

## Conseil de la langue française et de la politique linguistique

### Bilan 2015

#### 1. Organisation du travail

Pour sa mandature 2012-2017, le Conseil avait formé les commissions suivantes, qui se sont réunies régulièrement au cours de la période novembre 2014-novembre 2014 :

(a) Pour ce qui est de l'action sur le corpus :

- une Commission *Réformes*
- une Commission *Terminologie*
- une Commission *Féminisation*

(b) Pour ce qui est de la place de la langue, de son statut, et des actions de sensibilisation :

- une Commission *Migrants*
  - une Commission *Lisibilité*
  - une Commission *Ingénierie linguistique*
- (c) Une commission de *Politique linguistique générale*

Par ailleurs, le Conseil a prévu de mettre en place des groupes de travail sur des thèmes se présentant ponctuellement. Il a ainsi constitué pour la période de référence :

- un groupe de travail chargé d'étudier les résultats de l'enquête internationale 2011 PIRLS sur le développement des compétences en lecture ;
- un groupe de travail sur l'usage des langues dans les universités en Belgique francophone ;
- un groupe de travail chargé d'étudier la problématique de la maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants en formation (notamment à la lumière du récent rapport du Comité d'experts de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur).

Ces divers groupes et commissions ont produit des documents de travail (par exemple, la commission terminologie a travaillé sur l'édition numérique, ou encore sur la vocabulaire francophone des affaires) ou préparé les avis à remettre à sa Ministre de tutelle.

## **2. Avis**

Conformément à ses missions, le Conseil a remis à sa Ministre de tutelle

— un Avis sur le politique de la lecture

Le groupe de travail PIRLS était initialement chargé de confronter les analyses et de partager les réflexions eu égard aux résultats de l'enquête PIRLS. Pour rappel, celle-ci porte sur la compréhension en lecture (à l'école et en-dehors de celle-ci). Cette démarche s'inscrit dans le cadre du « Pacte pour un enseignement d'excellence », qui veut utiliser les leviers les plus efficaces « pour élever le niveau de performance des élèves, lutter contre l'échec et le redoublement et réduire les inégalités scolaires. » Le Conseil supérieur du livre et le Conseil des bibliothèques ont été associés à la rédaction du document de synthèse, lancé par le Conseil de la langue.

— un Avis relatif à l'orthographe réformée dans les documents destinés à l'enseignement.

— un Avis relatif à la réforme de l'accord du participe passé (PP), où il apporte son soutien critique aux propositions du CILF sur l'accord du participe passé.

— un rapport sur la politique linguistique de l'Enseignement supérieur

Le groupe de travail était chargé de mener une réflexion sur la place de l'anglais dans l'enseignement supérieur et sur les enjeux que pose l'absence de politique en la matière.

Il a en outre remis des avis divers :

— sur les candidatures pour le titre de « Ville des Mots » 2016 (les villes Péruwelz, Fleurus, Mons étant candidates) ;

— une réponse à la consultation du CSA sur le thème « Radio : diffusion de la musique Wallonie-Bruxelles et de langue française (quotas) » ;

— sur des questions de terminologie (comme par exemple sur les mots médiateur/ombudsman).

## **3. Opérations de communication et d'animation**

Les membres du Conseil ont contribué ou contribuent, en synergie avec le Service de la langue française, à des opérations comme le Forum mondial de la langue française, le choix des dix mots, « La Langue française en fête », le congrès mondial des professeurs de français de 2016.

Ils ont contribué à la rédaction et/ou à la publication de divers documents comme

- le *Guide de Féminisation*, paru début janvier
- les Actes de la rencontre Opale 2013
- le Dossier spécial *Langue française* de la revue *Lectures*
- les volumes de la collection « Français & Société »

Ils ont soutenu à la publication d'un *Guide de la législation linguistique*. L'objectif de cette publication, qui verra le jour prochainement, est de dresser un état des lieux pratique de la législation linguistique, fédérale, régionale ou communautaire

#### **4. Structures**

Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique a été partiellement renouvelé, notamment par (a) une nouvelle représentation des tendances idéologiques et philosophiques suite au changement de législature, (2) une nouvelle représentation de l'inspection générale de la Culture. (3) Un appel à candidatures visait également à pourvoir les postes toujours vacants d'experts suppléants et de représentant des langues régionales.

**Conseil de la langue française et de la politique linguistique  
Conseil des bibliothèques publiques  
Conseil du livre**

**Avis sur les compétences en lecture et les apprentissages y relatifs  
en Fédération Wallonie-Bruxelles**

Avis conjoint, adopté en séances plénières du 23 mars 2015 (CLFPL), du 13 mai 2015 (CDBP) et du 19 mai 2015 (CDL).

---

*Cet avis s'inscrit dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire 2014-2019, et plus précisément dans celui du « Pacte pour un enseignement d'excellence », qui veut utiliser les leviers les plus efficaces « pour élever le niveau de performance des élèves, lutter contre l'échec et le redoublement et réduire les inégalités scolaires. »*

Toutes les études portant sur l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles constatent des performances particulièrement faibles en compréhension de lecture, et ce quel que soit le moment du cursus évalué.

Ces lacunes apparaissent dès les premières années d'apprentissage de la lecture et sont particulièrement graves pour près d'un élève sur trois, à dix ans (6 % de non-lecteurs et 24 % de lecteurs précaires selon la dernière enquête PIRLS). Par ailleurs le pourcentage de lecteurs atteignant un niveau élevé ou avancé ne dépasse pas 25 %, là où plusieurs pays de référence dépassent 50 %.

Cette situation explique en grande partie les phénomènes d'échec et de décrochage enregistrés par la suite. La compréhension de l'écrit est en effet une compétence transversale requise dans l'acquisition de la plupart des savoirs.

Ces faiblesses sont également handicapantes dans de nombreux secteurs de la vie : travail, santé, citoyenneté, culture... Non résolues, elles fragilisent la société et mettent en péril la démocratie. La maîtrise de l'écrit est en effet une clé importante de la connaissance du monde, de l'autre, de soi. De plus, la forte corrélation observée entre les performances scolaires des élèves et le statut socioéconomique de leur famille montre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles le système ne joue guère son rôle de réducteur d'inégalités.

On notera que les résultats en lecture sont médiocres pour la majorité des élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire (PIRLS 2006 et 2011) et que l'effort devrait donc porter sur l'ensemble de la population du début de la scolarité.

Il s'agit d'une véritable cause d'intérêt général pour le présent de la Fédération Wallonie-Bruxelles et pour son devenir.

Les analyses des enquêtes internationales (PIRLS et PISA) ainsi que les travaux de nombreux chercheurs permettent d'identifier trois défis auxquels fait face l'enseignement de la lecture en FWB.

- 1) Réduire la proportion inquiétante d'enfants conservant des difficultés de déchiffrage du code graphique, difficultés qui apparaissent dès les premiers apprentissages et qui entravent ensuite les étapes ultérieures de l'apprentissage de la lecture (et partant, de l'ensemble des apprentissages), empêchant au final ces enfants de dépasser un niveau très élémentaire de compréhension des textes écrits.
- 2) Développer chez l'ensemble des élèves des stratégies de compréhension en lecture qui dépassent le simple déchiffrage et la lecture d'énoncés isolés, et qui leur permettent de dégager du sens lors de la lecture des textes, y compris lorsque le sens est implicite et exige un travail d'analyse et d'interprétation. D'après les enquêtes PIRLS, ces compétences avancées en lecture sont moins assurées chez les jeunes de la FWB que dans d'autres pays<sup>1</sup>, y compris chez les meilleurs élèves, preuve d'une lacune particulière de notre enseignement à cet égard.
- 3) Améliorer les attitudes générales des élèves vis-à-vis de la lecture, rendre le livre et son usage familiers, en susciter une appréhension spontanée, désacralisée, informelle et autonome, le tout afin de favoriser l'engagement des élèves dans leurs activités de lecture – engagement qui constitue un facteur important dans les performances en lecture selon les analyses de Monseur et Lafontaine sur PISA.

Toutefois il ne faudrait pas considérer que la responsabilité de ce problème incombe à la seule école. Tout l'environnement des enfants est concerné, des parents aux pouvoirs publics, des responsables de la Culture aux écrivains et plus largement aux artistes, des décideurs aux acteurs des moyens de diffusion, des bibliothèques publiques à l'éducation permanente.

**La problématique étant globale, la réponse apportée ne peut être que systémique. C'est pourquoi plusieurs instances d'avis ont décidé d'élaborer ensemble un avis à destination des Ministres concernés.**

Elles sont confortées dans cette analyse par le « Plan Lecture » qui a été présenté par la Ministre J. Milquet à la dernière Foire du livre, plan qui insiste à raison sur la dimension transversale d'un problème grave qui, même si des frémissements positifs ont pu être constatés récemment, requiert des réponses à la fois urgentes et à la hauteur des défis à relever. Plusieurs démarches ambitieuses doivent donc être mises en place. Le « Plan lecture » envisagé par la Ministre de l'Enseignement, de la Culture et de la petite Enfance propose certaines pistes qui nous semblent aller dans le bon sens. Ainsi, plusieurs propositions visent à favoriser l'accès et la présence des livres auprès des jeunes, et d'autres soulignent l'importance d'établir ou de revoir les référentiels de formation à la lecture et de renforcer la formation initiale en cette matière.

L'amélioration nécessaire des performances en lecture requiert des approches multiples et variées. Il faudrait en effet :

---

<sup>1</sup> Cependant une part des résultats remarquables de la Finlande, par exemple, peut s'expliquer par le rapport graphème/phonème simplissime du finnois. Par comparaison, des difficultés spécifiques au français (complexité des correspondances entre phonie et graphie, élisions, liaisons, lettres muettes... ..) le rendent opaque et compliquent singulièrement l'apprentissage de la lecture (et de l'écriture) de nos élèves.

- Sensibiliser les parents et les responsables de l'accueil de la petite enfance à l'importance de l'écrit et du livre, et ce, dès le plus jeune âge des enfants.
- Développer la conscience phonologique des enfants et, plus généralement, la « conscience de l'écrit » dans l'enseignement préscolaire.
- Dans l'enseignement primaire, augmenter le temps consacré à la lecture et procéder à un travail sur les textes qui ne se limite pas à des exercices (le plus souvent de questions/réponses portant sur la littéralité), mais qui rende explicites les stratégies d'élaboration et d'interprétation du sens. Travailler un texte, c'est d'abord le questionner.
- Encourager les interactions à partir des textes ; lire, c'est dialoguer avec quelqu'un à travers son écrit.
- Mettre en place une évaluation formative qui permette le repérage et l'identification précoces des difficultés des apprenants, de manière à y remédier rapidement et de façon adaptée<sup>2</sup>.
- Dans les référentiels de l'enseignement fondamental, considérer la lecture comme une compétence transversale, qui peut être acquise à travers plusieurs disciplines<sup>3</sup>.
- Promouvoir la lecture en dehors de l'école et favoriser partout le contact avec l'écrit. Cette promotion concerne l'ensemble de la population, mais certains programmes doivent cibler spécifiquement les enfants et les personnes peu alphabétisées : la lutte contre l'illettrisme doit être prioritaire.

## Recommandations relatives aux apprentissages

Une part de ce qui précède suppose que les apprentissages soient mis en place par de véritables « professionnels de la lecture », suffisamment outillés par leur formation, initiale et continue.

À cet égard, il nous semble indispensable que les efforts s'inscrivent dans une voie qui permette réellement d'instaurer dans les pratiques des enseignants les changements radicaux qui sont nécessaires pour relever les défis évoqués ci-dessus. Si nous souhaitons qu'un réel changement s'opère, plusieurs principes doivent, selon nous, être respectés :

- a) Les pratiques d'enseignement-apprentissage doivent être fondamentalement réorientées pour correspondre effectivement aux objectifs définis par les socles de compétences en matière de lecture<sup>4</sup> (et de maîtrise du français en tant que langue de scolarisation). Il s'agit de veiller à ce que les enseignants se donnent effectivement pour mission d'apprendre à leurs élèves à utiliser la langue pour produire et décoder du sens, pour transmettre et recevoir des messages, et non

<sup>2</sup> Trop souvent les remédiations consistent à répéter la première approche, alors que celle-ci s'est révélée défailante.

<sup>3</sup> C'est le cas en Communauté germanophone depuis la révision des programmes en 2008.

<sup>4</sup> « Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses ...) ou visuel (image fixe ou animée, dessin, tableau, affiche, film, ...). Le sens construit est déterminé par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures) ;
- les acquis du lecteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives) ;
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle le lecteur traite le message.

Dans une situation donnée, le lecteur conçoit un projet en fonction duquel il lira le message» (*Socles de compétences*, p. 11).

prioritairement celle de former des élèves capables d'écrire sans fautes d'orthographe.

La maîtrise des règles de la langue (de son lexique, de sa grammaire) doit être mise au service de la communication ; l'essentiel doit être de pouvoir lire et écrire des mots, des phrases, des textes qui aient du sens pour les interlocuteurs et qui respectent les principales conventions formelles parce qu'elles sont nécessaires à une bonne communication. L'analyse et la pratique grammaticales en classe, ainsi que les outils et discours utilisés pour en rendre compte, sont actuellement encore trop conformes à une tradition liée au mot, à son assignation à une nature et à une fonction, à son inscription dans une phrase souvent décontextualisée, à des fins de correction orthographique dûment exercée et évaluée, le tout dans une appréhension et une terminologie formelle souvent détachées des rapports de sens à l'œuvre dans le discours. La réorientation de l'activité grammaticale vers la construction du sens et son articulation à l'unité textuelle afin d'appuyer les processus de lecture s'avèrent indispensables.

- b) En ce qui concerne la lecture en particulier, il s'agit de faire du déchiffrage et de la capacité à lire au sens strict (le décodage des mots et du sens des phrases isolées) non pas des objectifs en soi, mais des moyens en vue d'une fin plus large : dégager des hypothèses interprétatives pour comprendre la visée d'ensemble d'un texte, se positionner par rapport à celle-ci, la situer par rapport à d'autres textes, etc., soit entrer en dialogue actif avec le texte. Trop d'élèves pensent qu'il faut lire parce que c'est bien de lire en soi, parce que c'est un bon exercice intellectuel, parce que cela permet de retenir l'orthographe des mots, parce qu'il faut avoir lu les textes de notre patrimoine littéraire (même si on ne les a pas compris),... Ce qui signifie que trop d'enseignants envisagent la lecture comme une habileté qu'il s'agit surtout d'exercer, et non comme une compétence qu'il s'agit de mobiliser en vue d'échanger des significations.
- c) Il faut enseigner aux élèves les stratégies de lecture nécessaires pour pouvoir entrer en dialogue avec un texte, et ce, dès les premiers apprentissages de la lecture, afin qu'ils envisagent effectivement la production de sens comme la finalité ultime de la lecture et apprennent progressivement à exploiter ces stratégies.
- d) Les difficultés de décodage, qui apparaissent chez certains élèves très tôt au cours de la première année primaire, entravent ensuite tous les apprentissages successifs de la lecture, engendrant de la fatigue, la démotivation des élèves, et les empêchant d'être disponibles cognitivement pour le travail sur le sens du texte. Sachant cela, il est indispensable que les difficultés rencontrées par les élèves fassent l'objet d'une remédiation rapide et efficace. Il est important également que les élèves en difficulté ne soient pas privés de l'accès au sens par une pédagogie qui, voulant remédier à leurs difficultés de décodage, se concentrerait uniquement sur cet aspect-là. Les défis (1) et (2) ne doivent pas être mis en concurrence : c'est notamment par le travail sur le sens et par l'engagement dans la lecture qu'il suscite que les élèves qui ont des difficultés de déchiffrage seront amenés à les surmonter progressivement.

Pour que ces principes puissent être rencontrés, il nous semble nécessaire :

- i. que la remédiation en lecture soit inscrite structurellement dans les activités d'apprentissage ;
- ii. que les enseignants disposent d'outils pour adapter leurs méthodes d'enseignement aux difficultés des élèves et ne se contentent pas de réitérer avec les élèves en difficulté les procédures qu'ils ont déjà menées avec l'ensemble de la classe ;
- iii. que les enseignants soient donc formés à l'utilisation de plusieurs méthodes d'enseignement de la *lecture-déchiffrage* et à leur combinaison dans des pratiques de remédiation ;
- iv. que leur formation initiale et continue les dote également des savoirs spécifiques relatifs aux *stratégies de compréhension des textes* (inférences, perception de la structure, des intentions du scripteur ...) et à l'enseignement concret de celles-ci ; que l'analyse (et son discours) ainsi que la pratique grammaticales en classe soient réinvesties et réorientées vers la construction du sens, tant en lecture qu'en production écrite, et non plus essentiellement vers l'orthographe (le mot, la phrase, les étiquetages nature/fonctions qui éloignent du sens et orientent la non-complexité des lectures dans les petites classes). Cela implique que la dimension textuelle soit aussi présente que la phrastique et que ces deux dimensions soient articulées.
- v. qu'un collège d'experts des différentes universités de la FWB puisse, en concertation avec les enseignants des Hautes Écoles, l'inspection et les conseillers pédagogiques, élaborer des modules de formation des instituteurs et des régents à l'enseignement des méthodes évoquées ci-dessus ;
- vi. que ces modules de formation soient exploités ensuite de façon convergente et coordonnée en formation initiale des enseignants, en formation continue, ainsi que par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques du fondamental, de manière à ce qu'un réel changement de paradigme puisse s'opérer.

Le Collège de l'Inspection, de Conseil et de Soutien pédagogiques pourrait être chargé de faire rapport annuellement au Gouvernement sur la mise en œuvre et l'efficacité de ces propositions.

### **Recommandations spécifiques au secteur du livre**

L'apprentissage de la lecture peut être scindé en trois phases : déchiffrage/apprentissage, consolidation des acquis, entretien/développement de ceux-ci.

- L'école est par définition le lieu structurant pour la lecture ; pour la lecture fonctionnelle, qui donne accès aux savoirs, mais aussi pour la lecture « littéraire », à la fois plaisir et découverte.
- Le livre est par essence médiateur de lecture : pas d'apprentissage de la lecture sans livres à l'école (surtout pour les enfants de familles n'en disposant pas ou peu à domicile).
- La lecture s'apprend et s'exerce bien entendu sur support papier mais aussi numérique. Le numérique offre des possibilités nouvelles en matière de lecture et d'apprentissage, mais exige des compétences et un apprentissage adaptés.

Pour être efficace, la promotion de la lecture requiert une action coordonnée qui pourrait se décliner comme suit :

#### 1) Préapprentissage (0 à 6 ans)

- Inciter à la présence du livre dans les crèches : raconter des histoires aux enfants, commenter des images, faire parler.
- En classes préscolaires : développer les animations lecture, en classe et/ou en bibliothèque par les enseignants, par des conteurs, des auteurs et illustrateurs ; lors de ces activités, prévoir des moments d'interaction. Rendre le livre de jeunesse subsidiaire dans le cadre d'un décret « livre à l'école » étendu à cet enseignement non obligatoire
- Sensibiliser la sphère périscolaire (garderies, écoles de devoirs, parents) à l'importance des animations lecture.

#### 2) Déchiffrage/apprentissage

- Dès la 1<sup>ère</sup> année primaire, présence massive de livres en classe : livres pour apprendre à lire, mais aussi livres pour le plaisir de lire, livres pour apprendre en général.

#### 3) Consolidation des acquis (6 à 10 ans)

- Réintroduction significative du livre, sous toutes ses formes et sur tous supports dans l'enseignement :
- Utilisation maximale des budgets alloués par le décret « manuel scolaire » : tous types de livres et outils pédagogiques
- Animations lecture en classe : par les enseignants, les bibliothèques, les opérations du type « classe lecture », « auteur en classe<sup>5</sup> »,...
- Élargissement de ces animations au monde périscolaire (garderies, écoles de devoirs) : les animateurs se déplacent là où sont les enfants.

#### 4) Entretien et développement des acquis (8 à 18 ans)

- Coordination accrue des synergies entre bibliothèques et écoles autour d'animations littéraires et du livre en général<sup>6</sup>.

#### **Outils :**

- i. Encouragement clair à l'utilisation de manuels et autres outils pédagogiques dans toutes les disciplines et à tous les niveaux.
- ii. Révision du décret « manuel scolaire » : ouverture et décloisonnement des genres, concentration des moyens sur les 2 premiers degrés du primaire,

---

<sup>5</sup> À cet égard, on ne peut que se réjouir de l'extension depuis janvier 2015 de l'opération « Écrivains (ou illustrateurs) en classe » à l'enseignement maternel et à l'ensemble de l'enseignement primaire.

<sup>6</sup> Ces animations ne doivent pas négliger la littérature belge d'expression française, à laquelle doivent également être sensibilisés les services ayant en charge la rédaction des programmes et des épreuves d'évaluation externe.

liberté et responsabilité des enseignants dans le choix et l'utilisation des outils appropriés (et subventionnés).

- iii. Formation continuée des enseignants sur des thématiques telles que la détection des difficultés en lecture et les remédiations (et l'importance des remédiations immédiates), le choix et l'utilisation du manuel scolaire, l'intégration du livre dans la vie en classe, le numérique pédagogique.
- iv. Formation initiale des enseignants portant sur les mêmes thématiques.
- v. Concertation/coordination entre tous les acteurs : école, bibliothèque, garderie, activités périscolaire, parents, chaîne du livre... Ainsi la Cellule Culture-Enseignement qui propose régulièrement des sélections de livres susceptibles d'intéresser les élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> secondaire (« Au bonheur de lire »), pourrait être associée à la Commission Jeunesse qui choisit « Les incontournables » à destination des plus jeunes.
- vi. Concentration « médiatique » autour du livre et de la lecture à l'école et au-dehors : associer plus étroitement l'enseignement à « La Fureur de lire » en créant parallèlement une semaine de la lecture dans les classes, à l'instar de la « Semaine romande de la lecture ».

Dans un cadre défini par la Commission de Pilotage, une étude universitaire pourrait évaluer les effets d'une telle politique coordonnée et intensive sur le niveau moyen atteint par les jeunes lecteurs après quelques années de fonctionnement (après 2 ans, puis 4 ans, par exemple). Cette étude s'appuierait notamment sur l'analyse détaillée des évaluations externes.

### **Recommandations spécifiques au secteur de la lecture publique**

Le Conseil des Bibliothèques publiques, après concertation avec les Conseils de la langue et du livre, tient à souligner qu'il partage un certain nombre de points de vue exprimés dans leur avis.

Il remarque que les propositions émises par les Conseils du livre et de la langue s'inscrivent dans le paradigme de démocratisation de la culture : rendre accessible la culture à tous. En l'occurrence ici, il s'agit de rendre accessible à tous une pratique culturelle spécifique : la lecture.

Les pistes envisagées, partant du constat des « performances particulièrement faibles en compréhension de lecture et ce quel que soit le moment du cursus évalué », se concentrent sur une amélioration de la qualité de l'offre proposée aux élèves et aux personnes peu alphabétisées.

Depuis toujours concernées par cet enjeu de société, les bibliothèques, plus fortement encore depuis le décret 2009, soutiennent cet enjeu de démocratisation de la lecture en l'articulant au paradigme de démocratie culturelle.

« Démocratisation de la culture et démocratie culturelle ne s'opposent pas. Au contraire, toutes deux sont nécessaires pour mener à bien des politiques culturelles cohérentes. L'articulation entre les deux approches se base sur l'idée que favoriser l'accès aux arts et à la culture ne peut s'envisager qu'avec la participation de chacun,

en tenant compte de sa culture<sup>7</sup> ».

La position du Conseil des Bibliothèques publiques fera l'objet d'un avis n° 51 qui explicitera, complémentairement à l'avis commun du Conseil de la langue française et de la politique linguistique et du Conseil du livre, les spécificités du point de vue du réseau public de la Lecture.

## **RECOMMANDATIONS FINALES**

**Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique,  
le Conseil du livre,  
le Conseil des bibliothèques publiques,**

**sont conscients des moyens importants requis par la politique proposée. Ils n'ignorent pas les difficultés liées au contexte budgétaire actuel. C'est pourquoi ils suggèrent que des sources alternatives de financement soient explorées, comme par exemple une subvention de certains projets culturels et sociaux via la « Dotation Communauté française » de la Loterie nationale. Ils souhaitent vivement que les moyens exceptionnels qui seraient dégagés par cette voie soient concentrés durant au moins 3 ans sur quelques projets stratégiques.**

**Les Conseils sont persuadés qu'à l'issue de ce délai apparaîtront déjà des résultats visibles et mesurables de la politique concertée qu'ils recommandent.**

**Enfin, vu l'importance des enjeux pour le devenir des citoyens et de notre société, les Conseils recommandent que la mise en œuvre des mesures proposées soit largement partagée, notamment avec les milieux économiques et sociaux, le secteur des médias et, très spécifiquement, avec les acteurs de l'éducation permanente.**

---

<sup>7</sup> R. de Bodt, « Culture et vous ? Dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel ». Cultures et démocratie, Bruxelles 2009.

**Conseil de la langue française  
et de la politique linguistique**

**Avis relatif à l'orthographe rectifiée dans les documents destinés à  
l'enseignement**

adopté en séance plénière du 3 juin 2015

Considérant ses travaux et avis antérieurs, inspirés par une réflexion scientifique sur la question, et favorables à une modernisation de l'orthographe ;

Considérant les circulaires ministérielles d'aout 1998, signées des ministres Ancion et Onkelinx, qui prévoient que "durant une période de durée indéterminée, les deux orthographe [les formes traditionnelles et les rectifiées] auront à coexister et seront acceptées »;

Considérant les circulaires ministérielles de septembre 2008, signées des ministres Dupont, Laanan, Simonet et Tarabella, invitant « les professeurs de français de tous niveaux (...) à enseigner prioritairement les graphies rénovées » ;

Considérant que plusieurs maisons d'édition scolaire publient leurs textes en orthographe rectifiée, tout comme la revue *Prof* publiée par la FWB à destination de ses enseignants ;

Considérant que les référentiels sont déjà rédigés en orthographe rectifiée, tout comme d'ailleurs la plupart des programmes s'y référant ;

Le Conseil recommande à la Ministre que, par souci de cohérence, soient rédigés en orthographe rectifiée les documents officiels destinés à l'enseignement, en particulier les nouveaux référentiels. Il recommande également que la Ministre invite, dans le respect de leur liberté pédagogique, les Pouvoirs organisateurs qui ne le feraient déjà à adopter l'orthographe rectifiée pour la rédaction de leurs programmes. Le Conseil recommande en outre que soient écrits en orthographe rectifiée tous les textes administratifs et officiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles à destination de ses services et des administrés de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

**Conseil de la langue française  
et de la politique linguistique**

**Avis relatif à la réforme de l'accord du participe passé (PP)**

adopté en séance plénière du 3 juin 2015

Considérant les enquêtes PISA et PIRLS, qui indiquent que les pays francophones consacrent plus d'heures à l'enseignement de la langue maternelle que les autres communautés linguistiques ;

Considérant que la complexité de l'orthographe française est sans doute responsable de cet état de choses, alors que l'intégration des règles orthographiques mobilise des connaissances situées très bas dans la hiérarchie des fonctions cognitives ;

Considérant que l'enseignement du PP à lui seul mobilise un temps considérable, d'autant que l'application des règles actuelles suppose acquises bien des distinctions grammaticales non pertinentes pour la plupart des autres langues ;

Considérant que ce temps dévolu à l'enseignement grammatical avec comme cible l'accord du PP se fait au détriment d'un enseignement centré sur des activités fonctionnelles comme la compréhension de textes, pour lesquelles les enquêtes PISA et PIRLS indiquent de manière répétée que les communautés francophones sont à la traîne par rapport aux autres pays développés ;

Considérant que, malgré tous ces efforts, la proportion de personnes qui accordent toujours leurs PP conformément à la norme orthographique actuelle est très loin d'être majoritaire ;

Considérant qu'à l'oral, les pratiques répondent souvent à d'autres normes, y compris chez des personnalités éminentes de la scène politique ou culturelle ;

Considérant qu'une majorité des personnes interrogées par diverses enquêtes, dont l'enquête internationale du Groupe RO, se prononcent en faveur d'une simplification de ces règles d'accord ;

Considérant donc le coût social et économique qu'engendre la non-maitrise des règles d'accord traditionnelles, qui reposent par ailleurs pour beaucoup sur une mauvaise observation des faits d'usage ;

Considérant ses travaux et avis antérieurs, inspirés par une réflexion scientifique sur la question, et favorables à une modernisation orthographique ;

Considérant la note de position intitulée "Pour une réforme de l'accord du participe passé (PP)", adoptée par le Conseil en sa séance plénière du 25 juin 2013 (voir annexe) ;

Considérant que les propositions du Conseil international de la Langue française (CILF) rejoignent dans leurs conclusions les propositions contenues dans la note précitée ;

Le Conseil soutient les conclusions du CILF en matière d'accord du participe passé, libellées comme suit :

"(1) Les PP employés sans auxiliaire et les PP conjugués avec l'auxiliaire *être* s'accordent avec le mot ou la suite de mots que l'on trouve à l'aide de la question « Qui ou qu'est-ce qui est (n'est pas) PP ? ».

(2) Les PP des verbes pronominaux pourront s'accorder avec le mot ou la suite de mots que l'on trouve à l'aide de la question « Qui ou qu'est-ce qui s'est (ne s'est pas) PP ? » augmentée des éventuels compléments du verbe.

(3) Les PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir* pourront ne pas s'accorder et s'écrire dans tous les cas au masculin singulier."

En outre,

Considérant qu'une telle réforme ne pourra voir le jour que dans le cadre d'une concertation francophone internationale, et dans le but de permettre à la Francophonie de réfléchir sur les évolutions possibles de la langue, ainsi que sur les conséquences sociétales de telles évolutions,

Le Conseil recommande à la Ministre de prendre l'initiative d'une concertation avec ses homologues des autres communautés francophones en vue de la mise sur pied d'une instance internationale — à l'instar des organismes mis en place pour les langues allemande, espagnole, ou encore néerlandaise —, instance composée d'experts et de professionnels de la langue, qui seraient chargés d'observer les pratiques de la langue française dans ses diverses expressions, de rendre compte de sa variété et de faire des propositions en vue de l'adaptation de cette langue aux besoins des usagers partout dans le monde, en maintenant l'unité fondamentale du français.

## Pour une réforme de l'accord du participe passé (PP)

### 1. Préliminaires

- 1.1. « Le PP 'participe' (le mot l'indique) des natures du verbe et de l'adjectif » (Wilmet, 2009 : 10). La complexité et la difficulté bien connues de ses règles d'accord tiennent à ce que, depuis leur codification par Clément Marot, celles-ci privilégient le côté adjectival du participe (qui varie en genre et en nombre), mais
- elles ne respectent pas complètement les règles générales de l'accord de l'adjectif, puisqu'elles varient notamment en fonction de l'ordre des éléments visés ;
  - l'école n'a pas tiré les conséquences méthodologiques de ce choix de départ, puisque, pour désigner le donneur d'accord, elle s'ingénie à chercher, non le support du participe-adjectif, mais des fonctions syntaxiques (sujet ou complément d'objet direct) liées au verbe ;
  - l'évolution de la langue a progressivement renforcé la valeur verbale de certains emplois du PP, mettant ainsi en porte-à-faux, pour eux, des règles d'accord fondées sur leur origine adjectivale.
- 1.2. Pour remédier efficacement aux difficultés actuelles, une réforme devrait
- tenter de régler l'ensemble du problème de l'accord du PP, car les usagers ne verront d'intérêt à cette réforme que s'ils en tirent un bénéfice important. Il ne peut dès lors être question de se contenter de régler quelques cas marginaux.
  - conformer autant que possible ses propositions aux tendances que manifestent les usages actuels, écrits et oraux, de façon à ne pas aller à l'encontre du sentiment linguistique spontané de l'utilisateur.
  - non seulement rationaliser les discours décrivant les pratiques régulières existantes, mais également réformer certaines pratiques.
  - concevoir ses propositions dans la logique de la mécanique générale de l'accord : un apport (adjectif ou verbe, dont le PP est une forme) s'accorde avec le mot auquel il se rapporte, son support. Cette position permet de se dispenser de recourir aux notions de *sujet* ou de *C.O.D.* (où serait le sujet dans *Soyez **parties** pour 5 heures* ou *Je leur ai demandé d'être **parties** pour 5 heures ?*).
  - conformer autant que possible ses propositions aux logiques grammaticales à l'œuvre dans les deux champs plus larges dont relève le PP (champs adjectival et verbal), de façon à accroître leur intelligibilité pour l'utilisateur et à pouvoir fonder en raison grammaticale lesdites propositions ;
  - formuler ses règles en tenant compte des types d'apprentissage, par la forme et/ou par le sens, à l'œuvre dans l'enseignement.

## 2. Règles proposées

### 1°) Le PP dit « employé seul », au sens de 'sans auxiliaire', s'accorde avec son support.

On trouve le support du PP à l'aide de la question « *Qui ou qu'est-ce qui est 'PP' ?* », complétée des modalités pertinentes (négation éventuelle...).

### 2°) Le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* s'accorde avec le support du verbe.

On trouve le support du verbe à l'aide de la question « *Qui ou qu'est-ce qui 'groupe verbal' (le verbe accompagné de ses compléments éventuels) ?* », complétée des modalités pertinentes (négation éventuelle...).

Pour le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* (non pronominal) la question sera donc « *Qui ou qu'est-ce qui est 'PP' + compléments éventuels du verbe ?* ». Pour le PP des verbes pronominaux, la question sera donc « *Qui ou qu'est-ce qui s'est 'PP' + compléments éventuels du verbe ?* »

Lorsque la question n'est pas grammaticale, elle ne ramène pas de support du verbe et le PP reste inchangé. C'est le cas pour le PP des verbes en tournure impersonnelle :

*Il est tombé des cordes.* \* *Qui ou qu'est-ce qui est tombé des cordes ?* Pas de support, donc PP inchangé.

*Il s'est construit de nombreux bâtiments* (en lecture impersonnelle). \* *Qui ou qu'est-ce qui s'est construit de nombreux bâtiments ?* Pas de support, donc PP inchangé.

### 3°) Le PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir* est invariable.

### 3. Fondements théoriques

« L'accord est le mécanisme, agissant tant à l'oral qu'à l'écrit, par lequel est établi un rapport entre deux termes, dont un (l'apport) apporte du sens au second (le support), lequel en échange transmet les traits et marques morphologiques liés aux catégories grammaticales pertinentes qu'ils ont en partage. Il y a donc un double processus de cohésion : sémantique premièrement, morphologique ensuite » (Van Raemdonck, 2011 : 339).

L'accord du PP doit donc être envisagé dans la logique générale de l'accord à l'œuvre dans notre langue : un apport s'accorde avec son support.

Le PP peut avoir des emplois adjectivaux, lorsqu'il est employé sans auxiliaire. Dans ce cas, il sera recommandé d'accorder le PP comme on le ferait pour un adjectif, c'est-à-dire avec son support.

Le PP peut avoir des emplois verbaux quand, conjugué avec un auxiliaire, il intègre une forme verbale. Comme tel, il fait donc partie intégrante de la forme verbale qu'il n'y a plus lieu d'analyser. Pour les formes verbales composées, on assiste à un phénomène équivalent à celui observé dans le cas des noms composés, pour lesquels la tendance est de ne plus analyser le nom dans ses composantes mais bien de voir qu'il fonctionne dans sa globalité comme un nom simple. Dès lors, pour autant qu'il n'y ait pas de contre-indication (voir ci-dessous l'accord du PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir*), le PP s'accordera, comme le reste de la forme verbale, avec le support du verbe envisagé globalement.

Envisager l'emploi verbal du PP et donc son accord avec le support du verbe rompt avec la tradition qui, malgré une description erratique des règles, semble avoir toujours cherché à accorder le PP avec son support propre, comme si elle l'analysait toujours comme un adjectif, quel que soit son degré d'intégration dans une forme verbale.

#### 3.1. PP dit « employé seul », c'est-à-dire sans auxiliaire

Lorsqu'il est employé sans auxiliaire, le PP est nettement à dominante adjectivale. En bonne logique grammaticale, il devrait donc s'accorder, comme un simple adjectif, en genre et en nombre avec son support (que l'on trouve à l'aide de la question « *Qui ou qu'est-ce qui est 'PP' ?* »), complétée des modalités pertinentes (négation éventuelle...).

Cependant, si l'usager lui donne la valeur (et le fonctionnement) d'un adverbe, d'une préposition ou d'une phrase tronquée, le PP reste invariable : ***Ci-joint***, *les pièces demandées* ; *Vous trouverez (ci-joint) les pièces décisives (ci-joint)* ; ***Passé*** *la barrière,...* ; ***Vu*** *les qualités du candidat,...* ; ***Fini***, *les vacances !*

Nous proposons pour l'accord du PP employé sans auxiliaire la règle suivante :

**Le PP dit « employé seul », c'est-à-dire sans auxiliaire, s'accorde avec son support.**

### 3.2. PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir*

Lorsque le PP se combine avec l'auxiliaire *avoir* pour former un temps composé du verbe, « la nature adjectivale cède la primauté à la nature verbale » (Wilmet, 2009 : 10) : *J'ai mangé une pomme* s'inscrit dans la série *Je mange, Je mangeais, Je mangerai... une pomme*. En effet, « La tendance historique du français, qui accepte de moins en moins d'éléments entre l'auxiliaire et l'auxilié (...) est de les souder en une forme verbale unitaire, diminuant de la sorte l'indépendance du PP et brouillant son fonctionnement en tant qu'adjectif » (Wilmet, 2009 : 22). Pourquoi dès lors s'obstiner à vouloir lui faire suivre (avec quelques caprices !) les règles d'accord de l'adjectif ?

Ce n'est donc pas (seulement) par ignorance, ou laxisme, que les usages contemporains – l'oral mais aussi, de plus en plus, l'écrit – multiplient les exemples de PP avec *avoir* non accordés. Au contraire, le moment semble venu de leur emboîter le pas en proposant une réforme simple, rationnelle et grammaticalement justifiée.

Si auxiliaire *avoir* il y a, le PP est donc inscrit dans une forme verbale, et peut dès lors ne plus être analysé en tant que PP en emploi adjectival. Le traitement de la forme verbale est uniforme dès lors que son unité synthétique prime sur son appréhension analytique. En conséquence, le PP devrait pouvoir s'accorder, dans le cadre global de la forme verbale qu'il a intégrée, avec le support du verbe.

Cependant, à l'inverse de ce que l'on observe avec le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* (voir ci-dessous), le support du verbe considéré dans sa globalité n'est généralement pas le même que celui du PP envisagé de manière autonome. Accorder le PP avec le support du verbe apparaîtrait constamment en contradiction avec une analyse par le sens, ce qui est cognitivement coûteux. En outre, le genre n'étant pas une catégorie verbale, la variation en genre ne semble pas indispensable. C'est la raison pour laquelle l'invariabilité convient mieux pour ces cas. Par ailleurs, nous rendons compte de la sorte des usages actuels.

Nous proposons pour l'accord du PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir* la règle suivante :

<b>Le PP conjugué avec l'auxiliaire <i>avoir</i> est invariable.</b>
--

### 3.3. PP conjugué avec l'auxiliaire *être* (hors pronominaux)

La question est plus délicate pour le PP employé avec *être*.

Le PP a-t-il la même dominante adjectivale dans *Marie est morte hier à midi* (où le PP est inscrit dans une forme verbale, passé composé, avec auxiliaire *être*) que dans *La plomberie sera réparée demain par un spécialiste* (où le PP est inscrit dans une construction passive, avec un fonctionnement proche de l'attribut du sujet) ou dans *Marie est morte, La plomberie est réparée* (où il apparaît comme un attribut lié au sujet par le verbe copule : comp. *Marie est vivante, La plomberie est solide*) ? On peut en douter : les derniers emplois (construction passive et attribut avec copule)

correspondent en fait à des emplois adjectivaux du PP, et donc à des emplois de PP sans auxiliaire (ces PP sont en outre pronominalisables, ce qui confirme leur autonomie comme terme de la phrase et leur non-inscription dans une forme verbale) ; le premier (forme verbale avec auxiliaire *être*) correspond à un emploi verbal (ce PP n'est en outre pas pronominalisable, ce qui confirme son absence d'autonomie et son inscription dans la forme verbale).

Si auxiliaire *être* il y a, le PP est donc inscrit dans une forme verbale, et peut dès lors ne plus être analysé en tant que PP en emploi adjectival. Le cas rejoint le PP employé avec *avoir* (voir justification théorique ci-dessus). Et le traitement est uniforme dès lors que l'unité synthétique de la forme verbale prime sur son appréhension analytique.

On aurait pu envisager une invariabilité du PP, fondée de la même manière que celle du PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir*. Or on observe que l'usage actuel ne semble guère s'encombrer de telles distinctions d'emplois de *être* et que l'accord du PP reste de règle. Et il n'y a évidemment aucune raison de prétendre réformer un usage aussi bien établi, même à l'oral.

Le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* (hors pronominaux), en emploi verbal donc, s'accorde toujours, du fait sans doute de la proximité et de l'analogie avec les cas d'emplois adjectivaux vus ci-dessus (construction passive et attribut avec copule) ou de la valeur syncrétique de l'auxiliaire *être* dans les temps composés. Cette analogie est renforcée par le fait que le support du verbe (en lecture synthétique d'emploi verbal) est le même que le support du PP (en lecture analytique d'emploi adjectival). L'accord du verbe (en ce compris le PP) avec son support ne heurte donc guère, ni le sens synthétique, ni le sens analytique. Le verbe dans son ensemble (PP compris) devra s'accorder avec son support. Et le PP prendra dès lors les marques du support du verbe.

On trouve le support du verbe à l'aide de la question « *Qui ou qu'est-ce qui 'groupe verbal' (le verbe accompagné de ses compléments éventuels) ?* » complétée des modalités pertinentes (négation éventuelle...). Plus spécifiquement, pour ces cas, la question devient « *Qui ou qu'est-ce qui est 'PP' + compléments éventuels du verbe ?* »

La situation est à l'inverse de celle du PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir*, dans laquelle le support du verbe considéré dans sa globalité n'est généralement pas le même que celui du PP envisagé de manière autonome. C'est la raison pour laquelle l'invariabilité convient mieux pour ces cas-là.

Le problème se pose pour les PP de verbes en construction impersonnelle<sup>8</sup>. Dans *Il est tombé des cordes*, *cordes* pourrait être identifié comme support du PP ; or l'accord ne se fait pas. Le problème pourrait être résolu par la proposition d'accorder le PP avec le support du verbe, ce qui se justifie vu que le PP est en emploi verbal dans une forme considérée comme unitaire. Si l'on pose la question « *Qui ou qu'est-ce qui 'groupe verbal' ?* », qui doit permettre d'identifier le support du verbe, cela produit un énoncé agrammatical, qui ne ramène dès lors aucun support : \*« *Qui ou qu'est-ce qui est tombé des cordes ?* ». Lorsque la question n'est pas grammaticale, elle ne ramène en fait pas de support du verbe et le PP reste dès lors inchangé.

Nous proposons dès lors la formulation suivante pour la règle :

---

<sup>8</sup> La structure de la voix impersonnelle est particulière, qui modifie les rapports entre les éléments de la phrase : c'est la seule voix où le thème n'est pas en position de sujet grammatical ; il est rejeté dans la zone rhématique.

**Le PP conjugué avec l’auxiliaire *être* (hors pronominaux) s’accorde avec le support du verbe.**

Cette proposition pourra être généralisée au PP des verbes pronominaux (voir ci-dessous).

### 3.4. PP des verbes pronominaux

À la voix pronominale, l’indépendance des éléments est encore moindre : l’auxiliaire est fixé (*être*) et le pronom *se* est parfois persistant, non analysable. Par ailleurs, il ne s’agit plus de la même structure diathétique, ce qui implique des liens davantage resserrés entre les éléments. Dès lors, indépendamment même de la caducité ou analysabilité du pronom, on peut considérer que l’on a affaire à une seule forme verbale qui doit être traitée comme telle : l’accord de la forme verbale se fait avec son support. Le PP intégré réagira de même : l’accord se fera donc avec le support du verbe (global).

Cela se fait d’autant plus facilement que le support du verbe correspond au support du PP pris analytiquement (comme pour le PP conjugué avec *être* (hors pronominaux)). De même, cette option permet de fournir un fondement théorique à la règle actuelle qui demande un accord avec le support du verbe pour la plupart des PP des verbes pronominaux à *se* persistant, non analysable : en l’absence de support propre au PP pris isolément dans *Elles se sont abstenues de répondre* (la question \**Qui ou qu’est-ce qui est abstenu ?* est agrammaticale et ne permet pas d’identifier un support au PP pris isolément), et dans la mesure où ces pronominaux correspondent au stade le plus avancé de figement de forme verbale, le PP, intégré dans la forme verbale, s’accordera bien avec le support du verbe global.

Des écueils se présentent quand les supports respectivement du PP et du verbe diffèrent (notamment pour des PP à *se* caduc, analysable). Pour autant, la prise en considération de la forme verbale unitaire incite à la non-analyse de la forme, et à l’accord avec le support du verbe global. Cette solution permet de rendre compte de la tendance qu’ont certains usagers d’accorder systématiquement ces PP avec le support du verbe (*Elle se sont succédées, Elles se sont permises un écart*).

On ne comptera néanmoins pas comme faute le non-accord du PP des verbes pronominaux dans les cas où l’usager, se référant à la règle générale de l’accord d’un apport avec son support, ne peut se résoudre à reconnaître le support du verbe comme support du PP<sup>9</sup>, du fait de l’analyse qu’il pratiquerait. Il rejoindrait ainsi l’invariabilité dorénavant de mise pour le PP conjugué avec avoir. Cette possibilité s’éteindrait avec le temps.

Une telle solution permet d’unifier l’accord de tous les PP de verbes pronominaux avec les PP conjugués avec *être* (sur la base de l’emploi verbal dans une forme unitaire), tout en gardant la même considération que pour le PP conjugué avec *avoir*.

---

<sup>9</sup> Par exemple, dans les cas suivants : *Elles se sont succédé ; Elles se sont permis un écart ; Elle se sont dit bonjour*.

La différence de traitement (accord avec le support du verbe pour ceux-là, invariabilité pour celui-ci) viendrait de la proximité et dès lors de l'analogie des premiers avec les emplois purement adjectivaux (sans auxiliaire).

Dès lors, nous proposons que le PP des verbes pronominaux s'accorde avec le support du verbe, que l'on trouve à l'aide de la question « *Qui ou qu'est-ce qui 'groupe verbal' (le verbe accompagné de ses compléments éventuels) ?* ». Plus spécifiquement, pour ces cas, la question devient « *Qui ou qu'est-ce qui s'est 'PP' + compléments éventuels du verbe ?* »

Le problème qui se posait pour les PP de verbes en construction impersonnelle pourrait être résolu par cette proposition d'accord avec le support du verbe. Dans une lecture impersonnelle de *Il s'est construit de nombreux bâtiments, bâtiments* aurait pu être identifié comme support ; or l'accord ne se fait pas. Si l'on pose la question « *Qui ou qu'est-ce qui 'groupe verbal' ?* », qui doit permettre d'identifier le support du verbe, cela produit, en lecture impersonnelle, un énoncé agrammatical, qui ne ramène dès lors aucun support : \*« *Qui ou qu'est-ce qui s'est construit de nombreux bâtiments ?* ». Lorsque la question n'est pas grammaticale, elle ne ramène en fait pas de support du verbe et le PP reste dès lors inchangé.

Nous proposons pour l'accord du PP des verbes pronominaux la règle suivante :

<b>Le PP des verbes pronominaux s'accorde avec le support du verbe.</b>
---

La généralisation à l'accord de tous les PP employés avec *être* donne la règle suivante :

**Le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* s'accorde avec le support du verbe.**  
On trouve le support du verbe à l'aide de la question « *Qui ou qu'est-ce qui 'groupe verbal' (le verbe accompagné de ses compléments éventuels) ?* », complétée des modalités pertinentes (négation éventuelle...).

Pour le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* (non pronominal) la question sera donc « *Qui ou qu'est-ce qui est 'PP' + compléments éventuels du verbe ?* ». Pour le PP des verbes pronominaux, la question sera donc « *Qui ou qu'est-ce qui s'est 'PP' + compléments éventuels du verbe ?* »

Pour le Conseil<sup>10</sup>,

Dan Van Raemdonck, 13-06-2013

(à partir de Georges Legros, 28-05-2010)

### Références citées

VAN RAEMDONCK Dan, avec DETAILLE Marie et la collaboration de MEINERTZHAGEN Lionel (2011), *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*, Bruxelles, PIE Peter Lang.

WILMET Marc (2009). « L'accord du participe passé. Projet de réforme » dans DISTER Anne *et al.*, *Penser l'orthographe de demain*, Paris, CILF, p. 8-34.

---

<sup>10</sup> La commission du Conseil (Commission Réformes) qui a participé à la rédaction de la présente note de réflexion était composée de Mmes et MM. Robert BERNARD, Christiane BUISSET, Anne DISTER, Marie-Louise MOREAU, Dan VAN RAEMDONCK (Président) et Marc WILMET. Ce dernier, tout en partageant les objectifs de la commission, déclare ne pouvoir se rallier ni à la formulation des règles proposées au § 2, ni aux fondements théoriques qui concernent en particulier les verbes pronominaux au § 3.4. Le Conseil constate que, par des voix distinctes, la majorité et la minorité aboutissent à des propositions pratiques convergentes.

**État des lieux et analyse critique  
des évolutions relatives à la langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur  
*Pour une politique linguistique de l'enseignement supérieur  
en Fédération Wallonie-Bruxelles***

## **1. Introduction**

Lors de sa réunion plénière du 15 janvier 2015, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique a décidé de créer un groupe de travail chargé d'étudier la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) au niveau de l'enseignement supérieur.

Ce document, qui est le fruit de la réflexion des membres<sup>11</sup> de ce groupe de travail, tente d'éclairer les orientations politiques qui sous-tendent les décisions qui ont progressivement fait évoluer le cadre linguistique de l'enseignement supérieur en FWB, mais aussi d'en interroger le bien-fondé, la pertinence et l'efficacité. Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique a fait sien ce document lors de sa séance plénière du 12 octobre 2015

## **2. Évolution de la législation concernant l'emploi des langues dans l'enseignement supérieur**

Un premier dispositif réglementaire sur l'emploi des langues dans les universités, datant de 1994, affirme la préséance du français comme langue administrative et langue d'enseignement dans les universités, et impose des cursus entièrement en français dans le premier cycle, afin d'assurer aux étudiants issus de l'enseignement secondaire de la FWB une transition harmonieuse vers le supérieur. Le premier cycle est également l'occasion pour les étudiants allophones d'apprendre le français, puisque le dispositif légal prévoit pour ces étudiants, à partir de 1997, la réussite, en cours d'année académique, de l'examen de maîtrise du français conditionnant l'accès aux examens de la fin de leur année d'études. Dès 1994, le deuxième cycle est, quant à lui, déclaré ouvert aux langues étrangères sans limitation. En 2004 cependant, avec la mise en concurrence croissante des universités européennes et la mise en place de la Déclaration de Bologne, le législateur décide de déréguler l'usage des langues, en tenant compte de la mobilité étudiante, tant en premier qu'en deuxième cycles. Si le Décret du 31 mars 2004 prévoit ainsi que les cours de la première année de bachelier soient toujours dispensés uniquement en français, il autorise que 20% de ceux des deuxième et troisième années de bachelier puissent être dispensés en langues étrangères, quel que soit le domaine scientifique. Le Décret cadre du 7 novembre 2013, entré en vigueur le 1er septembre 2014, a monté ce quota à 25% de cours en langues étrangères, tout en l'élargissant également à la première année.

---

<sup>11</sup> À savoir Robert Bernard, Philippe Hambye (président), Bernard Harmegnies, Nathalie Marchal, Dan Van Raemdonck et Christophe Verbist.

Pour les cours de master (2<sup>e</sup> cycle), qui ne connaissaient pas de limitation en matière d'emploi de langues autres que le français depuis 1994, la proportion de cours en langues étrangères des programmes est ramenée à un quota maximal de 50%<sup>12</sup> par le décret de 2004. Cette disposition n'a pas été modifiée en 2014. L'introduction de cette contrainte s'est cependant accompagnée, dès 2005<sup>13</sup>, de la possibilité de déroger aux quotas afin d'organiser des masters entièrement en langues étrangères, concrètement entièrement en anglais, « lorsque les études visées ont un caractère international dérivant de l'excellence du champ scientifique ou artistique, ou de sa nature particulière » (selon la formulation de l'article 75 du Décret du 7 novembre 2013). Désormais, le Gouvernement accorde ces dérogations sur proposition de l'ARES<sup>14</sup>. Les différentes facultés des établissements d'enseignement supérieur de la FWB ont de plus en plus recours à ce système dérogatoire qui, *de facto*, n'a pas réellement modifié les possibilités offertes aux établissements dès 1994.

Aux dérogations accordées par le Gouvernement via l'ARES s'ajoute la possibilité pour les établissements de proposer des formations ne respectant pas les quotas en matière de langues étrangères pour autant qu'il soit possible pour les étudiants de suivre une formation équivalente en français grâce à un dédoublement des cours.

En outre, la législation laisse une ouverture totale aux langues étrangères dans les cas suivants :

- programme d'enseignements des langues étrangères (tous les cycles des programmes de traduction-interprétation, et de langues et lettres) ;
- masters de spécialisation ;
- programmes coorganisés avec au moins un établissement extérieur à la FWB (vise les codiplomations internationales, les études coorganisées avec la Communauté flamande) ;
- formations continues ;
- formations doctorales et thèses ;
- et au sein des différents programmes, les travaux de fin d'études et les stages d'intégration professionnelle.

Outre ces dispositions sur les langues d'enseignement, la législation prévoit également des dispositions concernant la maîtrise du français pour les étudiants ne possédant pas un diplôme de l'enseignement secondaire délivré par la FWB ou jugé équivalent. Ceux-ci doivent

---

<sup>12</sup> A noter cependant que tous les masters à finalité didactique font exception à cette règle et se déroulent exclusivement en français (sauf pour les masters qui concernent les langues modernes ; v. ci-dessous).

<sup>13</sup> Par une modification du 20 juillet 2005 introduite à l'article 21, § 2 du Décret du 31 mars 2004.

<sup>14</sup> Précisons qu'un Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 mai 2009 accorde de façon générale une dérogation aux institutions universitaires quant à l'usage de la langue d'enseignement et d'évaluation pour le master ingénieur civil en informatique et les masters en sciences informatiques.

démontrer leur maîtrise du français au niveau B2 du CECR pour l'accès au premier cycle, et au niveau C1 pour tout master qui conduit aux métiers de l'enseignant (master à finalité didactique et agrégation de l'enseignement secondaire supérieur). Remarquons en revanche qu'aucune preuve de maîtrise de l'anglais ne conditionne l'accès aux programmes qui sont organisés partiellement ou totalement dans cette langue.

### **3. Les arguments en faveur d'un recours croissant à l'anglais**

Qu'est-ce qui justifie ces décisions politiques permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'utiliser de plus en plus l'anglais comme langue d'enseignement ?

L'examen des considérants des textes législatifs<sup>15</sup> tout comme l'étude des arguments invoqués lors des nombreux débats qui ont eu lieu récemment en Belgique ou en France notamment à propos de l'anglicisation des études supérieures permet de dégager l'argumentaire suivant. Il serait pertinent voire nécessaire d'offrir des formations en anglais pour répondre à deux objectifs : doter les étudiants d'une bonne maîtrise de l'anglais et attirer des étudiants internationaux. L'importance de ces deux objectifs s'appuie elle-même en général sur les arguments suivants :

1a) La connaissance de l'anglais est importante pour les étudiants parce que c'est la langue de la science et des échanges internationaux entre chercheurs,  
1b) et parce qu'il s'agit également, et de façon plus générale, d'une compétence indispensable sur le marché de l'emploi.

2) Il est nécessaire que les établissements d'enseignement supérieur de la FWB puissent attirer des étudiants étrangers car cela accroît l'ouverture internationale des formations et permet d'offrir aux étudiants issus de la FWB un environnement intellectuel plus riche et plus diversifié culturellement.

Bien qu'il apparaisse à première vue peu discutable, cet argumentaire peut être interrogé à trois niveaux :

- Les objectifs évoqués ci-dessus, ainsi que le lien entre ceux-ci et les arguments qui sont censés en assurer le bien-fondé, restent très vagues : de quel type de connaissance de l'anglais les étudiants et les futurs travailleurs ont-ils besoin ? quel est le profil des étudiants que nous souhaitons attirer en FWB, dans quelle proportion, à quelles conditions, etc. ?
- Si les deux objectifs précités apparaissent légitimes, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'équilibre à trouver entre ceux-ci et d'autres objectifs avec lesquels ils peuvent entrer en tension. Aucun projet politique ne peut éviter d'établir une hiérarchie entre différents principes, de fixer des priorités entre différents objectifs.

---

<sup>15</sup> Voir par exemple l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française autorisant l'organisation de masters en langue anglaise du 18 mars 2015.

Dans quelle mesure la poursuite de ces deux objectifs pourrait-elle avoir un impact négatif sur d'autres finalités de notre enseignement supérieur ? Quelles limites faut-il poser au recours à l'anglais pour éviter que d'autres missions prioritaires de l'enseignement soient entravées par l'anglicisation de l'enseignement supérieur ?

- Offrir des formations en anglais est un moyen, parmi d'autres, pour essayer d'atteindre les deux objectifs mis en évidence. Ce moyen est-il réellement efficace ? Est-ce celui qui présente le plus d'avantages et le moins d'inconvénients dans la poursuite d'autres finalités de notre enseignement ? Quels seraient les moyens alternatifs ?

Nous pensons que la discussion relative à ces questions qui nous semblent pourtant cruciales n'a jamais réellement été engagée dans l'espace politique de la FWB. La réflexion que nous proposons ci-après vise précisément à ouvrir ce débat pour que la politique linguistique de la FWB puisse être menée de façon plus pertinente et plus transparente. Nous commençons par analyser de façon critique les trois arguments évoqués plus haut afin de justifier l'accent mis sur la connaissance de l'anglais et sur le fait d'attirer des étudiants étrangers et in fine l'anglicisation des formations. Nous montrons ensuite que l'anglicisation a des conséquences qui sont en général passées sous silence, mais qui sont autant d'obstacles pour la poursuite d'autres finalités de notre enseignement supérieur avec lesquels les objectifs de bilinguisme et d'internationalisation des étudiants entrent en tension.

#### **4. Quel anglais ? Pour quelle internationalisation ?**

##### 4.1. L'anglais est la langue de la science

Il est vrai que l'anglais est la langue *majoritaire* des *publications* scientifiques en général, et qu'elle est la langue quasi *exclusive* des *publications* dans le domaine des sciences naturelles et technologiques. On peut faire le même constat au sujet de l'usage de l'anglais dans les *réunions scientifiques internationales*.

Cela ne signifie pas, pour autant, que l'anglais soit partout la langue *dans laquelle se fait la science*. Malgré la présence de nombreux chercheurs étrangers, les interactions entre chercheurs au quotidien se déroulent encore régulièrement dans la langue locale des universités, sauf sans doute dans certains laboratoires de pays dont la langue est faiblement diffusée, accueillant de nombreux chercheurs étrangers.

Par conséquent, sur base de ces constats, on peut tirer des conclusions plus précises que celle consistant simplement à affirmer la nécessité pour les étudiants de connaître l'anglais *de façon générale*, et de connaître *uniquement* l'anglais. On peut estimer qu'il est important :

- pour les *étudiants en général*, de développer des compétences de *compréhension passive de l'anglais académique de leur discipline à l'écrit* ;
- pour les étudiants de 3<sup>e</sup> cycle et de 2<sup>e</sup> cycle dans certaines disciplines, et en particulier pour les *futurs chercheurs*, de développer des compétences de compréhension et de

production dans la variété d'anglais spécialisé propre à leur discipline et dans le registre discursif propre au genre académique, principalement à l'écrit mais aussi à l'oral ;

- pour les uns et les autres, de disposer d'une aptitude à interagir en français dans leur futur domaine professionnel et de spécialité, à l'oral et à l'écrit.

Une fois ces objectifs précisés, on comprend que le fait de proposer des cours en anglais est loin d'être une panacée<sup>16</sup>. Avoir la possibilité d'entendre un enseignant donner son cours dans un anglais souvent approximatif ne constitue pas le meilleur moyen de développer les compétences nécessaires en anglais. Cela n'exerce pas les compétences de communication écrite de façon optimale (on ne se familiarise pas avec le vocabulaire spécifique de l'écrit et avec la forme graphique des mots) et cela ne permet pas non plus de s'entraîner à interagir à l'oral en anglais. Un master donné entièrement en anglais ne permet pas non plus de développer ou d'exercer les aptitudes linguistiques nécessaires en français. Bref, le rapport entre la nécessité pour les futurs chercheurs et les étudiants d'avoir une maîtrise relative de l'anglais et la pertinence de dispenser des formations en anglais est loin d'aller de soi et d'autres solutions pourraient sembler plus efficaces. On peut notamment poser comme balise que les échanges directs entre étudiants et enseignants gagnent à être réalisés dans la langue que les uns et les autres maîtrisent le mieux (v. §5 ci-dessous) et que toute une série de supports de cours peuvent par ailleurs être proposés en anglais<sup>17</sup>.

#### 4.2. La connaissance de l'anglais est indispensable sur le marché de l'emploi

Comme pour l'argument précédent, on pourrait s'interroger sur la nature précise des compétences en anglais qui sont attendues sur le marché de l'emploi. S'agit-il de compétences passives ou actives, à l'écrit ou à l'oral ? Attend-on des futurs travailleurs qu'ils sachent utiliser un anglais académique ou qu'ils sachent communiquer de façon informelle dans un anglais ordinaire avec des clients, des touristes, etc. Dans un anglais standard ou dans une sorte de « global English » ? Selon la façon dont on répond à ces réponses, on juge évidemment de façon différente la pertinence des compétences que les étudiants peuvent acquérir lorsque leurs cours sont dispensés en anglais.

---

<sup>16</sup> L'extrait suivant montre combien en simplifiant les prémisses et en construisant des inférences discutables, on peut faire passer l'anglicisation comme une nécessité logique : « L'anglais est choisi pour l'immense majorité des publications scientifiques et des conférences internationales. En conséquence les étudiants en thèse dans les laboratoires doivent très vite maîtriser l'écriture scientifique, l'expression orale dans cette langue et sa compréhension. C'est pourquoi la plupart des principales universités à travers le monde, y compris dans des pays non anglophones, proposent des cours ou des cursus complets de master en anglais. Cette offre leur permet d'accueillir facilement les étudiants du monde entier - en particulier français -, de les préparer à l'anglais dans leur spécialité - ou plus exactement au "global english" ou "globish" de leur science - et de mieux les insérer dans leur futur travail de jeune chercheur. » (Tribune parue dans *Le Monde*, 07/05/2013).

<sup>17</sup> On pourrait par exemple proposer aux étudiants de premier cycle un programme de lecture régulière de textes scientifiques en anglais, tenant compte de la progression des apprentissages et/ou une série de conférences enregistrées.

Plus fondamentalement encore, on peut interroger l'idée selon laquelle notre enseignement supérieur aurait pour mission d'assurer la maîtrise de l'anglais par les étudiants sous prétexte que l'anglais serait indispensable pour accéder à l'emploi. L'anglais est indiscutablement un atout pour l'insertion professionnelle. Toutefois, le fait qu'une habileté quelconque soit un atout sur le marché de l'emploi ne signifie pas que la transmission de cette habileté soit de la responsabilité de l'enseignement. Est-ce, en particulier, le rôle des universités de s'ajuster constamment aux exigences des employeurs ? N'est-il pas plutôt de doter les étudiants d'une formation générale qui les rendent à même de continuer à se former ensuite de manière autonome ? En insistant comme on le fait souvent sur le caractère « indispensable », et non simplement utile, de l'anglais, on tenter d'imposer l'idée que cette habileté-là fait indiscutablement partie du bagage dont devrait disposer tout étudiant. Pourtant, pour tous ceux qui auront une activité professionnelle à un niveau local, ce n'est pas si évident. Quant à ceux qui auront une réelle carrière internationale, il serait faux de leur laisser croire que l'anglais sera suffisant ; ils devront en général poursuivre leur formation linguistique en fonction des spécificités de leur parcours professionnel. Enfin, si la connaissance de l'anglais est à ce point indispensable, pourquoi ne pas considérer que c'est à l'enseignement secondaire de prendre en charge la formation des étudiants à cet égard ? Et si l'enseignement supérieur doit venir compléter le travail du secondaire au niveau de l'apprentissage de l'anglais, est-ce que le recours à l'anglais comme langue d'enseignement constitue bien la meilleure méthode ? Est-elle réellement efficace et efficiente (à quel prix atteint-elle ses objectifs ?) ?

Sur ce dernier point, il faut souligner que la pratique « d'immersion linguistique » à laquelle correspond l'enseignement en anglais à l'université n'a pas grand-chose à voir avec les méthodes d'apprentissage immersif qui sont aujourd'hui en vogue dans l'enseignement obligatoire (sous le nom de CLIL/EMILE) et s'apparente en réalité à la pratique de « submersion » maintes fois critiquée. Il semble à cet égard que l'on se contente de considérer que les formations en anglais contribuent au moins un minimum à l'apprentissage de cette langue et que ces heures d'écoute passive des étudiants sont toujours bonnes à prendre. Ce qui indique sans doute que l'objectif principal est ailleurs.

#### 4.3. Il faut attirer des étudiants étrangers

L'intérêt des universités à attirer des étudiants étrangers est présenté comme une évidence. L'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mars 2015 évoque par exemple « l'enjeu que représentent pour nos établissements la capacité d'organiser des enseignements destinés à un public cosmopolite au sein de réseaux internationaux », sans caractériser davantage cet « enjeu » et sans en préciser la nature (pédagogique, intellectuelle, financière ?). Sous le vernis de la valorisation de la diversité culturelle ou de la dimension intrinsèquement internationale de l'université<sup>18</sup> prime en réalité une logique financière et marchande : les universités cherchent à accueillir des étudiants étrangers parce qu'elles constituent des sources importantes de financement, en particulier pour des universités subventionnées par l'État dans un système d'enveloppe fermée comme le sont celles de la

---

<sup>18</sup> Le « but ultime » du recours à l'anglais dans les formations « c'est l'ouverture » selon D. Viviers (Le Soir du 17/06/2014). Autre formulation de l'argument : « Ces échanges internationaux de chercheurs, d'étudiants sont indispensables pour que notre recherche et notre innovation se maintiennent au meilleur niveau mondial et dynamisent notre économie ». (Tribune parue dans *Le Monde*, 07/05/2013)

FWB<sup>19</sup>. C'est d'ailleurs cet enjeu qui semble expliquer principalement l'accroissement de l'offre de formations en anglais – s'il s'agissait de viser prioritairement la maîtrise de l'anglais par les étudiants, d'autres méthodes auraient sans doute été imaginées.

Si chaque université de la FWB a ainsi intérêt à attirer un maximum d'étudiants étrangers pour augmenter ses ressources, il n'est pas certain que cette politique se fasse au bénéfice de la collectivité dans son ensemble : à notre connaissance, il n'a pas été démontré que les bénéfices financiers de la compétition pour les étudiants étrangers sont plus importants que les coûts engendrés par la recherche d'attractivité à tout prix (coûts strictement financiers liés au surplus de charges administratives engendrées par l'internationalisation des universités mais aussi coûts en termes pédagogiques ; v. ci-dessous section 5).

S'il n'est pas question de nier l'intérêt potentiel de l'internationalisation des universités et de les inviter à se replier sur un horizon purement local, il serait tout aussi insensé de penser que tout ce qui contribue à rendre les universités plus ouvertes sur l'international est bénéfique. À nouveau, il est crucial de réfléchir de façon précise aux objectifs et aux moyens que l'on se donne : quels sont les étudiants étrangers que l'on souhaite attirer et dans quel but ? à quelles conditions peut-on les inciter à venir étudier dans les universités de la FWB et non ailleurs ? En ce sens, il s'agirait de se demander quels sont les étudiants que l'on attire avec une offre de formations en anglais et que l'on n'attirerait pas sans elle ? Et quels sont ceux que l'on perd en supprimant certaines formations en français ?

## 5. Des désavantages souvent négligés

Si les avantages du recours à l'anglais comme langue d'enseignement peuvent être discutés, ses inconvénients éventuels méritent eux aussi d'être l'objet d'une réflexion. Nous identifions trois enjeux sur lesquels l'accroissement du recours à l'anglais comme langue d'enseignement pourrait avoir un impact négatif.

### 1) La qualité de la formation

Exiger des enseignants qu'ils donnent cours en anglais (ou les inciter à le faire) c'est souvent leur demander de s'exprimer dans une langue qui n'est pas celle qu'ils maîtrisent le mieux et à travers laquelle ils peuvent difficilement communiquer des savoirs complexes avec le plus de précision et de nuance<sup>20</sup>. C'est évidemment d'autant plus vrai pour des disciplines dont le langage est peu ou pas formalisable et qui ont donc nécessairement recours à des formes de

---

<sup>19</sup> Cette logique marchande, qui conduit les établissements d'enseignement à essayer de proposer une *offre* susceptible de rencontrer la *demande* dont elles dépendent pour leur financement, a été encouragée et renforcée par toute une série de dispositifs (processus de Bologne, recommandations de l'OCDE, classements internationaux) visant à instaurer un véritable marché de la connaissance (v. notamment Piller, Ingrid, Cho, Jinhyun, « Neoliberalism as language policy », *Language in Society*, 42, pp 23-44, 2013).

<sup>20</sup> On soulignera le paradoxe qui conduit les autorités de la FWB à exiger des étudiants n'ayant pas de diplôme de la FWB qu'ils démontrent un certain niveau de compétences en français pour accéder aux études supérieures, mais à ne rien exiger de semblable au niveau de l'anglais pour les étudiants qui suivent des masters en anglais.

raisonnement qui s'appuient sur les ressources spécifiques d'une langue naturelle. Autrement dit, il paraît clair que le recours à l'anglais peut avoir un impact négatif sur la qualité des exposés des enseignants. Il en va de même évidemment pour la qualité des productions orales et écrites des étudiants. Il faut souligner à cet égard que ce sont surtout les échanges entre enseignants et étudiants qui peuvent être affectés par la faiblesse avec laquelle les uns et les autres maîtrisent la langue de communication des cours dispensés en anglais. En effet, si, lorsqu'ils écrivent en anglais des articles, des communications à des colloques ou des travaux universitaires, enseignants et étudiants peuvent compenser leurs lacunes par un travail de préparation et de correction de leurs textes, il en va tout autrement dans les échanges oraux spontanés où pour bon nombre d'entre eux le recours à l'anglais ne peut que réduire la complexité et la précision du propos. Comment, dans ce contexte, favoriser un dialogue constructif et critique entre enseignants et élèves et une appréhension du discours professoral qui aille au-delà de la simple compréhension/restitution littérale ? Bien entendu, la question de la compréhension et de l'intégration des savoirs par des étudiants confrontés à un discours dans une langue qu'ils connaissent mal se pose également. À cet égard, on notera qu'une étude menée auprès de médecins généralistes scandinaves déclarant maîtriser l'anglais a montré que lorsqu'ils devaient lire un texte scientifique en anglais, ils intégraient 20% d'information en moins que lorsqu'ils lisaient ce même texte dans leur langue première<sup>21</sup>.

Une formation universitaire se doit d'être critique, de confronter les théories et les approches pour interroger les évidences et les paradigmes dominants. Or, toute une série de mécanismes institutionnels conduisent la recherche qui se fait en anglais (c'est-à-dire à travers des revues, des réseaux, etc., dominés par les chercheurs des universités britanniques et américaines) à s'inscrire davantage dans des paradigmes dominants, alors que les travaux scientifiques menés hors des canaux de diffusion principaux (et anglophones) ou dans des sous-secteurs du champ scientifique moins inféodés aux méthodes et aux théories les plus en vogue, peuvent se permettre d'explorer des pistes de recherche encore marginales. Pour des raisons historiques, c'est sans doute particulièrement vrai du champ francophone, au moins dans certaines disciplines<sup>22</sup>.

Par conséquent, demander aux professeurs d'enseigner en anglais et les inciter ce faisant à restreindre encore davantage leur dialogue intellectuel au seul champ scientifique à dominante anglo-saxonne, c'est prendre le risque de les éloigner de ces secteurs de la recherche qui tout en étant périphériques, contribuent fortement au pluralisme théorique et épistémologique de la recherche scientifique. C'est contribuer de façon générale à un mouvement d'homogénéisation intellectuelle et plus généralement culturelle qui n'est pas tant lié au fait d'utiliser une seule langue, mais bien au fait de se soumettre, par l'usage de cette langue unique, à l'hégémonie de certains acteurs de la production culturelle et intellectuelle.

## 2) L'accès aux études supérieures (démocratisation)

Si la qualité de la formation est en jeu, c'est aussi le cas des possibilités de réussite des étudiants les moins bien dotés en capital culturel. Ceux qui ont aujourd'hui des difficultés à suivre les cours en français verront probablement leurs difficultés s'accroître si demain les

---

<sup>21</sup> Voir Gulbrandsen P, Schroeder TV, Milerad J, Nylenna M. 2002. "Paper or Screen, Mother Tongue or English: Which Is Better? A Randomized Trial". *JAMA* 287(21), p. 2851-2853.

<sup>22</sup> Voir notamment à ce sujet Didier de Robillard, « Avons-nous les moyens de nous payer l'unilinguisme dans le domaine de la recherche ? L'exemple de la sociolinguistique », dans Français et Société 24 *L'implication des langues dans l'élaboration et la publication des recherches scientifiques*.

explications de l'enseignant sont données dans une langue qu'ils comprennent moins bien et qui est moins maîtrisée par celui qui s'exprime. Cela ne signifie évidemment pas qu'il serait illégitime d'exiger des étudiants qu'ils utilisent l'anglais lorsque cela se justifie (pour lire un article, écouter une conférence, etc.). Mais il faudrait alors que le recours à l'anglais soit justifié par des nécessités pédagogiques et qu'il soit facilité par des dispositifs d'apprentissage des compétences indispensables dans cette langue pour ceux qui ne les maîtriseraient pas déjà.

### 3) Les conséquences d'une diglossie français-anglais

De nombreuses voix prétendent que l'anglais joue aujourd'hui dans le monde scientifique le rôle que le latin jouait autrefois et qu'il ne faut donc rien voir là de problématique. Les sociétés européennes ont en effet longtemps connu une situation de diglossie où le latin était la langue de certaines fonctions prestigieuses, tandis que les langues de chaque communauté étaient d'usage pour les communications ordinaires. Cette diglossie ne conduit pas nécessairement au remplacement de la langue vernaculaire par la langue de prestige ; ce qui permet à certains d'envisager une coexistence entre des langues nationales pour les communications quotidiennes et un anglais *lingua franca* pour les communications scientifiques, diplomatiques, etc.

Si ce système de répartition fonctionnelle peut paraître efficace, il n'en pose pas moins certaines questions. Les langues standard que sont l'anglais, le français, l'espagnol ou l'italien ne sont ce qu'elles sont aujourd'hui – à savoir des langues complètes, capables d'exprimer le monde dans sa totalité – que parce qu'elles ont progressivement occupé des fonctions qui étaient autrefois réservées au latin et l'ont finalement supplanté. Cela signifie que des langues qui ne seraient plus utilisées du tout dans certains domaines d'activité risqueraient de s'atrophier, et que les locuteurs qui ne seraient pas bilingues, dans cette situation de diglossie, se verraient donc privés de l'accès à ces domaines d'activité.

En ce qui concerne l'usage du français dans le domaine scientifique, l'enjeu pour les francophones est de continuer à disposer d'une langue qui leur permette de dire la science et donc de parler du monde tel qu'il est vu à travers le regard scientifique. Il est aussi de permettre aux chercheurs d'intervenir aisément dans le débat public en langue vernaculaire, de manière à s'adresser autant que possible à l'ensemble de la collectivité.

Ces possibilités pourraient être réduites si, dans les domaines d'activité où l'anglais joue un rôle prédominant, on ne maintient pas, à côté d'espaces internationaux où l'anglais sert de langue véhiculaire, des espaces où le français est utilisé comme langue vernaculaire et continue dès lors à évoluer pour être capable d'être utilisé dans toutes les fonctions, y compris dans celles où il coexiste avec l'usage de l'anglais. Certes, la disparition totale du français du champ scientifique ne se fera pas demain. Mais au rythme où tombent les barrières à l'hégémonie de l'anglais dans le domaine de la science, on peut se demander si cet horizon ne se rapproche pas rapidement.

## 6. Quels moyens ? Pour quels objectifs ?

Nul ne peut contester que la connaissance de l'anglais et l'ouverture internationale occupent aujourd'hui une place importante dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Il n'est donc nullement question de chercher à défendre le français *contre* l'anglais, ou de

négliger le souci d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur au profit d'une focalisation exclusive sur l'échelon national ou local. Il est indispensable cependant de ne pas perdre de vue que l'internationalisation et l'anglicisation ne sont pas des buts et des bienfaits en soi, mais qu'ils ne sont que des moyens qui doivent servir certains objectifs qu'il s'agit de préciser. Ces objectifs, les établissements d'enseignement supérieur doivent les poursuivre avec un but ultime : être au service de l'intérêt général de la communauté des citoyens de la FWB.

### 6.1. Articuler la place donnée à l'anglais à un projet de formation

À cet égard, le problème majeur est qu'il apparait de plus en plus clairement aujourd'hui que c'est la logique de concurrence entre établissements et non la logique de service à la collectivité qui guide les décisions prises en matière d'internationalisation et d'anglicisation des cursus. Il est clair en effet que le choix d'offrir des formations en anglais est motivé, partiellement voire principalement, par le souci d'attirer les étudiants pour assurer le financement. En effet, l'absence de réflexion sur l'adéquation entre les moyens et les fins envisagées s'explique sans doute parce que la plupart des décisions prises à cet égard relèvent moins d'une politique cohérente que d'une stratégie de marketing à destination des étudiants.

Une étude dirigée en 2002 par Claude Truchot<sup>23</sup>, pointait déjà le fait que l'accentuation de la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur induite par le processus de Bologne risquait de favoriser le recours à l'anglais comme « produit d'appel » pour attirer les étudiants étrangers.

*« D'une manière générale on assiste à un processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur et dans un contexte général de concurrence, l'anglais constitue un argument de vente, un produit d'appel. La création d'un espace européen commun de l'enseignement supérieur, dit processus de Bologne, adopté par plusieurs gouvernements européens, va probablement amplifier ce phénomène. Dans ce processus des diplômes communs seront créés. Il est probable que ceux qui utiliseront l'anglais seront plus valorisés que ceux qui utilisent la langue nationale, car on considérera qu'ils s'adaptent mieux au contexte de globalisation. En conséquence, les universités peuvent craindre qu'en faisant des efforts pour mettre la langue habituelle d'enseignement à portée des étudiants étrangers, elles apparaissent archaïques et passistes. »*

L'anglicisation des cursus ne sert pas seulement à attirer les étudiants étrangers. Elle intervient également dans la concurrence que se livrent les établissements (et parfois également les secteurs ou facultés en leur sein) de la FWB pour augmenter leur part du marché que constitue pour elle la population étudiante locale qui détermine leur financement. L'offre de formations en anglais apparait ainsi rarement comme le résultat d'une réflexion pédagogique, ou même d'une analyse approfondie des moyens d'améliorer l'attractivité internationale des universités, mais davantage comme une volonté d'envoyer un signal à la clientèle étudiante dans son ensemble. Peu importe au fond ce que ce signal dit de la pertinence effective du choix de l'anglais du point de vue pédagogique, peu importe les compétences qui pourront être acquises par les étudiants, ce qui compte c'est de donner l'image d'une université moderne, internationale, d'excellence.

---

<sup>23</sup> Truchot, Claude, 2002, « L'anglais en Europe : repères ». Conseil de l'Europe, Division Politiques linguistiques (direction de l'éducation scolaire, extrascolaire, et de l'enseignement supérieur- DGIV).

Cette analyse suggère que si le pouvoir politique n'impose pas davantage de règles communes et n'encadre pas davantage l'action des établissements en matière d'usage de l'anglais, ceux-ci seront conduits à recourir de plus en plus à l'anglais comme langue d'enseignement, non en fonction de motivations pédagogiques ou pour répondre à leurs missions fondamentales, mais afin de suivre la demande et d'attirer le plus possible d'étudiants dans une logique marchande<sup>24</sup>. Or, nous avons souligné que cette tendance était susceptible de nuire à la qualité des formations en particulier dans certains secteurs, et en particulier pour les étudiants ayant le moins de compétences en anglais et ayant le plus besoin de bénéficier de l'accompagnement pédagogique spécifique offert par les enseignants dans leur langue d'usage habituel. L'enseignement supérieur en FWB est et restera un enseignement ouvert au plus grand nombre et il ne peut dès lors être réservé indirectement à ceux qui maîtrisent suffisamment bien l'anglais. À cet égard, la création de cursus parallèles anglais/français porte en elle un risque de dualisation entre des filières en anglais pour l'élite et des filières en français où les étudiants seraient moins bien encadrés.

Il est évident que les programmes ne sauraient faire fi du rôle que l'anglais joue aujourd'hui à la fois comme principale *lingua franca* dans tous les domaines, mais aussi en particulier comme langue majoritaire dans la recherche scientifique. Il s'agit cependant que l'apprentissage de l'anglais retrouve une place dans les programmes en fonction d'objectifs pédagogiques et non en tant qu'instrument dans la concurrence entre établissements et qu'une réflexion soit organisée sur les méthodes les plus adéquates pour qu'un maximum d'étudiants puissent atteindre ces objectifs pédagogiques ayant trait à la maîtrise de l'anglais. Il semble également pertinent de veiller à ne pas donner à la maîtrise de l'anglais une importance telle dans l'offre de formation qu'elle en vienne à supplanter d'autres objectifs : la qualité de la formation disciplinaire, l'ouverture des étudiants à leur environnement social immédiat, le développement de leur esprit critique, etc. Plus généralement, on considère aujourd'hui trop facilement que tout ce qui concourt à une meilleure connaissance de l'anglais par les étudiants est souhaitable, puisque cela favorise leur « employabilité ». Or, on ne peut considérer qu'il s'agit là de toute évidence de la seule ou de la principale mission de notre enseignement supérieur : l'insertion professionnelle n'est qu'une d'entre elles et même dans cet objectif, la connaissance de l'anglais n'est qu'un des nombreux leviers disponibles et qui sont à équilibrer. Ce qui permettra le plus aux étudiants de s'adapter aux évolutions de leur carrière, c'est sans doute de les doter d'une solide formation générale dans leurs disciplines, d'un esprit critique et de la capacité à apprendre de façon autonome. Or il est probable que ces compétences seront mieux développées chez nos étudiants si les activités d'apprentissage se déroulent dans la langue qu'eux-mêmes et leurs enseignants maîtrisent le mieux.

---

<sup>24</sup> Dans son rapport de décembre 2014 sur l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement, J. Daerden (professeure à l'Université d'Oxford) note ainsi que parmi les enseignants de 55 pays interrogés, 83% estimaient qu'ils n'étaient pas compétents pour enseigner en anglais. Elle en conclut que les autorités politiques de nombreux pays insistent pour introduire l'anglais comme langue d'enseignement pour des raisons de croissance économique, de prestige et d'internationalisation, sans prendre en considération les ressources nécessaires pour assurer l'implémentation adéquate de cette politique, en termes de personnel, de matériel et d'évaluation pédagogique (Daerden, Julie, *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. Oxford, University of Oxford, 2014).

## 6.2. Développer une politique d'internationalisation au service de l'intérêt général

La concurrence entre les établissements d'enseignement et la recherche de financement parasitent également leur politique d'internationalisation, et partant, leur politique linguistique puisque celle-ci est souvent définie en invoquant les nécessités imposées par l'internationalisation. Or, les collaborations internationales qui sont développées ne le sont pas toujours parce qu'elles permettent de compléter l'offre existante au niveau des institutions de la FWB, ou en vertu de la qualité des institutions partenaires, mais également (voire surtout) en raison de leurs promesses de gains de parts du marché étudiant. Ainsi, on peut penser que les efforts déployés par les universités de la FWB pour attirer des étudiants asiatiques et faire des partenariats avec des universités d'Asie répondent davantage à ce souci qu'à celui d'assurer une meilleure formation à nos étudiants. En outre, l'internationalisation en tant que telle est également un « produit d'appel » pour les étudiants locaux, indépendamment de ses plus-values réelles : dans certains cas, le fait d'ouvrir ses formations aux étudiants étrangers semble davantage lié à la volonté de donner un gage de qualité à destination des étudiants belges plutôt qu'à des préoccupations d'enseignement et de recherche.

La justification qui semble tacitement admise par les acteurs de l'enseignement supérieur est la suivante : certes, le fait d'attirer de nombreux étudiants étrangers ne bénéficie pas nécessairement en soi à nos étudiants, mais comme cela assure le financement des établissements, il est indirectement dans leur intérêt.

Comme nous l'avons déjà signalé, il n'est pas évident que cette logique comptable soit fondée : il est difficile d'assurer que les bénéfices d'une internationalisation qui semble parfois aveugle soient plus importants que ses coûts indirects (augmentation de la population étudiante, difficultés administratives, exigences d'encadrement accrue pour certains étudiants étrangers moins familiers avec notre système d'enseignement, dédoublement de l'offre dans le cadre des cursus parallèles, etc.). Par ailleurs, même s'il est question d'attirer des étudiants, on peut se demander si la stratégie qui consiste à s'aligner sur l'offre des concurrents en proposant des formations en anglais est la plus efficiente. Est-il pertinent d'essayer d'imiter les universités anglophones, en étant presque certains de ne jamais pouvoir souffrir la comparaison ? Pourquoi les universités de la FWB ne chercheraient-elles pas à mettre en avant une spécificité, une plus-value, à se positionner sur un marché de niche, de manière à combiner les bénéfices de l'internationalisation (à la fois sur le plan financier et sur le plan de l'ouverture culturelle et scientifique) et les avantages d'un enseignement principalement en français pour une population majoritairement francophone ? Si l'enjeu est notamment d'attirer des étudiants étrangers ayant d'excellents profils académiques, on peut faire le pari qu'ils ne seront pas rebutés par le défi que constitue l'apprentissage d'une langue de grande diffusion comme le français<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> En s'appuyant sur l'exemple norvégien, Cl. Truchot montre que ce pari n'a rien d'insensé : « Si on prend le cas de la Norvège, où les formations en anglais ont été très développées, la moitié des étudiants étrangers ont préféré s'intégrer dans des formations où la langue d'enseignement est le norvégien. C'est pourtant une langue qui n'est parlée que par environ 4,7 millions de locuteurs et dans laquelle on utilise même deux formes standard (le bokmål et le nynorsk). Pourquoi ce qui est possible pour les uns ne le serait pas pour les autres ? L'intégration dans la langue du pays d'accueil aurait pu être facilitée par des politiques

On est en effet en droit de penser qu'il existe des alternatives à l'internationalisation par l'anglicisation. Les pays qui ont basculé le plus vers l'usage de l'anglais dans l'enseignement supérieur ne sont pas nécessairement ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers<sup>26</sup>. Rien ne permet donc de dire que les flux d'étudiants étrangers auraient été moindres si nos universités avaient été forcées de conserver la prédominance du français comme langue d'enseignement<sup>27</sup>. Peut-être aurait-on attiré d'autres étudiants, mais pas nécessairement moins. La part des étudiants des universités canadiennes et américaines semble par exemple très faible en FWB, alors qu'il s'y trouve un important vivier d'étudiants francophiles que le français n'arrêterait guère. Il en va de même sans doute du monde hispanophone.

De ce point de vue le débat sur la politique linguistique de l'enseignement supérieur devrait sans doute s'inscrire dans une réflexion plus large sur la façon dont la FWB compte tirer profit ou non de son appartenance à la francophonie et investir les réseaux francophones ou francophiles où nous pouvons peut-être plus facilement démontrer la plus-value des collaborations avec nos acteurs éducatifs et économiques. On peut à cet égard s'interroger en particulier sur les conséquences que peut avoir une anglicisation des formations de l'enseignement supérieur sur l'attractivité des universités de la FWB aux yeux des étudiants des pays d'Afrique francophone et sur les missions de coopération au développement que poursuit la FWB en partenariat avec ces pays.

---

appropriées. » (Truchot, Claude, « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire, la question de la qualité », revue de géopolitique *diploweb.com*, <http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en>).

<sup>26</sup> La France et l'Allemagne n'ont qu'une offre limitée de formations en anglais et cela ne les empêche pas d'attirer un grand nombre d'étudiants étrangers. Suggérer, comme certains, que l'attractivité se joue essentiellement sur la langue d'enseignement nous semble très réducteur, d'autant plus encore lorsque l'on admet par ailleurs que les étudiants étrangers sont à même d'apprendre la langue du pays d'accueil : « Si l'enseignement supérieur français conserve une attractivité internationale importante - avec près de 300 000 étudiants étrangers, la France est cinquième derrière les Etats Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et l'Allemagne -, cette attractivité se révèle très hétérogène et extrêmement faible pour certaines nationalités (la Corée, l'Inde ou le Brésil, par exemple). La raison principale est la barrière de la langue dans nos cursus, et davantage de cours en anglais permettraient de les convaincre. (...) Ajoutons qu'ils auraient pour la plupart eu à cœur d'apprendre le français en vivant dans notre pays, par exemple en suivant des cours de français langue étrangère que leur offrent par ailleurs nos universités. Le "global English" dont il est question ici n'est qu'une langue véhiculaire, qui, partout où on la parle, ne fait que se rajouter aux autres langues sans s'y substituer » (*Le Monde* 07/05/2013)

<sup>27</sup> La récente thèse de doctorat de Déborah Meunier (*Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : norme, discours, apprentissages* ; ULg) révèle que les trois pays les plus représentés parmi les étudiants étrangers de l'Université de Liège sont l'Espagne (34%), l'Italie (21 %) et la France (17%), soit des pays pratiquant la même langue ou des langues voisines.

## **7. Conclusions : pour une véritable politique linguistique dans l'enseignement supérieur**

L'évolution de la législation montre qu'un mouvement est en cours : les réglementations exigeant le recours obligatoire au français, langue officielle, dans l'enseignement supérieur sont progressivement assouplies ou voient leur portée réelle de plus en plus limitée, de manière à permettre un recours croissant à l'anglais comme langue d'enseignement.

Cependant, ce mouvement ne semble pas être le produit d'un projet politique élaboré et débattu dans l'espace public. Lorsqu'on examine les justifications de ce recours à l'anglais, on se rend compte qu'elles s'appuient le plus souvent sur quelques objectifs mal définis mais présentés comme consensuels, et qui sont très rarement débattus. Ils sont par ailleurs envisagés dans une logique d'adaptation nécessaire à des tendances, à des évolutions subies, et relativement peu intégrés à un projet politique de formation des étudiants de la FWB. Plus fondamentalement, la question de l'adéquation entre le moyen préconisé (dispenser les cours en anglais) et ces objectifs n'est quant à elle jamais discutée, alors qu'elle est pourtant clairement sujette à caution.

De plus, la stratégie générale suivie par le politique consiste non pas à baliser et à coordonner les orientations de politique linguistique des différents établissements, mais davantage à accorder plus de liberté aux institutions universitaires pour faire ce que bon leur semble en cette matière, dans une logique de laisser-faire. Ce faisant, la puissance publique se prive en bonne partie des moyens de contrôler que les décisions de politique linguistique continuent de servir l'intérêt général et ne soient pas guidées uniquement par la logique de concurrence et par les intérêts particuliers des différents acteurs institutionnels de l'enseignement supérieur en FWB.

Ajoutons enfin que l'orientation de la politique linguistique de l'enseignement supérieur ne conduit pas à une ouverture au plurilinguisme qui favoriserait la promotion de la diversité culturelle à laquelle le gouvernement de la FWB s'est pourtant engagé, mais qu'elle tend à remplacer l'hégémonie d'une langue, officielle et majoritaire au sein de la population, par celle d'une autre langue, étrangère et réellement maîtrisée par une minorité. Et ce, sans que les conséquences et la nature de ce changement soient réellement prises en compte.

L'anglais doit certes avoir une place dans l'enseignement supérieur. La question est de la définir, de manière à ce qu'elle réponde à des objectifs précis, et non de laisser libre-cours à certaines « évolutions » envisagées comme s'il s'agissait de processus naturels et inévitables. Pour ce faire, il nous semble important, dans l'immédiat, de préserver le premier cycle de la tendance à accroître progressivement la part de cours offerts en anglais, en particulier pour assurer la qualité et l'accessibilité des formations. Il nous paraît également raisonnable qu'à l'avenir, l'octroi de dérogations pour l'organisation de masters exclusivement en anglais soit justifié par des objectifs pédagogiques précis.

Au-delà de ces mesures concrètes, les interrogations et les risques que soulève notre analyse critique de l'évolution de la place de l'anglais comme langue de l'enseignement supérieur montrent l'utilité de mener une véritable réflexion sur les enjeux d'une politique linguistique pour l'enseignement supérieur en FWB. À l'heure où les réflexions critiques sur les conséquences de l'anglicisation de l'enseignement et de la recherche universitaire se font de

plus en plus nombreuses<sup>28</sup>, il s'agit de créer les conditions nécessaires pour instaurer une politique linguistique digne de ce nom, une politique qui soit menée en fonction d'un projet et non simplement subie par des acteurs répondants à des évolutions qui les dépassent. Nous pensons dès lors qu'il est nécessaire que les questions soulevées dans ce document soient l'objet d'un vaste débat public qui intègre les différents acteurs concernés. Ce débat devrait permettre de définir des objectifs précis et d'identifier les moyens adéquats pour les atteindre, mais aussi de penser la façon dont la puissance publique doit nécessairement coordonner et encadrer l'action des établissements afin d'assurer que ceux-ci poursuivent effectivement les missions d'intérêt général qui leur sont prioritairement confiées.

Afin que le débat sur ces questions puisse s'appuyer sur une connaissance précise des réalités du terrain, il nous semble utile de commanditer au préalable une étude visant à la fois à répondre à différentes questions empiriques relatives à la situation de l'anglais dans l'enseignement supérieur de la FWB et à faire la synthèse des réponses apportées à ces questions par des enquêtes similaires menées dans d'autres pays<sup>29</sup>. Une telle enquête devrait notamment répondre aux questions suivantes : Quelle est l'étendue de l'usage actuel de l'anglais dans les programmes ? Quel est le niveau de compétence en anglais des étudiants et des enseignants qui participent à des programmes en anglais ? Ce niveau de compétences en anglais leur permet-il de transmettre et d'acquérir des connaissances avec la même efficacité qu'en français ? Dans quelle mesure la langue d'enseignement des programmes constitue-t-elle un critère décisif dans le choix des étudiants étrangers qui viennent ou ne viennent pas étudier en FWB ? Quels sont les motivations principales des acteurs qui décident de proposer des cursus partiellement ou totalement en anglais ? Quels sont les critères utilisés par l'ARES pour accorder les dérogations ?

---

<sup>28</sup> Voir notamment, en plus des références citées plus haut, le numéro 8 (2013) de la revue *Synergies Europe*, le numéro 24 (2012) des *Cahiers Français & Société*, ou encore le programme du colloque qui s'est tenu récemment à Angers sur le thème « Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation : dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur européen » (<http://www.uco.fr/evenements/anglaissup/>).

<sup>29</sup> Voir par exemple l'étude ELVIRE publiée par l'INED (Populations et Sociétés n°501 juin 2013).

**Réponse à la Consultation publique**  
***Diffusion et promotion de la musique Wallonie-Bruxelles et de langue française en radio (quotas)***

Conseil de la langue française et de la politique linguistique, Espace 27 septembre, Service de la langue française, Bd Léopold II, 1080 Bruxelles. Président : professeur J.M. Klinkenberg ([jmklinkenberg@ulg.ac.be](mailto:jmklinkenberg@ulg.ac.be)); secrétariat : Nathalie Marchal, directrice du Service de la langue française ([nathalie.marchal@cfwb.be](mailto:nathalie.marchal@cfwb.be))

Préambule

Parmi les 53 questions posées dans le texte de la consultation, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique s'est concentré sur celles qui ont trait aux quotas linguistiques, puisque c'est sur ce domaine qu'il peut revendiquer une légitimité particulière. Néanmoins, à ses yeux, la problématique des quotas linguistiques s'articule étroitement avec celle de la diversité de l'offre musicale proposée par les radios tant publiques que privées et celle de l'encouragement à la création musicale en Fédération Wallonie-Bruxelles, problématiques auxquelles il a été particulièrement attentif<sup>30</sup>.

Que l'enjeu principal du débat soit celui de la diversité de l'offre musicale, le texte de la consultation lui-même le rappelle (« Assurer l'accès du public à une *variété de contenus*, exposer davantage la langue française, promouvoir une *création originale et locale dans un environnement guetté par l'uniformisation* sont les objectifs au centre des politiques publiques de *diversité culturelle* de la FWB. *Diversité externe* d'abord, le contrat de gestion de la RTBF inscrit en effet des profils musicaux assez précis à rencontrer par ses différentes radios, tandis que *le critère de diversité musicale figure parmi les objectifs légaux à atteindre* lors de l'attribution des fréquences aux radios privées. *Diversité interne* ensuite, par

---

<sup>30</sup> Voir par exemple section 7.1 : « les œuvres émanant de la Fédération Wallonie-Bruxelles doivent au moins présenter soit un compositeur, soit un artiste-interprète, soit un producteur y résidant. Ce quota vise donc à soutenir autant le versant créatif de la production que le tissu d'intermédiaires qui la rend possible. Néanmoins, cette définition permet théoriquement à des morceaux issus de créateurs ne relevant pas de la FWB d'être pris en compte dans le quota par le biais de la seule maison de production. Par conséquent, la question de l'opportunité de conserver ces œuvres dans les quotas peut faire débat » (p. 9).

l'application de quotas de diffusion aux programmations musicales. » (p. 2 ; nous soulignons).

Mais la question de la diversité musicale n'est, aux yeux du Conseil de la langue française et de la politique linguistique, qu'un aspect particulier d'un objectif plus général : celui de la défense et de l'illustration de la diversité culturelle dans le monde, qui est une ligne directrice de son action. Le Conseil demande donc à ce que toutes les mesures soient prises pour que cet objectif général puisse se concrétiser dans les mesures étudiées par le CSA.

### Diversité et quotas linguistiques

Au regard de cet objectif général, on peut se demander si la volonté « d'exposer davantage la langue française » contribue *en soi* à la diversification de l'offre et si la présence d'œuvres musicales en langue française sur les ondes constitue *en soi* un objectif à poursuivre dans l'intérêt des citoyens de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

La présence garantie d'un certain taux d'œuvres en langue française est certes importante, parce qu'elle signale aux citoyens de la Fédération Wallonie-Bruxelles que la principale langue de leur espace public est suffisamment actuelle et attrayante pour apparaître comme un vecteur crédible de création culturelle et pour que les œuvres élaborées dans cette langue plaisent encore à un large public. Il s'agit de ce point de vue non pas tant de défendre le français en tant que tel, ou de défendre sa place dans une concurrence avec l'anglais, que d'aider les francophones à entretenir un rapport positif avec leur langue, de leur donner le sentiment qu'elle leur ouvre des possibilités, qu'elle constitue une ressource féconde et non un outil dépassé.

Le fait que les quotas imposés sont largement rencontrés — et le plus souvent dépassés — montre que ce premier objectif est déjà largement atteint. Le constat qui est dressé ici ne doit toutefois pas être compris comme une invitation à abandonner la politique de quotas en faveur du français.

### La diversité culturelle comme objectif prioritaire

Mais donner cette assurance culturelle au francophone n'est qu'une pièce du dispositif : s'il est important de montrer que le français peut encore faire partie du paysage musical, l'enjeu principal de la diffusion d'œuvres dans cette langue est — le Conseil y insiste — celui de la diversité culturelle. À nouveau, l'enjeu n'est pas en soi de gagner des parts de marché par rapport à l'anglais, dans le cadre d'une lutte économique et

politique, mais bien d'éviter qu'à travers la domination d'une langue — et en dernière instance d'une industrie musicale, de ses réseaux, de ses producteurs, etc. — se joue une uniformisation de l'offre culturelle. L'enjeu est donc d'imposer un contrepoids légal à la logique de marché qui conduit à ce que les œuvres les plus connues et les plus vendues soient aussi les plus diffusées<sup>31</sup> et de favoriser la diffusion d'œuvres moins connues, plus marginales ou minoritaires : des œuvres que l'on qualifiera ci-après de « divergentes ». De ce point de vue, le fait qu'une œuvre soit en français *peut* constituer un indice de son caractère divergent, mais ce n'est pas en soi une garantie ; en d'autres termes, le critère « français » n'est pas suffisant pour favoriser la diversité. Il faut donc compléter par d'autres obligations celle de diffuser un certain quota d'œuvres en langue française.

Mais comment mesurer le degré de divergence d'une œuvre et sa capacité à introduire de la diversité dans l'offre musicale ? Le critère proposé dans le texte de la consultation et utilisé dans d'autres pays est celui du caractère récent des œuvres (v. section 5, p. 6). Rien ne permet pourtant de penser qu'une œuvre récente est nécessairement plus originale ou divergente.

Un critère alternatif peut être proposé. Reposant sur le postulat que les œuvres massivement diffusées ne respectent pas le principe de divergence, il consisterait à mesurer la fréquence de diffusion des œuvres. On pourrait donc imposer aux radios de diffuser :

- un quota d'œuvres en français ;
- et parmi celles-ci, un quota d'œuvres récentes (pas plus de 5 ans) d'artistes peu ou non diffusés sur ces radios au cours de telle période (ou d'œuvres ou d'artistes diffusés moins de x fois sur une période donnée par l'ensemble des radios en réseau – si les chiffres sont aisément accessibles) ;
- et de façon générale, un quota d'œuvres présentant le même degré de divergence, quelle que soit la langue d'expression de l'œuvre.

Il importe évidemment d'objectiver ces critères, de façon à rendre mesurable le taux de divergence de l'offre de chaque radio<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Sans que cela réponde nécessairement à la demande de consommateurs libres et informés, puisque les possibilités pour les offreurs d'œuvres musicales de se faire connaître sont extrêmement inégales.

<sup>32</sup> Afin d'augmenter le taux de divergence, on pourrait vouloir à la fois (a) augmenter la présence d'œuvres peu diffusées et (b) lutter contre la concentration de certaines œuvres à succès (v. questions 19 à 23), puisque celle-ci ne contribue évidemment pas à la diversité de la programmation. Il semble cependant difficile d'exiger que les radios refusent à l'important vecteur d'audience que constitue la diffusion fréquente d'œuvres connaissant un grand succès commercial. Sachant que cette dernière sert directement tant les intérêts des radios que celle de l'industrie musicale (y compris les producteurs « indépendants »), que « le principe des quotas est dérogoire à la liberté éditoriale des radios » et qu'il est nécessaire de rechercher « un équilibre entre les différents objectifs »

Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique assortit cette proposition globale de deux recommandations venant la compléter :

- 1) comme il importe de sortir de la bipolarité stérile français-anglais, il faudrait prévoir, à côté d'un quota linguistique « français », un quota pour les autres cultures (ni française, ni anglaise) ;
- 2) de la même manière, l'expression francophone ne saurait être réduite à la bipolarité France-Fédération Wallonie-Bruxelles. Le quota francophone devrait donc être partiellement assuré par des productions extérieures à ces deux zones géographiques. Or ces productions sont actuellement peu représentées (à l'exception notable des québécoises).

### Quotas et expression culturelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Le Conseil de la langue et de la politique linguistique tient également à s'exprimer sur la question des quotas réservés aux acteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la mesure où elle s'articule à la préoccupation de la diversité.

Ici aussi, assurer la présence sur les ondes des créateurs (artistes, mais aussi producteurs, techniciens, gérants de salles, programmeurs) de notre pays par une politique de quotas ne constitue pas *en soi* une garantie d'une contribution à cette diversité culturelle.

Mais cette politique ouvre au moins la possibilité qu'elle s'exprime (l'absence de ces créateurs l'hypothéquerait à coup sûr), et le Conseil demande à ce qu'elle soit maintenue, en attirant l'attention sur le fait qu'elle est vaine si ces productions ne sont pas, à l'antenne, identifiées comme relevant effectivement de la Fédération.

Toujours pour renforcer le principe de diversité, le Conseil estime que la définition de ces quotas devrait garantir une présence discrète mais réelle des langues régionales de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

### Considérations finales

- 1) Il faut bien sûr éviter qu'une émission spécifique concentre à une heure de faible écoute toute la production divergente diffusée par une radio.

Il est donc évident, que pour entraîner des effets réels, les quotas assurant ce taux de divergence doivent être appliqués aux heures de grande écoute et que des mesures concrètes doivent être prises en ce sens.

---

(p. 4), il semble malaisé de viser à la fois les deux objectifs, et la priorité doit bénéficier au premier (a).

2) Le Conseil de la langue et de la politique linguistique estime que l'objectif général défini ci-dessus ne doit pas être imposé aux radios indépendantes, qui, comme le souligne le texte de la consultation, œuvrent souvent déjà plus que les autres à la promotion de la diversité culturelle et n'ont pas les moyens techniques pour démontrer qu'elles respectent les quotas.

Il semble aussi raisonnable d'accepter que des radios au profil particulier (exemples : Classic 21, Nostalgie) ne soient pas soumises à ces quotas ; ou du moins pas aux mêmes quotas.



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

## Service de la langue française

### Conseil de la langue française et de la politique linguistique

#### **Recommandations relatives à l'usage de « médiateur » et « ombudsman »** **adoptées en séance plénière du 23 mars 2015**

Interrogés sur les recommandations linguistiques applicables aux termes « médiateur » et « ombudsman » en Fédération Wallonie-Bruxelles et, plus spécifiquement sur le choix de la dénomination d'un futur service de médiation notariale, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique (CLFPL) et le Service de la langue française (SLF) ont émis, en séance plénière du 23 mars 2015, les recommandations suivantes :

Bien que les deux termes « médiateur » et « ombudsman » coexistent en français, **les deux organismes de politique linguistique recommandent l'utilisation du terme « médiateur » en lieu et place d'« ombudsman »**, et ce pour plusieurs motifs.

Cette position s'appuie avant tout sur des considérations de politique linguistique. En effet, la promotion de la diversité linguistique et du multilinguisme figurent parmi les objectifs de cette politique, objectifs qui vont de pair avec la défense du statut du français en Fédération Wallonie-Bruxelles et ailleurs dans le monde, et avec la défense du droit au citoyen à vivre dans sa langue, que ce soit dans la sphère privée ou ailleurs : comme administré, comme consommateur, comme justiciable ou encore comme travailleur.

À ces différents égards, les organismes de politique linguistique ne préconisent pas le recours à une langue tierce, que celle-ci soit anglaise ou, dans le cas d'« ombudsman », suédoise.

En outre, si « ombudsman » a pour lui l'avantage de l'antériorité et, sans pour autant être universel<sup>33</sup>, de la diffusion à l'international, il pose en revanche un certain nombre de difficultés sur le plan de la morphosyntaxe en français, tant pour la féminisation que pour la marque du pluriel<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> D'autres traditions linguistiques recourent à des expressions comme « défenseur du citoyen » ou « défenseur du peuple » : ainsi en zone hispanique Defensor del Pueblo, ou encore, au Costa Rica, Defensoria de los Habitantes de la República.

<sup>34</sup> Si les acteurs impliqués dans la création du service de médiation pour le notariat devaient toutefois opter pour « ombudsman », nous recommanderions alors, en accord avec les rectifications orthographiques de 1990, d'utiliser le pluriel francisé (« les ombudsmans ») et de considérer la forme « ombudsman » comme épïcène (un ombudsman, une ombudsman).

En effet, s'il s'agissait d'un mot anglais, on pourrait imaginer « ombudswoman », mais il s'agit d'un terme suédois, dont la forme féminine est *ombudskvinna*... La même difficulté se pose pour le pluriel : faut-il adopter le pluriel originel, qui s'écrit *ombudsmän* ou *ombudsmännen*, selon le caractère indéfini ou défini du déterminant, ou recourir à l'artificiel « ombudsmen », forme reconstruite à partir de l'anglais ?

À la différence d'« ombudsman », le terme « médiateur » ne présente quant à lui aucune difficulté de flexion, ni en genre, ni en nombre (médiateur/médiateurs, médiatrice/médiatrices). Par ailleurs, on peut en dériver le concept de médiation<sup>35</sup>, alors qu'il n'y a pas de dérivé conceptualisant possible à partir de « ombudsman ».

Au bénéfice de "médiateur", les organismes de politique linguistique soulignent encore qu'il est largement implanté dans les usages francophones<sup>36</sup> et par conséquent connu du grand public francophone. Ainsi, en Belgique, il existe un médiateur fédéral ainsi qu'un médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, il existe depuis plus de 15 ans un réseau belge des médiateurs, qui rassemble aujourd'hui 26 services publics ou privés et dont le site internet ([www.ombudsman.be](http://www.ombudsman.be)), disponible dans les 3 langues nationales, utilise le terme « médiateur » dans sa version française.

Dans le même ordre d'idées, les institutions européennes ont opéré le même choix terminologique et se sont elles aussi tournées vers « médiateur/médiatrice » pour qualifier la fonction en français.

Enfin, pour ce qui concerne plus particulièrement le domaine du notariat en Belgique, les organismes de politique linguistique ont noté que la médiation a déjà une acception particulière liée au rôle d'arbitrage, de recherche d'accord et de sérénité entre les parties. Dans ce domaine particulier, ils recommandent également le terme de « médiateur » notarial.

---

<sup>35</sup> C'est ainsi qu'en France l'Union nationale des médiateurs créée en 2001 a adopté en 2007 la dénomination « Chambre professionnelle de la médiation et de la négociation ».

<sup>36</sup> Dans maints pays francophones, africains notamment, il existe un Médiateur de la République (aujourd'hui devenu chez nos voisins français le Défenseur des droits ; au Québec, on parle du Protecteur du citoyen).