LHUMAINE

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

Quelques réactions à la communication de Jim Cummins (Université de Toronto)

Jean-Claude BEACCO

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2353-quelques-reactions-a-la-communication-de-jim-cummins-universite-de-toronto
DOI : numerev_2505
Date de publication : 01/06/2025

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

Pour **citer cette publication** : BEACCO, J.-C. (2025) Quelques réactions à la communication de Jim Cummins (Université de Toronto). *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2505

Mots-clés :
Plurilinguisme, Enseignement-apprentissage, Complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, Didactiques et politiques

Une polémique politique ?

Cette communication s'inscrit dans une controverse qui oppose les tenants d'une conception devenue « classique » des approches plurilingues de l'enseignement (dont J. Cummins, en particulier) à ceux d'une vision translinguistique radicale, dite théorie du *translanguaging unitaire* (UTT). La notion de *translanguaging* a été développée ces dernières années par Garcia ou Li Wei, entre autres. On y considère que les locuteurs/apprenants utilisent des moyens linguistiques disponibles non dans différentes langues, mais dans un répertoire linguistique unifié (qui n'est donc plus un répertoire). Ils sollicitent ce « fonds langagier » indifférencié, de manière stratégique, en fonction des demandes sociales et cognitives, auxquelles ils doivent répondre. Concrètement, cela conduit, en classe, à laisser les apprenants utiliser simultanément et librement deux langues (la langue première et la langue de scolarisation), alors que la plupart des formations bilingues (de type EMILE ou l'enseignement en immersion des langues vivantes régionales en France) les distinguent, même si elles les articulent étroitement.

Je doute que les arguments développés par J. Cummins suffisent à convaincre les tenants de l'UTT, car ce débat a pris un tour idéologique, qui pourrait d'ailleurs en être l'origine réelle, l'argumentation scientifique venant à l'appui de convictions politiques qui ont d'autres raisons d'être. Ce qui n'est pas une nouveauté dans le champ des sciences humaines : que l'on songe aux enjeux de l'analyse du discours politique en France dans les années 1970. La conception classique de J. Cummins, qui me semble faire l'objet d'un consensus chez les chercheurs européens, est ainsi accusée de répondre à des desseins politiques racistes, colonialistes et néolibéraux. Cela me rappelle des prises de position, sporadiques et limitées au champ de la didactique du français langue étrangère, relatives au *Cadre européen commun de références pour les langues* du Conseil de l'Europe, accusé d'être l'instrument du néolibéralisme (entendez du capitalisme) en éducation. Le débat n'est fondamentalement ni linguistique ni didactique.

La diversité des classes multilingues

Néanmoins, ces échanges d'argumentations ont pour effet de « faire travailler »

certains concepts. Je pense à celui de « classe multilingue » que je retiendrai : l'unicité du terme me semble recouvrir des réalités éducatives et sociolinguistiques différentes qui complexifient le débat autour de l'UTT.

Par exemple, « classe multilingue » renvoie à des classes spécifiques, constituées uniquement d'apprenants allophones néo-arrivants ne disposant que d'une faible maîtrise de la langue du nouveau contexte : c'est la langue de l'École qui leur est enseignée dans ces dispositifs spécialisés. Leurs langues premières sont généralement diverses. Dans ces cours de langues spécialisés (en France, dans le cadre des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, UPE2A), cette diversité produit une forme relative « d'isolement linguistique » des apprenants dans le groupe, compensée par l'emploi commun de la langue du nouveau contexte/de la langue de scolarisation. Ces langues de la famille sont désormais considérées comme des ressources pour les apprentissages langagiers et elles peuvent être sollicitées comme telles. Mais, du fait de leur multiplicité, elles ne peuvent servir de langue de communication ordinaire dans la classe.

« Multilingue » désigne aussi des classes « ordinaires » (en termes de statut), en particulier dans le cycle primaire, où se trouvent souvent, à côté des francophones « natifs », des apprenants issus de la migration, arrivés depuis un certain temps. Ils ont acquis une certaine maîtrise du français, parfois encore insuffisante, et ils utilisent couramment une autre langue dans leur milieu familial et leur vie sociale. Je pense, par exemple, aux enfants de familles turcophones en France.

Dans un tel type de classes, les apprenants allophones peuvent avoir la même langue familiale. Cela est variable en fonction de la nature des lieux de résidence des personnes migrantes : les familles résident dans des quartiers relativement homogènes en termes de population ou sont dispersées sur le territoire. Si ces classes sont constituées uniquement ou très majoritairement d'enfants allophones (mais aussi francophones) de même langue première, un enseignement bilingue « non tubulaire » (selon l'expression de Pierre Escudé) pourrait être envisagé qui fusionnerait l'emploi de la langue de scolarisation et celui de la famille. L'immersion (au Canada et, en France, pour les langues vivantes régionales, LVR) constitue une stratégie de cette nature : les cours sont donnés soit dans la langue cible (Canada), soit dans une des langues utilisées en famille.

Mais, dans d'autres classes, ces apprenants peuvent être peu nombreux et de langues familiales différentes. Ces classes ne peuvent alors être des univers bilingues, où la langue de scolarisation et la langue de la famille sont utilisables indifféremment sans contrainte ni guidage, comme cela est le cas dans des interactions sociales marquées par une alternance codique spontanée.

D'autres classes regroupent des apprenants qui maîtrisent tous « normalement » (en fonction des critères scolaires) la langue de scolarisation, mais dont certains utilisent une langue familiale autre (comme une langue régionale ou minoritaire). Ceux-ci ne sont donc pas tous issus directement de déplacements migratoires collectifs : certains

ont suivi des parcours linguistiques particuliers, comme c'est le cas des enfants de couples « mixtes ». Dans ces contextes, la langue de la famille constitue une ressource potentielle pour les apprentissages, mais elle n'est pas fréquemment sollicitée pour l'enseignement de la langue de scolarisation, qui est la seule langue utilisée en classe.

En fait, tout locuteur, qu'il soit ou non apprenant, est potentiellement plurilingue : en France, la population métropolitaine est créditée à 44 % de la connaissance d'une langue étrangère, surtout de l'anglais (pour 31 %), mais aussi de l'espagnol (11 %), de l'allemand, de l'italien et du portugais, toutes langues enseignées dans le système éducatif[1]. Ce qui revient à dire que toute classe est multilingue, constituée d'apprenants déjà plurilingues ou en train de le devenir.

Il conviendrait de croiser les différences sociolinguistiques de ces classes multilingues avec le répertoire linguistique des enseignants : par exemple, comment un enseignant est-il en mesure de prendre en compte pédagogiquement les langues de ses élèves, dont il n'a pas lui-même la maîtrise ?

La diversité des répertoires individuels d'apprenants regroupés dans un même groupe-classe devrait interdire de concevoir une forme didactique unique pour gérer et utiliser leurs langues à des fins d'apprentissage.

La diversité des finalités des formations en langues dans les classes multilingues

À cette diversité des compositions linguistiques des classes multilingues correspond celle des objectifs de la formation en langue.

Les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation à des nouveaux arrivants sont parfaitement identifiées. Et c'est ce contexte qui, en France, me semble avoir suscité le plus grand nombre de travaux sur l'éducation plurilingue.

Mais, pour les autres groupes d'apprenants, la problématique du recours à leurs ressources linguistiques pour les apprentissages doit se poser dans le cadre du curriculum.

Des cours y sont consacrés à la langue de scolarisation elle-même (par ex. les cours de français en France) : il ne s'agit pas de « l'enseigner », à proprement parler, mais de la développer par l'accès au système graphique et par l'entraînement à la production et à la réception d'écrits (y compris littéraires), ainsi que par la réflexion sur le fonctionnement de la langue. Quel rôle faire alors jouer aux autres langues du répertoire des apprenants pour favoriser cet apprentissage ? Par exemple, pour les cours de français en France (au Collège), on recommande officiellement de créer des relations entre l'enseignement du français et celui (optionnel) des langues de l'Antiquité (latin et grec). Sans préciser, d'ailleurs, selon quelles modalités didactiques. Ce choix s'inscrit dans une longue tradition éducative, appuyée sur un enseignement important de latin et de grec ancien (dans les sections « classiques », aujourd'hui disparues) : on justifiait

ces enseignements, entre autres, par leur contribution à l'apprentissage du français. Or, alors que ces enseignements sont désormais limités, aucune indication ne préconise de faire jouer le même rôle à d'autres langues, les langues vivantes étrangères enseignées dans le système éducatif ou les langues connues des apprenants (dont les langues de la famille).

S'agissant de l'enseignement des langues étrangères, quels rôles dans l'apprentissage de ces nouvelles langues attribuer aux langues du répertoire des apprenants, par exemple, à la langue de scolarisation (quand elle est maîtrisée), aux autres langues étrangères en cours d'apprentissage (il y a souvent deux langues enseignées dans les systèmes éducatifs européens) ou aux langues de la famille qui ne sont pas enseignées ? En quoi la connaissance du français, de l'espagnol (deuxième langue vivante enseignée) ainsi que du berbère, de l'arménien ou encore du basque (langues de la famille) peut-elle contribuer à l'apprentissage de l'anglais langue étrangère en France ? Les approches comparatives contrastives font souvent partie des ressources pédagogiques des enseignants de langue étrangère : ceux-ci ont été amenés à identifier, sur le long cours, les fautes prévisibles attribuables aux interférences négatives avec la langue première. Ils ont alors été à même de créer des activités pédagogiques spécifiques, fondées sur l'observation de données plurilingues ; ils peuvent susciter la « parole grammaticale » des apprenants dans des activités réflexives, pour leur faire prendre conscience des différences de fonctionnement et éviter que ces fautes récurrentes ne se fossilisent dans l'interlangue. Mais ces démarches, de nature parfaitement plurilingue, ne sont valorisées ni par les instructions officielles du ministère de l'Éducation en France ni, actuellement, par la littérature didactique (en particulier celle relative au FLE), alors qu'elles sont historiquement premières dans l'histoire de l'enseignement des langues en Europe.

Dans le cas de l'enseignement des connaissances qui constituent les autres matières scolaires, se pose aussi la question de la contribution du répertoire linguistique individuel aux acquisitions cognitives. On sait, et J. Cummins l'a montré depuis des années, qu'il importe de tenir compte du fait que la communication verbale, dans ces cours, met en jeu des formes linguistiques (lexique et syntaxe), des formes textuelles/discursives orales et surtout écrites (en particulier, des dispositifs argumentatifs) plus ou moins spécifiques, souvent considérées comme constituant « la langue des sciences ». Ces formulations sont largement ignorées de tous les apprenants, car ils n'y sont pas exposés dans les échanges ordinaires. Le problème se pose, en particulier, pour l'enseignement du premier degré, où les matières ne sont pas très distinguées dans les pratiques de classe et où prévaut une pédagogie globale. Là encore, quel rôle facilitateur est susceptible de jouer le répertoire linguistique individuel des apprenants : les langues apportées par les apprenants issus de la migration, les langues régionales, etc. ? Certaines matières peuvent être enseignées en mode bilingue EMILE/CLIL (par ex. enseignement de la biologie en français en Pologne), même si, dans beaucoup de cas, seule la langue étrangère est utilisée par l'enseignant. Quel rôle attribuer aux autres langues des apprenants dans ces apprentissages ?

« Classe multilingue » renvoie à différentes configurations sociolinguistiques. Et cette

diversité ne se limite pas à la place qu'on y donne aux langues de la famille, qu'elles soient apportées (migration) ou autochtones (langues régionales et minoritaires). Or, l'UTT a pour finalité socio-éducative de justifier, du point de vue théorique, une méthodologie d'enseignement particulière (l'emploi indiscriminé de la langue de scolarisation et de la langue de la famille), qui n'a aucunement besoin d'une théorie du langage pour être créditée d'une pertinence pour l'apprentissage : la didactique des langues suffit, comme le souligne J. Cummins. L'UTT fonde *de facto* ses hypothèses sur une seule forme de classe multilingue : celle, homogène, où les apprenants allophones (et l'enseignant) partagent la même langue première/de la famille et où ils constituent une proportion majoritaire du groupe-classe, ceci dans le cycle primaire. Or les études des interactions sociales bilingues en alternance codique n'ont pas suscité de telles hypothèses sur la nature des langues. Autant dire que, dans le cas de l'UTT, valoriser un seul type de situation (d'apprentissage, qui plus est) comme corpus pour une élaboration théorique aux ambitions généralisantes constitue une posture épistémologique hasardeuse, parce qu'elle met la complexité entre parenthèses. Or, l'éducation plurilingue est nécessairement plurielle et elle se justifie non sur le plan d'une théorie du langage, mais par son rôle dans le vivre-ensemble démocratique.

---

[1] D'après *Langues et usages des langues en France*, site du ministère de la Culture.