



ALLOPHONIE

Mendonça Dias, Catherine
Université Sorbonne Nouvelle
DILTEC EA 2288

Constats et enjeux de terrain

Vous accueillez Leila, une adolescente syrienne de 15 ans, déscolarisée depuis deux ans. Avec sa mère, elles viennent de quitter le Liban, arrivent en France, sont logées dans un hôtel pendant la procédure de demande d'asile. Vous la saluez, elle garde les yeux ronds, sourit, ne comprend pas le français. Où va-t-elle s'asseoir dans la classe ? Il faudrait déplacer un élève pour qu'elle ne se retrouve pas toute seule... Eloïse est d'accord. Elle lui montre sur son cahier la leçon sur les temps du passé en espagnol, papier abscons noirci de graphies. Comment s'y prendre pour qu'elle suive les apprentissages ?

Comme Leila, des enfants et jeunes venus d'autres pays arrivent en France, où ils débutent, reprennent ou poursuivent leur scolarité, à n'importe quel moment de l'année. Parfois inscrits et réunis en Unité

pédagogique pour élèves allophones (désormais UPE2A), ils relèvent en outre de la classe ordinaire où ils suivent une partie ou tout l'emploi du temps. Ainsi, l'ensemble des équipes éducatives est impliqué : l'enseignant parfois formé au français langue seconde en UPE2A, sa collègue de mathématiques qui y assure aussi quelques heures, les enseignants de toutes les disciplines plus largement, ou plus spécifiquement le professeur de langue (portugais, arabe...) qui enseigne à tel élève, parfois locuteur natif qui poursuivra ainsi la pratique de sa langue première. Un défi apparaît pour tous, plus criant que l'élève est silencieux : comment accompagner l'apprentissage d'un jeune dont on ne partage pas la langue première, bien souvent, et qui ne connaît pas, peu ou prou celle de l'enseignant ? De surcroît, avec sa langue de scolarité antérieure, des compétences et connaissances disciplinaires ont été développées dans les matières scolaires (mathématiques, géographie...) et il arrive que des écarts apparaissent par rapport aux exigences du curriculum : comment les gérer ? Derrière la langue, se profilent, aussi, une histoire personnelle, une trajectoire migratoire, un parcours scolaire singulier... qui s'inscrivent dans les rapports psycholinguistiques que le jeune développe avec ses langues. Que l'on tire le fil de langue, source d'inquiétude des enseignants, et se dénouent d'autres problématiques cognitives, disciplinaires, socioéconomiques... Pourtant, tandis que les regards convergent vers le pôle lacunaire des compétences en français, trop souvent encore les acteurs éducatifs méconnaissent les atouts, la diversité et la richesse du répertoire linguistique. Quand nommer, c'est construire des représentations, il est apparu nécessaire à l'institution scolaire de réinventer une terminologie pour désigner ces jeunes migrants ou migrés, et celle d'« *allophone* » s'est imposée, se substituant à « non francophone » qui pointait le manque.

Définitions

L'*allophonie* est le fait de pratiquer activement une langue première distincte de la langue du pays de résidence. Ce terme est un néologisme récent, dérivé de l'adjectif « allophone », qui relève initialement du champ de la phonétique (un phonème « allophone »).

Pour nous, l'*allophonie* caractérise un point de vue porté sur le plurilinguisme d'un individu. Cette notion renvoie aux rapports entre des langues, contextualisés, d'un individu avec son environnement : il s'agit plus particulièrement du rapport d'une langue première vis-à-vis d'une langue officielle du territoire. Un individu allophone est un individu plurilingue dont la langue première est différente de la ou des langues officielles du pays. Potentiellement, nous sommes tous « allophones » : tout dépend du lieu où nous nous trouvons. C'est une réalité contextuelle qui s'actualise dans l'expérience de l'individu. Si je déménage au Japon, je serai allophone dans mon nouveau lieu de vie. Ce terme comporte alors comme implicite que cet individu plurilingue est allochtone, autrement dit venu d'un autre pays (ou d'une autre région d'un même pays)¹. Lorsque ce n'est pas le cas, lorsque l'individu est natif et sa langue première n'est pas une des langues officielles du pays, un terme alternatif existe dans les discours scientifiques : il s'agit d'« *alloglotte* ».

La seconde différence entre « allophone » et « plurilingue » vient aussi du fait qu'il s'agit d'un plurilinguisme (éventuellement bilinguisme) nécessairement actif. En effet, un individu peut être plurilingue, mais n'avoir que peu d'occasions d'utiliser les langues de son répertoire linguistique si bien que

1. L'apprenant allophone acquiert des compétences en langue seconde dans un contexte homoglotte, c'est-à-dire que la langue qu'il apprend est présente dans l'environnement (contrairement à un apprentissage en contexte hétéroglotte : par exemple, quand j'étudie le russe et que je vis en France, je n'ai des interactions en russe qu'entre les quatre murs de la classe).

l'usage de langue officielle du territoire est alors prédominant, voire exclusif pendant des périodes de sa vie. En revanche, le locuteur allophone a un usage à minima d'une langue première, la plupart du temps dans des interactions quotidiennes privées (dans la cellule familiale, notamment) ou, dans certains cas peu fréquents, cet usage est restreint à des tâches cognitives sans relation interpersonnelle (par exemple, un mineur non accompagné, logeant en foyer, locuteur d'ourdou, pense, rêve, projette dans sa langue, mais n'a aucun camarade avec lequel parler sa langue, que ce soit au foyer ou dans son établissement scolaire). Ces nuances, ce basculement entre un individu désigné « allophone » et un individu « plurilingue » sont à questionner avec nos propres représentations de l'altérité et de l'étrangéité.

Dans le milieu scolaire, où le terme d'« allophone » s'est diffusé à l'appui des recherches scientifiques, cette spécification lexicale s'adosse et se construit à travers les choix de politiques éducatives qui discriminent (au sens aussi de « distinguer ») des catégories d'élèves auxquels des réponses éducatives vont être distinctes (on inscrira un élève dans un dispositif s'il est allophone, ce ne sera pas le cas s'il est alloglotte). En France, c'est notamment la circulaire de 2012 qui a institutionnalisé l'expression (au moment de la restructuration des classes d'accueil en UPE2A), pour lui substituer à celle dépréciative de « non francophone ».

Toutefois, quoique généralisée dans la communauté éducative, l'expression demeure experte, peu diffusée dans la langue courante, de telle sorte que parents et enfants n'en comprennent pas le sens, et ce, d'autant plus quand la langue française est méconnue et que le terme ne trouve pas de traduction dans leur langue première. Les acteurs professionnels mêmes manipulent difficilement le terme, disant de l'un qu'il est « un peu allophone » ou de l'autre qu'il est « très allophone », degré mesuré en creux de l'évaluation des compétences en français. Or, on est allophone, ou

on ne l'est pas.

Nous pouvons aussi questionner les glissements de sens du terme récupéré dans les analyses statistiques de l'Éducation nationale : en effet, de sorte à recenser le nombre d'élèves allophones, il a fallu délimiter la catégorie par une durée temporelle, qui a été estimée en France à deux ans (ces deux années correspondant à la durée maximale dans un dispositif) : ainsi, des professionnels considèrent qu'un élève allophone l'est pour une durée de deux ans, confondant alors statut scolaire et pratique plurilingue. La fin de l'allophonie pourrait-elle être déterminée par une organisation administrative ? L'expression correspondrait ici à celle d'élèves à besoin spécifique ayant accès à un aménagement éducatif spécifique.

Ceci dit, l'expression encore peu définie est promise à voir son contenu sémantique évoluer suivant les instrumentalisation qui sont faites de ce terme. De façon inédite, le néologisme « allophonie » figure en titre d'un ouvrage (Mendonça Dias *et al.* 2020). Pour l'heure, elle vient rendre visible un public parfois invisibilisé et minorisé. Le recours n'est pas tant nécessaire quand on réfère aux « enfants d'expatriés », dont l'expression recouvre une classe sociale souvent privilégiée (Mendonça Dias/Querrien 2019). Peut-être que cette catégorisation d'« allophone » tombera en désuétude, sans que ce ne soit symptomatique d'une négligence de ces jeunes migrants, mais une avancée dans le processus d'inclusion que se donne l'École, vraiment pour tous.

Éclairage par les spécialistes

Des chercheurs se sont attachés à étudier les modalités pédagogiques et la didactique à mettre en œuvre pour enseigner aux élèves allophones. Depuis les années 2000, le nombre de recherches augmente tandis que la médiatisation sur les mouvements migratoires se développe et que le flux de jeunes arrivants augmente dans le

milieu scolaire. De ce fait, la recherche sur les élèves allophones se ramifie en différentes disciplines, avec des collaborations aussi interdisciplinaires : présente davantage en didactique des langues orientée sur le « français langue seconde », la recherche relève aussi désormais de la sociologie, de l'anthropologie, de la géographie, de la démographie, d'autres didactiques (des mathématiques, par exemple) et des sciences de l'éducation, notamment. Toutefois, dans ces conditions, le terme d'« allophone » relevant de la linguistique se diffuse parfois plus comme étiquette à travers sa dimension institutionnelle que pour son intérêt de caractérisation linguistique.

Gestes professionnels en contexte scolaire bilingue

À quel niveau se situent les gestes professionnels quand le professeur enseigne à un élève allophone ? Tout d'abord, précisons qu'il ne s'agit pas à proprement parler de contexte scolaire bilingue même si, au niveau des élèves, c'est généralement le développement d'un bilinguisme. Le contexte est une classe multilingue, comprenant des élèves plurilingues qui utilisent la langue française, comme langue de scolarisation et, notamment en UPE2A, comme langue de communication exolingue pour communiquer entre eux.

En ce qui concerne le professeur, il s'agit pour lui en premier lieu de se décentrer pour mesurer les paramètres d'apprentissage en langue seconde, suite à une trajectoire migratoire et liés à une histoire personnelle qui est marquée par une étape relativement forte émotionnellement au moment de débiter une scolarité en France. Par exemple, en se décentrant, il pourra réaliser la nouveauté que représente d'étudier le siècle des Lumières ou la géométrie, ou d'entendre une langue étrangère tout le long d'une journée sans pouvoir s'exprimer. L'enseignant est amené à adapter son enseignement pour que les objectifs dévolus aux élèves natifs (ou

du moins, des élèves inscrits dans le système scolaire du pays depuis suffisamment longtemps) deviennent progressivement accessibles à des élèves récemment arrivés qui poursuivent les apprentissages dans une nouvelle langue. L'adaptation peut se situer à plusieurs niveaux : adapter linguistiquement une leçon, une activité, un discours, etc., ajuster ses objectifs par rapport à ceux de la classe, ralentir le temps didactique, etc. Dans cette démarche, le professeur est conduit à différencier, la différenciation pédagogique permettant de travailler ensemble différemment (à distinguer d'une part de l'individualisation qui risque de marginaliser l'apprenant, ou d'autre part, du refoulement didactique qui consiste à ne pas enseigner un terme, un objet... comme aux autres, de crainte qu'il ne soit trop difficile). Parmi les modalités de différenciation, l'organisation des tâches peut être réorganisée et l'enseignant, qui n'est plus le seul médiateur ou passeur des apprentissages, peut mettre en place des coopérations entre pairs, par exemple à travers des activités de groupe, qui favorisent les interactions, les reformulations et qui amoindrissent parfois l'insécurité linguistique.

Ces élèves, au riche répertoire linguistique, apprennent en langue française en s'appuyant sur leurs compétences langagières dans d'autres langues, processus que Cummins (1979) désigne comme « interdépendance des langues ». À plus forte raison, il apparaît alors profitable de s'appuyer sur une didactique du plurilinguisme et développer des « approches plurielles » (Candelier *et al.* 2012), articulées plus particulièrement sur l'interculturel, la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension des langues parentes, de sorte à permettre les passerelles et les leviers que constituent les diverses compétences langagières. C'est ainsi qu'il n'est pas anodin de laisser les élèves « experts » (Auger/Le Pichon-Vortsmann 2021) annoter leurs leçons dans leur langue, mener des recherches sur internet en langue première, faire émerger par eux des contrastes entre des langues pour mieux saisir un fonctionnement de

langue, etc. Toutefois, ce recours aux langues doit être un espace dans lequel qui veut s'y engager, sans qu'il n'y ait d'assignation à une culture d'origine (parfois fantasmée) : l'élève n'est pas un ambassadeur de son pays, ni un représentant culturel, et comme d'autres adolescents, il n'a peut-être pas envie d'être distingué du groupe sur un critère ethnique ou linguistique.

Ces démarches visent à mieux inclure. Contrairement à l'intégration où on attend de l'élève qu'il s'adapte à l'école, l'inclusion implique un changement de posture où les équipes éducatives s'adaptent aux élèves pour leur donner les moyens d'y trouver leur place et poursuivre leur apprentissage. Cette démarche d'inclusion implique aussi de collaborer avec les autres enseignants des disciplines (à travers des co-enseignements par exemple), l'ensemble des acteurs éducatifs et les familles (Armagnague *et al.*, 2018).

Voici pêle-mêle quelques gestes non exhaustifs, non prescriptifs, que nous inspire l'allophonie... Décentration, adaptation, différenciation, coopération, intégration des langues, inclusion, collaboration... pas sûr que ces gestes soient spécifiques aux seuls élèves allophones, qui mettent en évidence des gestes utiles pour tous.

Bibliographie

Auger, Nathalie et Le Pichon-Vortsmann, Emmanuelle (2021). *Défis et richesses des classes multilingues, Construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF Sciences humaines.

Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meissner, Franz-Joseph, Schröder-Sura, Anna, Noguerol, Artur & Molinié Muriel (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, disponible en ligne.

MENJS. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

Cummins, Jim (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Chnane-Davin, Fatima et Mendonça Dias, Catherine (2021). *La francophonie au prisme de la didactique du français. Mise en dialogue avec les travaux de Jean-Pierre Cuq*. Paris : L'Harmattan (Coll. Didactique des langues et des cultures).

Mendonça Dias, Catherine, Azaoui, Brahim & Chnane-Davin, Fatima (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges : éd. Lucas.

Mendonça Dias, Catherine et Querrien, Diane (2019). *Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones, en France et au Québec ?* Dans : L. Gajo, & A. Grobet, Enseignement du français et enseignement en français : continuité ou rupture ? Revue TDFLE n° 74. Disponible sur : https://doi.org/10.34745/numerev_1366

Sitographie

Français langue seconde (Site personnel)
<https://www.francaislangueseconde.fr/>

Carap (site européen). Disponible sur :
<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Pour aller plus loin

Armagnague, Maïtena, Cossée, Claire, Mendonça Dias, Catherine, Rigoni, Isabelle & Tersigni, Simona (2018). *Rapport de recherches EVASCOL, Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits & INSHEA.

Disponible sur : <https://www.defenseurdes-droits.fr/fr/etudes-et-recherches/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>

D'autres entrées de l'Abécédaire

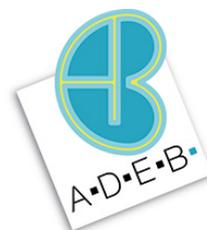
Différencier

Ralentir le temps didactique

Translanguaging

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*.
<http://www.adeb-asso.org>