

LA TASCA NORMATIVITZADORA PER A L'OCCITÀ ARANÈS COEXISTÈNCIA DE NORMES I INTERFERÈNCIA LINGÜÍSTICA¹

Jordi SUÏLS SUBIRÀ/Àngel HUGUET CANALÍS
Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓ

L'article que presentem s'ocupa dels resultats d'un estudi sociolingüístic en àmbit romànic, el context de la Vall d'Aran, on tres varietats són oficials (occità, català i castellà) i on hi ha hagut un contacte històric de l'occità amb el català, més recentment també amb el castellà, i també històricament, tot i que de manera molt secundària, amb el francès (en una mesura diferent que en el territori occitanòfon de l'Estat francès).

L'estudi en qüestió se centra en informants d'entre set i dotze anys en educació primària durant el curs 1999-2000, i el que es mira de conèixer són les habilitats lingüístiques, en un ús normatiu, d'aquells alumnes en les tres llengües oficials a l'Aran, en especial l'occità, atès que aquest hi ha estat generalitzat com a llengua vehicular d'ensenyament, amb una proposta normativa oficialitzada, fa tan sols uns quinze anys.

No cal dir que, en tractar-se d'una àrea de contacte intens de llengües, i amb graus ben diversos de normativització entre les tres que hi són més clarament presents, la qüestió dels efectes purament lingüístics que en deriven es planteja de manera automàtica per al cas de l'Aran. Per a l'occità, aquest aspecte ha resultat especialment important des dels inicis de la planificació que hi ha estat aplicada.

És prou conegut que l'occità a la Vall d'Aran ha estat objecte de promoció en els darrers vint anys, en un moment en què l'explotació industrial del turisme s'hi havia establert com a mitjà fonamental de producció econòmica i, conseqüentment, en què l'aportació demogràfica hispanòfona es començava a fer sentir com un factor sociolingüístic de pes. La promoció de la llengua autòctona va partir d'unes condicions força restrictives quant a aplicabilitat: al component demogràfic, que condiciona d'entrada el càlcul de possibilitats per part dels agents planificadors quant a la percepció esperable entre la població objectiu, hi cal afegir la manca de tradició escrita i d'ús en contextos formals de l'occità, amb les conseqüències derivades pel

1. Els resultats que s'exposen en aquest article deriven d'un treball de camp que va rebre un ajut de la Paeria de Lleida (al projecte «Anàlisi de l'efectivitat de tres models d'educació multilingüe. El cas de la Vall d'Aran») i de la Comissió Europea DG-22 (al projecte «Difusió social de l'occità aranès. Avaluació del procés de planificació lingüística», codi CE: 1999-1510/001-001 EDU MLCPR) entre els anys 1999 i 2001. Cal agrair l'ajuda del Servei d'Ensenyament del Català, de la Delegació d'Ensenyament a Lleida i, molt especialment, del personal docent dels centres escolars aranesos.

que fa a les característiques mateixes de la llengua en l'ús quotidià i al grau de prestigi amb què comptava (ambdós factors, estretament implicats l'un en l'altre, aspecte que es posaria de manifest, per exemple, a l'hora d'endegar una proposta de codificació consistent, com finalment seria, a adoptar per a l'aranès la referència alibertina general aplicada a l'occità modern, tal com s'explica a Lamuela (1987a)).

L'adopció d'una referència ortogràfica clara era una condició necessària per a l'aplicació d'un programa d'ensenyament públic de i en occità. Al mateix temps, resultava imprescindible comptar amb els mitjans de construcció i difusió d'una planificació del corpus. La interferència històrica, acrescudada en els darrers anys, sobre l'occità suposava un problema quant a percepció de la part dels parlants (i els textos que ens han pervingut, sobre les reticències envers la proposta normativa previsible en aquells moments, posen de manifest que l'aranès era vist, des de determinat sector, com una varietat essencialment mixta, difícilment adaptable a una referència fixada).

És obvi que l'aranès mostra alguns trets que denoten afinitat amb el català i que contrasten amb la resta de l'occità en general o del gascó en particular. Entre aquests, alguns que semblarien difícils d'anivellar en un model normatiu panoccità o pangascó com el que es procura aplicar al cas aranès: l'absència de *que* enunciatiu, la manca de selecció entre auxiliar *èster* i *aver* en funció del verb principal (aquí reduïts a *aver* com en el model català meridional), la relativament baixa freqüència de la construcció negativa *non...pas* o *non...cap*, o diversos particularismes morfològics. També en el terreny lèxic hi ha diversos elements d'origen (especialment) català (encara que, en alguns casos, procedents del castellà en darrera instància), com ara la conjunció *pero*, el pronom anomenat «neutre» *lo*, la relativament baixa freqüència d'ús de l'afirmatiu *òc* a favor de *si*, o manlleus històrics com ara *creu*, *veu* i altres. D'una altra mena són tot un seguit de manlleus resultants d'innovacions culturals més recents (*coche*, *bolígraf*, *pantalha*, etc. Potser podríem situar en aquest tipus l'ús de formes proparoxítones del tipus *política* per *política*, tot contrastant amb el fet general que l'occità no posseeixi proparoxítones), i especialment el que resulta del pes que exerceixen el català i el castellà en els aspectes estilístics de la pràctica oral i escrita en occità. Hom diria que aquestes divergències han pogut bloquejar un dels resultats importants que s'esperen de l'acció planificadora: l'enfortiment de la percepció, al nivell dels parlants, de l'aranès com a part de l'occità. Que aquell bloqueig no es doni hi ajuda en gran mesura, molt probablement, l'acció de l'escola.

Entre els agents de planificació social, l'escola n'és un de clau i, atès que toca de ple en la transmissió intergeneracional de la llengua, és un catalitzador de les actituds diverses que l'envolten i de les valoracions que els parlants fan dels fets lingüístics. L'escola no tan sols és difusora de la llengua; és també un agent de difusió d'un model de llengua, i també en aquest punt més qualitatiu ens trobem que les tres llengües oficials a l'Aran presenten situacions diferents: un model normatiu àmpliament difós i conegut per al castellà; un de menys conegut per al català; i un tercer que es troba en una fase incipient de difusió que és el de l'occità. Per a aquest darrer, el tipus de llengua que en la pràctica difon l'escola es caracteritza per una opció relativament purista a favor de la varietat autòctona, la qual cosa resulta en el reforçament del lligam amb la resta del domini lingüístic tot rebutjant, de fet, els manlleus més evidents: per posar tres casos a tall d'exemple, es rebutja la conjunció *pero*, l'ús del neutre *lo* i l'ús de formes proparoxítones. És a dir que, en relació amb la llengua oral, la proposta normativa refulsa els manlleus que representen un allunyament evident del model occità: es proposa, per exemple, *mès* per *pero*, *çò* per *lo* (*çò de mès polit* per *lo mès polit*), o *política* per *política*. Pel que fa al model ortogràfic, hom s'havia preguntat en un primer moment si no donarien lloc a confusió algunes de les convencions pròpies de l'anomenada grafia clàssica (la referència alibertina, que s'aplica a l'aranès): la correspondència grafia-so *o*-[u], *u*-[y], *lh*-[λ], *th*-[t] i altres que

introdueixen convencions pròpies de l'occità al costat de les del castellà o català *o*-[o]/[u][ɔ], *u*-[u], *ll*-[λ], *t*-[t]...

A l'Aran com en altres contextos, l'escola ha portat el pes més important en la promoció de la llengua autòctona i ha anat configurant un model de tractament on aquesta prenia progressivament un espai més ampli. Aquest procés, però, ha suscitat des del començament dues preguntes que mirarem de respondre: (a) en quina mesura el disseny aplicat ha beneficiat realment l'occità, especialment quant a acceptació social del model normatiu, i (b) en quina mesura s'han vist afectades les altres dues llengües.

En termes generals, oferim una contribució a l'estudi de la interrelació entre codis lingüístics en el procés d'aprenentatge (escolar) de l'individu bi o trilingüe, en aquest cas en un context amb tres varietats tipològicament pròximes i en condicions socials de desequilibri entre elles.² Aquesta qüestió central és interpretada, tal com hem donat a entendre més amunt, en termes qualitius: la situació a la qual la planificació fa front no és simplement una condició minoritària quant a nombre de parlants; també cal comptar que, atesa la proximitat estructural entre totes tres llengües, especialment l'occità ha patit a l'Aran una certa convergència en els usos envers el català i el castellà en les dècades més recents, la qual cosa es fa especialment visible al costat de la resta del domini occità. L'eina que hom apliqui a avaluar en quin grau els resultats de la planificació són acceptables per a aquest aspecte (ententent per «eina» una prova de competència lingüística en llengua normativa) ha de comptar amb una condició necessària: ha de poder comparar, entre tres llengües, el grau de fixació d'una idea d'ús adequat (almenys l'ús adequat en contextos formals: els que demana l'escola); la mesura definida per l'eina no pot ser diferent per a cadascuna d'aquelles llengües, perquè altrament la comparació seria impossible. És a dir que la construcció de l'eina demana (ens va demanar) una comparació en termes estructurals, entre les tres llengües, per tal d'elaborar proves d'avaluació on els graus de dificultat fossin similars sense fer una simple traducció d'una llengua a l'altra (error fàcil de cometre, atès que les semblances entre elles són evidents). Per posar un cas senzill: a l'hora d'elaborar proves sobre morfologia, en casos com el subjuntiu és vàlida una comparació *hèsca-faci-haga*, perquè denoten fets equivalents quant a moment d'aprenentatge i, en canvi, prou específics de cada llengua. Per als plurals del nom, la correspondència *òmes-homes-hombres* té poc rendiment, atès que resulta redundant, i en canvi és més interessant el cas *peishi-peixos-peces* per la mateixa raó que en el cas exposat de morfologia verbal.

2. El punt de partida en termes amplis es troba en la famosa distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu (Lambert, 1979: 190-191). En aquesta idea inicial, la distinció entre tots dos tipus de bilingüisme resulta del fet que les llengües en presència poden rebre atribucions diferents quant a prestigi. Però no està fora de lloc demanar-se pels factors pròpiament lingüístics: les possibilitats quant a diversificació estilística i quant a contacte amb usos elaborats que són sancionats per l'escola. Aquests factors necessàriament han d'incidir en el bagatge lingüístic en L1 que els escolars posseeixen en entrar o en progressar dins del sistema d'escolarització en L2, i secundàriament s'imbriquen en la valoració que aquests facin tant de la pròpia llengua com de les altres amb les quals mantinguin contacte.

El plantejament esmentat és coherent amb els resultats finals de l'experiència canadenca i també explica els resultats positius que obtenen grups d'immigrants o minories ètniques en programes que assignen funcions rellevants a llengües i cultures tradicionalment marginades (Ngalasso, 1990; Biniés, 1991; Domènech/Landa, 1991); i fins i tot permet postular la inadequació de certs programes que condemnen al fracàs alumnes de llengua minoritària que reben l'educació en L2 (Baetens Beardsmore, 1986).

Un enfocament específicament lingüístic és proposat per Cummins (1979) a través de la hipòtesi d'interdependència. El desenvolupament interdependent entre llengües, postulat per aquesta hipòtesi, indicaria que, en condicions en què l'entorn lingüístic facilita l'adquisició d'habilitats en L1, l'exposició intensa a l'L2 serà facilitadora en l'adquisició de competència en aquesta llengua sense perjudici per a l'anterior.

Al capdavant, l'aplicació definitiva d'aquella eina no és en essència diferent de qualsevol prova exhaustiva de competència en un idioma qualsevol. Però cal comptar que, en el moment d'avaluar els resultats de cada prova, tot el que surt de la normativa es comptabilitza com a error; i així, com que per a l'occità (i en menys mesura per al català) ens trobem amb una proposta normativa relativament «jove», els resultats ens parlen, entre altres coses, del grau en què ha estat estesa aquella proposta tendent a mantindre l'aranès dins de la referència occitana general.

2. LA PRESÈNCIA DE LES LLENGÜES A L'ESCOLA ARANESA. EVOLUCIÓ DEL MODEL

L'occità a l'Aran havia participat de tot el procés de subordinació de les llengües minoritàries de l'Estat espanyol, i en concret havia compartit les condicions sociolingüístiques generals que podem trobar per al català en els dos darrers segles en aquell entorn geopolític (Pueyo, 1996). En comparació amb la resta del domini occità, aquelles condicions afavorien un caràcter més lent en el procés de substitució. Però, com a cosa especial, l'occità aranès havia entrat traumàticament en el món industrialitzat en un parell de dècades, al llarg dels anys 60 i 70 del segle passat, sense cap mena de transició que permetés establir un lloc per a la llengua autòctona fins a la recuperació dels instruments autòctons de gestió política sota el govern de la Generalitat de Catalunya. Per a la situació fins a mitjans dels anys 80, vg. Viaut (1987), Lamuela (1987b: 117-71) i Lamuela (1989); per a dades posteriors, vg. Suïls/Huguet (2001) i Gargallo (1999); una enquesta d'actituds lingüístiques a mitjans dels anys 80 es pot trobar a Lagarda (1986). L'evolució dels percentatges de coneixement i ús de l'occità a l'Aran es pot obtindre de la comparació entre Climent (1986) i Suïls/Huguet/Lapresta (2001). Per a una perspectiva comparativa en relació amb altres situacions de frontera, vg. Gargallo (2001).

A partir de les circumstàncies històriques a les quals hem al·ludit, i d'acord amb les possibilitats que progressivament obriria la legislació pel que fa al cas (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, decrets 75/1992, 95/1992, 96/1992, i 223/1992 que modifica els anteriors, així com la resolució d'11 de juny de 1996), el model que ens ocupa s'ha anat adequant a les necessitats i a les restriccions que imposaven l'absència de mitjans materials en un primer moment i l'experiència guanyada més endavant. El model en qüestió seria ideat per a una comunitat bàsicament trilingüe (castellà, català, occità) amb una llengua clarament dominant (castellà) i una altra de clarament minoritzada (occità). L'escola aranesa es perfila, a començaments dels anys 90 del segle passat, com un sistema amb tres vies d'escolarització entre P3 i l'acabament de Primer Cicle d'educació primària,³ tot depenent de la llengua vehicular escollida: occità, català o castellà. En cada línia d'escolarització es prioritzava la lectoescriptura en la llengua corresponent i les altres dues llengües hi eren presents com a matèria (oralment en els primers anys i en la forma escrita només en el darrer any de Cicle Inicial). Com a inici d'un procés destinat a deixar l'occità com a sola llengua vehicular entre els tres i els vuit anys, la lí-

3. L'organització del sistema escolar a l'Estat espanyol estableix tres anys d'educació preescolar entre els tres i els sis anys d'edat (P3, P4 i P5) i a continuació sis anys d'educació primària dividits en tres cicles de dos anys cadascun: Cicle Inicial (de sis a vuit anys d'edat), Cicle Mitjà (de vuit a deu anys d'edat) i Cicle Superior (de deu a dotze anys d'edat).

nia d'escolarització en castellà seria suprimida en el curs 1994-95, amb la qual cosa la línia d'escolarització en occità assumia la lectoescriptura en occità des del començament i preveia la presència de català i castellà com a assignatures (dues hores setmanals, només en la forma oral en els primers anys, i en la forma escrita en el darrer any de Cicle Inicial); la línia d'escolarització en català (on el català assumia el paper de llengua vehicular i on el castellà i l'occità eren presents com a assignatures, en forma oral en els primers anys i en forma escrita en el darrer any) continuaria vigent dos cursos més i seria finalment suprimida en el curs 1996-97. En tot aquest procés de prioritització de l'occità, restaria intacta l'organització de la presència de les llengües en els cicles Mitjà i Superior: en aquests nivells, les tres llengües es trobaven i es troben avui presents en una mesura proporcional (ensenyament de matemàtiques en castellà, de ciències naturals en català i de ciències socials en occità). Cal indicar, de passada, que el francès té una presència com a llengua vehicular en aquests dos cicles, com a llengua d'Instrucció de l'assignatura d'«Educació Artística: Visual i Plàstica» en el segon any de Cicle Mitjà i primer any de Cicle Superior. A més, el francès compta amb dues hores setmanals als cicles Mitjà i Superior com a assignatura de llengua estrangera i l'anglès és ensenyat com a assignatura dues hores setmanals a Cicle Superior.

L'objectiu és que, en acabar l'educació primària, cada alumne o alumna compti amb un coneixement similar de les tres llengües oficials i amb un coneixement bàsic de francès i incipient d'anglès.

3. DESCRIPCIÓ DEL TREBALL DE CAMP I DE LES EINES UTILITZADES

Els informants provenen de tres grups d'edat (altrament dit, tres grups de nivells diferents d'escolarització): un grup format per tot l'alumnat de la vall (deu centres) de segon any de Cicle Inicial d'ensenyament primari, un altre per tot l'alumnat de segon any de Cicle Mitjà i el tercer per tot l'alumnat de Cicle Superior. En tractar-se de grups diferents no es pot fer una extrapolació fiable en termes diacrònics, però sí que se'n pot extreure una valoració aproximada que no ignori factors particulars de cadascun dels grups.

Van ser controlats diversos factors: per una part, de tipus individual o sociolingüístic (quocient intel·lectual —QI, amb les categories 'alt', 'mitjà', 'baix'—, situació socioprofessional —SSP, amb les categories 'alta', 'mitjana', 'baixa'—, condició lingüística familiar —CLF: tres grups monolingües, tres grups bilingües, un grup trilingüe), entre els quals la condició lingüística familiar es presentarà com a més important; i, per una altra, el model aplicat per l'escola quant a tractament curricular de les llengües, és a dir bàsicament la llengua vehicular —LV— de continguts entre els tres i els vuit anys d'edat per a cadascun dels alumnes, amb les tres categories corresponents: 'castellà', 'català', 'occità'. Mentre que la resta de dades van ser obtingudes a partir de qüestions directes per escrit, respostes individualment, el quocient intel·lectual va ser obtingut mitjançant l'aplicació de proves desprovistes de contingut lingüístic, també aplicades en treballs anteriors amb resultats satisfactoris (Serra, 1997: 96; Huguet, 1994).

Al paràgraf anterior, hi cal fer una remarca: atès que el model de tractament de les llengües que analitzem ha anat evolucionant en els darrers anys (tal com s'explica en l'apartat anterior), en el sentit que l'opció que prenia el castellà com a llengua vehicular va ser suprimida en el curs 1994-95 i l'opció que prenia el català seria suprimida dos cursos més tard, en el moment en què duem a terme el treball de camp, en el curs 1999-2000, el grup d'alumnes de segon any de Cicle Inicial d'educació primària ja no havien tingut el castellà com a opció quant a llengua

vehicular (aquests alumnes havien estat escolaritzats en el curs 1995-96). A l'hora de mostrar els resultats advertirem d'aquesta circumstància.

Atès que les proves havien de ser aplicades a alumnes des de 7 fins a 12 anys, vam utilitzar un tipus de test de QI per al grup de Cicle Inicial i un altre tipus per als grups de Cicle Mitjà i Cicle Superior. El primer era l'escala de color de Raven, en els formats A, Ab i B, amb dotze elements en cada sèrie (Raven/Court/Raven, 1996), i el segon era el test de factor «g» de Cattell (Cattell/ Cattell, 1990), Escala 2-Forma A.

La primera variable dependent és la competència lingüística en cada llengua (en essència ús normatiu, formal, de la llengua): PG en occità, català o castellà. Les puntuacions s'estableixen sobre 100 en proves que inclouen, per una banda (PG1), exercicis de comprensió oral i escrita, expressió escrita, ortografia, coneixement de lèxic, de morfologia i de sintaxi, i, per una altra (PG2), expressió oral i exercicis de lectura en veu alta. Les proves de PG1 tenen una mitjana de 90' de durada i són aplicades a tots els informants, mentre que les de PG2 solen durar al voltant de 15' i s'apliquen a un 25% d'informants. Per a català i castellà es van utilitzar proves ja aplicades en casos anteriors (Bel/Serra/Vila, 1992; Huguet/Vila, 1997). Les dades que oferirem pertanyen als resultats per a PG1 (els resultats per a PG2 tenen menys validesa en termes estadístics, però van mostrar contrastos paral·lels als de PG1). La prova d'occità va haver de ser construïda i validada al llarg del curs 1999-2000, a partir de la tasca d'un equip format per mestres, tècnics del Centre de Normalizació Lingüística de Val d'Aran i un membre del grup de recerca. Per tal de controlar-ne la validesa, la prova va ser aplicada, amb un nombre d'ítems superior al que seria definitiu, a un grup de vuit alumnes de cadascun dels tres nivells a enquestar, i finalment es van descartar els ítems que mostraven pocs contrastos en comparació amb els de la prova de llengua catalana, que va ser aplicada paral·lelament. Aquesta tasca de validació es va dur a terme en la primavera de 2000, i el grup d'alumnes que la van passar va ser descartat posteriorment de la població a enquestar.

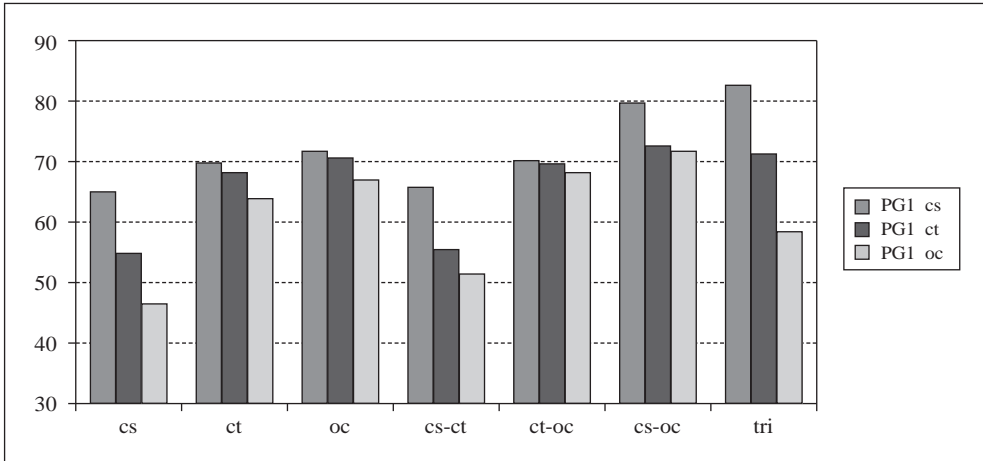
La mostra definitiva va estar formada per 231 alumnes entre els deu centres de la vall (prèvia eliminació de cinc subjectes que no havien completat les respostes per a les variables independents).

Els resultats serien analitzats a través d'un tractament estadístic (Statview II), on s'aplicaria entre d'altres una anàlisi de variances (ANOVA) i la comparació de mitjanes de Scheffè ($p < 0.05$).

4. INCIDÈNCIA DE LES VARIABLES INDEPENDENTS

No comentarem ací, per motius d'espai, els resultats per a les variables QI i SSP, que per altra banda no van donar diferències significatives per si soles en cap cas.

Certament, la variable CLF es va mostrar molt més relacionada amb les diferències quant a competència en totes tres llengües, però especialment en català i occità, i de manera més evident a Cicle Mitjà i Cicle Superior (gràfic 1). De manera general, el que s'esdevé a Cicle Mitjà i Superior és que aquells grups on l'occità forma part de la CLF obtenen les puntuacions més altes per a totes tres llengües per separat. Al costat d'això, els monolingües en castellà i els bilingües català-castellà obtenen puntuacions baixes en català (PG1 ct) i occità (PG1 oc) i només veuen afavorit el castellà (PG1 cs), però sense arribar a puntuacions gaire altes en cap cas. Aquestes diferències es fan especialment marcades a Cicle Superior: aquests dos grups de CLF hi obtenen puntuacions no especialment altes en PG1 castellà, i clarament baixes en català i occità (contrastos significatius en ANOVA, $p < 0.05$, en PG1 oc entre monolingües en



GRÀFIC 1. Mitjanes de PG1 per grups CLF. Cicle Superior. (Variable independent en eix X: tipologies de CLF: monolingües en castellà (cs), català (ct) o occità (oc); bilingües en castellà-català (cs-ct), català-occità (ct-oc) o castellà-occità (cs-oc); trilingües (tri). Variables dependents en eix Y: PG1 per a castellà (PG1 cs), PG1 per a català (PG1 ct) i PG1 per a occità (PG1 oc)).

castellà i monolingües en occità per un costat ($F_{6,67} = 3.532$) i bilingües castellà-occità per un altre ($F_{6,67} = 2.295$), i per a PG1 ct entre monolingües en castellà i monolingües en occità ($F_{6,67} = 2.343$)).

La variable LV també va mostrar una incidència clara en PG1. Per a Cicle Inicial, i en consonància amb el tractament curricular de les llengües, el grup LV català mostra puntuacions relativament mitjanes o altes en català i en castellà, i clarament baixes en occità, mentre que el grup LV occità mostra puntuacions força altes en occità i mitjanes en català i castellà (vg. les taules al final d'aquest paràgraf). Per a la puntuació en occità hi ha diferències significatives, en el sentit que l'occità es veu desafavorit en LV català: per a PG1 oc, $F_{3,69} = 19.307$ ($p < 0.05$) (consulteu gràfics 2, 3 i 4 per a una anàlisi cicle per cicle). Si observem el que passa a Cicle Mitjà i Superior, ens adonem que només a Cicle Superior hi ha diferències significatives en comparar els grups LV, i això incideix especialment sobre català i occità a Cicle Superior. En realitat, el que s'esdevé a Cicle Mitjà, i encara més a Cicle Superior, és que el grup LV occità obté les puntuacions més altes per a totes tres llengües separatament. Observem les puntuacions mitjanes d'aquest grup LV en tots tres cicles:

<i>PG1 en</i>	<i>Occità</i>	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>
Cicle Inicial	78	61.4	69.5
Cicle Mitjà	56.5	60.3	65.4
Cicle Superior	68	73.8	73

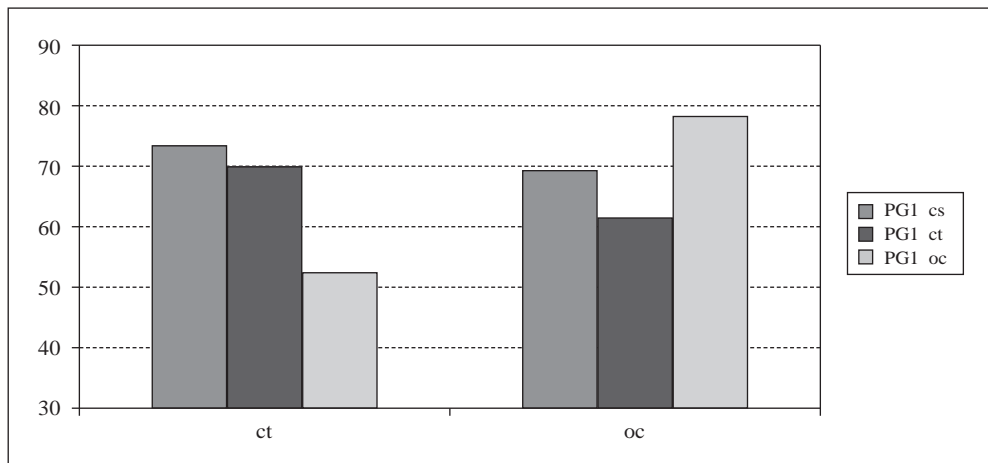
Al mateix temps, i tal com hem apuntat, el grup LV català obté mitjanes força baixes per a català i occità:

<i>PGI en</i>	<i>Occità</i>	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>
Cicle Inicial	52	69.8	72.8
Cicle Mitjà	49.7	51	64.4
Cicle Superior	50.8	57.7	67.5

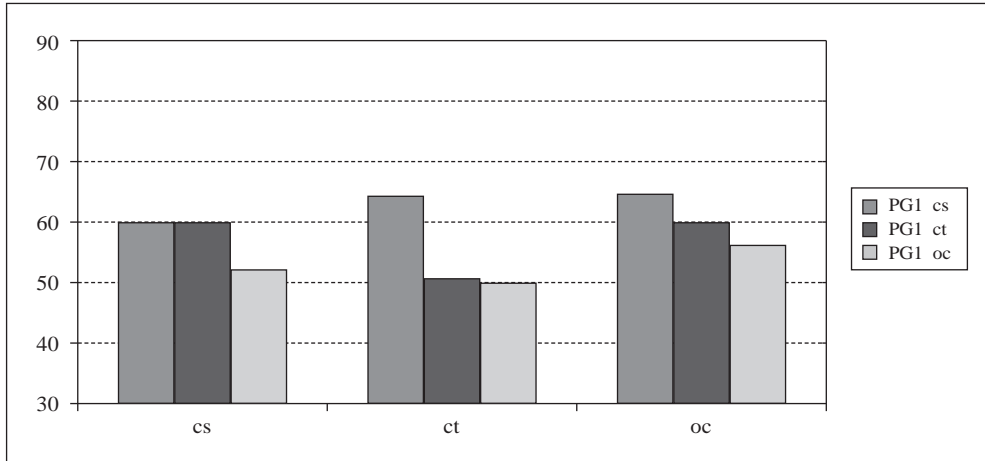
I el grup LV castellà (que, tal com hem explicat en en els apartats 1 i 2, havia estat suprimit en el curs 1994-95 i ja és absent a Cicle Inicial en el moment del treball de camp) se situa en una posició intermèdia en conjunt:

<i>PGI en</i>	<i>Occità</i>	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>
Cicle Mitjà	52.6	60.1	60.5
Cicle Superior	61.4	62.8	68.9

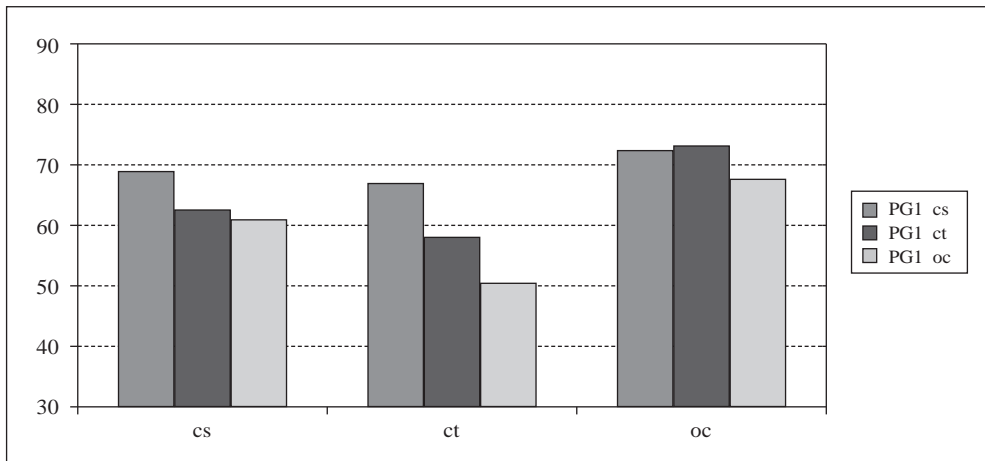
Les dades numèriques es poden veure representades, cycle per cycle i tot comparant entre elles les diferents línies quant a llengua vehicular, en els gràfics 2, 3 i 4. Tal com hem anat explicant en comentar les taules precedents, a Cicle Inicial hi ha contrastos significatius per a l'ANOVA en PG1 oc; a Cicle Mitjà no hi ha resultats significatius per a aquesta anàlisi estadística i a Cicle Superior trobem significativitat per a PG1 oc entre el grup de Llengua Vehicular occità i el grup de Llengua Vehicular català: $F_{3,70} = 6.425$ ($p < 0.05$); i per a PG1 ct entre el grup de Llengua Vehicular occità i els altres dos grups de Llengua Vehicular: $F_{3,70} = 6.303$ amb LV ct i $F_{3,70} = 2.932$ amb LV cs ($p < 0.05$). En altres paraules, el grup de Llengua Vehicular occità obté resultats superiors als dels altres dos grups per a totes tres llengües, especialment per a català i occità, i d'una manera especialment clara en els cursos superiors:



GRÀFIC 2. Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Inicial.



GRÀFIC 3. Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV castellà (cs), LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Mitjà.



GRÀFIC 4. Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV castellà (cs), LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Superior.

També resulta sorprenent que el grup LV català doni resultats clarament baixos en català i, especialment, en occità, en els gràfics 3 i 4. Aquest fet, com hem vist, es relaciona amb contrastos estadísticament significatius a Cicle Superior. L'explicació d'aquests contrastos la vam obtenir en observar la composició d'aquest grup LV quant a Condició Lingüística Familiar dels alumnes: la majoria de subjectes, en el grup LV català a Cicle Superior, d'una manera significativa quant a distribució de freqüències, són de CLF castellanòfona monolingüe (observeu les taules 1 (a) i (b)):

TAULA 1 (a). *Composició dels grups de LV per CLF. Nombre d'individus. Cicle Superior*

		LV					
CLF		<i>oc</i>	<i>ct</i>	<i>cs</i>	<i>Altres*</i>	<i>Total</i>	
	<i>cs</i>	5	15	6	7	33	
	<i>ct</i>	6	0	2	0	8	
	<i>oc</i>	4	3	8	0	15	
	<i>cs-ct</i>	1	3	3	0	7	
	<i>ct-oc</i>	3	1	1	0	5	
	<i>cs-oc</i>	1	1	3	0	5	
	<i>tri</i>	0	1	0	0	1	
	Total	20	24	23	7	74	

TAULA 1 (b). *Composició dels grups de LV per CLF. Percentatges. Cicle Superior*

		LV									
CLF		<i>oc</i>		<i>ct</i>		<i>cs</i>		<i>Altres*</i>		<i>Total</i>	
	<i>cs</i>	15,15	25	45,45	62,5	18,18	26,09	21,21	100	100	44,59
	<i>ct</i>	75	30	0	0	25	8,7	0	0	100	10,81
	<i>oc</i>	26,67	20	20	12,5	53,33	34,78	0	0	100	20,27
	<i>cs-ct</i>	14,29	5	42,86	12,5	42,86	13,04	0	0	100	9,46
	<i>ct-oc</i>	60	15	20	4,17	20	4,35	0	0	100	6,76
	<i>cs-oc</i>	20	5	20	4,17	60	13,04	0	0	100	6,76
	<i>tri</i>	0	0	100	4,17	0	0	0	0	100	1,35
	Total	27,03	100	32,43	100	31,08	100	9,46	100	100	100

* El grup «altres» correspon a alumnes que no entren en les categories de llengua vehicular *oc*, *ct* o *cs*, perquè procedeixen recentement d'altres medis escolars externs al que estudiem.

Tot observant els percentatges en el quadre 1 (b) ens adonem que la filera corresponent a CLF cs (monolingües en castellà) presenta un percentatge molt més alt en el grup LV ct (primera casella de l'esquerra a la segona doble columna: 45.45%) que no pas en els altres; o, en altres termes, la columna del grup LV ct presenta un percentatge molt més elevat per a la fila CLF cs que no pas per a les altres (primera casella de la dreta a la segona doble columna: 62.5%). Això ens indica una composició molt majoritària de monolingües en castellà per al grup que tenia el català com a llengua vehicular.

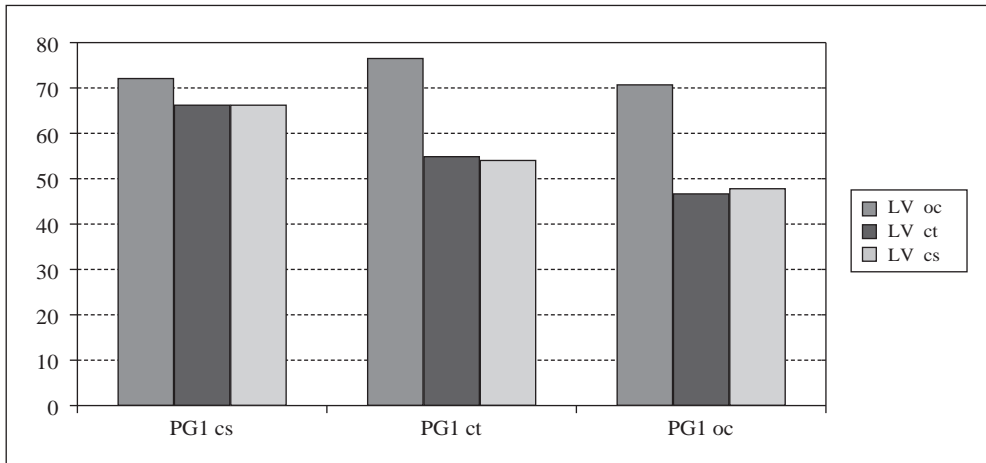
La circumstància que exposem propicia que aquest grup de LV català obtingui resultats baixos a causa de la manca de flexibilitat del sistema: cada línia d'escolarització havia estat concebuda com una tria opcional que en principi havia de respondre a la CLF de cada alumne (alumnes hispanòfons per a LV castellà, alumnes catalanòfons per a LV català i alumnes occitanòfons per a LV occità). El que el model no preveia era que LV català fos una opció escollida majoritàriament per alumnes de CLF hispanòfona (i en general monolingües). En canvi, en el grup de LV occità, la composició més equilibrada quant a condició lingüística familiar i la predisposició del personal docent, especialment sensibilitzat envers l'occità, fa que aquesta opció LV gaudeixi de les condicions necessàries per al funcionament positiu d'un model d'educació en llengua minoritària: es flexibilitza de cara a l'acolliment d'alumnes que no tenen com a pròpia aquella llengua.

Les dades que mostrem donen a entendre que la presència de la llengua minoritària com a llengua familiar o com a vehicle d'ensenyament no dona lloc a cap mena de dèficit en l'assoliment d'una competència suficient en cap de les tres llengües. O, altrament dit, que no hi ha un conflicte entre la difusió simultània de tres normes diferents, amb graus diferents de presència social, i l'assoliment d'un domini prou alt de totes tres separadament. Al contrari, de manera significativa, l'assoliment d'un domini equilibrat té un reflex implícit en una habilitat més alta per a cadascuna de les tres llengües separadament. Una explicació possible derivaria del fet que l'equilibri en el trilingüisme reforça una competència comuna que després es reflecteix en cada llengua per separat; molt probablement, aquella mena de trilingüisme afavoreix una consciència metalingüística incipient que dona suport a usos elaborats del llenguatge, com ara l'ús escrit. Una condició per tal que aquest equilibri sigui assolit és que el sistema d'ensenyament (i el personal que l'aplica) estigui preparat per a acollir alumnes al·lòfons en relació al medi autòcton.

Per tal d'afinar els contrastos produïts pel factor LV, que ens interessava de manera especial, vam separar els grups CLF dins de cada grup LV i després vam fer una comparació entre els grups LV dins de cada grup CLF (així comparàvem els resultats, per a cada tipologia de condició lingüística familiar, dels diferents models d'escolarització segons la llengua vehicular emprada). D'aquesta manera també vam poder saber quin dels dos factors (CLF o LV) produïa més diferències entre grups. Vam veure que, dins de cada grup LV no hi havia diferències importants si comparàvem entre ells els diferents grups de CLF. Però, en sentit invers, en analitzar un per un els diferents grups de CLF, a l'interior d'un d'ells hi havia contrastos importants en comparar els diferents subgrups establerts en funció de la LV: en concret, el grup CLF monolingüe castellanòfon obtenia mitjanes més altes per a les tres llengües a la línia LV occità que en les altres dues línies, amb contrastos especialment significatius en l'ANOVA per a les puntuacions de PG1 oc ($F_{5,14} = 3.478$ entre LV oc i LV ct ($p < 0.05$)) i PG1 ct ($F_{5,14} = 3.436$ entre LV oc i LV ct ($p < 0.05$)).⁴

En el gràfic 5 observem com el grup LV oc (escolaritzat en occità fins als sis anys d'edat) és el que obté les puntuacions més altes en totes tres llengües (en tots tres PG1). És a dir que els monolingües en castellà assolixen una competència molt més alta per a occità i català en ser esco-

4. Per a tots dos PG1 trobem contrastos menys significatius entre LV oc i LV cs, en concret per a la comparació de mitjanes Fisher PLSD, que resulta menys exigent quant a significativitat.



GRÀFIC 5. Mitjanes de cada PG1 per grups LV. CLF monolingüe castellà. Cicle Superior.

laritzats en occità, i això sense afectar negativament el castellà, ans al contrari. El grau d'equilibri entre llengües que assolix el grup LV oc també es fa evident en el gràfic 5, sense deixar de tindre en compte que l'occità sempre obté els resultats més baixos i el castellà, els més alts.

En resum, doncs, es pot dir que:

— La presència de l'occità, tant en qualitat de llengua familiar com en qualitat de llengua vehicular d'ensenyament, es relaciona amb una competència alta en totes tres llengües. La raó que hi veiem és que aquesta presència afavoreix una anàlisi metalingüística incipient que propicia l'assoliment d'usos elaborats del llenguatge;

— Els resultats assolits per cadascuna de les llengües reflecteixen la situació social d'aquestes: que el castellà obtingui els resultats més alts i l'occità els més baixos s'explica, al nostre entendre, perquè una menor presència social deriva en un grau més alt de vacil·lació en el domini de les formes normatives.

En un context com el que ens ocupa, doncs, és la proximitat estructural entre llengües i la vehiculació, especialment per a la llengua minoritària, d'un model allunyat de la col·loquialitat un factor de confusió i un entrebanc per a l'assoliment d'una competència suficient? La resposta sembla que ha de ser «no». Analcem, doncs, el grau i la manera en què hi ha interferència entre totes tres llengües en els usos normatius.

5. LA INTERFERÈNCIA ENTRE CODIS. A TALL DE CONCLUSIÓ

Per tal de reduir les observacions a un valor numèric, treballem amb el que anomenem *índex d'interferència*: el nombre de casos d'interferència lèxica, morfològica o sintàctica per cada cent paraules en una prova d'expressió escrita semidirigida. En ser una prova escrita, ens remet a un ús formal de la llengua i d'altra banda deixa fora els aspectes orals.

En termes qualitatius, es poden fer algunes observacions quant a contrast entre tipus d'interferència trobats.⁵ A grans trets, distingim entre un tipus I (elements no acceptats per la normativa però que es troben presents en aranès des d'antic) i un tipus II (elements no acceptats i que resulten de manlleus o calcs històricament recents). En el tipus I tenim especialment casos d'interferència lèxica, com ara:

- Oc.: Eth *tercer* dia era fabrica se comencèc a cremar (per *tresau*)
 Oc.: Coma ère *antes* (per *abans* o *abantes*)
 Oc.: Ara me n'è de 'nar. *Asta* un aute dia (per *enquia*)
 Oc.: *Lo* des cans ac è pensat per que... (per *çò*)
 Cat.: *Ademès* els professors eren molt simpàtics (per *a més a més*)
 Cat.: *Bueno*, et *tinc* que deixar perquè *tinc* que estudiar (per *bé* i *he de*)

I en el tipus II, un ventall més ampli que inclou interferències lèxiques però també morfosintàctiques:

- Oc.: Ère ua faena molt *arriesgada* (per *arriscada*)
 Oc.: *Aguest an estongui hènt* competicion (per *enguan hèsqui*)
 Oc.: Ère *ar* aute costat dera frontèra (per *en aute*)
 Cat.: Hi havia molts *columpis* (per *baldadors*)
 Cat.: *Me lo* he passat molt bé quan vèiem els cavalls (per *m'ho*)

Certament, en els resultats observem, independentment de la tipologia dels informants quant a L1, casos d'interferència de tot tipus, des dels manlleus tradicionals com ara l'afirmatiu *sí*, o els adverbis *antes* i *asta*, fins a manlleus més recents com ara *bueno*, *ademès* o *vale*, que són prou coneguts també en català, o interferència gramatical que afecta els pronoms clítics o la morfologia verbal, etc. Però cal posar de relleu un parell de punts: en primer lloc, que el nombre de casos d'interferència, en conjunt, és molt baix entre el nombre de desviacions respecte a allò que es pren per «correcte»; en segon lloc, que l'índex d'interferència més alt sobre occità es dona entre els parlants que no el tenen com a L1 ni com a llengua vehicular a l'escola, i aquests no presenten menys interferència sobre el castellà o sobre el català. Observem les xifres d'índex d'interferència en funció de les variables Condició Lingüística Familiar (L1) i Llengua Vehicular d'ensenyament (els valors indiquen la mitjana de casos d'interferència per cada cent paraules escrites):

5. Remetem a Payrató (1985: 59 i seg.) per a una classificació més acurada en aquests mateixos termes. La reproduïm tot seguit:

«Suposem, d'una manera simplificada, que ens podem trobar amb els següents casos:

Elements de procedència forana adaptats al llarg de la història (...).

Elements del mateix tipus que I, però que han estat integrats i reconeguts per la normativa actualment. (...).

Elements també de procedència externa al sistema i d'ús generalitzat entre els parlants, però no acceptats per la normativa de la comunitat. (...).

Trets o elements forasters (= que pertanyen a una llengua A), que utilitza un parlant bilingüe quan s'expressa en una llengua B. No es donen en els monolingües, ni la normativa els accepta.

(...) Doncs bé; el concepte d'*interferència en sentit estricte* és el que acabem de donar en IV.»

Ara: nosaltres tindrem en compte quin és el model de llengua utilitzat en l'ensenyament i, tot i que no hi ha definitivament un diccionari ni una gramàtica normatius per a l'occità aranès, sí que hi ha de fet un criteri, aplicat pels mestres, sobre acceptació o no de determinades solucions. La nostra interferència de tipus I correspondrà al tipus III de Payrató (tenint en compte que en alguns casos es tracta d'elements d'incorporació no recent sinó ja tradicionals en l'aranès), mentre que el nostre tipus II serà el seu tipus IV.

TAULA 2. *Interferència entre llengües en funció de l'L1 (dades a partir de Cicle Superior)*

	> cs	> ct	> oc
L1 oc	1,061	1,075	2,114
L1 ct	0,101	1,306	1,535
L1 cs	0,261	2,172	7,733
L1 oc-ct	0,64	1,678	2,628
L1 oc-cs	0	1,557	1,463
L1 ct-cs	0,075	1,929	4,905
L1 tri	0	3,106	3,378

(Per exemple, “>cs” es llegeix «interferència sobre el castellà», i així successivament)

TAULA 3. *Interferència entre llengües en funció de la llengua vehicular d'escolarització*

		> cs	> ct	> oc
Cicle Inicial	ct	3,03	14	3,067
	oc	2,632	2,162	1,622
Cicla Mitjà	cs	0,316	2,05	4
	ct	0,273	2,091	5,667
	oc	0,37	1,391	3,378
Cicle Superior	cs	0,076	1,253	2,947
	ct	0,284	2,408	7,449
	oc	1,002	1,249	1,899

(En aquestes taules només s'indica la llengua on incideix la interferència, perquè indicar també la llengua d'origen hauria donat grups massa petits quant a nombre de casos)

A partir de les taules anteriors, es pot concloure que el fet que l'occità sigui present com a llengua d'ensenyament o llengua familiar no afavoreix un índex més alt d'interferència entre llengües, sinó que, al contrari, fa que aquest sigui més baix. I això ha de ser explicat a partir del fet que totes tres llengües presenten una situació de jerarquització social que fa que la més interferida sigui l'occità i la menys interferida sigui el castellà, situació que es veu compensada quan hi ha factors que afavoreixen l'occità. En essència, els factors que abans donaven lloc a bons resultats en general quant a competència lingüística afavoreixen una interferència baixa entre llengües (i també això explica els índexs alts d'interferència en el grup de llengua vehicular català).⁶

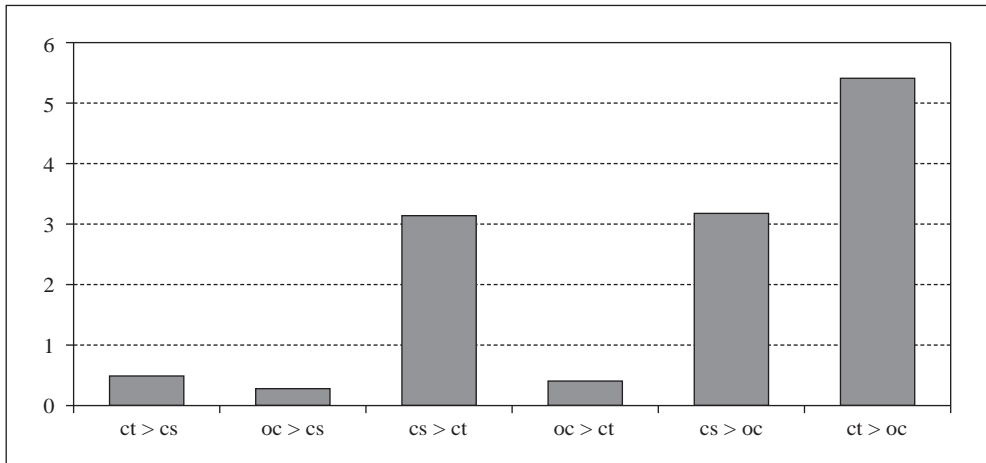
Un segon fet que volem remarcar és que l'estratificació es manifesta quant a la relació entre llengua font i llengua receptora d'interferència. En el gràfic 6 podem veure com el català és la llengua que més interferència produeix en occità i el castellà és la llengua que més interferència produeix en català. És a dir que la situació social afavoreix que la llengua que rep més interferència sigui l'occità i que la que en produeix més sigui el castellà, i la proximitat estructural entre llengües fa que l'occità es vegi més interferit pel català que pel castellà (cosa lògica si qui produeix més casos són els monolingües castellanoparlants: aquests relativitzen la distància entre les dues llengües minoritàries). Així, resulta especialment significatiu que la interferència sobre l'occità afecti en un grau alt els aspectes morfosintàctics. Alguns exemples:

*I auïen ues flors que shomauen fôrça
Per açò t'escrivi aguesta letra
Us mani aguesta letra entà didé'us gràcies
L'ac desiri que se recupère*

El primer és un cas de concordança de la construcció *auer-i*, tampoc normatiu en català, i que es fa extensiu a l'occità. El segon és un cas de reordenació de l'oposició *açò-aquerò*, on el primer correspon, quant a referència, al català *això* en usos de primera persona i el segon inclou tant el català *això* en usos de segona persona com el català *allò*; aquí es fa l'equivalència *això = açò*, en lloc de *això = aquerò* (ús de segona persona, que seria el corresponent a aquest cas). El tercer és un cas de substitució de *vos* per *us* (en occità només hi ha la primera de les dues formes), probablement afavorit per l'oposició *vos* col·loquial-*us* normatiu catalana. El quart és un cas d'interpretació a través de la forma de datiu *li* catalana, que formalment coincideix amb *l'hi* resultat de la combinació acusatiu+datiu: aquesta mateixa combinació dona *l'ac* en occità, d'aquí que aquesta sigui la forma utilitzada com a equivalent al català *li*. És clar que, com a mínim en tres dels casos (tots excepte el primer), la proximitat entre català i occità afavoreix que hi hagi interferència d'una llengua sobre l'altra. En termes quantitius, aquest fet es posa de manifest en el gràfic 6.

6. Les xifres són gairebé menyspreables si parlem d'interferència ortogràfica (la qual té a veure clarament amb l'ús normatiu). En la taula que segueix es pot veure com tot just s'arriba a superar un índex de 2 (dos casos per cent paraules) de mitjana en tots els tipus possibles d'interferència ortogràfica (resultats de Cicle Superior). S'indica també la llengua font (així, per exemple, «ct > cs» indica «interferència del català sobre el castellà»):

ct > cs:	oc > cs:	cs > ct:	oc > ct:	cs > oc:	ct > oc:
1,484	0,455	1,447	2,374	1,361	0,844



GRÀFIC 6. Interferència entre llengües. Mitjanes d'índexs d'interferència. Cicle Superior (per exemple, «ct > cs» es llegeix «interferència del català sobre el castellà», i així successivament)

Dit en altres termes: els factors que afavoreixen l'occità fan que hi hagi menys confusió entre totes tres llengües sense que calgui atribuir cap paper al tipus de llengua normativa vehiculat per l'escola. L'allunyament respecte a l'oralitat és propi de qualsevol llengua normativa i per al cas de l'occità no hi ha res de nou a dir; per molt que la proposta normativa aplicada per l'escola sigui relativament recent, aquesta ha estat i és apreheua similarment al cas del català o del castellà. La posició de l'occità quant als resultats que analitzem és del tot lògica i coherent tenint en compte el context, i el fet que comptem amb tres llengües en situacions diferents ens ajuda a veure-ho: castellà, català i occità s'estratifiquen d'acord amb els factors socials que els envolten i que en determinen la presència al carrer i als mitjans de comunicació, i la llengua autòctona és perfectament vàlida per a entrar en un sistema que la prioritza i que millora el rendiment en totes tres. Si el model normatiu de la llengua minoritària donés lloc a vacil·lacions gratuïtes i a inseguretats, aquests resultats no serien pas esperables.

La idea d'interdependència, que defensa que les habilitats lingüístiques són transferibles d'una llengua a una altra en condicions adequades, era implícita en la iniciativa de la comunitat d'ensenyants aranesos que van propiciar la creació d'una línia d'escolarització en occità (Perera, 1988).⁷ Nosaltres hem validat aquesta hipòtesi amb l'afegit que constatem que no hi ha res a dir sobre el model de llengua normativa que s'utilitza per a l'aranès. Cal esperar que aquesta constatació ajudi a fer noves passes envers una fixació lexicogràfica i gramatical normatives.

7. I també concorda amb el que aporten Hugueta/Vila/Llurda (2000) i confirma el que constaten González Riaño/San Fabián (1996) pel que fa a la relació entre asturià i castellà en el sistema d'escolarització (per citar dos precedents propers), i de manera general el que sosté Cummins (1979): que la interdependència entre llengües va més enllà de les habilitats lingüístiques bàsiques. Més encara, els alumnes de llengua majoritària (entenen el terme «majoritària» en sentit ampli: una llengua que compta amb suport social suficient) no troben cap mena d'obstacle en ser escolaritzats en la llengua minoritària, sinó que assoleixen una competència més alta en la pròpia llengua a partir de l'aprenentatge d'aquella. Per la seua banda, els alumnes de llengua minoritària es veuen igualment beneficiats tant per a la pròpia llengua com per a les altres.

Ara, si bé els resultats que hem exposat ens permeten defensar, tant en termes de promoció de la llengua minoritària com en termes pedagògics, l'opció que l'ensenyament primari ha fet a favor de l'occità a la Vall d'Aran, no és menys cert que les conclusions no es poden extrapolar al conjunt del sistema d'escolarització: la presència de l'occità és força precària en ensenyament secundari; allà, la llengua autòctona només hi és com a assignatura dues hores setmanals. Els resultats obtinguts, doncs, només ens permeten dir que previsiblement els percentatges de coneixement d'occità augmentaran a la Vall d'Aran en els propers anys, tant en termes quantitatius com qualitius. Però, de ben segur, el tractament a l'escola resulta insuficient per a una promoció de la llengua autòctona que modifiqui les tendències quant a ús social.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Baetens Beardsmore 1986 BAETENS BEARDSMORE, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bel / Serra / Vila 1992 BEL, A. / SERRA, J. M. / VILA, I. (1992): *El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990*. Document no publicat. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Biniés 1991 BINIÉS, P. (1991): «Educació bilingüe a Nicaragua». *Perspectiva escolar*. 160. 63-65.
- Cattell / Cattell 1990 CATTELL, R. B. / CATTELL, A.K.S. (1990): *Test de Factor «g»*. Escalas 2 y 3. Madrid: TEA.
- Climent 1986 CLIMENT, Teresa (1986): *Realitat lingüística a la Val d'Aran*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cummins 1979 CUMMINS, Jim (1979): «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research* 49 (2). 222-251.
- Domènech / Landa 1991 DOMÈNECH, F. / LANDA, S. (1991): *La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD-California)*. Castelló de la Plana: Autores.
- Gargallo 1999 GARGALLO, José Enrique (1999): «Unha encrucilhada pirenaica: a variedade occitana do Val de Arán». *Estudios de sociolingüística románica*. Universidade de Santiago de Compostela. 319-340.
- Gargallo 2001 GARGALLO, José Enrique (2001): «Aranés, mirandés, ¿Valego?. Tres enclaves romances de fronteira, tres retos de supervivencia e preservación da identidade na Europa do novo milenio». *A Trabe de Ouro. Publicación galega de pensamento crítico*. 47. Vol. III. Any XII. Juliol-agost-setembre 2001. 349-363.
- González Riaño / San Fabián 1996 GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. / SAN FABIÁN, J. (1996): *La escolarización de la lengua asturiana: su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres: Editora del Norte.
- Hernández-Chávez 1984 HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984): «The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students». State Department of Education: *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators*. Sacramento: California State Department of Education.
- Huguet 1994 HUGUET, Àngel (1994): *Conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón e implicaciones curriculares del tratamiento de las lenguas*. Universitat de Lleida, Departament de Pedagogia, Psicologia i Sociologia de l'Educació.

- Huguet / Vila 1997 HUGUET, Àngel / VILA, Ignasi (1997): «Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia lingüística de escolares bilingües». *Infancia y aprendizaje* 79. 21-34.
- Huguet / Vila / Llorca 2000 HUGUET, Àngel / VILA, Ignasi / LLURDA, Enric (2000): «Minority Education in Unbalanced Bilingual Situations: A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis». *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 29 (3). 313-333.
- Lagarda 1986 LAGARDA, Christian (1986): «Multilinguisme e ensenhament en Val d'Aran». *Lengas* 19. 35-61.
- Lambert 1979 LAMBERT, W. E. (1979): «Language as a Factor in Intergroup Relations». GILES, J. / ST CLAIR, R. (eds.): *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell. 186-192.
- Lamuela 1987a LAMUELA, Xavier (1987a): «El caràcter simbòlic de les convencions gràfiques i la identitat aranesa». LAMUELA, Xavier (1987b). 159-171.
- Lamuela 1987b LAMUELA, Xavier (1987b): *Català, occità, friülà: llengües subordinades i planificació lingüística*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Lamuela 1989 LAMUELA, Xavier (1989): «Vers l'oficialitat de la langue occitane au Val d'Aran». Comunicació a *Langues et Régions en Europe. 3e Rencontres Nationales de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP)*. Albi, 14 i 15 d'octubre 1989. CREO i CDDP del Tarn.
- Ngalasso 1990 NGALASSO, M. M. (1990): «El francés en África: situación, estatus, problemas de enseñanza». SIGUAN, M. (coord.): *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE-Horsori. 173-180.
- Payrató, L. (1985): *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*, Barcelona: Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- Perera 1988 PERERA, J. (1988): «Quatre llengües per a una escola: el cas aranès». *Actes del VIII Colloqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Vol. I. Tolosa de Lenguadoc. 177-187.
- Pueyo 1996 PUEYO, Miquel (1996): *Tres escoles per als catalans*. Lleida: Pagès Editors.
- Raven / Court / Raven 1996 RAVEN, J. C. / COURT, J. H. / RAVEN, J. (1996): *Test de Matrices progresivas; Escalas coloreada, general y avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Serra 1997 SERRA, Josep Maria (1997): *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Suïls / Huguet 2001 SUÏLS, Jordi / HUGUET, Àngel (2001): «The Occitan Speech Community of the Aran Valley». Turell, M.T. (ed.): *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters. 141-164.
- Suïls / Huguet / Lapresta 2001 SUÏLS, Jordi / HUGUET, Àngel / LAPRESTA, Cecilio (2001): «Una enquesta de coneixement i ús de les llengües a la Vall d'Aran. Comparació entre la situació a l'any 2000 i la situació a l'any 1984». *Llengua i ús* 22. Tardor 2001.
- Viaut 1987 VIAUT, Alain (1987): *L'Occitan Gascon en Catalogne: le Val d'Aran. Du vernaculaire au formel*. Bordeus: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

RESUM

Aquest article ofereix un resum del treball de camp dut a terme en l'any 2000 per a l'avaluació del funcionament del sistema aranès d'escolarització plurilingüe. S'hi exposen els resultats quant a competència lingüística assolida en occità, català i castellà per part d'alumnes

de diferents tipologies quant a condició lingüística familiar. També s'exposen els resultats quant a interferència entre llengües en usos formals. Els resultats permeten concloure que l'ensenyament que pren l'occità com a llengua vehicular és la millor opció de les que s'han aplicat fins avui per a ambdós aspectes considerats, independentment de l'extracció lingüística dels alumnes.

MOTS CLAU: occità, aranès, normativització, promoció lingüística, ensenyament plurilingüe.

ABSTRACT

This article exposes the survey of a field work performed in 2000 in order to evaluate the results of the multilingual education model of the Aran valley. The results are explained for the different degrees of linguistic competence in the three official languages (all of them romance languages, very close one to each other in typological terms: Spanish, Catalan and Occitan) attained by pupils grouped by reason of their linguistic background at home and the linguistic medium of teaching (optionally, one of the three languages mentioned above). It is also considered the degree of linguistic transfer between the three codes in a formal context of use. From the results, it can be concluded that the option taking Occitan as linguistic medium of education is the best of those applied until today in the aranese school system, from the point of view of the linguistic competence reached and the degree of linguistic interference as well, with independence of the students' linguistic background.