

De qui les allophones sont-ils les autres ?

Représentations linguistiques à l'école

française

Matthieu Marchadour*¹

¹Laboratoire Prefics EA7469, Université Rennes 2

Date de réception

26-10-2021

date d'acceptation

08-03-2022

date de publication

21-07-22

RESUME :

Dans cet article, nous proposons de réfléchir aux enjeux de la catégorisation d'allophone qui concerne, en contextes scolaires français, des élèves peu ou pas francophones et récemment arrivés en France. En nous appuyant sur nos enquêtes au sein d'un collège français ainsi que sur des entretiens avec des enseignants, nous souhaitons proposer un regard critique sur la notion d'allophone qui scinderait l'école et la société française en deux catégories apparemment inconciliables : les francophones et les *autres*. Ainsi, nous montrerons qu'une telle vision des langues et des locuteurs est non seulement caricaturale, mais relève d'un procédé *glottophobe*, en ce qu'elle laisse croire que les langues et les rapports aux langues des locuteurs sont simples, clairs et univoques. En résistance à de telles définitions simplistes, nous voudrions soumettre l'idée que

*- Auteur correspondant.

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles*
les langues et les locuteurs ne s'opposent pas, et que ce n'est pas parce que l'on parle une langue qui porte le même nom que l'on parle effectivement et définitivement la même langue.

Mots-clés: plurilinguisme, éducation, francophonie, allophonie, glottophobie.

Allophone pupils in the French school system: to whom are they others ?

ABSTRACT:

In this article, we want to consider the issues in the use of the word “allophone” which affects pupils in the French school system, who do not speak French and who are recently arrived in France. Based on our enquiries in a French secondary school and among teachers, we would like to suggest to take a critical look at the word “allophone” that would split French school and French society into two incompatible categories : French speaking pupils and the *others*. Thus, we will show that such a vision of languages and speakers is not only caricatural, but has also to do with *glottophobia*, because it suggests that languages and relationships to languages are simple, clear and unequivocal. In opposition to such simplistic definitions, we would like to submit the idea that neither languages nor speakers should be opposed, and that it is not because two people speak a

language that share the same name that they indeed speak one and only language.

Keywords: plurilingualism ; education ; francophonie ; allophonie ; glottophobia.

Introduction

À travers cet article issu d'une communication, nous proposons de réfléchir aux représentations linguistiques ayant trait à l'utilisation du terme allophone, en contextes scolaires français, qui désigne des « élèves qui parlent d'autres langues ». Remplaçant officiellement, depuis 2012 dans l'éducation nationale française (MEN), les termes « non francophone » et « étranger » jusqu'alors utilisés pour catégoriser des enfants nouvellement arrivés en France. Nous appuyant sur des entretiens menés entre 2015 et 2017 auprès d'enseignants et personnels de l'éducation, ainsi que sur des observations de terrain dans un collège français, nous proposerons une analyse des représentations des langues, des locuteurs et des citoyens déployées dans le cadre de discours scolaires ordinaires.

Parmi les objectifs annoncés de cette journée d'étude, nous souhaitons en reprendre deux en contribuant à comprendre « comment se construisent et se déconstruisent les représentations sur les langues et leur apprentissage », ainsi qu'à « évaluer l'impact que [ces dernières] peuvent avoir sur les

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles* discours et les pratiques » des apprenants et des enseignants, et plus largement, des locutrices et locuteurs.

En analysant ce terme d'allophone, nous souhaitons interroger non pas ce qu'il dit de celles et ceux auxquels il est attribué, mais bien plutôt réfléchir aux représentations des langues, des locuteurs et des élèves qu'il véhicule, tout en indiquant l'ordre social et linguistique qu'il impose. Nous questionnerons ainsi le caractère paradoxal de l'attribution de ce terme, étant souvent présenté comme contribuant à la reconnaissance et à la valorisation des singularités linguistiques des élèves concernés. Nous montrerons en quoi les usages scolaires du terme allophone risquent de restreindre le droit à une singularité linguistique, au-delà des langues apparemment différentes, en exotisant des locutrices et locuteurs « récemment arrivés », pour mieux justifier leur statut d'importuns scolaires (Ebersold, Armagnague, 2017).

Terrains et origines de la réflexion

L'objectif de cette communication a été de proposer une réflexion sur les représentations linguistiques ayant trait à l'utilisation du terme allophone, en contextes scolaires français, terme qui désigne des « élèves qui parlent d'autres langues ». Le terrain dont sont issues ces observations et cette réflexion est le contexte scolaire secondaire français, et principalement un collège classé REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), ainsi qu'une UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones

arrivants) au sein de laquelle sont scolarisés des élèves allophones. Dans ce cadre, ont été effectués entre 2016 et 2017 une période d'observation ainsi qu'une série d'entretiens avec des enseignants et le personnel éducatif travaillant avec des élèves allophones récemment arrivés en France. La réflexion que nous livrons ici n'est pas strictement issue de cette seule période d'enquête de terrain, mais cette dernière a tout de même été structurante, en confirmant d'autres observations que j'avais pu mener sur le même sujet en d'autres endroits.

Dans ce contexte d'enquête et d'observation, l'intérêt a souvent été de chercher à voir non pas *qui sont les allophones*, comme on pourrait trivialement dire *qui sont les étrangers*, mais plutôt comment on parle d'eux, comment on (la communauté éducative française concernée) se comporte vis à vis d'eux et de leurs parents parfois, et surtout ce que l'on sous-entend par l'opposé d'allophone, qui jamais n'est mentionné explicitement. Cet opposé implicite, c'est-à-dire francophone, et peut-être un implicite plus dangereux, qui serait l'association entre francophonie et francité. Ce point important de réflexion qui porte sur la périlleuse et néfaste association entre francophonie et francité, donc entre langue et nation (nationalité), me semble d'autant plus intéressant à discuter avec des collègues

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles* algériennes² qui mesurent bien toute la puissance symbolique destructrice d'une telle confiscation de la francophonie.

²La Journée d'études a été organisée par des collègues femmes, et l'écrasante majorité des participants étaient des femmes, je ne vois donc ici aucune raison de recourir au « masculin générique ».

(Re)penser l'allophonie pour lutter contre la glottophobie

En questionnant l'utilisation d'un mot comme allophone, sa ou ses définitions en contextes français, nous proposons d'envisager les enjeux liés aux usages d'un terme aussi radical, aussi total (autre linguistique), ainsi que les conséquences en termes de représentations et de définitions de ce que peut signifier parler une autre langue, être un élève « ordinaire », être un élève français, *être un élève français francophone ordinaire*. L'attention sera donc portée sur les mots, particulièrement cette catégorisation d'allophone, et sur les conséquences possibles de l'usage et de la croyance en un tel terme. Nous nous intéresserons donc à la fois à ce que l'on peut voir/entendre dans un terme comme allophone, mais aussi et surtout à ce qu'un tel terme cache, c'est-à-dire à ce qu'il dit sans le dire. En somme, à ce qu'il nous fait dire et à ce qu'il nous fait croire (et fait croire aux élèves et aux enfants, aux locuteurs) sans l'exprimer explicitement. À quelles valeurs des langues et des locuteurs nous adhérons, sans le voir clairement, lorsque nous utilisons un terme comme allophone. Là encore, quelles représentations de l'altérité et des langues sont engagées, malgré nous, lorsque nous utilisons un tel terme.

Si la glottophobie peut être définie comme le rejet de toute singularité linguistique en fonction de normes en vigueur (implicites ou explicites) dans un contexte donné, des travaux récents ont documenté à la fois les enjeux des discriminations à prétextes linguistiques (Blanchet, 2016), mais aussi les

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles*
conséquences psychologiques et les dégâts sur l'estime de soi que peuvent produire des discours dévalorisant les singularités linguistiques de locutrices et locuteurs (Blanchet, Clerc Conan, 2018). Dans les témoignages récoltés par les chercheurs, il est important de noter la récurrence des contextes d'éducation et de formation, et le nombre très important d'anecdotes qui font état de discrimination linguistique subie par des élèves, étudiants ou candidats à des concours d'enseignants, toutes et tous devenus adultes et se rappelant avec précision de ces moments vécus comme une humiliation mémorable. Voilà aussi pourquoi nous accordons une attention particulière au terme allophone, parce qu'il concerne des élèves et relève d'un contexte éducatif et scolaire, dans lequel les questions linguistiques sont vives. Philippe Blanchet parle même de « la glottophobie instituée de l'Éducation nationale française » (2016, p. 121), et écrit que la maîtrise de la langue est « devenue en France, depuis quelques décennies, le cœur, le socle, l'objectif majeur et permanent de l'Éducation nationale française à quoi tout doit concourir » (2016, p. 62). On comprend ainsi toute l'importance de considérer les discours sur la langue, le français, et sur les langues dites « autres », en contextes scolaires français.

Allophones en France

Le terme allophone est utilisé en contextes scolaires français depuis 2012, date à laquelle des circulaires officielles³(MEN) le

³Circulaires n° 2012-141, n° 2012-142 et n° 2012-143 du 2-10-2012

substituent aux catégorisations « élève étranger » et « non francophones ». Composé de deux termes grecs, *allo*, l'autre, et *phoni*, la voix ou la langue, *allophone* désigne des locuteurs ou en contextes scolaires des « élèves qui parlent d'autres langues ». Ce changement de désignation, de non francophone pour *allophone*, est fréquemment présenté comme une amélioration en ce qu'*allophone* ne désigne plus ce que ne savent ou ne parlent pas (encore) les élèves en question, le français, et ce qu'ils ne sont pas (encore), francophones, pour se concentrer sur une désignation méliorative, à savoir leur altérité linguistique et les « autres langues » qu'ils savent parler. Ce changement de terminologie pose néanmoins un certain nombre de questions, et notamment celle de la désignation même, qui n'est jamais utilisée par les élèves, qui ne s'appellent pas *allophones* et ne s'y associent pas. Il s'agit donc d'une hétérodésignation, d'un nom qui est donné et utilisé par d'autres que ceux qu'il désigne. C'est ce que notent dans une étude récente deux sociologues : « sur nos terrains d'enquête, nous observons que la désignation d'*allophone* n'est jamais utilisée par les principaux concernés ; elle ne l'est pas non plus par les autres élèves » (Armagnague, Tersigni, 2019, p. 82).

Les sociologues ayant fourni ces analyses font aussi des observations concernant les élèves *allophones* qui relèvent proprement de la ségrégation scolaire. Premièrement, elles notent que, dans un des collèges dans lesquels elles ont mené leurs enquêtes, les élèves du « dispositif » (UPE2A) « sont les

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles* seuls à avoir un carnet de correspondance dont la couverture est de la même couleur que celle affublée aux élèves perturbateurs dans cet établissement » (Armagnague, Tersigni, 2019, p. 84), ce qui associe, pour des raisons basement matérielles, les élèves allophones aux élèves dits perturbateurs, qualifiant négativement et injustement des élèves. Autre exemple cité par les chercheuses :

Dans un autre établissement du premier degré, dans le passage qu'effectuent les enfants pour aller de la salle du dispositif ou de leur classe ordinaire à la cantine, il leur est donné une étiquette rectangulaire en bois, suspendue à un ruban bleu. Cette étiquette est relativement imposante puisqu'elle mesure près de 10 cm de long, 8 cm de haut et 1 cm de large, faisant d'elle un accessoire lourd à porter. Les enfants doivent la porter autour du cou pour se diriger vers le lieu de restauration. Sur le bois est écrit en rouge « CLIN », à savoir l'ancienne désignation d'UPE2A impliquant une scolarisation ségrégative (Armagnague, Tersigni, 2019 : 84).

À la lecture de tels exemples, de l'attribution d'une distinction matérielle visible et gênante à des élèves particuliers en ce qu'ils sont notamment plurilingues et peu ou pas francophones, pour les repérer parmi les autres, comment ne pas penser aux élèves bretons ou provençaux, entre autres, à qui l'on faisait porter un symbole autour du cou, lorsqu'ils parlaient une autre langue que le seul français ? Comment ne pas associer cette distinction physique à une punition relevant d'un critère linguistique, à ce que les sociologues qualifient de ségrégation ?

Allophone : valorisation ou dévalorisation du plurilinguisme ?

Le terme allophone désigne l'altérité et la langue, puisque *allo* en grec signifie autre, et *phoni* renvoie à la langue, la voix. Allophone, c'est donc celle ou celui qui est autre par la langue, ou à cause de la langue. Autre à la fois par la langue qu'il ne parle pas, le français, et celle(s) qu'il parle, qui sont des langues pensées comme « autres », c'est-à-dire implicitement toutes les langues autres que le français. Une des définitions que l'on trouve pour le terme d'élève allophone sur le site de l'académie de Rennes, en Bretagne assez ironiquement⁴, c'est « tout élève qui parle une autre langue que le français » (DSDEN). Or, aussi bien historiquement que dans notre contemporanéité, on sait que la France est composée de citoyens qui parlent d'autres langues que le français⁵. Recourir ou laisser recourir à un terme comme allophone, dont on peut trouver une telle définition, est dans le meilleur des cas un acte maladroit, dans le pire un acte délibérément glottophobe (Blanchet, 2016).

Autre dimension du terme allophone, c'est qu'il ne concerne, en France, que le contexte scolaire. Ainsi, il n'existe pas en

⁴ Ironiquement, car les Bretons, ou certains Bretons parlent (parlaient) une autre langue sans être pour autant qualifiés d'allophones. On voit là les limites de toute généralisation, puisque tous les Bretons ne parlent pas breton, et tous les locuteurs du breton (comme du français ou d'autres langues) ne parlent pas *que* le breton. L'association exclusive une langue/une identité, comme la définition monovalente d'une langue (*le* français), n'a donc que peu de sens.

⁵Qu'il s'agisse des langues dites régionales ou des langues dites de l'immigration.

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles*
France, contrairement au Canada (contexte duquel le terme a été emprunté), de citoyens allophones, et théoriquement un élève allophone ne peut pas y devenir francophone (Traisnel, Razafi, 2017). En France, le terme allophone ne désigne que des élèves, pas des adultes ni des citoyens, et il est attribué provisoirement. Ainsi, les élèves dits allophones ne le sont pas définitivement, ils ne sont catégorisés comme allophones que pour une durée limitée (en moyenne une année), durant leur scolarisation dans des UPE2A, avant de rejoindre, après une année environ, des classes dites ordinaires. Autre point intéressant : la distinction entre l'utilisation du terme « unité pédagogique » pour les élèves allophones et le terme « classe » pour les élèves dits ordinaires. Les deux sont littéralement des classes, mais n'ont pas le même mot pour les désigner. Autre terme encore, celui de classe ordinaire ou d'élève ordinaire. Qu'est-ce qu'un élève ordinaire ? Qu'est-ce qu'une classe ordinaire ? Ces distinctions posent la question de qui est extraordinaire, c'est-à-dire littéralement qui sort du rang, qui sort de l'ordre, à l'école française ? Qui est normal et qui ne l'est pas ? Qu'est-ce que l'on considère ordinaire et normal, en termes linguistiques, culturels, scolaires, etc. ? Ordinaire renvoie évidemment à la notion d'ordre, rangement, classement, et à ses opposés : désordre, dérangement, déclassement. On constate déjà à quel point les termes mêmes utilisés pour parler de et catégoriser les élèves allophones posent un certain nombre de questions de taille. Le

terme même de catégorie nous rappelle qu'il est un rangement, une mise en ordre des singularités :

L'étymologie du mot catégorie, qui signifie littéralement « accusation, blâme », révèle le vrai visage de la catégorisation : une mise à distance des situations humaines singulières (Gardou, 2012 : 57).

Allophonie : une valorisation provisoire ?

Si l'on reprend l'analyse : le terme d'allophone désigne donc des élèves et concerne l'école, c'est un terme provisoire (Miguel-Addisu, 2016, p. 81) puisqu'il n'est utilisé que pour une durée d'un an plus ou moins, et autre dimension importante, il concerne les enfants récemment arrivés en France (EANA) élèves allophones nouvellement arrivés, c'est-à-dire, si on traduit, immigrés. C'est aussi l'un des termes que semble soigneusement éviter la catégorisation allophone : immigré. Comme si ce mot était trop chargé de négativité, ou d'une image dont l'institution scolaire avait peur. Le sociologue Abdelmalek Sayad parlait d'émigration-immigration pour indiquer la complexité et le double regard à porter sur ceux qui arrivent dans un pays, les *immigrés*, qui sont aussi des *émigrés*, c'est-à-dire des gens qui ont quitté un « chez eux » pour un « chez les autres ». Manière de rappeler qu'il n'y a pas d'étrangers dans l'absolu et que l'émigration comme les discours qui portent sur elle, et sur les personnes et locuteurs que sont les émigrés-immigrés, relèvent de questions proprement politiques : «

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles*
émigrer constitue objectivement [...] un acte qui, à n'en pas douter, est fondamentalement politique » (Sayad, 1999, p. 135).

Quand on utilise le terme allophone, on désigne donc, même sans en être conscient, des élèves peu ou pas francophones, des élèves plurilingues (ou plurilingues en devenir), et des élèves récemment arrivés en France, donc émigrés. Il est donc important de voir tout ce que colporte avec lui un terme comme allophone, derrière ses airs de terme neuf, son exotisme ou son apparente neutralité scientifique grecque.

Autre point capital : le terme allophone est censé souligner les qualités linguistiques des élèves, c'est-à-dire leurs compétences ou connaissances dans d'autres langues que le français. En effet, on lit souvent, et dans les textes officiels, que les termes qui étaient utilisés avant 2012, en France, comme « élèves non-francophones », étaient des termes stigmatisants ou trop négatifs car centrés sur la langue que ne savaient pas parler les élèves en question. Cet argument prône le fait que dire « allophone » souligne ce que savent les élèves, ce dont ils sont riches en termes linguistiques, et plus ce dont ils sont privés. On peut être d'accord avec cette vision. Mais, détail important, si vraiment la désignation d'allophone est un cadeau, un compliment, une valorisation de ce que sont ou ce que savent ces élèves et ces enfants, pourquoi ce terme est-il provisoire ? Si vraiment on souligne leurs qualités linguistiques, et si l'on veut indiquer qu'il y a là de quoi en être fier, pourquoi la catégorisation d'allophone est-elle abandonnée au bout d'un an

et quelque ? Pourquoi entend-on officieusement parler d' « anciens allophones »⁶ ?

Autre détail : si allophone désigne tout élève qui parle une autre langue que le français, et si cette catégorisation est la reconnaissance d'une qualité, pourquoi ne sont pas aussi désignés comme allophones des élèves français qui parlent breton, corse, arabe algérien, kabyle, portugais, bambara ? Des élèves qui parlent différentes langues en plus du français mais qui ne sont pas (récemment) émigrés ? Là encore, question épineuse.

Si vraiment ce terme d'allophone est une reconnaissance, et s'il n'y a pas à avoir peur du plurilinguisme et des locuteurs qui parlent d'autres langues que le français, pourquoi allophone est-il un terme provisoire et limité à des élèves désignés comme extraordinaires, marginaux, périphériques, minoritaires ? Présenté comme un terme qui valorise et favorise le plurilinguisme et l'altérité linguistique d'élèves peu ou pas francophones et récemment arrivés en France, des observations récentes montrent à quel point il n'y a pourtant fréquemment aucun recours ni références aux différentes langues des élèves, dans les classes d'UPE2A dans lesquelles sont scolarisés ces élèves (Armagnague, Tersigni, 2019, p. 82). Pire, non seulement il n'y a pas de prise en compte ou référence aux langues « autres » des élèves allophones, dans les enquêtes menées par les sociologues, mais il y a une distinction entre certaines langues et

⁶ Comme nous avons pu l'entendre lors de nos enquêtes de terrain.

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles*
certains locuteurs, dont certaines ont droit de cité, et d'autres non (Armagnague, Tersigni, 2019, p. 82), créant là encore une distinction et une ségrégation entre langues et locuteurs de langues européennes et langues non-européennes. Une preuve supplémentaire des écueils et dérives glottophobes que semble permettre, ou favoriser une catégorisation aussi floue et molle qu'est celle d'allophone en contextes scolaires français.

Francophonie et allophonie liées

Lors de nos enquêtes et entretiens auprès du personnel éducatif du collège ayant en son sein une UPE2A, nous avons pu recueillir des réflexions d'enseignants qui ont mis en question les frontières apparemment évidentes entre francophonie et allophonie, interrogeant les définitions de ce que serait ou de qui seraient les élèves concernés par la catégorisation d'allophone, et ceux qui seraient ou ne seraient *que* francophones. Questionnement qui met en avant ce que semble dire aussi implicitement la définition d'allophone, qui laisse penser que l'on ne peut être simultanément francophone et allophone, c'est-à-dire à la fois francophone et plurilingue au sein de l'école française. L'enseignant responsable de l'UPE2A nous dira par exemple :

Maintenant on parle d'allophones parce que c'est un terme qui est nouveau on va dire parce qu'on veut institutionnellement plus parler de / enfin on ne veut plus avoir de connotations négatives hein / donc avant on les déterminait en disant ils sont non francophones / bon ce qui n'était pas une bonne chose forcément par

rapport à l'image que ça pouvait donner ils étaient amputés de quelque chose / alors que maintenant ils sont allophones mais c'est pas un mot qui est correct non plus / parce que c'est pas au motif qu'ils sont allophones qu'ils sont avec moi / c'est bien au motif qu'ils sont non francophones / est-ce qu'on peut être allophone et être francophone ? / (Entretien 12).

Deux enseignantes de français et de mathématiques, qui accueillent dans leurs classes des élèves allophones en inclusion partageront un point de vue qui révèle le manque d'explicitation de la langue scolaire auprès des élèves francophones dits ordinaires, ce qui là aussi peut laisser entendre un certain questionnement quant à ce que peut signifier être francophone, et être un élève francophone ordinaire :

Même pour des élèves francophones je pense qu'en termes de compréhension des textes de tout ça / je pense qu'on travaille pas assez le vocabulaire en classe / et quelles que soient les disciplines hein là je suis en train de / de me reposer plein de questions là-dessus (Entretien 3).

Mais je pense qu'on devrait encore plus travailler en équipe / je veux dire en équipe de maths mais aussi en équipe en général pour décortiquer ce que veulent dire / ce que veulent dire les mots des consignes (Entretien 6).

Toujours sur la question de la distinction allophone/francophone, l'infirmière scolaire aura des propos éclairants elle aussi, notamment sur les modulations qu'elle

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles* apporte quant à l'hésitation à qualifier certains élèves de français, au prétexte de leurs compétences en français :

Bah c'est vrai qu'au collège j'ai quand même quelques élèves Français hein / enfin Français que ce soit de métropole ou des îles ou d'ailleurs / ceux qui viennent des îles ou de Mayotte ou des Comores ou de Guyane ou d'ailleurs eh ben ils ont beau être Français ils ont quand même du mal avec la langue / euh maintenant les Français qu'on voit ici on en a quelques-uns qui sont précoces on va dire / c'est-à-dire qu'on en rencontre quelques-uns mais très rarement / y'en a pas tant que ça / et sinon y'en a d'autres qui sont de milieux assez défavorisés et pour qui on a aussi besoin de reformuler et de s'assurer qu'ils aient bien compris en tout cas ce qu'on leur a donné comme consignes (Entretien 7).

À la lumière de ces quelques extraits d'entretien, on voit alors à quel point les questions liées à la définition et à la catégorisation de d'allophonie sont difficiles à démêler et à poser clairement, en ce qu'elles mêlent notamment des problématiques et représentations liées au plurilinguisme, à la non francophonie ou à une forme d'*alterfrancophonie*⁷, mais aussi, on le constate dans l'extrait du témoignage de l'infirmière, une question d'étrangeté et de non-nationalité. Question qui brouille les pistes entre francophonie et francité, et semble là encore faire croire qu'un citoyen et un élève français ordinaire est d'abord et avant tout francophone, avant toute autre langue.

⁷C'est-à-dire à une façon de parler le français, *un* français, mais un français identifié comme autre, et parfois non conforme aux normes attendues et exigées par certains interlocuteurs, certaines institutions, dont l'école et ses représentants.

Une définition de la francophonie, de la citoyenneté et de l'ordinaire qui ferait du français une langue exclusive. C'est d'ailleurs ce que soutient Philippe Blanchet à propos de la formulation « la langue de la République est le français », en écrivant qu'elle « rejette toute autre langue hors de la République » (Blanchet, 2016 : 113). En associant exclusivement la langue française à la citoyenneté, au détriment d'autres langues, en excluant linguistiquement, on exclue politiquement :

Imposer le français, langue de certains, comme langue exclusive pour tous, a pour conséquence que celles et ceux dont c'est la langue unique bénéficient automatiquement de tous leurs droits de citoyens-locuteurs ; ceux qui en ont une autre [...] sont des citoyens de deuxième catégorie qui ne peuvent bénéficier de leurs droits qu'en français (Blanchet, 2016 : 112).

Enfin, mentionnée implicitement par l'infirmière, cette question de l'association entre francophonie et francité, entre langue et nation, auxquels l'on confronte les figures de l'émigré non-national et non-francophone, nous renvoie là encore à Sayad, lorsqu'il écrit :

L'immigration ne peut pas se penser autrement que par la « pensée d'État », c'est par les catégories de la pensée de l'État qu'on la pense, et la penser, c'est nécessairement penser l'État ; de même que c'est l'État qui se pense lui-même en pensant l'immigration (Sayad, 2014 [1991] : 171).

Limites et risques de l'usage du terme allophone

La première des limites du terme allophone, c'est certainement de nourrir la confusion ou l'association entre francophonie et francité/France, avec en corollaire l'idée de fidélité absolue envers une seule langue, le français, et la croyance en une nécessaire unicité linguistique : on devient « un bon Français » (un élève ordinaire) quand on parle français, mais surtout quand on ne parle plus autre chose / ou quand on ne montre plus qu'on parle (sait parler/aimer parler) d'autres langues. Cette vision des choses reviendrait à donner une indication, un message implicite envoyé à tous les élèves (enfants) qui parlent d'autres langues que le français qu'ils doivent rester fidèle à la langue française et seulement à cette langue-là (au détriment de langues familiales) s'ils veulent rester des élèves « ordinaires », sous-entendus de bons élèves, des élèves normaux.

La deuxième limite du terme allophone, c'est qu'il est une forme de cadeau empoisonné. En l'utilisant pour désigner des élèves qui parlent plus d'une langue, on reconnaît une altérité en donnant un nom qu'on se dépêche de faire disparaître après une année. Si le terme allophone est véritablement une valorisation, cela reviendrait à donner un cadeau à un enfant, ou à un invité (émigré), qu'on reprendrait peu de temps après le lui avoir donné.

Une autre limite à l'usage de ce terme allophone, c'est la relégation des langues autres que le français au statut de

guirlandes, comme si elles étaient des éléments non nécessaires, superflus, à peine décoratifs, folkloriques. Au mieux amusant, au pire ringard. On pourrait là aussi tenter de faire le rapprochement entre *plouc* et *blédard*, termes issus respectivement du breton et de l'arabe. Les deux sont des disqualifications, de l'intérieur ou de l'extérieur de la France, et qualifient celle ou celui qui, par ses manières et son attitude, son apparence, y compris linguistique, tranche avec une certaine norme.

Ainsi, la catégorisation d'allophone et une de ses définitions pour le moins lacunaire et caricaturale, « tout élève parlant une autre langue que le français », associe toute altérité linguistique et toute alternative au français à une singularité extraordinaire, comme s'il était rare de rencontrer des élèves locuteurs de langues autres que le français à l'école française. Une telle définition procède de l'ignorance ou du déni simultané de l'existence de locuteurs de langues dites de l'immigration⁸, locuteurs qui peuvent être des enfants⁹ de gens ayant émigré il y a parfois plusieurs générations en France, et de locuteurs de langues dites régionales.

Autre écueil majeur que nous voyons dans l'utilisation du terme allophone, c'est de risquer de faire croire que l'altérité linguistique (et langagière) ne concerne que les allophones. Ce

⁸Que cette émigration soit récente ou très ancienne. Nombre de ces langues sont d'ailleurs officiellement qualifiées de « Langues de France ».

⁹Enfants au sens large, c'est-à-dire petits-enfants, arrière-petits enfants, etc.

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles* qui reviendrait à affirmer que les autres¹⁰, tous ceux qui ne sont pas désignés comme allophones, sont à l'abri de l'altérité, sont épargnés de toute problématique concernant l'altérité. Or, on sait bien que, sans même parler de langue, l'altérité nous frappe d'autant plus fort que l'on est ou que l'on parle avec des gens qui nous sont très proches. L'altérité linguistique et langagière n'est pas circonscriptible à celles et ceux qui sont qualifiés d'allophones, et elle ne se résorbe pas avec le temps, même si la langue qu'ils ne parlaient pas initialement, le français, leur devient familière. En somme, il nous semble important de rappeler que l'altérité n'est pas anecdotique et ponctuelle, elle est permanente, partout, sans arrêt dans le langage, la langue, les langues, entre les locuteurs et y compris pour un seul et même locuteur¹¹.

Ainsi, il pourrait être intéressant d'entendre que l'altérité linguistique et langagière concerne des locuteurs et personnes qui parlent des langues différentes (évidence, apparence), mais aussi des locuteurs qui parlent *apparemment* la même langue (Marchadour, 2021), c'est-à-dire des locuteurs qui parlent une langue qui porte le même nom (ici le français) mais qui

¹⁰Celles et ceux qui ne sont pas allophones, c'est-à-dire non pas des autres mais des mêmes.

¹¹On peut penser aux rêves. Lorsqu'on essaie de les écrire, à notre réveil, ou de les raconter, les mots nous manquent, et le langage semble nous échapper. À la lumière de cet exemple, il paraît que même entre nous et nous-mêmes, on ne maîtrise pas la langue, mais c'est bien plutôt elle qui nous maîtrise, nous restreint et nous retient en même temps qu'elle nous permet. Si nous la mobilisons, elle nous immobilise aussi parfois, même si nous en maîtrisons les codes.

l'investissent de multiples façons. Il nous semble alors utile, et peut-être même sain, de proposer l'idée selon laquelle nous sommes tous aussi quelque part allophones, c'est-à-dire autre *dans* et *par* la langue, les uns pour les autres.

Bibliographie

ARMAGNAGUE M, TERSIGNIS., 2019)« L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France », [en ligne], *Émulations*, n°29. Disponible sur <https://doi.org/10.14428/emulations.029.06> [consulté le 19/10/2021]

BLANCHET Ph., 2016,*Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris,Textuel, 192 p.

BLANCHET Ph., CLERC CONAN S., 2018, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Limoges,Lambert-Lucas, 128 p.

DSDEN 29, Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale (Finistère), Académie de Rennes, « Élèves allophones nouvellement arrivés dans le Finistère » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ac-rennes.fr/eleves-allophones-nouvellement-arrive-dans-le-finistere-121934> [consulté le 19/10/21].

EBERSOLD S., ARMAGNAGUE-ROUCHER M., 2017, « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités »[en ligne], *Éducation et sociétés*, n°39,p. 137-152.

De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française revue *Socles*
Disponible sur <https://doi.org/10.3917/es.039.0137>[consulté le 19/10/21].

GARDOU C., 2012, *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, Erès, 170 p.

MARCHADOUR M., 2021, « Allophonie et plurilinguisme à l'école française : quand dire, c'est déjà traduire » [en ligne], *Al-Kīmiyā*, n°20, p. 47-61. Disponible sur <https://journals.usj.edu.lb/al-kimiya/article/view/628>[consulté le 19/10/21].

MEN, 2020, Ministère de l'éducation nationale, Circulaires n° 2012-141, n° 2012-142 et n° 2012-143 du 2-10-2012 relatives respectivement à l' « organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », à la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » et à « l'organisation des CASNAV » [en ligne]. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558>[consulté le 19/10/21].

MIGUEL ADDISU V., 2016, « Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves "allophones" devenus "ordinaires" » [en ligne], *Repères*, n°53, p. 79-96. Disponible sur : <http://reperes.revues.org/1024>[consulté le 19/10/21].

SAYADA., 2014 [1991], *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. La fabrication des identités culturelles*, Paris, Raisons d'agir, 208 p.

SAYADA., 2014, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris,Seuil, 240 p.

Comment citer cet article

MARCHADOUR M., 2021, « De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française », dans *Revue Socles*, ENS-Bouzaréah, n° X, p. XXX-XXX.