

Quelles conditions pour enseigner une langue minoritaire en France ? Gros plan sur le francique luxembourgeois.

Marielle RISPAIL

Je voudrais offrir le témoignage de l'expérience française en matière d'aménagement linguistique au débat qui nous réunit ici. Mon regard sera celui d'une sociolinguiste et didacticienne, qui revendique la dimension descriptive comme partie prenante de la recherche.

N'est-il pas un peu rapide de considérer, comme cela est courant en France, que les langues ancestrales sont vouées à la disparition - au profit de langues qu'on appellerait de la modernité ? On essaiera, grâce aux exemples français, de répondre à la question : peut-on doter une langue des bagages dont elle a besoin pour vivre en l'an 2000 ? On sait que celles des langues minoritaires qu'on appelle régionales, en France, ont survécu jusqu'au début des années 2000. Favorisées ou au contraire dévalorisées par leur environnement linguistique, certaines ont pu s'appuyer sur celui-ci (le basque en France s'est appuyé sur le développement du basque en Espagne) ou au contraire ont été amoindries par lui (le gallo a souffert de la façon dont le breton s'est développé par exemple).

Nous présenterons de façon problématisée la situation linguistique dans quelques régions de France, avant de nous attacher à l'une d'entre elles, l'aire francique en Lorraine. Je m'appuierai sur les discours des enseignants¹ pour en dégager les représentations sur leurs pratiques à l'école dans leur interaction avec la société : on sait que ce mode de recueil de données nous interdit toute généralisation. Nous tenterons toutefois quelques réflexions finales.

1 - Nous partirons de la question suivante : **que faut-il à une langue pour assumer des fonctions sociales autres que familiales ?** de quoi faut-il l'équiper ? La classification qui suit, pour discutable qu'elle soit, a le mérite de la clarté.

1.1 - l'aspect linguistique

Le propre d'une langue parlée est de présenter des *variations locales*, dont on pourrait croire qu'elles brouillent les pistes de la compréhension. Qu'en est-il réellement ? Pour tous les collègues ayant répondu, les variations ne posent aucun problème et doivent être conservées :

"la variation est une composante naturelle de notre identité linguistique" (corse), "chercher à comprendre les différents dialectes tout en parlant le dialecte local est tout à fait possible" (catalan), "les habitants d'une même micro région parlent la même variété linguistique mais on comprend les autres variations au gré des besoins" (corse), "on s'habitue très vite aux différences et à l'idée que la notion de norme n'est pas la même qu'en français" (corse), "les variations développent le sens de l'adaptation" (corse), "le fond de la langue est le même, les versions orales différentes donnent de la richesse au vocabulaire" (breton), "la variation existe autant sur le plan des registres que des dialectes, comme en français sans doute" (breton) "je pousse mes élèves à cultiver leur couleur dialectale, cela enrichit la classe" (breton), "on enseigne une forme standard, on indique les variantes locales, et on donne priorité aux formes familiales" (occitan).

Cette dernière version, conciliant intercompréhension et respect des variantes, semble faire l'accord entre les différents témoignages.

Toutefois, cette flexibilité ne risque-t-elle pas de buter sur *l'accès à l'écrit* ? Là encore, des positions communes se dégagent, même si elles ne gommant pas les difficultés :

"une normalisation est nécessaire" (occitan), "la langue normalisée écrite s'apprend, comme pour toute langue" (occitan), "bien sûr, la graphie dite mistralienne pose problème aux locuteurs dits naturels" (occitan), "notre langue s'écrit depuis 500 ans mais les gens ne le savent pas, nous avons un retard à rattraper" (breton).

On va du plus nuancé : "on trouve 3 orthographes mais l'orthographe dite unifiée est utilisée par 90% des scripteurs" (breton), au plus affirmatif : "la langue bretonne a été unifiée, il n'y a plus de divergences" (breton), qui marque le désir de "ressembler aux autres langues" (sous-entendu : les langues dominantes). On ne cache pas les difficultés : "notre orthographe a été établie dans les années 60-70, mais beaucoup de Corses ne lisent pas le corse", mais un autre précise : "l'orthographe codifiée est polynomique : elle permet les différences à l'intérieur de la langue, ce système a donc pu être adopté par tous les écrivains" (corse). Les Corses tiennent à ce concept de langue "polynomique" (cf. Marcellesi), qui tente de garder à l'écrit la souplesse de l'oral.

L'orthographe permet de se rattacher à des familles de langues, tout en signalant sa spécificité : les Occitans se reconnaissent "latins" dans leur façon d'écrire, un Corse explique que la "graphie dérive par évolution interne de l'orthographe de l'italien standard". C'est ainsi que des choix de familles étymologiques peuvent entraîner des choix lexicaux dans les néologismes : on pourra décider de désigner une réalité nouvelle en formant des mots sur une base plutôt italienne, française ou anglaise, pour marquer telle appartenance ou refuser telle autre (ainsi on verra que les jeunes Luxembourgeois préfèrent employer le mot "computer", avec l'accent germanique, plutôt qu'un mot calqué sur l'allemand pour désigner leur ordinateur, contrairement à ce qui se fait en Alsace).

Car, si on ne la maîtrise pas, *l'évolution de la langue* a de quoi inquiéter : "on court le risque que le breton devienne un succédané du français : même accent, même syntaxe, mêmes champs sémantiques, seule l'apparence des mots subsisterait ..., cela deviendrait une langue morte", crainte confirmée par le témoignage suivant : "on va vers la naissance d'un néo-breton que je ne souhaite pas parler, car ce n'est que du français traduit".

Toutes ces décisions linguistiques, prises dans des instances reconnues par la communauté linguistique, même si elles ne sont pas institutionnelles - ou avant d'être institutionnelles - (réunions de linguistes, d'écrivains, travail associatif, etc ...), sont relayées par l'école, qui joue le rôle de diffuseur d'une normalisation acceptée et connivente. Rien ne serait toutefois possible sans un écho dans la vie sociale des savoirs et usages enseignés par l'école.

1.2 - la vie sociale

En effet, les témoignages recueillis concordent pour juger les *pratiques sociales* primordiales pour fixer des usages. Dans la rue, sur les papiers officiels, sur les murs, dans les journaux, les langues font signe, rendent la communauté lisible ; absentes des espaces publics, elles signent leur déclin : "la langue ne peut vivre par la seule classe ; nous faisons des sorties, invitons des intervenants extérieurs, écoutons des enregistrements, etc ..." (corse), "seule l'utilisation en-dehors du contexte scolaire peut nous faire sortir de la diglossie" (corse), "on attend une présence accrue de la langue dans les médias, les services publics, les structures de loisirs" (corse), "j'attends de voir ma langue dans les administrations, sur les panneaux de signalisation" (catalan).

En retour, les *écrits sociaux* renvoient une image de l'appropriation de la langue normalisée par la communauté, qui montre son adaptation ou son inadéquation aux besoins de celle-ci. Par exemple, un des risques signalés par les Basques est "l'académisme trop éloigné des pratiques populaires". Les pratiques sociales apparaissent donc comme un garant et un régulateur des usages linguistiques.

Tous ces avis répondent à la question implicite : une langue pour quoi faire ? Le temps semble passé des langues qui se contentaient d'être un simple véhicule familial et affectif. L'usage public en fait des langues qui rassemblent, leur font donc retrouver un de leur sens premier, qui est de structurer de l'intérieur une société. C'est bien ce qui semble manquer à certaines langues : "il nous manque la pratique au quotidien, dans toutes les composantes de la société" (corse), "la langue ne sera vivante que si elle n'est pas confinée au pastoralisme et à l'Université" (catalan), "le breton doit être à la radio, la télé, dans les clubs de sports", bref là où se passe la vie des gens.

Dans cette optique, il semble important d'organiser des rassemblements, de donner des occasions d'échanges, de créer des réseaux, officiels et officieux (concours, débats, revues, rencontres contradictoires, etc ...), pour que les variations s'entraînent à l'intercompréhension, que la langue acquière des lettres de noblesse par des rôles sociaux oraux nobles (le débat, la plaidoirie², etc ...), qu'elle ne soit plus simplement la "langue du pain" comme disent les Corses.

A ce niveau, une "socialisation de la langue s'impose" (occitan). Les Corses demandent "des mesures fortes", et une "coofficialité affirmée" avec le français, pour "une planification linguistique qui soit autre chose qu'une supercherie".

1.3 - la scolarisation

Dans mon questionnaire, les questions concernant l'école avaient pour ambition d'éclaircir la question : comment réussir l'enseignement d'une langue régionale ? Car le problème est épineux en France, où, comme on a pu l'écrire, "là où on parle encore on ne veut pas encore apprendre ; là où on ne parle plus, on voudrait apprendre".

Rendre une langue enseignable suppose qu'elle puisse répondre aux quatre compétences langagières de base à enseigner : lire / écrire / comprendre / parler, sur tous les registres, dans tous les domaines de la vie, école et situations d'apprentissage comprises.

Si l'orthographe sert à pouvoir noter tous les sons de la langue, même de façon imparfaite, elle sert donc à fixer la langue, à la transmettre même à ceux qui n'en sont pas des locuteurs natifs ou naturels. Et si l'oral a une fonction de maintien et protège au mieux un statu quo, l'écrit permet la diffusion, donc l'augmentation du nombre d'usagers.

Nos collègues s'entendent sur la nécessité *d'enseigner et d'écrire* la langue qui doit assumer d'autres fonctions sociales que par le passé. En revanche, les avis diffèrent sur le degré d'obligation que doit revêtir cet enseignement et sa place dans l'institution scolaire. Dans cette optique, qui met sur le même plan natifs et non natifs, le rapport de la langue enseignée avec les situations d'apprentissage présente des opinions diverses. Sur le plan quantitatif, on va de 3h à 10h ou plus par semaine d'enseignement de la langue. Sur le plan qualitatif, certains sont partisans d'un enseignement strictement linguistique d'une langue-objet, d'autres d'une langue-outil permettant l'enseignement des autres matières. On retrouve parmi ceux-là les partisans de l'immersion totale (toutes les disciplines enseignées en

basque par exemple, dans les Ikastola) et les partisans d'un partage à discuter (30%, 50% du total des heures de l'élève).

On voit que toutes ces questions doivent être tranchées en amont de l'enseignement, car elles révèlent les enjeux de cet enseignement et ses valeurs sous-jacentes, sur lesquelles il n'y a peut-être pas accord. Très peu de témoignages vont jusqu'à les faire émerger ouvertement. On trouve par exemple les questions suivantes, liées à l'enseignement de la langue et son statut à l'école : côté enseignant, qu'est-ce qu'être enseignant de langue régionale ? quelles compétences et quels savoirs développer ? quel cursus suivre ? Ce qui pose d'emblée le problème de la formation de ces enseignants, de l'instance de formation, de son évaluation et de sa certification. Côté élèves, quelle citoyenneté enseigner ? quel rapport à la communauté et aux autres communautés linguistiques enseigner ? L'exemple de la Catalogne espagnole montre les dérives possibles d'un enseignement trop fermé sur lui-même. L'Andorre essaie en revanche de s'en méfier. Comme le résume un enseignant breton, qui connaissait la destination de ce questionnaire : "l'enseignement du berbère n'est pas l'affaire que du prof de berbère".

Un point, pour finir, rassemble les discours de nos enquêtés : c'est la nécessité de prévoir un enseignement à tous les niveaux, d'âge et de cursus. En termes de formation continue : dans les entreprises privées et chez les fonctionnaires, des cours pour adultes, de rattrapage, de perfectionnement, des écoles d'été, et des possibilités de commencer ou de se perfectionner à tous les seuils du parcours scolaire, social et personnel, pour les natifs et non-natifs.

1.4 - conclusions provisoires

Deux remarques nous permettront de conclure partiellement.

La lecture des questionnaires montre que, parallèlement à l'entrée des langues régionales dans l'enseignement public, on est historiquement passé, en France, de la lutte militante à l'analyse. Le contact des langues est envisagé sans dramatisation. On désenclave peu à peu les langues régionales de la folklorisation, du pastoralisme et de la problématique de la motivation ("demande-t-on aux enfants ou aux

parents s'ils sont motivés pour les mathématiques ou l'histoire-géographie ?"), pour les intégrer à une réflexion générale sur les langues.

Par ailleurs, on est frappé par la diversité des parcours des enseignants, et donc leur inégalité face au savoir, que permet la diversité des instances d'enseignement³. Une vraie réflexion sur la formation s'avère nécessaire, qui doit viser haut, dépassant les simples compétences langagières - beaucoup de nos informateurs le soulignent.

2 - Le cas du francique

Toutes les langues sur lesquelles nous venons d'appuyer l'analyse qui précède, reposent, malgré les diversités de pratiques et de représentations soulignées, sur un socle commun: elles ont en France le même statut, reconnu du bout des lèvres dans des textes de lois successifs, qui cependant les nomment et laissent la porte ouverte à un enseignement possible.

Nous nous attarderons à présent sur une langue qui nous tient à coeur, le francique luxembourgeois, dont la présence au centre de l'Europe est problématique et l'avenir incertain. Son sort n'est en effet en rien comparable à celui des langues précédemment citées.

Langue germanique importée en Europe de l'Ouest par les peuples Francs au Vème siècle de notre ère, le francique s'est implanté dans une zone actuellement partagée entre plusieurs pays : la France, la Belgique, le Luxembourg et l'Allemagne. Décliné en plusieurs couches dialectales, situées selon des lignes allant d'est en ouest, il comprend quatre variétés principales⁴. C'est à celle du francique dit luxembourgeois que nous nous attacherons à présent. En effet, sa situation illustre de façon contrastée les remarques générales dégagées plus haut et démontre qu'une "activité didactique ne prend validité que dans le cadre politique qui la fait exister"⁵.

2.1 - une situation contrastée

Parlé dans les quatre pays pré-cités, le francique luxembourgeois y jouit de statuts fort différents. Langue officielle et nationale depuis une quinzaine d'années au Luxembourg sous le nom de "luxembourgeois", aux côtés du français et de l'allemand, il n'est traité que de "patois" en France et en Belgique. Parlé par tous les Luxembourgeois de souche, langue maternelle et du quotidien, écrit et enseigné en cours du soir aux étrangers au Luxembourg⁶, il est en perte de vitesse en France et en Belgique où il n'est presque plus parlé couramment que par les générations les plus âgées, qui sont bilingues et plus souvent trilingues (français / francique / allemand), suite aux vicissitudes historiques de la région.

Cet écart entre les deux statuts et les deux usages différents qui en découlent se répercute sur le *degré d'officialité* et le *traitement scolaire* de la langue. Au Luxembourg, la langue est présente sur les affiches, dans les journaux, sur les publicités et jusque dans les actes les plus officiels de la vie sociale : comptes-rendus des délibérations au Parlement, etc ... A l'école, la langue est présente de façon plus complexe, comme langue d'accueil de tous les enfants en maternelle (y compris les non luxembourgeois), puis comme langue d'enseignement dans les premières années du primaire, jusqu'à ce que le niveau des élèves en français et allemand, langues introduites progressivement, permette à ces langues de devenir à leur tour des langues d'enseignement. Ces deux langues se partageront désormais les disciplines au collège et au lycée. Mais le luxembourgeois n'est pas enseigné. L'objectif explicite du Luxembourg est ainsi de construire un trilinguisme chez ses jeunes bacheliers .

Il n'en va pas de même en France, tant s'en faut ! Le francique ne fait pas partie des langues régionales reconnues par la loi Deixonne (1951), ni celles qui l'ont suivie. Les textes officiels français, soit ne le mentionnent pas, soit utilisent des périphrases pour le désigner comme "voie spécifique mosellane" (dans le dernier rapport Cerquiglini sur les langues régionales), soit l'incluent dans un ensemble vague "les dialectes germaniques" ou "l'alsacien-lorrain" de l'est de la France. Or on sait depuis Bourdieu⁷ combien la dénomination d'un objet pèse sur son existence (ou son inexistence) .

Le francique peut, en revanche, être enseigné à l'école, par des enseignants volontaires, grâce à la loi sur l'enseignement des langues et cultures régionales⁸. Curieusement, cette situation scolaire sans cohérence s'appuie sur une pratique encore très importante du francique oral dans la vie quotidienne, dans la famille et dans les lieux publics (les marchés, les cafés, les lieux de fêtes, etc ...).

La fracture, on s'en doute, s'est située au niveau de l'écrit et de son apprentissage. En effet, normalisée au Luxembourg depuis plus de 20 ans, l'orthographe du luxembourgeois a mal franchi la frontière. Pourquoi ? Parce que, l'histoire les y ayant obligés, nombre de Lorrains franciques de plus de 50 ans ont été alphabétisés en allemand. Leurs enfants ont été alphabétisés en français ; quelles générations, sinon pour des raisons identitaires, pourraient avoir "besoin" d'un francique écrit ? Même les noms propres, de personnes ou de villages⁹, ne peuvent pas être orthographiés par la majorité des francicophones français.

2.2 - la problématique francique en France

C'est dans cet imbroglio que la position dite alsacienne a fait d'un état de faits une stratégie conscientisée : l'allemand pourrait être la version "haute", écrite et lue, d'une langue dont le "patois" ("platt" en francique) ou l'alsacien seraient des versions "basses", du quotidien. Parfaite diglossie, dans le sens fergusonien du terme. Mais si la majorité des Alsaciens semblent s'être pliée à cette version linguistique des choses¹⁰, qui introduit l'alsacien à l'école pour mieux apprendre la langue allemande de façon précoce, il n'en va pas de même en Lorraine.

L'aspect sociolinguistique du problème, auquel nous sommes très attachée, montre que les Lorrains franciques refusent de confondre francique et allemand. Ils disent bien, dans les enquêtes : "nous parlons trois langues" et pas deux. Il disent que leur langue ne s'écrit pas, ou qu'elle s'écrit mais qu'ils ne savent pas l'écrire, mais refusent toute allusion à une seule langue qui aurait deux versions. Les plus renseignés d'entre eux s'appuient sur l'histoire des langues germaniques, qui montre bien que l'alsacien ou l'allemand et le francique sont nés de branches différentes du vieux westique commun

d'origine, par le jeu de deux mutations consonantiques successives ; les plus pratiques arguent du fait qu'un alphabet, des écrits, des journaux, des manuels, des lois étymologiques existant dans le Luxembourg voisin, on serait bien bête de ne pas s'en servir, et de leur substituer celles d'une langue qui, pour être voisine, n'en est pas moins étrangère, l'allemand. Toutes ces réactions s'appuient sur le sentiment de fidélité des locuteurs, qui ont souvent lutté, eux ou leurs ancêtres, pour ne pas être allemands par le passé et elles sont largement partagées outre-frontière, par les voisins luxembourgeois¹¹. Les choix régissant la vie de la langue apparaissent bien ici comme une affirmation identitaire.

De là découlent des positions en termes d'aménagement linguistique, qui peuvent paraître étonnantes à un regard non initié. On a cherché par exemple à accentuer, dans la graphie du francique, les différences avec l'allemand : longueur signifiante des voyelles, consonnes d'appui et de liaison mises en valeur, transcription originale de phonèmes pourtant communs, etc... Sur le plan lexical également, on a privilégié les racines latines par rapport aux racines germaniques dans les néologismes, quitte à adapter carrément des mots français en francique : "Atoom zentral" là où l'allemand dira "Atomkraft"¹². Les langues latines servent donc sciemment de réservoir lexical à cette langue germanique. La vie courante enfin donne des exemples d'emprunts significatifs, tant au Luxembourg qu'en France. On entendra par exemple couramment en zone francique les gens s'interpeller par des "Bohjuer" (dont on accentue l'accent traînant non allemand) ou des "märsi", à la place du "Danke" ou de ses adaptations qu'on aurait pu attendre.

Enfin les quelques linguistes qui se sont penchés sur la question insistent, exemples d'écriture et de prononciation à l'appui, sur la filiation du francique avec le néerlandais ou l'anglais, et minimisent ses ressemblances avec l'allemand. De plus, l'intercompréhension et les communications écrites par le biais de revues ou de textes à rédiger ensemble, ont favorisé l'acceptation des variantes locales des quatre dialectes franciques, "spécialité française" du francique, sur les plans phonologique et orthographique.

2.3 - quelques réflexions à propos du francique

Cette situation particulière et paradoxale d'une même langue soumise à deux traitements à bien des égards contradictoires nous inspire quelques remarques : les voici sans développement.

Le francique est-il mieux loti au Luxembourg qu'en France ? A long terme, peut-être pas. Non introduit officiellement dans l'école, il fait, par sa pratique, des locuteurs et des auditeurs, au mieux des lecteurs, mais pas des scripteurs. Il ne construit pas l'image d'une langue où on peut faire des progrès, une langue qu'on peut corriger, où la relation élève / maître ait du sens. De l'autre côté en France, la situation de minoration clive la population des locuteurs en deux parties : d'un côté, les quasi-monolingues très compétents, mais seulement locuteurs du quotidien, de l'autre les jeunes "lettrés"¹³, qui lisent et écrivent, mais de moins en moins nombreux.

Dans une langue, il n'y a pas que le d'apprenable : une langue a aussi pour fonction de réguler les relations entre les hommes et leur espace, entre les hommes et leur histoire, entre les enjeux, y compris affectifs, et les acteurs. Il est difficile, dans ces conditions, de s'inspirer, pour aménager une langue et la rendre enseignable, vivable, d'expériences autres, car si des situations linguistiques peuvent être comparables, chaque situation sociolinguistique est unique. Il est nécessaire donc de débattre, en bout de course, de tous ces problèmes entre locuteurs, décideurs, chercheurs et linguistes natifs - et la recherche ne peut avancer des propositions que dans la mesure où elles ne contredisent pas les représentations identitaires des populations. Dans cette optique de changement, il nous paraît essentiel de prévoir des situations de transition, de traductions pour les immigrés, les non comprenant, les nouveau-venus.

Enfin l'enseignement d'une langue a peut-être d'abord pour but de développer une attitude réflexive face à la langue, à toutes les langues : ce but est malheureusement gommé dans la situation luxembourgeoise.

3 - Conclusion générale : aménager, pourquoi ?

Comme le rappelle L-J. Calvet : "un programme politique peut promouvoir une langue aux fonctions jusque-là occupées par d'autres

langues" ; nous avons essayé de montrer quelques situations de normalisation et leurs conséquences. C'est sur ces dernières que nous voudrions mettre l'accent pour terminer.

1 - un travail d'aménagement linguistique ne peut se concevoir que dans *le long temps*, car planifier c'est aussi évaluer le changement linguistique, se donner des outils d'étude, de mesure, des critères d'observation. Des recherches sont nécessaires : la fonction utilitaire ne suffit pas. Quel berbère est parlé où ? Comment évolue la langue ? Il importe de décrire les usages journaliers, les variations, de guetter les nouveautés (mais ceci n'est pas le rôle des élèves !), de mesurer les consensus, les stéréotypes, de définir des objectifs et de les évaluer, d'inventorier des difficultés pour contrebalancer les scénarii optimistes ou catastrophistes.

2 - tout aménagement linguistique est porté par des *valeurs* à promouvoir, autres que celles de conflits à résoudre ou de causes à défendre. Dans cet esprit, on peut souhaiter faire émerger des sentiments d'appartenance ou de multi appartenance, guider vers une co-maîtrise des langues, et une co-estime réciproque¹⁴.

3 - tout aménagement débouche sur des obligations de fait, des habitudes plus que des argumentaires, et ceci dans divers niveaux de langue, pour divers publics : si l'alphabet apparaît dans la vie quotidienne des locuteurs, la langue sera rendue indispensable par ses fonctions affichées.

4 - une des ultimes conséquences est, nous le répétons, la nécessité de s'ouvrir à tous publics sans exclusion, laissant à chacun la chance de trouver son rythme et ses modalités de rencontre avec la langue-cible. Ainsi sera possible la reconstruction collective des imaginaires, qui ne sont pas une des moindres dimensions d'une politique linguistique qui ne se voudrait pas que techniciste.

En conclusion, on peut imaginer une adaptation de la langue à ses nouvelles fonctions en plusieurs étapes : après la phase d'information que nous vivons dans ce colloque, un débat qui déboucherait sur des décisions d'aménagement linguistique ; puis une phase de didactisation des savoirs et décisions. Car si l'école reste "le lieu où se focalisent les lignes de force de la société" (la formule est

de Cuq), bien des expériences, de type socio-didactique, restent à confronter : va-t-on vers un prochain colloque ? Nous l'espérons.

Bibliographie

L-J. Calvet, *La sociolinguistique*, QSJ ?, n° 2731

L-J. Calvet, *Les politiques linguistiques*, QSJ ?, n° 3075

D. Laumesfeld, *La Lorraine francique : culture mosaïque et dissidence linguistique*, L'Harmattan, 1996

M. Rispaïl, "Le francique, c'est quoi ? ou une langue européenne méconnue", in *LIDIL*, n°11, "Jalons pour une Europe des langues", Presses Universitaires de Grenoble, avril 1995

M. Rispaïl, "Le francique en Lorraine : quand les chansons créent le contact entre les langues", in *Plurilinguismes*, n°17, "Situations régionales françaises et frontalières", juin 1999

M. Rispaïl, "Le francique luxembourgeois dans une situation paradoxale de part et d'autre de la frontière : une pratique sans école, une école sans pratique", in *LIDIL* n°21, "Les langues régionales : enjeux sociolinguistiques et didactiques", décembre 1999

B. Poignant, *Langues et cultures régionales*, rapport au Premier Ministre, La documentation française, 1998

Marielle Rispaïl

IUFM de Grenoble, Centre de Didactique des Langues, U III, Grenoble.

-
- 1 - Ce qui suit a été élaboré grâce aux réponses très fournies de 25 enseignants en langues régionales. Qu'ils soient ici remerciés.
 - 2- Pour le berbère, il va de soi que le "débat" (comme genre social noble, reconnu, aboutissant à des décisions qui règlent la vie communautaire, sociale, etc ...) doit avoir lieu en berbère.
 - 3 - Telle enseignante d'occitan est en fait professeur d'anglais, tel enseignant de basque est un réfugié du pays basque sud, alors que tel autre de catalan ou de breton est en train de faire un doctorat sur la langue qu'il enseigne. Cette diversité se retrouve dans la référence aux notions théoriques, aux théories didactiques de l'enseignement des langues, dans la présence ou l'absence d'une attitude distanciée dans des analyses comparatives avec d'autres minorités ou situations linguistiques, la lecture de revues théoriques, la connaissance ou pas des problématiques identitaires issues du bilinguisme, etc ...
 - 4 - cf. l'ouvrage de Daniel Laumesfeld publié chez L'Harmattan en 1996, *La Lorraine francique*.
 - 5 - cf. J. P. Cuq, LIDIL.
 - 6 - 10 octobre 1975 : l'orthographe est fixée au Luxembourg, le texte sera ratifié le 27-2-1984 par le Parlement qui déclarera un peu plus tard que cette "manière est acceptée et reconnue par tous".
 - 7 - cf. *Ce que parler veut dire*.
 - 8 - Certains groupes de villages sont couverts entièrement par ce volontariat ; d'autres, faute d'enseignants compétents ou décidés, restent uniquement francisés. Dans le meilleur des cas, un enseignement facultatif au collège fait suite à l'initiation entamée au primaire, qui peut se solder, en fin de lycée, par une épreuve à option au bac, dite "de langue et culture régionale" ... qui peut se tenir (écrit et oral !) en français !
 - 9- Les panneaux toponymiques bilingues, peu coûteux financièrement mais symboliquement importants, sont laissés au bon vouloir des municipalités.
 - 10 - quoiqu'un livre récent montre qu'il y a des mécontents dans l'histoire.
 - 11 - cf. notre article sur les représentations de leur langue qu'ont des enseignants luxembourgeois et francique, LIDIL N°20, déc. 1999, "les langues régionales, enjeux linguistiques et didactiques", p.75-93.
 - 12 - cf. les fameux slogans lors des manifestations anti-nucléaires qui ont, par ailleurs, réuni Français, Luxembourgeois et Allemands : "Atomkraft nein Danke" chez les seconds, "Atoomzentral nee märsi" chez les premiers.
 - 13 - création par exemple, par Daniel Laumesfeld, de la revue "MAR" (= demain), destinée à aborder des problèmes philosophiques, politiques, scientifiques et autres aspects de la modernité.
 - 14 - "Aucune langue n'est pauvre, ce sont les connaissances linguistiques de certains locuteurs qui sont pauvres".