LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Entre normalité plurilingue et norme monolingue : vers un nouveau regard, vers de nouvelles questions

Laurent GAJO *Professeur des universités*
University of Geneva

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2350-entre-normalite-plurilingue-et-norme-monolingue-vers-un-nouveau-regard-vers-de-nouvelles-questions
DOI : numerev_2502
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GAJO, L. (2025) Entre normalité plurilingue et norme monolingue : vers un nouveau regard, vers de nouvelles questions. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2502

Cet article réfléchit aux types de réponses que peut apporter la recherche face aux questions du terrain quant au risque que peut représenter l'enseignement bilingue pour certains profils d'élèves. Il distingue une réponse à court terme et une réponse à plus long terme. La première prend acte des questions formulées et y amène des réponses validées scientifiquement, le plus souvent sur la base de protocoles quantitatifs ancrés notamment en psycholinguistique. La seconde vise à reformuler les questions du terrain de manière à bousculer la norme dominante, largement monolingue, et à repositionner le regard des acteurs éducatifs sur l'enseignement bilingue et les élèves bilingues dans l'enseignement. Elle s'appuie préférentiellement sur des protocoles qualitatifs alimentés par la sociolinguistique.

Mots-clés :
Enseignement bilingue, Normalisation, Méthodes quantitatives, Méthodes qualitatives, Problème, Problématisation, Élève bilingue

---

Les recherches de Fred Genesee font œuvre utile. Elles nourrissent les réponses à des questions récurrentes dans les milieux éducatifs. Les parents, déjà, tendent à s'interroger sur l'opportunité de maintenir la langue familiale lorsqu'elle diffère de la ou des langues de scolarisation ou d'enseignement. Ils invoquent la possible surcharge cognitive que supposerait l'ajout d'une langue dans le parcours éducatif et, en particulier, scolaire. À cet argument cognitif s'ajoute parfois un argument sociolinguistique, qui tient à la valeur moindre attachée à la langue familiale, moins désirable socialement et donnant lieu à des formes d'autocensure. Les enseignants, de leur côté, sont parfois désemparés face aux difficultés rencontrées par les élèves. Il est alors tentant d'établir des liens explicatifs entre, d'un côté, des troubles de mieux en mieux identifiés et déclinés en divers « dys » (dyslexie, dyscalculie, etc.) et, de l'autre, la non-coïncidence entre les langues de l'école et celles de la famille. Les logopédistes, à leur tour, sont interpellés au sujet d'élèves qui souffriraient de troubles du langage et/ou de l'apprentissage en raison de leur bi-plurilinguisme, et ils ne trouvent pas toujours des réponses adéquates fondées sur la recherche. Les systèmes éducatifs eux-mêmes donnent parfois des signaux contradictoires quant aux filières bilingues. Il arrive, en effet, qu'on promeuve l'enseignement par immersion tout en écartant du dispositif des disciplines plus porteuses de la réussite scolaire, comme les mathématiques. On entretient ainsi l'idée que le travail en langue étrangère ou seconde (L2) dresserait des obstacles dans l'accès aux savoirs et conduirait les élèves vers une surcharge périlleuse.

À l'origine de ces questionnements et de ces craintes se trouve une norme sociale largement monolingue et transmise depuis des générations, même si, comme en témoigne Fred Genesee, les savoirs et les discours sur le bi-plurilinguisme ont changé depuis les années 1970. Hugo Baetens Beardsmore, un linguiste belge spécialiste des mêmes questions, apporte un constat similaire :

> « *The way in which bilingualism is perceived has undergone a remarkable evolution. The phenomenon is no longer automatically considered as a problematic handicap as it tended to be when I began to work in this field, but rather as an intellectual bonus* » (Baetens Beardsmore, 2008: 4).

La recherche scientifique, par le biais d'études linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques, établit en effet clairement la normalité du bi-plurilinguisme :

> « […] *the view of child bilingualism as a potential source of possible disturbances must be abandoned. Instead, monolingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed* » (Meisel, 2004: 92)

Dans ses propos, Jürgen Meisel nous montre, en quelque sorte, que le monolinguisme résulte d'un accident social, dont l'explication doit être trouvée en dehors des capacités et de l'évolution « normale » de l'individu. Pourtant, l'assèchement linguistique de certains environnements a conduit à une forme de stérilisation des représentations sociales, qui enregistrent la norme monolingue comme le modèle de fonctionnement — et de développement — par défaut. Par voie de conséquence, de nombreux stéréotypes demeurent, comme le souligne François Grosjean, qui en recense les plus courants :

> « *Bilinguals are rare and have equal and perfect knowledge of their languages; real bilinguals have acquired their two or more languages in childhood and have no accent in either of them; bilinguals are born translators; switching between languages is a sign of laziness in bilinguals; all bilinguals are also bicultural; bilinguals have double or split personalities; bilingualism will delay language acquisition in children and have negative effects on their development; if you want your child to grow up bilingual, use the one person–one language approach; children being raised bilingual will always mix their languages* » (Grosjean, 2010 : XV).

Face à tout cela, la recherche en sociolinguistique tend à se dessaisir de la terminologie ordinaire, trop lourdement encombrée par un héritage monolingue et homogénéisant. Envisager la diversité pour elle-même et en elle-même demande alors un nouvel arsenal théorique et terminologique, d'où l'émergence d'un « *trans- super- poly- metro movement* » (Pennycook, 2016). On évoquera notamment la notion de « *translanguaging* » (voir, en particulier, García & Wei, 2014) qui, dans ses acceptions les plus dures, va jusqu'à disqualifier celle de langue. Si de telles propositions animent utilement le débat savant, elles entretiennent un trop grand décalage avec le débat social.

Il faut donc répondre aux attentes des milieux éducatifs et s'engager dans une linguistique appliquée et applicable. Il en va de la responsabilité de la recherche et de l'avenir de la société. Fred Genesee l'a bien compris. Il a su capter les préoccupations dominantes et y apporter des réponses circonstanciées et convaincantes. J'aimerais ici prolonger la réflexion et envisager plus précisément les types de contribution que la recherche peut amener au terrain.

Revenir sur la question initiale : L'éducation bi-plurilingue peut-elle convenir à tous les enfants ?

Poser cette question suppose l'existence possible d'un problème. Mais la question est elle-même problématique. Elle repose sur un double implicite : l'enseignement bilingue représente une option éducative non ordinaire et exigeante, le bilinguisme représente un risque pour des élèves fragilisés par un trouble cognitif ou l'appartenance à une minorité sociale. Ces implicites relèvent de la persistance de la norme monolingue évoquée ci-dessus. Il s'agit alors, pour la recherche, de déployer une réponse à double détente. D'une part et en vue d'une action à court terme, il est important de prendre acte de la norme monolingue et de démontrer, de manière répétée et contextualisée, que le bi-plurilinguisme scolaire n'est pas un problème. D'autre part et en vue d'une action à plus long terme, il s'agit de réinterroger la norme monolingue et d'inviter le terrain à poser de nouvelles questions, à envisager différemment la place du bi-plurilinguisme à l'école et dans le processus éducatif de manière générale.

Contribution à court terme : répondre au problème posé

Dans cette option, il convient d'analyser ce que la société voit et veut. Il s'agit de sécuriser les systèmes éducatifs et de rassurer leurs différents acteurs. Pour cela, il est prioritaire de mener des recherches accessibles et de concevoir des protocoles permettant de conduire à des résultats suffisamment éloquents pour le terrain. Dans ce sens, les méthodes quantitatives et/ou comparatives permettent d'atteindre efficacement la cible. Recourir à des tests, à des tâches expérimentales et, mieux encore, à des épreuves standardisées permet de tracer la compétence des élèves selon des critères mesurables, quantifiables et reproductibles à large échelle. La psycholinguistique est bien outillée sur ce plan et dispose de protocoles convaincants. Comparer la population à l'étude à la population « standard » ou à un groupe-contrôle apporte aussi son lot d'arguments.

Au niveau de la langue, les batteries de tests existantes portent préférentiellement sur des structures touchant au vocabulaire, à la grammaire et à la prononciation plutôt qu'à l'énonciation, aux pratiques interactionnelles ou aux stratégies de résolution de problèmes. Ceci s'explique essentiellement pour deux raisons : d'une part, de telles structures sont davantage isolables et repérables par des formes stables ; d'autre part, elles correspondent à ce que l'enseignement voit, valorise et évalue en priorité. L'input auquel les élèves sont exposés dans l'enseignement bilingue se trouve, de ce fait, désossé en particules qui ne représentent que très partiellement leurs ressources.

Au-delà de l'input fourni, le terrain se préoccupe du taux d'exposition à la L2, considéré comme un facteur central dans la réussite des élèves et le succès d'une filière. Là aussi, la recherche doit procéder à des quantifications et des comparaisons, consciente toutefois que la dimension qualitative de l'input compte sans doute davantage que sa dimension quantitative. Cela dit, les protocoles se doivent de répondre à la lecture du terrain. C'est ce qu'avait fait, il y a plus de 100 ans, Jules Ronjat pour l'élaboration de sa recherche doctorale à propos du développement bilingue de son propre enfant (voir Gajo, 2016). Il avait recouru à la méthode « une personne / une langue », de manière à créer des espaces suffisamment étanches et d'importance égale entre les activités menées en allemand et les activités menées en français. Il montre lui-même, à la fin de sa thèse, que cette modalité n'est pas forcément garante d'un meilleur développement du bilinguisme, mais il y a là un garde-fou rassurant et un moyen d'argumenter de manière plus convaincante face à une société peu encline à encourager l'éducation bilingue. La thèse de Ronjat apporte déjà une foule d'informations intéressantes. En comparant, à la volée, les résultats de l'enfant à l'étude, ayant été exposé aux deux langues selon la méthode « une personne / une langue », à ceux d'un autre enfant, dont les parents alternaient librement les langues familiales, il débouche sur le constat suivant. Les deux enfants, à 5 ans, ont développé à peu près les mêmes compétences, à deux détails près : la prononciation du premier se rapproche davantage d'un natif dans les deux langues, le deuxième a développé un plus fort « sentiment » de bilinguisme. Évidemment, il est sans doute plus aisé de décrire et d'évaluer la prononciation que d'établir ce sentiment de bilinguisme, probablement lié à la construction identitaire et à des stratégies communicatives.

Contrôler, quantifier, sécuriser pour rassurer… voilà une des tâches de la recherche dans le domaine de l'éducation bilingue. Il s'agit de se focaliser sur ce qui est facilement observable, facilement segmentable, facilement communicable.

Contribution à long terme : reformuler le problème posé

Au-delà de ce premier type de réponse de la recherche, absolument nécessaire, il est important d'envisager un deuxième type de réponse ou d'accompagnement, qui vise à rendre visible l'invisible, à stimuler le questionnement, à déstabiliser l'ordre établi. Il s'agit alors d'envisager des protocoles de recherche davantage qualitatifs et contextualisés, puisant notamment dans les théories et les outils développés en sociolinguistique. On pensera, en particulier, aux entretiens semi-dirigés, aux focus-groupes, à l'observation et à la documentation des pratiques effectives en classe.

À travers ces modalités de travail, la recherche devra s'intéresser à des objets moins visibles et, surtout, moins valorisés dans le quotidien de la classe, comme la compétence plurilingue ou la compétence sociodiscursive. La compétence plurilingue est davantage supposée qu'établie. Pourtant, on constate régulièrement que les élèves suivant un programme d'enseignement bilingue sont meilleurs que leurs camarades « monolingues » dans l'apprentissage de la L3. Par ailleurs, bien des recherches dans le domaine de l'enseignement bilingue ou immersif ont montré que les élèves obtenaient de meilleurs résultats dans les disciplines dites non linguistiques, comme les

mathématiques. Les compétences spécifiques stimulées par ce type d'enseignement méritent d'être documentées par la mise en place de tâches spécifiques, mais ces dernières sont peu coutumières pour les acteurs de terrain, peu lisibles et souvent indirectement liées à l'objet observé.

Il s'agit alors d'expliquer, de prendre le temps nécessaire pour analyser les processus, de montrer, par exemple, que l'enseignement en L2 s'appuie sur des stratégies favorisant la reformulation et l'attention au discours, ce qui profite finalement à tous les élèves. Un parallèle intéressant peut être établi avec la confrontation à une langue de spécialité :

> « Ce jargon gréco-latin ésotérique ferait obstacle aux efforts de partage du savoir vers une grande part de la population. J'émettrais pour ma part un jugement plus réservé, car s'il est vrai que certains termes scientifiques ne sont pas immédiatement transparents, ce n'est pas seulement un inconvénient : cela a également l'avantage qu'ils ne sont pas d'emblée *mal* compris ! » (Lévy-Leblond, 2013 : 24-25)

Ce que Jean-Marc Lévy-Leblond, physicien, dit des termes savants dans l'enseignement des disciplines scientifiques peut s'appliquer à l'enseignement bilingue, où la L2, loin d'être un simple obstacle sur le chemin des savoirs, offre une résistance utile à leur pleine compréhension. Il convient alors d'interroger la langue (« *language* ») dans des contextes et des usages particuliers (« *languaging* »). Le discours devient central, non seulement pour lui-même, mais dans son lien intrinsèque à la fabrication et à la transmission des savoirs. La L2 devient support de problématisation, le plurilinguisme cesse d'être une menace pour se présenter comme un levier pour l'apprentissage (Berthoud & Gajo, 2020). L'immersion est alors envisagée dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme dont il faut décrire de manière minutieuse les procédés et les outils.

Ce déplacement du regard invite à poser de nouvelles questions pour tous les élèves, quels que soient leur profil sociocognitif ou leur filière scolaire. Les cohortes d'élèves bilingues, les programmes d'enseignement bilingue peuvent nous aider à mieux comprendre les enjeux et les défis de l'école en général. D'une certaine manière, il s'agit de réinterroger le centre à partir de la périphérie, ce que Claire Blanche-Benveniste décrit de manière exemplaire à propos des élèves issus de la migration :

> « […] ces enfants [les enfants de migrants] ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient, au fond, des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'est peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. À partir de là, il s'est instauré tout un débat sur le thème de la société "multi-culturelle", débat où la maîtrise de la langue est posée d'une façon nouvelle. » (Blanche-Benveniste, 1987 [2013 : 311])

L'élève « hors norme » fonctionne comme révélateur des fragilités du système et,

finalement, du système tout court. Au-delà de l'école, c'est toute la société qui est appelée à se remettre en question, à revoir ses représentations de la « normalité » et à se repositionner par rapport à la langue. Très souvent, on adhère à une vision instrumentale de la langue, qui doit servir de manière immédiate dans un marché des biens de consommation et des savoirs. Cette vision réductrice et utilitariste de la langue débouche, notamment, sur l'occultation des langues moins diffusées, l'absence de valorisation du travail interlinguistique (transferts entre langues, intercompréhension, etc.) et le manque de problématisation des liens entre diversité et cohésion sociale (Forlot, 2015). Elle affecte les projets éducatifs et, plus généralement, le rapport à l'autre. Ainsi, à une époque où l'on encourage la mobilité et l'internationalisation, on pourra se demander si la diversité linguistique constitue un obstacle à dépasser, à réduire au moyen d'une « *lingua franca* » ou, au contraire, une ressource désirable pour alimenter sa connaissance de l'autre :

> « *In many contexts, people in mobility show insufficient awareness of the benefits of additional language learning. Lingua francas (and more generally, languages of wider communication) are frequently used instrumentally and interactionally, enabling immediate needs to be met but not allowing for deeper integration within the respective target societies. […] There is a strong need to change public perceptions in order to present plurality of languages as a desirable outcome of mobility, not hindering inclusion but rather supporting it*. » (Iannàccaro, 2018 : 132-3)

Oser de nouvelles questions

Comme nous venons de le voir, la recherche, non seulement, doit répondre aux questions du terrain, mais elle gagne aussi à l'accompagner dans la formulation de nouvelles questions. Après avoir rassuré, il convient de requestionner, de rendre saillants des aspects moins visibles, car moins directement moulés dans la norme. Pour accélérer le processus et faire avancer la prise de conscience, il pourrait être utile de prendre carrément la norme à revers en retournant les questions initiales :

- Le monolinguisme peut-il nuire à certains enfants ?

- Qu'est-ce qu'un vrai monolingue ?

- L'éducation monolingue convient-elle à la plupart des enfants ?

Questionner le monolinguisme constitue sans doute une porte d'entrée prometteuse. Il suffit de voir à quel point il serait difficile, et éthiquement délicat, de dresser un cadre de référence pour les langues maternelles ou premières, alors que l'on s'appuie sans trop d'hésitations sur une norme commune concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères.

Références

Baetens Beardsmore, H. (2008). Multilingualism, Cognition and Creativity. *International*

CLIL Research Journal. 1/1, 4-19

Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2020). *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. John Benjamins, Prestige Dylan Series.

Blanche-Benveniste, C. (2013 [1987]). La question du handicap linguistique : une révision. *Tranel* 58, 307-316. Texte publié initialement en espagnol : Blanche-Benveniste, C. (1990). La cuestion del handicap linguïstico: una revision. In M. Siguan (coord.), *Lengua del alumno, Lengua de la escuela* (XII° Seminario sobre EducaciÏ□n y Lenguas), 135-146. ICE.

Forlot, G. (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française. *Éducation et sociétés plurilingues* 38, 73-86.

Gajo, L. (2016). La méthode de Grammont-Ronjat (une personne – une langue) : définition, enjeux et limites d'une pratique fondatrice. In P. Escudé (coord.), *Autour des travaux de Jules Ronjat (1913-2013). Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension* (pp.73-74). Paris : Éditions des archives contemporaines.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge (MA-USA) – London (GB): Harvard University Press.

Iannàccaro, G. (2018) How can the validation of language skills support mobility and inclusion. In F. Grin *et al*. (Eds.), *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe. The MIME* Vademecum (pp.132-1322). Grandson : Artgraphic Cavin SA. https://www.mime-project.org/vademecum/

Lévy-Leblond, J.-M. (2013). La science au défi de la langue. *Synergies Europe* 8, 19-28.

Meisel, J. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing.

Pennycook, A. (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics. Theoretical debates*. Cambridge University Press, 201-216.