



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

# Plurilinguisme et allophonie à l'école française : pluralité des langues, pluralité des francophonies

**Matthieu Marchadour**

Université Rennes 2, France

matthieu.marchadour@univ-rennes2.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3289-0477>

Reçu le 29-09-2021 / Évalué le 25-10-2021 / Accepté le 20-12-2021

## Résumé

À travers des extraits d'entretiens auprès d'enseignants d'un collège français ayant dans leurs classes ordinaires des élèves allophones en « inclusion » et parlant peu ou pas le français, nous souhaitons offrir une lecture politique du plurilinguisme et de la langue française en partage au sein de l'école. Politique, c'est-à-dire dynamique, puisque nous obligeant à concevoir toute langue comme faite à la fois des singularités propres à chaque locuteur, tout en étant commune à tous. Ainsi, nous proposons d'envisager le fait que les élèves allophones et le caractère extraordinaire de leur plurilinguisme constituent une possibilité de réfléchir au plurilinguisme discret des élèves ordinaires.

**Mots-clés :** plurilinguisme, élèves allophones, école, éducation, glottophobie

## **Plurilinguismo e allofonia nella scuola francese: pluralità delle lingue, pluralità delle francofonie**

## Riassunto

Attraverso brani di interviste con insegnanti francesi di una scuola media, che « includono » nelle proprie classi alunni allofoni che parlano poco o per nulla il francese, vorremmo fare una lettura politica del plurilinguismo e della lingua francese. Politica, nel senso di dinamica e di movimento, perché ci costringe a concepire le lingue come il prodotto delle singolarità proprie a ogni locutore, pur essendo comune a tutti. Così facendo, consideriamo che gli alunni allofoni offrono la possibilità di riflettere sul plurilinguismo discreto degli alunni ordinari.

**Parole chiave:** plurilinguismo, alunni allofoni, scuola, educazione, glottofobia

## **Plurilingualism and allophonie in the French school: plurality of languages, plurality of Francophonies**

## Abstract

Based on interviews with French middle school teachers who have allophone pupils “included” in their ordinary classes, we would like to share a political definition of plurilingualism and of French language. In this sense, by political, we intend that it forces us to understand that any language while being shared among all speakers, it is also made of the various specificities peculiar to each speaker. Thus, we suggest to consider that allophone pupils and the dimension of extraordinary in their plurilingualism can represent a way to think about the discreet plurilingualism of the ordinary pupils.

**Keywords:** plurilingualism, allophone pupils, school, education, glottophobia

## Introduction

Dans un contexte national et scolaire français dans lesquels le ou les plurilinguismes ne vont pas de soi, ce dont attestent la puissance et la fréquence des actes glottophobes (Blanchet, 2016) en contextes éducatifs, qu’ils soient maladroits ou délibérés (Blanchet, Clerc Conan, 2018), nous souhaiterions partager une réflexion qui interrogera le plurilinguisme sous son envers, en prenant le terme d’*allophone* comme révélateur de la façon dont sont envisagés des locutrices et locuteurs au triple statut d’étrangers, étant à la fois plurilingues, non-francophones et récemment arrivés en France.

Ce numéro de *Synergies Italie* étant consacré au plurilinguisme et à la littératie en contextes francophones et italo-phones, nous proposons de croiser et creuser les notions de plurilinguisme et de francophonie, en les observant par ce qu’elles ne sont pas ou ne seraient pas, c’est-à-dire ce qu’elles rejettent<sup>1</sup>, ce qu’elles marginalisent ou au contraire essentialisent, notamment au sein de l’espace scolaire français. Ainsi, nous voudrions soumettre à l’analyse collective ce que nous avons pu percevoir, en termes de discours et d’attitudes, vis-à-vis d’enfants et élèves désignés comme allophones, par opposition à l’idée d’élèves dits ordinaires. Grâce aux témoignages et réflexions d’enseignants<sup>2</sup>, ainsi qu’à travers la présentation de ce que sont ou seraient les élèves allophones, peu ou pas francophones et plurilingues, nous tenterons de déconstruire une certaine vision de la francophonie, en même temps qu’une certaine conception du plurilinguisme. En interrogeant non pas qui sont les élèves allophones ou quelles langues ils parlent, mais bien plutôt quels sont les implicites et quelles seraient les normes ou la conception du plurilinguisme qui distinguerait les élèves allophones des élèves dits ordinaires, nous voulons montrer que, derrière une catégorisation aussi totale que celle du terme *allophone* peut se cacher non pas une valorisation de leur altérité linguistique et de leur plurilinguisme, mais au contraire une condamnation à rebours de leur écart au monolinguisme et à une langue, *le français*.

## 1. Terrains et thématiques d'enquête

La recherche sur laquelle s'appuie la réflexion de cet article a été menée entre 2014 et 2018, et a permis d'effectuer des enquêtes de terrain au sein d'un collège français<sup>3</sup>. Une douzaine d'entretiens a été menée auprès des enseignants et du personnel éducatif, qui travaillaient avec des élèves allophones. Ces entretiens ont consisté à interroger les enseignants sur leur ressenti et leurs analyses vis-à-vis de situations pédagogiques dans lesquelles les élèves allophones étaient inclus dans leurs classes dites ordinaires. L'inclusion scolaire peut être définie comme le fait d'« adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves » (MEN, 2021), même si ce terme d'*inclusion* « reste encore majoritairement associé au champ du handicap » (Perego, 2020 : 14). L'inclusion des élèves allophones dans des classes ordinaires n'est donc pas un moment anodin, en ce qu'elle « constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (MEN, 2012).

Durant cette période d'enquête, un temps spécifique a été accordé à l'observation de la classe d'UPE2A NSA<sup>4</sup>, au sein de laquelle étaient scolarisés des élèves allophones, qui étaient regroupés dans ce dispositif au critère de trois caractéristiques : ils ne parlaient que peu ou pas le français, ils étaient arrivés récemment en France, et n'avaient pas été scolarisés avant leur arrivée en France.

Les thématiques abordées dans les entretiens ont porté sur le plurilinguisme des élèves en général, sur leurs compétences en français, et plus particulièrement sur les liens entre ce qui distinguerait les élèves allophones des élèves ordinaires, selon les enseignants. Bien que cette différence semble aller de soi, les uns étant allophones, les autres ordinaires, nous avons souhaité donner aux enseignants et au personnel éducatif la parole afin qu'ils définissent eux-mêmes leurs élèves allophones, s'écartant parfois des définitions officielles de ce qu'est ou serait un élève allophone. Creusant la question du plurilinguisme au sein de ce collège, vis-à-vis duquel de nombreux enseignants ont insisté pour le présenter comme un collège où étaient représentées de nombreuses nationalités et de multiples langues (en dehors de la stricte catégorisation d'*allophone*), plusieurs enseignants nous ont livré des témoignages allant dans le sens d'un questionnement de la prétendue frontière nette entre allophonie et francophonie, ou entre plurilinguisme et monolinguisme. Autrement dit, en nous entretenant avec ces professionnels sur les singularités des élèves allophones, nous avons conjointement soulevé la question de cette frontière performative, créée par les mots, qui divise le plurilinguisme en deux zones distinctes et apparemment étanches, l'allophonie d'un côté et la francophonie de l'autre, pour rebattre les cartes des langues et des locuteurs.

## 2. Témoignages d'enseignants : ce que parler français veut dire

En interrogeant les enseignants et le personnel éducatif (infirmière, psychologue scolaire) du collège, ainsi que l'enseignant responsable de l'UPE2A et donc responsable des élèves allophones, nous sommes parti d'un questionnement sur le plurilinguisme affiché de la catégorisation d'élève allophone pour arriver à interroger l'idée d'élève francophone, ou l'idée d'une prétendue francophonie ordinaire d'un élève français ordinaire. En soulevant auprès des enseignants interrogés la question de la particularité de l'enseignement auprès des élèves allophones, nous avons recueilli des réponses intéressantes qui politisent les langues et le langage, au lieu de les normer ou de les normaliser. Politiser en ce que les témoignages recueillis mettent en avant la dimension dynamique et dissensuelle (Rancière, 2000) des questions normatives en jeu : « la communauté politique n'est pas définie par le rassemblement de tous ceux qui ont la même appartenance. Elle est définie par l'ensemble des litiges sur l'appartenance. Elle est la communauté fondée sur le partage de ces litiges » (Rancière, 2000 : 65). Politiser, dans le sens où le personnel éducatif et les enseignants interrogés nous ont fait part de certaines de leurs difficultés vis-à-vis des élèves allophones ne parlant que peu ou pas français, mais ils et elles nous ont surtout fait part de leur manque de moyens, c'est-à-dire leur manque de formation, d'accompagnement et de temps pour pouvoir prendre en charge correctement leur enseignement auprès de ces élèves récemment arrivés en France. Politiser également, dans le sens où les difficultés ressenties par certains enseignants vis-à-vis de la scolarisation ou de l'inclusion des élèves allophones ont été partagées en termes de responsabilités, et non pas technicisées derrière les simples « lacunes » linguistiques en français des élèves allophones. Ainsi, il n'y a pas de présentation unilatérale des difficultés des (ou de certains) élèves allophones nouvellement arrivés face aux codes scolaires, mais bien la mise en regard entre les difficultés des élèves allophones<sup>5</sup> et la difficulté des enseignants face aux difficultés des élèves allophones. C'est précisément cette mise en relation des difficultés des uns avec les difficultés des autres qui caractérise la dimension politique du questionnement des enseignants interrogés. Pour résumer, il n'est ainsi plus question de parler des difficultés des élèves face à l'école, mais des difficultés de l'école face à l'hétérogénéité de ses publics (Sayad, 2014 : 141-142). Une enseignante dira ainsi, à propos des élèves allophones récemment arrivés en France :

*Il manque cet accompagnement pas seulement linguistique mais plus général / moi je pense que on sous-évalue l'altérité / mais l'altérité de façon générale / c'est-à-dire qu'on se confronte à des façons de vivre en société qui sont différentes des nôtres et je pense que du coup les codes ne sont pas les mêmes /*

*qu'ils ne disposent pas des nôtres mais que pour autant nous on n'a pas non plus les leurs / et que du coup je pense qu'il y a un moment où on a du mal à être efficace / à cause de cette altérité qu'on sait très très mal gérer.*

(Entretien 1)

Si nous parlons de la politisation de ces questions liées au plurilinguisme et à la non-francophonie des élèves allophones, par les enseignants interrogés, c'est aussi par opposition à l'idée d'une technicisation des problématiques scolaires et des questions linguistiques liées aux élèves récemment arrivés en France et aux « enfants de l'immigration » (Sayad, 2014) à l'école française. Le sociologue Abdelmalek Sayad a montré en quoi la technicisation des questions liées à l'immigration avait pour effet de les dépolitiser totalement : « il n'y a pas meilleure dépolitisation d'un problème social que sa technicisation ou son reflux entier dans le champ de la morale » (Sayad, 1999 : 316).

Les entretiens menés avec ces professionnels de l'éducation en France et en français nous ont alors permis de constater que, pour pouvoir lutter efficacement contre ce que Philippe Blanchet (2016) a popularisé sous le nom de *glottophobie*, c'est-à-dire la discrimination à prétextes linguistiques, il fallait non pas seulement former les enseignants ou leur permettre de suivre des formations spécifiques, mais aussi plus simplement leur donner les moyens de faire leur métier correctement, en ne les plaçant pas face au dilemme qui consisterait pour eux à devoir choisir entre s'occuper des élèves allophones qui ne suivent pas le cours ordinaire d'une séance, et délaissier momentanément le groupe-classe d'élèves francophones, ou inversement. Ainsi, une enseignante d'histoire, lorsque nous l'interrogeons sur ses impressions quant aux élèves allophones en inclusion dans sa classe, ira jusqu'à nous dire qu'elle a l'impression de les abandonner :

*J'ai pas le temps de m'en occuper / y'a des fois où je prends le temps mais dans ces cas-là c'est au détriment de la classe (...) enfin je me mets à leur place et je me dis / quand je suis un cours et que je ne comprends rien et que je suis censé comprendre ça me rend complètement dingue (...) pour moi ils s'ennuient (...) j'ai l'impression que je les abandonne en fait.*

(Entretien 6)

Une enseignante de mathématiques ira dans le même sens :

*Il y en a un qui est arrivé y'a pas longtemps y'a quelques semaines et c'est très compliqué / parce que du coup il n'a pas les méthodes / on est presque à la fin de l'année / on a tout mis en place tous les rituels toutes les habitudes / toutes les méthodes / et du coup lui il a tout ça / les règles de la classe / les méthodes de travail / les élèves ils arrivent ils savent ce qu'ils doivent faire / et oui donc la barrière de la langue plus les lacunes / plus le manque euh / la scolarité qui*

*n'a pas été faite comme les autres / du coup bah il est perdu / donc bah moi je sais pas trop quoi faire / il faudrait que je lui donne qu'on a fait au début de l'année / mais d'un côté ça me perturbe dans mon rythme j'ai envie d'avancer avec les autres élèves y'a le programme à terminer / donc c'est difficile là l'inclusion / c'est très très compliqué / et vu qu'il sait pas trop quoi faire / il m'interpelle souvent / c'est un élève qui veut tout le temps / je lui dis bah non là je peux pas / je peux pas venir vers toi / regarde ce que fait ton camarade à côté / copie ce qu'il fait / enfin.*

(Entretien 2)<sup>6</sup>

Cette impression d'abandon (Entretien 6) comme cette nécessité de devoir « avancer » sans pouvoir attendre un élève qui ne comprend pas (Entretien 2), évoquées par ces deux enseignantes, renseignent bien sur le degré de difficulté auquel sont confrontés les élèves allophones en inclusion, mais également sur le sentiment terrible que ressentent les professionnels qui se sentent coupables et responsables d'une forme d'échec et de nécessité de devoir choisir entre le groupe et l'individu. Le fait même que l'enseignante ait à choisir montre que s'il y a absence de conditions rendant possible une forme de bienveillance ou de soin envers les élèves allophones en inclusion de la part des enseignants, il y aussi une forme d'absence de conditions de bienveillance ou de soin envers les enseignants de la part de l'institution ou de l'école.

Autre point central dans la volonté de mettre en place une bientraitance linguistique (Biichlé, Dinvaux, 2020), la nécessité de comprendre plus finement non seulement ce que parler veut dire, pour paraphraser Bourdieu (1982), mais aussi ce que parler français veut dire, c'est-à-dire pour ce qui nous concerne ici, réussir à dépasser et complexifier la distinction entre *allophonie* et *francophonie*, pour voir à quel point la définition de la francophonie, dans les classes ordinaires de France et à propos des élèves eux aussi entendus comme ordinaires et bien francophones, ne va pas de soi. À titre d'exemple, une enseignante parlera de ses impressions, en tant qu'enseignante de français, vis-à-vis des élèves que certains enseignants ont qualifiés de « réputés francophones » :

*Il y a des années où j'ai vu des enfants / c'est surtout sur les pays / enfin les pays / les départements là / réputés francophones où là pour le coup euh / les enfants enfin je sais pas / on a l'impression que / enfin je pense qu'il y a un manque de vocabulaire abstrait énorme et (...) Mayotte ou des choses comme ça ouais / souvent on a l'impression pour le coup on a moins de prise je trouve / parce qu'on pense qu'ils parlent la langue / alors que c'est / ou alors c'est un français hyper basique / juste pour assurer enfin / juste au niveau des besoins enfin / et je trouve ça plus compliqué.*

(Entretien 3)

Plus compliqué avec des élèves « réputés francophones » qu'avec des élèves désignés comme allophones, dira cette enseignante, ce qui renseigne bien sur la variabilité de ce que *français* (la langue) et *francophone* veut dire, mais plus précisément sur l'implicite que chacun met singulièrement derrière ces termes. Ainsi, il semble que c'est peut-être grâce à la présence des élèves allophones et du questionnement des professionnels autour de l'allophonie et de la francophonie ordinaire au sein de l'école que la binarisation scolaire francophone/non-francophone peut être dépassée, pour entendre à quel point les francophones d'un même pays, d'une même région, d'une même ville et d'une même classe partagent beaucoup d'une même langue, sans jamais pouvoir l'envisager, la voir, la comprendre ni la parler de la même façon.

### 3. Allophonie et francophonie : liens ou frontière ?

La question de la définition même de l'allophonie, souvent pensée en revers et en miroir, c'est-à-dire en négatif de ce qu'est ou serait la francophonie, pose un certain nombre de questions de taille. La première, c'est que si le terme *allophone* a été utilisé en France depuis 2012<sup>7</sup>, remplaçant le terme de *non-francophone* en usage jusqu'alors, il désigne majoritairement des élèves récemment arrivés en France, et non pas plus largement tout élève qui parlerait une ou d'autres langues que le français. Ainsi, le terme *allophone* est souvent présenté comme une amélioration (MEN, 2013) par rapport à l'ancien terme *non francophone*, qui désignait une privation :

*Là où l'appellation « non francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues. (MEN, 2013 : 3)*

Cependant, *allophone* n'est pas utilisé pour désigner tous les élèves qui parlent ou parleraient<sup>8</sup> d'autres langues que le français, mais bien uniquement ceux qui sont récemment arrivés en France, donc immigrés. En ce sens, l'allophonie en contextes scolaires français n'est donc pas simplement la désignation d'un plurilinguisme ou d'une altérité linguistique banale et répandue, mais une certaine conception de l'altérité linguistique et du plurilinguisme. Plus exactement, il se peut que cette acception de l'allophonie soit justement une illustration de « la glottophobie instituée de l'Éducation nationale française » (Blanchet, 2016 : 121), qui ne saurait concevoir l'idée d'une école ordinairement plurilingue. De plus, les

élèves allophones scolarisés dans un dispositif comme l'UPE2A ne sont censés y rester que pour une durée d'un an maximum. Une enseignante de français nous dira d'ailleurs :

*En général c'est un an et à peine / du coup je trouve ça incroyable / je trouve que c'est vraiment trop court / qu'ils soient intégrés dans des cours pourquoi pas mais qu'on les lâche pas comme ça au bout d'un an c'est aberrant.* (Entretien 6)

Une fois qu'ils regagnent une classe ordinaire, ils ne sont plus officiellement appelés « élèves allophones », mais il arrive que l'on entende des enseignants les appeler des « anciens allophones ». Cela pose alors la question de savoir ce que l'on valorise lorsque l'on prétend mettre en avant les connaissances linguistiques d'un enfant qui parle une ou d'autres langues que le français, au point qu'on le désigne par le nom de « celui qui parle une autre langue » (allophone), pour lui retirer ce même nom une fois qu'il a rejoint les autres élèves ordinaires, dans une classe elle aussi ordinaire. Est-ce à dire que sa promotion au sein d'une classe ordinaire se paie du prix de ce qui le rendait allophone il y a peu, c'est-à-dire sa ou ses langues ?

Si les élèves allophones en inclusion dans les classes concernées sont peu ou pas francophones, ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de doutes et difficultés à ces enseignants (Rigoni, 2017 ; Mendonça Dias *et. al.*, 2020), plusieurs parmi ces derniers mettent en avant une interrogation des frontières de la francophonie, à travers l'exemple de termes qui leur semblaient jusque-là évidents pour tous les élèves, et qui se révèlent inconnus par certains élèves pourtant catégorisés comme « non-allophones ». L'enseignant d'UPE2A nous confiera par exemple, durant un long entretien :

*Y'a plein de gamins ici dans le collège qui sont allophones et pourtant ils nécessitent pas une prise en charge UPE2A parce qu'ils sont allophones mais ils sont aussi francophones / donc les désigner en disant c'est des allophones c'est pas une désignation qui est satisfaisante à mes yeux / elle est moins connotée négativement que // que non francophone / mais ça reste des gamins non francophones / enfin je veux dire il faut pas non plus chercher les choses / on essaie de trouver des appellations / je pense qu'il y a des modes aussi / je pense que c'est bien de ne pas dire non francophone parce que effectivement non francophone c'est moins valorisant / c'est moins valorisant / mais pour autant ça reste des gamins qui sont non francophones / et c'est le motif de leur inscription en UPE2A / donc l'objectif c'est qu'ils deviennent francophones le plus rapidement possible.*

(Entretien 12)

À la lecture de ces témoignages, dans lesquels les enseignants livrent des questionnements quant aux normes d'une même langue, le français, et donnent à voir des usages, compréhensions et compétences variables pour des élèves tous catégorisés comme « ordinaires », il est possible d'entendre que les limites de la langue française et de ce qu'est une langue sont rendues mouvantes, justement peut-être par la présence d'élèves allophones, nouvellement arrivés en France, non scolarisés antérieurement et explicitement « étrangers » aux différentes normes de l'école française. Le dérangement (Jullien, 2016) qu'apportent à l'apparente homogénéité linguistique d'une classe ordinaire ces élèves en inclusion qui « importent » l'ordre scolaire (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017), parce qu'ils parlent peu ou pas français, nous rappelle que classes et catégories d'élèves n'ont d'homogène que l'apparence ou le nom, étant toujours « traversée[s] par diverses hétérogénéités » (Kervyn, 2008 : 182). Une des enseignantes de français nous confiera :

*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 / c'est mon nouveau champ de bataille / trouver des petits biais pour / je pense qu'il y a une lacune en termes de vocabulaire simple des fois / mais vraiment / et en plus en français c'est vraiment complexe parce que tu as un mot qui change de sens selon que tu es en français en SVT.*

(Entretien 6)

À ce titre, le plurilinguisme des élèves allophones comme l'évocation de la barrière artificielle entre allophonie et francophonie peuvent être entendus comme des révélateurs, pour certains enseignants, des plurilinguismes discrets des élèves ordinaires, favorisant la « déconstruction des hiérarchies linguistiques transmises à l'école comme des allant de soi » (Prax-Dubois, 2019 : 62) et laissant entrevoir des possibilités d'étendre le champ d'investigation des plurilinguismes en vue d'une « didactique inclusive du français » (Miguel Addisu, 2020) pour tous, et plus seulement pour un public désigné comme spécifique. Le plurilinguisme évident des élèves allophones en classe ordinaire paraît alors pouvoir être l'occasion de voir dans le français, langue de l'école, une langue plurielle support de la singularité des locuteurs. Si le français, les langues et les locuteurs pouvaient, selon cette conception, se voir considérés comme pluriels et singuliers à chacun, il serait certainement plus aisé de promouvoir les écarts langagiers et linguistiques au sein de l'école comme favorables aux apprentissages, à la construction individuelle du jeune locuteur comme à la compréhension de ce qu'implique l'altérité (Delamotte-Légrand, 2005 : 47).

#### 4. Dimension politique des écarts

Prenant comme point de réflexion des extraits de discours d'enseignants face à la présence simultanée, dans leurs classes ordinaires, d'élèves allophones et d'élèves dits ordinaires, nous proposons alors d'entendre le plurilinguisme et la pluralité comme des éléments propres à chaque locuteur et chaque langue. La langue française et le français de l'école, à travers les écarts (Delamotte-Legrand, 2005) qui lui sont donnés en classe ordinaire, par des élèves dits ordinaires comme par des élèves désignés comme « extraordinaires » et explicitement plurilingues<sup>9</sup>, sont ainsi questionnés par différents enseignants, qui en font une question éminemment politique. Politique, car mobilisée par les acteurs de l'éducation pour penser les mobilités entre les différentes catégories instaurées à l'école entre élèves dits ordinaires et élèves allophones. En ce sens, la présence en classes ordinaires d'élèves allophones, parlant d'autres langues que le français et ne parlant que peu ou pas le français, semble être analysée par certains enseignants comme les amenant à devoir réinterroger frontières et écarts entre langue, locuteurs, noms et normes. Permettant de complexifier la singularité des répertoires langagiers ainsi que la variété des usages du français des élèves (Delamotte-Legrand et Penloup, 2011 : 31), une telle lecture relève d'une approche proprement sociodidactique, selon laquelle on pense langues et locuteurs en contextes scolaires sous l'angle de la variation et du dynamisme (Rispaïl, 2012 : 100).

#### 5. Extraordinaire linguistique et ordinaire langagier

Les élèves allophones, « extraordinaires » dans le sens d'extérieurs à une norme linguistique faisant du français la langue de référence de l'école (Blanchet, 2016), semblent favoriser l'émergence d'une réflexion sur l'idée de plurilinguisme ordinaire. Concernant tous les élèves, et plus seulement ceux identifiés explicitement comme plurilingues, ce plurilinguisme ordinaire semble pouvoir alors être envisagé non pas seulement comme le fait de parler des langues différentes aux noms différents, mais plus subtilement comme le fait de reconnaître à chaque locuteur une singularité linguistique et langagière. Une telle conception des langues, des locuteurs et du plurilinguisme pourrait alors contribuer à réduire comportements et discours glottophobes (Blanchet, Clerc, 2018).

En rejoignant des conceptions qui proposent de dépasser les oppositions conceptuelles « entre français et langues autres » (Miguel Addisu, 2021 : 24), qui parfois listent et figent le nombre et les noms des langues, nous souhaitons interroger l'ordinaire langagier par le biais de l'extraordinaire linguistique, replaçant les questions de normes dans la dimension politique et dynamique qui est la leur

(Canguilhem, 1966). Questionner les plurilinguismes et les francophonies au sein de la classe ordinaire et chez les élèves ordinaires, grâce aux doutes féconds, c'est-à-dire aux écarts (Jullien, 2016) rendus visibles par la présence d'élèves allophones, reviendrait à engager une réflexion sur l'existence scolaire des « allophones de l'intérieur » (Tersigni, Navone, 2018 : 136), à la manière dont Bourdieu avait engagé de documenter l'existence sociale d'« exclus de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1992). Ainsi, la proposition de lecture que nous livrons offre une vision élargie du plurilinguisme et du français, concevant toute classe comme multilingue et chaque locuteur comme plurilingue. Ce faisant, nous adhérons aux propositions d'application d'une « pédagogie de la variation langagière » (Roman, Marcellesi, Treignier, 1985), ainsi qu'à celles d'une « pédagogie rhizomatique », qui « se focalise sur la mobilité et l'interconnexion des phénomènes discursifs mais aussi sur leur aspect incertain et incontrôlable car non arborescent et non hiérarchique » (Prax-Dubois, 2019 : 58). Tenter de réduire les apparentes distinctions, trop évidentes pour être justes, entre francophonie et allophonie, pourrait peut-être permettre de favoriser une éducation au plurilinguisme discret, qui consisterait non seulement à jouer avec et entre les langues différentes, mais aussi à savoir chercher et voir entre locuteurs et au sein d'une langue apparemment même, les singularités et les altérités qui ne disent pas leur nom.

## Bibliographie

- Bichlé, L., Dinvaux, A. 2020. *Mieux vivre en langues : de la maltraitance à la bienveillance linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, Ph. 2016. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- 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.
- Bourdieu, P., Champagne P. 1992. « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, p.71-75.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Canguilhem, G. 1966. *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delamotte-Legrand, R. 2005. « Mal dit - mieux dit - bien dit - inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 31, p.141-159.
- Delamotte-Legrand, R., Penloup, M.-C. 2011. « De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières ». *Recherches en didactiques*, 1(1), p.17-34.
- Ebersold, S., Armagnague-Roucher, M. 2017. « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, n° 1(1), p.137-152.
- Kervyn B. 2008. « Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes ». *Repères*, n° 38, p.167-185.
- Marchadour, M. 2021. « Allophonie et plurilinguisme à l'école française : quand dire, c'est déjà traduire. *Al Kīmiyā*, n° 20, p. 47-61. [En ligne] : <https://journals.usj.edu.lb/al-kimiya/article/view/628> [consulté le 20 septembre 2021].

MEN, Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> [consulté le 20 septembre 2021].

MEN, Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Réseau Canopé, 2021. « L'inclusion scolaire ». [En ligne] : <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html> [consulté le 20 septembre 2021].

MEN, Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2013. Éduscol, Ressources pour le Français Langue De Scolarisation, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques ». [En ligne] : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggerman\\_263016.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggerman_263016.pdf) [consulté le 20 septembre 2021].

Mendonça Dias, C. *et. al.* 2020. Formation des enseignants en charge d'élèves allophones d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In : *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école*. Limoges : Lambert Lucas, p.123-136.

Miguel Addisu, V. 2020. Le translanguaging, un levier pour l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français. In : *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert Lucas, p.155-170.

Miguel Addisu, V. 2021. « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves ». *Glottopol*, n° 35, p. 23-44.

Perego, C. 2020. « L'inclusion scolaire des élèves allophones ». *Rhizome*, vol.4, n° 78, p.14-14.

Prax-Dubois, P. 2019. « Décoloniser le multilinguisme à l'école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol.16, n° 2, p.43-74.

Rancière, J., 2000. « Citoyenneté, culture et politique ». In : *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Laval : Presses de l'université de Laval, p. 55-68.

Rigoni I., 2017. « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France ». *Alterstice*, vol.7, n°1, p. 39-50.

Rispail, M. 2012. « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations ». *Socles*, vol.1, n°1, p.75-102.

Romian, H., Marcellesi, Ch., Treignier, J. 1985. « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière ». *Repères*, n° 67, p. 3-32.

Sayad, A. 1999. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.

Sayad, A. 2014. *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil.

Tersigni, S., Navone, L. 2018. « La zone grise de l'allophonie : « mouvements secondaires » et scolarisation des « UPE2A italiens » de Strasbourg ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 119-142.

## Notes

1. Étant entendu que les notions ne *veulent* ni ne *rejettent* rien, mais que ce sont bien les individus et les locuteurs qui, les investissant de certaines valeurs, en donnent des définitions et des frontières particulières.

2. Que nous remercions.

3. Collège classé en REP (Réseau d'éducation prioritaire).

4. UPE2A NSA (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement).

5. Difficultés des élèves exprimées par les enseignants.

6. Pour la dimension exemplaire des difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants face aux problématiques des élèves peu ou pas francophones, ces deux extraits d'entretiens ont été utilisés dans d'autres articles (notamment Marchadour, 2021), et sont repris ici pour offrir une lecture différente de l'opposition binaire allophonie/francophonie.

7. 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 ».

8. Là aussi, il faudrait encore s'entendre sur ce que parler veut dire, c'est-à-dire si l'on entend par *parler* un locuteur qui veut, qui peut ou qui aime parler une langue, ce qui ne renverrait pas aux mêmes définitions.

9. Allophones, ils sont nommés comme élèves et locuteurs de langues autres, « qui parlent d'autres langues ».