



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*
- Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*
- Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*
- Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré*
- Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*
- Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*
- Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des « Lettres de francophonie »*
- Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*
- Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs »*
- Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*
- Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives*
- William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam*
- Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

LES INTERACTIONS FAMILLES-ECOLE EN CONTEXTE D'IMMERSION OU DE SUBMERSION : IMPACT DU VECU SCOLAIRE SUR LE « DEJA LA » FAMILIAL

Sophie Babault – Laurent Puren
Université Lille 3

Introduction

Cet article vise à rendre compte des résultats d'une enquête menée dans la zone frontalière franco-belge auprès de familles francophones, françaises ou belges wallonnes, dont les enfants sont scolarisés, en totalité ou en partie, en néerlandais dans le système éducatif belge. L'aire géographique qui retiendra ici notre attention se présente sous la forme d'un triangle reliant le département du Nord (France) aux provinces de Flandre occidentale, en Flandre, et du Hainaut, en Wallonie (Belgique). Cet espace est caractérisé par la proximité de frontières à la fois administratives (intranationales entre la Flandre et la Wallonie, internationales entre la France et la Belgique), et linguistiques (délimitant des zones francophones et néerlandophones). Rappelons au sujet de ce dernier point que le néerlandais est, avec le français et l'allemand, l'une des trois langues officielles du royaume de Belgique et la langue régissant de manière exclusive les institutions administratives de la communauté flamande. Il convient par ailleurs de préciser que l'aire néerlandophone se caractérise par un phénomène de diglossie, la langue standardisée, le néerlandais, coexistant en Flandre occidentale avec le flamand, appellation générique désignant les variétés dialectales utilisées uniquement à l'oral dans les situations de la vie quotidienne.

Le corpus retenu dans le cadre de cette étude est composé d'entretiens semi-directifs menés entre février 2004 et mars 2005 auprès de vingt-six familles francophones¹, domiciliées en France ou en Wallonie, se répartissant de la façon suivante :

¹ Nous avons volontairement écarté de l'échantillon les familles bilingues franco-néerlandophones (le père et la mère formant un couple mixte) car les interactions famille-école, de même que les points de rupture susceptibles de survenir entre ces deux pôles, ne s'appliquent pas dans les mêmes termes aux familles monolingues (ou en tout cas ne maîtrisant pas la langue de l'école) et à celles dont le père et la mère ont chacun l'une des deux langues comme L1. Les membres des familles de l'échantillon présentent toutefois des degrés très divers de compétence en néerlandais, eux-mêmes accompagnés de rapports souvent très variables à cette langue en raison tant de la situation sociolinguistique de la Belgique (Fontaine, 1999 ; Verdoot, 1977 ; etc.) que de leur histoire familiale.

- groupe 1 (huit familles) : enfants inscrits au Centre Educatif Européen de Mouscron (CEE), école maternelle et primaire située en Wallonie qui a mis en place un système d'enseignement bilingue français-néerlandais ;
- groupe 2 (trois familles) : enfants ayant rejoint le CEE de Mouscron après avoir fait trois années d'école maternelle en néerlandais dans une école flamande ;
- groupe 3 (quinze familles) : enfants inscrits dans une école maternelle ou primaire en Flandre et, de ce fait, scolarisés exclusivement en néerlandais.

Si l'ensemble des enfants des trois groupes reçoivent, entièrement ou en partie, leur éducation en néerlandais, il convient cependant de distinguer nettement les deux formes d'enseignement dans lesquelles ils sont scolarisés.

D'un côté, le CEE de Mouscron propose un enseignement de type *immersif*, au sein duquel, à compter de la 3^{ème} maternelle – l'équivalent de la Grande Section de maternelle en France –, le français et le néerlandais remplissent, de manière paritaire (treize heures/semaine pour chacune), la fonction de médium d'instruction. Les programmes d'immersion, souligne Josiane Hamers (à paraître), sont des

« programmes d'éducation bilingue qui visent à développer chez l'enfant une maîtrise de la L2 qui se rapproche de celle du locuteur de langue maternelle. Pour atteindre ce but on développe un curriculum scolaire bilingue dans lequel on utilise la LM et la L2 à des degrés divers. Il s'agit surtout de programmes développés pour des enfants de groupes majoritaires dont la langue maternelle n'est pas en danger d'être dévalorisée dans la communauté. Il s'agit aussi de programmes qui s'adressent à un groupe d'enfants qui partagent une LM qui est la langue de la communauté. »

Ainsi, au CEE, les enfants, majoritairement francophones, apprennent le néerlandais et apprennent *en* néerlandais au travers de méthodes d'enseignement adaptées spécifiquement à leurs besoins linguistiques et pédagogiques (Blondin & Straeten, 2002 ; Braun *et al.*, 2004). Dans le cas de cet établissement, il convient de parler d'*immersion précoce partielle*, la langue maternelle étant en partie utilisée comme véhicule de l'enseignement. Sur ce point, on opposera cette forme d'immersion à l'*immersion précoce totale* telle qu'elle fut appliquée à partir des années 1970 au Canada (Lambert & Tucker, 1972), telle qu'elle est également mise en œuvre en France dans les écoles associatives assurant l'intégralité de leur cursus en langue régionale².

Les enfants des familles relevant du groupe 3 se trouvent quant à elles dans une configuration tout à fait différente. Ils sont scolarisés selon une formule que l'on pourrait qualifier de *submersive*. La *submersion*, allusion assez explicite à la nécessité dans laquelle se trouve l'enfant concerné de « nager ou de se noyer » (Beheydt & Klein, 2002 : 179), se différencie de l'*immersion* sur deux points principaux. 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 élèves alloglottes (Hamers & Blanc, 1983 : 457). Dans la littérature, le terme de *submersion* se trouve utilisé concurremment avec un certain nombre d'autres expressions. Parmi les plus courantes, citons les suivantes : *super immersion* (Genesee *et al.*, 1985), *pseudo-immersion* (Beheydt, 1993), *immersion non institutionnalisée* ou *immersion sauvage* (De Bleyser *et al.*, 2001 ; Mettewie *et al.*, à paraître). Ces deux dernières appellations sont notamment utilisées par Laurence Mettewie, Alex Housen et Michel Pierrard, chercheurs à la Vrije Universiteit Brussel, pour décrire la situation des élèves francophones scolarisés dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles. Un rapprochement peut, nous semble-t-il, être établi entre ce contexte et le nôtre puisque l'on a affaire dans l'un et l'autre cas à des situations de scolarisation transfrontalière où le médium d'instruction, le néerlandais, diffère de la langue

² Cf. par exemple Perazzi (1998).

utilisée dans l'environnement familial de l'enfant. La description qu'effectuent les trois chercheurs de cette forme d'enseignement vaut donc pour la situation que connaissent les enfants des familles que nous avons classées dans le groupe 3 :

« Ce curriculum monolingue néerlandais implique donc que les élèves francophones plongés dans l'enseignement néerlandophone se voient dispenser d'une part, des cours de néerlandais langue première (NL1) alors que le néerlandais est pour eux une langue seconde (L2) voire une langue étrangère (LE) avec laquelle ils n'ont que peu ou pas de contact en dehors de l'école et d'autre part, des cours de français langue étrangère (FLE) alors qu'il s'agit de leur langue première (L1). » (Mettewie et al., à paraître).

Les démarches d'immersion et de submersion ont pour particularité commune d'instaurer une rupture nette entre le domaine scolaire et le domaine familial, aussi bien sur le plan linguistique que culturel. Sur le plan linguistique, l'immersion reposant sur le principe même de l'existence d'une « langue de l'école » distincte de celle(s) de la maison, la rupture est non seulement inévitable mais également connue et acceptée à l'avance par les familles. En revanche, les éléments de rupture liés à des paramètres culturels se manifestent de manière moins flagrante, mais leur présence est tout aussi significative. Dans le cas de l'immersion, les enfants sont confrontés à un autre modèle scolaire que celui dont leurs parents ont généralement eu l'expérience, ce qui entraîne une vision nouvelle de l'école et de son rôle dans l'acquisition des savoirs, langagiers ou non. Les programmes d'immersion produisent également une mise en contact des enfants et de leurs familles avec une sphère culturelle différente de la leur, chargée de toutes les valeurs et de l'historique véhiculés par la langue de l'école. La submersion produit une rupture culturelle encore plus importante, puisque les familles se retrouvent face à l'inconnu aussi bien pour tout ce qui concerne le système éducatif et les contenus ou méthodes d'enseignement que dans les interactions avec les acteurs sociaux de l'école (enseignants, élèves, familles, etc.), qui incarnent directement cette autre sphère culturelle.

L'« imbrication des territoires » (Terrail, 1997) entre l'école et la famille prend ici une tournure spéciale : si les parents d'enfants en immersion ou submersion agissent clairement en « consommateurs d'école » avertis (Ballion, 1982)³, leur choix éducatif implique en retour un certain nombre de contraintes que l'école fera peser non seulement sur leur vie quotidienne mais également sur leur mode d'existence familiale. En d'autres termes, de nombreux éléments relevant du domaine du « déjà là » familial (qu'il s'agisse de pratiques ou de représentations) sont susceptibles d'être modifiés, de manière brusque ou progressive, volontaire ou plus ou moins incontrôlée, par des données inhérentes à l'entrée des enfants dans la sphère scolaire. Ces contraintes peuvent être rapportées au modèle proposé par Perrenoud (1994) pour décrire, dans un cadre général, les modalités d'influence de l'école sur la famille⁴. Elles prennent toutefois des formes spécifiques dans le cas de l'immersion ou de la submersion en raison du caractère marqué de ce type de choix éducatif dont les particularités rejaillissent inévitablement sur le fonctionnement de la famille. Le rapport à l'espace, par exemple, n'est pas le même lorsqu'un enfant est scolarisé dans son quartier ou quand il traverse quotidiennement une frontière – réelle ou symbolique – pour aller à l'école. De même, une famille ne développera probablement pas le même type d'action éducative suivant que ses enfants sont scolarisés dans un cursus traditionnel ou dans un programme

³ Le choix d'inscrire un enfant dans un programme d'immersion ou de le placer en submersion répond en effet toujours à des motivations profondes de la famille, de divers ordres, s'inscrivant souvent même dans une dynamique impliquant plusieurs générations (Cf. article en préparation, par les auteurs de cette même étude).

⁴ Perrenoud (1994 : 133) distingue douze axes complémentaires suivant lesquels peuvent être analysées les influences de l'école sur la famille et son fonctionnement : l'emploi du temps de la famille, son rapport à l'espace, son budget, ses tâches, le contrôle social qu'elle exerce sur ses enfants, son action éducative, sa maîtrise du devenir de ses enfants, sa vie quotidienne, son image de soi, et la protection de sa vie privée.

d'immersion, et *a fortiori* dans le cas de la submersion. Ainsi, c'est l'ensemble du système familial et de son mode de fonctionnement, à tous niveaux, qui est modelé par la forme de scolarisation choisie.

Les contraintes liées au choix de l'immersion ou de la submersion sont vécues de manière diverse par les familles, qui prennent plus ou moins conscience des points de rupture, certaines allant jusqu'à anticiper sur leur émergence alors que d'autres semblent les ignorer⁵. Il nous paraît donc essentiel de creuser cette perspective en analysant de manière approfondie les modalités de prise de conscience des points de rupture survenant entre l'école et la famille, accompagnées ou non de stratégies d'adaptation, sans négliger les éventuels points de contact ou d'interaction entre ces deux espaces.

Après avoir traité les différentes formes de rupture auxquelles sont confrontées les familles scolarisant leurs enfants en immersion ou submersion, ainsi que les stratégies auxquelles ces familles ont recours dans une optique de compensation, nous évoquerons la manière dont l'école peut modifier le mode de fonctionnement de la famille au niveau de ses pratiques langagières. Nous analyserons pour finir les répercussions de ce type de choix éducatif sur la structure même de la famille.

1. Prise de conscience des points de rupture et stratégies d'adaptation

1.1. Groupe 1 : une rupture linguistique relativement peu contraignante

Pour les familles du groupe 1, dont les enfants sont inscrits dans un programme d'immersion paritaire, la prise de conscience de la rupture survenant entre l'école et la sphère familiale se produit essentiellement lorsque l'école investit l'espace familial sous la forme des devoirs à la maison. Les familles de ce groupe, qui pour la plupart semblent suivre d'assez près le travail de leurs enfants mais n'ont que des notions très réduites de néerlandais, gèrent comme elles le peuvent la supervision et l'accompagnement des devoirs, faisant appel à leur réseau de connaissances (famille, amis, voisins) lorsqu'elles ont besoin d'aide pour la traduction des consignes ou la prononciation de certains mots. Cette rupture linguistique qui les empêche d'être totalement autonomes dans le suivi de la scolarité de leurs enfants n'a toutefois entraîné chez aucun parent des huit familles la décision d'apprendre le néerlandais. C'est bien souvent le manque de temps qui explique l'absence de stratégie de convergence linguistique de la part des parents, mais quelques uns d'entre eux mettent clairement en avant leur manque de motivation pour l'apprentissage de cette langue :

mes filles elles décideraient demain d'apprendre du chinois / je vais pas aller apprendre du chinois parce que mes filles apprennent du chinois / (famille 7 : M4)⁶

déjà d'une part il y a pas vraiment de lieu d'apprentissage / et puis j'ai un je vais pas dire un déGOÛT mais je: je: j'a: / j'imprime PAS / c'est clair que / je retiens RIEN / (famille 1 : M107)

Si la rupture linguistique survenant entre l'école et la maison gêne les parents dans leur rôle d'éducateurs et de relais de l'école, elle ne semble pas provoquer d'inquiétudes au sujet

⁵ Perrenoud (*op. cit.* : 135) fait à ce sujet la distinction entre « contraintes réelles » et « contraintes perçues ».

⁶ Les participants à chaque entretien sont codifiés de la façon suivante : E= enquêteur ; M= mère ; P= père ; F= fils ou fille. Le chiffre suivant cette lettre correspond à la numérotation du tour de parole. Les caractéristiques des prises de parole sont retranscrites par les conventions suivantes : / = pause brève ; / = pause longue ; RIEN = accentuation expressive d'un segment ; : = allongement de syllabe ; :: = allongement prolongé de syllabe ; ? = intonation interrogative ; ! = intonation exclamative.

des compétences linguistiques des enfants de ce premier groupe. Seule une famille a mis en place un accompagnement linguistique en néerlandais hors de l'école (par le biais d'un séjour d'une semaine dans une famille néerlandophone), sans pour autant insister sur la nécessité absolue de cet accompagnement. Dans une autre famille, la grand-mère – dont la langue maternelle est l'allemand – s'est mise au néerlandais pour « savoir où en était [l'enfant] puis s'amuser un petit peu à discuter comme ça » (famille 3 : P52). Cependant, en dehors de ces deux initiatives, les parents de ce groupe semblent laisser exclusivement à l'école le soin d'assurer la progression linguistique de leurs enfants en néerlandais. L'une des mères, dont l'enfant est encore en maternelle et commencera l'immersion l'année suivante, souhaite même explicitement que cette rupture soit pérennisée :

E17 et vous n'avez pas peur que l'année prochaine / quand l'immersion va vraiment débiter / il parle davantage néerlandais à la maison ? /

M18 je n'espère pas / j'espère qu'il évitera de me parler trop en flamand /⁷
(famille 6)

1.2. Groupes 2 et 3 : de multiples points de rupture à gérer

Les familles du groupe 2, dont les enfants sont scolarisés dans le même programme d'immersion que celles du groupe 1, mais ont auparavant fait plusieurs années de maternelle dans une école flamande, mettent également en avant la question du suivi du travail scolaire, qui a d'ailleurs été, de manière unanime dans les trois familles de ce groupe, l'élément déterminant pour le passage de la submersion à un programme immersif dans une école wallonne :

c'était difficile comme décision / on était très contents de l'enseignement à X / mais moi je vous dis je commençais à : / bon quand il y avait une circulaire ou quoi je comprenais le sens / mais je me suis dit / s'il faut aider C en primaire / je ne me sens pas capable de le faire en néerlandais / et ça je trouvais ça très malhonnête vis-à-vis d'elle / (famille 10 : M29)

Mais, au-delà des problèmes de suivi scolaire, les familles du deuxième groupe se distinguent nettement de celles du premier groupe par la mise en œuvre de stratégies de soutien linguistique des enfants en néerlandais, rejoignant de manière perceptible les préoccupations du groupe 3, dont les enfants continuent à être scolarisés en submersion en primaire ou en secondaire. Nous analyserons donc conjointement ces deux groupes.

1.2.a. Rupture linguistique

Les parents dont les enfants sont ou ont été en submersion manifestent pour la plupart une conscience aiguë de l'impact que peut avoir la rupture linguistique école/maison sur les compétences linguistiques de leurs enfants en néerlandais, et donc corollairement sur leur réussite scolaire dans un système éducatif exclusivement néerlandophone. Les lacunes mises en avant relèvent généralement du domaine de l'acquisition lexicale. Les préoccupations des parents, parfois renforcées par les observations des enseignants, les conduisent à mettre en œuvre des stratégies visant à renforcer le contact des enfants avec le néerlandais en dehors de l'école : pratique d'activités sportives ou artistiques en Flandre, visionnement de dessins animés ou d'émissions de télévision en néerlandais, etc. Deux ou trois familles ont tenté, sans succès, d'utiliser le néerlandais dans le cadre de la communication familiale. Ce type de stratégie se heurte à différents obstacles :

⁷ Elle justifie ensuite ce souci par la peur de ne pas le comprendre et de ne pas savoir lui répondre.

- le manque de maîtrise du néerlandais des participants, qui repassent rapidement au français

c'est vrai que j'avais espéré que mes enfants parleraient en néerlandais avec moi / ce qu'ils ne font pas du tout / de temps en temps c'est vrai qu'ils parlent un petit peu / mais moi du fait que je n'ai pas assez de vocabulaire / je parle en français / et automatique eux reprennent en français / au lieu de poursuivre en néerlandais / (famille 17 : M272)

- le manque de motivation des participants

M41 tu avais dit / je vais parler flamand avec C à la maison mais bon tu parles quand tu en as envie /

E42 ça vous arrive ? /

P43 quand je suis seul avec lui /

M44 oh / une phrase de temps en temps /

(famille 14)

- l'aspect artificiel lié à l'utilisation du néerlandais pour une communication entre francophones

on a demandé aux grands-parents de leur parler de temps en temps / (...) mon père est trilingue / il connaît le flamand et l'allemand / y a pas de problème / et ma belle-mère / c'est impeccable / mais je sais pas ils font un blocage / (...) et les enfants n'aiment pas trop non plus / parce qu'ils savent qu'elle parle français / pour eux elle est francophone elle doit parler français / (famille 9 : P75)

Précisons par ailleurs que, contrairement au groupe 1 où le choix de scolarisation en immersion des enfants n'avait aucun impact sur la motivation des parents à apprendre eux-mêmes le néerlandais, les parents du groupe 3 montrent un engagement linguistique personnel assez important qui a conduit la plupart d'entre eux (ou du moins souvent un des parents dans chaque famille) à prendre des cours de néerlandais. Les motivations de cet engagement sont claires et révèlent une forte cohérence entre les choix éducatifs des parents et leur engagement personnel pour l'accomplissement de ces choix :

il faut s'y mettre pour être capables de suivre la scolarité de nos enfants / (famille 13 : M20)

je me suis dit qu'il fallait le faire parce que sinon moi j'allais me trouver en décalage avec l'école / et du même coup au niveau du suivi scolaire ça aurait été difficile / donc il fallait mettre toutes les chances de leur côté / ne pas les pénaliser / (famille 15 : M25)

ma fille avait sept ans quand j'ai commencé les cours / c'était pas beaucoup mais ça permettait de suivre les réunions de l'école et puis aussi de comprendre les papiers de l'école / parce que les premières années j'avais besoin de chercher quelqu'un pour m'aider à traduire / (famille 12 : M60)

Les stratégies familiales de soutien linguistique ne concernent pas uniquement le néerlandais, mais visent également dans certaines familles les compétences des enfants en français, langue que les plus jeunes du groupe 3 n'étudient pas du tout à l'école, et que les autres n'abordent qu'en tant que langue étrangère à partir de la 3^e primaire⁸ à raison de trois heures hebdomadaires. Précisons tout de même que, parmi l'ensemble des familles, les

⁸ Equivalent du CE2 en France.

jugements et comportements visant les compétences en français divergent fortement, la perception de la nécessité d'un soutien linguistique se faisant plus ou moins sentir. Chez certaines familles, la question de la maîtrise de l'écrit en français se pose de façon aiguë, dans la mesure où les parents ont conscience des limites de la seule pratique orale du français, que ce soit dans la perspective de la vie professionnelle des enfants, de l'éventualité d'une poursuite de leur scolarité ou de leurs études supérieures dans un établissement francophone, ou tout simplement parce que « ça reste [leur] langue maternelle » (famille 10 : M31). Certains parents n'hésitent d'ailleurs pas à considérer que leurs enfants ont une maîtrise du néerlandais au moins égale à celle qu'ils ont du français, à l'instar de cette mère de famille dont les quatre enfants sont scolarisés en Flandre :

E74 vous considérez quand même qu'ils sont plus francophones que néerlandophones ? / ou plus néerlandophones que francophones ? / en tenant compte de l'oral et de l'écrit /

M75 alors je crois que ça dépend un peu de chacun / A je vais dire est moitié moitié / parce qu'il n'a pas de difficultés du fait qu'il peut lire aussi bien en néerlandais qu'en français / C à la limite elle serait peut-être bien un peu plus néerlandophone dans le sens qu'elle va lire beaucoup mieux en néerlandais / à la limite du point de vue vocabulaire / y a des choses qu'ils diront plus facilement en néerlandais / qu'ils ne savent plus dire en français / D elle a aussi un peu de difficulté mais je dirais qu'elle serait moitié moitié / et bon E pour l'instant elle est tout à fait francophone du fait qu'elle commence /

(famille 17)

Le travail du français se fait parfois au moyen d'activités de type scolaire, (exercices, cahiers de vacances, etc.) mais il est le plus souvent intégré aux activités quotidiennes de la famille sans que de réelles contraintes pèsent sur les enfants. L'une des familles a collé sur la porte du réfrigérateur un tableau indiquant l'orthographe de différents phonèmes du français. Une autre encore utilise toutes les occasions d'approfondir les compétences linguistiques de ses enfants :

c'est vrai qu'ils vont lire / par exemple la boîte de corn flakes / ils vont lire en néerlandais / et puis on va leur dire / bon vous le lisez en français aussi / comme ça vous aurez l'occasion de voir comment s'écrivent les mots / des choses comme ça quoi / (famille 17 : M71)

quand ils parlent d'un mot en néerlandais / moi je leur explique / en calcul pour le plus ils ont leur mot en néerlandais et moi je leur explique en français / même si c'est pas un mot qu'ils utilisent ils l'auront déjà entendu / et s'ils le réentendent ils pourront dire / ah oui c'est ça / c'est de ça qu'on parle / (famille 17 : M245)

Un nombre relativement important de familles, en revanche, se refusent à travailler à la maison les compétences en français, jugeant ce type de démarche inutile :

E120 est-ce que vous faisiez des cours de rattrapage en français à la maison ? /

M121 non / ils ont appris à lire en français pratiquement naturellement / une fois qu'ils avaient compris la lecture en néerlandais ils ont lu des livres tout de suite /

(famille 12)

Un autre type de motivation est également parfois avancé dans les familles qui ne souhaitent pas faire travailler à la maison les compétences en français de leurs enfants. Ce

deuxième type de motivation semble profondément ancré dans les principes éducatifs globaux de ces familles, qui tiennent à séparer de manière franche l'espace scolaire et l'espace familial :

leur refaire l'école à la maison ? / non / ils apprennent le français à l'école donc je fais confiance au système éducatif belge / [...] parce qu'on est soucieux de l'épanouissement des gamins / ce n'est pas la peine de leur remettre une louche d'école quand ils rentrent de l'école / (famille 15 : M41 et M82)

Le point de vue de cette famille est particulièrement intéressant, dans la mesure où les deux parents font eux-mêmes partie du corps enseignant⁹ et seraient tout à fait en mesure d'apporter un soutien à leurs enfants. Ce témoignage montre clairement que le constat des lacunes linguistiques et leur remédiation ne dépendent pas réellement d'une évaluation objective des compétences des enfants ou de la capacité effective des parents à mettre en œuvre des stratégies de soutien, mais relèvent bien plus de phénomènes d'ordre représentatif liés à une certaine conception de l'éducation et du partage des tâches éducatives entre l'école et la famille.

1.2.b. Rupture culturelle et sociale

Si certains parents n'ont éprouvé aucune appréhension en scolarisant leur enfant en submersion, se fiant à l'exemple réussi d'autres familles ou décidant de tenter l'expérience en prévoyant de faire marche arrière si le moindre souci survenait, d'autres ont au contraire pleinement conscience de la part d'inconnu vers laquelle ils s'engagent et du défi qu'ils lancent à leurs enfants :

on a eu [des appréhensions] en venant ici / on s'est dit bon c'est bien la Flandre / c'est moins cher¹⁰ // mais c'est en Flandre ! / on connaît pas du tout la situation en Flandre / (famille 9 : P91)

c'était est-ce qu'on ne va pas lui rendre la vie difficile / est-ce que c'est un bon choix / est-ce que nous on va savoir assumer / est-ce qu'il sera accepté / est-ce qu'on sera toujours à la hauteur face aux instits et face à l'élément scolaire / oui / on a plein de questions évidemment / (famille 18 : M53)

il y a un côté aventureux quand même / on entre dans un système éducatif dont on n'a aucune idée au départ / on ne sait pas du tout comment il fonctionne / ni ce qu'il va donner au niveau de nos gamins / donc je pense que c'est beaucoup plus rassurant d'envoyer ses gamins dans une école par laquelle on est soi-même passé / (famille 15 : M55)

Comme le montrent bien les extraits présentés ci-dessus, les inquiétudes des familles ne portent pas uniquement sur l'obstacle de la langue, mais prennent en compte l'ensemble des éléments de rupture liés à leur démarche de submersion, et notamment le fait de mettre le pied dans un système qui leur est totalement inconnu et dont ils ignorent le fonctionnement. Cette préoccupation est tout à fait compréhensible dans la mesure où la réussite scolaire et la socialisation de leurs enfants sont en jeu, ce qui amène certains parents, ayant tendance à rendre leur choix éducatif responsable de toutes les difficultés éventuellement rencontrées par les enfants, à éprouver des doutes ou même à anticiper sur un sentiment de culpabilité :

⁹ La mère est institutrice en maternelle ; le père est enseignant dans le secondaire.

¹⁰ Cette famille wallonne a quitté Mouscron et s'est installée en Flandre juste à la frontière de la Wallonie pour deux raisons : les prix de l'immobilier plus intéressants qu'en Wallonie et la possibilité de scolariser facilement les enfants dans une école néerlandophone.

ma crainte à moi c'était de les mettre en échec / si ça n'avait pas été / on se serait tout de suite dit / c'est de notre faute / (famille 12 : M38)

la seule chose qui nous a fait hésiter un peu c'est C / on s'est dit est-ce que c'est notre choix qui fait qu'elle a des difficultés ? / (famille 17 : M 179)

Le caractère atypique du choix fait par ces familles les place également dans une situation de rupture sociale qu'elles doivent assumer. La rupture sociale survient à différents niveaux. Elle apparaît, d'une part, par le biais du jugement de l'entourage sur les choix de scolarisation. Les avis sont généralement très partagés : si certains membres de l'entourage se montrent favorables à l'immersion ou à la submersion, la quasi-totalité des familles disent avoir fait l'objet de la part d'une partie de leurs proches de jugements négatifs et dévalorisants les plaçant en position de marginalisation :

fais pas ça / tu vas le regretter / (famille 18 : M96)

c'est de la folie / (famille 13 : M57)

vous êtes complètement cinglés / (famille 21 : M74)

les voisins ont trouvé ça bizarre / on était un peu les originaux du quartier / (famille 12 : M46)

mais cet enfant il est tout petit / il va partir dans un monde dans lequel il ne comprend rien / (famille 10 : M90)

mais enfin / ils ne vont pas savoir parler français / (famille 12 : M41)

il parlera ni français ni néerlandais / il baragouinera dans les deux / (famille 11 : M63)

D'autre part, une rupture est également perçue par un grand nombre de familles sur le plan de la socialisation et de l'intégration, dans la mesure où il leur est souvent difficile de s'intégrer pleinement aux diverses communautés dont elles font partiellement partie. Les parents ressentent souvent des difficultés à s'intégrer au cercle scolaire, principalement pour des raisons linguistiques :

ne pas pouvoir parler à la sortie de l'école ça c'est terrible / (famille 14 : M37)

pendant les fêtes d'école / je me mettais systématiquement à la vaisselle pour éviter de parler / (famille 12 : M115)

(à propos des réunions organisées à l'école) moi 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 21 : P87)

une porte ouverte par exemple / j'ai pas envie d'y aller / je comprends rien ! / à un spectacle d'école / je comprends rien ! / (famille 16 : M172)

Quant aux enfants, hormis quelques cas de rejet de la part des autres élèves¹¹, la principale difficulté consiste à trouver un équilibre entre la socialisation sur le lieu d'habitation et celle se développant autour de l'école :

[notre fils] nous le répète souvent / ah je suis tout seul ici / j'ai pas de copains / (famille 6 : M26)

¹¹ « Du fait que C était francophone elle était mise sur le côté » (famille 17 : M128) ; « jusqu'en fin de 5^e année / y en a beaucoup dans leur tête que j'étais encore une Française / et ils aiment PAS les Français » (famille 16 : F123).

c'est vrai que des fois / quand ils ont un coup de blues / ils disent qu'ils aimeraient bien être dans la même école que leurs copains / (famille 2 : M46)¹²

La plupart des familles parviennent toutefois à s'accommoder de cette rupture, généralement en s'investissant plus sur un lieu que sur l'autre, ou encore parfois en la compensant par la pratique d'activités extra-scolaires à la fois sur le lieu d'habitation et sur celui de l'école, comme cette mère de famille le présente dans l'extrait suivant :

N fait de la danse moderne à Boeschepe¹³ / elle fait de la dans classique à Ypres¹⁴ dans la foulée / Q fait du ping-pong à Boeschepe / il fait du foot à Westouter¹⁵ / il a des copains français au ping-pong / des copains flamands au foot / je trouve ça génial / M est invitée aux anniversaires à la fois en France et en Belgique / là de ce côté-là on a réussi / c'est tout ce qu'on voulait / (famille 15 : M45)

Enfin, une dernière forme de rupture, cette fois-ci de nature identitaire, préoccupe certaines familles : les contenus d'enseignement ne sont pas nécessairement les mêmes en Flandre et en Wallonie ou en France, ce qui pose parfois problème aux parents lorsqu'ils prennent conscience que leurs enfants ne baigneront pas dans les mêmes références culturelles qu'eux. Les cours d'histoire sont ainsi particulièrement mis en cause :

moi il y a quand même un truc qui me chiffonne / c'est par rapport à l'histoire / quand mon gosse il sera grand / on lui parlera de Clovis / il saura même pas dire que c'est le roi des Francs / il connaîtra plus l'histoire de Belgique / les rois et les reines que l'histoire de France / ça me dérange un peu quelque part / (famille 5 : P32)

il est Français / je veux qu'il apprenne l'histoire de France / (famille 21 : F100)

c'est vrai que parfois une des questions que je me suis posées c'est au sujet de l'histoire / c'est vrai que l'histoire néerlandaise n'est pas la même que l'histoire francophone / et là je me suis dit effectivement une partie des choses qu'ils vont apprendre seront les mêmes que ce que nous avons appris / et puis c'est vrai que d'une autre côté ils mettent l'accent sur d'autres choses que nous n'avons pas apprises à l'école / donc là je me suis posé la question mais bon / (famille 17 : M211)

Ces remarques sont particulièrement intéressantes car elles sont tout à fait révélatrices des attentes que les familles concernées ont par rapport à l'institution scolaire : c'est pour elles clairement l'école qui est investie du rôle de transmission du patrimoine historique d'une nation ou d'un groupe social. En revanche, d'autres éléments culturels pour la transmission desquels l'école joue également un rôle effectif, en particulier lors des premières années de scolarisation, ne donnent pas lieu aux mêmes préoccupations, dans la mesure où la famille assurera elle-même le rôle de transmission :

je pense que les comptines de notre enfance ils sont pas obligés de les apprendre à l'école / nous on peut déjà leur apprendre / et s'ils en apprennent encore plus d'autres / pourquoi pas ? / c'est un plus / (famille 11 : M69)

c'est vrai que bon en se disant c'est vrai qu'ils ne vont pas connaître les chansons en français / on leur a acheté des CD et on a chanté les chansons avec eux / je vais pas dire

¹² Le phénomène de rupture sociale se retrouve chez certaines familles françaises du groupe 1, qui ont fait le choix de franchir quotidiennement la frontière franco-belge pour scolariser leurs enfants dans un établissement proposant un programme d'immersion.

¹³ Son lieu d'habitation en France.

¹⁴ Son lieu de scolarisation en Flandre occidentale (Belgique).

¹⁵ Village de Flandre occidentale.

qu'ils les connaissent toutes ni qu'ils en connaissent beaucoup / mais ils en connaissent quelques une donc je veux dire ils sont pas tout à fait perdus de ce point de vue-là / (famille 17 : M211)

2. Impact de l'immersion ou de la submersion des enfants sur les pratiques langagières familiales

2.1. A chaque espace sa langue : le cloisonnement des sphères scolaires et familiales

Pour des enfants dont le véhicule de l'enseignement est entièrement (cas de la submersion) ou en partie (cas de l'immersion) le néerlandais, on peut logiquement s'attendre à ce que les pratiques linguistiques mises en œuvre dans la sphère éducative «débordent» dans la sphère familiale. Reste à savoir sous quelles formes s'opèrent ces «transvasements» et dans quelle mesure ils affectent les pratiques langagières familiales.

Ce qui ressort clairement dans les déclarations des familles, tous groupes confondus, c'est d'abord et avant tout le hiatus qu'opèrent les enfants entre l'univers scolaire où le néerlandais, concurrence ou non avec le français, est la langue dans laquelle ils construisent leurs savoirs et la maison, où le français reprend ses droits comme langue de communication exclusive¹⁶. Cette répartition spatiale et fonctionnelle des langues est d'autant plus radicale que, rappelons-le, l'école et la maison sont, pour la majorité des familles composant notre corpus, situées de part et d'autre d'une frontière, linguistique et nationale ou intranationale, frontière qui constitue une véritable ligne de démarcation entre deux mondes somme toute relativement cloisonnés. Ainsi, beaucoup de parents constatent, tout en le regrettant d'ailleurs, que leurs enfants ont rarement recours à leur langue de scolarisation au sein de la cellule familiale :

M85 c'est vrai / à la maison ils parlent pas néerlandais / jamais /

E86 jamais jamais ? /

M87 jamais / ou alors c'est vraiment exceptionnel /

(famille 17)

à mon grand regret, ils n'ont jamais beaucoup parlé néerlandais à la maison. Et même maintenant, quand on leur demande de parler, ils ne le veulent pas/ (famille12 : P152)

elle ne parle pas néerlandais quand elle est entourée par des Français / (famille 13 : M20)

Dans l'espoir de faire céder cette barrière linguistique que leurs enfants semblent avoir érigé entre l'école et eux, des parents déclarent essayer épisodiquement de converser avec eux en néerlandais à l'aide des quelques bribes qu'ils connaissent de cette langue. Comme pour mieux souligner à quel point cette tentative de violation de la répartition spatiale et fonctionnelle des deux langues est incongrue à leurs yeux, les enfants refusent souvent de se prêter au jeu :

¹⁶ Rappelons que les familles de l'échantillon que nous avons retenu sont toutes essentiellement francophones. La situation est évidemment tout autre dans le cas des enfants issus de familles mixtes dont l'un des parents est néerlandophone. Le hiatus école/maison décrit précédemment n'existe alors souvent pas dans la mesure où le néerlandais ou le flamand remplit, de façon complémentaire avec le français, le rôle de langue de communication intrafamiliale (Puren, à paraître).

l'année passée / V était en 2^e maternelle / à table / un truc pour rigoler / on est occupés de manger / mon mari lui dit un truc en néerlandais / il l'a regardé et lui a dit / ici c'est en français [...] (famille 10 : M15)

à la maison on parlait français et ce que j'essayais de faire le matin quand je l'amenaient à l'école c'était tout doucement de lui parler néerlandais parce que j'essayais de lui faire son adaptation / je me disais comme ça que durant le trajet il allait se remettre tout doucement dedans / alors / il râlait / il me disait / oh oh parle français / (famille 21 : M57)

Il faut sans doute voir dans cette attitude de repli la volonté des enfants de ne pas se singulariser par rapport à leur environnement familial, et plus largement social. Rappelons en effet qu'ils vivent en France ou en Wallonie, donc dans un contexte où le français est en position de langue dominante. Si les enfants sont réticents à afficher ouvertement leur néerlandophonie c'est également parce qu'ils refusent d'endosser le costume de petits « singes savants » que les adultes leurs tendent volontiers :

ce dont il a horreur c'est quand on est dans un univers de Français et qu'on lui dise / tu ne peux pas dire quelque chose en néerlandais ? / bon / je le comprends / il n'aime pas et il ne le fait pas / (famille 18 : M80)

Certains parents semblent ainsi vivre comme une frustration l'impossibilité devant laquelle ils se trouvent de mesurer au quotidien l'impact de la scolarisation de leurs enfants sur leurs compétences linguistiques. La plupart du temps, c'est inopinément qu'ils affirment prendre conscience du plurilinguisme de leurs enfants. Parmi les événements qui favorisent le plus la libération de la parole en néerlandais, citons en premier lieu les activités ludiques menées à l'abri du regard des parents. Plongés dans leur monde imaginaire, loin des sollicitations embarrassantes des adultes, les enfants ont alors souvent naturellement recours à la langue seconde apprise en classe et, dans le cas des enfants relevant du groupe 3, pratiquée également au contact de leurs camarades dans la cour de récréation :

quand il joue tout seul / avec ses playmobil ou ses action man / c'est en néerlandais / tout seul hein ! / c'est en néerlandais (famille 10 : M15)

ça lui arrive de raconter des histoires à ses poupées en néerlandais / (famille 13 : P25)

Encore faut-il que les parents se fassent suffisamment discrets et ne cherchent pas à s'immiscer dans les jeux de leurs enfants. Toute interférence de ce type tend en effet à entraîner un repli de ces derniers sur le français, voire le mutisme :

ici quand il veut chanter [en néerlandais] / il se cache un petit peu / il n'essaie pas de nous faire entendre / quand il est tout seul / il se met à chanter / quand on arrive et qu'on lui demande ce qu'il chante / rien rien rien / il arrête / (famille 6 : M12)

Ces soliloques en langue seconde captés furtivement par les parents au cours des jeux solitaires de leur progéniture ne disent toutefois pas grand-chose sur la capacité des enfants à interagir dans la langue seconde. Ce n'est que lorsqu'ils se trouvent en présence de locuteurs natifs du néerlandais, par exemple à l'occasion de journées portes ouvertes à l'école, de goûters d'anniversaires, ou encore de vacances en zone néerlandophone, que ceux-ci vont dévoiler à leurs parents l'étendue de leur maîtrise orale de la langue seconde :

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 ½ me parler français et puis 2 secondes après parler néerlandais comme si de rien n'était / j'ai

trouvé ça super parce que c'était tellement naturel pour elle / je me suis dit que c'était une sacrée chance qu'elle avait / (famille 25 : M40)

la dernière fois j'étais dans une boutique à Mouscron / y avait un couple néerlandophone / bah très facilement elle a parlé avec eux / en néerlandais donc / et puis elle leur a expliqué qu'elle était à l'école à la CEE et qu'elle apprenait etc / oui oui oui ils sont très à l'aise [...] (famille 7 : M10)

Face à des locuteurs néerlandophones, nous venons de le voir, les enfants n'ont aucune inhibition à recourir à leur langue seconde. Qu'en est-il des interactions conduites au sein de la fratrie lorsque frères et/ou sœurs sont scolarisés en submersion dans le système néerlandophone ? Là encore, l'analyse des déclarations des parents semble indiquer qu'au cours de leurs échanges langagiers pratiqués au sein du foyer, les enfants n'ont qu'exceptionnellement recours au seul néerlandais. A la maison, le français reste donc la principale langue d'échange au sein de la fratrie même si ce français est émaillé de mots de néerlandais. Nous évoquerons plus loin ce phénomène d'alternance codique. Il peut cependant arriver que les enfants jouent de leur bilinguisme pour échapper à la vigilance de leurs parents :

quand ils ne voulaient pas qu'on écoute et qu'on comprenne / ils parlaient néerlandais entre eux / entre eux ils parlaient surtout français sauf de temps en temps / (famille 12 : M75)

Dans ce cas de figure, la langue seconde fait office de langue des secrets.

2.2. Des effets de la submersion sur la pénétration de la langue seconde dans la sphère familiale

Si, ainsi que nous l'avons souligné précédemment, la cellule familiale francophone se révèle globalement peu perméable aux influences de la langue seconde, cela ne signifie toutefois pas que celle-ci en soit totalement absente. En effet, quand bien même les enfants semblent manifester une certaine réticence à l'idée de recourir en présence de leurs parents à une langue que ceux-ci ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas de façon suffisamment spontanée, ils ne peuvent dissimuler en permanence l'allophonie qui les caractérise. Cela est surtout vrai pour les enfants scolarisés en submersion pour qui la langue seconde est à la fois langue exclusive de scolarisation et langue de communication avec leurs pairs au sein de l'école. Le néerlandais s'invite ainsi involontairement dans le discours de ces enfants, généralement sous la forme de termes ou d'expressions relevant de la sphère scolaire dont, faute de suffisamment les employer dans le contexte familial, ils ne connaissent pas l'équivalent en français :

on a eu du mal je dirais peut-être la première année pour comprendre ce qu'ils disaient un petit peu / parce qu'ils parlaient les deux langues / alors c'était : / je vais **pipi doen** par exemple / je vais faire pipi quoi / ils mélangeaient le français et un peu de néerlandais la première année (famille 9 : P32)

Dans certains cas, les parents eux-mêmes se retrouvent comme pris malgré eux dans un univers où certains référents n'ont de signifiant qu'en néerlandais :

il y a toujours des petits mots de néerlandais qui sortent / que ce soit à table ou n'importe dans la vie familiale / que ce soit pour les faire marcher ou parce que ça sort comme ça / parce que EUX utilisent ce mot-là et que nous on le ressort automatiquement / je veux dire ça m'est arrivé tout à coup de / au moment d'Halloween/ le petit est revenu avec ses **pompoen** donc hein la citrouille / mais je

trouvais plus le mot en français parce que je l'entendais toujours parler de ça / je me suis dit bah mince ! / ça c'est le pompon / je ne trouve plus le mot en français / parce que lui il le disait tout le temps en néerlandais / (famille 10 : M73)

Ce phénomène d'alternance codique peut paraître déroutant aux yeux de certains parents francophones effrayés à l'idée de ne pas contrôler dans son intégralité l'univers discursif de leurs enfants. Le cas de la famille 21 est révélateur de ce type d'attitude. La mère, issue d'un couple mixte franco-néerlandais, exerce une profession – elle est hôtesse de l'air – qui la conduit à s'absenter de la maison une grande partie de l'année. De ce fait, c'est essentiellement à son mari, non néerlandophone, qu'incombe la tâche d'élever leur fils, scolarisé en submersion dans une école maternelle de Flandre occidentale. L'« irruption » de termes néerlandais dans le discours de l'enfant provoquait chez son père un sentiment de panique qui le poussait à appeler immédiatement sa belle-mère en Hollande afin qu'elle l'aide à saisir ce que son fils lui disait :

M48 [...] je peux comprendre aussi mon époux / c'est vrai que son gamin il lui parlait le soir / il lui parlait en français et dans la phrase il lui sortait des mots en néerlandais parce qu'il ne trouvait pas le mot en français /

P49 il disait par exemple / Papa, n'oublie pas mon **jas** /

M50 n'oublie pas mon **jas** / il disait mais c'est quoi ça alors il appelait ma mère et elle lui disait / c'est le manteau /

P51 ou bien il me disait / n'oublie pas de mettre un **drank** dans mon **schooltas**¹⁷ /
(famille 21)

Dans ce cas précis, la situation était vécue comme tellement anxiogène par le père, effrayé à l'idée de ne pas être à la hauteur de la situation, de ne pas être capable de suivre la scolarité de son fils, qu'il fit pression sur son épouse afin que son enfant soit réintégré dans une école française, à proximité de leur domicile, sitôt sa maternelle achevée, ce qu'elle finit par accepter à contrecœur. Tous les parents ne réagissent évidemment pas de manière aussi extrême, la plupart trouvant même dans le phénomène d'hybridation linguistique qui caractérise le discours de leurs enfants une source d'étonnement et d'amusement.

Nous avons vu précédemment que tant dans les interactions entre enfants et parents qu'au sein de la fratrie, le néerlandais influait finalement peu sur les pratiques langagières familiales. Il est pourtant une autre configuration où la scolarisation en néerlandais des enfants exerce un réel impact sur la communication intrafamiliale. Il s'agit des échanges petits-enfants/grands-parents dans le cas où ces derniers sont des locuteurs natifs du flamand, ce qui est signalé dans plusieurs familles. La plupart du temps, ces grands-parents flamandophones n'ont pas transmis leur langue maternelle à la génération suivante pour des raisons liées au discrédit dont le flamand fait traditionnellement l'objet, notamment dans le Nord de la France, par crainte également que la scolarisation de leurs enfants ne s'en trouve entravée. La submersion en néerlandais des petits-enfants a pour conséquence de réactiver ce patrimoine linguistique familial mis sous le boisseau pendant une génération. Les différences notables qui séparent le flamand parlé par le grand-père ou la grand-mère du « beau néerlandais » pratiqué par leur petit-fils ou petite-fille ne constituent nullement une entrave au dialogue intergénérationnel. Elles constituent plutôt une source de curiosité et de découverte réciproques comme dans le cas de cette famille où le grand-père et son petit-fils s'amuse à

¹⁷ « Une boisson dans mon cartable. »

effectuer des comparaisons lexicales entre le flamand du premier et le néerlandais standard du second :

M74 ils parlent en flamand tous les deux / alors parfois mon fils lui dit non c'est pas comme ça qu'on dit /

E75 et ils parlent de quoi alors ? /

M76 de tout / des animaux / comment ça se dit en flamand / chacun à leur tour / ils disent comment ça se dit dans leur langue / et puis après ils commencent à discuter ensemble mais là je comprends pas trop /

(famille 24)

Ce dialogue intergénérationnel qui s'opère au travers d'une langue enfouie, presque évacuée de la mémoire familiale, renforce le lien affectif unissant les petits-enfants à leurs grands-parents. Les interactions en néerlandais/flamand peuvent même, dans certains cas, avoir des vertus quasi-thérapeutiques. Cette femme explique ainsi comment son père, que la mort de son épouse a plongé dans la prostration et le mutisme, retrouve la parole et sans doute une certaine joie de vivre, lorsqu'il converse en flamand avec son petit-fils :

E73 votre père est fier que son petit-fils parle flamand ? /

M74 oui parce que quand je vais chez lui / il ne nous parle jamais à nous / c'est pour ça que je viens avec mon fils / je profite qu'il est là et il n'arrête pas / ils parlent à deux /

[...]

E77 et votre fils ça lui plaît de parler avec son grand-père ? /

M78 ah oui / il me demande souvent d'aller mais j'ai pas souvent le temps / il me dit souvent / on va aller chez papy / parce qu'il sait qu'il va parler flamand avec lui / il est heureux /

E79 donc, le fait qu'il parle la langue, ça lui donne une relation privilégiée avec son grand-père /

M80 voilà / parce que mon père il parle à personne / ni à ses enfants / ni à ses petits-enfants et avec lui il parle toujours / c'est ce qu'on se disait l'autre fois avec ma sœur / à chaque fois qu'on va le voir / on n'a jamais le droit à un mot / alors moi maintenant j'ai compris / je vais avec mon fils /

(famille 24)

3. Impact de la scolarisation en immersion ou en submersion sur les modes de structuration familiale

3.1. L'enfant locuteur d'une autre langue

Tous groupes confondus, l'impact du choix de scolarisation sur les rapports parents-enfants se manifeste avant tout par une forte valorisation de l'enfant du fait de sa connaissance du néerlandais. La fluidité et le naturel avec lesquels il s'exprime dans cette langue, ainsi que sa maîtrise du système phonétique pratiquement comparable à celle des natifs, forcent l'admiration des parents souvent stupéfaits par le niveau de compétence atteint :

ben moi il m'épate / (famille 8 : M36)

c'est fou hein / si petit / (famille 1 : M18)

c'est un rêve / c'est : / c'est magique / (famille 10 : M39)

on allait à l'école il parlait en flamand avec sa madame / et puis quand il nous voyait il se retournait il parlait en français et il se retournait il parlait en néerlandais / c'était affolant quoi / (famille 9 : P36)

Cette valorisation des enfants est souvent accentuée par une comparaison avec la propre expérience d'apprentissage des langues étrangères des parents dans leur enfance :

en France sortis de my tailor is rich / bon d'accord on est bien contents / mais ça nous apprend quoi ? / (famille 7 : M10)

je me vois encore moi petite avec mes listes de vocabulaire à l'école / qui n'ont jamais servi à RIEN parce qu'on n'arrive jamais à recaser ces mots-là dans une conversation / et quand j'entends mes petits parler je me dis c'est vraiment magique / (famille 10 : M84)

Au-delà du sentiment d'admiration et d'émerveillement qui prédomine chez les parents, les performances des enfants en néerlandais ont parfois des effets inattendus, en particulier parmi les familles du groupe 3. Entendre soudain son enfant parler avec une aisance totale une langue qui n'est pas sa langue maternelle semble en effet accélérer chez les parents la prise de conscience de l'existence de cet enfant en tant qu'individu distinct de ses géniteurs et dont l'identité ne peut être réduite au statut qu'il occupe au sein de la cellule familiale. Cette prise de conscience se fait souvent pour les familles de ce groupe de manière fortuite lorsque, par le biais de la langue, les parents sont brusquement confrontés à une facette inconnue de l'identité de leur enfant, ce qui provoque parfois en eux un certain malaise :

la voir parler néerlandais avec sa maîtresse puis l'instant d'après français avec moi / ça fait extrêmement bizarre / et en même temps je trouvais ça merveilleux (famille 25 : M42)

Chez d'autres familles, cette prise de conscience donne lieu à un faisceau d'appréhensions que la réalité ne justifie pas mais qui sont manifestement liées à un sentiment de perte partielle d'emprise des adultes sur l'enfant intégré dans un espace néerlandophone :

c'est ce que je disais à K / je lui disais quand tu parles à tes copains et à tes copines¹⁸ / tu dis du mal sur moi ? / (famille 24 : M100)

(à propos de la grand-mère d'un enfant, qui était réticente face au choix de scolariser son petit-fils en submersion) elle avait surtout peur qu'il soit complètement enrobé par le néerlandais / qu'elle le perde / (famille 22 : P58)

3.2. Une redistribution des rôles

De manière générale, la scolarisation d'un enfant en immersion ou en submersion a souvent pour effet de modifier une partie des rapports de savoir au sein de la famille. Ce constat est très net lorsque les parents n'ont aucune notion de néerlandais, mais il se retrouve également dans de nombreuses autres familles, où les adultes se sentent rapidement dépassés par les connaissances linguistiques des enfants. On arrive alors fréquemment à des situations dans lesquelles les rapports éducatifs sont eux-mêmes renversés, les enfants se retrouvant

¹⁸ Le fils de cette personne s'exprime exclusivement en flamand avec ses amis, langue dont sa mère n'a aucune maîtrise.

dans une position d'enseignant ou d'évaluateur des productions langagières de leurs aînés (parents, grands-parents ou même membres plus âgés de la fratrie) :

si je ne comprends pas un mot / S me traduit / c'est devenu mon professeur / (famille 19 : P40)

A corrige les devoirs [de néerlandais] de son frère aîné¹⁹ / (famille 8 : M91)

moi 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 / (famille 12 : M71)

ça arrive aux enfants de dire / eh oh mamie / c'est pas comme ça qu'on dit hein / on dit ça comme ça / ils [la] corrigent / [...] parce que les enfants parlent le BEAU néerlandais / (famille 9 : P77 et P79)²⁰

Cette inversion des rapports de savoir et d'éducation est généralement très bien acceptée dans la grande majorité des familles, qui y voient une marque de succès de leur démarche éducative et trouvent profit à instaurer de nouvelles relations familiales fondées sur des apports mutuels :

il y a certaines choses qu'on ne sait pas et qu'eux ont appris à l'école donc on leur demande de nous expliquer / [...] et puis il y a le contraire quand nous on connaît quelque chose qu'eux n'ont pas appris c'est à nous de leur expliquer / donc c'est à nouveau ce petit jeu très agréable de profiter l'un de l'autre dans ce choix d'apprentissage / (famille 17 : M213)

Le rôle de traducteur régulièrement imparti aux enfants va lui aussi dans le sens d'une refonte des rapports parents-enfants, puisqu'il amène l'enfant à jouer le rôle crucial d'intermédiaire, intervenant pour transmettre les intentions communicatives de chacun des locuteurs, généralement des adultes, impliqués dans l'interaction. A ce moment, l'enfant n'est plus réellement dans la position du jeune placé sous l'autorité de ses parents, mais se retrouve placé sur un pied d'égalité avec eux du fait de cette compétence linguistique qui le singularise et entraîne une sorte de partenariat entre ses parents et lui, ce qui fait souvent sa fierté :

quand on est dans les Flandres / par exemple je dois demander ma route et je suis incapable de le demander en néerlandais / alors je lui demande très spontanément / [...] et bon elle est fière de nous montrer que ELLE / le sait / (famille 4 : M80)

M54 ah la fois où je m'étais perdue là ! /

F55 si j'étais pas là je me demande comment on aurait fait /
(famille 1)

Ce nouveau type de rapport est le plus souvent très bien vécu par les familles, d'autant plus que les éléments que l'on demande à l'enfant de traduire relèvent généralement de la communication quotidienne et ne véhiculent pas d'enjeux très importants. Le cas de figure est toutefois totalement différent dans certaines familles²¹, tout de même assez rares, où la communication des parents avec l'institution scolaire se fait par le biais des enfants en raison du manque de compétences linguistiques en néerlandais des parents. Les deux extraits qui

¹⁹ Qui n'a pas été scolarisé en néerlandais mais apprend simplement cette langue à raison de quelques heures de cours par semaine en cycle secondaire.

²⁰ La grand-mère parle en effet flamand et non néerlandais.

²¹ Il s'agit ici uniquement de familles du groupe 3.

suivent sont très significatifs quant à la détresse que peuvent ressentir ces mères qui se retrouvent mises à l'écart de discussions dans lesquelles leur autorité parentale est engagée, dépendant totalement de leur enfant pour accéder au contenu de ces discussions :

on est allées voir cette école²² / là j'ai eu un problème / le directeur a pris F / et moi / pour discuter / j'ai pas compris un mot de la conversation / pas UN mot / [...] donc pendant l'heure qu'on a passée là il a fallu qu'elle fasse l'interprète / entre / le directeur / et moi / à la limite F me racontait ce qu'elle voulait / si elle me disait que c'était mieux que je l'inscrive le lendemain à l'école pour être sûre qu'elle soit inscrite / à la limite j'aurais dit oui / parce que moi je comprenais pas un mot / (famille 16 : M35)

[...] elle a parfois eu des institutrices qui ne parlaient pas du tout français / donc je disais quelque chose à son institutrice en français et elle me répondait en néerlandais / alors D elle prenait la conversation en cours parce qu'elle voyait bien que je ne comprenais pas / donc c'est ma fille qui lui expliquait ce que je venais de dire en néerlandais / moi je ne comprenais rien du tout à ce qu'elle racontait / je restais bouche bée / vous avez votre enfant de 8 ans qui parle avec un adulte et vous ne comprenez rien / (famille 26 : M31)

Même des actes anodins relevant du quotidien d'une mère de famille constituent pour cette personne des révélateurs de son incompétence, entraînant une véritable remise en cause de son identité parentale :

[...] une autre fois elle a été à un anniversaire donc elle reçoit une invitation / il fallait contacter les parents pour leur dire si elle venait / donc je téléphone et la maman ne parlait pas du tout français / bon moi je suis mal parce que je ne parle pas du tout néerlandais / donc D s'est arrangée avec quoi / alors j'ai dit à mon mari je suis juste bonne à faire le numéro quoi / (famille 26 : M33)

Les situations vécues par ces parents présentent de fortes analogies avec le cas de familles immigrées ou issues de classes populaires se trouvant déstabilisées dans leur statut d'adultes détenteurs de savoir du fait du fossé qui sépare leurs connaissances – linguistiques ou autres – de celles que leurs enfants ont développées ou qui sont socialement valorisées²³. Le clivage qui se forme parfois entre la sphère familiale et celle dans laquelle l'enfant en submersion passe la majorité de ses journées ne peut que rappeler les situations décrites par de nombreux sociologues de l'éducation (Charlot *et al.*, 1992 ; Jellab, 2004 ; Lahire, 1993 ; Le Breton, 1998 ; Zehraoui, 1998 etc.). Le tableau que dresse par exemple Bernard Lahire des conflits pouvant survenir entre la culture de l'école et celle de certaines familles d'origine populaire²⁴ pourrait servir à décrire le cas d'une ou deux familles du groupe 3, à l'instar de la famille 16, dont la mère sent de façon dramatique son enfant lui échapper :

moi franchement maintenant quand on parle d'elle / j'avoue / ça me fait peur / j'ai peur / en tant que parent / en tant que maman / [...] parce que je n'ai PLUS de suivi / j'ai beau lui donner une structure de vie à la maison / ou tout ce qu'on veut / je sais très bien

²² Dans cet extrait, la mère raconte l'entrevue qu'elle a eue avec le directeur d'une école secondaire où elle envisageait que sa fille, âgée à l'époque de onze ans et demi, poursuive éventuellement sa scolarité.

²³ Mettant en avant une véritable « dévaluation de l'héritage scolaire » des parents des classes populaires, De Queiroz (1984 : 51) constate que « l'identité parentale, le statut de supériorité qui définit traditionnellement le rapport des générations, se trouve remis en cause par des changements qui subvertissent la hiérarchie populaire, en constituant les parents, pour leurs enfants, en ignorants ou incultes.

²⁴ « A l'école, l'enfant intériorise de nouveaux schèmes culturels qu'il importe dans l'univers familial et qui peuvent plus ou moins, selon la configuration familiale, le placer en porte-à-faux par rapport à son univers d'origine » (1995 : 146).

qu'en claquant la porte elle a / elle pense autrem / allez / elle a une autre mentalité / elle a cette mentalité néerlandophone quoi ²⁵/ (famille 16 : M92)

Rappelons cependant qu'à la différence des familles immigrées ou des classes populaires qui sont contraintes de subir le clivage linguistique et culturel séparant la sphère familiale de celle de l'école, les parents qui scolarisent leur enfant en submersion effectuent une démarche volontariste à laquelle ils sont libres de mettre fin à tout moment pour rejoindre un mode de scolarisation classique.

Perspectives

Loin de dresser des tendances nettes, l'analyse de ce corpus amène à conclure de manière provisoire sur une forte hétérogénéité des modalités de gestion par les familles des interactions école-maison. Si la gestion de ces interactions paraît relativement simple dans le cas de l'immersion, où le clivage linguistique et culturel entre les univers scolaires et familiaux ne se pose jamais de manière insoluble, les positionnements familiaux par rapport à l'impact de la submersion sont très diversifiés. Nous avons vu que la perception des points de rupture différait fortement suivant les familles, que ces mêmes familles s'engageaient plus ou moins dans des stratégies de rapprochement avec l'univers scolaire en particulier et l'espace néerlandophone en général. Si le phénomène de valorisation des enfants par le biais de leur connaissance du néerlandais, de même que la refonte des positions de chaque individu au sein de la famille, semblent pratiquement inhérents à la démarche de submersion, les différentes familles ne réagissent pas de la même façon à ces modifications de la structure familiale. Le constat de cette hétérogénéité entraîne dans son sillage un certain nombre de questions. Est-il indispensable de mettre en place des stratégies de convergence entre l'univers familial et celui de l'école pour qu'une démarche de submersion se déroule de manière satisfaisante ? La submersion est-elle gérable lorsque les parents n'ont et ne souhaitent avoir qu'une maîtrise extrêmement limitée de la langue de l'école ? Quels sont les facteurs qui font que certaines familles d'enfants en submersion s'épanouissent alors que d'autres dressent un bilan d'échec et semblent souffrir des répercussions de leur choix éducatif ?

La réponse à ces différentes questions repose en grande partie dans la complexité de chaque configuration familiale. Les positionnements familiaux face aux répercussions des choix de scolarisation semblent en effet d'excellents révélateurs des modes de fonctionnement spécifiques à chaque famille. « *Tout dépend en définitive de ce que la famille fait de ce que l'école lui fait* » déclare Philippe Perrenoud (1994 : 135). La famille 17, par exemple, n'envisagerait à aucun moment de ne pas soutenir au maximum la scolarité et l'éducation des enfants, la mère jonglant avec les emplois du temps pour être aux côtés de chacun de ses quatre enfants et n'ayant qu'un seul regret, celui de n'avoir peut-être pas eu des compétences suffisantes en néerlandais pour pouvoir les soutenir encore davantage (elle compte pourtant parmi les parents qui semblent s'être investis le plus sur le plan de l'engagement linguistique personnel). A côté de cela, les parents de la famille 12 reconnaissent volontiers que la submersion leur a fourni le contexte idéal pour « foutre la paix » aux enfants²⁶ et ne pas avoir à suivre leur travail scolaire ; ils dressent par ailleurs un bilan très positif de leur expérience

²⁵ L'expression « mentalité néerlandophone » laisse pressentir la complexité de la problématique, dans laquelle différents niveaux sont imbriqués. Ici, les données d'ordre microsociologique et microsociolinguistique (qu'on pourrait résumer par une succession de conflits familiaux pouvant être plus ou moins mis sur le compte du clivage linguistique et culturel séparant les deux générations) sont étroitement reliées aux réalités macrosociolinguistiques de la Belgique, puisqu'on comprend aisément qu'une « mentalité néerlandophone » n'est pas nécessairement une caractéristique très positive aux yeux de la mère.

²⁶ Famille 12 : P65.

de submersion. Enfin, la famille 16 est celle qui semble le plus souffrir des répercussions de son choix, la mère décrivant une perte totale d'emprise sur sa fille, qu'elle met sur le compte de l'influence de son environnement scolaire et extra-scolaire flamand ; les difficultés relationnelles intra-familiales qu'elle décrit ne sont-elles pas tout simplement mises en évidence, et non créées, par le fossé linguistique et culturel séparant le monde familial et l'environnement de la jeune fille ? Chaque famille, chaque « paradigme familial » (Montandon, 1994), détient ainsi ses propres clés d'interprétation de la réalité et son mode spécifique d'interaction avec l'environnement social.

Bibliographie

- BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris.
- BEARDSMORE H. B., 1987, « Language Planning in Belgium », in *Actes du colloque international sur l'aménagement linguistique* (Ottawa, 25-29 mai 1986), CIRB, Presses de l'Université Laval, Québec, pp. 103-114.
- BEHEYDT L., KLEIN J. R., 2002, « Education bilingue et enseignement bilingue », dans *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVII, n° 1, pp. 177-186.
- BEHEYDT L., 1993, « Second language learning in Belgium », dans D. AGER, G. MUSKENS, S. WRIGHT (dirs.), *Language education for intercultural communication*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 15-22.
- BLONDIN C., STRAETEN M.-H., 2002, « A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question », *Le Point sur la Recherche en Education*, n° 25, septembre, pp. 3-21.
- BRAUN A., DE MAN-DE VRIENDT M.-J., DE VRIENDT S., 2004, « Cinq années d'enseignement de type immersif F1/N2 : performance des élèves de la première cohorte en 3^e et 4^e primaires (Frasnes-lez-Anvaing, juin 2003) », *Education-Formation*, septembre, pp. 15-25.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, Paris.
- DE BLEYSER D., HOUSEN A., METTEWIE L., PIERRARD M., 2001, « Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel », dans *19 Keer Brussel. Brusselse Thema's*, n° 7, VUBPRESS, Brussel, pp. 359-374.
- DE QUEIROZ J.-M., 1984, « Socialisation scolaire et identité parentale », dans *Les dossiers de l'éducation*, n° 5, pp.47-55.
- DEPREZ K., 1987, « Le néerlandais en Belgique », dans J Maurais. (dir.), *Politique et aménagement linguistique*, Conseil de la langue française/Le Robert, Québec/Paris, pp. 147-120.
- FONTAINE L., 1999, « Les groupes linguistiques de la Belgique : un phénomène qui se (re)construit perpétuellement », dans *DiversCité Langues*, vol. 4, www.quebec.ca/diverscite/
- GENESEE F., HOLOBOW N., LAMBERT W. E., CLEGHORN A., WALLING R., 1985, « The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools : Grade 4 Outcomes », dans *Canadian Modern Language Review*, vol. 41 n° 4, pp. 669-685.
- HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilinguisme et Bilingualité*, Mardaga, Bruxelles.
- HAMERS J., à paraître, « Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant », dans L Puren. (dir.), *L'éducation au-delà des frontières*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

- JELLAB A., 2004, *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, Lyon.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Seuil, Paris.
- LAMBERT W. E., TUCKER G. R., 1972, *Bilingual Education of Children : The St.Lambert Experiment*, Rowley, Mass, Newbury House.
- LE BRETON J., 1998, « L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents », dans *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, pp. 88-103.
- METTEWIE L., HOUSEN A., PIERRARD M., à paraître, « Les élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles deviennent-ils bilingues français/néerlandais ? », dans P. Hiligsmann (dir.), *Situation du néerlandais et de son enseignement en Communauté française, à Bruxelles et dans le Nord de la France*, Presses du Septentrion, Lille.
- MONTANDON C., 1994, « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », dans C. Montandon, P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Peter Lang, Bern, pp.145-193.
- PERAZZI J.C., 1998, *Diwan : vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir*, Coop Breizh, Spézet.
- PERRENOUD P., 1994, « Ce que l'école fait aux familles », dans C. Montandon, P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Peter Lang, Bern, pp. 77-143.
- PUREN L. (dir.), à paraître, *L'éducation au-delà des frontières*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- SKUTNABB-KANGAS T., 1984, *Bilingualism or not. The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.
- TERRAIL J.-P., 1997, « La sociologie des interactions famille/école », dans *Sociétés contemporaines*, n° 25, pp. 67-83.
- VERDOODT A., 1977, *Les problèmes des groupes linguistiques en Belgique*, Editions Peeters, Louvain.
- ZEHRAOUI A., 1998, « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire : attentes et malentendus », dans *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, pp. 53-73.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli