LHUMAINE

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

Translanguaging pédagogique : Évaluation de la crédibilité des affirmations théoriques

Jim CUMMINS

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2352-translanguaging-pedagogique-evaluation-de-la-credibilite-des-affirmations-theoriques
DOI : numerev_2504
Date de publication : 01/06/2025

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

Pour **citer cette publication** : CUMMINS, J. (2025) Translanguaging pédagogique : Évaluation de la crédibilité des affirmations théoriques. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2504

Cet article analyse de manière critique la crédibilité théorique de la théorie du « *translangaging* unitaire » (*unitary translanguaging theory* – UTT) et de la théorie « du *translangaging* interlinguistique » (*crosslinguistic translanguaging theory* – CTT). L'UTT pose que le système linguistique du bilingue est unitaire et indifférencié et que les langues n'ont pas de réalité cognitive ou linguistique. Sur la base de cette affirmation, l'UTT rejette plusieurs concepts théoriques qui prétendent que les langues ont une réalité cognitive et linguistique et qu'elles sont interconnectées de manière dynamique dans notre fonctionnement cognitif. Ces concepts incluent les notions d'alternance codique, de plurilinguisme, de bilinguisme additif, de compétence commune sous-jacente, de langue académique et l'importance de mobiliser les transferts d'une langue à l'autre du point de vue pédagogique. Le CTT, en revanche, affirme la légitimité de ces concepts théoriques et soutient que les bilingues parlent réellement des langues, impliquant des registres multiples et des frontières fluides.

Mots-clés :
Plurilinguisme, Bilinguisme additif, Langue académique, Compétence sous-jacente commune, Théorie du translanguaging interlinguistique, Enseignement via les transferts interlinguistiques, Théorie unitaire du translanguaging

---

La publication académique axée sur le concept de *translanguaging* a augmenté de manière spectaculaire au cours de la dernière décennie. Le terme a été introduit initialement par Williams (1994, 1996, 2000) dans le contexte des programmes bilingues gallois-anglais et mettait en lumière l'alternance systématique et intentionnelle des langues d'entrée et de sortie dans l'enseignement bilingue. García (2009) a élargi cette définition pour inclure les « *pratiques discursives multiples* dans lesquelles les bilingues s'engagent *afin de donner du sens à leurs univers bilingues* » (p. 45).

Dans cette conception, le *translanguaging* désigne (a) les pratiques linguistiques dynamiques des individus multilingues intégrées au sein d'un système cognitif et linguistique unitaire, et (b) des modèles d'enseignement bilingue et multilingue qui intègrent les langues au lieu de les séparer.

La conception initiale de García (2009) sur le traitement linguistique bilingue comme un système unitaire, sans différenciation en « langues nommées », a évolué au fil des années vers une critique du concept de *codeswitching*. Selon Otheguy et al. (2014), la

notion de *codeswitching* implique « une adhésion théorique à l'idée que ce que le bilingue manipule, aussi habilement que ce soit, sont deux systèmes linguistiques séparés » (p. 282). Otheguy *et al*. (2019, p. 625) ont approfondi leur critique du *codeswitching* et de ce qu'ils ont appelé la théorie de la correspondance duale en affirmant que des effets pernicieux sur les pratiques éducatives ont résulté de la position théorique selon laquelle la compétence des bilingues implique une différenciation interne spécifique à chaque langue. MacSwan et d'autres théoriciens du *codeswitching* ont fermement rejeté cette critique (par ex., MacSwan, 2017, 2022a, 2022b).

Mon objectif dans cet article est le *translanguaging* pédagogique, que je définis comme : une instruction conçue pour permettre aux étudiants d'utiliser leur répertoire multilingue/plurilingue complet pour réaliser des tâches et activités académiques. Bien que les questions concernant la légitimité du concept de « *codeswitching* » chevauchent les débats autour de la nature et de la légitimité du *translanguaging* pédagogique, le débat en cours sur le *codeswitching* ne sera pas abordé dans cet article. L'article conteste plutôt une série d'affirmations émises par des chercheurs qui soutiennent une théorie unitaire du *translanguaging* et qui rejettent la légitimité des concepts théoriques ayant longtemps constitué la base empirique et théorique de l'éducation bilingue pour les étudiants minorisés. Ces concepts incluent la notion de bilinguisme additif, la distinction entre langage conversationnel et académique, ainsi que l'affirmation selon laquelle il existe une compétence sous-jacente commune permettant le transfert de concepts et de caractéristiques linguistiques entre les langues. La théorie unitaire du *translanguaging* (UTT) a également rejeté à la fois la stratégie pédagogique de l'enseignement pour le transfert interlinguistique et le concept de plurilinguisme, qui a servi de fondement théorique au cadre de référence influent du Conseil de l'Europe pour l'éducation linguistique développé au cours des 30 dernières années (par ex., Coste *et al*., 2009).

Initialement, j'expose trois critères permettant de juger dans quelle mesure un concept théorique peut être considéré comme légitime. Ces critères sont la crédibilité empirique, la cohérence logique et la validité conséquente. Ces critères sont décrits en détail dans Cummins (2021a). Ensuite, je contraste la critique par l'UTT des concepts de « plurilinguisme », de « langage académique », de « bilinguisme additif », de « compétence sous-jacente commune » et d'« enseignement pour le transfert entre les langues » avec les affirmations de la théorie du *translanguaging* interlinguistique (CTT). La CTT soutient que les langues ont une réalité à la fois sociale et cognitive, et que les concepts théoriques rejetés par l'UTT sont théoriquement légitimes dans la mesure où ils satisfont les critères de crédibilité empirique, de cohérence logique et de validité conséquente. En revanche, les critiques formulées par les chercheurs de l'UTT ne répondent pas à ces trois critères de légitimité théorique.

Critères d'évaluation de la légitimité des concepts et affirmations

théoriques

Les trois critères d'évaluation des concepts et affirmations théoriques ont été décrits comme suit par Cummins (2021a) :

• **Adéquation empirique** : dans quelle mesure l'affirmation est-elle cohérente avec l'ensemble des preuves empiriques pertinentes ?

• **Cohérence logique** : dans quelle mesure l'affirmation est-elle intrinsèquement cohérente et non contradictoire ?

• **Validité conséquente** : dans quelle mesure l'affirmation est-elle utile pour promouvoir une pédagogie et des politiques efficaces ?

Il existe un large consensus au sein de la communauté scientifique concernant les deux premiers critères. Les affirmations théoriques et les arguments à l'appui doivent être cohérents avec l'intégralité des preuves empiriques pertinentes, et ils doivent également être intrinsèquement cohérents et non contradictoires. Britt *et al* (2014), par exemple, ont souligné que, dans l'évaluation de toute affirmation scientifique ou argument, il est nécessaire de déterminer si les preuves sont suffisantes pour soutenir cette affirmation. Cela implique de « peser la mesure dans laquelle l'ensemble du soutien peut surpasser les contre-preuves ou les affirmations concurrentes […] et d'examiner dans quelle mesure les contre-arguments et les preuves opposées sont réfutés, expliqués ou rejetés » (Britt *et al*., 2014 : 116). Ce discours scientifique rigoureux contraste avec le discours fondé sur des assertions, courant dans d'autres sphères d'interaction humaine telles que les débats politiques.

Le critère de validité conséquente a été initialement proposé dans le domaine de l'évaluation éducative par Messick (1987, 1994) qui a soutenu que l'évaluation de la validité de toute procédure d'évaluation ou test devait prendre en compte les conséquences, voulues ou non, de l'application ou de la mise en œuvre de cette procédure. J'ai suggéré que des considérations similaires étaient également pertinentes pour évaluer la légitimité des propositions théoriques (Cummins, 2021a) :

> In a similar way, the criterion of consequential validity requires that theoretical claims and constructs in the area of language education (and education more generally) should be assessed in relation to their implications for both classroom instruction and educational language policies. In other words, such claims should be subjected to a classroom 'reality check' to assess the credibility or usefulness of their instructional implications. (p. 142)

Évaluation des principales affirmations de l'UTT et de la CTT

Affirmation 1. La critique de l'UTT sur le plurilinguisme comme complice du néolibéralisme

Dans plusieurs articles, les théoriciens de l'UTT ont critiqué le concept de plurilinguisme en affirmant que tel que conceptualisé par des chercheurs associés au Conseil de l'Europe (par ex., Conseil de l'Europe, 2001, 2020), il reflète et renforce un agenda néolibéral d'entreprise. Selon cette critique, le plurilinguisme échoue à remettre en question les hiérarchies linguistiques et est complice des relations de pouvoir inégales associées aux différences linguistiques (Flores, 2013 ; García, 2018, 2019). Flores (2013) a exprimé cette perspective ainsi : « La conceptualisation actuelle du plurilinguisme peut devenir complice de la production d'une nouvelle classe d'élite de sujets plurilingues parlant anglais, ayant maîtrisé plusieurs codes linguistiques et participant à des pratiques linguistiques fluides exclusivement au service de l'expansion néolibérale » (p. 516). De même, García (2018) a soutenu que le plurilinguisme ignore les déséquilibres de pouvoir entre locuteurs de différentes langues et est apparu comme un produit d'une économie néolibérale nécessitant des travailleurs flexibles : « En fait, dans l'économie néolibérale mondialisée d'aujourd'hui, le plurilinguisme est exalté comme un outil de profit et de gain personnel » (p. 883). En revanche, le *translanguaging* est « libérateur et transformateur [et] perturbe les inégalités causées par les hiérarchies linguistiques traitant du pouvoir des locuteurs et des États-nations » (pp. 888-889).

Ces critiques contrastent avec la position initiale de García (2009) selon laquelle « le concept de plurilinguisme est utile en ce qu'il nous permet d'abandonner les concepts de bilinguisme équilibré [et] parce qu'il étend la maîtrise de deux ou plusieurs langues standards pour inclure des pratiques linguistiques hybrides » (p. 55). Plus récemment, García & Otheguy (2020) sont revenus sur cette évaluation plus positive du plurilinguisme en reconnaissant la promotion par le Conseil de l'Europe des droits linguistiques humains et son objectif d'étendre les bénéfices du plurilinguisme aux élèves minorisés. « Le plurilinguisme insiste pour donner à tous les élèves la reconnaissance de, et l'accès à, leurs pratiques et identités linguistiques, même si, pour ceux qui sont minorisés, ce ne sont que des avantages temporaires » (p. 24). Concernant l'enseignement en classe, ils reconnaissent également (de manière quelque peu réticente) qu'il n'y a pas de moyen de différencier les pratiques pédagogiques plurilingues de celles du *translanguaging*, et que les deux concepts peuvent s'aligner, ou ne pas s'aligner, avec des objectifs éducatifs transformateurs. La principale différence entre les deux concepts théoriques est que la conception UTT du *translanguaging* rejette l'idée de « langues nommées », tandis que la réalité cognitive et linguistique des langues est affirmée dans la théorie du plurilinguisme (Cummins, 2021a).

Réponse de la CTT aux affirmations de l'UTT concernant le plurilinguisme

En réponse à la critique de l'UTT sur le plurilinguisme, Cummins (2021a, 2022) a souligné que l'assimilation du plurilinguisme à un agenda néolibéral d'entreprise n'est qu'une affirmation, sans preuve empirique. De plus, il existe une incohérence évidente

entre le rejet sans équivoque du plurilinguisme dans les articles de García de 2018 et 2019, et l'évaluation relativement positive du concept dans García (2009) et García & Otheguy (2020). En outre, l'affirmation selon laquelle le concept de plurilinguisme ignore les relations de pouvoir et promeut un agenda politique néolibéral est incompatible avec le fait que les groupes issus de l'immigration et les groupes marginalisés sont explicitement inclus dans la promotion du plurilinguisme par le Conseil de l'Europe (par ex., Little, 2010). Cummins (2022a) a également souligné que l'acquisition de tout ensemble de compétences ou d'aptitudes pouvant constituer un capital culturel économique serait soumise aux mêmes allégations problématiques de complicité avec le néolibéralisme :

> For example, because gaining a university degree is consistent with corporate priorities and contributes to a nation's economic development in a neoliberal society, should we then shut down universities? By the same token, because expanding our plurilingual abilities potentially contributes to social mobility and economic development, should we then stop teaching languages in schools and universities? (p. 121)

Cummins (2022a) a également souligné que le concept de plurilinguisme est conforme aux critères d'adéquation empirique, de cohérence logique et de validité conséquente.

Par exemple, le concept de plurilinguisme est solidement ancré dans des conceptions dynamiques de l'utilisation de multiples langues, qui sont soutenues par pratiquement tous les chercheurs en linguistique appliquée. Il met en avant le fait que les utilisateurs de langues mobilisent la totalité de leurs ressources linguistiques, avec l'implication logique que l'enseignement en classe devrait encourager et promouvoir cette utilisation dynamique et intégrée de multiples registres et compétences. Son influence positive sur l'enseignement des langues et l'éducation interculturelle se manifeste dans les ressources pédagogiques créatives développées par l'initiative *Languages Connect* du ministère de l'Éducation irlandais (https://languagesconnect.ie/) et par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) (https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx).

Affirmation 2. Le rejet par l'UTT de la réalité cognitive des « langues nommées »

L'argument central avancé par les théoriciens de l'UTT est que l'organisation cognitive du système linguistique des individus multilingues est unitaire, sans démarcation ni différenciation entre les « langues nommées » prétendues. Selon García & Lin (2017, p. 126), « les personnes bilingues ne parlent pas des langues ». Otheguy *et al.* (2015, p. 256) ont exprimé la même idée : « une langue n'est pas quelque chose que parle une personne ».

Selon l'UTT, les affirmations de démarcation psycholinguistique ou neurolinguistique des langues découlent d'une pensée « abyssale » ou orientée vers le déficit héritée de l'ère coloniale, et perpétuent également ces idéologies racistes (García *et al*., 2021). Une implication de cette position est que tout théoricien ou éducateur affirmant que les langues possèdent une réalité psycholinguistique se trouve impliqué dans des idéologies hégémoniques, désignées tour à tour comme abyssales, coloniales, orientées vers le déficit, et raciolinguistiques. Cela inclut les théoriciens (par ex., Cummins, 1981, 2021a ; MacSwan, 2017, 2022) qui soutiennent que la compétence ou le système cognitif/linguistique des multilingues reflètent à la fois des composantes partagées et spécifiques à chaque langue. Les théoriciens de l'UTT qualifient cette position de « théorie de la correspondance duale » qu'ils considèrent comme essentiellement indiscernable, dans ses effets éducatifs destructeurs, des idéologies monoglossiques qui prônent une séparation totale des langues dans l'enseignement. Ces arguments sont illustrés dans les citations suivantes :

> Our proposal advocates effacing the line of cognitive demarcation purportedly separating the languages of the bilingual, a line that, born of abyssal thinking, is sustained by hegemonic sociocultural structures and ideologies but not by psycholinguistic reality (García et al., 2021, p. 13).

> In our view, the myriad lexical and structural features mastered by bilinguals occupy a cognitive terrain that is not fenced off into anything like the two areas suggested by the two socially named languages... [The] position that, while allowing for some overlap, the competence of bilinguals involves language specific internal differentiation... which we have called the dual correspondence theory... has had pernicious effects in educational practices. (Otheguy et al., 2019, p. 625)

Réponse de la CTT aux affirmations de l'UTT concernant l'irréalité cognitive des langues

Contrairement à l'UTT, la CTT soutient que les bilingues parlent effectivement des langues, impliquant l'utilisation de multiples registres, et qu'un enseignement efficace favorise le transfert conceptuel et linguistique entre les langues. La CTT propose des frontières sociales et cognitives fluides entre les langues, tandis que l'UTT propose l'absence totale de frontières et même l'absence de langues. L'hypothèse unitaire est immédiatement remise en question par les données empiriques issues d'études sur l'aphasie. Bhatt & Bolonyai (2019, 2022), par exemple, ont passé en revue des preuves convaincantes provenant d'études sur l'aphasie démontrant que les différentes langues des bilingues présentent des schémas spécifiques de représentation et d'organisation neuronales. Ils citent le cas de JZ, un individu bilingue basque-espagnol atteint d'aphasie, dont le fonctionnement linguistique dans chaque langue a été affecté de

manière très différente par son aphasie :

> JZ's aphasia impacted his languages to different degrees: his first language, Basque, was more impaired than his second language, Spanish. In particular, the Bilingual Aphasia Test revealed deficits in first language production, but intact production in his second language. Such differential language loss does not find an account in translanguaging theory: a unitary linguistic system cannot explain why one language is impacted (more) than another in differential bilingual aphasia. (2019, p. 18)

Ces résultats réfutent clairement les affirmations de l'UTT, mais sont entièrement cohérents avec la CTT, qui permet une organisation à la fois partagée et spécifique aux langues dans notre système cognitif.

De nombreux exemples d'incohérence logique sont évidents dans la position de l'UTT. Par exemple, García & Kleifgen (2019) affirment qu'« une approche des littératies par le *translanguaging* inclut également des stratégies telles que la traduction et l'étude interlinguistique de la syntaxe, du vocabulaire, du choix des mots, des cognats et de la structure du discours » (p. 13). Comme le souligne Cummins (2021a, 2021b), cette déclaration suscite des questions telles que les suivantes :

• Si les langues n'ont de réalité que sur le plan social, mais non sur le plan linguistique, entre quoi traduit-on ?

• Que signifie « interlinguistique » si les langues n'existent pas au sein du système linguistique d'un individu et s'il n'y a aucun transfert entre langues ?

• Si les langues n'ont aucune réalité cognitive ou linguistique, comment devons-nous interpréter les cognats ?

En ce qui concerne la validité conséquente, l'affirmation selon laquelle les bilingues et les multilingues ne parlent pas de langues est susceptible de semer la confusion chez les enseignants et les élèves multilingues qui croient effectivement parler plusieurs langues. Cummins (2021a, 2021b) a souligné qu'il n'y a aucune différence entre l'UTT et la CTT en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. Toutes les initiatives ou activités pédagogiques impliquées par l'UTT sont également impliquées et approuvées par la CTT. Cependant, de nombreuses stratégies pédagogiques (par ex., sensibiliser les élèves aux cognats, enseigner pour un transfert interlinguistique bidirectionnel) sont plus faciles à communiquer dans le cadre de la CTT que dans celui de l'UTT, qui nie la réalité cognitive des langues. Par exemple, il est manifestement paradoxal pour un enseignant de faire remarquer aux élèves les similitudes entre des paires de cognats anglais/espagnol comme « *encounter* » et « *encontrar* » tout en niant que ces paires de cognats ont une quelconque réalité distincte dans leurs systèmes cognitifs.

Affirmation 4. Le rejet par l'UTT du bilinguisme additif (ou des approches additives du bilinguisme)

García (2009) a rejeté le concept de « bilinguisme additif » en affirmant qu'il reflète une orientation monoglossique du bilinguisme et du multilinguisme, dans laquelle le bilinguisme est perçu comme deux langues distinctes et isolées plutôt qu'un système linguistique intégré. Dans des articles plus récents, elle a détaillé ce qu'elle considère comme les conséquences négatives de cette séparation des langues en affirmant que le bilinguisme additif implique « l'imposition de langues nommées comme des entités à utiliser séparément [ce qui] stigmatise encore davantage les pratiques multilingues plus dynamiques et fluides des locuteurs minorisés » (García, 2019 : 157). Elle a décrit l'orientation déficitaire que sous-tend le concept de bilinguisme additif comme suit : « [L]a langue standard et le bilinguisme additif ont été utilisés comme instruments pour minoriser les pratiques linguistiques de certains bilingues et les rendre déficientes » (García, 2020, p. 16). Flores & Rosa (2015) ont également soutenu que les discours sur la convenance, enracinés dans les idéologies raciolinguistiques, se trouvent au cœur des approches additives de l'éducation linguistique (Flores & Rosa, 2015). Dans un article décrit comme un « manifeste », García et ses collègues (2021) ont lié le concept de bilinguisme additif aux idéologies coloniales abyssales et l'ont opposé aux conceptions dynamiques du bilinguisme :

> The notion of additive bilingualism took root in bilingual education programs all over the world, bolstering the colonial lines that had been established between dominant and non-dominant people and their languages and histories, as well as between native and non-native students. To combat the form of abyssal thinking that continually stigmatizes colonized populations' language practices as deficient based on a static notion of linguistic legitimacy, we conceptualize bilingualism as "dynamic". (p. 11)

Réponse de la CTT aux affirmations de l'UTT concernant le bilinguisme additif

Cummins (2017, 2021a, 2022a, 2022b) a soutenu que les affirmations de l'UTT concernant la nature et les conséquences néfastes du bilinguisme additif sont dépourvues de preuves empiriques, incohérentes sur le plan logique et déforment les origines du concept ainsi que son rôle dans la lutte active contre les relations de pouvoir coercitives. La logique défectueuse qui sous-tend l'opposition fallacieuse entre les conceptions « additives » et « dynamiques » du bilinguisme est décrite comme suit :

> Les théoriciens de l'UTT n'ont présenté aucune preuve empirique ni argumentation logique cohérente pour démontrer que les conceptions additives du bilinguisme sont non dynamiques (Cummins, 2021a). Le statut supposé d'opposition entre additif et dynamique ignore le fait que l'antonyme d'additif est soustractif et que l'antonyme de dynamique est

> statique. L'absence de toute connexion logique, sans parler d'une connexion opposée, entre additif et dynamique ne constitue guère une base solide pour affirmer que le bilinguisme additif est non dynamique. Ainsi, l'équivalence entre additif et statique a simplement été affirmée sans argumentation logique ni justification empirique (2022b, 44-45).

Cummins (2021a, 2022b) a rappelé que le terme « bilinguisme additif » a été introduit par Lambert (1975) pour mettre en évidence des alternatives éducatives aux expériences soustractives des groupes minoritaires qui subissaient des pressions pour remplacer leur langue maternelle par la langue dominante. Ainsi, dès son origine, le terme constituait un défi sociopolitique face aux forces sociétales et éducatives raciolinguistiques qui, depuis des siècles, ont privé les élèves minorisés de la possibilité de développer des compétences en littératie dans leur langue maternelle, affaiblissant dans le même temps leur développement linguistique, et en littératie dans la langue scolaire. Par ailleurs, aucun des nombreux chercheurs et théoriciens de l'éducation linguistique qui ont invoqué le concept de bilinguisme additif au cours des 45 dernières années pour s'opposer aux approches éducatives soustractives et assimilationnistes n'a émis d'affirmations concernant l'organisation cognitive ou neurolinguistique des langues associée au bilinguisme additif. Les défenseurs de l'UTT n'ont cité aucune recherche empirique pour appuyer un lien entre le concept de bilinguisme additif et les schémas de traitement linguistique bilingue, pour la simple raison qu'il n'en existe pas. Ce concept est de nature sociopolitique et non psycholinguistique. En somme, il n'existe aucune base empirique ou logique permettant de confondre le bilinguisme additif avec les « deux solitudes » ou la théorie de la correspondance duale, et encore moins de prétendre qu'il a eu des effets néfastes sur l'éducation des élèves minorisés.

Affirmation 5. Le rejet par l'UTT du concept de « compétence sous-jacente commune » et de l'enseignement pour le transfert interlinguistique

Le concept de compétence sous-jacente commune (CUP) a été proposé pour expliquer le fait que, dans des programmes bilingues bien conçus, l'enseignement dispensé dans la langue maternelle des élèves minorisés (L1) n'entraîne aucun effet négatif sur le développement de la littératie dans la langue dominante de la société (L2) (Cummins, 1981). L'espace interlinguistique partagé que signifie la CUP permet le transfert de concepts, de compétences et de stratégies d'apprentissage entre les langues.

García & Li (2014) ont critiqué la notion de compétence interlinguistique commune, car, selon eux, elle continue à concevoir les L1 et L2 des élèves comme séparées : « Au contraire, le *translanguaging* valide le fait que les pratiques linguistiques des élèves bilingues ne sont pas séparées en langue familiale et langue scolaire, mais transcendent les deux » (p. 69). Ils ont soutenu que nous pouvons maintenant « abandonner le concept de transfert… [en faveur] d'une conceptualisation de l'intégration des pratiques linguistiques dans la personne de l'apprenant » (p. 80). Plus récemment, García *et al*. (2021) ont rejeté la légitimité théorique de l'enseignement pour le transfert interlinguistique de la manière suivante :

> The two named languages are entities with linguistic features that are viewed as separate, even though language proficiency is common to both languages. But we believe that the notion of cross-linguistic transfer, when both languages are conceived as separate and autonomous entities, has proven harmful to the education of racialized bilinguals. (p. 11)

Réponse de la CTT aux affirmations de l'UTT concernant la CUP et l'enseignement pour le transfert interlinguistique

García *et al*. (2021) expriment leur conviction que la notion de transfert interlinguistique a eu des effets néfastes sur l'éducation des bilingues racisés, mais, encore une fois, ils ne fournissent aucune preuve empirique, documentation ou exemple pédagogique pour étayer cette conviction. Ils ignorent également l'abondante preuve empirique soutenant la réalité du transfert interlinguistique. Ces preuves ont été résumées dans la revue exhaustive de recherches sur l'éducation des apprenants anglophones aux États-Unis, réalisée par les Académies nationales des Sciences, de l'Ingénierie et de la Médecine (NASEM) (2017) :

> Un nombre croissant de recherches, remontant aux années 1960, révèle que les deux langues des bilingues n'existent pas de manière isolée et qu'au contraire, elles sont fortement interactives. […] Les deux langues des bilingues partagent une base cognitive/conceptuelle qui peut faciliter l'acquisition et l'utilisation de plusieurs langues pour la communication, la réflexion et la résolution de problèmes. (p. 243)

Les croyances exprimées par García *et al*. (2021) sont également incohérentes sur le plan logique. Ils reconnaissent que le concept de CUP et l'enseignement pour le transfert interlinguistique conçoivent la compétence linguistique comme commune aux deux langues. Pourtant, ils affirment simultanément que ces concepts considèrent les langues comme des entités séparées et autonomes.

En ce qui concerne la validité conséquente, Cummins (2021a, 2022b) conteste l'affirmation selon laquelle le concept de CUP et l'enseignement pour le transfert interlinguistique auraient eu des effets néfastes sur l'éducation des bilingues racisés. Des études de cas d'enseignants qui intègrent le multilinguisme des élèves dans le processus pédagogique et les encouragent à mettre en contact productif leurs langues montrent de manière répétée comment ces stratégies pédagogiques relient l'enseignement à la vie des élèves, affirment leur identité, élargissent leur conscience linguistique et augmentent leur engagement actif avec la langue et la littératie (par ex., Carbonara & Scibetta, 2020a, 2020b ; Cummins, 2021a ; DeFazio, 1997 ; Little & Kirwin, 2019). En somme, ces enseignants remettent activement en question l'exclusion raciolinguistique du capital linguistique et culturel des élèves dans le programme scolaire.

Affirmation 6. Caractérisation par l'UTT du concept de « langage académique » comme étant intrinsèquement, invariablement et inévitablement raciolinguistique

Flores (2020) a formulé cette affirmation comme suit : « le langage académique est une idéologie raciolinguistique qui présente les élèves racisés comme linguistiquement déficients et ayant besoin de remédiation » (p. 22). García et al. (2021) expriment la même idée :

> Nous soutenons que les idéologies raciolinguistiques sous-tendent la notion que les bilingues racisés manquent d'une compétence connue dans les écoles sous le nom de "langage académique". Les efforts pour soi-disant apprendre aux élèves racisés à utiliser le langage académique sont fondamentalement viciés. Ces efforts découlent d'une pensée abyssale prétendant qu'il existe un ensemble de caractéristiques définissant le langage académique qui le distingue du langage non académique. Mais en réalité, tout ce que nous avons est la catégorie a priori de langage académique — supposée, non découverte — soutenue de manière déductive par un nombre limité de traits distinctifs. (p. 7)

García & Solorza (2020) rejettent les preuves empiriques montrant des différences nettes dans la fréquence relative de certaines caractéristiques linguistiques (par ex., la voix passive, le vocabulaire peu fréquent) entre les contextes éducatifs et les interactions quotidiennes en face à face (par ex., Bailey, 2007 ; Schepergrell, 2004 ; Uccelli *et al.*, 2015 ; Wong Fillmore, 2014). Ils reconnaissent que « des formulations comme celles-ci décrivent souvent le langage des textes académiques écrits » (p. 5), mais soutiennent que ce langage n'est pas caractéristique des interactions habituelles entre enseignants et élèves.

Réponse de la CTT aux affirmations de l'UTT concernant le « langage académique »

Wong Fillmore (2021) a souligné que les arguments rejetant la légitimité du concept de « langage académique » ignorent le fait que ce concept se réfère essentiellement à la langue de la littératie, et que la réussite scolaire dépend de la capacité des élèves à maîtriser la lecture de textes écrits de plus en plus complexes et à apprendre à écrire de manière cohérente pour différents publics et dans divers genres à travers le programme scolaire. De nombreux autres chercheurs et théoriciens ont également soutenu que l'éducation équitable doit doter les élèves minorisés de registres de langage académique qui leur permettent de progresser dans les niveaux scolaires et d'obtenir leur diplôme. Ils affirment également que ces registres académiques doivent inclure une conscience critique de la langue, permettant aux élèves de décoder la manière dont la langue et la littératie s'entrecroisent avec les relations de pouvoir sociétales (par ex., Delpit, 1995 ; Hélot *et al*., 2018 ; May, 2011, 2022).

Il existe de nombreuses incohérences logiques dans les arguments de l'UTT concernant le langage académique (pour une analyse détaillée, voir Cummins, 2021a). Par exemple, García (2009) soutenait que le langage académique standard devait être enseigné aux élèves minorisés :

> Puisque la littératie repose sur la norme, la langue standard elle-même est enseignée explicitement à l'école, et elle doit certainement être enseignée. […] Nous ne remettons pas en question l'enseignement d'une langue standard à l'école ; sans son acquisition, les enfants issus des minorités linguistiques continueront d'échouer et n'auront pas un accès égal aux ressources et opportunités. Mais nous devons reconnaître qu'un focus exclusif sur la variété standard exclut d'autres pratiques langagières qui sont des expressions authentiques de l'identité linguistique des enfants. (p. 36)

Cette insistance sur l'enseignement efficace de la littératie, qui repose sur le langage académique standard, contraste clairement avec l'affirmation de García (2020) selon laquelle les efforts « pour soi-disant apprendre aux élèves racisés à utiliser le langage académique sont fondamentalement viciés » (p. 7), et plus encore avec l'affirmation de Flores (2020) selon laquelle « le langage académique est une idéologie raciolinguistique » (p. 22). Cummins (2021a) a également souligné qu'aucun chercheur au cours des 60 dernières années n'a soutenu que l'enseignement devrait se concentrer exclusivement sur la variété standard et interdire aux élèves minorisés d'utiliser leurs variétés parlées authentiques en L1 et L2. Au contraire, un consensus existe parmi les chercheurs pour que les écoles s'appuient sur les ressources linguistiques que les élèves apportent à l'école dans le cadre d'un processus d'affirmation des savoirs présents dans les communautés minorisées.

La crédibilité empirique des affirmations de l'UTT concernant le concept de langage académique est minimale, car les théoriciens de l'UTT ne tentent même pas d'aborder les preuves empiriques avancées pour soutenir la légitimité de la distinction entre le langage conversationnel et le langage académique/littéraire (par ex., Cummins, 2021a ; DiCerbo *et al*., 2014 ; Uccelli *et al*., 2015). L'affirmation et la rhétorique ne peuvent se substituer à l'analyse des données empiriques.

De manière similaire au concept de plurilinguisme, le concept de *translanguaging* a mis en lumière les intersections dynamiques des langues des individus bi/multilingues dans notre traitement et notre fonctionnement cognitifs. D'un point de vue pédagogique, ces concepts ont remis en question l'idée dominante selon laquelle les langues devraient être maintenues séparées dans l'enseignement des langues secondes et l'éducation bilingue. Malheureusement, cependant, une version de la théorie du *translanguaging*, appelée théorie unitaire du *translanguaging* (UTT), a étendu la théorie du *translanguaging* de manière contre-productive sur le plan pédagogique et insoutenable sur les plans empirique et théorique en affirmant que les bilingues ne parlent pas de langues, celles-ci étant considérées comme n'ayant aucune réalité linguistique ou

neurolinguistique dans notre système cognitif. Cette affirmation a conduit au rejet de concepts théoriques et d'orientations pédagogiques qui, depuis longtemps, sont considérés comme fondamentaux dans l'éducation des élèves minorisés. Ces concepts incluent les notions de *codeswitching*, de plurilinguisme, de bilinguisme additif, de compétence sous-jacente commune, de langage académique et de l'importance pédagogique de l'enseignement pour le transfert entre les langues.

En revanche, la CTT affirme la légitimité de ces concepts et soutient qu'ils sont parfaitement compatibles avec les conceptions dynamiques du bi/multilinguisme. La principale différence théorique entre la CTT et l'UTT est que la CTT propose des frontières fluides, poreuses et dynamiquement interactives entre les langues dans le système linguistique du multilingue, tandis que l'UTT propose l'absence totale de frontières et de langues.

J'analyse ces revendications contradictoires en fonction de trois critères permettant d'évaluer la légitimité des propositions théoriques, à savoir la crédibilité empirique, la cohérence logique et la validité conséquente. Je conclus que les affirmations de l'UTT sont en contradiction avec les preuves empiriques, sont logiquement contradictoires et contre-productives lorsqu'elles sont appliquées dans l'enseignement en classe. En revanche, les affirmations de la CTT sont crédibles empiriquement, cohérentes logiquement et ont démontré leur impact positif sur l'éducation des élèves minorisés au cours des 50 dernières années.

La validité de l'hypothèse de l'interdépendance et de la compétence sous-jacente commune a été remise en question par Berthele et ses collègues (Berthele & Lambelet, 2018 ; Berthele & Vanhove, 2020) sur la base d'une étude longitudinale décrivant le développement des compétences en littératie chez des élèves portugais de L1 dans des régions de la Suisse francophone et germanophone, de la troisième à la quatrième année dans leurs deux langues. L'échantillon comprenait 114 élèves scolarisés en français et 119 en allemand. L'étude a rapporté des corrélations interlinguistiques hautement significatives qui se sont renforcées avec le temps (par ex., entre les classes de 3e et de 4e année). Étonnamment, Berthele et ses collègues rejettent ces résultats comme preuve de l'interdépendance linguistique, malgré des preuves convaincantes du contraire (voir Cummins, 2021a, pour une analyse détaillée de cette étude).

Une critique supplémentaire du concept de « compétence en langage académique » a été avancée par des théoriciens qui nient qu'il existe des exigences linguistiques pour les locuteurs natifs au sein de l'enseignement, estimant que le développement linguistique est essentiellement achevé lorsque les enfants arrivent à l'école vers l'âge de 5 ou 6 ans (par ex., MacSwan, 1999 ; MacSwan & Rolstad, 2003 ; Rolstad, 2017). Ces théoriciens soutiennent que la scolarisation a un impact minimal sur l'expansion de la « compétence linguistique » au-delà de ce que les enfants natifs de 5-6 ans apportent à l'école. Ils affirment que le concept de « compétence en langage académique » implique que certains élèves issus de milieux minorisés ou socio-économiquement défavorisés sont linguistiquement déficients, et que ce concept théorique constitue donc une théorie du déficit.

Cummins (2000, 2021a) a répondu en détail à ces affirmations. À ce stade, il suffit de noter les implications contre-intuitives de l'affirmation *a priori* selon laquelle la connaissance linguistique est indépendante et sans rapport avec la littératie et la réussite académique :

• Les domaines du programme scolaire tels que les « arts du langage » et l'accent mis sur l'expansion de la compétence et de la conscience linguistiques à travers le programme deviennent sans signification.

• Tout savoir lié à la littératie, tel que l'étendue et la profondeur du vocabulaire, la capacité à comprendre et utiliser des structures discursives formelles, ainsi que la maîtrise de la lecture et de l'écriture, a peu ou pas de rapport avec la compétence linguistique.

Pratiquement tous les autres linguistes spécialisés en éducation rejettent cette position, comme en témoignent les citations suivantes :

> « Langue et littératie ne peuvent être séparées. En d'autres termes, la langue parlée et la langue écrite sont toutes deux des formes de langage. Elles sont les deux faces d'une même médaille » (Faltis & Hudleson, 1998, p. 101).

> « La langue est depuis longtemps comprise comme jouant un rôle central — peut-être le rôle central — dans l'enseignement et l'apprentissage » (Bunch, 2013, p. 299).

> « La langue de l'école est une compétence hautement complexe et fondamentale pour l'apprentissage… Chaque enseignant est un enseignant de langue » (Staring & Broughton, 2020, p. 13).

Références

Bailey, A. (2007). Introduction: Teaching and assessing students learning English in school. In A. Bailey (Ed.) *The language demands of school: Putting academic English to the test* (pp. 1–26). Yale University Press.

Berthele, R., & Lambelet, A. (Eds) (2018). *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?* Multilingual Matters.

Berthele, R., & Vanhove, J. (2020). What would disprove interdependence? Lessons learned from a study on biliteracy in Portuguese heritage language speakers in

Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(5), 550–566. doi:10. 1080/13670050.2017.1385590

Bhatt, R. M. & Bolonyai, A. (2022). Code-switching and its terminological other—translanguaging. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 154-180). Multilingual Matters.

Bhatt, R. M. & Bolonyai, A. (2019). On the theoretical and empirical bases of translanguaging. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 254, 1–25.

Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education* 37, 298–341.

Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020a). *Imparare attraverso le lingue: Il translanguaging come pratica didattica.* [Learning across languages: Translanguaging as a teaching practice] Carocci Editore.

Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020b). Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: Implications for language practices and children's empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1049–1069. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742648 .

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg, France : Council of Europe Publishing. First published in French, 1997.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. *Companion volume*. Strasbourg, France : Council of Europe Publishing. Retrieved from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Education Review*, 87(3), 404-425.

Cummins, J. (2021a). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical claims*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2021b). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (Eds.). *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (pp. 24-68). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788927383

Cummins, J. (2022a). Evaluating theoretical constructs underlying plurilingual pedagogies: Teachers as knowledge-generators and agents of language policy. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 112-129). New York: Routledge.

Cummins, J. (2022b). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *OLBI Journal/Cahiers de l'ILOB*, 12, 33–55. https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073

DeFazio, A. J. (1997). Language awareness at The International High School. In L. van Lier and D. Corson (Eds.), *Knowledge about language. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 99-107). Kluwer Academic Publishers, Inc.

Delpit, L. (1995) *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.

DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A. Baker, L. L., & Rivera, C. (2014). A review of the literature on teaching academic English to English language learners. *Review of Educational Research* 84(3), 446–482. https://doi.org/10.3102/0034654314532695

Faltis, C. J., & Hudelson, S. J. (1998). *Bilingual education in elementary and secondary school communities: Toward understanding and caring*. Allyn and Bacon.

Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500–520.

Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory into Practice 59*(1), 22–31. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411

Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2), 149-171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil Blackwell.

García, O. (2018). The multiplicities of multilingual interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (21)7, 881-891 doi:10.1080/13670050.2018.1474851

García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: Implications for education. In D. Macedo (Ed.) *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152-168). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429453113

García, O. (2020). Singularity, complexities and contradictions: A commentary about translanguaging, social justice, and education. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* (pp. 11–22). Springer Fachmedien.

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li, W., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

García, O. & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. https://doi.org/10.1002/rrq.286

García, O. & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315695242

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García and A. M. Y. Lin (Eds) *Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5*) (pp. 117–130). Springer.

García, O. & Solorza, C. R. (2020). Academic language and the minoritization of U.S. bilingual Latinx students. *Language and Education, 35*(6), 505–521. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1825476

García, O., & Otheguy, R. (2014). Spanish and Hispanic bilingualism. In M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 639–658). New York, NY : Routledge.

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., & Sierens, S. (Eds.). (2018). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice*. De Gruyter.

Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A.

Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students: Issues and answers* (pp. 55–83). Ontario Institute for Studies in Education.

Little, D. (2010). The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds.Strasbourg: Council of Europe. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp

MacSwan, J. (1999) *A minimalist approach to intrasentential code switching*. Garland Press.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201. https://doi.org/10.3102/0002831216683935

MacSwan, J. (2022a). Introduction: Deconstructivism-A reader's guide. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 1-41). Multilingual Matters.

MacSwan, J. (Ed.) (2022b). *Multilingual perspectives on translanguaging* Multilingual Matters.

MacSwan, J., & Rolstad, K. (2003). Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In C. B. Paulston and R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 329–340). Oxford : Blackwell.

May, S. (2011). The disciplinary constraints of SLA and TESOL: Additive bilingualism and second language acquisition, teaching and learning. *Linguistics and Education* 22(3), 233–247. https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.001

May, S. (2022). Afterword: The multilingual turn, superdiversity, and translanguaging—The rush from heterodoxy to orthodoxy. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 343-355). Multilingual Matters.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23, 13-23.

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (NASEM) (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/24677

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020

Rolstad, K. (2017). Second language instructional competence. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 497–509, doi:10.1080/13670050.2015.1057101

Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.

Staring, F., & Broughton, A. (2020). *Education begins with language: Thematic report from A Programme of Seminars With Peer Learning to Support the Implementation of the Council Recommendation on A Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages*. European Commission.

Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A. and Dobbs, C. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 50*, 337–356. doi:10.1002/rrq.104

Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] [Unpublished PhD thesis]. University of Wales.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 39–78). CAI.

Williams, C. (2000). Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3(2), 129–148.

Wong Fillmore, L. (2014). English language learners at the crossroads of educational reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 624–632. https://doi.org/10.1002/tesq.174

Wong Fillmore, L. (2021). Foreword. In J. Cummins (Ed.), *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical claims* (pp. xxi-xxvii). Multilingual Matters.