



Fédération Wallonie-Bruxelles

Bilan du Conseil de la langue française et de la politique linguistique

Du 1^{er} novembre 2015 au 31 octobre 2016

1. Réunions

Entre le 1^{er} novembre 2015 et le 31 octobre 2016, le Conseil et ses différents groupes de travail se sont réunis 14 fois aux dates suivantes :

Bureau : 24/11/2015, 03/03/2016 ; 24/05/2016 ; 22/09/2016

Conseil : 11/12/2015 ; 25/03/2016 ; 17/06/2016 ; 06/10/2016

Commission Réformes : 20/01/2016 ; 11/03/2016

Commission Politique linguistique générale : 3/05/2016

Commission Terminologie : 09/05/2016

Groupe de travail sur l'Accueil des enfants migrants en provenance des zones de conflit : 20/05/2016

Groupe de travail Maitrise de la langue d'enseignement par les enseignants : 17 novembre 2015

Par ailleurs, plusieurs membres du Conseil sont intervenus dans la presse dans le cadre des campagnes médiatiques organisées par la Direction de la langue française au cours de l'année (dans les domaines suivants : « La langue française en fête », Enseignement supérieur, Orthographe, Lisibilité).

2. Avis

Conformément à ses missions, le Conseil a remis à sa Ministre de tutelle les trois avis suivants :

— Avis relatif à la Maitrise de la langue d'enseignement par les enseignants en formation, adopté en séance plénière du 25 mars 2016 (ANNEXE 1)

— Avis relatif à l'élaboration d'un Guide de terminologie grammaticale, adopté en séance plénière du 25 mars 2016 (ANNEXE 2)

— Avis conjoint du Conseil du Livre et du Conseil de la langue française et de la politique linguistique relatif à l'accueil d'enfants migrants en provenance de zones de conflits, adopté en séances plénières du 23 mai 2016 (CDL) et du 17 juin 2016 (CLFPL) (ANNEXE 3)

Il a en outre remis un avis sur les candidatures pour le titre de « Ville des Mots » 2017 (les communes bruxelloises de Woluwé-Saint-Lambert et Woluwé-Saint-Pierre étant candidates).

3. Plaintes

Par ailleurs, le Conseil a donné suite à deux plaintes émanant de l'Office des Consommateurs Francophones :

- **Plainte de l'Office des Consommateurs Francophones relative au « Brussels creative Forum » et l'usage du français dans les manifestations soutenues par la FWB du 20 octobre 2015**

Il s'agit d'une plainte concernant l'opération *Brussels Creative Forum*, dont le site et l'intitulé sont exprimés en anglais, alors que l'examen de la liste des participants et du déroulé de l'opération fait apparaître que le français est la langue majoritaire de l'évènement, et que, par ailleurs, cet évènement est soutenu par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un courrier a été envoyé au plaignant et aux organisateurs du Forum qui ont réagi positivement en proposant au Conseil d'organiser un débat sur cette question dans le cadre du Forum 2017. Ce débat réunira des membres du Conseil et des « créatifs » sélectionnés par les organisateurs du Forum. Sous l'intitulé « Création et créativité, quelle place pour le français ? », il s'agira de débattre sur la portée de la rencontre des langues dans le domaine : choc, complémentarité ou synergie ? Comment pense-t-on cette rencontre : comme une fatalité, une stratégie ?

- **Plainte de l'Office des consommateurs francophones relative à la dénomination « Berchem station » utilisée par la STIB (Société de Transports Bruxellois) du 22 septembre 2016**

Le Conseil a observé que non seulement le mot "station" est bien français, mais que la construction "Berchem station", dans la mesure où elle désigne le lieu où se trouve l'arrêt d'un transport en commun, et non la gare elle-même, fait partie d'un paradigme où l'on trouve des constructions comme "Saint-Laurent hôpital", "Val Potet carrefour", "Sart station", etc. Elle est donc parfaitement régulière en français.

Un courrier en ce sens a été envoyé au plaignant.

4. Structures et désignations

Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique a été partiellement renouvelé, notamment par une représentation des tendances idéologiques et philosophiques (poste de suppléant) suite au changement de législature. Madame Christine ROY a ainsi été désignée.

Commission du patrimoine oral et immatériel

Par ailleurs, le renouvellement de la Commission du patrimoine oral et immatériel¹ implique la désignation d'un membre effectif et d'un membre suppléant désignés par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique.

Marie-Louise Moreau et Bernadette Mouvet ont été désignées membres effective et suppléante.

Groupe de l'AFNOR relatif à la réforme du Clavier AZERTY

À l'initiative de la ministre de la Culture Fleur Pellerin, une réflexion va être menée en France sur une éventuelle réforme des claviers AZERTY. Le Ministre-Président Rudy Demotte a reçu une question parlementaire à ce sujet et suit le dossier par l'intermédiaire de la Direction de la langue française et en collaboration avec le Bureau belge de normalisation — NBN — qui devrait participer à l'enquête publique à laquelle serait soumis le projet de norme, d'ici la fin de l'année 2016 (procédure par laquelle l'AFNOR consulte ses partenaires).

Les organismes de politique linguistique ont été invités, par l'entremise de la DGLFLF, à participer aux travaux du groupe de l'AFNOR chargé de mener la réforme du clavier AZERTY. Pour l'heure, on n'envisagerait pas de bouleversement de l'agencement du clavier, mais une réflexion sur les signes diacritiques et les majuscules.

Les organismes linguistiques de la FWB ont mandaté Marie-Louise MOREAU, Vice-Présidente du Conseil pour les représenter.

¹ La Commission du patrimoine oral et immatériel se réunit en moyenne six fois par an et examine

- Les dossiers de candidatures au titre de chef d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de la Communauté française ;
- Les dossiers de candidatures à la liste représentative du patrimoine immatériel de l'humanité (UNESCO) ;
- Les demandes de subsides des manifestations reconnues.

Conseil de la langue française

et de la politique linguistique

Avis relatif à l'élaboration d'un Guide de terminologie grammaticale adopté en séance plénière du 25 mars 2016

Après un examen du Code de Terminologie grammaticale (1986), le Conseil de la Langue française et de la Politique linguistique formule les remarques suivantes :

- L'actuel Code de Terminologie grammaticale (1986), annoncé par ses concepteurs comme "une sorte de pacte grammatical", résulte d'un compromis, ce qui a indéniablement porté atteinte à sa cohérence théorique (le conditionnel devient un temps de l'indicatif, mais garde son étiquette de mode) ;
- Ce code engendre, de l'avis de nombreux acteurs de l'enseignement, des inconséquences (par exemple, dire que dans *La pomme pèse 200 grammes*, *200 grammes* est un complément direct du verbe, comme *une pomme* dans *Je pèse une pomme*, engendre inmanquablement des problèmes pour l'accord du participe passé, qui doit s'accorder dans *La pomme que j'ai pesée*, mais pas dans *Les 200 grammes que la pomme a pesé* ; pourquoi ne parler de complément direct ou indirect que pour les compléments du verbe et pas pour les compléments circonstanciels ?) ;
- Ce même code étiquète parfois trop (une classe d'"adverbe coordonnant" doit-elle réellement être créée pour *puis*, *néanmoins*,... ?) ;
- Mais il pêche aussi parfois par défaut : il ne fournit, par exemple, pas d'étiquette adéquate pour le groupe souligné dans *Il mange ses frites avec les doigts* ; il serait opportun d'y intégrer aussi des étiquettes utilisées par un nombre croissant d'enseignants (*apport*, *support*, p. ex.), ou mises en lumière par l'actualité sociolinguistique, relayée par les médias (*épicène*, p.ex.) ;
- Le Code de 1986 ne repose sur aucune théorie explicite et expliquée. Il ne définit pas les termes proposés, pas plus que les critères d'identification des unités. C'est une des raisons pour lesquelles certains enseignants refusent de l'utiliser, préférant recourir à une terminologie antérieure ;
- La théorie implicite sous-jacente, assez formelle, repose essentiellement sur un principe de décomposition en constituants et en mots, le tout orienté dans un objectif purement orthographique et détourné de la visée pédagogique fondamentale de construction et déconstruction du sens des productions langagières en situations de communication différenciées ;
- Centré, comme l'était la tradition séculaire dont il procède, sur la phrase et le mot, sur l'étiquetage nature/fonction et sur l'orthographe des éléments et constituants — et même si les outils forgés pour l'étude du « mot », du « syntagme » et de la « phrase » sont utiles et même indispensables au « discours » et au « texte » —, ce code échappe à toute articulation, pourtant

primordiale, avec le texte et le discours, où se jouent pourtant l'essentiel du sens de la communication et sa complexité éventuelle ;

- De ce fait, un tel code peut parfois constituer un frein à l'élaboration et à la mise en pratique de plans qui viseraient, comme, par exemple, le Plan Lecture, à promouvoir le travail sur la (dé)construction du sens dans des productions longues (comment travailler le sens de productions longues quand les outils mis à disposition ont été forgés pour l'orthographe du mot et des constituants dans la phrase et ne permettent donc pas, quand ils ne l'empêchent pas, le passage au niveau supérieur de la compréhension ?) ;

En conséquence, le Conseil de la Langue et de la Politique linguistique recommande à la Ministre :

- de mettre sur pied une commission qui serait chargée de l'élaboration d'un nouveau Guide de Terminologie grammaticale, commission composée d'experts et d'acteurs des différentes instances de l'enseignement ;
- de faire travailler cette commission sur la base d'un cahier des charges qui tienne compte des questions essentielles suivantes :
 - quelle finalité ?
 - pour qui (enseignants ? apprenants ? les deux ?) ?
 - quelle(s) théorie(s) sous-jacente(s) ?
 - quelle explicitation théorique ?
 - quelle définition des termes ?
 - quelle diversification envisageable ?
 - quelle transposition didactique ?
 - quelle articulation avec les compétences ?
 - quelle articulation avec/entre les différents niveaux de productions langagières (phrase, texte, discours...) ?
 - quelle articulation avec la progression curriculaire (à quel niveau employer quel terme ?) ?
 - ...

Au-delà du travail d'élaboration du guide, il s'imposera de mettre en place les instances compétentes pour intégrer cet outil à la formation initiale et continuée des enseignants, à la production de référentiels, à l'agrément de manuels scolaires, etc.

Le Conseil se tient à la disposition de la Ministre et est prêt à participer à l'élaboration de ce cahier des charges et à s'associer aux travaux de cette commission.

Conseil de la langue française et de la politique linguistique

Avis relatif à la maîtrise de la langue d'enseignement par les enseignants en formation

adopté en séance plénière du 25 mars 2016

Constats

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement, particulièrement aux niveaux fondamental et secondaire, doit faire face à des défis cruciaux en termes de performances scolaires² et de lutte contre l'échec³, alors même que son financement assez élevé contraste avec sa faiblesse en terme d'équité⁴.

Dans ce contexte, plusieurs éléments ont été relevés :

- La qualité variable du niveau des étudiants inscrits dans les filières pédagogiques, dont beaucoup ne sortent pas de l'enseignement secondaire général ; c'est en particulier le cas pour ceux qui se préparent à enseigner aux niveaux préscolaire et primaire. Ainsi, l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) précise dans son évaluation de la formation de « Bachelier instituteur primaire(-trice) »: « ...le cursus Instituteur(-trice) primaire joue un véritable rôle d'ascenseur social pour les étudiants qu'il diplôme ».
- De nombreux rapports⁵ (et la plupart des responsables des formations pédagogiques) ont souligné le caractère problématique de la maîtrise de la langue française par nombre de candidats enseignants. Ainsi le rapport de recherche commandité par le Ministre Marcourt en 2012, après avoir noté « le niveau préoccupant des candidats à l'entrée dans la filière de formation initiale des enseignants et la grande difficulté à y remédier dans un parcours de formation trop court et déjà fort chargé » relève leur manque de maîtrise de la langue française et pointe leur « maîtrise insuffisante des disciplines enseignées dans l'enseignement fondamental, en particulier en français et en mathématiques ». Ce constat, largement partagé par les responsables des formations pédagogiques, a amené certaines institutions à mettre en place des remédiations.
- Dans son rapport d'évaluation du cursus Bachelier Instituteur(-trice) primaire, l'AEQES note également qu'il existe chez les étudiants « une grande disparité des compétences et connaissances acquises au secondaire, en particulier en ce qui concerne la maîtrise de la langue française et la culture générale. On

² Pour les jeunes de 15 ans, la FWB présente un niveau moyen faible, se classant 14^{ème} sur 22 pays européens participant aux tests de l'OCDE et 6^{ème} sur 7 pays et régions voisins.

³ A l'âge de 15 ans, 48% des élèves ont redoublé au moins une fois durant leur parcours, ce qui place la FWB en dernière position des 66 participants aux études de l'OCDE.

⁴ En FWB, les budgets publics consacrés à l'enseignement fondamental et secondaire sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE tandis que les indicateurs d'efficacité y sont, en moyenne, plus fortement liés avec les caractéristiques socio-économiques des élèves que dans les autres pays.

⁵ Ainsi le rapport du CEF (Conseil Education-Formation), qui relève que « des lacunes importantes sont également dénoncées dans la maîtrise de la langue d'enseignement par les candidats à la profession d'enseignant » (CEF, *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier*, Dossier d'instruction, 2009).

constate également un rapport au savoir souvent marqué par les difficultés rencontrées pendant le cursus scolaire antérieur⁶. »

- Dans son rapport d'évaluation des cursus de Masters Langues et lettres, l'AEQES relève que « L'excellence scientifique que vise chaque université se trouve assez souvent en porte-à-faux avec les compétences effectives des étudiants primo-entrants, dont le niveau n'est pas toujours en adéquation avec celui que requièrent des études en Langues et lettres : compétences en français, écrit et oral, parfois insuffisantes. » En conséquence le Comité suggère diverses mesures : « test de français définissant le niveau seuil en vue d'une maîtrise suffisante de la langue académique ; mise en place d'ateliers d'expression française; introduction d'exercices d'analyse phrastique et littéraire ; mise à niveau en langues, y compris en français langue première⁷. »

Ces rapports et d'autres études nourrissent les travaux d'un Comité de suivi et d'un Groupe de travail⁸ chargés d'élaborer des propositions de réformes de la formation initiale des enseignants. Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique souhaite contribuer à ces réflexions.

Recommandations

1. Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents énumère les 13 compétences qui doivent être acquises en fin de formation⁹. La maîtrise de la langue d'enseignement n'y figure pas comme telle, même si elle peut apparaître implicitement dans la compétence n° 4 (« Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique »). Le Conseil recommande que le décret soit modifié et intègre explicitement cette maîtrise comme une compétence à part entière, correspondant d'ailleurs à l'intitulé du cours figurant dans la grille-horaire annexée au décret. Le texte de cet ajout pourrait s'inspirer du référentiel de compétences de l'enseignant :

- « Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession
- Maîtriser la langue orale et écrite, tant du point de vue normatif que discursif
 - Utiliser la complémentarité du langage verbal et du non verbal
 - Adapter ses interventions orales et/ou écrites aux différentes situations. »

⁶ *Évaluation du cursus INSTITUTEUR(-trice) PRIMAIRE en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française (AEQES Bac), 2014, p. 69.

⁷ *Évaluation des cursus de LANGUES et LETTRES en Fédération Wallonie-Bruxelles*, AEQES Master, 2014, pp. 28-29.

⁸ Il s'agit du GT4O (Groupe de travail des quatre opérateurs : Universités, Hautes Ecoles, Enseignement de promotion sociale, Ecoles supérieures des Arts).

⁹ Article 3 du décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

2. Le Conseil recommande l'organisation d'un test spécifique de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce pour toutes les filières pédagogiques. Ce test poursuivra un double objectif :
 - mesurer la maîtrise du code linguistique écrit, c'est-à-dire la connaissance des règles lexicales, grammaticales, orthographiques, rédactionnelles et la capacité à les appliquer en situation de communication didactique ;
 - évaluer la capacité des futurs enseignants à adapter leur usage de la langue aux contraintes et aux enjeux de la communication didactique, qui demande un travail d'élaboration/interprétation du discours.

Le test sera dispensé une première fois à l'entrée dans le cursus, afin d'avoir une fonction diagnostique. Ses résultats pourront dès lors être exploités pour mettre en place les dispositifs de remédiation nécessaires, afin que ce test ne constitue pas un simple outil de sélection, mais ait bien un rôle de balise tant pour les étudiants que pour les enseignants. Cependant il devra être obligatoirement réussi avant la fin du 1^{er} cycle. La responsabilité de sa conception, de la détermination des critères de réussite et de son organisation pourrait être confiée à l'ensemble des institutions concernées via l'ARES.

3. Enfin, les constats établis plus haut étant largement valables pour la formation en logopédie, le Conseil recommande l'organisation d'une épreuve comparable pour les futurs bacheliers de cette orientation d'études.

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

**Avis conjoint relatif à l'accueil d'enfants migrants
en provenance de zones de conflits**
adopté en séances plénières du 23 mai 2016 (CDL)
et du 17 juin 2016 (CLFPL)

Constats

Le phénomène migratoire concerne l'ensemble des pays de l'Union européenne, et notamment la Belgique. Parmi les migrants figurent beaucoup de mineurs, dont un nombre important de non accompagnés. Ainsi la Fédération Wallonie-Bruxelles compte actuellement quelque 5.000 primo-arrivants mineurs, pour la plupart non francophones.

Pour favoriser leur accueil et leur scolarisation, un dispositif spécifique existe sous la forme de classes-passerelles, dispositif appelé maintenant DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants). La Fédération en comptait 86 au 1^{er} juin 2016. Cependant, pour certains enfants, en particulier ceux provenant de zones de combats, l'accès immédiat à l'école n'est guère envisageable, en raison de traumatismes liés à la guerre et/ou à l'exil, et aussi d'une scolarisation chaotique voire inexistante.

Des associations ont entrepris de s'occuper de ces enfants traumatisés et déstructurés¹⁰, afin de faciliter leur passage de la rue à l'école.

Le Conseil de la langue française et le Conseil du livre ont été particulièrement intéressés par la méthodologie et les pratiques de « La Petite Ecole »¹¹, qui sert efficacement de service d'accrochage linguistique (en ce compris d'alphabétisation), culturel, sociétal, en amont des DASPA et de la scolarisation ordinaire. Ils considèrent que ce type de travail mérite d'être reconnu et diffusé.

Recommandations

Aussi, les deux Conseils recommandent au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

1. de prendre en considération les profils spécifiques d'enfants et de jeunes (de 3 à 18 ans) victimes de conflits, déscolarisés, voire analphabètes, nécessitant

¹⁰ Des observateurs ont noté leur état de sidération à leur arrivée en Europe.

¹¹ « La Petite Ecole », qui repose entièrement sur le bénévolat, est actuellement hébergée par la Société coopérative à finalité sociale « Garcia Lorca » (47/49, Rue des Foulons à 1000 Bruxelles).

une prise en charge par des « espaces transitionnels » au seuil d'un cadre scolaire institué¹² ;

2. de concevoir, pour ces espaces transitionnels, des conditions de reconnaissance institutionnelle et des modalités de fonctionnement leur permettant de « déborder » des temps, espaces et fonctions scolaires¹³, dans l'objectif de développer prioritairement chez ces enfants et adolescents la confiance en soi, le rapport à l'altérité, la maîtrise progressive du français, les codes scolaires, la connaissance des lieux et des milieux d'accueil ;
3. de mettre en place les conditions d'une mise en réseau¹⁴ de tels espaces transitionnels avec les dispositifs existants en matière de bien-être, de santé mentale, d'accrochage scolaire, avec des organismes agréés comme les Services d'aide en milieu ouvert (AMO), les services d'éducation permanente, Lire et écrire, La ligue des familles..., de même qu'avec ceux mis en place par d'autres niveaux de pouvoir, comme les plans de cohésion sociale et les initiatives des CPAS ;
4. de favoriser la mise en réseau de ces espaces transitionnels avec le tissu associatif et sportif local (et notamment les mouvements de jeunesse), ainsi qu'avec le réseau des Bibliothèques publiques¹⁵, qui peuvent offrir autant de lieux d'expression et de valorisation à ces enfants et à ces jeunes et qui contribuent également à la transmission de connaissances linguistiques, de valeurs et de codes sociaux, en situation de mixité socioculturelle, en dehors et en renfort du temps scolaire ;
5. d'encourager la familiarisation des apprenants avec les livres, en favorisant la présence et l'utilisation de ceux-ci dans les formations en plus des contacts avec la lecture publique déjà évoquée ;
6. de reconnaître ces espaces transitionnels comme des lieux-ressources de pratiques innovantes, dont la rationalisation peut s'avérer bénéfique non seulement pour leurs acteurs, mais plus largement pour tous les professionnels des secteurs de l'enfance, de la jeunesse, de l'éducation ; de prévoir dès lors la modélisation de telles pratiques en vue de leur transférabilité dans différents lieux.

Enfin le Conseil de la langue française et de la politique linguistique et le Conseil du livre recommandent d'articuler, en particulier pour les adolescents, les dispositifs¹⁶

¹² A. MANÇO ET P. ALEN (2012), *Newcomers in Educational System: The Case of French-Speaking Part of Belgium*, *Sociology Mind*, v. 2, n° 1, pp. 116-126.

¹³ A. MANÇO et A. HAROU (2009), *Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation*, *Didactica*, automne 2009, vol. 21, pp. 227-253.

¹⁴ Le Fonds HOUTMAN pourrait être utilement associé à la réflexion concernant la mise en réseau évoquée dans les recommandations 3, 4 et 5. En effet cette institution développe actuellement une réflexion sur l'école inclusive en lien avec les jeunes issus de l'immigration.

¹⁵ C. BUCHS, M. SANCHEZ-MAZAS, S. FRATIANNI, M. MARADAN et Y. MARTINEZ (2015), *Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle*, in A. MANÇO (éd.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble*, Paris, L'Harmattan, pp. 86-102.

¹⁶ Catherine SZTENCEL [2015], *Accompagner des adolescents en rupture scolaire : une méthodologie d'intervention pour l'accrochage scolaire et social au bénéfice des jeunes, de leur famille, de leur école et de la société*, in A. MANÇO [éd.], *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 67-82.

visés par le présent avis avec les politiques de restitution de repères, de liens sociaux et de l'estime de soi, dont l'absence constitue un terreau pour toutes les formes de radicalisation.&aé