Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

46 | 2011

Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale

Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord

Walter Kusters

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2076>

DOI : 10.4000/dhfles.2076

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011

Pagination : 15-31

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Walter Kusters, « Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 46 | 2011, mis en ligne le 24 septembre 2012, consulté le 31 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2076> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2076>

Ce document a été généré automatiquement le 31 mai 2021.

© SIHFLES

Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord

Walter Kusters

- 1 Le mouvement migratoire des Belges, principalement flamands, en France s'étend sur un siècle environ, de 1815 au lendemain de la guerre de 1914, et culmine au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Les facteurs combinés des crises agricole et industrielle en Flandre et le sommet de l'industrialisation dans le nord de la France provoquent un exode – surtout rural – vers les villes industrielles de Lille, Tourcoing et Roubaix, près de la frontière belge. Les migrants belges (flamands) étaient surtout actifs dans le secteur textile, l'industrie lourde, divers artisanats et le petit commerce, et ont contribué considérablement à l'essor industriel et au dynamisme démographique de la France¹. On estime qu'au fil des années près d'un demi-million de Belges ont passé la frontière pour s'établir définitivement en France². Le nombre de Belges n'a cessé d'augmenter jusqu'en 1891, ce qui peut sans doute s'expliquer en grande partie par la loi du 26 juin 1889 qui a considérablement simplifié l'obtention de la nationalité française. De ce fait, beaucoup de Belges (ou personnes d'ascendance belge) ont soudain perdu leur statut d'étrangers³.
- 2 Par cet exposé, on voudrait relever le fait que les enfants d'immigrants belges ont été confrontés, d'une certaine manière, à une « négligence éducative » durant la période de la politique éducative centralisatrice et assimilationniste de la Troisième République. L'attention se tournera surtout vers les efforts politiques destinés à transformer chaque habitant, tant autochtone qu'immigrant, en bon citoyen français. À première vue, la notion de « négligence éducative » consiste en l'absence totale de mesures spécifiques pour faciliter l'assimilation éducative et l'intégration dans la société française des enfants d'immigrants belges. Le fonctionnement homogénéisant et l'imposition d'une seule langue ont joué en cela un très grand rôle. L'effet d'assimilation a été renforcé,

semble-t-il, par l'association combinée de la scolarité et du service militaire obligatoires. Il faut aussi se rendre compte que les immigrants, flamands et autres, ont joué eux-mêmes un rôle indirect dans la politique de service militaire obligatoire des années 1880 et dans l'évolution de l'idée de citoyenneté.

Jules Ferry, « l'obligation, la gratuité et la laïcité », la citoyenneté et les immigrants

- 3 La fin de l'année 1870 et le début de l'année 1871 resteront inscrits dans la mémoire historique française comme une période terrible⁴. La République s'est imposée d'abord comme l'acte de décès du Second Empire, victime d'une guerre perdue et non pas d'une révolution⁵. La défaite du Second Empire et l'occupation par la Prusse ont détrôné les idéaux nationaux si longtemps chéris. Dans ces circonstances particulières, l'élan français n'offrait apparemment pas de compensations suffisantes à l'infériorité technique remarquée. Pour l'élite française, la conviction était quasi unanimement partagée que le triomphe de la Prusse était lié à la supériorité de ses universités réputées et de ses bonnes écoles. De plus, on avait constaté que la gratuité scolaire faisait partie du système allemand. L'idée s'est répandue que si les Français voulaient afficher un enseignement de même niveau que celui des Allemands, il leur fallait mettre en place les mêmes solutions radicales que ces derniers⁶. Les républicains se sont donc lancés à corps perdu dans des plans de restructuration didactique afin d'apprendre à résister aux faiblesses apparues lors de la récente débâcle. Quoi qu'il en soit, comme l'a montré Francis Démier, la politique républicaine dépendait fondamentalement d'un projet culturel qui donnait à l'école une place essentielle dans la construction de la nouvelle société⁷. Jules Ferry, qui n'était pas encore ministre à l'époque, proclamait que le travail de la Révolution de 1789 ne serait achevé que lorsque la dernière des inégalités – celle du droit à la connaissance – serait éradiquée. À partir de 1871, la lutte laïque contre l'ignorance devient un des thèmes principaux des campagnes républicaines, en encensant la grandeur de la nation française⁸.
- 4 Les élections du 14 octobre 1877, qui ont précédé la nomination de Jules Ferry le 4 février 1879 comme ministre de l'Instruction publique, ont marqué le début d'une période de réformes qui dura trois décennies. Pour les républicains victorieux aux élections et majoritaires à la Chambre et au Sénat, il était impératif d'instaurer immédiatement une société laïcisée dont l'enseignement constituerait la base principale. De la sorte, toutes les grandes réformes scolaires qui suivront étaient en germe, politique dans laquelle Jules Ferry a joué un rôle fondamental⁹. Évidemment, les républicains n'ont pas fondé l'école, l'institution scolaire s'est édifiée tout au long du siècle sous la poussée d'une évolution sociale de fond ; cependant, les républicains ont conçu une véritable *politique scolaire*, qui répondait à une exigence populaire et à un développement sociétal plus large¹⁰.
- 5 Le travail réalisé par Jules Ferry peut être considéré comme le couronnement de près d'un siècle d'efforts consentis pour donner à chaque Français un enseignement primaire minimal. Le ministre a introduit deux lois mémorables et révolutionnaires : la première est celle du 16 juin 1881, qui rend l'enseignement primaire gratuit, et la seconde est celle du 28 mars 1882, qui rend l'enseignement public laïc et introduit l'obligation scolaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans¹¹. La décision de rendre gratuit l'enseignement primaire est donc l'aboutissement de tout un déroulement, affirmant le

droit des enfants à l'instruction ; la philosophie de Ferry étant que le gouvernement a le devoir absolu de pourvoir à l'enseignement primaire de chaque enfant. Jules Ferry croyait fermement que la science et la démocratie avançaient main dans la main et que la connaissance et les idées se propageaient grâce à l'enseignement¹². Les gens seraient alors de plus en plus aptes à devenir des citoyens rationnels et responsables. Au demeurant, la laïcité qui accompagnait le positivisme de Ferry ne concernait pas seulement les programmes d'études, mais également les locaux scolaires (interdits aux ministres des cultes par la loi de 1882) et le personnel (loi du 30 octobre 1886)¹³.

- 6 Dès les années 1880, selon Antoine Prost, les républicains « ont opéré un véritable transfert de sacralité, de l'histoire sainte qui s'enseignait jusqu'à la laïcisation de 1882, à l'histoire d'un phare de l'humanité », ils « ont substitué un patriotisme républicain à un patriotisme conservateur-catholique »¹⁴. Tandis que la formation du sentiment national par l'enseignement (obligatoire) de l'histoire revient à Victor Duruy¹⁵, c'est donc bien ce transfert de sacralité de la communauté chrétienne à la patrie qui caractérise l'œuvre de la Troisième République¹⁶. Dans le même temps – ne l'oublions pas – les fondateurs de la Troisième République instituaient explicitement l'enseignement primaire en *service public*, l'accès à l'instruction étant la promesse d'une vie meilleure¹⁷.
- 7 L'idéal de citoyenneté mentionné plus haut doit être lu à la lumière de la différence traditionnelle en France entre le *jus sanguinis* et le *jus soli*. Le caractère expansif de la pensée française en matière de citoyenneté à l'égard des immigrants a des racines profondes dans son approche du *jus soli*. Celui-ci a été introduit en 1851 pour la troisième génération d'immigrants et a été élargi à la deuxième génération en 1889. Notons que ce ne sont pas des intérêts démographiques ou militaires qui ont présidé à sa mise en place, mais plutôt des préoccupations idéologiques et politiques qui ont servi de point de départ¹⁸. Cela se perçoit clairement dans la manière dont la notion de citoyenneté a pris forme pendant la Troisième République. Dans ce cadre, il n'est pas seulement intéressant de regarder les implications de la politique de la Troisième République pour les immigrants belges ou d'autres nationalités, mais cela vaut la peine de retourner la question et de mettre en lumière les dimensions qui ont conduit en partie cette idéologie, comme la relation entre l'idéologie politique républicaine et le ressentiment politico-social.
- 8 Comme l'ont montré Rogers Brubaker¹⁹ (un chercheur américain qui a étudié en profondeur cette période de l'histoire de France) et Patrick Weil²⁰, le nœud du problème résidait dans le ressentiment que l'on éprouvait dans les territoires frontaliers à l'égard des immigrants dispensés du service militaire. Comme on l'a vu, le département du Nord, principalement la région de Lille, Roubaix et Tourcoing, comportait une très forte présence d'immigrants belges, surtout flamands. Un ressentiment s'était développé devant l'« injustice choquante » de l'exemption du service militaire pour les immigrants installés en France alors que les hommes français y étaient soumis, dévoilant le rôle indirect joué par les immigrants flamands dans la politique de citoyenneté de la Troisième République. Ce ressentiment a servi d'impulsion à l'élargissement du *jus soli*²¹. Il est devenu de plus en plus intense au cours des années 1870 lorsque le nombre de militaires a augmenté parmi la population masculine. Il s'est encore accru pendant les années 1880 quand la doctrine républicaine du service militaire obligatoire a encore gagné du terrain²². L'effet combiné du service militaire universel et de l'enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïc, a été d'une

importance capitale en cette période de réformes institutionnelles et de supériorité républicaine, période durant laquelle de nouvelles lois et de nouveaux concepts en rapport avec la citoyenneté ont fait leur entrée. Ainsi l'idiome traditionnel de la nation – fondé autour de l'État centralisateur et assimilationniste – en a été renforcé. Dans ce sens, l'éducation primaire ou populaire était vécue comme une force essentiellement transformatrice.

- 9 Par conséquent, le droit de revendiquer la citoyenneté française pour les enfants nés en France de parents étrangers était perçu comme une expansion et un renforcement de la nation et non comme un affaiblissement ou une dilution de son essence ethnoculturelle²³. À partir de cette perspective, on peut affirmer que la préférence française pour une vision expansive de la citoyenneté était enracinée dans une conception de la nation où les éléments politiques, institutionnels et territoriaux l'emportaient sur la perception ethnoculturelle²⁴. Le développement d'une telle tendance, affirme Brubaker, indique la relative faiblesse du motif ethnoculturel dans la perception nationale française, et l'importance liée et restreinte de l'origine commune comme critère central de la citoyenneté française. Même si l'insistance de Brubaker sur la relative faiblesse du motif ethnoculturel dans la République française est peut-être un tout petit peu exagérée, surtout si on prend en considération le contexte colonial de la République²⁵, reste que sa perspective et son analyse sont pertinentes.

Le leitmotiv assimilationniste, la langue française, les enfants d'immigrants flamands et la pragmatique de la vie quotidienne

- 10 Le leitmotiv assimilationniste relève d'une longue tradition en France. Toutefois l'assimilationnisme républicain des années 1880 était très particulier. Le fait d'habiter ou de travailler en France perdait son importance au profit d'une participation de plus en plus large aux nouvelles institutions « républicanisées » de l'école et de l'armée. La laïcisation de l'enseignement était fortement liée à la laïcisation de la morale, comme indiqué par les manuels scolaires historiques et civiques d'Ernest Lavis²⁶. Jules Ferry avait le désir brûlant d'établir une « humanité sans dieu et sans roi », avec la nation comme substitut central. L'enseignement laïc revenait, en d'autres termes, à instaurer un enseignement national, basé sur un cadre administratif centralisé. L'enseignement a été standardisé et appliqué à travers tout le territoire national comme étant le seul bon et valable, entre autres par les livres d'histoire et d'instruction civique de Lavis. Les lois de Jules Ferry renforcent considérablement le dispositif éducatif. Anne-Marie Thiesse affirme, dans « La fabrique du citoyen » :

Désormais, les écoliers doivent acquérir, outre les savoirs de base permettant l'exercice des métiers anciens et nouveaux, la connaissance de la nation. Comme dans les autres nations d'Europe, l'école élémentaire a une mission civique : apprendre aux enfants à connaître, aimer et servir leur patrie commune, selon la formule usuelle à l'époque. La nation devient le cadre de référence de tous les apprentissages, de l'hygiène à l'histoire, de la botanique à la politesse, du calcul au dessin.²⁷

- 11 Elle poursuit en citant Mona Ozouf, qui, dans son livre *Composition française*, inspiré par son enfance dans une école bretonne, dit : « La France, c'était d'abord une carte »²⁸.

- 12 Dans un autre travail, Thiesse montre de façon détaillée que l'histoire nationale – telle qu'elle était présentée dans les livres scolaires pendant la Troisième République – était toutefois fortement ancrée dans l'histoire locale²⁹. Il ne s'agissait donc pas d'une standardisation simpliste centre-périphérie. Des versions « localisées » de l'histoire nationale écrite ont été employées dans toutes les écoles de France afin de contribuer à l'élaboration d'une conscience de l'identité nationale. La nation a formé ainsi le cœur du curriculum intellectuel et moral de l'enseignement primaire ; par la géographie et l'histoire, la nation était introduite comme une catégorie centrale tout à la fois cognitive et morale. Dans ce contexte, rappelons que l'école et l'armée se sont renforcées mutuellement, par l'effet conjugué des services assimilationnistes de l'une et de l'autre. Ainsi, l'immigrant de la deuxième génération était soumis au travail de systématisation assimilationniste de l'enseignement, principalement primaire, auquel s'est superposé par l'élargissement du *jus soli* de 1889 un travail analogue d'assimilation par le service militaire.
- 13 La foi française traditionnelle dans la force d'assimilation de son territoire et de ses institutions revêtait un caractère républicain particulier dans ce sens. Le droit républicain fonde la nationalité sur la socialisation plus que sur un acte volontaire et contractuel, sur l'acquisition des codes sociaux plus que sur l'origine ou le lieu de naissance. Avec la République, et surtout avec la loi de 1889, inscrivant la naturalisation dans le mouvement d'homogénéisation d'un sentiment national renforcé par la guerre de 1870, le lien avec la nation résulte donc de *l'éducation* et de *la socialisation* dans la société française³⁰. À ce lien correspondent une 'didactique nationale' et une approche encyclopédique de la nation, clairement exemplifiées dans *Le Tour de la France par deux enfants* (1877) de G. Bruno, pseudonyme d'Augustine Fouillée, « invitant [les] lecteurs à en faire le tour géographique, historique, institutionnel, etc. »³¹. Ce livre, manuel scolaire obligatoire dans l'enseignement primaire et devenu « lieu de mémoire »³² national, est un best-seller – trois millions d'exemplaires vendus dans la première décennie, puis deux cent mille exemplaires annuels jusqu'à la fin du siècle – dont les éditions se sont succédé sans interruption depuis sa première publication en 1877³³ jusqu'à nos jours³⁴. Sans nous étendre de façon détaillée sur ce « lieu de mémoire » qui a contribué à forger l'unité nationale (cf. « apprendre 'sa' France à la semelle de ses souliers », p. 294) en tant que moyen didactique et moral, quelques éléments spécifiques en sont particulièrement pertinents pour notre récit. Essentiellement, le point principal sur lequel il convient de mettre ici l'accent est ceci : *aucun* mot dans la totalité des 311 pages du *Tour de la France* ne mentionne la présence des immigrés en France, alors que Gérard Noiriel, parmi d'autres, a montré abondamment que l'immigration était déjà très répandue au dix-neuvième siècle et constituait une caractéristique inhérente de la société française³⁵. En fait, cette immigration de taille, surtout dans la deuxième partie du dix-neuvième siècle, était fortement liée à l'essor industriel et à la demande économique de main-d'œuvre, manifestement exemplifiée par le triangle Lille-Roubaix-Tourcoing dans le département du Nord, où nombre d'ouvriers étaient des immigrants flamands. Également remarquable, par conséquent, est le fait qu'on peut observer une absence parfaitement semblable dans la revue pédagogique la plus importante dans le département du Nord de ce temps-là, le *Bulletin départemental de l'instruction primaire dans le département du Nord* : la revue ne contient aucune mention d'un migrant ou d'un Flamand, en dépit de leur présence réelle massive³⁶.

- 14 Malgré leur absence dans le discours pédagogique officiel à l'époque, la recherche contemporaine témoigne d'une contribution considérable des immigrants flamands³⁷ à la vie industrielle dans les villes du Nord comme Lille, Tourcoing et Roubaix³⁸. En ce qui concerne les enfants des immigrants flamands dans le Nord, notre recherche a relevé chez eux – à côté de quelques aspects inévitables d'interculturalité et d'hybridité – une forte motivation à devenir de « bons » citoyens français et une intégration assez rapide dans la société française. D'une part, la force, l'entièreté et l'universalité avec lesquelles Jules Ferry et les républicains ont installé leur régime éducatif ont joué un rôle indéniable³⁹. D'autre part, les immigrants flamands et leurs enfants agissaient aussi poussés par des motifs pragmatiques. Pour ces travailleurs flamands embauchés surtout dans les usines de Lille, Roubaix et Tourcoing, l'acquisition d'un certain niveau de « francité » était une question de survie : il fallait savoir parler la langue du pays pour y vivre, mais il fallait aussi soigner son image publique dans le monde du travail. En conséquence, les nécessités économiques et sociales impliquaient des changements culturels et identificateurs, bien que ces derniers soient maintenant difficiles à définir. En même temps, ces nécessités économiques et sociales initiales freinaient le développement scolaire : l'industrialisation rapide⁴⁰ et les besoins financiers ont entraîné les uns et les autres à placer des enfants dans les usines comme puissance de travail supplémentaire et ces derniers quittaient parfois l'école plus tôt que prévu⁴¹. La première génération d'immigrants flamands avait encore un lien assez puissant avec la terre d'origine et essayait de maintenir des éléments de sa propre culture. Toutefois, certains témoignages de descendants de ces immigrants montrent que, pour la plupart, leur passé en Flandre était associé à misère, mortalité infantile, famine, etc.⁴² Ces souvenirs néfastes les ont encouragés à oublier progressivement leur passé enraciné dans une autre terre et à se concentrer sur le présent et sur leur avenir comme habitants de la France.
- 15 Tout porte à croire que l'assimilation s'est déroulée encore plus rapidement pour les enfants des immigrants de la seconde génération. À l'inverse de leurs parents, ces enfants n'avaient plus d'expérience directe de la vie en Flandre puisqu'ils avaient grandi en France et avaient subi une immersion totale dans la langue française et dans l'enseignement français. Comme l'a démontré Gérard Noiriel, il importe de distinguer entre les points de repère et la conceptualisation du « chez-soi » pour la première génération d'une part et pour ceux de la deuxième génération d'autre part, étant donné que pour la deuxième génération – pour les enfants des immigrants flamands – « chez-soi » est en France⁴³. La fréquentation d'écoles françaises par ces enfants a aussi renforcé le processus d'intégration de leurs parents⁴⁴. La *francisation* des immigrants flamands correspondait à un désir fort de leur part de maîtriser à fond la langue française – souvent en passant par le picard⁴⁵ – au prix de la connaissance et de l'emploi de leur langue d'origine dans bien des cas. À partir de la deuxième génération, cela s'avérait encore plus vrai. Cet aspect langagier a été renforcé par l'interdiction de parler le flamand ou le picard en classe ou dans la cour de récréation. Depuis la Révolution française, l'idée d'imposer le français comme seule langue d'enseignement a toujours tenté les ministres en charge de l'instruction publique, comme façon radicale d'extirper les restes de « féodalité » et comme moyen d'atteindre la stabilité sociale, au sein d'une vaste plan d'éducation nationale⁴⁶. C'est en 1866 que Victor Duruy, en tant que ministre de l'Instruction publique, a imposé le français comme unique langue aux écoles⁴⁷, mais « les rapports de force vont évoluer rapidement avec les lois Ferry »⁴⁸, sans qu'on puisse pour autant parler d'une véritable politique de « répression »⁴⁹. Cette

interdiction n'était donc pas dirigée spécifiquement contre la langue flamande, mais cadrait avec la politique plus large de répression de toutes les formes de patois (ou de dialecte). Selon le *Dictionnaire d'instruction primaire* de Belèze, publié chez Delalain en 1877 et précurseur du fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, le « patois » peut être défini ainsi :

C'est un parler provincial, qui était jadis un dialecte et qui n'est plus en usage que pour la conversation parmi les gens de la province, et particulièrement parmi les paysans et les ouvriers. Il y avait et il y a encore autant de patois que de provinces : tels sont le patois normand, le patois gascon, le patois provençal, le patois languedocien. Ils tendent à disparaître, grâce à l'instruction primaire qui, en pénétrant dans les plus humbles villages, oblige les enfants de toutes les écoles à ne faire usage que de la langue française.⁵⁰

- 16 Notons pourtant que dans certaines régions, par exemple en Bretagne ou dans les Flandres françaises, on pouvait trouver une certaine flexibilité des enseignants qui maniaient parfois la langue des élèves afin de faciliter la compréhension de certains mots français. L'impression générale est que, chez les immigrants flamands dans le triangle industriel Lille-Roubaix-Tourcoing, les mobiles et les stratégies pragmatiques⁵¹ de chaque jour prédominaient – à quoi s'ajoutait le fait que la maîtrise du français était souvent un enjeu de prestige entre les jeunes Flamands eux-mêmes⁵². En tout cas, les tentatives politiques générales et centralisatrices d'homogénéisation de la langue, caractéristiques de la Troisième République, se conjuguèrent parfaitement avec la volonté forte et générale des Flamands, surtout de la seconde génération, de maîtriser aussi rapidement que possible la langue française – que ce soit en utilisant le picard comme langue de passage vers le français ou non. Comme le remarquait Antoine Prost pendant la première séance du séminaire international 'L'école et la nation', le 1^{er} avril 2010 à Lyon, organisée par l'INRP, la francisation a été possible parce qu'une grande partie de la population était partie prenante. Elle avait compris qu'un avenir s'ouvrait devant elle et que la mobilité sociale de ses enfants en serait facilitée – et cela s'applique certainement aussi aux immigrants flamands et à leurs enfants.
- 17 Relevons aussi que l'enjeu de prestige entre les jeunes Flamands mentionné plus haut était renforcé par la dimension assimilatrice reliée au fait général que les enfants (d'immigrants ou non) s'empressaient d'égaler leurs compagnons d'âge (flamands ou français). C'est le propre des enfants que de désirer « faire partie » du groupe ; ils ont un besoin naturel de se faire des amis. On peut aussi admettre qu'il existait une difficulté ou « disrépance » occasionnée par le fait que ces enfants d'immigrants avaient un autre bagage culturel, avec les expériences inévitables de préjugés, de stéréotypes et d'aliénation. Ils étaient dès lors plus sensibles au regard et à la reconnaissance de leurs pairs. Dans leur travail sur l'intégration des immigrants belges à Roubaix, les historiens français David, Guillemin et Waret relèvent qu'
- il y avait une véritable émulation à l'école, preuve de leur volonté d'intégration. L'école jou[ait] un grand rôle dans l'intégration, les enseignants ne faisaient pas de différence entre les élèves et les petits Flamands devaient s'accrocher. (Pas de classes d'adaptation...). [...] Ils veulent à tout prix oublier leur langue, être au même niveau que les Français.⁵³
- 18 Leur volonté affirmée de s'intégrer et le désir de maîtriser la langue française étaient naturellement une nécessité élémentaire et une question de survie, comme c'était le cas pour leurs parents qui travaillaient en usine. Ces observations sont encore plus valables dans un contexte où les enseignants français ne faisaient pas d'efforts

spécifiques pour prendre en compte la situation particulière de ces enfants, ou ne prévoyaient pas une didactique adaptée pour les soutenir.

En guise de conclusion

C'est enfin la généralisation de l'école publique, laïque et obligatoire qui va favoriser l'alphabétisation et la francisation de cette population. La naturalisation, l'accès au droit de vote, les luttes collectives de la classe ouvrière, l'école publique sont les principaux phénomènes qui favorisent l'intégration de ces Belges [...] à tel point que Firmin Lentacker pourra dire « *que cette intégration est quasiment achevée en 1914* ». [...] Le facteur linguistique fut un facteur déterminant de l'intégration des immigrés belges et notamment flamands.⁵⁴

- 19 Si dans la pratique de l'enseignement primaire dans le triangle industriel du Nord le fonctionnement homogénéisant de la politique éducative de la Troisième République pouvait être accompagné d'une certaine tolérance en ce qui concerne l'usage des mots flamands, elle était assurément accompagnée d'un refus de toute *prise en compte* du flamand. Comme l'a décrit Jacques Landrecies :

... pas question de s'appuyer sur cet idiome pour la moindre exploitation pédagogique. Ici se conjuguent sans doute ignorance complète et surdité délibérée. Comme il est de règle en France, l'apprentissage se fait par immersion totale du nouvel arrivé dans le bain linguistique.⁵⁵

- 20 Par conséquent, les résultats de notre étude vus à la lumière du thème de la journée d'étude, « accueil et formation des enfants étrangers en France », et mis en rapport avec la référence dans le programme au fait que « l'accueil des enfants de migrants est aujourd'hui officiellement organisé dans le cadre de l'Éducation nationale française », témoignent que l'on peut difficilement parler d'« accueil » ou de « formation » spécifique à l'égard de la population d'immigrants belges au dix-neuvième siècle⁵⁶. Ainsi, le refus de toute prise en compte du flamand, et l'ignorance complète et la surdité délibérée mentionnées par Landrecies, correspondent bien à l'absence totale d'immigrants (flamands ou autres) dans *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno et le silence parfaitement analogue dans le *Bulletin départemental de l'instruction primaire dans le département du Nord*. Dans une perspective plus large, et à côté des mobiles pragmatiques et particuliers mentionnés plus haut – et d'un désir d'appartenance bien évident –, la loi Ferry de 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire et la loi sur la naturalisation de 1889, ont fortement accéléré le processus d'assimilation et d'intégration. L'enthousiasme et la fougue avec lesquels beaucoup de descendants d'immigrants flamands ont défendu le drapeau français pendant la Première Guerre mondiale peuvent être appréhendés comme un des résultats du processus d'accélération et des mesures qui les ont précédés.

NOTES

1. Dupâquier, J. (1991), « La contribution des Belges à la formation de la population française (1851-1949). Étude quantitative », in É. Hélin (éd.), *Historiens et population*, Louvain-la-Neuve : Academia, p. 331-347 ; voir aussi : Pétillon, C. (2006), *La population de Roubaix : Industrialisation, démographie et société 1750-1880* (Histoire et Civilisations), Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
2. Noiriél, G. (2002), *Atlas de l'immigration en France. Exclusion, intégration...* Paris : Autrement, p. 13.
3. Declercq, E., Depaepe, M., D'hulst, L., Kusters, W., Vanden Borre, S. & Verschaffel, T. (2009), « Belgische migratie naar Noord-Frankrijk (1850-1914) : interculturele identiteiten in grensregio's », *De Franse Nederlanden / Les Pays-Bas Français*, 34, p. 110.
4. En fait, comme l'avait observé Gérard Noiriél, la guerre de 1870 marque « un tournant fondamental dans l'histoire des identités nationales, non seulement en France, mais dans toute l'Europe. C'est à partir de cette date, en effet, que l'État-nation prend la forme que nous lui connaissons aujourd'hui ». Noiriél, G. (2007), *À quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille : Agone, p. 18-19. Voir aussi : Thiesse, A.-M. (2001), *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris : Seuil.
5. Démier, F. (2000), *La France du XIX^e siècle (1814-1914)*, Paris : Seuil, p. 289.
6. Chevalier, P., Groperrin, B. & Maillet, J. (1968), *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*, Paris : Mouton, p. 113.
7. Démier, *op. cit.*, p. 441.
8. Chevalier, Groperrin & Maillet, *op. cit.*, p. 113.
9. Dubois, P., « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie*, 159 (avril-mai-juin 2007), p. 13-21.
10. Prost, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Armand Colin, p. 191.
11. *Ibid.*, p. 192-193 ; Léon, A. & Roche, P. (1967), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 90-93.
12. « De la science, la démocratie peut et doit attendre la diffusion des lumières indispensables à la formation de véritables citoyens adaptés au milieu et à l'époque, capables de se conduire selon les lois de la raison, ainsi qu'un idéal collectif conforme au sens général de l'évolution humaine, aux exigences du progrès. L'enseignement qui, en dernière analyse, ne fait pas autre chose que de diffuser la science est donc en même temps le premier devoir et la meilleure garantie de la démocratie. » Cité dans Reclus, M. (1947), *Jules Ferry*, Paris : Flammarion, p. 175.
13. Prost, *op. cit.*, p. 193-194.
14. Prost, A., « Présentation » (École, histoire et nation), *Histoire de l'éducation*, 126 (avril-juin 2010), p. 7. C'est d'ailleurs avec la Première Guerre mondiale, la *Grande Guerre*, qu'est provoqué un nouveau transfert de sacralité – le sacré patriotique étant réinterprété dans un sens pacifiste et internationaliste (*ibid.*, p. 7-8).
15. Ministre de l'Instruction publique de 1863 à 1869 sous le Second Empire.
16. Cf. Bruter, A., « L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III^e République » (École, histoire et nation), *Histoire de l'éducation*, 126 (avril-juin 2010), p. 11-31.
17. Prost, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Armand Colin, p. 192.
18. Brubaker, R. (1996), *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, p. 85-113.
19. *Idem.*
20. Weil, P. (2004), *Qu'est-ce qu'un Français ?* Paris : Grasset.
21. Brubaker, *op. cit.*, p. 95.
22. *Ibid.*, p. 105.

23. *Ibid.*, p. 85-113. Voir aussi : Brubaker, R. (2001), « The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States », *Ethnic and Racial Studies*, 24, p. 531-548.
24. *Idem.*
25. Cf. Bancel, N., Blanchard, F. & Vergès, F. (2003), *La République coloniale*, Paris : Albin Michel.
26. Bruter, A., « Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement : Lavisserie et la pédagogie de l'histoire », *Histoire de l'éducation*, 65 (janvier 1995), p. 27-50. Voir aussi : Noiriel, G. (2007), *À quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille : Agone, p. 31-32.
27. Thiesse, A.-M., « La fabrique du citoyen » (École et nation), *Textes et documents pour la classe*, 1005 (décembre 2010), p. 13.
28. *Idem.* Ozouf, M. (2009), *Composition française, retour sur une enfance bretonne*, Paris : Gallimard.
29. Thiesse, A.-M. (1997), *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
30. Dans un contexte plus général, voir aussi : Simon, B. (1987), « Schooling Society: in the care of an elite for the masses in the 19th and 20th centuries », *Pedagogisch Tijdschrift*, 12 (4), p. 204-212 ; Frijhoff, W. (éd.) (1983), *L'offre d'école / The supply of schooling. ^{Éléments} pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX^e siècle / Contributions to a comparative study of educational policies in the XIXth century*, Paris : Publications de la Sorbonne / Institut national de recherche pédagogique.
31. Cabanel, P., « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX^e et première moitié du XX^e siècles) » (École, histoire et nation), *Histoire de l'éducation*, 126 (avril-juin 2010), p. 35.
32. Comme évoqué dans le volume de ce titre (tome I, *La République*, sous la direction de Pierre Nora, 1985, p. 291-32) par l'article de Jacques et Mona Ozouf : « Le Tour de la France par deux enfants. *Le petit livre rouge de la République* ».
33. À la librairie classique Eugène Belin.
34. Le Men, S. (1992), « La pédagogie par l'image dans un manuel de la Troisième République : Le Tour de la France par deux enfants », in S. Michaud, J.-Y. Mollier & N. Savy (dir.), *Usages de l'image au XIX^e*, Paris : Créaphis, p. 119-127.
35. Noiriel, G. (2006), *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècle*, Paris : Seuil.
36. Minutieusement dépouillé aux Archives départementales du Nord à Lille (pour la période 1872-1900), cote BA 389. On constate une situation identique dans les revues pédagogiques nationales, e.g. dans : *L'école et la famille*, *L'école laïque*, *L'instruction primaire*, *Journal des enfants* – dépouillées à la Bibliothèque nationale de France à Paris.
37. Comme indiqué plus haut, la grande majorité des immigrants belges était flamande. « La population immigrée belge était flamande à 88 % », in J. Landrecies (2001), « Une configuration inédite : la triangulaire français-flamand-picard à Roubaix au début du XX^e siècle », *Langage et Société*, 97, p. 28.
38. Voir, entre autres : Pétilion, C. (2006), *La population de Roubaix : Industrialisation, démographie et société 1750-1880*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion ; Strikwerda, C. (1998), « France and the Belgian Immigration of the Nineteenth Century », in C. Guerin-Gonzales & C. Strikwerda (eds.), *The Politics of Immigrant Workers. Labor Activism and Migration in the World Economy since 1830*, New York : Holmes & Meier, p. 101-130 ; Couton, P. (2003), « Ethnic Institutions Reconsidered: The case of the Flemish workers in 19th century France », *Journal of Historical Sociology*, 16, p. 80-110 ; Morelli, A. (éd.) (1998), *Les émigrants belges. Réfugiés de guerre, émigrés économiques, réfugiés politiques ayant quitté nos régions du XVI^{ème} siècle à nos jours*, Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière ; Lentacker, F. (1974), *La frontière franco-belge. Étude géographique des effets d'une frontière internationale sur la vie de relations*, Lille : Morel & Corduant ; Aelbrecht, V. (1990), « L'immigration ouvrière belge à Tourcoing durant le Second Empire », *Revue belge d'histoire contemporaine*, 21, p. 351-381 ; Delmaire, D. (1996), « Les Vlaminques ou le dénigrement des immigrés belges (XIX^e siècle) », in J.-P. Jesenne (éd.), *L'image de l'Autre dans l'Europe du Nord-Ouest*,

Villeneuve d'Ascq : Centre d'Histoire de la Région du Nord et de l'Europe du Nord-Ouest, 1996, p. 179-195 ; Popelier, J.-P. (2003), *L'immigration oubliée. L'histoire des Belges en France*, Lille : La Voix du Nord.

39. Rogers Brubaker décrit les années 1880 comme la période pendant laquelle l'assimilation française se cristallise : « There is, in France, a well-established dominant style of thinking and talking about citizenship in relation to immigration. This style, with roots in the Revolutionary period, crystallized during the 1880s. To be sure, it has not since gone unchallenged. », *op. cit.*, p. 111.

40. Le processus d'industrialisation a accéléré l'entrée dans la fabrique des enfants, mais aussi le recul des pratiques d'éducation de l'Église.

41. En général, c'est surtout à partir de 1893 que le processus d'intégration a connu une accélération forte, avec les premiers effets tangibles de la scolarisation obligatoire et des lois de naturalisation.

42. Cf. interview personnelle avec Pierre Leman, descendant d'immigrants flamands, le 14 mai 2008, Villeneuve D'Ascq, Lille.

43. Noiriel, *op. cit.*, p. 216-217.

44. David, M., Guillemin, A. & Waret, P. (1995), *L'intégration des Belges à Roubaix. Rapport de synthèse* (Les Cahiers de Roubaix 3), Roubaix : Lire à Roubaix, p. 32.

45. Les liaisons entre le français normatif, diffusé par l'école publique, le picard, langue authentique, qui était celle de la classe ouvrière, et le flamand, étaient assez complexes. Surtout pour les adultes, « il ne s'agit donc pas du cas relativement simple d'une assimilation du néerlandais au français mais d'une assimilation de dialectes du néerlandais au français dans un contexte dialectal picard. » (Landrecies, *op. cit.*, p. 29-30). En dépit du fait que le picard reste la langue de la rue pendant quelque temps, aussi pour les enfants (*ibid.*, p. 32), en fin de compte on pourrait parler d'un abandon de la langue d'origine en faveur du français (cf. Lentacker, *op. cit.*). De plus, dans la plupart des cas, le type de répartition géographique et spatial des immigrants flamands dans les villes constituait un facteur favorable d'intégration et d'apprentissage du français (Landrecies, p. 45). Pour une approche linguistique plus technique, voir : Pooley, T. (2006), « The linguistic assimilation of Flemish immigrants in Lille (1800-1914) », *French Language Studies*, 16, p. 207-233.

46. Ravier, J. (1988), « L'imposition du français dans le département du Nord, de la Monarchie de Juillet au Second Empire », *Histoire de l'éducation*, 77, p. 19.

47. Coornaert, E. (1971), « Flamand et français dans l'enseignement en Flandre française des annexions au XX^e siècle », *Revue du Nord*, 209, p. 217-221.

48. Landrecies, *op. cit.*, p. 31.

49. *Ibid.*, p. 53.

50. Cité dans : Boutan, P. (1996), « La langue des Messieurs ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris : Armand Colin, p. 73.

51. On le conçoit, et Jacques Landrecies l'a bien montré, les situations sont souvent très diverses et peuvent dépasser le simple nécessité (Landrecies, *op. cit.*, p. 56) ; parfois les motivations ne sont pas seulement ou simplement utilitaires, mais peuvent relever d'aspirations plus élevées, comme la « politesse » (envers la population d'accueil), « l'éducation » (cf. promotion sociale) et, par-dessus tout, la volonté de dépasser une situation d'infériorité (*ibid.*, p. 52). De surcroît, l'interprétation sémantique de la notion « pragmatique », surtout dans un tel contexte socioculturel de chaque jour, est évidemment bien élastique (cf. Rorty, R. (1999), *Philosophy and Social Hope*, London : Penguin Books).

52. Landrecies, *op. cit.*, p. 55.

53. David, Guillemin & Waret, *op. cit.*, p. 57 et 59.

54. *Ibid.*, p. 6 et 8.

55. Landrecies, *op. cit.*, p. 54.

56. D'ailleurs, on peut aussi montrer que ce n'est qu'avec la Troisième République que le mot « immigration » et ses dérivés « immigré » et « immigrant » commencent à faire partie du lexique commun et qu'ils entrent dans le débat public, et que de ce fait la notion de « migrant » ne forme pas de catégorie pertinente conceptuelle dans l'enseignement.

RÉSUMÉS

Le mouvement migratoire des Belges, principalement flamands, en France s'étend sur un siècle environ, de 1815 au lendemain de la guerre de 1914, et culmine au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Les facteurs combinés des crises agricole, industrielle et dans le secteur du lin en Flandre d'une part, et le sommet de l'industrialisation dans le nord de la France d'autre part, provoquent un exode vers les villes industrielles de Lille, Tourcoing et Roubaix. En se tournant vers les efforts politiques réalisés pour transformer chaque habitant, tant autochtone qu'immigrant, en bon citoyen français, on observe que les enfants d'immigrants belges ont été confrontés, d'une certaine manière, à une « négligence éducative » durant la période de politique éducative assimilationniste de la Troisième République, et d'un refus de toute prise en compte du flamand. L'assimilation se cristallise surtout au début de la Troisième République, particulièrement à partir des années 1880, avec les lois de Jules Ferry, soumettant tous les enfants français et tous les enfants d'immigrants (belges) à la fois à l'obligation scolaire et aux valeurs républicaines. L'effet d'assimilation a été renforcé par l'association combinée de la scolarité et du service militaire obligatoires ; dans ce sens, la loi sur la naturalisation de 1889 a fortement accéléré le processus d'assimilation et d'intégration. La francisation des immigrants flamands correspondait à un désir fort de leur part de maîtriser à fond la langue française – souvent en passant par le picard – au prix de la connaissance et de l'emploi de leur langue d'origine dans bien des cas. À partir de la deuxième génération, cela s'avère encore plus vrai.

The migration of Belgian people, especially the Flemish, to France stretches out over the 19th century until shortly after the First World War, and reaches its summit during the second half of the 19th century. The combined factors of the crisis in the domestic and linen industry and the agricultural crisis in Flanders, led to a veritable exodus towards the industrial triangle Lille-Roubaix-Tourcoing in the North of France, which was at that time experiencing the peak of its industrial heyday. With this in mind, attention will be drawn to the political and educational attempts to turn migrants into 'good' French citizens during the French Third Republic, giving special notice to the situation of the Belgian migrant children. One of the more conspicuous facts, in any case, is that no special educational measures at all were taken to 'adapt' the Flemish children to their new situation, as a consequence of which we can speak of a kind of 'educational neglect' of these children and their language. In a way, the French idea of assimilation crystallized during the 1880s, exemplified by the laws of Jules Ferry on free, compulsory and secular education, immersing all French children and those of its immigrants in explicit republican civic and moral values. As far as the influence of Ferry's law of 1882 on compulsory education is concerned, it was especially in tandem with the naturalization law of 1889 and the corresponding compulsory military service that a forceful acceleration of the integration process was set in. In any case, the *francisation* of Flemish immigrants corresponded with a strong desire on the part of the Flemish to have a thorough command of the French language, often at the expense of maintaining their language of origin, especially from the second generation onwards.

INDEX

Keywords : acculturation, assimilation, Belgian migration, francisation, Jules Ferry, nineteenth century, second language education, Third Republic

Mots-clés : acculturation, assimilation, dix-neuvième siècle, francisation, Jules Ferry, le français comme deuxième langue, migration belge, Troisième République

AUTEUR

WALTER KUSTERS

Centre d'Histoire des Relations Interculturelles

K.U.Leuven Kulak

Walter.Kusters@kuleuven-kortrijk.be