

Le principe de Grammont-Ronjat

1. Le principe consistant, en classe bilingue, à faire enseigner chaque langue par une maître différent remonte au germaniste français Jean Ronjat qui, ayant épousé une allemande, souhaita élever son fils Louis en bilingue français-allemand. Désireux d'éviter toute erreur de comportement, il s'adressa préalablement au phonéticien Maurice Grammont pour lui demander conseil. Maurice Grammont lui répondit: "*Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner [...]. Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différente [...]. N'intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre*" (Jean Ronjat, 1913, Le développement du langage chez un enfant bilingue, Paris, Champion, p. 3). Les époux Ronjat appliquèrent principe aussi rigoureusement que possible et Louis devint parfaitement bilingue en ne produisant qu'un nombre réduit d'interférences rapidement éliminées.

2. Il n'existe pas de preuve du bien-fondé du principe de Grammont-Ronjat au sens où l'on entend le terme de preuve en sciences exactes et il ne pourra non plus jamais en exister. Les mathématiques connaissent les **inférences démonstratives**, c'est-à-dire les démonstrations véritables: dès lors que l'on définit le triangle comme la surface idéale, engendrée par l'intersection de trois droites, elles-mêmes définies théoriquement, il devient possible de démontrer effectivement que la somme des angles de cette figure est égale à 180 degrés ou, si le triangle est rectangle, que le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des côtés de l'angle droit (théorème de Pythagore).

Mais les sciences naturelles, les sciences d'observation et d'expérimentation, ne se situent pas dans ce domaine idéal et virtuel de la représentation mentale. Elles ne produisent pas d'inférences démonstratives, mais seulement des **inférences non démonstratives** consistant à prévoir les événements futurs en fonction des expériences passées. Après n'avoir rencontré pendant un certain temps que des cygnes blancs, nous pouvons être ainsi amenés à induire que:

Tous les cygnes sont blancs.

Cette induction n'est évidemment pas une démonstration et, en toute rigueur, ne devrait jamais être considérée comme telle, mais seulement comme un **constat provisoire**, une **hypothèse de travail**, pouvant être remise en question à tout moment. Et elle le sera effectivement lorsque nous ferons l'expérience qu'il existe en Australie des cygnes noirs. L'affirmation précédente ne devrait pas alors, toujours en toute rigueur, être totalement abandonnée, mais corrigée, par exemple comme suit:

Les cygnes sont généralement blancs, mais il existe aussi des cygnes noirs.

Un affinement ultérieur de la démarche consisterait à déterminer la proportion exacte des cygnes blancs ou les continents dans lesquels on les rencontre ou dans lesquels on ne les rencontre pas ... etc ... etc.

Un très bel exemple d'une évolution de ce genre est fournie par l'histoire de la physique. L'on considéra pendant fort longtemps que le rayon lumineux constituait une concrétisation parfaite de l'entité virtuelle ligne droite. L'on affirmait alors:

La lumière se propage en ligne droite.

Et lorsque les mathématiciens de l'ancien temps voulaient aider l'esprit de leurs élèves à se représenter l'entité purement mathématique de la ligne droite, ils citaient même le trajet des rayons lumineux comme illustration et concrétisation de ce concept.

Notre univers physique semblait se conformer ainsi aux règles de la géométrie euclidienne... jusqu'au jour où les observations et expérimentations d'Einstein firent comprendre qu'il ne s'agissait là que d'une première approximation et que:

Les rayons lumineux s'incurvent dans les champs de gravitation intense.

3. Parfaitement consciente de cette situation, la psycholinguistique acquisitionnelle accumule patiemment les observations depuis maintenant un siècle et parvient ainsi, dans ses affirmations, à un haut degré de certitude et, dans ses prédictions, à un haut degré de probabilité.

Les premières ouvertures de classes immersives précoces au Canada (*early total immersion*) remontent à 1965. Elles ont donc plus de 30 ans de succès ininterrompus. L'évaluation de 1993 démontre qu'il s'agit de la formule la plus efficace. Dans son cadre, le principe *un maître, une langue* est appliqué, naturellement pendant l'immersion totale mais aussi lorsqu'elle devient partielle (60% L1 et 40% L2 à partir du CE2).

4. La formule *early half immersion*, dite chez nous *bilingue paritaire*, lancée au Pays Basque et selon laquelle travaillent également les classes ABCM et Education Nationale d'Alsace est nettement en retrait en ce qui concerne la langue 2. Le démarrage de la production en langue 2 dans des classes de ce type est très difficile: il est hypothéqué par le caractère dominant/écrasant de la langue 1. Il le serait davantage encore si la langue 2 était représentée par le même maître que celui enseignant en langue 1. Certaines classes ABCM d'Alsace se sont trouvées accidentellement dans ces conditions (maternelles de Willer et de Franken en 1994 et en 1995, maternelle de Saverne en 1997). Il a alors été chaque fois remarqué que les élèves impliqués développaient rapidement en L2 une compétence de compréhension satisfaisante, mais qu'ils avaient tendance à réagir constamment dans leur langue 1 alors que l'enseignante s'exprimait toujours exclusivement en langue 2. Ce comportement avait tendance à *fossiliser*, c'est-à-dire à s'installer de façon définitive et inextirpable. Par bonheur, il s'est trouvé, à Willer et Franken, que l'institutrice concernée a été antérieurement et postérieurement en charge d'élèves de niveau verbal et cognitif équivalent et auxquels elle n'enseignait que la L2. Les facteurs maître et classe se trouvant ainsi neutralisés, le retard constaté dans le démarrage de la production en L2 et les insuffisances de prestation enregistrées en ce domaine jusqu'au CM2 ne sont donc imputables *ceteris paribus* (*all other conditions being equal*) qu'au non-respect du Principe de Grammont-Ronjat. Au sens où l'on entend le terme de preuve en sciences humaines (= inférence non démonstrative), le bien-fondé didactique du principe de Grammont-Ronjat est donc **prouvé** pour les classes visant à installer un bilinguisme institutionnel selon la formule paritaire dans un environnement où la LI est fortement dominante.

5. La mise en place institutionnelle d'un bilinguisme précoce paritaire ou totalement immersif exclut une approche frontale et formelle de la L2. La L2 n'apparaît pas dans un tel cadre comme une fin en soi, mais comme un instrument, un médium mis au service des activités les plus diverses (jeux de toutes sortes, chants, comptines, exercices de latéralisation, de neuro- et de psychomotricité et, le moment venu, acquisition de savoir disciplinaire). Le cerveau humain est

ainsi fait que c'est dans cette situation où la langue joue son rôle ancillaire naturel qu'il l'assimile optimalement. C'est dans cette situation qui est celle de l'apprentissage de la langue maternelle que s'enclenchent les stratégies naturelles inconscientes qui président à son acquisition. Ces stratégies, qui sont données en partage à tout être humain normalement constitué, sont aujourd'hui connues. Elles sont de nature perceptuelle: elles repèrent et ex-traient les éléments les plus fréquents et les plus saillants de la langue parlée dans l'entourage. Les éléments ainsi filtrés se voient alors attribuer un domaine de validité à la fois inférieur et supérieur à celui que leur fixe plus ou moins arbitrairement le standard: le terme *chat* désignera ainsi tout d'abord chez un jeune bébé le seul chat de la maison (sous-extension). La formation du concept *chat* qui s'applique chez l'adulte non seulement au chat de la mai-son, mais aussi à ceux du voisinage et du monde entier ne se fera que progressivement. Parallèlement, l'enfant aura tendance à nommer chat tous les autres animaux quadrupèdes tels les *chiens*, les *chevaux*, les *vaches* etc. qu'il découvrira par la suite (sur-extension). Cette stratégie qui se développe aussi bien sur le plan phonétique et morphosyntaxique que sur le plan lexical pro-duit d'innombrables déviations par rapport au standard. Ces déviations s'éli-minent progressivement et naturellement, la filtration de nouveaux éléments par les jeunes apprenants réduisant à proportion les extensions du champ d'application des éléments acquis précédemment. L'adoption du terme chien restreint d'autant l'extension du terme chat. Ces déviations ne sont pas à considérer comme des erreurs et ne doivent pas être traitées comme telles. Un enfant qui déclare *j'a faim* ou *j'ai ouvert la porte* ne commet pas un sacrilège. Il corrige ce que l'on peut considérer comme une irrégularité ou un caprice du standard que ne peuvent justifier que des considérations diachroniques dont il n'a cure. En même temps, il accomplit un travail créateur: les formes *j'a* et *ouvert* sont générées par lui. Papa et maman ne parlent pas ainsi. L'enfant impliqué cesse donc de produire du langage par simple imitation (rote learning), il abor-de la phase de l'apprentissage par règle (rule learning). Il finira bien évidemment par adopter tous les caprices de la norme. Si l'on veut bien se représenter que les langues naturelles (c'est-à-dire non artificielles comme l'espéranto ou leslangages de l'informatique) sont des systèmes certes fonctionnels, mais dans les-quels les règles fourmillent d'exceptions et dans lesquels le chaos cohabite avec l'organisation, l'on comprendra que cette stratégie d'approximation optimisante est beaucoup mieux adaptée à son objet d'apprentissage qu'une approche formelle qui n'en appréhende que la portion réduite de régularité.

Bien qu'il donne une impression de facilité, le travail perceptuel inconscient effectué par ces stratégies naturelles est considérable. Le repérage et la filtration des éléments les plus fréquents et les plus saillants de la langue ci-ble est tributaire, sinon d'une immersion totale, tout au moins d'une exposi-tion intense à cette langue. Ce travail est encore accru lorsque l'enfant se trouve exposé à deux langues différentes, alors que le temps d'exposition réservé à chacune d'elles est divisé par 2. Il s'agit en l'occurrence de dissocier les deux langues et d'effectuer le travail de décomposition et de recombinaison évoqué sur l'une et sur l'autre. Les observations **prouvent** -en employant toujours ce terme avec le sens qu'on lui donne en sciences humaines- que le cerveau d'un enfant parvient à accomplir cette prouesse dans le milieu familial **même lorsque le principe de Grammont-Ronjat n'est pas respecté**. Mais les observations prouvent aussi que, si la sursollicitation à laquelle est soumis et répond le jeune apprenant cons-titue un puissant facteur clé stimulation intellectuelle, il passe par des phases d'in-cubation et de gestation prolongées et qu'il a besoin de temps et d'élan pour franchir l'obstacle. Appliquer le princi-pe de Grammont-Ronjat dans ces conditions ne signifie pas autre chose qu'ai-der l'élève à maîtriser la difficulté, exacte-ment comme l'on aide aussi un en-fant qui accomplit ses premiers pas.

Cette diététique linguistique est inscrite dans la nature. Une maman, un papa, un grand frère une grande soeur qui s'adressent à l'enfant nouveau-né utilisent un registre bien particulier

(surarticulation, surintonation, suraccentuation, pauses prolongées, vocabulaire concret, structures grammaticales correctes mais simples). Ce registre appelé motherese (= registre parental) est bien connu aujourd'hui. Il est également **prouvé** que les carences qui l'affectent ont des répercussions très néfastes sur l'acquisition. Le principe de Grammont-Ronjat s'inscrit dans cette diététique linguistique naturelle.

C'est la raison pour laquelle son adoption est recommandée pour l'éducation bilingue en milieu familial par de nombreux didacticiens et psycholinguistes comme le professeur berlinois Berndt Kielhöfer (Berndt Kielhöfer et Sylvie Jonekeit, *Education bilingue*, Stauffenburg Verlag, 1985, pp. 18-19, 25- 26) qui l'appelle *le principe du partenaire* (*Partnerprinzip* en allemand).

L'installation d'un bilinguisme successif en milieu institutionnel n'est pas placée dans les mêmes conditions que l'installation d'un bilinguisme simultané en milieu familial. La langue cible n'y est pas parlée par deux, trois ou quatre personnes de référence en face d'un apprenant, mais par la seule enseignante devant une vingtaine d'élèves. En outre, la LI, déjà installée, est dominante et a tendance à constamment supplanter la L2. La dilution de l'exposition et la dominance assimilatrice de la LI font que l'acquisition d'une L2 visant à atteindre un bilinguisme équilibré représente une sorte de nage à contre-courant. Dans ces conditions de difficulté acquisitionnelle accrues, le respect du principe de Grammont-Ronjat apparaît non pas seulement souhaitable mais impérieusement nécessaire.

6. Dans tous les cas connus où le principe de Grammont-Ronjat a été appliqué en milieu institutionnel (Expérience Delaunay en France, classes immersives canadiennes, Pays Basque français, classes associatives et publique alsaciennes), il est en outre apparu lié au principe d'authenticité de la langue cible. Le recours à des stratégies naturelles suppose *ipso facto* que la langue 2 soit représentée par un locuteur natif (*native speaker*) ou par un enseignant possédant une compétence très comparable. Dans la mesure où l'enseignant en question n'enseigne qu'en langue 2, le respect de ce principe de compétence apparaît naturel.

Dans la plupart des situations où le principe de Grammont-Ronjat n'est pas respecté, l'on assiste malheureusement à un relâchement de cette exigence de compétence linguistique et l'on aboutit alors à un véritable galvaudage de l'entreprise initiale.

Il arrive aussi qu'en pareille situation les enseignants concernés se laissent aller à recourir d'autant plus à la LI que celle-ci est leur langue maternelle et celle de leurs élèves et qu'elle est dominante dans la vie extra-scolaire. C'est ainsi que le fossé entre LI et L2, au lieu de se combler, comme il est nécessaire pour obtenir un bilinguisme équilibré profitant à terme à tout le développement cognitif et à la langue maternelle elle-même, se creuse toujours davantage. Le recours fréquent à la LI favorise en outre l'apparition d'interférences. Certes, l'on sait aujourd'hui que celles-ci n'ont pas le caractère nocif qu'on leur attribuait autrefois: elles ne représentent qu'un cas particulier des déviations acquisitionnelles normales dans la mesure où elles se manifestent non pas de façon intralinguistique, mais de façon interlinguistique. Si l'exposition à la L2 est suffisante, elles disparaissent normalement. Mais si cette condition n'est plus remplie -ce qui arrive souvent en cas de recours fréquents à la LI-, elles fossilisent, c'est-à-dire s'installent de manière inéradicable. Si un tel résultat ne constitue pas un échec total, l'on ne saurait non plus le considérer comme pleinement satisfaisant.

Il arrive aussi dans ce cadre que l'enseignant maîtrisant mal la L2, répugne à s'exprimer dans celle-ci et préfère parler d'elle dans sa LI, c'est-à-dire se livrer à des considérations métalinguistiques intéressantes certes, mais souvent prématurées et inefficaces pour l'acquisition.

Ces différents glissements peuvent s'opérer de manière parfois très progressive et pernicieuse pour aboutir en fin de compte à un fourvoiement et à un dévoiement complet de l'intention primitive.

7. Dans les modèles paritaires, le principe de Grammont-Ronjat possède enfin le mérite de clarifier et de simplifier le contrôle de l'utilisation des deux langues.

Au vu de tous les tenants et aboutissants, la remise en question du principe de Grammont-Ronjat dans un modèle institutionnel qui a fait ses preuves apparaît singulièrement imprudente. Elle peut s'expliquer par les difficultés souvent rencontrées pour recruter des maîtres compétents et par le souci de faire prévaloir vaille que vaille les commodités de gestion sur les nécessités didactiques. Elle peut aussi être interprétée comme une tentative de déstabilisation d'une entreprise d'optimisation exigeante, et pour cela gênante, du système éducatif.

Si, dans la meilleure hypothèse, cette remise en question n'est pas malintentionnée, elle témoigne de l'ignorance du state of the art dans le domaine de la psycho- et de la sociolinguistique.

J. Petit 1998