

# Lengas

Revue de sociolinguistique

94 | 2023

Les aléas glottopolitiques d'une langue vulnérable : l'aragonais

---

## Aperçu de la situation de l'enseignement de l'aragonais à travers les voix de ses protagonistes

*An overview of the current state of Aragonese language teaching through the voices of its protagonists*

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS ET ROSA TABERNERO SALA

<https://doi.org/10.4000/lengas.7393>

---

### Résumés

Français English

Bien que l'année scolaire 2022/2023 ait marqué un quart de siècle de l'entrée de l'aragonais dans les écoles du territoire de Huesca, la situation de cette langue dans le contexte scolaire est encore loin de se rapprocher de la normalisation éducative. À partir des recherches menées au cours de la dernière décennie par le groupe ECOLIJ (*Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades*) de l'Université de Saragosse, ce travail présente un état des lieux de la situation de la langue aragonaise dans les cycles de l'éducation de la petite enfance, de l'enseignement primaire, secondaire et du baccalauréat, en s'appuyant sur les voix de différents agents de la communauté éducative. Les recherches examinées font apparaître une situation complexe caractérisée par le faible impact de l'enseignement scolaire sur la création de néo-locuteurs et la pertinence des facteurs liés au contact avec la langue aragonaise dans la construction d'attitudes et de représentations favorables à l'égard de celle-ci et de son enseignement.

Despite the fact that the academic year 2022/2023 marked a quarter of a century since the introduction of Aragonese in schools in Huesca, its situation in the school context is still far from being close to educational normalisation. Based on the research carried out over the last decade by the ECOLIJ group (*Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades*) of the University of Zaragoza, this paper presents a state of the question on the situation of the Aragonese language in the stages of Infant, Primary, Secondary and Baccalaureate Education based on the voices of different agents of the educational community. The research reviewed reveals a complex situation in which the scarce impact of school teaching on the creation of new speakers and the relevance of factors linked to contact with the language in the construction of favourable attitudes and representations towards the language and its teaching stand out.



## Entrées d'index

**Mots-clés :** attitudes linguistiques, enseignement, langue aragonaise, système éducatif, représentations sociolinguistiques

**Keywords:** Aragonese language, education, educational system, language attitudes, sociolinguistic representations

## Texte intégral

# 1. Introduction

1 Les changements sociaux, économiques et technologiques résultant du processus intense de globalisation qui a débuté il y a un siècle ont ouvert un débat vaste et hétérogène au cours des dernières décennies sur la prise en charge des exigences de formation par l'éducation formelle. Dans ce contexte, l'apprentissage des langues occupe une place centrale en Europe, comme en témoignent les mesures prises par différents États depuis le milieu du siècle dernier, qui ont abouti à la création d'un *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2021). Les scénarios translocaux actuels créent des réalités sociales, académiques et professionnelles très diverses dans lesquelles la maîtrise de langues largement utilisées au niveau international, comme l'anglais, qui est désormais considéré comme *lingua franca*, est un fait incontestable. Cependant, l'idiosyncrasie multilingue du territoire européen, où l'on compte plusieurs dizaines de langues historiques classées comme langues *régionales* ou *minoritaires*, impose parallèlement la nécessité de trouver un équilibre dans les systèmes éducatifs entre la protection du patrimoine linguistique local et l'apprentissage des langues majoritaires utilisées à l'échelle nationale et internationale. À cette réalité s'ajoute la présence d'un ensemble de langues d'origine au sein de la population ayant des racines familiales à l'étranger, ce qui a transformé les scénarios scolaires en un carrefour linguistique nécessitant une réponse éducative adéquate.

2 Les recommandations d'organismes supranationaux tels que le Conseil de l'Europe témoignent de l'intérêt porté à la construction d'une identité européenne qui trouve dans la diversité culturelle et linguistique une caractéristique de cohésion de la citoyenneté, comme le reflète le récent rapport intitulé *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture* (Conseil de l'Europe 2022), qui s'inscrit dans la lignée de publications antérieures ayant déjà mis l'accent sur une compréhension du plurilinguisme dans une perspective d'intégration, axée sur la valorisation parallèle du répertoire linguistique individuel, du patrimoine linguistique local et mondial :

The notion of plurilingualism, which is at the center of this linguistic ideology, [...] can be interpreted in many different ways which are not, however, contradictory. Plurilingualism is at once connected to the legal protection of minority groups, the preservation of Europe's linguistic heritage, the development of individuals' language skills and the creation of a feeling of belonging to Europe in the context of democratic citizenship (Beacco & Byram 2007, 31).

3 Toutefois, et bien que plusieurs États européens aient ratifié la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Conseil de l'Europe 1992), force est de constater que la réalité concernant l'enseignement des langues *régionales* offre une perspective peu réjouissante, puisqu'il n'existe qu'un petit nombre de territoires où la planification linguistique en matière d'éducation reflète un engagement fort en faveur de la sauvegarde de ce patrimoine (Bangma, Van der Meer & Riemersma 2011 ; Lainio 2016). Ainsi, bien que le *Informe sobre las lenguas europeas en peligro de extinción y la diversidad lingüística en la Unión Europea* (Parlement européen 2013) ou le *Guide*

for the development of language education policies in Europe (Beacco & Byram 2007) ) – entre autres textes –, aient rappelé la nécessité d'évoluer vers des modèles éducatifs multilingues qui, en plus d'envisager l'apprentissage des langues instrumentales, garantissent des droits fondamentaux tels que l'accès à l'alphabétisation dans la langue maternelle pour les locuteurs de langues minoritaires ou le droit des élèves à accéder à leur patrimoine linguistique, des études récentes (Lainio 2016 ; Climent-Ferrando 2016, 2018) soulignent une pratique éloignée de ces objectifs. À cet égard, Climent-Ferrando (2016) pointe la contradiction entre la rhétorique officielle sur le plurilinguisme des institutions telles que la Commission européenne et le Parlement européen et les actions menées au niveau des États sur l'ensemble du territoire européen, qui rendent compte d'une évolution vers une approche fonctionnelle reposant sur la promotion de l'amélioration de la compétence des citoyens dans les langues hégémoniques et, en définitive, une marchandisation linguistique axée sur le développement économique néolibéral qui marginalise les langues régionales, en oubliant certaines fonctions fondamentales de toute langue, telles que la cohésion sociale, l'identité et le sentiment d'appartenance des populations :

There also persists a gap between European official rhetoric, the national level implementation of measures supporting Linguistic Diversity, and research findings. Frequently, established knowledge based on research is not taken into account in such situations nor is it always interpreted or understood as intended by research. Educational issues are at the core of such discourses and interpretations, in which different languages are attributed different levels of prestige and importance. Therefore, linguistic assimilation continues to pose a widespread threat to the possibilities of achieving equitable social and educational conditions for all – thus influencing everyone's well-being – as well as jeopardizing the promotion of Europe's cultural heritage. In short, both the situations of speakers and learners of vulnerable languages, as well as the languages themselves, are constantly under threat. (Lainio 2016, 10).

- 4 Pour ce qui est de l'Espagne, l'avènement de la démocratie s'est traduit par la mise en place de programmes bilingues et d'immersion linguistique sur les territoires des Baléares, de la Catalogne, de la Communauté valencienne, de la Galice, de la Navarre et du Pays basque. Dans le cas de l'Aragon, cependant, la reconnaissance institutionnelle ambiguë et tardive de sa réalité trilingue (López 2021), avec le développement correspondant d'actions de politique linguistique assimilationnistes (Skutbabb-Kangas 2013), s'est traduite par une introduction tardive et déficiente des langues propres dans l'éducation formelle. Ainsi, dans un scénario marqué par la glottophagie (Calvet 1974) et la mise en œuvre historique d'une éducation de nature soustractive (Campos 2015), l'enseignement scolaire de l'aragonais a commencé au cours de l'année scolaire 1997/1998 comme matière hors programme, enseignée en dehors des heures scolaires et uniquement dans quatre communes de la province de Huesca, en tant qu'expérience « pilote ». Un quart de siècle plus tard, la réalité de cette langue dans le milieu éducatif est dans une certaine mesure loin du scénario décrit, avec une certaine amélioration, bien que, de manière générale, elle ne se rapproche pas encore des modèles éducatifs d'*enrichissement* (Siguán & Vila 2014) qui seraient compatibles avec les principes d'une éducation axée sur la création de citoyen-ne-s plurilingues, ni des propositions éducatives de *maintien* (Siguán & Vila 2014) qui pourraient garantir la survivance de cette langue à l'avenir.
- 5 L'objectif de notre travail est de présenter un état des lieux de la situation de la langue aragonaise à différents niveaux et dans différents contextes socio-éducatifs, sur la base des recherches menées au cours de la dernière décennie par le groupe de recherche ECOLIJ (*Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades*) de l'Université de Saragosse. Ces recherches ont porté essentiellement sur l'exploration des attitudes et des représentations linguistiques des différents agents de la communauté éducative, ainsi que sur l'analyse des aspects méthodologiques et des résultats de l'enseignement de l'aragonais dans différents contextes sociolinguistiques.

- 6 Notre travail s'est appuyé sur la contribution à la pratique et à l'action (McMillan & Schumacher 2005), afin de fournir des éléments facilitant la mise en œuvre de mesures de planification linguistique visant à la normalisation éducative de l'aragonais. À cet égard, en accord avec Huguet et González-Riaño (2004), nous considérons que « le contexte scolaire constitue, en raison de ses caractéristiques particulières de complexité sociologique, un espace privilégié pour que les attitudes et les préjugés deviennent clairement visibles » (Huguet & González-Riaño 2003, 30, nous traduisons), notre intérêt s'est donc porté sur la réalité linguistique du point de vue de l'ensemble des agents impliqués et en tenant compte non seulement de la communauté aragonophone, mais aussi de la majorité hispanophone avec laquelle elle est en contact, car nous pensons que les mesures de planification et de revitalisation des langues minoritaires doivent être acceptées par la communauté majoritaire qui ne les parle pas. Ainsi, à l'instar de Sallabank (2013), nous considérons que, compte tenu de leur caractère minoritaire ou minor(is)é (Alén Garabato & Boyer 2017), les attitudes et représentations des locuteurs des langues minoritaires ou minor(is)ées ne sont pas décisives pour déterminer un soutien par les institutions, de sorte que les représentations sociolinguistiques de la communauté majoritaire qui ne parle pas la langue en question jouent un rôle clé pour déterminer à la fois les pratiques linguistiques de ses locuteurs et les actions mises en œuvre par l'administration pour les sauvegarder. Ce faisant, et reprenant les prémisses de Fishman (1991), nous avons essayé, avec les recherches menées au cours de la dernière décennie, de contribuer au développement de la *Research Phase on language shift* qui doit précéder et, si nécessaire, se développer parallèlement à tout processus de planification linguistique.
- 7 Nos référents théoriques pour la définition des concepts empruntés qui font l'objet d'une attention dans les différentes recherches menées, d'un point de vue interdisciplinaire, dans les domaines de l'éducation, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Ainsi, nous avons abordé les *attitudes linguistiques* à partir des hypothèses d'auteurs tels que Baker (1992), Fasold (1996) ou Giles, Katz et Myers (2006), les *représentations sociolinguistiques* à partir des travaux de Dabène (1994), Boyer (1990, 2017, 2021) ou Alén Garabato et Boyer (2020), ou encore la *motivation* qui sous-tend le désir d'apprendre la langue à partir des contributions de Gardner (1985, 2007) ou Madrid (1999), entre autres.
- 8 En ce qui concerne les aspects méthodologiques, nous avons jugé nécessaire d'adopter une approche orientée vers le pragmatisme, ce qui nous a amenées à combiner des méthodes quantitatives et qualitatives, car nous avons compris la nécessité d'adopter un point de vue qui aborde la réalité étudiée *de l'extérieur*, tout en prêtant attention à la subjectivité des personnes impliquées dans chacun des scénarios socioéducatifs et sociolinguistiques abordés.

## 2. Approche chronologique de l'évolution de l'enseignement de l'aragonais

### 2.1. Premières approches de l'enseignement de l'aragonais

- 9 Depuis la fin des années 1960, l'aragonais a connu un processus de dignification mis en œuvre par une partie de la société aragonaise à travers diverses expériences horizontales ou de type *bottom-up* (Ager 2001) développées par des collectifs et des associations culturelles. Ces groupes ont trouvé leur genèse et leur développement initial dans les centres urbains, Saragosse et Huesca, et se sont ensuite étendus à d'autres parties du territoire. La première entité enregistrée dans le cadre du processus

connu sous le nom de « Renaxedura » de l'aragonais a été le Consello d'a Fabla Aragonesa, une association culturelle constituée en 1976 et suivie plus tard par d'autres comme Ligallo de Fablans de l'Aragonés ou Nogará, parmi beaucoup d'autres ; chacune d'entre elles se consacre principalement à l'offre de cours d'aragonais auxquels participe essentiellement la population adulte. López *et al.* (2013) situent les premières expériences de formation développées dans ces contextes en 1976, lors de la création du Consello d'a Fabla Aragonesa. Ces mêmes auteurs soulignent que jusqu'en 2000, le nombre annuel moyen d'étudiants dans les cours proposés par ce collectif se situait entre 300 et 400, répartis non seulement entre Huesca – où se trouve son siège – mais aussi d'autres communes aragonaises.

- 10 En résumé, les collectifs culturels et associatifs ont été les précurseurs de l'enseignement de la langue aragonaise dans des contextes non formels et, depuis plus d'un demi-siècle, ils ont garanti l'accès de la population adulte à la formation dans cette langue, étant donné l'absence d'enseignement formel dans des espaces tels que les Écoles officielles de langues ou la Formation des adultes, dans laquelle la première intégration d'aspects liés à l'enseignement de l'aragonais a eu lieu en 2019, comme nous le préciserons par la suite.

## 2.2. Introduction de l'aragonais en milieu scolaire

- 11 L'aragonais est enseigné depuis 26 ans dans les écoles – et plus récemment dans les lycées – de certaines communes de la province de Huesca. Comme le rappelle Benítez (2015), il a été introduit au cours de l'année scolaire 1997/1998 dans les écoles de quatre communes de Huesca – Jaca, Biescas, L'Aínsa et Benasque – dans le cadre d'un projet pilote et de manière très restreinte, en tant que matière hors programme enseignée une heure par semaine en dehors des heures scolaires. En outre, le recrutement des enseignant·e·s chargés de dispenser cet enseignement relevait au départ des instances locales.
- 12 L'introduction de l'aragonais à l'école a d'ailleurs eu lieu longtemps après l'introduction du catalan dans les écoles du territoire connu sous le nom de Frange orientale de l'Aragon, qui avait eu lieu en 1984 à la suite de la revendication sociale qui a donné lieu à la « Declaració de Mequinensa », par laquelle différentes municipalités ont demandé l'introduction de la langue propre dans les écoles locales. L'existence de ce décalage entre le début de l'enseignement scolaire du catalan et celui de l'aragonais pourrait être interprétée comme l'absence d'une demande similaire à celle qui a conduit au début de l'enseignement de la langue propre dans le territoire oriental de l'Aragon. Cependant, comme le souligne Campos (2019), l'hémérothèque révèle que, dans les années 1980, plusieurs campagnes, qui ont également été soutenues par les municipalités d'un certain nombre de communes du Haut-Aragon, ont été menées pour réclamer l'enseignement scolaire de l'aragonais. D'ailleurs, Nagore (1988) soulignait déjà à l'époque certaines des clés de l'enseignement de l'aragonais, en insistant sur la nécessité de l'introduire comme langue véhiculaire dès l'éducation de la petite enfance dans les lieux où il était encore la langue maternelle des élèves.
- 13 L'intérêt pour le développement de l'enseignement de et en aragonais dans les années 1980 s'est également manifesté dans le milieu universitaire via la demande présentée par une partie des étudiants et du personnel enseignant de l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s du campus de Huesca pour intégrer deux matières de philologie aragonaise en option. Cette demande a conduit à l'introduction desdites matières dans les cursus au cours de l'année universitaire 1986/1987, qui y sont restées jusqu'à l'adaptation du parcours Diplôme de professeur des écoles aux études de licence au cours de l'année universitaire 2012/2013, résultant du processus de Bologne concernant les universités européennes. C'est au cours de cette même année universitaire que la Faculté des Sciences humaines et de l'Éducation a créé un programme d'Études propres de l'Université de Saragosse en Philologie aragonaise, qui offre un espace de formation de troisième cycle aux professionnels de l'enseignement et

à tout autre diplômé universitaire souhaitant suivre une formation spécialisée en et sur la langue aragonaise.

## 2.3. Preuve des progrès réalisés depuis la situation initiale

- 14 Suite à l'introduction du programme pilote susmentionné au cours de l'année scolaire 1997/1998, certaines améliorations ont été apportées après que le gouvernement d'Aragon a acquis les compétences en matière d'éducation. Ainsi, à partir de 1999, les enseignant-e-s chargés de dispenser cet enseignement ont été recrutés par le gouvernement régional, ce qui a permis de créer la première liste d'enseignants contractuels d'aragonais. Dès les années 2000, la professeure et activiste Pilar Benítez, alors conseillère du Centro de Profesores y Recursos (Centre pour professeurs et de ressources) de Huesca, a fait plusieurs propositions qui ont reçu un accueil favorable auprès de la sphère institutionnelle. C'est ainsi qu'a été créé le « Seminario para Profesores/as de Lengua Aragonesa » (Séminaire pour professeur-e-s de langue aragonaise) qui, depuis 2002, sert de point de rencontre et de formation continue pour les enseignant-e-s qui s'occupent de cette matière. Par ailleurs, l'année scolaire 2005/2006 a vu le lancement du « Proyecto d'animación arredol d'a luenga e a cultura aragonesa » (Projet d'animation mettant en avant la langue et la culture aragonaises), appelé par la suite « Luzia Dueso », qui propose aux établissements scolaires des activités interdisciplinaires en aragonais afin de promouvoir sa diffusion dans le milieu scolaire.
- 15 Plus tard, en 2007, pour la première fois, une mention concernant l'enseignement des/en langues propres de l'Aragon a été ajoutée dans le cadre du programme d'études. Ainsi, dans le programme d'enseignement primaire défini dans la LOE (Loi organique sur l'éducation de 2006), ont été établies des lignes directrices pour sa mise en œuvre sous la forme d'« orientations pédagogiques » annexées aux programmes officiels de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire. En tout état de cause, ces orientations étaient loin de ressembler au programme disponible pour les autres matières scolaires.
- 16 En outre, ce cadre réglementaire établissait pour la première fois de manière explicite les lignes directrices pour l'introduction des langues propres de l'Aragon dans les établissements scolaires, y compris la possibilité de les utiliser comme vecteur de l'enseignement à tous les niveaux, de l'éducation de la petite enfance au baccalauréat, même si, dans le cas de l'aragonais, cette option ne se concrétisera que beaucoup plus tard, comme nous l'expliquerons plus loin. Cette disposition semblait répondre d'une certaine manière aux recommandations d'Alcover et Quintana (2000) pour le gouvernement d'Aragon, où l'on considérait que :
- els centres haurien d'optar, segons les seus possibilitats, entre un programa de mínims (ensenyament de l'aragonès i dues assignatures en aragonès, i la resta de les assignatures en castellà) i un altre de màxims (la meitat del curriculum en aragonès i l'altra meitat en castellà, amb l'ensenyament també del castellà i de l'aragonès) o aplicar qualsevol altre tipus de distribució de les dues llengües segons el curriculum, si bé amb tendència cap a l'equilibri entre elles (...). En qualsevol cas, és convenient que s'iniciï l'escolarització en la llengua materna dels alumnes (Alcover & Quintana 2000, 38).
- 17 En tout état de cause, la souplesse de la mesure, qui laissait à chaque établissement le soin de décider d'introduire ou non sa langue propre et de la manière de le faire – sans qu'il existe, en outre, un programme d'études territorial fixant les objectifs à atteindre au cours de chaque année scolaire ou cycle – s'est traduit par une situation d'impasse.
- 18 Dans ce contexte, Huguet *et al.* (2008) ont souligné l'insuffisance du modèle d'enseignement des langues propres lorsqu'elles sont enseignées en tant que matières en option, en souscrivant aux recommandations d'Alcover et Quintana (2000) et en

rappelant que les propositions en matière d'éducation devraient faire partie d'une politique linguistique holistique qui comprendrait des actions de normalisation linguistique dans tous les domaines qui concernent le statut des langues – institutions, médias, etc. –, étant donné que « en dépit du fait que la connaissance et l'étude d'une langue par les écoliers peuvent s'avérer déterminantes pour son avenir, il serait utopique de penser à sa récupération et à sa survivance par le biais de l'école alors qu'elle manque de fonctionnalité et de prestige social à l'extérieur » (Huguet *et al.* 2008, 24, nous traduisons).

## 2.4. L'élan récent insufflé par la création de la Direction générale de politique linguistique au sein du gouvernement d'Aragon

19 La création en 2015 du premier organisme dépendant du gouvernement d'Aragon chargé de développer une politique linguistique en faveur des langues propres a donné lieu à un nouveau scénario. Les actions menées par cet organisme en matière d'éducation témoignent de l'intention de progresser sur la voie de la réalisation des trois volets établis dans ce domaine par loi linguistique en vigueur, la *loi 3/2013, du 9 mai, sur l'utilisation, la protection et la promotion des langues et des modalités linguistiques propres à l'Aragon*. Tout d'abord, en ce qui concerne le droit d'étudier l'aragonais, une résolution a été publiée en 2016 qui « autorisait » les établissements scolaires publics situés dans la zone d'influence de la langue aragonaise (López, 2012) à accueillir l'enseignement de cette langue, ce qui s'est traduit *de facto* par l'obligation pour ces établissements d'offrir la possibilité de l'apprendre. Pour la première fois, un programme d'études similaire au reste des disciplines scolaires a été élaboré pour l'enseignement de l'aragonais dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et le baccalauréat. En outre, les premières mesures ont été prises pour intégrer l'aragonais dans la formation des adultes, par le biais de l'*ORDEN ECD/1693/2019, de 11 de diciembre, por la que se establece la organización y el currículo de la Educación Secundaria para Personas Adultas en la Comunidad Autónoma de Aragón*, qui a été complétée peu de temps après, en 2021, par l'*ORDEN PRI/1008/2021, de 11 de junio, por la que se dispone la publicación del convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Diputación Provincial de Huesca, para la planificación y coordinación de actuaciones de aprendizaje a lo largo de la vida adulta*. En ce qui concerne la formation et la qualification des enseignant-e-s, une mention « langue aragonaise » a été créée pour les cursus de Formation de professeurs des écoles dispensés sur le campus de Huesca de l'Université de Saragosse, qui a débuté l'année universitaire 2020/2021.

20 Ces mesures, ainsi que d'autres, ont eu un impact certain en termes quantitatifs, principalement dans les cycles de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire. Ainsi, les données les plus récentes publiées par le Conseil scolaire d'Aragon (Sanz, Jiménez, Andrés & Garcés 2022) montrent qu'au cours de l'année scolaire 2020/2021, l'aragonais était enseigné dans 54 communes au total de la province de Huesca, regroupées dans 27 établissements scolaires, dont 5 établissements secondaires et 22 établissements d'éducation de la petite enfance et d'enseignement primaire. Ce même rapport révèle que le nombre d'élèves inscrits dans cette matière était de 1 097, dont 507 dans l'éducation de la petite enfance et 558 dans l'enseignement primaire, tandis que seulement 32 étaient dans l'enseignement secondaire obligatoire et le baccalauréat, ce qui témoigne d'un déséquilibre similaire à celui d'autres langues régionales européennes lors du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (Bangma, Van der Meer & Riemersma 2011). En résumé, les chiffres reflètent une évolution favorable puisqu'il y avait 256 étudiants dans quatre communes au cours de l'année scolaire 1997/1998 (Alcover & Quintana 2000), avec une nette

augmentation à partir de l'année scolaire 2016/2017, qui a vu le nombre d'étudiants doubler par rapport à l'année précédente.

21 Quoi qu'il en soit, et au-delà des données quantitatives, l'un des aspects qui continuent à caractériser l'enseignement de l'aragonais est sa présence inégale dans les différents établissements où il est enseigné, de telle sorte que son traitement dans certains établissements est presque antagonique si l'on compare ceux où la normalisation éducative est plus importante avec ceux qui se situent à l'extrême opposé. Ainsi, il existe une minorité – 6 pour l'année scolaire 2020/2021 – qui disposent de projets linguistiques dans lesquels l'aragonais est intégré comme langue véhiculaire dans l'enseignement d'une ou plusieurs matières, tandis que la majorité offre un enseignement très limité, comme matière enseignée pendant ou en dehors des heures scolaires et entre une et deux séances hebdomadaires. Cette disparité est le résultat d'un cadre juridique pour l'enseignement des langues propres à l'Aragon, encore assez lâche et indéterminé, qui laisse la façon d'enseigner la langue au bon vouloir des équipes pédagogiques et de direction de chaque établissement.

22 Les projets visant à utiliser l'aragonais comme langue véhiculaire pour les contenus pédagogiques des disciplines non linguistiques n'ont commencé *de facto* qu'au cours de l'année scolaire 2016/2017, grâce à l'action coordonnée de la Direction générale de politique linguistique du gouvernement d'Aragon, alors récemment créée, l'Université de Saragosse – par l'intermédiaire du groupe ECOLIJ – et sept écoles qui ont adhéré au projet intitulé « Rosario Ustáriz » pour la promotion de ce type de modèles éducatifs. Alors que six de ces sept écoles ont continué à donner le même statut à la langue après la fin du projet, de telles initiatives n'ont pas été étendues à d'autres établissements.

23 Ainsi, bien que depuis décembre 2015, avec la création de la première Direction générale de la politique linguistique du gouvernement d'Aragon, et jusqu'en mai 2023 – date à laquelle le changement des groupes politiques à la tête du gouvernement régional a conduit à sa disparition – nous pourrions parler du début d'une nouvelle étape qui a signifié des progrès en termes quantitatifs concernant l'enseignement scolaire de l'aragonais. Cependant le fait est que la réalité d'un point de vue qualitatif continue à faire apparaître une situation loin de la normalisation éducative, comme le montre l'analyse AFOM récemment réalisée par l'équipe coordonnée par Campos (2021).

### 3. La situation actuelle à travers les voix de ses protagonistes

24 Compte tenu de la situation de l'enseignement de l'aragonais d'un point de vue diachronique et eu égard aux aspects réglementaires, nous aborderons dans cette section l'état de la question du point de vue de ses protagonistes dans la communauté éducative en nous appuyant sur certaines des recherches menées par le groupe ECOLIJ de l'Université de Saragosse.

25 Les études réalisées révèlent un croisement d'attitudes et de représentations qui, du point de vue de la pratique éducative, expliquent le *continuum* complexe de scénarios en ce qui concerne le traitement éducatif de l'aragonais, depuis la minorité d'établissements qui s'approchent de la normalisation éducative – avec son inclusion comme langue véhiculaire aux côtés du castillan, au minimum – à la majorité qui dispose de modèles pour son enseignement en tant que matière, bien que dans des conditions inégales en termes d'horaires (pendant ou en dehors des heures scolaires) ou de regroupements (niveaux ou inter-niveaux), entre autres questions.

26 Le principal facteur permettant d'expliquer cette réalité réside peut-être dans le rôle joué par les équipes pédagogiques et de direction des écoles et lycées de Huesca en ce qui concerne l'inclusion de l'aragonais dans le projet éducatif de chaque établissement, ainsi que dans la manière dont la langue peut être enseignée. À cet égard, comme indiqué ci-dessus, l'ambiguïté de la réglementation a donné à chaque équipe pédagogique la possibilité de se mettre d'accord sur ces questions.

- 27 Afin d'élucider la façon dont les représentations et les attitudes à l'égard de la langue pourraient avoir influencé les limites de l'enseignement de l'aragonais, Campos et Tabernero (2020) ont mené une étude qualitative auprès de 62 enseignant-e-s de 25 établissements où il était enseigné. La recherche a révélé l'existence d'un climat attitudinal qui correspond principalement à ce que les auteures définissent comme un *intérêt conditionné* pour l'aragonais, c'est-à-dire une attitude d'acceptation et de sympathie à l'égard de la langue qui ne se traduit pas, toutefois, par la mise en place d'actions démontrant un engagement à la sauvegarder dans la sphère éducative. Ceci est dû au poids de facteurs tels que la possession d'une idéologie instrumentale en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de langues supplémentaires ou la perception de la normalisation éducative de l'aragonais comme une menace potentielle pour la prééminence d'autres disciplines dans le milieu scolaire. L'étude a également confirmé l'émergence occasionnelle de l'identification de l'aragonais à des clichés folkloriques et à certains préjugés et stéréotypes issus d'une méconnaissance généralisée de la réalité sociale, linguistique et culturelle de la langue.
- 28 En résumé, ces auteures soulignent que, conformément à la théorie de la domination de Bourdieu (1999) : « sous un discours légitimant, celui de la *bonne volonté*, les équipes de direction et pédagogiques semblent défendre la manière [limitée] dont la langue aragonaise a été introduite dans leurs écoles, en affirmant qu'elle est la plus appropriée aux circonstances sociolinguistiques d'un territoire dans lequel (...) elle occupe une place minoritaire et, par conséquent, le modèle mis en œuvre est celui qui répond le mieux aux attentes de la majorité de la communauté éducative » (Campos & Tabernero 2020, 23, nous traduisons). De plus, elles soulignent que ce discours permet à la communauté linguistique hispanophone dominante – la plus représentée dans les équipes pédagogiques – de garantir la permanence du *statu quo* sur le marché symbolique, en octroyant une place anecdotique à l'aragonais qui, au final, transforme parfois les locuteurs de la langue eux-mêmes en porteurs de discours faisant appel à son anachronisme et à son inutilité.
- 29 Une situation similaire concernant les équipes pédagogiques des établissements scolaires de Huesca a été constatée dans des recherches menées à l'aide de méthodes quantitatives, tant dans les cycles de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire (Campos, 2018) que de ceux correspondant à l'enseignement secondaire et au baccalauréat (Campos, 2021b). Ces études montrent une présence majoritaire d'attitudes neutres avec une tendance favorable à l'aragonais qui, cependant, ne correspond pas à une prédisposition des enseignant-e-s à introduire des activités liées à cette langue dans leurs programmes d'enseignement – 75,3 % des enseignant-e-s de collège et de lycée et 72,8 % des enseignants de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire déclarant qu'ils ne le font « jamais ». De même, il existe à la fois une opposition majoritaire à son enseignement obligatoire et une large acceptation de son offre en tant que matière en option, ce qui explique la situation d'impasse de la normalisation éducative de la langue évoquée dans le paragraphe précédent.
- 30 Cependant, au cours de toutes les recherches menées avec des enseignant-e-s en activité – mais aussi avec des enseignant-e-s en formation (Campos, 2019b) – un ensemble de facteurs associés à des attitudes clairement favorables à l'aragonais et engagés dans sa normalisation éducative émergent de manière similaire. Parmi ces facteurs, on peut citer : le lien personnel avec la langue, par transmission familiale, étude ou contact avec des locuteurs, et la valeur qui en découle en termes de configuration de l'identité du sujet ; l'origine géographique, avec un *continuum* par rapport à la vitalité de la langue qui est associée *crescendo* à l'expression d'attitudes plus favorables ; l'expérience professionnelle dans des territoires nationaux multilingues ; ou la possession d'un profil linguistique plurilingue avec la présence d'autres langues minoritaires, qui se traduit finalement par l'expression d'une sorte de solidarité avec d'autres communautés linguistiques minoritaires.
- 31 Les attitudes des familles du Haut-Aragon sont similaires à celles décrites ci-dessus, la plupart des attitudes étant neutres, quoique avec une orientation favorable (Campos

& Tabernero 2020b), et avec la présence de discours qui montrent chez la majorité des familles ayant des racines du Haut-Aragon une tension entre l'affection dérivée de la valeur identitaire de la langue et sa faible fonctionnalité en termes de promotion socio-économique, ce qui reflète en fin de compte une image générale d'*intérêt conditionné* également chez les parents. Ainsi, l'approche qualitative développée par Campos (2017) auprès de 57 familles des cycles de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire montre l'émergence des trois groupes d'attitudes retrouvés dans les études menées auprès du corps enseignant, avec la présence majoritaire de celui correspondant à des attitudes neutres caractérisées par l'*intérêt conditionné* qui a déjà été évoqué. Toujours en accord avec les études menées auprès du corps enseignant, les facteurs qui ressortent le plus fréquemment pour expliquer les attitudes clairement favorables dans les familles sont :

- Dans le cas des habitants d'origine aragonaise : le fait de vivre dans un territoire où la langue a encore de la vitalité, avec un poids important du sentiment d'identité et d'affection à son égard.
- Dans le cas des habitants d'origine non aragonaise : le fait de venir d'autres territoires espagnols avec des langues régionales, car ces personnes ont tendance à développer une sorte de solidarité avec d'autres minorités linguistiques.

32 De même, on observe des attitudes clairement défavorables principalement chez les personnes ayant des racines aragonaises mais dans des contextes assez éloignés de la province de Huesca, et chez des personnes ayant des origines dans des territoires non aragonais ; toujours avec la caractéristique commune d'avoir un profil monolingue et de ne pas avoir eu de contact ou d'expérience affective avec l'aragonais. De plus, ces attitudes semblent être conditionnées par la présence de certains préjugés linguistiques, les mêmes que l'on constate chez la minorité d'enseignant-e-s qui répondent à ce même profil (Campos & Tabernero 2020).

33 Les attitudes de la majorité des élèves des niveaux supérieurs de l'enseignement non universitaire – en particulier ceux du Lycée : seconde, première et terminale – se situent à un niveau très similaire à celui décrit ci-dessus. En ce sens, la recherche quantitative menée par Campos (2021c) auprès de 790 adolescents du territoire d'influence de l'aragonais (López 2012) montre une évolution négative par rapport à la situation constatée il y a plus d'une décennie par Huguet (2006). On constate ainsi un changement considérable dans l'évaluation de l'aragonais, qui n'occupe plus la position privilégiée avec l'espagnol signalée dans l'étude de Huguet (2006), et qui a été supplanté par l'anglais, qui est passé d'évaluations correspondant à la gamme d'attitudes « neutres » (Huguet 2006) à celles correspondant à des attitudes « favorables » (Campos 2021). Par ailleurs, selon la même auteure, ce sont encore les facteurs liés au territoire, en termes d'identification, de contact avec l'aragonais comme langue vivante et d'apprentissage scolaire, qui semblent garantir des attitudes favorables.

34 Un contrepoint à la situation décrite jusqu'à présent est toutefois offert par les résultats des enquêtes faites auprès des élèves préadolescents de la province de Huesca. La recherche quantitative menée par Campos (2019c) sur les attitudes de 655 élèves âgés de 10 à 12 ans appartenant au territoire d'influence de la langue aragonaise (López 2012) – à l'exception de la capitale – a révélé la présence d'attitudes favorables. De plus, un pourcentage élevé d'écoliers, 49,8 %, ont déclaré qu'ils considéraient l'aragonais comme la langue propre de la commune, un aspect paradoxal étant donné que, si l'on se base sur les travaux de Postlep (2012), on constate que seuls 26,1 % de l'échantillon correspondait à des communes avec une vitalité de l'aragonais en termes d'un certain bilinguisme social et, de plus, seulement 9,92 % avaient une condition linguistique familiale aragonophone. Ainsi, on pourrait supposer que les actions en faveur de la promotion et de la protection de la langue développées ces dernières années – parmi lesquelles le doublement du nombre d'établissements proposant son enseignement – ont eu avoir un impact positif sur les représentations sociolinguistiques des élèves.

35 Pour ce qui est des élèves apprenant l'aragonais, on doit souligner la pertinence de la recherche de Campos (2019d), menée dans des établissements situés dans des communes où la substitution par le castillan a déjà été effectuée, dans le but d'étudier en profondeur, à travers une méthodologie indirecte (à savoir, l'étude des journaux d'apprentissage), les représentations de la langue et de son enseignement, la perception de la méthodologie mise en œuvre par le corps enseignant et la fréquence de l'utilisation, et sa correction, dans la rédaction des journaux.

36 Les résultats obtenus à partir de l'analyse qualitative des 11 journaux<sup>1</sup> recueillis après une année scolaire complète montrent, tout d'abord, la présence d'une motivation à apprendre l'aragonais qui ne répond pas à une idéologie strictement instrumentale (Gardner 1985), contrairement à ce qui semble prévaloir dans la population adulte du Haut-Aragon. En ce qui concerne les représentations des élèves, on remarque la présence d'une conception diglossique de l'aragonais, langue que les élèves relient fréquemment dans leurs réflexions au passé, à la vieillesse, au milieu rural ou au folklore, un fait similaire à celui qui a été constaté dans le cas d'autres langues minoritaires – comme l'asturien (González-Riaño & Armesto 2004) – et qui répond à la rareté des référents pour le locuteur de la langue minoritaire dans l'environnement quotidien du sujet, ainsi que dans les sphères institutionnelles et culturelles.

37 D'autre part, il est important de souligner la composante affective de la langue chez la plupart des élèves qui étudient cette matière, bien qu'ils ne l'aient pas reçue par transmission familiale, car ils l'associent à leurs ancêtres, principalement à leurs grands-parents. Ce fait apparaît également dans leurs réflexions liées à l'expression du désir de contribuer à sa sauvegarde.

38 En ce qui concerne les propositions didactiques les plus significatives pour les écoliers, les activités liées à l'oralité occupent une place prépondérante aux côtés des activités artistiques. Parmi les propositions les moins motivantes, on trouve l'enseignement de contenus grammaticaux par le biais de cours magistraux et la réalisation individuelle d'exercices écrits. Quoi qu'il en soit, parmi les réponses correspondant aux questions qui motivent le moins les élèves par rapport aux cours d'aragonais, la plus pertinente est la référence à des faits dérivés du manque de normalisation et du statut de la langue dans les établissements scolaires, tels que la faible dotation en ressources matérielles, l'horaire, en dehors des heures scolaires, et surtout, le temps limité consacré à l'enseignement de la matière. Ainsi, cette approche critique du statut de la langue représente 30,87 % des réponses sur les aspects les moins motivants des séances de cours, contre 14,76 % qui se réfèrent à la proposition didactique de la séance et près de 50 % qui reflètent l'absence d'aspects qui n'ont pas été motivants.

39 En ce qui concerne le niveau d'utilisation de l'aragonais, l'étude a compté toutes les entrées de chaque journal et a déterminé le pourcentage de celles qui offraient une certaine présence de la langue. Il existait un seul journal dans lequel toutes les entrées contenaient l'utilisation d'une caractéristique de l'aragonais, trois avec des pourcentages proches de 50 % des textes et tous les autres, sauf un, où la langue était présente dans environ un quart des entrées.

40 D'autre part, les réponses et les commentaires avec présence de l'aragonais ont été analysés en termes de correction linguistique, et il a été constaté que dans la plupart des textes avec présence de l'aragonais, celle-ci se réduisait à l'usage testimonial de vocabulaire ou à des aspects grammaticaux simples. On a trouvé uniquement des phrases complètes avec une correction linguistique acceptable dans le journal où la langue était présente dans 100 % des entrées. Par la suite, on a recherché d'éventuelles corrélations entre la présence et la correction de l'aragonais et des facteurs liés à la manière dont il était enseigné dans chaque établissement. Dans ce cas, on a observé une progression linéaire dont les limites ont été clairement délimitées par deux écoles avec des résultats antagonistes. L'école ayant le plus grand nombre de registres en aragonais (100 %) est celle dont l'utilisation est la plus favorable. Cet établissement se caractérisait également par le fait que l'enseignement de l'aragonais était dispensé pendant les heures de cours, en petits groupes, par niveau, par un enseignant ayant une

grande expérience en tant qu'enseignant d'aragonais et ayant de l'ancienneté dans l'établissement. Dans le cas de l'école ayant le plus faible nombre de registres en aragonais (3 %), le contexte était caractérisé par le fait que les cours étaient dispensés en dehors des heures scolaires (pendant la pause de la mi-journée, après le déjeuner), en grands groupes de différents niveaux (de la première à la sixième année de l'enseignement primaire), et par un enseignant différent pour chaque année scolaire, ce qui constituait une réalité pratiquement opposée à celle observée précédemment.

41 Dans le *continuum* entre les deux extrêmes, et en cohérence avec l'étude de Campos (2015b) sur la compétence de communication linguistique des élèves d'aragonais de l'enseignement primaire, on a constaté une influence apparente de l'horaire auquel la matière était enseignée, avec des productions plus étendues et plus nombreuses lorsqu'elle était enseignée après la fin des cours, par rapport au cas où elle était enseignée pendant la pause de la mi-journée. De même, la stabilité de l'enseignant dans l'établissement semble être en corrélation avec une plus grande présence de l'aragonais dans les journaux analysés. D'autres facteurs déterminants étaient le nombre d'élèves dans le groupe-classe – avec des entrées plus limitées dans les groupes plus importants – ainsi que le degré de diversité en termes de niveau – avec moins d'entrées dans les groupes inter-niveaux qui comptaient des élèves de trois niveaux ou plus.

42 En résumé, les données recueillies dans cette étude montrent un faible degré de normalisation de la langue dans les établissements faisant l'objet de l'étude, ainsi que l'influence positive d'un traitement de la matière plus proche de celui des autres matières scolaires, étant donné que les productions en aragonais augmentaient en quantité et en qualité en fonction du degré de normalisation de son enseignement.

43 La recherche menée par Campos (2018b) auprès d'élèves d'écoles scolarisés dans des établissements enseignant l'aragonais dans des communes présentant différents degrés de présence ou de latence de la langue vient compléter l'étude précédente. La recherche a consisté en une approche des représentations des élèves qui étudiaient cette matière et de ceux qui ne l'étudiaient pas. Les résultats de cette étude de cas multiples et de nature ethnographique mettent en évidence l'existence de deux profils différents parmi les élèves apprenant l'aragonais : ceux qui ont l'aragonais comme L1/L2 et ceux qui l'apprennent comme s'il s'agissait d'une L3, dont les différences en termes d'attitudes sont principalement dues au contexte sociolinguistique.

44 Quoi qu'il en soit, cette recherche a également mis en évidence certains facteurs qui concernent les deux types d'élèves, principalement liés à la plage horaire à laquelle l'enseignement est dispensé (pendant ou en dehors des heures scolaires), c'est-à-dire au statut accordé à cette matière par rapport aux autres matières scolaires.

45 En outre, les résultats montrent que l'attitude des familles est un facteur qui influe sur l'attitude de l'ensemble des élèves. Ainsi, les parents, tout comme les enseignant-e-s/tuteurs, bien que dans une moindre mesure, semblent être ceux qui déterminent essentiellement les attitudes des enfants et leur décision d'étudier ou non l'aragonais. Parmi les familles issues de contextes où l'aragonais n'est pas préservé comme L1/L2 et qui décident que leurs enfants doivent étudier l'aragonais, on observe deux profils principaux : celui des Aragonais qui ont eu un certain contact avec la langue tout au long de leur vie – parmi lesquels il y a une affection pour la langue – et celui de familles issues d'autres zones plurilingues d'Espagne qui trouvent une valeur ajoutée dans l'accès à l'enseignement des langues propres.

46 Parmi les élèves qui suivent des cours d'aragonais, l'attitude majoritaire à l'égard de cette matière se caractérise par le fait qu'elle n'a pas le même statut que les autres matières. Comme facteurs de motivation de cette situation, outre l'horaire, en dehors des heures scolaires, qui en constitue le facteur principal, il y a l'allusion à certaines méthodologies peu significatives pour certains élèves et le faible statut de l'enseignant, qui est perçu comme un moniteur de loisirs plutôt que comme un enseignant. De même, dans les contextes où la langue est encore la langue maternelle ou la L2 de certains élèves, on constate une revendication pour qu'elle joue un rôle plus important à l'école.

47 En ce qui concerne les élèves qui n'étudient pas l'aragonais, les principaux arguments sont l'inconvénient de l'horaire – en dehors des heures scolaires – et l'existence d'autres

priorités pour l'horaire périscolaire, ainsi qu'une idéologie concernant l'apprentissage de langues supplémentaires à caractère instrumental. En outre, dans les cas où les parents sont indifférents à la possibilité que leurs enfants suivent cette matière, la décision des enfants est souvent négative, principalement parce qu'elle est proposée en dehors des heures scolaires, ce qui signifie qu'ils doivent rester dans la salle de classe une heure de plus après la journée scolaire.

48 En tout état de cause, cette recherche fait apparaître la tendance des élèves qui « essaient » les cours d'aragonais à « recommencer » et à demander une plus grande présence de la langue à l'école.

49 D'autre part, les résultats montrent une relation entre le degré de conservation de l'aragonais et les attitudes et représentations sur la langue exprimées par les élèves. Ainsi, dans les contextes où la substitution de l'aragonais par le castillan a été plus lente, on constate la présence d'une identité du Haut-Aragon plus marquée par le fait linguistique qui conduit à la valorisation positive de l'aragonais et de son enseignement, ainsi qu'à sa défense. Par ailleurs, parmi les élèves étudiant l'aragonais comme L1/L2, on trouve des traits distinctifs en termes de représentations et d'attitudes à l'égard de l'enseignement scolaire de la langue, avec la détection occasionnelle d'une prédisposition à remettre en question les connaissances des enseignant·e·s d'aragonais, surtout si ce ne sont pas des locuteurs natifs et s'ils n'ont pas leurs racines dans la commune en question ou dans les environs. Cette remise en cause de la compétence de l'enseignant, qui conduit parfois au refus d'étudier la matière, est à nouveau associée aux attitudes des familles et semble refléter une série de discours auxquels les enfants sont exposés dans leurs foyers.

50 En ce qui concerne la présence de préjugés à l'égard de la langue, la recherche conclut qu'il n'existe pas de préjugés solides à l'égard de l'aragonais et de son enseignement, bien que l'on en détecte parfois qui semblent être le reflet des représentations et des attitudes linguistiques du foyer, ce qui se manifeste par une capacité d'argumentation limitée lorsque ces jugements sont avancés, et que l'on trouve parfois des allusions directes à l'influence des parents dans l'adoption de ceux-ci. Les préjugés les plus répandus dans le cas des élèves qui n'étudient pas l'aragonais en L1/L2 sont ceux liés à la faible valeur instrumentale de la langue. Par contre, dans le cas des élèves qui étudient l'aragonais en L1/L2, c'est surtout une conception fragmentaire de la langue qui se manifeste, c'est-à-dire une conscience supradialectale peu développée. Dans ce sens, il faut souligner l'absence de modèles linguistiques, de référents aragonophones pour les élèves, au-delà de l'environnement familial. Ainsi, la valeur et l'importance que les médias peuvent avoir dans la diffusion de différents modèles de la personne aragonophone sont évidentes afin d'atténuer les préjugés dans le cas des enfants qui reçoivent encore cette langue par le biais d'une transmission intergénérationnelle.

## 4. Conclusions

51 Les recherches menées par le groupe ECOLIJ sur l'enseignement de la langue aragonaise constituent la principale source de données empiriques sur la réalité socio-éducative de cette langue depuis son introduction dans le milieu scolaire au cours de l'année scolaire 1997/1998, uniquement complétée par les approches de Huguet (2006), Torres *et al.* (2019) et Torres et Sabaté (2018).

52 Les études examinées permettent de déduire que, dans une perspective peu réjouissante caractérisée par une situation loin de la normalisation éducative, les élèves préadolescents correspondant aux différents scénarios sociolinguistiques de Huesca, qu'ils étudient ou non l'aragonais, peuvent constituer, au sein de la communauté éducative, un groupe potentiellement pertinent pour la sauvegarde de la langue, compte tenu de leurs attitudes favorables à son égard et de la valeur accordée à son enseignement par ceux qui l'étudient, même chez ceux où il n'y a pas de vitalité sociale, mais plutôt une certaine latence de la langue.

53 En ce qui concerne les groupes plus âgés de la communauté éducative – élèves du secondaire et du baccalauréat, équipes pédagogiques et familles – la tendance générale reflète majoritairement un climat d'attitudes neutres à tendance favorable, caractérisées toutefois par l'inaction en matière de préservation ou de récupération de la langue, ainsi que par un manque d'intérêt pour sa normalisation éducative. Les manifestations générales sont marquées par ce que nous avons appelé l'*intérêt conditionné* envers la langue minorisée, c'est-à-dire l'expression d'une certaine sympathie envers la langue qui ne se matérialise pas par des actions concrètes en faveur de sa récupération en raison de sa faible valeur en termes de promotion socio-économique dans une perspective idéologique de nature instrumentale (Gardner 1985) en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de langues supplémentaires. Il existe également des attitudes nettement favorables ou défavorables, mais elles s'expriment de manière plus ponctuelle et minoritaire.

54 Les facteurs les plus pertinents pour déterminer les attitudes favorables à l'égard de l'aragonais sont associés au lien affectif et identitaire découlant de la connaissance ou du contact personnel avec la langue, à des degrés divers. Il convient toutefois de noter la présence d'attitudes certainement favorables à l'égard de l'aragonais de la part de personnes qui n'ont pas de lien affectif avec celle-ci, mais qui ont une conscience plurilingue puisqu'elles proviennent de territoires nationaux dotés de langues régionales.

55 D'autre part, les recherches effectuées révèlent un modèle d'enseignement incapable de créer des néo-locuteurs – bien qu'il crée des représentations et des attitudes favorables vis-à-vis de la langue – ainsi que la faible correspondance entre les mesures prises par le cadre réglementaire au cours des huit dernières années en vue de la construction d'un paysage normalisé et la réalité des établissements où la langue est enseignée, où la hiérarchie des pouvoirs est cruciale puisque toute proposition de progrès vers la normalisation dépend de la disposition de la majorité des membres des équipes pédagogiques. Cette réalité, qui se traduit par des situations d'impasse, est cohérente avec la représentation majoritaire des instituteurs qui ont enseigné l'aragonais depuis son introduction à l'école (Campos 2018c), ce qui tend vers la perception d'une situation d'exclusion et d'infériorité au sein de l'établissement scolaire qui conduit souvent à l'expression d'un sentiment d'insatisfaction professionnelle.

56 En résumé, et comme dans le cas d'autres langues dans une situation similaire à celle de l'aragonais dans le paysage roman (Alén & Boyer 2005 ; Hevia & González-Riaño 2017), nous pouvons conclure que l'apprentissage ou même la pratique de l'aragonais ne conduit pas à une normalisation sociolinguistique de la langue.

57 Toutefois, la situation actuelle offre quelques expériences ponctuelles qui diffèrent quelque peu de la situation générale. À cet égard, il est important de rappeler que depuis l'année scolaire 2016/2017, l'aragonais est utilisé comme langue véhiculaire pour les contenus pédagogiques correspondant à des disciplines non linguistiques dans six écoles du Haut-Aragon. Nous considérons que l'étude de la réalité sociolinguistique de ces contextes éducatifs, ainsi que les résultats des projets mis en œuvre, constituent une ligne de recherche urgente qui pourrait offrir de nouvelles clés sur la voie de la normalisation éducative de la langue aragonaise.

58 D'autre part, compte tenu des limites de l'éducation formelle en termes de création de néo-locuteurs (Campos 2015b), nous estimons que la population adulte qui se rapproche de l'étude de la langue peut jouer un rôle clé dans sa récupération et sa survivance. En ce sens, dans le sillage de recherches antérieures telles que celles de Gimeno (2019), Ibáñez et Campos (2021) et Gimeno et Sorolla (2022), les travaux récents de Campos, Colón et Tabernero (2023) sur les représentations sociolinguistiques et les motivations d'apprentissage des adultes dans différents contextes géographiques et sociolinguistiques sur l'ensemble du territoire de l'Aragon, révèlent la manière dont l'accès à l'apprentissage de l'aragonais dans la vie adulte favorise des expériences de (re)construction de l'identité linguistique qui, dans certains cas – surtout médiatisées par le contexte sociolinguistique et la représentation de la langue en termes d'identité – conduisent à l'adoption d'un profil militant proche de la

caractérisation du sujet néo-locuteur défini par Ramallo (2020) et à l'intégration, plus ou moins importante, de l'aragonais dans le répertoire linguistique, bien que dans une perspective diglossique dans le meilleur des cas. À notre avis, cette ligne de recherche récemment initiée est sans aucun doute l'une des plus pertinentes dans la recherche sociolinguistique sur l'aragonais en relation avec le milieu éducatif.

59 Enfin, il ne faut pas oublier que l'idéologie majoritaire de la communauté éducative en matière d'apprentissage des langues sur le territoire de Huesca répond à une orientation essentiellement instrumentale, de sorte que si la langue aragonaise n'est pas valorisée en termes de promotion sociale, économique et professionnelle, il sera extrêmement difficile de compter sur la complicité de la majorité de la société du Haut-Aragon qui ne parle pas la langue minoritaire, mais qui, comme le rappelle Sallabank (2013), joue un rôle décisif pour la mise en œuvre des actions visant à sa revitalisation et à sa conservation. En ce sens, il est évident qu'en termes généraux, les actions de planification linguistique menées jusqu'à présent dans le domaine de l'éducation, y compris durant la période entre 2015 et 2023, répondent plutôt à ce que Lorenzo (2005) appelle une planification linguistique de faible intensité et nous ne devons pas oublier que, comme le démontre le même auteur dans le cas du galicien, ces actions partielles ne garantissent pas de changements significatifs dans la transmission intergénérationnelle de la langue régionale, dans son utilisation sociale spontanée au sein des zones urbaines ou dans son prestige social.

---

## Bibliographie

AGER, Dennis, 2001, *Motivation in language planning and language policy*, Clevedon, Multilingual Matters.

ALCOVER, Carmen & Artur QUINTANA, 2000, Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.

ALÉN GARABATO, Carmen & HENRI Boyer, 2005, *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête d'un groupe d'ex-calandrons*, Paris, L'Harmattan.

ALÉN GARABATO, Carmen & HENRI Boyer, 2020, *Le marché et la langue occitane : au vingt-et-unième siècle : microactes glottopolitiques contre substitution*, Limoges, Lambert-Lucas.

BAKER, Colin, 1992, *Attitudes and language*. Clevedon, Multilingual Matters.

BANGMA, Idske, COF VAN DER MEER & Alex RIEMERSMA (Eds.), 2011, *Trilingual Primary Education in Europe. Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*, Leewarden, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.

BEACCO, Jean-Claude & Michael BYRAM, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques.

BENÍTEZ, María Pilar, 2015, (De)construindo o marco lechislatibo ta l'amostrana ofizial de l'aragonés, *Luenga & Fablas*, 19, 39-44.

BOURDIEU, Pierre, 1999, *Language and symbolic power*, Cambridge, Polity Press.

BOYER, Henri, 1990, Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85, 102-124.  
DOI : 10.3406/lfr.1990.6180

BOYER, Henri, 2017, « Les identitèmes: construction patrimoniale et célébration », dans Mohamed SAÏD, Chahrazed DAHOU, Alexia KIS-MARCK & Françoise ROCHE, coords., *Construction/déconstruction des identités linguistiques*, Saint-Denis, Connaissances et Savoirs, pp. 23-40.

BOYER, Henri, 2021, Lengua minor(iz)ada, lengua deseada: sobre las denominaciones identitarias de productos agroalimentarios en lengua occitana, *Iztapalpa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 90, 155-177.

CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974.

CAMPOS, Iris Orosia, 2015, Más de un siglo de 'lingüicidio' en las aulas. Aproximación al caso del aragonés, *Studium*, 21, 199-230.

CAMPOS, Iris Orosia, 2015b, ¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997, *Porta Linguarum*, 24, 191-202.

CAMPOS, Iris Orosia, 2017, « Entre identité et fonctionnalité : le cas de la langue aragonaise à l'école », dans Mohamed SAÏD, Chahrazed DAHOU, Alexia KIS-MARCK & Françoise ROCHE, coords., *Construction/déconstruction des identités linguistiques*, Saint-Denis, Connaissances et Savoirs, pp. 331-347.

CAMPOS, Iris Orosia, 2018, ¿Es posible avanzar hacia la enseñanza escolar del aragonés? Análisis de las actitudes lingüísticas de los maestros de Educación Infantil y Primaria, *Alazet. Revista de Filología*, 30, 37-58.

CAMPOS, Iris Orosia, 2018b, *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

CAMPOS, Iris Orosia, 2018c, Lengua minoritaria y docencia, ¿insatisfacción laboral o síndrome de burnout? Reflexiones de los maestros de aragonés sobre casi dos décadas de su enseñanza en la Educación Infantil y Primaria, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 247-267. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7722>

DOI : 10.30827/profesorado.v22i2.7722

CAMPOS, Iris Orosia, 2019, « 20 años de aragonés en la Educación Infantil y Primaria, ¿hacia su normalización en la escuela? », dans FRANCHO Nagore & JAVIER Giralt, coords., *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 241-272.

CAMPOS, Iris Orosia, 2019b, 'No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística'. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación, *REIRE : Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-24.

CAMPOS, Iris Orosia, 2019c, Aportaciones para una planificación lingüística en el Alto Aragón. Actitudes de los escolares hacia la lengua minorizada, *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 103-121.

CAMPOS, Iris Orosia, 2019d, Claves en la enseñanza de la lengua minorizada. Acercamiento al caso del aragonés, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 79-97.

CAMPOS, Iris Orosia, (Coord.), María Teresa MORET, Manuel Ramón CAMPO, Rosa ARQUÉ, María José NOGUÉS & Carlos ABRIL, 2021, « Las lenguas propias en la enseñanza », dans José Ignacio LÓPEZ, coord., *Manual de buenas prácticas sobre las lenguas propias de Aragón*, Zaragoza, Dirección General de Política Lingüística-Gobierno de Aragón, pp. 39-66.

CAMPOS, Iris Orosia, 2021b, Actitudes del profesorado de Educación Secundaria hacia la lengua aragonesa, *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 547-556. <https://doi.org/10.5209/rced.70795>

DOI : 10.5209/rced.70795

CAMPOS, Iris Orosia, 2021c, *Las actitudes lingüísticas en los centros de Educación Secundaria del Alto Aragón. Evidencias para la actualización del estado de la cuestión*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza y Cátedra Johan Ferrández de Heredia.

CAMPOS, Iris Orosia & Rosa TABERNERO, 2020, Análisis discursivo de las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Huesca, *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 10, 1-27.

CAMPOS, Iris Orosia & Rosa TABERNERO, 2020, Explorando las oportunidades de la lengua minorizada en la escuela. Una investigación cuantitativa sobre actitudes hacia el aragonés, *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 47, 113-157.

CAMPOS, Iris Orosia, María Jesús COLÓN & Rosa TABERNERO, 2023, *El aprendizaje del aragonés en la vida adulta. Un estudio cualitativo sobre las representaciones del alumnado*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

CLIMENT-FERRANDO, Vicent, 2016, Linguistic neoliberalism in the European Union. Politics and Policies of the EU's approach to multilingualism, *Journal of Language and Law*, 66, 1-14.

CLIMENT-FERRANDO, Vicent, 2018, « La política lingüística neoliberal de la Unió Europea. De quines llengües parlem quan usem el terme *multilingüisme*? », dans Vicenta TASA, ed., *Multilingüisme i diversitat lingüística: política lingüística a la Unió Europea*, Valencia, Universitat de València.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1992, Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. Strasbourg, Conseil de l'Europe. URL : [https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter\\_es.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf)

CONSEIL DE L'EUROPE, 2021, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2022, The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. URL : <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose>

motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4

DABÈNE, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

FASOLD, Ralph, 1996, *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*, Madrid, Visor Libros.

FISHMAN, Joshua, 1991, *Reversing Language Shift : Theory and Practice os Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.

DOI : 10.21832/9781800418097

GARDNER, Robert, 1985, Learning another language : a true social psychological experiment, *Journal of Language and Social Psychology*, 234, 219-239

DOI : 10.1177/0261927X8300200209

GARDNER, Robert, 2007, Motivation and second language acquisition, *Porta Linguarum*, 8, 9-20.

DOI : 10.3138/cmlr.31.3.218

GILES, Howard, Vikki KATZ & Paul MYERS, 2006, Language attitudes and the role of community infrastructure: a Communication Ecology Model, *Moderna Sprak*, 100, 38-54.

GIMENO, Chabier, 2019, « Neohablantes de aragonés: retrato de un colectivo estratégico en la revitalización », dans Fernando RAMALLO, Estíbaliz AMORRORTU & Maite PUIGDEBALL, eds., *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, Iberoamericana Vervuert, pp89-109.

GIMENO, Chabier & Natxo SOROLLA, 2022, 'To die with dignity or to be supplanted by the standard'. Empowerment and inclusive practices of urban new speakers of Aragonese, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43, 8-20.

GONZÁLEZ-RIAÑO, Xosé Antón & Xandru ARMESTO, 2004, *Les llengües en Asturies : usu y valoración de la so importancia educativa. Estudiu empíricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu*, Oviedo, Academia de la Llingua Asturiana.

HEVIA, Isabel & Xosé Antón GONZÁLEZ-RIAÑO, 2017, Asturianu y castellanu nes aules d'Asturies : usu y actitúes del alumnáu inmigrante y autóctonu, *Lletres Asturianas*, 116, 127-148.

HUGUET, Ángel, 2006, *Plurilingüismo y escuela en Aragón*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.

HUGUET, Ángel, Silvia CHIREAC, Judit JANÉS, Cecilio LAPRESTA, José Luis NAVARRO, Mónica QUEROL & Clara SANSÓ (2008). La educación bilingüe, ¿una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, 13, 13-31.

HUGUET, Ángel & Xosé Antón GONZÁLEZ-RIAÑO, 2004, *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*, Barcelona, Horsori.

IBÁÑEZ, Pilar & Iris Orosia CAMPOS, 2021, « Exploración d'a identidá d'o sucheto neofablán d'aragonés en l'Alto Aragón », dans VVAA, *Arredol d'a parola. Conoxer, amar, esfender l'aragonés. Treballos en omenache a Franchu Nagore e Chesús Vázquez*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, pp. 321-332.

LAINIO, Jarmo, 2016, *The LEARNMe White Paper on Linguistic Diversity*, Leewarden: Mercator Network of Language Diversity Centres.

LÓPEZ, José Ignacio, 2012, *Mapa lingüístico de Aragón (Según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001)*, Zaragoza, Aladrada.

LÓPEZ, José Ignacio (Coord.), 2013, *El aragonés en el siglo XXI*, Fundación Gaspar Torrente.

LÓPEZ, José Ignacio, 2021, Minoritarias dentro de la minorización. La doble discriminación de las lenguas no oficiales, El caso aragonés. *Revista de Llengua i Dret*, 76, 57-78.

LORENZO, Anxo, 2005, Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego. *Caderno de Lingua*, 27, 37-59.

MADRID, Daniel, 1999, *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario de la Universidad de Granada.

MCMILLAN, James & Sally SCHUMACHER, 2005, *Investigación educativa*, Madrid, Pearson.

NAGORE, Franchu, 1988, Enta una didautica ta l'aragonés, *Fuellas*, 66-67, 14-23.

PARLEMENT EUROPÉEN, 2013, Propuesta de resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea. URL : <http://issuu.com/asociacionfaceira/docs/informe-alfonsi-defcas>

POSTLEP, Sebastian, 2012, 'Este per no ye d'a mía tierra' : Percepción 'científica' y percepción 'inexperta' del continuum dialectal altoaragonés, *Alazet*, 24, 77-116.

SALLABANK, Julia, 2013, *Endangered Languages : Attitudes, Identities and Policies*, Cambridge, Cambridge University Press.

SANZ, Esmeralda, Amparo JIMÉNEZ, Fernando ANDRÉS & Jesús GARCÉS, 2022, Informe 2022 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2020-2021, Zaragoza, Departamento

de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y Consejo Escolar de Aragón.

SIGUÁN, Miquel & Ignasi VILA, 2014, *Multilingüisme i educació*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2013, Today's Indigenous education is a crime against humanity: Mother-tongue-based multilingual education as an alternative? *TESOL in Context*, 23(1-2), 82-125.

TORRES, María, Cristina PETREÑAS, Ángel HUGUET & Cecilio LAPRESTA, 2019, The Legal Rights of Aragonese-Speaking Schoolchildren : The Current State of Aragonese Language Teaching (Spain), *Language Problems & Language Planning*, 43, 262-285.

TORRES, María & María SABATÉ, 2018, Identidades, ideología y prácticas lingüísticas del alumnado de primaria en el Valle de Benasque : miradas monolingües, *Luenga & Fablas*, 22, 88-105.

---

## Notes

1 Le document est structuré hebdomadairement, en fonction des séances de cours. Après chaque séance, les élèves devaient répondre à cinq questions : Qu'avons-nous fait en classe aujourd'hui ? Qu'ai-je appris aujourd'hui ? En quoi ce que j'ai appris aujourd'hui me sera-t-il utile ? Qu'est-ce qui m'a le plus plu dans ce cours et pourquoi ? Qu'est-ce que j'ai le moins aimé dans ce cours et pourquoi ? De même, nous avons incorporé d'autres questions brèves sur des pages séparées pour recueillir plus d'informations sur les représentations des élèves concernant la langue et afin d'apporter un plus grand dynamisme au document, comme par exemple : « Quand je pense à une personne qui parle aragonais, l'image qui me vient à la tête est celle-ci : (dessine-la) ».

---

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Iris Orosia Campos Bandrés et Rosa Tabernero Sala, « Aperçu de la situation de l'enseignement de l'aragonais à travers les voix de ses protagonistes », *Lengas* [En ligne], 94 | 2023, mis en ligne le 23 décembre 2023, consulté le 06 juin 2024. URL :

<http://journals.openedition.org/lengas/7393> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lengas.7393>

---

## Auteurs

### Iris Orosia Campos Bandrés

Universidad de Zaragoza

### Articles du même auteur

**Les aléas glottopolitiques d'une langue vulnérable : l'aragonais, présentation** [Texte intégral]

Paru dans *Lengas*, 94 | 2023

### Rosa Tabernero Sala

Universidad de Zaragoza

---

## Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.