

DAAN HOVENS 2023

RÉUNIR PAR LE BIAIS DE L'ENSEIGNEMENT DANS UNE RÉGION FRONTALIÈRE

*Pourquoi les écoles de l'Euregio Meuse-
Rhin investissent-elles ou pas dans
l'enseignement des langues voisines et
les activités scolaires eurégionales*

Réunir par le biais de l'enseignement dans une région frontalière

Pourquoi les écoles de l'Euregio Meuse-Rhin investissent-elles ou pas dans l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales

Ce rapport a été traduit du néerlandais au français par Lionbridge.

Cover design: Susanne Sivonen

Cover photos: Unsplash.com (Selina Bubendorfer, Yana Raeymaekers, Anne Falkenberg, Lucas Klein, Pourya Gohari, Ben Berwers)

Réunir par le biais de l'enseignement dans une région frontalière

Pourquoi les écoles de l'Euregio Meuse-Rhin investissent-elles ou pas dans l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales

Rapport d'étude pour le projet Interreg EMRLingua

Daan Hovens, 31 juillet 2023

Table des matières

1. Introduction : enseignement des langues voisines et activités scolaires eurégionales dans l'Euregio Meuse-Rhin	p. 4
2. École, politique d'enseignement des langues et langue voisine : ce que nous apprend la science	p. 6
2.1 <i>Qu'est-ce qu'une école ? Signification et fonction d'un institut</i>	p. 6
2.2 <i>Qu'est-ce qu'une politique d'enseignement des langues ? Possibilités et limites de la politique</i>	p. 9
2.3 <i>Qu'est-ce qu'une langue voisine ? Signification et fonction de la dénomination</i>	p. 13
2.4 <i>Recommandations et réflexions</i>	p. 16
3. Matières linguistiques obligatoires et choix dans l'Euregio Meuse-Rhin : faits et chiffres	p. 17
3.1 <i>Pays-Bas</i>	p. 17
3.2 <i>Allemagne : Rhénanie du Nord-Westphalie</i>	p. 23
3.3 <i>Belgique : les Communautés flamande, française et germanophone</i>	p. 31
3.4 <i>Recommandations et réflexions</i>	p. 41
4. Enseignement bilingue dans l'Euregio Meuse-Rhin : langues parlées à la maison et approche EMILE	p. 43
4.1 <i>Les langues parlées à la maison et leur place dans l'enseignement</i>	p. 43
4.2 <i>Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)</i>	p. 45
4.3 <i>Recommandations et réflexions</i>	p. 51
5. Enseignement des langues voisines et activités scolaires eurégionales : besoins et goulots d'étranglement	p. 52
5.1 <i>Précédentes recherches sur l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales</i>	p. 52
5.2 <i>Données des entretiens, méthodes et justification</i>	p. 57

<i>5.3 Activités scolaires eurégionales dans l'enseignement secondaire</i>	<i>p. 62</i>
<i>5.4 Offre et popularité des matières linguistiques et de l'approche EMILE</i>	<i>p. 67</i>
<i>5.5 Recommandations et réflexions</i>	<i>p. 72</i>
6. Réflexions finales récapitulatives	p. 74
Références	p. 80
Annexe : questionnaire d'entretien	p. 90
À propos de l'auteur	p. 92

1. Introduction : enseignement des langues voisines et activités scolaires eurégionales dans l'Euregio Meuse-Rhin

Ce rapport d'étude traite de la question de savoir pourquoi les écoles de l'enseignement secondaire de l'Euregio Meuse-Rhin investissent/n'investissent pas dans l'enseignement des langues voisines (allemand, français, néerlandais) et dans les activités scolaires eurégionales (telles que les excursions et les échanges scolaires).

L'Euregio Meuse-Rhin est une coopération régionale frontalière qui comprend une partie de la province néerlandaise du Limbourg, la province flamande du Limbourg, la province wallonne de Liège (incluant la Communauté germanophone) et la région allemande d'Aix-la-Chapelle (y compris la *StädteRegion Aachen* [région urbaine d'Aix-la-Chapelle] et les *Kreise* [arrondissements] de Düren, Euskirchen et Heinsberg). Les investissements dans l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales dans cette région frontalière peuvent s'effectuer dans des contextes divers, comme ce rapport le montrera plus en détail. Je parle habituellement de « raisons d'investir » plutôt que de « motivations » parce que j'aborde la question à l'étude dans ce rapport principalement d'un point de vue socio-anthropologique plutôt que psychologique.¹ L'objectif est d'identifier des modèles politiques et sociaux qui peuvent aider à expliquer pourquoi certains investissements ont lieu alors que d'autres pas, et ce qui peut, le cas échéant, être réalisé à leur sujet.

Le présent rapport d'étude a été rédigé au cours de la période 2021-2023 dans le cadre du projet Interreg EMRLingua, qui a également fourni la moitié du financement de l'étude.² L'objectif de ce projet Interreg est de stimuler l'apprentissage des langues voisines que sont l'allemand, le français et le néerlandais, ainsi que les activités scolaires eurégionales, comme les excursions et les échanges, dans l'Euregio Meuse-Rhin. La mission globale avec laquelle j'ai commencé mon étude consistait donc également à savoir si je pouvais réaliser une "analyse des besoins" dans le but de "rendre plus durable" l'enseignement des langues voisines dans cette Euregio, en particulier dans l'enseignement secondaire. Mes recherches sur les raisons pour lesquelles les écoles *investissent* dans l'enseignement des langues voisines et dans les activités scolaires eurégionales sont une traduction scientifique de cette mission, dans laquelle j'examine quels besoins, goulots d'étranglement et modèles politiques et sociaux peuvent aider à expliquer (l'absence de) certains investissements.

Pour répondre à la question à l'étude dans ce rapport, j'ai globalement entrepris trois activités. Tout d'abord, j'ai examiné ce que dit exactement la littérature scientifique sur le rôle de la politique scolaire et de la politique linguistique dans la société et ce que nous pouvons potentiellement attendre de ces deux

¹ Darwin, Ron et Bonny Norton. 2021. « Investment and Motivation in Language Learning: What's the Difference? » *Language Teaching*: 5. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

² L'autre moitié est provenue du budget de l'ITEM, *l'Institut pour la coopération transfrontalière transnationale et eurégionale et la mobilité*, de l'Université de Maastricht.

types de politiques. De telles informations peuvent en effet aider à expliquer les modèles existants dans l'Euregio Meuse-Rhin, ainsi qu'à fournir un point de départ scientifique pour formuler des recommandations à l'intention des décideurs politiques en matière de langues et d'enseignement. Un autre élément important de l'étude de la littérature est que la politique scolaire et linguistique ne peut réussir seule que si elle *résonne* suffisamment avec les idées et les pratiques existantes dans la société. C'est pour cette raison que j'ai également étudié la notion de *langue voisine* et ce que l'utilisation de cette notion à travers l'histoire peut nous apprendre sur les idées et les pratiques existantes parmi différents groupes de la société. Toutes ces informations sont traitées dans le chapitre 2, qui constitue ainsi le cadre théorique de ce rapport d'étude.

Deuxièmement, j'ai examiné quelle est la politique actuelle d'enseignement des langues pour l'enseignement secondaire dans les différentes parties de l'Euregio Meuse-Rhin et combien d'élèves de cette région frontalière apprennent actuellement certaines langues voisines (à savoir l'allemand, le français et/ou le néerlandais comme *langue étrangère*) à l'école. Les résultats dans ce domaine fournissent une idée des tendances et des débats généraux en matière de politiques linguistiques et éducatives dans les différentes régions nationales, ainsi que des similitudes et des différences entre elles. De plus, ces résultats offrent l'opportunité d'examiner dans quelle mesure la *proximité géographique* est un bon indicateur des investissements dans l'enseignement d'une langue voisine, en comparant les zones frontalières avec d'autres régions d'un pays lorsque cela est possible. Ces résultats sont discutés en détail dans les chapitres 3 et 4.

Troisièmement, j'ai interrogé 27 enseignants, directeurs d'école et coordinateurs scolaires de l'enseignement secondaire sur la question globale de savoir pourquoi les écoles investissent/n'investissent pas dans l'enseignement des langues voisines et les activités eurégionales, et quels motifs, besoins et goulots d'étranglement concrets jouent un rôle à cet égard. Sur cette base, j'ai identifié un certain nombre de tendances eurégionales générales, mais également certaines tendances spécifiques aux régions nationales. Dans le chapitre 5 de ce rapport d'étude, je décris l'ensemble de données et les méthodes de mes recherches menées par le biais des entretiens, ainsi que mes principales conclusions et analyses. Enfin, dans le chapitre 6, je rassemble toutes les informations théoriques et les résultats empiriques dans un aperçu synthétique avec des recommandations et des réflexions à l'intention des décideurs politiques en matière de langues et d'enseignement.

À présent, il me reste à remercier sincèrement tous ceux qui ont rendu cette étude possible, notamment tous les enseignants, les directeurs d'école et les coordinateurs scolaires qui ont participé à un entretien, tous les collaborateurs de diverses agences (gouvernementales) qui m'ont aidé à obtenir des données quantitatives sur l'enseignement des langues dans l'Euregio Meuse-Rhin, et tous les collègues de l'ITEM et les partenaires du projet EMRLingua qui m'ont soutenu de diverses manières tout au long de mon processus de recherche. Enfin, merci à Dorien Coppens, Leonie Cornips, Pim Mertens et Jan ten Thije pour leurs commentaires sur une version antérieure de ce rapport et à mes proches pour toute leur compréhension et leur patience lorsque j'étais à nouveau plongé dans mon travail de rédaction.

2. École, politique d'enseignement des langues et langue voisine : ce que nous apprend la science

Dans ce chapitre, j'aborde trois concepts clés de ce rapport : *l'école*, la *politique d'enseignement des langues* et les *langues voisines*. Je traite des informations scientifiques pertinentes, je partage les résultats d'une étude d'archives et je conclus par quelques recommandations concrètes à l'intention des décideurs politiques en matière de langues et d'enseignement.

2.1 Qu'est-ce qu'une école ? Signification et fonction d'un institut

Le terme utilisé pour désigner une "école", dans le sens un "établissement scolaire", est clairement apparenté dans les trois langues standard officielles de l'Euregio Meuse-Rhin : "Schule" en allemand, "school" en néerlandais et "école" en français. Des termes similaires pour "école" sont également utilisés dans de nombreuses autres langues européennes.³ Ce n'est pas une coïncidence, mais cela prouve qu'il y a eu un contact linguistique et culturel. "Schule", "school" et "école" sont tous des mots empruntés au latin ("schola"), dont les locuteurs ont à leur tour emprunté le mot au grec ("scholè" ou "σχολή").⁴ Le mot grec signifiait à l'origine "loisirs", mais ce sens s'est progressivement déplacé vers "ce que vous faites pendant votre temps libre", puis vers "étude" et enfin vers "le bâtiment où a lieu l'étude".⁵ Le sens de "école" comme "loisirs" n'a donc existé qu'en grec, mais il illustre bien comment l'éducation a longtemps été réservée à un petit groupe de personnes qui pouvaient se permettre de consacrer leur temps à étudier. Dans la Grèce antique, il s'agissait d'aristocrates, par opposition, par exemple, aux esclaves ou aux artisans.⁶

Ce n'est pas parce que la majorité des gens, dans la grande majorité de l'histoire de l'humanité, ne sont jamais allés à l'école qu'ils n'ont jamais rien appris. L'apprentissage ne passe pas nécessairement par l'école ou les études : en principe, toutes les activités, impressions et expériences de notre vie sont pour nous

³ Prenons, par exemple, le terme anglais « school » et le terme limbourgeois « sjoëël », mais aussi le terme gaélique irlandais « scoil » et les mots tchèque et slovaque « škola ».

⁴ Pour l'étymologie allemande, voir : Wolfgang Pfeifer et al., 1993. « Schulen ». Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, version numérisée et produite par Wolfgang Pfeifer dans le « Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache » (DWDS). Consulté le 4 juin 2023. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/schulen>

Pour l'étymologie française, voir : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. "École." ATILF / CNRS / Nancy Université. Consulté le 4 juin 2023. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9cole>

Pour l'étymologie néerlandaise, voir : Sijs, Noline van der (compilation). 2010. "School (onderwijsinstelling)." Etymologiebank. Consulté le 4 juin 2023. <https://www.etymologiebank.nl/trefwoord/school1>

⁵ Sijs, Nicole van der. 2000. "School komt van 'vrije tijd': De opgeleukte etymologie." *Onze Taal* 69: 192–193. https://www.dbnl.org/tekst/taa014200001_01/taa014200001_01_0118.php

⁶ De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, p. 16. Amsterdam : Wereldbibliotheek.

une source d'apprentissage.⁷ Ce qui différencie la scolarisation des autres formes d'apprentissage, c'est sa nature plus formelle et institutionnelle. Les caractéristiques typiques des établissements scolaires modernes sont la répartition des connaissances en différentes matières, la répartition des élèves en différentes classes et années, l'évaluation formelle des performances d'apprentissage et, dans le même ordre d'idées, la réglementation formelle de la transition entre différentes années et entre différents types d'écoles.⁸

La fonction de ces pratiques d'apprentissage formel dans le cadre de l'école moderne reste une question ouverte. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la scolarisation a longtemps été réservée à un petit groupe de personnes dans la société, tandis qu'à l'époque moderne, l'école est devenue une institution de masse en partie obligatoire. Quelle en est la cause ? Selon les philosophes de l'éducation Kontio, Pikkarainen et Siljander, le monde moderne a simplement créé un besoin de connaissances et de compétences que les pratiques d'apprentissage informel ne pouvaient pas satisfaire ou pas suffisamment.⁹ Leur collègue Stables soulève un autre point pratique d'actualité, à savoir que les écoles sont nécessaires pour accueillir les enfants lorsque leurs parents travaillent.¹⁰ Bien que tout cela soit logique, ces auteurs semblent encore oublier un point important, à savoir les raisons politico-idéologiques qui poussent les États à investir dans la scolarisation de leur population.

L'historien de l'éducation Tröhler observe une idée récurrente à l'époque moderne : l'idée de l'école comme outil ou moyen technique pouvant être utilisé pour réaliser certaines visions du progrès, de la justice et/ou de l'avenir.¹¹ Qu'il s'agisse de créer une unité nationale au sein de l'État-nation, d'émanciper certains groupes de la société, de rivaliser économiquement avec d'autres États ou d'atteindre un certain idéal de civilisation, les écoles sont considérées comme des institutions qui peuvent et doivent y contribuer. Au cours de ce processus, il est naturellement possible que des visions différentes de la scolarisation s'opposent et que les pratiques scolaires existantes se révèlent souvent récalcitrantes, ce qui explique pourquoi l'histoire moderne de l'enseignement est pleine de conflits, de compromis, d'attentes, de désillusions et de nouveaux

⁷ Voir également : Stables, Adrew. 2017. "Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion." dans *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, sous la rédaction de Pauli Siljander, Kimmo Kontio et Eetu Pikkarainen, p. 243. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

⁸ Tyack, David et William Tobin. 1994. "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

⁹ Kontio, Kimmo, Eetu Pikkarainen et Pauli Siljander. 2017. "A Modern Idea of the School." dans *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, sous la rédaction de Pauli Siljander, Kimmo Kontio et Eetu Pikkarainen, p. 5. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

¹⁰ Stables, Adrew. 2017. "Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion." dans *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, sous la rédaction de Pauli Siljander, Kimmo Kontio et Eetu Pikkarainen, p. 242. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

¹¹ Tröhler, Daniel. 2008. "Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like." *Encounters on Education* 9: 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>

appels au changement.¹² Ajoutons également que l'idée sous-jacente de l'école en tant qu'outil social est rarement remise en question de manière critique.

Outre les États, les individus investissent souvent dans leur scolarisation et/ou celle de leurs proches, même lorsqu'ils ne sont plus soumis à l'enseignement obligatoire, à la scolarisation ou à la qualification. Et, de la même manière qu'au niveau de l'État, on espère qu'un investissement dans la scolarisation produira un certain rendement, on espère souvent, au niveau individuel, qu'un investissement dans la scolarisation produira un rendement au sens du "capital", en pensant non seulement au capital économique (comme un emploi bien rémunéré), mais aussi, par exemple, au capital symbolique (prestige social), au capital social (réseaux sociaux) et au capital culturel et linguistique (connaissances et compétences spécifiques).¹³ De nombreux chercheurs s'interrogent aujourd'hui sur l'utilité d'investir toujours plus dans une scolarisation de plus en plus poussée, et l'idée de considérer les individus comme des "paquets" de capital suscite de nombreuses critiques,¹⁴ mais cela n'élimine évidemment pas d'emblée la pression exercée sur les individus pour qu'ils investissent dans leur scolarisation.

En bref, l'augmentation massive de la scolarisation à l'époque moderne n'est pas seulement une réponse à un besoin pratique, mais aussi le résultat de choix politiquement, idéologiquement et personnellement motivés d'investir dans la scolarisation avec souvent l'espoir (fondé ou non) que ces investissements produiront diverses formes de capital collectif, social et individuel. Le sens, la fonction et la légitimité de l'école en tant qu'institution moderne ne résident donc pas seulement dans la satisfaction d'un besoin pratique du présent, mais aussi dans la canalisation des espoirs et des promesses concernant l'avenir. Les idées courantes sur les investissements dans l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurorégionales, y compris l'idée que ces investissements stimuleront le développement économique et la compétitivité des régions frontalières,¹⁵ s'intègrent bien entendu parfaitement dans ce contexte.

¹² Voir par exemple : De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam : Wereldbibliotheek.

¹³ Voir également : Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

¹⁴ Voir par exemple : Lauder, Hugh et al. 2012. *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. Londres/New York : Routledge.

¹⁵ Voir par exemple : Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid. 2017. "Grenzen slechten, regio's verbinden, mensen bewegen: Rapportage Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid". Site Web de la VNG (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, Association des communes néerlandaises), 30 janvier. Consulté le 5 juin 2023.
https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2017/170126_rapport_met_actieagenda_embargo.pdf

2.2 Qu'est-ce qu'une politique d'enseignement des langues ? Possibilités et limites de la politique

De même que l'histoire de la politique de l'enseignement en général, l'histoire de la politique d'enseignement des langues comporte de nombreux moments de luttes politico-idéologiques, de compromis et de confrontations avec une réalité rebelle. Pour commencer, cela s'applique à la question de savoir ce que la *langue nationale* devrait être dans le *projet d'État-nation*, ou la tentative de créer un pays unique avec un peuple unique et une langue unique.¹⁶ Les objectifs traditionnels en matière de politique linguistique d'un État-nation sont la *planification du statut* (élever le statut et l'usage d'une variété linguistique ou d'un dialecte particulier et le capital qui lui est associé, en définissant cette variété comme *langue nationale*), la *planification du corpus* (définir un vocabulaire, une grammaire, une orthographe et une prononciation officiels et "corrects" d'une variété linguistique donnée) et la *planification des acquisitions* (diffuser un certain comportement linguistique par le biais, notamment, d'une politique d'enseignement des langues).¹⁷ Bien que les acteurs de la politique des langues, tels que les ministres, les enseignants, les rédacteurs des médias et les éditeurs, aient souvent à disposition tout un éventail de moyens de pression pour atteindre ces objectifs, leurs options ne sont pas illimitées. J'en veux pour preuve les tentatives de promotion du néerlandais comme langue nationale au Royaume-Uni des Pays-Bas, qui englobait approximativement l'actuel Benelux entre 1815 et 1830. Leurs effets directs dans les régions majoritairement francophones du sud (plus ou moins l'actuelle Wallonie) ont été modestes : le statut du néerlandais y était traditionnellement faible par rapport au français et seule une fraction des écoliers apprenaient effectivement le néerlandais, tandis que la politique des langues poursuivie contribuait à un mécontentement à l'égard de la nouvelle autorité "hollandaise".¹⁸

De même, en ce qui concerne l'enseignement des *langues étrangères*, il apparaît qu'une politique d'enseignement des langues ne peut généralement être efficace que si elle *trouve un écho* suffisant dans les pratiques existantes et que s'il existe un certain degré de consensus sur les investissements judicieux et utiles à consentir dans l'enseignement des langues.¹⁹ Pour illustrer mon propos, je prends l'exemple de l'histoire du programme de langues de l'"école latine", l'ancêtre de l'actuel gymnasium en Europe : pendant longtemps, il n'était possible d'y apprendre que le latin et éventuellement le grec ancien.²⁰ Ainsi, ceux qui souhaitaient

¹⁶ Voir par exemple : Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Édition révisée. Londres/New York : Verso Books. Publié initialement en 1983.

¹⁷ Voir également : Hornberger, Nancy N. 2006. "Frameworks and Models in Language Policy and Planning." dans *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, sous la rédaction de Thomas Ricento, pp. 24–41. Malden/Oxford/Carlton : Blackwell Publishing.

¹⁸ Vosters, Rik et Guy Janssens. 2015. "Willems taalpolitiek in het zuiden: een splijtzwaam?" dans *Het (on)Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830-2015: een politiek experiment in de Lage Landen*, sous la rédaction de Gita Deneckere, Remieg Aerts, Rik Vosters et Guy Janssens, pp. 161–162. Rekkem : Ons Erfdeel.

¹⁹ Mitchell, Rosamund. 2009. "Foreign Language Teaching and Educational Policy." dans *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, sous la rédaction de Karlfried Knapp et Barbara Seidlhofer, p. 98. Berlin : De Gruyter.

²⁰ Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak et Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, p. 32. Groningue : Uitgeverij Passage.

apprendre une langue moderne comme le français ou l'italien ne pouvaient pas fréquenter l'école latine, mais devaient trouver une solution dans la sphère privée.²¹ C'est également ce qu'ont fait de nombreuses familles riches dans les régions majoritairement germanophones et néerlandophones²², par exemple en engageant une nourrice ou un tuteur francophone (appelé "gouverneur" ou "gouvernante").²³ En outre, il existait des professeurs de langues "indépendants" (appelés "*maîtres de langues*") qui pouvaient travailler pour plusieurs familles en même temps et, entre autres, enseigner à leur domicile.²⁴ Les écoles privées de ces maîtres de langues, connues aux Pays-Bas sous le nom de "Fransche scholen", sont devenues des concurrentes de plus en plus sérieuses des écoles latines.²⁵ Aux 18^e et 19^e siècles, les écoles latines ont donc commencé à proposer de plus en plus de langues modernes, jetant ainsi les bases du programme de langues du gymnasium moderne.²⁶ En bref, le programme scolaire a été plus ou moins contraint de s'adapter aux changements de préférences du groupe cible.

Un autre exemple clair de ce phénomène est le choix massif de l'anglais au détriment du russe parmi les écoliers de l'ex-Allemagne de l'Est après la chute du mur.²⁷ Ces exemples historiques montrent que la planifiabilité du statut, du corpus et de l'acquisition d'une variété linguistique particulière n'est pas illimitée, car il faut toujours composer avec les idées et les pratiques qui existent dans la société. Dans la section précédente, j'ai déjà indiqué que le sens, la fonction et la légitimité de l'école en tant qu'institution moderne reposent en grande partie sur la canalisation des espoirs et des promesses concernant l'avenir. Lorsque les personnes s'attendent à ce qu'un investissement dans la scolarisation contribue à tenir certaines promesses concernant l'avenir (comme l'augmentation du capital économique ou symbolique), elles seront plus enclines à coopérer. En revanche, si elles ne voient pas clairement ce que devrait rapporter un investissement dans la scolarisation (comme dans le cas du néerlandais dans la partie majoritairement francophone du Royaume-Uni des Pays-Bas, ou du russe dans l'ex-Allemagne de l'Est), elles se montreront moins coopératives et plus susceptibles de chercher d'autres investissements (ou tout simplement de ne pas investir dans l'enseignement

²¹ *Ibid.*

²² Pour une discussion sur la différence entre l'allemand et le néerlandais : voir la section suivante.

²³ Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner*, pp. 32–35. Giessen : Giessen University Library Publications.

²⁴ *Ibid.*, p. 35.

²⁵ Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak et Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, pp. 33–34. Groningue : Uitgeverij Passage.

²⁶ *Ibid.*, p. 57. Voir également : Schröder, Konrad. 2018. "Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History." *The Language Learning Journal* 46 (1): 32. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

²⁷ Fäcke, Christiane. 2021. "The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945." *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 55. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

des langues). En bref, une politique des langues efficace devra, dans une certaine mesure, trouver écho dans les idées et pratiques existantes.

Pour l'influent scientifique-linguiste Spolsky, des observations similaires l'ont incité à établir une distinction claire entre les concepts de *politique sur les langues* et de *politique linguistique*.²⁸ La *politique sur les langues* (autrement dit, les interventions de politiques formelles telles qu'une loi sur les langues) ne donne, selon lui, qu'une image incomplète de ce qu'implique réellement la politique linguistique : l'*idéologie linguistique* (les idées courantes sur la langue) et la *pratique linguistique* (les modèles courants de comportement linguistique) jouent un rôle tout aussi essentiel.²⁹ L'influence de Spolsky s'explique en partie par la praticabilité de ce cadre conceptuel, qui permet de décrire et d'expliquer de manière plus précise les observations concernant la politique linguistique (et la politique en général). Ainsi, on pourrait, par exemple, affirmer que, même si la politique en matière de langues du roi Guillaume Ier visait à promouvoir le néerlandais comme langue nationale du Royaume-Uni des Pays-Bas, son influence sur les idéologies et pratiques linguistiques existant dans le sud, majoritairement francophone, est restée limitée. On pourrait également affirmer que Guillaume Ier n'a peut-être pas eu assez de temps pour être efficace, car les idéologies et pratiques courantes sont tout simplement plus difficiles à changer que la politique *proprement dite*.

Au cours de ma recherche doctorale, j'ai eu l'occasion de contribuer à la discussion sur le concept de *politique linguistique*.³⁰ Inspiré, entre autres, par les travaux de l'anthropologue Brambilla³¹ et les récentes publications sur ce que l'on appelle les "paysages linguistiques" (en anglais, "*linguistic landscapes*"),³² j'ai proposé que l'on imagine la politique linguistique comme un paysage composé de différentes couches ayant évolué au fil de l'histoire. Les interventions dans ce paysage (en anglais, "*linguistic landscaping*") devraient être liées d'une manière ou d'une autre à ces couches, une *transformation complète* étant probablement trop ambitieuse.³³ Le message général qui se dégage des publications des autres auteurs et de moi-même est donc de ne pas créer des attentes démesurées en matière de politique. En même temps,

²⁸ Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge : Cambridge University Press.

²⁹ *Ibid.*, p. 5.

³⁰ Hovens, Daan. 2021. "Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland." *Language Policy* 20: 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

Voir également : Hovens, Daan. 2021. "Power Dynamics at Work: An Ethnography of a Multilingual Metal Foundry in the Dutch-German Borderland." Thèse à l'Université de Maastricht / LOT.

³¹ Brambilla, Chiara. 2015. "Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept." *Geopolitics* 20 (1): 14–34. <https://doi.org/10.1080/14650045.2014.884561>

³² Pütz, Martin et Neele Mundt (rédaction). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol/Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.

³³ Hovens, Daan. 2021. "Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland." *Language Policy* 20: 649–650. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

ces publications offrent un cadre conceptuel qui permet de parler de manière plus précise des objectifs et des effets d'interventions politiques spécifiques et de replacer ces objectifs et effets dans un cadre d'attentes plus réaliste. En effet, il n'est pas possible de transformer instantanément un paysage montagneux en plaine, mais avec suffisamment de ressources et de volonté politique, on peut, par exemple, investir dans un pont ou un tunnel de liaison.

Enfin, les concepts présentés dans cette section fournissent également un cadre pour discuter de la politique sur les langues et de la politique linguistique aux niveaux européen et eurégional. Ainsi, l'objectif de l'Union européenne en matière de politique linguistique, à savoir que les citoyens européens devraient apprendre, en plus de leur *langue nationale*, au moins deux *langues étrangères* (une forme de *planification des acquisitions*),³⁴ ne semble guère atteint dans la pratique.³⁵ Outre le fait que l'Union européenne dispose de peu de compétences dans le domaine de la politique des langues, une explication possible est que l'objectif cité de la politique linguistique ne trouve pas un écho suffisant dans les *pratiques linguistiques* existant en Europe où, parallèlement aux *langues nationales*, de nombreuses *langues minoritaires* sont parlées (comme les *langues* et *dialectes des migrants*) et où la communication s'effectue de différentes manières (comme via la *lingua receptiva* ou langue d'écoute et le *code switching* ou alternance de code), alors que ces questions sont à peine reconnues dans le cadre *idéologique* des objectifs européens actuels en matière de langues.³⁶ En bref, une politique européenne plus réaliste en matière de langues devrait être plus en phase avec ces pratiques linguistiques existantes et donc avoir le potentiel d'attirer et d'impliquer davantage de citoyens européens. Il en va de même pour la politique en matière de langues des Euregios, les associations de coopération transrégionales en Europe, qui devra également s'appuyer sur les pratiques et idées existantes afin d'être aussi efficace que possible. Les résultats de ce rapport de recherche offrent quelques outils à cette fin.

³⁴ Conseil européen. 2002. "Presidency Conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002." Site Internet de la Commission européenne. Consulté le 28 juillet 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

³⁵ Voir également : Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije et Eva Vetter. 2013. "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications." *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2): 183. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

³⁶ *Ibid.*, pp. 179–215.

En cas de *lingua receptiva* (ou langue d'écoute), la personne A parle une langue différente (par exemple, le néerlandais) de celle de la personne B (qui parle allemand, par exemple), mais toutes les deux se comprennent bien.

En cas de *code switching* (ou alternance de code), les interlocuteurs mélangent, par exemple, différents mots, généralement associés à des langues distinctes, tout en se comprenant bien.

2.3 Qu'est-ce qu'une langue voisine ? Signification et fonction de la dénomination

L'idéologie linguistique (les idées courantes sur la langue) est, comme nous l'avons dit, un élément essentiel de la politique linguistique et de la politique d'enseignement des langues. En effet, les idées que les gens se font de la langue, comme l'association d'une langue particulière à un capital économique et symbolique, peuvent avoir des implications importantes sur la volonté d'investir dans l'apprentissage de cette langue. L'étiquette utilisée pour désigner une langue particulière, par exemple "allemand", "dialecte", "langue étrangère" ou "langue voisine", et l'utilisation éventuelle d'une étiquette sont des indicateurs idéologiques pertinents à cet égard.³⁷ Dans cette section, je développerai ces points plus en détail.

Tout d'abord, il n'est pas évident de savoir quel comportement linguistique est reconnu comme "une langue" et lequel ne l'est pas, et en quoi exactement une langue diffère d'une autre. Un exemple évident à cet égard est la distinction entre l'*allemand* et le *néerlandais* en tant que deux langues distinctes. Pendant longtemps, cette distinction n'a pas été aussi nette qu'elle l'est devenue depuis environ deux cents ans. Le terme "Duits", "Diets" ou "Duutsch" (allemand) signifiait à l'origine "langue populaire" et était utilisé de manière assez vague pour désigner l'ensemble des comportements linguistiques "germaniques" sur le continent européen, par opposition aux prestigieux comportements linguistiques français et latins.³⁸ Les variantes "Nederduits" (bas allemand) et "Nederlands" (néerlandais) étaient utilisées pour désigner le comportement linguistique germanique dans la partie plus plate et plus septentrionale du continent (y compris les Pays-Bas), par opposition au "Hoogduits" (haut allemand) des parties plus élevées et plus méridionales.³⁹ Les appellations "duits", "nederduits" et "nederlands" ont longtemps été utilisées de manière interchangeable, ce qui montre que les pratiques linguistiques associées n'étaient pas encore très strictement différenciées.⁴⁰ Il faut également garder à l'esprit qu'il existait un *continuum dialectal* : les variantes linguistiques ou dialectes parlés dans des lieux proches les uns des autres étaient généralement plus similaires que ceux parlés dans des lieux plus éloignés.⁴¹ Outre le degré de capital associé, cela peut contribuer à expliquer pourquoi jusqu'au 19^e siècle, on n'accordait pratiquement aucune attention à l'"allemand" en tant que "langue étrangère" dans les

³⁷ Voir également : Krämer, Philipp, Ulrike Vogl et Leena Kolehmainen. 2022. "What is 'Language Making'?" *International Journal of the Sociology of Language* 274: 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>

³⁸ Sijs, Nicoline van der (compilation). 2010. "Duits (m.b.t. Duitsland)." Etymologiebank. Consulté le 10 juin 2023. <https://etymologiebank.nl/trefwoord/duits>

³⁹ Van der Wal, Marijke et Cor van Bree. 2012. *Geschiedenis van het Nederlands*, p. 186. Houten : Uitgeverij Unieboek/Het Spectrum.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Voir également : Cornelissen, Georg. 2015. *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*, pp. 57–59. Cologne : Greven Verlag.

écoles des Pays-Bas⁴² et pourquoi, inversement, on n'accordait également que peu ou pas d'attention au "néerlandais" en tant que "langue étrangère" dans les écoles de la région que nous connaissons aujourd'hui comme l'"Allemagne".⁴³

Deuxièmement, au cours de l'histoire, il est devenu habituel de normaliser, de réglementer et d'associer certaines formes de comportement linguistique à des États-nations particuliers (c'est-à-dire *planification du corpus, du statut et de l'acquisition* ; voir section précédente). L'essor modeste du concept de *langue voisine* semble être allé de pair avec cette émergence des langues officielles nationales standard. En effet, lorsque ce concept est utilisé, il s'agit souvent non pas de "la langue d'un voisin" au sens propre (comme la langue parlée par votre voisin), mais de "la langue d'un *état* voisin", c'est-à-dire la langue officielle standard d'un État-nation voisin. Une autre signification qui revient souvent est *langue voisine* en tant que langue "proche", linguistiquement (étroitement) apparentée, qui est généralement aussi une langue officielle standard. Pour illustrer clairement ce propos, je dispose d'un certain nombre d'impressions que j'ai recueillies lors d'une recherche sur les premières utilisations du concept de *langue voisine*, dans les archives de journaux historiques de Belgique, d'Allemagne et des Pays-Bas,⁴⁴ et que j'ai reproduites dans un aperçu à la page suivante (tableau 1). L'exemple extrait de *La Meuse* montre clairement que le concept de *langue voisine* met non seulement l'accent sur la proximité (comme alternative à *langue étrangère*), mais aussi sur la distance et la délimitation (contrairement à *langue nationale*). L'exemple de *Het Nieuws van den Dag* montre bien comment la signification du concept de *langue voisine* peut changer au fil du temps : dans son article d'opinion, Geertruida Carelsen parle de *trois* langues voisines (allemand, français et anglais) au lieu de deux (allemand et français, comme c'est souvent le cas aujourd'hui). Il semble donc que l'anglais, en tant que *lingua franca* largement répandue, ait transcendé le statut de *langue voisine* aux Pays-Bas (une sorte de "Brexit de langue voisine"). Enfin, la citation du *Düsseldorfer Volksblatt* illustre clairement l'utilisation de *langue voisine* dans le sens de "langue linguistiquement proche" et montre également un exemple précoce d'un attrait moral pour le concept de langue voisine que (certaines) personnes sont censées avoir.

Globalement, la charge idéologique du concept *langue voisine* réside donc dans la délimitation de deux variétés linguistiques (comme le néerlandais et l'allemand), mais en même temps aussi dans la mise en évidence d'une certaine proximité géographique et/ou linguistique. Le degré de délimitation ou de

⁴² Voir également : Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak et Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, p. 28. Groningue : Uitgeverij Passage.

⁴³ Schröder, Konrad. 2018. "Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History." *The Language Learning Journal* 46 (1): 31. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

⁴⁴ Concernant les journaux historiques, j'ai effectué des recherches, pour la Belgique, dans les archives de *BelgicaPress* (www.belgicapress.be), pour l'Allemagne, dans les archives du *Deutsches Zeitungsportal* (www.deutsche-digitale-bibliothek.de/newspaper) et pour les Pays-Bas, dans les archives de *Delpher* (www.delpher.nl/).

rapprochement varie selon l'époque, le lieu et la situation. Les implications pour l'enseignement peuvent également varier selon le contexte, allant de l'utilisation instrumentale de la proximité à des fins pédagogiques⁴⁵ à l'intégration complète des langues voisines dans le cadre de la "propre" matière linguistique nationale standard.⁴⁶ L'importance des investissements réalisés dans l'enseignement des langues voisines dans l'Euregio Meuse-Rhin est un sujet qui sera abordé en détail dans le chapitre suivant.

<u>Source</u>	<u>Contexte</u>	<u>Citation</u>
De Waalse krant La Meuse, 1er janvier 1871	En Belgique, on craint que les Flamands ne veuillent faire partie du nouvel empire allemand. Le journal cite un publiciste flamand qui tente d'apaiser ces inquiétudes.	<i>"L'allemand, dit le publiciste flamingant, est pour nous une langue voisine, mais non une langue nationale."</i>
De Nederlandse krant Het Nieuws van den Dag, 16 janvier 1899	La première page du journal présente un article d'opinion de Geertruida Carelsen (sous le pseudonyme masculin "George Zeemeeuw"), qui soutient que le nombre de matières en langues étrangères modernes dans les écoles néerlandaises ne devrait pas être réduit.	<i>"En bij het 'meer uitgebreid lager' en het 'middelbaar' onderwijs, waar de drie buurtalen nu eenmaal gerekend worden thuis te behooren, moge men haar toch in Beschavingsnaam de plaats laten, die zij in den loop der tijden veroverd hebben!"⁴⁷</i>
De Duitse krant Düsseldorfer Volksblatt, 27 juillet 1899	La section " <i>Lokales und Provinzielles</i> " contient le récit succinct d'un mariage dans la petite ville d'Ohligs, qui n'a pas pu avoir lieu au motif que l'acte de naissance du marié était rédigé en néerlandais.	<i>"(...) auf dem Standesamte einer Stadt von 20.000 Einwohnern sollte man so einfache Dokumente in dieser der eigenen so verwandten Nachbarsprache denn doch entziffern können (...)."⁴⁸</i>

Tableau 1. L'utilisation du concept de "langue voisine" dans des journaux du 19^e siècle

⁴⁵ Voir également : Knopp, Eva et Sabine Jentges. 2022. "Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

⁴⁶ Cela se produit dans une mesure modeste en Scandinavie, dans un contexte de langues voisines étroitement liées sur le plan linguistique. Voir également : Steffensen, Tom. 2016. "Nabosprog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt." Thèse à l'Université de Roskilde.

⁴⁷ Traduction : "Et dans l'enseignement « primaire plus étendu » et « secondaire », où l'on considère désormais que les trois langues voisines font partie du programme, on peut quand même leur laisser, au nom du savoir-vivre, la place qu'elles ont conquise au fil du temps !"

⁴⁸ Traduction : "(...) À l'état civil d'une ville de 20 000 habitants, on devrait quand même être en mesure de déchiffrer des documents aussi simples dans cette langue voisine, si proche de notre propre langue (...)."

2.4 Recommandations et réflexions

Sur la base du contenu abordé dans ce chapitre, je souhaiterais formuler trois recommandations et réflexions. Dans le dernier chapitre de ce rapport de recherche, j'y reviendrai plus en détail et je les compléterai avec les résultats empiriques discutés dans les chapitres suivants.

- **Créez des attentes réalistes en matière de politique d'enseignement des langues.**

L'histoire de la politique de l'enseignement et des langues comporte de nombreux moments de désillusion. Évitez les déceptions, et le risque de démoralisation qui en découle, en créant des attentes réalistes en matière de politique de l'enseignement et des langues. Cette *gestion des attentes* est évidemment importante pour les ministres de l'Enseignement, mais aussi, par exemple, pour les directeurs d'école, les associations linguistiques (telles que l'Académie française, la Gesellschaft für deutsche Sprache et l'Union de la langue néerlandaise) et le personnel des éditeurs et des rédacteurs des médias qui s'occupent de la politique en matière de langues.

- **Ne considérez pas les écoles indépendamment du reste de la société.**

La politique d'enseignement des langues ne peut être efficace que si elle trouve un écho suffisant dans les idées et pratiques courantes du reste de la société (locale). Investissez par conséquent dans l'obtention d'un certain degré de consensus social (eu)régional sur les investissements souhaitables dans l'enseignement des langues. En outre, n'investissez pas toute l'énergie politique dans l'enseignement primaire et secondaire, mais pensez aussi aux établissements d'enseignement complémentaire, aux lieux de travail, aux rédactions des médias, aux maisons d'édition, et aux associations linguistiques, culturelles et sportives. N'oubliez pas non plus que les processus d'apprentissage des langues peuvent avoir lieu (en partie) en dehors d'une institution scolaire.

- **Soyez conscient de votre position idéologique.**

Le concept de *langue voisine* met l'accent sur la proximité, mais aussi sur la délimitation. Considérez dans quelle mesure cela correspond à votre vision. Que penseriez-vous, par exemple, si Kerkrade et Herzogenrath se déclaraient communes bilingues néerlandais-allemand, voire même trilingues ou quadrilingues ? Pensez aussi que les connaissances de la langue voisine ne doivent pas toujours être enseignées dans le cadre d'une matière distincte et délimitée si, par exemple, elles n'ont pas de place dans un programme scolaire pour diverses raisons. Une caractéristique typique des écoles est la répartition des connaissances, y compris les connaissances linguistiques, en différentes matières, mais au sein de la matière allemande, les enseignants et les étudiants peuvent, par exemple, également prêter attention à des langues apparentées telles que le néerlandais (et vice versa). En tant que ministre de l'Éducation, directeur d'école et/ou professeur de langues, examinez donc dans quelle mesure il est possible d'accorder (plus) d'attention au multilinguisme *dans* les matières linguistiques scolaires existantes.

3. Matières linguistiques obligatoires et choix dans l'Euregio Meuse-Rhin : faits et chiffres

Dans ce chapitre, j'aborde la place des différentes langues scolaires dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, en Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) et en Belgique, en particulier dans les régions qui forment conjointement l'Euregio Meuse-Rhin. J'examinerai en détail les faits et chiffres disponibles sur les matières linguistiques scolaires et je terminerai par quelques recommandations.

3.1 Pays-Bas

L'enseignement aux Pays-Bas est une matière nationale. La politique nationale en matière d'enseignement s'applique donc également aux écoles du Limbourg, une province d'environ 1,1 million d'habitants à laquelle appartient la "partie néerlandaise" de l'Euregio Meuse-Rhin.⁴⁹ L'enseignement primaire dure en principe huit ans et couvre généralement les âges de quatre à douze ans.⁵⁰ Après l'enseignement primaire, les élèves sont répartis en trois catégories d'enseignement secondaire : VMBO (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs ou enseignement secondaire professionnel préparatoire), HAVO (hoger algemeen vormend onderwijs ou enseignement général supérieur) et VWO (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs ou enseignement scientifique préparatoire). En principe, la formation VMBO dure quatre ans (de 12 à 16 ans), la formation HAVO cinq ans (de 12 à 17 ans) et la formation VWO six ans (de 12 à 18 ans).⁵¹ Comme leurs noms l'indiquent, un diplôme VMBO donne accès à une formation professionnelle "secondaire", un diplôme HAVO à une formation professionnelle "supérieure" et un diplôme VWO à une formation scientifique dans une université.

La répartition des élèves se fait sur la base d'une recommandation scolaire formulée par les écoles primaires, qui peut éventuellement être ajustée (à la hausse) après la réalisation d'un test.⁵² En principe, les parents n'ont aucune influence (directe). De nombreuses écoles aux Pays-Bas proposent à la fois des formations VMBO, HAVO et VWO⁵³ et les étudiants peuvent passer d'une formation VMBO à une formation

⁴⁹ Les Pays-Bas bénéficient peut-être de la *liberté d'enseignement*, mais cela a relativement peu de sens en ce qui concerne le système scolaire et l'offre de disciplines linguistiques dans l'enseignement secondaire. Voir plus loin : Van de Ven, Bob. 2015. "Netherlands." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 582. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 583.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Rijksoverheid. 2023. "Schooladvies toelating voortgezet onderwijs." Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies> Les changements concernant le "eindtoets" (test final) qui devient le "doorstroomtoets" (test de passage) entreront en vigueur à partir de l'année scolaire 2023-2024 et ne changent rien aux principes de répartition tels que décrits ici.

⁵³ Van de Ven, Bob. 2015. "Netherlands." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 594. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

HAVO et d'une formation HAVO à une formation VWO, mais dans la pratique, cela n'est pas toujours facile.⁵⁴ La formation VMBO souffre également d'une image négative : elle est souvent présentée comme une catégorie d'enseignement destinée aux étudiants qui "ne réussissent pas" la formation HAVO et la formation VWO.⁵⁵ Malgré tout, il s'agit de la plus grande des trois catégories : au cours de l'année scolaire 2020-2021, par exemple, 91 890 étudiants aux Pays-Bas ont obtenu un diplôme VMBO (51,7 %), 48 990 étudiants un diplôme HAVO (27,6 %) et 36 800 étudiants un diplôme VWO (20,7 %).⁵⁶ Dans la province du Limbourg, on a recensé au cours de la même année, 5 030 diplômés VMBO (52,1 %), 2 610 diplômés HAVO (27,0 %) et 2 020 diplômés VWO (20,9 %).⁵⁷

Dans l'enseignement primaire, les élèves apprennent l'anglais à partir de l'avant-dernière année (à ± 11 ans), une obligation depuis 1986.⁵⁸ Les écoles ont en outre la possibilité de commencer à enseigner l'anglais plus tôt ou d'enseigner l'allemand ou le français en plus de l'anglais.⁵⁹ Selon Nuffic, une organisation dédiée à l'internationalisation de l'enseignement aux Pays-Bas, en 2018, un total de 23 écoles primaires du Limbourg proposaient l'allemand (7,0 % de toutes les écoles) et 12 écoles primaires proposaient le français (3,7 % de toutes les écoles).⁶⁰ La géographie semble jouer un rôle important dans ces choix : les écoles qui ont choisi l'allemand se trouvaient majoritairement dans l'est du Limbourg (près de l'Allemagne) et les écoles qui ont choisi le français étaient majoritairement à Maastricht et ses environs (près de la Wallonie).⁶¹

⁵⁴ Van de Werfhorst, Herman, Louise Elffers et Sjoerd Karsten (rédaction). 2015. *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*, p. 12. Meppel : Étude de Didactief.

⁵⁵ Van de Weerd, Pomme. 2022. "Being 'the Lowest': Models of Identity and Deficit Discourse in Vocational Education." *Ethnography and Education*: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

⁵⁶ Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). 2023. "Vo; examenkandidaten en gediplomeerden, onderwijssoort, woonregio." CBS StatLine. Consulté le 24 juin 2023. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85382NED>

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Onderwijsinspectie. 2019. "Leerlingprestaties voor het vak Engels aan het einde van de basisschool lopen flink uiteen." Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Consulté le 24 juin 2023. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/11/08/leerlingprestaties-voor-het-vak-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-lopen-flink-uiteen>

⁵⁹ Rijksoverheid. 2023. "Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

⁶⁰ Nuffic. 2018. "Duits of Frans op de basisschool." Site web de Nuffic. Consulté le 24 juin 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/duits-of-frans-op-de-basisschool#alle-scholen-die-duits-of-frans-aanbieden> J'ai calculé les pourcentages sur la base du nombre total de 328 écoles primaires dans la province du Limbourg. Voir : Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Schoolvestigingen basisonderwijs." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Consulté le 24 juin 2023. <https://duo.nl/open-onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp>

⁶¹ *Ibid.*

Dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, le néerlandais et l'anglais restent des matières obligatoires dans toutes les années, tant dans l'enseignement VMBO que HAVO et VWO.⁶² En ce qui concerne les autres langues, la politique varie selon la catégorie d'enseignement. La catégorie VMBO comprend une sous-catégorie (le "parcours de formation professionnelle de base") dans laquelle les étudiants ne doivent pas apprendre d'autres langues.⁶³ Les autres élèves de l'enseignement VMBO doivent apprendre une deuxième "langue étrangère moderne" en plus de l'anglais au cours des deux premières années (de 12 à 14 ans), l'école pouvant choisir d'enseigner l'allemand et/ou le français et/ou une autre langue, comme l'espagnol.⁶⁴ Il n'est pas possible de dire avec certitude quels choix sont faits, car aux Pays-Bas, il n'existe pas de registre central indiquant les matières (notamment les langues) que les élèves suivent durant leur scolarité.⁶⁵

Toutefois, les matières linguistiques dans lesquelles les élèves passent un examen à la fin de leur scolarité donnent une indication. Dans les deux dernières années de l'enseignement VMBO, la deuxième langue étrangère moderne n'est plus obligatoire,⁶⁶ mais il est bien entendu *possible* de poursuivre l'apprentissage d'une langue supplémentaire à l'école. Le tableau 2 (voir page suivante) montre que plus d'un

⁶² Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

Rijksoverheid. 2023. "Hoe zit het vmbo in elkaar?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Correspondance par courrier électronique avec le ministère néerlandais de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) le 20 avril 2023.

L'office européen de statistiques Eurostat dispose certes de quelques données sur les langues scolaires en Europe, y compris aux Pays-Bas, mais ces données ne peuvent pas être ventilées par catégorie d'école (enseignement professionnel préparatoire "VMBO", enseignement secondaire général supérieur "HAVO", enseignement pré-universitaire "VWO") ni par région, ce qui les rend peu pertinentes pour les finalités de ce rapport d'étude. Voir : Eurostat. 2023. "Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied." Consulté le 24 juin 2023.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01/default/table?lang=en

Pour une discussion plus approfondie des données d'Eurostat, voir également : Boonen, Ute. K. et Henning Meredig. 2021. "Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme." dans *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, sous la rédaction de Sabine Jentges, pp. 13–36. Stuttgart : Schneider Verlag Hohengehren.

⁶⁶ Rijksoverheid. 2023. "Hoe zit het vmbo in elkaar?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

tiers (34,7 %) des élèves du Limbourg ayant participé à l'examen final VMBO ont passé un examen scolaire pour l'allemand au cours de l'année scolaire 2021-2022. Ce chiffre est nettement plus élevé que dans l'ensemble des Pays-Bas (21,6 % ; voir tableau 3 ci-dessous). Dans une commune frontalière comme Heerlen, le pourcentage était encore plus élevé (41,9 % ; voir tableau 5 à la page suivante). En revanche, le français comme matière d'examen était beaucoup moins répandu (3,4 %) et même encore moins répandu que dans l'ensemble des Pays-Bas (4,7 %). En revanche, si l'on se concentre sur les communes du sud du Limbourg telles que Heerlen (7,2 %) et en particulier Maastricht (10,2 % ; voir tableaux 4 et 5 à la page suivante), on constate que le pourcentage d'élèves ayant passé l'examen de français dans l'enseignement VMBO y est nettement plus élevé, bien que là aussi, la distance par rapport à l'allemand soit grande. L'espagnol ne semble pas jouer un rôle majeur ni dans le Limbourg ni dans l'ensemble des Pays-Bas.

<u>Matière d'examen</u>	<u>VMBO</u>		<u>HAVO</u>		<u>VWO</u>		<u>Total</u>	
Allemand	1.656	34,7 %	991	39,5 %	1.151	60,1 %	3.798	41,3 %
Français	160	3,4 %	554	22,1 %	633	33,1 %	1.347	14,7 %
Espagnol	6	0,1 %	106	4,2 %	134	7,0 %	246	2,7 %
Total	4.771	100 %	2.511	100 %	1.915	100 %	9.197	100 %

Tableau 2. Nombre total d'élèves ayant participé à un examen final dans l'une des matières linguistiques citées dans la **province néerlandaise du Limbourg** au cours de l'année scolaire 2021-2022.⁶⁷

<u>Matière d'examen</u>	<u>VMBO</u>		<u>HAVO</u>		<u>VWO</u>		<u>Total</u>	
Allemand	19.203	21,6 %	13.667	27,3 %	18.228	47,5 %	51.098	28,8 %
Français	4.164	4,7 %	9.014	18,0 %	13.909	36,2 %	27.087	15,3 %
Espagnol	571	0,6 %	1.995	4,0 %	3.065	8,0 %	5.631	3,2 %
Total	88.891	100 %	50.155	100 %	38.379	100 %	177.425	100 %

Tableau 3. Nombre total d'élèves ayant participé à un examen final dans l'une des matières linguistiques citées aux **Pays-Bas** au cours de l'année scolaire 2021-2022.⁶⁸

⁶⁷ Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Examens." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Consulté le 22 juin 2023.
https://duo.nl/open_ouderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/examens.jsp

⁶⁸ *Ibid.*

<u>Matière d'examen</u>	<u>VMBO</u>		<u>HAVO</u>		<u>VWO</u>		<u>Total</u>	
Allemand	72	29,3 %	76	34,0 %	140	53,4 %	288	39,3 %
Français	25	10,2 %	59	26,3 %	87	33,2 %	171	23,4 %
Espagnol	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	246	100 %	224	100 %	262	100 %	732	100 %

Tableau 4. Nombre total d'élèves ayant participé à un examen final dans l'une des matières linguistiques citées dans la **commune de Maastricht** au cours de l'année scolaire 2021-2022.⁶⁹

<u>Matière d'examen</u>	<u>VMBO</u>		<u>HAVO</u>		<u>VWO</u>		<u>Total</u>	
Allemand	314	41,9 %	169	42,6 %	171	63,3 %	654	46,2 %
Français	54	7,2 %	89	22,4 %	84	31,1 %	227	16,0 %
Espagnol	3	0,4 %	3	0,8 %	3	1,1 %	9	0,6 %
Total	750	100 %	397	100 %	270	100 %	1.417	100 %

Tableau 5. Nombre total d'élèves ayant participé à un examen final dans l'une des matières linguistiques citées dans la **commune de Heerlen** au cours de l'année scolaire 2021-2022.⁷⁰ Étant donné le nombre d'écoles plus élevé à Heerlen (9) qu'à Maastricht (3), le nombre d'élèves y est également plus élevé.

Pendant les trois premières années des formations HAVO et VWO (de 12 à 15 ans), les étudiants doivent apprendre deux langues étrangères modernes en plus de l'anglais.⁷¹ En principe, il s'agit du français et de l'allemand, mais les écoles peuvent remplacer l'une de ces deux langues par une autre, par exemple l'espagnol.⁷² Les tableaux 2 et 3 montrent que cela ne semble pas très fréquent dans la pratique : l'espagnol ne joue qu'un rôle modeste en tant que matière d'examen dans l'enseignement HAVO et VWO.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

⁷² *Ibid.* Les écoles peuvent par ailleurs décider elles-mêmes si elles commencent l'allemand en première ou en deuxième année (12 ou 13 ans).

Dans les deux dernières années de l'enseignement HAVO (15 à 17 ans), seul l'anglais est encore obligatoire pour la majorité des élèves : une deuxième langue étrangère moderne devient alors une option.⁷³ Le tableau 2 montre que moins de la moitié des élèves de l'enseignement HAVO (39,5 %) au Limbourg ont passé un examen d'allemand au cours de l'année scolaire 2021-2022 et que moins d'un quart (22,1 %) ont passé un examen de français, mais que les pourcentages étaient nettement plus élevés que dans l'ensemble des Pays-Bas (27,3 % et 18,0 % ; voir tableau 3). Par ailleurs, la commune de Maastricht affiche à nouveau un pourcentage nettement plus élevé en ce qui concerne le français (26,3 % ; tableau 4).

Au cours des trois dernières années de l'enseignement VWO (de 15 à 18 ans), les étudiants doivent apprendre une deuxième langue en plus de l'anglais.⁷⁴ L'enseignement VWO comporte deux sous-catégories : atheneum et gymnasium. Pour les élèves fréquentant un atheneum, la deuxième langue doit être une langue moderne comme le français ou l'allemand, tandis que les élèves d'un gymnasium doivent apprendre le latin ou le grec ancien.⁷⁵ De plus, les étudiants peuvent choisir une troisième langue en option. Le tableau 2 montre qu'une majorité des étudiants de l'enseignement VWO dans la province du Limbourg (60,1 %) choisissent d'apprendre l'allemand, tandis qu'un tiers (33,1 %) choisissent le français. En ce qui concerne l'allemand, ce pourcentage est nettement plus élevé que dans l'ensemble des Pays-Bas (47,5 % ; voir tableau 3), mais en ce qui concerne le français, le pourcentage est plus élevé dans l'ensemble des Pays-Bas (36,2 % ; voir tableau 3). Cela vaut également pour Heerlen et Maastricht (tableaux 4 et 5), où le pourcentage du français se situe à peu près au même niveau que dans l'ensemble de la province du Limbourg. En ce qui concerne le latin et le grec ancien, les pourcentages du Limbourg (17,1 % et 8,3 %) sont comparables à ceux de l'ensemble des Pays-Bas (17,6 % et 7,9 %).

En résumé, les données disponibles pour les Pays-Bas et la province du Limbourg montrent une hiérarchie linguistique claire dans l'enseignement. L'anglais, en tant que seule "langue étrangère" obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire, occupe incontestablement la première place. Vient ensuite, à une certaine distance, l'allemand, qui est de loin la langue non obligatoire la plus souvent choisie dans toutes les catégories d'enseignement. Suit, toujours de loin, le français, qui ne semble jouer un rôle significatif que dans l'enseignement HAVO et VWO (enseignement suivi par moins de la moitié de l'ensemble des élèves). D'autres langues, comme l'espagnol, ne semblent pas occuper une place importante. Il est également intéressant de noter que les étudiants du Limbourg choisissent nettement plus souvent l'allemand comme matière d'examen. La tendance concernant le français est moins claire, les étudiants VMBO à Heerlen et Maastricht et les étudiants HAVO à Maastricht choisissant relativement souvent le français.

⁷³ Seuls les élèves qui choisissent le profil "culture et société" sont tenus de poursuivre l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère moderne en plus de l'anglais. Voir : Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

3.2 Allemagne : Rhénanie du Nord-Westphalie

En Allemagne, la politique de l'enseignement n'est pas une matière nationale, mais une matière relevant des Länder ou des *Bundesländer*.⁷⁶ Dans cette section, j'aborderai la politique et la situation de la Rhénanie du Nord-Westphalie, un Land d'environ 18 millions d'habitants, auquel appartient la "partie allemande" de l'Euregio Meuse-Rhin. En Rhénanie du Nord-Westphalie, comme dans la plupart des Länder allemands, l'enseignement primaire dure en principe quatre ans et couvre généralement les âges de six à dix ans.⁷⁷ Après avoir terminé l'enseignement primaire, les élèves sont répartis en différentes catégories d'enseignement secondaire.⁷⁸ Les catégories exactes de l'enseignement secondaire et leurs caractéristiques varient d'un Land à l'autre, bien que de nombreuses désignations reconnaissables soient utilisées des deux côtés.

Le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie dispose tout d'abord des trois catégories traditionnelles du système scolaire allemand, qui sont généralement dispensées dans des écoles distinctes : la *Hauptschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*. La *Hauptschule* dure en principe six ans (de 10 à 16 ans) et se caractérise par un enseignement essentiellement professionnel.⁷⁹ La *Realschule* dure également six ans (de 10 à 16 ans) et se caractérise par un mélange d'enseignement professionnel et général.⁸⁰ Le *Gymnasium* se compose d'un cycle inférieur de cinq ou six ans (de 10 à 15/16 ans) et d'un cycle supérieur de trois ans (de 15/16 à 18/19 ans) et se caractérise par un enseignement général.⁸¹ Le cycle supérieur du *Gymnasium* (appelé *Gymnasiale Oberstufe*) conduit, une fois achevé avec succès, à l'*Abitur*, qui donne accès à l'enseignement universitaire en Allemagne.⁸²

⁷⁶ Voir également : Döbert, Hans. 2015. "Germany." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 312. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 318–319. Pour les données spécifiques à la Rhénanie du Nord-Westphalie, voir : Bildungsland NRW. 2023. "Schulformen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>

⁷⁸ Döbert, Hans. 2015. "Germany." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 319. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

⁷⁹ Bildungsland NRW. 2023. "Hauptschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule>

⁸⁰ Bildungsland NRW. 2023. "Realschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/realschule>

⁸¹ Bildungsland NRW. 2023. "Gymnasium." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium>

⁸² Döbert, Hans. 2015. "Germany." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 321. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

La répartition précoce des enfants dans le système scolaire traditionnel allemand est l'un des sujets les plus débattus de la politique d'enseignement des différents Länder.⁸³ En conséquence, depuis les années 1960, la *Gesamtschule* est apparue, une catégorie d'école qui rassemble des élèves de différents "niveaux" (en partie dans les mêmes classes, en partie dans des classes de niveaux différents) et leur permet d'obtenir différents types de diplômes dans la même école.⁸⁴ La *Gesamtschule* en Rhénanie du Nord-Westphalie dispose d'un cycle inférieur de six ans (de 10 à 16 ans) et d'un cycle supérieur de trois ans (de 16 à 19 ans) pour les élèves qui souhaitent passer l'*Abitur*.⁸⁵ En outre, depuis 2011, la Rhénanie du Nord-Westphalie dispose de la *Sekundarschule*, qui présente de nombreuses similitudes avec la *Gesamtschule*, mais n'a pas son (propre) cycle supérieur.⁸⁶ Par ailleurs, il est aujourd'hui possible de passer plus facilement d'une catégorie traditionnelle à l'autre, par exemple grâce au *Berufskolleg*, qui propose à la fois des formations professionnelles de cycle supérieur et la possibilité d'obtenir (encore) certains diplômes de l'enseignement secondaire (y compris l'*Abitur*).⁸⁷

En Rhénanie du Nord-Westphalie, le choix d'une catégorie d'école spécifique dans l'enseignement secondaire appartient en principe aux parents des élèves.⁸⁸ L'école primaire formule une recommandation, mais ce sont les parents qui décident en dernier ressort où inscrire leur enfant.⁸⁹ Si les parents décident d'inscrire leur enfant dans une catégorie d'école différente de celle qui leur a été recommandée, ils sont tenus de participer à une réunion consultative avec l'école envisagée.⁹⁰ Les deux premières années de l'enseignement secondaire (de 10 à 12 ans) continuent de compter comme "période probatoire" (*Erprobungsstufe*), à l'issue

⁸³ *Ibid.*, pp. 322–323.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 323.

⁸⁵ Bildungsland NRW. 2023. "Gesamtschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule>

⁸⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Sekundarschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

La Sekundarschule est tout à fait unique dans le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie. C'est le résultat d'un compromis politique entre partisans et opposants à la division des élèves en différentes catégories scolaires. Voir également : Diehl, Jörg. 2011. "Alles kann, nix muss: Schulfrieden in NRW." *SPIEGEL Panorama*. Consulté le 7 juin 2023. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulfrieden-in-nrw-alles-kann-nix-muss-a-775362.html>

⁸⁷ Bildungsland NRW. 2023. "Berufskolleg." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/berufskolleg>

⁸⁸ Bildungsland NRW. 2023. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 11 Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

de laquelle l'école décide si les élèves peuvent poursuivre leurs études dans la catégorie d'école choisie.⁹¹ Une conséquence de ces pratiques est que le nombre d'étudiants dans les *Hauptschulen*, une catégorie d'école qui, comme l'enseignement VMBO aux Pays-Bas, souffre d'une image négative, est en baisse depuis des années, de sorte que plusieurs *Hauptschulen* ont maintenant fusionné en *Sekundarschulen* ou *Gesamtschulen*.⁹² Le tableau 6 (voir ci-dessous) donne une idée de la répartition du nombre d'écoles et d'élèves par catégorie d'école en Rhénanie du Nord-Westphalie au cours de l'année scolaire 2021-2022. Il ressort clairement de cet aperçu que le *Gymnasium* est la catégorie d'école la plus populaire, suivie par la *Gesamtschule* et, loin derrière, la *Realschule*.

<u>Catégorie d'école</u>	<u>Nombre d'écoles</u>		<u>Nombre d'étudiants</u>	
Hauptschule	174	10,6 %	49.041	4,3 %
Realschule	379	23,0 %	199.563	17,4 %
Sekundarschule	114	6,9 %	54.238	4,7 %
Gesamtschule - uniquement cycle inférieur - uniquement cycle supérieur	358	21,7 %	343.461 - 279.401 - 64.060	30,0 % - 24,4 % - 5,6 %
Gymnasium - uniquement cycle inférieur - uniquement cycle supérieur	623	37,8 %	499.080 - 315.024 - 184.056	43,6 % - 27,5 % - 16,1 %
Total	1.648	100,0 %	1.145.383	100,0 %

Tableau 6. Nombre d'écoles et d'élèves par catégorie d'enseignement secondaire en Rhénanie du Nord-Westphalie au cours de l'année scolaire 2021-2022. *Ne sont pas* inclus dans cet aperçu les *Berufskollegs* (voir page précédente), les écoles d'enseignement spécialisé (*Förderschulen* et *Schulen für Kranke*), les écoles qui combinent enseignement primaire et secondaire (*PRIMUS-Schulen* et *Freie Waldorfschulen*), les écoles pour adultes (*Weiterbildungskollegs*) et la "version probatoire" du *Gemeinschaftsschule*.⁹³

⁹¹ Bildungsland NRW. 2023. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 13 Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023.
<https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

⁹² Döbert, Hans. 2015. "Germany." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 327. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham. Voir également : Landtag Intern. 2011. "Hauptsache Schule: Die Hauptschule hat ein Imageproblem. Was ist zu tun?" *Landtag Intern* 2011 (4): 4.
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=ZLANIN114%7C4%7C4>

⁹³ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, pp. 11–12. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Depuis l'année scolaire 2021-2022, l'anglais est une matière obligatoire en Rhénanie du Nord-Westphalie à partir de la troisième année de l'enseignement primaire (8 ans).⁹⁴ Auparavant, l'anglais était obligatoire dès la première année de l'enseignement primaire (6 ans), mais le gouvernement de Rhénanie du Nord-Westphalie a décidé de modifier cette politique, arguant qu'il fallait accorder davantage d'attention à l'allemand et aux mathématiques avant de commencer la première *langue étrangère*.⁹⁵ À l'issue de l'enseignement primaire, l'enseignement de l'anglais reste obligatoire dans toutes les catégories de l'enseignement secondaire, jusqu'à la dernière année incluse.⁹⁶ Dans les *Hauptschulen*, aucune langue étrangère autre que l'anglais n'est enseignée dans de nombreux cas, bien que ces écoles aient la possibilité de proposer le français ou le néerlandais.⁹⁷ Les tableaux 7 et 9 (voir ci-dessous et page suivante) indiquent que seules quelques *Hauptschulen* ont eu recours à cette possibilité.

Catégorie d'école	Écoles : total	Écoles : proposant le français		Nombre de participants recensés
<i>Hauptschule</i>	174	6	3,4 %	187
<i>Realschule</i>	379	361	95,3 %	29.049
<i>Sekundarschule</i>	114	102	89,5 %	5.810
<i>Gesamtschule</i>	358	314	87,7 %	32.963
<i>Gymnasium</i>	623	620	99,5 %	139.976
<u>Total</u>	1.648	1.403	85,1 %	207.985

Tableau 7. Nombre d'écoles par catégorie d'enseignement secondaire en Rhénanie du Nord-Westphalie qui ont proposé le **français** au cours de l'année scolaire 2021-2022, plus la somme du nombre de participants de toutes les matières françaises par catégorie d'école. Étant donné que les étudiants peuvent suivre plusieurs matières françaises en même temps, il n'est pas possible de calculer des pourcentages en ce qui concerne les participants.⁹⁸

⁹⁴ Bildungsland NRW. 2023. "Masterplan Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 29 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/masterplan-grundschule>

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, p. 72. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

<u>Catégorie d'école</u>	<u>Écoles : total</u>	<u>Écoles : proposant l'espagnol</u>		<u>Nombre de participants recensés</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0 %	0
<i>Realschule</i>	379	11	2,9 %	808
<i>Sekundarschule</i>	114	71	62,3 %	3.598
<i>Gesamtschule</i>	358	295	82,4 %	53.416
<i>Gymnasium</i>	623	486	78,0 %	68.487
<u>Total</u>	1.648	863	52,4 %	126.309

Tableau 8. Nombre d'écoles par catégorie d'enseignement secondaire en Rhénanie du Nord-Westphalie qui ont proposé l'**espagnol** au cours de l'année scolaire 2021-2022, plus la somme du nombre de participants de toutes les matières espagnoles par catégorie d'école. Étant donné que les étudiants peuvent suivre plusieurs matières espagnoles en même temps, il n'est pas possible de calculer des pourcentages en ce qui concerne les participants.⁹⁹

<u>Catégorie d'école</u>	<u>Écoles : total</u>	<u>Écoles : proposant le néerlandais</u>		<u>Nombre de participants recensés</u>
<i>Hauptschule</i>	174	2	1,1 %	19
<i>Realschule</i>	379	23	6,1 %	2.012
<i>Sekundarschule</i>	114	13	11,4 %	630
<i>Gesamtschule</i>	358	58	16,2 %	9.663
<i>Gymnasium</i>	623	46	7,4 %	5.635
<u>Total</u>	1.648	142	8,6 %	17.959

Tableau 9. Nombre d'écoles par catégorie d'enseignement secondaire en Rhénanie du Nord-Westphalie qui ont proposé le **néerlandais** au cours de l'année scolaire 2021-2022, plus la somme du nombre de participants de toutes les matières néerlandaises par catégorie d'école. Étant donné que les étudiants peuvent suivre plusieurs matières néerlandaises en même temps, il n'est pas possible de calculer des pourcentages en ce qui concerne les participants.¹⁰⁰

⁹⁹ *Ibid.*, p. 73.

¹⁰⁰ *Ibid.*

<u>Catégorie d'école</u>	<u>Écoles : total</u>	<u>Écoles : proposant l'italien</u>		<u>Nombre de participants recensés</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0 %	0
<i>Realschule</i>	379	6	1,6 %	247
<i>Sekundarschule</i>	114	6	5,3 %	329
<i>Gesamtschule</i>	358	56	15,6 %	6.180
<i>Gymnasium</i>	623	114	18,3 %	8.637
<u>Total</u>	1.648	182	11,0 %	15.393

Tableau 10. Nombre d'écoles par catégorie d'enseignement secondaire en Rhénanie du Nord-Westphalie qui ont proposé l'**italien** au cours de l'année scolaire 2021-2022, plus la somme du nombre de participants de toutes les matières italiennes par catégorie d'école. Étant donné que les étudiants peuvent suivre plusieurs matières italiennes en même temps, il n'est pas possible de calculer des pourcentages en ce qui concerne les participants.¹⁰¹

<u>Catégorie d'école</u>	<u>Écoles : total</u>	<u>Ecoles : proposant le latin</u>		<u>Nombre de participants recensés</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0 %	0
<i>Realschule</i>	379	1	0,3 %	15
<i>Sekundarschule</i>	114	4	3,5 %	97
<i>Gesamtschule</i>	358	206	57,5 %	15.035
<i>Gymnasium</i>	623	618	99,2 %	100.157
<u>Total</u>	1.648	829	50,3 %	115.304

Tableau 11. Nombre d'écoles par catégorie d'enseignement secondaire en Rhénanie du Nord-Westphalie qui ont proposé le **latin** au cours de l'année scolaire 2021-2022, plus la somme du nombre de participants de toutes les matières latines par catégorie d'école. Étant donné que les étudiants peuvent suivre plusieurs matières latines en même temps, il n'est pas possible de calculer des pourcentages en ce qui concerne les participants.¹⁰²

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

Les élèves qui fréquentent la *Realschule* doivent choisir une deuxième langue étrangère en plus de l'anglais en sixième année (11 ans).¹⁰³ En principe, il s'agit du français, mais les élèves peuvent parfois choisir entre le français et une autre langue, comme l'espagnol, l'italien ou, dans les localités proches de la frontière néerlandaise, le néerlandais.¹⁰⁴ En septième année (12 ans), les élèves peuvent alors décider de poursuivre dans cette langue ou de choisir une autre matière (comme l'informatique).¹⁰⁵ Le tableau 7 confirme que presque toutes les *Realschulen* proposent effectivement le français, mais le nombre recensé de participants dans les matières françaises n'est pas très élevé compte tenu du nombre total d'élèves fréquentant une *Realschule* (199 563 ; voir tableau 6). Il semble que de nombreux élèves abandonnent le français en septième année pour une autre matière. Les tableaux 8 et 9 indiquent en outre que peu de *Realschulen* profitent de la possibilité de proposer l'espagnol ou le néerlandais comme option supplémentaire, en notant toutefois que les *Realschulen* proposant le néerlandais (23) sont plus de deux fois plus nombreuses que celles qui proposent l'espagnol (11). Six *Realschulen* proposent également l'italien (tableau 10).

Les étudiants qui fréquentent une *Sekundarschule* ou une *Gesamtschule* ont la possibilité de choisir une deuxième langue étrangère en septième année (12 ans), mais ce n'est pas obligatoire : ils peuvent également choisir une matière non linguistique (comme l'informatique).¹⁰⁶ En neuvième année (14 ans), ils ont à nouveau ce choix, ce qui signifie qu'ils peuvent toujours choisir une deuxième langue étrangère, voire une troisième langue étrangère (s'ils avaient déjà choisi une matière linguistique auparavant), mais ils peuvent également choisir à nouveau une matière non linguistique.¹⁰⁷ Seuls les élèves qui souhaitent obtenir l'*Abitur* sont obligés d'apprendre une deuxième langue étrangère à l'école, mais ils peuvent attendre le début du cycle supérieur (17 ans) s'ils le souhaitent.¹⁰⁸ Les matières linguistiques proposées par les *Sekundarschulen* et les *Gesamtschulen* varient quelque peu, mais comme l'indiquent les tableaux 7 et 8, le français et l'espagnol font partie des options dans la plupart (majorité) des cas. En outre, les *Sekundarschulen* et les *Gesamtschulen* sont les deux catégories d'écoles où le néerlandais est proposé relativement le plus souvent

¹⁰³ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023.

<https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023.

<https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

Voir également : Bildungsland NRW. 2023. "Sekundarschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*

en option (tableau 9). En comparaison, l'italien est proposé moins souvent que le néerlandais dans les *Sekundarschulen* et les *Gesamtschulen* (tableau 10). Le latin est également proposé moins souvent dans les *Sekundarschulen*, mais plus souvent dans les *Gesamtschulen* que le néerlandais (tableau 11).

Enfin, le *Gymnasium* est la seule catégorie d'école en Rhénanie du Nord-Westphalie où une deuxième langue étrangère en plus de l'anglais est obligatoire dans la quasi-totalité du cycle inférieur.¹⁰⁹ Les écoles peuvent choisir de commencer cette langue en cinquième année (10 ans) ou en sixième année (11 ans), mais dans les deux cas, la deuxième langue reste obligatoire jusqu'à la fin du cycle inférieur (15/16 ans).¹¹⁰ En huitième année (13 ans) et en dixième année (15 ans), les élèves peuvent en outre choisir une troisième, voire une quatrième langue étrangère, mais ce n'est pas une obligation.¹¹¹ Les options proposées dans les *Gymnasien* incluent presque toujours le français et le latin, mais l'espagnol est également courant (voir tableaux 7, 8 et 11). Il est également à noter que l'italien est proposé dans un nombre relativement important de *Gymnasien* (tableau 10). Cela est peut-être lié à la parenté entre l'italien et le latin, qui occupe traditionnellement une place importante dans le *Gymnasium*. La concurrence du latin et de l'italien peut également expliquer pourquoi le néerlandais est proposé relativement moins souvent dans les *Gymnasien* que dans les *Sekundarschulen* et les *Gesamtschulen* (tableau 9).

En résumé, les données disponibles sur la Rhénanie du Nord-Westphalie font apparaître une hiérarchie linguistique claire ; l'anglais, seule langue obligatoire dans toutes les catégories d'écoles et dans toutes les années, occupant sans conteste la première position. Vient ensuite, à une certaine distance, le français qui, à l'exception des *Hauptschulen*, est proposé dans presque toutes les écoles secondaires, même s'il n'est pas garanti que les élèves choisiront également cette langue (lorsqu'elle n'est pas obligatoire). L'espagnol est également souvent proposé dans les *Sekundarschulen*, *Gesamtschulen* et les *Gymnasien*, tandis que le latin occupe une place importante dans les *Gesamtschulen* et les *Gymnasien*, qui accueillent au total la (grande) majorité des élèves de Rhénanie du Nord-Westphalie. En ce qui concerne les autres langues, le néerlandais et l'italien se disputent le titre de "*the best of the rest*" : l'italien occupe une position plus importante dans le *Gymnasium*, tandis que le néerlandais obtient des résultats légèrement meilleurs dans les autres catégories d'écoles. En outre, la géographie semble jouer un rôle important dans le cas du néerlandais, qui semble être proposé presque exclusivement dans les écoles situées près de la frontière néerlandaise. Des données plus détaillées sur des (sous-)régions spécifiques pourraient contribuer à enrichir ce tableau.

¹⁰⁹ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023.

<https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Ibid.*

3.3 Belgique : les Communautés flamande, française et germanophone

Depuis la troisième réforme de l'État belge (1988-1989), l'enseignement n'est plus une matière nationale, mais une matière des trois Communautés de Belgique, à savoir les Communautés flamande, française et germanophone.¹¹² Les compétences de ces Communautés dépendent de l'endroit où l'on se trouve (le *principe de territorialité*). Les compétences de la Communauté flamande couvrent la Région flamande (environ 6,7 millions d'habitants) et la Région de Bruxelles-Capitale, officiellement bilingue (environ 1,2 million d'habitants) ; les compétences de la Communauté française couvrent la grande majorité de la Région wallonne (environ 3,6 millions d'habitants) et également la Région de Bruxelles-Capitale ; les compétences de la Communauté germanophone couvrent un certain nombre de communes à l'est de la Région wallonne (au total, un peu moins de 80 000 habitants).¹¹³ Une particularité de l'Euregio Meuse-Rhin est que cette région frontalière comprend des parties des Communautés flamande et française ainsi que l'ensemble de la Communauté germanophone. C'est là que se rejoignent les trois systèmes d'enseignement belges, qui présentent encore de nombreuses caractéristiques et dénominations similaires en raison de leur passé, mais qui en même temps s'éloignent de plus en plus en raison des réformes de l'enseignement au niveau communautaire.

La durée de l'enseignement primaire et secondaire est la même dans les trois Communautés de Belgique : l'enseignement primaire dure en principe six ans et couvre généralement les âges de six à douze ans,¹¹⁴ tandis que l'enseignement secondaire dure essentiellement six ou sept ans et couvre généralement les âges de douze à dix-huit ou dix-neuf ans.¹¹⁵ Une autre caractéristique (encore) commune est que l'enseignement secondaire est divisé en trois "phases" différentes de deux ans chacune, appelées "*graden*" dans la Communauté flamande, "*degrés*" dans la Communauté française et "*Stufen*" dans la Communauté

¹¹² Voir également : Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. "Belgium." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 100. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

¹¹³ Pour les chiffres de population, voir : Statbel. 2023. "Structure de la population". Statbel : La Belgique en chiffres. Consulté le 1er juin 2023. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

¹¹⁴ Services publics fédéraux belges. 2023. "Maternel et primaire." Belgium.be : Informations et services officiels. Consulté le 1er juillet 2023. https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/maternel_et_primaire

¹¹⁵ Pour l'enseignement secondaire en Communauté flamande, voir : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Het voltijds gewoon secundair onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 1er juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Pour l'enseignement secondaire en Communauté française, voir : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice." Enseignement.be. Consulté le 1er juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>

Pour l'enseignement secondaire en Communauté germanophone, voir : Ostbelgien. 2023. "Schulsystem." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Consulté le 1er juillet 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2186/4270_read-31601/

germanophone, auxquelles une septième année supplémentaire peut éventuellement être ajoutée à la fin de l'enseignement secondaire.¹¹⁶

Dans le premier degré (12 à 14 ans), les élèves sont généralement répartis en deux groupes, dont l'un n'est accessible qu'aux élèves ayant obtenu un certificat spécifique de fin d'enseignement primaire, appelé "*getuigschrift basisonderwijs*" dans la Communauté flamande,¹¹⁷ "*Certificat d'Études de Base*" (CEB) dans la Communauté française¹¹⁸ et "*Grundschulabschlusszeugnis*" dans la Communauté germanophone.¹¹⁹ Dans les degrés suivants (de 14 à 18/19 ans), les élèves peuvent choisir parmi différentes catégories d'enseignement, dont certaines sont plus générales et destinées à une formation préliminaire à l'enseignement complémentaire, et d'autres sont plus orientées vers la formation professionnelle.¹²⁰ Les choix que les élèves peuvent faire à cet égard dépendent de leurs résultats scolaires et des évaluations effectuées jusque là. Les modalités exactes de cette détermination varient d'une communauté à l'autre.¹²¹ Pendant longtemps, la Belgique a été assez unique dans le sens où les examens centraux obligatoires n'existaient pas : la plupart des écoles disposaient d'un très haut degré d'autonomie quant à la manière dont elles souhaitaient examiner les matières.¹²² Mais récemment, cette autonomie a été quelque peu réduite :

¹¹⁶ *Ibid.* En Communauté française, la première phase peut durer trois ans. Voir : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Le tronc commun, un nouveau parcours d'apprentissage." Enseignement.be. Consulté le 7 juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913>

¹¹⁷ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 1er juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs>

¹¹⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Épreuve externe certificative - CEB." Enseignement.be. Consulté le 1er juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=392>

¹¹⁹ Ostbelgien. 2023. "Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Consulté le 1er juillet 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599/

¹²⁰ Voir également les références de la note de bas de page 115.

¹²¹ Pour le système en Communauté flamande, voir aussi : Eurydice. 2023. "Belgium - Flemish Community: 6.3 Assessment in the first stage of secondary education." Commission européenne. Consulté le 2 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/assessment-first-stage-secondary-education>

Pour le système en Communauté française, voir également : Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.3 Assessment in general lower secondary education." Commission européenne. Consulté le 2 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education>

Pour le système en Communauté germanophone, voir également : Eurydice. 2023. "Belgium - German-Speaking Community: 6.3 Assessment in general secondary education." Commission européenne. Consulté le 2 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/assessment-general-secondary-education>

¹²² Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. "Belgium." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, p. 105. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

la Communauté française a instauré des examens centraux pour l'enseignement primaire et secondaire¹²³ et la Communauté flamande fera de même à partir de l'année scolaire 2023-2024,¹²⁴ ce qui signifie que seule la Communauté germanophone n'a pas d'examen central à l'heure actuelle. Dans toutes les communautés, les parents ont par ailleurs relativement peu d'influence (directe) sur les options de leur enfant, bien qu'ils puissent faire appel de la décision d'une école.¹²⁵

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 124 716 élèves (42,9 %) des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire en Communauté flamande ont suivi un enseignement général, tandis que 70 841 élèves (24,4 %) ont suivi un enseignement professionnel et 95 307 élèves ont suivi une combinaison des deux (enseignement technique ou artistique ; 32,8 %).¹²⁶ Au cours de la même année scolaire, 138 974 élèves (57,7 %) des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire en Communauté française ont suivi un enseignement général, tandis que 102 021 élèves (42,3 %) ont suivi un enseignement professionnel.¹²⁷ En Communauté germanophone, au cours de l'année scolaire 2022-2023, un total de 2 874 élèves (65,2 %) ont fréquenté un enseignement général, 645 élèves (14,6 %) un enseignement professionnel et 889 élèves (20,2 %) un enseignement technique avec une orientation soit plus générale soit plus professionnelle.¹²⁸ L'enseignement (purement) professionnel est donc suivi partout par une minorité d'étudiants.

¹²³ Voir également : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Évaluations externes certificatives." Enseignement.be. Consulté le 2 juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

¹²⁴ Gouvernement flamand. 2023. "Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe." Vlaanderen.be : information du Gouvernement flamand. Consulté le 3 juillet 2023. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>

¹²⁵ Pour la Communauté flamande, voir : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Niet akkoord met een evaluatiebeslissing." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 1er juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/evaluatie/niet-akkoord-met-een-evaluatiebeslissing>

Pour la Communauté française, voir : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Recours contre les décisions des conseils de classes." Enseignement.be. Consulté le 1er juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24607&navi=53>

Pour la Communauté germanophone, voir : Ostbelgien. 2023. "Einspruchskammer." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Consulté le 1er juillet 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2280/4389_read-31712/

¹²⁶ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*, p. 81. Bruxelles : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation.

¹²⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Les indicateurs de l'enseignement 2022*, p. 29. Bruxelles/Namur : Fédération Wallonie-Bruxelles.

¹²⁸ Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. 2023. *Schülerzahlen 2022-2023*, p. 33. Eupen : Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

En ce qui concerne l'apprentissage des "langues étrangères modernes", les trois Communautés appliquent des politiques d'enseignement différentes. Pour les élèves de la Communauté flamande, le français est une matière obligatoire dans les deux dernières années de l'enseignement primaire (10 à 12 ans).¹²⁹ En outre, les écoles peuvent choisir de commencer une langue étrangère telle que le français et/ou l'allemand et/ou l'anglais plus tôt, à partir de la troisième année (8 ans), "à condition que les élèves aient une maîtrise suffisante du néerlandais."¹³⁰ Les élèves de la Région de Bruxelles-Capitale sont également autorisés à commencer le français dès la première année (6 ans), là encore avec une maîtrise "suffisante" du néerlandais comme condition préalable.¹³¹ Selon un sondage réalisé en 2017 en Communauté flamande, 70 % des élèves commencent le français en cinquième année (10 ans) et les 30 % restants plus tôt.¹³² Le sondage ne mentionne pas la répartition géographique de ces étudiants, mais on peut s'attendre à ce que les élèves qui commencent tôt se situent principalement à Bruxelles et dans ses environs. En ce qui concerne l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dans l'enseignement primaire en Communauté flamande, je ne dispose d'aucune donnée, mais il est probable que cette pratique ne soit pas courante.

Dans les deux premières années de l'enseignement secondaire (12 à 14 ans), le français reste une matière obligatoire pour tous les élèves.¹³³ Pour les élèves qui, à la fin de l'enseignement primaire, ont obtenu le "*certificat d'études de base*" (appelé "filière A"), l'anglais est ajouté comme deuxième langue étrangère obligatoire.¹³⁴ À partir de la troisième année de l'enseignement secondaire (de 14 à 18/19 ans), la différenciation se poursuit : les élèves qui suivent une formation générale, ou une combinaison de formation générale et professionnelle, doivent obligatoirement apprendre le français et l'anglais, tandis que les élèves qui suivent une formation (purement) professionnelle doivent apprendre soit le français, soit l'anglais.¹³⁵ D'autres langues, comme l'allemand, l'espagnol et l'italien, ne sont en principe pas obligatoires et peuvent souvent être choisies en lien avec un profil de formation spécifique. Le tableau 12 (voir page suivante) confirme que la plupart des élèves de l'enseignement secondaire apprennent le français et l'anglais. Une petite minorité continue d'apprendre l'allemand, tandis que l'espagnol et l'italien sont à peine enseignés à l'école.

¹²⁹ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Decreet basisonderwijs: Hoofdstuk V. Opdracht van het basisonderwijs, Afdeling 1. Onderwijsaanbod, Art. 43." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 3 juillet 2023. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#1022130>

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.*

¹³² Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2018. *Peiling Frans in het basisonderwijs*, p. 21. Bruxelles : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation.

¹³³ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation : Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. 2023. "Onderwijsdoelen: uitgangspunten." [Onderwijsdoelen.be](https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745). Consulté le 3 juillet 2023. <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745>

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*

Si l'on se concentre spécifiquement sur la province du Limbourg, c'est-à-dire la "partie flamande" de l'Euregio Meuse-Rhin, on constate que les pourcentages relatifs à toutes les langues y sont plus faibles que dans l'ensemble de la Communauté flamande. Le fait qu'il s'agisse de la province flamande la plus proche géographiquement de l'Allemagne et de la Communauté germanophone de Belgique ne semble donc pas, à première vue, jouer un rôle significatif en ce qui concerne l'allemand comme matière enseignée. Cela s'explique probablement par le fait que le pourcentage d'élèves qui suivent un enseignement secondaire professionnel est plus élevé dans la province du Limbourg (27,3 %) que dans l'ensemble de la Communauté flamande (24,4 %),¹³⁶ ce qui signifie qu'ils seront moins susceptibles d'être obligés d'apprendre une deuxième langue étrangère en plus du français ou de l'anglais.

<u>Matière</u>	<u>Communauté flamande (total)</u>		<u>Province du Limbourg (Belgique)</u>	
Français	427.756	90,1 %	55.197	88,0 %
Anglais	387.416	81,6 %	51.177	81,5 %
Allemand	66.814	14,1 %	7.535	12,0 %
Espagnol	3.554	0,8 %	249	0,4 %
Italien	91	0,0 %	8	0,0 %
<u>Total</u>	474.708	100,0 %	62.761	100,0 %

Tableau 12. Nombre d'élèves suivant certaines matières linguistiques dans l'enseignement secondaire dans l'ensemble de la Communauté flamande et plus particulièrement dans la province du Limbourg au cours de l'année scolaire 2021-2022.¹³⁷

¹³⁶ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*, p. 81. Bruxelles : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation.

¹³⁷ Source pour les chiffres totaux concernant la Communauté flamande : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022: Taalonderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 13 juin 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

J'ai reçu les chiffres spécifiquement pour la province belge du Limbourg sur demande au près du ministère flamand de l'Éducation et de la Formation le 22 juin 2023.

À l'heure actuelle, les élèves de la Communauté française doivent également apprendre une langue étrangère moderne au cours des deux dernières années de l'enseignement primaire (10 à 12 ans).¹³⁸ Il peut s'agir du néerlandais, de l'anglais ou de l'allemand, selon ce que propose l'école.¹³⁹ Des règles différentes s'appliquent dans la Région de Bruxelles-Capitale et dans plusieurs communes wallonnes spécifiques : les étudiants y sont obligés de commencer à apprendre le néerlandais dès la troisième année (8 ans).¹⁴⁰ En outre, ces écoles peuvent choisir de commencer éventuellement le néerlandais dès la première année (6 ans) et il en va de même pour l'allemand pour les écoles de plusieurs communes wallonnes spécifiques proches de la Communauté germanophone de Belgique.¹⁴¹

Le tableau 13 (voir page suivante) confirme que les élèves de l'enseignement primaire francophone de la Région de Bruxelles-Capitale n'apprennent que le néerlandais comme langue étrangère. Le tableau montre également que les élèves de l'enseignement primaire francophone en Région wallonne sont légèrement plus nombreux à apprendre le néerlandais (19,6 %) que l'anglais (17,3 %). Toutefois, les différences entre les provinces de la Région wallonne sont importantes : dans les provinces du Brabant wallon, du Hainaut et de Namur, davantage d'élèves apprennent le néerlandais, tandis que dans les provinces de Liège (qui appartient à l'Euregio Meuse-Rhin ; tableau 13) et du Luxembourg, davantage d'élèves apprennent l'anglais. Ces résultats confirment l'hypothèse de Mettewie et Van Mensel selon laquelle ce n'est pas tant la distance par rapport à la Flandre ou aux Pays-Bas qui détermine le choix de la langue à l'école en Communauté française, mais la distance par rapport à Bruxelles.¹⁴² Enfin, le tableau 13 montre clairement que la grande majorité des élèves qui apprennent l'allemand comme première langue étrangère moderne dans l'enseignement primaire se trouvent dans la province de Liège, où se trouve également la Communauté germanophone de Belgique.

¹³⁸ Services publics fédéraux belges. 2023. "Maternel et primaire." Belgium.be : Informations et services officiels. Consulté le 2 juillet 2023. https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/maternel_et_primaire

Voir également : Mettewie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 6. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹³⁹ *Ibid.* Voir également : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 2, Article 7." Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Consulté le 4 juillet 2023. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² Mettewie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 8. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Matière	Région de Bruxelles-Capitale		Région wallonne (incluant la province de Liège)		Province de Liège	
Allemand	0	0,0 %	2.682	1,1 %	2.437	3,4 %
Anglais	0	0,0 %	42.191	17,3 %	18.074	25,5 %
Néerlandais	49.688	67,2 %	47.899	19,6 %	5.586	7,9 %
Aucune	24.247	32,8 %	151.508	62,0 %	44.748	63,2 %
Total	73.935	100,0 %	244.280	100,0 %	70.845	100,0 %

Tableau 13. Nombre d'élèves qui apprennent l'allemand, l'anglais ou le néerlandais comme première langue étrangère moderne dans l'enseignement primaire francophone dans la Région de Bruxelles-Capitale, la Région wallonne (incluant la province de Liège) et dans la province de Liège au cours de l'année scolaire 2022-2023.¹⁴³

La politique de la Communauté française en matière d'enseignement des langues connaît une évolution importante, car ce qui précède semble destiné à changer dans un avenir proche. Ainsi, à partir de l'année scolaire 2023-2024, les élèves de toute la Communauté française devront obligatoirement commencer à apprendre une langue étrangère moderne dès la troisième année de l'enseignement primaire (8 ans) (ce qui n'est actuellement le cas qu'en Région de Bruxelles-Capitale).¹⁴⁴ En outre, il est prévu qu'à partir de l'année scolaire 2027-2028, la langue étrangère moderne obligatoire devienne soit le néerlandais, soit l'allemand (c'est-à-dire une langue nationale de la Belgique), éliminant ainsi l'option de l'anglais.¹⁴⁵ D'ici là, les écoles devront relever un défi pratique de taille : trouver suffisamment de professeurs pour enseigner ces langues, mais si le projet se concrétise, il s'agira d'un grand changement, en particulier pour une province comme Liège. Enfin, depuis l'année scolaire 2020-2021, on enseigne à tous les élèves de la Communauté française "l'éveil aux langues" à l'école maternelle et durant les deux premières années de l'enseignement primaire (de 2,5 à 8 ans), où ils commencent à "découvrir, explorer et comparer" différentes langues.¹⁴⁶

¹⁴³ Données reçues sur demande auprès de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 5 juillet 2023.

¹⁴⁴ Voir également : Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education." Commission européenne. Consulté le 6 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

¹⁴⁵ Voir également : Verhulst, Jasper. 2022. "De Franse Gemeenschap wil Nederlands invoeren als verplicht vak in Waalse scholen." VRT NWS. Consulté le 6 juillet 2023. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/30/de-franse-gemeenschap-wil-nederlands-opnieuw-invoeren-als-verpli/>

¹⁴⁶ Voir également : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'éveil aux langues - Introduction." Enseignement.be. Consulté le 6 juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987>

Dans l'enseignement secondaire, les élèves de la Communauté française poursuivent en principe l'apprentissage de la langue étrangère moderne qu'ils ont commencé dans l'enseignement primaire, même s'ils sont autorisés dans certains cas à changer de langue.¹⁴⁷ Dans la Région de Bruxelles-Capitale et dans plusieurs communes wallonnes, le néerlandais reste la première langue étrangère moderne.¹⁴⁸ En outre, les élèves de l'enseignement secondaire peuvent éventuellement choisir une deuxième ou une troisième langue étrangère moderne, comme le néerlandais, l'anglais, l'allemand ou l'espagnol, l'espace disponible à cet effet dépendant du profil de formation choisi et de la catégorie d'enseignement (général ou professionnel).¹⁴⁹ Avec la réforme de l'enseignement qui se met en place progressivement depuis l'année scolaire 2020-2021, il est prévu qu'une deuxième langue étrangère moderne dans l'enseignement secondaire devienne, à terme, obligatoire pour tous les élèves de la Communauté française.¹⁵⁰

Le tableau 14 (voir page suivante) montre la répartition des élèves par langue étrangère moderne dans l'enseignement secondaire au cours de l'année scolaire 2022-2023. En ce qui concerne la première langue étrangère moderne, enseignée tout au long de l'enseignement secondaire, on constate que le pourcentage d'anglais dans l'ensemble de la Communauté française est nettement plus élevé que celui du néerlandais, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement primaire (tableau 13). Cela est peut-être dû au fait que les écoles primaires se préparent aux changements de politiques à venir. En outre, l'hypothèse susmentionnée de Mettwie et Van Mensel est à nouveau confirmée, selon laquelle, outre la Région de Bruxelles-Capitale, seule la province du Brabant wallon (autour de Bruxelles) compte une majorité d'étudiants qui apprennent le néerlandais comme première langue étrangère moderne, tandis que dans les autres provinces (dont Liège), une majorité d'étudiants apprennent l'anglais comme première langue étrangère moderne.

En ce qui concerne la deuxième langue étrangère moderne, que les élèves peuvent apprendre dès la troisième année de l'enseignement secondaire (14 ans), il est tout d'abord à noter que la grande majorité des élèves ne l'apprennent pas encore à l'heure actuelle. Il convient également de noter que l'anglais et (dans une moindre mesure) le néerlandais sont à nouveau les langues les plus fréquemment choisies. Il semble donc que

¹⁴⁷ Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 6. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Voir également : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 8, Article 69." Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Consulté le 4 juillet 2023. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ Voir également : Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education." Commission européenne. Consulté le 6 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

les élèves qui apprennent une langue comme première langue étrangère apprennent l'autre langue comme deuxième langue étrangère (*à condition* qu'ils apprennent une deuxième langue). Quant à la troisième langue, que les élèves peuvent apprendre dès la cinquième et la sixième années de l'enseignement secondaire (16 et 17 ans), il convient de noter que le petit nombre d'élèves qui l'apprennent choisissent majoritairement l'espagnol. Dans tous les cas, l'allemand est relativement peu choisi, mais il apparaît à nouveau nettement plus fréquent comme première langue étrangère moderne dans la province de Liège que dans l'ensemble de la Communauté française.

Enfin, des évolutions intéressantes sont également en cours en ce qui concerne le latin, qui devrait devenir obligatoire pour tous les élèves de la Communauté française en deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire (13 à 15 ans), car il faciliterait l'apprentissage du français lié à l'histoire.¹⁵¹

Matière	Communauté française (total)			Province de Liège		
	Langue 1	Langue 2	Langue 3	Langue 1	Langue 2	Langue 3
Allemand	1 %	1 %	0 %	4 %	1 %	0 %
Anglais	55 %	13 %	0 %	82 %	6 %	0 %
Néerlandais	44 %	5 %	0 %	13 %	8 %	0 %
Espagnol	-	1 %	2 %	-	2 %	2 %
Italien	-	0 %	0 %	-	0 %	0 %
Russe	-	-	0 %	-	-	0 %
Aucune	Inconnue	80 %	98 %	Inconnue	82 %	98 %

Tableau 14. Répartition des élèves par langue étrangère moderne dans l'enseignement secondaire en Communauté française et en province de Liège au cours de l'année scolaire 2022-2023.¹⁵²

En principe, les élèves de la Communauté germanophone commencent à apprendre le français comme première langue étrangère moderne dès l'école maternelle (3 à 6 ans) et le poursuivent obligatoirement dans

¹⁵¹ Voir également : Jeunehomme, Marie-Paule et Alisson Delpierre. 2020. "Tronc commun : plus d'exigences en langues mais pas réaliste pour tous..." RTBF.be. Consulté le 7 juillet 2023. <https://www.rtb.be/article/tronc-commun-plus-d-exigences-en-langues-mais-pas-realiste-pour-tous-10431271>

¹⁵² Données reçues sur demande auprès de la Fédération Wallonie-Bruxelles les 5 et 12 juillet 2023.

l'enseignement primaire et secondaire.¹⁵³ Dans l'enseignement secondaire, les écoles proposent également l'anglais et souvent le néerlandais à partir de la troisième année (15 ans) et l'espagnol à partir de la cinquième année (17 ans), généralement en lien avec certains profils de formation et catégories d'enseignement (général, technique ou professionnel).¹⁵⁴ Le nombre exact d'élèves qui apprennent l'anglais, le néerlandais et l'espagnol à l'école ne fait pas l'objet d'un suivi centralisé.¹⁵⁵ Selon une estimation récente de l'Union de la langue néerlandaise, environ 1 000 élèves apprennent le néerlandais.¹⁵⁶ Si ce chiffre est exact, cela représente un peu moins d'un quart du nombre total d'élèves de l'enseignement secondaire.

En résumé, les données disponibles pour la Belgique montrent une hiérarchie linguistique un peu plus complexe qu'aux Pays-Bas et en Rhénanie du Nord-Westphalie, compte tenu de l'importance relative accordée aux *langues nationales* que sont le français, le néerlandais et l'allemand par rapport à l'anglais. En Communauté flamande, le français et l'anglais sont de loin les deux langues modernes les plus enseignées à l'école, alors qu'il y a peu de place pour les autres langues, l'allemand n'occupant qu'une place modeste. En Communauté française, l'anglais et le néerlandais sont de loin les deux langues modernes les plus enseignées à l'école. L'allemand semble également occuper une place modeste dans la province de Liège, où se trouve également la Communauté germanophone de Belgique. Dans les écoles de la Communauté germanophone, dont les communes sont toutes situées dans la province de Liège, l'apprentissage du français est clairement la priorité, suivi de l'anglais, du néerlandais et de l'espagnol.

La géographie ne semble donc pas jouer un rôle évident dans les choix linguistiques opérés en Communauté flamande, alors que c'est le cas en Communauté française et germanophone. En Communauté française, plus que la distance par rapport à la Flandre ou aux Pays-Bas, la distance par rapport à la ville bilingue de Bruxelles semble jouer un rôle dans le choix du néerlandais, ce qui peut s'expliquer par l'importance de la connaissance du néerlandais sur le marché du travail bruxellois. En Communauté germanophone, le contexte liégeois/wallon fait clairement pencher la balance en faveur du français.

¹⁵³ Services publics fédéraux belges. 2023. "Maternel et primaire." Belgium.be : Informations et services officiels. Consulté le 2 juillet 2023. https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/maternel_et_primaire

Voir également : Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 4. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁵⁴ Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 5. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁵⁵ Correspondance par courrier électronique avec le Ministère de la Communauté germanophone, 6 avril 2023.

¹⁵⁶ Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*, p. 15. La Haye / Bruxelles : Taalunie.

3.4 Recommandations et réflexions

Sur la base du contenu abordé dans ce chapitre, partiellement résumé dans le tableau 15 de la page suivante, j'aimerais partager les recommandations et réflexions suivantes :

- **Soyez curieux des développements de l'autre côté de la frontière.**

L'étude des systèmes d'enseignement d'autres pays et régions vous aide à réaliser que la situation dans votre "propre" pays ou région ne peut pas être considérée comme acquise, mais peut être différente. En outre, il existe à l'heure actuelle des évolutions dont toute la région frontalière pourrait s'inspirer. La Communauté française de Belgique a, par exemple, l'ambition de développer considérablement l'enseignement des langues au cours des prochaines années, ce qui dès lors soulève le défi d'attirer suffisamment d'enseignants. Les gouvernements et les administrateurs d'écoles d'autres pays et régions confrontés à une pénurie d'enseignants pourraient tirer de nombreux enseignements de la manière dont la Communauté française relèvera ce défi et du succès qu'elle rencontrera. Les différents médias (publics) de la région frontalière pourraient également avoir une mission à remplir.

- **Sachez que la proximité géographique ne conduit pas automatiquement à des investissements dans les "langues voisines".**

Les conclusions de ce chapitre dressent un tableau nuancé de la mesure dans laquelle la proximité géographique joue un rôle dans les cours de langue proposés dans les écoles et dans les choix opérés par les élèves (et/ou leurs parents) à cet égard. En Belgique, la proximité de l'Allemagne et des Pays-Bas semble ainsi n'avoir que peu d'influence sur ces deux aspects, tandis que la proximité de Bruxelles et de la Communauté germanophone semble effectivement jouer un rôle. Des recherches complémentaires seront nécessaires pour déterminer le rôle exact de la proximité géographique, mais, pour l'instant, ma conclusion ou hypothèse est que cet élément est particulièrement important lorsqu'il est question de la proximité d'allophones au sein de ce que l'on perçoit comme "sa propre" région. Si les gens commencent à considérer l'Euregio Meuse-Rhin comme une seule et unique région, cela pourrait susciter davantage d'intérêt pour les "langues voisines". Divers acteurs, parmi lesquels les écoles, les employeurs et les médias, peuvent y contribuer.

- **Ne limitez pas le multilinguisme dans les programmes scolaires à l'enseignement général.**

Une caractéristique commune aux Pays-Bas, à l'Allemagne et à la Belgique est que les élèves y sont répartis relativement tôt dans différentes catégories d'enseignement secondaire et que, dans le cadre de leur programme scolaire, les élèves des catégories davantage orientées vers l'enseignement professionnel entrent en contact avec beaucoup moins de langues que les élèves des catégories d'enseignement plus générales. Réfléchissez à des moyens de rompre ce lien en quelque sorte "élitiste", par exemple grâce à l'utilisation des langues parlées à la maison et de l'approche EMILE, deux points que j'aborderai en détail dans le chapitre suivant.

	Première langue étrangère moderne obligatoire	Deuxième langue étrangère moderne la plus courante	Pas de deuxième langue étrangère moderne obligatoire
Pays-Bas	Anglais, à partir de la 7e année de l'enseignement primaire (à l'âge de 11 ans)	Allemand (souvent obligatoire pendant quelques années dans l'enseignement secondaire)	Pour les élèves du "parcours professionnel de base" de la catégorie professionnelle VMBO de l'enseignement secondaire
Allemagne : Rhénanie du Nord-Westphalie	Anglais, à partir de la 3e année de l'enseignement primaire (à l'âge de 8 ans)	Français	Pour les élèves des établissements d'enseignement professionnel de type <i>Hauptschule</i> et pour les élèves des établissements scolaires des types mixtes <i>Sekundarschule</i> et <i>Gesamtschule</i> qui ne visent pas l'obtention d'un diplôme de l' <i>Abitur</i> (donnant accès à l'enseignement universitaire)
Belgique : Communauté flamande	Français, à partir de la 5e année de l'enseignement primaire (à l'âge de 10 ans)	Anglais (souvent obligatoire dans l'enseignement secondaire)	Pour les élèves de l'enseignement secondaire professionnel (ils apprennent d'abord uniquement le français, puis souvent soit le français, soit l'anglais)
Belgique : Communauté française (à l'exception de la Région de Bruxelles-Capitale et de quelques communes spécifiques)	Néerlandais, anglais ou allemand, à partir de la 5e année de l'enseignement primaire (à l'âge de 10 ans) À partir de l'année scolaire 2023-2024, dès la 3e primaire (à l'âge de 8 ans). Par ailleurs, l'anglais comme langue à option pourrait être supprimé à partir de l'année scolaire 2027-2028.	À l'heure actuelle, la plupart des élèves de la Communauté française n'apprennent pas de deuxième langue étrangère moderne à l'école. Les élèves qui le font choisissent généralement le néerlandais ou l'anglais (en fonction de leur première langue étrangère moderne). Des réformes sont en cours et rendront, à terme, l'apprentissage d'une deuxième langue obligatoire pour tous les élèves (y compris dans l'enseignement secondaire professionnel).	
Belgique : Communauté germanophone	Français, dès la maternelle (3 ans)	Anglais	L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère moderne n'est pas obligatoire, mais courant.

Tableau 15. Aperçu de la politique d'enseignement des langues aux Pays-Bas, en Rhénanie du Nord-Westphalie et en Belgique

4. Enseignement bilingue dans l'Euregio Meuse-Rhin : langues parlées à la maison et approche EMILE

Dans ce chapitre, j'évoque un certain nombre de faits, de chiffres et de résultats de recherche concernant l'enseignement bilingue aux Pays-Bas, en Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) et en Belgique, en mettant de nouveau, dans la mesure du possible, un accent particulier sur les régions qui forment l'Euregio Meuse-Rhin. Dans la première section, j'aborde les tendances relatives à l'enseignement de la langue parlée à la maison, et dans la deuxième, j'évoque les tendances concernant l'approche EMILE (*enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*), après quoi je conclus par quelques recommandations et réflexions.

4.1 Les langues parlées à la maison et leur place dans l'enseignement

Le bilinguisme est un sujet faisant l'objet de nombreux débats, tant dans le domaine des sciences qu'en dehors. Lorsque les enfants parlent à la maison une autre langue (*la langue parlée à la maison*) que celle parlée à l'école (*la langue d'enseignement*), on craint souvent qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement et accusent donc un retard par rapport à leurs condisciples.¹⁵⁷ Lorsque la langue employée à l'école contribue effectivement à un tel retard, une solution évidente consiste à ne pas rendre les enfants entièrement dépendants de leur maîtrise de cette langue d'enseignement, mais parfois aussi à utiliser la langue parlée à la maison pour soutenir leur processus d'apprentissage.¹⁵⁸ De plus, une utilisation constructive de la langue parlée à la maison pourrait contribuer à donner aux élèves une image positive d'eux-mêmes, au lieu de les qualifier de "défavorisés" dès leur plus jeune âge.¹⁵⁹ L'utilisation des langues parlées à la maison, en particulier celles *issues de l'immigration*, comme l'arabe ou le turc, est cependant sensible d'un point de vue politique et rencontre souvent une vive opposition, car elle entraverait "l'intégration" des élèves au lieu de la favoriser.¹⁶⁰

C'est pour cette raison qu'aux Pays-Bas et en Belgique, il n'existe aucune politique relative à l'utilisation des langues parlées à la maison dans l'enseignement, que ce soit au niveau national ou communautaire.¹⁶¹

¹⁵⁷ Pour une discussion nuancée sur la relation entre la langue parlée à la maison et la réussite scolaire, voir : Agirdag, Orhan et Gurdrun Vanlaar. 2018. "Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-National Examination." *International Journal of Bilingualism* 22 (1): 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>

¹⁵⁸ Voir par exemple : Gaikhorst, Lisa. 2022. "Thuis en school: samen bloeien." Didactief Online. Consulté le 8 juillet 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-en-school-samen-bloeien>

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ Voir par exemple : Ayten, Asli Can et Tatjana Atanasoska. 2020. "'Turkish is a Stepchild.' A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany." *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

¹⁶¹ Agirdag, Orhan. 2019. "Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen: een paradoxaal gegeven." *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs* 37 (209): 5–9. https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-209-3/Meertaligheid-en-meertalig-onderwijs-in-de-Lage-Landen

Diverses variantes de l'enseignement de la langue parlée à la maison ont existé aux Pays-Bas entre 1974 et 2004, mais cette approche a fini par perdre le soutien dont elle bénéficiait au niveau national, l'argument étant que "la priorité doit être donnée à l'apprentissage du néerlandais".¹⁶² Résultat : il n'existe plus aujourd'hui que des initiatives locales.¹⁶³ En Belgique, il existe des initiatives pour l'enseignement de la langue parlée à la maison émanant de réseaux scolaires spécifiques, notamment une initiative récente du réseau d'enseignement GO! en Communauté flamande.¹⁶⁴ La situation en Rhénanie du Nord-Westphalie diffère de celle des Pays-Bas et de la Belgique : ce Land allemand organise lui-même l'enseignement de la langue parlée à la maison (appelé *Herkunftssprachlicher Unterricht* ou *HSU*) et près des trois quarts de l'ensemble des élèves allemands qui suivent l'enseignement dans la langue parlée à la maison résident dans ce Land.¹⁶⁵ Les raisons officielles avancées pour soutenir cette initiative sont qu'elle favoriserait "l'intégration", "l'égalité des chances" et la "formation de l'identité" des élèves allophones, et que le multilinguisme stimulerait le "développement culturel, scientifique et économique de la Rhénanie du Nord-Westphalie".¹⁶⁶ Les discours politiques à propos des langues parlées à la maison diffèrent donc de manière significative entre les entités formant l'Euregio Meuse-Rhin, même si cela ne signifie pas que l'enseignement des langues parlées à la maison ne rencontre pas une certaine opposition en Rhénanie du Nord-Westphalie.¹⁶⁷

Concernant la mise en œuvre, il s'agit, en Rhénanie du Nord-Westphalie, d'une matière scolaire enseignée au maximum cinq heures par semaine, qui, en termes de contenu, doit être liée "autant que possible" au reste de l'enseignement, et pour laquelle les élèves peuvent également passer des examens et recevoir des notes.¹⁶⁸ Par ailleurs, les élèves qui suivent un cours de langue parlée à la maison ne sont généralement pas

¹⁶² Bossers, Bart. 2003. "Einde in zicht van onderwijs in eigen taal?" *Onze Taal* 72: 111. https://www.dbnl.org/tekst/ta014200301_01/ta014200301_01_0071.php

¹⁶³ Voir par exemple : NPO Radio 1. 2023. "Amsterdam wil meertaligheid op school gaan stimuleren." NPO Radio 1. Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.nporadio1.nl/fragmenten/nos-radio-1-journaal/3b6a5dd6-6b79-43c5-86b1-71522f094c25/2023-02-07-amsterdam-wil-meertaligheid-op-school-gaan-stimuleren>

¹⁶⁴ Voir : GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2018. "Nieuwe visie op meertaligheid." GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Consulté le 10 juillet 2023. <https://g-o.be/nieuwe-visie-op-meertaligheid/>

¹⁶⁵ Vogel, Dita. 2022. "The Development of Educational Policy Positioning on Multilingualism in the Federal Republic of Germany: Contradictory Approaches towards 'Foreign' and 'Heritage' Languages." *Linguistics and Education*: 6. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101128>

¹⁶⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Herkunftssprachlicher Unterricht." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

¹⁶⁷ Voir par exemple : Ayten, Asli Can et Tatjana Atanasoska. 2020. "'Turkish is a Stepchild.' A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany." *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

¹⁶⁸ Bildungsland NRW. 2023. "Herkunftssprachlicher Unterricht." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

dispensés des éventuels cours de langues étrangères obligatoires (telles que l'anglais et le français), mais pour obtenir un diplôme scolaire, ils peuvent au final compenser une éventuelle note insuffisante à un de ces cours de langue par une bonne note à un cours de langue parlée à la maison.¹⁶⁹ Au total, un peu plus de 100 000 élèves en Rhénanie du Nord-Westphalie suivent l'un des trente cours de langue parlée à la maison proposés dans le cadre de leur cursus,¹⁷⁰ ce qui équivaut à plus de 4 % de l'ensemble des élèves de ce Land.¹⁷¹ Le cours de langue parlée à la maison (de loin) le plus courant est le cours de turc, qui est proposé dans 521 écoles (dont 447 écoles de l'enseignement primaire) et compte 23 612 participants.¹⁷² Le néerlandais est proposé comme cours de langue parlée à la maison dans une école (de l'enseignement primaire) et compte 20 participants.¹⁷³ Le français est, lui aussi, proposé, mais le nombre d'écoles et de participants est probablement si faible qu'il est inclus dans la catégorie "autres langues".

4.2 Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)

Si l'utilisation des langues parlées à la maison dans l'enseignement est relativement marginale, l'enseignement bilingue impliquant des langues d'enseignement conventionnelles telles que l'anglais est en forte hausse dans la plupart des entités de l'Euregio Meuse-Rhin. Ce type d'enseignement se caractérise par le fait que non seulement une matière linguistique, mais aussi une ou plusieurs autres matières (telles que la géographie et l'histoire) sont enseignées dans une langue autre (par exemple, l'anglais) que la langue d'enseignement habituelle. En Communauté flamande de Belgique, tout comme dans la littérature académique de langue anglaise, ce type d'enseignement porte le nom de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère ou EMILE).¹⁷⁴ Dans les autres parties de l'Euregio Meuse-Rhin, d'autres appellations sont utilisées, notamment *tweetalig onderwijs* (TTO) aux

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ Pour l'année scolaire 2022-2023, cela représente un total de 102 323 élèves. *Ibid.*

¹⁷¹ Au cours de l'année scolaire 2021-2022, la Rhénanie du Nord-Westphalie comptait un total de 2 443 588 élèves. Voir : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, p. 11. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁷² *Ibid.*, p. 75.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 74.

¹⁷⁴ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 9 juillet 2023.

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Pays-Bas,¹⁷⁵ *bilingualer Unterricht* en Rhénanie du Nord-Westphalie¹⁷⁶ et *immersion* en Communauté française de Belgique.¹⁷⁷ Si, en Communauté germanophone de Belgique, l'enseignement secondaire bilingue allemand-français est généralement très répandu, il n'est pas officiellement présenté comme un enseignement bilingue, mais plutôt comme un soutien supplémentaire à l'enseignement des langues étrangères.¹⁷⁸

Aux **Pays-Bas**, l'enseignement secondaire bilingue existe depuis 1989.¹⁷⁹ Depuis son lancement, le nombre d'établissements proposant un enseignement bilingue a progressivement augmenté, atteignant 120 écoles en 2017¹⁸⁰ et un peu plus de 130 à l'heure actuelle.¹⁸¹ Ce type d'enseignement est principalement proposé par des établissements d'enseignement secondaire général (VWO et HAVO)¹⁸² et (presque) exclusivement en anglais-néerlandais.¹⁸³ L'enseignement bilingue dans l'enseignement VMBO professionnel n'existe que depuis 2008¹⁸⁴ et est actuellement proposé dans 32 écoles aux Pays-Bas.¹⁸⁵ À cet égard, certains éléments indiquent que l'enseignement secondaire bilingue est relativement populaire parmi les enfants de parents très instruits issus de l'immigration.¹⁸⁶ Plus spécifiquement, dans la province néerlandaise du

¹⁷⁵ Rijksoverheid. 2023. "Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 8 juillet 2023.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

¹⁷⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 8 juillet 2023.

<https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen>

¹⁷⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Consulté le 9 juillet 2023.

http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

¹⁷⁸ Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁷⁹ Messelink, Annelies, Laurens Steehouder et Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*, p. 8. La Haye : Nuffic.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 9.

¹⁸¹ Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Site web de Nuffic. Consulté le 9 juillet 2023.

<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁸² *Ibid.* L'enseignement VWO bilingue est actuellement proposé dans 125 écoles secondaires aux Pays-Bas et l'enseignement HAVO bilingue dans 90 écoles secondaires.

¹⁸³ Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*, p. 4. La Haye : Nuffic.

¹⁸⁴ Messelink, Annelies, Laurens Steehouder et Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*, p. 9. La Haye : Nuffic.

¹⁸⁵ Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Site web de Nuffic. Consulté le 9 juillet 2023.

<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁸⁶ Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*, pp. 13–14. La Haye : Nuffic.

Limbourg, huit écoles proposent actuellement un enseignement secondaire bilingue, exclusivement anglais-néerlandais.¹⁸⁷ Par ailleurs, il s'agit ici de sept établissements proposant un enseignement VWO bilingue, de quatre établissements proposant un enseignement HAVO bilingue et d'un établissement proposant un enseignement VMBO bilingue.¹⁸⁸ En 2000, le Valuascollege de Venlo, une ville au nord de la province du Limbourg, a été le premier et unique établissement scolaire des Pays-Bas à proposer un enseignement secondaire bilingue allemand-néerlandais.¹⁸⁹ Cette école a depuis cessé de proposer cette option, car il était, selon ses dires, trop difficile de trouver des professeurs pour des matières non linguistiques (telles que les mathématiques) qui pouvaient ou voulaient enseigner en allemand.¹⁹⁰

L'enseignement secondaire bilingue en **Allemagne** a pour point de départ historique le traité d'amitié franco-allemand de 1963 (également appelé "*traité de l'Élysée*" ou "*Élysée-Vertrag*") et consistait donc initialement en un enseignement bilingue français-allemand.¹⁹¹ L'enseignement bilingue anglais-allemand a également été instauré par la suite et a définitivement dépassé l'offre français-allemand depuis les années 1990.¹⁹² Au cours de l'année scolaire 2021-2022, un total de 377 établissements proposaient un enseignement secondaire bilingue dans le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie, dont 257 *Gymnasien* (68,2 %), 68 *Gesamtschulen* (18,0 %), 47 *Realschulen* (12,5 %), 5 *Sekundarschulen* (1,3 %) et aucune *Hauptschule*.¹⁹³ Par ailleurs, il s'agissait dans la grande majorité des cas (dans 350 établissements scolaires au total [92,8 %]) d'un enseignement bilingue anglais-allemand, suivi de loin par un enseignement bilingue français-allemand dans 24 écoles au total (6,4 %).¹⁹⁴ Quelques établissements proposaient également un enseignement bilingue grec-allemand (8), italien-allemand (6), néerlandais-allemand (5) et espagnol-allemand (5).¹⁹⁵

¹⁸⁷ Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Site web de Nuffic. Consulté le 9 juillet 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁸⁸ *Ibid.* Les écoles peuvent bien entendu proposer un enseignement bilingue dans plusieurs catégories à la fois (VMBO, HAVO, VWO).

¹⁸⁹ Heesen, Peter. 2019. "Valuasleerlingen geven Duits op basisschool." *Journal De Limburger*, 16 août.

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ Fäcke, Christiane. 2021. "The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945." *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 56. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, pp. 126–129. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁹⁴ *Ibid.*, pp. 126–127.

¹⁹⁵ *Ibid.*, pp. 126–129.

Il est intéressant de noter qu'un enseignement bilingue néerlandais-allemand n'était proposé que dans des *Gesamtschulen* (cinq au total) et une *Realschule*. Cela confirme l'impression qui se dégageait du chapitre précédent, selon laquelle en Rhénanie du Nord-Westphalie, le néerlandais en tant que langue d'enseignement a un caractère "gymnasial" un peu moins "élitiste" que les autres langues d'enseignement courantes. Il est également frappant de constater que six établissements scolaires de Rhénanie du Nord-Westphalie sont manifestement en mesure d'organiser un enseignement bilingue néerlandais-allemand, alors qu'aucune école aux Pays-Bas ne le fait pour l'instant. Cela peut s'expliquer par les exigences minimales relativement élevées pour l'enseignement bilingue aux Pays-Bas : dans les années 1 à 3 (12-15 ans) de l'enseignement HAVO et VWO, au moins 50 % des cours doivent être donnés dans la deuxième langue, alors que dans les années 1 et 2 (12-14 ans) de l'enseignement VMBO, ce pourcentage doit être d'au moins 30 %.¹⁹⁶ En Rhénanie du Nord-Westphalie, il s'agit d'une matière en 7e année (12 ans), deux matières en 8e année (13 ans) et trois matières en 9e et 10e années (14-16 ans).¹⁹⁷

Comme indiqué précédemment, en Communauté germanophone de **Belgique**, l'enseignement bilingue existe *de facto* depuis longtemps, mais n'y est pas officiellement considéré comme tel. En Communauté française, l'enseignement bilingue a débuté avec quelques projets pilotes dans les années 1990, avant d'être officiellement autorisé dans l'enseignement maternel et primaire en 1998 et dans l'enseignement secondaire au cours des années suivantes.¹⁹⁸ En Communauté flamande, l'introduction de l'enseignement bilingue est apparu comme une question très sensible : d'un point de vue historique, le néerlandais comme langue d'enseignement est un bien qui a été durement acquis et beaucoup de gens étaient réticents à l'idée de le restreindre.¹⁹⁹ Après quelques projets pilotes, il a finalement été autorisé relativement tard, en 2014.²⁰⁰ Par ailleurs, des limites claires ont été fixées pour l'enseignement bilingue en Communauté flamande : un maximum de 20 % des matières peuvent y être enseignées dans une langue autre que le néerlandais (en particulier le français, l'anglais ou l'allemand).²⁰¹ En Communauté française, cela va de 8 à 13 heures

¹⁹⁶ Rijksoverheid. 2023. "Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 8 juillet 2023.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

¹⁹⁷ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*, p. 7. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁹⁸ Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp. 10–11.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 9 juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

de cours par semaine (pour le néerlandais, l'anglais ou l'allemand, ou uniquement le néerlandais dans la Région de Bruxelles-Capitale),²⁰² ce qui représente environ 28 à 46 % de la durée totale des cours dans le cas où les élèves ont 28 heures de cours par semaine.²⁰³ Dans l'enseignement *de facto* bilingue français-allemand en Communauté germanophone, 50 à 65 % des matières des deux premières années (12-14 ans) peuvent être enseignées en français.²⁰⁴

Malgré les sensibilités politiques, l'enseignement bilingue en Belgique a connu un bel essor au cours des dernières décennies. Le besoin manifeste de ce type d'enseignement et le nombre relativement limité d'heures de cours à donner dans une autre langue contribuent probablement à expliquer ce phénomène. En Communauté française, le nombre d'établissements scolaires proposant un enseignement secondaire bilingue est passé de 3 à 120 entre les années scolaires 1999-2000 et 2015-2016, tandis qu'en Communauté flamande, ce chiffre est passé de 24 à 125 entre les années scolaires 2014-2015 et 2022-2023.²⁰⁵ De nombreuses écoles proposent en outre plusieurs formes d'enseignement bilingue. En Communauté française, la majorité de ces établissements scolaires dispensent un enseignement bilingue néerlandais-français, mais souvent aussi anglais-français.²⁰⁶ Il convient de noter que la province de Liège est, avec celle de Luxembourg, la seule province où l'enseignement bilingue anglais-français est plus répandu que l'enseignement bilingue néerlandais-français. De même, il s'agit également de la seule province, de nouveau

²⁰² Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Consulté le 9 juillet 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

²⁰³ Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.2 Teaching and learning in general lower secondary education." Commission européenne. Consulté le 6 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-general-lower-secondary>

²⁰⁴ Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

²⁰⁵ Mettwie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 11–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Les données pour l'année scolaire 2022-2023 (Communauté flamande) proviennent du Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 9 juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Les données pour l'année scolaire 2021-2022 (Communauté française) sont également disponibles en ligne, mais sont difficiles à interpréter car plusieurs écoles présentent le même nom et/ou la même adresse, de sorte qu'il n'est pas évident de savoir si elles doivent être comptées comme une seule école ou comme deux écoles. Voir : Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Consulté le 9 juillet 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

²⁰⁶ *Ibid.*

avec celle de Luxembourg, où l'on trouve quelques écoles proposant un enseignement bilingue allemand-français.²⁰⁷ En Communauté flamande, presque tous les établissements scolaires concernés proposent un enseignement bilingue anglais-néerlandais, et environ la moitié un enseignement bilingue français-néerlandais, tandis que l'enseignement bilingue allemand-néerlandais n'est proposé que dans une poignée d'écoles (dont aucune en province du Limbourg).²⁰⁸

Enfin, en ce qui concerne la population d'élèves, une étude scientifique menée entre 2015 et 2017 montre que les élèves de l'enseignement primaire ou secondaire bilingue en Communauté française sont beaucoup plus susceptibles d'avoir une mère très instruite (ce que les chercheurs interprètent comme un indicateur d'un statut socio-économique élevé) que ceux qui ne suivent pas un enseignement primaire ou secondaire bilingue.²⁰⁹ Il est également intéressant de noter que cette tendance est plus marquée parmi les élèves qui suivent un enseignement bilingue néerlandais-français que chez ceux qui suivent un enseignement bilingue anglais-français.²¹⁰ Contrairement à ce qui est observé en Rhénanie du Nord-Westphalie, le néerlandais en tant que langue d'enseignement semble donc avoir un caractère plus "élitiste" en Communauté française, même si davantage de recherches sont nécessaires pour pouvoir comparer les deux cas correctement. Le statut du néerlandais comme langue d'enseignement en Communauté française pourrait être lié au marché du travail belge (où le bilinguisme néerlandais-français peut être avantageux), même si les chercheurs suggèrent que la sélection socio-économique ne peut probablement pas s'expliquer uniquement par un besoin en capital linguistique, mais aussi par un besoin des parents de placer leurs enfants dans un environnement scolaire avec des condisciples issus d'un milieu socio-économique similaire.²¹¹

En résumé, les observations faites dans ce chapitre à propos de l'enseignement bilingue montrent trois tendances transrégionales : (1) une forte réticence à l'égard de l'utilisation des langues parlées à la maison dans l'enseignement, la Rhénanie du Nord-Westphalie étant la seule région disposant d'une politique en la matière ; (2) un important essor de l'enseignement EMILE bilingue, principalement axé sur l'anglais, même si la situation est plus complexe en Belgique ; et (3) une tendance à proposer un enseignement EMILE bilingue essentiellement dans l'enseignement général, plutôt que dans l'enseignement à orientation plus professionnelle. Par ailleurs, les exigences minimales plus élevées pour l'enseignement bilingue EMILE semblent avoir un effet néfaste sur l'offre des "langues voisines" que sont l'allemand et le français par rapport

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ Van Mensel, Luk, Philippe Hiligsmann, Laurence Mettwie et Benoît Galand. 2020. "CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium." *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

²¹⁰ *Ibid.*, pp. 8–9.

²¹¹ *Ibid.*, pp. 10–11.

à l'anglais, comme le suggère le cas des Pays-Bas. Enfin, le rôle de la géographie apparaît là encore complexe, avec, dans le cas de la Belgique, un certain nombre de similitudes avec les conclusions du chapitre précédent. Il apparaît ainsi que l'allemand en tant que langue d'enseignement ne joue de nouveau qu'un rôle dérisoire dans la province belge du Limbourg, et ce malgré sa relative proximité avec l'Allemagne et la Communauté germanophone. En revanche, dans la province de Liège, l'allemand occupe une position relativement plus forte que dans le reste de la Communauté française, tandis que le néerlandais y occupe à l'inverse une position moins forte, ce qui indique que la présence de la Communauté germanophone au sein même de la province joue probablement un rôle plus important que la proximité de la Flandre et des Pays-Bas.

4.3 Recommandations et réflexions

Sur la base du contenu abordé dans ce chapitre, je souhaiterais formuler les recommandations et réflexions suivantes :

- **Partagez vos connaissances, vos expériences et vos ressources au profit de l'enseignement des langues parlées à la maison dans la région frontalière.**

Une utilisation constructive des langues parlées à la maison dans l'enseignement ne se fait pas nécessairement au détriment de "l'intégration" des élèves ou de la réussite de leurs processus d'apprentissage, et peut même potentiellement favoriser ces aspects. Le Land allemand de Rhénanie du Nord-Westphalie dispose d'une expérience relativement importante dans le domaine de l'utilisation des langues parlées à la maison dans l'enseignement, alors qu'ailleurs, on trouve des initiatives locales et régionales. Les ministres de l'Enseignement et les responsables d'établissements scolaires pourraient encore mieux exploiter les opportunités offertes par la région frontalière en partageant leurs connaissances, leurs expériences et peut-être même leur matériel pédagogique et leurs professeurs pour l'enseignement des langues parlées à la maison.

- **Voyez le potentiel des langues parlées à la maison en tant que langues voisines dans la région frontalière.**

De nombreuses langues parlées à la maison, comme l'arabe, le limbourgeois, le polonais et le turc, sont parlées dans plusieurs parties de l'Euregio Meuse-Rhin. Les responsables d'établissements scolaires et les enseignants peuvent exploiter le potentiel de cette réalité en organisant des échanges pour des groupes cibles multilingues dans le cadre de l'enseignement des langues parlées à la maison et/ou d'autres projets scolaires, ce qui peut déboucher sur des (peut-être, premiers) contacts, affinités et intérêts transrégionaux.

- **Faites en sorte que l'enseignement EMILE bilingue soit moins "élitiste" en élargissant le groupe cible.**
Actuellement, l'enseignement EMILE bilingue est principalement proposé dans l'enseignement général et semble relativement souvent atteindre les enfants issus d'un milieu socio-économique "supérieur". La connaissance des langues dans la région frontalière pourrait encore être renforcée si les établissements scolaires essayaient d'atteindre un groupe cible plus large pour l'enseignement EMILE. La liaison de l'approche l'EMILE et de l'enseignement des langues parlées à la maison pourrait être l'une des stratégies employées pour y parvenir.
- **Partagez vos connaissances, vos expériences et vos ressources au profit de l'enseignement EMILE dans la région frontalière.**
En ce qui concerne l'enseignement EMILE bilingue, divers acteurs de la région frontalière pourraient également apprendre les uns des autres et stimuler conjointement le développement de l'enseignement EMILE des "langues voisines". À cet égard, le cas des Pays-Bas laisse penser que les exigences minimales relativement élevées pour l'enseignement EMILE permettent difficilement de le proposer dans une langue autre que l'anglais. Dès lors, faites preuve d'une certaine flexibilité lors de la formulation des exigences minimales pour l'enseignement EMILE, afin que les langues voisines et celles parlées à la maison aient également de sérieuses chances d'être utilisées.

5. Enseignement des langues voisines et activités scolaires eurégionales : besoins et goulots d'étranglement

Dans ce chapitre, j'évoque les résultats de mes entretiens avec des enseignants, des coordinateurs et des directeurs d'école de l'Euregio Meuse-Rhin. Je commence par une présentation de travaux de recherche menés précédemment. J'explique ensuite comment j'ai moi-même procédé pour collecter des données, avant de détailler les résultats de mes recherches, répartis selon les deux thèmes principaux, à savoir l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales. Je conclus de nouveau en formulant une série de recommandations concrètes à l'attention des décideurs politiques en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues.

5.1 Précédentes recherches sur l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales

Au fil des ans, diverses études ont été publiées sur la perception et l'appréciation des langues voisines et des matières consacrées à ces dernières par les élèves de l'enseignement secondaire. Parmi celles-ci, on retrouve de nombreuses enquêtes, notamment la "Belevingsonderzoek Duits" (enquête sur la perception de l'allemand par les élèves aux Pays-Bas), publiée par le Duitsland Instituut Amsterdam en 2010 et 2017,²¹²

²¹² Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam : Duitsland Instituut Amsterdam.

la "Belevingsonderzoek Nederlands" (sur la perception du néerlandais par les élèves en Belgique, en Allemagne et en France), publiée en 2020 par l'Union de la langue néerlandaise,²¹³ et la thèse de 2004 de Laurence Mettwie, qui porte entre autres sur les attitudes à l'égard du français et du néerlandais parmi les élèves en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles.²¹⁴ Des enquêtes similaires ont également été réalisées dans le cadre de mémoires de fin d'études, notamment par Smits en 2022 (sur la perception du français aux Pays-Bas)²¹⁵ et par moi-même en 2012 (sur la perception de l'allemand, du néerlandais, de l'anglais et du limbourgeois dans l'Euregio Rhin-Meuse-Nord).²¹⁶ Enfin, je souhaite aussi mentionner la publication de 2021 intitulée *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion*, dans laquelle divers auteurs évoquent la place du français en Allemagne, avec une attention particulière pour le point de vue des étudiants suivant la formation de professeur de français.²¹⁷

Dans cette section, je souhaite toutefois évoquer quatre études récentes en particulier qui, comme mes propres travaux de recherche, donnent la parole à des enseignants du secondaire. Tout d'abord, en mai et juin 2022, le Duitsland Instituut Amsterdam a mené une enquête en ligne auprès de 323 professeurs d'allemand aux Pays-Bas, afin de déterminer comment ils perçoivent la matière "Allemand" et quelles sont, selon eux, les raisons pour lesquelles relativement peu d'élèves aux Pays-Bas choisissent d'étudier l'allemand.²¹⁸ Le groupe de participants à l'enquête était varié, mais non représentatif : parmi eux figurait, par exemple, un nombre relativement important de participants originaires de la Randstad (une zone urbaine à l'ouest des Pays-Bas).²¹⁹ Par la suite, en juillet et août 2022, le Duitsland Instituut a mené des entretiens

Van Dée, Britt, Trixie Hölsgens et Synke Hotje (rédaction). 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam : Duitsland Instituut Amsterdam.

²¹³ Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. La Haye / Bruxelles : Taalunie.

²¹⁴ Mettwie, Laurence. 2004. "Attitudes en motivatie van taalleerders in België: Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België." Thèse à la Vrije Universiteit Brussel.

²¹⁵ Smits, Amber. 2022. "L'enfer, c'est le français ? Comment les élèves néerlandais perçoivent le français en tant que langue, matière scolaire et formation universitaire." Mémoire de bachelier à l'Université Radboud de Nimègue.

²¹⁶ Hovens, Daan. 2012. "What is the language of the euregio rhine-meuse-north? Euregional integration and the future of languages near the Dutch-German border." Mémoire de master à la Georg-August-Universität Göttingen et l'Uppsala Universitet.

²¹⁷ Grein, Matthias, Birgit Schädlich et Janina M. Vernal Schmidt (rédaction). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg : J.B. Metzler-Verlag.

²¹⁸ Bruinewoud, Maartje et Wiebke Pittlik (rédaction). 2022. *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*, p. 12. Amsterdam : Duitsland Instituut Amsterdam.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 14.

approfondis avec 15 des participants à l'enquête afin de clarifier davantage les résultats.²²⁰ Ces personnes ont été sélectionnées sur la base de critères de diversité, notamment l'emplacement de l'établissement scolaire dans lequel elles travaillaient. Une recommandation importante du rapport était de ne pas limiter le nombre d'heures de cours d'allemand (et d'autres langues), afin de pouvoir consacrer du temps à des choses qui rendraient la matière intéressante, notamment la pratique de l'expression orale, l'acquisition de connaissances sur les pays germanophones et les cultures germaniques. ainsi que l'organisation de moments de contact (en présentiel, en ligne ou par correspondance) avec des élèves germanophones du même âge.²²¹ Les enseignants estiment qu'à l'heure actuelle, on accorde trop d'attention à l'enseignement de la grammaire (notamment des déclinaisons) et à la préparation des examens centraux de fin d'études, lesquels n'évaluent que les compétences en lecture, de sorte qu'il serait difficile de motiver les élèves à s'investir dans l'apprentissage de l'allemand.²²² De plus, les élèves ne verraient pas toujours l'intérêt de connaître l'allemand et seraient encore trop souvent encouragés par les écoles à opter pour une orientation scientifique plutôt que linguistique.²²³

Certains de ces résultats trouvent également écho dans la thèse de 2018 de Marjolijn Voogel, qui porte sur l'évolution de la place du français aux Pays-Bas au fil des siècles.²²⁴ Pour cette thèse, elle a mené des entretiens avec 10 professeurs de français entre 2012 et 2015.²²⁵ Ces entretiens avaient pour objectif de déterminer comment les enseignants percevaient l'évolution du français en tant que matière scolaire et comment ils essayaient d'obtenir de la reconnaissance pour cette matière auprès de leurs collègues, de leurs élèves et des parents de ces derniers.²²⁶ Sur la base de ces entretiens, Marjolijn Voogel a ensuite lancé au printemps 2015 une enquête à laquelle ont participé 242 personnes (dont 98 % étaient des professeurs de français).²²⁷ L'auteure ne dit rien quant à la répartition régionale des répondants. Tout comme dans le rapport du Duitsland Instituut relatif au cours d'allemand, la réduction du nombre d'heures de cours de français et la trop grande focalisation sur les compétences en lecture ont souvent été citées comme des goulots d'étranglement qui ne favoriseraient pas la motivation des élèves.²²⁸ De plus, comme pour l'allemand,

²²⁰ *Ibid.*, p. 13.

²²¹ *Ibid.*, pp. 52–55.

²²² *Ibid.*

²²³ *Ibid.*, p. 45.

²²⁴ Voogel, Marjolijn. 2018. "Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland." Thèse à l'Université Erasme de Rotterdam.

²²⁵ *Ibid.*, pp. 115–116.

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ *Ibid.*, p. 116.

²²⁸ *Ibid.*, pp. 138–139.

les élèves ne verraient pas toujours l'intérêt de connaître le français et seraient encore trop souvent encouragés par les écoles à opter pour une orientation scientifique plutôt que linguistique.²²⁹ Il est également intéressant de noter que les répondants ne voyaient pas tant l'anglais obligatoire comme un concurrent du français, mais plutôt les autres langues que les élèves peuvent choisir à la place du français, en particulier l'allemand.²³⁰ L'idée selon laquelle l'allemand serait plus facile que le français en raison de ses similitudes avec le néerlandais serait dans ce cas-ci préjudiciable pour le français.²³¹ En résumé, Marjolijn Voogel constate que le français a certes la réputation d'être une belle langue, mais aussi d'être une langue difficile et ennuyeuse.²³² Les moyens d'améliorer cette réputation pourraient inclure les examens DELF/DALF, qui auraient plus de prestige que les examens ordinaires en raison de leur reconnaissance internationale et évalueraient par ailleurs toutes les compétences linguistiques, ainsi que l'organisation d'échanges avec des étudiants francophones, lesquels permettraient de susciter davantage d'intérêt pour la langue française.²³³

En 2021 et 2022, la Vlaams Talenplatform, un partenariat entre les formations linguistiques universitaires, les formations d'enseignants dans les hautes écoles et l'enseignement pour adultes en Flandre, a mené une enquête de grande envergure auprès de 923 professeurs de langues de l'enseignement secondaire.²³⁴ Le questionnaire reposait notamment sur huit entretiens en groupe de discussion et une enquête pilote.²³⁵ L'objectif était, entre autres, de déterminer les points de vue et les besoins professionnels des professeurs de langues, ainsi que les points d'action qu'ils estiment les plus importants pour l'enseignement des langues.²³⁶ Une différence avec les études du Duitsland Instituut et de Marjolijn Voogel est donc que cette enquête a été menée auprès d'enseignants de *toutes* les matières linguistiques, y compris le néerlandais, même si les professeurs de français étaient quelque peu surreprésentés.²³⁷ Les auteurs ne disent rien quant à la répartition régionale des répondants. Concernant les résultats, la Vlaams Talenplatform, tout comme le Duitsland Instituut et Marjolijn Voogel, souligne que le nombre d'heures de cours dans les matières linguistiques devrait être revu à la hausse, en particulier pour le français, "car les étudiants n'ont plus

²²⁹ *Ibid.*, p. 122.

²³⁰ *Ibid.*, p. 117.

²³¹ *Ibid.*, pp. 118–119.

²³² *Ibid.*, p. 131.

²³³ *Ibid.*, pp. 139–142.

²³⁴ Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens et Tanja Mortelmans (rédaction). 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Bruxelles : Vlaams Talenplatform.

²³⁵ *Ibid.*, p. 16.

²³⁶ *Ibid.*, p. 15.

²³⁷ *Ibid.*, p. 19.

de contact avec cette langue cible".²³⁸ À l'instar des deux études néerlandaises, la Vlaams Talenplatform signale également que les matières linguistiques souffrent de la concurrence des mathématiques et des sciences naturelles, qui auraient un statut supérieur.²³⁹ Plus encore que les études menées aux Pays-Bas, la Vlaams Talenplatform souligne l'urgence du problème de la pénurie de professeurs, en particulier de néerlandais, de français et d'anglais, et s'inquiète de la surpopulation des classes, du recrutement d'enseignants non qualifiés et des exigences minimales trop faibles pour les nouveaux professeurs de langues.²⁴⁰ Enfin, une différence intéressante avec les études néerlandaises est que la Vlaams Talenplatform met l'accent sur l'importance de la connaissance du vocabulaire et de la grammaire des élèves, qui est considérée comme une "base" sur laquelle d'autres compétences peuvent se construire.²⁴¹ À cet égard, le fait que les enseignants flamands semblent moins préoccupés par la motivation des élèves peut en partie s'expliquer par le caractère souvent obligatoire des matières linguistiques enseignées par la plupart des répondants (à savoir le néerlandais, le français et l'anglais ; voir chapitre 3.3).

La quatrième et dernière étude que je souhaite aborder dans cette section est la thèse d'Hermann datant de 2021.²⁴² Ce travail de recherche se distingue des autres études évoquées dans le sens où il se concentre sur une zone frontalière germano-néerlandaise bien précise, à savoir l'Euregio Rhein-Waal, et qu'il ne porte pas sur les matières linguistiques qui y sont enseignées, mais sur les échanges d'élèves qui ont lieu dans cette région frontalière. Une prémisse importante de cette thèse est que les "contacts" entre différents groupes d'élèves ne conduisent pas automatiquement à une compréhension mutuelle ou *Verständigung*.²⁴³ L'étude visait dès lors à mieux comprendre le rôle pédagogique des enseignants lors des échanges d'élèves, en particulier la manière dont ils perçoivent ces échanges, leur propre rôle dans ce cadre et les compétences pertinentes pour les enseignants lors de ce type d'échanges.²⁴⁴ L'étude s'appuie, entre autres, sur des entretiens avec 31 enseignants ayant participé à au moins un échange d'élèves néerlandais-allemands.²⁴⁵ Dix-sept d'entre eux travaillaient dans une école aux Pays-Bas, et 14 dans une école en Allemagne.²⁴⁶ La plupart d'entre eux étaient professeurs de langues, mais il y avait aussi des professeurs d'autres matières et quelques directeurs

²³⁸ *Ibid.*, p. 67.

²³⁹ *Ibid.*, p. 68.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 94.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 95.

²⁴² Hermann, Jana. 2021. "Lehr Personen im Austausch: Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive." Thèse à l'Université Radboud de Nimègue / LOT.

²⁴³ *Ibid.*, p. 17.

²⁴⁴ *Ibid.*, pp. 18–19.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 111.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 117.

d'école.²⁴⁷ L'une des conclusions importantes de ces travaux de recherche est que les professeurs soutiennent non seulement les processus d'apprentissage des élèves, mais qu'ils apprennent aussi activement de leur participation aux échanges.²⁴⁸ Ils ont donc changé de rôle à plusieurs reprises, jouant notamment celui de modèle pour les élèves.²⁴⁹ Il est également intéressant de noter que l'étude n'a mis en évidence chez les participants aucune différence majeure potentiellement liée à leur nationalité ou à la matière enseignée, par exemple : leur point de vue sur les échanges ainsi que leurs propres rôles et compétences dans ce contexte étaient largement similaires.²⁵⁰ Enfin, Hermann propose que les compétences en matière d'échanges soient notamment incluses dans les formations des enseignants, au regard de l'internationalisation croissante de l'enseignement (secondaire).²⁵¹

Dans l'ensemble, l'aperçu de cette section montre que de nombreux travaux de recherche sur le point de vue des enseignants et des élèves sur les cours de langues voisines dans l'enseignement secondaire portent sur la situation nationale, et que les comparaisons régionales et internationales sont peu fréquentes. La raison de cette tendance est relativement évidente : la réalisation d'une étude comparative internationale est très compliquée sur le plan méthodologique, car elle doit prendre en compte des langues, contextes politico-historiques et systèmes d'enseignement différents. De plus, lorsqu'une étude vise à formuler des recommandations à l'attention des décideurs politiques, il semble logique de se concentrer sur une région dotée d'un organe politique central, tel qu'un État-nation. Néanmoins, à l'instar d'Hermann avec sa thèse, j'ai essayé de mettre en place, pour ce rapport de recherche, une enquête transrégionale reposant sur des entretiens avec des enseignants, des coordinateurs et des directeurs d'écoles issus de l'Euregio Meuse-Rhin. Dans la section suivante, j'explique de façon précise la manière dont j'ai procédé.

5.2 Données des entretiens, méthodes et justification

La question de recherche globale de ce rapport est la suivante : pourquoi les écoles de l'enseignement secondaire de l'Euregio Meuse-Rhin investissent/n'investissent pas dans des activités eurégionales (telles que des excursions et des échanges) et dans l'enseignement des langues voisines (allemand, français, néerlandais) ? Pour répondre à cette question, j'ai également formulé deux sous-questions :

- Pourquoi les écoles secondaires de l'Euregio Meuse-Rhin organisent-elles/n'organisent-elles pas des activités scolaires eurégionales, telles que des excursions et des échanges d'élèves eurégionaux, et quels besoins, motivations et goulots d'étranglement jouent un rôle à cet égard ?

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 115.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 239.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 229.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 238.

²⁵¹ *Ibid.*, pp. 240–241.

- Pourquoi les écoles secondaires de l'Euregio Meuse-Rhin (ne) proposent-elles (pas) l'enseignement des langues voisines (allemand, français, néerlandais comme "langue étrangère"), *pour autant qu'il ne soit pas obligatoire*, et comment les collaborateurs des établissements scolaires de cette région frontalière perçoivent-ils la place et la popularité des langues voisines allemand/français/néerlandais dans leurs écoles ?

Par enseignement "non obligatoire" des langues voisines, j'entends toutes les formes d'enseignement de ces langues que les établissements scolaires ne sont pas obligés de proposer, notamment l'offre de néerlandais comme cours facultatif dans les écoles de Rhénanie du Nord-Westphalie et l'offre d'enseignement EMILE bilingue en Communauté flamande ou française de Belgique. Enfin, grâce aux réponses aux deux sous-questions, je souhaite avoir une idée plus concrète des circonstances spécifiques qui jouent un rôle important dans une zone frontalière telle que l'Euregio Meuse-Rhin, par opposition à des zones plus éloignées d'une frontière terrestre et/ou linguistique officielle. Par exemple, l'organisation d'excursions et d'échanges dans un pays voisin pourrait en théorie être plus facile dans une zone frontalière qu'ailleurs, et la place, le statut et la popularité spécifiques des langues voisines pourraient également être différents dans une zone frontalière qu'ailleurs. En bref, en discutant de ces questions avec les collaborateurs d'établissements scolaires concernés de l'Euregio Meuse-Rhin, je souhaite dresser un tableau de la situation qui permette de compléter, de nuancer et d'approfondir les résultats de recherches précédentes (voir section 5.1) et les données scolaires quantitatives (voir chapitres 3 et 4). Ce faisant, je souhaite par ailleurs obtenir un aperçu des motivations, besoins et goulots d'étranglement communs mis en avant par les collaborateurs d'établissements scolaires de l'Euregio Meuse-Rhin, afin de pouvoir formuler des recommandations s'appliquant à l'ensemble de l'Euregio.

Pour répondre aux deux sous-questions, j'ai entretenu des contacts avec un groupe diversifié de collaborateurs d'établissements scolaires pendant une période d'un peu plus d'un an et demi, de décembre 2021 à juin 2023. L'objectif n'était pas de constituer un échantillon représentatif, mais d'inclure un spectre le plus large possible de points de vue dans mes recherches. À cet égard, l'idée sous-jacente était de recenser un maximum de motivations, besoins et goulots d'étranglement existants qui jouent un rôle dans l'élaboration des programmes scolaires et des activités extrascolaires dans l'Euregio Meuse-Rhin. Ces motivations, besoins et goulots d'étranglement peuvent en effet différer selon l'endroit où vous vous trouvez ou le type d'école auquel vous avez affaire, par exemple. C'est pour cette raison que j'ai tout particulièrement veillé à m'entretenir avec des personnes issues de toutes les sous-régions de l'Euregio Meuse-Rhin, avec des collaborateurs tant de l'enseignement secondaire général que professionnel et avec des professeurs enseignant les langues voisines, le tout en étant attentif à l'équilibre en termes de sexe et d'âge. Le point de départ commun pour la recherche de collaborateurs d'établissements scolaires pertinents était qu'ils devaient en principe travailler dans l'enseignement secondaire de l'Euregio Meuse-Rhin et qu'ils étaient impliqués soit dans l'organisation d'une activité scolaire eurégionale, soit dans l'enseignement d'une langue voisine (allemand, français, néerlandais en tant que "langue étrangère"), soit dans l'enseignement EMILE bilingue dans une langue voisine.

Au final, j'ai eu des entretiens avec 27 collaborateurs d'établissements scolaires, dont 25 travaillaient dans une école de l'Euregio Meuse-Rhin et deux dans une école située juste en dehors de cette dernière (mais dans la province néerlandaise du Limbourg). Au total, dix interlocuteurs travaillaient dans une école de la province néerlandaise du Limbourg, six dans le Land allemand de Rhénanie du Nord-Westphalie et onze en Belgique, dont six dans la province flamande du Limbourg et cinq dans la province wallonne de Liège (dont quatre en Communauté française et un en Communauté germanophone). Par ailleurs, les 27 interlocuteurs incluaient six professeurs de langues voisines (allemand, français ou néerlandais), neuf professeurs de matières autres que les langues voisines (par exemple, géographie ou anglais), quatre professeurs qui enseignaient une langue voisine et un autre type de matière, ainsi que huit personnes qui travaillaient comme directeur d'école, coordinateur (à temps plein) ou assumaient un autre type de fonction. En outre, 26 interlocuteurs travaillaient dans un établissement d'enseignement secondaire et un seul interlocuteur dans un autre type d'établissement, mais cette personne avait travaillé par le passé dans plusieurs écoles secondaires de l'Euregio Meuse-Rhin. Le rapport hommes-femmes était de 12 hommes et 15 femmes, et le groupe était également assez diversifié en termes d'âge. Certains interlocuteurs travaillaient dans une école proposant un enseignement EMILE bilingue, d'autres non, certains travaillaient dans un établissement délivrant un certificat scolaire (de profil) eurégional, d'autres non, et la majorité travaillait à la fois dans l'enseignement général et professionnel. Le tableau 16 (voir page suivante) donne un aperçu de toutes les caractéristiques des personnes avec qui je me suis entretenu.

Dans la mesure l'Euregio Meuse-Rhin était toujours en pleine pandémie de Covid-19 au début de ma collecte de données, j'ai d'abord recherché des partenaires potentiels en ligne et leur ai demandé par e-mail s'ils souhaitaient participer à un entretien via MS Teams, que j'enregistrerais. S'ils manifestaient leur intérêt, je leur envoyais ensuite une fiche d'information plus détaillée sur mon enquête, ainsi qu'un formulaire de consentement qu'ils pouvaient à signer à l'issue de l'entretien (à condition qu'ils acceptent l'utilisation des données de l'entretien pour les besoins de mes recherches). Ces procédures de recherche, ainsi que d'autres, ont été officiellement approuvées par un comité d'éthique de l'Université de Maastricht (*Ethical Review Committee Inner City Faculties*) le 16 décembre 2021. En ce qui concerne mes e-mails, la fiche d'information et le formulaire de consentement, je disposais de versions dans trois langues différentes (allemand, français et néerlandais) et j'ai toujours d'abord contacté les participants potentiels dans la langue officielle de la région où se trouvait leur établissement scolaire, en espérant ainsi obtenir un maximum de réponses. Malgré cela, au cours de ma collecte de données, j'ai remarqué que les personnes travaillant dans des écoles néerlandophones répondaient bien plus souvent à mes e-mails que celles travaillant dans des écoles germanophones ou francophones. Bien que plusieurs collègues d'Allemagne et de Belgique aient examiné mes textes, je n'ai pas encore trouvé d'explication claire à cela, si ce n'est que les personnes à qui je me suis adressé en Allemagne et en Belgique ont peut-être considéré comme un "courrier indésirable" un e-mail venant d'une personne et d'une université aux Pays-Bas.

Afin de pouvoir malgré tout impliquer suffisamment de collaborateurs d'établissements scolaires germanophones et francophones dans mes recherches, j'ai utilisé deux stratégies. Tout d'abord, j'ai demandé à quelques interlocuteurs d'écoles néerlandophones qui avaient des contacts avec une école germanophone ou francophone de l'Euregio Meuse-Rhin, s'ils pouvaient me communiquer les coordonnées des personnes appropriées. Ensuite, j'ai approché un certain nombre de collaborateurs d'établissements scolaires germanophones et francophones lors de deux rencontres physiques organisées dans le cadre du projet EMRLingua d'Interreg (les "conférences sur les langues voisines"). De cette manière, j'ai finalement pu intégrer dans mes recherches des points de vue émanant de toutes les sous-régions de l'Euregio Meuse-Rhin. Lorsque je m'entretenais avec un collaborateur d'une école germanophone, nous nous exprimions généralement en allemand, sauf si mon interlocuteur me disait spontanément qu'il pouvait volontiers parler néerlandais. Lorsque je m'entretenais avec un collaborateur d'une école francophone, je lui demandais au préalable si cela lui convenait d'éventuellement utiliser une autre langue (néerlandais, allemand ou anglais) ou une combinaison de plusieurs langues. Cela s'est avéré ne poser aucun problème dans la pratique.

Caractéristique	Nombres
Emplacement de l'établissement scolaire de l'interlocuteur	8x province néerlandaise du Limbourg (au sein de l'Euregio Meuse-Rhin) 2x province néerlandaise du Limbourg (en dehors de l'Euregio Meuse-Rhin) 6x Land allemand de Rhénanie du Nord-Westphalie (au sein de l'Euregio Meuse-Rhin) 6x province flamande du Limbourg 4x province wallonne de Liège (Communauté française) 1x province wallonne de Liège (Communauté germanophone)
Profession de l'interlocuteur	6x professeur enseignant une langue voisine (allemand/français/néerlandais en tant que langue étrangère) 9x professeur enseignant une matière autre qu'une langue voisine 4x professeur enseignant une langue voisine et une matière autre qu'une langue voisine 8x directeur d'école, coordinateur à temps plein ou autre fonction 2x travaillant uniquement dans l'enseignement professionnel 8x travaillant uniquement dans l'enseignement général 17x travaillant dans les deux types d'enseignement
Sexe de l'interlocuteur	12x homme 15x femme

Caractéristiques de l'interlocuteur en matière d'établissement scolaire dans lequel il travaille	10x travaillant dans un établissement proposant un enseignement EMILE bilingue 17x travaillant dans un établissement ne proposant pas un enseignement EMILE bilingue 12x travaillant dans un établissement délivrant un certificat scolaire (de profil) eurégional 15x travaillant dans un établissement ne délivrant pas de certificat scolaire (de profil) eurégional
Caractéristiques de l'entretien	23x entretien oral (MS Teams) 4x entretien écrit (e-mail) 22x entretien individuel 1x entretien avec deux interlocuteurs en même temps 1x entretien avec trois interlocuteurs en même temps 22x consentement explicite à l'utilisation des données (citation et paraphrase) 5x pas de consentement explicite à l'utilisation des données

Tableau 16. Aperçu des caractéristiques des interlocuteurs et des entretiens. En raison de la promesse faite aux interlocuteurs de respecter leur anonymat, je n'ai pas relié les caractéristiques les unes avec les autres dans ce tableau.

La réalisation d'entretiens via MS Teams n'a également posé aucun problème, car les collaborateurs des établissements scolaires connaissaient généralement ce programme en raison de la pandémie de Covid-19. Dans un cas, un interlocuteur n'a pas souhaité convenir d'un rendez-vous pour un appel vidéo, mais il a pu répondre à un certain nombre de questions (et de questions de suivi) par e-mail. Par ailleurs, à la fin de mon processus de collecte de données, en juin 2023, j'ai pris l'initiative de mener trois autres entretiens écrits par e-mail (au moyen d'un questionnaire et de quelques questions de suivi). Au total, j'ai donc mené des entretiens oraux avec 23 personnes et des entretiens écrits avec 4 personnes. Les entretiens oraux ont généralement duré un peu plus d'une heure et je dispose au total d'environ 24,5 heures d'enregistrements audio. Je n'ai pas encore transcrit ces enregistrements textuellement, mais j'ai systématiquement rédigé un rapport de chaque entretien à l'aide des enregistrements. Une fois ce rapport terminé, je l'ai transmis aux interlocuteurs, après quoi ceux-ci m'ont parfois envoyé quelques ajouts et corrections factuelles. Les rapports d'entretien écrits, ainsi que les quatre entretiens par e-mail, constituent la base des analyses évoquées dans les sections suivantes de ce chapitre.

Dans deux cas, je ne me suis pas entretenu individuellement avec une seule personne, mais en groupe avec plusieurs personnes. Dans les deux cas, cela était dû au fait que j'avais par hasard été mis en contact simultanément avec plusieurs enseignants de la même école, à la suite de quoi j'ai décidé de m'entretenir

aussi avec eux en même temps. Dans un cas, il s'agissait d'une combinaison de deux personnes et dans un autre, de trois personnes. Dans les deux cas, toutes les personnes concernées étaient néerlandophones. Un de mes collègues de l'ITEM a par ailleurs assisté à l'un des deux entretiens (avec l'autorisation explicite des interlocuteurs), car il souhaitait également poser un certain nombre de questions à ces personnes pour les besoins d'une autre étude. Au total, j'ai donc eu des contacts individuels avec 22 interlocuteurs, tandis que les entretiens avec les cinq autres interlocuteurs ont consisté en une sorte de forme intermédiaire d'entretien et de groupe de discussion. Néanmoins, le caractère semi-structuré de l'entretien a été le même dans tous les cas : j'ai joint le questionnaire général en annexe à ce rapport (Annexe 1).

Enfin, la signature du formulaire de consentement à l'utilisation des données de l'entretien s'est avérée constituer un obstacle pratique dans quelques cas. Une signature numérique était autorisée, mais cette solution ne s'est souvent pas avérée idéale pour les interlocuteurs. Finalement, à l'issue d'un entretien écrit, une personne a explicitement indiqué qu'elle ne consentait pas à l'utilisation des données de son entretien. De plus, malgré plusieurs rappels, je n'ai jamais reçu de formulaire de consentement signé de la part de quatre interlocuteurs. Autrement dit, je peux, le cas échéant, citer et paraphraser un total de 22 interlocuteurs dans les sections qui suivent. Pour les cinq autres personnes, je ne peux utiliser leurs réponses que pour identifier et décrire des tendances générales dans les données de mes entretiens, mais je ne peux pas faire référence à une réponse spécifique d'une d'entre elles. Pour de futures recherches qui feront également appel à des entretiens en ligne, il faudra trouver une solution pratique adéquate, par exemple sous la forme de variantes de consentement explicite au format audio.

5.3 Activités scolaires eurégionales dans l'enseignement secondaire

Lorsque les enseignants, coordinateurs et directeurs d'école se sont exprimés lors des entretiens à propos des motivations personnelles qui les poussent à investir dans des activités eurégionales pour les élèves du secondaire, comme des échanges et des excursions dans l'Euregio, deux types de réponses sont régulièrement revenus. Dans la lignée des recherches menées par le Duitsland Instituut et Marjolijn Voogel (voir section 5.1), les professeurs de langues voisines ont souvent indiqué que ces activités sont un moyen de motiver les élèves et de leur donner envie d'apprendre une langue voisine spécifique (allemand, français, néerlandais).²⁵² Les élèves n'auraient pas d'expérience ni d'affinité naturelle avec ces langues et/ou les régions où elles sont parlées, raison pour laquelle les professeurs de langues voisines voyaient les activités comme une opportunité de faire prendre conscience à leurs élèves de la proximité de ces langues. et de leur montrer à quel point il peut

²⁵² Entretien en ligne Pays-Bas, 2 décembre 2021 ; entretien en ligne Pays-Bas, 21 décembre 2021 ; entretien en ligne Pays-Bas, 26 janvier 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 27 juin 2023.

être utile et agréable d'apprendre à les maîtriser.²⁵³ En bref, ils considéreraient leurs investissements comme un intérêt personnel bien compris. À cet égard, plusieurs professeurs de langues voisines ont opposé explicitement les activités eurégionales à une approche plus théorique axée sur le "manuel" ou la "salle de classe", qui serait moins motivante pour les élèves,²⁵⁴ une idée qui fait aussi largement écho aux travaux de recherche susmentionnés du Duitsland Instituut et de Marjolijn Voogel.

Ensuite, les professeurs (aussi bien de langues voisines que d'autres matières), les coordinateurs et les directeurs d'école ont souvent cité l'*émancipation* comme une motivation les poussant à investir dans des activités scolaires eurégionales. À cet égard, ils ont régulièrement souligné l'émancipation de certains élèves, qui, autrement, n'auraient que peu d'occasions de vivre des expériences internationales positives,²⁵⁵ ou l'émancipation de certaines régions périphériques, qui gagneraient à ce que les jeunes de ces régions entrent plus normalement en contact avec d'autres langues et cultures, et traversent plus souvent la frontière pour faire des études ou travailler.²⁵⁶ De telles motivations émancipatrices s'inscrivent évidemment bien dans l'idée courante de l'école comme moyen ou outil technique pouvant servir à concrétiser certaines visions du progrès, de la justice et/ou de l'avenir (voir section 2.1), ce qui s'est donc avéré constituer une source de motivation pour ces interlocuteurs dans le cadre de leur travail.

Outre ces tendances eurégionales générales, un certain nombre d'idées semblent également trouver un écho spécifique dans certaines régions nationales. L'idée d'émanciper une région périphérique a ainsi été évoquée, en particulier dans la province néerlandaise du Limbourg.²⁵⁷ Dans les régions belges, plusieurs enseignants ont également exprimé des motivations non pas tant eurégionales, mais plutôt nationales, à savoir la volonté de préserver l'unité de la Belgique en tant qu'État-nation en investissant dans la connaissance et l'affinité avec les langues *nationales* sont le français, le néerlandais et allemand.²⁵⁸ Enfin, dans les régions germanophones, plusieurs interlocuteurs ont mis l'accent sur l'importance de cultiver la compréhension des "autres" cultures, de briser les préjugés et de promouvoir la tolérance,²⁵⁹ ce qui pourrait encore être en partie perçu comme une forme de *Vergangenheitsbewältigung* ou de *Vergangenheitsaufarbeitung*. Dans l'ensemble,

²⁵³ *Ibid.*

²⁵⁴ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 décembre 2021 ; entretien en ligne Pays-Bas, 26 janvier 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022.

²⁵⁵ Entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 27 juin 2023.

²⁵⁶ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 24 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 1er décembre 2022.

²⁵⁷ *Ibid.*

²⁵⁸ Entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 16 novembre 2022.

²⁵⁹ Entretien en ligne Allemagne, 1er décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 27 juin 2023.

ces tendances nationales-régionales montrent que les projets eurégionaux ne naissent pas dans un vide historique, mais résonnent dans une certaine mesure avec les idées, les images de soi et les discours sociaux qui ont émergé au fil du temps dans les différentes régions nationales.²⁶⁰

En plus des motivations personnelles, j'ai également discuté avec de nombreux interlocuteurs des raisons *d'ordre scolaire* d'investir dans des activités eurégionales. Au moment d'aborder ce sujet, ils ont souvent brossé le tableau d'un monde concurrentiel dans lequel les établissements scolaires sont, dans une certaine mesure, en concurrence pour attirer des élèves.²⁶¹ Dans ce contexte, les investissements dans des activités eurégionales et autres activités internationales sont devenus un moyen pour les écoles de présenter comme attractives auprès des potentiels futurs élèves et de leurs parents. Les établissements scolaires se sont senties obligées d'investir dans ce type d'activités, car l'obtention de certains financements est souvent lié au nombre d'élèves et parce que les écoles ont généralement besoin d'un nombre minimum d'élèves pour pouvoir subsister et continuer à proposer certaines filières d'enseignement.²⁶² En Rhénanie du Nord-Westphalie, la concurrence semble surtout présente entre des écoles individuelles et à des degrés divers selon les circonstances locales spécifiques, tandis qu'aux Pays-Bas et en Belgique, il existe généralement une concurrence entre les écoles appartenant à des réseaux différents.²⁶³

Certains interlocuteurs s'interrogent quant à la contribution précise des activités eurégionales, par rapport à d'autres activités internationales, à l'attractivité d'un établissement scolaire.²⁶⁴ Ils indiquent que les élèves sont souvent plus attirés par les activités "exotiques", par exemple en Espagne ou dans un pays en dehors de l'Europe. D'un autre côté, les activités organisées dans la région frontalière présentent évidemment un avantage en termes de faisabilité financière et pratique, comme l'ont également souligné certains interlocuteurs.²⁶⁵ En outre, un interlocuteur néerlandais a déclaré que les activités eurégionales pourraient prendre de l'ampleur maintenant que davantage de personnes commencent à remettre en question la

²⁶⁰ Voir également : Risse, Thomas. 2001. "A European Identity? Europeanization and the Evolution of Nation-State Identities." dans *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*, sous la rédaction de Maria Green Cowles, James Caporaso et Thomas Risse, pp. 198–216. Ithaca/Londres : Cornell University Press.

²⁶¹ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 24 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 18 mai 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 9 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 16 novembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 15 juin 2023 ; entretien en ligne Communauté germanophone, 12 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 1er décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ *Ibid.* Ces réseaux sont dénommés aux Pays-Bas *onderwijsstichtingen*, dans la Communauté flamande *onderwijsnetten*, en Communauté française *réseaux d'enseignement* et en Communauté germanophone *Schulnetze*.

²⁶⁴ Entretien en ligne Pays-Bas, 26 janvier 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022.

²⁶⁵ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 décembre 2021 ; entretien en ligne Pays-Bas, 10 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 18 mai 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 1er décembre 2022.

nécessité de voyager en avion et, dans le contexte spécifique des Pays-Bas, la contribution financière volontaire des parents pour les activités scolaires.²⁶⁶ Globalement, malgré une éventuelle concurrence avec d'autres activités internationales, de nombreux établissements scolaires semblaient donc disposer d'une marge pour organiser des activités eurégionales.

Une difficulté majeure rencontrée par plusieurs écoles concernant les activités eurégionales et internationales était la forte dépendance à l'égard d'un ou de quelques professeurs qui organisent de telles activités, ce qui serait à son tour lié à la pénurie d'enseignants en général et à la surcharge de travail à laquelle sont confrontés de nombreux enseignants.²⁶⁷ Dans ces établissements, le départ à la retraite d'un tel "leader" pouvait signifier la fin de l'organisation de ces activités. Dans d'autres écoles, en revanche, cette menace était moins importante : la "charge organisationnelle" y était supportée par un nombre relativement important d'enseignants différents, les professeurs de langues en particulier étaient plus ou moins obligés de participer à l'organisation des activités eurégionales et internationales, et un successeur était généralement recherché ou désigné lorsque quelqu'un partait à la retraite.²⁶⁸ L'influence des différentes "cultures scolaires", chacune avec ses propres normes et pratiques développées localement, semble donc considérable à cet égard.

Par ailleurs, les établissements scolaires se sont également avérés avoir des politiques différentes concernant les éventuelles compensations ou rétributions pour l'organisation d'activités eurégionales et internationales. Dans quelques écoles, la contribution des enseignants était purement volontaire,²⁶⁹ tandis que dans de nombreux autres établissements, les enseignants recevaient en guise de compensation une "réduction" sur le nombre total d'heures de cours qu'ils devaient dispenser par an (par exemple, 50 heures).²⁷⁰ Les établissements scolaires se distinguaient également par le fait qu'ils disposaient ou non d'un titre de poste officiel associé à la coordination de ces activités (par exemple, "coordinateur de l'internationalisation").

²⁶⁶ Entretien en ligne Pays-Bas, 10 février 2022. Pour plus d'informations sur la contribution financière volontaire des parents pour les activités scolaires, voir également : Rijksoverheid. 2023. "Is de vrijwillige ouderbijdrage voor extra activiteiten op school verplicht?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 21 juillet 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/is-de-vrijwillige-ouderbijdrage-op-de-basisschool-en-middelbare-school-verplicht>

²⁶⁷ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 16 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022.

²⁶⁸ Entretien en ligne Pays-Bas, 21 décembre 2021 ; entretien en ligne Pays-Bas, 24 février 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

²⁶⁹ Entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 16 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

²⁷⁰ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 10 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 18 mai 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 15 juin 2023 ; entretien en ligne Communauté germanophone, 12 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 27 juin 2023.

Je suppose que les plus grandes écoles fonctionnent plus souvent avec des coordinations officielles et des compensations horaires que les établissements de moindre envergure, mais des recherches supplémentaires seront nécessaires pour étayer ce point. Enfin, certains enseignants ont tenu à souligner, lors des entretiens, que leur motivation était *intrinsèque* et qu'une (modeste) rétribution ou compensation ne faisait, en ce sens, pas énormément de différence, mais qu'ils attachaient en revanche une grande importance au fait d'être valorisés et d'avoir la confiance de la direction de l'école et des éventuelles autres autorités pour les efforts qu'ils consentaient.²⁷¹ À l'inverse, les tâches administratives liées, par exemple, aux demandes de subventions, ont été citées à plusieurs reprises comme un obstacle qui nuirait tout simplement à la motivation d'organiser des activités eurégionales et internationales, en particulier lorsque l'octroi des subventions n'est pas garanti.²⁷²

Pour ce qui est des éventuels besoins ou pistes de solutions, quelques interlocuteurs ont souligné que ce serait plus facile si le financement devenait structurel et ne reposait plus sur des subventions temporaires pour des projets individuels.²⁷³ Un autre interlocuteur a indiqué qu'il serait, par exemple, utile de désigner un collaborateur attitré pour la gestion des démarches administratives et des demandes de subventions pour les écoles de l'Euregio Meuse-Rhin, afin de décharger les enseignants dans le cadre de l'organisation des activités scolaires eurégionales.²⁷⁴ Un interlocuteur a par ailleurs indiqué qu'il serait judicieux d'accorder structurellement une attention à l'organisation et à la réalisation d'activités scolaires eurégionales et internationales dans le parcours de formation des enseignants, afin que les professeurs de demain y soient mieux préparés,²⁷⁵ un point qui a également émergé auparavant dans les recherches d'Hermann (voir section 5.1).

En résumé, les entretiens mettent en évidence trois motivations générales à l'échelle de l'Euregio qui poussent les écoles de l'Euregio Meuse-Rhin à investir dans des activités scolaires eurégionales, telles que des excursions et des échanges d'élèves : (1) la nécessité pour les professeurs de langues voisines de promouvoir la matière qu'ils enseignent, (2) la nécessité pour les travailleurs de l'enseignement en général de favoriser l'émancipation de certains élèves et/ou de certaines régions périphériques, et (3) la nécessité pour les établissements scolaires de se profiler par rapport aux autres écoles dans le cadre d'une lutte concurrentielle pour attirer des élèves. Les entretiens mettent également en exergue trois goulots d'étranglement généraux à l'échelle de l'Euregio qui sont susceptibles d'entraver l'organisation de davantage d'activités scolaires eurégionales : (1) la quantité de travail nécessaire pour organiser de telles activités, un obstacle lié à la pénurie d'enseignants, à la surcharge de travail dans l'enseignement et probablement aussi à la mesure dans laquelle

²⁷¹ Entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022.

²⁷² Entretien en ligne Pays-Bas, 10 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022.

²⁷³ Entretien en ligne Pays-Bas, 24 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 18 mai 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022.

²⁷⁴ Entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022.

²⁷⁵ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022.

les enseignants sont préparés à organiser et à superviser des activités scolaires internationales, (2) l'absence de financement structurel, qui fait que les subventions expirent à un certain moment et doivent être à nouveau demandées, ce qui prend du temps supplémentaire,²⁷⁶ et (3) un certain degré de concurrence avec des activités internationales plus "exotiques". Enfin, chaque région nationale est confrontée à des circonstances spécifiques, de sorte que certaines motivations semblent mieux résonner dans une région que dans une autre, ce qui peut compliquer la tenue d'un discours général sur les raisons de la nécessité d'activités scolaires eurégionales dans l'Euregio Meuse-Rhin.

5.4 Offre et popularité des matières linguistiques et de l'approche EMILE

Lorsque la place de l'allemand, du français et du néerlandais en tant que langues voisines a été abordée lors des entretiens, une comparaison avec l'anglais a été faite à plusieurs reprises. Les chapitres 3 et 4 ont mis en évidence la position dominante qu'occupe cette langue dans la hiérarchie des "langues modernes étrangères d'enseignement" dans l'Euregio Meuse-Rhin. Lorsque les enseignants, les coordinateurs et les directeurs d'école ont évoqué ce sujet lors des entretiens, il était souvent question de la mesure dans laquelle les élèves sont en contact avec l'anglais en dehors de l'enceinte de l'école. En tant que langue de la "pop culture" et des réseaux sociaux tels qu'Instagram, TikTok et YouTube, l'anglais serait tout simplement "cool" et les élèves auraient souvent une affinité naturelle avec cette langue.²⁷⁷ Par ailleurs, trois interlocuteurs néerlandais ont évoqué l'idée commune selon laquelle le monde entier parlerait anglais, ce qui affaiblirait la position des autres langues.²⁷⁸ L'un d'eux a également indiqué qu'il trouvait problématique que les élèves parlent anglais entre eux lors des échanges eurégionaux, ce qui pourrait décourager plutôt qu'encourager l'apprentissage des "langues voisines".²⁷⁹ Quelques interlocuteurs ont aussi indiqué que la familiarité et l'affinité relatives avec l'anglais s'appliquent non seulement aux étudiants, mais également à de nombreux professeurs enseignant des matières autres que les langues voisines, de sorte qu'il serait plus facile de mettre en œuvre un enseignement EMILE bilingue pour l'anglais que pour d'autres langues.²⁸⁰

En ce qui concerne la familiarité et l'affinité avec des langues autres que l'anglais, des circonstances et des défis spécifiques ont été évoqués dans les différentes régions nationales. Il est à noter que lorsque les

²⁷⁶ Voir également : Crossquality Team. 2022. "Final Report: The Quality of Cross-Border Cooperation in the Euregio Meuse-Rhine and Effects of the INTERREG Programme." Maastricht University. Consulté le 24 juillet 2023. https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/08/finalreport_web.pdf

²⁷⁷ Entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 9 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté germanophone, 12 décembre 2022.

²⁷⁸ Entretien en ligne Pays-Bas, 21 décembre 2021 ; entretien en ligne Pays-Bas, 26 janvier 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022.

²⁷⁹ Entretien en ligne Pays-Bas, 21 décembre 2021.

²⁸⁰ Entretien en ligne Pays-Bas, 18 mai 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022.

interlocuteurs de la province néerlandaise du Limbourg se sont exprimés sur l'importance des "langues voisines" et de la région frontalière, ils ont généralement fait référence à l'Allemagne et à l'allemand (sauf s'ils étaient eux-mêmes professeurs de français). À cet égard, deux interlocuteurs ont partagé le constat que les générations plus âgées dans cette province auraient souvent une affinité avec l'allemand parce qu'elles regardaient auparavant des chaînes de télévision allemandes, mais que cela ne serait plus une pratique courante parmi les plus jeunes générations.²⁸¹ Au cours de mes entretiens avec des interlocuteurs belges, ceux-ci ont souvent évoqué l'affinité avec les "autres langues nationales" (en particulier le néerlandais et le français), qui aurait baissé en raison des conflits en matière de politique linguistique et de la diminution des contacts entre les personnes des différentes Communautés linguistiques de Belgique.²⁸² Une personne de la Communauté flamande a ainsi déclaré qu'auparavant, les Flamands partaient couramment en vacances dans les Ardennes belges ou dans une autre région francophone, mais qu'aujourd'hui, ils voyagent souvent plus loin, dans des endroits où on ne parle pas français.²⁸³ Un interlocuteur originaire de la Communauté française estimait également que les élèves ne considèrent pas spécialement la connaissance du néerlandais comme importante tant qu'ils ne séjournent pas un certain temps dans une région néerlandophone.²⁸⁴ Dans la Communauté germanophone, qui fait partie de la Région wallonne, l'utilité du français dans la vie quotidienne serait évidente, tandis que l'"utilité" ou l'"importance" du néerlandais le serait moins.²⁸⁵

En Allemagne, quelques interlocuteurs ont indiqué que l'affinité pour le néerlandais parmi les élèves vivant à proximité de la frontière germano-néerlandaise était souvent bonne : ils viendraient souvent en vacances ou faire du shopping aux Pays-Bas, et certains envisageraient également d'aller y faire des études à l'issue de l'enseignement secondaire.²⁸⁶ De plus, le néerlandais, en tant que matière facultative, bénéficierait de sa réputation de langue facile à apprendre pour les germanophones.²⁸⁷ En revanche, le français souffrirait d'une réputation inverse : selon de nombreux élèves, il s'agirait d'une langue difficile,²⁸⁸

²⁸¹ Entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022.

²⁸² Entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 16 novembre 2022.

²⁸³ Entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022.

²⁸⁴ Entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022.

²⁸⁵ Entretien en ligne Communauté germanophone, 12 décembre 2022.

²⁸⁶ Entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

²⁸⁷ Entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

²⁸⁸ Entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 1er décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

une idée qui ressort également de recherches précédentes sur la place du français en Allemagne.²⁸⁹ Un interlocuteur allemand a déclaré que le français, en tant que matière facultative, souffre également de la concurrence de l'espagnol, car cette dernière langue serait réputée "plus facile" et parce que les élèves partent plus souvent en vacances en Espagne que dans une région francophone, de sorte qu'ils auraient une plus grande affinité avec l'espagnol.²⁹⁰ Ce n'est que si les élèves d'un *Gymnasium* devaient choisir entre le français et le latin qu'ils opteraient probablement un peu plus souvent pour le français, car cette langue serait alors considérée comme "plus utile".²⁹¹

Deux interlocuteurs ont spécifiquement exprimé leurs inquiétudes concernant les élèves qui parlent à la maison une langue autre que celle d'enseignement et les difficultés qu'ils éprouveraient à apprendre encore plus de langues que celle utilisée à l'école.²⁹² Cela a conduit, dans l'une des deux écoles, à limiter l'offre de "langues étrangères modernes" et, dans les deux écoles, à permettre l'utilisation des "langues parlées à la maison" dans l'enseignement. Il est également intéressant de noter que l'un des deux interlocuteurs a aussi déclaré que les enfants immigrés en question avaient parfois de la famille dans une autre partie de l'Euregio Meuse-Rhin, de sorte qu'ils avaient intrinsèquement une certaine affinité avec la région frontalière.²⁹³ L'objectif de cette école était avant tout d'exploiter et d'accroître cette éventuelle affinité préexistante, afin qu'à un stade ultérieur de leur vie, les élèves puissent être motivés à l'idée de s'investir également dans l'apprentissage de "langues voisines" spécifiques.

Citée à plusieurs reprises, la mobilité (eu)régionale des élèves dans l'enseignement secondaire est un autre facteur intéressant ayant une influence sur l'offre de matières linguistiques. Un interlocuteur de la Communauté flamande a ainsi indiqué que l'afflux d'étudiants néerlandais dans l'enseignement secondaire professionnel a joué un rôle dans la décision de proposer l'anglais au lieu du français dans cette catégorie d'enseignement, car le français constituerait un trop grand obstacle pour de nombreux élèves.²⁹⁴ Un interlocuteur de la Communauté française a raconté quelque chose de similaire à propos d'un établissement d'enseignement secondaire technique, qui a choisi de proposer l'anglais au lieu du néerlandais ou de l'allemand dans cette catégorie d'enseignement en raison de l'afflux d'élèves issus d'autres régions de la Communauté française, qui avaient généralement eu l'anglais comme première langue étrangère

²⁸⁹ Voir également : Grein, Matthias, Birgit Schädlich et Janina M. Vernal Schmidt (rédaction). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg : J.B. Metzler-Verlag.

²⁹⁰ Entretien en ligne Allemagne, 1er décembre 2022.

²⁹¹ Entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

²⁹² Entretien en ligne Communauté flamande, 9 juin 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 27 juin 2023.

²⁹³ Entretien en ligne Allemagne, 27 juin 2023.

²⁹⁴ Entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022.

moderne.²⁹⁵ Un autre interlocuteur de la Communauté française a déclaré que plusieurs élèves souhaitaient suivre une formation en anglais à l'Université de Maastricht (aux Pays-Bas), ce qui pouvait les inciter davantage à choisir l'anglais plutôt que le néerlandais à l'école.²⁹⁶ Dans l'ensemble, la mobilité (eu)régionale des élèves semblait donc se traduire principalement par une plus grande place de l'anglais, au détriment des autres langues, dans l'enseignement secondaire. En revanche, un interlocuteur de Rhénanie du Nord-Westphalie a évoqué une situation que l'on peut considérer comme une exception à cette tendance et qui montre également que les écoles ne doivent pas toujours se faire concurrence, mais qu'elles peuvent aussi collaborer. Dans ce cas-ci, les élèves de "l'école A" pouvaient suivre le cours de néerlandais dans "l'école B", ce qui permettait aux établissements de faire appel conjointement aux enseignants disponibles et de bénéficier de l'intérêt de leurs élèves pour cette langue voisine.²⁹⁷

Le partage d'enseignants pourrait également constituer une solution partielle à la pénurie de professeurs dans l'enseignement secondaire, un phénomène décrit comme un problème urgent par plusieurs interlocuteurs. Selon des interlocuteurs néerlandais, la situation ne serait pas encore critique pour le moment en ce qui concerne les cours d'allemand et de français en tant que "langues voisines", même s'ils prévoient de potentiels problèmes dans un avenir proche lorsque l'ancienne génération d'enseignants partira à la retraite.²⁹⁸ À cet égard, un interlocuteur néerlandais a indiqué qu'une "pénurie" n'est pas une donnée objective, mais est liée à la question de savoir, dans le cadre de la politique d'enseignement, si et dans quelle mesure vous souhaitez continuer à proposer une certaine matière linguistique (comme le français) à l'avenir.²⁹⁹ En revanche, dans la lignée du rapport de la Vlaams Talenplatform (voir section 5.1), les interlocuteurs en Belgique ressentaient clairement la nécessité de continuer à proposer les "langues nationales", à savoir le néerlandais et le français (et dans une moindre mesure, l'allemand), mais ils estimaient qu'il y a actuellement une grave pénurie de professeurs de langues, ce qui les oblige souvent à improviser et les met régulièrement dans l'embarras lorsqu'un professeur de langues tombe malade, par exemple.³⁰⁰ En Rhénanie du Nord-Westphalie, de nombreux établissements scolaires souhaiteraient également continuer à proposer le néerlandais comme matière facultative en raison de sa popularité manifeste, mais ils n'y parviennent tout simplement pas en raison

²⁹⁵ Entretien en ligne Communauté française, 15 juin 2023.

²⁹⁶ Entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022.

²⁹⁷ Entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022.

²⁹⁸ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 10 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 24 février 2022 ; entretien en ligne Pays-Bas, 8 avril 2022.

²⁹⁹ Entretien en ligne Pays-Bas, 7 mars 2022.

³⁰⁰ Entretien en ligne Communauté flamande, 9 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 10 juin 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 16 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 23 septembre 2022 ; entretien en ligne Communauté française, 16 novembre 2022 ; entretien en ligne Communauté germanophone, 12 décembre 2022.

de la pénurie de professeurs de néerlandais.³⁰¹ Il y aurait également une certaine pénurie de professeurs de français, même si en Rhénanie du Nord-Westphalie, la problématique de la pénurie d'enseignants ne concernerait pas tellement les matières linguistiques, mais plutôt les domaines des sciences naturelles et des arts.³⁰²

Enfin, quelques autres points problématiques qui semblaient spécifiques à certaines régions nationales ont été évoqués lors de mes entretiens. Dans la lignée des travaux de recherche du Duitsland Instituut et de Marjolijn Voogel (voir section 5.1), un interlocuteur des Pays-Bas a déploré le fait que l'enseignement des langues étrangères dans ce pays soit trop axé sur les compétences en lecture, car il s'agit de l'aptitude évaluée dans le cadre des examens centraux de fin d'études.³⁰³ Certains interlocuteurs de la Communauté flamande de Belgique ont évoqué la récente "modernisation" de l'enseignement, qui alourdirait le programme scolaire et laisserait moins de place aux matières "non obligatoires" et "supplémentaires" telles que comme l'allemand.³⁰⁴ En Rhénanie du Nord-Westphalie, un interlocuteur a souligné le problème de la répartition du pouvoir officiel dans le système scolaire entre de nombreux acteurs différents, parmi lesquels le Land, le *Schulträger* (souvent une commune) et les *Schulkonferenzen* (une sorte de conseils de participation), ce qui rendrait très compliquée la mise en œuvre de certains changements, notamment dans l'offre de matières d'un établissement scolaire spécifique.³⁰⁵ Dans l'ensemble, chaque région nationale était donc également confrontée à ses propres questions spécifiques en matière de politique d'enseignement, ce qui, si on le souhaitait, nécessiterait un engagement dans diverses arènes politiques.

En résumé, l'affinité générale pour l'anglais et la réputation de l'anglais comme langue manifestement "utile" dans les régions frontalières ne semblent pas fondamentalement différentes de celles observées dans d'autres régions. Par ailleurs, les travailleurs de l'enseignement dans les régions frontalières constatent également qu'ils doivent souvent défendre la position précaire des langues voisines et observent parfois une diminution de l'affinité pour ces dernières au fil du temps. Enfin, les travailleurs de l'enseignement constatent que la mobilité (eu)régionale des élèves ne contribue pas toujours au renforcement de la position des langues voisines, mais plutôt au renforcement de la position de l'anglais. Ainsi, un enseignant a exprimé des inquiétudes quant à l'utilisation de l'anglais par les élèves lors d'échanges eurégionaux et un afflux d'élèves des Pays-Bas dans l'enseignement secondaire professionnel en Flandre a contribué à ce qu'une école choisisse de proposer

³⁰¹ Entretien en ligne Allemagne, 30 novembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022 ; entretien en ligne Allemagne, 7 décembre 2022.

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ Entretien en ligne Pays-Bas, 2 février 2022.

³⁰⁴ Entretien en ligne Communauté flamande, 20 mai 2022 ; entretien en ligne Communauté flamande, 9 juin 2022.

³⁰⁵ Entretien en ligne Allemagne, 2 décembre 2022.

l'anglais au lieu du français dans cette catégorie d'enseignement, parce que le français constituerait un obstacle, tandis que l'attrait de l'enseignement en langue anglaise à l'Université de Maastricht pour les étudiants de toute l'Euregio Meuse-Rhin semble contribuer à une position encore plus forte de l'anglais.

5.5 Recommandations et réflexions

Sur la base du contenu abordé dans ce chapitre, je souhaiterais formuler les recommandations et réflexions suivantes :

- **Gardez à l'esprit que dans différentes régions nationales, divers facteurs peuvent jouer un rôle dans les investissements réalisés dans l'enseignement des langues voisines et dans les activités scolaires eurégionales.**

Si vous souhaitez promouvoir l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales à l'échelle de l'Euregio, par exemple dans le cadre d'un projet Interreg ou d'une campagne de promotion pour des langues spécifiques, il est important de comprendre que les divers arguments utilisés en faveur de cette promotion ne résonnent pas partout de la même manière, en raison d'un certain degré de variation dans les idées, les images de soi et les discours sociaux qui ont émergé au fil du temps dans les différentes régions nationales. Ainsi, l'idée de contribuer à l'émancipation d'une région frontalière périphérique semble faire mouche dans la province néerlandaise du Limbourg en particulier, tandis que l'argument de la compréhension mutuelle ou *Verständigung* semble résonner davantage du côté allemand de la frontière.

- **Donnez aux professeurs de langues voisines l'espace nécessaire pour organiser leur enseignement de manière pertinente.**

Des recherches antérieures indiquent qu'il est souhaitable de consacrer davantage d'heures de cours à l'enseignement des langues voisines, non seulement pour renforcer les compétences linguistiques des élèves, mais aussi pour accroître leur affinité avec certaines langues voisines : cela augmente en effet les possibilités de prévoir des "activités motivantes" telles que la pratique de l'expression orale, l'attention accordée à des sujets culturels et l'organisation d'échanges et de moments de contact avec des personnes du même âge parlant une autre langue. Bien que je sois d'accord sur le principe, je me demande dans quelle mesure on peut envisager "plus d'heures d'enseignement" tant que le problème de la pénurie d'enseignants n'est pas résolu et que de nombreuses autres matières et compétences continuent de nécessiter du temps et une attention (supplémentaires) dans le cadre du programme scolaire. Pour cette raison, je voudrais, dans ce rapport, me concentrer sur la question de savoir quelle est l'utilisation la plus efficace des heures de contact existantes à l'école et quelles sont les activités pertinentes que les élèves peuvent réaliser en dehors des heures de contact

à l'école (c'est-à-dire leurs devoirs). Comme le montre l'exemple des Pays-Bas, les examens peuvent constituer une "incitation perverse" à la mise en œuvre de l'apprentissage des langues voisines. Bien que les examens internationalement reconnus tels que le DELF/DALF aient le potentiel de *booster le prestige* de l'enseignement des langues voisines, je me demande si des examens (centraux) dans l'enseignement secondaire sont nécessaires dans tous les cas et si les professeurs de langues voisines ne devraient pas avoir plus souvent la liberté d'organiser leurs matières comme ils l'entendent, notamment en utilisant tout le potentiel que la région frontalière a à offrir, en plus d'autres éléments bien connus comme la numérisation.

- **Misez sur la collaboration plutôt que sur la concurrence entre les écoles, à la fois dans un contexte national-régional et eurégional.**

Un certain degré de concurrence entre les écoles joue un rôle dans de nombreux endroits de l'Euregio Meuse-Rhin, car certains flux de financement sont souvent liés au nombre d'élèves et/ou parce que les écoles ont fréquemment besoin d'un nombre minimum d'élèves pour continuer à exister ou pour pouvoir continuer à offrir certains types d'enseignement. Les causes de cette concurrence sont fondamentalement associées aux différents systèmes scolaires qui se rejoignent dans l'Euregio Meuse-Rhin et qui ne risquent pas de changer partout d'un seul coup. Néanmoins, je voudrais plaider en faveur d'un maximum de coopération entre les écoles (et donc entre les administrateurs scolaires et les directions d'écoles). Si plusieurs écoles proposent conjointement une filière consacrée aux langues voisines ou un parcours éducatif de type EMILE bilingue, elles pourraient dans certains cas, par exemple, atteindre un nombre minimum d'élèves qu'elles n'auraient peut-être jamais pu obtenir seules. En outre, les écoles peuvent également partager certaines ressources entre elles dans d'autres domaines. Lorsqu'une école néerlandaise et une école allemande, ou un établissement flamand et un établissement wallon partagent une bibliothèque, une salle de sport ou une cantine, les élèves de ces écoles peuvent se rencontrer plus souvent, sans avoir à organiser au préalable un échange formel.

- **Rappelons que l'augmentation de la mobilité eurégionale ne conduit pas automatiquement à une utilisation plus fréquente des langues voisines.**

Les entretiens avec le personnel scolaire montrent plusieurs exemples de situations dans lesquelles la mobilité eurégionale conduit, dans l'enseignement secondaire, à une utilisation croissante de l'anglais au lieu de l'allemand, du français ou du néerlandais. Ainsi, un enseignant a exprimé des inquiétudes quant à l'utilisation de l'anglais par les élèves lors d'échanges eurégionaux et un afflux d'élèves des Pays-Bas dans l'enseignement secondaire professionnel en Flandre a contribué à ce qu'une école choisisse de proposer l'anglais au lieu du français dans cette catégorie d'enseignement, parce que le français constituerait un obstacle, tandis que l'attrait de l'enseignement en langue anglaise à l'Université de Maastricht pour les étudiants de toute l'Euregio Meuse-Rhin semble

contribuer à une position encore plus forte de l'anglais. Au lieu d'une lutte acharnée contre l'anglais comme première langue de contact ou *lingua franca* (langue véhiculaire) entre étudiants issus d'horizons différents, il est probablement plus productif de tirer le meilleur parti du potentiel de ce contact, et de l'éventuel intérêt mutuel qui en découle, en offrant à différentes phases des opportunités d'investir dans la connaissance de la langue voisine. Par exemple, l'Université de Maastricht pourrait progressivement proposer davantage de matières dans d'autres langues après une première phase de formation en anglais.

6. Réflexions finales récapitulatives

Ce rapport d'étude a abordé la question de savoir pourquoi les écoles de l'enseignement secondaire de l'Euregio Meuse-Rhin investissent/n'investissent pas dans l'enseignement des langues voisines (allemand, français, néerlandais) et dans les activités scolaires eurégionales (telles que les excursions et les échanges scolaires). Pour répondre à cette question, j'ai commencé, dans le chapitre 2, par partager un certain nombre d'idées théoriques tirées de la littérature scientifique au sujet des *écoles*, de la *politique d'enseignement des langues* et des *langues voisines*, ce qui a donné lieu à trois recommandations et réflexions générales à la fin de ce chapitre (dans la section 2.4).

Ensuite, dans les chapitres 3 et 4, j'ai communiqué un grand nombre de données, pour la plupart quantitatives, sur les matières linguistiques et l'enseignement bilingue dans l'Euregio Meuse-Rhin, afin de donner une idée de la mesure dans laquelle des investissements sont actuellement consentis dans l'enseignement des langues voisines dans cette région frontalière, et ce en comparaison avec ce qui se fait, dans la mesure du possible, dans d'autres régions des Pays-Bas, d'Allemagne et de Belgique. Ensuite, au chapitre 5, j'ai fait part des constatations que j'ai réalisées lors d'entretiens avec divers membres du personnel scolaire de l'Euregio Meuse-Rhin, qui m'ont expliqué pourquoi ils avaient/n'avaient pas investi dans l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales, et quels étaient les motifs concrets, les besoins et les goulots d'étranglement ayant joué un rôle à cet égard.

Dans ce dernier chapitre, je compile toutes les informations du rapport d'étude. Pour ce faire, je réitère en partie les trois recommandations et réflexions générales de la section 2.4, mais je leur confère également plus de contenu et de profondeur en les reliant cette fois aux résultats empiriques et aux réflexions traités dans les autres chapitres de ce rapport d'étude :

- **Créez des attentes réalistes en matière de politique d'enseignement des langues.**

L'histoire de la politique de l'enseignement et des langues comporte de nombreux moments de désillusion. Pour éviter le risque de déception et de démoralisation, il est important de formuler des objectifs politiques réalistes, même si cela ne signifie pas qu'il est impossible de placer un point

visionnaire à l'horizon. L'ambition de la Communauté française de Belgique de développer considérablement l'enseignement des langues au cours des prochaines années, ce qui dès lors soulève le défi d'attirer suffisamment d'enseignants, constitue un *cas de test* intéressant. La manière dont ce défi sera relevé et la mesure selon laquelle cette approche s'avèrera finalement efficace ou pas pourraient potentiellement apprendre beaucoup aux autres pays et régions confrontés à une pénurie d'enseignants, notamment les Pays-Bas et l'Allemagne. En tant qu'homme politique ou administrateur scolaire, intéressez-vous donc aux évolutions du présent et du passé, tant dans votre propre région que de l'autre côté d'une frontière nationale et/ou linguistique, et évitez de passer à côté des leçons importantes qui peuvent en être tirées.

Le problème de la pénurie d'enseignants est également une raison pour laquelle je suis quelque peu prudent avant de répéter la recommandation selon laquelle "plus d'heures d'enseignement" devraient être consacrées aux langues voisines, constat ayant émergé d'études antérieures sur l'enseignement des langues voisines aux Pays-Bas et en Belgique. Je comprends que "plus d'heures d'enseignement" pourraient potentiellement être bénéfiques pour les compétences linguistiques des élèves et peut-être même pour leur affinité avec les langues voisines, mais tant que le problème de la pénurie d'enseignants n'est pas résolu et que de nombreuses autres matières et compétences nécessitent également du temps et de l'attention (supplémentaires) dans le cadre du programme scolaire, cela constitue un paradoxe complexe. Pour cette raison, je voudrais, avant tout, attirer l'attention sur la question de savoir quelle est l'utilisation la plus efficace des heures de contact existantes à l'école et quelles sont les activités pertinentes que les élèves peuvent réaliser en dehors de ces heures de contact (c'est-à-dire leurs devoirs).

Par ailleurs, le point de départ ne devrait pas être les exigences des examens, problème spécifique aux Pays-Bas, mais principalement les connaissances et l'expérience des professeurs de langues eux-mêmes. C'est pourquoi, en tant que décideur politique, vous devez leur donner autant d'espace que possible pour organiser leur enseignement de manière pertinente, tout en pouvant bien sûr les soutenir, s'ils le souhaitent, par le biais de divers partenaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'Euregio Meuse-Rhin (y compris le centre pour les langues voisines d'Eupen). Outre les disciplines linguistiques classiques, l'enseignement EMILE bilingue offre également aux écoles la possibilité de contribuer davantage à l'enseignement des langues voisines et éventuellement même de partager des professeurs au sein d'une région frontalière, ce qui, pour certaines écoles, peut également constituer une solution partielle à leur pénurie d'enseignants.³⁰⁶ Enfin, la connaissance des langues voisines ne doit pas toujours être enseignée dans une discipline scolaire distincte, mais vous pouvez également accorder davantage d'attention au multilinguisme *dans le cadre* des matières existantes,

³⁰⁶ Voir également : Sivonen, Susanne et Dorien Coppens. 2023. "Legal and Administrative Obstacles in the Mobility of Secondary School Teachers in the Euregio Meuse-Rhine (EMR)." Maastricht University / ITEM. Consulté le 24 juillet 2023. <https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/05/Final-Report-EMRLingua-Legal.pdf>

notamment, par exemple, en soulignant les similitudes et différences entre l'allemand et d'autres langues (comme le néerlandais) dans le cadre du cours d'allemand.³⁰⁷ La branche "*l'éveil aux langues*", qui existe dans l'enseignement maternel et primaire en Communauté française de Belgique depuis l'année scolaire 2020-2021, peut éventuellement servir d'exemple pratique.

Un dernier point de réalisme est apparu au chapitre 5, dans lequel les données des entretiens ont montré qu'une augmentation de la mobilité eurégionale des jeunes ne conduit pas automatiquement à une utilisation plus fréquente de l'allemand, du français et du néerlandais, mais peut également amener à une utilisation plus fréquente de l'anglais. Une politique d'enseignement des langues bien pensée pourrait potentiellement faire une différence à cet égard. Au lieu d'une lutte acharnée contre l'anglais comme première langue de contact ou *lingua franca* entre jeunes issus d'horizons différents, il est probablement plus productif de tirer le meilleur parti du potentiel de ce contact, et des éventuels intérêts et affinités mutuels qui en découlent, en offrant aux jeunes des opportunités d'investir dans leur connaissance de la langue voisine à différentes phases. Par exemple, un établissement d'enseignement complémentaire qui attire des étudiants de toute la région frontalière, comme l'Université de Maastricht, pourrait progressivement proposer davantage de matières dans d'autres langues après une première phase de formation en anglais. L'idée d'un parcours d'apprentissage continu eurégional, actuellement utilisée dans plusieurs Euregios, peut ainsi être concrétisée.

- **Ne considérez pas les écoles indépendamment du reste de la société.**

La politique d'enseignement des langues ne peut être efficace que si elle résonne suffisamment avec les idées et les pratiques courantes du reste de la société, qui peuvent éventuellement servir de point de départ ou de "passerelle" pour les projets et visions eurégionaux dans un paysage frontalier. Par exemple, si vous souhaitez promouvoir l'enseignement des langues voisines et les activités scolaires eurégionales à l'échelle de l'Euregio, il est bon de réaliser que les différents arguments en faveur de cette promotion ne résonnent pas avec la même force partout, car les idées, les images de soi et les discours sociaux développés au fil de l'histoire peuvent différer dans les régions nationales, comme en attestent les constatations du chapitre 5. Par exemple, l'idée selon laquelle

³⁰⁷ Pour plus d'inspiration sur ce sujet, consultez les trois articles suivants :

Duarte, Joana et Mirjam Günther-van der Meij. 2018. "A Holistic Model for Multilingualism in Education." *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4 (2): 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Knopp, Eva et Sabine Jentges. 2022. "Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Ten Thije, Jan D. 2022. "Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002.THIJ>

l'eurégionalisation est un bon moyen d'émanciper les régions frontalières périphériques semble bien faire son chemin, notamment dans la province néerlandaise du Limbourg, tandis que l'idée selon laquelle l'eurégionalisation peut contribuer à accroître la compréhension mutuelle, ou *Verständigung*, entre personnes de différents pays semble résonner davantage du côté allemand de la frontière.

De plus, il est bon de réaliser que le degré de résonance peut également différer entre plusieurs groupes *au sein* d'une région nationale. Il est important à cet égard de noter que l'allemand, le français et le néerlandais ne sont bien sûr pas les seules langues parlées dans l'Euregio Meuse-Rhin et qu'il existe plusieurs langues minoritaires qui sont utilisées dans toutes les parties de cette région frontalière, notamment l'arabe, le polonais, le turc et divers dialectes ou variétés linguistiques locales traditionnelles, comme le limbourgeois dans les provinces néerlandaise et belge du Limbourg. Les administrateurs scolaires et les enseignants peuvent exploiter le potentiel de cette réalité en organisant des échanges pour des groupes cibles multilingues dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle et/ou d'autres projets scolaires, ce qui peut conduire (peut-être dans un premier temps) à des contacts, des intérêts et des affinités au niveau de la région frontalière. En tirant parti de ce potentiel de *langues parlées à la maison comme langues voisines*, les locuteurs de ces langues pourraient donc être (encore) plus fortement impliqués dans des projets et visions eurégionaux spécifiques.

Un dernier exemple de groupes dont le degré de résonance peut différer concerne les groupes qui suivent différentes catégories d'enseignement secondaire. Une caractéristique commune aux Pays-Bas, à l'Allemagne et à la Belgique est que dans tous ces pays, les élèves sont répartis relativement tôt dans différentes catégories d'enseignement et que, dans le cadre de leur programme scolaire, les élèves des catégories davantage orientées vers la profession entrent en contact avec beaucoup moins de langues que les élèves des catégories d'enseignement plus générales. En outre, le chapitre 4 a montré que l'enseignement EMILE bilingue est actuellement principalement proposé dans l'enseignement général et semble relativement souvent atteindre les enfants issus d'un milieu socio-économique "supérieur". Élargir l'offre EMILE à toutes les catégories de l'enseignement secondaire, relier l'enseignement EMILE et l'enseignement de la langue parlée à la maison, et partager les connaissances, les expériences et les ressources (y compris les enseignants) au profit de l'enseignement EMILE et de l'enseignement de la langue parlée à la maison dans l'Euregio Meuse-Rhin peuvent être des stratégies afin de ne pas rendre les projets d'enseignement eurégionaux trop "élitistes" et de s'adresser à davantage de groupes cibles simultanément et impliquer ceux-ci.

- **Soyez conscient de votre position idéologique.**

La question de savoir si vous préférez limiter le multilinguisme dans l'Euregio Meuse-Rhin aux langues nationales officielles, à savoir l'allemand, le français et le néerlandais, ou si vous englobez également des langues comme l'anglais, le limbourgeois et le turc, relève bien sûr d'un choix politique et

idéologique au niveau linguistique. Il en va de même pour la question de savoir dans quelle mesure vous souhaitez garder une certaine distance idéologique par rapport aux *langues voisines* en ne les considérant pas comme vos *propres langues*, ou si pour ainsi dire, vous souhaiteriez proclamer la *StädteRegion Aachen* en tant que région trilingue (allemand-français-néerlandais), voire même quadrilingue, pentalingue ou sextilingue.

Avoir conscience de votre propre position idéologique et du fait qu'il n'existe pas de position non idéologique constitue un point de départ important dans la recherche d'un consensus social sur les investissements qui valent la peine d'être poursuivis dans l'enseignement des langues. Cela pourrait même être un point de départ pour la recherche d'un consensus et d'un récit eurégionaux, ce qui, selon les conclusions des chapitres 3, 4 et 5, ne semble pas vraiment exister pour le moment. Et même si une position idéologique n'est pas nécessairement "meilleure" qu'une autre, certaines positions idéologiques peuvent bien sûr être mieux alignées sur la réalité que d'autres, certaines positions idéologiques peuvent interpeller des groupes cibles plus variés que d'autres dans les sociétés eurégionales et certaines positions idéologiques sont en bref plus *évolutives* que d'autres.

Enfin, un certain degré de consensus sur les investissements intéressants dans l'enseignement des langues pourrait également favoriser la coopération entre les écoles, tant au sein des régions nationales qu'au sein de l'Euregio Meuse-Rhin dans son ensemble. Le chapitre 5 a montré qu'il existe encore souvent une concurrence entre les différentes écoles au sein d'une région nationale, ce qui est dommage compte tenu des opportunités potentielles qui de ce fait restent probablement inexploitées. Si plusieurs écoles proposaient conjointement une filière consacrée aux langues voisines, un parcours de type EMILE bilingue ou un projet d'apprentissage de la langue parlée à la maison, elles pourraient dans certains cas, par exemple, atteindre un nombre minimum d'élèves qu'elles n'auraient peut-être jamais pu obtenir seules. En outre, les écoles peuvent également partager certaines ressources entre elles dans d'autres domaines. Lorsqu'une école néerlandaise et une école allemande, ou un établissement flamand et un établissement wallon partagent une bibliothèque, une salle de sport ou une cantine, les élèves de ces écoles peuvent se rencontrer plus souvent, sans avoir à organiser au préalable un échange formel. Naturellement, de telles initiatives doivent être rendues possibles et soutenues par une volonté politique et une coopération suffisantes, un facteur qui une fois de plus dépend du degré de consensus politique et idéologique (eu)régional au sujet des langues. En bref, il s'agit d'une tâche essentielle pour les décideurs politiques en matière d'enseignement et de langues.

Étude future

Le présent rapport propose un inventaire de la politique linguistique scolaire actuelle et des perspectives existantes du personnel scolaire de l'Euregio Meuse-Rhin, mais je n'ai évidemment pas pu traiter tous les sujets en détail. Un thème important qui n'a *pas* été abordé dans ce rapport est, par exemple, la question de savoir *comment* les écoles de cette région frontalière mettent actuellement en œuvre de manière concrète (pédagogique) l'enseignement des langues voisines. Les similitudes et les différences entre les différentes régions et les types d'écoles, ainsi que le rôle que joue à cet égard la liberté d'enseignement aux Pays-Bas et en Belgique, par exemple, constitueraient un excellent sujet pour une étude de suivi.

Un autre sujet important pour une étude future serait d'identifier les besoins et les pratiques d'enseignement des langues qui existent *en dehors* des instituts scolaires réguliers dans l'Euregio Meuse-Rhin. Quels sont les besoins concrets et les pratiques, par exemple, parmi les policiers, le personnel soignant, le personnel des magasins et les personnes employées dans la logistique ? Ces personnes ressentent-elles actuellement un manque de connaissances des langues voisines et, si oui, dans quelle mesure compensent-elles ce manque perçu par des investissements dans l'enseignement *après* la période de scolarité obligatoire ?

Enfin, le potentiel des langues parlées à la maison dans les projets éducatifs eurégionaux (comme discuté sous le titre "Ne considérez pas les écoles indépendamment du reste de la société") mériterait également une étude scientifique plus approfondie. Le chapitre 4 a révélé que l'enseignement de la langue parlée à la maison est actuellement relativement marginal dans l'Euregio Meuse-Rhin, même s'il est nettement plus répandu en Rhénanie du Nord-Westphalie qu'ailleurs dans la région. La mise en place d'un projet pilote avec un soutien et une évaluation scientifiques serait donc particulièrement pertinente tant sur le plan scientifique que social.

Références

Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid (Équipe d'action sur l'économie et le travail transfrontaliers). 2017. "Grenzen slechten, regio's verbinden, mensen bewegen: Rapportage Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid". Site Web de la VNG (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, Association des communes néerlandaises), 30 janvier. Consulté le 5 juin 2023. https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2017/170126_rapport_met_actieagenda_embargo.pdf

Agirdag, Orhan et Gurdrun Vanlaar. 2018. "Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-National Examination." » *International Journal of Bilingualism* 22(1):123-137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>

Agirdag, Orhan. 2019. "Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen: een paradoxaal gegeven." *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs* 37(209): 5-9. https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-209-3/Meertaligheid-en-meertalig-onderwijs-in-de-Lage-Landen

Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Édition révisée.* Londres/New York : Verso Books. Publié initialement en 1983.

Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens et Tanja Mortelmans (rédaction). 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht.* Bruxelles : Vlaams Talenplatform.

Ayten, Asli Can et Tatjana Atanasoska. 2020. "'Turkish is a Stepchild.' A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany." *Heritage Language Journal* 17(2):156-179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije et Eva Vetter. 2013. "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications." *European Journal of Applied Linguistics* 1(2): 179-215. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

Services publics fédéraux belges. 2023. "Maternel et primaire." Belgium.be : Informations et services officiels. Consulté le 1er juillet 2023. https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/maternel_et_primaire

Bildungsland NRW. 2023. "Berufskolleg." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/berufskolleg>

Bildungsland NRW. 2023. "Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. "Gesamtschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Gymnasium." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium>

Bildungsland NRW. 2023. "Hauptschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Herkunftssprachlicher Unterricht." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

Bildungsland NRW. 2023. "Masterplan Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 29 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/masterplan-grundschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Realschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/realschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulformen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 11 Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 13 Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

Bildungsland NRW. 2023. "Sekundarschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Consulté le 25 juin 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

Boonen, Ute. K. et Henning Meredig. 2021. "Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme." dans *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, sous la rédaction de Sabine Jentges, pp. 13–36. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

Bossers, Bart. 2003. "Einde in zicht van onderwijs in eigen taal?" *Onze Taal* 72: 111. https://www.dbnl.org/tekst/ taa014200301_01/ taa014200301_01_0071.php

Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Brambilla, Chiara. 2015. "Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept." *Geopolitics* 20(1): 14-34. <https://doi.org/10.1080/14650045.2014.884561>

Bruinewoud, Maartje et Wiebke Pittlik (rédaction). 2022. *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. "Belgium." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, pp. 99–116. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). 2023. "Vo; examenkandidaten en gediplomeerden, onderwijssoort, woonregio." CBS StatLine. Consulté le 24 juin 2023. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85382NED>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. "École." ATILF / CNRS / Nancy Université. Consulté le 4 juin 2023. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9cole>

Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner*. Giessen: Giessen University Library Publications.

Cornelissen, Georg. 2015. *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*. Cologne : Greven Verlag.

Crossquality Team. 2022. "Final Report: The Quality of Cross-Border Cooperation in the Euregio Meuse-Rhine and Effects of the INTERREG Programme." Maastricht University. Consulté le 24 juillet 2023. https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/08/finalreport_web.pdf

Darwin, Ron et Bonny Norton. 2021. "Investment and Motivation in Language Learning: What's the Difference?" *Language Teaching* 56 (1): 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam : Wereldbibliotheek.

Diehl, Jörg. 2011. "Alles kann, nix muss: Schulfrieden in NRW." *SPIEGEL Panorama*. Consulté le 7 juin 2023. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulfrieden-in-nrw-alles-kann-nix-muss-a-775362.html>

Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Examens." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Consulté le 22 juin 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/examens.jsp

Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Schoolvestigingen basisonderwijs." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Consulté le 24 juin 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

Döbert, Hans. 2015. "Germany." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, pp. 305–334. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

Duarte, Joana et Mirjam Günther-van der Meij. 2018. "A Holistic Model for Multilingualism in Education." *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4 (2): 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam : Duitsland Instituut Amsterdam.

Conseil européen. 2002. "Presidency Conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002." Site Internet de la Commission européenne. Consulté le 28 juillet 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Eurostat. 2023. "Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied." Consulté le 24 juin 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01/default/table?lang=en

Eurydice. 2023. "Belgium - Flemish Community: 6.3 Assessment in the first stage of secondary education." Commission européenne. Consulté le 2 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/assessment-first-stage-secondary-education>

Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education." Commission européenne. Consulté le 6 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.2 Teaching and learning in general lower secondary education." Commission européenne. Consulté le 6 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-general-lower-secondary>

Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.3 Assessment in general lower secondary education." Commission européenne. Consulté le 2 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education>

Eurydice. 2023. "Belgium - German-Speaking Community: 6.3 Assessment in general secondary education." Commission européenne. Consulté le 2 juillet 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/assessment-general-secondary-education>

Fäcke, Christiane. 2021. "The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945." *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 47–67. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Les indicateurs de l'enseignement 2022*. Bruxelles/Namur : Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 2, Article 7." Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Consulté le 4 juillet 2023. https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Épreuve externe certificative - CEB." Enseignement.be. Consulté le 1er juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=392>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Évaluations externes certificatives." Enseignement.be. Consulté le 2 juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice." Enseignement.be. Consulté le 1er juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Le tronc commun, un nouveau parcours d'apprentissage." Enseignement.be. Consulté le 7 juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'éveil aux langues - Introduction." Enseignement.be. Consulté le 6 juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Consulté le 9 juillet 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Recours contre les décisions des conseils de classes." Enseignement.be. Consulté le 1er juillet 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24607&navi=53>

Gaikhorst, Lisa. 2022. "Thuis en school: samen bloeien." Didactief Online. Consulté le 8 juillet 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-en-school-samen-bloeien>

GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2018. "Nieuwe visie op meertaligheid." GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Consulté le 10 juillet 2023. <https://g-o.be/nieuwe-visie-op-meertaligheid/>

Grein, Matthias, Birgit Schädlich et Janina M. Vernal Schmidt (rédaction). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg : J.B. Metzler-Verlag.

Heesen, Peter. 2019. "Valuasleerlingen geven Duits op basisschool." *Journal De Limburger*, 16 août.

Hermann, Jana. 2021. "Lehr Personen im Austausch: Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive." Thèse à l'Université Radboud de Nimègue / LOT.

Hornberger, Nancy N. 2006. "Frameworks and Models in Language Policy and Planning." dans *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, sous la rédaction de Thomas Ricento, pp. 24–41. Malden/Oxford/Carlton : Blackwell Publishing.

Hovens, Daan. 2012. "What is the language of the euregio rhine-meuse-north? Euregional integration and the future of languages near the Dutch-German border." Mémoire de master à la Georg-August-Universität Göttingen et l'Uppsala Universitet.

Hovens, Daan. 2021. "Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland." *Language Policy* 20: 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

Hovens, Daan. 2021. "Power Dynamics at Work: An Ethnography of a Multilingual Metal Foundry in the Dutch-German Borderland." Thèse à l'Université de Maastricht / LOT.

Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak et Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningue : Uitgeverij Passage.

Jeunehomme, Marie-Paule et Alisson Delpierre. 2020. "Tronc commun : plus d'exigences en langues mais pas réaliste pour tous..." RTBF.be. Consulté le 7 juillet 2023. <https://www.rtbf.be/article/tronc-commun-plus-d-exigences-en-langues-mais-pas-realiste-pour-tous-10431271>

Knopp, Eva et Sabine Jentges. 2022. "Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Kontio, Kimmo, Eetu Pikkarainen et Pauli Siljander. 2017. "A Modern Idea of the School." dans *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, sous la rédaction de Pauli Siljander, Kimmo Kontio et Eetu Pikkarainen, pp. 1–18. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

Krämer, Philipp, Ulrike Vogl et Leena Kolehmainen. 2022. "What is 'Language Making'?" *International Journal of the Sociology of Language* 274: 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>

Landtag Intern. 2011. "Hauptsache Schule: Die Hauptschule hat ein Imageproblem. Was ist zu tun?" *Landtag Intern* 2011 (4): 4. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=ZLANIN114%7C4%7C4>

Lauder, Hugh et al. 2012. *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. Londres/New York : Routledge.

Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*. La Haye : Nuffic.

Messelink, Annelies, Laurens Steehouder et Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*. La Haye : Nuffic.

Mettewie, Laurence. 2004. "Attitudes en motivatie van taalleerders in België: Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België." Thèse à la Vrije Universiteit Brussel.

Mettewie, Laurence et Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 1–19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. 2023. *Schülerzahlen 2022-2023*. Eupen : Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Mitchell, Rosamund. 2009. "Foreign Language Teaching and Educational Policy." dans *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, sous la rédaction de Karlfried Knapp et Barbara Seidlhofer, pp. 79–108. Berlin : De Gruyter.

NPO Radio 1. 2023. "Amsterdam wil meertaligheid op school gaan stimuleren." NPO Radio 1. Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.nporadio1.nl/fragmenten/nos-radio-1-journaal/3b6a5dd6-6b79-43c5-86b1-71522f094c25/2023-02-07-amsterdam-wil-meertaligheid-op-school-gaan-stimuleren>

Nuffic. 2018. "Duits of Frans op de basisschool." Site web de Nuffic. Consulté le 24 juin 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/duits-of-frans-op-de-basisschool#alle-scholen-die-duits-of-frans-aanbieden>

Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Site web de Nuffic. Consulté le 9 juillet 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

Onderwijsinspectie. 2019. "Leerlingprestaties voor het vak Engels aan het einde van de basisschool lopen flink uiteen." Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Consulté le 24 juin 2023. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/11/08/leerlingprestaties-voor-het-vak-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-lopen-flink-uiteen>

Ostbelgien. 2023. "Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Consulté le 1er juillet 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599/

Ostbelgien. 2023. "Einspruchskammer." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Consulté le 1er juillet 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2280/4389_read-31712/

Ostbelgien. 2023. "Schulsystem." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Consulté le 1er juillet 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2186/4270_read-31601/

Pütz, Martin et Neele Mundt (rédaction). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol/Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.

Rijksoverheid. 2023. "Hoe zit het vmbo in elkaar?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

Rijksoverheid. 2023. "Is de vrijwillige ouderbijdrage voor extra activiteiten op school verplicht?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 21 juillet 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/is-de-vrijwillige-ouderbijdrage-op-de-basisschool-en-middelbare-school-verplicht>

Rijksoverheid. 2023. "Schooladvies toelating voortgezet onderwijs." Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies>

Rijksoverheid. 2023. "Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 8 juillet 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

Rijksoverheid. 2023. "Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?" Site web du gouvernement national néerlandais (Rijksoverheid). Consulté le 24 juin 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Risse, Thomas. 2001. "A European Identity? Europeanization and the Evolution of Nation-State Identities." dans *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*, sous la rédaction de Maria Green Cowles, James Caporaso et Thomas Risse, pp. 198–216. Ithaca/Londres : Cornell University Press.

Schröder, Konrad. 2018. "Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History." *The Language Learning Journal* 46 (1): 28–39. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

Sijs, Nicole van der. 2000. "School komt van 'vrije tijd': De opgeleukte etymologie." *Onze Taal* 69: 192–193. https://www.dbnl.org/tekst/taa014200001_01/taa014200001_01_0118.php

Sijs, Nicoline van der (compilation). 2010. "Duits (m.b.t. Duitsland)." Etymologiebank. Consulté le 10 juin 2023. <https://etymologiebank.nl/trefwoord/duits>

Sijs, Nicoline van der (compilation). 2010. "School (onderwijsinstelling)." Etymologiebank. Consulté le 4 juin 2023. <https://www.etymologiebank.nl/trefwoord/school1>

Sivonen, Susanne et Dorien Coppens. 2023. "Legal and Administrative Obstacles in the Mobility of Secondary School Teachers in the Euregio Meuse-Rhine (EMR)." Maastricht University / ITEM. Consulté le 24 juillet 2023. <https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/05/Final-Report-EMRLingua-Legal.pdf>

Smits, Amber. 2022. "L'enfer, c'est le français ? Comment les élèves néerlandais perçoivent le français en tant que langue, matière scolaire et formation universitaire." Mémoire de bachelier à l'Université Radboud de Nimègue.

Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Stables, Adrew. 2017. "Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion." dans *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, sous la rédaction de Pauli Siljander, Kimmo Kontio et Eetu Pikkarainen, pp. 241–253. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

Statbel. 2023. "Structure de la population". Statbel : La Belgique en chiffres. Consulté le 1er juin 2023. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

Steffensen, Tom. 2016. "Nabosprog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt." Thèse à l'Université de Roskilde.

Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. La Haye / Bruxelles : Taalunie.

Ten Thije, Jan D. 2022. "Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002.THIJ>

Tröhler, Daniel. 2008. "Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like." *Encounters on Education* 9: 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>

Tyack, David et William Tobin. 1994. "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Van Déé, Britt, Trixie Hölsgens et Synke Hotje (rédaction). 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van der Wal, Marijke et Cor van Bree. 2012. *Geschiedenis van het Nederlands*. Houten : Uitgeverij Unieboek/Het Spectrum.

Van de Ven, Bob. 2015. "Netherlands." dans *The Education Systems of Europe: Second Edition*, sous la rédaction de Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter et Botho von Kopp, pp. 581–602. Heidelberg/New York/Dordrecht/Londres : Springer Cham.

Van de Weerd, Pomme. 2022. "Being 'the Lowest': Models of Identity and Deficit Discourse in Vocational Education." *Ethnography and Education*: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

Van de Werfhorst, Herman, Louise Elffers et Sjoerd Karsten (rédaction). 2015. *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*. Meppel : Étude de Didactief.

Van Mensel, Luk, Philippe Hiligsmann, Laurence Mettwie et Benoît Galand. 2020. "CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium." *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

Verhulst, Jasper. 2022. "De Franse Gemeenschap wil Nederlands invoeren als verplicht vak in Waalse scholen." VRT NWS. Consulté le 6 juillet 2023. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/30/de-franse-gemeenschap-wil-nederlands-opnieuw-invoeren-als-verpli/>

Gouvernement flamand. 2023. "Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe." Vlaanderen.be : information du Gouvernement flamand. Consulté le 3 juillet 2023. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2018. *Peiling Frans in het basisonderwijs*. Bruxelles : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation.

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*. Bruxelles : Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation.

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 9 juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Decreet basisonderwijs: Hoofdstuk V. Opdracht van het basisonderwijs, Afdeling 1. Onderwijsaanbod, Art. 43." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 3 juillet 2023. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#1022130>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 1er juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Het voltijds gewoon secundair onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 1er juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Niet akkoord met een evaluatiebeslissing." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 1er juillet 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/evaluatie/niet-akkoord-met-een-evaluatiebeslissing>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation. 2023. "Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022: Taalonderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Consulté le 13 juin 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation : Agenschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. 2023. "Onderwijsdoelen: uitgangspunten." Onderwijsdoelen.be. Consulté le 3 juillet 2023. <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745>

Vogel, Dita. 2022. "The Development of Educational Policy Positioning on Multilingualism in the Federal Republic of Germany: Contradictory Approaches towards 'Foreign' and 'Heritage' Languages." *Linguistics and Education*: 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101128>

Voogel, Marjolijn. 2018. "Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland." Thèse à l'Université Erasme de Rotterdam.

Vosters, Rik et Guy Janssens. 2015. "Willems taalpolitiek in het zuiden: een splijtzwam?" dans *Het (on)Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830-2015: een politiek experiment in de Lage Landen*, sous la rédaction de Gita Deneckere, Remieg Aerts, Rik Vosters et Guy Janssens, pp. 155–163. Rekkem : Ons Erfdeel.

Wolfgang Pfeifer et al. 1993. "Schulen." Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, version numérisée et produite par Wolfgang Pfeifer dans le "Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)". Consulté le 4 juin 2023. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/schulen>

Questionnaire général pour les entretiens semi-directifs

Introduction, questions pratiques et autorisation

- Me présenter ainsi que le projet d'étude
- Avez-vous bien reçu la fiche d'information et le formulaire de consentement ?
- Avez-vous des questions ou des commentaires en ce moment ?
- Puis-je faire un enregistrement audio de l'entretien ?

Questions sur la personne

- Pouvez-vous me parler de votre parcours ?
- Pouvez-vous m'expliquer en quoi consiste exactement votre travail ?
- Avez-vous un lien personnel avec la région frontalière ?
- Qu'est-ce qui vous motive à vous investir dans les langues voisines, la région frontalière et/ou l'internationalisation ?

Questions sur l'enseignement des langues (voisines)

- Quelles langues les élèves peuvent-ils apprendre dans votre école ? Pourquoi ces langues ? Dans quelles catégories d'enseignement ?
- Qu'en est-il de la popularité des différentes langues scolaires auprès de vos élèves ? Quelles sont les langues les plus souvent choisies ?
- Votre école propose-t-elle un enseignement de type EMILE bilingue et/ou un enseignement de la langue parlée à la maison ? Pourquoi le fait-elle ou ne le fait-elle pas ?
- Si votre école propose ce type d'enseignement, pouvez-vous nous parler de la popularité de l'enseignement EMILE bilingue et/ou de l'enseignement de la langue parlée à la maison ?

Questions sur les activités scolaires eurégionales et/ou internationales

- Quelles activités eurégionales et/ou internationales votre école organise-t-elle ? Pouvez-vous m'expliquer comment ces activités ont vu le jour ?
- Comment se présente l'organisation des activités eurégionales et/ou internationales dans votre école ? Dans quelle mesure la coopération dans cette organisation est-elle volontaire ?
- Quelles sont les raisons pour lesquelles le pouvoir organisateur décide de soutenir ou pas des activités eurégionales et/ou internationales ?
- Votre école dispose-t-elle actuellement du certificat d'école eurogéniale ou à profil eurégional ? Dans quelle mesure cela serait-il intéressant pour votre école ?

Questions sur la mobilité eurégionale

- Votre école compte-t-elle de nombreux élèves qui vivent dans un pays voisin ou une région voisine ?
- Dans quelle mesure votre école prête-t-elle attention aux opportunités d'études et/ou de carrière dans un pays voisin ou une région voisine ?
- Votre école compte-t-elle de nombreux enseignants en service qui vivent dans un pays voisin ou une région voisine ?
- Dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) de travailler dans un pays voisin ou une région voisine ?

Questions sur les besoins spécifiques et goulots d'étranglement

- Dans quelle mesure reconnaissez-vous le problème que représente la pénurie d'enseignants dans votre école ? Y a-t-il des matières que votre école ne peut pas proposer actuellement ou des activités que votre école ne peut pas organiser pour l'instant en raison du manque d'enseignants ?
- Dans quelle mesure les financements constituent-ils actuellement un besoin ou un goulot d'étranglement ? Dans quelle mesure les finances influencent-elles les matières et/ou les activités proposées par votre école ?
- Dans quelle mesure le profilage de l'école et la concurrence avec d'autres écoles jouent-ils un rôle important pour votre établissement ? Dans quelle mesure cela influence-t-il les matières et/ou les activités proposées par votre école ?
- Dans quelle mesure les évolutions de la politique d'enseignement et les innovations éducatives dans votre pays ou région influencent-elles les matières et/ou les activités proposées par votre école ? (Par exemple, la modernisation de l'enseignement en Communauté flamande de Belgique)

Pour conclure

- Existait-il d'autres besoins spécifiques et goulots d'étranglement qui, selon vous, ne devraient pas être ignorés ?
- Dans quelle mesure reconnaissez-vous un certain nombre de besoins et de goulots d'étranglement qui ont déjà été mentionnés lors de précédents entretiens ? (Par exemple, le fait que les compétences en lecture sont trop privilégiées par rapport aux compétences orales dans les matières linguistiques)
- Selon vous, quel besoin ou goulot d'étranglement concret évoqué au cours de cet entretien est le plus important ?
- Y a-t-il autre chose dont vous aimeriez faire part ? Par exemple, existe-t-il une solution ou une orientation de solution spécifique que vous souhaiteriez défendre ?

À propos de l'auteur

Daan Hovens (Tegelen, 1988) est professeur d'université à la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht. Entre 2006 et 2015, il a suivi les études scandinaves (majeure), les études germaniques (mineure), les études européennes (master) et le journalisme (master) dans les universités de Groningue, Uppsala, Göttingen et Osaka. Après avoir obtenu son diplôme, Daan a travaillé dans le monde des médias pendant près de deux ans, notamment en tant que rédacteur Web pour le programme télévisé *Buitenhof* et en tant que correspondant en ligne au Japon pour le site Web de VPRO. De 2017 à 2020, il a travaillé comme doctorant au centre d'expertise ITEM de l'Université de Maastricht. Sa thèse consistait en une étude sociolinguistique et ethnographique des pratiques de communication dans une grande entreprise métallurgique située dans une région frontalière germano-néerlandaise, où de nombreux travailleurs frontaliers et migrants travaillent ensemble jour et nuit. Un certain nombre de chapitres de cette thèse ont été publiés dans des revues internationales de renom, notamment *The Journal of Linguistic Anthropology*, *Language Policy* et *The Journal of Sociolinguistics*. Daan a rédigé le rapport d'étude pour EMRLingua de 2021 à 2023, lorsqu'il travaillait comme chercheur postdoctoral pour l'ITEM à l'Université de Maastricht.