle raison ?

12. Quelles réactions le fait que votre/vos enfant(s) fréquentai(en)t une Calandreta suscitait-il auprès des gens dans votre entourage ?

	aucune / neutres	plutôt positives	plutôt négatives
autres membres de votre famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos amis / collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres personnes dans votre entourage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

13. D'après votre opinion, quel est le sentiment général envers la Calandreta dans votre ville ?

- choisir une ou deux réponses au maximum

les gens	sont très favorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont plutôt favorables à son existence	<input type="radio"/>
	n'ont pas d'opinion / ont une opinion neutre	<input type="radio"/>
	sont plutôt défavorables à son existence	<input type="radio"/>
	sont très opposés à son existence	<input type="radio"/>
	trouvent cette école contraire à la tradition régionale	<input type="radio"/>
	ignorent l'existence d'une telle école	<input type="radio"/>
	autre - à préciser !	<input type="radio"/>

Commentaires :

#### Opinions générales

14. Que représente pour vous le provençal (alpin) ? Citez au moins deux connotations (et si vous voulez, ajoutez un commentaire) :

15. Quelle différence percevez-vous personnellement entre les termes "provençal (alpin)" et "occitan" ?

*Studie byla zpracována s využitím programů  
sady Microsoft Office (MS Word, verze 2003 a MS Excel, verze 2003)  
a programu Adobe Acrobat (verze 8 Professional).*