



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

MEDIATEURS CULTURELS ET INSERTION DE NOUVEAUX ARRIVANTS FRANCOPHONES AFRICAINS : PARCOURS DE MIGRATION ET PERCEPTION DES ROLES

Marianne JACQUET, Danièle MOORE, Cécile SABATIER
Simon Fraser University, Vancouver, Canada

« Que peut signifier le projet de vivre ensemble avec nos différences ? »
(Wieviorka, 1997 : 5)

Traversées francophones : entre Afrique et Pacifique...

Au sein d'un pays officiellement bilingue, largement multiculturel et multiconfessionnel, Vancouver se situe comme la métropole recevant le plus de migrants après Toronto et Montréal. Cette migration est le reflet d'une forte diversité. Alors qu'une personne sur 6 à l'échelle du pays est considérée comme allophone, à Vancouver une personne sur 6 (soit 15,2 % de la population) a déclaré le chinois comme langue maternelle (Statistique Canada, 2003). Bien que tournée vers l'aire pacifique, la ville accueille une population hétérogène, au sein de laquelle de nouvelles communautés africaines anglophones, et plus récemment francophones, prennent leur place.

L'immigration des communautés originaires de l'Afrique francophone s'est en effet accrue à partir des années 1980, demeurant cependant relativement restreinte par rapport à la migration issue de l'Afrique anglophone¹. Ainsi, entre 1946 et 1950, les immigrants africains ne représentaient que 0,3 % des nouveaux arrivants au Canada, alors que, selon Statistique Canada (2005), le nombre d'Africains accueillis de façon permanente sur le territoire canadien a pratiquement doublé depuis 1998.

Les immigrants ayant tendance à se concentrer dans les grandes villes, il est permis de croire que la majorité des 4 000 immigrants francophones² qui se sont installés en Colombie

¹ Compte tenu du fait que les pays francophones constituent la moitié des pays africains (Tanaka, 2005).

² La population francophone de la CB est nouvelle : 22 % des francophones ne vivait pas en CB cinq ans avant le recensement (7 % n'y étaient installés depuis un an, et 3 % n'étaient pas en CB un an avant le recensement). Seulement 11 % des francophones sont nés en CB, comparativement à 48 % pour les non-francophones. 87 % des francophones de la CB sont nés au Canada, et 71 % des francophones immigrés au Canada proviennent d'Europe. La communauté francophone de CB est la troisième plus grande communauté francophone hors Québec, derrière l'Ontario et le Nouveau-Brunswick (Statistique Canada, 2005).

Britannique (CB) entre 1996 et 2001 vit dans la Grande région de Vancouver. Le tableau³ ci-dessous nous donne, de manière plus précise, une indication de l'origine des immigrants francophones issus de l'Afrique sub-saharienne en CB en 2001 (Tanaka, 2005) :

Répartition géographique des communautés originaires d'Afrique francophone sub-saharienne – 2001										
<i>Origines africaines francophones</i>	Canada	Terre-Neuve et Labrador	Nouvelle-Ecosse	Nouveau-Brunswick	Québec	Ontario	Manitoba	Saskatchewan	Alberta	Colombie Britannique
Burundais	1 900	0	0	0	1175	590	45	0	85	0
Camerounais	2 070	0	0	15	1550	460	0	0	35	15
Congolais	6 235	0	0	10	3835	183	75	25	255	155
Guinéen	1 120	0	0	0	915	115	0	10	50	20
Ivoirien	1 120	0	0	15	955	110	0	0	15	15
Malgache	780	0	0	0	600	85	0	0	55	40
Malien	815	0	0	0	680	70	40	0	10	15
Mauricien	2 720	0	0	20	1380	880	40	45	80	225
Sénégalais	1 675	0	0	15	1340	225	25	10	10	50
Togolais	755	0	0	10	485	215	10	10	10	20
Zaïrois	1 885	0	0	0	1330	485	0	10	35	15

Corollairement à cette augmentation de la migration francophone africaine en CB, les écoles du système scolaire francophone voient leur nombre d'élèves africains croître. Cette croissance ne va pas sans poser question. En effet, avec un si grand nombre de jeunes immigrants en âge de scolarisation (Statistique Canada, 2007), la compréhension de leur intégration scolaire et sociale s'impose comme une priorité pour la communauté scolaire et sociale d'accueil qui doit répondre aux besoins de ces jeunes arrivants qui peuvent ne pas avoir fréquenté l'école, ne pas connaître la langue d'éducation et/ou être issus des familles peu scolarisées ou vivant dans des conditions de précarité socio-économique. Dans un contexte où la préservation du patrimoine culturel et linguistique francophone est un enjeu de taille, la survie des langues et des communautés francophones plurilingues devient plus hasardeuse ; les français parlés par les nouveaux arrivants francophones africains ne sont pas toujours reconnus comme des variétés acceptables (et acceptées) de la langue, alors même que les groupes doivent se recomposer selon des (re)configurations nouvelles, souvent déjà fracturées par l'expérience de la guerre, des camps de réfugiés et de l'expatriation. Ainsi, du point de vue de la plupart des enseignants, nombre de ces nouveaux élèves ne parleraient pas français à leur entrée à l'école.

Cette conviction interroge alors la conception historique de la francophonie dans la province, qui remonte à l'établissement des premiers « coureurs des bois ». La première

³ Même s'il n'existe pas de statistiques formelles sur les immigrants francophones africains, la tendance croissante peut être facilement mesurée à partir du nombre croissant d'immigrants francophones et de jeunes immigrants francophones africains qui fréquentent les écoles du conseil scolaire francophone de la Colombie Britannique.

installation d'un groupe de Canadiens Français date de 1812, lorsque ces pionniers arrivèrent pour le commerce des fourrures et du bois. Plus largement, c'est donc la définition même de ce que l'on entend par francophonie qui se trouve interpellée, et interroge un premier effet de mobilité, sémantique et symbolique tout à la fois.

Pour les enseignants franco-colombiens, il apparaît en effet que la *francophonie* articule son paradigme définitoire autour de la notion linguistique « qui parle français ». Selon Rey (2007 : 17),

« [...] cette notion [de francophonie] n'apparaît qu'au XX^e siècle, dans le contexte de la prise de conscience d'un rapport avec la langue française. Cette prise de conscience est venue des zones de contact et de plurilinguisme où le français est élément d'un ensemble. C'est parce que l'on parle français et une ou plusieurs autres langues, ou bien parce qu'on a conscience d'une situation précaire de contact, qu'il peut y avoir ce désir de français ou ce désir de préciser son rapport à cette langue [...] ».

Autrement dit, être francophone, c'est ne pas être anglophone et s'affirmer solidaire face à l'anglicisation (Cuq, 2003 : 112) et à la minorisation. Cette conception en creux reflète l'état des lieux des francophonies minoritaires au Canada (Thériault, 1999).

A l'inverse, pour les membres de la communauté africaine francophone, la francophonie est celle héritée de Senghor, Césaire et Sihanouk, empreinte d'un caractère d'universalité et de solidarité dans une diversité, tant linguistique que culturelle, et dans des espaces pluriels (Cuq, 2003). Dès lors, être francophone, c'est affirmer son appartenance à l'un des groupes linguistiques reconnus au Canada. Ainsi, des parents d'élèves africains, interrogés sur l'importance de scolariser leurs enfants en français, déplacent le discours sur l'attachement identitaire reflété par la langue, et la mise en miroir du bilinguisme canadien et de la francophonie africaine :

Rom.

oui c'est vraiment fondamental parce que je suis d'abord un francophone . je suis dans un pays bilingue où le français est l'une des langues officielles

Fa.

je crois que c'est important . évidemment d'abord c'est notre identité . le français . quoiqu'il ne soit pas notre langue maternelle... c'est comme si elle l'était parce que à la maison nous ne parlons que français avec ces enfants . moi qui suis né dans un milieu différent . j'ai appris le français à l'école . ils n'ont que ça comme langue . ma langue maternelle . notre langue maternelle ils ne la connaissent d'ailleurs pas . ils sont plutôt francophones . ils sont plutôt francophones . rien que pour ça ils doivent la conserver sans compter qu'elle leur ouvre plusieurs portes . lorsqu'ils peuvent conserver le français ils vont communiquer avec toute la francophonie ça serait malheureux qu'ils perdent quelque chose qu'ils ont dans leur sang

Toutefois, pour d'autres parents, cet effet miroir renvoie davantage à l'expérience de la colonisation et de l'imposition du français ; et c'est cette expérience douloureuse qui teinte les discours :

Ma.

[...] le français est une langue qui nous été imposée une langue de colonisation . nous n'avons pas choisi le français on nous l'avait imposé moi je ne veux pas imposer une langue à mes enfants . c'est tout simplement une langue de colonisation une langue internationale . une langue des Nations-Unies . ils ne font pas ça parce que nous l'avons choisi ce sont les circonstances historiques et même mondiales . mais malheureusement c'est à travers la souffrance que nous avons appris cette langue . c'était une langue de colonisation [...] ce sont les circonstances de l'histoire qui les a mis dans ces circonstances là ... ils le font . une manière de ce battre ... mais ce n'est pas parce qu'ils aiment cette langue cette langue n'a pas de connexion émotionnelle ni civique par rapport à nos enfants .. c'est une langue de colonisation

Cette diversification des voix francophones conduit à porter attention à l'élément polyphonique pour étudier la construction identitaire plurielle dans des contextes diversifiés et à focaliser sur ce que signifie être africain et francophone à Vancouver dans une communauté francophone africaine doublement imaginée. A travers ces différentes manifestations discursives de l'identité francophone, surgit la dis-jonction de différents espaces de représentations, laquelle renvoie à « *la construction des rapports sociaux de différence et d'inégalité* » (Heller, 2002 : 150). Ces différents nœuds de marginalité s'accompagnent de mouvements divergents instaurant des tensions entre le centre et les marges, et conduisant à redessiner les frontières d'une francophonie où chacun peut investir, symboliquement, sa légitimité. C'est sur le fil de cette tension et de ces entre-deux, matérialisés par les traits d'union, que se dessine la figure du médiateur à la jonction des marges et des centres :

« *Le médiateur culturel est un acteur social qui élabore et met en place des dispositifs qui permettent de rétablir le sens là où il y a rupture de sens, c'est-à-dire de donner à celui qui ne comprend pas les moyens de comprendre. Son apport est autant de savoir que de savoir-faire, porte aussi bien sur la méthode que sur les contenus. Il rend intelligibles les ruptures de sens.* » (Zarate, 2003 : 230).

Croiser les voix pour comprendre la médiation et ses dynamiques

La recherche

La recherche⁴, sur laquelle s'appuie cette contribution ainsi que les extraits de corpus utilisés pour illustrer nos propos, a pour objectif principal de documenter l'impact de l'arrivée d'élèves originaires d'Afrique sub-saharienne dans les écoles du Conseil Scolaire Francophone⁵ (CSF) de Colombie-Britannique, afin d'évaluer et de répondre aux besoins (réels et déclarés) de l'ensemble des acteurs engagés dans l'action éducative et l'insertion socio-économique des individus. Sa problématique est de construire un modèle – théoriquement et heuristiquement – situé, qui d'une part, articule les liens inextricables entre les usages linguistiques et culturels au sein des différentes communautés de pratiques (familles, écoles, communautés au sens plus large) et la construction identitaire ; et d'autre part, pourvoit une meilleure compréhension des enjeux socio-éducatifs en contexte minoritaire francophone.

Dans cette optique, les voix croisées des partenaires clés de l'intégration sociale et scolaire des jeunes élèves entrent en résonance au travers des discours recueillis lors d'entretiens individuels ou de groupe. Ces voix sont celles :

- des différents partenaires scolaires (administrateurs, directions, enseignants, pathologistes du langage et autres professionnels non enseignants),
- des familles (parents, enfants),
- et des partenaires communautaires (Immigrant Services Society, Mosaic, La Boussole, Multicultural Family Centre, Fédération des francophones de la CB, Vancouver Association for the Survivor of Torture).

⁴ *Mapping and Assessing African Students' educational needs and expectations*. Recherche financée dans le cadre de Metropolis-RIIM, Recherche Immigration et Intégration dans les Métropoles, centre d'excellence de Vancouver (2005-2007). Responsables de la recherche : Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier, Simon Fraser University, avec la collaboration de Mambo Masinda et Louise Jenkins.

⁵ Depuis sa création en 1995, le Conseil Scolaire Francophone (CSF) a pour mission : « (d') offrir des programmes et des services éducatifs valorisant le plein épanouissement et l'identité francophone des apprenantes et apprenants francophones de la province. De plus, il s'engage à participer activement au développement de la collectivité francophone de la Colombie Britannique » (CSF, 2004 : www.csf.cb.ca).

Nous croisons ici les discours de quelques informateurs emblématiques de chacune de ces instances (École – Famille – Communauté). Les témoignages sont ceux de quatre hommes et une femme⁶. Trois d'entre eux sont des professionnels de la médiation par leur rattachement à des institutions chargées de l'insertion des nouveaux arrivants :

- Pas. est originaire du Burundi ; elle est arrivée en CB neuf ans plus tôt en provenance du Kenya où elle a vécu dans un camp de réfugiés. Elle connaît plusieurs langues, dont le kirundi, la langue qu'elle déclare comme sa « langue maternelle »⁷, le kinyarwanda, le swahili, qu'elle dit maîtriser moins, le français, sa « langue d'instruction », et l'anglais qu'elle a appris en exil dans le camps de réfugiés au Kenya ;

- Mou. est originaire du Sénégal et est arrivé en CB en 2000, avec sa femme canadienne. Il déclare maîtriser plusieurs langues dont le soninké, sa « langue maternelle », le wolof, la « langue majoritaire à Dakar », le fulani (la « langue des Peuls »), le français, sa « langue d'instruction » et l'anglais, ainsi que d'autres langues africaines moins bien maîtrisées. Mou. a fait des études de biologie en France ainsi qu'une licence en résolution de conflits en Afrique du Sud, où il a œuvré dans ce domaine pendant plusieurs années avant d'immigrer au Canada et de poursuivre un Master *es Arts* en *Human Security and Peace Building*, dans une université de la CB ;

- Al., lui, est un Franco-canadien originaire du Québec ; il est arrivé en CB huit ans plus tôt, en tant qu'ortho-pédagogue dans la région de Vancouver et occupe au moment de l'entretien un poste de direction. Al. parle le français, sa « langue maternelle », et l'anglais.

D'autres, des parents d'élèves vont apparaître (dans leurs discours ou celui des autres) comme des agents de médiation :

- Ma. est originaire du Congo. Il est arrivé au Canada en 1997, en tant que résident permanent et s'est établi en CB en 1998. Il parle plusieurs langues, le kinandé, qu'il désigne comme sa « langue maternelle », le swahili, le lingala, le kirundi, le kinyarwanda ainsi que le français et l'anglais. Il a fait des études universitaires (non spécifiées) ;

- Em. est originaire du Burundi. Il est arrivé directement en CB en tant que réfugié et est maintenant un immigrant reçu. Il déclare parler plusieurs langues : le kirundi, qu'il cite comme sa « langue maternelle », le kinyarwanda, le swahili, le français, l'anglais et, dit-il, « un peu d'allemand ».

Les entretiens révèlent comment les trajectoires de mobilité influencent les représentations que les acteurs concernés développent de leurs rôles dans le processus de médiation pour l'intégration scolaire et sociale des jeunes migrants francophones africains. En suivant leurs parcours de migration, les discours laissent apparaître comment ces différents acteurs sociaux développent des stratégies de facilitation, appuyées sur leurs propres histoires de vie et leurs expériences migratoires. Leurs trajectoires de mobilités (physiques ou symboliques) donnent d'emblée à voir une succession de déplacements. Le premier d'entre eux est un déplacement d'ordre spatial : à l'intérieur d'un même pays (du village à la ville, d'une province à l'autre) ; d'un pays à d'autres (par exemple du Congo au Canada, en passant par la France) ; d'un continent à d'autres (l'Afrique, l'Europe, l'Amérique du Nord). Ces déplacements spatiaux entraînent une mobilité linguistique et une complexification des répertoires plurilingues (l'anglais, le français, plusieurs langues africaines). Ces mouvements migratoires

⁶ On notera la présence d'une seule femme parmi les informateurs ; alors qu'à l'inverse l'équipe de recherche se compose de quatre femmes (2 Françaises, une Franco-canadienne et une Américano-canadienne) et un homme issu de la communauté congolaise francophone. Les entretiens se sont déroulés en français et en anglais.

⁷ Les guillemets rendent aux informateurs l'emploi de l'expression. Pour une discussion de la notion de « langue maternelle » dans les situations de contacts de langues et de plurilinguismes, voir Dabène, 1994.

s'accompagnent d'un troisième déplacement, une mobilité sociale et professionnelle : par exemple, Al. orthopédaque au Québec devient directeur d'école en CB, Mal. enseignant dans son pays ne réussit pas à occuper un tel poste une fois au Canada. Ces différents déplacements, à la fois successifs et imbriqués, conduisent à des reconfigurations identitaires, multiples, et elles aussi successives et imbriquées.

La dynamique complexe de ces trajectoires révèle, au fil des discours, l'influence de ces parcours croisés dans la construction et la mise en œuvre d'une compétence de médiation au service des jeunes arrivants et de leurs parents.

En effet, les entretiens semi-dirigés, construits pour élucider les besoins des enfants dans les écoles francophones du point de vue des différents acteurs impliqués (enseignants, directeurs d'école, partenaires communautaires) ont rapidement révélé l'importance des parcours des interlocuteurs, qui réinvestissent leur histoire de vie pour donner à entendre et donner sens à leur expérience. Pour les parents étaient prévus des questionnaires, que nous avons choisi d'oraliser (à la fois pour des questions de langue, et pour des questions d'accès à l'écrit). Le moment venu, aucun des sujets interrogés n'a choisi d'utiliser une langue africaine (les langues offertes étaient les suivantes : kinandé, lingala, swahili). Par ailleurs, si les interlocuteurs se conforment au début de la rencontre à la formalité du questionnaire, très vite ils en redessinent les contours pour investir la dimension du biographique.

L'entretien, devenu ainsi récit et témoignage biographique, se construit alors comme processus réflexif qui permet la mise à distance de l'expérience, sa transformation en savoirs, et sa mise au service des autres. Interviewés et interviewers se trouvent dès lors engagés dans une thématization explicite de la médiation et dans un processus de co-construction d'une dynamique réflexive, dans une rencontre de leurs subjectivités qui les conduit à produire un sens commun du vivre ensemble et à construire une intersubjectivité qui rétablit les ruptures matérielles, symboliques et imaginaires. C'est de cette rencontre des subjectivités que s'est explicitement dégagée la thématization de la médiation, qui s'organise chez les interlocuteurs autour du tracé de leurs parcours de mobilité, et des souvenirs de passages et de transformations qu'ils leur associent. C'est aussi autour de ces témoignages que s'opère une transformation des rôles des interlocuteurs, comme certains parents, qui discursivement se positionnent eux-aussi comme des agents de médiation.

Ces opérations discursives facilitent ainsi la mise en place de nouveaux cadres d'interprétation. Ceux-ci révèlent (i) comment les trajectoires de mobilité des différents acteurs concernés influencent les représentations que ceux-ci développent de leurs rôles dans le processus de médiation pour l'intégration scolaire et sociale des jeunes migrants francophones, (ii) comment les différents acteurs sociaux impliqués dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants développent pour ceux-ci des stratégies de facilitation, appuyées sur leurs propres histoires de vie et expériences de la mobilité. Enfin, nous tenterons d'interpréter comment ces acteurs co-construisent dans leurs discours les notions d'intégration et de médiation comme valeurs sociales dans un processus migratoire et un contexte plurilingue.

Les catégorisations individuelles et sociales de la médiation

Une définition commune de la médiation décrit celle-ci comme 1) une « *entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis* », et 2) « *Didact. Le fait de servir d'intermédiaire* » (Le Petit Robert, 1992 : 1173). Selon cette lecture, le lexème ne semble constituer que la partie visible d'une interaction qui met l'accent sur l'action plutôt que sur l'acteur, une conception qui ne permet de prendre en compte qu'un seul des pôles de cette interaction.

Une approche située de la notion appelle en revanche la prise en compte des contextes, lus à travers des cadres et des scripts, et une mise en cohérence des sphères privées et publiques, des identités et des rôles assignés, des attentes et de la reconnaissance réciproques de chacun des acteurs engagés dans le processus de médiation. Cette vision dynamique se donne à lire à travers des praxis dont l'aboutissement ne serait pas le référent d'un signifié à travers un signifiant, mais des points de vue sur ce référent, lesquels sont eux-mêmes perçus à travers des variations de sens données par des instances de désignation, que sont la dénomination, la catégorisation et la hiérarchisation (Sabatier, 2005 ; Siblot, 1999). Dès lors, les auto- et les hétéro-catégorisations participent à la définition d'une identité de médiateur dont les manifestations sont négociées collectivement. Pour Zarate *et al.* (2003 : 60), « *c'est donc cette imbrication entre dynamiques relationnelles et dynamiques représentatives qui constituent le noyau d'[une] approche de la médiation culturelle* ».

Aux catégorisations pré-assignées de médiateurs publics, se superpose en conséquence une pluralité de figures de médiation, qui s'emboîtent et s'enchâssent, se négocient et se re-négocient en situation. Dans cette sphère de médiation publique se matérialisent des espaces de médiation privée, à l'intérieur desquels s'auto- ou hétéro-assignent des rôles, qui sont endossés ou non, reconnus ou pas, par l'individu et/ou par le groupe et par la société. Ces espaces offrent des ressources symboliques qui permettent aux individus de se reconnaître dans une histoire commune de la migration (interne ou externe, voulue ou subie, inscrites dans des histoires individuelles et/ou collectives contrastées), de l'investir en la rendant lisible et de se la réapproprier sous forme de capital.

Ces espaces privés ne sont pas simplement investis par les médiateurs « légitimes », mais également par des acteurs ordinaires. Leurs actes et leurs discours visibilisent, symboliquement, ces nouveaux territoires de médiation, et incarnent des figures de conciliation qui s'exercent en dehors des cadres reconnus. C'est l'exemple de Ma., dernier parent d'élève cité précédemment qui, au fil de l'entretien, négocie le passage de son rôle de parent à celui d'interprète culturel. Ou encore celui d'Em., autre parent d'élève, chez qui le repositionnement est consécutif à l'acceptation du rôle de relais qui lui a été attribué par le partenaire scolaire en charge de l'intégration des jeunes issus de la communauté.

C'est alors le maillage de ces différents espaces qui inscrit la mobilité des individus dans l'espace et dans le temps, met en tension un avant et un après, et transforme les représentations de leurs rôles.

Croiser les voix pour mettre en mots le(s) médiateur(s)

Les discours de nos interlocuteurs font émerger des étapes successives dans la construction figurative du médiateur : (i) la mise à distance des expériences ; (ii) leur transformation en savoirs ; (iii) leur mise au service des autres. Ces étapes prennent leur point de départ dans les expériences de mobilité, et dans les relectures successives auxquelles ces dernières donnent lieu en contexte. Les parcours de vie des différents acteurs réunissent donc, au-delà de leur diversité, des récurrences particulières, marquées par des systèmes de connaissances et de pensées élaborés par le sujet et influencés d'une part, par les circonstances sociales et historiques dans lesquelles le sujet s'ancre et, d'autre part, par les positionnements sociaux dans lesquels il se trouve. Ces familiarités s'articulent autour de dialectiques qui favorisent la rencontre et l'entrelacs, la simplification et la complexification : un avant et un après ; un ici et un là-bas ; une distance et une proximité ; des ruptures et des continuités.

L'expérience de la mobilité et sa mise à distance

C'est, autrement dit, parce que les interlocuteurs questionnés ont eux-mêmes vécu l'expérience du déplacement et de la distance, qu'ils éprouvent, dans la relation d'altérité, la proximité et l'engagement nécessaires pour se sentir investis (ou non) de leur rôle de médiateur. La mobilité habituellement marginale devient alors le centre de l'expérience. Elle traverse et rythme leurs discours, oriente et transforme leur relation à l'autre :

Al.

*mais bon . à 15 ans si on m'avait déraciné de ma province . dans un pays que je ne connais pas . avec une langue que je ne connais pas . chez des gens que je ne connais pas . j'pense que je serais arrivé de reculons et j'aurais eu très peur et ces jeunes là ont très peur . leur contexte le contexte actuel politique c'est pas tellement mieux encore . nous on leur dit t'arrives au Canada t'es chanceux y a pas de guerre mais eux ils le savent pas encore . on leur a menti depuis toute ces années ... si j'avais gardé mes œillères et m'étais concentré sur les Québécois de race blanche qui parlent français j'aurais été très ... c'est ce qu'on dit en anglais . **tunnel vision** . une vision qui est très linéaire*

Cette mobilité, qui se joue ensuite à différents niveaux, tend à instaurer des scripts d'interprétation qui donnent à voir des parcours de vie choisis, comme celui d'Al. qui a volontairement quitté le Québec pour s'installer en CB, ou encore celui de Mou. qui a quitté le Sénégal pour la France puis l'Afrique du Sud avant de venir s'installer au Canada « par amour » ; et d'autres en rupture de linéarité, parce que non volontaires, comme ceux de Pas., d'Em. et de Ma. Les deux premiers ont déclaré un transit par d'autres pays avant le Canada (le Kenya et d'autres pays d'Afrique), alors que Ma. refuse, à plusieurs reprises, au cours de l'entretien, de dévoiler son parcours :

Pas.

ma motivation c'est ma propre expérience comme réfugiée comme immigrante parce que j'ai dû m'installer ici comme réfugiée immigrante francophone . quand je suis venue j'avais juste passé une année au Kenya . pas vraiment assez pour maîtrise la langue . ça m'a vraiment je me suis/ j'ai dû travailler dur [...] pas de contact là [...] c'est vraiment dur . et c'est ma propre expérience le traumatisme que j'ai eu quand je me suis réalisée que ...j'étais séparée j'étais seule . et puis je me suis exilée seule c'était par chance que j'ai pu fuir le pays qui était en guerre . mais j'ai souffert tout le temps de la séparation avec ma famille . et ça ça m'a donné un peu de compassion et de sensibilité vers des gens qui étaient dans le même besoin . alors ça ça me motive et je me sens confortable à faire ce que je dois faire...

Enq.

avez-vous transité dans un autre pays avant d'arriver au Canada ?

Ma.

ça n'a pas de connexion je ne veux pas répondre à une question pareille

La réticence de Ma. à ne pas faire mention des étapes de son parcours interroge les circonstances de cette mobilité géographique, ainsi que la capacité du sujet au moment où a eu lieu l'entretien de mettre à distance ce dernier. Cette difficulté semble illustrer un certain figement de l'espace intérieur et privé de Ma., qui se fait explicite lorsqu'est évoquée la reconnaissance de ses compétences professionnelles :

Enq.

est-ce que vous pensez que vos compétences sont utilisées dans les travaux que vous faites ?

Ma

c'est utilisé à moins de dix pourcent . pourquoi nous ne voulons pas utiliser nos compétences que nous avons apprises à l'école pour que nous puissions développer un acquis qui est ... il faut d'abord regarder à l'ordre aux différents ordres qui sont établis ici pour avoir du travail . moi comme enseignant il faut d'abord qualifier pour être dans

l'ordre . je n'y suis pas à cause de beaucoup de barrières . je crois que temps que ces barrières seront gardées . je ne suis pas le seul . cette situation risque de rester comme ça . il faut que le gouvernement mette en place des mécanismes pour lever . ces barrières là soient levées [...] les cours que l'on me demande de reprendre sont des cours que j'ai déjà enseignés ... il n'y a pas de raison pour faire ça ... alors que les mêmes professeurs comme moi qui vont aux États-Unis ces barrières ne sont pas là . en France ces barrières n'y sont pas pourquoi au Canada ... pourquoi ces barrières qui ne sont pas dans d'autres pays sauf ici au Canada . c'est la question qu'il faut poser . d'ailleurs selon le droit international quand vous accordez à quelqu'un la résidence permanente selon le réseau moderne du travail la personne a droit au travail ... on ne peut pas donner à quelqu'un la résidence et lui refuser le travail

Cet extrait montre que les emblèmes des identités linguistiques, culturelles et sociales de Ma. ne sont pas reconnues à l'extérieur de la sphère du privé, car même son dernier bastion identitaire, son identité professionnelle d'enseignant, est ébranlé :

Ma.

moi je suis venu ici justement en croyant que comme je suis bachelier en éducation et que j'ai enseigné les langues ... comme la province est anglophone ... donc il y un besoin d'enseigner le français et comme c'est un métier que j'ai fait pendant plus vingt ans j'ai pensé que j'aurais plus de facilités à trouver le marché du travail dans le domaine de l'éducation surtout que j'ai enseigné au primaire et au secondaire et que le besoin est là ... malheureusement cette possibilité n'est pas là ... alors pour moi c'est frustrant pour moi

Cette non reconnaissance participe à nourrir un script d'interprétation de la mobilité qui dans ce discours n'est pas construit sur le mouvement mais sur le figement. Ma. semble ne pas parvenir à opérer, à ce moment de l'entretien, une mise à distance avec son expérience. Il ne paraît pas réussir alors à en expliciter le réinvestissement possible dans des savoirs potentiellement transférables dans d'autres contextes.

En conséquence, les mises en distance physiques et symboliques favorisent des effets de prise de distance réflexive, que d'autres acteurs verbalisent de manière explicite. A la frontière du privé et du public, le discours, en se construisant, accompagne une mise en conscience réflexive de l'expérience de l'altérité linguistique et culturelle :

Al.

en vous parlant je m'oblige à réfléchir à ce que je vais dire . à avoir une pensée critique . je fais la même chose avec les enfants...

L'expérience de mobilité et sa transformation en savoirs

La capacité de relire son expérience à la lumière de celle des autres, et donc la capacité dans un premier temps de la simplifier, en permet la légitimation, et la possible mobilisation en tant que ressource d'interprétation dans des situations différenciées. Ces passages s'appuient sur des conceptualisations négociées du sens et de la portée des expériences, qui se construisent alors comme des micro-théories collectives (et non plus individuelles), partagées et transposables. La transposition s'accompagne de processus de transformations, qui laissent apparaître, dans un second mouvement, une complexification en contexte de l'expérience de mobilité.

Mou. explique ainsi lors de l'entretien comment il a développé des savoirs et des savoir-faire, cognitifs et expérientiels, réinvestis à différentes reprises et de différentes manières au cours de son parcours professionnel dans plusieurs pays africains. A son arrivée au Canada, il est capable de déployer et d'investir cet éventail de ressources pour s'intégrer, individuellement, collectivement et professionnellement. Si Mou. ne semble pas rencontrer de difficulté majeure à s'insérer dans son nouvel environnement socio-culturel d'adoption, c'est aussi parce qu'il choisit de s'appuyer sur ses connaissances et ses savoirs dans le champ de la

résolution de conflits pour s'engager professionnellement. Au fil des discours, Mou. dépasse les appartenances inter- et intra-communautaires pour adopter des stratégies d'explicitation, de négociation et de remédiation, et être en mesure de désamorcer d'éventuels conflits (Gohard-Radenkovic et al., 2003) :

Mou.

je crois je dirais que je voulais juste dire que pour moi je crois que eh ce qu'on appelle d'habitude le transfert de XXX c'est ça qui m'est arrivé . moi . en venant au Canada . alors je me pose une question ... mon expérience dans le domaine de la paix comment je peux transférer ça ici . mais je me suis rendu compte très tôt que . en Afrique du Sud je travaillais aussi beaucoup dans le domaine de XXX avec le South African Commission bon et aussi avec des réfugiés c'est ça . donc ce sont ces connaissances et ces compétences que j'ai transférées au Canada

Par delà son ancrage professionnel, Mou. rend également lisibles des invisibles de son identité sociale : un héritage filial royal qui le porte à incarner la figure de gardien de paix et embrasser la mission ancestrale de médiateur :

Mou.

une fois j'étais au Sénégal et puis il [le plus âgé de mes pères] m'a appelé dans le champ pour me montrer les propriétés de notre famille . des hectares et des hectares . il m'a dit tout ça c'est pour nous de ce côté là jusqu'à là on était on était à cheval on était en charrette et puis à un moment donné j'ai dit le problème c'est que bon ce qu'il y a ici comme terres en trente générations on n'aura jamais peuplé tout ça . on dirait que toute cette région nous appartient à la fin mais qu'est ce qui appartient aux autres il m'a dit qu'est ce que tu veux dire . j'ai dit ben . est ce que les autres familles . y a des familles qui n'ont pas de terrain du tout . il m'a dit non . chacun a un peu mais j'ai l'impression que NOUS on en a beaucoup . on en a trop . il m'a dit donc . si je vois un jour que tu vas être le chef de cette famille . j'ai l'impression que tu vas couper par morceaux et l'offrir . j'ai dit oui je pense que justice commence par soi-même . il m'a dit oui mais je vais te dire une chose . la plupart de ces terrains durant l'époque des rois nous l'avons gagné parce que nous faisons partie d'une famille princière mais ce qui est le plus important . c'est à dire notre rôle . et ce que nous faisons c'est ça qui faisait que le roi nous donnait plus de terrain chaque fois . j'ai dit mais notre rôle était des mercenaires . comme tout le monde . nous savons ce que c'est . c'était des assassins . je pense que c'était des assassins qui conduisaient des armées allaient se faire tuer et il m'a dit . non . on jouait constamment le rôle de conseiller et de médiateur alors à ça me ramène à moi-même . à ma vie . toute ma vie je me suis constamment retrouvé dans les histoires des autres . à essayer de les aider . j'avais jamais compris pourquoi

Plus que tout autre, Mou. a dépassé les clivages et « fonde en droit la diversité des points de vue, réfute le recours systématique à la décision unilatérale, légifère la complexité des représentations qui circulent dans une même société ou entre deux sociétés, là où les valeurs ne sont pas partagées et peuvent entrer en contradiction » (Zarate et al., 2003 : 229).

L'expérience de mobilité et sa mise au service des autres

Cette empathie qui le pousse à aller à la rencontre de l'Autre en l'écoutant et à donner voix à sa parole, autorise enfin le médiateur à rétablir une continuité dans les dialectiques entre soi et l'Autre, le ici et le là-bas, l'avant et l'après, le proche et le lointain. Il est celui qui entend la souffrance et le silence nés de l'exil ; celui qui orchestre la rencontre en instaurant un espace symbolique de partage solidaire par et dans une mise en résonance de miroirs polyphoniques :

Pas.

c'est aussi le besoin parce que je vois comment nos frères et sœurs africains sont vraiment un peu délaissés un peu isolés ils souffrent en silence . même s'ils parlent ce n'est pas une adresse effective . alors moi je voudrais apporter leur apporter ce que j'ai . pour contribuer à diminuer un peu leur souffrance . si ça peut aider ça me fait plaisir

Cette fonction d'intercompréhension permet alors de déterminer l'indéterminé, de simplifier et de « normaliser » les expériences, en intégrant la variation et la variabilité des cadres interprétatifs et en évaluant les degrés de pertinences et de complémentarités, en situation :

Al.

*mais quand les Africains sont arrivés ce fût comme une source nouvelle . un happening . c'est p'être parce que K. est très **trendy** très mode alors on les a incorporés rapidement . eux n'étaient pas nécessairement prêts par contre pour eux c'était les rassembler et la chose qu'on avait oublié . l'intention de rassembler ces jeunes-là c'est de faire une ouverture ensemble mais les enfants de pays voisins qui s'attaquent ne parleront pas l'un devant l'autre . et nous on avait l'étiquette ce sont des élèves d'Afrique ce sont des Africains . ils vivent la même chose . non parce qu'ils sont en conflit l'un contre l'autre ... alors personne parlait . on a perdu une bonne heure*

Acteur social engagé dans la construction du lien communautaire, passeur de sens soucieux de cohésion, le médiateur est encore celui qui rassemble et entrecroise les fils du tissu social et confirme une appartenance symbolique commune. Impliqué dans une praxis orientée vers une finalité d'intégration, la figure du médiateur, tournée vers les autres, est celle enfin qui articule les trois pôles – des parcours de vie spécifiques, une conscience réflexive de l'expérience d'altérité et un capital de relations à l'autre (Zarate et al., 2003) au service d'une réflexion sur « l'entre-d'eux » :

Pas.

je ne connaissais pas vraiment le Canada ce n'est pas comme au Burundi où je connaissais tout le monde . et puis ici il faisait froid pour que j'aille faire du travail sur le terrain . ce n'est pas aussi intéressant . et puis finalement ma vie avait changé vraiment beaucoup après la guerre ... j'ai commencé à me poser beaucoup de questions sur la vie... pourquoi on est passé par la guerre . il y avait aussi ma famille qui était au Burundi en guerre . j'avais de la peine à l'intérieur à cause de l'exil du traumatisme que j'avais connu et finalement je suis entrée dans le service social . j'ai travaillé dans l'école du service social pendant 5 ans

La rhétorique de la médiation alimente en conséquence une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingue. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière.

Conclusion : vers une compétence de médiation

Les discours sur les trajectoires de mobilité, leur influence sur les perceptions des rôles révèlent un imaginaire du médiateur construit sur une triple structuration de la mobilité, que les partenaires rencontrés construisent autour, d'une part, de sa mise à distance, de sa transformation en savoirs et de sa mise au service des autres, et, d'autre part, de la mise en écho d'une polyphonie d'expériences et d'identités. Leur compétence de médiateur met ainsi en œuvre un répertoire de voix et de ressources, contextualisées et contextualisables, dicibles et objectivables, et qu'ils peuvent re-situer. La construction et la mise en action de cette compétence investit des espaces où se construisent des liens emprunts d'une communalité partagée. Ces espaces révèlent, également, dans et par les discours, des positions et des positionnements multiples qui organisent l'expérience et explorent la distribution d'un capital d'autorité. Ce capital peut être reconnu, assumé et/ou affirmé. Ces espaces-territoires deviennent dès lors par nature mobiles et changeants car,

« *Tout espace est circulatoire, par contre tout espace n'est pas territoire. La notion de territoire circulatoire constate une certaine socialisation des espaces supports aux déplacements. Les individus se reconnaissent à l'intérieur des espaces qu'ils investissent ou traversent au cours d'une histoire commune [...], initiatrice d'un lien social original.* » (Tarius, 1997, cité dans Van Den Avenne, 2005 : 8).

Dans le contexte de la francophonie africaine (doublement) minoritaire en CB, au sein de laquelle les Africains se heurtent à une triple minorisation, à la fois comme immigrants, immigrants francophones et immigrants francophones africains, la compétence de médiation est encore en devenir :

Ma.

ce que je peux ajouter . cette francophonie dont on parle au niveau des Africains . elle est seulement immatérielle . il faut la matérialiser [...] il faut partager les ressources . il faut aider les parents . et créer beaucoup . il faut casser ces barrières qui découragent

Au regard de l'intégration et de l'insertion des jeunes arrivants francophones africains, alors que les frontières symboliques entre les groupes et les territoires restent mouvantes, le médiateur imaginé est celui qui entrevoit des possibles à l'intérieur desquels peuvent se construire et se reconstruire des réseaux de solidarité. Il ouvre ainsi des espaces où les individus s'inventent et se réinventent, dans le je et le jeu des identités plurielles...

Conventions de transcriptions

:	allongement
...	pauses plus ou moins courtes
...	pause longue
?	ton montant
XX	segment incompréhensible
MAJ	mise en relief
tunnel	changement de langue

Bibliographie

- BILLIEZ J., 2005, « Plurilinguismes et migrations : de la connaissance à la reconnaissance », dans M.-A. Mochet et al. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Collection Hommages, Ens-Editions, Lyon, pp. 169-182.
- BOURDIEU P., 1980, « Le Capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, pp. 2-3.
- BYRAM M., NEUNER G., PARMENTER L., STARKEY H., ZARATE G., 2003, *Intercultural Competence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CREESE J., 2005, *From Africa to Canada : Bordered spaces, border crossings and imagined communities*, Communication à l'atelier *Focus on Africa: Working Effectively with African Immigrants and Refugees*, Université Simon Fraser, Surrey BC, 19 novembre 2005.
- CUQ J.-P. (éd.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE Clé International. Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DAGENAIS D., JACQUET M., 2000, « Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes », *Journal of International Migration and Integration*, 1, pp. 389-404.

- GALLIGANI S., SPAETH V., YAICHE, F. (éds.), 2005, *Contacts des langues et des espaces. Frontières et Plurilinguisme, Synergies France*, 4.
- GOFFMAN E., 1963, *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.
- GALLAND N., BELKHODJA C., 2005, « Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada », *Canadian Ethnic Studies*, XXXVII, 3, pp. 35-59.
- GOHARD-RADENKOVIC A. *et al.*, 2003, « Quelle est la perception des “interprètes médiateurs culturels”, de leur rôle et de leurs compétences », *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications*, pp. 58-70.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- HYMES D., 1996, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality : Towards a Theory of Voice*, Taylor & Francis, London.
- KANNO Y., NORTON B., 2003, « Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction », *Journal of Language, Identity, and Education*, 2/4, pp. 241-249.
- LAVIE S., SWEDENBURG T. (éds.), 1996, *Displacement, Diaspora, and the Geographies of Identity*, Duke UP, Durham.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues, Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, L'Harmattan, Paris.
- LERAY C., BOUCHARD C. (éds.), 2000, *Histoires de vie et dynamiques langagières, Les cahiers de sociolinguistique*, 5, <http://www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/cahiers.html>.
- MOCHET M.-A., BARBOT M.-J., CASTELLOTTI V., CHISS J.-L., DEVELOTTE C., MOORE D. (éds.), 2005, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Collection Hommages, Ens-Editions, Lyon.
- MOLINIE M. (éd.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le Français dans le Monde/ Recherches et applications*, Clé International, Paris.
- MOKE NGALA V., 2005, *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences*, Thèse de maîtrise non publiée, Faculté St-Jean, Edmonton.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- PAVLENKO A., BLACKLEDGE A. (éds.), 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- REY A., 2007, « Le français, langue à facettes », *Le Français dans le Monde*, pp. 16-17.
- SABATIER C., 2005, « Les Passeurs de frontières », dans M.-A. Mochet *et al.* (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Collection Hommages, Ens-Editions, Lyon, pp. 183-194.
- STATISTIQUE CANADA, 2003, *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle*, consulté le 24 septembre 2007 sur le site : <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-593-X>.
- STATISTIQUE CANADA, 2005, *Le Canada en statistiques – Population immigrante selon le lieu de naissance, par provinces et territoires (Recensement de 2001)*, consulté le 15 mars 2005 sur le site : http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo34b_f.htm.
- STATISTIQUE CANADA, 2007, *La communauté africaine au Canada 2001, profil des communautés ethniques*. Consulté le 24 septembre 2007 sur le site : <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-621-XIF/89-621-XIF2007010.htm>.
- TANAKA M., 2005, « Les communautés des minorités visibles et ethnoculturelles francophones au Canada », Communication au Colloque *Diversité et Francophonie*, Vancouver, non publié.

- THERIAULT J. Y. (éd.), 1999, *Francophonies minoritaires au Canada. L'Etat des lieux*, Les Editions d'Acadie, Moncton.
- VAN DEN AVENNE C. (éd.), 2005, *Mobilité et contact de langues*, L'Harmattan, Paris.
- WIEVIORKA M. (éd.), 1997, *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, La découverte Poche Essais, Paris.
- ZARATE G., 2003, « Identities and Plurilingualism. Preconditions for Recognition of Intercultural Competence », dans M. Byram *et al.*, *Intercultural Competence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 85-117.
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., PENZ H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen des langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425