
N° 9 | 2026

Francophones, francophonie et migrations. Aspects et enjeux linguistiques, didactiques, sociolinguistiques, méthodologiques et éthiques.

Allophones francophones

La traduction au service de l'expression en français pour les élèves NSA très peu francophones

Matthieu MARCHADOUR *Docteur*

Celtic-BLM

University of Rennes 2

Édition électronique :

URL : <https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-9/3319-allophones-francophones>

ISSN : 2968-2398

Date de publication : 24/06/2026

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

Pour **citer cette publication** : MARCHADOUR, M. (2026) Allophones francophones. *LHUMAINE*, (9).
<https://doi.org/10.34745/>

Dans les usages et les discours scolaires français, la catégorisation des élèves "allophones" est mise en regards, sinon en opposition, à celle des élèves "francophones". Le terme "allophone" est en usage en France depuis la publication de trois circulaires en 2012 (MEN, 2025). Si ce terme avait pour objectif affiché, en remplaçant dans les usages celui de « non-francophone » tant critiqué par Abdelmalek Sayad (1999) pour sa dimension performative, de mettre en valeur le plurilinguisme des élèves émigrés ainsi désignés, et ne plus centrer la catégorisation sur une absence de compétence linguistique, la francophonie, le terme « allophone » n'est pas exempt d'une certaine vision réductrice et simplificatrice des langues, des locuteurs, des singularités des élèves concernés. Un des écueils majeurs du terme « allophone » est notamment le fait qu'il centre l'extranéité des élèves émigrés ainsi désignés sur la dimension linguistique, occultant souvent toutes les autres (Armagnague Roucher, Rigoni, 2016). Dans cet article, nous proposons d'étudier les possibilités de concilier francophonie et allophonie, en ne les envisageant pas comme incompatibles, mais bien au contraire en rappelant que toute langue se nourrit du mouvement et de la parole de ses locuteurs.

Notre réflexion s'appuiera sur notre activité d'enseignant au sein d'une Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement (UPE2A NSA) auprès d'une quinzaine de jeunes récemment arrivés en France, peu ou pas scolarisés antérieurement, et pas ou peu francophones à leur arrivée sur le territoire français. Au sein de ce dispositif, une grande majorité d'élèves afghans est présente (douze sur quinze élèves en 2023, onze en 2024, onze en 2025), et la totalité des élèves est pashtophone. Le pashto sera ici la langue principale que nous utiliserons dans nos exemples. Pour illustrer nos propos sur l'importance de pouvoir envisager allophonie et francophonie de concert, nous prendrons appui sur des travaux d'élèves, sur des échanges informels avec eux, y compris avec des élèves étant sortis de l'UPE2A et étant devenus très à l'aise en français, ainsi que sur notre journal de recherche que nous tenons depuis septembre 2023.

Parmi les exemples les plus éloquentes que nous proposons d'analyser, ceux dans lesquels des élèves écrivent ou parlent pashto mais laissent voir des traces du français, écrit ou oral, signe de leur installation progressive, mais discrète si l'on ne lit pas ou si l'on ne comprend pas le pashto, dans la francophonie. Ces découvertes font du plurilinguisme utilisé en classe (Fleuret, Bullock, 2025 ; Auger, 2023), une nécessité absolue dans les pratiques enseignantes pour permettre une parole la plus libérée possible des élèves émigrés et peu francophones, fragilisés par de longs parcours

traumatiques (Sayad, 1991 ; Čolić, 2016).

À la manière dont l'enseignant se laisse voir néo-locuteur du russe ou de l'arabe (Auger, 2005), peu à l'aise dans ces langues mais qui va vers la ou les langues des élèves récemment arrivés pour qu'eux arrivent peut-être plus vite et plus confiants vers le français, ce plurilinguisme en actes sert ainsi une vision des langues et des locuteurs où allophonie et francophonie sont mêlées. Il n'y aurait plus d'un côté ceux qui sont émigrés et qui parlent une « autre » langue indistincte et non nommée, les « allophones », et de l'autre celui qui est « chez lui » et parle « sa » langue, celle de « son » pays, le national, natif, légitime. L'enseignant parlant pashto de manière imprévue, par le hasard historique de l'arrivée d'enfants émigrés, accepte de se voir « allophone » parmi les pashtophones, et rend peut-être aux élèves néo-francophones la possibilité de comprendre qu'il n'y a pas à passer de l'autre côté d'une quelconque « barrière de la langue », à devenir francophone après avoir été « allophone », mais qu'il faut parler plusieurs langues pour comprendre ce qu'elles impliquent (Cassin, 2016), et que ce sont ces intervalles, ces allers et retours dans les langues et avec elles, ces traductions incessantes, qui servent la parole des locuteurs (Cassin, 2017).