



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 16 – octobre 2010

*Minorités linguistiques et
francophonies en perspective*

Numéro dirigé par François Charbonneau

SOMMAIRE

- François Charbonneau : *La question des minorités linguistiques aujourd'hui. L'intérêt de l'approche comparative.*
- Bernard Cerquiglini : *La langue française au défi de la diversité, par l'expérience de la minorité : le français, langue régionale de Louisiane.*
- Régis Dandoy, Giulia Sandri et Virginie Van Ingelgom : *La représentation politique des minorités linguistiques : Une analyse comparée des communautés francophone d'Italie et germanophone de Belgique.*
- Sylvio Marcus Correa : *Langue officielle, langues autochtones et allochtones au Brésil : Repères historiques et sociologiques d'un marché linguistique.*
- Manuel Meune : *Francoprovençal, français et (suisse-)allemand. L'asymétrie linguistique dans les cantons de Fribourg et du Valais.*
- Elatiana Razafimandimbimanana et Céline Peigné : *Francophonies plurilingues : vu(e)s de (nouveaux) apprenants du français à Montréal et Durban.*
- Karine Vieux-Fort et Annie Pilote : *Représentations et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques.*
- Didier Caraes : *Le silence dissonant des brittophones. Ou pourquoi les brittophones ont-ils cessé de parler leur langue maternelle à leurs enfants au sortir de la Seconde Guerre Mondiale ?*

Compte-rendu

- Fednel Alexandre : AUZAS Noémie, *Chamoiseau ou les voix de Babel. De l'imaginaire des langues*, 2009, Paris, Imago, 304 pages, ISBN : 978-2-84952-073-4.

REPRESENTATIONS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS POUR DES JEUNES A MONTREAL ET DURBAN

Elatiana Razafimandimbimanana & Céline Peigné
Université de Haute Bretagne, Rennes 2 & DYNADIV, Tours

Dans une perspective sociolinguistique, les langues remplissent non seulement des fonctions communicationnelles mais également identitaires. C'est dans ce sens que l'« accent » peut, par exemple, servir à attribuer des marqueurs sociaux à quelqu'un. Lorsque plusieurs langues cohabitent dans un même espace, se posent alors de nombreux questionnements quant aux perceptions des différentes langues et à leur reconnaissance. Il importe aussi de comprendre comment cela influe sur les jeunes locuteurs et leurs projets. Notre travail propose de mettre en parallèle des discours produits par des jeunes résidant à Montréal et à Durban. L'articulation de ces deux villes et des jeunes qui y résident nous paraît d'autant plus intéressante que leur association est *a priori* peu commune. Ces deux villes, connues pour leur diversité, offrent aussi une originalité dans leur rapport au français, avec un statut d'unique langue officielle à Montréal et une reconnaissance sociale symbolique à Durban.

Que représente le français pour des jeunes rencontrés « ici », en Amérique du Nord et « ailleurs », en Afrique du Sud ?

Les terrains en question renvoient à des milieux scolaires plurilingues où les Francophones dits « natifs » sont minoritaires. En fait, nous mettons en comparaison des profils qui partagent les marqueurs « jeunes » et « nouveaux apprenants du français langue “autre” (FLA) » mais évoluant dans des endroits distincts. Ils ont également en commun un vécu migratoire (migration internationale ou transnationale) et un répertoire plurilingue.

La première partie de ce travail vise à expliciter les spécificités méthodologiques et contextuelles de la recherche. Nous nous appuyons ensuite sur les discours des jeunes pour proposer, en seconde partie, une typologie des projets dans lesquels ils semblent inscrire la pratique de la langue française. Enfin, il est question dans la troisième partie des valeurs symboliques que ces jeunes semblent associer à la langue (ou pas).

Contextualisations

Approche

Nous étudions la « langue » en tant qu'espace social où se négocient les pouvoirs situés des acteurs sociaux. Dans cette même optique, nous définissons les « représentations » en tant qu'« images mentales » (Guenier, 1997 ; Bourdieu, 1982) produites des relations sociales et pouvant en retour influencer sur elles. Outre leur dimension figurative, nous les envisageons comme des actes à part entière. Selon Jodelet (1997 : 53), les représentations constituent en effet « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Il s'agit, pour nous, d'images, d'actes et de connaissances coproduits en situation d'interaction et socialement localisés. En ce sens, les représentations s'inscrivent dans l'historicité, l'intersubjectivité et l'« interprétabilité », d'où la visée non absolue de nos analyses. En tant qu'entrées empiriques, les discours et représentations épilinguistiques¹ demeurent parcellaires, difficilement chiffrables et tributaires des complexités de chacun. Afin de nous adapter à ces particularités, notre corpus se constitue d'un « système d'observables-ressources » (Razafimandimbimanana, 2008a), c'est-à-dire formant un ensemble de données potentiellement significatives. Les observables ont été construits à partir de différentes méthodes d'enquête incluant des observations participantes, des sondages écrits, des entretiens oraux, des ateliers de discussions et des autoportraits. En fait, dans une démarche ethno-sociolinguistique critique (Heller, 2002 ; Blanchet, 2000), nous visons à repenser les observables discursifs en tant qu'indicateurs situés des rapports sociaux.

Terrains

Nos observables proviennent de deux recherches doctorales menées entre 2004 et 2007 et mettent respectivement en scène des écoles de Montréal et du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud. Nos échantillons qualitatifs sont non représentatifs et co-construits avec les interlocuteurs, soit 20 participants (6-13 ans) inscrits en classe d'accueil à Montréal et 67 participants (13-18 ans) dans des écoles « ex-model C »² près de Durban. Le commentaire de certains enseignants de français viendra en complémentarité. Tous seront désignés par des pseudonymes.

L'école montréalaise est située dans l'arrondissement Villeray-Parc Extension, notamment caractérisé par une grande diversité linguistique. Pour la rentrée 2005-2006, les fiches de la Commission Scolaire de Montréal (CSDM) permettent de recenser 16 langues différentes pour nos 20 interlocuteurs³. La situation du Kwazulu-Natal est également multilingue et plurilingue. La politique officielle de défense des langues historiquement défavorisées⁴ fait que chacune des neuf provinces d'Afrique du Sud doit pouvoir proposer l'enseignement des trois langues qui y sont les plus parlées : ce sont le zulu, l'anglais et l'afrikaans pour le Kwazulu-Natal, qui est la province la plus peuplée du pays et celle qui compte le plus grand nombre de locuteurs natifs de zulu et d'anglais (respectivement près de 25 % et 10 % de la population sud-africaine). Les étudiants interrogés sont apprenants de FLE, leurs pratiques

¹ Soit l'« ensemble ondoyant des conceptions ordinaires que se font les locuteurs des langues qu'ils parlent » (Laurendeau, 2004) mais également des langues qui ponctuent leurs environnements linguistiques. Le discours épilinguistique est l'une des productions sociales reliées aux représentations épilinguistiques. Cf. aussi Bulot, 2005.

² Les écoles « ex-model C » correspondent aux anciennes écoles « blanches » de l'apartheid. Ce sont les écoles m'ont été les plus accessibles, ainsi que souvent les seules qui proposent un enseignement du FLE.

³ Français, anglais, penjâbi, hindi, ourdou, bulgare, turc, twi, arménien, arabe, russe, ukrainien, tamoul, espagnol, kabyle, albanais

⁴ 11 langues officielles (zulu, xhosa, afrikaans, pedi, tswana, anglais, sotho, tsonga, swati, venda, ndebele).

linguistiques familiales déclarées vont du monolinguisme en anglais (40 étudiants), ou dans une autre langue (11 étudiants⁵) à des pratiques familiales bilingues (14 étudiants⁶). Selon le critère « locuteur natif », le français est en situation de minorité numérique pour nos deux terrains (Cf. *infra*, II). Face à ces complexités contextuelles, comment nous situons-nous et pourquoi ?

Explicitation des situations « minoritaires »

Minorité francophone à Montréal ?

Dans son sens restrictif⁷, le terme « francophone » représente un groupe démolinguistique minoritaire auprès de notre échantillon scolaire. Or, on le sait, il est majoritaire à l'échelle de la ville et de la province. Selon les configurations, différents rapports de pouvoir sont donc en jeu. En particulier, l'objet « langue », aux fonctions identitaires et socioculturelles, met des altérités ethno-sociolinguistiques en concurrence. L'école y joue un rôle fondamental en ce qu'elle incarne le modèle de transmission des valeurs du groupe au pouvoir. Les valeurs civiques de l'école québécoise se fondent sur le « savoir vivre ensemble » (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 1990), le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (Ministère de l'Enseignement du Loisir et des Sports, 1998). La redéfinition d'un Québec pluraliste, datant des années 1970 (Lamarre *et al.*, 2004 : 24), nous incite à questionner les représentations d'une société « plurilinguiste ».

Dans l'enceinte scolaire, les différentes langues circulent à l'intérieur de frontières plus ou moins déterminées. Le dispositif d'enseignement des « langues d'origine »⁸ inclut notamment le vietnamien et l'espagnol comme cours optionnels et ludiques offerts à l'heure du midi mais la vitalité plurilinguiste de l'école dépend aussi des représentations ethno-sociolinguistiques (Cf. *infra*) et des sentiments de sécurité qui y sont reliés. Or, le passage à l'acte en langue « autre » pose une forme de différenciation face à la politique linguistique de l'école et aux usages qui en découlent. Les réactions qu'il provoque varient des moqueries (langue « autre » perçue comme « bizarre », « pas beau ») à l'admiration (maîtrise de plusieurs codes). L'intériorisation des codes et normes situés se fait progressivement pour l'élève nouvel arrivant mais ce dernier semble rapidement intégrer l'aspect illicite de deux formes précises d'altérité linguistique : l'anglais et les « fautes » de français. La pratique de la langue interdite, l'anglais, s'avoue peu et se dénonce aisément pour les enfants rencontrés (Cf. Extrait 5). Les bilans décennaires de la politique linguistique du Québec francophone font aussi montre de l'adoption généralisée du français comme langue d'usage des jeunes scolarisés en milieu pluriethnique montréalais (Mc Andrew *et al.*, 2001 : 115). Nous utilisons la notion de « français, langue commune » en référence à ces aspects fédérateurs et unificateurs qui lui sont associables. Outre la pratique du français, l'importance accordée à la grammaticalité de la langue (voir *infra*) engendre aussi des discours de rejet. Cela se décline en « plaisanteries correctrices » (Razafimandimbimanana et Doubli-Bounoua, 2008) ou en agacements métalinguistiques lorsque les enfants dénoncent et s'exaspèrent des « fautes » des autres.

Une « francophonie minoritaire » en Afrique du Sud ?

Du côté du KwaZulu-Natal, le français représente une langue étrangère « traditionnelle » dans les écoles d'inspiration historique britannique ; d'où le statut de « français langue

⁵ Leur langue familiale est alors le hindi, le mandarin, le flamand, l'afrikaans, le suédois, etc. parmi lesquelles un seul francophone natif.

⁶ Tous avec l'anglais comme une des langues de ces pratiques bilingues : 9 étudiants avec une autre langue (par exemple, portugais, hindi, yoruba) et 5 avec une langue officielle (afrikaans, zulu et xhosa).

⁷ « Première langue apprise à la maison pendant l'enfance et encore comprise » (Statistique Canada, 1996).

⁸ Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO), créé en 1977 pour le maintien des langues et des cultures d'origine (Mc Andrew, 2001 ; MELS, 2007: 8).

étrangère » (FLE) ici. La langue était, jusqu'à l'accès à la démocratie en 1994, l'apanage d'une minorité numérique socialement favorisée des écoles ex-model C (les anciennes écoles « blanches »). La revendication actuelle de l'unité dans la diversité (selon la devise du pays « *Diverse people unite* »⁹) ne s'applique officiellement qu'aux langues officielles et aux langues parlées sur le sol national selon la Constitution de 1996. Cela n'implique donc pas le français, même si son apprentissage est désormais accessible dès la première année à l'université. La démocratisation du pays favorisant un accès plus large des étudiants au troisième cycle, la langue n'est plus restreinte à une partie seule de la population. Pour les étudiants se projetant dans un parcours national, le français semble représenter de plus en plus « la » langue « à apprendre » après l'anglais afin de représenter une nouvelle forme de « levier social ». Cette langue relie aussi les nouveaux locuteurs du Kwazulu-Natal (cycles secondaire et supérieur) aux Francophones d'« ailleurs » car de nombreux étudiants rencontrés le considèrent comme un bagage transnational. Le « passeport FLE » permettrait, par exemple, de poursuivre une formation universitaire dans les pays du Commonwealth mais également en Afrique et en Europe. Le FLE est également sensible en dehors des sphères de formation puisqu'il représente un lien certain entre les Francophones sur place, notamment auprès des migrants francophones africains, qui cherchent alliance contre une certaine xénophobie. Ainsi, le français est dans une situation minoritaire présentant encore peu de perméabilité entre Francophones (Sud-africains et migrants africains), ce que le développement de l'accès à la langue devrait pouvoir contribuer à faire évoluer.

Notion de « français, langue autre » (FLA)

Selon nos observables sur les nouveaux locuteurs du français, le rapport au français se construit différemment selon les individus et leur propre historicité. Il en va de même pour l'intériorisation du rôle fédérateur du français, promu en tant que « langue commune ». Compte tenu des variations (phonétiques, terminologiques, syntaxiques) internes à la langue française, nous pourrions considérer que les jeunes sont apprenants non pas *du* français mais *d'une ou de plusieurs variétés de français*¹⁰. Cette pluralité linguistique est d'ailleurs souvent évoquée sous forme d'anomalie dans les discours des jeunes à l'instar d'Ilian. Agé de 11 ans et originaire de l'Algérie, il raconte comme plusieurs autres enfants en classe d'accueil à Montréal sa découverte d'un français insolite au Québec :

Extrait 1

oui je comprends [le français quand il est arrivé au Canada] mais il y a beaucoup de mots comme « chandail » on... je... elle... elle dit « enlève c... ton chandail » parce que comme mon oncle le... sa femme est canadienne moi je comprends pas/ elle dit « chandail » moi je sais... je ne sais pas c'est quoi « chandail » / (Ilian, 11 ans)

A l'inverse, Georges, jeune Zimbabwéen (au statut « immigrant »¹¹) qui n'apprend que l'anglais et le français dans le Kwazulu-Natal, perçoit son apprentissage du français comme une constante qui ne dépend pas des fluctuations de son parcours transnational. C'est le français qu'il a choisi d'apprendre, même si sa compétence est encore moindre, alors que l'afrikaans, la langue la plus choisie en général, endosse la figure de l'étrangeté :

⁹ Traduction proposée : « l'unité dans la diversité ».

¹⁰ Variétés de français acquises dans des espaces et temporalités différents, par exemple, les étudiants transnationaux dans le Kwazulu-Natal ; et les apprenants à Montréal qui disent distinguer le français québécois du « français de France ».

¹¹ Un étudiant dit « immigrant » est souvent un enfant arrivé dans le pays à partir de Grade 7 ou ayant été scolarisé au moins deux années consécutives à l'étranger.

Extrait 2

Et après on a déménagé ici et puis euh... j'ai eu l'opportunité de prendre afrikaans ou français mais comme j'avais déjà fait presque un an de français au Zimbabwe.... (alors j'ai pris français) (Georges, 15 ans)¹².

Au lieu de choisir une langue largement utilisée en Afrique du Sud, Georges préfère continuer à apprendre le français, qui représente pour lui une continuité dans son parcours transnational. Pour nous, la langue relève d'une activité socialement localisée et marquée. Il devient donc difficile de cloisonner les langues et d'établir des frontières hermétiques entre elles. Les frontières découlent davantage des perceptions et s'observent alors en termes de fluctuations perceptives, (inter)discursives¹³ et nominatives (Canut, 2000 ; Moore, 2006 : 51). En fait, nous nous intéressons aux langues tant pour les mobilités qu'elles évoquent chez nos interlocuteurs que pour les sentiments de stabilité. Ce qui explique la pertinence pour nous de l'expression « français, langue *autre* » (FLA) (Blanchet, 2000), qui s'adapte davantage aux pratiques plurielles. Parler du français en termes de langue « autre » nous permet en outre de désinscrire l'altérité d'un schéma restrictif où elle serait exclusivement un singulier attribué à ce qui est étranger à soi.

Typologie de projets autour du FLA

Quels représentations et projets nos jeunes interlocuteurs semblent-ils associer au FLA ?

Rappelons d'abord en quoi les représentations influent aussi sur les constructions identitaires :

La mouvance des représentations inscrit la construction identitaire dans une tension entre continuité (fidélité à des traditions, transmission d'une mémoire collective) et rupture (questionnements, crise). Dans l'histoire des individus et des collectivités, on observe toutefois des phases de figement (momentané) des processus identitaires. (Blanchet & Francard, 2003 : 157).

La première typologie de projets relève plutôt d'une approche pragmatico-sociale et économique dans la mesure où le FLA est perçu comme un outil que l'enfant s'octroie (ou veut s'octroyer) pour intégrer des espaces « autres ». L'altérité en question peut renvoyer à une intégration locale ou internationale. Se pose ensuite la question de la « maîtrise » du FLA. Selon les rapports aux normes linguistiques situées au Québec, les nouveaux locuteurs du FLA co-définissent leurs propres modalités d'identification ou de conformité sociale. Dans le Kwazulu-Natal, ces modalités visent plutôt à se distinguer d'un « autre » Sud-Africain, voire à s'ouvrir à l'international.

Projets d'intégration locale : le FLA à Montréal pour avoir accès aux ressources localisées

Dans le contexte scolaire à Montréal, le FLA s'observe notamment en tant que vecteur de mobilité géo-symbolique. Les réseaux d'amis, les activités culturelles et les produits de consommation forment autant d'espaces auxquels l'enfant se dit avoir accès avec la pratique du FLA. Des rapports de domination peuvent ainsi être associés aux différences linguistiques (choix de langues et niveau de maîtrise de celles-ci). Cela apparaît dans ce qu'Aaron souhaite

¹² Tous les extraits du corpus du Kwazulu-Natal sont traduits en français, les mots apparaissant en français ou dans une autre langue dans la version originale (anglais) sont en italiques.

¹³ Variations en fonction des interlocuteurs et des situations d'interaction (Canut, 2000).

pour son père avec l'idée que la maîtrise du FLA protégerait ce dernier d'infériorisations sociales.

Extrait 3

c'est bien pour mon mon autre papa papa parce que je veux qu'il apprend français comme ça il va parler bien/ si quelqu'un dans son travail il dit mauvais mots en français comme ça il comprend / (Aaron, 9 ans)

Aaron mesure le pouvoir intégratif du FLA, liant social entre un allophone et un groupe francophone dominant, sans oublier l'ascension symbolique que peut représenter l'appartenance au groupe socioprofessionnel. D'autres discours mettent aussi en scène l'image intellectuellement valorisante du FLA avec l'évocation des étapes processuelles du parcours allant de l'apprenant « débutant » à celui d'« expert ». Le FLA devient moteur et indicateur de la promotion socio-académique des élèves en classe d'accueil (Razafimandimbimana & Doubli-Bounoua, 2008). Le niveau de langue est évalué à la fois par les enseignants et par les pairs, ce qui peut représenter une valorisation intellectuelle. Le FLA figure également comme vecteur d'intégration locale et les jeunes disent vouloir transmettre le français à leurs propres enfants plus tard. Or, le français québécois est parfois perçu en début de séjour dans la province comme n'étant pas « le vrai » français (cf. Extrait 1). Cela peut être dû au parcours migratoire de ces enfants avec la préexistence d'une autre variété de français, intériorisée comme étant le modèle de référence. Le français appris au Québec est donc rarement investi par nos interlocuteurs en tant qu'outil transfrontalier, ce qui s'oppose diamétralement aux représentations des jeunes du Kwazulu-Natal.

Projets à visée sociale et internationale : le FLA dans le Kwazulu-Natal

Dans les écoles « ex-model C » du Kwazulu-Natal, le FLA porte notamment deux représentations majeures et interdépendantes : d'une part celle du FLA comme bagage transnational pour relier les étudiants à l'espace « monde » et d'autre part, le FLA comme levier de valorisation sociale, permettant de se distinguer individuellement, à l'échelle nationale, des répertoires certes bi/plurilingues, mais en langues officielles.

Le français est fortement représenté comme langue « parlée dans le monde entier ». De nombreux étudiants nous disent que c'est une « langue internationale¹⁴ », voire « la seconde langue internationale » après l'anglais. Keïla (statut « immigrant »), étudiante de 16 ans qui n'apprend que le français et l'anglais, nous dit étudier le français « pour avoir une seconde langue si je vais à l'étranger ».

Selon certains étudiants, cette langue peut leur permettre d'aller voyager, étudier voire travailler en Europe, au Canada, en France et dans « certains pays africains » nous dit Richard, 15 ans. D'autres considèrent le français comme une matière à conserver dans l'objectif de suivre des études supérieures à l'international (Île Maurice, Canada, Etats-Unis, Suisse et plus généralement Europe). Leurs projections reflètent un rapport aisé à la mobilité géographique. Dans ce type de représentations, le français est aussi fortement associé à l'anglais en tant que langues valorisées.

Plusieurs enseignants de FLE nous ont fait part du fait que la langue servait d'élément valorisant à leur identité, puisqu'elle est considérée comme difficile à apprendre. Ainsi, une jeune enseignante de FLE en école secondaire privée de filles nous confie :

¹⁴ Cf. aussi Dabène, 1994 : 9 ; Coste, Moore et Zarate, 1998 : 11.

Extrait 4

J'adore le fait que tout le monde pense que je suis très intelligente parce que j'ai un diplôme en français (Annie, enseignante de FLE)

Pour les étudiants comme pour les enseignants de français sud-africains, la langue est un atout symbolique et social qui s'éprouve notamment dans le regard de l'autre. Le français est également un élément qui identifie par distinction du groupe. Il est considéré comme valorisant socialement et intellectuellement de la parler. Parler français reste par ailleurs un lien de choix à l'Europe et aux pays anglophones, pour un parcours transnational et ou d'études.

Appartenance(s) en projet : entre transgression et intégration

Qu'il soit associé à des mobilités locales ou internationales, le FLA représente des appartenances nouvelles. La pratique du français en tant que langue « autre » suppose en effet une ouverture vers le monde linguistique et culturel *de l'Autre* mais ce déplacement peut être accompagné de sentiments d'acculturation et de transgression. Cela est observable chez les enfants rencontrés à Montréal. De la même manière, l'acquisition d'une langue « autre » amène le nouveau locuteur à s'affranchir de ses pratiques usuelles pour s'approprier celles de l'Autre. Se pose alors la question de sa légitimité à appartenir au même groupe que l'Autre et à être reconnu par lesdits membres ; ce qui pourrait contribuer à expliquer, pour certains jeunes rencontrés à Montréal et dans le Kwazulu-Natal, une sorte de manque de confiance dans la pratique effective de la langue « autre ». Selon nos observations, la langue « autre » semble, dans les représentations, s'approprier toutefois plus facilement lorsque les jeunes estiment qu'il s'agit d'une pratique valorisée par leurs interlocuteurs. Pour eux, la langue de l'Autre est investie comme un marqueur de pouvoir situé. De ce fait, s'approprier ce marqueur revient à redéfinir les rapports de pouvoir ou les conditions d'accès à ce pouvoir situé. En Afrique du Sud, cela peut constituer une manière de revenir sur la notion actuellement taboue de l'apartheid. Etudier les situations d'Afrique francophone à travers la littérature francophone permet, par exemple, à des enseignants d'amorcer une discussion sur la situation sud-africaine contemporaine (Wynchank, 1999). Cette forme de « *pédagogie du détour* » (Candelier, 2003) consiste à évoquer l'Autre pour mieux pouvoir revenir sur soi (Peigné, 2007). Les étudiants, à travers leur construction d'un Autre, francophone et complexe, peuvent ainsi mieux réfléchir leur (re)construction identitaire dans une Afrique du Sud où se définir soi et l'Autre est difficile (Peigné, à paraître). Par ailleurs, selon un jeune étudiant de treize ans, le français permettrait de valoriser son profil socioéconomique. Il mentionne le français comme étant valorisant sur un CV car « cela montre que tu t'intéresses à d'autres cultures et tout ça ». Dans ce cas, au-delà d'une compétence linguistique, le fait d'avoir appris le français semble attester d'un certain positionnement social, voire altéritaire. Selon ces diverses considérations, le FLA « français langue autre » est, en Afrique du Sud, un FLA « français langue de l'Autre » (Peigné, en cours) : il permet une image distinctive de soi et/ou une forme d'intégration de l'Autre en soi autrement que selon les dynamiques du pays, ce qui pourrait s'avérer constructif.

Rappelons qu'au Québec, le terme « Francophone » s'applique uniquement aux locuteurs dits « natifs » du français, langue maternelle. Les jeunes, nouveaux locuteurs du français qui devront donc afficher leur intégration ou identification à la francophonie québécoise autrement. Ils sont notamment encouragés à respecter la « qualité » de leur langue, soit l'une des valeurs promues par les textes scolaires : « J'aime qu'on m'écoute et qu'on me comprenne, alors je suis à l'écoute des autres et j'utilise un bon français » (extrait d'agenda scolaire). Ces échanges témoignent d'une certaine « *conscience linguistique* » chez les enfants (Moore, 2006 : 228) et nos observations démontrent une préoccupation générale quant à la

qualité du français avec la dénonciation, entre pairs, des « *infractions linguistiques* » (Razafimandimbimanana, 2007). Cette attitude correctrice renvoie à une norme « prescriptive » (Moreau, 1997 : 219) qui sert aussi d'unité de mesure quant aux performances des élèves et à ses aptitudes à intégrer la classe « régulière ». A l'image de Besjana, on se rappelle aussi, entre pairs, l'usage impératif du français :

Extrait 5

tu sais avec mes amis des fois eux ils me parlent en anglais mais je lui dis « non il faut parler français à l'école! » (Besjana, 6 ans)

En faisant part des « transgressions plurilinguistiques » de ses amis, elle met en avant son exemplarité institutionnelle. Les enfants sont respectivement auteurs et cibles de ces impératifs, ce qui les amène progressivement à prendre conscience des effets de leurs choix langagiers sur le plan social. Leurs représentations se nourrissent ainsi de leurs expériences face à l'Autre et influenceront à leur tour sur leurs rapports aux autres. Les représentations sont effectivement des déterminants sociaux, l'association langue autre/langue transgressive ou minorée ne peut donc être sans impact sur l'attitude face aux langues de l'Autre.

A l'échelle de la province, le projet altéritaïre serait de réaliser une société « francophone et pluraliste » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1998 : iv) mais conjuguer la défense d'une langue à l'intégration des langues « autres » demeure délicat. L'équilibre entre ces deux projets est fragile (Lamarre, 2001) avec un important potentiel au conflit social. Dans une situation différente au Kwazulu-Natal, le FLA représente d'emblée une forme de diversification des répertoires, perçue comme qualitative. Sa planification doit toutefois s'attacher, compte tenu de l'écart pratique entre les politiques linguistiques de la Constitution sud-africaine et leur planification¹⁵, à « travailler avec » les langues nationales, notamment dans le secondaire. Ces quêtes d'équilibre renvoient en partie aux principes éthiques prônés par Morin selon qui, « l'extrême diversité ne doit pas masquer l'unité, ni l'unité foncière masquer la diversité » (2001 : 59). Les effets de minoration qui sous-tendent la gestion de la diversité linguistique sur nos deux terrains nous amènent à étudier ses possibles significativités sociales et identitaires.

Symboliques autour du FLA

Le FLA face aux appréhensions de la diversité linguistique

Chez les jeunes rencontrés à Montréal, l'adhésion au projet du français langue unique traduit parfois une idéalisation de l'unilinguisme universel. L'unification du monde autour d'une unique et même langue serait garant de l'entente transnationale. Lorsque les arguments sont en faveur de l'unicité linguistique, les enfants s'appuient notamment sur leur expérience du français, langue commune à l'école. Pour Anka, par exemple, cela pacifie les échanges : « quand toutes les personnes parlent français il n'y a pas de chicanes (...) quand il parle penjâbi puis il me regarde je pense qu'il dit mauvais mots à moi » (Anka, 11 ans et demi). L'intérêt pour elle est de pouvoir avoir accès aux espaces qui autrement, lui seraient tenus secrets. Une langue non comprise représente une opacité qui tend à amplifier le sentiment d'insécurité et de méfiance face à l'Autre.

En Afrique du Sud, l'urgence actuelle va à l'appropriation de l'anglais dont l'accès a pu être limité à la minorité numérique blanche de la population durant l'apartheid. Par contre, les

¹⁵ Sur le terrain sud-africain, le terme « francophone » est souvent investi comme désignant un « natif » (à l'exemple d'une enseignante de FLE qui ne se considérait pas francophone).

locuteurs anglophones ont tendance à désormais se tourner vers les langues étrangères, avec le français en tête, comme garantie nouvelle d'un certain élitisme dans une Afrique du Sud qui entre en mondialisation. L'histoire du pays fait que la pluralité est envisagée avec suspicion, voire comme une menace à l'identité (comme pour Montréal), la diversité a en effet servi de critère à la discrimination depuis la colonisation. Selon les observations effectuées, les pratiques relèvent d'une certaine pluralité linguistique et culturelle mais cela passe encore bien souvent sous silence dans les représentations : Peut-être justement car il est encore tôt pour « admettre de l'Autre en soi » ? (Peigné, à paraître). Le français et l'autre francophone représentent alors une altérité différente, qui pourrait être constructive dans les questionnements identitaires sud-africains actuels.

Le FLA comme sollicitation du répertoire plurilingue

Il est intéressant de noter que plusieurs initiatives sociodidactiques œuvrent dans le sens de la déstigmatisation des pratiques plurilingues. Les répertoires plurilingues, par exemple, se réinvestissent en tant que capital intégrateur et conciliateur des identités plurielles (Moore, 2006 : 68-72). Il est tout aussi novateur de comprendre en quoi ce qui relève d'« interférences » ou de « confusions » interlinguistiques peut aussi constituer des « compétences plurielles » (Moore, 2006). C'est ce que certains enseignants mettent en œuvre dans leur classe. Ici, Annie utilise les langues des répertoires des étudiants pour créer un lien avec le français :

Extrait 6

Annie : Je fais référence parfois à l'afrikaans par exemple parce que le français à la double négative ne pas

Enquêtrice : oui/

Annie : ne jamais, ne rien tout ça, et en afrikaans on a nie nie

Enquêtrice : ok

Annie : donc je leur dis « ok alors pensez comme pour l'afrikaans », parce qu'en anglais on n'a pas la double négative/

Enquêtrice : oui

Annie : et ils me demandent « pourquoi ces Français¹⁶ ont deux parties ? » et je leur réponds « pensez en afrikaans! »

Les comparaisons avec l'anglais et l'afrikaans permettent à Annie d'approcher l'apprentissage du français et une certaine compréhension de son fonctionnement *méta* par la sollicitation du répertoire des apprenants. Cela participe également à une manière de construire une certaine proximité à la langue. Les locuteurs de français semblent atypiques (et réduits¹⁷) avec « ces Français » auquel l'enseignante répond par un parallèle avec l'afrikaans. Elle part du connu pour identifier l'inconnu, ce qui permet de ne pas le réduire à un autrui totalement différent par la mise en avant des similarités. Passer par une langue historiquement « neutre » (et valorisée) comme le français en Afrique du Sud pourrait contribuer à une dynamique de travail qui intègre peu à peu les langues nationales dans des pratiques visant à l'élaboration d'une compétence plurilingue (Castellotti et Moore, 2004 ; Coste, Moore et

¹⁶ Il est par exemple encore difficile de trouver un enseignement du zulu proposé au même niveau que l'afrikaans. Il est souvent enseigné au même niveau que le FLE en tant que « langue supplémentaire » (« second additional language »).

¹⁷ Si les représentations autour du français évoluent, certaines sont encore ancrées « traditionnellement » autour d'« un français » qui serait parlé en France, avec tous les stéréotypes que cela comporte.

Zarate, 1998). Identifier des points de ressemblance et de dissemblance entre les langues pourrait, à son tour, agir de manière co-constructive sur les rapports à l'altérité.

Le FLA, indice de valorisation(s) sociale(s)

Le FLA agit dans le Kwazulu-Natal en tant que distinction sociale et intellectuelle. La minorité numérique francophone conserve une valorisation individuelle certaine, tout en prenant la forme d'un nouvel élitisme (car ouverte à un public plus large) dans une Afrique du Sud qui se démocratise. Ces nouvelles dynamiques du français ne semblent cependant pas encore sensibles dans les représentations où cette forme d'élitisme ne paraît pas s'appliquer à tous les Francophones : les Africains francophones en Afrique du Sud ne sont jamais évoqués par nos témoins étudiants. Cette absence d'inclusion est sans doute due au fait que la situation des migrants africains francophones dans le pays est très précaire et donc que l'association entre soi (apprenant de français) et l'Autre (migrant francophone africain) n'a pas lieu car elle n'est pas perçue comme étant valorisante. C'est peut-être également là une des spécificités de la situation sud-africaine, encore empreinte des catégories héritées de l'apartheid. Du point de vue conjoncturel, l'enseignement du FLE est inscrit dans une période transitionnelle. L'offre, en train de muter, sort d'un mode très classique et presque stéréotypé (langue, traduction, littérature) vers des objectifs contemporains en termes d'approches, de francophonie(s), de réévaluation des finalités et des contenus d'une appropriation du français qui devient compétitive avec l'ouverture du pays au monde. Au plan international, d'ailleurs, le pays s'est doté du français en y formant tous ses diplomates : dans la perspective du projet de « Renaissance Africaine », cela ne participerait-il pas à renforcer la position africaine et internationale du pays à travers le français ?

Le FLA, condition d'identification et de domination située ?

Quelques-uns des enfants rencontrés à Montréal disent pouvoir se définir comme étant « canadiens » mais uniquement après un délai de trois ans. Il s'agit de la durée de résidence minimale requise au Canada pour la naturalisation et servant souvent d'interprètes pour leurs parents, les enfants peuvent effectivement avoir connaissance de cette prérogative administrative. L'identité s'investit alors de manière dynamique avec la possibilité dans les représentations des enfants de s'attribuer différentes nationalités. Pour certains, la maîtrise du français serait une condition de canadienneté comme l'explique Besjana, au parcours plurimigratoire (Albanie, Espagne, Canada) :

Extrait 7

tu... tu sais pourquoi je veux <vais> être canadien ? pa... parce que je sais beaucoup français et après il reste juste un petit peu que je dois apprendre et après je sais tout le français et quand je va être grandie je va dire « maintenant je suis canadien »/ (Besjana, 6 ans)

Pour Besjana, les langues se conçoivent comme un objet monolithique dont la connaissance peut être exhaustive (« je sais tout le français »), et qui ne peut être cumulé à un autre : « tu...tu sais pourquoi j'ai oublié mon langue ? parce que ti... toujours quand mes amis ils parlent une autre langue et moi je l'apprends toujours et après je l'oublie je l'oublie je oublie » (Besjana, 6 ans). Bien qu'elle soit plurilingue, Besjana associe l'intrusion¹⁸ d'une nouvelle langue-identité dans son répertoire à l'expulsion d'une autre.

L'interprétation de ces discours doit être rattachée à leurs conditions de production et en l'occurrence, les échanges avec Besjana ont eu lieu lors d'un d'entretien collectif. Parler de

¹⁸ Cf. aussi Danic, Delalande et Royou, 2006 : 101

soi dans ce contexte revient à assumer ses marqueurs identitaires, ce qui les inscrit dans des jeux de dominance symbolique. En prenant compte des dynamiques groupales, les prises de parole peuvent notamment s'observer comme prises de pouvoir. Dans les situations d'entretien collectif, les questions de l'enquêtrice peuvent donc mettre les participants dans une certaine rivalité¹⁹. L'apparent détachement à travers lequel Besjana décrit ses discontinuités identitaires lui permettrait alors de signifier qu'elle en est consciente et qu'elle les assume. Son passage de l'espace albanais à l'espace canadien aurait pu susciter des images négatives, par exemple, celle de l'instabilité. Or, Besjana fait de ce passage un objet de rationalisation et ce faisant, expose des connaissances aux autres. Elle en fait donc aussi un moyen de domination située. De manière tout aussi contextuelle, l'affichage discursif d'une identité canadienne et du FLA sont à relier aux attraits de telles déclarations d'appartenances avec l'Autre lorsqu'on est chez l'Autre.

Points de conclusion

Nos deux terrains se recoupent autour d'une approche (ethno-)sociolinguistique critique et dynamique des phénomènes langagiers et identitaires. La notion de FLA permet de traduire l'inclusion de la complexité de l'Autre ou de ce qui est considéré comme « autre ». Nous nous sommes attachées à dépasser l'objet concrètement « langue » pour effectivement observer les dimensions sociales et symboliques qui s'y négocie. Les jeunes rencontrés esquissent ainsi, à travers leurs discours sur le français, différents projets d'avenir et différentes constructions du rapport à l'Autre (et donc différents types de réflexivité sur leur propre identité).

Les projets que les jeunes relient au FLA sont notamment portés par des ambitions de mobilité sociale avec, pour Montréal, l'accès aux ressources ou aux élites locales et pour le Kwazulu-Natal, la valorisation locale et la réussite transfrontalière. Devant la perspective d'entrer dans un espace « autre », se pose alors les questions de légitimité face à l'Autre mais aussi face à soi-même en tant que porteur d'une certaine « étrangeté ». Au-delà des discours sur le FLA peuvent donc s'observer des positionnements quant au communiquer et au cohabiter ensemble.

Le FLA apparaît comme vecteur d'entente interculturelle à Montréal lorsque la diversité linguistique est « babélisée »²⁰. Dans le Kwazulu-Natal, la langue est aussi perçue comme un facteur de différenciation sociale. Le FLA est marqueur d'un certain élitisme social nouveau lorsqu'on sait que l'offre du français sous-tend désormais à un marché économiquement et géographiquement sélectif. La domination sociale à travers le FLA s'apparente aussi aux effets symboliques des discours co-produits en situation d'entretien collectif. Dédramatiser une mobilité vers l'espace francophone et canadien à Montréal peut alors aider à assumer une trajectoire migratoire complexe comme avec Besjana. La mise en mots de son parcours sociolinguistique, y inclus l'« oubli » de l'albanais, revient en quelque sorte à en alléguer la normalité comme pour anticiper toute marginalisation. En fait, les déplacements réels ou imaginés reviennent à s'inscrire dans le même espace temps que l'Autre avec l'aspiration commune à des ressources limitées. Que celles-ci soient réellement limitées ou perçues comme telles, il s'y négocie forcément les légitimités en partage.

En construisant des espaces francophones « minoritaires » au sein d'écoles « multiethniques » à Montréal et auprès d'étudiants de français dans le Kwazulu-Natal, nous admettons que les statuts de minorité/majorité peuvent être réversibles selon les critères de répartition. Cela suppose donc une réversibilité des sentiments de minorisation et de

¹⁹ L'Assemblée nationale reconnaît la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française (OQLF, 2006 : L.R.Q. chap. C-11).

²⁰ Expression proposée en allusion au mythe de Babel.

légitimité. C'est dans cette perspective, non absolue et altéritaire, qu'il nous a semblé important de repenser nos observables ainsi que les sollicitations empiriques dont ils dépendent. Potentiellement, ils sont à la fois indicateurs et facteurs de réorganisations sociales situées. Or, lorsque nous demandons aux enfants de parler de leurs langues, nous sommes aussi en train de leur demander de réorganiser leurs référents en mémoire et d'en sélectionner afin de pouvoir s'énoncer. Et si l'objet « langue » – ou « la chose langagière »²¹ – prend une dimension symbolique et identitaire pour nous, nous ne pouvons d'emblée assigner cette conception à nos interlocuteurs. Tenter d'intégrer et de comprendre les conceptions qu'ils ont de ce qui fait (ou pas) « langue » appellera à d'autant plus de créativité critique que leurs trajectoires leur permettent de se désinscrire d'emblée des espaces « ici » et « ailleurs » pour s'investir dans un intermédiaire, riche d'au moins ces deux sphères pour en créer de nouvelles.

Bibliographie

- ALEXANDER N., 2003, « Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud » dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BLANCHET P., 2000, *Linguistique de terrain. Méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes,
- BLANCHET P., 2005, « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, pp. 17-47.
- BLANCHET P., FRANCARD M., 2003, « Identités culturelles », dans G. Jucquois, G. Ferréol (dirs.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, pp. 155-161.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- BULOT T., 2005, « Discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 36, n° 1, pp. 219-253.
- CANDELIER M. (dir.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.
- CANUT C., 2000, « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière », *Ethnologies comparées*, n° 1, URL : <http://recherche.univ-montp3.fr/cerce/r1/c.c.htm>
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2004, « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », *Marges linguistiques*, URL : <http://www.revue-texto.net>
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, URL : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue_FR.doc
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Hachette, Paris.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, PUR, Rennes.
- GUENIER N., 1997, « Représentations linguistiques » dans M.-L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, pp. 246-252.
- GUEYE A., 2003, « Que veut dire "francophone" au Québec ? Un attribut identitaire vu par les intellectuels africains », *Recherches sociographiques*, vol. 44, n° 2, pp. 349-365.

²¹ Expression empruntée à Monica Heller lors du colloque AUFC-ACFAS, Québec 2008.

- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- JODELET D., 1997, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 47-78.
- LAMARRE P., 2001, « Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif », *Correspondance*, vol. 6, n° 3, URL : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-3/Multi.html>
- LAMARRE P. *et al.*, 2004, « Dynamiques intergroupes et pratiques linguistiques dans deux CEGEPS montréalais. » *Diversité urbaine*, vol. 4, n° 1, pp. 23-37.
- LAURENDEAU P., 2004, « Joual - franglais - français : la proximité dans l'épilinguistique », dans J.-M. Eloy (dir.), *Des langues collatérales - Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, L'Harmattan, Paris.
- Mc ANDREW M., 2001, *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Mc ANDREW M. *et al.*, 2001, « Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels », *Revue des sciences de l'éducation* vol. 27, n 1, pp. 105-126.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (1998), « Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle », URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007), « Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs », rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Présidé par B. Fleury et présenté à M. Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/accomodement/pdf/RapportAccRaisnable.pdf>
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.
- MOREAU M.-L., 1997, « Les types de normes » dans M.-L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles. pp. 217-223.
- MORIN E., 2001, *L'Humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Seuil, Paris.
- National Department of Education, 2005, *The National Senior Certificate, a qualification at level four on the National Qualification Framework (NQF)*, Republic of South Africa.
- National Department of Education, 1997, « Language in Education Policy », Government notice n°383, vol. 17997, 9 May 1997, Republic of South Africa.
- Office Québécois de la langue française (OQLF), 2006, « Charte de la langue française », URL : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>.
- PEIGNE C., 2010, *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine*, Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours, sous la direction de V. Castellotti.
- PEIGNE C., (à paraître), « Tous les Sud-africains sont-ils « Africains » ? Questionnements autour de la notion d'« Africain » en Afrique du Sud », dans M.-C. Barbier, G. Teulié (dirs.), *L'Afrique du Sud, de nouvelles identités ?*, Presses Universitaires de Provence, France.
- PEIGNE C., 2007, « “Des fenêtres aux murs” : la visibilité du français dans la perspective transitionnelle sud-africaine », *Le français en Afrique*, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique, Nice, n° 22, pp. 353-369.
- PEIGNE C., RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2008, « Recherches empiriques et sociétés en mutation : Questionnements autour de la notion d'altérité et des négociations de corpus en Afrique du Sud et au Québec », *Communication au colloque VALS ASLA : Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée*, Lugano, Suisse, 7-9 février 2008.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles. Une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants*

- plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse de doctorat, Rennes, Université Rennes 2, Haute Bretagne.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2007, « Identité et plurilinguisme vus par de jeunes migrants plurilingues », dans Dreyfus Martine et Rosse Dominique (éd.), *Plurilinguisme et subjectivités*, Traverses, n° 9, Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., DOUBLI-BOUNOUA V., 2008, « Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français : une étude en contexte migratoire à Montréal » dans Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, Paris, pp. 41-58.
- ROBILLARD (de), D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1, URL : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf
- Statistique Canada, 1996, « Dictionnaire du recensement 1996 ».
- WINCHANK A., 1999, « Problématique de l'enseignement du français dans la société multiculturelle sud-africaine », dans Féral C. (dir.), *Language and education : Parameters for a multicultural South-Africa*, *Alizés*, n° 18, Université de La Réunion, pp. 53-63.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

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, Jean Le Du, Marinette Matthey, 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 : Nathalie Bélanger (Université d'Ottawa), Robert Crépeau (Université de Montréal), Michel Doucet (Université de Moncton), Sylvia Kasparian (Université de Moncton), Nathalie Kermoal (Université de l'Alberta), Jacques Leclerc (Université Laval), Marc Lesage (Collège Glendon), Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary), Pierre Senay (Université Simon-Fraser), Eva Vetter (Université de Vienne).

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

ISSN : 1769-7425