

3. Flux éducatifs transfrontaliers : enquête sociolinguistique à la frontière franco-belge

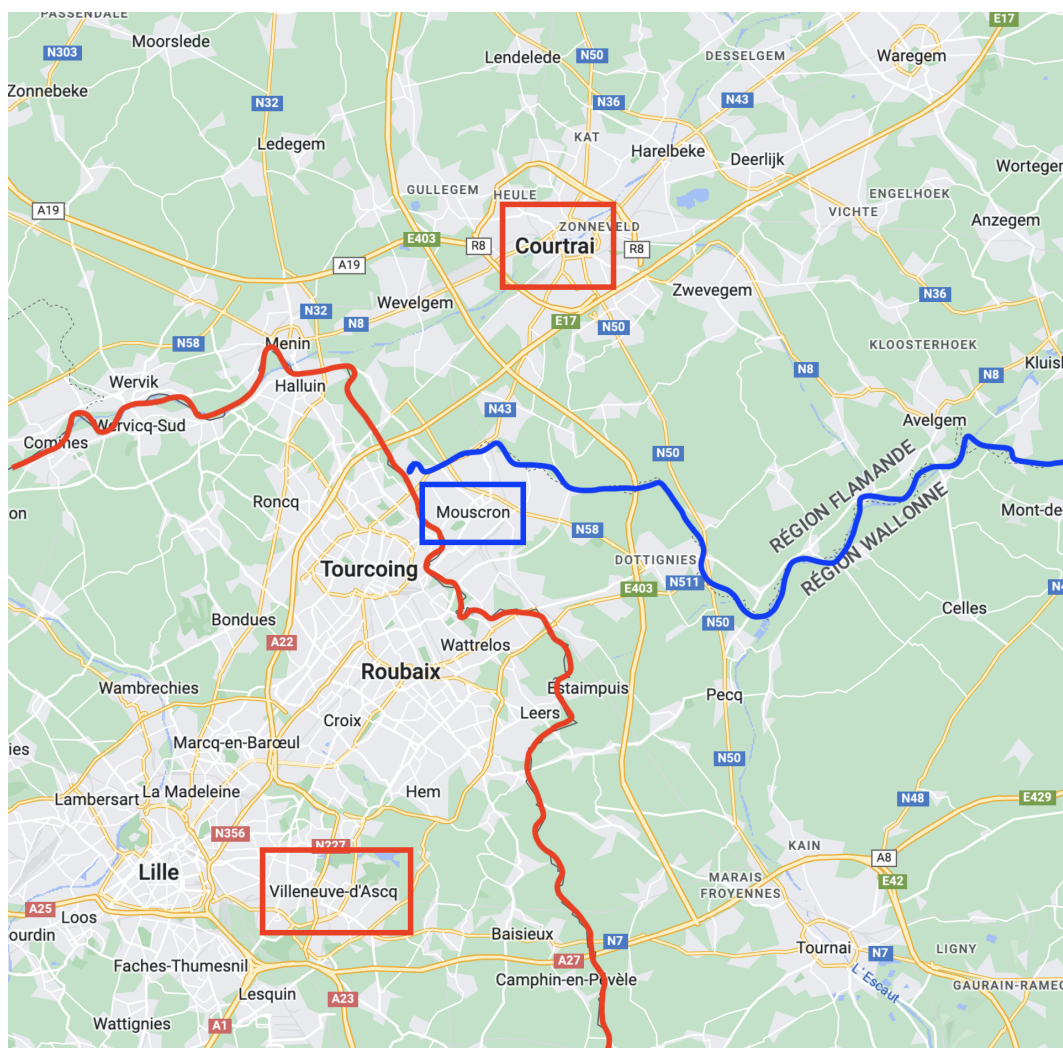
3.1. Présentation

Changement de décor pour cette troisième partie de notre synthèse : nous quittons les rives luxuriantes du Maroni et la chaleur moite de la forêt amazonienne pour la Flandre française, les frontières fluviales franco-brésilienne et franco-surinamienne pour celle, terrestre, séparant le département du Nord de la Belgique voisine. Ce qui ne change pas, c'est la situation de contact de langues que l'on retrouve dans les deux contextes, même si la diversité linguistique inhérente à la Guyane n'a pas d'équivalent dans ce territoire caractérisé par la présence d'une langue régionale transfrontalière : le flamand occidental et par la proximité du néerlandais, langue disposant d'un statut d'officialité dans la Flandre belge voisine. Nous expliquerons dans quelles circonstances nous y avons mené une enquête sociolinguistique sur les flux éducatifs transfrontaliers, ce que cette recherche nous a appris et comment elle nous a amené tout naturellement à nous intéresser aux politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans le département du Nord.

3.2. L'enquête de 2005-2006 sur la mobilité scolaire transfrontalière d'élèves domiciliés dans le département du Nord

Ce qui a déclenché cette séquence de recherche n'a été ni la lecture d'un ouvrage, ni le visionnage d'un support vidéo mais une configuration familiale d'expatriation qui nous a conduit à opérer un choix de scolarisation atypique pour nos enfants. Alors que nous entamons notre deuxième année de thèse, nous obtenons à la rentrée 2001 un poste d'ATER à l'université de Lille 3. Nous habitons alors la région parisienne. Après une première année de déplacements pendulaires Paris-Lille, selon le principe bien connu du "prof TGV", nous décidons, pour des raisons liées tant à l'organisation de la vie familiale qu'à celle professionnelle, de déménager dans le Nord. Les recherches de logement dans la région lilloise n'ayant pas abouti (offre peu importante, inadéquation entre nos revenus de l'époque et le prix des loyers, refus réitérés d'agences immobilières aux exigences inaccessibles, etc.), en désespoir de cause, nous décidons un jour de franchir la frontière belge. Une carte IGN en poche, nous prenons la direction de la plus grande ville située outre-frontière, à une trentaine de km de Villeneuve d'Ascq, la commune abritant le campus de Lille 3. Cette ville, c'était Courtrai/Kortrijk, chef-lieu d'arrondissement de la province de Flandre-Occidentale, située donc dans la partie flamande et flamingante de la Belgique. Nous y trouvons rapidement de quoi nous loger et ce n'est qu'une fois le déménagement effectué que nous réfléchissons à la question de la scolarisation de notre fils qui était alors âgé de 5 ans. Nos premières démarches nous conduisent à nous rendre compte que la seule offre éducative disponible à Kortrijk est celle d'écoles néerlandophones, choix qui aurait pu être envisageable si nous nous étions projetés dans la région sur du moyen ou du long terme. La précarité de l'emploi d'ATER ne nous permettant pas une telle projection, il nous paraissait difficile d'imposer à notre fils un modèle de scolarisation "submersif" (nous y reviendrons) dans une langue qu'aucun de nous

ne parlait à la maison. La directrice de l'école de quartier que nous avons rencontrée avait été peu encourageante à ce niveau : "Ça sera difficile pour lui..." L'alternative était de le scolariser de l'autre côté de la frontière linguistique, dans une école francophone ou en tout cas, conçue pour des francophones. La solution idéale que nous avons alors trouvée était incarnée par le Centre Éducatif Européen, une école publique située à Mouscron, en région wallonne, à une quinzaine de kilomètres de Kortrijk. Cet établissement proposait un enseignement immersif en néerlandais, ce qui réunissait finalement toutes nos attentes : un apprentissage précoce de et dans une langue étrangère régionale mais dans un cadre conçu et aménagé pour des locuteurs francophones. Cette configuration particulière (cf. carte ci-dessous) nous a donc conduit, pendant les quatre années où nous avons habité à Kortrijk, à traverser quasi-quotidiennement des frontières à la fois nationales (France/Belgique), intra-nationales (Flandre/Wallonie) et linguistiques (aires francophones/néerlandophones) :



À l'intersection du département du Nord, de la Flandre et de la Wallonie belges : passages de frontières – nationale (ligne rouge), intra-nationale (ligne bleue) et linguistique (les deux couleurs) – entre le travail, le domicile et l'école.

Lorsque nous conduisions notre fils à Mouscron, nous avons commencé à observer la présence de voitures immatriculées en France qui déposaient des enfants au Centre Éducatif Européen. C'est de cette observation qu'est né un questionnement (pourquoi des parents français faisaient le choix de scolariser leurs enfants de l'autre côté de la frontière ?) et une intuition : ces parents n'étaient probablement pas les seuls à avoir adopté une stratégie de scolarisation

transfrontalière interétatique. Notre hypothèse était que nous pourrions retrouver des parents vivant dans le département du Nord scolarisant leurs enfants de l'autre côté de la frontière nationale et linguistique qui s'étend du littoral dunkerquois à la zone frontalière Tourcoing/Mouscron (en rouge dans la carte de droite ci-dessous) dans des écoles flamandes néerlandophones.



À gauche : triangle frontalier reliant le département du Nord (en bleu), la Flandre occidentale (orange) et la Wallonie (pourpre). Sur la carte de droite, la ligne rouge matérialise la frontière à la fois linguistique et nationale entre le département du Nord en France et la Flandre belge.

À ce stade, nous ne le savions pas encore mais lorsque nous avons débuté des recherches en parallèle au travail d'enquête que nous décrivons plus loin, nous nous sommes aperçu que des franchissements de frontières nationales ou intra-nationales à des fins éducatives, impliquant ou non des changements de langues, étaient documentés, que ce soit en France ou à l'étranger. Côté français pour commencer, des démographes et géographes s'étaient intéressés dans les années 1990 aux flux éducatifs transfrontaliers entre la France et la Belgique. En 1994, Stéphane Morel, soutient un mémoire de DEA en géographie humaine à l'université de Lille 1 sous l'intitulé : *Scolarité transfrontalière et métropole lilloise*. Deux années plus tard, le laboratoire de géographie humaine de cette même université publie sous le titre *L'école et les discontinuités territoriales*, les actes d'un colloque qui abordait notamment la question de la mobilité scolaire transfrontalière. Les *dossiers de Profils*, édités par l'INSEE Nord-Pas-de-Calais ont également évoqué cette problématique, d'abord en 1996 : "Entre Belgique et Nord-Pas-de-Calais : les frontaliers scolaires" (Marc de Falleur & Jean-Luc Van Gheluwe), puis en 1998 : "Scolarité transfrontalière, des élèves français en quête de différences" (synthèse de Morel tiré de son mémoire). De ces travaux, il ressort que ces flux sont pour l'essentiel unidirectionnels (de La France vers la Belgique) et qu'ils sont loin d'être marginaux puisqu'ils concernaient alors plus de 10 000 élèves français impliqués dans une migration alternante quotidienne (Morel, 1994 : 42). Ces traversées n'entraînaient toutefois pas de changement de langue pour les populations scolaires concernées puisque seule la partie de la frontière séparant le département du nord de la région wallonne (en dessous de la métropole lilloise) avait été étudiée par les chercheurs. Stéphane Morel justifie ce choix en expliquant que la frontière comprise entre Dunkerque et l'agglomération lilloise, parce qu'elle fait également office de frontière linguistique, ne permet d'envisager des flux transfrontaliers éducatifs que sous une forme marginale, la plupart des élèves n'étant pas prêts à faire face à un changement de médium d'instruction, du français au néerlandais. Il y avait donc là pour le sociolinguistique en herbe que nous étions alors un terrain vierge à explorer même si nous avions bien conscience que ce

que nous pourrions découvrir relèverait effectivement de la marge, mais une marge pleine de promesses quant aux motivations des familles et aux conséquences de ces choix hors norme, d'un point de vue éducatif, sociolinguistique, identitaire, etc.

Ce que nous avons également découvert plus tard, c'est qu'une recherche, impliquant cette fois un passage de frontière linguistique, avait été menée par Anémone Geiger-Jaillet, dans la région Strasbourg-Kehl (Geiger-Jaillet, 2004 & 2005). La linguiste avait suivi un peu plus de 200 élèves impliqués dans une démarche de scolarisation (primaire ou secondaire) transfrontalière de part et d'autre de la frontière entre la communauté urbaine de Strasbourg et la ville de Kehl. Elle propose une typologie sous la forme d'un tableau à double entrée (Geiger-Jaillet, 2005), pour modéliser quatre situations de mobilité scolaire transfrontalière, selon que celle-ci implique ou non une traversée de frontière linguistique :

	Absence de traversée de frontière linguistique	Traversée d'une frontière linguistique
Flux scolaires intranationaux	Situation 1	Situation 3
Flux scolaires internationaux	Situation 2	Situation 4

Si on appliquait cette grille à la situation frontalière franco-belge, on obtiendrait,

- pour la situation 2, les flux entre la France et la Wallonie décrits notamment par Morel ;
- pour la situation 3, notre cas personnel (traversée de la frontière linguistique intrabelge) ainsi que les situations bruxelloise et québécoise que nous abordons ci-après ;
- et pour la situation 4, la recherche que nous envisagions de conduire sur les flux éducatifs entre la Flandre française et la Flandre belge.

En ce qui concerne la situation 1, Geiger-Jaillet (2005) cite l'exemple d'élèves allemands de Rhénanie-Palatinat scolarisés dans le Land de Hesse.

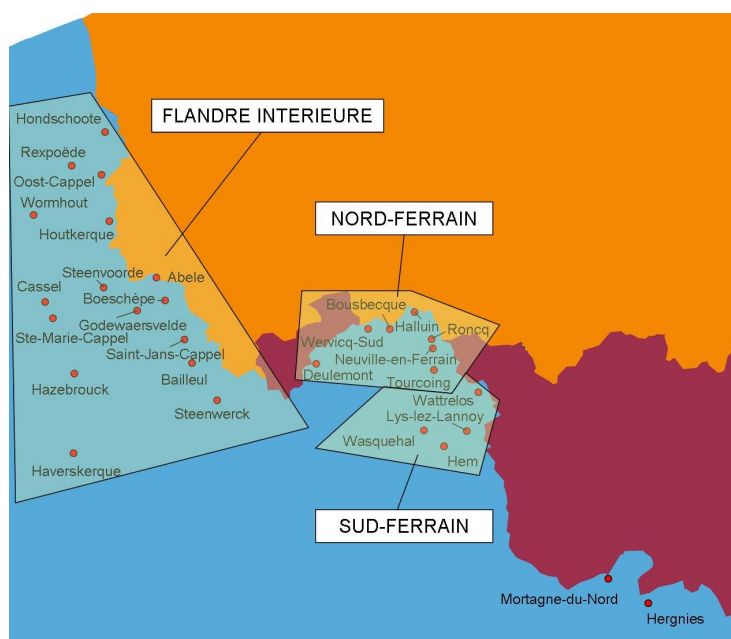
Parmi les études consacrées à ce phénomène au niveau international, figure notamment la thèse de Johanna Jori (2006) portant sur *La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged* entre la province autonome de Voïvodine en Serbie et le Sud de la Hongrie⁹⁶. Cette étude de cas illustre la situation 4 du modèle ci-dessus. Jori montre que les élèves serbes, issus de la minorité hongroise qui peuple la Voïvodine, choisissent des écoles en Hongrie moins pour des questions linguistiques que pour des motivations liées à la qualité et à la diversité des formations, notamment professionnelles, offertes outre-frontière. Des phénomènes de traversées de frontières linguistiques ont été observés dans deux autres contextes internationaux de contacts des langues. Laurence Mettwie (2008) s'est intéressée, pour sa part, à la situation des écoles néerlandophones de Bruxelles. Celles-ci ont été conçues pour les élèves de la Communauté flamande qui représentent une minorité au sein de la Région de Bruxelles-Capitale, officiellement bilingue mais à dominante francophone. Or, comme l'explique la chercheuse, ces écoles néerlandophones monolingues accueillent un nombre croissant d'élèves francophones et autres allophones (issus de l'immigration). Le choix des parents non néerlandophones d'y scolariser leurs enfants répond à la fois à des stratégies d'évitement (éviter les écoles francophones accueillant un public populaire issu de l'immigration) et à des objectifs

⁹⁶ Il y est également question, dans une moindre mesure, des flux entre la Roumanie et la Hongrie.

instrumentaux (permettre à leurs enfants de devenir bilingues pour faciliter leurs chances d'insertion sur le marché de l'emploi). Le phénomène est à ce point important qu'il "met à mal le caractère néerlandophone de ces écoles" (*Ibid.* : 151) et suscite les inquiétudes de la Communauté flamande qui considère comme néfaste la présence croissante d'élèves non néerlandophones. Cette situation est assez proche de celle décrite au Québec par Marie Mc Andrew et Paul Eid (2003). Les deux chercheurs y étudient la traversée des frontières scolaires par des parents francophones qui scolarisent leurs enfants dans des établissements anglophones et vice-versa. Ici, comme à Bruxelles, les parents détournent la fonction première d'écoles monolingues conçues pour des locuteurs dont la langue maternelle correspond au médium d'instruction. Les motivations apparaissent également comme essentiellement instrumentales. Placer ses enfants dans l'école de l'autre secteur, de l'autre langue, c'est espérer que cela leur permettra, à partir d'une immersion même "sauvage", de construire des compétences linguistiques proches des natifs dans une langue à forte valeur économique. Ces stratégies, tant dans la situation bruxelloise que québécoise (qui relèveraient toutes les deux de la situation 3 dans la nomenclature de Geiger-Jaillet), peuvent également se lire comme un rejet d'offres éducatives standard considérées comme peu performantes/innovantes du point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue de l'autre communauté, celle-ci étant le plus souvent réduite à une simple matière. Puisqu'aucune solution satisfaisante n'est proposée par l'institution éducative de ce point de vue, les parents jouent avec les marges et s'immiscent dans les brèches d'un système dont ils étaient *a priori* exclus. De notre côté, avant d'entreprendre l'enquête de terrain dans le Nord, nous imaginions des motivations à la fois instrumentales (essentiellement linguistiques) et identitaires, ce que confirmeront en partie nos résultats.

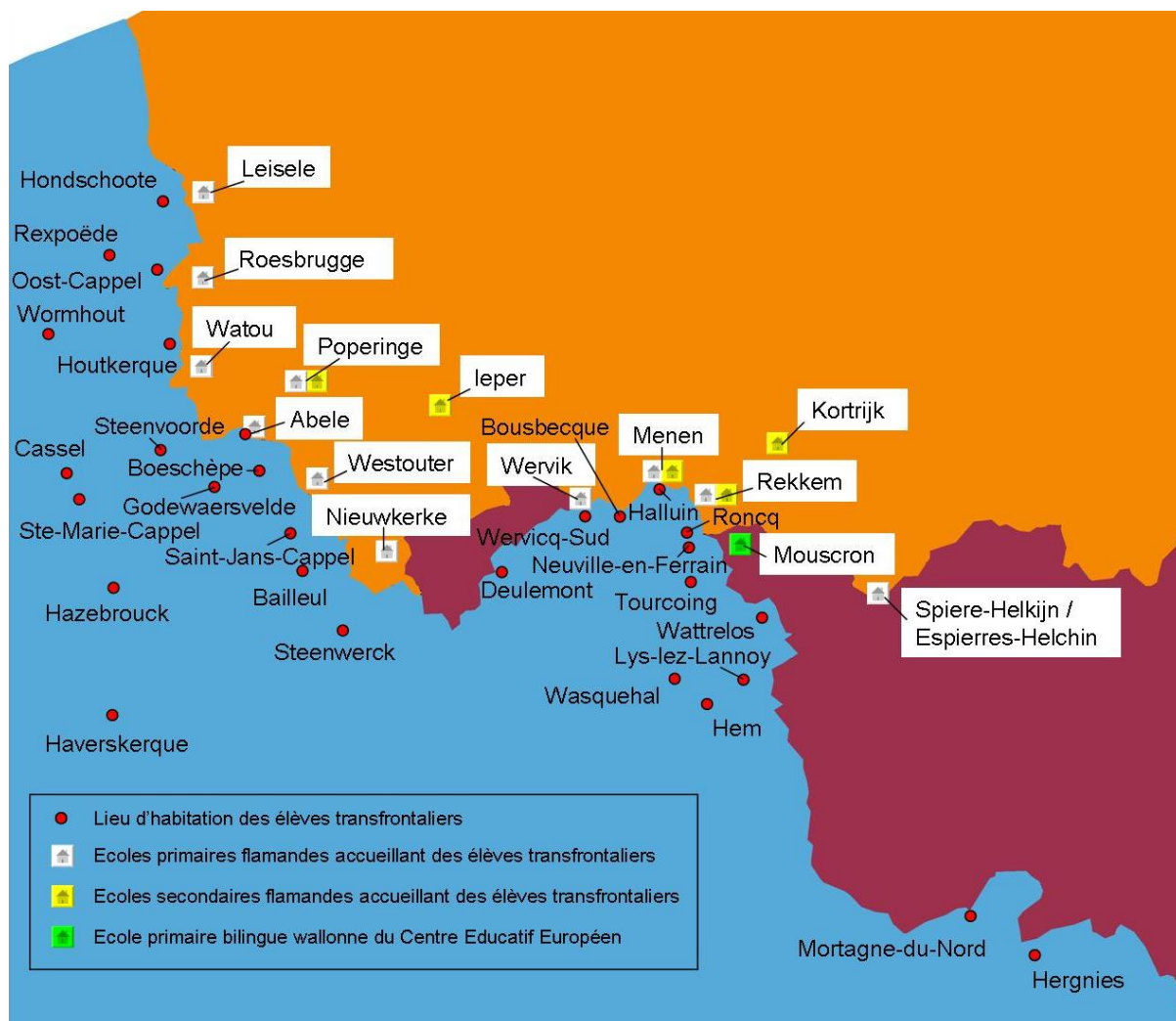
Comme indiqué précédemment, nous ne disposons d'aucune information/documentation sur ce phénomène de flux scolaires transfrontaliers au moment où nous avons débuté l'enquête. Nous avons commencé par en parler au directeur du Centre Éducatif Européen de Mouscron qui nous a rapidement mis en relation avec les parents d'élèves vivant de l'autre côté de la frontière. En ce qui concerne la zone frontalière franco-flamande, nous avons contacté par téléphone toutes les écoles primaires de Flandre-occidentale situées en zone frontalière, soit une dizaine d'établissements. Nous n'avons, dans ce cas également, eu aucune difficulté à obtenir les coordonnées des parents domiciliés en France. Cela aurait sûrement été plus compliqué dans l'autre sens : nous imaginons assez mal des directeurs d'établissements scolaires en France donnant à quelqu'un se présentant comme un chercheur qui les appelle au téléphone des listes de noms et de contacts... Alors que nous débutions, ou que nous nous apprêtions à débiter cette recherche, la chance a voulu que Sophie Babault venait d'être nommée MCF dans le même Département où nous exerçons comme ATER. L'occasion était trop belle pour ne pas la solliciter. Notre collègue avait un profil scientifique assez proche du nôtre : à la fois didacticienne des langues et sociolinguiste. Elle avait également une bonne expérience des enquêtes qualitatives, suite au travail de terrain qu'elle avait mené à Madagascar dans le cadre de sa thèse. C'est donc à deux que nous avons entrepris cette enquête en nous répartissant le travail. De notre côté, nous nous sommes notamment centré sur les familles installées au cœur de la Flandre intérieure, dans des villages du Westhoek situés au nord-ouest de Lille. Le reste des familles concernées par ces stratégies éducatives se répartissaient dans deux aires géographiques que nous avons nommé Nord-Ferrain et Sud-Ferrain (cf. carte ci-dessous). La première se trouve au nord de Lille, dans la zone frontalière bornée par la Lys, cours d'eau dessinant une frontière naturelle entre la France et la Belgique flamande que chevauchent les villes jumelles de Wervicq-Sud/Werwik et Halluin/Menen. La seconde est composée de communes situées au nord-est et à l'est de Lille qui font face à la Belgique wallonne. Les parents vivant dans chacune de ces trois zones possèdent, nous le verrons, des

caractéristiques propres et des motivations spécifiques pour scolariser leurs enfants en Belgique. Le choix du type de scolarisation diffère également. Pour des raisons liées essentiellement à l'offre existante à proximité de leur domicile, les enfants des familles de Flandre intérieure et du Nord-Ferrain fréquentent des écoles flamandes néanderlophones tandis que ceux des familles installées dans le Sud-Ferrain font, pour la plupart, le choix de l'école immersive de Mouscron, en Wallonie. En tout, nous avons pu identifier 59 familles engagées dans une démarche de scolarisation transfrontalière, et avons été en mesure de réaliser un entretien enregistré auprès de 52 d'entre elles.



Répartition des familles pratiquant la scolarisation transfrontalière. Chaque point rouge symbolise la localisation d'au moins une famille.

La carte ci-dessous montre à la fois la localisation du lieu de vie des élèves et celle des établissements qu'ils fréquentent en Belgique.



Localisation des lieux d'habitation des élèves transfrontaliers en France et des écoles qu'ils fréquentent en Belgique.

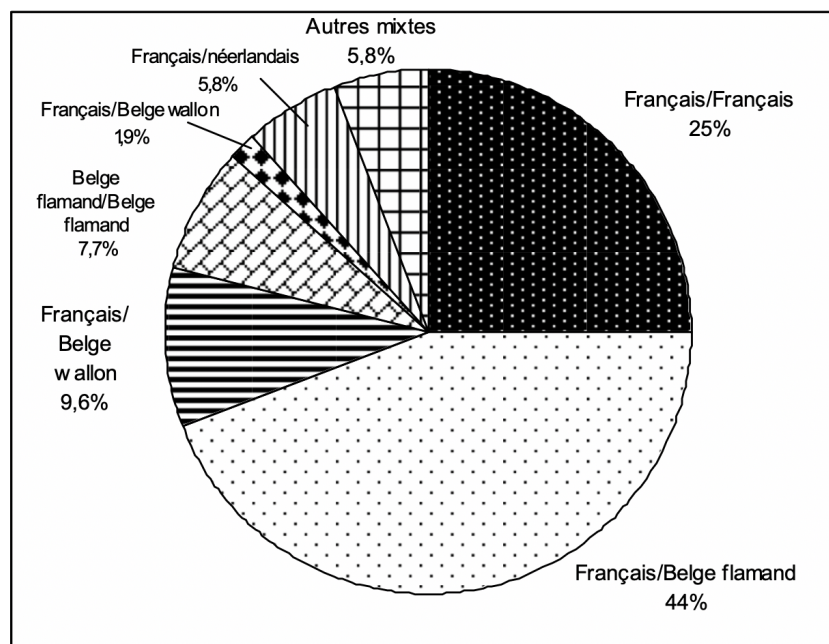
L'enquête, conduite entre janvier 2004 et juin 2005, s'est faite avec les moyens du bord, sans financement. C'est équipé d'un simple dictaphone à cassettes que nous avons "battu la campagne" flamande, sillonné les petites routes du Westhoek, et que nous nous sommes invités dans l'intimité de familles vivant dans des villages éparpillés le long de la frontière. D'un point de vue méthodologique, ce travail était finalement proche de celui que nous avons conduit auprès des enseignants du Maroni. Avec Sophie Babault, nous avons conçu un questionnaire qui fonctionnait comme un guide. Selon le principe des entretiens qualitatifs, nous ne le suivions pas à la lettre, préférant laisser la conversation se dérouler de manière spontanée.

Sans entrer trop dans le détail⁹⁷, nous allons rappeler les principaux résultats de cette enquête en insistant sur ceux qui ont le plus contribué à redessiner les contours du concept de "submersion" parfois associé à l'enseignement bilingue. Trois variables sont à prendre en compte pour comprendre le choix des familles :

- La distance séparant le domicile familial de l'école outre-frontière : la majorité des enfants concernés par ces flux habitent à moins de 10 km de leur école belge ;

⁹⁷ Nos travaux ont donné lieu à un ensemble de publications (Babault & Puren, 2005 ; Puren & Babault, 2007 ; Babault & Puren, 2007 ; Puren, 2007a ; Puren & Babault, 2008) que le lecteur pourra retrouver dans le volume 3 sous les n° 5, 7, 8, 11 et 12.

- La nationalité/l'origine des parents : les unions binationales représentent plus de 65 % de l'ensemble des couples de notre corpus. Dans plus de 63 % des cas, au moins l'un des époux est belge. 57,5 % des familles comptent au moins un néerlandophone natif parmi les parents (cf. figure ci-dessous) ;
- La localisation de l'activité professionnelle des parents : quasiment une famille sur deux (48,1 %) compte au moins un conjoint qui travaille de l'autre côté de la frontière. Dans 17,3 % des cas, ce sont les deux parents qui sont travailleurs transfrontaliers.



Composition des familles transfrontalières par nationalités. Toutes aires confondues.

Ces chiffres dissimulent cependant des différences notables d'une aire à l'autre. Dans le chapitre rendant compte de l'enquête (Puren, 2007a : 65 ; **VOL3-8**), nous dressons ainsi le portrait-robot des familles selon qu'elles appartiennent à l'une des trois aires :

“En Flandre intérieure, nous sommes en présence de couples mononationaux français ou de couples binationaux franco-belges flamands exerçant, pour la plupart, leur activité professionnelle en France. Dans le Nord-Ferrain, les élèves transfrontaliers sont très majoritairement issus de familles binationales franco-flamandes, dont au moins un membre du couple travaille en Flandre belge. Enfin, troisième configuration : les familles du Sud-Ferrain dont les enfants sont inscrits au CEE ont à leur tête des couples mononationaux français ou des couples binationaux franco-belges wallons qui travaillent, pour la moitié d'entre eux, en Wallonie.”

D'un point de vue sociolinguistique, même si elles apparaissent comme minoritaires, ce sont les familles franco-françaises, majoritairement non néerlandophones, scolarisant leurs enfants en Flandre belge qui représentent les cas les plus intéressants. Ce choix éducatif entraîne en effet un certain nombre de ruptures que nous avons décrites (Babault & Puren, 2005 ; **VOL3-5** ; Puren et Babault, 2008 ; **VOL3-13**) et que nous rappelons ci-dessous, tandis que pour les familles francophones scolarisant leurs enfants dans l'école immersive de Mouscron, conçue pour des francophones, ou pour les familles bi-nationales franco-flamandes faisant le choix d'écoles néerlandophones, la prise de risque est calculée et minimale. Dans l'un et l'autre cas, ils se retrouvent en situation non minoritaire, dans un environnement linguistique familier et dans des établissements scolaires dont les curricula et les méthodes ont été conçus pour eux. Il en va tout autrement pour les élèves des familles francophones, non néerlandophones, qui

représentent 10 % des familles du Nord-Ferrain et 36,4 % de celles de Flandre intérieure. Pour ces parents, le choix de scolariser leurs enfants dans des écoles néerlandophones s'est fait sans concertation avec les autorités éducatives françaises, ni avec la famille. "On n'a demandé la permission de personne" (famille 35 : P3), nous indiquait ainsi ce père de famille. Ce choix "opéré hors de tout guidage, de tout cadrage institutionnel, dans une situation de quasi-clandestinité" (Puren, 2007a : 106) est d'autant plus remarquable que les parents disent avoir souvent subi des pressions de la part de leur entourage pour se conformer au modèle standard (j'habite en France = je scolarise mes enfants en France) :

la voisine m'a dit / mais pourquoi tu fais ça ? / pour les gens c'est quand même de l'autre côté de la frontière / donc il faut quand même le vouloir / c'est un choix qu'il faut assumer / il n'y a que nous / enfin il n'y a pas beaucoup de gens qui ont eu cette idée-là / [...] les gens nous regardent d'un drôle d'air / (famille 15 : M28)⁹⁸

j'ai un frangin qui m'a dit / fais pas ça ! / tu vas le regretter / [...] La réaction c'était souvent / on n'a pas idée ! / [...] je pense que beaucoup sans le dire se disaient / ils vont à leur perte / (famille 34 : M96)

au début on a peur de mal faire pour ses enfants / surtout en ayant très peu d'exemples / on se demande si ça va bien se passer / on a de l'appréhension / [...] souvent on m'a dit / mais vous avez le droit de faire ça ? / (famille 6 : P47)

Qu'est-ce qui a conduit ces familles à effectuer un choix aussi radical ? Au terme de notre étude, nous avons pu relever un ensemble de motivations, au premier rang desquelles la volonté de tirer profit de la configuration frontalière pour permettre aux enfants, non seulement d'apprendre une langue étrangère mais d'apprendre **dans** celle-ci, en développant ainsi des compétences proches des locuteurs natifs. Les parents scolarisés dans le système français regrettent de ne pas avoir eu cette chance :

moi quand j'étais petite / j'aurais rêvé de parler plusieurs langues / c'était mon rêve / j'ai appris l'anglais et l'allemand au collège et au lycée / mais ce n'étaient pas MES langues / et je me suis souviens que j'avais rencontré une fille canadienne qui avait une mère francophone et un père anglophone / elle parlait les deux langues / moi j'étais jalouse comme un pou / (famille 25 : M21)

De ce point de vue, la scolarisation transfrontalière apparaît le plus souvent comme un choix par défaut, aucune offre éducative ne proposant un enseignement immersif en néerlandais dans la région. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

Des motivations identitaires apparaissent également, en particulier en Flandre intérieure. Certains parents, attachés à leur identité flamande, tiennent des discours militants dénonçant des pratiques coercitives, vécues par leurs parents ou par eux-mêmes, à l'encontre des élèves flamandophones :

moi j'ai toujours dit / on est flamands dans les tripes / (famille 34 : M14),
on appartient à un peuple / l'appartenance à quelque chose c'est important / avoir ses racines / moi mon père à l'école il a connu les punitions / c'était interdit de parler flamand / c'était marqué sur les murs de l'école / il est interdit de parler flamand / et ils étaient punis quand ils parlaient flamand / (famille 6 : P40)

⁹⁸ Nous reprenons dans cette partie les conventions de transcription que nous avons adoptées pour les publications de nos résultats. Il s'agit d'une transcription de type sociolinguistique simplifiée, basée sur les conventions suivantes : / = pause brève ; // = pause longue ; MAjuscule = accentuation expressive d'un segment. Le M ou P qui suit, à la fin de l'extrait, la classification de la famille désigne la mère (M) ou le père (P) et le chiffre suivant se réfère à la numérotation du tour de parole dans l'entretien.

les Hussards de la République / moi ça je l'ai vécu / on n'en est pas conscient quand on est gosse / mais c'est plus tard où je me souviens de tous ces instits qui cassaient plus les enfants qu'il ne les valorisaient / au lieu d'élever les gamins ils les cassaient / c'était la moquerie / c'était l'humiliation / [...] c'était en 1967/68 j'étais en CE1 / dans une rédaction je racontais une histoire de pantalon déchiré / et j'avais écrit / "ma maman avait raccommodé mon pantalon avec un lap⁹⁹" / [Imitant la voix de son institutrice s'adressant à la classe d'un ton moqueur :] un lap ! / qui sait me dire ce qu'est un lap ? / cette demoiselle ne sait pas parler français ! / et puis bien fort bien haut / alors t'es gosse déjà / tu t'écrases / si tu avais pu être souris tu te serais sauvée / et puis elle continue avec un autre mot et un autre comme ça tout le long de la rédaction / elle avait jeté son dévolu sur moi c'est clair / les autres enfants riaient / elle faisait tout pour ça et elle y réussissait très bien / (famille 34 : M6 et M8)

Ces parents appartiennent à une génération qui incarne la rupture dans la transmission de l'héritage linguistique familial :

mes parents parlaient le flamand dialectal / ils ne me l'ont pas transmis bien entendu parce qu'à l'école il y avait des punitions / donc ma mère surtout a été punie parce qu'elle parlait flamand en classe / donc elle n'a pas osé nous l'enseigner / (famille 35 : P3)

Les parents non flamandophones entrevoient ainsi dans leur choix de scolarisation une forme de réparation. Si eux-mêmes ne parlent pas la langue de leurs ancêtres, leurs enfants le feront à leur place.

D'autres types de motivations sont apparus au cours de nos entretiens, sans lien avec des questions de langue, de culture ou d'identité. Nous les citons rapidement sans les développer :

- Stratégies d'évitement/de contournement de la carte scolaire afin de fuir des écoles accueillant des publics mixtes, notamment d'origine immigrée (familles localisées dans le Nord-Ferrain et le Sud-Ferrain, dans la conurbation lilloise à l'entour des villes de Tourcoing et de Roubaix)¹⁰⁰ ;
- Système éducatif belge jugé plus attractif que son homologue français (dans les petites écoles frontalières : effectifs moins importants, ambiance quasi-familiale, discipline à l'ancienne, système de garderie plus souple, etc.) ;
- Motivations d'ordre organisationnel (travailleurs frontaliers trouvant plus simple de scolariser leurs enfants près de leur lieu de travail, etc.).

Ce sur quoi nous voudrions insister ici, ce sont les répercussions, parfois non anticipées par les parents non néerlandophones, sur la vie quotidienne, l'organisation de la vie familiale, le suivi scolaire, la reconfiguration des rôles parents-enfants. Ce choix peut même entraîner une redéfinition des identités. Loin d'être anodin, le choix de scolarisation transfrontalière dans une langue extérieure à l'écosystème familial induit ainsi un certain nombre de ruptures. La première de ces ruptures est spatiale : ne pas scolariser ses enfants dans son quartier, son village, sa ville entraîne une forme de marginalisation à la fois pour les enfants et les parents. Les premiers peinent à se socialiser dans un environnement à la fois familial et inconnu :

⁹⁹ Terme flamand utilisé pour désigner un morceau de tissu.

¹⁰⁰ Laurence Mettwie (2008) note le même phénomène à Bruxelles. Les parents issus de l'immigration recourent d'ailleurs eux-mêmes à cette stratégie en scolarisant leurs enfants dans des écoles néerlandophones pour fuir les écoles des quartiers populaires.

l'école du village est un facteur d'intégration / quand il y a une manifestation organisée dans le village / par exemple pour Noël / les enfants du village sont invités à aller au cinéma / L [son fils] lui n'y va jamais parce qu'il n'y connaît personne / (famille 21 : M35)

il nous le répète souvent / ah je suis tout seul ici / j'ai pas de copains / [...] c'est vrai que P [son fils] réclame souvent un petit copain / (famille 32 : M17)

L'école est un facteur important d'intégration à la vie locale pour les enfants, mais également pour les parents qui, privés des relations qu'ils auraient pu établir avec d'autres parents d'élèves de leur localité, se retrouvent eux aussi isolés :

ici dans le village on a énormément de mal à s'intégrer / [...] mon mari est entré au conseil municipal parce qu'il supportait mal d'être exclu de la vie du village / il en était malheureux / moi je suis plus solitaire donc je le vis moins douloureusement / on trouve que l'intégration ici est très difficile / [...] (famille 21 : M37)

Ce choix peut d'ailleurs être perçu comme un manque de loyauté – ce que signalent également Mc Andrew et Eid (2003) pour les traversées de frontières scolaires au Québec – vis-à-vis de la population environnante. C'est d'autant plus vrai dans des villages touchés par le déclin démographique où l'école contribue à dynamiser le fragile tissu social et à stimuler la vie économique. On sent poindre un sentiment de culpabilité chez certains parents qui, au cours de l'entretien, ressentent le besoin de se justifier :

on n'a pas fait ce choix pour vexer la commune / (famille 30 : P5)

Pour les parents non néerlandophones c'est un peu la double peine puisque, non contents de se sentir parfois marginalisés sur leur lieu de vie, ils ressentent également un sentiment d'exclusion en tant que parents d'élèves. Assister aux réunions scolaires sans comprendre quoi que ce soit devient une épreuve :

[...] ce n'était pas que je ne voulais pas y aller / mais si c'était pour faire la plante et ne strictement rien comprendre / je ne voyais pas trop l'intérêt / (famille 36 : P63)

[...] il n'y a pas très longtemps / on a eu trois heures de réunion en néerlandais / bon quand on sort de là / on ne comprend quasiment rien / heureusement il y a quelques mamans qui parlent un peu français / et qui nous aident un petit peu / (famille 24 : P14)

L'obstacle linguistique ne facilite pas non plus la socialisation avec les autres parents :

[...] toutes les mamans parlent néerlandais / moi je me retrouve toute seule à parler français / donc d'abord on ne me comprend pas / c'est difficile de discuter avec des parents / même s'il y en a énormément qui ont compris et qui généralement viennent me parler en français pour ne pas me laisser toute seule / donc c'est déjà très gentil / (famille 24 : M19)

[...] ne pas pouvoir parler à la sortie de l'école / ça c'est terrible / (famille 15 : M36)

Mais surtout ces parents, étrangers au médium d'instruction dans lequel sont scolarisés leurs enfants, se retrouvent dépossédés du rôle d'éducateur qui leur revient normalement dans le suivi scolaire et l'aide au devoir :

[...] c'est vrai que quand c'est du calcul ça va / mais quand c'est de la lecture / ça pose problème aujourd'hui / je ne peux pas m'impliquer dans leurs devoirs / [...] (famille 14 : P39)

[...] quand on reçoit des documents de l'école qu'on est incapable de lire / on se trouve en marge de l'école / (famille 21 : M12)

Certains suivent des cours de néerlandais qui sont d'ailleurs parfois organisés dans l'école de leurs enfants sous la forme de cours du soir (option proposée par exemple à Rekkem dans le quartier dit "des Baraques" où résident de nombreuses familles francophones). Ils se retrouvent ainsi eux-mêmes dans la situation d'apprenants, placés de ce point de vue au même niveau que leurs enfants avec lesquels ils co-apprennent pendant "les devoirs" :

ce qui est intéressant avec J / c'est que j'apprends en même temps qu'elle / comme ça on est deux à apprendre / (famille 13 : P6)

j'ai été une année en cours du soir / mais là où j'ai appris le plus c'est avec ma fille / quand je lui faisais faire ses devoirs / il y avait du vocabulaire à écrire avec des petits cartons / tout ça ça aidait beaucoup / (famille 27)

Parfois, comme dans le cas de cette mère d'élève, les parents ont eux-aussi des devoirs :

[...] l'institutrice / voyant que je ne le parle pas / me fait un cahier avec chaque semaine cinq mots nouveaux de la vie courante de l'école [illustrés par un dessin fait par l'institutrice] / que je dois apprendre avec ma fille / (famille 24 : M23)

Si ces situations de co-éducation se rencontrent dans les premières années de scolarisation des enfants, les parents sont rapidement dépassés. Une sorte d'inversion des rôles apparaît alors, les parents devenant les élèves de leurs enfants :

si je ne comprends pas un mot / T me traduit / c'est devenu mon professeur / (famille 35 : P16)

[...] j'ai pris des cours / et je leur demandais de me faire réciter mes devoirs / et quand je n'arrivais pas à prononcer un mot / c'est eux qui me montraient comment il fallait faire / donc c'est vrai que ça me mettait dans une situation amusante / ce sont les enfants qui devaient enseigner quelque chose aux parents / (famille 16 : M50)

Ces traversées de frontière linguistique entraînent ainsi un renversement de perspectives intéressant qui incite à relativiser le rapport dominant/dominé. 5 à 10 km ont suffi à transformer le locuteur d'une langue dominante en un adulte fragilisé, placé en situation de minoration, dépossédé de certaines des fonctions normalement associées à la parentalité. Ces parents se retrouvent finalement dans une situation analogue à celle de parents immigrés non francophones en France. Étrangers à la langue de l'école, leurs enfants apparaissent également comme des primo-arrivants allophones jetés dans le bain de la langue cible. Les débuts sont souvent décrits comme difficiles :

[...] un jour je le couchais et puis il m'a dit qu'il n'arrivait pas à parler / alors ça l'a dérangé / [...] la première année je me souviens / M comme il ne parlait pas à l'école / il parlait il parlait dès qu'il sortait de l'école / il n'arrêtait pas de parler / il devait avoir besoin de déverser tout ce qu'il avait dû contenir / ne pas dire / la première année / il n'a pratiquement pas parlé en classe sauf à la fin de l'année où il disait quelques mots / (famille 15 : M33)

la maîtresse me dit / elle ne comprend rien à ce qu'on lui dit / elle ne sait pas s'exprimer / [...] en janvier la maîtresse a dit qu'elle ne parlait toujours pas en classe mais qu'elle voyait qu'elle comprenait / et que dans la cour elle jouait avec plus d'enfants qu'au départ / mais elle n'en est pas encore à faire des phrases / (famille 13 : M11)

c'est vrai que R a eu du mal / les deux premières semaines / quand il rentrait de l'école / il était très fatigué / il me disait / tu sais je me concentre je me concentre / par moment je suis tellement fatigué que j'ai envie de pleurer / (famille 25 : M38)

La difficulté linguistique pour ces enfants est double puisqu'il leur faut à la fois apprendre le néerlandais standard, unique médium d'instruction, tout en acquérant le flamand au contact de

leurs camarades dans la cour de récréation. C'est en effet cette langue, qui se décline en un ensemble de variétés localisées, qui régit en Flandre belge les interactions orales informelles, dans un système linguistique caractérisé par une situation diglossique.

L'un des axes de réflexion que nous avons eu avec Sophie Babault (Babault & Puren, 2007 ; VOL3-7) avait été de voir si cette configuration éducative, vue de la perspective de l'élève non néerlandophone, pouvait être appréhendée selon les typologies utilisées pour décrire les différentes formes d'enseignement bilingue. Pouvait-on parler d'immersion par exemple ? La réponse qui nous semble évidente aujourd'hui est qu'on ne peut pas recourir à des catégories prévues pour décrire l'enseignement bilingue¹⁰¹ alors que les écoles néerlandophones dans lesquelles sont scolarisés ces enfants appliquent en réalité une pédagogie tout ce qu'il y a de plus monolingue. S'il n'est donc pas question d'immersion, nous avons estimé que la situation vécue par ces élèves pourrait s'apparenter à la "submersion", principe que Pádraig Ó Riagáin et Georges Lüdi (2003 : 9) résument par la formulation imagée suivante : "nage ou coule" ! Le concept est connu et décrit sous d'autres variantes : "super immersion" (Genesee & al., 1985), "pseudo-immersion" (Beheydt, 1993), "immersion non institutionnalisée" ou encore "immersion sauvage" (Braun, 1992 ; De Bleyser & al., 2001 ; Mettewie, 2008). Nous l'expliquons ainsi :

"D'une part, les élèves scolarisés selon cette formule constituent généralement une minorité à l'intérieur d'un groupe plus large, de langue majoritaire. D'autre part, cette scolarisation étant organisée pour les locuteurs natifs de la langue de l'école, aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les alloglottes." (Babault & Puren, 2007 : 84)

Nous nous interrogeons aujourd'hui pour savoir si ce concept que l'on utilise généralement pour évoquer les migrants ou des publics scolaires dont la langue maternelle subit une forte domination (par exemple en Afrique francophone subsaharienne), s'applique bien pour notre public. Hélène Poissant (2002) explique ainsi que les contextes éducatifs de type submersif "favorisent en fait l'assimilation à la langue dominante et la perte éventuelle de la langue maternelle." Les auteurs d'un rapport de la CONFEMEN (2022 : 43) qui se réfèrent "aux modèles monolingues fonctionnant en Afrique" voient également dans la submersion "un processus d'assimilation linguistique, [au terme duquel le locuteur minoré] pratique la langue du groupe dominant et ne fait pas usage de sa langue maternelle dans la sphère publique." Or, la situation des élèves francophones transfrontaliers est très différente de ce point de vue : elle est comparable avec celle que connaissent les élèves francophones scolarisés dans des écoles néerlandophones de Bruxelles. Si Laurence Mettewie (2008) estime que les élèves immigrés scolarisés dans ces mêmes écoles, et n'ayant ni le français, ni le néerlandais comme L1, se trouvent bien dans une situation de submersion, elle le réfute pour les élèves francophones, pour trois raisons principales :

- Le français est une langue disposant d'une forte reconnaissance institutionnelle et présence dans l'environnement quotidien des élèves ;
- Ceux-ci ne courent de ce fait aucun risque de perdre leur langue au seul bénéfice de la langue d'enseignement ;
- Les élèves francophones sont souvent majoritaires dans les établissements néerlandophones de Bruxelles.

¹⁰¹ Si la "submersion" dont il est question immédiatement ci-dessous, est souvent citée comme une forme d'éducation bilingue, "c'est", comme le soulignent les auteurs d'un rapport de la CONFEMEN (2022 : 43), "en raison du fait qu'elle constitue, mais par défaut en quelque sorte, un mode de gestion du plurilinguisme."

En dehors du troisième argument qui ne s'applique pas pour le public que nous évoquons, les deux autres fonctionnent : si submersion il y a, elle est donc relative, c'est une submersion "light" et volontaire. À la différence des publics migrants ou des élèves d'Afrique francophone subsaharienne, les élèves français peuvent en effet à tout moment interrompre l'expérience éducative transfrontalière en (ré)intégrant des établissements français.

3.3. Recherches en "terrain miné" : réflexions sur la place accordée au flamand et au néerlandais dans les politiques linguistiques éducatives du département du Nord

Comme nous l'avons précisé plus haut, la motivation principale de la plupart des parents pour scolariser leurs enfants outre-frontière est liée à la volonté de leur voir acquérir des compétences linguistiques proches des natifs en néerlandais. Les raisons peuvent être d'ordre patrimonial (renouer avec une forme d'héritage culturel et linguistique) ou instrumental (dans une optique d'insertion professionnelle dans le bassin d'emploi régional). Quelle que soit la nature de langue cible dans laquelle aura lieu la submersion, ce qui compte également ce sont les compétences linguistiques transférables à d'autres langues, notamment germaniques, que leurs enfants pourront développer plus tard :

disposer de deux langues / ce n'est pas ne disposer que de deux langues / c'est disposer d'une ouverture d'esprit et de la capacité à en apprendre plus facilement une deuxième ou une troisième / (famille 25 : M21)

je suis convaincue qu'à partir du moment où on maîtrise une langue / on a beaucoup plus de facilités pour acquérir d'autres langues / (famille 10 : M5)

le néerlandais c'est très proche de l'anglais / c'est très proche de l'allemand / donc la connaissance de cette langue ne peut être qu'un atout supplémentaire / [...] ils pourront apprendre d'autres langues plus facilement / (famille 6 : P45)

Les parents mettent également en avant l'argument de la flexibilité cognitive des enfants qui facilite l'apprentissage précoce d'une langue étrangère et dans une langue étrangère :

on est doué et doté d'une grande plasticité quand est jeune / et [...] l'apprentissage des langues se fait bien plus facilement à un jeune âge qu'à l'âge adulte / (famille 21 : M8)
un gamin c'est une éponge / (famille 13 : P35)

Nous avons indiqué à quel point les débuts peuvent être difficiles pour les enfants francophones plongés dans le bain du néerlandais/flamand au sein d'un dispositif monolingue conçu uniquement pour des élèves locuteurs natifs de ces langues. Au bout de quelques mois, les parents notent pourtant, souvent de manière fortuite, qu'un déclic s'est produit et que le médium d'instruction qui leur était étranger il y a encore peu fait désormais partie de leur répertoire langagier :

c'est vers le mois de juin que je l'ai entendu pour la première fois dire un mot en néerlandais pendant la récréation / par contre la deuxième année de maternelle / là il y a eu un déclic / c'était parti / là il parlait couramment / (famille 36 : M18)

[...] il y a un mois / il y avait les portes ouvertes donc on pouvait aller dans la classe pendant une matinée / pour voir comment ça se passait / et quand j'ai vu ma fille de 3 ans et demi me parler français / et puis deux secondes après parler néerlandais comme si de rien n'était / j'ai trouvé ça super parce que c'était tellement naturel pour elle / [...]

j'ai pu me rendre compte des résultats de sa scolarisation / voir de mes yeux que ça fonctionnait bien / (famille 24 : M30 et M32)

Le volontarisme aventureux des parents peut se lire comme un plaidoyer pour un enseignement bilingue précoce dans la langue du voisin. On peut aussi y voir une critique de politiques linguistiques éducatives jugées incohérentes et insuffisantes, en décalage avec le contexte sociolinguistique inhérent à une région frontalière flamandophone :

il vaut mieux qu'elles apprennent une langue dès 2 ans ½ / alors qu'ici en France c'est beaucoup plus tard / (famille 28 : M7)

en étant situé sur la frontière je n'ai jamais compris qu'à l'école on nous enseigne l'anglais / c'est si proche // le dimanche les parents vont au Mont noir / vont de l'autre côté et quand on est gosse on est toujours content de pouvoir utiliser les premiers mots qu'on apprend / la première langue devrait être le néerlandais / or on l'enseigne un quart d'heure par semaine / moi ça me fait doucement rigoler / et on se satisfait de l'enseigner un quart d'heure par semaine ce qui est encore pire / (famille 34 : M15)

En termes d'efficacité, entre un enseignement parcimonieux d'une LVE comme simple matière et une immersion/submersion précoce dans la langue cible, "il n'y a pas photo", comme on dit :

ils n'apprennent rien en France / (famille 5 : M19)

à 7 ans elle est parfaitement bilingue / (famille 28 : M7)

La scolarisation transfrontalière en néerlandais apparaît ainsi souvent comme un choix par défaut pour des parents confrontés à l'inexistence d'une offre d'enseignement bilingue immersif dans leur département :

à l'époque / j'avais déjà cherché un établissement de ce genre / et j'en avais même trouvé un à Marcq en Barœul qui proposait des classes européennes / mais bon c'était hors de prix / donc c'était tout / on n'a pas poussé plus loin / c'était exorbitant / (famille 10 : M6)

on recherchait un établissement qui permettait l'apprentissage d'une langue / mais pas deux heures par semaine / parce que ça c'est zéro / ça ne permet pas une acquisition / il faut quelque chose de plus important / on a cherché partout dans la métropole lilloise mais on n'a rien trouvé / (famille 20 : M2)

L'Alsace est souvent citée comme un modèle pour la richesse de l'offre éducative bilingue qui y est proposée. Alors que les deux contextes offrent des similitudes sur le plan sociolinguistique (présence historique de variétés linguistiques transnationales) et géographique (contexte frontalier), les parents ne comprennent pas que le néerlandais ne puisse occuper, dans le Nord, une place comparable à l'allemand en Alsace :

je pense qu'au niveau régional / les écoles pourraient mettre en place des structures bilingues comme en Alsace / on est finalement un peu dans la même configuration que l'Alsace / avec beaucoup de transfrontaliers / on a l'impression qu'on ne veut pas entendre parler et je trouve que c'est malheureux / (famille 24 : P74)

dans cette région-ci sacré nom d'un chien / nous aurions pu envoyer nos enfants à l'école en France / s'il y avait eu un minimum de néerlandais comme il y a l'allemand en Alsace / (famille 22 : P20)

je trouve ça dommage parce qu'en Alsace la première langue étrangère c'est l'allemand / moi je trouve qu'en Flandre ça serait normal d'apprendre le néerlandais pour des raisons touristiques et économiques / pour trouver un Français qui parle néerlandais tu peux chercher loin ! / (famille 18 : P4)

Ainsi, cette étude sociolinguistique basée initialement sur un choix de scolarisation atypique dans la langue du pays voisin nous a conduit progressivement à nous interroger, dans une perspective historique, sur les politiques linguistiques éducatives conduites dans le département du Nord. Cette recherche a donné lieu à l'écriture de deux chapitres publiés respectivement en 2007 : "Quelle place pour le flamand et le néerlandais dans les écoles du département du Nord ? Retour sur un siècle et demi de politiques linguistiques éducatives" (VOL3-10), et en 2016 : "Le flamand : une langue régionale marginalisée" (VOL3-21). Cela impliquait de nous intéresser à la fois au sort réservé au flamand, langue régionale, et au néerlandais, langue étrangère.

Pour parler familièrement, nous ne savions pas alors où nous mettions les pieds, n'ayant aucunement conscience du vif clivage idéologique qui opposait globalement deux camps autour de questions sociolinguistiques et identitaires fortement politisées. Rappelons tout d'abord que le flamand occidental, attesté au VIIIe-IXe siècle dans une grande partie de l'actuel Nord-Pas-de-Calais, n'est aujourd'hui présent que dans le Westhoek, la région transfrontalière franco-belge, où, côté français, il continue à être parlé pour l'essentiel dans l'arrondissement de Dunkerque. Cette langue connaît une situation paradoxale dans le sens où son degré de vitalité est radicalement différent d'un côté et de l'autre de la frontière. En France, le déclin programmé du flamand est annoncé dès le début du XXe siècle. Dans sa thèse consacrée à *l'Étude géographique de la plaine flamande en France, Belgique et Hollande*, Raoul Blanchard écrivait déjà en 1906 (484) :

"Pris comme dans une pince entre Lille et Dunkerque devenu un foyer de rayonnement du français, le flamand de France paraît condamné à mourir ; et on ne peut plus guère discuter que sur la date à laquelle finira cette agonie."

Le flamand occidental apparaît aujourd'hui comme l'une des langues régionales les plus menacées d'extinction en France, avec un nombre de locuteurs âgés réduit à quelques dizaines de milliers d'individus. Émile Coornaert, dans l'article qui consacrait au flamand en 1971, évoquait déjà "le naufrage d'une langue". Il suffit pourtant de traverser la frontière pour constater que le flamand n'a rien perdu de sa vitalité en Flandre occidentale où la population l'emploie quotidiennement dans sa forme orale, en complément avec le néerlandais, avec la répartition fonctionnelle typique des contextes diglossiques. Une enseignante en poste dans une des écoles frontalières accueillant des élèves français nous indiquait ainsi : "Le matin, quand on prend le café avec les collègues, on parle flamand, dès qu'on rentre dans la classe, on passe au néerlandais."



Répartition de l'aire flamandophone à cheval sur trois pays : la France, la Belgique flamande et les Pays-Bas¹⁰².

Dans notre chapitre de 2007 (Puren 2007c ; VOL-10), nous avançons quelques hypothèses sur les raisons pouvant expliquer le déclin du flamand dans le département du Nord, en nous intéressant notamment aux politiques de francisation appliquées dans les écoles de cette région à la fin du XIXe siècle. On y retrouve les mêmes discours jacobins, les mêmes pratiques pédagogiques allophobes (méthode directe) que celles mise en œuvre à la même époque en Bretagne sous la houlette de l'inspecteur Carré, les mêmes procédés coercitifs également. Nous avons été particulièrement frappé par le témoignage d'un instituteur à la retraite attestant la persistance, jusque dans les années 1960, d'un système infamant fonctionnant sur le principe de la délation, désigné sous le nom de "symbole", que les petits allophones de France métropolitaine, des territoires ultramarins et des pays de l'ex-champ colonial français ont bien connu. Il évoquait l'école publique de Saint-Jans-Cappel dans laquelle il avait été nommé en 1962 :

“À cette époque, il y avait encore quelques enfants qui arrivaient à l'école sans parler français. À l'époque, le flamand était interdit à l'école. Le directeur de l'école avait une cinquantaine d'années. Au début de la récréation, il avait une clé dans sa poche, une grosse clé à l'ancienne. Dans la cour, quand il entendait un mot en flamand, il donnait la clé à celui qui l'avait prononcé. Et celui qui était en possession de la clé écoutait bien les autres et passait la clé à celui qu'il avait entendu parler flamand. Et à la fin de la récréation, le malheureux qui avait la clé, il se prenait une punition, des copies ou des verbes à conjuguer. Et ça, ça se pratiquait aussi à Boeschèpe. Le directeur de l'école de Boeschèpe le faisait également. J'ai une copine, à peine plus âgée que moi, qui, avant de rentrer à l'École normale, avait fait plusieurs replacements à l'école de Boeschèpe. Elle m'a raconté qu'ils avaient le même système de la clé pour les enfants qui parlaient flamand.”¹⁰³

D'un point de vue statutaire, la reconnaissance du flamand comme langue régionale a été laborieuse. Il est d'abord écarté du dispositif prévu par la loi Deixonne de 1951, au même titre d'ailleurs que le corse et l'alsacien, car considéré comme un "dialecte allogène" affilié à la langue du pays voisin, en l'occurrence le néerlandais. La "Circulaire Savary" de 1982, qui

¹⁰² Source : https://www.wikiwand.com/fr/Flamand_de_France

¹⁰³ Entretien enregistré à Saint-Jans-Capel le 2 avril 2005.

posait les fondements d'une véritable reconnaissance des langues et cultures régionales par l'institution scolaire, ne dressait pas, comme l'avait fait précédemment la loi Deixonne, une liste limitative des langues éligibles. Implicitement, le flamand pouvait de la sorte prétendre à être reconnu en tant que langue régionale. L'ambiguïté sur son statut et la nature de la relation le liant au néerlandais n'était pas levée pour autant. Ainsi, Bernard Poignant, dans son rapport remis au premier ministre en 1998, *Langues et cultures régionales*, commence par indiquer :

“Le néerlandais, implanté sur la frange flamande du département du nord, ne figure pas aujourd'hui sous l'étiquette “langue régionale””.

La page suivante pourtant, fait cette fois référence au “flamand-néerlandais”, l'auteur classant celui-ci de manière implicite dans la liste des “langues régionales appelées aussi langues historiques de la France”. Bernard Cerquiglini, dans son rapport de 1999, mentionne quant à lui le “flamand occidental” qu'il reconnaît comme l'une des 75 “langues de France”. Malgré cela, le flamand a continué à être exclu de la sphère éducative. Il ne figurait en effet pas sur la liste des langues régionales donnant droit à un enseignement optionnel en tant que matière ou médium d'instruction dans le primaire et le secondaire, telle que spécifiée dans deux circulaires du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n° 33 du 13 septembre 2001¹⁰⁴. Il faudra attendre précisément vingt ans pour que l'ostracisme cesse avec l'inscription dans le BOEN n° 47 du 16 décembre 2021 du flamand occidental dans la liste des langues et cultures régionales éligibles à un enseignement facultatif en tant que matière ou sous une forme bilingue paritaire. Ce dénouement doit essentiellement au militantisme de l'Akademie voor Nuuze Vlaamsche Tale - Institut de la Langue Régionale Flamande (ANVT-ILRF), association créée en 2004 visant à faire en sorte que le flamand “ne devienne pas une langue morte d'Europe au 21ème siècle.”¹⁰⁵



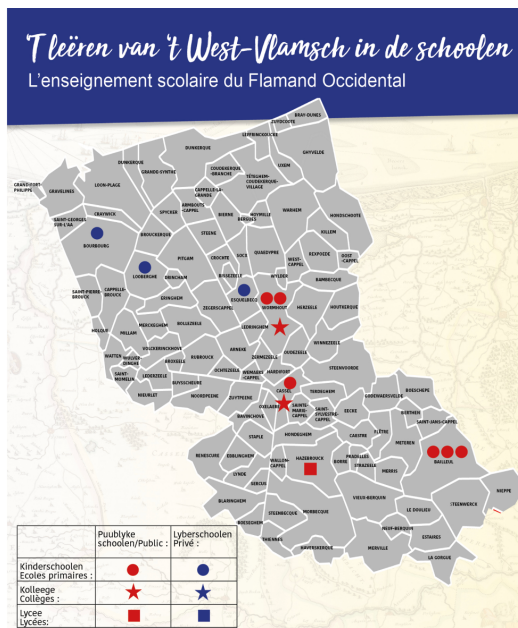
Cri de victoire affiché sur le bandeau apparaissant toujours dans l'en-tête du site de l'ANVT.

Le flamand, qui n'avait jusqu'à lors bénéficié que de prises en charge éducatives marginales, accordées de manière dérogatoire, à titre expérimental (Puren, 2016), entre désormais dans un cadre réglementaire autorisant son enseignement dans le primaire et le secondaire et permettant

¹⁰⁴ “Cet enseignement s'applique actuellement au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, ainsi qu'aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje).” (Circulaire 2001-166 du 5 septembre-2001 : “Développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée”).

¹⁰⁵ <http://www.anvt.org>

d'envisager le développement de formations de formateurs au niveau du rectorat et dans l'enseignement supérieur, à l'université et à l'INSPE (Deboudt, 2022).



En haut à gauche : article de *La Voix du Nord* du 30 janvier 2023. En dessous : photo d'élèves initiés au flamand. À droite : carte localisant les établissements proposant un enseignement de la langue régionale¹⁰⁶.

Van den 3^{den} toet den 10^{sten} van Oktoeber 2020
du 3 au 10 octobre 2020

5^{de} Weeke van de West-Vlamsche Taele
5e Semaine de la Langue Flamande Occidentale

Initiëlese an de Vlamsche taele, tweelstellighe voortzet, theoretische vergaoping, konferensje, liedjesavond, manifestasies voor 't leeren van 't West-Vlamsch, Vlamsch lokaal... Initiëlion ou flamand, pondeuses bulgares, recettes de théâtres, conférences, soirée chants, manifestation pour l'enseignement du flamand occidental, recettes flamandes, etc.

Program/Programme : www.anvt.org
infos@anvt.org 09.54.96.83.16
Stelhuus - Hôtel de Ville, 59670 Cassel
Norbert-Segardplaats, 59114 Steenvoorde

DUNKERQUE DUUNKERKE

En gy, wuk wilt je drinken?*

* Et toi, qu'est-ce que tu veux boire ?

ET SI VOUS APPRENIEZ LE FLAMAND ?

COURS DE FLAMAND OCCIDENTAL POUR ADULTES

Informations : SOS Blootland
Maison de quartier du méridien - 181 rue de Cambrai 59240 DK (Malo)
sosblootland@gmail.com
Tél. : 03 28 62 01 95

À gauche : affiche pour promouvoir la semaine de la langue flamande occidentale, organisée par l'ANVT-ILRF en 2020¹⁰⁷. À droite, campagne de publicité pour des cours de flamand occidental pour adultes organisés à Dunkerque par l'association *SOS Blootland*¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Documents téléchargés sur <http://www.anvt.org>

¹⁰⁷ Source : *Ibid.*

¹⁰⁸ Source : <https://www.facebook.com/sosblootland>

Intéressons-nous à présent à l'enseignement du néerlandais. Si cette langue a bénéficié d'un soutien institutionnel qui a longtemps été refusé au flamand, on ne peut pas dire pour autant que son développement ait été à la hauteur de ce que l'on pourrait espérer pour une région frontalière au carrefour de deux langues de portée nationale et internationale. Les témoignages des parents ayant opté pour une scolarisation transfrontalière soulignent, nous l'avons vu, le manque d'ambition et de volontarisme des politiques linguistiques éducatives à ce niveau. Nous ne reviendrons pas ici sur les dates et circonstances qui ont vu naître les premiers enseignements de cette langue au niveau primaire, secondaire et à l'université (Puren, 2007c). Nous nous contenterons d'indiquer que, jusqu'à une période très récente, aucun enseignement bilingue n'était proposé en néerlandais dans le département. Un changement est intervenu à ce niveau à la rentrée 2019 avec l'ouverture d'un parcours bilingue français-néerlandais à l'école maternelle Alain-Savary de Dunkerque qui a été suivi, à la rentrée 2022 de l'ouverture d'un CP bilingue à Félix-Coquelle, l'école élémentaire voisine, afin de permettre une continuité pédagogique qui devrait ensuite se poursuivre au collège et au lycée. L'immersion en néerlandais dans ces écoles y serait pratiquée à hauteur de 50 % du temps scolaire en maternelle, contre un quart en CP. (Ducourant, 2023) En dehors de cette unique et tardive offre bilingue, qui n'existait pas au moment de nos enquêtes, l'enseignement du néerlandais est proposé sous la forme d'une initiation dans certaines écoles maternelles et primaires et en tant que LV3 ou LV2, dans des établissements du second degré, notamment dans le cadre de sections internationales. Le "site disciplinaire Néerlandais de l'académie de Lille"¹⁰⁹ ne mentionne pas l'existence d'une offre de LV1, ce qui montre la marginalisation qui caractérise toujours la prise en charge institutionnelle de cette langue. Par ailleurs, si le site ne communique aucun chiffre sur le nombre d'élèves concernés par l'enseignement du néerlandais dans les différents niveaux, il propose une liste des IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) de langues vivantes pour chacune des langues enseignées dans l'académie. Les chiffres, qui permettent de se faire une idée de la représentativité de chaque LVE, parlent pour eux-mêmes : sept IPR pour l'anglais, quatre pour l'espagnol, deux pour l'allemand et... un seul pour le néerlandais, placé au même niveau que l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais, le russe et la langue des signes¹¹⁰. Nous sommes parvenus à obtenir des informations sur les effectifs concernés par l'enseignement-apprentissage de cette langue dans un article publié en 2023 par Ruben In 't Groen, professeur de néerlandais et chargé de mission d'inspection dans l'académie de Lille :

“Actuellement, la langue est enseignée dans cinquante-trois établissements à 4 420 enfants et adolescents : environ deux mille dans le primaire, un bon millier dans le premier cycle du secondaire et un peu plus de mille dans les lycées.”

Pour bien mesurer à quel point ces chiffres sont faibles, il convient de les mettre en perspective avec le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire de cette académie. Les chiffres disponibles pour 2022-23 font état de 270 235 élèves dans le premier degré et de 234 276 pour le secondaire¹¹¹, ce qui placerait le pourcentage d'élèves du primaire apprenant le néerlandais à 0,74 %, contre 0,85 % pour le secondaire. En vingt ans, la situation n'a donc probablement fait que se dégrader puisque le Rapport Legendre (2003), même si ses bases de calculs ne sont pas les mêmes que les nôtres, indiquait pour 2001-2002 que 2 % des élèves de CM scolarisés dans l'académie de Lille avaient opté pour le néerlandais. Si cette

¹⁰⁹ <http://neerlandais.discipline.ac-lille.fr/>

¹¹⁰ <https://pedagogie.ac-lille.fr/langues-vivantes/linspection-pedagogique-regionale-de-langues-vivantes-dans-lacademie-de-lille/>

¹¹¹ “L'Académie en chiffres - 2022-2023” : <https://www1.ac-lille.fr/media/14329/download>

langue a bien bénéficié d'une institutionnalisation dans le département du Nord, on voit qu'elle n'échappe pas non plus à une forme de marginalisation.

Venons-en à présent à la polémique qui tend à empoisonner toute réflexion et discussion liée à l'enseignement du/en flamand/néerlandais dans les écoles du Nord. Deux visions inconciliables s'affrontent. La première est incarnée notamment par les défenseurs du flamand, au premier rang desquels figure l'ANVT-ILRF et l'un de ses membres, Christian-Pierre Ghillebaert, qui publie régulièrement sur le sujet. Celui-ci dénonce l'ingérence des voisins néerlandophones, la Flandre belge et les Pays-Bas. Il voit dans le soutien financier, politique, logistique auquel ils contribuent en faveur du développement du néerlandais dans le département du Nord, par l'intermédiaire de la *Taalunie*¹¹², une forme de "colonialisme linguistique" ou d'"irrédentisme linguistique" :

“[...] il n'est pas, ce nous semble, souhaitable de laisser un quelconque pouvoir étranger sanctionner sur le territoire français les pratiques linguistiques, surtout quand cela mettrait en péril un patrimoine de la France [...]” (Ghillebaert, 2003 : 307).

À ses yeux, la promotion du néerlandais en Flandre française se ferait en effet nécessairement au détriment du flamand de France dont elle contribuerait à précipiter la chute :

“Ce que les hussards noirs de la République n'ont pas réussi, à savoir éradiquer le flamand en France, les émissaires de la néerlandophonie sont en train de l'accomplir dans une impunité d'autant plus parfaite qu'elle paraît innocente. [...] Par l'importation d'une langue étrangère aux Flamands de France, en l'occurrence le néerlandais, on signe toutefois l'acte de mort institutionnellement programmée de la langue propre à ces derniers ; on ne leur rend pas leur langue dans sa soi-disant intégralité mais on leur substitue leur héritage par une dotation externe.” (*Ibid.* : 306).

La thèse que Ghillebaert développe notamment dans son article de 2021, est que l'enseignement du néerlandais dans le Nord, “en raison d'un accompagnement important en ressources financières, pédagogiques, techniques et humaines de la part de la Flandre belge” a contribué à placer les autorités françaises dans une position de dépendance à l'égard des “bailleurs financiers et des sous-traitants étrangers”. (Ghillebaert, 2021 : 69) Ce sont, écrit-il plus loin, “des entrepreneurs nationalitaires devenus des entrepreneurs linguistiques qui, par voie de lobbying, ont introduit l'institutionnalisation de cet enseignement”. (*Ibid.* : 73) Le chercheur note également les pressions exercées régulièrement par les autorités de Flandre belge sur leurs interlocuteurs français pour que le flamand occidental, qui ne dispose chez eux d'aucun statut ni d'aucune forme de valorisation, ne puisse être reconnu chez leurs voisins comme une langue légitime à préserver et à protéger. Ghillebaert perçoit ainsi la relation néerlandais/flamand sous un angle concurrentiel, la promotion du premier ne se faisant selon lui qu'au détriment du second :

“[...] la délégation [à des pouvoirs étrangers] à l'origine de l'institutionnalisation de l'enseignement public du néerlandais dans le Nord reste synonyme d'une relégation de l'institutionnalisation de l'enseignement public du flamand occidental dans ce même département.” (*Ibid.* : 87)

¹¹² *De Nederlandse Taalunie* (“L'Union de la langue néerlandaise”) est une organisation intergouvernementale regroupant les Pays-Bas, la Flandre belge et le Surinam dont le but est de promouvoir la langue et la littérature néerlandaises (<http://taalunieversum.org/>). Elle propose un soutien financier et logistique aux actions entreprises à l'étranger en faveur de l'enseignement scolaire et universitaire de cette langue. Au moment de nos enquêtes, la *Taalunie* constituait le partenaire privilégié de la Cellule du néerlandais créée à l'Inspection académique du Nord pour le premier degré.

Le point de vue adverse est incarné principalement par les acteurs éducatifs et administratifs impliqués dans la promotion du néerlandais en France, parmi lesquels figurent les représentants de la *Taalunie*. Citons parmi ces derniers Ellen Fernhout et Hellmuth Van Berlo, auteurs en 2008 d'un article qui, dès l'intitulé, pose le problème de manière binaire – “Le flamand ou le néerlandais dans le nord de la France ?” –, laissant ainsi entendre qu'il n'y a de la place que pour l'un ou pour l'autre. Qualifié d’“évolution inopportune”, l'enseignement du flamand ne présente aucun intérêt aux yeux des auteurs qui considèrent, dans une vision très normative (“néerlandais correct”), qu'il nuit à l'acquisition de la langue standard à laquelle il est affilié :

“Celui qui doit d'abord apprendre le flamand comme langue étrangère n'éprouvera pas de facilités, par la suite, à apprendre le néerlandais. Faire le détour par le flamand constituera plutôt un obstacle supplémentaire pour assimiler un néerlandais correct.” (Fernhout & Van Berlo, 91)

Le flamand se trouve ainsi réduit à un dialecte moribond, relevant au mieux de la muséification et du folklore. La *Voix du Nord*, dans son édition du 7 septembre 2001, rapportait les propos d'une enseignante formatrice franco-néerlandaise détachée (probablement par la *Taalunie*) à la cellule du néerlandais à l'inspection académique du Nord :

“Et puis le néerlandais, c'est une langue standard, c'est pas du folklore !”

Plus récemment, l'un de ses collègues que nous avons évoqué ci-dessus, Ruben In 't Groen, professeur de néerlandais et chargé de mission d'inspection dans l'Académie de Lille, accuse, dans un article, “le flamand de France [de] brouill[er] les cartes”. Sa reconnaissance comme langue régionale éligible à une prise en charge éducative constitue, à ses yeux, un “frein au développement du néerlandais standard”, qui, explique-t-il, n'avait pas besoin de cela tant il est déjà en mauvaise posture. Il dénonce une décision politique :

“Dépourvue de tout fondement scientifique, la reconnaissance par le ministère de ce dialecte comme langue régionale officielle repose indubitablement sur des motifs politiques. Cette décision a pour effet de mettre le néerlandais en concurrence avec le Vlaemsch dans l'arrondissement de Dunkerque. Personnellement, cette manœuvre me fait l'effet d'un coup de poignard dans le dos.” (In 't Groen, 2023)

Dans le même esprit, citons pour finir, ce texte syndical daté du 11 novembre 2022 et signé d'un représentant de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire) sous l'intitulé : “Langues vivantes, qui veut la peau du néerlandais ?”¹¹³ Son auteur, Guillaume Brioul, qui enseigne cette langue, s'inquiète également de la concurrence qui lui est désormais faite par le flamand, alors même que “le néerlandais se meurt”. La reconnaissance de la langue régionale par l'Éducation nationale est “un choix politique” qu'il considère comme “une catastrophe”, car entériné “sans qu'une réelle expertise indépendante n'ait été menée sur le terrain.”

En fonction du camp dans lequel on se range, de l'idéologie que l'on soutient, les arguments, avancés avec plus ou moins de bonne foi, iront dans le sens d'un rejet du flamand ou d'une mise à distance du néerlandais. La question porte en particulier sur les liens qui unissent le flamand occidental au néerlandais standard et sur le rôle historique joué par ce dernier dans le patrimoine culturel des Flamands de France. Dans l'ouvrage que nous avons coordonné avec Sophie Babault (Puren & Babault, 2007 ; **VOL3-7**), puis dans les journées d'études que nous avons organisé à Metz en juillet 2007 (cf. “Synthèse et discussion” plus loin), nous avons fait

¹¹³ <https://lille.snes.edu/BA328-Langues-Vivantes-qui-veut-la-peau-du-Neerlandais.html>

appel à l'expertise de Hugo Ryckeboer, dialectologue belge reconnu¹¹⁴, spécialiste des flamands, qui nous avait aidé à mieux saisir la dimension profondément idéologique du débat dont nous faisons état ici. Il défendait la thèse selon laquelle

“il a longtemps existé, dans l'aire flamandophone française, une conscience de l'appartenance à une langue, que celle-ci fut appelée “Nederlandsch”, “Vlaemsch” ou encore “Nederduytsch”, et une identité suprarégionale.” (Puren, 2016 : 256)

Le linguiste estime ainsi que le “néerlandais” ne renvoie pas uniquement à la langue standard officialisée dans les pays relevant de la néerlandophonie. Dans une perspective historique, il désigne également “l'ensemble des variétés linguistiques diachroniques et diatopiques depuis le 9^e siècle jusqu'à aujourd'hui, qui existent ou ont existé dans un territoire néerlandophone” (Ryckeboer, 2007 : 298). De son point de vue, si le flamand constitue bien “un système linguistique distinct du néerlandais standard”, il estime néanmoins “que le flamand de France est une sorte de néerlandais, une variante du néerlandais”. C'est ce qui le conduit à considérer le néerlandais comme un “dénominateur commun entre [la] Flandre Belge et [la] Flandre française” (titre de sa contribution dans Puren & Babault, 2007). Les autorités éducatives françaises se sont longtemps rangées derrière ces arguments pour justifier l'enseignement du seul néerlandais dans le département du Nord. Le 13 août 2002, Luc Ferry, alors ministre de l'Éducation nationale, précisait dans une lettre adressée à Michel Delabarre, maire de Dunkerque :

“[...] le flamand étant considéré comme une variante dialectale de la langue néerlandaise [...] c'est par le biais de la diffusion de l'étude du néerlandais et au travers de son enseignement, y compris dans sa forme bilingue, que les particularités linguistiques de la Flandre française sont prises en compte dans l'Académie de Lille. Le programme entrepris dans cette académie pour favoriser l'enseignement du néerlandais dans les écoles notamment de l'arrondissement de Dunkerque et encourager son suivi au collège et au lycée, doit permettre aux élèves de se réapproprier une des composantes du patrimoine de leur région.” (cité dans Puren, 2007c : 351 ; **VOL3-10**)

Quatre ans plus tard, le 7 mars 2006, Gilles de Robien, à son tour ministre de l'Éducation nationale, répondait à Jean-Pierre Decool, Député du Nord et fervent soutien de l'enseignement du flamand :

“[...] il ne me paraît pas souhaitable de le détacher du néerlandais pour des raisons d'ordre linguistique et économique. Tout d'abord, le néerlandais, langue officielle en Belgique et aux Pays-Bas, est le registre littéraire du flamand – même si celui-ci comporte des particularités. Ensuite, le néerlandais possède une stature internationale et constitue un gage d'ouverture pour de nombreux Français qui s'expatrient en Belgique ou aux Pays-Bas.” (*Ibid.* : 351-352)

L'argumentation adverse, déployée notamment par les militants de l'ANVT-ILRF, tend au contraire, à créer un hiatus entre flamand et néerlandais pour mieux montrer que seul le premier doit être associé au patrimoine linguistique et culturel de la Flandre française. Plutôt que d'envisager le flamand comme une variété dialectale du néerlandais, les partisans du flamand tendent à le présenter comme un système linguistique autonome, quitte pour cela à faire usage

¹¹⁴ Sur la base d'enquêtes de terrains extensives menées, magnétophone à la main, en Flandre-Orientale, Flandre-Occidentale, Flandre française et Flandre zélandaise, il a contribué à l'écriture et à la coordination d'un imposant *Dictionnaire des dialectes flamands (Woordenboek van de Vlaamse dialecten)*, accessible en ligne (<https://www.e-wvd.be>). Débuté en 1972 et achevé en 2018, le projet conduit à l'université de Gand a duré en tout près de 50 ans. (Van Assche Dirk, 2020) Hugo Ryckeboer est malheureusement décédé en 2020.

de formulations tarabiscotées comme celle proposée par Ghillebaert, lorsqu’il évoque à propos du flamand occidental un “système idiomatique” (2003 ; 2018) qu’il définit comme un
 “système cohérent d’expression et de communication propre à une communauté linguistique bornant la perception du monde de ses membres en une Weltanschauung et offrant des outils d’intelligence et d’interaction des relations sociales.” (2003 : 301)

Lorsque Dorian Cumps, dans un article que nous évoquons ci-dessous, évoque le flamand comme un “dialecte” ou une “variété dialectale” du néerlandais, Ghillebaert (2018) considère que, ce faisant, “il disqualifie la langue régionale flamande en tant que langue”. Le malentendu est lié au fait que Ghillebaert n’adopte pas un point de vue de linguiste (qu’il n’est pas) mais de politiste¹¹⁵ pour qui le fait de recourir au lexème “dialecte” induit nécessairement une forme de hiérarchisation, voire de mépris pour la langue ainsi (dis)qualifiée. Par ce prisme, il tend à raisonner de manière binaire (soit, soit), comme dans le passage ci-dessous où il oppose deux manières d’envisager le flamand qui, en soi, d’un point de vue sociolinguistique en tout cas, n’induisent pourtant pas de contradiction :

“[...] la qualification de ce flamand occidental au regard du néerlandais standard ne fait pas l’objet de consensus, car certains auteurs le considèrent comme une variante du néerlandais (c’est-à-dire un dialecte flamand du diasystème néerlandais), quand d’autres le regardent comme un système idiomatique autonome (une langue régionale en France comparable au catalan ou au basque) avec une continuité transfrontalière limitée à une province belge.” (Ghillebaert, 2021 : 67)

On peut en effet très bien considérer que le flamand est à la fois une variante dialectale du néerlandais ET une langue régionale qui, en tant que telle, mérite d’être valorisée et enseignée, ce qui est notre position. Le flamand est en fait ici envisagé sous deux focales distinctes, selon une approche dialectologique/linguistique et selon une dimension politique/statutaire, qui ne relèvent pas du même niveau d’analyse. À la décharge de Ghillebaert, la confusion entre ces deux niveaux peut parfois être entretenue par des linguistes et même des spécialistes du flamand, sans pour autant qu’il faille leur prêter de mauvaises intentions. Ainsi, lorsque Ryckeboer (ce sera ici notre seul point de désaccord avec notre collègue) débute une conférence que nous évoquerons plus loin, en s’interrogeant pour savoir si le flamand peut être considéré comme une langue, il propose une réponse “à la normande”, à notre sens insatisfaisante :

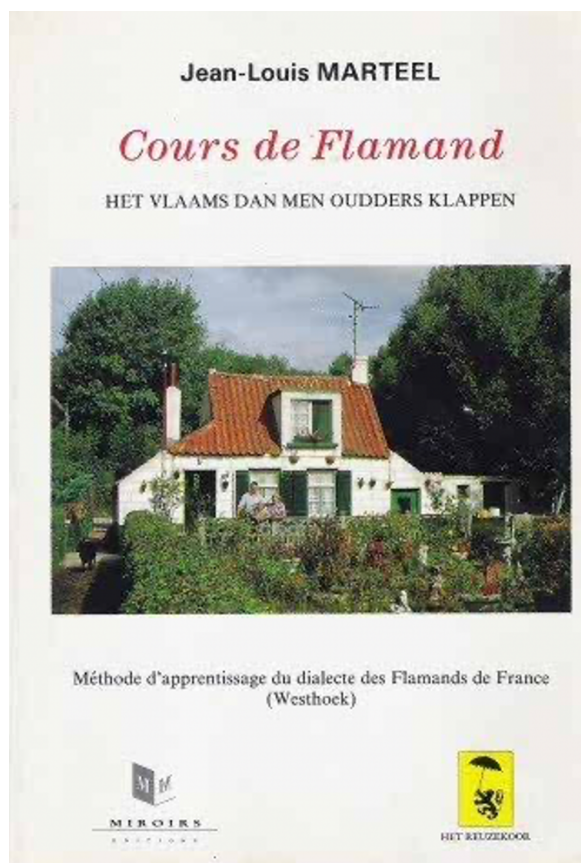
“Lorsqu’on considère le flamand d’un point de vue linguistique, on ne peut dire autre chose : le flamand est un moyen de communication et un système linguistique cohérent et complet parmi les membres d’une communauté linguistique qu’on ne peut définir autrement que comme une “langue”. [...] De l’autre côté, le mot “langue” est habituellement réservé aux moyens de communication humaine qui sont bien élaborés et codifiés et qui servent dans une grande communauté linguistique comme langue de culture ou langue nationale, comme le français, l’anglais, l’allemand, le néerlandais, etc. Dans ce sens, le flamand n’est pas une langue, mais un dialecte.”

La seconde définition de “langue” à laquelle fait référence le dialectologue nous apparaît comme problématique et appelle un ensemble de commentaires. Tout d’abord, d’un point de vue linguistique, on peut s’interroger sur la notion d’“élaboration”, dont on comprend ici qu’elle serait corrélée au degré de normalisation/d’équipement d’une langue. Le problème c’est qu’“élaborée” renvoie davantage à un jugement de valeur, à un sentiment épilinguistique subjectif, qu’à un critère scientifique observable. Ensuite, si le niveau d’équipement d’une

¹¹⁵ Docteur en science politique, il est membre du Centre d’Études et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales (CERAPS) - UMR 8026.

langue était le seul critère pour que celle-ci puisse être qualifiée comme telle, cela éliminerait des milliers de langues de tradition essentiellement orales, peu décrites, peu normalisées qui pourtant, selon la première définition de Ryckeboer, constituent bien “un système linguistique cohérent et complet parmi les membres d’une communauté linguistique”. Enfin, il n’y a pas de corrélation à établir entre le nombre potentiel de locuteurs (“une grande communauté linguistique”) et la qualité de “langue” qui peut être attribuée à celle qu’ils parlent. Ce n’est par exemple pas parce que l’Islande ne compte que 314 000 habitants que l’islandais devrait être considéré comme un dialecte plutôt que comme une langue. Cette seconde définition, qui est en réalité politique et idéologique, ne devrait pas être prise en considération dans un raisonnement linguistique. On connaît l’aphorisme que l’on prête au linguiste Max Weinreich selon lequel “une langue est un dialecte avec une armée et une marine”. Si le flamand occidental était associé à un état indépendant, muni d’une armée et d’une marine, pour paraphraser Weinreich, alors plus personne ne lui contesterait le statut de langue. Seule la première partie du raisonnement de Ryckeboer est de ce fait audible : oui le flamand occidental est bien une langue, qui bénéficie au demeurant d’un statut “régional” particulier, ce qui n’empêche pas qu’il puisse également être envisagé d’un point de vue dialectologique, sous l’angle des rapports de parenté et de filiation qu’il entretient avec les autres flamands et avec le néerlandais.

L’orientation politiste, envisagée dans une optique militante et polémique, qui constitue pour des chercheurs comme Ghillebaert l’unique grille d’analyse des enjeux de politique linguistique éducative dans le département du Nord, les font passer, à notre sens, à côté de l’essentiel, à savoir les questions didactiques soulevées par l’enseignement-apprentissage de deux langues apparentées, qui méritent chacune leur place dans l’offre éducative régionale. Prenons l’exemple de l’article de Dorian Cumps (2016) qu’il passe au scalpel dans une contribution dont l’intitulé – “Daigner en parler pour dénier un parler” – rend, nous semble-t-il, assez mal compte du ton globalement conciliant de l’auteur (avec les nuances que nous indiquons plus loin). Celui-ci explique en effet vouloir dépassionner le débat en essayant de “rapprocher des positions jusqu’ici antagonistes : celle de l’Éducation nationale et celle des promoteurs du flamand”. Par ailleurs, en réduisant dans son titre le flamand à un simple “parler” – pour les besoins de trouver une “accroche” qui joue sur la double homonymie daigner/dénier, parler (verbe)/parler (substantif) – l’auteur semble lui-même confiner la langue qu’il défend dans sa seule existence orale, non codifiée, alors même qu’il existe des méthodes écrites d’apprentissage du flamand occidental, la dernière en date ayant d’ailleurs été éditée par l’ANVT-ILRF.



Deux méthodes d'enseignement/apprentissage du flamand occidental : celle de Jean-Louis Marteel publiée dans les années 1990 et celle plus récente de Frédéric Devos.

Commençons par rappeler le point de vue de Cumps, MCF à l'Université de Paris-Sorbonne, spécialiste de littérature néerlandaise et chargé d'une mission d'inspection sur l'enseignement du néerlandais en France. Il adopte une position comparable à celle défendue par Hugo Ryckeboer, consistant à montrer les liens, à la fois culturels et linguistiques, qui unissent le flamand occidental au néerlandais et réfute les arguments mis notamment en avant par l'ANVT-ILRF tendant à "considérer le flamand de France comme une langue régionale étrangère à la néerlandophonie." Il défend au contraire "l'idée d'une synergie associant l'enseignement du néerlandais et la préservation du flamand" (Cumps, 2016), considérant, en accord avec les défenseurs du flamand comme Jean-Louis Marteel (dont nous avons évoqué la méthode ci-dessus) et Hugo Ryckeboer, "que la complémentarité et la coopération dans le respect réciproque devraient être les maîtres mots des relations entre le flamand de France et le néerlandais." (*Ibid.*) Concrètement, il propose, dans une visée interdisciplinaire, des idées de tâches pédagogiques intégrant des notions de flamand dans une séquence de cours en néerlandais. Le point de vue qu'il présente est certes assez limité et sujet de ce fait à critiques. On peut, pour commencer s'interroger pourquoi, alors qu'il défend l'idée d'une synergie plutôt que d'une confrontation, il intitule son article : "Enseignement du néerlandais ou du flamand ?", reproduisant ainsi le point de vue dichotomique de la *Taalunie*, dans l'article évoqué précédemment : "Le flamand ou le néerlandais dans le nord de la France ?" L'autre critique qui peut lui être faite est le manque d'ambition qui anime l'auteur en ce qui concerne la place à accorder au flamand, celui-ci se limitant à "quelques notions". La parcimonie avec laquelle il envisage cette "forme[] de reconnaissance du flamand" est liée à une vision normative renforçant le lien diglossique entre le standard (qui reste le modèle à atteindre) et la variété (envisagée comme intrinsèquement fautive) :

“On sait qu’il n’est pas sans risques pour l’apprenant d’assimiler des structures dialectales au détriment d’un usage correct de la langue véhiculaire [...]” (*Ibid.*)

S’il nous paraît normal que Ghillebaert puisse apporter des critiques sur ces éléments, nous ne comprenons pas, ou plutôt si, nous pensons comprendre (cf. ci-dessous), pourquoi il ne mentionne pas dans son analyse le passage de la réflexion de Cumps qui nous a personnellement semblé, en tant que didacticien des langues, le plus intéressant. Le chercheur-inspecteur indique avoir assisté, lors d’une visite d’inspection qu’il effectuait au collège Saint-Winoc de Bergues, à une séance de flamand proposée par une intervenante qui se trouvait par ailleurs être la vice-présidente de l’ANVT-ILRF. Son observation porte sur les similitudes et variantes qui unissent et distinguent flamand et néerlandais, telles qu’elles apparaissent dans le support d’apprentissage utilisé :

“Un rapide examen des documents d’accompagnement distribués par l’enseignante aux 11 élèves qui suivaient ce cours facultatif ne laisse apparaître que quelques mots et formes grammaticales divergentes par rapport au néerlandais contemporain. Parmi les phrases de la leçon 3 “Marytje en is nie in’t winkel”, extraite d’une méthode scolaire de flamand publiée par Frédéric Devos, on rencontre par exemple : “de leepels zyn in’t schof” correspondant à “de lepels liggen in de lade”, quoique la variante “schof” pour “schuif” soit aisée à reconnaître. Une double négation telle que “en is nie” dans le titre de la leçon interpelle par sa formule archaïsante mais n’entrave pas plus l’intercompréhension. À l’inverse, des phrases interrogatives comme “is’t koud buiten” ou “zyn de glazen prooper” sont pratiquement semblables aux expressions que l’on utiliserait en néerlandais contemporain. Il en va de même pour le contenu du document préparé par l’enseignante. Une phrase interrogative telle que “wuffer koleur is den appel” diffère de “welke kleur heeft de appel” tout en restant proche et intelligible, tandis que “hoe oud is je vaader” est rigoureusement identique à la même question en néerlandais. Les quelques variantes entendues au cours de la leçon dans des phrases telles que “je lacht dikkers”, en néerlandais “je lacht dikwijls”, ou “hen krysch” pour “hij huilt” aboutissent au même constat : si la prononciation et l’orthographe peuvent diverger de manière plus ou moins importante selon les cas rencontrés et le lexique appartenir au “Zuid-Nederlands” dans le cas de “krysen” au lieu de huilen, il s’agit d’évidence de la même langue néerlandaise dans une variante dialectale et nullement d’une autre langue germanique comme l’est par exemple le frison par rapport au néerlandais.” (*Ibid.*)

Ces observations, proposées sur la base d’une rapide analyse contrastive, montrent tout le potentiel d’une didactique intégrée flamand-néerlandais qui pourrait s’envisager d’une manière plus ambitieuse que ne le propose Cumps ici, dans un enseignement de/en flamand, de/en néerlandais ou de/en flamand-néerlandais, au sein d’un dispositif existant ou à imaginer, sous la forme par exemple un enseignement bilingue ouvert à une approche de type ORL (Observation Réfléchie de la Langue), éveil aux langues ou intercompréhension des langues. Si Ghillebaert ne relève pas l’intérêt potentiel d’une telle approche, c’est sans doute que les similitudes relevées par l’inspecteur entre les deux langues desservent sa cause en mettant à mal son argumentaire politique consistant à opposer systématiquement flamand et néerlandais. De fait, Ghillebaert (tout en soulignant l’intérêt des pistes pédagogiques proposées par Cumps) préfère polémiquer sur des détails, en mettant en avant les aspects qui lui semblent litigieux dans cette observation de pratique : le fait qu’un inspecteur de néerlandais s’autorise à “visiter un enseignant d’une autre discipline”, ce qui l’a conduit à consulter un syndicat pour s’assurer de la légalité de la démarche ou encore le fait que l’intervenante en question ne disposait

d’aucune formation didactique, alors même qu’à aucun moment Cumps ne se permet d’apporter la moindre critique sur la qualité de la séance, etc.

Pour conclure, si les débats sur la place du flamand et du néerlandais dans d’Académie du Nord apparaissent bien comme “minés”, comme le note à juste titre Ghillebaert lui-même (2021 : 71-73), on peut se demander dans quelle mesure celui-ci ne contribue pas lui-même au minage du terrain en présentant une vision partielle de la problématique, en intentant des procès d’intention (défendre la thèse de la proximité linguistique entre néerlandais et flamand occidental revient automatiquement à être catalogué comme un émissaire impérialiste de la néerlandophonie ou à se faire passer pour un naïf qui n’a pas pris la mesure de l’irrédentisme latent des pro-néerlandais) et en usant de procédés déloyaux tendant à décrédibiliser ses contradicteurs¹¹⁶. Nous ne remettons pas en cause l’intérêt de son combat mené pour la valorisation du flamand occidental, ni la pertinence de ses analyses pointilleuses sur les soubassements idéologiques (avérés) à l’œuvre dans la promotion du néerlandais au détriment de la langue régionale. En revanche, nous estimons qu’étudier les politiques linguistiques éducatives par le seul prisme politiste militant conduit à éluder les questions essentielles qui doivent se poser en des termes linguistiques, éducatifs, didactiques et pédagogiques. Si Ghillebaert considère que les politiques linguistiques éducatives constituent en France “un champ encore trop peu investi par les politistes” (*Ibid.* : 84), nous aurions tendance, pour notre part, à penser qu’il faut, en tout cas pour le contexte qui nous occupe, dépolitiser le débat, ne pas l’appréhender dans sa seule dimension politique, et cesser d’envisager la prise en charge institutionnelle de l’une ou l’autre langue sur un mode exclusif et concurrentiel. Il est de ce point de vue également essentiel, à notre avis, que les acteurs éducatifs et administratifs impliqués dans l’enseignement du néerlandais cessent de voir dans la valorisation du flamand un obstacle à la promotion du néerlandais. De ce point de vue, nous approuvons pleinement les conclusions auxquelles Ryckeboer aboutit au terme de sa conférence donnée à Rubrouck, dans l’arrondissement de Dunkerque, le 27 octobre 2002¹¹⁷ : “Il serait néfaste”, souligne-t-il, “de vouloir nier le potentiel linguistique et culturel que [peut] offrir l’enseignement du flamand local.” De la même manière, il indique à cette occasion que l’enseignement du néerlandais a également sa place en Flandre française :

“[...] dans le nord de la France, tout particulièrement dans l’arrondissement de Dunkerque, l’enseignement du néerlandais et du flamand sont complémentaires [...] et tous les deux sont indispensables.”

Invitant les promoteurs des deux langues à “mettre fin à un esprit de concurrence”, il les invite à s’asseoir autour d’une table “pour tirer au clair la façon dont cette complémentarité naturelle peut être appliquée sur le terrain.” Concrètement, il considère que la formation des enseignants de flamand et de néerlandais doit prendre en compte à la fois les spécificités dialectales du flamand de France et les liens que celui-ci entretient avec le néerlandais :

“[...] il me semble indispensable – donc on devrait le [rendre] obligatoire – que les enseignants du néerlandais dans la région reçoivent une formation continue sur tous les aspects de la présence historique et dialectale du néerlandais dans la région. Et il me semble évident que les enseignants du flamand [devraient avoir] la même opportunité

¹¹⁶ Était-il par exemple utile, tout en indiquant qu’Hugo Ryckeboer est “assurément le meilleur connaisseur du flamand de France dans le monde universitaire” (Ghillebaert, 2010), de préciser immédiatement après, en note de bas de page : “Pour rappel, Hugo Ryckeboer n’a jamais été un enseignant-chercheur, mais un assistant à l’Université de Gand, puisqu’il a soutenu une thèse sur dossier trois ans avant son départ en retraite.” ? Il donne à nouveau cette information, cette fois dans le corps du texte, dans son article de 2018.

¹¹⁷ “Le Flamand de France parmi les dialectes néerlandais, sa relation au néerlandais moderne”. En ligne : <http://histoiresdunord3.blogspot.com/2020/02/>

de suivre une telle formation, afin d’être mieux [préparés] pour leur tâche, qu’ils ne peuvent mener à bien sans prendre connaissance des acquis de l’étude du néerlandais, tant comme diasystème que comme langue culturelle moderne.”

Aucune des deux langues, dont la situation du point de vue de l’enseignement, nous l’avons vu, est peu reluisante, n’a à gagner des débats et combats stériles dont nous avons rendu compte. Il y a de la place pour l’une et pour l’autre, avec des publics et des motivations qui ne sont d’ailleurs pas nécessairement les mêmes. Dans notre chapitre de 2016 (VOL-21), nous avons analysé quelques réponses d’internautes à la question posée en 2011 par le quotidien régional *La Voix du Nord*, sur son site *Facebook* : “À votre avis, faut-il que les jeunes apprennent le flamand ?” Parmi les réponses favorables, nous en avons sélectionné quatre, que nous venons de compléter par une cinquième proposition puisée dans la page qui est toujours accessible en ligne¹¹⁸. Ces interventions montrent un intérêt pour l’enseignement du flamand (réponses 1, 2, 5) ou du néerlandais (3, 4, 5), pour des raisons culturelles, identitaires ou utilitaires :

1. “Il faut bien évidemment que les jeunes qui le désirent puissent apprendre le flamand ! Cela fait partie de notre héritage, ainsi que de notre culture, il est de notre devoir de transmettre cela aux générations futures pour qu’ils n’oublient pas qui ils sont, et qu’ils en soient fiers !”
2. “J’aurais adoré savoir parler flamand, mes arrière-grands-parents le parlaient, mais malheureusement, alors qu’on n’est qu’à quinze minutes de la Belgique, il n’est pas enseigné. Ça me déçoit, d’autant que des langues comme le breton, l’alsacien ou le corse sont encore enseignées dans leur région.”
3. “Le Nord étant frontalier avec de nombreuses villes flamandes, il serait normal que nous comprenions au moins quelques mots quand nous nous y rendons ! Et ne serait-il pas plus juste de dire que les jeunes devraient apprendre le ‘néerlandais’ plutôt que le ‘flamand’ ?”
4. “J’aurais aimé apprendre le néerlandais (pas le flamand, qui en est une déclinaison régionale), ne serait-ce que les bases syntaxiques : je me sens con quand je rends visite à nos voisins frontaliers et que je ne comprends rien à leur langue, que je ne sais pas m’exprimer basiquement (“je voudrais ceci”, “pouvez-vous m’indiquer... ? “). J’ai regardé récemment : seulement 7 collèges du Nord-Pas-de-Calais proposent le néerlandais en 2e langue. C’est ridiculement peu !”
5. “Le néerlandais serait plus utile pour le travail de l’autre côté de la Schreive¹¹⁹, avec pourquoi pas des stages de flamand local !”

Dans la conclusion de l’une de nos contributions (Puren, 2007c : 365 ; **VOL3-10**), afin de mieux souligner le lien de complémentarité entre les deux langues, nous avons transposé une formulation que l’islamologue Jacques Berque avait utilisée en 1985 dans son rapport *L’immigration à l’école de la République*, pour souligner l’intérêt d’une articulation entre les langues régionales et les langues de l’immigration :

“Le flamand et le néerlandais nous apparaissent [...] comme deux faces indissociables d’une même médaille. [...] le néerlandais, langue de communication, symbolisant en quelque sorte un déploiement vers les horizons, une ouverture sur le monde néerlandophone incarné par la Flandre belge et la Hollande voisines, le flamand, langue de communion, constituant pour sa part un repliement vers les intimités de la Flandre française, un ancrage culturel.”

¹¹⁸ <https://www.facebook.com/lavoixdunord/posts/192401384169087>

¹¹⁹ Terme flamand désignant la frontière séparant la Flandre française de la Flandre belge.

À la réflexion, nous nous disons aujourd’hui que le flamand ne se réduit pas à une langue de communion, cantonnée à une fonction de “repliement”, dans la mesure où c’est une langue transfrontalière et donc également une langue de communication qui, malgré les différences qui semblent séparer les variétés de ouest-flamand d’un côté et de l’autre de la frontière¹²⁰, permet aisément d’entrer en communication avec les voisins de Flandre occidentale.

Rappelons, pour finir, les pistes de réflexion que nous proposons (Puren 2007c, **VOL3-10** et 2016, **VOL3-21**) pour imaginer comment les politiques linguistiques éducatives pourraient évoluer dans le département du Nord :

- S’inspirer du modèle alsacien qui, depuis 1985, sous l’influence du recteur Deyon de l’académie de Strasbourg, envisage l’allemand, en tant qu’expression écrite des dialectes alsaciens, comme une langue régionale. Le néerlandais, de ce point de vue, pourrait être reconnu comme une langue à ancrage régional ;
- Réfléchir à une didactique des langues (flamand/néerlandais) transfrontalières, comme l’a esquissée Albert Raasch (1999 ; 2007) ;
- Envisager la création de dispositifs bilingues immersifs (flamand/néerlandais) dans la continuité de celui créé à Dunkerque pour le néerlandais ;
- Développer des actions de coopération éducative dans le cadre de l’eurorégion que constitue l’espace de coopération transnationale franco-belge incarné par l’Eurométropole Lille-Kortrijk-Tournai.

3.4. Synthèse et discussion

Ce travail de recherche portant à la fois sur les stratégies linguistico-éducatives de familles optant pour une scolarisation transfrontalière et sur ce que ces choix nous disent des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans le département du Nord, a été particulièrement riche et formateur. Nous avons pu transférer les techniques d’enquête de terrain initiées en Guyane en collaborant avec Sophie Babault qui a été d’une grande aide dans l’analyse des données. Ce projet, conduit sans budget, a abouti à la publication d’un ouvrage collectif, d’articles et de chapitres d’ouvrages, à l’organisation d’une journée d’études à Lille 3 début 2006 ainsi que de trois journées d’étude à l’université de Metz les 4, 5 et 6 juillet 2007.

¹²⁰ Lire à ce sujet la série d’articles écrits par Melissa Farasyn, dans le cadre d’une recherche linguistique postdoctorale conduite à l’Université de Gand : “Le flamand de France sous la loupe”. Elle est proposée en ligne sur le site *Les plats pays* : <https://www.les-plats-pays.com/series/le-flamand-de-france-sous-la-loupe>



Illustration de l’affiche utilisée pour promouvoir la journée d’étude de fin de projet organisée à Lille 3 en 2006.

La journée d’étude de Lille 3 visait à proposer un retour de notre recherche aux acteurs : nous avons invité des parents qui avaient participé à l’enquête, des responsables éducatifs, notamment les représentants de la cellule du néerlandais à l’inspection académique du Nord, et une collègue chercheuse, Josiane Hamers, pour qui nous avons une grande admiration. Nous avons découvert ses travaux lorsque nous avons entamé des études tardives de FLE en 1997 à Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, alors que nous venions d’être titularisé comme PE dans le département de l’Essonne. L’ouvrage, une somme dont elle était la co-auteure, publié chez Mardaga, *Bilingualité et bilinguisme*, avait été l’un de nos livres de chevet pendant ces années de formation. La rencontre avec la linguiste avait eu lieu lors de notre seconde mission en Guyane en février-mars 2005. Michel Launey¹²¹ nous avait fait intervenir tous les deux pour observer le dispositif “Médiateurs Culturels et Bilingues”. Nous ne savions pas avant de la rencontrer que la chercheuse, qui avait fait sa carrière à l’Université de Laval, au Québec, était originaire de Flandre belge et qu’elle était donc familière des questions sociolinguistiques liées à ce contexte. Elle a accepté, à titre gracieux, de participer à cette journée d’étude de 2006 à l’occasion de laquelle elle a pu évoquer les bénéfices d’un enseignement bilingue immersif et l’intérêt qu’il pourrait y avoir à développer ce type d’approche dans le département du Nord. Nous l’avons à nouveau sollicité pour notre ouvrage collectif (Puren & Babault, 2007) pour un chapitre (Hamers, 2007) qui a probablement été l’une de ses dernières publications puisqu’elle est malheureusement décédée l’année qui a suivi la parution de l’ouvrage. D’autres rencontres scientifiques ont été rendues possibles par la tenue des journées d’études “Frontières, langues et éducation”. Co-organisé à l’Université de Metz avec Grégory Hamez, collègue géographe, aujourd’hui PU à l’Université de Lorraine, l’évènement a regroupé un ensemble de chercheurs/euses dont :

- Isabelle Léglise, venue nous parler de la situation sociolinguistique et socio-éducative sur le Maroni (frontière franco-surinamaise) et l’Oyapock (frontière franco-brésilienne) ;
- Albert Raasch (“Enseigner les langues en régions transfrontalières”) ;
- Johanna Jori (“La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged, en Hongrie”) ;

¹²¹ Lire son article de 2010 dans lequel il évoque la mission de Josiane Hamers : “Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais”.

- Laurence Mettewie, qui a évoqué la situation des élèves francophones scolarisés dans les écoles néerlandophones de Bruxelles ;
- Anémone Geiger-Jaillet, qui est intervenue sur la mobilité éducative transfrontalière dans le Rhin supérieur.

D'autres collègues – parmi lesquels Marielle Rispaïl, Alain Di Meglio, Claude Cortier, Sophie Babault, Hugo Ryckeboer, Martine Marquillo-Larruy, Félix-Lambert Prudent, Claudine Brohy, Birte Wassenberg, etc. – étaient venus évoquer d'autres contextes frontaliers.

Les réflexions menées dans le cadre de ce projet nous ont conduit à interroger le positionnement du “chercheur tiers” et sa légitimité face à un objet d'études, un contexte géographique, sociohistorique et sociolinguistique auquel il est étranger. C'est en effet, depuis notre thèse, l'une des spécificités de notre approche que d'interroger des contextes éducatifs diversifiés, appartenant à des époques différentes et relevant d'aires géographiques variées. Cela fait de nous un observateur allogène qui n'a pas une connaissance native de son sujet, à la différence par exemple des sociolinguistes corses, occitans, alsaciens, créole réunionnais, etc., pour lesquels la maîtrise de la langue et culture locale, leur connaissance de l'histoire sociale de leur région, etc. leur octroient une forme de légitimité lorsqu'ils travaillent sur un terrain qui leur est familier. Comment peut-on travailler sur l'histoire des politiques linguistiques éducatives de l'Alsace-Lorraine pendant l'Entre-deux-guerres sans être germanophone ? Quelle légitimité avons-nous à nous positionner sur les questions linguistico-éducatives en Flandre belge, alors que nous ne sommes ni flamandophone, ni néerlandophone ? Ainsi, en rédigeant un chapitre sur le flamand (Puren, 2016 ; VOL-21), dans l'ouvrage coordonné par Christine Helot et Jürgen Erfurt, *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, nous prenions le risque, quand bien même nous avons été sollicités par les coordinateurs dans le cadre d'une commande, d'incarner la figure de l'imposteur qui se décrète spécialiste d'une question dont il ne maîtrise pas bien les enjeux, avec le risque de se prendre en retour une volée de bois de vert de la part des spécialistes, ou de ceux qui se positionnent comme tels. C'est un peu (toute proportion gardée) ce qui s'est produit dans un compte rendu de notre chapitre rédigé par Ghillebaert (2010) pour le *Bulletin du Comité Flamand de France*. C'est bien sûr le jeu que de pouvoir être ainsi critiqué et contesté¹²², d'autant plus lorsque nous avons nous-même produit un texte engagé dans lequel nous avons pu prendre des distances à l'égard de certaines positions des militants pro-flamand (comme nous l'avons d'ailleurs fait pour les pro-néerlandais). Face au lectorat du *Bulletin du Comité Flamand de France*, nous sommes accusés tour à tour d'avoir “dévalu[é], probablement sans mauvaise intention de [notre] part, les arguments culturels, sociaux, patrimoniaux et linguistiques de l'apprentissage du flamand-occidental (et du néerlandais, aussi, soit dit au passage)”, d'avoir “p[é]ch[é] quelque peu par tropisme sociomorphique en accordant, peut-être malgré [nous], un surcroît de crédit à Hugo Ryckeboer”, finalement de ne pas avoir “tranch[é] explicitement en faveur” des défenseurs du flamand incarné par l'ANVT-ILRF. Ailleurs (Ghillebaert, 2018), nous voici mis dans le même sac que le chercheur-inspecteur Dorian Cumps et le dialectologue Hugo Ryckeboer, dans le rôle des ingénus, non conscients des manipulations politiques à l'œuvre dans la promotion du néerlandais dans le département du Nord. Ces coups de règle sur les doigts sont toutefois compensés par quelques bons points d'autant plus appréciés que, distribués dans la phrase conclusive de la recension, ils nous permettent finalement d'apparaître sous un jour favorable aux yeux d'un lectorat exigeant qui, depuis 1857, date de parution du premier numéro du

¹²² Nous lui avons d'ailleurs fourni, à sa demande, le fichier de ce chapitre qui a ensuite donné lieu à la recension.

Bulletin, se passionne pour “tout ce qui concerne la littérature, l’histoire, l’archéologie ou la philologie de notre Flandre”¹²³ :

“Reste à savoir si, à l’avenir, avant toute décision concernant le flamand-occidental, les services du ministère de l’Éducation nationale sonderont des chercheurs tiers, comme Laurent Puren, plutôt que des chercheurs associés étroitement au rayonnement du néerlandais et si l’État français ou le CNRS s’assurera que ces chercheurs affranchis de toute tutelle hiérarchique ou symbolique de la *Nederlandse Taalunie* puissent mener les travaux de recherche dûment requis.” (Ghillebaert, 2010)

La qualité de “chercheur tiers” qui nous est attribuée ici ne revêt pas la connotation péjorative que nous lui donnions plus haut, celle de l’imposteur ou de l’incompétent. Il faut au contraire l’entendre comme la figure de l’impartialité incarnée par celui qui n’a rien à gagner, ni rien à perdre du regard qu’il porte sur son objet et terrain d’étude, celui dont l’étrangeté constitue finalement un gage d’objectivité. L’un n’empêche évidemment pas l’autre : le chercheur tiers est à la fois celui qui, arrivant “avec ses gros sabots” de néophyte, peut “se planter” en proposant des interprétations fallacieuses, et il est également celui qui peut apporter un nouvel éclairage sur un terrain et des problématiques qu’il découvre d’un regard neuf. L’ouvrage édité par Jean-Pierre Lebrun (2005), *Avons-nous encore besoin d’un tiers ?*, interroge précisément cette tierce place, même s’il se situe dans une perspective philosophique et psychanalytique et que la figure de la tiercité ne renvoie pas à celle du chercheur. Les contributeurs disent toute la complexité qu’il y a à circonscrire un concept polysémique qui revêt de multiples dimensions. Nous en retiendrons quelques aspects qui permettront de mieux comprendre la manière dont nous pouvons percevoir nos objets de recherche et être perçus par les parties impliquées ne relevant pas de cette tiercité. Dans l’introduction de l’ouvrage, Jean-Pierre Lebrun et Marie-Elisabeth Volckrick indiquent que cette notion n’est évoquée que dans des situations posant problème dans lesquelles la résolution d’un conflit nécessite “l’appel au tiers”. Dominique Bourn, pour sa part, explique tout l’inconfort qu’il peut y avoir à occuper cette place :

“[...] c’est une position qui est rarement assumée en tant que telle. Il n’est ni naturel, ni agréable de se sentir en tiers, et, dans ce cas, on cherche généralement à s’éclipser. Il s’agit là, il faut y insister, d’une fonction qui, pour être importante et même déterminante, n’en est pas moins le plus souvent endossée involontairement, sinon inconsciemment.”

Le chercheur tiers, positionné en tant qu’observateur extérieur, peut rendre un arbitrage qui ne convient à aucun des protagonistes et ainsi, s’attirer les foudres des parties adverses. Dans notre cas, critiquer à la fois les propos et positions flamandophobes des néerlandophiles et néerlandophobes des flamandophiles est le meilleur moyen pour faire le vide autour de soi. André Berten indique que l’interférence générée par le tiers peut être perçue favorablement, comme une forme d’objectivation du réel, ou défavorablement, comme une ingérence. Pour Marie-Elisabeth Volckrick, enfin, au-delà du rôle de juge ou d’arbitre qu’il peut être amené à exercer, le tiers occupe également une position de médiateur, de facilitateur qui, face à des situations de crise, de blocage, peut permettre de déconstruire, en “dédogmatisa[nt] des positions”, pour reconstruire.

¹²³ Introduction par le Président De Coussemaker dans : *Bulletin du Comité Flamand de France*, Tome 1, 1857-1858, 2. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5529919r/f8>

Bibliographie

- Braun Alain (1992) : "Immersion scolaire et langue maternelle. Des francophones à l'école flamande. Dans : *Français et société*, n° 5, Communauté française, Service de la langue française. Direction générale de la Culture et de la Communication, Bruxelles.
- Cerquiglini Bernard (1999) : *Les langues de France*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication.
- CONFEMEN (2022) : *Langue première et langue d'enseignement. Quelle (s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXIème siècle ?* DRO Document de réflexion et d'orientation. Dakar, CONFEMEN. En ligne : <https://www.calameo.com/read/007181656611d89813412>
- Coornaert Émile (1971) : "Le naufrage d'une langue : le flamand". Dans : *L'Information Historique*, n° 4, septembre-octobre, 161-165.
- Cumps Dorian (2016) : "Enseignement du néerlandais ou du flamand ?". Dans : *Les Pays-Bas Français*, n° 41, 12-21. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/enseignement-du-n%C3%A9erlandais-ou-du-flamand>
- De Bleyser Deborah, Housen Alex, Mettwie Laurence & Pierrard Michel (2001) : "Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel". In *19 Keer Brussel*. Brusselse Thema's, n° 7, Brussel, VUBPRESS, 359-374.
- Deboudt Mélanie (2022) : "Le flamand enseigné à l'école et bientôt à la fac ?" Dans : *Journal des Flandres*, 14 décembre, 18.
- De Falleur Marc & Van Gheluwe Jean-Luc (1996) : "Entre Belgique et Nord-Pas-de-Calais : les frontaliers scolaires". Dans : *Les dossiers de Profils*, n° 39, février, INSEE Nord-Pas-de-Calais, "Le Nord Pas-de-Calais, région frontalière", 17-25.
- Ducourant Philippe (2023) : "L'éducation bilingue en Flandre française : le rêve d'un écosystème favorable". Dans : *Septentrion*, n° 7. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/leducation-bilingue-en-flandre-francaise>
- Fernhout Ellen & Van Berlo Hellmuth (2008) : "Le flamand ou le néerlandais dans le nord de la France ?" Dans : *Septentrion*, Revue de culture néerlandaise, n° 2, 89-92.
- Geiger-Jaillet Anémone (2004) : "Élèves transfrontaliers : contact et conflit dans une Europe scolaire entre Strasbourg et Kehl ?". Dans : J. Darquennes, P. H. Nelde & P. J. Weber (Éds.) : *The future has already begun. Recent approaches in conflict linguistics*, Plurilingua XXV, Asgard, Verlag, Bruxelles, 169-178.
- Geiger-Jaillet Anémone (2005) : "Flux transfrontaliers scolaires au cœur de l'Europe : va-t-on vers des bassins scolaires transfrontaliers ?" Dans : C. Van Den Avenne (Éd.) : *Mobilités et contacts de langues*. Paris, L'Harmattan, 311-329.
- Genesee Fred, Holobow Naomi, Lambert Wallace E., Cleghorn Ailie & Walling R. (1985): "The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes". In *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n° 4, 669-685.
- Ghillebaert Christian-Pierre (2003) : "Les élus locaux au chevet du flamand. Remarques et suggestions préliminaires à toute politique locale d'aménagement linguistique en Flandre française dans le cadre de la nouvelle décentralisation". Dans : *Annales du Comité Flamand de France*, Tome 61, 299-335. En ligne : <https://hal.science/hal-01592387/document>
- Ghillebaert Christian-Pierre (2010) : "Sociolinguistique du flamand occidental : Situation d'une "langue régionale marginalisée". Dans : *Bulletin du Comité Flamand de France*, n° 121, 44-48. En ligne : <https://lilloa.univ-lille.fr/handle/20.500.12210/37491>

- Ghillebaert Christian-Pierre (2018) : “Daigner en parler pour dénier un parler : Impertinence des propos faisant obstacle à une politique linguistique en faveur de la langue régionale flamande en France”. Dans : *Carnets d’Atelier de Sociolinguistique*, n° 12, 81-108. En ligne : <https://hal.univ-lille.fr/hal-02378612v1>
- Ghillebaert Christian-Pierre (2021) : “L’institutionnalisation par délégation et la relégation de l’institutionnalisation Cas de l’enseignement public du néerlandais et du flamand occidental dans le département du Nord”. Dans : *Politique et Sociétés*, Volume 40, numéro 3, 63-92. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ps/2021-v40-n3-ps06507/1083024ar.pdf>
- Hamers Josiane (2007) : “Le développement de l’immersion et ses conséquences cognitives pour l’enfant.” Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L’éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge*. Paris, L’Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 181-201.
- In ‘t Groen Ruben (2023) : “La langue du voisin : plaidoyer pour l’enseignement du néerlandais dans le nord de la France”. Dans : *Septentrion*, n° 7. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/la-langue-du-voisin>
- Jori Johanna (2006) : *La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged*. Thèse de doctorat en géographie, Université Lille 1.
- Launey Michel (2010) : “Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais”. Dans : *Synergies Monde*, n° 7, 79-96. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde7/launey.pdf>
- Lebrun Jean-Pierre (2005) : *Avons-nous encore besoin d’un tiers ?* Paris, Érés, Coll. “Humus”. En ligne : <https://www.cairn.info/avons-nous-encore-besoin-d-un-tiers--9782749205236.htm>
- Legendre Jacques (2003) : *Pour que vivent les langues... : l’enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*. Rapport d’information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l’enseignement des langues étrangères en France. Paris, Sénat. En ligne : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>
- Mc Andrew Marie & Eid Paul (2003) : “La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec : 2000-2002”. Dans : *Cahiers québécois de démographie*, n° 32, 223-53. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/cqd/2003-v32-n2-cqd749/008995ar.pdf>
- Mettewie Laurence (2008) : “Élèves non-néerlandophones dans l’enseignement néerlandophone à Bruxelles : analyse des répercussions éducatives de la traversée de la frontière linguistique”. Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L’éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge*. Paris, L’Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 141-178.
- Morel Stéphane (1994) : *Scolarité transfrontalière et métropole lilloise*. Mémoire de DEA de Géographie Humaine, Lille 1.
- Morel Stéphane (1998) : “Scolarité transfrontalière, des élèves français en quête de différences”. Dans : *Les dossiers de Profils*, n° 49, avril, INSEE Nord-Pas-de-Calais, “Une frontière ambivalente”, 23-28.
- Ó Riagáin Pádraig & Lüdi Georges (2003) : *Éléments pour une politique de l’éducation bilingue*. Strasbourg, Conseil de l’Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16806acca0>
- Poignant Bernard (1998) : *Langues et cultures régionales*. Rapport à Monsieur Lionel Jospin, Premier Ministre.
- Poissant Hélène (2002) : “La question de l’identité et l’éducation bilingue au Québec”. Dans : *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 7, n° 1, 83-98. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2002-1-page-83.htm>
- Raasch Albert (Éd.) (1999) : *Didactique des langues étrangères pour les régions frontalières. Concepts, Expériences, Suggestions*, Université de la Sarre, Sarrebruck.
- Raasch Albert (2007) : “Les frontières, les langues et l’Europe.” Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L’éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais,*

apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 15-25.

Ryckeboer Hugo (2007) : “Le néerlandais comme dénominateur commun entre Flandre belge et Flandre française.” Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge*. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 297-324.

Van Assche Dirk (2020) : “Le néerlandais en France perd son expert. Hugo Ryckeboer (1935-2020)”. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/le-neerlandais-en-france-perd-son-expert-hugo-ryckeboer-1935-2020>

Nos publications citées dans cette partie et consultables dans le volume 3 de notre dossier

Dans le tableau ci-dessous, le numéro à gauche renvoie vers le classement des publications du volume 3. Pour la consultation de la référence (article, chapitre, coordination de revue ou d'ouvrage, monographie), nous renvoyons le lecteur vers le sommaire proposé au début de ce dernier volume.

n° 5	Babault Sophie & Puren Laurent (2005) : “Les interactions familles-école en contexte d’immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le “déjà là” familial”. Dans : <i>Glottopol</i> , n° 6, juillet, 82-102. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_04babaultpuren.pdf
n° 7	Puren Laurent & Babault Sophie (Éds) (2007) : <i>L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge</i> . Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.
n° 8	Puren Laurent (2007a) : “Vivre en France, être scolarisé en néerlandais en Belgique : enquête sur les flux éducatifs transfrontaliers à l’œuvre le long de la frontière franco-belge”. Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : <i>L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge</i> . Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 49-108.
n° 10	Puren Laurent (2007c) : “Quelle place pour le flamand et le néerlandais dans les écoles du département du Nord ? Retour sur un siècle et demi de politiques linguistiques éducatives”. Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : <i>L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge</i> . Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 325-373.
n° 11	Babault Sophie & Puren Laurent (2007) : “La scolarisation transfrontalière dans les eurorégions : de nouvelles perspectives pour le plurilinguisme européen”. Dans : G. Chevalier (Éd.) : <i>Les actions sur les langues : synergie et partenariat</i> , Université de Moncton, Éditions des Archives Contemporaines/AUF, 83-95.
n° 13	Puren Laurent & Babault Sophie (2008) : “Des stratégies de scolarisation transfrontalière comme alternatives à l’absence d’offre d’éducation bilingue dans le département du Nord (France)”. Dans : J. Erfurt, G. Budach & M. Kunkel

	(Éds.) : <i>Écoles plurilingues - Multilingual Schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven</i> . Frankfurt & al., Peter Lang, 211-234.
n° 21	Puren Laurent (2016) : “Le flamand : une langue régionale marginalisée”. Dans : C. Helot & J. Erfurt (Éds.) : <i>L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques</i> . Limoges, Lambert-Lucas, 247-262.