

ALLOPHONIE ET PLURILINGUISME À L'ÉCOLE FRANÇAISE : QUAND DIRE, C'EST DÉJÀ TRADUIRE

Matthieu MARCHADOUR

Université de Rennes, Université d'Alger 2

Résumé

Dans cet article, inspiré de nos recherches en sociolinguistique, nous proposons de réfléchir à l'idée selon laquelle la traduction est un processus permanent, non seulement lié aux passages d'une langue à une autre, mais également lié à l'acte même de parole. Les élèves allophones, en tant qu'étrangers linguistiques, représentent pour les enseignants interrogés une forme de limite qui semble pouvoir être utilisée pour reconsidérer les frontières des langues, de la langue et de l'altérité. Ainsi, le plurilinguisme et la traduction ne concerneraient plus seulement des locuteurs étrangers qui parlent des langues différentes, mais aussi des locuteurs qui pensent parler la même langue, parce que leur langue porte le même nom. Cette conception de l'étrangeté et de l'altérité au sein d'une même langue et entre locuteurs d'une même langue inviterait alors à penser l'allophonie, c'est-à-dire littéralement l'altérité linguistique et langagière, comme étant inhérente à l'acte même de parole.

Mots-clés : traduction intralinguale, allophonie, langage, plurilinguisme, sociolinguistique

Abstract

In this article, inspired from our researches in sociolinguistics, we suggest that translation is a permanent process which is not only linked to switching from one language to another, but is also linked to the action of speaking itself. "Allophone pupils", foreigners in a sense that they don't speak French, are for the teachers we interviewed a kind of limit which could be used to question the boundaries between languages and the understanding of otherness. Thus, plurilingualism and translation would not only concern foreign people who speak different languages, but also people who think speak the same language, because their language shares the same name. This conception of strangeness and otherness which are involved in a same language and between speakers of a same language would thus help to understand "allophonie", i.e. literally the linguistic otherness, as inherent to the speech act itself.

Keywords: intralingual translation, "allophonie", language, plurilingualism, sociolinguistics

INTRODUCTION

Cet article, issu de nos recherches en sociolinguistique, propose une réflexion inspirée de discours d'enseignants du secondaire français, dans lesquels ces derniers expriment un besoin d'amélioration de leur accompagnement dans la compréhension des problématiques de plurilinguisme, de nonfrancophonie et de migration liées aux élèves allophones. Les problématiques que nous soulevons, à travers l'exposition de témoignages issus d'entretiens semi-directifs, concernent les capacités actuelles de l'école française à pouvoir prendre en compte la pluralité linguistique de tous les élèves qu'elle accueille, en réfléchissant à ce qu'implique la traduction intralinguale (Jakobson 1963), au sein d'une même langue, le français, et à ce que peut vouloir dire « parler la même langue ». Pour réfléchir à ces questions, nous prenons pour figure de révélation des implicites linguistiques scolaires, le cas des élèves allophones, ou plus exactement les discours des enseignants sur les élèves allophones auprès de qui ils exercent, et face auxquels certains disent ressentir des doutes sur l'utilité de leur action éducative. L'objectif de notre réflexion est ainsi de proposer de reconsidérer la notion d'allophonie dans son acception actuelle, en contextes scolaires français, qui désigne une altérité linguistique limitée à des élèves « étrangers », immigrés et non-Français, qui parlent une autre langue que le français et ne sont que peu ou pas francophones. Reconsidérer la notion d'allophonie consistera ainsi à proposer d'envisager une vision généralisée de l'altérité linguistique et langagière, qui touche chaque locuteur et des locuteurs d'une même langue, en ce que langue, parole et sens impliquent déjà altérité. En ce sens, nous serions tous, d'une certaine manière, des allophones les uns pour les autres.

Si de nombreux travaux récents attestent de la nécessité de devoir renforcer les formations des enseignants aux problématiques liées au plurilinguisme (Guedat-Bittighoffer 2015 ; Lebon Eyquem, Robert 2012 ; Champalle, Galligani 2015 ; Goi 2015 ; Armagnague, Bruneaud, 2016 ; Rigoni 2017 ; Vadot 2018), notre contribution rapporte, dans les discours des enseignants sur leurs propres pratiques, la manifestation d'une limite liée à des altérités linguistiques trop éloignées. Cette limite se caractérise dans les discours, par la remise en question par plusieurs professionnels de leurs pratiques et leurs capacités à agir avec et face à des élèves allophones qui, récemment arrivés en France et non-francophones¹ pour la plupart, semblent pousser certains d'entre eux à envisager la possibilité de l'intervention d'un tiers, ajoutée à l'amélioration de leur formation.

En évoquant ces limites et doutes face aux élèves allophones qui ne parlent que peu ou pas le français, plusieurs enseignants évoquent le fait que des

¹ La précision est ici nécessaire car, comme nos entretiens et nos observations de terrain le montrent bien, les situations singulières recouvertes par l'usage du terme « allophone » n'ont parfois que très peu de choses en commun. Ainsi, certains enfants dits allophones peuvent être non-francophones et récemment arrivés en France, mais aussi francophones et récemment arrivés en France, ou encore et francophones et originaires de zones géographiques relevant administrativement de la France.

élèves français et francophones, ont eux aussi des difficultés face à des termes qui semblaient banals et ordinaires aux yeux des enseignants. Ainsi, il semblerait que la présence des élèves allophones et le bouleversement qu'ils représentent face à l'évidence du monolinguisme scolaire puisse représenter une interrogation de ce qu'est *le* français, la francophonie, la langue, y compris entre locuteurs de même langue et de même nationalité. Grâce à leur présence et leur statut d'étrangers à de multiples égards, les élèves allophones pourraient alors contribuer à poser la question de *ce que parler la même langue ne veut pas dire*², en comprenant que derrière un même nom de langue se cache bien des singularités et des étrangetés, qui nécessitent aussi d'attentives traductions.

TERRAINS DE RECHERCHE

Deux méthodes ont été mises en place pour la réalisation de nos enquêtes de terrain : des entretiens semidirectifs et des observations participantes. Les extraits sur lesquels nous nous appuyons dans cet article sont issus d'une série de dix entretiens menés en 2017 auprès d'enseignants et du personnel éducatif (une conseillère d'orientation psychologue (COP) et une infirmière) d'un collège français classé en « REP » (Réseau d'éducation prioritaire), et possède une classe d'UPE2A NSA (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement). Ces élèves allophones, relevant de la catégorie des élèves à « besoins éducatifs particuliers », ont été au centre de notre questionnement sur le terrain scolaire français, et c'est par rapport à leur « inclusion » dans des classes dites ordinaires que nous avons interrogé enseignants et personnel éducatif. L'objectif principal de ces entretiens a été de questionner les professionnels sur leurs rapports à la diversité linguistique au sens large, c'est-à-dire aux différentes langues des enfants et à leurs différents niveaux de français, et de voir quelles positions prenaient les professionnels face à cette diversité linguistique. Les élèves allophones, relevant de la catégorie des élèves à « besoins éducatifs particuliers », ont été au centre de notre questionnement sur le terrain scolaire français, et c'est par rapport à leur « inclusion » dans des classes dites « ordinaires » que nous avons interrogé des enseignants afin de voir comment ils agissaient par rapport aux spécificités linguistiques de ces enfants.

LA MIGRATION : RÉVÉLATRICE DE NORMES LINGUISTIQUES

Le terme « allophone » est relativement nouveau dans le contexte français. Il apparaît en 2012, dans les circulaires relatives 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 »³. Le terme CASNAV désigne les « centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement

² Référence à l'ouvrage de Bourdieu, *Ce que parler veut dire* (1982).

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

arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ». Formé à partir des termes grecs *allo* (autre) et *phone* (la voix, et par extension la langue), un élève allophone est ainsi défini en France comme « tout élève parlant une autre langue que le français » (Académie de Rennes)⁴, et ce terme est attribué aux élèves récemment arrivés en France et peu ou pas francophones, qui sont scolarisés au sein d'un dispositif temporaire (une année en moyenne) appelé UPE2A.

Les élèves que l'Éducation nationale française désigne comme allophones, même s'ils ont nécessairement des parcours et des profils singuliers (Rigoni 2017, p. 49 ; Razafi, Traisnel 2017), sont majoritairement des enfants qui représentent et condensent des problématiques qui posent un certain nombre de défis à l'école française, dont une forme de défi linguistique. À ce titre, ils font partie de ce que des sociologues nomment des « populations scolairement importunes » (Ebersold, Armagnague 2017). Si l'on se réfère aux analyses selon lesquelles l'école est un lieu de reproduction et d'acculturation (Bourdieu, Passeron 1971 ; Sayad 2014) au sein duquel sont institués un « monolinguisme de langue française » et une exclusion de toute pluralité linguistique qui peuvent être source de glottophobie (Blanchet 2016), que l'on songe au fait que « le pouvoir sur la langue est sans doute une des dimensions les plus importantes du pouvoir » (Bourdieu, Boltanski 1975, p. 12), on peut envisager que ce qui caractérise la plupart des élèves allophones, en tout cas tous les élèves EANA⁵, est le fait qu'ils sont non francophones (ou en tout cas relevant d'une francophonie extrafrançaise), qu'ils sont plurilingues ou plurilingues en devenir⁶, et qu'ils sont pour la plupart « nouvellement arrivés », donc immigrés. Immigration à propos de laquelle le sociologue Abdelmalek Sayad écrivait justement qu'elle « met en défi toutes les institutions de la société, à commencer par l'institution de reproduction, qui est essentiellement l'école » (1990, p. 24). À travers les témoignages d'enseignants que nous avons recueillis, le défi dont parle Sayad à propos des enfants immigrés à l'école française semble se retrouver, sous forme de doutes et de remises en question, chez plusieurs professionnels interrogés, qui se disent déroutés. La dimension de révélation que peuvent avoir ces élèves allophones a ceci de singulier que, lors de nos entretiens, plusieurs enseignants disent avoir des difficultés face à la non-francophonie des élèves allophones récemment arrivés, mais ces mêmes enseignants remarquent que des élèves français et non catégorisés comme allophones ont aussi des

⁴ Académie de Rennes : <http://www.ac-rennes.fr/DSDEN29/cid138474/eleves-allophones-nouvellement-arrive-dans-le-finistere.html>

⁵ La situation est complexe. Tous les « EANA » sont considérés allophones, mais tous les allophones ne sont pas « EANA ». Or, dans certaines classes d'UPE2A, dont la désignation indique à la fois allophone et « arrivant », tous les élèves ne sont pas « EANA », c'est-à-dire pas « arrivants », parfois même ni « arrivants » ni allophones (Marchadour, 2018).

⁶ Plurilingues puisque s'ils sont considérés allophones, même s'ils sont monolingues, cela signifie que l'école française les a reconnus comme parlant une autre langue, ou du moins la parlant autrement.

difficultés linguistiques, en français, face à des mots qui semblaient évidents et banals pour les enseignants. Ainsi, la non-francophonie des élèves allophones semble permettre d'interroger la notion même de francophonie, en posant la question de ce que signifie parler la même langue.

ALLOPHONES : ALTÉRITÉ LINGUISTIQUE DÉRANGEANTE ?

Lorsque nous demandons aux enseignants de collège qui travaillent avec des enfants « allophones NSA » en inclusion dans leurs classes ordinaires, si les spécificités de ces enfants impliquent certains aménagements particuliers, plusieurs réponses laissent entendre des difficultés, et parfois même un choix à faire entre d'un côté le groupe, et de l'autre les enfants allophones. Une enseignante témoigne ainsi :

ça entraîne des aménagements pédagogiques et des difficultés / en fonction de la façon dont les élèves sont répartis et du nombre / par exemple en cinquième les élèves sont visiblement dispersés sur plusieurs classes / donc avec un élève en inclusion ma foi c'est assez simple / disons qu'on peut envisager de passer voir ce qu'il fait / d'être on va dire assez réactif [...] là où les choses sont infiniment plus compliquées en ce qui me concerne c'est pour le niveau troisième parce qu'il y a quatre élèves d'UPE2A qui sont en inclusion dans la même classe / du coup par affinité et parce que pour eux c'est compliqué ils se mettent tous les quatre / et là je suis aux limites de ce que je peux faire (Enseignante 1, 2017).

Cette enseignante fait part d'une « complication » à prendre en compte et à accompagner les élèves allophones de l'UPE2A au sein de sa classe, dès lors qu'ils sont plusieurs. Interrogée, une autre enseignante fait elle aussi part de difficultés vis-à-vis de la présence, dans sa classe « ordinaire », d'enfants peu ou pas francophones, récemment arrivés en France, et ayant eu peu ou pas d'expérience scolaire avant leur scolarisation en France :

Cette année j'ai découvert avec l'UPE2A NSA que du coup y'en a beaucoup qui n'ont pas été scolarisés et qui ont un niveau vraiment très faible et là c'est vraiment très compliqué au niveau de l'inclusion / ils peuvent pas suivre / du tout / ce qu'on fait / en sixième ça va mais ceux qui arrivent en quatrième c'est très dur quoi (Enseignante 2, 2017).

Le problème, jugé important au point qu'elle se dise, plus loin dans l'entretien, démunie, et qu'elle ressente de la peine pour ses élèves, a donc été communiqué, mais elle n'a pas obtenu de soutien jusqu'à présent, ni d'aide à la réflexion, ce qui corrobore des enquêtes récemment menées dans un collège de l'agglomération grenobloise dans lesquelles les enseignants responsables (en « inclusion ») d'élèves allophones exprimaient leur sentiment de solitude et d'isolement, aussi bien entre collègues que de la part de l'Institution (Champalle, Galligani 2015, p. 230). La même analyse est faite par Isabelle Rigoni, qui note suite à ses enquêtes de terrain en UPE2A :

« La plupart des enseignants rencontrés déplorent l'inexistence d'outils les aidant dans l'accompagnement scolaire des élèves [...], les choix pédagogiques [étant] donc plutôt liés à ces initiatives locales et dépendantes de bonnes volontés sur le terrain » (2017, p. 48).

Une autre enseignante, 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 / faut être honnête / enfin je me mets à leur place et je me dis / quand je suis en cours et que je ne comprends rien et que je suis censée comprendre ça me rend complètement dingue [...] pour moi ils s'ennuient [...] j'ai l'impression que je les abandonne en fait / je les abandonne la plupart (Enseignante 6, 2016).

Elle ajoutera :

dès que je les vois dans ma classe je me dis oh mais les pauvres ils comprennent rien / et là j'ai pas le temps / là je peux pas / parce qu'en particulier là où y'en a quatre c'est une classe qui a aucune autonomie de travail / et je suis obligée de m'occuper en gros de chacun / chacun veut en quelque sorte que je m'occupe de lui / donc ils ont aucune autonomie / je vais les voir chacun / et du coup c'est un peu / ouais c'est un peu / ouais je suis désespérée en les voyant / en me disant je ne peux toujours pas m'en occuper donc ils vont toujours pas progresser aujourd'hui quoi / et quelle est leur façon de voir l'école si on les laisse de côté dès qu'ils arrivent / je trouve ça complètement monstrueux en fait / c'est / donc je sais pas (Enseignante 6, 2017).

Ces quatre extraits d'impressions d'enseignants semblent montrer à quel point les élèves allophones et ce qui les caractérise dans ce cas précis (NSA) représentent non seulement un défi (Sayad 1990), mais plus encore une mise en doute de certains professionnels quant à leur propre efficacité, valeur ou utilité. Cette mise en doute pourrait être bénéfique, si elle était acceptée par les personnes interrogées comme une stimulation, mais les entretiens menés montrent que ce que plusieurs professionnels évoquent n'est pas de l'ordre du doute stimulant, mais plutôt de celui qui semble faire perdre confiance, à l'image de cette terrible formulation : « je les abandonne. »

DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES OU DIFFICULTÉS DE L'ÉCOLE ?

Les extraits d'entretiens que nous avons présentés indiquent des doutes et des difficultés que ressentent certains professionnels de l'éducation scolaire face à des élèves que l'on pourrait considérer comme « triplement étrangers » (Marchadour 2018) aux yeux de l'institution scolaire française, en ce qu'ils sont à la fois immigrés, peu ou pas francophones et plurilingues (ou plurilingues en devenir).

« L'échec scolaire massif des enfants de migrants est un fait avéré et expliqué [...]. Or, quelles que soient ses causes, l'échec scolaire a des conséquences psychologiques importantes sur les enfants de migrants et sur les représentations que les familles ont d'elles-mêmes et de leurs enfants. [...] Ces enfants sont violentés par ces échecs souvent cumulatifs et redondants » (Moro, 1998, p. 187).

Si les difficultés scolaires des enfants « de migrants » ont été documentées (Chomentowski 2009) et qu'elles sont source de souffrance pour les personnes concernées (Moro 1998), il nous semble important de montrer en quoi les enseignants sont eux aussi, inévitablement, touchés par cette souffrance qu'ils provoquent, involontairement et malgré eux, jusqu'à sembler s'en sentir parfois responsables, comme en atteste le témoignage précédemment cité. Il semble alors que les difficultés et les souffrances s'additionnent, dans certains cas, celles des élèves à celles des enseignants, et qu'aux situations de difficultés ou d'échec scolaire de certains enfants « de migrants » (Chomentowski 2009) s'ajoute la sensation de doute voire d'inutilité professionnelle de certains enseignants. Si des enseignants comme des enfants sont en difficulté ou en souffrance pour des raisons de moyens, de normes et d'évaluation (Chomentowski 2009 ; Marchadour 2019), n'est-ce pas d'un échec de l'école (Blanchet 2016, p. 88) et de son institution à faire réussir élèves et enseignants qu'il s'agit ? Martine Chomentowski écrit ainsi :

« La médiation ne doit pas s'entendre comme une réponse à l'échec de l'élève devant des apprentissages pour lesquels il serait normalement équipé, mais bien comme une réponse possible à la défaillance de l'institution » (Chomentowski 2009, p. 172).

Une des enseignantes précédemment citées rapporte le cas d'un élève allophone NSA arrivé en fin d'année scolaire, en inclusion dans sa classe et à qui il aurait fallu qu'elle apporte un soutien constant et de tous les instants. Dans cet extrait de discours, le doute de cette professionnelle et sa difficulté face à la situation semblent très présents :

il y en a un qui est arrivé y'a pas longtemps y'a quelques semaines [en juin] 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 ce 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 / (Enseignante 2, 2017).

Une fois de plus, tout cet extrait de discours est jalonné par de nombreux termes évoquant à la fois un rythme imperturbable et une difficulté dont l'enseignante a de la peine à s'en sortir. Les difficultés et les manques sont partagés et communs à l'enseignante et aux élèves allophones, puisque l'une comme les autres semblent perdus. Ce partage des difficultés et des incompréhensions est effectivement mentionné directement dans les propos qui suivront :

autant pour lui que pour moi / et du coup on arrive à des problèmes de comportement après / puisqu'il s'ennuie donc il va jouer avec ses ciseaux / essayer de mettre un coup de ciseaux au voisin et alors là on arrive sur des choses un peu plus graves et / je suis obligée d'arrêter le cours / de lui expliquer la situation et puis là / c'est là que je trouve ça plus compliqué c'est les limites et le stop / mais je pense que non ils comprennent / je lui disais c'est interdit et il me regardait / je lui disais non c'est interdit mais il me regardait avec le sourire / et comme c'était dans cette classe où il y avait l'élève pour lequel on avait stoppé l'inclusion / j'avais l'impression qu'ils comprennent pas en fait / après on essaie de faire le visage pour faire non je suis fâchée c'est pas bien ce que tu viens de faire / ça c'est dur aussi / faire des réprimandes ou dire stop / et du coup l'inclusion en cours d'année c'est / bah c'est pire quoi / c'est encore plus compliqué (Enseignante 2, 2017).

Ces difficultés, ou ces impossibilités de compréhension de l'élève en classe amènent, selon l'enseignante, à des « problèmes de comportement ». On frôle l'absurde, lorsque cette enseignante esseulée et cherchant à faire au mieux avec les moyens qui lui sont donnés, tente d'expliquer à un enfant qui ne parle pas encore français que ses actes ne sont pas acceptables, et de transmettre la notion d'interdit. « On essaie de faire le visage », dit-elle, alors qu'elle a une classe entière d'élèves sous sa responsabilité, et semble n'avoir aucun loisir de pouvoir prendre le temps d'expliquer calmement à cet enfant les choses. Si l'on résume cet extrait de discours, le fait que certains enfants ne parlant pas (encore) français, n'ayant jamais été scolarisés et ayant subi un parcours migratoire souvent traumatique rejoignent des classes « ordinaires » auxquelles on impose (c'est aux enseignants et aux élèves qu'on l'impose) des programmes, un rythme et un calendrier ne pouvant souffrir d'aucun ralentissement, est à proprement parler une mission impossible pour un enseignant, seul face à un groupe dont certaines singularités nécessitent un soin (au sens d'attention) et un accompagnement constants.

PLURILINGUISME, TRADUCTION ET FORMATION

Interrogeant les rapports aux différentes langues des enfants, et prenant pour figure de révélation les discours et pratiques liés aux enfants allophones, nous avons questionné les enseignants sur leurs formations, et cherché à savoir si, pour enseigner auprès d'enfants non francophones, immigrés et non scolarisés antérieurement, ils avaient pu bénéficier d'une formation ou d'une sensibilisation spécifique à certaines problématiques, notamment sur la

question de la pluralité linguistique, de la traduction, de la non-francophonie. Après un premier échange, une enseignante nous fait part de son impression de manquer de formation en lien avec les problématiques liées au plurilinguisme :

cruellement ↓ / et ça manque d'autant plus cruellement qu'il y a effectivement la situation de ces enfants qui sont complètement allophones / mais qu'on peut rajouter à cela des élèves qui ne sont pas complètement allophones mais qui pour autant sont dans une maîtrise de la langue qui est / parcellaire / et pour lesquels je pense que ce type de formation pourrait être bénéfique (Enseignante 1, 2017).

À nos questions, qui étaient plutôt centrées sur les élèves allophones et leur non-francophonie, l'enseignante soulève la problématique des élèves qui ne sont pas désignés comme allophones, mais pour qui la langue française pose tout de même quelques difficultés. Trois autres enseignantes vont dans le même sens du manque de formation, à propos des élèves allophones en inclusion dans leur classe :

je pense qu'il faudrait être formé pour savoir ce qu'on doit leur faire faire concrètement par discipline en fait / comment faire comment aborder les maths sans connaître le français ça paraît un peu / un peu énigmatique pour l'instant (Enseignante 2, 2017).

même en ayant fait ce DU et ce Master [FLE] on n'est pas préparés à ces gamins-là dans nos classes / on ne nous a pas dit concrètement voilà ce qu'on peut faire / après c'est du bon sens / c'est des échanges avec les collègues et les enfants / mais euh / (Enseignante 3, 2017).

ça paraît incroyable qu'on nous laisse face à ces difficultés sans jamais avoir même de formation maintenant là-dessus quoi (Enseignante 6, 2017).

Ces témoignages semblent aller dans le sens de récentes observations faisant état d'un manque de formation et de préparation ressentis par les enseignants face aux élèves allophones. Stéphanie Galligani et Amélie Champalle notent ainsi que « *beaucoup d'enseignants ne se sentent pas nécessairement qualifiés ou suffisamment outillés pour travailler avec ces jeunes allophones* » (Champalle, Galligani 2015, p. 229), évoquant une « *impression de ne pas être entendu et soutenu par l'Institution* » (2015, p. 230) des sentiments de « solitude » et d'« isolement » et même un « d'insécurité » professionnelle (2015, p. 223). Lorsque nous interrogeons les enseignants sur les pistes de réflexion ou les améliorations possibles qu'ils souhaiteraient voir advenir, s'ils en ressentent le besoin, deux d'entre eux évoquent la nécessité d'explicitier du vocabulaire considéré comme « ordinaire » :

je pense que les collègues dans toutes les disciplines déjà prendraient le temps d'expliquer les mots dans leur discipline ce serait déjà énorme quoi / mais je pense qu'on s'en rend pas compte / parce qu'il n'y a pas de formation (Enseignante 3, 2017).

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 (Enseignante 6, 2017).

Cette réflexion sur l'étrangeté, pour certains élèves, du vocabulaire considéré ordinaire par certains enseignants, donne à entendre les normes scolaires comme des normes mobiles et dynamiques (Canguilhem, 1966) et non des évidences que chacun est censé maîtriser. D'autres pistes de réflexion sont données pour améliorer les conditions d'enseignement auprès des enfants allophones en inclusion dans des classes ordinaires, notamment la collaboration avec des chercheurs :

pourquoi ne pas envisager des partenariats avec des universitaires pour qu'eux viennent nous éclairer / parce qu'on n'a pas la science infuse / pour nous éclairer sur le plan sociologique / sur le plan ethnologique ou ethnographique / pour comprendre / pour qu'on ait les bons codes / pour qu'on ait les bonnes réactions / enfin moi ça me semble fondamental quoi il faut être humble dans ces situations-là / et plus on est nombreux plus on a de chances d'être efficaces (Enseignante 1, 2017).

Nos entretiens font à la fois état de l'intérêt que constituerait la possibilité de recours de l'école et des enseignants à des traducteurs ou médiateurs, mais aussi au besoin de certains de ces enseignants de se former, ou d'être eux-mêmes accompagnés pour la compréhension d'« écarts » aux normes, notamment par rapport à certaines particularités des élèves allophones. Plus encore, la grande question qui se pose ici est celle de reconsidérer les frontières d'une même langue, en questionnant ce que cache un même nom de langue, car certains élèves pourtant francophones et français ont des difficultés face à une langue qui est pourtant la leur. D'autres observateurs de ces situations notent, plus urgemment, la nécessité impérieuse de « reconsidérer profondément les formations et les professionnalités enseignantes » (Armagnague, Bruneaud 2016, p. 19), ce à quoi nous pourrions ajouter l'importance de comprendre tout enseignement comme nécessitant une réflexion sociolinguistique sur ce que parler veut dire (Bourdieu 1982), en comprenant à quel point on peut parler une même langue sans la partager complètement. En somme, pour ne parler que du français, comprendre que les francophonies sont, au sein d'un même pays, d'une même région et d'une même classe, variables et variées.

MÊME LANGUE, SENS MULTIPLES

La réflexion amorcée par les enseignants interrogés consiste globalement à faire entendre que les normes linguistiques scolaires les plus apparemment ordinaires ne relèvent pas pour autant de l'évidence, et que les élèves qui ne les « maîtriseraient » pas ne sont donc pas à catégoriser nécessairement comme en difficulté. Les entretiens menés avec les enseignants avaient à la fois pour amorce et objectif de réfléchir à ce qu'implique l'inclusion en

classe ordinaire d'élèves allophones, extraordinaires⁷ par plusieurs de leurs caractéristiques, à savoir⁸ peu ou pas francophones, peu ou pas scolarisés antérieurement⁹, et plurilingues¹⁰ dans une institution dont le monolinguisme est la norme (Blanchet 2016). Partant d'une interrogation sur les allophones et ce qu'ils peuvent avoir de dissonant ou d'importun (Ebersold, Armagnague 2017) au sein de l'institution de reproduction qu'est l'école (Bourdieu, Passeron 1971), les entretiens menés avec les enseignants nous ont donné à voir que, si ces derniers ressentent pour plusieurs d'entre eux d'importantes difficultés liées notamment au manque de formation vis-à-vis des problématiques en lien avec le plurilinguisme et ce qu'implique l'allophonie, ils paraissent aussi reconnaître un besoin d'explicitement la langue française scolaire ordinaire, « celle avec laquelle on travaille sans nécessairement la travailler » (Marchadour 2018). Observations qui vont dans le sens de chercheuses qui plaident pour la mise en place d'une approche contextualisée et plus explicite de la langue française à l'école, qui aiderait les élèves à « s'approprier la langue de l'école sans dévaloriser la diversité de leurs pratiques linguistiques » (Clerc Conan, Richerme-Manchet 2016, p. 9). Ainsi, au-delà de l'idée de traduction ou médiation qui serait la facilitation linguistique entre deux personnes, nous souhaitons insister, en prenant appui sur les témoignages de ces enseignants, sur ce que nous choisissons d'appeler une traduction de tous les instants, une traduction intralinguale qui serait une traduction ordinaire, inhérente au simple fait de parler et d'être entendu, traduction qui ne concerne pas seulement des langues et locuteurs de langues différentes, mais aussi des échanges dans une seule langue ; une langue apparemment même, apparemment une. Une langue est déjà plurielle, en ce que la langue nous lie à l'autre, aux autres à qui et avec qui l'on parle. La langue est ainsi non seulement notre mise en relation avec l'autre, mais plus fondamentalement elle peut être aussi comprise comme étant déjà l'autre lui-même, comme « la venue de l'autre » (Derrida 1996, p. 127). En ce sens, une langue est déjà altérité et altération. Une seule langue est déjà multiple, comme le sont ses locuteurs et le sens qu'ils donnent à ses mots, c'est ce sur quoi nous aimerions insister. Comme l'écrivait Derrida :

« Une langue n'existe pas. Présentement. Ni la langue. Ni l'idiome ni le dialecte. C'est d'ailleurs pourquoi on ne saurait jamais *compter* ces choses et pourquoi si [...], on n'a jamais qu'une langue, ce monolinguisme ne fait pas *un* avec lui-même » (Derrida, 1996. p. 123-124).

⁷ Extraordinaire dans le sens de : hors de l'ordre, de la norme, de la majorité (ou de l'apparente majorité).

⁸ Pour rappel, dans le contexte où nous avons enquêté, il s'agit d'élèves allophones d'une UPE2A NSA.

⁹ En théorie les élèves de l'UPE2A NSA n'ont pas été scolarisés avant leur arrivée en France, mais nos enquêtes montrent que plusieurs enfants inscrits dans cette classe l'ont pourtant été.

¹⁰ Ou plurilingues en devenir avec l'appropriation du français, si jamais les enfants en question n'étaient pas plurilingues à leur arrivée en France.

Si la traduction consiste en un passage, ou en la facilitation de ce passage, on peut considérer à juste titre que le rôle de l'enseignant est celui de passeur, qui prend le temps, et à qui on donne le temps d'expliquer l'évident, et pas seulement l'apparemment compliqué. Ainsi, il paraît important que soient mis à disposition des enfants et familles allophones les services de traducteurs qui permettent à tous les acteurs impliqués dans l'éducation scolaire française de se comprendre dans différentes langues, afin que ceux qui parlent une autre langue que le français ne soient pas considérés comme « des citoyens de deuxième catégorie » (Blanchet 2016, p. 112). Au-delà de cette possibilité de traduire et d'être traduit pour des enfants et familles qui ne parlent pas français, il nous semble aussi capital que l'idée de traduction ne soit pas circonscrite aux situations dans lesquelles une langue autre que le français est impliqué, mais bien pensée comme un acte permanent, une vigilance et une attention vis-à-vis d'une langue et de locuteurs qui la partagent. Ce partage d'une ou de plusieurs langues relève de l'action, de la mobilisation et de l'explicitation, c'est ce que nous ont amenés à penser les enseignants dits ordinaires vis-à-vis de la langue elle aussi ordinaire, grâce à une réflexion¹¹ sur les élèves apparemment extraordinaires que sont les allophones. La proposition que nous aimerions faire consiste alors à entendre la notion d'allophonie non pas comme réservée à certains locuteurs identifiés, en contextes scolaires français, comme des « étrangers de langues », mais à élargir l'allophonie et l'altérité linguistique et langagière qu'elle implique à tous les locuteurs, qu'ils parlent apparemment la même langue ou qu'ils parlent des langues aux noms différents. Ainsi entendue, une telle conception de l'allophonie permettrait de rappeler qu'on ne peut échapper à l'altérité et l'altération, l'infidélité¹², en un sens, l'inexactitude de toute parole qui ne peut être qu'une mise en relation avec un autre, des autres :

« Le langage est essentiellement dans l'avec. Toute parole est simultanéité de deux paroles au moins, celle qui est dite et celle qui est entendue – fût-ce par moi-même –, c'est-à-dire celle qui est re-dite. Dès qu'une parole est dite, elle est redite, et le sens ne consiste pas dans une transmission d'un émetteur à un récepteur, mais dans la simultanéité de deux (au moins) origines de sens, celle du dire et celle de sa redite. Le sens, c'est que ce que je dis ne soit pas simplement « dit », mais pour être dit, en vérité, me revienne redit. Mais en me revenant ainsi – de l'autre – cela est aussi devenu une autre origine de sens. Le sens est le passage et le partage d'origine en origine, singulier pluriel » (Nancy, 1996, p. 110).

Ainsi, si grâce à certaines figures évidentes de l'altérité linguistique (ici les allophones), l'on comprend la traduction comme faisant partie de nos échanges les plus ordinaires, au sein d'une même langue, l'altérité ne serait plus cantonnée à certains cas ou certaines personnes, mais généralisée au sein même du langage et de nos rapports singuliers à lui. Ce que parler veut dire impliquerait alors aussi de mesurer que la langue et les mots

¹¹ Réfléchir dans les deux sens du terme : réfléchir à, et se réfléchir grâce à, contre, ou avec quelque chose/quelqu'un.

¹² Infidélité, dans le sens du fameux adage « traduttore, traditore » (traduire, c'est trahir).

méritent toujours une traduction, quand bien même les échanges se font, apparemment, dans une seule et même langue :

« Le paradoxe de la communication est qu'elle suppose un médium commun mais qui ne réussit [...] qu'en suscitant et en ressuscitant des expériences singulières, c'est-à-dire socialement marqués » (Bourdieu, 1982, p. 16).

RÉFÉRENCES

- Armagnague, M., Bruneaud, J.-F. (2016). « Introduction Populations minorisées et justice scolaire : quelques enjeux pour les populations migrantes ». *Les Cahiers de la LCD*, 2, p. 1119.
- Blanchet, Ph. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1971). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. (1975). « Le fétichisme de la langue ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, p. 2-32.
- 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.
- Champalle, A., Galligani, S. (2015). « Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités ». Dans *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve, p. 215-239.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Clerc Conan, S., Richerme-Manchet, C. (2016). *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*. Louvain-la-Neuve : Éditions Modulaires Européennes.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Galilée.
- Ebersold, S., Armagnague-Roucher, M. (2017). « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, 39, p. 137-152.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). « La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français ». *ADRESE/ CIRNEF « Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle »*, 48, p. 83-107.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (trad. Nicolas Ruwet). Paris : Éditions de Minuit.
- Lebon-Eyquem, M., Bulot, T., Ledegen, G. (2012). *Ségrégations, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migration*. Paris : L'Harmattan.
- Lebon-Eyquem, M., Robert, C. (2012). « La grande difficulté scolaire comme stigmatisme sociolinguistique ». Dans *Ségrégations, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migration*. Paris : L'Harmattan, p. 95-125.

Marchadour, M. (2018). *Enjeux de la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des enfants dans les pratiques d'éducation scolaire et de soin orthophonique. Algérie-France : comparais(s)ons*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Rennes 2.

Moro, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.

Nancy, J.-L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris : Galilée.

Razafi, E., Traisnel, C. (2017). « Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français ». *Mots*, 115, p. 111-126.

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

Sayad, A. (1990). « Les maux-à-mots de l'immigration. Entretien avec Jean Leca ». Dans *Politix*, 12, p. 7-24.

Vadot, M. (2018). *Le français, langue d'« intégration » des adultes migrant.e.s allophones ? Rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paul Valéry Montpellier 3.