

Éditions scientifiques

Isabelle Léglise, Bettina Migge

Pratiques et représentations linguistiques en Guyane

Regards croisés



Pratiques
et représentations
linguistiques en Guyane

Regards croisés

Pratiques et représentations linguistiques en Guyane

Regards croisés

Isabelle LÉGLISE, Bettina MIGGE

Éditrices scientifiques

*Ouvrage publié avec le soutien
du ministère de la Culture et de la Communication
Délégation générale à la langue française
et aux langues de France*

IRD Éditions

INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT

PARIS, 2007

Préparation des textes
Duna Troiani (CNRS-CELIA)

Préparation éditoriale, coordination, fabrication
Marie-Odile Charvet Richter

Mise en page
Bill Production

Maquette de couverture
Michelle Saint-Léger

Maquette intérieure
Pierre Lopez, Catherine Plasse

Photos de couverture

Fresque de Dominique Jadeau (droits réservés)

avec l'aimable autorisation des sociétés *Matériels et Services* et *B & L* à Cayenne

© A. Cercueil

Embarcadère de la Charbonnière, Saint-Laurent-du-Maroni

© I. Léglise

La loi du 1^{er} juillet 1992 (code de la propriété intellectuelle, première partie) n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans le but d'exemple ou d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon passible des peines prévues au titre III de la loi précitée.

© **IRD, 2007**

ISBN : 978-2-7099-1630-1

Sommaire

Préface

B. Cerquiglini 9

Introduction

I. Léglise et B. Migge 11

Partie I

SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE

PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS DES LANGUES ET CULTURES EN CONTACT

Chapitre 1

Des langues, des domaines, des régions

Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane 29

I. Léglise

Chapitre 2

Alternances codiques en Guyane française

Les cas du du kali'na et du nenge 49

S. Alby et B. Migge

Chapitre 3

L'écrit en Guyane

Enjeux linguistiques et pratique sociale 73

L. Goury

Chapitre 4

Approche anthropologique du multiculturalisme guyanais

Marrons et Créoles dans l'Ouest 87

M.-J. Jolivet

Chapitre 5

Dynamiques interethniques dans le haut Maroni 107

F. Dupuy

Chapitre 6

L'insertion scolaire des enfants de l'Ouest guyanais

Le cas des réussites paradoxales 119

J. Ho-A-Sim

Chapitre 7	
Le «taki-taki», une langue parlée en Guyane ?	
Fantasmes et réalités sociolinguistiques	133
I. Léglise et B. Migge	
Chapitre 8	
De l'influence du français et du créole guyanais sur le hmong	
parlé en Guyane	159
C. Ly	
Chapitre 9	
Pratiquer une langue locale pour s'intégrer	
Pratique des langues locales et représentations de l'Autre	
chez les métropolitains de Guyane	171
M. Thurmes	
Chapitre 10	
<i>Yo nan peyi laguyan tou</i>	
Pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne	193
M. Laëthier	
Chapitre 11	
Les places de la langue dans la construction identitaire	
des Créoles de Guyane	209
I. Hidair	
Chapitre 12	
Lieu et langue	
Paramètres d'identification et d'attribution du Soi et de l'Autre en wayana	
(caribe)	225
É. Camargo	
Chapitre 13	
Usages de l'histoire des Premiers Temps chez les Marrons ndyuka	251
J.-Y. Parris	
Chapitre 14	
Listes, lettres et documents	
L'écrit et l'école chez les Wayãpi de la Guyane française	263
S. Tinoco	
Partie 2	
GESTION DES LANGUES ET DES CULTURES PAR LES INSTITUTIONS	
Chapitre 15	
Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives	
mis en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle	279
L. Puren	

Chapitre 16	
Place « officielle » du français à l'école et place « réelle » dans les pratiques des acteurs de l'école	
Conséquences pour l'enseignement en Guyane	297
S. Alby	
Chapitre 17	
Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel	317
S. Alby et M. Launey	
Chapitre 18	
L'école sur le Maroni	
Places et fonctions, réelles, prévues et occupées	349
É. Godon	
Chapitre 19	
Toutes les langues à l'école !	
L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ?	369
M. Candelier	
Chapitre 20	
Des adultes en formation à Saint-Laurent-du-Maroni	
Approche interculturelle	387
F. Foury et C. Tabaraud	
Chapitre 21	
Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques	
à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni	403
I. L'église	
Chapitre 22	
L'écriture du kali'na en Guyane	
Des écritures coloniales à l'écriture contemporaine	425
O. Renault-Lescure	
Références bibliographiques	455
Glossaire	481
Liste des auteurs	487

Préface

La France possède une langue commune, le français, langue de la République ; elle permet de vivre ensemble au sein de la nation. Cette langue de la citoyenneté ne saurait toutefois s'imposer aux dépens des autres. Langue officielle, langues régionales, langues sans assise territoriale forment un patrimoine de culture immatérielle qu'il convient de valoriser, de protéger et de faire connaître.

L'attention récente que la France porte à son patrimoine linguistique a donné un grand essor aux recherches consacrées à la Guyane. Certes, depuis longtemps des anthropologues, des linguistes, des amateurs éclairés se sont attachés à décrire les cultures et les idiomes de plusieurs communautés guyanaises. Toutefois, la politique menée en faveur des « Langues de France »¹ a donné à ces recherches à la fois une légitimité, un soutien et une finalité ; il s'agit de porter un regard scientifique global sur la réalité linguistique guyanaise, afin de constituer un savoir et d'éclairer l'action publique.

Ce n'est que justice. Si la France, tout d'abord, peut s'enorgueillir de sa richesse linguistique, trop longtemps méconnue ou méprisée, elle le doit en grande partie à l'Outre-mer, et particulièrement à cette trentaine de langues pratiquées entre Maroni et Oyapock. En France, on parle français, créole, occitan et breton, mais aussi palikur et kali'na. Ensuite, quelques-unes seulement de ces langues ont été correctement décrites, alors que toutes, à la seule exception du créole guyanais, sont en situation fragile. La complexité, enfin,

1. NDE : la Délégation à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture), au travers de son « Observatoire des pratiques linguistiques » a largement contribué, ces cinq dernières années, au financement de recherches sur les pratiques des langues en France (métropolitaine et Outre-Mer). En Guyane, cette volonté politique a permis également de renforcer la visibilité de programmes scientifiques menés par le CNRS et l'IRD, en particulier par l'unité de recherche Celia qui s'est efforcée, depuis 1994, de décrire les langues de Guyane et d'organiser des formations pour leur prise en compte dans l'éducation.

de la disposition linguistique guyanaise (langue officielle, le français/langues régionales nombreuses, de nature, d'extension et de statuts fort différents/langues d'immigration, dont le portugais du Brésil en progression rapide) constitue un véritable laboratoire pour la recherche. Elle incite à des études d'ensemble, à la fois rigoureuses et complexes, informées des méthodes les plus récentes, respectueuses de la variété des pratiques.

C'est ce que font avec bonheur les études qu'ont rassemblées Isabelle Léglise et Bettina Migge. S'inscrivant dans une sociolinguistique des interactions et des représentations, leurs auteurs examinent, selon des approches complémentaires et dynamiques, les questions des idiomes (typologie et extension), de leurs pratiques (variation et changement de code), de leurs effets réciproques (influences et images), de leurs statuts (ambivalence de l'écrit, fondements culturels), de leur contact aux lieux d'éducation (école) et de socialisation (hôpital, centre communautaire). Sont ainsi abordés, avec la pénétration que donne la meilleure connaissance du terrain, avec l'ardeur théorique d'une recherche qui allie le renouvellement des méthodes au défrichage pionnier, avec le sérieux enfin d'une étude qui a mesuré l'urgence et le prix de son action, des domaines (construction de l'identité au travers de la langue, plurilinguisme, contacts culturels et linguistiques, rôle de l'école et de l'écrit, etc.) qui concernent directement la métropole et la politique qu'elle entend conduire en faveur de son patrimoine.

Cet effet en retour, de la Guyane vers son Outre-Mer, n'est pas la moindre vertu de cet ouvrage remarquable, des plus utile et passionnant.

Bernard CERQUIGLINI

Ancien Délégué général à la langue française et aux langues de France

Professeur à l'université d'État de Louisiane (Baton Rouge)

Introduction

Isabelle LÉGLISE

Bettina MIGGE

Pourquoi ce livre ?

La Guyane française présente une grande diversité culturelle et linguistique qui, bien que longtemps méconnue, a attiré un certain nombre d'observateurs, de l'intérieur comme de l'extérieur. Au fil des recherches menées ces trente dernières années, cette diversité a été interrogée au travers de différentes perspectives historiques, anthropologiques, sociologiques ou encore linguistiques. Toutefois, ces travaux demeurent peu connus à l'extérieur des différents champs disciplinaires concernés et ont fort peu tenu compte les uns des autres.

Pourtant, la situation sociolinguistique guyanaise interroge, intrigue, malmène parfois, les pouvoirs publics, les acteurs sociaux et les institutions aux rangs desquelles l'Éducation nationale a une place de choix. L'explication des causes de l'échec scolaire guyanais passe par exemple souvent par l'invocation de cette situation sociolinguistique, vue comme spécifique et déroutante, sans toutefois que les connaissances scientifiques dont nous disposons soient convoquées, pour la rendre plus intelligible et moins singulière. Il faut dire que la diffusion de ces connaissances fait encore défaut, en Guyane comme en métropole, tant pour les divers acteurs impliqués sur le terrain que pour les politiques – en particulier les politiques d'aide au développement et

les politiques linguistiques et éducatives – s’appliquant à ce département français d’outre-mer.

C’est pour remédier au manque de diffusion des connaissances que le projet de ce livre a été conçu. Nous espérons que mieux connaître la situation socio-linguistique guyanaise contribuera, en prenant en compte les réalités sociales et linguistiques, à formuler des politiques linguistiques innovantes, sensibles au défi langagier présenté par ce département.

C’est aussi pour remédier au manque de discussion entre champs disciplinaires que cet ouvrage collectif a été conçu¹, comme un croisement de différents regards sur un objet commun : les pratiques linguistiques et culturelles en Guyane et les représentations qu’en ont les acteurs.

En ces temps de globalisation, avec l’augmentation des phénomènes d’urbanisation et de migration, les situations multilingues – qui constituent la majeure partie des situations au monde et non un cas particulier, comme l’idéologie monolingue française tend à le faire oublier – intéressent particulièrement les sciences humaines et sociales. La Guyane, avec sa grande richesse culturelle et linguistique, offre un observatoire privilégié pour l’étude des relations entre langue et société.

D’un côté, elle présente toute une gamme de situations mettant en contact des populations aux histoires diverses, ce qui permet de réaliser des études sur de nombreux sujets : nouvelles pratiques linguistiques et sociales liées à l’urbanisation, effets de la migration sur les populations en présence, stratégies d’appropriation des langues et cultures dominantes, etc.

De l’autre, au vu des équilibres démographiques et de la résistance des langues et cultures locales face au français, la Guyane offre un terrain passionnant – sensible mais particulièrement adéquat – pour la proposition de politiques linguistiques innovantes, tant dans le domaine de l’éducation que dans celui de la santé ou de la justice où l’absence de prise en compte des langues parlées par les usagers (écoliers, patients, prévenus) conduit à des problèmes majeurs auxquels les chercheurs ne peuvent rester insensibles.

L’objectif principal de cet ouvrage est ainsi de mettre à la disposition des chercheurs comme du public en général, les connaissances et propositions dont nous disposons sur l’articulation du linguistique et du social en Guyane, vue comme un cas particulier de questions plus générales. Les différents textes de cet ouvrage se fondent sur des travaux scientifiques réalisés en Guyane ces dernières années, mais un effort particulier a été réalisé pour les rendre compréhensibles par des non-spécialistes. Le vocabulaire technique a, chaque fois que possible, été explicité et un glossaire figure en fin d’ouvrage.

1. Le projet en a été conçu sur le Maroni, fin 2003, et une première réunion collective a été organisée en 2004. Nous avons cherché à rassembler tous les chercheurs, anthropologues, sociologues, linguistes, didacticiens ou psychologues intéressés par ces questions sur le terrain guyanais. Nous regrettons que certains, par manque de temps, n’aient pu se joindre à nous et, en particulier, Gérard Collomb, Françoise Grenand, Richard et Sally Price, Diane Vernon.

Donner l'image d'une Guyane plurielle

En dehors d'articles scientifiques traitant de tel ou tel aspect des recherches en Guyane², il existe déjà un certain nombre d'ouvrages scientifiques sur ce département : des travaux ethnologiques sur certains groupes amérindiens ou businenge (GRENAND et GRENAND, 1972, HURAUULT, 1972), des travaux sociologiques centrés sur la question identitaire créole (JOLIVET, 1982) ou des grammaires et dictionnaires de quelques-unes des langues parlées (GRENAND, 1989, LAUNEY 2003, GOURY 2003, GOURY et MIGGE 2003). Certaines publications, plus récentes, visent un plus large public, comme l'ouvrage sur les Marrons rédigé par R. et S. PRICE (2003), le livre co-écrit par G. COLLOMB et F. TIOUKA (2000) sur l'histoire des Kali'na, ou l'ouvrage de présentation des langues parlées en Guyane, coordonné par O. Lescure et L. Goury, sous presse au moment où nous éditons ce livre. À l'exception de ce dernier, tous se présentent comme des monographies focalisées sur l'étude d'un groupe socioculturel, son histoire, ou sa langue. Aucun ouvrage n'avait encore présenté la situation sociolinguistique guyanaise dans sa globalité, en proposant un regard pluriel sur son plurilinguisme et son pluriculturalisme.

Ces travaux monographiques isolent les groupes socioculturels présentés ci-dessous. Le nom de ces groupes – et des langues pratiquées – est susceptible de variations qui sont liées bien souvent à des enjeux sociopolitiques. Comme c'est assez classique de par le monde, l'autodénomination d'un groupe et la façon dont les autres le nomment (missionnaires, administration coloniale, chercheurs, autres groupes) ne concordent que fort rarement. Il en est de même pour la façon de nommer sa langue – ou les variétés de langues que chacun reconnaît. La transcription écrite de ces noms et leur orthographe n'échappent pas aux lois de la variation. Elles dépendent souvent de la langue maternelle du locuteur : ainsi, pour le groupe pamaka : *paramaccan* (hollandais) ou *paramacca* (français) ou *paramaka* (anglais) et *Pamaka* comme autodénomination à l'intérieur du groupe.

Dans cet ouvrage, nous avons choisi d'homogénéiser autant que faire se peut les façons d'écrire les noms de groupes et de langues en choisissant les autodénominations revendiquées par les groupes, mais nous avons laissé latitude aux auteurs d'utiliser d'autres dénominations et orthographes. Ce n'est que l'illustration de la grande hétérogénéité existant en ce domaine en Guyane. On reconnaît généralement la présence traditionnelle :

- de groupes amérindiens : on dénombre habituellement 6 groupes ayant survécu à la colonisation française et ayant diverses histoires migratoires (*Arawak* ou *Lokono*, *Emérillon* ou *Teko*, *Kali'na* longtemps appelés *Galibi*, *Wayana*, *Wayāpi* ou *Wayampi*) ;
- de *Créoles guyanais* ou *Créoles* tout court ;

2. La bibliographie en fin d'ouvrage renvoie à certaines de ces publications.

– des groupes de Noirs Marrons : on dénombre habituellement 4 groupes de descendants d’esclaves ayant fui les plantations au XVIII^e siècle (*Aluku* ou *Boni*, *Ndyuka* ou *Aukan/Okansi*, *Pamaka*, *Saamaka*). Le nom des groupes sert également à désigner la langue parlée, à l’intérieur des groupes. Dans des situations de communication extérieure au groupe, d’autres noms génériques sont également utilisés : *nenge*, *langue businenge*, *businengetongo*, voire *djuka* au Surinam et *taki-taki* en Guyane avec diverses connotations (cf. Léglise et Migge, p. 133).

S’y ajoutent des groupes traditionnellement non natifs de Guyane :

- un groupe de Français métropolitains, souvent appelés *métros*, nés en métropole, et dont les membres ne résident généralement en Guyane que quelques années ;
- des *Antillais* de nationalité française, nés en Martinique ou en Guadeloupe, dont certains ne vivent en Guyane que quelques années alors que d’autres y sont durablement installés ;
- les *Hmong*, arrivés du Laos dans les années 1970 ;
- des groupes, plus ou moins importants numériquement, de différentes nationalités, et aux histoires migratoires différentes : *Chinois*, *Sainte-Luciens*, *Brésiliens*, *Haitiens*, *Surinamais*, etc.

Cette liste est loin d’être exhaustive et une telle présentation ne va pas sans poser certains problèmes, de cloisonnements et d’identification de « communautés », soulevés notamment dans le premier chapitre de cet ouvrage par Isabelle Léglise. Or, passer de différentes monographies sur ces groupes à un ouvrage sur les pratiques et attitudes linguistiques modifie ce que l’on donne à voir de la Guyane. En mettant l’emphase sur les langues et non sur des groupes cloisonnés de locuteurs considérés comme « natifs », nous tentons de donner une image plurielle, dynamique, voire hétérogène de certaines catégories traditionnellement présentées comme homogènes.

Dans cet ouvrage, un certain nombre de questions sont abordées :

Quelles langues sont pratiquées en Guyane ? Lesquelles sont apprises dans la famille et en dehors ? Quelle est la fonction de ces langues dans les interactions quotidiennes à l’intérieur des différentes « communautés » qui y vivent, comme entre ces « communautés » ? Comment les individus gèrent-ils leur plurilinguisme, leur pluriculturalisme ? Quelle est la place du français parmi ces différentes langues ? Quelles représentations existent sur chacune d’elles ? Quelles attitudes les acteurs ont-ils vis-à-vis de leurs propres pratiques (orales et écrites) et vis-à-vis de la pratique des autres ? Quelles politiques linguistiques sont actuellement menées en Guyane ou devraient être développées dans un tel contexte ?

Chemin faisant, on s’intéresse à des questions sociolinguistiques et anthropologiques plus larges, avec des enjeux théoriques et sociaux : le rôle des représentations dans l’acquisition et la pratique des langues, la construction de l’identité, et la place des langues dans cette construction, les mécanismes en jeu dans le contact de langues et de cultures, etc.

Hétérogénéité des pratiques et plurilinguisme

Les chapitres qui suivent – qu'ils présentent la situation guyanaise dans son ensemble (comme Isabelle Léglise, ci-après) ou qu'ils s'intéressent aux pratiques langagières et aux attitudes vis-à-vis des différentes langues dans des groupes socioculturels particuliers (comme Sophie Alby et Bettina Migge chez les jeunes kali'na et les jeunes businenge, Maud Laethier chez les Haïtiens de l'île de Cayenne, Chô Ly chez les Hmong, Marion Thurmes chez les métropolitains, Isabelle Hidair chez les Créoles) – montrent bien que le monolinguisme est de plus en plus rare en Guyane, en tout cas pour la population ayant été scolarisée. On peut en effet considérer que certains groupes sont essentiellement bilingues car ils alternent leur langue familiale et la langue officielle du département, le français, dans leur vie quotidienne, faisant ainsi un partage entre vie privée, à l'intérieur de la communauté (langue traditionnelle, vernaculaire) et vie publique (avec des interactions à l'extérieur du groupe, en français). Toutefois, les différentes lignes de partage ne sont souvent pas si nettes : Isabelle Hidair montre par exemple que même entre Créoles guyanais, l'utilisation du français permet de montrer du respect ou de se construire comme appartenant à une certaine classe sociale. Le texte de Chô Ly, pour sa part, montre que le hmong parlé en Guyane, même à l'intérieur de la communauté, contient un certain nombre d'emprunts au français et au créole, langues utilisées comme véhiculaires, pour les interactions à l'extérieur du groupe.

Pour d'autres groupes, l'image de répertoires plurilingues est sans doute préférable, étant donné que leurs membres connaissent et pratiquent différentes langues. C'est la proposition que fait Isabelle Léglise pour rendre compte du plurilinguisme au sein de la population guyanaise. Le texte de Sophie Alby et Bettina Migge montre par exemple que les jeunes kali'na et businenge font alterner les langues à l'intérieur des mêmes interactions, utilisant ce code-switching pour mettre en avant différentes facettes de leur identité en construction, et cela en liaison avec l'urbanisation rapide et le contact avec des cultures dominantes qui affectent les membres de ces groupes.

On croit souvent que les groupes minoritaires deviennent bilingues ou plurilingues parce que leurs langues ancestrales s'affaiblissent : leurs usages se limiteraient progressivement à des tâches ou des domaines particuliers, et seulement comme vernaculaires, à l'intérieur des communautés. Or la recherche menée par Marion Thurmes parmi les métropolitains montre que dans un contexte comme celui de la Guyane, certains groupes socioculturels – malgré des changements en cours considérables – continuent à jouer un rôle important, au moins symboliquement parlant. L'intégration à la société guyanaise requiert, même pour les représentants d'une culture métropolitaine dominante, l'acquisition de compétences locales, sociales et linguistiques, aussi imparfaites soient-elles.

S'il est clair que les Guyanais ne sont pas sur la pente d'un monolinguisme massif en français, la politique linguistique officielle promeut implicitement une sorte de bilinguisme où le français fonctionnerait comme une langue véhiculaire : un moyen de communication interethnique dont l'usage serait la règle dans le domaine public. Le propos d'Isabelle Léglise montre que le français est déjà partiellement utilisé comme moyen de communication – et comme lien – entre les élèves et pour certaines parties de la population. Toutefois, l'étendue de cette utilisation est sans doute bien plus limitée que celle mise en avant par les pouvoirs publics. Bien qu'il y ait un désir évident d'apprendre ou d'utiliser le français, les auto-évaluations des élèves concernant leurs compétences dans cette langue ne sont pas très élevées (LÉGLISE, 2004, 2005) et les opportunités pour utiliser le français en dehors de l'école manquent cruellement. Par ailleurs, ces travaux montrent que d'autres langues fonctionnent comme véhiculaires : le créole guyanais à l'est et ce que certains appellent « taki-taki » à l'ouest dont le texte d'Isabelle Léglise et Bettina Migge montre qu'il s'agit d'un complexe renvoyant à différentes variétés – traditionnelles ou hybrides – parlées par des locuteurs natifs des communautés traditionnelles ou par de nouveaux locuteurs, dont des métropolitains. Pour les locuteurs natifs traditionnels comme pour les locuteurs non natifs, l'utilisation de ces langues véhiculaires permet de négocier de nouvelles identités sociales émergentes (ce que montrent les textes d'Isabelle Léglise et Bettina Migge ou de Maud Laethier) qui viennent élargir l'éventail de leurs pratiques langagières.

Hétérogénéité des pratiques et des rapports à l'écrit

L'hétérogénéité des pratiques n'est pas limitée à la communication orale, elle fait également partie intégrante du domaine de l'écrit, que l'on croit pourtant souvent plus fermé aux variations. Les textes de Laurence Goury et d'Odile Lescure montrent que transformer une « langue orale » en « langue écrite » n'est pas seulement un problème technique. Dans le cas de langues créoles, comme le créole guyanais dont le lexique recoupe pour beaucoup celui de la langue officielle, une question classique est de savoir si la transcription orthographique doit refléter cette similarité ou au contraire mettre l'emphase sur les différences. Alors que de premières versions choisissaient plutôt la première option, des tentatives plus récentes choisissent souvent la deuxième. Lorsqu'il s'agit de langues qui sont parlées dans différents pays (comme pour le kali'na ou les langues businenge par exemple), l'une des questions qui se posent est de savoir si les différents groupes veulent maintenir l'unité d'une communauté supranationale/transnationale ou si les systèmes orthogra-

phiques doivent refléter les différentes appartenances nationales. D'autres facteurs, sociaux et politiques, jouent un rôle important dans ces processus. Si, comme pour le cas de l'écriture d'Afaka abordé dans le texte de Laurence Goury, la personne qui propose le système de transcription n'a pas un statut social et des appuis politiques suffisants dans la communauté, de telles propositions tombent rapidement dans l'oubli.

Par ailleurs, les textes de Laurence Goury, Silvia Tinoco et Odile Lescure suggèrent que le désir de créer des formes écrites ne naît pas uniformément dans une communauté. Il est souvent le fait d'une minorité d'acteurs et d'un travail de collaboration avec des chercheurs impliqués dans la description de ces langues. Une fois que ces systèmes d'écriture ont été adoptés par la communauté – ou une partie d'entre elle (*via* des ateliers, associations, comités, instances consultatives), tous les problèmes sont loin d'avoir été résolus. D'une part, la question de la diffusion des systèmes choisis se pose. Un système éducatif a rarement le personnel qualifié pour s'occuper de cette diffusion, et l'Éducation nationale française a jusqu'à présent montré peu d'intérêt à promouvoir l'écriture dans d'autres langues que le français (*cf.* ALBY et LÉGLISE, 2005 pour une étude des discours officiels concernant ce point en Guyane). Les différents groupes socioculturels ont pour leur part de grandes difficultés à assurer cette diffusion, par manque de temps et de moyens souvent, mais également parce que la littéracie n'occupe qu'une place marginale dans leurs préoccupations.

Une question importante concerne également l'utilisation que les différents groupes ont de ces systèmes. Pour des populations où le taux de scolarisation est important, comme c'est le cas en Guyane, les élèves apprennent d'abord à écrire en français et, même s'ils adhèrent à l'idée que leur langue puisse être dotée d'une écriture (*cf.* LÉGLISE, 2004 pour les souhaits d'apprentissage de l'écrit dans les différentes langues), ils préfèrent souvent écrire en français, pour différentes raisons (praticité, facilité, utilité) comme le montre Silvia Tinoco chez les Wayāpi. Dans certains groupes, où des locuteurs ont appris à écrire dans leur langue et où il existe une tradition d'écriture, le souhait d'utilisation de leur propre langue pour écrire tend à être plus élevé. C'est le cas des Noirs Marrons dont un certain nombre a appris à écrire en sranan tongo, un autre créole à base anglaise très proche structurellement de leurs variétés vernaculaires. Quoi qu'il en soit, il existe une grande hétérogénéité dans les pratiques d'écriture parmi les locuteurs de langues businenge. Pour ceux qui ont été scolarisés quelques années au Surinam par exemple, différentes formes graphiques ont été enseignées au cours des dernières décennies. Et il est très difficile d'arriver à un consensus sur les systèmes d'écriture car chaque forme est empreinte d'idéologie. Toutefois, les personnes alphabétisées reconnaissent et comprennent normalement les différentes formes qui sont en concurrence.

Enfin, les raisons pour lesquelles chacun écrit sont également un point important à prendre en compte. Pour la plupart des habitants de la Guyane, les activités de lecture et d'écriture ont à voir avec des activités officielles ou

publiques (correspondance avec des agents de l'État notamment) qui contiennent à se passer en français. L'utilisation privée de la lecture et de l'écriture, voire ses emplois ludiques ou comme passe-temps, pourrait être l'occasion d'utiliser les différentes langues locales, mais elle est, comme le soulève Silvia Tinoco, fort peu développée. En fait, dans certaines communautés, comme chez les Noirs Marrons par exemple, on note une résistance à la mise à l'écrit de connaissances traditionnelles, aussi bien dans les langues officielles que dans les langues premières de ces groupes, ce que rappellent Laurence Goury et Jean-Yves Parris. Ce dernier auteur montre que les connaissances historiques locales ont une fonction essentielle parmi les Businenge. Des différences subtiles de présentation jouent un rôle important dans la négociation de sa propre identité – en tant qu'individu comme en tant que groupe. Du point de vue businenge, passer à l'écrit ce type de connaissances mène à légitimer une version particulière – en général la version politiquement dominante, ou celle qui se rapproche le plus de l'auteur – et à supprimer les autres points de vue concurrents, ce qui permet une falsification des thèses soutenues.

Contacts de langues et de cultures : représentations de l'Autre et relations interculturelles

Alors que de nombreuses études s'intéressent aux pratiques à l'intérieur d'une communauté particulière en Guyane, elles ne se penchent que d'une manière périphérique sur les relations que cette communauté entretient avec les autres groupes en présence. Dans un contexte d'urbanisation, de migration et de métissage parmi les membres de ces groupes, la connaissance de ces interactions et des différentes représentations y afférent est néanmoins vitale pour comprendre l'évolution du département. Une mauvaise évaluation de cette dimension interculturelle ne peut que mener les acteurs politiques, comme les acteurs sociaux, à intensifier, voire créer, des tensions latentes entre les communautés. Francis Dupuy montre par exemple qu'il existait une relation étroite entre Aluku et Wayana par le passé, qui était principalement de nature économique : les Aluku utilisaient des matières premières transmises par les Wayana à qui ils fournissaient des produits manufacturés de la Côte, mais cet échange tendait à être asymétrique. En raison de leur plus grande expérience de la société côtière, les Aluku tournaient cet échange en leur faveur, considérant les Wayana comme leurs frères, mais moins puissants. Lorsque la nécessité de ces échanges disparut, et que les Wayana purent avoir accès aux mêmes sources financières et aux mêmes biens directement, ils réaffirmèrent leur autonomie et combattirent la domination aluku en s'alliant à des projets départementaux (concernant la création d'un parc et la gestion de l'or) qui

vont à l'encontre des intérêts aluku. On entrevoit bien ici qu'une telle situation, si elle est mal évaluée et mal gérée par les différentes parties en présence – représentants de la Région et de l'État, comme représentants des différentes communautés – peut dégénérer en affrontements « ethniques ». On conçoit aussi aisément que ces terrains sont quelque peu délicats pour les chercheurs. Un certain nombre des textes qui suivent illustrent clairement l'hétérogénéité intrinsèque des « groupes ethniques ». Isabelle Léglise réfute l'utilisation de ces concepts homogénéisants, à commencer par celui de « communauté » si souvent employé pour parler de la Guyane, en notant la difficulté qu'ont les chercheurs, comme les acteurs guyanais, à sortir de ces catégories que le discours commun propose. Alors que chaque groupe a des représentations fortes sur ses propres caractéristiques sociales et linguistiques – et en particulier sur les frontières avec celles des autres (*cf.* le texte d'Éliane Camargo sur la représentation de soi et de l'Autre chez les Wayana par exemple) – le texte de Marie-José Jolivet suggère que ces distinctions peuvent s'estomper notamment lors de l'adaptation à un nouvel environnement social. Elle montre que l'appartenance au groupe est flexible. Traditionnellement, les Noirs Marrons tendent à faire une distinction claire entre un intérieur au groupe (de Marrons, par naissance) et un extérieur au groupe (les *Bakaa*, membres de groupes dominants dans la région), mais ces frontières sont actuellement redessinées dans un contexte où des Marrons occidentalisés, en raison de leurs caractéristiques sociales, sont englobés dans la deuxième catégorie, extérieure. De la même manière, alors que les langues sont souvent présentées comme marqueur principal d'identité (et en particulier d'une identité « ethnique »), cette relation duelle langue-identité est modifiée en situation de contacts de langues et de cultures. On voit que des langues associées traditionnellement à des groupes socioculturels peuvent devenir des véhiculaires, comme le montre le texte d'Isabelle Léglise, et que le ndyuka par exemple peut être pratiqué et revendiqué par des non-Ndyuka comme partie d'un répertoire plurilingue et de pratiques sociales hétérogènes. Les textes d'Isabelle Léglise et Bettina Migge, ou de Marion Thurmes, montrent également que les groupes socioculturels traditionnels sont loin d'être monolithiques mais qu'on peut les présenter comme un ensemble important de sous-groupes sociaux. En situation pluriculturelle, les membres de la communauté de parole businenge mettent en évidence certaines différences entre eux, soulignent l'émergence de nouvelles catégories sociales ou se positionnent vis-à-vis de leurs interlocuteurs en sélectionnant différentes dénominations pour renvoyer à leur langue. Les métropolitains pour leur part montrent leur intégration relative à la société guyanaise en déclarant parler certaines langues locales et en choisissant certaines, plutôt que d'autres.

Les textes sur l'hôpital et sur les pratiques des métropolitains de Cayenne donnent un bon aperçu des relations de pouvoir et de domination entre le français et les langues et cultures locales. Alors que le français est affirmé comme seule langue dans la vie officielle guyanaise, on voit que les autres langues en présence ne lui laissent que peu de place – dans le domaine privé

comme dans le domaine public. La contribution d'Isabelle Léglise sur l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni montre que ces injonctions officielles ont peu de poids dans une situation où les patients ne maîtrisent pas suffisamment le français. Le personnel hospitalier, pour assurer une communication minimale, fait de son mieux pour s'adapter aux langues des patients, même si la pratique de ce que le personnel croit être la langue des patients est souvent sommaire. Le texte de Marion Thurmes montre que la situation est encore plus en faveur des langues locales dans le domaine privé où des métropolitains souhaitant faire preuve d'intérêt pour la société guyanaise apprennent des bribes d'une ou plusieurs langues locales parce que ces dernières sont intimement liées, pour eux, à leur vie sur place.

Gestion de l'environnement multilingue et multiculturel par les institutions

Enfin, la situation multilingue et multiculturelle que nous avons décrite nécessite, de notre point de vue, une adaptation et une gestion particulière de la part de différentes institutions, nationales et régionales. Les textes de Laurent Puren, Sophie Alby, Isabelle Léglise, Sophie Alby et Michel Launey montrent que le français continue à être l'objectif majeur – si ce n'est l'objectif unique – du processus éducatif. Ils attestent aussi du fait que certaines langues (et cultures ?) locales ont fait une (timide) percée sur le terrain scolaire ces dernières années. Quoi qu'il en soit, leur insertion à l'école n'a généralement pas été initiée ou dirigée par les institutions elles-mêmes mais par les efforts conjoints de membres actifs de différentes communautés et de divers chercheurs impliqués sur ce terrain, dont la plupart comptent parmi les rédacteurs de cet ouvrage.

Les acteurs institutionnels pour leur part sont généralement assez résistants face à de grands changements car d'une part cela leur semble aller à l'encontre des fondements de l'État, sur l'intégralité – et l'intégrité – de son territoire, et d'autre part, il manque souvent le personnel, l'expérience et les financements pour mener à bien ces changements. En dépit de ces réserves, ces dernières années ont montré une ouverture importante des institutions guyanaises (réseaux de formation, rectorat, Institut universitaire de formation des maîtres, etc.) aux langues et cultures locales, comme moyen de lutte contre l'échec scolaire important que connaît le département. L'institution scolaire fait figure de précurseur en Guyane, si on considère l'administration hospitalière, qui, pour sa part, n'a guère pris de mesures pour résoudre ces problèmes. Malheureusement, les quelques mesures en vigueur dans le domaine scolaire demeurent encore des expériences provisoires et aucune réforme importante ou durable n'est planifiée. Les problèmes liés aux langues

et cultures d'origine continuent à être perçus comme éphémères, l'éducation des populations est censée les résoudre...

Alors qu'il est bien connu que l'enseignement en Guyane nécessite des connaissances sur la situation sociale et sociolinguistique, ce que rappelle Sophie Alby, la formation des enseignants concernant les langues et cultures présentes en Guyane continue à ne pas être obligatoire mais est laissée au bon vouloir et à l'intérêt des futurs enseignants. L'offre de formation, dans ces domaines, demeure peu développée et les nouveaux enseignants, avec fort peu d'entraînement pédagogique, sont toujours envoyés sur des sites particulièrement difficiles, comme le rappelle Laurent Puren. Par ailleurs, le texte de Sophie Alby et Michel Launey montre que les matériaux pédagogiques ne sont pas adaptés à un enseignement *via* une langue de scolarisation ni à un environnement interculturel. Malgré des efforts, ils continuent à être basés, pour la plupart, sur les normes métropolitaines de l'Éducation nationale.

Des expériences, à l'intérieur comme à l'extérieur des classes, avec de nouvelles approches, comme «L'éveil aux langues et au langage» présentée par Michel Candelier, montrent clairement qu'une attention particulière à l'univers linguistique et socioculturel des élèves a des effets très positifs. Cela les aide à développer une estime de soi (*cf.* le texte de Jeannine Ho-A-Sim sur ce concept) et une compréhension d'eux-mêmes. En retour, cela les aide à dépasser leurs inquiétudes et à s'ouvrir aux expériences éducatives, ce que discute en partie le texte d'Élisabeth Godon. Lorsque les apprenants sont capables de convoquer leur propre univers au sein du processus d'apprentissage, ils sont plus motivés et obtiennent de meilleurs résultats qui viennent à leur tour favoriser le processus d'apprentissage. La formation d'adultes (qui est présentée au travers de l'exemple d'une association par Florence Foury et Catherine Tabaraud), en Guyane comme ailleurs, est de ce point de vue en avance avec sa pratique d'un enseignement interculturel.

Structure de l'ouvrage et résumé des contributions

Cet ouvrage se compose de deux parties : la première traite de la situation sociolinguistique guyanaise et des pratiques et représentations des langues et cultures en contact. Elle rassemble quatorze contributions traitant des pratiques langagières réelles des locuteurs et donne des éléments de compréhension sur les langues et les cultures en contact. Elle rassemble également des textes à propos des attitudes des locuteurs face à leurs langues et à celles des autres, ou traitant des attitudes des locuteurs face à l'écrit (aux écrits), et d'une façon plus générale des représentations sur les langues et les cultures en présence.

La seconde partie rassemble huit contributions s'intéressant à la prise en compte, par différentes institutions, des langues et des cultures en Guyane, en confrontant la situation et les politiques linguistiques scolaires avec d'autres situations généralement peu décrites dans le département : dans des associations (formation d'adulte en français, ateliers d'écriture) et à l'hôpital.

Situation sociolinguistique, pratiques et représentations des langues et cultures en contact en Guyane

L'ouvrage débute avec une présentation sociolinguistique des langues parlées en Guyane dans différents domaines et dans différentes régions. À la différence de présentations classiques de la diversité linguistique guyanaise, Isabelle Léglise – adoptant des méthodologies qualitatives et quantitatives complémentaires – insiste sur l'hétérogénéité des pratiques et sur la grande variation qui les régit.

La contribution de Sophie Alby et Bettina Migge s'intéresse plus particulièrement aux mélanges de langues en regardant pourquoi et comment ces mélanges ont lieu. Elle propose un large éventail d'exemples du terrain guyanais – en comparant les pratiques dans les communautés kali'na et businenge – avec une double analyse linguistique et sociolinguistique. Un des objectifs du texte est de déstigmatiser ces mélanges en les replaçant dans la littérature sur les contextes plurilingues.

Pour clore les caractéristiques générales guyanaises, la contribution de Laurence Goury fait l'historique de l'écriture des langues en Guyane : écrits spontanés des locuteurs, transcription par des missionnaires, codification par des groupes de locuteurs, travaux de linguistes. Elle s'intéresse en particulier à la production écrite en créole guyanais et en nenge. Le texte montre clairement la différence de perspectives entre des travaux anthropologiques, s'intéressant à l'existence d'usages écrits dans les langues et des travaux linguistiques, plus focalisés sur la codification (en particulier orthographique) des langues.

Les cinq contributions suivantes concernent les pratiques et représentations guyanaises liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme. La première, de Marie-José Jolivet, propose une approche anthropologique du multiculturalisme guyanais à travers le cas des regards croisés entre Noirs Marrons et Créoles dans l'ouest de la Guyane. Le texte replace les observations réalisées dans une perspective historique sur les relations entre ces groupes sur les trente dernières années.

La contribution de Francis Dupuy porte sur les relations entre Wayana et Aluku dans le haut Maroni et sur les dynamiques interethniques à l'œuvre. L'auteur montre les liens, tensions et influences respectives, historiques et actuelles, entre ces groupes. Dans une perspective psycho-sociologique, sur la base de traitement de questionnaires adressés à des enfants scolarisés dans la région de Mana, dans l'Ouest guyanais, Jeannine Ho-A-Sim s'intéresse aux représentations de l'estime de soi chez des enfants hmong, kali'na, créoles et

ndyuka. Elle isole des facteurs liés à la culture des enfants dans leurs représentations et dans leur réussite scolaire.

La contribution suivante aborde l'une des conséquences du plurilinguisme guyanais : le regard des différentes communautés en présence sur un groupe de langues parlées en Guyane, les créoles à base anglaise, souvent appelés *taki-taki*, en particulier par des non-natifs. Partant d'une analyse des discours concernant cette appellation, Isabelle Léglise et Bettina Migge s'interrogent sur la réalité sociolinguistique des pratiques. Elles montrent la variété de pratiques existantes (tant dans les créoles à base anglaise, ndyuka, pamaka, aluku, saamaka, sranan tongo – que dans les variétés non natives) et insistent sur l'intérêt de considérer le point de vue de tous les acteurs en présence pour mieux comprendre la complexité sociale et linguistique guyanaise.

Dans une perspective plus linguistique, la contribution de Chô Ly s'intéresse aux emprunts au français et au créole guyanais dans la langue hmong parlée en Guyane et montre que la variété hmong parlée en Guyane – avec un faible taux d'emprunts lexicaux et pas d'adaptation phonologique – est peu influencée par les autres langues en présence.

Les six contributions suivantes concernent l'étude de pratiques langagières de certaines communautés. Dans une perspective sociologique, Marion Thurmes s'intéresse à la pratique des langues locales par les métropolitains vivant en Guyane et à leurs représentations de l'Autre. Les déclarations de métropolitains font état d'une certaine pratique des langues en présence – et en particulier du créole guyanais sur lequel les locuteurs ont tendance à se positionner (pour ou contre) dans une perspective d'intégration à la société guyanaise.

Maud Laethier, pour sa part, s'intéresse aux pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne. Dans une perspective socio-anthropologique, elle décrit les pratiques langagières au sein des unités d'habitation et compare ces dernières avec les déclarations d'adolescents non scolarisés. Elle montre l'importance identitaire de la langue pour ces migrants même si les données montrent des alternances entre créole haïtien et créole guyanais.

Dans une perspective proche, Isabelle Hidair s'intéresse à la place de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Cayenne, en replaçant la langue au sein d'autres pratiques culturelles. Elle se focalise sur les attitudes antagonistes des parents face à l'introduction du créole guyanais à l'école, sur la place de cette langue dans les médias et dans les fêtes.

Adoptant une perspective ethnolinguistique, Éliane Camargo s'intéresse à la représentation de soi et de l'autre en wayana. Elle montre le lien étroit entre identification, lieu géographique et attribution des catégories (Soi/Autre).

Jean-Yves Parris pour sa part montre comment l'écriture de l'histoire des Premiers Temps chez les Noirs Marrons, Ndyuka en particulier, est investie d'enjeux identitaires et politiques. Il illustre les circonstances dans lesquelles les usages de cette écriture particulière participent aux processus d'autodétermination des Businenge.

Enfin, Sylvia Tinoco s'intéresse à la place de l'écrit chez les Wayāpi au travers d'une analyse ethnographique de l'écriture. Elle montre des usages quotidiens (listes, lettres, documents divers) parfois en wayāpi, parfois en français, et elle insiste sur le rôle de l'école et sur la fonction et la symbolique de l'écriture.

Gestion des langues et des cultures par les institutions en Guyane

Les contributions de Laurent Puren et Sophie Alby s'intéressent aux pratiques et représentations des langues à l'école. La première rappelle l'histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans ce département depuis le XIX^e siècle jusqu'aux développements les plus récents. La seconde se focalise sur l'utilisation du français à l'école et montre que contrairement à ce que l'appellation « langue de l'école » pourrait laisser penser, cette langue est en fait peu utilisée dans les interactions entre apprenants.

Les trois contributions suivantes font des propositions pour une prise en compte des langues et des cultures à l'école. Dans une perspective didactique, Sophie Alby et Michel Launey proposent un état des lieux de la formation des enseignants en Guyane et émettent un certain nombre de propositions pour l'améliorer en termes de connaissances, de compétences et de savoir-faire à développer. Elisabeth Godon, psychologue clinicienne, revient pour sa part sur le dispositif éducatif actuel situé le long du fleuve Maroni. Elle s'intéresse aux différentes places et fonctions, prévues dans le système et occupées réellement par les enfants, les parents, les enseignants et des médiateurs bilingues qui doivent faire le pont entre les cultures. Elle montre que le décalage entre place prévue et place effectivement occupée, plus que la langue ou la culture, est la cause de nombreuses difficultés éducatives. Le texte de Michel Candelier, présente l'approche « Éveil aux langues », éprouvée, dans d'autres contextes, comme une alternative possible pour la Guyane et propose quelques activités didactiques.


Les trois dernières contributions traitent de la politique linguistique menée en Guyane en dehors de l'école nationale. Florence Foury et Catherine Tavaud tracent le dispositif de lutte contre l'illettrisme, abordent la formation en français des adultes dans une association à Saint-Laurent-du-Maroni et proposent une approche interculturelle prenant en compte les langues et cultures des apprenants.

À travers l'étude de l'environnement graphique, des pratiques langagières et des attitudes du personnel soignant de l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni, Isabelle Léglise montre pour sa part les politiques linguistiques implicites et explicites présentes à l'hôpital. S'il n'y a pas de traitement de la question du plurilinguisme au niveau général de l'hôpital, on voit comment il est fait appel aux différentes langues dans les pratiques individuelles, pour les besoins d'une communication immédiate avec des patients très majoritairement non francophones.

Enfin, Odile Lescure aborde un phénomène de politique linguistique « communautaire » quand un groupe, les Kali'na, a décidé de réfléchir ensemble à l'écriture de sa langue. Elle montre les différents systèmes orthographiques qui ont coexisté au fil du temps et l'intérêt de la communauté pour la mise en place d'un système orthographique commun à travers des ateliers d'écriture et l'impulsion de différents projets (collecte de tradition orale, diffusion d'une graphie commune etc.).

Pour finir, l'ouvrage présente une bibliographie générale – regroupant l'ensemble des références citées dans les textes – qui réunit notamment les travaux, anciens et récents, en sciences humaines et sociales réalisés sur la Guyane.





Partie I

Situation sociolinguistique

Pratiques et représentations
des langues et cultures
en contact

Des langues, des domaines, des régions

Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane

Isabelle LÉGLISE

Introduction

Le département français d’Outre-Mer de la Guyane connaît ce qu’on pourrait appeler deux grandes traditions de travaux en sciences humaines. D’une part, des approches anthropologiques ou socio-anthropologiques qui étudient des sociétés plus ou moins « traditionnelles » depuis les travaux fondateurs (tels que ceux de HURAUULT, 1965, 1972 ; GRENAND et GRENAND, 1972 ; JOLIVET, 1982) aux travaux actuels (COLLOMB, 1997 ; CHAPUIS, 1998) – et dont certaines des contributions à cet ouvrage sont dans la droite ligne. D’autre part, des approches linguistiques ou ethno-linguistiques consacrées à l’étude de langues considérées comme « langues de Guyane » et dont on ne disposait pas, jusqu’à il y a peu, de description (CAMARGO, 2002 ; GOURY et MIGGE, 2003 ; LAUNEY, 2003 ; PATTE, 2003). Une entrée par les *peuples* ou les *communautés* d’un côté, une entrée par les *langues* – au sens de langues maternelles de ces peuples – de l’autre : deux approches traditionnelles, pour les disciplines académiques dont il est question, mais qui paraissent renforcées par le terrain guyanais lui-même.

La Guyane semble en effet imposer au chercheur comme aux différents acteurs engagés sur le terrain, une approche au mieux anthropologique, au

pire ethniciste, des relations sociales. Le discours commun guyanais découpe de fait la population présente sur le département en différents groupes aux définitions et frontières éminemment complexes – et mouvantes – mais qui s'imposent à tous comme une évidence. Amérindiens, Créoles, métropolitains, Businenge, Haïtiens, Brésiliens, Antillais, Chinois, etc. constituent, dans l'imaginaire collectif, autant de « communautés » ou de « groupes ethniques » distincts. Ces catégories sont particulièrement fécondes pour appréhender la société guyanaise, y compris dans les travaux en sciences humaines et sociales, comme l'atteste cette citation de l'historien S. MAM LAM FOUCK (2002 : 159) :

« Aux revendications culturelles, créoles et amérindiennes, s'ajoutent celles des Businenge qui, eux aussi, entendent faire reconnaître leur culture. Les autres communautés, notamment celles qui regroupent des immigrés de nationalité étrangère, n'ont pas de revendications politiques. Mais elles tiennent à marquer l'espace culturel de leur empreinte en jouant soit de leur poids économique (Chinois, Hmong), soit de leur poids démographique (Haïtiens, Brésiliens, Surinamais). La communauté métropolitaine, longtemps marginale dans le paysage culturel a un rôle de plus en plus décisif dans le jeu social guyanais. »

Plongé en terre guyanaise, le chercheur venant de l'extérieur, même s'il ne souhaite pas catégoriser *a priori* la population en fonction d'une grille de lecture ethniciste, sera confronté, à un moment ou l'autre de l'analyse, à cette dernière.

Cette grille de lecture n'a pourtant pas été le point de départ des travaux que j'ai réalisés en Guyane. Il ne s'agissait pas d'étudier les pratiques langagières d'une communauté particulière, mais bien plutôt d'offrir un premier panorama sur la pratique des langues en Guyane – et dans l'Ouest guyanais en particulier. Mon entrée se distingue donc des deux entrées mentionnées plus haut : elle n'est pas communautaire mais *linguistique* - au sens où on s'intéresse aux langues parlées, que ces dernières soient parlées par des locuteurs natifs ou non. Elle est par ailleurs et plus précisément *langagière* ou *sociolinguistique*, au sens où on ne vise pas directement la description de la structure des langues en présence mais plutôt la description de la pratique de ces langues, par des acteurs sociaux, et des attitudes que ces derniers émettent face aux langues.

Ces travaux ont été réalisés suite au constat rappelé par M. LAUNEY (1999) d'une absence de données fiables d'ordre sociolinguistique sur la pratique des langues en Guyane : estimation d'un nombre de locuteurs par langue, vitalité de ces langues, capacité de ces langues à jouer un rôle de communication entre les groupes, etc., autant de domaines où le déficit d'enquêtes sur le terrain se faisait d'autant plus cruel que ces informations étaient nécessaires pour mener à bien les projets de mise en place, dans les écoles guyanaises, de formations adaptées dans certaines des langues premières d'une partie importante de la population (GOURY *et al.*, 2000, 2005 ; ALBY et LÉGLISE, 2005 ; LESCURE, 2005).

Ce texte vise à illustrer quelques-uns des résultats obtenus lors des travaux sociolinguistiques réalisés en Guyane ces cinq dernières années. Ces travaux s'appuient sur plusieurs traditions de recherche françaises et anglo-saxonnes : ils s'inspirent d'une sociolinguistique du plurilinguisme (en particulier des courants de la sociolinguistique urbaine, de la sociologie du langage et de la sociolinguistique interactionnelle), de propositions venant de l'anthropologie linguistique, mais également de travaux provenant de cadres théoriques s'intéressant traditionnellement à des données « unilingues » : l'analyse du discours et les théories de la variation. Les résultats obtenus permettent d'ores et déjà de dresser un panorama global des langues en présence, d'illustrer l'extrême diversité des situations que comporte la Guyane (tant au niveau géographique, qu'au niveau des domaines d'activité quotidienne, ou qu'au niveau des interactions mêmes), et de dégager les dynamiques linguistiques à l'œuvre dans la région. Ils permettent également de se situer dans un certain nombre de débats et en particulier d'intervenir sur les politiques linguistiques éducatives actuellement en cours (ALBY et LÉGLISE, 2005 ; LÉGLISE et PUREN, 2005).

Après avoir présenté quelques éléments de méthode, nous donnerons à voir un aperçu macro-sociolinguistique des langues parlées en Guyane et des dynamiques que l'on peut observer à ce niveau global. Dans une troisième partie, nous donnerons des illustrations du plurilinguisme d'individus en un lieu donné. Nous terminerons par la grande variété observée dans les pratiques, à un niveau micro-sociolinguistique, et par les effets de ces contacts de langues sur les variétés linguistiques elles-mêmes.

Enquêtes, méthodes, données

Une enquête à grande échelle sur les pratiques déclarées par la population scolarisée

L'évaluation sociolinguistique de la situation guyanaise nécessitait une enquête à grande échelle. Dans un premier temps, nous avons décidé de nous intéresser aux pratiques déclarées – et en particulier par la population scolarisée, qui constitue une part importante de la population guyanaise. Une grande enquête a donc été menée, en milieu scolaire, entre 2001 et 2004, auprès d'enfants d'une dizaine d'années, du cycle 3 de l'école primaire. Au total plus de 1 000 entretiens individuels ont été réalisés, à raison d'au moins une classe par école, dans les zones géographiques suivantes : l'Ouest côtier (Saint-Laurent-du-Maroni, Mana, Awala-Yalimapo), le long du fleuve Maroni (des localités de Mayman et Apatou jusqu'à Antecume Pata en passant par tous les villages où une école est implantée), et, comme point de comparaison sur le littoral, Cayenne.

Afin de pouvoir comparer nos résultats avec les rares données qu'on possédait déjà en Guyane lorsque notre enquête a débuté, on a utilisé le même type de questions que celles proposées lors d'une enquête sociolinguistique réalisée à l'école et au collège de Saint-Georges-de-l'Oyapock en 2001 (LECONTE et CAITUCOLI, 2003), lors de questionnaires passés à l'écrit. Prenant en compte l'expérience de F. Leconte, plus probante au collège qu'à l'école primaire, la forme « questionnaire écrit » nous a paru peu pertinente pour des enfants qui ne se sentent pas forcément à l'aise avec l'écrit et qui risquaient fort de voir dans un questionnaire passé à l'écrit, qui plus est dans leur salle de classe, une sorte de test scolaire. Je me suis donc inspirée du questionnaire pour établir une liste de questions posées à l'oral, lors d'entretiens individuels, semi-directifs, entre enfant et chercheur, à l'extérieur des salles de classe. Par exemple :

« Quelles langues est-ce que tu parlais avant de venir à l'école ? Dans quelle(s) langue(s) est-ce que tu parles à ta mère ? à tes sœurs et frères ? à ton père ? à tes amis ? En dehors de l'école, quelle(s) langue(s) parles-tu le plus souvent ? Quelles langues sais-tu écrire ? Quelles langues aurais-tu envie d'apprendre à parler ? à écrire ? Dans quelle(s) langue(s) ta mère te parle ? tes frères et sœurs ? tes amis ? Le X (par exemple, le français, langue citée comme parlée avec les amis, à l'école et parfois entre les frères et sœurs), tu le parles bien / très bien / un peu ? Le Y (par exemple, le ndyuka, le kali'na, le créole, le portugais – langues citées comme langue parlée en famille), tu le parles bien / très bien / un peu ? etc. »

Ces entretiens ont permis de recueillir à la fois des réponses ponctuelles à certaines questions, qui ont pu être comparées aux résultats de Saint-Georges-de-l'Oyapock (cf. notamment LÉGLISE, 2004) mais également un certain nombre de discours épilinguistiques au sens de CANUT, 2000, lors de réponses plus développées, qui ont constitué des données sur lesquelles une analyse qualitative des discours a pu être menée.

Observation participante et recueils de données langagières ciblées pour l'étude des pratiques réelles

En parallèle du recueil de pratiques déclarées, un autre dispositif de recueil et d'observation a été mis en place pour avoir accès aux *pratiques réelles* de la population. On s'est intéressé à un certain nombre de domaines – au sens de J. FISHMAN (1964) – tels que l'école (interactions dans la salle de classe et dans la cour de récréation), la famille (interactions entre frères et sœurs ou avec différents membres de la famille), les situations d'échanges (marché, mairie, Poste) et diverses situations de travail (hôpital, rizières, chantiers du bâtiment). Il ne s'agissait pas ici de réaliser une enquête systématique mais de réaliser des observations complémentaires *in situ* et d'enregistrer des données langagières – sortes « de prélèvement d'échantillons » permettant de comparer les pratiques réelles aux pratiques déclarées et d'étudier la diversité des pratiques. Ces enregistrements ont été réalisés à chaque fois que les conditions le permettaient. Dans un grand nombre de cas, les enregistrements ont été réalisés par l'un des participants à l'échange et sans la présence du

chercheur, afin de ne pas perturber les cadres de la conversation (ainsi de la cour de récréation, des enregistrements dans le cadre de la famille, etc.). Au total, plusieurs dizaines d'heures d'échanges plurilingues ont été recueillies.

Des discours épilinguistiques recueillis dans différentes situations

Enfin, des entretiens libres – la plupart du temps en français, parfois dans d'autres langues communes – avec un certain nombre d'acteurs ont été enregistrés : histoires de vie, conversations ayant trait à la pratique des langues, à l'expérience professionnelle, etc. Ces entretiens ont permis de mieux appréhender la complexité des situations, en se laissant guider par les pistes que les personnes interrogées mentionnaient. Par ailleurs, ils ont permis de constituer un gros corpus de données langagières – et en particulier de discours épilinguistiques, discours sur les langues et les pratiques langagières – sur lesquelles des analyses de discours ont pu être menées par la suite.

Mentionnons que la situation de communication que suppose la réalisation d'un entretien – interaction en face à face, moment de rupture avec les activités quotidiennes, qui nécessite des moments de questions de la part du chercheur et de réponses aux questions – exige un format de communication assez particulier, culturellement marqué, et pouvant se révéler contraire aux habitudes conversationnelles de certaines parties de la population guyanaise. Dans ces cas, pour disposer malgré tout de discours épilinguistiques – hors situations d'entretien – nous avons argumenté (LÉGLISE et MIGGE, 2005) pour le recours à des méthodes inspirées de l'anthropologie linguistique : discussions informelles dans d'autres langues que le français, lors de la réalisation commune d'activités quotidiennes (cuisine, culture, etc.).

« Données » et traitement des données

Les « données » collectées concernent donc

a) Des déclarations sur les langues parlées, et sur la pratique de ces langues, qui, en raison de leur brièveté (*cf.* ci-dessous) ont pu être comparées, encodées sous Excel et analysées d'un point de vue quantitatif, selon des méthodes traditionnelles de la sociolinguistique œuvrant par questionnaires (CALVET, 1990 ; ACHARD, 1994 ; DEPRez, 1994 ; JUILLARD, 1995 ; PORST, 1996 ; LECONTE, 1997 ; LASAGABASTER, 2005). Lorsque les échanges étaient plus longs, ils ont alors également été traités comme les données c).

(1) Ch. : *Quelles langues tu parlais avant d'aller à l'école ?*

Enf. : *Je parlais que le kali'na.*

Ch. : *Et ta mère / quelles langues elle parlait quand elle était petite ?*

Enf. : *Kali'na aussi.*

Ch. : *Et dans quelles langues elle te parle maintenant ?*

Enf. : *En kali'na / toujours en kali'na.*

Ch. : *Et avec tes frères et sœurs dans quelles langues tu leur parles ?*

Enf. : *En français et en kali'na.*

Ce traitement quantitatif a permis d'obtenir des résultats par école, par lieu géographique (village, ville, région) mais également par langue citée, par type d'échanges (à l'école vs dans la famille ; et plus précisément : entre l'enfant et ses parents ou entre l'enfant et ses frères et sœurs par exemple, cf. ci-dessous), par génération (parents / grands-parents / enfants), etc.

b) Des interactions spontanées, qui ont pu être analysées avec les outils de la sociolinguistique interactionnelle (GUMPERZ, 1989 ; JUILLARD, 1995 ; DEPREZ, 1999) : choix des langues, alternances des langues dans les pratiques, comme dans l'extrait ci-dessous, enregistré dans une famille¹ :

- (2) J. : *Ken san i e suku e fuufeli a ini maman chambre anda ?*
« Ken qu'est-ce que tu cherches ? tu es en train de déranger la chambre de maman. »
- M. : *A ná faansi i mu taki a djuka.*
« Tu ne dois pas parler français mais ndyuka. »
- M. : *Ken san i meki a sikoo tide ?*
« Ken qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui ? »
- K. : *Ce que je faire à l'école ? [...] tide mi meki bonhomme a sikoo anga plus.*
« Aujourd'hui j'ai dessiné des bonhommes et j'ai aussi fait des additions. »
- M. : *Pikin man i mu taki.*
« Petits hommes tu dois dire. »

Cet extrait montre différents phénomènes : l'insertion, dans un énoncé pamaka, de deux termes français (maman chambre) en conservant l'ordre des mots de l'énoncé pamaka. On observe par ailleurs des emprunts isolés, au lexique scolaire (bonhomme, plus...) – on voit ainsi que des bouts de français pénètrent dans cette famille. Enfin, on observe un phénomène de code switching qui apparaît lors d'une reformulation.

c) Des discours épilinguistiques, produits sur ces interactions, sur les langues en présence, et sur la pratique de ces langues.

Les quelques extraits ci-dessous par exemple abordent tous la question de la proximité linguistique, autant d'extraits sur lesquels une analyse de discours a pu être menée (LÉGLISE, en préparation).

- (3) Discussion avec une aide-soignante d'origine ndyuka, Saint-Laurent-du-Maroni
- *Avant de venir je parlais le ndyuka tongo / un peu le hollandais et un peu l'anglais en plus du français*
- *et tu parlais pas sranan tongo ?*
- *sranan tongo et ndyuka en fait c'est la même chose mais en ndyuka on tire un petit peu plus les lèvres.*
- (4) Discussion avec un cadre allemand, entreprise de riziculture, Mana
Moi je leur parle anglais et ça marche à peu près / quelle langue ils parlent entre eux je sais pas trop / taki taki ? / pour moi tout ce qui est du mauvais

1. Les extraits de corpus notent, en italiques, la transcription exacte des propos tenus, les éléments soulignés indiquent des alternances dans d'autres langues. Lorsqu'une traduction est nécessaire, elle est donnée entre guillemets. Contrairement aux conventions habituelles de transcription en linguistique, les énoncés ont été ponctués pour des raisons éditoriales.

français c'est du créole et tout ce qui est du mauvais anglais c'est du taki-taki mais je suis pas linguiste / pour toi c'est peut-être des langues différentes [... entre] tous les ouvriers des rizières c'est en anglais mais c'est un anglais qui n'a rien à voir avec l'anglais de l'Angleterre ça n'a rien à voir mais enfin c'est plus ou moins en anglais [...] mais à partir du moment où on se comprend ça me suffit/ je leur parle anglais et là leur langue/ c'est comme de l'anglais.

- (5) Discussion avec un cadre hospitalier, venant de la Réunion, Saint-Laurent-du-Maroni

- Depuis que je suis arrivée j'ai commencé à demander comment on dit « la tête » « les yeux » « les pieds » et puis après j'ai greffé des phrases dessus avec euh / avec le temps / et puis on a des lexiques / on a des trucs comme ça - y a pas de méthodes pour apprendre ? / de méthodes de langue quoi ? - non c'est vraiment / c'est un truc qui est vraiment très facile / c'est une base en anglais / c'est facile les mots par exemple / « les yeux » « eyes » / on dit « aye » / le / « tongue » « la langue » « tongo » / « head » « ede » / « look » « luku ».

- (6) Discussion avec un directeur d'école, métropolitain, Cayenne

C'est une langue sans concept / il n'y a pas de production scientifique dans cette langue pas de biologie de physique de mathématiques / et si c'était le cas il y aurait 80 % de mots français dedans / alors qu'ils nous fassent pas chier avec leur patois [...] parce que c'est pas une langue hein c'est un patois / si moi je le comprends leur créole c'est que c'est pas une langue / c'est un patois.

Toutes ces données ont permis une exploration de la réalité des usages des langues et de leurs représentations (on en verra quelques illustrations ci-dessous) et des mécanismes en jeu dans ce type de situations. Elles ont permis également, dans une deuxième étape, d'affiner la connaissance des variétés linguistiques en présence – il en sera fait mention à la fin de ce texte. On peut renvoyer par ailleurs à Légglise et Migge, p. 133, à propos des variations en taki-taki et à LÉGLISE, à paraître à propos de variations en français parlé en Guyane.

Éléments pour une vision globale

Une entrée aréale, par communauté

Les chercheurs présents sur le terrain guyanais n'ont bien évidemment pas attendu l'arrivée de sociolinguistes pour présenter la diversité linguistique guyanaise – et cela, à commencer par le premier *Atlas de la Guyane* (LASSERRE, 1979) ; citons notamment LAUNÉY, 1999 ; QUEIXALÓS, 2000 ; GOURY, 2002 ; CERQUIGLINI (dir.), 2003 ; GRENAND, 2004. Une longue expérience du terrain guyanais a par exemple permis à un certain nombre de linguistes ou d'anthropologues, de réaliser des cartes présentant la diversité linguistique guyanaise (fig. 1 du cahier couleurs). Ces représentations aréales

sont basées sur une représentation des groupes humains – et donc sur l'identification de communautés ethniques ou de communautés linguistiques – présentes « traditionnellement » sur le sol guyanais.

À ce type de représentations, on peut faire plusieurs remarques :

– L'identification géographique d'un groupe humain n'indique pas que ce groupe parle d'une manière homogène ce qu'on a tendance à considérer comme « sa » langue maternelle, ni même que cette langue soit pratiquée par le groupe. C'est le cas extrême présenté par l'arawak ou lokono, qui est noté sur les cartes dans la région de Saint-Laurent-du-Maroni et à Sainte-Rose de Lima, près de Cayenne, mais dont on sait qu'il n'est pas la langue habituelle de communication au sein même de la « communauté arawak ». En effet, la langue n'est plus transmise dans les familles depuis 40 ans.

– Par ailleurs, l'identification de zones où certaines langues semblent plus parlées que d'autres ne donne pas d'informations sur le nombre réel de locuteurs, ni sur la pratique de ces langues par des locuteurs dont ce ne serait pas la langue « maternelle ».

– Enfin, ces présentations se focalisent sur les langues traditionnellement parlées, ou sur les langues « régionales minoritaires » de Guyane. Or, des éléments démographiques, récents ou moins récents, engagent à reconsidérer sérieusement ce qui est « traditionnel » : d'une part 60 % de la population a moins de 25 ans, les changements sont donc rapides, d'autre part, plus de la moitié de la population n'est pas née en Guyane, il faut donc s'intéresser aux langues apportées lors des différentes migrations. Nous les considérerons ici comme partie intégrante des langues *parlées en Guyane*.

Une entrée par langue et par lieu

Les enquêtes sociolinguistiques réalisées adoptent pour leur part une entrée par langue et par lieu. Elles permettent d'affiner la connaissance de chacun des points de la carte où des noms de langues sont mentionnés. On peut notamment leur substituer un camembert représentant la diversité des langues déclarées comme premières ou maternelles par la population scolarisée. Par exemple, la figure 2 illustre la répartition des langues premières (ou L1) déclarées par les élèves des écoles de Mayman et Apatou situées sur le fleuve Maroni. Alors qu'on est théoriquement en « territoire aluku », on voit que seulement 10 % des élèves déclarent parler cette langue dans la famille, avant la scolarisation.

Ce type d'information est bien entendu important car il affine la connaissance que nous avons de cette zone géographique. Il permet, ici, de questionner la représentation qu'ont les chercheurs comme les acteurs guyanais du pays aluku, représentation qui a présidé à l'établissement des cartes précédentes et qui – au niveau du système éducatif – a également joué un rôle dans la nomination de médiateurs bilingues aluku-français dans les écoles en question. Mais ce type d'information demeure insuffisant.

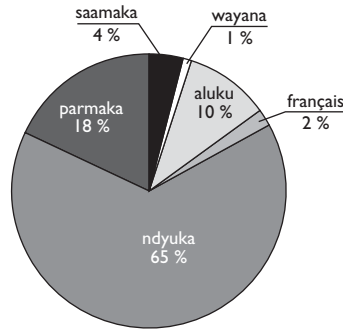


Fig. 2

Langues premières déclarées par 100 élèves à Apatou et Mayman.

Il omet notamment de prendre en compte les autres langues pratiquées par la population, à quelque titre que ce soit (et notamment les langues non maternelles). C'est le cas par exemple du sranan tongo, qui n'apparaît pas en tant que langue première dans le tableau 1, mais qui est déclaré par 16 % de la population scolarisée.

Une entrée par « répertoires linguistiques » et par rapports entre les langues

Les relations que chaque langue en présence entretient avec les autres sont importantes. Aussi, plutôt que de considérer uniquement les langues « maternelles » ou « natives », s'intéresse-t-on à l'ensemble des langues parlées par des individus, qui constituent autant de ressources dans leurs répertoires. Avoir accès aux répertoires linguistiques permet notamment de calculer la véhicularité des langues en présence, c'est-à-dire leur propension à être utilisées comme moyen de communication extracommunautaire (cf. LÉGLISE, 2004 pour des comparaisons chiffrées entre Saint-Laurent-du-Maroni, Cayenne et Saint-Georges-de-l'Oyapock).

Par exemple, dans le tableau 1, le rapport entre les colonnes 2 et 3 donne une idée de la véhicularité relative des différentes langues. Certaines langues sont essentiellement parlées dans la famille et sont peu présentes dans le répertoire linguistique (par exemple, le pamaka) alors que d'autres langues qui n'étaient pas pratiquées dans le cadre familial sont apprises par la suite (c'est le cas du français ou du sranan tongo). D'autres, comme le ndyuka, voient leur représentativité augmenter : très présentes comme langues premières, elles occupent également une place importante dans le répertoire linguistique global des enfants – ce qui indique que nombre d'entre eux la pratiquent pour communiquer dans un certain nombre de situations.

Par ailleurs, on estime qu'une langue pèse un poids différent si elle est très présente dans le répertoire linguistique – quel que soit son degré de maîtrise – ou si elle est peu représentée. La figure 3 illustre le poids, dans les répertoires

des enfants scolarisés, des différentes langues présentes dans la ville de Mana. Il est calculé à partir des chiffres obtenus dans les répertoires (ce qui correspond à la 3^e colonne du tableau 1). Pour la ville de Mana, on voit que plus de 13 langues sont fréquemment citées mais que certaines ont un « poids » plus important que d'autres parmi ces citations – ce que la grosseur des cercles ci-dessous symbolise. Autant de rapports de force dont il faut tenir compte lors d'analyses plus précises.

Tableau 1
Langues déclarées comme premières vs déclarées dans le répertoire

Langue	Déclarée comme LI	Déclarée dans le répertoire
aluku	10 %	15 %
français	2 %	100 %
ndyuka	65 %	75 %
pamaka	18 %	17 %
saamaka	4 %	14 %
sranan tongo	0 %	16 %
wayana	1 %	1 %

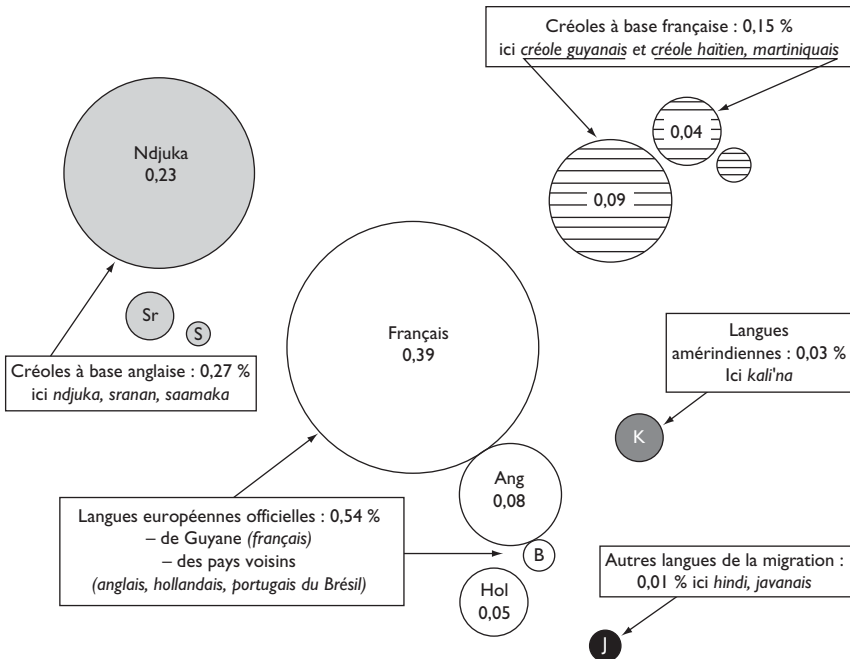


Fig. 3
Poids des langues dans les répertoires déclarés de 115 élèves de Mana.

Ce poids, établi selon des critères numériques, vient s'ajouter à d'autres éléments tels que la reconnaissance officielle des langues, leur statut, leur degré de véhicularité, etc., qui pèsent également sur les représentations liées aux langues. Il influe par voie de conséquence sur les pratiques individuelles mais également sur les politiques linguistiques familiales en ce qui concerne notamment la transmission des langues et la pratique des langues au sein même de la famille (langues « traditionnelles » des communautés vs langues de groupes « dominants » – économiquement ou numériquement).

Synthèse : une vingtaine de langues parlées par un peu plus de 1 % de la population

On dénombre plus d'une trentaine de langues en Guyane. Les unes et les autres pesant un poids – numérique, économique, symbolique, etc. – plus ou moins important. Sur cette trentaine de langues, j'estime qu'une vingtaine est parlée par des groupes de locuteurs – « natifs » ou non – représentant plus de 1 % de la population. Cette diversité linguistique peut se décliner en de multiples classifications jamais totalement satisfaisantes : langue officielle vs langues régionales vs langues d'immigration ; langues amérindiennes vs langues européennes vs langues créoles vs. langues autres ; langues véhiculaires vs. langues vernaculaires vs langues localement véhiculaires ; langues et cultures dominantes vs langues et cultures dominées ; langues à tradition orale vs langues à tradition écrites, etc.

Pour ces différentes langues, et en l'absence d'enquêtes supplémentaires, il est extrêmement délicat d'avancer des chiffres globaux de locuteurs. D'une part, les recensements français de la population se basent sur des déclarations de nationalité et de lieu de naissance et non sur des déclarations ethniques ou linguistiques comme c'est le cas d'autres pays. D'autre part, les chiffres dont on dispose dans la littérature sont des estimations, en termes de communautés ethno-linguistiques plus qu'en termes de locuteurs réels, estimations, qui de plus varient d'un auteur à l'autre.

En termes quantitatifs, il paraît toutefois clair que la plus large part de la population est locutrice d'une ou plusieurs langues créoles (qu'il s'agisse de créoles à base française, comme le créole guyanais, le créole haïtien, ou des créoles antillais – martiniquais, guadeloupéen, sainte-lucien – ou de créoles à base anglaise). Outre ces différents créoles, les langues les plus représentées dans les répertoires linguistiques de la population sont : le français – en particulier pour toute la population qui a été scolarisée – et le portugais du Brésil, à la fois en raison de migrations venant du Brésil, en raison des échanges avec ce pays frontalier et en raison du caractère véhiculaire de cette langue en Guyane – en particulier le long de la frontière.

Pour les créoles à base lexicale française par exemple :

– on peut compter sur les 5 % de la population venant des Antilles (INSEE, 1999) dont on sait qu'une grande partie est locutrice de *créole martiniquais* ou *guadeloupéen* bien que les enfants de parents antillais, nés en Guyane, déclarent plutôt parler le français et le créole guyanais ;

- il faut ajouter, selon les estimations, de 9 % (INSEE, 1999) à 17 % (États généraux, 1998) de la population de nationalité haïtienne locutrice de *créole haïtien* (cf. également, Laethier, ce volume, qui évoque le chiffre de 30 000 personnes) ;
- on note une présence *sainte-lucienne* et *réunionnaise* bien qu'elle soit infime statistiquement, même si la première fut sans doute importante au début du XX^e siècle (STROBEL, 1998) ;
- pour le *créole guyanais*, du fait de son rôle véhiculaire, les estimations sont plus délicates. Les chiffres existants se basent généralement sur une approximation du nombre de familles « créoles guyanaises », soit entre le quart et le tiers de la population ayant reçu le créole en héritage, à laquelle on ajoute² une partie des familles amérindiennes, chinoises ou noires marronnes nées en Guyane et la pratiquant comme L2 ou L3, ainsi que certaines familles, principalement d'origine brésilienne ou haïtienne, plus récemment installées. Les études sur la transmission et la véhicularité du créole guyanais à l'échelle de la Guyane font encore défaut même si on dispose à présent d'études localisées (Ouest guyanais, Cayenne, Saint-Georges-de-l'Oyapock).

L'ensemble des langues créoles à base lexicale anglaise se subdivise en trois groupes de langues ayant des caractéristiques de langues régionales et de langues de l'immigration : d'un côté, les *Eastern Maroon Creoles* ou *nengee tongo* ou *businenge tongo* (sous l'une des variantes *ndyuka*, *aluku*, *pamaka*), de l'autre, le *saamaka*, créole anglais partiellement relexifié en portugais, enfin, le *sranan tongo* ou créole véhiculaire de la côte surinamaïse. On dispose, pour les deux premières, d'estimations proposées par R. PRICE (2002) sur les Marrons en Guyane et au Surinam. Au total, on sait qu'il faut comptabiliser la quasi-totalité des 11 % à 20 % de Surinamais vivant sur le sol guyanais parlant au moins l'une de ces langues en L1, L2 ou L3 ainsi qu'une part non négligeable des « Guyanais nés en Guyane » (54 % de la population), soit vraisemblablement plus du tiers de la population du département. Des enquêtes sociolinguistiques (LÉGLISE, 2004, 2005) montrent par ailleurs le rôle véhiculaire de certaines de ces langues (*nengee* et *sranan tongo*) dans l'ouest en général et à Saint-Laurent, Mana et le long du Maroni en particulier.

Pour donner au lecteur une idée des équilibres macrosociolinguistiques entre les langues en présence en Guyane, le tableau 2 dans le cahier couleurs associe un classement linguistique (le type de langue parlée)³, certaines caractéristiques sociodémographiques (statut, véhicularité, présence dans le rapport Cerquiglioni⁴) et propose, à chaque fois que cela est possible, une estimation de la proportion de la population locutrice, reprenant ainsi les diffé-

2. CERQUIGLINI (dir., 2003) évoque ainsi 50 000 locuteurs natifs de créole guyanais et quelques dizaines de milliers de locuteurs supplémentaires en tant que véhiculaire.

3. Les couleurs sont identiques à celles de la carte. Le tableau 2 du cahier hors texte présente à la fois les langues régionales, représentées sur la carte, mais également les différentes langues issues de phénomènes migratoires.

4. Ce rapport (http://www.culture.gouv.fr/culture/dgff/langreg/rapport_cerquiglioni/langues-france.html) est issu d'une mission confiée par le ministère de la Culture et de la Communication, visant à l'établissement d'une liste des langues de France au sens de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires afin de déterminer quelles langues étaient susceptibles d'être bénéficiaires de la Charte (Article II concernant les langues régionales) ; voir également CERQUIGLINI (2003).

rents chiffres disponibles (QUEIXALÒS, 2000 ; CERQUIGLINI, dir., 2003) croisés avec les enquêtes sociolinguistiques réalisées.

Les recensements de la diversité linguistique guyanaise mentionnent également le javanais et le hindi, le lao, le vietnamien ou encore le libanais, mais nos enquêtes n'ont pas montré de présence significative de ces langues dans les répertoires de la population, en particulier chez les jeunes générations.

Une grande variété dans les pratiques et dans les rapports aux différentes langues

Diversité géographique

On l'a vu précédemment, il existe une grande diversité géographique, en termes de langues vernaculaires et véhiculaires qui y sont parlées, entre « les » situations sociolinguistiques des différents villages, bourgs et villes de Guyane. Si on trace habituellement trois régions guyanaises (le littoral, l'Est et l'Ouest), on a vu que d'une ville à l'autre d'une même « région » les situations diffèrent. De plus, le tableau suivant montre que la diversité interne à une ville est importante – et que la situation est plus complexe que ce que la figure 2 ne le laisserait supposer.

Tableau 3
Comparaison des langues déclarées dans trois écoles à Apatou et Mayman⁵

Langue	Total	Mayman		Apatou Bourg		Apatou Moutende	
		LI	%	Poids	%	Poids	%
aluku	10 %	15,8	0,06	30,4	0,13	3,2	0,01
français	2 %	100	0,39	100	0,42	100	0,46
ndyuka	65 %	78,9	0,31	78,3	0,33	68	0,31
pamaka	18 %	10,5	0,04	13	0,05	29	0,13
saamaka	4 %	21,1	0,08	13	0,05	6,5	0,03
sranan tongo	0 %	26,3	0,1	4,35	0,02	13	0,06
wayana	1 %	1,6	0,01	0	0	0	0

5. La première colonne fait état du pourcentage d'enfants déclarant parler la langue dans le cadre de la famille avant la scolarisation – ce que l'on peut considérer comme « langue première ». La deuxième colonne indique le pourcentage d'enfants déclarant parler la langue – et donc la posséder dans son répertoire linguistique – peu importe le moment où cette langue a été apprise et le degré de maîtrise de la langue. La dernière colonne indique le poids de cette langue dans le répertoire linguistique des enfants.

Si l'on compare les colonnes 3, 5 et 7, concernant l'aluku, on se rend compte que les différences entre trois écoles situées sur la même commune sont importantes : 30 % des enfants scolarisés au centre du village d'Apatou déclarent posséder l'aluku dans leur répertoire linguistique, alors que seulement 3 % de ceux scolarisés à la sortie du village le déclarent. Et ils sont 15 % dans l'école du village voisin, Mayman. On voit que les chiffres varient de manière importante d'un endroit à l'autre, ce qui engage à une grande prudence en termes de généralisations.

Diversité de pratiques en fonction des situations et des interlocuteurs

Les travaux sociolinguistiques réalisés ont par ailleurs adopté une entrée par situation de communication tant dans l'étude des pratiques déclarées que dans les pratiques réelles. On entend ici par « situation de communication » à la fois les grands domaines de communication définis notamment par J. FISHMAN (1964) tels que l'école, la famille, le travail, etc. et les différentes situations qui émergent des interactions quotidiennes entre des interlocuteurs différents, sur des sujets divers à l'intérieur même de ces domaines.

Par exemple, la figure 4 montre comment, dans le cadre d'interactions familiales et amicales, un enfant de 10 ans, qui parle quatre langues (aluku, français, sranan tongo et ndyuka), alterne entre ces langues en fonction de ses interlocuteurs. Né à Grand-Santi, il habite Saint-Laurent depuis sa scolarisation. Il estime bien parler sa première langue (l'aluku, qu'il utilise dans la famille et avec ses copains), très bien parler et comprendre la 2^e (le français, qu'il parle à l'école et avec ses frères et sœurs), un peu parler et comprendre la troisième (le sranan, qu'il parle uniquement avec son père dont c'est la langue première) et bien parler et comprendre la quatrième (le ndyuka, langue d'un certain nombre de ses copains dont il est au contact *via* l'école et les jeux dans la cour de récréation). Par ailleurs, il déclare être le plus à l'aise en aluku.

La figure 5 présente également le cas d'un enfant habitant Saint-Laurent. De nationalité surinamienne, ses parents sont d'origine indienne et il est arrivé depuis peu en Guyane. L'hindoustani, langue traditionnelle de la communauté, est apparemment peu utilisé par cet enfant qui déclare le parler et le comprendre seulement « un peu » (essentiellement dans la communication avec les grands-parents). La famille a, semble-t-il, adopté le néerlandais comme langue de la communication familiale. À l'intérieur de la fratrie, on voit que le français fait son apparition, ainsi que dans les interactions avec les copains. Le sranan tongo, appris au Surinam, permet également des communications avec les copains de l'école et de la rue, majoritairement Noirs Marrons.

On peut ainsi associer des configurations linguistiques à des situations de communication.

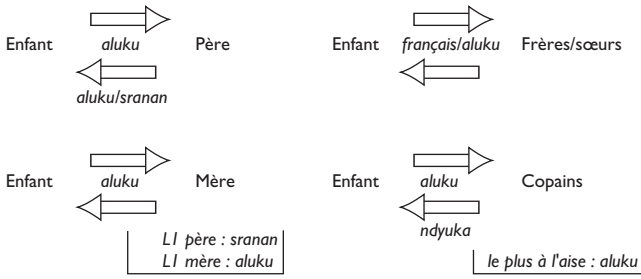


Fig. 4

Gestion déclarée du plurilinguisme en fonction des interlocuteurs.

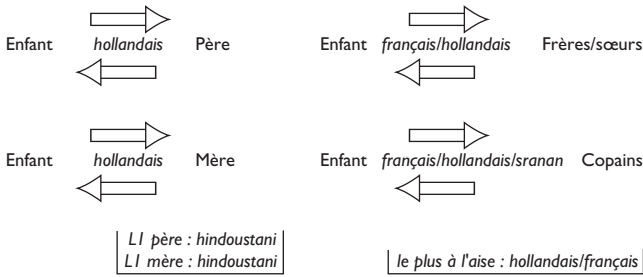


Fig. 5

Gestion déclarée du plurilinguisme en fonction des interlocuteurs.

Diversité à l'intérieur même des interactions : les alternances de langues

Le paragraphe précédent pourrait laisser penser que les pratiques langagières isolent les différentes langues en présence : langue de la maison vs langue de l'école vs langue des échanges avec les amis vs langue parlée au marché, etc. En fait, il n'en est rien. Si on peut majoritairement associer des langues à certaines activités sociales, les différentes langues en contact dans le répertoire linguistique des individus apparaissent dans les interactions de la vie quotidienne : emprunts dans l'une ou l'autre des langues en présence, alternances de langues, mélanges du type « parler bilingue » ou « parler plurilingue », etc. de nombreuses configurations sont possibles. On en trouve des illustrations page 34 (emprunts, *code-switching*), ou dans les interactions enregistrées à l'hôpital (Léglise, p. 414) où l'on note de nombreuses alternances de langues, ou encore dans le texte de S. Alby et B. Migge (p. 49) qui présentent également des cas de parlars plurilingues.

On observe toutefois une tendance à minimiser les échanges mélangeants. Par exemple, dans le village d'Awala-Yalimapo, on a pu montrer (LÉGLISE et ALBY, 2006) une minoration du parler bilingue dans les pratiques déclarées

par les enfants : si seulement 18 % des enfants affirment que leurs amis mélangent ou alternent les langues en leur parlant – résultats faibles qui ne correspondent pas aux pratiques réelles observées par ailleurs – aucun d’entre eux ne déclare lui-même les mélanger. Les élèves disent utiliser soit le kali’na (82 %), soit le français (12 %).

Parfois les témoignages évoquent tout de même les mélanges de langue, avec une valeur positive dans certains cas (comme dans l’extrait ci-dessous, avec le côté cryptique bien pratique de la langue de l’entre-soi) ou des valeurs plus neutres, voire négatives (extraits suivants) :

(7) Adolescentes, collège, Mana

On parle un mélange de créoles haïtien et guyanais / une langue entre nous / il y a une personne qui nous comprend / on raconte ce qu’on veut ils comprennent pas.

(8) *Le bâtiment c’est encore vraiment créole bien qu’il y ait de moins en moins de Guyanais qui travaillent là-dedans mais Créoles ou Haïtiens ou Antillais de toute façon c’est le monde créolophone / et puis les Brésiliens / qui sont arrivés il y a pas longtemps / eux ils parlent le créole parce qu’ils travaillent sur les chantiers et tout ce monde parle un sacré mélange [...] ils apprennent quelques mots français et quelques mots créoles qui leur permettent de communiquer avec leurs chefs et avec les Haïtiens et voilà / ça se mélange / mais ça se comprend.*

(9) Extrait du journal *Okamag* (2003) :

« Penchons-nous maintenant sur un autre problème grave qui est celui de parler sa langue correctement, c’est-à-dire sans trop ou pas du tout d’apports de mots étrangers qui viennent l’enlaidir ou la dénaturer. [...] Lorsque l’on entend certaines personnes parler le kali’na à notre époque, il y a presque plus de mots français ou créoles que de mots kali’na dans leurs phrases. [...] Certains feraient mieux de parler franchement français ou créole plutôt que de continuer à massacrer leur héritage linguistique ! »

Diversité dans les rapports aux différentes langues

Ce dernier point – le discours sur les pratiques mélangeantes – nous amène à la question des attitudes face aux langues en présence et face aux différentes pratiques de ces langues, qu’il s’agisse d’attitudes face aux langues que l’on parle ou face aux langues des autres. Force est de constater que, là encore, on observe une grande diversité dans les rapports aux différentes langues et à sa propre pratique.

J’ai par exemple montré, au travers d’une analyse de discours tenus dans la ville de Mana, le rapport à différentes langues créoles (créole guyanais, haïtien, nenge, saamaka) de la part de locuteurs appartenant à différentes communautés et comment la conscience de la « créolité » de la langue pouvait jouer un rôle dans ces attitudes (LÉGLISE, 2005). J’ai interrogé également les représentations liées aux langues de l’immigration dans l’ouest de la Guyane en montrant comment le caractère frontalier de certaines d’entre elles

pouvait jouer un rôle positif – ou négatif – dans les pratiques et les représentations des enfants scolarisés (LÉGLISE, 2004). On trouvera également des exemples dans I. LÉGLISE et L. PUREN (2005) sur les représentations – des élèves et des enseignants – quant à l'utilité d'apprendre et d'utiliser la langue des autres. Différentes contributions, dans ce volume, permettent également de mesurer la diversité des rapports aux différentes langues (notamment Laethier pour les Haïtiens, Thurmes sur le groupe des métropolitains, Hidaïr sur les Créoles Guyanais, Léglise et Migge sur le taki-taki, etc.)

On sait que ces attitudes influent sur les pratiques des individus. Un bon exemple concerne la transmission familiale des langues et les politiques linguistiques – souvent implicites – familiales ou scolaires mises en place (choix de langues, apprentissage de certaines langues, apprentissage de l'écrit, etc.). Un autre exemple concerne, à une échelle plus importante, les politiques linguistiques mises en place au niveau des institutions : politiques linguistiques éducatives, administrations, etc. qui ne sont pas exemptes d'idéologies basées – entre autres – sur des attitudes et représentations linguistiques.

Diversification linguistique : les effets linguistiques du contact de langues

Le contact de ces différentes langues – au niveau des répertoires des individus, au niveau de leurs représentations linguistiques, tout comme au niveau de leurs pratiques quotidiennes (plus ou moins alternantes, mélangeantes, empruntantes) – ne peut pas être sans effet sur les structures mêmes des langues en présence. Par un effet de retour, les enquêtes sociolinguistiques réalisées en Guyane nous permettent d'identifier des lieux privilégiés d'observation de la variation et du changement linguistique en train de se faire.

Aussi, plutôt que de parler du français au contact du kali'na, du créole ou du portugais du Brésil, devrait-on parler des variétés de français parlées en Guyane – variétés potentiellement marquées par le contact avec les différentes langues en présence, l'étude de ces dernières restant à réaliser. Des premières analyses sur des corpus recueillis auprès de collégiens bilingues créole(s)-français (LÉGLISE, à paraître) identifient certaines zones montrant des variations morpho-syntaxiques : la réduction de la morphologie verbale au présent, basée sur un principe de régularisation de cas irréguliers, comme dans l'exemple (10) ci-dessous, et des réorganisations au niveau de la transitivité des verbes (direct/indirect) :

- (10) *Et puis quand et au niveau du français eux ils di quand nous on dit « qu'est-ce que tu veux ? » eux ils di « que veux-tu ? » le français c'est « que veux-tu ? » c'est pas « qu'est-ce que tu veux » ici on dit « qu'est-ce que tu veux » et là-bas ils di « que veux-tu » ?*
- (11) *Le créole c'est pas que ce soit insultant en soi même mais quand tu les répons / à tes parents / ça fait un petit peu vulgaire donc tes parents ne veulent pas que tu répons si t(u) es habitué à ça tu le fais normalement maintenant.*
- (12) *Les insultes / voilà c'est comme si elle nous forçait à dire.*

De même, l'utilisation assez généralisée du terme *taki-taki* en Guyane, alors même que les linguistes travaillant dans la région condamnaient l'emploi de ce terme, a mis la puce à l'oreille du sociolinguiste, et on verra plus loin (Léglise et Migge, p. 133) quel complexe – social et linguistique – se cache derrière ce terme : variétés de pratiques, « natives » et « non natives », émergence de nouvelles variétés de langue, etc., qui constituent également un bel exemple d'effet linguistique du contact de langues.

Quelques éléments de conclusion

Pour présenter la situation sociolinguistique globale de la Guyane, on peut avancer les trois catégories suivantes qui, en plus de poser un certain nombre de problèmes, ne sont à mon sens pas satisfaisantes pour rendre compte de la réalité guyanaise :

- a) une langue officielle, de l'administration et d'enseignement ;
- b) des langues « locales », indigènes, autochtones, pouvant prétendre au statut de « langues de France », mais ayant les unes et les autres des statuts différents (en termes de reconnaissance politique et institutionnelle, de présence dans les médias, etc.). En ce sens, si certains auteurs se plaçant dans des modèles du conflit linguistique utilisent le terme de diglossie pour renvoyer au cas de la Guyane (BERNABÉ, 1999), d'autres lui préfèrent le terme de polyglossie (ALBY, 2001) pour tenir compte de ces différences de statut ;
- c) des langues de l'immigration.

Les limites entre les catégories b) et c) ne sont évidentes ni pour les différents acteurs guyanais ni pour les chercheurs. Par exemple, dans les présentations de la diversité linguistique en Guyane, le hmong – langue apportée en Guyane dans les années 1970 par une immigration en provenance du Laos – est souvent présenté comme un cas limite de b) car il pourrait obtenir une reconnaissance comme « langue régionale de France » (au sens de la charte des langues minoritaires). Et si on considère la catégorie c), son extension n'est pas claire pour les acteurs guyanais dont certains considèrent, par exemple, que les créoles à base anglaise en font partie (*cf.* des discours tels que « ce ne sont pas des langues de Guyane / c'est la langue des étrangers »). Là, encore, on voit comment on passe de la langue au groupe humain parlant la langue.

Aux trois catégories citées, on peut ajouter que certaines langues (français, créole guyanais, nenge, sranan tongo, portugais du Brésil) occupent des fonctions véhiculaires dans certaines aires géographiques et dans certaines situations. Mais aura-t-on pour autant rendu compte de LA situation sociolinguistique guyanaise ? J'émet de forts doutes à cet égard. En fait, en

diminuant l'effet de loupe proposé dans les sections précédentes – au travers de relativisations et d'études dans des micro-situations – et en regardant la situation guyanaise de très loin, on risque fort de manquer l'essentiel. Pire, on peut se demander quelle pertinence une telle présentation globale, qui ne correspondrait ni à la somme des situations observées en Guyane ni à leur plus petit dénominateur commun, peut avoir.

De fait, la Guyane présente une situation de grand plurilinguisme, avec de multiples configurations, et non une somme de plusieurs monolinguisms comme des représentations aréales et fondées sur les communautés ethniques pourraient le laisser penser. Les individus y sont plurilingues – et non plurimolingues, comme un certain nombre de travaux sociolinguistiques l'ont montré pour d'autres contextes (LÜDI et PY, 1986) – et se comportent en plurilingues lors de pratiques diversifiées.

Le diagnostic sociolinguistique réalisé ces dernières années permet de documenter un ensemble de situations, extrêmement variées, complexes et continuellement changeantes. Aussi, la validité des observations que l'on rapporte est susceptible d'être modifiée en peu de temps, ce qui ne peut qu'engager le chercheur à beaucoup de prudence. Les résultats obtenus lors de ces travaux engagent par ailleurs à une certaine circonspection par rapport à toute tentative de généralisation à partir de l'étude unique d'une situation particulière. La ville de Cayenne a souvent joué ce rôle de point privilégié d'observation en Guyane – les observateurs intérieurs comme extérieurs au département ne dépassant souvent pas les limites de l'île de Cayenne pour se faire une idée de la Guyane. Aussi, qu'il s'agisse de Cayenne ou de toute autre situation, les résultats incitent à la prudence.

Outre la documentation de ces situations et des mécanismes qui y sont en jeu, les résultats obtenus permettent de discuter des politiques linguistiques appliquées à ce département depuis près de 60 ans, et en particulier des politiques linguistiques éducatives qui n'ont jusqu'à présent pas énormément tenu compte de l'hétérogénéité des situations et des pratiques (ALBY et LÉGLISE, 2005). Étant donné la diversité des situations, il n'est toutefois pas étonnant que les institutions – surtout lorsque les décisions sont prises à distance – aient tant de mal à gérer cette complexité et que les politiques linguistiques implicites qui y sont menées aient comme conséquence de se décharger sur les individus qui travaillent en leur sein et qui s'avouent souvent un peu perdus dans leurs choix et leurs pratiques (*cf.* notamment LÉGLISE et PUREN, 2005 et Alby, p. 297 pour l'école et Léglise, p. 403 pour l'hôpital).



© I. Léglise 2001

Borne kilométrique à Saint-Jean-du-Maroni.



© I. Léglise 2004

Discussions en ndyuka au bord du fleuve à Grand-Santi.



© I. Léglise 2001

Situation d'échanges langagiers au marché de Cayenne.

On entend parler simultanément français, créole guyanais, hmong, chinois, portugais du Brésil, nenguee, etc.



© I. Léglise 2005

Conversations de rue à Cayenne. Un homme interpelle un motocycliste en créole et sranan tongo tandis que deux élégantes conversent en français.

Figure 1
 Représentation traditionnelle de la diversité linguistique guyanaise : les langues régionales de Guyane
 cf. I. Léglise (pp. 35 et 40)

© CELIA 2002



Adapté de : I. Léglise 2003 - M. Pons et CELIA (CHRS-RED)

Tableau 2
Principales langues parlées en Guyane (cf. I. Légèze pp. 35 et 40)

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglino, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population ¹ . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ² .
	emérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglino, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	créole de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues ³ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglino. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle véhiculaire.
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglino. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saramaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglino.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

1. Si on rapporte les diverses estimations concernant les groupes humains concernés aux statistiques globales de la population (INSEE, 1999). En raison des difficultés de recensement en Guyane, on sait toutefois que ces chiffres officiels sont sous-évalués.

2. Une position extrême consiste à considérer toutes les langues de Guyane, à l'exception du créole guyanais, comme « en danger » (LAUNEY, 2000), en retenant comme critère les faibles chiffres de population dans le département : quelques centaines ou quelques milliers de locuteurs selon les cas. En ce qui concerne les langues amérindiennes, notons que le lokono – qui est menacé car il n'est plus parlé par les jeunes générations en Guyane – est encore parlé par de nombreux locuteurs au Guyana, tandis que le teko - dont la transmission familiale est encore assurée - n'est parlé qu'en Guyane.

3. L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le *nenge* (en aluku et pamaka) ou *nengee* (en ndyuka), cf. GOURY, MIGGE (2003).

Représentations graphiques et situations d'écriture

Cf. contributions de L. Goury, O. Renault-Lescure, S. Tinoco



© G. Collomb 2002

Application des peintures corporelles lors d'une cérémonie marquant la fin d'un deuil familial à Mana. Les motifs sont identiques à ceux appliqués traditionnellement sur les poteries.



© G. Collomb 2005

Transcription des paroles d'un chant kali'na lors d'une répétition au sanpula Koloponokon à Iracoubo.

Lettres de l'alphabet servant à l'écriture du wayana dans la salle de classe d'Elahé.

© I. Léglise 2004



Représentations graphiques et situations d'écriture



Proverbe nengée transcrit en sranan tongo sur un pangé (pagne) à Grand-Santi.
Cf. L. Goury

© I. Légise 2004

Pirogues peintes d'inscriptions en différentes langues
Saint-Laurent-du-Maroni.
Cf. L. Goury



© I. Légise 2004

© I. Légise 2004



© I. Légise 2004

Panneau d'interdiction dans le patio de l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni.
Cf. discussion de l'environnement graphique à l'hôpital (p. 408)

Panneaux d'accueil à l'entrée de l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni.
Cf. discussion de l'environnement graphique à l'hôpital (p. 408)



Situations d'échanges et diversité des situations scolaires

Cf. contributions de L. Puren, E. Godon



© L. Puren 2005

| *Elèves en kalimbé traditionnel, sur le chemin de l'école à Antécume-Pata.*

| *Arrivée de la pirogue du matin, emmenant les élèves à l'école d'Apagui.*



© I. Légise 2004

Situations d'échanges et diversité des situations scolaires

Cf. contributions de S. Alby, I. Légèise, L. Puren



| Cour de récréation à Apatou.

© L. Puren 2005

| Cour de récréation à Elahé.



© I. Légèise 2004

Situations de parole ordinaires et moins ordinaires

Cf. contributions de C. Ly, S. Alby et B. Migge



© G. Collomb 2004

Intervention de M. Thérèse, chef coutumier, lors d'une prise de parole à la Mairie d'Awala, à l'occasion de la présentation du logo de la commune, dessiné d'après un motif de peinture traditionnelle.

Discussions à table – alternances de français, créole et hmong – à l'occasion du nouvel an hmong à Javouhey.



© I. Leglise 2001

Alternances codiques en Guyane française

Les cas du kali'na et du nenge

Sylvie ALBY
Bettina MIGGE

Introduction

Longtemps considérées comme le résultat d'une compétence incomplète dans deux ou plusieurs langues (HAMERS, 1997 : 10), donnant lieu à des comportements dépréciatifs envers les locuteurs qui les produisent (MATTHEY et DE PIETRO, 1997 : 173-174), les alternances codiques, après avoir été laissées de côté par les premiers travaux sur les contacts de langues (HAUGEN, 1950 a, 1950 b ; WEINREICH, 1953) n'ont été constituées en objet de recherche qu'à partir des années 1970 (MYERS-SCOTTON, 1993 a) au travers des travaux fondateurs de J. FISHMAN (1971, 1972) ou de J.-P. BLOM et J. GUMPERZ (1972). Ces derniers traitent de l'alternance entre une variété régionale du norvégien, le rananâl, et sa variété standard, le bokmâl, et montrent que deux personnes travaillant dans une administration locale emploient le bokmâl pour tout ce qui relève des tâches officielles et le rananâl pour les discussions portant sur des thèmes plus personnels. Ils démontrent ainsi que dans les situations bilingues, les alternances sont employées en fonction de la situation d'interaction mais qu'elles peuvent aussi apparaître au sein d'une même interaction.

Les premières recherches dans ce domaine se focalisent sur les contacts entre langues européennes. La paire de langues espagnol-anglais est amplement décrite (ACOSTA-BELEN, 1975 ; MARLOS et ZENTELLA ; 1978, PFAFF, 1979 ;

POPLACK, 1980), puis d'autres paires de langues sont étudiées nahuatl-espagnol (MC SWAN, 1997), finnois-anglais (HALMARI, 1997) ou encore arabe-français (M'BAREK et SANKOFF, 1988). Les travaux traitent également de contextes sociaux diversifiés (citons notamment pour les situations de migration DEPREZ, 1994 ; LÜDI et PY, 1986, 1999 ; POPLACK, 1980 ; ZENTELLA, 1997). Toutefois, ces travaux s'intéressent essentiellement aux aspects linguistiques de l'alternance. Alors que les premières études se concentrent sur la description des alternances pour des paires de langues particulières, à partir des années 1980, les travaux décrivent un système de contraintes pesant sur l'ensemble des situations d'alternances.

S'inscrivant dans ce dernier mouvement, ce texte a pour objectif de décrire les productions bilingues de locuteurs businenge et kali'na de Guyane en s'appuyant sur deux points de vue, l'un linguistique et l'autre social. Notre étude se focalise sur deux études de cas présentant des paires de langues typologiquement distantes. Elle vise donc à contribuer à la réflexion sur une nécessaire typologie des alternances codiques ainsi qu'à une meilleure compréhension des significations sociales de ce phénomène.

L'étude menée dans la communauté kali'na a été réalisée dans l'ouest de la Guyane, à Awala-Yalimapo. Elle s'intéresse aux productions langagières d'enfants (10-12 ans), scolarisés dans l'école primaire de cette commune et de jeunes kali'na (14-18 ans) scolarisés au collège de Mana ou au lycée de Saint-Laurent. Les phénomènes d'alternance concernent le kali'na, une langue amérindienne de la famille linguistique caribe, et le français. Elle s'appuie sur l'enregistrement d'interactions dans deux micro-situations, la cour de récréation (CDR) et la salle de classe (SDC). Nous ferons par ailleurs référence à des données issues d'une étude en cours, portant sur les interactions de jeunes kali'na âgés de 14 à 18 ans. Ces dernières ont été recueillies par le biais d'un informateur, de cette tranche d'âge, qui les a enregistrés dans deux situations, un match de foot et une discussion chez l'un d'entre eux autour du thème des études.

L'étude menée dans la communauté businenge a été réalisée principalement dans l'ouest de la Guyane, notamment dans les villages traditionnels pamaka sur le Maroni et dans la ville de Saint-Laurent-du-Maroni. Cette étude s'intéressait principalement aux productions langagières des adultes pamaka et ndyuka. Les données présentées dans ce texte ont été recueillies entre 1994 et 2002 en utilisant une méthode d'observation participante. Les enregistrements ont ainsi été réalisés dans une gamme de situations différentes allant d'interactions très informelles à des interactions relativement formelles. Les interactions sont transcrites par un locuteur natif de cette langue qui a aussi participé à l'interprétation des données.

Après avoir discuté des diverses typologies existantes, nous décrirons, au regard de nos données, les propriétés linguistiques et sociales des parlers bilingues dans les communautés kali'na et businenge. Nous espérons ainsi, au travers de la présentation de nos résultats, montrer que quel que soit le regard

(linguistique ou interactionnel) porté sur les alternances, celles-ci ne peuvent être dégagées des significations sociales qu'elles ont pour les locuteurs qui les produisent.

La recherche sur les alternances codiques

À l'heure actuelle, les recherches abordent l'étude des alternances codiques selon deux grands types d'approches. Le premier type est structural : il s'intéresse au fonctionnement linguistique des alternances et cherche à identifier les contraintes systémiques présidant aux alternances (MUYSKEN, 1995 ; MYERS-SCOTTON, 1993 b ; POPLACK, sous presse). Le second type est, selon TABOURET-KELLER (1991), d'ordre social : il s'attache à décrire le fonctionnement discursif des alternances et le rôle joué par ces dernières dans la construction de l'identité des locuteurs qui les produisent. Les travaux s'intéressent ainsi aux contraintes sociales et conversationnelles présidant aux alternances (AUER, 1995 ; GAFARANGA, 2001 ; LI, 2002 ; MYERS-SCOTTON, 1993 a)¹.

La variété des approches du phénomène de l'alternance a conduit G. LÜDI (1991) à insister sur la nécessité d'aboutir à la création d'un modèle général permettant d'intégrer à la fois « des contraintes linguistiques (les propriétés des systèmes linguistiques), des contraintes psycholinguistiques (les propriétés du cerveau humain) et des contraintes sociopragmatiques (les propriétés sociales et interactionnelles des systèmes sociaux en général et (ou) des systèmes sociaux spécifiques). » Finalement, toutes ces contraintes mises en commun fondent la définition de cet objet de recherches.

Certaines des typologies proposées prennent comme point de départ les situations dans lesquelles les alternances apparaissent (WINFORD, 2003), tandis que d'autres s'appuient sur les caractéristiques des alternances (AUER, 1999). D'autres enfin prennent en compte les compétences des locuteurs dans les différentes langues de l'interaction (LÜDI, 1987). La typologie de Lüdi est pour sa part axée sur des micro-situations, et plus spécifiquement sur les interactions où l'on est susceptible d'observer des alternances :

	Bilingue	Monolingue
Exolingue	Interactions entre des locuteurs de langues différentes	Interactions entre des locuteurs natifs et des locuteurs non natifs
Endolingue	Interactions entre bilingues	Interactions entre monolingues

1. Il existe de plus un axe dont nous ne traiterons pas ici, l'axe psychologique qui se focalise sur les contraintes neuro-biologiques présidant aux alternances. Il en va de même pour les travaux des spécialistes de l'acquisition des langues secondes qui ont eux aussi entamé une réflexion sur les alternances codiques (DEPREZ, 1999 ; LÜDI, 1991).

Peter AUER (1999) propose, quant à lui, de partir des caractéristiques des discours bilingues. Il distingue trois types discursifs où interviennent des alternances :

(a) l'*Alternance Conversationnelle* (AC) (ou *code-switching*) pour les cas où la juxtaposition des deux codes est perçue et interprétée comme localement significative par les participants, le choix est marqué et l'alternance est révélatrice en soi ;

(b) le *Mélange de Langues* (ML) (ou *language mixing*), pour les cas où c'est la juxtaposition des deux langues en elle-même qui est significative pour les participants, non pas localement (contextuellement) mais dans le fait même d'employer ce type de discours de manière récurrente ;

(c) la *Fusion de Langues* (FL) (ou *fused lects*) dans des cas de variétés mixtes qui se sont stabilisées, où les locuteurs n'ont plus conscience de la mixité de leur discours et où ce discours est devenu «langue», comme le *michif* (BAKKER, 1997) ou la *media lingua* (MUYSKEN, 1997). Cela implique une réduction de la variation ainsi que la régularité des règles morphophonologiques et morphosyntaxiques.

Ces phénomènes sont conçus comme pouvant se situer dans un continuum AC → ML → FL ou AC → ML, ML → FL, ce qui permet de décrire parfois les observations comme phases transitoires (AUER, 1999).

Les données présentées ci-dessous seront analysées en fonction de ces deux typologies. Les interactions étudiées sont du type endolingues-bilingues, dans lesquelles on observe des *mélanges de langues*. Nous nous intéresserons donc d'abord aux aspects structurels du parler bilingue afin d'expliquer le fonctionnement linguistique des alternances. Cependant, nous verrons que l'approche linguistique choisie ne permet pas d'expliquer les raisons pour lesquelles des alternances de ce type apparaissent. Pour cela, il convient, comme nous le montrons dans une troisième partie, de se pencher sur les significations sociales des alternances.

Aspects structurels du parler bilingue

Nous allons décrire dans cette partie les aspects structurels des alternances codiques des interactions entre enfants et jeunes kali'na bilingues (ce qui correspond à la situation endolingue-bilingue présentée précédemment). Nous considérons le discours endolingue-bilingue des jeunes kali'na comme du *mélange de langues* parce que les alternances qui y sont observées rendent impossible – et surtout non pertinente – l'identification d'une langue de l'interaction. Il présente les caractéristiques d'un *parler bilingue* au sens de l'emploi simultané des langues du répertoire linguistique à l'intérieur d'une même unité de discours (OESCH-SERRA, 1991 : 142). «Ces [...] langues peuvent alterner (une personne-une langue par exemple) ou bien se mêler dans une

même conversation entre deux personnes, voire à l'intérieur d'une même phrase, non pas de façon arbitraire ou anarchique mais selon des règles que nous essayons de découvrir » (DEPREZ, 1999 : 81). Plus précisément, il s'agit d'un *parler bilingue ordinaire* où « le passage d'une langue à l'autre est coulant ; [...] n'entrave pas la communication, ne provoque aucune répétition, aucune des questions de compréhension ou de clarification qui caractérisent la communication dite « exolingue » (lorsque l'une des langues est mal maîtrisée par l'un des participants) » (*ibid.*).

Les unités linguistiques concernées par ces alternances sont de tailles variables et peuvent se situer tant aux frontières des propositions qu'à l'intérieur de celles-ci. P. AUER (1999) distingue deux formes de *mélanges de langues* :

– ceux qui sont de type « alternationnel » : les alternances sont symétriques et il est difficile de déterminer s'il y a une langue matrice particulière, comme dans les cas décrits par PREZIOSA DI QUINZIO (1992) et FRANCESCHINI (1998) sur le mélange de langues des immigrants italiens en Suisse, ou ZENTELLA (1997) sur le mélange des Portoricains à New York ;

– ceux qui sont de type « insertionnel », où l'on identifie clairement une langue matrice dans laquelle sont insérés des items ou des constituants d'une autre langue (BENTAHILA et DAVIES, 1995 : 8, sur le mélange de langues des jeunes du Maroc).

Le parler bilingue des jeunes kali'na présente une tendance à l'insertion au sens de P. MUYSKEN (2002) : cela suppose l'existence d'une langue matrice au sein de laquelle sont insérés des items ou constituants de la langue de contact, ce qui rend compte d'alternances correspondant au modèle élaboré par C. MYERS-SCOTTON (1993 b). En effet, dans la plupart des énoncés mixtes, c'est l'organisation morphosyntaxique du kali'na qui prédomine comme nous allons le montrer ci-dessous avec l'exemple de la possession. Cette tendance concerne le plus souvent des items employés seuls et plus rarement des constituants. Les items employés seuls peuvent être insérés sous différentes formes : insertion de l'élément dans un énoncé kali'na (1).

Match de foot, Awala

(1) [*caff*]² *malo mei* ?

« Tu étais avec une fille ? »

Le nom [caf] s'insère dans l'énoncé à la place qu'occuperait un nom kali'na dans un groupe adpositionnel.

Il y a dans certains cas intégration morphologique par suffixation d'éléments kali'na (2, 3), avec, dans certains cas (2 a), adaptation à la structure syllabique du kali'na.

Match de foot, Awala

(2) a. *Yali shooti-li amî sapitake owi loten ta !*

« Je vais attraper le shoot de Yali en un seul coup ! »

2. Terme d'argot d'origine non identifiée.

b. *a-sirop-lî amî senelîi*.
« J'ai bu de ton sirop. »

(3) *Blague-mempo wa*.
« Je suis un petit blagueur. »

Pour exprimer la relation de possession, le kali'na emploie une forme génitive avec préfixation d'une marque de personne (2 b) qui peut commuter avec un nom (2 a) et suffixation d'un terme de mise en relation, le *relateur* (RENAULT- LESCURE, 1985 : 84). L'item est donc bien inséré ici sous la forme kali'na avec une structure de type : [N(déterminant)]/[pers]-N(déterminé)-relateur. Dans le cas de (2 a), l'insertion du terme sans adaptation supposerait une structure syllabique de type [CCV] qui n'existe pas en kali'na mais qui ne pose habituellement pas problème à des locuteurs bilingues kali'na-français comme ces jeunes locuteurs (3). Cependant, cette structure donnerait une suite **lî* qui n'existe ni en français, ni en kali'na, c'est sûrement pourquoi le locuteur choisit ici d'insérer une voyelle afin de prononcer plus aisément ce mot.

Même si tous les noms constituant le groupe nominal (GN) sont en français, celui-ci adopte toujours la structure kali'na :

- (4) Match de foot, Awala
Marie la sœur-lî → « La sœur de Marie. »
Gardien la sortie-lî → « La sortie du gardien. »
(5) *Wendy règle se man ?*
« Tu veux la règle de Wendy ? »

Dans l'exemple (5) si l'ordre des mots est respecté, il manque le relateur qui devrait être suffixé à *règle*. Cet énoncé, contrairement à l'énoncé (4) est produit par un enfant scolarisé au primaire. Or, si de nombreuses structures semblent être en voie de se systématiser chez les adolescents et jeunes adultes et notamment celle avec le relateur, chez les enfants il y a encore une part d'hésitation sur les mélanges, liée très certainement au fait qu'ils sont encore en voie de construction de leur bilinguisme. Dans l'exemple (4), les GN *la sœur* et *la sortie* peuvent poser problème si l'on considère que le nom est ici déterminé par un article défini français. Cependant, il est fort probable que nous soyons ici face à un cas d'amalgame de l'article et du nom que l'on retrouve dans d'autres structures de ce parler bilingue (6) et (7) :

- (6) *Molo la droite pato otî amî man, motolî*.
« Vers la droite il y a un moteur. »
(7) *Amî la feuille se wa*.
« Je veux une feuille. »

Deux explications peuvent être avancées : il pourrait s'agir d'une influence du créole guyanais. A. VALDMAN (1978) et A. GRANT (1995 : 150) ont en effet montré que dans les créoles à base française « de nombreux mots [...] commencent par un élément qui, du point de vue diachronique, est dérivé

d'un déterminant français» (VALDMAN, 1978 : 152). Ces articles, amalgamés aux noms, n'ont aucun rôle particulier. Une autre explication serait qu'il s'agit d'une tendance récurrente dans les situations où le français est en contact avec d'autres langues. M. M'BAREK et D. SANKOFF (1988) ont observé un phénomène similaire dans le discours mixte arabe-français : un grand nombre de groupes nominaux sont formés par l'adjonction au nom français d'un déterminant grammatical français et d'un déterminant grammatical arabe :

(8) ...le charme ualla hadik la particularité d'yal les Clubs Meds.

«... le charme ou bien la particularité des Clubs Meds.»

(9) *Kayn wahed le coin...*

«Il y a un coin...»

(M'BAREK et D. SANKOFF, 1988 : 149)

Comme dans le discours mixte kali'na-français, les locuteurs bilingues arabe-français ont donc la possibilité d'adjoindre au N une *double détermination*. Toutefois, là où en arabe une construction de ce type n'est pas agrammaticale, l'équivalent n'est pas vrai en kali'na.

P. MUYSKEN (1991 : 258) observe que lorsque le français est en contact avec des langues variées (arabe marocain-français ou néerlandais-français), les groupes nominaux français de type article défini + nom sont fréquemment déterminés par un élément de l'autre langue en présence. J. NORTIER (1990) montre que ce phénomène est spécifique au français puisqu'en comparant le français et le néerlandais en contact avec l'arabe du Maroc, il observe que la présence de l'article défini français est obligatoire devant le nom, tandis que celui du néerlandais n'est jamais présent :

(10) arabe-français

i. *dak la chemise*

«cette (la) chemise»

ii. **dak ø chemise*

(11) arabe-néerlandais

i. *dik ø gesprek*

«cette conversation»

ii. **dik het gesprek*

Il semblerait donc que dans des cas comme celui-ci, les articles définis français ne jouent aucun rôle grammatical et qu'ils soient partie intégrante du nom.

La tendance globale dans le discours bilingue kali'na-français est donc à l'insertion, exemplifiée ici avec une structure spécifique mais que l'on retrouve dans de nombreux autres cas (ALBY, 2001) et notamment dans le cas de la prédication verbale et non verbale (ALBY et LESCURE, en préparation).

Cependant au sein même de ce parler bilingue où prédominent les stratégies insertionnelles, on observe des cas où les mélanges sont plutôt de type alternationnel au sens de P. AUER (1999) et non de P. MUYSKEN (2002) qui relève des cas s'inscrivant dans la contrainte d'équivalence de S. POPLACK (1980).

Cette dernière estime que les alternances ne peuvent apparaître qu'à des niveaux de langue où il y a une équivalence structurale dans les deux langues. Ces mélanges ont été observés pour trois structures : prédication verbale (12), prédication non verbale (13) et groupe avec préposition (14) :

- (12) a. *Tu fais owi nimuku.*
« Tu dessines un hamac. »
b. *Une montre telapa simeloi.*
« J'ai déjà dessiné une montre. »
- (13) a. *Trois cocotiers ami man.*
« Il y a trois cocotiers. »
b. *Il y a owi bangi.*
« Il y a un banc. »
- (14) a. *Derrière mon i suma.*
« Derrière cette personne. »
b. *La droite pato.*
« Vers la droite. »

Dans ces trois exemples on observe une symétrie des alternances où l'ordre des mots varie en fonction de la langue du verbe conjugué (12 a-b), de la langue du présentatif existentiel (13a/b) et de la langue de l'adposition (14 a-b). Cette bi-directionnalité des alternances avec respect de l'ordre des mots du verbe ou de l'adposition n'est pas spécifique au *mélange de langues* kali'na-français. S. MAHOOTIAN (1993, 2000) montre des cas similaires avec le verbe dans la paire de langue farsi-anglais avec en (15) le respect de l'ordre des mots de l'anglais et en (16) le respect de l'ordre des mots du farsi :

- (15) farsi-anglais
You'll buy xune-ye jaedid.
« Tu vas acheter une nouvelle maison. »
(MAHOOTIAN, 2000 : 10)
farsi-anglais
- (16) *Ten dollars dad-e.*
« Elle a donné dix dollars. »
(MAHOOTIAN, 1993 : 150)

Même si la plupart des alternances observées sont unidirectionnelles, il existe des cas où elles sont bi-directionnelles. Néanmoins, le plus souvent, le kali'na est la langue qui fournit l'essentiel du matériel morphosyntaxique ainsi que de nombreux éléments lexicaux tandis que les apports du français sont essentiellement lexicaux. Cette tendance va dans le sens de l'hypothèse de H. HALMARI (1997) selon qui la langue matrice est celle qui a la morphologie la plus complexe. La stratégie insertionnelle serait donc celle de prédilection dans des cas comme celui-ci. Cette explication ne remet pas totalement en cause l'influence possible de critères sociolinguistiques dans le « choix » d'une langue matrice par les locuteurs. P. MUYSKEN (1991 : 256), comparant une

même paire de langues, espagnol-anglais, dans deux situations différentes – le bilinguisme des Mexicains-Américains décrit par C. PFAFF (1979) et celui des Porto-Ricains (POPLACK, 1989) – montre que les premiers tendent à employer l'espagnol comme langue matrice, tandis que les productions des seconds présentent des mélanges plus symétriques. Une description uniquement linguistique n'est donc pas suffisante pour expliquer des discours bilingues de ce type, elle doit être complétée par des données sociales et anthropologiques pour pouvoir être validée. Ce n'est en effet que par le biais d'une approche multifactorielle comme l'affirment A. TABOURET-KELLER (1991) et G. LÜDI (1991) qu'il est possible de répondre aux différentes questions que pose ce phénomène.

Aspects sociaux des discours bilingues

On constate généralement que « les bilingues exploitent les changements de code pour marquer diverses fonctions linguistiques telles que la structuration de l'énoncé, l'introduction du discours rapporté, l'inférence conversationnelle, etc. [...] ces alternances ne surgissent pas de manière aléatoire mais suivent les principes d'une grammaire propre aux locuteurs bilingues » (MATTHEY et DE PIETRO, 1997 : 157). Les études menées ont ainsi mis en évidence un grand nombre de fonctions pour les alternances codiques et une multitude de significations. Les travaux « insistent sur le primat de l'interaction pour rendre compte à la fois du développement du langage et de son efficacité communicative et s'intéressent aux productions langagières en situation, redonnant ainsi toute leur importance au contexte et à l'interprétation dans la production du sens “à deux” » (DEPREZ, 1994 : 121). L'objectif premier de nombreux travaux est donc l'analyse des effets de sens produits dans l'interaction par le biais de l'alternance conversationnelle afin d'identifier les fonctions communicatives qui leur sont sous-jacentes³.

Certains chercheurs (GUMPERZ, 1982 ; AUER, 1984, 1995, 1996) ont démontré que l'alternance est avant tout un indice de contextualisation (*contextualiza-*

3. Voir par exemple ALVAREZ-CACCAMO, 1990 ; BOYER, 1991 ; ZENTELLA, 1997. Par ailleurs, certains auteurs (comme POPLACK et SANKOFF, 1988 : 176) insistent sur la nécessité de ne pas différencier sur ce point les stratégies conversationnelles des monolingues (changements de registre, par exemple) de celles des bilingues, la seule différence se situant dans l'utilisation de deux variétés de langue différentes chez les bilingues. Cependant, toutes ces études ne sont finalement constituées que de listes de fonctions attribuables aux alternances. À titre d'exemple, A. C. ZENTELLA (1997 : 80-114) dégage vingt-deux stratégies conversationnelles qu'elle regroupe en trois grandes catégories (changement de rôle des interlocuteurs, clarification et emphase, « béquille », un moyen de combler une lacune) tandis que C. ALVAREZ-CACCAMO (1990 : 3-4) en s'appuyant entre autres sur les travaux de ALVAREZ-CACCAMO (1989), GAL (1979), et MITCHELL-KERNAN (1972) explique les alternances par les différents styles conversationnels (humour, dispute, discours rapporté, etc.). Ces fonctions sont si variées, et dépendent tellement du contexte discursif, que certains auteurs ont renoncé à en faire une liste exhaustive. P. AUER (1995, 1996), par exemple, observe que ces listes mélangent des catégories qui n'ont rien à voir les unes avec les autres et qu'elles ne sont jamais finies.

tion cue) au même titre que l'intonation, la gestuelle ou le rythme. La contextualisation se définit comme une activité des participants de l'interaction qui permet de mettre une emphase, de maintenir ou de changer un aspect du contexte discursif qui, de ce fait, devient en soi et pour soi un moyen d'interpréter l'énoncé (AUER, 1995). Ainsi, en changeant de langue, les locuteurs bilingues donnent à leur interlocuteur un indice pour interpréter l'énoncé, par exemple : s'il faut le prendre au sérieux ou, au contraire, s'il a une visée ironique.

On voit ici que le fait même d'alterner les langues est porteur de signification et non pas la direction de l'alternance (de la Langue_A vers la Langue_B ou l'inverse). Peter Auer décrit ainsi deux manières possibles de construire de la signification au travers de l'utilisation des alternances. La première vise uniquement à la création d'un contraste en changeant une ou plusieurs caractéristiques de la situation, telle, par exemple, la langue de l'interaction. Ce changement suffit à créer du sens, toutefois la signification précise reste dépendante du contexte. Dans le cas de la deuxième, «le changement lui-même donne une indication sur la raison de son apparition, ou il limite le nombre possible d'inférences, ce qui permet de le situer dans un ensemble probable d'interprétations» (AUER, 1995 : 124).

Tous les types d'alternance présentés dans la littérature sont pratiqués dans les communautés businenge et kali'na. Il convient donc d'identifier ces types et leurs fonctions à partir d'une analyse qualitative se fondant sur l'observation d'interactions. Une simple évaluation des relations de pouvoir dans la société ou des valeurs symboliques des variétés est donc ici sans fondement (LI, 2002 : 164). Cette section présentera dans un premier temps des cas de *code-switching* puis des séquences de *code-mixing* qui seront pour ces dernières analysées cette fois d'un point de vue social.

Le code-switching

Selon P. AUER (1999 : 210), le *code-switching* apparaît dans les situations qui sont habituellement marquées par l'utilisation d'une langue d'interaction particulière, par exemple le pamaka ou le ndyuka pour les Businenge, et le kali'na ou le français pour les Kali'na. Dans une telle situation, l'utilisation d'une autre langue porte des significations. Le *code-switching* a lieu durant toute la durée de l'activité qui est contextualisée et il n'est pas perçu par les locuteurs comme une variété de langue en soi. Il n'y a pas ici nécessité d'une compétence bilingue parfaite dans les différentes variétés impliquées, il suffit que le locuteur maîtrise des propriétés saillantes des autres variétés, par exemple du sranan tongo ou du français.

L'exemple (17) provient d'une interaction entre plusieurs femmes qui sont en train de râper du manioc. Trois de ces femmes sont agricultrices et deux sont institutrices à l'école primaire de Langa Tabiki, un village pamaka.

(17) Langa Tabiki, avril 1996

- 1 L. : *Da ne en osu den o holi en ?* « C'est dans sa maison qu'elle va célébrer son anniversaire ? »
- 2 W. : *Sata, na a man oso !* « Samedi, elle [la fête] aura lieu à la maison de son compagnon. »
- 3 L. : *Ooh ! Ooh !* « Okay »
- 4 W. : (Phrase en néerlandais sur le compagnon de la sœur de W. qui est difficile à comprendre.)
- 5 L. : *hm*
- 6 W. : *Ná tide sani. Na, na, na fu a, na a man de J. ben go ee,* « Ce n'est pas une affaire récente. C'est le type avec lequel J. sortait avant et... »
- 7 L. : *Eeye !* « Oui ! »
- 8 W. : *E taigi den sama sani tok* « sur lequel elle racontait des choses, okay. »
- 9 L. : *Eeye.* « Oui. »
- 10 W. : *Da verleden (D), E. takiii a a wan, den ben go a wan dede oso, ma na a man famiri.*
- 11 *Neen J. anga en masra ben de drape.*
« Récemment (D), Erwin a dit qu'ils étaient allés à une veillée c'était de la famille [de J.] et J. et son partenaire étaient là-bas. »
- 12 L. : *eh mh* « oh no »
(Enfant en train de faire du bruit.)
- 13 W. : *Ma so ! Na a man oso, a dede oso hori. Na wan suma fu a man, na en tante drape.*
« Okay ! C'était à la maison de son partenaire que la veillée a eu lieu. C'était quelqu'un de la famille de son partenaire, c'était sa tante là-bas. »
(Un enfant crie pendant le tour de parole de W.)
- 14 (Interaction très courte entre les femmes présentes et un enfant qui vient d'avaler un morceau de papier.)
- 15 W. : *Eh, hen, neen den go na a dede oso. Neeen... J. s'don nanga wan ptyin fu a*
- 16 *man, neen a ptyin fu a man e kar' en ppa. Ne E. taigi en taki, efu a go drape,*
- 17 *a o hari en. Ma, da J. e yere.*
« Et puis ils sont allés à la veillée, puis..., J. était assis avec un des enfants de l'homme et l'enfant a appelé son père. Puis E. lui a dit, s'il va là-bas, il va le retirer. Mais à ce moment là J. l'entend. »
- 18 L. : *ehmm !* « c'est vrai »
- 19 W. : *Da en dati o har' en pur' drape. A no wan' a go drape.*
« Alors il l'enlèvera de là-bas. Il ne veut pas qu'elle aille là-bas »
- 20 L. : *ehmm !* « c'est vrai »
- 21 W. : *E. taki, a ben e taki wantu san' drape, ma den no wan' piki.*
« E. a dit qu'elle a dit plusieurs choses là-bas, mais ils ne voulaient pas répondre. »
- 22 L. : *ehmm !* « c'est vrai. »

W. et L. parlent de la fête que donnera, en ville, la cousine pour son anniversaire de W. W. déclare qu'elle aura lieu chez le compagnon de sa cousine (ligne 2) et l'étonnement de L. (ligne 3) conduit W. à donner des informations supplémentaires sur celui-ci, d'abord en néerlandais (ligne 4) puis en pamaka (lignes 6, 8). Dans son explication, elle aborde le cas de J., l'ancienne petite amie du compagnon de sa cousine, puis elle raconte comment sa cousine et ce dernier se sont rencontrés à une veillée. Cette histoire est basée sur une narration ultérieure donnée par sa cousine (ligne 10 : *E. takii...*). Dès que W. commence sa narration à propos de la rencontre entre J., sa cousine et son partenaire, elle passe du pamaka au sranan tongo, ou en tout cas dans un style de pamaka fortement influencé par le sranan tongo. Elle se servira de ce style durant toute la narration (lignes 10 à 21). Il semble qu'ici, en changeant de style ou de langue, W. crée une différence entre une activité de conversation et une activité de récit. Elle marque aussi cette narration comme étant celle d'une autre personne. Ce cas de *code-switching* apparaît donc comme un cas d'alternance relative-au-discours (au sens de Auer) car il a pour fonction de structurer l'interaction en différenciant deux activités discursives. Il en va de même pour l'extrait suivant, avec un exemple de paroles rapportées :

(18) Match de foot

1 Dé. : *Kamakon ! oisampa na'a la'a.*

« Allons jouer encore ! »

2 E. : *Oisanpatoko iloke !*

« Jouez alors ! »

3 Dé. : *E. na'a !*

« Fais quelque chose E. ! »

4 R. : *Oh Dalaf na'a ! Ça sent la bouche de Dalaf maintenant !*

« Oh, encore Dalaf ! Ça sent la bouche de Dalaf maintenant ! »

5 Dé. : *Ah ! Itime se !*

« Ah ! Tais-toi ! »

6 E. : *Awu wa kapî natulupoi, aseke nîton aiye, wikae lo po kesenilîi iwa.*

« Ce n'est pas à moi qu'il l'a demandé, il est allé le chercher tout seul. Je lui ai dit de ne pas le boire. »

7 X. : *kumakuma !*

« poisson ! »

8 E. : *Je vais le dire à mamie* [en geignant et en imitant la voix d'une petite fille]

9 Dé. : *Apokupeme man hein !*

« Il est content de lui, hein ! »

Dé. annonce à E. qu'il a bu son sirop. L'échange se poursuit sur ce thème essentiellement en kali'na. Deux alternances se produisent, l'une au tour de parole 4 qui permet à R. de mettre l'emphase sur sa moquerie, mais surtout celle du tour de parole 8 où l'imitation des petites filles se fait en français, comme le font les petites filles. Ce phénomène a été fréquemment observé dans les descriptions d'alternances (ALVAREZ-CACCAMO, 1990 : 3-4 ; MATTHEY

et De PIETRO, 1997 : 157) où l'explication de l'apparition d'une alternance est liée à des choix conversationnels comme dans le cas du passage au mode humoristique, au mode de la dispute ou encore au mode du discours rapporté. C. DEPRESZ (1991) observe que ce type d'alternances permet de produire des effets de sens variés qui sont soit dirigés vers l'interlocuteur (ligne 4), soit vers le propos (ligne 8).

Les alternances codiques peuvent aussi créer des changements dans le positionnement des participants, ce qu'on nomme, à la suite de E. GOFFMAN (1981 : 128), le *footing* : « la position que prenons-nous vis-à-vis de nous-même et vis-à-vis des autres personnes présentes qui s'exprime dans la manière dont nous gérons la production ou la réception d'un énoncé. » L'interaction présentée dans l'exemple (19) provient d'une réunion semi-formelle entre quelques aînés de la communauté pamaka, le *gaaman* et deux *kabiten* A. et O., qui a lieu dans la maison privée du *gaaman*. Durant une partie de cette réunion l'auteur, B., est assis à quelques mètres des aînés. L'extrait présenté a lieu vers la fin de la réunion.

(19) Petit *kuutu*, Pamaka

G. et B. sont en train de discuter en arrière pendant que O. parle avec A.

- 1 A. : *Den o fufuu den tuu. Na gadu yeepi den tu, a grontapu se.*
« Ils vont définitivement les voler. C'est dieu qui les a aidés aussi, au monde. »
- 2 A. : (S'adressant à G.) *So ! Gaaman, mi daai baka. A folou sidon pikinso.*
3 *Na toli i mu taki, da i e yee toli. Ná membe a gaan toli ! A ná gaan toli.*
« Okay, gaaman, je suis de retour. La femme est assise et en train de rester un peu. On doit raconter des histoires pour en apprendre d'autres. Ne vous inquiétez pas, ce n'est pas une affaire troublante. »
- 4 G. : (Il indique qu'il est d'accord.)
- 5 A. : *Ma, daaa, fa de e kai a flou nen ?*
« Mais comment est-ce qu'on appelle cette femme ? »
- 6 B. : *B. !*
- 7 A. : *So. (s'adressant B.) B. « Okay. B. »*
- 8 (to O.) *So, da (1) kabiten, mi kan taki pyin tori anga a uman pikinso yere ?*
- 9 *A no wan mulikimuliki toli.*
« Okay, alors capitaine, est-ce que je peux parler un peu avec la femme ? Ce n'est pas une chose troublante. »
- 10 B., O. : (En train de rire.)
- 11 O. : *Iya, iya papa !* « Oui, oui aîné. »

Depuis la fin de la réunion, A. cherche une opportunité pour parler avec B. de son séjour aux Pays-Bas. Il en trouve finalement une dès la fin de son échange avec O. (ligne 2). Cependant, au lieu de s'adresser directement à elle, il suit la coutume locale et demande d'abord la permission de le faire aux autres hommes présents. Ainsi, en lignes 2-3, il demande au *gaaman* de lui

accorder cette permission en utilisant une variété formelle de nenge, appelée également *lesipeki taki* (MIGGE, 2004). En employant ce style, il montre son respect envers la *gaaman*, réaffirme leurs identités de dignitaires et leurs relations professionnelles. Lorsque G., en ligne 4, donne son accord, A. s'adresse à B. en lui demandant son nom (ligne 5) et reçoit sa réponse (ligne 6). À la ligne 7, il signifie qu'il a bien reçu sa réponse et est prêt à engager la conversation. Mais, soudain, il s'adresse à O. au lieu de B. (ligne 8) probablement parce qu'il vient de s'apercevoir qu'il avait oublié de lui demander aussi sa permission, ce qu'il fait alors. Cette demande est toutefois très différente de celle émise auprès de G. (lignes 2-3) puisqu'il la présente de manière très directe – ce qui est fréquent dans les interactions informelles – il emploie alors un style qui est fortement influencé par le *sranan tongo* et les variétés modernes de nenge (*muliki*). En se servant de ce style, A. contextualise un changement dans la structure des participants de l'interaction. Il souligne ainsi le fait qu'il s'adresse à O. et invoque alors une relation sociale entre O. et lui différente de celle qui existait entre G. et lui. Il fait référence à leurs identités personnelles et indique que O. et lui sont des amis avec une relation de solidarité.

Ces deux cas de *code-switching* correspondent à ce que P. AUER (1984) qualifie d'alternance relative-au-discours, elle a pour fonction de structurer le discours ou les activités qui sont liées au discours et d'organiser l'interaction entre les participants.

Le *code-switching* peut avoir une autre fonction, celle de fournir des informations sur les participants de l'interaction, par exemple sur leurs compétences langagières et sur leur appartenance aux groupes sociaux invoqués dans l'interaction. Dans l'extrait (20) c'est cette fonction qui est mise en évidence. Cet enregistrement a été effectué dans le village de Langa Tabiki en 1994 lors de la première visite de B. chez les Pamaka. L'interaction prend place dans la maison d'une femme du village (P.) qui est en train de préparer des petits pains pour les vendre avec sa fille de 15 ans (PP.) et sa vieille tante (A.). À cette époque, B. ne parle que quelques mots de *pamaka/ndyuka* et comprend peu de chose dans ces deux langues de même en *sranan tongo*. Après que P. ait introduit sa famille à B. et au guide *ndyuka*, celui-ci donne des détails sur leur visite et A. demande à avoir plus de renseignements sur B.

(20) Pamaka

1 A. : *Tye a lobi sama baa*. « Ah (expression de sympathie), elle aime les gens ! »

2 Om, ah *Omen yali a abi* ? « Euh, quel âge a-t-elle ? »

3 P. : *I mu akis' en*. « Tu dois le lui demander. »

4 PP. : *A pikin yonku uman*. = « C'est une jeune femme. »

5 P. : *Akisi ensefi omeni yari*. « Demande-lui quel âge [elle a]. »

6 A. : *Omeni yali* ? « Quel âge [as-tu] ? »

7 B. : *ehm twenty seven*. « 27. »

8 A. : *Tye baaaaaaaaa* ! (Expression de forte surprise.)

9 P. : *twenti a seibin*. « 27. »

10 B. : (Inaudible.)

11 PP. : *Disi na pikin uman.* (Rire) « C'est une jeune femme. »

12 B. : (Rire.)

Ligne 1, A. commence par faire des commentaires positifs sur les raisons pour lesquelles B. vient au village, et demande à savoir son âge (ligne 2). Cependant, elle ne pose pas cette question à B. mais à sa nièce (P.). Aux lignes 3 et 4, P. et PP. donnent une réponse à A. et leurs réponses se chevauchent partiellement. P. suggère à A. de s'adresser directement à B. (ligne 3) tandis que PP. donne son estimation de l'âge de B. (ligne 4). P. répète sa suggestion en ligne 5 mais la présente cette fois-ci comme une instruction sur la manière dont il faut s'adresser à B. La première partie (la suggestion) est en pamaka (*akisi ensefi*) mais le modèle à suivre pour formuler la question (*omeni yali*) est en sranan tongo. A. suit la suggestion de P. et s'adresse alors à B. en reprenant les termes qui lui ont été proposés. B. répond en anglais (ligne 7) et cette réponse est commentée en ligne 8 par A. qui utilise une expression marquant un grand étonnement. Dans le même temps, P. traduit la réponse de B. (ligne 9) et B. dit quelque chose en anglais qui n'est pas audible (ligne 10). C'est enfin en ligne 11 que PP. explique la raison de sa surprise à toute l'assemblée.

Il y a donc dans cet exemple trois occurrences de *code-switching*. Celles-ci suggèrent que les participants de l'interaction interprètent les compétences linguistiques. Le fait que la deuxième suggestion de P. envers A. inclut une manière de poser la question à A. en sranan tongo suggère que P. attribue l'absence de compétence en sranan tongo à A. et que P. et A. considèrent que B. n'a pas une compétence en pamaka (ou qu'il faut s'adresser aux non-Businenge en sranan tongo). Ainsi, le fait que A. reprenne telle quelle cette proposition pour finalement s'adresser à B. confirme l'hypothèse de P. (et A.). De même que la réponse de B. en anglais à la question de A. en sranan tongo renforce les hypothèses de A. et de P. selon qui B. a seulement une compétence de compréhension en sranan tongo et n'a pas de compétence en pamaka. L'analyse de cet exemple suggère que le *code-switching* a ici deux fonctions. Il est utilisé pour mettre en avant, dans le cas de A. et de P. l'absence de compétence dans les pratiques langagières en nenge de B. et donc de la classer dans une catégorie identifiée comme « non-Businenge ». Dans le cas de B., il s'agit de montrer son absence de compétence dans les pratiques linguistiques locales. En outre, l'alternance de la ligne 5 sert à construire une image de P. comme une multilingue, ce qui revient à dire qu'elle est (a) un membre de la catégorie des femmes modernes pamaka et (b) qu'elle joue un rôle de facilitateur dans les relations interethniques. Cette image émerge du fait qu'elle se montre compétente dans plusieurs langues, le sranan tongo, l'anglais et le pamaka et qu'elle utilise activement cette compétence pour faciliter les interactions entre différentes personnes. A., au contraire, se présente elle-même (ligne 2) et est présentée par P. (lignes 3, 5, 9) comme une personne monolingue en pamaka ce qui permet de la classer dans la catégorie des femmes pamaka traditionnelles.

La question de la compétence joue un rôle important dans les interactions bilingues et exolingues et peut se doubler dans certains cas d'une négociation sur le choix de la langue de l'interaction et sur la possibilité ou non d'utiliser un code mixte. Dans l'exemple suivant, tiré d'un enregistrement dans une salle de classe où les enfants sont supposés interagir en français puisqu'ils font un « exercice de français », on voit clairement un cas de négociation :

(21) Salle de classe

1 H. : *Owi carbet.*

« Un carbet. »

2 G. : *Nekal=til=anukut=pa man français ta. ?*

« Tu ne sais pas le dire en français ? »

3 H. : *Un carbet à droite.*

Paradoxalement, c'est en kali'na que G. demande à H. de répondre à la consigne « exercice de français ». Sa remarque est prise en compte : au tour de parole suivant H. reproduit l'énoncé uniquement en français. L'intervention de G. montre aussi que celle-ci refuse le mélange codique *owi carbet* dans le cadre d'une interaction qu'elle identifie comme scolaire et plus spécifiquement comme une situation d'apprentissage. *Owi carbet* est acceptable dans le cadre d'une interaction endolingue-bilingue, elle ne l'est pas dans une interaction qui tend vers l'axe exolingue.

Dans d'autres cas, comme dans l'exemple (22), le mode « mélangé » ne pose pas de problème en soi mais ce sont les langues du mélange qui font l'objet de la négociation :

(22) Salle de classe

A. : ... *ya owi bwet*

« ... il y a une boîte. »

2 C. : *Owi bwet'*

« Une *bwet* ! »

3 A. : *ahan*

« Oui. »

4 C. : *Soit owi boîte;*

« Ou une boîte ! »

5 A. : *Owi boîte.*

« Une boîte. »

C. a très bien compris l'information donnée par A., elle est capable d'ailleurs de « traduire » *bwet* en ligne 4 par son équivalent français *boîte* obligeant ainsi A. à reprendre l'énoncé le plus correct selon C. Cette séquence peut se rattacher aux procédés communicatifs dont MATTHEY et DE PIETRO (1997 : 173) considèrent qu'ils sont une manifestation microsociolinguistique de la dimension conflictuelle des langues. C. dénie en quelque sorte à A. le droit d'utiliser le créole, ce n'est pas le mélange codique qui est corrigé mais l'emploi du mot créole. La négociation aboutit à un consensus puisque A. adhère à la proposition de C.

Un dernier cas d'alternance relative-aux-participants est présenté dans l'exemple (23). Il illustre une interaction informelle entre plusieurs personnes âgées d'environ une trentaine d'années : E., un jeune homme et P., sa femme, B., l'auteur et P., son informateur. Ils sont assis dans la maison de E. et P. à Saint-Laurent-du-Maroni. L'interaction est dominée par E. et S. E., P. et S. se connaissent bien mais E. et P. ne connaissent pas très bien B. Ils savent néanmoins qu'elle est amie avec S. et qu'elle connaît bien la communauté pamaka du fleuve.

(23) Malgash, 2001⁴

1 B. : *Da i de anga konje* (F) *nounou* ?

«Donc tu es en vacances (F) en ce moment ?»

2 E. : *Aii, mi de nanga konje* (F) *nou te lek' tra mun, bigin fu tra mun. Le sept* (F),

3 *da mi bigin baka.*

«Oui, je suis en vacances (F) en ce moment jusqu'au mois prochain, le début du mois prochain.

Le sept (F) je reprends.»

4 B. : *Soutu wooko i e du* ? «Quel genre de travail fais-tu ?»

5 E. : *Sortu wroko mi e du* ? *Mi e du wan sers* (D).

«Quel genre de travail je fais ? Je travaille comme agent de sécurité (D).»

6 B. : Mh ?

7 E. : *Wan sers* (D) *mi e du, wan tra wroko leki soudati, fu lameri* (F)
gi lameri (F).

8 *Ma mi hoop taki nanga kontrakt* (D), *den man ná e gi wan langa kontrakt* (D),

9 *siksi mun, ef' i e wroko bun, den man gi i siksi mun baka, te nanga tu yali,*
a kaba,

10 *den man stop* (D) *en.*

«Un agent de sécurité (D) je fais un autre travail comme (D) soldat, pour la mairie (F). Mais j'espère qu'avec un vrai contrat (D), ils ne te donnent pas un bon contrat (D), six mois, si tu travailles bien, ils te donnent encore six mois jusqu'à deux mois, (après) c'est fini. Ils l'arrêtent (D).»

11 B. : ???

12 E. : *Aha.*

13 B. : *A so a de ala peesi nounou, den ná e gi i langa kontrakt* (D) *moo.*

«C'est comme ça partout dans le monde, ils ne te donnent plus de contrat (D) longue durée.»

14 E. : *Oh, ma omeni a e go, a kontrakt* (D) *e go normalment* (F).

«Oh, mais combien de temps le [contrat] dure, le contrat (D) dure normalement (D) ?»

15 B. : *Moo langa, te i wooko bun, moo langa na tu yali, dii yali moo langa dii*
yali, son fu

4. Entre parenthèses figure le nom de la langue concernée (F : français, D : néerlandais).

- 16 *den, gi den yonku man wooko.*
« Au plus, quand tu travailles bien, au plus, c'est deux ans, trois ans, le plus long ça fait trois ans
Quelques-uns, c'est pour donner du travail aux jeunes. »
- 17 E. : *Ya, a no wan echte (D) wroko dati. A fu yeep' i nomo anga ptyinptyin sani, a no*
- 18 *man, a no man sorgu yu.*
« Oui, mais ce n'est pas un vrai (D) travail. C'est pour t'aider avec des petites choses, ça ne peut pas te garantir une bonne vie. »

L'interaction entre E. et B. débute avec une discussion sur le travail que fait E. en ce moment et puis tourne autour des types de travail qui existent en ce moment à Saint-Laurent et les problèmes que cela pose. Durant tout cet échange B. utilise le pamaka qui est pour elle une langue seconde tandis que E. utilise un style de pamaka fortement influencé par le sranan tongo. L'exemple (23) apparaît donc comme un cas d'alternance où chaque participant utilise une variété différente. Il ne s'agit pourtant pas de ce que P. AUER (1984, 1995) et C. MYERS-SCOTTON (1993 a) décrivent comme la négociation de la langue de l'interaction. En effet, durant toute cette interaction B. et E. ne changent pas leur style et ne semblent pas désireux de le faire. En ligne 5, E. signifie par son choix de langue qu'il adopte une façon différente de parler de celle de B. Ce faisant, il marque une différence entre lui et B. ou plutôt entre lui et la manière dont il pense que B. se le représente, à savoir une personne monolingue en pamaka. Il choisit donc ce style pour créer une image qui fasse de lui une personne pamaka bilingue et refuse dans le même temps d'être perçu comme une personne monolingue en pamaka. En effet, dans le contexte communautaire, les Pamaka monolingues sont associés à la vie du village, à la vie traditionnelle et au manque de savoir sur la société moderne. Par contraste, une personne bilingue est associée avec un contexte urbain, à un style de vie moderne et à une expérience de vie hors de la communauté locale. Ainsi, en mettant en avant sa bilingualité, E. se construit comme un homme pamaka moderne et se distancie d'une image de Pamaka traditionnel tel qu'il suppose que B. se le représente.

Le code-mixing

On trouve aussi dans les enregistrements en milieu businenge des alternances codiques qui ne relèvent pas du *code-switching* (exemples 24 et 25). L'exemple (24) est une discussion entre trois hommes pamaka d'une trentaine d'années sur leurs activités musicales.

(24) Saint-Laurent-du-Maroni, 2001

M. : *Mm baala, mi na mi melodi tapu mi de. Dati i mag (D) sabi en.*

« Mon ami, moi, je j'ai ma propre mélodie. Ça tu dois (D) le savoir. »

B. : *Ma, ma a taa man melodi di i no sabi da fa i o du anga a man de. Da i wawan na i wawan.*

« Mais la mélodie d'une autre personne que tu ne connais pas, comment tu feras avec cette personne-là. Alors c'est que toi ? »

M. : *Na yu mu pee a poku. A ini a moment (D) di a probleem (D) kon doo fi i plei taki, jon, yu na wan arsitek poku i e plei. A so mi nanga den man fu orkestra (D) be e plei.*

« C'est toi qui dois jouer la chanson. Au moment (D) où le problème (D) arrive pour que tu joues en disant, man c'est une chanson artistique que tu es en train de jouer. C'est comme ça que moi et les gars du groupe on fait de la musique ensemble. »

B. : *Ma i mu man sabi den woort (D) tok.*

« Mais tu dois connaître les mots (D), okay. »

M. : *Te u go fu go plei tok, te u go plei yee, mi e taagi i wan tori. Pe u taampu dape, na ape a man e bari a poku*

fu u da na a man namo e piki a poku, fa i si a man bari, da a man piki gling.
« Quand tu vas quelque part pour jouer, okay, je te raconte une histoire. Là où on s'installe, c'est là que la personne chantera notre chanson, alors c'est seulement la personne qui répond à la chanson. Quand la personne chante, alors l'homme répond gling. »

B. : *Da kande i piki wantu buuya woort (D).*

« Alors, peut-être que tu répondras avec des mauvais mots (D). »

M. : *No man, san psa ? A man e piki dus (D) i, i án sabi a poku tok, di a moment (D) di i sabi kaba taki i no sabi a poku dati, i no mu piki direkt (D), a man o piki nanga den tra man.*

« Non, qu'est-ce qui s'est passé ? La personne répond, alors (D) tu, tu ne connais pas la chanson, au moment (D) où tu sais que tu ne connais pas cette chanson-là, tu ne dois pas répondre directement (D), la personne répondra avec les autres hommes. »

L'exemple (25) est un tour de parole à une réunion d'association qui concerne les activités de l'association. Les participants sont des hommes pamaka eux aussi âgés d'une trentaine d'années.

(25) Saint-Laurent-du-Maroni, 2002

Ohoo, a taa pisi toli sa mi abi fu taki etc. Efu ala sani waka bun, natuulig (D) fu du en, a opleiding (D) sa u o gi den skoro, na pai ehe, en na fanaf wan bale go miti tu bale, wan yuu langa oo. Ini a kuutu mi be wooko gi wan organisasi (D) den be kali A., assosiasion A. u du cultuur (D). Dus (D) a e yeepi den pikin sa de in problem (D). Dati wani taki, den pikin san go a skoro ma san no, án feni a bun leri so na sikoo of (D) san no de flink (D) so na sikoo e tan a baka pikinso dape, da u be teki den, da u be yeepi den a ini sikoo sani, meki den sikoo sani, meki den huiswerk (D) disi nanga dati nanga klas fanaf (D) kon u taki. Den dosie (F), den dokument (D), soutu les (D) u mu gi den, den wooko dati mi ben du so ma da nou, a organisasi (D) dati oo, mi no o wooko gi a organisasi (D) dati moro.

« Il y a une autre chose dont je dois parler. Si tout va bien, clairement (D), pour faire l'entraînement (D) qu'on donnera aux écoles, c'est avec paiement

et c'est de cent à deux cent FF par heure ! Avant j'ai travaillé pour une organisation (D) qu'on appelle A., association (D) A., où on avait fait des choses culturelles (D). Alors (D) elle s'occupe des enfants qui sont en difficulté (D). C'est-à-dire, les enfants qui vont à l'école mais qui ne reçoivent pas une bonne formation à l'école ou (D) qui ne sont pas très intelligents (D) et qui sont un peu en arrière là-bas. Alors on les a pris et on les a aidés avec leurs devoirs, à faire leurs devoirs (D) des [enfants] de plusieurs/différents niveaux (D) disant... Les dossiers (F), les documents (D), quels cours (D) on doit leur donner, ces travaux-là, c'était moi qui les faisais mais maintenant, cette organisation (D), je ne travaille plus avec elle. »

Au premier abord, on constate des ressemblances entre ces deux exemples (24) et (25) et les exemples présentés dans la partie «Le *code-switching*». Cependant, une observation plus fine permet de constater des différences. Dans les exemples précédents, l'alternance codique concerne une activité conversationnelle et contextualise un des aspects de l'identité des participants ou signale un changement dans la situation communicative. L'alternance crée donc ici des significations spécifiques qui varient en fonction de l'interaction. En revanche, dans les exemples (24) et (25), ce n'est pas le cas. L'alternance codique est continue tout au long de la conversation et elle n'a pas de fonction interactionnelle, elle ne contextualise pas une activité par exemple. Dans ces derniers exemples, les locuteurs s'orientent vers l'emploi de l'alternance codique comme médium d'interaction au lieu d'un médium monolingue. C'est donc l'alternance codique en elle-même qui représente la norme interactionnelle. Ce qui revient à dire que les productions de ces exemples sont représentatives d'un style ou d'une variété de *pamaka* qui se distingue des autres variétés de cette langue, telles que le *lesipeki taki* ou «parler formel» (MIGGE, 2004), du fait de la présence d'éléments issus du néerlandais, du français et du *sranan tongo*. Ces éléments ne sont pas grammaticalisés comme dans ce que P. AUER (1999) appelle les *fused lects* et il ne s'agit pas non plus d'*emprunts* car leurs caractéristiques les rattachent plus à des alternances. Dans d'autres situations et même dans le même discours ces personnes emploient des variantes différentes (par exemple le mot «jouer» *plei, prei vs pee* en 24). Enfin, la prépondérance de ces items «étrangers» dépend du contexte de l'interaction. Cette variété bilingue n'a rien de spécifique aux *Businenge*, on la retrouve dans de nombreuses communautés bilingues (AUER, 1998, 1999 ; McCONVELL, 1988). Elle rejoint la variété identifiée comme parler bilingue *kali'na-français* des jeunes d'*Awala-Yalimapo* que nous avons présentée lors de la description des aspects structuraux de l'alternance.

La littérature sur les variétés bilingues (HILL et HILL, 1986 ; McCONVELL, 1988 ; MOYER, 1988 ; AUER, 1998, 1999 ; FRANCESCHINI, 1998 ; GAFARANGA, 2001) démontre que celles-ci sont porteuses de significations sociales du fait qu'elles sont mises en contraste avec d'autres variétés, essentiellement monolingues, employées dans la communauté. Ainsi, en choisissant ce code bilingue au lieu d'un code monolingue, les locuteurs construisent leur appar-

tenance à un groupe social qui se veut distinct des groupes sociaux associés aux codes monolingues, il signale l'identité d'un groupe – une communauté linguistique ou un micro-groupe comme un groupe de jeunes (HILL et HILL, 1986 ; BLOMMAERT, 1992). Ce groupe peut en parallèle se distinguer dans son style de vie, son regard sur le monde, ses activités sociales, etc. vis-à-vis des autres groupes en présence. Partant, les codes bilingues sont souvent des indices d'identités mixtes, hybrides, mais ceci n'est pas une obligation (HILL et HILL, 1986). Par ailleurs, l'importance identitaire de cette variété a parfois pour conséquence l'attribution d'un nom, ainsi du *spanGLISH* (espagnol/anglais) des Portoricains de New York (ZENTELLA, 1997 : 81), de l'*italoschwyz* (italien/suisse-allemand) des immigrants italiens de Suisse alémanique (FRANCESCHINI, 1998), du *yanito* (anglais/espagnol) des habitants de Gibraltar (MOYER, 1988), du *mikijimap* ou « mix-him-up » (gurindji/anglais) des aborigènes gurindji en Australie (MCCONVELL, 1988) ou encore du *heblish* (hébreu/anglais) en Israël (AUER, 1999 : 318).

Dans la communauté businenge, ce médium bilingue est clairement associé à un certain groupe social. Parmi les Businenge, les pratiques exposées en (24) et (25) sont marquées et souvent nommées *wakaman* ou *yunkuman taki fasi* ou « parler des voyageurs ou des jeunes hommes », elles concernent donc en priorité les jeunes hommes de cette communauté. Les membres de ce groupe sont des hommes âgés de 16 à 40 ans. Ils forment un groupe distinct dans leur mode de vie mais aussi dans leurs droits et obligations sociales. Ainsi, par exemple, ils passent beaucoup de temps hors de la communauté. Ils cherchent un travail salarié et ont peu d'activités agricoles non rémunérées. Ils ont, de plus, assez souvent des interactions avec des jeunes hommes non businenge. Au sein de la communauté, ils ont pour tâche de faire les travaux les plus difficiles physiquement (faire l'abattis, construire des maisons, aller à la chasse, etc.) mais ils n'ont pas le droit pour autant de participer aux processus politiques internes à la communauté. Ces derniers sont réservés aux aînés, ce qui les rend dépendants de ces derniers. À l'inverse, si ce mode discursif semble être utilisé de préférence dans les groupes d'adolescents et de jeunes adultes kali'na, lorsqu'ils sont entre eux, nous n'avons pas trouvé d'indice jusqu'à présent suggérant une manière de nommer ce type de discours. Il n'en reste pas moins qu'il concerne des groupes de pairs bien définis et des situations elles aussi clairement identifiées.

Les observations menées suggèrent que ces jeunes hommes utilisent de préférence ce parler bilingue lorsqu'ils sont entre eux. Ils s'en servent dans les interactions endolingues-bilingues pour mettre en avant leur expérience du monde extérieur et donc, pour construire leur appartenance à ce groupe. Un homme de cet âge ayant une préférence pour le parler monolingue n'est pas pris au sérieux par les autres et ils se le représentent comme un homme inexpérimenté, comparable aux aînés et aux femmes car le parler monolingue est fortement associé à la vie traditionnelle. Il arrive que ces jeunes gens utilisent la variété bilingue dans leurs interactions avec les aînés du village pour montrer, d'une part, leur différence sociale mais aussi, d'autre part, leur

distance, voire leur opposition aux aînés ou à leur façon de vivre et d'être. Les aînés rejettent cette façon de parler qui est selon eux représentative de l'ignorance et du manque de respect des jeunes hommes. La raison en est que selon eux, et selon l'idéologie traditionnelle, les pratiques linguistiques originaires de la côte sont à l'opposé des Businenge et sont un danger pour l'intégrité de la vie traditionnelle businenge. On retrouve dans la communauté kali'na ce rejet du mélange comme l'ont montré notamment LÉGLISE et ALBY (2006).

Conclusion sur le code-mixing

Le *mélange de langues*, *code-mixing* ou *parler bilingue*, a donc pour caractéristique de n'être activé que lorsque les interlocuteurs sont bilingues et qu'ils font partie d'un même groupe (ou s'identifient eux-mêmes comme faisant partie d'un même groupe) :

« Il s'agit ainsi d'un procédé linguistique qui appartient pleinement à leur compétence communicative mais un procédé dont ils ne profitent réellement que lorsqu'ils veulent actualiser la totalité de leur compétence bilingue et biculturelle, c'est-à-dire lorsque la situation ne l'interdit pas, qu'ils communiquent avec un interlocuteur lui-même bilingue et qu'ils considèrent comme faisant partie du même groupe (bi-)culturel qu'eux. Autrement dit qu'ils catégorisent la situation comme « endogène ». C'est donc la connivence, réelle ou postulée, des interlocuteurs qui fonde ici l'utilisation des deux codes et les passages de l'un à l'autre » (BOYER, 1991 : 97).

Ce type de communication endogène⁵ décrit parfaitement la situation dans laquelle se situent les enregistrements présentés ci-dessus. Les locuteurs sont bilingues, ils appartiennent à une même communauté et leur *connivence*, pour reprendre le terme de H. Boyer, est d'autant plus forte qu'ils sont dans une même tranche d'âge.

En conclusion

Notre discussion autour de l'alternance a permis de montrer la diversité des phénomènes que cette notion recoupe ainsi que la diversité des types de discours dans lesquels elle s'insère (*alternance conversationnelle*, *mélange de langues* alternationnel/insertionnel). Ces différents types peuvent coexister dans une même communauté et sont pratiqués par leurs membres pour créer différentes significations sociales. L'utilisation de l'un d'entre eux dépend très largement de la situation et des conventions existant dans la communauté.

5. Le microphone pourrait être considéré comme un élément exogène. Toutefois, comme nous l'avons expliqué, un travail a été effectué avec les enfants pour qu'il ne soit plus un élément « perturbateur » pour eux. Par ailleurs, il y a dans les enregistrements des cas de communication exogène, notamment lorsque les enfants s'adressent à l'enquêteur, locuteur monolingue en français. Ces moments sont signalés lors de l'analyse.

Par ailleurs, que ce soit d'un point de vue linguistique ou social, ces alternances répondent à des règles bien établies. L'analyse qui précède montre qu'on est ici en présence non pas de phénomènes de « mélanges » dus au hasard, mais bien d'un système linguistique structuré et complexe qui permet aux locuteurs non seulement de communiquer dans les différentes langues mais en plus de tirer profit de leur connaissance de ces langues pour « créer » un mode de communication qui leur sera spécifique dans leurs interactions avec d'autres bilingues. Elles constituent une ressource fondamentale pour les plurilingues, longtemps négligée – voire dénigrée – par les idéologies puristes.

Toute typologie présente l'intérêt de chercher à rendre compte de la plus grande variété de situations possibles, mais, en contrepartie, elle a les défauts de ses qualités : en cherchant à trop généraliser, on court le risque de se heurter à des situations qui ne cadrent pas tout à fait avec la typologie proposée. Ainsi, en ce qui concerne la typologie des interactions de G. Lüdi, on s'aperçoit, au travers de nos exemples, qu'il est parfois difficile de nommer avec précision les interactions. Celles des enfants kali'na dans la salle de classe posent notamment problème : les interlocuteurs sont bilingues et l'on pourrait de ce fait les catégoriser comme des interactions endolingues-bilingues, mais le contexte scolaire et surtout la consigne ont pour effet de faire tendre cette interaction vers l'axe exolingue. De même, dans certaines des interactions enregistrées dans la communauté pamaka, les répertoires des locuteurs sont très variables : certains locuteurs sont monolingues, d'autres sont bilingues et enfin la présence de l'enquêteur fait intervenir un locuteur non natif dans l'interaction. Pour autant, notre propos n'est pas de remettre totalement en cause cette typologie, elle représente un outil de travail qui permet de situer – même de manière approximative – des interactions en dégagant des tendances. En ce qui concerne la typologie de P. Auer, il semble parfois difficile de déterminer avec précision le type de discours auquel on a affaire. P. AUER (1999 : 317) le constate pour le mélange de langues en évoquant le cas du *Early New High German*, un cas d'alternance entre le latin et une langue vernaculaire germanique, fréquent chez les intellectuels du XVI^e siècle, où l'on observe autant d'alternances que d'insertions. Il en va de même dans certaines de nos données, notamment celles de jeunes kali'na qui présentent tant des *mélanges de langues insertionnels* que des *mélanges de langues alternationnels*. Néanmoins, on peut à nouveau dégager une tendance qui serait, dans ce cas, de type insertionnel. De même, dans les discours que nous identifions à un type précis « *alternance codique* » ou « *mélange de langues* », on observe toujours des alternances qui ne cadrent pas avec les caractéristiques identifiées pour celui-ci. À titre d'exemple, dans les discours de type ML des enfants kali'na, on relève parfois des alternances qui ont les caractéristiques de l'AC, tandis qu'inversement, dans leurs discours de type AC, on trouve des alternances qui ont les caractéristiques du ML. Cependant, à nouveau, on peut dégager des tendances, notamment en quantifiant les alternances par tour de parole.

En synchronie, nous observons dans les situations décrites que l'AC et le ML sont susceptibles d'être employés par les mêmes locuteurs en fonction des thèmes abordés, des situations, des participants à l'interaction. Nous ne pouvons donc affirmer, en l'état de nos connaissances que ces discours pourraient évoluer vers la création d'une fusion des langues, ce qui aurait une conséquence linguistique importante pour les langues concernées. Il nous paraît également difficile de le prédire compte tenu de la diversité des facteurs qui entrent en ligne de compte dans la création de telles langues.

L'écrit en Guyane

Enjeux linguistiques et pratique sociale

Laurence GOURY

Introduction

Le présent volume regroupe plusieurs articles sur la problématique de l'écrit, émanant d'auteurs issus de disciplines différentes. La différence d'approche entre les linguistes et les anthropologues à ce sujet est frappante, et leur conception du passage à l'écrit différente, voire contradictoire. Il semblerait en particulier que les deux disciplines ne s'accordent pas sur « ce qui passe à l'écrit » : les sociétés ? ou leur langue ? La différence est loin d'être triviale. Dans le premier cas, qui est l'angle d'attaque des anthropologues, on s'intéresse de savoir en quoi l'introduction de l'écrit, qui est maintenant répandu en Guyane depuis le milieu des années 1950, va avoir des répercussions sur l'organisation sociale, sur l'économie de la communication (*cf.* S. Tinoco chez les Wayãpi, p. 263) ou sur la transmission des savoirs (*cf.* J.-Y. Parris sur l'écriture de l'histoire chez les Noirs Marrons, p. 251). Pour les linguistes en revanche, ce sont bien « les langues » qu'il s'agit de se mettre à écrire, et les problèmes évoqués sont alors techniques (*cf.* O. Renault-Lescure, p. 425) : choix d'une écriture phonétique ou phonologique, problèmes de découpages des mots, type de production écrite, introduction des langues à l'école, etc.

Ces différences de point de vue entraînent une conception de la réalité radicalement différente. Pour les linguistes en effet, les langues de Guyane, qui commencent seulement pour certaines à se doter d'un code graphique stable, sont encore « à faible tradition écrite »¹, et le rôle des chercheurs est, entre

1. Pour reprendre le terme utilisé dans la présentation du colloque *Écrire les langues de Guyane*, organisé à Cayenne en mai 2003.

autres, d'accompagner la réflexion autour de l'écrit et la diffusion d'écrits en langue vernaculaire. Pour les anthropologues en revanche, et comme le montrent par exemple les deux articles de ce volume précédemment cités, le passage à l'écrit des sociétés généralement appelées « à tradition orale » est déjà bien engagé, à la différence près, par rapport aux attentes des linguistes, qu'il s'effectue généralement en français (cf. Tinoco, p. 263).

Cet article est une réflexion préliminaire sur l'écrit en Guyane, et tente de réconcilier les deux approches : l'écriture est ici présentée sous ses deux aspects, à la fois en tant qu'outil, sous forme de code graphique qui soulève un certain nombre de questions linguistiques et comme pratique sociale s'inscrivant dans l'ensemble des pratiques de communication et des représentations d'une société à laquelle les locuteurs accordent un statut particulier. La réflexion se base d'une part sur des observations faites en Guyane pendant six années passées au sein du Laboratoire des sciences sociales (LSS) de l'IRD-Guyane, au cours desquelles l'auteur, en tant que linguiste, a été impliquée dans diverses activités liées au thème de la « littéracie » (participation à des ateliers d'écritures et à des séminaires de réflexion sur le passage à l'écrit du nengée ; formation d'acteurs de l'éducation nationale – médiateurs bilingues et enseignants). C'est également le fruit d'observations réalisées lors du colloque *Écrire les langues de Guyane*, organisé par le LSS, qui a donné lieu à l'émergence de récits d'expériences montrant toutes une forte implication des locuteurs guyanais dans ce domaine. Cette réflexion se base d'autre part sur des résultats d'enquêtes sociolinguistiques menées par I. Léglise dans l'Ouest guyanais et à Cayenne entre 2002 et 2005 (LÉGLISE, 2004 ; LÉGLISE et PUREN, 2005 et p. 29) sur les représentations des locuteurs quant à leurs langues et leurs pratiques langagières.

La première partie de l'article met en résonance les théories européennes classiques sur l'écriture et les représentations des locuteurs en Guyane, qui sont à la fois soumis à l'influence des idées occidentales véhiculées entre autres par l'école, mais qui développent aussi d'autres représentations. La seconde partie relate des expériences guyanaises à la lumière d'un certain nombre de paramètres (rôle des locuteurs natifs/réflexion sur le code graphique/pratique sociale de l'écrit) qui jouent un rôle plus ou moins important selon l'époque à laquelle celles-ci se déroulent.

L'écriture et la raison : des théories évolutionnistes aux représentations des locuteurs

Comme le souligne J.-P. GEE (1996), les réflexions européennes sur l'histoire de l'humanité se sont construites autour de dichotomies dont la plus productive a sans aucun doute été celle opposant *sauvage* à *civilisé*.

Reprise par les théories classiques sur l'histoire de l'écriture sous la forme «oralité/écriture», cette dichotomie hante encore les représentations des locuteurs, véhiculée par l'école qui n'hésite pas à faire remonter dans ses programmes le début de l'Histoire à l'invention de l'écriture. Par extension donc, les sociétés sans écritures, comme elles le sont presque toutes en Guyane, sont donc, pour l'école en tout cas, des sociétés sans Histoire. Cette première partie reprend les grandes lignes des théories classiques de l'écriture, afin de voir en quoi elles trouvent encore un certain écho aujourd'hui dans les représentations des locuteurs, telles qu'elles apparaissent implicitement dans les enquêtes menées auprès des locuteurs de différentes langues vernaculaires de Guyane.

Le « mythe de la littéracie »

Les théories classiques de l'écriture (dans la lignée de Goody, Gelb) ont une approche évolutionniste qui attribue à l'invention de l'écriture un pas vers le progrès de l'humanité, le passage d'une société non rationnelle à celle de la «raison graphique» et de la «domestication de la pensée sauvage», pour reprendre le titre de l'ouvrage de J. GOODY (1977), *The domestication of the savage mind*, ou encore de l'entrée dans l'histoire, comme cela est enseigné dans de nombreux manuels scolaires actuels. «*If language is what makes us human, literacy, it seems, is what makes us civilized*» (GEE, 1996 : 26).

Reprenant les thèses de J. Goody, S. AUROUX (1996 : 58) déclare ainsi que «dans le développement intellectuel de l'humanité, son apparition [*de l'écriture*] est une étape aussi importante que l'apparition du langage articulé. Il faut y voir, comme J. Goody (1977) l'a proposé, l'accès à une nouvelle forme de technologie intellectuelle, et par conséquent à une nouvelle forme de rationalité.»

Dans le même ordre d'idée, I. GELB (1973 [1952]) analyse l'absence de développement d'une «véritable» écriture dans les sociétés méso-américaines comme étant la conséquence logique du sous-développement dans lequel se trouvaient ces sociétés avant l'arrivée des Conquistadores, même si leur situation a parfois été comparée, à tort d'après l'auteur, à celle des civilisations orientales. Ces sociétés de «pré-écriture» (ou «avant-courrier de l'écriture», comme il les qualifie) qui ne connaissaient, entre autres, ni la roue ni son usage en traction et qui étaient encore capables de sacrifices humains et de cannibalisme ne pouvaient aspirer à un développement plus élevé, et leur système de représentation graphique n'est, comme on peut le lire en filigrane dans les propos de I. Gelb, qu'une mascarade de système d'écriture (GELB, 1973 [1952] : 66) : «Les caractères des formes écrites, stagnants sur environ sept cents ans, la création des grotesques variantes formelles de la représentation de la tête, avec leur surabondance typique de détails inutiles – un péché cardinal en matière d'écriture, du point de vue de l'économie –, tout cela suggère un stade de développement décadent, quasi baroque.»

Quels que soient les critères invoqués, ces théories impliquent l'élaboration d'une hiérarchie des sociétés en fonction de leur degré de développement, ce degré se manifestant entre autres à travers les systèmes de codification (de la

simple image à l'écriture) (pour une critique voir S. Tinoco, p. 263). Ainsi, sur l'échelle de I. Gelb, se retrouvent au stade le plus bas « les Noirs de l'Afrique », puis les Indiens de l'Amérique, qui « ont connu un stade de systématisation et d'unification inconnu des Noirs de l'Afrique » (*Ibid.* : 56), parmi lesquels les Indiens de l'Amérique centrale ont eu cependant des « inscriptions hautement élaborées » qui dépassaient « les systèmes primitifs des Indiens de l'Amérique du Nord et des Noirs d'Afrique ». Apparaissent ensuite successivement les sociétés ayant connu d'abord des systèmes de représentation logossyllabique, puis syllabique et enfin, stade ultime de développement selon l'auteur, d'écriture alphabétique (voir le tableau des « Étapes de l'évolution de l'écriture », GELB, 1973 [1952] : 212).

Ces théories évolutionnistes se doublent d'un corrélat cognitif mis en évidence dans J.-P. GEE (1996 : 33 et suivantes) : les membres de sociétés qui n'ont pas accès à la littéracie auraient des capacités intellectuelles réduites, en particulier dans le domaine de l'abstraction et de la logique. C'est par exemple ce que cherche à montrer l'enquête menée par Vygotsky et Luria dans les années 1930 dans l'Asie centrale soviétique (voir GEE, 1996 : 54, pour une réflexion critique).

Ces idées, véhiculées par les théories, pourtant récentes, de l'écriture au XX^e siècle, reprennent ainsi la dichotomie *sauvage/civilisé* présente dès les premières descriptions des langues d'Amérique réalisées par des missionnaires empreints de la grammaire de Port Royal. Comme le présente O. RENAULT-LESCURE (1984 : 186), les grammaires des langues des indigènes écrites par les premiers missionnaires aux Amériques sont des descriptions « en négatif » de la grammaire du latin, mettant en évidence toutes les carences de celles-ci par rapport au système classique, et renvoyant l'image de langues pauvres et mal construites, ne permettant pas l'expression d'une pensée élevée :

« Il paraît assez démontré que leur langue n'est pas abondante : il serait aussi facile de prouver qu'elle ne peut pas l'être. Il suffirait de jeter un coup d'œil sur leur genre de vie, sur leurs mœurs, sur leurs occupations, sur le peu de connaissances qu'ils ont ou peuvent avoir. Moins il y a d'objets propres à fixer les idées, moins a-t-on occasion de les comparer et d'en trouver des nouvelles » (De la Salle d'Estaing, compilation des travaux de Biet et de Pelleprat, cité dans RENAULT-LESCURE, 1984 : 202).

Sociétés sans écriture et sous-développées, langues simplistes, les ingrédients pour nourrir le « mythe de la littéracie » sont là, qui continuent à modeler les représentations occidentales et qui, sous certains aspects, se retrouvent dans les représentations des locuteurs guyanais. Comme le souligne I. GEE (1996 : 26) avec une certaine ironie, « *literacy, it is felt, freed some of humanity from a primitive state, from an earlier stage of human development* ».

Les locuteurs et leurs langues

Deux sources nous permettent d'avancer quelques hypothèses à propos des représentations qu'ont les locuteurs natifs sur l'écriture de leur propre langue :

d'une part, les enquêtes sociolinguistiques réalisées dans un grand nombre d'écoles de l'Ouest guyanais au cours desquelles les enfants, scolarisés en cycle 3 (CM1-CM2), ont été interrogés sur leur représentation des langues qu'ils parlent et des langues de leur entourage (voir LÉGLISE, 2004, LÉGLISE et Puren, 2005) ; d'autre part, les discours des participants aux tables rondes du colloque *Écrire les langues de Guyane* qui seront publiés dans les actes (RENAULT-LESCURE, à paraître).

Les représentations qui émanent des locuteurs guyanais quant à l'écriture sont complexes, et témoignent à la fois d'une assimilation des conceptions européennes présentées plus haut, et d'une réflexion propre liée au contexte culturel et historique dans lequel la société évolue.

Le manque d'enthousiasme de certains enfants interrogés sur leur souhait d'apprentissage de l'écriture de leur langue maternelle laisse entrevoir un facteur déterminant dans le développement de la littéracie : le statut (LÉGLISE et ALBY, 2006), même très local, de la langue en question. Les souhaits d'apprentissage de l'écriture de leur langue sont beaucoup plus importants quand celle-ci est reconnue et valorisée par ses locuteurs ou par son statut national. Le fait d'être ou non une langue « de tradition écrite » ne semble pas rentrer en ligne de compte dans les souhaits des enfants.

Ceci s'illustre dans les chiffres suivants : les enfants brésiliens déclarent majoritairement souhaiter apprendre à écrire, voire écrivent déjà, le portugais (six enfants brésiliens contre un enfant ndyuka souhaitent apprendre à écrire leur langue première – LÉGLISE, 2004). Bien que cette langue soit peu valorisée en Guyane, elle bénéficie d'un statut international reconnu. Autre exemple à Awala-Yalimapo, commune mono-ethnique kali'na qui bénéficie d'un enseignement du kali'na à l'école grâce à la présence de deux médiateurs bilingues, 12 % des enfants qui déclarent le kali'na comme langue maternelle (L1) déclarent savoir l'écrire, et 28 % souhaitent apprendre à le faire. Ceci fait écho à la véritable politique menée dans cette commune en faveur de la langue kali'na, et à la vraie place de celle-ci dans la vie administrative officielle (LÉGLISE et ALBY, 2006).

Par contraste cette même langue, complètement marginalisée et dévalorisée à Saint-Laurent-du-Maroni, ville située à seulement 40 km d'Awala, souffre d'un total dénigrement de la part de ses locuteurs scolarisés dans les écoles de cette ville : « Aucun des enfants la déclarant en L1 ne dit savoir l'écrire ou ne le souhaite car *ça ne sert à rien* » (LÉGLISE, 2004).

Autre exemple du lien entre statut social et littéracie, le ndyuka, langue déclarée comme L1 à Saint-Laurent par 41,5 % des enfants, ne bénéficie de souhait d'apprentissage à l'écrit que de la part de 17 % de ceux-ci. Or, bien que parlée par une portion importante de la population, cette langue ne joue pour l'instant qu'un rôle marginal dans la vie administrative et politique, et ne jouit d'aucun statut dans la société guyanaise.

Les souhaits d'apprentissage des enfants reflètent semble-t-il, de manière complètement inconsciente sans doute, le « mythe de la littéracie ». Le passage

à l'écrit peut en effet représenter, pour les locuteurs de langues à tradition orale, le stade ultime du développement d'une langue auquel, mus par le mythe de la littéracie, ils souhaitent accéder. Et ainsi, par le souhait des enfants, se perpétue ce mythe : pour être vraiment valorisé dans la communauté, il est important de savoir écrire sa langue.

Les représentations des enfants à propos de l'écriture de leur langue seront donc inversement proportionnelles aux processus de minoration qui se jouent dans toute la Guyane (LÉGLISE et ALBY, 2006).

Face à ces représentations émanant d'enfants scolarisés, et donc directement exposés aux conceptions occidentales véhiculées par l'école, les adultes impliqués dans les activités d'écriture en Guyane (enseignants, écrivains, membres d'associations culturelles) ont une attitude plutôt positive, et reconnaissent qu'un chemin a été parcouru dans le sens d'une valorisation des langues vernaculaires, même s'il reste encore du travail pour changer la perception qu'ont les gens de ce que peut être le passage à l'écrit.

Recueillies lors des tables rondes organisées à l'occasion du colloque, les représentations des locuteurs s'expriment à plusieurs niveaux.

Selon Elie Stephenson, pour certains, le fait que «les langues,... les peuples désignés "peuples de culture orale", se sont longtemps sentis amputés de quelque chose, quelquefois même ont éprouvé un sentiment d'infériorité», relève du passé. Il faut maintenant considérer que les «peuple(s) à culture orale, [ont], en quelque sorte, reçu une sorte de certificat d'entrée dans la communauté des humains», sans s'être pour autant approprié l'écrit (Introduction à l'atelier «Production d'écrits» lors du colloque *Écrire les langues de Guyane*, Cayenne, mai 2003).

Certaines conceptions qui ressortent des discours des locuteurs s'opposent aux conceptions occidentales : l'oral y revêt un caractère secret et sacré qui fait défaut à l'écrit, qui, parce qu'il est plus facile à diffuser, est alors vu comme un danger pour la communauté. C'est ce qu'exprime un participant à une table ronde en disant *il faut respecter donc la parole sacrée, donc, faut pas écrire*. C'est également ce type de crainte qui s'est manifesté à plusieurs reprises chez les Médiateurs culturels et bilingues (MCB) de l'Éducation nationale sollicités pour publier des contes issus de leur patrimoine : crainte de se voir remplacés dans la transmission du savoir par n'importe quelle personne étant en mesure d'acquérir les livres des contes en question et de les lire aux enfants (GOURY *et al.*, 2000), et crainte de l'aspect figé, définitif et «vrai» de l'écrit, comme le souligne J. MOUMOU (2004 : 63) dans un tout autre contexte : «Ce qui est grave pour la tradition écrite, c'est que les gens ne retiennent simplement que ce qui est écrit dans les ouvrages déjà cités, ou ceux de Jean Hurault».

Aucune enquête systématique n'a été conduite à propos de la représentation de l'écrit dans les différentes communautés guyanaises, mais les discours qui révèlent tout à la fois des sentiments de crainte et de méfiance, de confiance et de rejet, laissent entrevoir toute la complexité de la question.

Écrire les langues

Le mythe de la littéracie n'est jamais totalement absent des expériences de passage à l'écrit dans les sociétés guyanaises : si l'écriture des langues des autochtones a au début un but purement utilitaire pour les missionnaires (en facilitant la catéchisation) et pour certains colons (comme le montrent les textes en sranan des plantations écrits par les colons néerlandais au Surinam, publiés dans ARENDS et PERL, 1995), elle revêt un caractère militant chez les linguistes et chez les locuteurs quand ils cherchent à mettre sur un même pied d'égalité les langues à tradition écrite et celles à tradition orale, avec l'idée implicite que cela n'est pas possible sans le passage par l'écrit.

Dans cette section, nous croiserons plusieurs paramètres pour présenter différentes expériences d'écrits dans les langues de Guyane : des paramètres sociaux (position du locuteur : natif ou non natif/développement ou non d'une pratique sociale de l'écriture), et linguistiques (réflexion ou non sur le code graphique/liens entre la langue vernaculaire et la langue dominante) qui se trouvent pondérés différemment au cours de l'histoire.

Écrits anciens

Les premières expériences d'écriture sur le sol guyanais sont toutes le fait de locuteurs non natifs, elles sont destinées à des locuteurs non natifs et sont le résultat d'un phénomène de contact entre des Européens (missionnaires, colons) et les populations natives ou créoles. Le code graphique retenu, qui est systématiquement alphabétique, est alors généralement celui de la langue européenne, et garde une grande part d'irrégularité en raison, bien souvent, de ses incohérences mêmes dans le système de la langue pour laquelle il est utilisé, mais aussi en raison de ses insuffisances pour transcrire l'altérité linguistique. Ainsi, les premières graphies du kali'na sont calquées sur l'orthographe française, celles des Créoles du Surinam sur celle du néerlandais, avec une imprécision qui dénote une absence de réflexion quant à la transcription de sons étrangers.

Le kali'na bénéficie d'une écriture dès 1655, date à laquelle paraît une *Introduction à la langue des Galibis [Kali'na], Sauvages de la Terre ferme de l'Amérique méridionale* du Père Pelleprat. De parution plus tardive (en 1896), la relation du P. Biet de son voyage en Guyane entre 1652 et 1653 (RENAULT-LESCURE, 1984), publiée sous le titre de *Les Galibis : tableau véritable de leurs mœurs avec un vocabulaire de leur langue*, propose une transcription du kali'na de Guyane de la seconde moitié du XVII^e siècle. Même si la valeur linguistique de ces documents est contestable (voir l'analyse qu'en fait RENAU-LESCURE 1984 : 184 et suivantes), ils n'en restent pas moins les traces du tout premier passage à l'écrit de ces langues.

Autre modalité de contact avec le monde de l'écrit, celle expérimentée dans les missions jésuites de la ville de Kourou et de l'Oyapock, où les prêtres

s'empressaient d'apprendre le français aux indigènes et de les alphabétiser dans cette même langue (MAUREL, à paraître b).

Tombées dans l'oubli, les expériences d'écriture de langues amérindiennes restent sans suite, et il faut attendre le ^{xx}e siècle pour que reprennent les descriptions et les réflexions sur l'écriture de ces langues en Guyane. Pour une discussion détaillée du cas de Kali'na voir Renault-Lescure, p. 425.

Le sort des créoles du Surinam fut plus envieux, et le nombre d'écrits tout au long de l'histoire de ces langues permet d'avoir une image fidèle du développement de certaines variétés, en particulier du sranan tongo. Toujours le fait de locuteurs non natifs, plusieurs de ces textes, dont le premier date de 1718 sont destinés aux futurs colons amenés à s'installer sur le territoire de l'ancienne Guyane hollandaise. Le sranan est écrit selon les normes orthographiques du néerlandais, dans une idéologie qui restreint le statut du créole à celui de simple variante abâtardie de la langue européenne². Ce code est conservé jusque dans les années 1980, date à laquelle des linguistes surinamiens décident de s'affranchir de l'influence néerlandaise et de doter le pays d'une langue nationale, le « *sranan tongo* », litt. « Surinam langue » avec son orthographe propre (voir par exemple VAN DER HILST, 1988). Les textes anciens rédigés dans les variétés de créoles marrons sont en revanche pratiquement inexistantes, à l'exception de documents en saamaka. La présence massive de missionnaires moraves dans la colonie hollandaise à partir de la seconde moitié du ^{xviii}e siècle (voir ARENDS et PERL, 1995) explique l'existence d'une écriture pour ce dernier, pour lequel on dispose ainsi d'un important dictionnaire (SCHUMANN, 1783), de textes et de plusieurs lettres écrites par des Saamaka eux-mêmes. C'est cependant en sranan tongo que fut rédigé le traité de paix signé entre les Saamaka et les Hollandais en 1762 (voir VAN DEN BERG et ARENDS, 2004).

Ces écrits anciens, bien qu'émanant d'auteurs différents (missionnaires ou colons) et ayant vu le jour dans des contextes différents (les missions, les plantations) ont comme point commun d'être le fait de locuteurs non natifs, de n'avoir pas fait l'objet d'une réflexion approfondie sur le code graphique employé (on utilise le code à disposition, à savoir celui de sa langue maternelle) et n'ont jamais donné lieu au développement d'une pratique sociale de l'écrit.

Alors que ces paramètres peuvent sembler inhérents à une situation coloniale de contact entre deux traditions, l'une orale et l'autre écrite, le contexte guyanais nous offre deux contre-exemples qui montrent qu'il n'en est rien, et que d'autres expériences ont été possibles.

Une littérature créole

Treize ans avant la parution du tout premier roman entièrement rédigé en créole, A. et A. de Saint-Quentin, deux locuteurs natifs du créole, publient en 1872 leur *Introduction à l'histoire de Cayenne suivie d'un recueil de contes, de*

2. On lit par exemple dans l'introduction de van Dyk, 1765 (dans ARENDS et PERL, 1995 : 94) : « *It is a language, friend, which is not capable of expressing everything: it is derived from English, for which reason it is called Negro English or Bastard English.* »

chants et de fables (1872), suivie d'une notice sur la grammaire et le lexique créoles. Contrairement aux ouvrages cités dans la section précédente, l'adoption d'un code graphique relève ici d'un choix délibéré, voire d'une prise de position identitaire : « l'orthographe étymologique (...) donne à ce pauvre créole l'apparence d'un français corrompu et mal parlé » (De Saint-Quentin, cité dans HONORIEN, à paraître). Même si le résultat de leurs réflexions est finalement un alphabet hybride, pour reprendre les termes d'Honorien, dans lequel se mêlent éléments phonétiques et conventions du français, la démarche est bien celle de doter le créole guyanais d'une orthographe propre. Autre démarche que celle d'Alfred Parépou, dans son roman *Atipa*, qui, paru en 1885, après l'ouvrage de Saint-Quentin, ignore complètement les travaux de son prédécesseur et adopte une graphie complètement calquée sur celle du français. On assiste alors, de façon un peu paradoxale au développement d'une certaine pratique sociale de l'écriture (HONORIEN, à paraître ; ÉTIENNE, 2003), qui se manifeste par la production d'écrits administratifs et (ou) religieux (voire par exemple la version écrite de l'acte d'abolition de l'esclavage en créole), et par la traduction des fables de La Fontaine en créole (JARDEL, 1985). Cette pratique est celle de locuteurs natifs, dans un contexte où le contact avec le français semble servir de catalyseur (les auteurs écrivent en créole pour se différencier du français, pour afficher une identité créole, mais aussi pour concurrencer la langue des maîtres sur son propre terrain, tout en utilisant activement le code mis à disposition par la langue dominante).

Le syllabaire d'Afaka

Plus surprenante est l'histoire de l'écriture d'Afaka, un Ndyuka du Tapanahony (Surinam) qui créa au début du xx^e siècle une écriture syllabique pour transcrire sa langue. Afaka était en contact régulier avec les missionnaires, il aurait donc pu s'appuyer sur l'orthographe du néerlandais pour écrire le ndyuka, comme cela était déjà pratiqué pour le sranan tongo depuis longtemps (ARENDS, 2002). Cependant, inspiré par un rêve dans lequel Dieu lui ordonne de doter son peuple d'une écriture, il créa, d'abord dans le secret, les 56 symboles destinés à rendre compte de la structure syllabique du ndyuka. Leur diffusion quelques années plus tard donna lieu à une pratique locale de cette écriture (Afaka l'enseigne dans son village), mais le refus de *gaaman*, chef suprême de la communauté ndyuka bloqua rapidement son extension (DUBELAAR et PAKOSIE, 1993 ; GOURY, 2002). Sous l'impulsion d'un locuteur natif, une réflexion intense sur un code graphique novateur et parfaitement adapté à la structure syllabique régulière du ndyuka a vu le jour. Le développement d'une pratique sociale de cette écriture ne s'est pas généralisé faute, non pas d'une graphie inadaptée, mais bien d'un contexte social hostile à celle-ci. Il ne s'agit pas ici de cautionner le mythe de la litéracie qui ne verrait dans la « chute » du système syllabique d'Afaka qu'une inévitable dégradation due à l'inadaptation d'un système syllabique, mais bien de montrer que c'est le contexte social, beaucoup plus que le code lui-même, qui en détermine la pérennité.

Expériences contemporaines

Parce que le contexte historico-social n'est plus le même, les expériences contemporaines s'inscrivent dans une autre dynamique et remettent en cause la distribution des rôles selon les paramètres évoqués précédemment.

Locuteurs natifs et revendications identitaires

Les revendications identitaires semblent être un phénomène déclenchant ou favorisant le développement d'une littéracie, qui devient alors l'initiative de locuteurs natifs, dans des expériences individuelles ou au sein d'associations. Deux aspects en ressortent : identité et légitimité.

Identité

Les ateliers d'écriture kali'na créés dans les années 1990, animés par les locuteurs eux-mêmes, se mettent en place dans le contexte amazonien de revendication des organisations indigènes pour le développement de leur langue dans le monde contemporain (RENAULT-LESCURE *et al.*, 2002 ; Renault-Lescure, p. 425).

Bien qu'émanant d'initiatives plus individuelles et plus locales, les travaux sur l'écriture des langues businenge revêtent aussi un caractère identitaire. C'est le cas par exemple des travaux de T. Dinguïou, qui, au sein de l'association Mama Bobi, a organisé conjointement avec le LSS de l'IRD deux colloques sur l'écriture des langues businenge (Saint-Laurent-du-Maroni, en novembre 2001, et Cayenne, en septembre 2002). Ou encore le *Sikiifi Konmiti*, mis en place par des membres des communautés aluku, ndyuka et pamaka. Dans ces deux cas, le choix d'une écriture, et en particulier d'un système graphique qui puisse être adapté à l'ensemble des variétés d'*Eastern Maroon Creoles*, sert à affirmer une identité pan-marronne. À l'inverse, mais toujours dans une démarche identitaire, J. L. MAIS, auteur d'un dictionnaire aluku-français (MAIS, s. d.), utilise un système d'écriture qui stigmatise les différences dialectales (et en particulier la prononciation palatalisée du/s/devant/i/, transcrite < ch >), et qui marque son refus de cette identité pan-marronne.

Légitimité

Derrière les revendications identitaires qui motivent les expériences de passage à l'écrit par des locuteurs natifs se cache un autre type de revendication : celui de la légitimité. Certains en effet, en se revendiquant « chercheur populaire », légitiment à la fois leur statut de locuteur natif – qu'ils associent à « populaire » –, et leur statut d'intellectuels vis-à-vis d'une communauté scientifique qu'ils rejettent pour n'être pas légitimement autorisés à travailler sur leur langue. J.-Y. Parris (p. 251) illustre également comment, chez les Noirs Marrons, la volonté de mettre l'histoire des Premiers Temps à l'écrit émane de revendications identitaires de la part des locuteurs eux-mêmes : à la volonté de fixer une histoire dont ils sont fiers (et qui a déjà été fixée dans de nombreux écrits faits par les « Blancs ») s'ajoute la revendication d'une légitimité du savoir qui pousse certains membres des communautés à réécrire cette histoire (MOOMOU, 2004).

La légitimité est à la fois externe – face aux « autres », généralement les linguistes, non légitimes parce que non locuteurs –, et interne à la communauté concernée : la publication du dictionnaire aluku-français, cité plus haut, a posé le problème de savoir qui, au sein de cette communauté, pouvait se revendiquer suffisamment « savant » pour divulguer, par l'écrit, ce savoir. Il est d'ailleurs intéressant de faire le lien avec l'histoire, plus ancienne, de l'écriture d' Afaka (voir plus haut) : l'une des raisons avancée pour expliquer son recul puis sa disparition était également liée à la légitimité que n'avait pas Afaka, un « *wisi-wasi man fu bilo* » (litt. : « un bon à rien d'en bas » – en allusion aux rivalités entre bas Tapanahony, considéré comme moins prestigieux, et haut Tapanahony, territoire ancestral où réside le *gaaman*, autorité suprême) pour mener une tâche aussi importante.

Ces différentes expériences montrent le poids des revendications identitaires et de la recherche de légitimation à travers l'écrit, pourtant, une différence fondamentale les oppose : certaines, comme celle des Kali'na par exemple, s'appuient sur l'écriture *de la langue vernaculaire*, d'autres, comme celle de l'histoire des Aluku présentée par MOOMOU (2004), ou du dictionnaire de Mais, s'appuient nécessairement sur l'écriture *en français*, pour garantir une plus grande ouverture vers l'extérieur.

Normalisation d'un code : écrits à l'école

L'école est par nature l'endroit où se développe une littéracie ; dans les écoles où travaillent les médiateurs bilingues issus des différentes communautés, on est en train d'assister au développement non seulement de l'alphabétisation en français, mais aussi dans les langues vernaculaires. Bien que le discours officiel de l'Éducation nationale ait longtemps été opposé à l'utilisation de l'écrit en langue maternelle avec les enfants, les médiateurs qui bénéficient d'une salle ou d'un coin de salle réservés à leurs activités – ce qui n'est pas le cas de tous – ont depuis le début « affiché » leur langue écrite, sur des supports qu'ils ont créés eux-mêmes. La pratique de l'écrit étant acquise par les médiateurs lors des stages de formation animés par des linguistes et étant destinée à l'école, cette littéracie s'est tout de suite inscrite dans une pratique normative³ qui n'est pas présente dans d'autres contextes (voir ci-dessous). Dès les premiers ateliers de langues en effet, une réflexion sur l'orthographe a été menée conjointement avec les linguistes pour parvenir à mettre en place un code graphique qui serait utilisé par tous les médiateurs dans leurs affichages et dans leurs activités pédagogiques avec les enfants. À présent que le discours officiel a changé⁴, cette pratique est amenée à se développer et à

3. Même si, comme le précise J.-P. Ferreira, médiateur bilingue à l'école d'Awala, dans son intervention à l'atelier « Codification » du colloque, l'absence de normalisation du kali'na l'a entraîné dès le début à travailler avec un code « ouvert ».

4. Lors de la reprise en main du projet par le rectorat (voir GOURY et al., 2000), les activités d'écrit en langue maternelle ont été supprimées (les nouveaux médiateurs recrutés étaient majoritairement employés dans les écoles maternelles). Lors de son dernier passage à Cayenne et son intervention au stage de formation des médiateurs en décembre 2004, l'inspecteur général Jean Hébrard a donné une nouvelle orientation au projet en invitant les médiateurs à travailler à l'écrit avec les élèves.

déboucher sur l'alphabétisation en langue maternelle des enfants scolarisés dans les écoles pourvues de médiateurs des différentes communautés. C'est par ailleurs également dans le contexte scolaire qu'ont été réalisées quelques publications de contes, généralement sous l'impulsion de linguistes ou d'anthropologues, à des fins pédagogiques, comme les contes amérindiens recueillis dans O. RENAULT-LESCURE *et al.* (1987), ou le conte kali'na *Siliko-Ipetinpo* (YAWOYA, 1999), ou encore les contes aluku de S. ANELLI (1994). Une certaine réserve de la part des locuteurs (voir plus haut Les locuteurs et leurs langues) ainsi qu'un manque d'information et de communication entre les organes de publication (comme le CRDP, par exemple) sont sans doute à l'origine du faible développement de ce type d'action.

Cette pratique d'écrits scolaires en langue vernaculaire est plus développée pour le créole guyanais, qui bénéficie d'une importante production exploitée dans le cadre des enseignements en langues et cultures régionales, tant du point de vue de la formation des maîtres que de la pratique de classe avec les élèves : on citera par exemple le manuel *Pipiri* (FRANCIUS et THÉRÈSE, 1998), ou encore le tout récent *Zété kréyòl* (ARMANDE-LAPIERRE et ROBINSON, 2004).

Pratique sollicitée/pratique spontanée

Les ateliers sur la production d'écrit et sur la traduction qui se sont déroulés lors du colloque *Écrire les langues de Guyane* ont mis en évidence un autre contexte favorable au développement de l'écrit : celui des institutions ou des associations qui, dans l'optique de toucher la population non francophone de Guyane, sollicitent les membres des associations des différentes communautés pour la production de documents originaux, ou le plus souvent, de traductions de documents déjà élaborés, sur des thèmes aussi divers que le passage à l'euro, le dépistage et le traitement du Sida, la conservation de sites protégés, etc. Les réponses à ces demandes sont cependant loin d'être évidentes, et sont souvent le résultat d'initiatives personnelles, menées en dehors des ateliers de réflexion sur la langue quand ils existent, ou des travaux déjà proposés par les linguistes. Autre expérience de traduction, celle des journalistes aluku et ndyuka du trop bref périodique *Alibi fu aliba, La voix du fleuve*⁵ : une partie des articles faisait l'objet d'une traduction dans l'une ou l'autre des variétés, après un intensif travail de rédaction et de réflexion de la part des traducteurs, non seulement quant au code graphique à adopter, aux adaptations nécessaires pour rendre compte de la variété dialectale tout en gardant une optique « pan-marronne », mais aussi quant aux problèmes de néologie soulevés par une telle entreprise. Si elle avait pu être pérenne, cette expérience aurait certainement joué un rôle fondamental pour la diffusion des écrits en aluku et ndyuka en Guyane. Une autre expérience de parution périodique dans laquelle apparaissent des textes en langue vernaculaire est celle de la revue *Okamag* : on y trouve chaque mois plusieurs articles en kali'na rédigés par des auteurs divers.

5. Deux numéros de cet hebdomadaire ont vu le jour en janvier-février 2002. Des problèmes administratifs ont interrompu son édition.

Les différents affichages rencontrés de plus en plus fréquemment en Guyane, qui font intervenir des codes différents, relèvent également d'une pratique institutionnelle de l'écrit. Un des lieux les plus propices étant, semble-t-il, l'hôpital, et en particulier l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni où une bonne partie de l'affichage public se fait simultanément en français, en anglais et en « taki-taki ». Là encore, même si la demande est institutionnelle, les individus sollicités s'appuient généralement sur leur propre expérience d'écriture pour répondre à cette demande, ignorant la plupart du temps les travaux des linguistes ou des associations. Un cas représentatif est l'affichage à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni où on note un emploi presque systématique du sranan tongo, respectant plus ou moins la norme en vigueur au Surinam, et en utilisant généralement une orthographe inspirée de celle du néerlandais. Cela s'explique par le fait que les personnes contactées, même si elles sont locutrices de ndyuka ou d'aluku, n'ont généralement jamais écrit dans leur propre langue, voire n'ont jamais été en contact avec des écrits dans leur propre langue, alors que ceux-ci sont plus répandus en néerlandais et en sranan (Léglise, p. 29).

Face à ces pratiques qui répondent avant tout à des demandes extérieures aux communautés concernées, nous évoquerons des exemples d'utilisation « domestique » de l'écrit dans des communautés traditionnellement présentées comme « à tradition orale » (MAUREL, à paraître (a), et Tinoco, p. 263). Les Wayana sont en contact avec l'écrit de leur propre langue depuis les années 1950, époque à laquelle les missionnaires du SIL ont apporté leurs programmes d'évangélisation et d'alphabétisation en langue maternelle. Depuis, la communication écrite en wayana est un fait courant sur le haut Maroni, et permet entre autres à ses locuteurs d'entretenir des liens de part et d'autre de la frontière avec le Brésil. Cette pratique se développe aussi chez les Noirs Marrons, à travers par exemple la publication de CD et de documentaires sur DVD dont la jaquette est entièrement écrite dans une variété de nengee influencée par le sranan tongo, de même que les textes présents dans le film. Produites au Surinam mais diffusées en Guyane, ces publications révèlent le choix d'une orthographe basée sur la compétence de locuteurs ayant été scolarisés au Surinam en néerlandais, et qui, partant, suit les normes orthographiques de cette dernière (usage de < oe > pour noter le son [u], utilisation d'un < g > en final de syllabe pour noter la vélarisation de la nasale, etc.). Si elles se développent, ces publications peuvent avoir une influence à terme sur la standardisation de l'écriture du nengee, même si l'orthographe retenue est loin de celle adoptée par les linguistes ou par les cercles d'intellectuels noirs marrons qui y réfléchissent.

Une autre expérience est celle évoquée en introduction de son article par S. Tinoco (p. 263), qui relate là aussi une utilisation de l'écrit dans un contexte inattendu : l'utilisation de l'écrit par un homme wayāpi pour lui transmettre un message sans attirer l'attention de la communauté (il s'agissait de lui apporter de l'huile). On note cependant, par rapport au contexte wayana par exemple, une différence, énorme du point de vue des linguistes, mais toute

relative pour qui s'intéresse à la pratique de l'écrit dans ses aspects tant culturels et sociaux que linguistiques : cette pratique se fait en français.

Si elles sont majoritairement le fait de locuteurs natifs et peuvent s'accompagner de revendications identitaires, les expériences de littéracie qui ont cours actuellement en Guyane ne se font pas systématiquement en langue vernaculaire. Par ailleurs, le code employé est loin d'être normalisé et reste souvent le fait de pratiques très personnelles, et ne correspond pas toujours à celui proposé par les linguistes, les associations de locuteurs et les groupes de réflexion, même si ceux-ci tentent de promouvoir une certaine normalisation des pratiques.

Conclusion

Cet article, qui n'est qu'une réflexion préliminaire sur la problématique de la littéracie en Guyane, met en évidence plusieurs facettes de ce thème complexe qui mériterait une attention plus grande.

Les représentations des locuteurs sur l'écrit, même si elles sont inévitablement influencées par les conceptions occidentales et le mythe de la littéracie véhiculés, entre autres, par l'école, reflètent également des conceptions propres qui sont à mettre en relation avec le statut et la fonction de la parole et de l'oral dans les diverses sociétés.

Les langues de Guyane sont maintenant toutes pourvues d'un code, plus ou moins stabilisé, qui a été pensé par différentes instances (linguistes et (ou) associations, intellectuels locaux, etc.), et les différentes institutions qui peuvent jouer un rôle dans sa diffusion semblent prêtes à le faire (l'école, certaines administrations, etc.). L'école en Guyane peut être en particulier un vecteur fort dans la diffusion de l'écriture en langue maternelle, en mettant à la disposition des élèves une écriture qu'ils pourront ou non faire le choix d'utiliser.

Mais comme le montrent certaines expériences du passé et celles en cours, le fait pour une langue d'être pourvue d'un code graphique ne garantit en rien le développement d'une pratique sociale de l'écrit, et encore moins d'une pratique normée. Seuls les locuteurs et le contexte sociolinguistique dans lequel ils évoluent décideront de l'avenir à donner à la littéracie, dans leur propre langue ou en français, et selon un code basé sur la phonologie de la langue ou sur celui d'une langue dominante.

Approche anthropologique du multiculturalisme guyanais

Marrons et Créoles dans l'Ouest

Marie-José JOLIVET

Introduction

L'approche anthropologique qui inspire les pages qui suivent est avant tout le produit d'une très longue expérience de la Guyane, commencée à l'aube des années 1970. À cette époque, la société créole constituait la très forte majorité de la population de ce pays. Pourtant, les travaux d'histoire concernant ce « département français d'Amérique » étaient toujours étroitement circonscrits au sort des Français en Guyane, à leurs faits d'armes et de colonisation, jusques et y compris la déportation et le bagne ; quant aux sciences sociales, elles ne s'étaient intéressées qu'aux populations à l'époque très minoritaires et souvent marginalisées des Amérindiens et des Marrons, dans la mesure où, en rupture au moins apparente avec l'Occident, elles étaient censées avoir conservé la « pureté » originelle à laquelle croyaient encore fermement nombre d'anthropologues¹. Et si le créole à base lexicale française parlé par

1. Peut-être faut-il ici signaler, à l'attention de lecteurs extérieurs aux grands débats sur la question de la pureté ou du syncrétisme originels, que longtemps les sociétés métissées ont été négligées par les anthropologues qui considéraient qu'elles ne pouvaient relever de leur discipline, trop influencées qu'elles étaient par les sociétés occidentales. Aussi n'est-ce pas un hasard si les travaux de Roger Bastide sur les « Amériques Noires » ou ceux de Georges Balandier sur l'Afrique colonisée ont alors été classés sous la bannière de la sociologie. C'est sous cette même bannière que mes propres travaux sur la Guyane ont d'abord été placés. Aujourd'hui, ils sont considérés comme relevant de la socio-anthropologie, ou de l'anthropologie sociale, la méthode d'observation étant plus proche, dans ses aspects essentiellement qualitatifs, de l'ethnologie participante que de la sociologie des grands nombres.

ceux qui se désignaient alors comme les « Créoles », ou plus simplement les « Guyanais » commençait tout juste à intéresser les linguistes (Marguerite Fauquenoy commençait alors sa thèse sur le créole guyanais), pour le reste, ces Créoles demeuraient totalement méconnus – aussi bien dans leur culture ou leur mode d'organisation sociopolitique, que dans leur histoire propre. Or, dans certains bourgs du pays, tel Régina, la population n'avait envie de parler que de l'époque de la ruée vers l'or, strictement contemporaine de celle du bagne, car la commune, depuis en plein déclin, avait alors connu son temps d'effervescence économique et socio-culturelle. Cette époque n'était pas si lointaine : ces discours obligeaient donc à prendre d'emblée la mesure du changement et à comprendre la nécessité d'une mise en perspective historique, sans laquelle, m'est-il apparu plus tard, l'observateur risque fort d'interpréter les faits actuellement constatés – y compris sur la base d'enquêtes aussi sérieuses que minutieuses – comme des faits installés, voire immuables, en tout cas significatifs bien au-delà de leur présent contexte. Et cette nécessité n'a cessé de se réaffirmer au fil des événements dont j'ai ensuite été moi-même témoin.

Ayant accompli un travail pionnier en l'affaire, j'aurai tendance, s'agissant de la société créole guyanaise et des relations qu'elle entretient avec les autres groupes présents sur le sol de Guyane – Marrons en particulier –, à ne me référer qu'à mes propres travaux, effectués au fil de multiples missions annuelles, elles-mêmes amarrées à un long séjour initial de cinq ans. Qu'on me pardonne l'éventuelle présomption de cette position.

La société guyanaise est aujourd'hui considérée, à juste titre, comme une société multiculturelle et multilingue, et nombre d'observateurs actuels imaginent qu'il en a toujours été ainsi. Ce point de vue est tout à la fois vrai et faux. Il est vrai, parce que l'arrivée des Européens sur les côtes américaines, leur rencontre avec les « Indiens », puis la transplantation des Africains en vue d'en faire des esclaves marquent, dès les XVI^e et XVII^e siècles, les débuts d'une longue histoire, plus ou moins chaotique, de « cohabitation » – si cet euphémisme peut rester acceptable, s'agissant d'esclavage. Il est faux, parce que l'importance démographique et socio-économique respective de chacun des groupes constitutifs de cette société a très sensiblement varié au fil des temps, de sorte que, sous l'influence des glissements de contenu parallèlement opérés dans le jeu opposant les catégories de « majorité/minorité », « dominant/dominé », « ethnique/national/immigré », etc., l'état des relations interculturelles n'a pu que se modifier. Certes, la notion de société multiculturelle s'impose désormais, mais long fut le chemin pour que le fait devienne une évidence pour tous, si tant est qu'il le soit.

D'autres pays, à commencer par la France hexagonale, ont fait un cheminement somme toute un peu semblable – *mutatis mutandis* – en passant de la lente et progressive construction nationale à la multiplication contemporaine des communautés culturelles. Or, l'ère de la nation française triomphante a aussi été celle de la « Mère Patrie », et cette référence a été activée de manière

si particulièrement efficace dans les colonies d'Amérique, après la Révolution de 1848 et plus encore peut-être l'avènement de la III^e République, que s'y est imposée pour longtemps l'impression que chacune de ces colonies trouvait sa propre unité culturelle sur la base du partage des valeurs chrétiennes, républicaines... Entraîné par l'idéologie alors très performante de l'assimilation, ce sentiment d'unité culturelle a perduré avec le passage au statut de département d'Outre-Mer. Il continue d'opérer à l'heure de la décentralisation, mais sous d'autres bannières, la médiation de la France ayant beaucoup perdu de son aura. La Guyane, de ce point de vue, n'échappe pas à la règle commune, et si multiculturalisme il y a aujourd'hui, c'est aussi comme une résurgence toujours problématique. Les débats que suscitent localement les « communes ethniques » n'expriment pas autre chose...

Dans ce texte, je rappellerai très rapidement la donne des périodes fondatrices de la société guyanaise, avant d'en venir à la période plus récente de cette résurgence, laquelle sera analysée à travers les modalités du changement qui affecte aujourd'hui la côte ouest de la Guyane, avec la montée en puissance de populations auparavant stigmatisées comme minorités « tribales ».

Apparemment chronologique, cette ligne d'exposé correspond en fait à une logique plus large, où les rapports entre groupes ne sont pas seulement une question de cultures et de langues, mais aussi, voire d'abord, une question sociopolitique.

Mise en perspective socio-historique

L'histoire du peuplement de la Guyane, quoique très complexe, est assez connue dans ses grandes lignes pour que l'on puisse se contenter ici d'en rappeler simplement les éléments indispensables au présent développement, focalisé sur la relation entre les groupes issus de la colonisation esclavagiste.

Il paraît difficile d'envisager la naissance, dans ce pays, du créole à base lexicale française en dehors de la position ultra-dominante qu'y occupaient au même moment les colons esclavagistes de langue française (quelles que soient les variations régionales de celle-ci). L'anthropologue que je suis reste nécessairement sensible aux débats qui ont longtemps animé – et animent sans doute encore – les milieux scientifiques quant à la genèse des créoles guyanais ou antillais. La langue est en effet un exemple parmi d'autres pour prendre la mesure de la violence fondatrice des sociétés et des cultures créoles et, partant, saisir l'importance du référent historique dans toute approche de cette réalité douloureusement construite au cours des trois ou quatre siècles qui nous séparent de ses débuts. C'est donc ce référent qui sous-tend mon présent propos. On pourrait également décliner le passé en termes de situations : l'esclavage, la colonisation, la départementalisation, la décentralisation... sont autant de

moments clés dans le jeu des relations interculturelles dont il faut rappeler ici l'évolution au fil des temps. Car c'est seulement en replaçant ainsi le multiculturalisme dans une perspective plus large, qu'on peut en éclairer les modalités et la portée actuelles.

Sans prétendre participer à l'exercice des controverses que j'entends plutôt esquiver, faute de compétence en la matière, je voudrais juste rappeler, en guise d'amorce à mon propre propos, les débats sur l'étymologie même du mot « créole ». En 1995, Robert CHAUDENSON, introduit son « Que-sais-je ? » sur *Les créoles*, en écrivant : « L'étymologie du terme "créole", parfois l'objet de controverses, est désormais établie ; le mot vient de l'espagnol *criollo*... » D'autres affirment néanmoins aujourd'hui que, selon les termes opposés de la controverse antérieure, le mot vient du portugais *criar*. Quel est l'enjeu de ce débat, au-delà des joutes savantes ?

On sait qu'en espagnol, le terme *los Criollos* désigne les descendants des colons blancs implantés dans les Amériques, alors qu'en portugais, le verbe *criar* signifie « créer, produire, élever, éduquer... ». *Criollo* ramène donc au Blanc européen, puis, plus largement, à la filiation immigrée de la personne ainsi désignée, tandis que le verbe *criar* et sa notion d'éducation jouent plutôt sur l'opposition de la « civilisation » – au sens « occidental-centrique » du terme – à ce qui serait alors de l'ordre de la « sauvagerie primitive ». Toutefois, si l'on ouvre le dictionnaire en ligne de la *Real academia española*, par exemple, on trouve, à l'entrée *criollo*, la mention de l'étymologie portugaise de ce mot, à savoir *crioulo*, donné lui-même comme venant du verbe *criar*, verbe auquel des dictionnaires portugais attribuent l'étymologie latine de *creare* (créer, produire, engendrer). Le verbe *criar* existe d'ailleurs aussi en espagnol, avec sensiblement la même signification qu'en portugais. Ainsi, pour le simple usager, l'étymologie apparaît finalement comme étant la même ; le reste est affaire d'historiens et d'archives susceptibles d'attester l'usage de telle ou telle forme à telle ou telle date, à moins qu'on ne veuille remettre en cause des étymologies dont la science, il est vrai, est toujours délicate.

En tout cas, la liaison entre les deux connotations précédemment évoquées a été assez vite évidente dans les colonies françaises d'Amérique où, il faut le noter, à l'usage restreint des colonies espagnoles où les Créoles étaient et sont restés des Blancs, s'est rapidement substitué un usage élargi à la filiation de toute personne immigrée, touchant en particulier les descendants des esclaves africains définis eux aussi comme étant créoles. Je me réfère ici à un auteur français de la fin du XVII^e siècle, que j'ai coutume de citer à ce propos (JOLIVET, 1997), Le Père Labat qui, au sujet des esclaves de son habitation martiniquaise associe précisément les deux connotations : parlant des Créoles (« Créolles », écrit-il), comme étant « ceux qui sont nez dans le país » (tome II : 398), il insiste également sur l'instruction qu'il faut donner aux « Nègres nouveaux », récemment débarqués, et sur le rôle des parrains, déjà instruits, en la matière, parrains que les jeunes Créoles eux-mêmes « regardent comme leurs pères ».

En fait, les enjeux de cette controverse se jouent bel et bien sur un autre registre que celui de la science : c'est toute la représentation actuelle du Créole (non plus comme langue mais comme personne) qui peut se trouver être en cause, et ce n'est pas un hasard si les deux dernières décennies ont vu se déployer ce débat dans les « Départements français d'Amérique » où, au même moment, la question identitaire taraudait de plus en plus fortement les gens.

En Guyane, le problème de l'étymologie du mot « Créole » peut même se poser avec plus d'acuité encore, dans la mesure où il y a là une population qui se désigne depuis très longtemps déjà comme formée de Créoles – contrairement à la Martinique où le mouvement de la créolité, essentiellement littéraire, n'est apparu qu'à la fin des années 1980. Dans les années 1970 ou 1980, le mot « créole » y était employé comme un simple adjectif accolé au terme de « culture » et aux expressions de cette dernière (musique créole, médecine créole, cuisine créole, etc.), tandis que le substantif était réservé à la langue. Auparavant, on avait pu parler d'un Créole au sens de Blanc créole, mais l'expression (un peu péjorative, il est vrai) de Béké s'y était peu à peu substituée. Une anecdote – mais significative – permettra de prendre la mesure du problème. Au cours d'une enquête menée à Cayenne, au milieu des années 1990, j'ai pu entendre un ancien cadre de la fonction publique, à la retraite depuis quelques années déjà, un homme que j'aurais pu *a priori* définir comme un « Créole », s'insurger avec véhémence contre l'usage guyanais de ce terme. Féru de dictionnaires et d'étymologies, il dénonçait les « ignorants prétentieux » qui se disaient créoles, alors que, selon lui (et certains dictionnaires, tel le *Petit Robert*, dans son édition de 1973), seuls les descendants de colons blancs pouvaient prétendre à cette appellation. Il faut dire qu'en Guyane les Blancs créoles ont disparu, en tant que groupe constitué, vers la fin du XIX^e siècle et qu'il n'y est plus guère resté, en fait de Créoles, que des gens qu'on disait alors « de couleur », c'est-à-dire descendant, au moins pour partie, des esclaves et affranchis d'antan. Comme je demandais à mon interlocuteur comment lui-même se désignait, il me répondit : « je suis guyanais ». Mais la suite de la conversation a vite fait apparaître que, pour lui, « guyanais » était strictement synonyme de « créole » au sens où l'utilisaient justement les « ignorants » qu'il venait de dénoncer : outre l'exclusion logique de tous les migrants de première génération (métropolitains compris), manifestement ce vocable, tel qu'il l'utilisait, n'incluait ni les Amérindiens ni les Noirs Marrons. Cette position n'était pas pour m'étonner de la part d'une personne de cette génération : c'était exactement celle que j'avais connue au début des années 1970, à une époque où la définition du Créole ne se faisait qu'en creux – étaient Créoles ceux qui restaient après qu'on avait énuméré tous les groupes que leurs origines culturelles ou nationales permettaient d'identifier très clairement, qu'il s'agisse des métropolitains, des Brésiliens... ou des sociétés dites alors « tribales ». Ces Créoles étaient à ce moment, on l'a dit, très largement majoritaires, et les autres compris comme des minorités marginales, à l'exception, bien entendu, des métropolitains qui, eux, constituaient une minorité dominante. De fait, en ce temps-là, les qualités de « Créole » et de « guyanais »

coïncidaient le plus souvent ; aussi ces mots sont-ils devenus totalement synonymes dans le langage régional courant. Il n'est d'ailleurs pas rare, de nos jours encore, d'entendre un Créole parler de Guyanais dans ce sens. Mais les anciennes minorités ethniques ont pris un poids démographique et politique qui rend cette appropriation de plus en plus problématique : cofondateurs de l'histoire du pays et désormais reconnus tels, Amérindiens et Marrons ne sauraient plus être, de nos jours, considérés comme moins guyanais que les Créoles.

On sait à quel point les pratiques langagières peuvent être lourdes de sens, y compris sur le registre sociopolitique. L'équation « Guyanais = Créole » fait partie de ces réductions instructives quant à la hiérarchie en place. Dans les années 1960 et 1970 – et auparavant, *a fortiori* – Amérindiens et Noirs Marrons étaient des minorités considérées comme marginales au double titre de leur relative faiblesse démographique et de leur mode d'organisation sociale. Mais, déjà, la remontée des effectifs de population, alors en cours après une traversée particulièrement inquiétante pour certains groupes d'Amérindiens, faisait apparaître tout le poids du second registre de marginalisation : c'était au titre de leur appartenance à des sociétés qualifiées de « tribales » qu'Amérindiens et Marrons n'entraient pas dans la catégorie des Guyanais, aux yeux de ceux qui se disaient tels. Pour ces derniers, un Guyanais ne pouvait être que créole, c'est-à-dire christianisé et adepte du mode de vie individualisé dont les anciens colons avaient promu le modèle ; il fallait qu'il soit « assimilé » – on dirait aujourd'hui « occidentalisé » –, au sens valorisant que donnaient alors à ce mot les chantres régionaux ou hexagonaux du « progrès », ou encore « acculturé », au sens plutôt péjoratif, cette fois², des ethnologues, à l'époque davantage intéressés par les sociétés qu'ils imaginaient « pures » de toute influence occidentale. Or, chacun à sa manière, Amérindiens et Marrons avaient refusé voire combattu cette acculturation, obligés pour ce faire de se mettre à l'écart de la société coloniale. Mobiles sur la côte, comme les Kali'na, ou isolés en forêt, comme les Wayana, les Wayampi ou les Émérillons, les Amérindiens avaient pu opposer la force de pratiques parfaitement adaptées à l'environnement ; obligés de fuir en forêt pour n'être plus esclaves, les Noirs Marrons – dont les descendants se désignent, on le sait, comme des Businenge, c'est-à-dire, textuellement comme des « Nègres des bois » – et plus particulièrement les Boni (dits aujourd'hui Aluku) avaient dû, eux, s'arracher puis s'opposer violemment au monde de la plantation.

Encore faut-il préciser, pour être rigoureux, que « s'arracher, s'opposer, se mettre à l'abri... » ou, plus largement encore « refuser l'acculturation » ne signifie ni absence de contact, ni absence d'échanges, ni par conséquent rien qui ramène vers une quelconque idée de « pureté originelle » – à laquelle, au

2. Rappelons que les avatars du concept d'acculturation l'ont conduit du sens positif que lui donnaient ses créateurs, Redfield, Linton et Herskovits, même si c'était dans le cadre par la suite critiqué du culturalisme américain, vers le sens appauvri d'un « a- » privatif, comme s'il s'agissait d'a-culturation (cf. à ce sujet JOLIVET, 1996). C'est ce sens appauvri que je l'utilise ici.

demeurant, je ne souscris jamais, estimant qu'à l'heure où s'impose l'hypothèse d'un univers né d'un « Big Bang » initial, la notion de « syncrétisme originel » avancée par Jean-Loup AMSELLE (1990) est infiniment plus porteuse. Je ne veux pas dire non plus que ces sociétés sont effectivement restées à l'abri des conséquences du contact colonial, esclavagiste en l'occurrence. Il n'est que de lire Sidney W. MINTZ et Richard PRICE [1976] (1992) pour prendre la mesure de la création dans ce qu'ils appellent « La naissance de la culture africaine américaine » à laquelle sont associés les Marrons, et sans doute le changement n'est-il pas davantage absent des cultures amérindiennes, à partir de la conquête coloniale. Mais la marginalisation des Amérindiens et des Marrons ne relève pas de l'ordre d'une quelconque logique ; c'est l'idéologie qui prévaut – et la plus rigide qui soit, à une époque où tout est encore prétexte à justifier la hiérarchie socio-économique.

Toujours est-il que c'est bien en raison de leur refus de la civilisation individualiste des Blancs, en raison du holisme qui sous-tendait leurs modes d'organisation, que ces populations ont été jugées indignes de prendre place au rang des Guyanais. Cette disqualification a d'abord été le fait des Blancs et de leur construction de la figure de l'Autre ; mais les Créoles l'ont reprise à leur compte. Il existe d'ailleurs, en langue nengee³, un terme qui englobe ces deux groupes, celui de *Bakaa*, qui signifie littéralement « Blanc », mais peut désigner plus largement ce qui relève de la société occidentale : de ce point de vue, les Créoles sont considérés comme des *Bakaa* (cf. VERNON, 1993 : 277). Quant au poids du holisme⁴ disqualifiant les sociétés en question, il faut se rappeler que, avant que soient en vogue les actuelles notions d'« ethnies » et de « communautés », on les qualifiait de « tribales », que cet adjectif remplaçait celui précédemment utilisé de « primitives », ce dernier étant lui-même un substitut du « sauvages » antérieur. On comprend mieux, dès lors, comment au refus des règles *bakaa* se substitua peu à peu la mise à l'écart du monde *bakaa* – une mise à l'écart relative, toutefois : plus sociale qu'économique.

Mais avant d'en venir à la résurgence actuelle du multiculturalisme, il faut encore faire un détour par l'histoire de la frontière, pour rappeler qu'entre Surinam et Guyane, longtemps, cette frontière fut contestée. Le Maroni a pour particularité de changer de nom à chaque fois qu'un affluent d'importance vient en grossir le cours. L'appellation Maroni ne vaut que pour l'aval, à partir du point où confluent le Tapanahony et le Lawa – lequel ne commence lui-même qu'au confluent de l'Alitani et du Malani (ou

3. On trouvera tour à tour, dans ce texte, les orthographes *nenge* et *nengee*. Les linguistes adoptent la seconde orthographe, avec finale longue, pour transcrire la prononciation *ndjuka*, la première à finale courte correspondant à celle des *Aluku* et des *Pamaka* (cf. GOURY et MIGGE, 2003) dont je suis les indications, y compris, plus loin, en écrivant « nenge(e) » pour impliquer les trois langues à la fois). Cependant, pour faciliter la lecture et me conformer à ce qui semble être la pratique actuelle, j'écris *Nenge* et *Businenge* pour désigner les personnes, même si la prononciation diffère légèrement d'un groupe à l'autre.

4. Le terme de « holisme » est évidemment emprunté à Louis Dumont qui, lui-même, l'emprunte à la philosophie, tout en signalant la rareté de son utilisation antérieure. Il s'agit d'un terme jamais directement énoncé et même le plus souvent totalement ignoré des locuteurs considérés. Il correspond à une représentation certes en creux mais néanmoins très présente chez les Créoles de Guyane quand ils revendiquent – ou regrettent aujourd'hui, pour certains – l'individualisme de leur mode de vie.

Marouini)... Ces changements de nom traduisent les incertitudes quant à la source précise du Maroni, et ces incertitudes n'ont fait qu'alimenter le litige franco-hollandais concernant le tracé exact de la frontière séparant les deux colonies. Ce litige fut réglé en 1890 par un accord qui fixa la frontière au Lawa : le Surinam récupéra alors définitivement toute la zone située entre le Lawa et le Tapanahony. Or, en langue nengée, le Tapanahony est aussi appelé *Ndjuka*⁵ *Liba*, le fleuve ou le pays Ndjuka, car ceux qui portent ce nom se sont implantés là, dans le sillage des grands mouvements de marronnage qui affectèrent le Surinam aux XVII^e et XVIII^e siècles. On sait que toutes les sociétés marronnes présentes en Guyane sont originaires du Surinam. Mais pour tous ceux qui s'implantèrent dans le bassin du Maroni, sur le Lawa ou le Tapanahony, la frontière n'eut longtemps guère de sens. Elle détermina pourtant leur future nationalité : française pour les Aluku du Lawa ; surinamienne pour les Ndjuka du Tapanahony.

Par une autre voie, mais aux effets semblables, les Saramaka aussi ont tôt vu leur sort étroitement lié à celui de la colonie française : descendants des tout premiers esclaves Marrons, ils étaient implantés au plein cœur du Surinam ; mais dès la grande ruée vers l'or des années 1880, et jusqu'au milieu du XX^e siècle, ils sont venus sur les fleuves guyanais – sur la Mana et l'Approuague, notamment, et jusque sur l'Oyapock, à la frontière du Brésil – exercer leurs talents de canotiers entre la côte et les villages miniers de l'intérieur. Ils ont alors assidûment fréquenté les Créoles, indispensables qu'ils étaient à l'exercice des activités induites de petit commerce et de colportage auxquels nombre de ces Créoles se livraient.

On le voit, si la qualité de Guyanais est claire et désormais incontestée⁶ pour les Amérindiens qui sont les premiers occupants du pays, pour les Marrons, la situation est plus complexe. Certes, au départ, ils viennent tous de la colonie voisine. Certains, toutefois, les Aluku, ont demandé asile en Guyane française dès la fin du XVIII^e siècle et l'ont obtenu au XIX^e ; ils font donc partie intégrante du paysage socio-culturel de ce pays. Sur la rive guyanaise du Maroni et du Lawa, vivent depuis longtemps déjà des Ndjuka qui, venus du Tapanahony, ont eu sur place des enfants qui ont droit désormais à la nationalité française. Il en va de même pour les Pamaka du bas Maroni. Bref, parmi les six grands groupes de Noirs Marrons du Surinam, seuls les Matawai et les Kwinti n'ont pas traversé la frontière. Pour tous les autres, le bassin du Maroni constitue davantage un pays qu'une frontière, et leur présence sur la rive française est attestée depuis trop longtemps pour que les Marrons en tant que tels puissent être exclus de la qualité de Guyanais au seul motif de leur

5. On voit aujourd'hui s'imposer l'orthographe « ndyuka ». Sauf erreur de ma part, il semblerait que ce soit plus par mode que par nécessité. Qu'on me pardonne donc si, fidèle à une longue habitude, je préfère conserver l'orthographe antérieure de « ndjuka ».

6. En fait, elle a été contestée à diverses reprises, en raison des migrations que pouvaient effectuer les Amérindiens, indifférents qu'ils étaient à des frontières coloniales qui ne signifiaient rien pour eux. Elle peut l'être encore à l'encontre de personnes considérées comme de nouveaux immigrants. Mais, d'un point de vue général, le statut de « premiers occupants » pèse aujourd'hui plus lourd. Il est même particulièrement valorisé dans la problématique en vogue de l'autochtonisation.

origine surinamienne. De fait, ils ne le sont pas de nos jours, mais c'est assez récent et largement circonstancié. Assez récent : on l'a vu à propos de la collision, encore un peu active, entre les notions de Guyanais et de Créole. Largement circonstancié : le traitement médiatique de certains faits divers ne cesse de montrer les limites de l'incorporation des Marrons à l'ensemble guyanais, dans les représentations créoles dont les médias se font essentiellement l'écho. Sans doute la guerre civile qui a sévi au Surinam, entre 1986 et 1992, n'a-t-elle pas facilité cette incorporation.

Rappelons que cette guerre a opposé les troupes du président Dési Bouterse, qu'un coup d'État militaire avait placé à la tête de l'État surinamien en 1980, à son ancien garde du corps, Roniy Brunswijk, un Ndjuka originaire de la région côtière de la rivière Cottica où, un siècle auparavant, s'étaient implantés des Ndjuka du haut Tapanahony (*Opuse*). Entraînant avec lui d'autres Ndjuka de la Cottica pour constituer ses propres troupes (les *jungle commandoes*), Brunswijk organisa la rébellion à partir de cette région dès lors exposée aux feux adverses. Si les Ndjuka du Tapanahony, plus éloignés, purent rester à l'écart du conflit, ceux de la Cottica durent s'enfuir ; ils se réfugièrent par milliers sur l'autre rive du Maroni. Ce brutal afflux de population ne fut évidemment pas simple à gérer : il entraîna la construction de quatre camps de réfugiés répartis sur les deux communes de Saint-Laurent-du-Maroni et de Mana, des camps fatalement perçus comme des nuisances par les populations du cru.

De cette situation allaient bientôt émerger deux catégories de Marrons : ceux qui avaient des « papiers » et ceux qui n'en avaient pas. Forts de leur nationalité française et de leurs cartes d'identité dûment estampillées, les Aluku sont apparus comme définitivement rangés parmi les peuples fondateurs de l'histoire de la Guyane. Les Ndjuka venus de la Cottica, en revanche, furent assignés à leur statut de réfugiés. Lorsque la fin de la guerre, en 1992, amena la fermeture des camps, certains choisirent de rester en Guyane. Ils croyaient en avoir le droit parce que, par peur de retourner dans des lieux qu'ils savaient n'être pas pacifiés, ils avaient refusé la prime de retour qu'offrait le gouvernement français. Aussi passèrent-ils du statut de réfugiés à celui de « sans-papiers ». Poursuivis par les gendarmes et reconduits à la frontière à chaque fois qu'ils se faisaient prendre, ils s'obstinèrent néanmoins jusqu'à obtenir du maire de Mana l'autorisation de rester sur le territoire de cette commune, notamment au lieu-dit Charvein. Alors commença la difficile quête des titres de séjour. Leur situation est aujourd'hui le plus souvent normalisée, mais les titres de séjour n'étant que des autorisations temporaires de rester, leur inclusion à l'ensemble guyanais doit être perpétuellement négociée (cf. PARRIS, 2004).

Il en est de même pour les Saramaka qui, selon Richard et Sally PRICE (2003), constituent de nos jours, en Guyane, un groupe beaucoup plus important qu'on ne le pense généralement. Sans doute sont-ils moins concentrés sur Saint-Laurent-du-Maroni que ne le sont d'autres Marrons, dans la mesure où, par tradition, ayant dû, au temps de l'or, aller exercer leur savoir-faire de

canotiers au-delà du bassin du Maroni où Aluku et Ndjuka étaient à pied d'œuvre, ils connaissent toute la côte de Guyane. Il n'empêche que, malgré l'ancienneté de leur présence sur le sol guyanais, ils ne sont pas forcément devenus français et peuvent même être demeurés « sans papiers ». Pourtant, les Saramaka ont longtemps fait l'objet d'une remarquable estime de la part des anciens orpailleurs et colporteurs créoles qui, tous, s'accordaient à souligner la dextérité et l'honnêteté de ces canotiers, à reconnaître leur rôle irremplaçable dans l'économie d'orpaillage. Je l'ai entendu fréquemment dire dans les années 1970, et j'ai pu récolter encore des commentaires de ce type en 1990, à Mana et à Régina (sur l'Approuague). Mais ces anciens ne sont désormais plus très nombreux à pouvoir en parler... De plus, il faut ajouter que cette image positive des Saramaka ne prévalait que chez les Créoles qui avaient eu affaire à eux au temps de l'or, tandis que parallèlement, à Cayenne, l'expression très péjorative de *saamaka* signifiait toujours bel et bien, en créole : « attardé, moins que rien », sans oublier que le *nèg mawon* (nègre marron) restait un « bandit »...

En fait, après une longue période sans interrogation particulière, tant l'image du « primitif » ou du « sauvage » (fût-il un « bon sauvage ») semblait être à mille lieues de celle du « civilisé », l'ambivalence s'est installée ; elle n'a, depuis, jamais cessé de caractériser les relations des Créoles aux autres peuples fondateurs de la Guyane.

Une société en recomposition : immigration et intégration

L'accroissement considérable de la population guyanaise au cours des dernières décennies a sensiblement modifié le paysage sociologique du pays. Rappelons que, selon les données de l'INSEE, entre le recensement de 1967 et celui de 1999, cette population a triplé. Cette augmentation est largement due à l'immigration et ce, sans compter les immigrants clandestins dont le nombre – qu'on sait élevé – a toujours été difficile à évaluer. Ainsi, au dernier recensement officiel (1999), sur une population totale de 156 790 personnes, 85 258 seulement étaient nées en Guyane, le solde étant constitué de 37 % de personnes nées en métropole ou dans les autres Dom-Tom, et de 63 % de personnes nées à l'étranger. Autrement dit, près du tiers de la population vivant en Guyane à la fin du xx^e siècle était né avec une nationalité autre que française, et si certains, tels les Hmong dont l'immigration avait été strictement organisée, avaient pu aisément devenir français, plus nombreux étaient ceux qui, au regard de l'état civil, restaient des étrangers. Au demeurant, la question de la nationalité n'est qu'un point de vue parmi d'autres. Il est évident que, dans l'équilibre socio-culturel de la Guyane, pèse également

lourd l'augmentation des Français de l'Hexagone, venus notamment dans le sillage du Plan vert qui, en 1976, leur avait fait miroiter l'idée qu'il y avait là un pays neuf à peupler, pour ne pas dire à coloniser⁷ ; de même, quand on connaît la difficulté persistante des relations entre les Créoles guyanais et les Martiniquais, l'immigration de ces derniers, aussi français soient-ils, n'est pas neutre non plus, bien que la différence s'oublie à la génération suivante.

L'évolution démographique n'explique toutefois que partiellement le fait que la donne guyanaise soit aujourd'hui radicalement différente de ce qu'elle était trente ans auparavant. Dans le même temps, en effet, la mondialisation accélérée des mass média et autres moyens de communication électroniques, dont l'importance sur le registre de l'imaginaire a été particulièrement bien soulignée par A. APPADURAI [1996] (2001), a amené une circulation infiniment plus large des grandes idées, croyances et idéologies. Les peuples de Guyane n'en sont pas restés à l'écart. Ils sont alors entrés dans un autre type de relation avec l'extérieur : la médiation de la « métropole », certes encore très active du fait même du statut de Dom, n'est néanmoins plus désormais qu'une médiation parmi d'autres. Les idéologies plus récentes du droit à la différence, des droits des peuples autochtones, etc. ont depuis lors fait leur chemin.

Il conviendrait ici d'analyser le sens et le devenir de la commune kali'na d'Awala-Yalimapo, née en 1989 de la scission de la commune de Mana, où Créoles et Kali'na avaient longtemps cohabité (cf. le n° 31-32, printemps 2005, de la revue *Ethnies*, précisément consacré au « Renouveau amérindien ») : c'est toute la question, si controversée localement, des « communes ethniques » qui se trouve posée. J'ai toutefois annoncé d'emblée que mon propos se focaliserait sur les relations entre les groupes issus de la colonisation esclavagiste. De ce point de vue, il est intéressant de se pencher sur le rapport au monde *bakaa* des Marrons de la côte ouest de la Guyane et, plus particulièrement encore, sur le mode d'intégration des Ndjuka de la Cottica, lequel me paraît constituer un exemple instructif pour la compréhension du présent multiculturalisme guyanais, dans la mesure où ces Ndjuka – assez nombreux relativement à la démographie de la zone concernée – sont tout à la fois des immigrants récents et un peuple co-fondateur de l'histoire de cette région.

Mais au préalable, il convient de mettre en relief l'importance, pour l'analyse que l'on peut conduire sur ces problèmes, de l'expression *bakaa*, telle que l'utilisent les Ndjuka, lorsqu'ils désignent non plus seulement l'homme blanc, mais toute une organisation sociale, tout un système de valeurs que les Créoles revendiquent aussi comme leurs : c'est pour traduire cet usage particulier du terme que je parle de « monde *bakaa* ». La collusion entre Blancs et Créoles en l'affaire signale ici la frontière – mais évidemment mouvante,

7. La base spatiale de Kourou est aussi un pôle attractif important pour ces Français, mais beaucoup ne sont là que de passage et Kourou reste une enclave dans le paysage guyanais. Plus massive est aujourd'hui la présence des enseignants venus de la métropole, en relation avec la forte croissance démographique de certaines populations : elle doit être soulignée, car même s'il ne s'agit généralement que d'immigration temporaire, celle-ci est en perpétuel renouvellement et le restera aussi longtemps que le taux élevé de natalité perdurera en débordant les possibilités de relève.

comme l'a bien montré F. BARTH [1969] (1995) – que distinguent les Marrons quand ils s'affirment tels, une distinction en fait directement issue de l'univers de la plantation. Cet univers, on le sait, a été rejeté par tous ceux qui ont choisi le marronnage. Mais leur fuite en forêt ne leur permit toutefois pas d'éradiquer les conséquences de leur passage dans le creuset de la plantation : le fait qu'ils parlent des créoles à base lexicale anglaise ou anglo-portugaise l'exprime clairement, et le domaine de la langue n'est assurément pas le seul concerné, même s'ils ont longtemps été considérés comme les « Africains de Guyane » (cf. HURAUULT, 1970).

La frontière aujourd'hui encore perceptible entre Marrons et monde *bakaa* s'est en fait construite sur des bases qui n'ont jamais eu vocation à rester immuables. Il faut savoir que la volonté de christianisation et d'assimilation, propre à la colonisation française, n'a pas eu cours chez les colons hollandais qui ont préféré marquer leur distance culturelle avec les esclaves, dès lors moins contraints dans leur première construction culturelle que leurs homologues de Guyane ; aussi la culture créole du Surinam a-t-elle gardé nombre de points communs avec les cultures marronnes (cf. VERNON, 1993). C'est l'occidentalisation progressive des Créoles, elle-même liée à leur implantation sur la côte et dans les villes, qui conduit les Marrons à les englober désormais dans le monde *bakaa*. Par ailleurs, dès le XIX^e siècle, les migrations saisonnières des Aluku et des Ndjuka vers la côte guyanaise ou surinamaïenne et *a fortiori* les migrations saramaka vers les bourgs desservant les placers de l'intérieur de la Guyane montrent bien la volonté marronne de ne pas rester à l'écart de la vie économique coloniale. Le monde *bakaa* est donc une manière éminemment flexible de désigner l'Autre. Rien d'étonnant dès lors à ce que, dans l'imaginaire des Ndjuka de Guyane, un événement fasse date avec parfois presque autant de force que pour les Créoles : l'abolition de l'esclavage qui, au Surinam, n'est intervenue qu'en 1863. Un vieil homme descendu du Tapanahony (*Ndjuka Liba*) quelque quarante ans plus tôt, m'explique⁸ :

Quand l'esclavage a cessé, les Créoles (Nengee) et nous sommes devenus presque pareils : des gens qui cultivaient l'abattis (gon) et qui faisaient le couac (kwaka) ou qui allaient couper du bois. Mais eux [les Créoles], ils étaient sur la côte. Il y en avait aussi beaucoup à Foto [Paramaribo] ; ils y étaient depuis longtemps, à une époque où nous, les Busikondesama⁹, nous fuyions ces endroits par peur d'être repris [comme esclaves]. Mais quand l'esclavage a cessé, cela a changé : là, on pouvait se dire que puisque tous les autres étaient libres, les colons blancs (Bakaa) n'allaient plus nous reprendre. Mais il valait mieux être prudents : à Foto, il valait mieux ne pas y rester trop longtemps.

Traduit du nengee, Saint-Laurent-du-Maroni, 2002.

8. Les extraits d'entretiens cités dans les pages qui suivent sont soit traduits du nengee par l'informateur qui m'accompagnait alors, soit effectués directement en français (dans le cas des jeunes scolarisés) ou plus rarement en créole (c'est alors moi qui traduis).

9. Des jeunes diraient sans doute « Businenge », selon l'appellation qui a désormais cours dans la région pour parler des Marrons. Mais chez les Ndjuka plus âgés et plus respectueux des règles de politesse, l'appellation *Busikondesama*, qui signifie textuellement « les gens des grands villages de la forêt » reste préférée.

Dans cet esprit, certains vont même jusqu'à confondre la date de l'accord signé, en 1760, par le gouverneur de Paramaribo et le *gaaman* ndjuka – chef politique et prêtre suprême – pour garantir le fait et les conditions de la liberté des Ndjuka, avec celle de l'abolition générale de l'esclavage qui n'intervient pourtant qu'un siècle plus tard. Il est vrai que la tradition orale malmène souvent la chronologie au profit de temporalités différentes. Ici, c'est le vécu de la liberté qui manifestement fait sens. Mais la confusion qui concentre un siècle d'histoire en un événement peut être comprise de deux manières. Pour les plus âgés, c'est la méfiance à l'égard des Blancs qui prédomine, comme si, tant que ces derniers avaient des esclaves, nul Marron ne pouvait se sentir entièrement à l'abri d'un retour à l'état antérieur. Dans ce cas de figure, rien n'est expressément dit des Créoles, mais certains peuvent faire sentir que leur méfiance englobe en fait l'ensemble du monde *bakaa*. D'autres, beaucoup plus jeunes, mettent en œuvre une temporalité qui, si elle fait toujours écho à l'idée de liberté, n'oppose plus celle-ci aux Blancs si ce n'est pour marquer l'ouverture d'une ère nouvelle où tous, Nenge (Créoles) et Businenge, semblent pouvoir choisir leur sort. Une élève du collège de Mana me dit en 1999 :

D'après ce que j'ai compris, nous avons tous la même origine, nous sommes tous des descendants d'esclaves. C'est après l'abolition qu'il y a eu les Ndjuka, les Aluku, les Créoles... Après 1848, ils ont quitté les plantations des Blancs et ils ont fait les groupes qu'on connaît maintenant : il y en a qui sont partis sur le Tapanahony, il y en a eu sur la Cottica, les Créoles sont restés sur la côte, beaucoup à Paramaribo, il y a ceux qui sont tout de suite venus par ici, les Aluku... Enfin, c'est ce que je crois...

Le marronnage ici est oublié. Pourtant, cette jeune fille âgée de dix-huit ans au moment de l'entretien, originaire de la Cottica et arrivée en Guyane en 1990, a d'abord été scolarisée au Surinam où l'histoire des Marrons est enseignée comme partie intégrante de l'histoire du pays. Mais sans doute était-elle alors un peu trop jeune pour que ces souvenirs résistent : les commémorations et autres manifestations organisées en Guyane en 1998, à l'occasion du cent cinquantième de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises, sont venues faire écran, au point qu'elle situe l'abolition de l'esclavage au Surinam en 1848. En tout cas, ce qui ressort du discours que tient plus globalement cette jeune Ndjuka – les lignes précédentes n'en sont qu'un bref écho –, c'est une forte volonté d'intégration à la société guyanaise telle qu'elle se présente aujourd'hui, avec ses nombreux immigrants marrons mais aussi ses Créoles politiquement dominants.

Car dans cette insertion en milieu guyanais, la question du marronnage pourrait bien être la question qui fâche ou qui, à tout le moins, embarrasse. N'oublions pas le mépris, souligné plus haut, dans lequel les Créoles de Guyane ont longtemps tenu les Marrons. L'héroïsme de leurs luttes initiales n'était alors ni pris en compte, ni même perçu comme tel. Quant à moi, à l'inverse, avant de m'intéresser de plus près aux Ndjuka, je pensais que, nécessairement

et pour tous les Marrons, le fait de descendre d'esclaves ayant arraché leur liberté de haute lutte, au lieu d'attendre qu'elle leur soit octroyée, ne pouvait constituer qu'une raison de fierté, forcément transmise de génération en génération. J'étais, en ce sens, largement influencée par ma fréquentation des Antilles et des lettres antillaises, à commencer par l'œuvre d'Édouard Glissant dont j'ai analysé ailleurs la tendance première au « marronnisme ». Mais c'était, au moins pour le cas précis des Ndjuka de la Cottica, oublier le poids de la situation de migration sur la transmission d'une histoire qui, chez les Marrons, comme le dit Richard PRICE [1983] (1994) à propos des Saramaka, est dangereuse et secrète. De surcroît, pour ceux qui avaient choisi de rester après la fermeture des camps, la crainte ancestrale du fait que « un jour, ces temps-là reviendront » (*op. cit.* : 26) venait de se trouver singulièrement actualisée par la situation de clandestinité où les avait placés leur volonté de vivre en Guyane sans y être conviés. Certains en gardaient encore, quelques années plus tard, le souvenir amer, telle cette femme – depuis lors, il est vrai, rassurée par un permis de séjour :

Le voisin venait me prévenir, celui qui est au bord de la route. Lui, il avait déjà des papiers, il pouvait se promener. « Ils arrivent, ils arrivent ». C'était toujours pareil, j'avais juste le temps d'attraper le petit et de dire aux plus grands de me suivre. Et puis on courait, on courait, jusqu'au fond là-bas. Il y en a pour qui c'était plus facile : Ma'... a un obia qui peut la rendre invisible. Quand les gendarmes arrivaient, ils ne pouvaient pas la voir. Elle partait avec les autres dans la forêt, mais elle, ils ne pouvaient pas la voir. »

Traduit du nengée, CHARVEIN, 2000.

Ce propos appelle deux commentaires. Il montre tout d'abord le réveil de la peur et de l'humiliation – mais déjouée, ici, par la fuite permettant de revenir sur les lieux, sitôt le danger passé. Il met aussi en avant la nature première du secret de l'histoire : l'*obia*. Pour mieux définir cette catégorie difficile à cerner tant elle est hétéroclite, au moins en apparence, voyons comment Diane Vernon explicite sa cohérence dans le système ndjuka :

« Deux valeurs cardinales régissent cette société : celle de l'obia et celle des ancêtres. Ces deux déterminants de l'univers ndjuka sont interdépendants dans la formation historique de la société. C'est grâce à l'obia que les ancêtres ont pu s'évader, combattre les milices, panser les plaies, assainir le fleuve et fonder des villages. Mais cet obia, source d'autorité/connaissance sur la matière et l'esprit, ce sont les ancêtres qui l'ont apporté d'Afrique, dans les cales des navires de traite. De même, la société est maintenue par ce qu'on appelle l'obia, dont la réalisation va du plus modeste remède jusqu'aux grandioses cérémonies tribales dédiées aux divinités oraculaires de Gedeonsu et Gwangwella ; mais tout ce qui est obia se réfère à la connaissance/autorité des ancêtres qui, seuls, ont pu conférer à leurs descendants le savoir des ingrédients, des gestes et des paroles »

(VERNON, 1993 : 269).

Avec l'*obia*, intervient un autre aspect de la relation des Créoles aux Ndjuka (et aux autres Marrons) : celui d'une « magie » tout à la fois enviée et redoutée.

Suivant le principe cumulatif qui permet à n'importe quelle personne souffrante de puiser dans la variété des offres de soins présentes sur le sol guyanais, les Créoles peuvent avoir recours à l'*obiama*n marron – comme au chaman amérindien ou à l'*hougan* haïtien... Ils ont même, pour certains d'entre eux, une quasi-fascination pour la connaissance profonde dont font montre les *obiama*n quand il s'agit de la forêt, des plantes qui y poussent et des esprits qui la peuplent. Il faut dire qu'ils y sont également incités par le succès croissant des croyances ésotériques en Occident : ce n'est sans doute pas un hasard si l'un des tout premiers défenseurs créoles des valeurs saramaka qu'il m'ait été donné d'entendre à Cayenne, à une époque où le fait n'était pas si courant, était devenu un adepte convaincu de l'ordre des Rose-Croix¹⁰.

Mais l'*obia* et, plus largement, l'ensemble des croyances et pratiques religieuses marronnes sont aussi la cible des Églises protestantes. Certes, en territoire français, le clergé catholique aussi a converti Aluku et Ndjuka, mais dans un esprit suffisamment œcuménique, semble-t-il, pour que certains de ces convertis continuent parallèlement à pratiquer l'*obia* et le culte des ancêtres, sans y voir nécessairement de contradiction. D'ailleurs, paradoxalement, c'est parce qu'il laisse prospérer les esprits divers, y compris malfaisants, que, souvent, cet œcuménisme conduit le Créole ou le Marron catholique à se faire protestant. Sans parler de la présence ancienne de missionnaires sur le fleuve, les Ndjuka ont trouvé sur la côte des relais efficaces dans la mesure où les Églises protestantes avaient largement fleuri chez les Créoles durant ces dernières décennies. Parmi les Églises concernées, celle des témoins de Jéhovah, au prosélytisme notoire, occupe une position des plus illustratives, du point de vue des rapports qui nous intéressent ici. Une série d'entretiens effectués à Saint-Laurent-du-Maroni, entre 2001 et 2002, avec des Ndjuka convertis à cette Église¹¹ m'a fait apparaître d'une manière particulièrement tranchée – quoique non inattendue pour moi, eu égard à l'expérience que j'avais des sociétés créoles de Guyane ou des Antilles – à quel point leur conversion était greffée sur des histoires de sorcellerie. Jamais je n'avais autant entendu parler de *Baku* et autres esprits malfaisants, si ce n'est chez les Créoles où les affaires de sorcellerie ont la réputation d'être singulièrement prégnantes – chez les Martiniquais, notamment, qui constituent la principale origine de la population créole de Saint-Laurent. Il faut dire que le terme de *Baku*, qui désigne un esprit particulièrement tyrannique¹², est très proche, dans la forme et le sens, du *Baklu* créole qui, semblablement chevauche et tyrannise ses victimes.

10. Rappelons, à la suite d'Antoine Faivre (*in Encyclopædia universalis*, à l'entrée « Rose-Croix »), que ce mot désigne des associations à caractère ésotérique dont certaines sont purement fictives, tandis que d'autres ont réellement existé, et que « tout ce qui se réclame de ce titre aux avatars innombrables ne fait que puiser dans un vaste fonds commun, celui de l'ésotérisme au sens le plus large, c'est-à-dire dans les traditions alchimique, théosophique, analogique ».

11. Les Témoins de Jéhovah ne sont toutefois que l'une des Églises protestantes qui « travaillent » les sociétés créoles et marronnes. Cette série d'une quinzaine d'entretiens, traduits du nengee, ne peut donc être dissociée de l'étude plus large que je mène dans la région depuis quelques années, avec l'aide de divers informateurs ndjuka.

12. C'est au point que Bastide, reprenant les données de Herskovits sur les Marrons du Surinam, y voyait quelque chose de l'ordre du zombie haïtien.

En tout cas, quand on est possédé par un *Baku*, il est bien difficile de sortir du malheur et de la persécution à l'aide des seules pratiques traditionnelles. La force des cultes protestants, à cet égard, est de garantir la protection en s'en remettant à Dieu – mais à lui seul. Le Dieu des chrétiens a une correspondance dans la religion ndjuka : c'est Masaa Gadu, le créateur de toutes choses ; mais ce dernier n'a pas le même caractère exclusif ni par conséquent le même pouvoir. Par son exigence, le Dieu des protestants, et singulièrement le Jéhovah des témoins du même nom, peut protéger efficacement celui que persécutent des esprits malveillants. L'efficacité de cette protection est donnée comme proportionnelle à l'abandon des anciennes pratiques. On s'aperçoit toutefois que la diabolisation des esprits de leur ancienne religion est aussi une manière de faire perdurer ces esprits, de sorte que les Marrons convertis ne sont pas aussi radicalement coupés de leurs croyances ancestrales que le laisse supposer les discours prosélytes. Là encore, si l'on considère que les Églises protestantes émanent sinon relèvent du monde *bakaa*, la frontière n'est pas si évidente.

Un autre aspect de la conversion ne doit toutefois pas être négligé : la force de la communauté de croyants à laquelle est intégré le converti. Un vieil homme, installé en Guyane depuis près de cinquante ans et qui s'était d'abord présenté à moi comme étant mi-saramaka, mi-ndjuka, sans vouloir préciser de quel côté était son matriclan, m'expliquait un jour, après le départ d'un couple de témoins de Jéhovah créoles, un homme et une femme, celle-ci étant déjà un peu âgée :

Mon clan, ma vraie famille, ce sont ces gens-là : ils m'ont accueilli, ils m'ont aidé quand j'avais des problèmes. Aujourd'hui, je me sens plus à l'aise avec eux qu'avec n'importe qui d'autre.

Traduit du créole, Mana, 2000.

J'avais pu constater, en effet, le caractère chaleureux et bienveillant – peut-être un peu paternaliste aussi – de l'attitude de la vieille dame à l'égard de son hôte, qu'elle connaissait manifestement depuis longtemps. La pratique partagée du créole, presque toujours parlé par les Marrons installés de longue date sur la côte guyanaise, constituait également, à l'évidence, un ciment important pour rattacher cet homme à un groupe de témoins de Jéhovah essentiellement créole, parce qu'implanté à Iracoubo avant que le mouvement de conversion touche plus largement les Marrons venus du haut Maroni ou de la Cottica.

Cette dernière remarque m'amène à évoquer prudemment, car je n'en suis guère spécialiste, la question des langues de communication entre les divers groupes vivant en Guyane. Ce que j'ai pu en observer, en tant qu'anthropologue, c'est que, là encore, en une trentaine d'années, la situation a totalement changé. Au début des années 1970, on en était à l'opposition simple entre une langue officielle, le français, valorisé et enseigné dans les écoles, et des langues considérées comme mineures ou subalternes à des titres divers : soit parce que parlées par des groupes peu nombreux et surtout socialement

marginalisés, comme les différentes langues amérindiennes, soit parce que considérées alors comme de simples patois de langues européennes – du français pour les créoles guyanais et antillais, de l'anglais pour les créoles marrons dits « nenge(e) », de l'anglais et du portugais pour le saamaka tongo. Il ne venait alors à l'esprit de personne, ou presque, que ces créoles puissent être regardés comme de véritables langues. Les Créoles de Guyane eux-mêmes ne désignaient alors pas autrement que par « patois » le créole qu'ils parlaient. C'était l'époque où il était très mal venu de s'adresser de prime abord à quelqu'un autrement qu'en français, *a fortiori* s'il s'agissait d'une femme ou d'une « grande personne », expression désignant localement une personne âgée. J'en ai fait moi-même la fâcheuse expérience à mes tout débuts en Guyane, quand, forte des quelques formules de politesse apprises en créole sitôt arrivée de Paris, j'avais cru bon d'utiliser ce créole balbutiant pour m'adresser à un monsieur d'une cinquantaine d'années qui me répondit immédiatement, dans un français parfait : « Mais, Madame, pourquoi me parlez-vous ainsi ? Je connais le français : j'ai été à l'école ! ». Certes, malgré les progrès tangibles de la scolarisation, il existait alors, dans les bourgs un peu retirés de Guyane, tels Régina¹³ ou Ouanary, des Créoles qui ne parlaient pas français, et ailleurs, même à Cayenne, d'autres pour qui une conversation en français restait une épreuve. Il n'en était pas moins impensable – au minimum irrespectueux et parfois insultant – de s'adresser d'emblée à un Créole autrement qu'en français. Seuls, des rapports plus étroits pouvaient autoriser la familiarité du créole, à condition de rester dans les formes et les niveaux de génération adéquats. Ainsi, les jeunes parlaient créole entre eux, mais devaient s'adresser en français à leurs parents, voire ne pas parler créole en leur présence, même entre frères et sœurs.

La question de la forte dévalorisation passée du créole est aujourd'hui connue et largement étudiée, sous l'étiquette de « diglossie ». On verra, dans les chapitres de ce livre qui en traitent plus précisément, ce qu'il en est exactement. Il faut cependant souligner qu'au moment où les créoles à base lexicale française trouvent enfin leur reconnaissance auprès des créolophones et des locuteurs francophones en contact avec eux, il se trouve qu'en Guyane la diversité des appartenances linguistiques des populations qui y vivent, qu'elles soient autochtones ou immigrantes, vient brouiller les pistes de cette revalorisation pour ramener ces créoles et singulièrement celui des Guyanais au rang de simples composantes du paysage linguistique du pays. Qu'en est-il, dès lors, de la question des langues véhiculaires ?

En toute prudence, ma longue expérience de la Guyane m'amène à penser qu'on ne peut apporter à cette question que des réponses très provisoires. Ainsi, à Cayenne, le créole guyanais ne semble pas connaître la montée en puissance qu'on aurait pu attendre de sa revalorisation, même s'il demeure largement parlé – sans compter les formes antillaises et haïtiennes avec

13. À l'époque, la route de l'est, qui rejoint actuellement la frontière du Brésil, n'existait pas, et le bourg de Régina était presque aussi enclavé que celui d'Ouanary qui, lui, l'est resté.

lesquelles l'intercompréhension reste manifeste, par-delà les différences. La scolarisation en français, qui touche une nette majorité d'enfants, bien que certains immigrants en soient exclus, ne tend-elle pas à en réduire le champ à des sphères finalement presque aussi circonscrites qu'au temps où il était censé n'être qu'un « patois » plus ou moins fautif ? Les relations ludiques et familiales n'en restent-elles pas le terrain privilégié, y compris dans le cadre des émissions de radio et de télévision en créole ? Bien sûr, les médias retransmettent aussi des discours militants (politiques ou syndicaux) où le créole est de rigueur quand le locuteur est un Créole. Mais une écoute à peine attentive fait vite remarquer à quel point le créole parlé par nombre de personnages publics est francisé, quand le discours n'est pas simple alternance entre français et créole, voire du français juste émaillé d'expressions créoles.

Quant à la région de Saint-Laurent-du-Maroni, où les mouvements migratoires brouillent la donne davantage encore, la situation est particulièrement complexe : le nenge(e), le créole guyanais, le français et le sranan tongo ou créole de Paramaribo, peuvent y briguer la position de langue véhiculaire : tout dépend des protagonistes en présence et des situations. Quoique minoritaires, les Créoles sont persuadés que, comme autrefois, le créole reste la langue véhiculaire principale à Saint-Laurent, dans la mesure où les groupes en présence sont divers et nombreux. En fait, à la sortie des établissements scolaires, on peut aussi entendre des enfants d'origines diverses parler français entre eux. Par ailleurs, d'aucuns, locuteurs et chercheurs (cf. GOURY et MIGGE, 2003), pensent que c'est actuellement le sranan tongo qui occupe cette fonction, comme au Surinam avec lequel les communications sont incessantes – les migrants issus des camps de réfugiés opèrent un véritable va-et-vient entre les deux rives du Maroni. Quant au marché, il ne serait pas ce qu'il est, hormis les Hmong dont la place est prépondérante, sans les multiples revendeuses qui s'approvisionnent au Surinam où les produits sont beaucoup moins chers...

Ce qu'on observe, en tout cas, c'est l'émergence du nenge(e) : on en a longtemps ignoré la richesse, voire l'existence, au profit d'un succédané simplifié et déficient, le taki-taki que les *Bakaa*, blancs et créoles, confondent encore trop souvent avec le nenge(e). Autrefois, toute communication avec les Marrons impliquait de la part de ces derniers l'apprentissage du créole guyanais. Aujourd'hui, il est des Européens et des Créoles qui souhaitent apprendre le nenge(e), pour pouvoir communiquer directement avec eux. Or, la démographie jouant pour l'instant en faveur des Marrons – des familles de dix enfants et plus ne sont pas rares –, le nenge(e) ne pourrait-il pas devenir la principale langue véhiculaire de la région ? Peut-être est-ce un peu vite postuler que le nombre de ses locuteurs fait la force d'une langue. Encore faudrait-il pour ce faire que, dans les jeunes générations qui prennent la relève, ces locuteurs revalorisent le nenge(e) qu'ils ont eux aussi tendance à appeler « taki-taki », à l'instar des *Bakaa*, et avec le même type de considération un peu ambiguë, faite d'attachement et de dépréciation, que les Créoles avaient autrefois pour leur « patois ». Dans ces conditions, on peut penser aussi que, scolarisation massive aidant, le français n'a pas dit son dernier mot...

En guise de conclusion

Au sortir de cet exposé, deux idées peuvent être mises en lumière. La première concerne la forte ambivalence des relations entre groupes. On l'a vu à propos des Créoles et de leur rapport aux Marrons, mais la même observation pourrait être faite quant à leur rapport aux Amérindiens. Il n'est pas rare, par exemple, de rencontrer un Créole qui se targue d'être un peu amérindien parce qu'il a une grand-mère, ou une arrière-grand-mère arawak ou kali'na¹⁴ ; il est alors des Kali'na¹⁵ pour souligner avec humour, sans nier en rien la véracité des faits, qu'il s'agit toujours de grands-mères, mais que leur propre société est patrilinéaire. En d'autres termes, la relation valorisée ici par les Créoles correspond à la possibilité d'une affirmation d'autochtonie passant *de facto* par la créolisation de femmes amérindiennes.

L'ambivalence, toutefois, n'est pas le fait des seuls Créoles, tant s'en faut. Outre les métropolitains, dont on pourrait dire aussi qu'ils regardent souvent les Marrons avec intérêt, voire attirance, tout en gardant un sentiment de supériorité, il faut savoir que les Marrons venus s'installer sur la côte guyanaise ne sont pas dépourvus non plus d'ambivalence à l'égard du monde *bakaa*. Les férus de progrès technique – et il y en a aussi chez les Ndjuka – pourront vous dire, tel cet entrepreneur venu quinze ans plus tôt de la Cottica, *via* les camps de réfugiés : « il faut reconnaître que les *Bakaa* sont plus intelligents que nous : ils savent fabriquer des avions, des voitures, des tracteurs... ». Mais ces paroles n'impliqueront pas qu'il considère ses ancêtres comme moins valeureux ou moins estimables. Pour d'autres Marrons, le monde *bakaa* est l'objet à la fois de méfiance et d'attrait, les aides sociales accordées en Guyane, mais aussi les contrôles qu'elles impliquent, n'étant pas neutres en l'affaire.

Je n'aborderai pas, ici, la relation des Ndjuka aux Amérindiens, toujours assez tendue, comme le montrent les incidents qui alimentent la rubrique des faits divers locaux, sans parler de la guerre civile qui les a placés naguère dans des camps opposés, les Kali'na du Surinam ayant gardé partie liée avec les *Bakaa* de la côte, comme au temps du marronnage qui les vit autrefois participer à la lutte contre les esclaves en fuite. Il faudrait ici une observation plus fouillée des deux côtés et peut-être entièrement extérieure, pour aboutir à un point de vue un peu objectif.

La seconde idée qu'il me paraît intéressant de souligner concerne l'autre aspect du multiculturalisme, pointé plus haut à diverses reprises : la flexibilité des frontières socio-culturelles, et plus particulièrement de celles qui définissent le monde *bakaa*, occidentalisé, technicisé, médiatisé.... Si les Créoles

14. Je n'ai pas eu l'occasion d'évoquer, dans ce texte, les Arawak, qu'on dit avoir été plus tôt intégrés à la société guyanaise. Mais le fait que ces deux groupes soient cités indique leur présence sur la côte et l'importance de leurs contacts avec les Créoles.

15. Je pense ici, notamment, à une réflexion de Félix Tiouka lors de Journées d'Études organisées à Cayenne, en 1992, sur les *Familles en Guyane*.

peuvent y être englobés, alors qu'au départ, au Surinam en tout cas, ils étaient culturellement beaucoup plus proches des Marrons, nombre de ces derniers, les plus jeunes au premier chef, ceux qui vont à l'école, semblent destinés aussi à entrer dans ce monde. Ce peut être à leur manière, dans une sorte de néo-créolisation qu'on voit bien à l'œuvre, au moins chez les Ndjuka de la Cottica sur lesquels ont porté principalement mes recherches ; ce peut être aussi, plus banalement, dans le mouvement même de l'urbanisation rapide de Saint-Laurent-du-Maroni, avec les possibles dérives quelque peu délictueuses que, partout, ce type de mouvement favorise, des dérives auxquelles les jeunes Ndjuka n'échappent ni plus ni moins que d'autres. Encore faut-il rappeler que leurs parents sont souvent les premiers à s'en plaindre, et l'on mesure, à entendre leurs propos, à quel point les règles de politesse sont une armature importante de leur organisation socio-culturelle.

Dynamiques interethniques dans le haut Maroni

Francis DUPUY

Introduction

Dans la région du haut Maroni, de part et d'autre de la frontière entre le Surinam et la Guyane française, cohabitent deux ensembles sociaux et culturels, dans un complexe de relations originales tissé depuis la fin du XVIII^e siècle. Il s'agit d'une part des Wayana et d'autre part des Aluku. Au nombre de 800 à 900 sur le Litani (cours supérieur du Maroni), les Wayana, groupe amérindien de la famille caribe, habitent aussi au Brésil, sur le Paru (affluent de l'Amazone), et au Surinam, sur le haut Tapanahony ; ce qui porte leur effectif total à environ 1 500 personnes. Les Aluku (autrement désignés Boni) constituent l'une des six communautés résultant du marronnage généré par le système esclavagiste de l'ancienne Guyane hollandaise, devenue le Surinam. Ils sont établis sur le fleuve Maroni à la suite de deux guerres menées au cours du XVIII^e siècle contre les forces coloniales hollandaises (HOOGBERGEN, 1990). Leur effectif est de l'ordre de 4 000 à 4 500 personnes.

L'investigation que nous conduisons depuis plusieurs années vise à comprendre, précisément, le complexe de relations entre ces deux ensembles, forgé durant plus de deux siècles et, comme nous le verrons, toujours actif de nos jours. Notre démarche de terrain a consisté à partir de l'*interface* entre les deux communautés (les relations telles qu'elles se déroulent aujourd'hui) pour « remonter » ensuite au cœur du dispositif social et culturel de chacune des deux, afin de décrypter ce qui pour chacune fait sens dans sa relation à l'autre. Nous serons donc très attentif aux discours, aux attitudes et aux comportements qui traduisent les représentations que les Wayana entretiennent concernant les Aluku et réciproquement.

Adopter, en se situant résolument dans une posture anthropologique, la problématique de l'*interethnicité*, c'est rompre – plus ou moins – avec l'approche monographique qui a été l'un des principes cardinaux de la discipline. Chaque groupe est ici moins considéré *en soi* que du point de vue de cette *relation à l'autre*. Mais, on le sait, parler de l'autre c'est aussi parler de soi : lorsqu'une communauté tient un discours sur son vis-à-vis, elle exprime, en mettant l'accent tantôt sur les différences tantôt sur les convergences, tout un large éventail de son système de valeurs et de normes. C'est par ce détour par l'altérité que notre démarche nous renvoie, *in fine*, aux éternelles questions d'identité.

Mais l'*interethnicité* n'est pas seulement une problématique, c'est aussi une méthodologie. Lorsque l'ethnologue se trouve confronté simultanément à deux groupes – surtout, comme c'est le cas ici, très différents l'un de l'autre – l'effet de contraste opère comme un révélateur permanent des caractéristiques de chacun : la procédure comparative, dont se nourrit l'anthropologie, est alors concrètement en acte, dès la phase de l'enquête ethnographique.

Dans le cadre limité de ce texte, nous ne pourrions insister sur les deux groupes pour ce qui est respectivement de leur organisation sociale, de leur dispositif culturel et de leur histoire, préférant mettre l'accent sur quelques aspects significatifs de la relation interethnique, dans une perspective dynamique et évolutive. Pour une présentation plus détaillée de ces deux groupes, nous renvoyons plus particulièrement aux travaux ethnographiques de Jean HURALT (1961 et 1968) ; pour une perspective historique à ceux de Wim HOOGBERGEN (1990) concernant les Aluku, à ceux de Jean CHAPUIS et Hervé RIVIÈRE (2003) concernant les Wayana.

Nous ne brosserons qu'un tableau sommaire des deux sociétés concernées, en mettant en exergue leurs différences, après quoi nous les resituerons dans une histoire qui les met en confrontation ; à partir de là, nous présenterons les relations qu'elles ont su construire, ainsi que la manière dont chacune se positionne dans ce jeu relationnel, et ce jusque dans un contexte tout à fait contemporain.

Une différence par la culture

Tout semble opposer ces deux communautés ethniques, séparées dans un écart culturel maximal.

Les Wayana, originaires du versant brésilien, et dont les mythes situent l'ethnogenèse dans la chaîne des Tumuc Humac¹, déploient un profil culturel des

1. La geste du principal héros guerrier et civilisateur, du nom de Kailawa, localise dans les inselbergs des Tumuc Humac (entre Guyane et Brésil) le théâtre principal des hauts faits qui ont fondé l'ensemble wayana : guerres interethniques, contre des peuples infra-humains ou des monstres, fusion de groupes disparates en une même entité, découverte de plantes alimentaires, textiles et magiques, édification de villages plus ou moins fortifiés et d'un réseau de sentiers les mettant en relation... (CHAPUIS et RIVIÈRE, 2003).

plus classiques en référence à leur rattachement au fond caribbe. Organisée en petites unités résidentielles (*pata*) autour d'un homme d'un certain âge et bénéficiant d'une surface sociale suffisamment reconnue (*tamusì*), leur société privilégie la fluidité et le mouvement, de sorte que les individus ou les familles changent volontiers de lieu, de village, de corésidents au gré des circonstances de la vie : mariages, décès, conflits, nouveaux abattis... À tel point que dans le stéréotype guyanais (la vision du sens commun créole), les « Indiens » qu'ils sont passent volontiers pour « nomades ».

Le système de parenté qui les structure est de type dravidien, ce qui a pour corollaires un mariage préférentiel avec la cousine croisée bilatérale, un redoublement de l'alliance matrimoniale entre deux lignées, mais au final une faible prégnance de la logique de filiation. Le village est l'unité sociale et politique la plus visible et efficiente dans la vie ordinaire : il s'appuie sur le regroupement de familles plus ou moins apparentées autour d'un chef sans réel pouvoir et selon la règle de l'uxorilocalité. Ce principe d'uxorilocalité – qui prescrit à tout homme marié d'aller vivre auprès des parents de son épouse, au moins un temps (sorte de *bride service* qui permet aux beaux-parents de profiter de l'apport en travail de leur gendre) – est régulièrement détourné ou enfreint par le souci qu'ont les parents de garder auprès d'eux leur(s) fils et leur(s) bru(s). La dynamique de la société, celle qui pousse justement à la mobilité par l'éclatement régulier des villages, c'est le conflit qui fréquemment met aux prises des factions constituées sur la base des rapports de parenté et/ou de la communauté d'intérêts ; dès lors qu'aucune instance n'est là en charge de leur résolution, ces conflits ne peuvent trouver leur issue que dans la scission.

De leur côté, les Aluku composent une société marquée plutôt par la permanence et la stabilité. Le principe matrilineaire structure cette communauté comme toutes celles qui découlent du marronnage dans la région des Guyanes. Il affecte à tout individu un clan (*lo*) et un village (*konde*) auxquels il appartiendra sa vie durant – le mariage ne viendra modifier cette affectation ni de groupe de parenté ni de lieu de résidence, ni pour l'homme ni pour la femme. Toutefois, dès la fin du XIX^e siècle, les hommes sont volontiers mobiles, en quête d'un salariat plus ou moins durable, alors que les femmes demeurent comme le noyau stable des villages.

Chaque clan est placé sous l'autorité d'un ou deux capitaines (*kapiten*) et l'ensemble se trouve coiffé par le *gaaman*, chef politique et spirituel. Le culte des ancêtres, pièce maîtresse du dispositif religieux, attache les clans à la terre et favorise l'ancrage territorial. Par ailleurs, une instance de résolution des conflits, le *kuutu* (conseil), qui peut infliger la sanction à un contrevenant ou réaliser la médiation entre les parties, permet d'éviter l'éclatement lorsqu'un différend surgit.

Cette société procède d'une récréation à partir d'un fond culturel passablement hétéroclite : en provenance de régions et de sociétés diverses, les esclaves déportés aux Amériques étaient tenus d'opérer une synthèse – ou un

synchrétisme – afin de retrouver des bases culturelles communes sur lesquelles rebâtir un projet social une fois la liberté recouvrée par le marronnage et la résistance. De la même manière, ils durent forger une langue permettant l'intercompréhension entre locuteurs issus d'horizons linguistiques variés : cette nouvelle langue, le nenge tongo, ou sa variété aluku (ARENDS, 1995).

Une proximité par l'histoire

Lorsque, au tout début des années 1790, à la suite d'une épopée de guerre et de migration forcée qui avait duré deux bonnes décennies, les Aluku parviennent au pied des Tumuc Humac après avoir remonté le cours du Maroni, du Lawa puis du Marouini (HOOGBERGEN, 1990, DUPUY, à paraître), de petits groupes de Wayana habitent ces contrées, dispersés sur les petites criques de l'amont – alors que l'essentiel de leur population est à cette époque établi sur les cours du Jari et du Paru, sur le versant brésilien. La rencontre ne peut manquer d'avoir lieu. Selon la tradition wayana, elle ne semble pas avoir été franchement cordiale – les témoignages rapportent que l'on fléchait sans crier gare les Aluku qui s'aventuraient imprudemment dans la forêt. Cela n'est pas incompatible avec le fait que les Wayana reconnaissent les Aluku comme autochtones, sortis comme eux de la région des « rochers » (*tëpu*), autrement dit des Tumuc Humac. Un mythe, que nous avons recueilli en 2002, raconte même que les deux premiers Aluku, un garçon et une fille, sont sortis de deux calebasses frappées par la foudre, dans le prolongement de la genèse qui avait créé les Wayana.

C'est dans ces parages que les Ndyuka, liés par le pacte qu'ils avaient signé dans les années 1760 avec les autorités coloniales de Paramaribo, les rejoignent (en 1793), perpétrant un massacre effroyable dont la mémoire, tant chez les Wayana que chez les Aluku, porte encore le souvenir. Le chef éponyme Boni, le guerrier aux pouvoirs redoutables et redoutés autant des siens que de ses ennemis, est liquidé, ainsi que les principaux de ses lieutenants. Si l'on en croit les Wayana, il s'en fallut de peu que le groupe tout entier ne fût exterminé. Et ce serait à leur sollicitude que les derniers Aluku devraient d'avoir été sauvés *in extremis*, ce qui permettra au groupe de se reconstituer peu à peu².

Pour leur part, les Aluku estiment que ce sont eux qui, à la faveur du mariage d'un futur *gaanman* avec une femme wayana du Jari, sont à l'origine de l'installation des Wayana sur le Litani, lieu de leur actuelle résidence ; et que le processus s'est poursuivi par une cohabitation de plus en plus étroite qui a permis aux Aluku d'organiser les Wayana sur le même modèle qu'eux (avec distribution des fonctions de capitaine et de *gaaman*), ce qui offre aux premiers l'occasion de prétendre qu'ils ont « civilisé » les seconds. Plus largement

2. Nous avons recueilli à ce propos plusieurs versions. Dans un cas, il s'agit de deux jeunes enfants, un garçon et une fille, qui, devenus adultes, se marieront ; et de leur descendance naîtra le peuple aluku. Dans un autre cas, il s'agit d'une jeune femme enceinte qui mettra au monde un garçon qu'elle épousera plus tard ; et de leur descendance naîtra le peuple aluku... On le voit, quelle que soit la variante, la trame reste la même (DUPUY, à paraître).

– et c'est là un point qui nous semble majeur –, les Aluku ont réussi le tour de force qui consiste à avoir annexé idéellement les Wayana à leur monde : ils désignent ces derniers du nom de *Alukuyana*, autrement dit d'un ethnonyme forgé à partir du substantif *Aluku* qui leur sert d'autodésignation – on ne saurait mieux exprimer la volonté d'absorption. Et ils accompagnent cette catégorisation de toute une rhétorique qui vise à dire que la proximité et la solidarité sont telles que l'entité indienne est de ce fait diluée dans l'ensemble aluku.

Nous avons donc ici un tête-à-tête interethnique qui fait que chacun des deux partenaires voit dans l'autre une sorte d'*alter ego* qui lui doit d'être ce qu'il est. C'est là, de toute évidence, la grille en fonction de laquelle se lisent et se réalisent les relations entre les deux communautés dans le haut du fleuve – chacune des deux au demeurant étant parfaitement informée du discours que l'autre tient à son endroit.

Les termes de l'échange

La paix a été officiellement instaurée entre les Aluku et les Wayana entre 1810 et 1840, au temps où les Aluku étaient dirigés par le *gaaman* Gongo et vivaient repliés sur le Marouïni. Dès lors, les deux communautés n'ont cessé d'échanger dans différents domaines, développant un type de relations – bien connues dans le monde amazonien – que les anthropologues qualifient d'« amitiés cérémonielles » (DESCOLA, 1993). Celles-ci viennent en l'occurrence traduire en rapports sociaux la sorte de dépendance réciproque tissée dans les représentations.

Le principal secteur dans lequel elles s'expriment est l'échange économique (biens et services), sur le mode du partenariat personnalisé. Un homme wayana aura un « ami » (*ëpe*) parmi les hommes aluku, lequel le considérera en retour comme son « ami » (*mati*). Entre les deux hommes circuleront toutes sortes de choses, avec un souci affirmé de complémentarité. Ainsi, les Wayana fourniront du gibier, du poisson, de l'huile de karapa, des hamacs, des arcs et des flèches, des chiens de chasse... En contrepartie, les Aluku, situés entre le monde des Blancs (le littoral) et le pays indien, approvisionneront en produits manufacturés : vaisselle, sabres d'abattis, haches, tissu, savon, sel, pétrole, perles... Ce sont également les Aluku qui apprendront aux Wayana à fabriquer de « vraies » pirogues, en remplacement de leurs frêles esquifs faits d'écorce cousue. Ce système partenarial traduit cependant une dissymétrie assez systématique, dans la mesure où il semble que ce sont les Wayana qui le plus souvent se déplacent jusqu'aux villages aluku – où régulièrement un carbet est là pour les héberger – afin de réaliser les échanges. Il est aujourd'hui éteint ou peu s'en faut, depuis que les biens matériels sont à la portée de tous les Wayana descendant en quelques heures de pirogue jusqu'à Maripasoula.

Au rang des services rendus, on ne peut manquer de signaler les soins thérapeutiques. Les Aluku nourrissent à l'égard des chamanes (*pijai*) wayana un mélange d'admiration et de frayeur ; mais ils sauront vaincre leur crainte lorsque nécessaire pour s'adresser à l'un d'eux ; et les Wayana en retour pourront solliciter un *obiaman* aluku. Sans doute moins codifiés que les échanges

de biens car obéissant par définition aux circonstances de la maladie ou du malheur, ces échanges thérapeutiques semblent suivre pour l'essentiel la logique des relations personnalisées. Nous avons pu observer en tout cas que du côté aluku on pouvait avoir son « ami » *piaye* (*pījai*) chez les Wayana. En revanche, l'échange porte bien sur les soins, et ne paraît s'accompagner d'aucun transfert de savoirs ou de savoir-faire.

Certains registres demeurent imperméables à l'échange ou à l'emprunt. Un exemple éloquent est celui du riz. C'est là une nourriture fort prisée par les Wayana, chez lesquels elle peut venir en lieu et place de la cassave de manioc – aujourd'hui, les Wayana qui disposent de quelque argent l'achètent volontiers par sacs aux commerçants de Maripasoula. Ce sont les Aluku qui ont fait connaître le riz aux Wayana, car ils le cultivent dans leurs abattis. Les Wayana auraient pu – et sans doute su – adapter la culture de cette céréale dans leurs propres abattis, qui diffèrent assez peu sur le fond de ceux des Aluku (HURAUULT, 1965). Pourtant, il n'en a rien été. On sait qu'une technique, pour être adoptée, doit pouvoir s'inscrire dans l'ensemble du dispositif technologique de la culture importatrice ou innovatrice par une recombinaison des éléments du système de représentation de cette dernière (LATOUR et LEMONNIER éd., 1994). Mais ici le problème est particulièrement complexe : le transfert de la technique ne s'opère pas là où l'innovation alimentaire est, elle, pleinement réalisée.

Nous n'avons noté aucune influence dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler la « littérature orale ». Les héros mythiques wayana ne trouvent aucune place dans la mémoire historique des Aluku, qui ont su pourtant « mythifier » certains de leurs héros guerriers, au premier rang desquels Boni lui-même, auquel on prête bien des pouvoirs magiques lui permettant de se métamorphoser en permanence pour vaincre ses ennemis ou leur échapper. Aucune trace non plus, sous quelque forme que ce soit, des Aluku historiques dans le corpus des mythes wayana (excepté, bien entendu – et ce n'est pas rien – la création des Aluku en tant que « voisins » immédiats des Wayana, comme signalé plus haut). Les deux univers semblent être restés étanches l'un à l'autre.

En revanche, l'échange a eu lieu au plan linguistique. Une langue de contact, sorte de pidgin, s'était instaurée pour faciliter les échanges. Cette langue semble être tombée en désuétude, car nombreux sont finalement les Wayana qui parlent couramment une variété appartenant au complexe des *Surinamese Creoles*, souvent appelée « taki-taki » en Guyane (voir Légglise et Migge, p. 133).

Un domaine ne peut manquer de nous interpeller, c'est celui des échanges matrimoniaux. Hormis deux alliances matrimoniales³ – qui furent d'autant plus significatives qu'elles furent exceptionnelles – le mariage interethnique est fortement réprouvé de part et d'autre. Sur la base d'arguments qui mêlent des considérations culturelles et d'autres de nature plus « raciale » (comme la

3. Celle mentionnée plus haut, que l'on peut resituer dans les années 1910, redoublée à la génération suivante entre un futur *gaaman* et la fille issue de ce premier mariage interethnique.

couleur de la peau et le phénotype en général, mais aussi, chez les Wayana, toute une fantasmagorie sexuelle...), l'alliance transcendant les clivages ethniques reste très rare et négativement connotée : on note quelques mariages qui se comptent sur les doigts d'une main – toujours entre un homme aluku et une femme wayana, jamais l'inverse – entre Papaïchton, « capitale du pays boni », et une petite colonie wayana résidant à proximité. Les deux alliances « historiques » ont été à l'initiative des Aluku, et toutes deux ont servi de prétexte à ces derniers pour prétendre exercer une tutelle sur les Wayana. Et c'est, au bout du compte, ce déséquilibre qui imprègne tout le rapport entre les deux communautés ; les Aluku s'attachant à le maintenir, les Wayana cherchant plus ou moins à s'en défaire après l'avoir longtemps accepté.

Questions de frontières

Tout un « jeu », à la fois singulier, subtil et paradoxal, se fait sur les frontières dans cette région du haut Maroni, dès lors que l'on prend en compte non plus deux mais trois entités ethniques : les Wayana, les Aluku et les Ndyuka (dont il faut rappeler qu'ils sont les ennemis historiques⁴ des Aluku et que par leur présence forte sur le fleuve ils font pleinement partie du contexte social et politique).

Géographiquement, ces trois groupes s'échelonnent sur le fleuve, de l'amont vers l'aval : les Wayana occupent le cours supérieur (Litani), les Aluku le cours moyen (Lawa) et les Ndyuka, dont le territoire traditionnel est le Tapanahony, la région de Grand-Santi à la confluence entre ce dernier et le Lawa.

Sur le plan territorial, les Wayana revendiquent un pays qui depuis les Tumuc Humac descend jusqu'en amont de Maripasoula (la limite étant matérialisée par le saut Simaye soula). Les Aluku, pour leur part, considèrent que leur territoire va de Poligoudou (confluent Tapanahony/Lawa) jusqu'aux Tumuc Humac, au motif que leurs ancêtres ont vécu et ont été massacrés sur le haut Marouini : c'est là-haut qu'ils ont leur sanctuaire le plus important (DUPUY, à paraître). Ainsi, ils nient d'une part, en amont, la réalité du pays indien – ce qui va de pair avec l'annexion idéale des Indiens eux-mêmes – et d'autre part, en aval, le droit des Ndyuka à s'être implantés durablement dans la région de Grand-Santi. L'argument invoqué est ici que le territoire légitime des Ndyuka est le Tapanahony, et qu'ils l'ont investi au cours de leur exode du XVIII^e siècle depuis le littoral surinamien par voie de terre, sans remonter le fleuve. Aux yeux des Aluku, « le » fleuve est le leur : *Aluku Liba*, i. e. le fleuve des Aluku.

Sur le plan culturel, les frontières varient, là encore, selon qui parle. Les Wayana considèrent que leur monde s'oppose clairement à celui des *Meikolo* (Noirs) en général, dans lequel se confondent Aluku et Ndyuka. Les Aluku, au contraire, disent et répètent qu'en dépit des différences les Wayana font partie de leur monde – qu'ils sont « comme eux » –, alors que les Ndyuka – qui

4. Depuis le massacre de leurs ancêtres par les guerriers ndyuka, à la fin du XVIII^e siècle, les Aluku considèrent les Ndyuka comme leurs ennemis irréconciliables et se pensent toujours en état de guerre latente vis-à-vis d'eux ; à tel point que les *gaman* des deux communautés ne peuvent toujours pas se rencontrer, même lorsque, de temps à autre, un incident risque de mettre le feu aux poudres.

pourtant ont la même culture, la même langue, la même organisation sociale qu'eux – sont d'un autre monde, dans un rapport d'opposition indépassable. Ainsi, l'histoire a su rapprocher deux peuples aux cultures différentes (Aluku et Wayana) et opposer deux peuples aux cultures identiques (Aluku et Ndyuka). Au point que les Aluku se sentent en symbiose avec leurs différents et en guerre avec leurs semblables.

Mais il y a plus inattendu encore. Si, comme on l'a dit, Wayana et Aluku répugnent à échanger des femmes, ces derniers en revanche épousent assez volontiers des femmes ndyuka, notamment dans le contexte d'un mariage multiple, sachant que ce faisant ils renforcent le potentiel d'un ennemi avec lequel, de leur point de vue, la guerre peut reprendre d'un jour à l'autre : étant donné que les Ndyuka ont le même principe matrilineaire qu'eux, les enfants issus de ces mariages seront en conséquence du groupe de leur mère. Ainsi, les Aluku réprouvent le mariage avec les femmes d'un peuple ami (les Wayana) et se satisfont d'un mariage avec les femmes d'un peuple ennemi (les Ndyuka).

On le constate, en fonction du registre que l'on considère et du groupe que l'on retient, les frontières varient toujours et parfois de façon spectaculaire : les frontières territoriales, culturelles, matrimoniales ne se correspondent jamais. Surtout, elles sont pensées et vécues de manière contrastée. Il s'ensuit que la frontière ethnique – au sens où l'entend Fredrick BARTH (1969) – est « à géométrie variable ». Si la frontière a un sens – ce qui est incontestable –, celui-ci n'est pas à rechercher dans la ligne de démarcation elle-même, mais plutôt dans la charge imaginaire, symbolique, sociale et politique dont l'investissent les différents partenaires de la *dynamique interethnique*.

Il nous semble qu'une remarque complémentaire doit être apportée. Une frontière, fût-elle « ethnique » – surtout ethnique, a-t-on envie de dire –, est faite pour être traversée. On peut, théoriquement, « passer » d'une ethnie à l'autre, si l'on consent à en payer le prix identitaire. Ici, ce n'est point le cas. Si nous exceptons les cas rarissimes d'alliance matrimoniale – alliance toute stratégique – que nous avons signalés plus haut, aucun(e) Wayana n'est devenu(e) Aluku ; et inversement pas davantage. La prégnance ethnique – la surdétermination, nous sentons-nous habilité à écrire – est ici implacable : elle marque indéfectiblement l'identité des individus jusqu'à orienter leurs comportements et leurs actes tout au long de leur vie.

Nouvelles donnes

Depuis le début des années 1990, les choses se sont précipitées dans cette région. De nouvelles réalités, en provenance de la société globale, ont accéléré l'histoire, en même temps qu'elles ont durci les relations interethniques longuement tissées sur la trame d'un pacte tacite mais néanmoins efficace.

La première intrusion est celle de l'orpaillage. Ce n'est certes pas une nouveauté dans ces parages : la région de l'Inini avait connu à la fin du XIX^e siècle un véritable rush aurifère, entraînant déjà une confrontation des peuples et des cultures (STROBEL, 1998). Mais le fait se présente de nos jours sous une autre configuration, car les moyens mis en œuvre sont considérables, à la hauteur des espoirs suscités par des réserves que l'on dit phénoménales – illusion ou réalité ? Finalement là n'est pas l'essentiel. Plus encore, c'est le contexte social qui connaît des modifications profondes. Les Aluku, qui jusqu'alors étaient restés spectateurs dans la grande aventure de l'or en Guyane, s'engagent cette fois à corps perdu dans l'affaire. Le métal jaune enflamme les esprits et l'on voit en lui la fabuleuse richesse qui va révolutionner l'économie du fleuve.

Seulement, au moment même où les Aluku s'impliquent comme acteurs, ce sont les Wayana qui restent spectateurs, saisis d'une inquiétude grandissante. Car c'est leur pays qui devient l'enjeu principal des nouvelles convoitises : des réserves y ont été repérées et, de plus, c'est à peu près la dernière partie du territoire guyanais à n'avoir jamais été exploitée.

On a pu craindre le pire au début de l'année 2000, le jour où les Wayana du village de Kayodé, sur le Tampok, s'opposent fermement à un orpailleur aluku – au passé déjà sulfureux et aux pratiques relevant du banditisme –, lequel entend rejoindre un chantier qu'il entreprend en amont. L'incident dégénère et il faudra que toutes les autorités, tant de la coutume que de l'État, s'en mêlent pour que cela ne tourne pas au conflit armé. On est alors à deux doigts de la « guerre ethnique », ce qui rappelle des exemples de triste (et fraîche) mémoire qui ont ravagé des pays d'Europe ou d'Afrique, à cela près que le théâtre risquait d'être cette fois un département français...

Les Wayana, à cette époque, ont sérieusement envisagé la guerre, se disant prêts à la faire si les Aluku maintenaient leurs intentions d'exploiter l'or en pays indien. Il n'était question ici ni d'une quelconque spoliation des ressources ni même des effets nocifs de l'orpaillage⁵ : les Wayana s'insurgeaient contre une agression de ce qu'ils considéraient comme leur territoire. Or les Aluku tenaient un raisonnement analogue : il s'agissait bien de leur territoire, au regard de l'histoire qui avait été la leur ; et ils ne manquaient pas d'invoquer les droits qui en découlaient pour légitimer leurs projets d'orpaillage sur ces terres de l'amont.

Autrement dit, les nouvelles circonstances de la relance aurifère venaient crispier la relation interethnique, parce que, pour la première fois, le territoire sur lequel on s'accommodait d'une cohabitation tant que chacun restait chez soi devenait véritablement l'enjeu d'une concurrence. Le *modus vivendi* était dès lors rompu, et chacun réclamait ses droits sur son territoire.

5. Lesquels effets sont bien connus : turbidité de l'eau, rejet de mercure et contamination de la flore aquatique, puis de la faune piscicole qui entre dans la base alimentaire des Amérindiens. Si les conséquences sur la pêche sont bien réelles pour les Wayana, celles de nature sanitaire demeurent assez abstraites pour eux, parce que – pour l'instant – impalpables.

Aujourd'hui, la tension est quelque peu retombée, même si les Wayana restent vigilants. Les autorités coutumières ont tout fait pour que les choses s'apaisent, estimant que l'entente entre les deux communautés, soudée par deux siècles d'histoire cordiale, ne pouvait être irrémédiablement endommagée par les mirages aurifères.

Toutefois, une autre question, lancinante, pèse sur la relation entre Wayana et Aluku : c'est le projet de Parc national qui doit embrasser tout le sud de la Guyane. Il s'agit d'un projet mis en route au lendemain du Sommet de la Terre à Rio (1992), mais qui tarde beaucoup à se traduire dans les faits. Ici, de nouveau, les deux communautés se positionnent différemment, sur la base d'arguments diamétralement opposés. Globalement, les Aluku sont hostiles et les Wayana favorables. Et cette divergence s'explique assez aisément. En effet, les seconds voient dans ce projet l'opportunité de concrétiser leur espace territorial et par là même de délier quelque peu la dépendance historique et actuelle (vécue aujourd'hui dans le cadre de la commune de Maripasoula) à l'égard des Aluku : de fait, la limite du Parc passerait entre l'espace occupé par les Aluku et le « pays indien » que les Wayana tentent, comme ils le peuvent, de faire exister. À l'inverse, les Aluku vivent ce même projet comme la menace d'une dépossession : une fois l'amont placé sous un statut particulier, une large partie du territoire qu'ils considèrent comme le leur serait soustraite à leur contrôle. Bien entendu, cela aurait pour conséquence d'annihiler toute perspective d'exploitation aurifère dans cette zone, mais, plus encore, le Marouini (le fleuve des ancêtres) et leur sanctuaire le plus précieux seraient inclus dans une institution étrangère à leur monde. Le *gaanman* a exprimé son hostilité avec force et à plusieurs reprises ; et il ne peut en être autrement, sous peine qu'il se retrouve accusé par les siens de brader la terre des ancêtres. Plus largement, les autorités coutumières aluku vivent plutôt mal que les Wayana, pour la première fois, portent une parole publique et expriment une position indépendante et différente de la leur : il y a là un acte symbolique d'affranchissement dont la signification et la portée ne leur échappent pas.

Pour plonger leurs racines dans une histoire déjà longue, les schèmes et les catégories qui codifient les relations entre les Wayana et les Aluku n'en sont pas pour autant des références dépassées. À l'évidence, ce sont ces références-là qui structurent, organisent et confortent les rapports que ces deux communautés continuent d'entretenir : elles constituent une toile de fond fort peu explicite mais toujours suffisamment présente dans les esprits pour orienter les comportements individuels et collectifs. Plus encore, il suffit que des événements intrusifs viennent percuter l'ordre habituel des rapports sociaux pour qu'elles soient immédiatement réactivées, et pour que les discours les mettent en lumière – l'ethnologue se voyant assigner dans ces moments le rôle du scribe qui consigne, un peu à la manière d'un greffier, les arguments des uns et des autres pris dans une stratégie de rivalité et de concurrence.

Dans des considérations plus générales, il nous semble qu'une anthropologie, plus attentive que jamais au champ des *représentations*, a tout à gagner d'examiner et d'analyser toutes les variations autour de la notion de « frontière » – prise non seulement au sens où l'emploie Frederick Barth mais bien au-delà. Déjà, cette notion s'avère cruciale pour comprendre ce qui, selon les sociétés et les cultures, permet de saisir les oppositions et les relations entre humains et non-humains : c'est là tout le chantier ouvert, dans le sillage de Philippe Descola, au sein d'une nouvelle spécialisation de la discipline, ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'« anthropologie de la nature ». Pour les questions qui nous occupent ici, il s'agit d'appréhender ce qui, au sein d'une commune entité des humains, dessine et construit une déclinaison de différences et de connexions entre un « Nous » et un « Eux ». En d'autres termes, d'essayer de saisir selon quelles procédures et à partir de quels ressorts se pensent et se vivent, dans un tête-à-tête interminable, identité et altérité.

L'insertion scolaire des enfants de l'Ouest guyanais

Le cas des réussites paradoxales

Jeannine Ho-A-SIM

Introduction

Nous avons choisi de mener notre recherche sur le thème de la scolarité en Guyane car la question scolaire est un problème récurrent. L'éducation est à notre avis l'un des facteurs centraux du développement d'un pays. Au-delà de cet impératif ce sont les processus psychologiques qui sont au cœur de l'intégration et de la réussite scolaire de l'enfant. Les dynamiques mises en œuvre par les enfants nous interpellent. Le choix de la région de Mana n'est pas fortuit, mais symbolique. Cette région est historiquement le premier lieu en Guyane où a été engagée une réelle dynamique d'affranchissement des esclaves. C'est l'endroit précurseur où a été lancé un programme novateur de libération avec la volonté de rendre des hommes libres, autonomes, indépendants avec un retour à la dignité d'être humain. Mana toujours dans cette dynamique est l'endroit où la scolarité, l'instruction sont proposées aux affranchis. C'est le lieu d'émergence des premières élites créoles, mais également l'endroit où se sont formalisées des relations pluriculturelles avec les premiers autochtones, les Kali'na, les Noirs Marrons Ndyuka, et les personnes issues des différentes vagues migratoires dues au rush aurifère (STROBEL, 1998) et à la guerre du Surinam.

Aujourd'hui comme à l'époque, Mana doit relever le défi de l'intégration de plusieurs communautés dans un même espace, mais avant tout dans l'enceinte scolaire. Notre interrogation s'appuie sur le constat qu'un nombre élevé d'enfants est en situation d'échec scolaire selon un indicateur institutionnel donné par les enseignants selon des critères internes à l'éducation nationale. Qu'est-ce qui fait que l'école ne résonne pas ou ne semble pas entrer dans les représentations des enfants ? En fait, nous cherchons à identifier et à comprendre les raisons psychologiques, sociales et culturelles de la situation d'échec scolaire dans laquelle se situe une partie des enfants issus des communautés *kali'na*, *ndyuka*, *hmong* et créole. Nous tentons de définir les processus psychologiques qui sous-tendent les dynamiques d'insertion ou d'échec dans lesquelles se situent les enfants et surtout comment malgré les contradictions au niveau des systèmes de valeurs scolaires et familiaux des enfants réussissent à se mobiliser. Notre démarche se veut résolument transversale prenant en considération l'environnement au sens large dans lequel évoluent les enfants. Notre recherche se caractérise par une démarche à la fois psychologique et ethnologique de terrain. Nous avons procédé à une observation participante afin de recueillir des données qualitatives au sein des populations que nous souhaitions investiguer. Un autre recueil de données celui-là plus quantitatif a eu lieu au sein des établissements scolaires, mais avec en plus une démarche qualitative en la matière d'entretiens semi-directifs. Nous cherchons à repérer les stratégies mises en place par les enfants quand ils sont confrontés à de multiples références qu'ils doivent articuler, pour se construire dans un environnement qui leur demande d'être performants.

Notre étude tente de cerner les effets scolaires des contradictions entre les valeurs scolaires et les valeurs familiales. La démarche de notre Laboratoire de psychologie de la personnalisation et des changements sociaux, au travers de la notion de l'estime de soi nous a semblé être à la jonction des divers processus qui interviennent dans l'échec scolaire. S'estimer compétent dans un domaine déterminera le type d'approche adoptée face à une tâche. L'estime de soi, qui se construit à partir de l'image qui nous est renvoyée par différents acteurs, intervient de façon plus ou moins consciente dans l'élaboration de ce que C. COOLEY (1902) appelle le soi-miroir. La famille, les pairs, mais aussi l'enseignant deviendront une référence et l'école sera l'endroit par excellence d'ouverture sur le monde mais également un lieu d'ancrage, qui respectera la qualité intrinsèque des enfants. L'école devant accueillir des enfants d'origine de plus en plus diverses a du mal à respecter les spécificités de chacun et a tendance à vouloir formater les individualités. C'est d'ailleurs à partir de notre expérience scolaire que s'est élaboré le questionnement du chercheur. L'absence d'histoire et, disons-le tout net, la quête identitaire sont au fondement de ce travail.

Nous avons voulu savoir pourquoi tant d'enfants en Guyane étaient en situation d'échec scolaire, qu'est-ce qui au niveau de l'institution ou des sujets ne fonctionnait pas ? Pourquoi une telle déperdition des effectifs avant le baccalauréat ? Nous avons voulu dépasser les constats statistiques de l'éducation

nationale pour aller explorer les causes afin de mieux comprendre les mécanismes qui se jouent dans les situations scolaires. La notion d'estime de soi recouvre un champ de recherche assez large avec des procédures contradictoires entre les approches multidimensionnelles établissant des liens entre les différentes dimensions et les approches unidimensionnelles. Avec la notion d'estime de soi nous abordons l'idée de conflits intrapsychiques entre des valeurs scolaires et familiales qui peuvent sembler contradictoires. P. TAP (1991) affirme qu'il s'agit d'un processus normal de la construction et du développement de la personnalité, et que c'est en mettant en place des stratégies de dépassement que le sujet a les moyens d'accéder à une nouvelle étape de son développement psychique. Dans les cas spécifiques des groupes kali'na, hmong, ndyuka et créoles de notre étude, ce conflit de valeurs se teintera de multilinguisme. Ce qui fait dire à M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996) que l'investissement scolaire sera fonction du positionnement du sujet par rapport à sa langue maternelle. La question du sens donné à l'expérience scolaire nous semble également déterminante en plus du problème des écarts entre la culture d'origine et la culture scolaire. Nous ne souhaitons pas entrevoir ce travail sous l'angle unique de la distance culturelle qui nous semble réducteur mais faire plutôt appel aux notions qui s'entremêlent : l'estime de soi, les écarts culturels, l'efficacité scolaire, la socialisation, l'enculturation. Ces différentes notions seront employées afin de dégager l'originalité de ces différentes articulations.

Problématique

Les enfants scolarisés se trouvent confrontés à une multitude de systèmes de valeurs qui sont parfois incohérents. Nous cherchons à repérer les effets scolaires de ces contradictions, mais surtout, dépasser les thèses du déterminisme social selon lesquelles le succès scolaire tient souvent à la proximité des deux cultures, familiale et scolaire. Notre recherche s'inscrit dans une perspective interactionniste, celle du sujet et des institutions, élaborée dans notre laboratoire (Baubion Malrieu, cités par TAP, 1995, 1997), où la question du sens des significations portées par la famille, les institutions, la société et des re-significations par le sujet est centrale. Il s'agira d'explorer les processus d'*interstructuration* de l'entre-deux-cultures dans une approche constructiviste où le sujet est actif, intégrant et réinterprétant les différents codes dépendant de son environnement familial, scolaire et social. Nous nous référons ici à P. DASEN et T. OGAY (2000), pour qui l'enculturation désigne tout ce qui est appris au cours d'une vie humaine, du fait de ce qui est disponible dans le milieu, donc implicite, sans qu'il y ait un enseignement délibéré. Par contraste, la socialisation relève des actions volontaires, les explicites de l'entourage

social sont les différents agents de socialisation. Ce concept évolue dans le contexte des ethnothéories et se décline dans un modèle multisystémique de l'individu en développement.

Les réussites scolaires constatées dans ces milieux ne résonnent en rien dans l'univers de l'enfant qui peut alors se retrouver *déaculturé*, voire *acculturé* (CAMILLERI, 1989 ; CAMILLERI et VINSONNEAU, 1996) par rapport à sa famille où il n'y a pas de modèle de réussite. On peut ainsi élargir ce mode de fonctionnement et de réaction aux autres communautés de tradition orale, où le mot, le son représente l'objet. Les connaissances acquises en classe semblent n'avoir aucun intérêt direct pour les enfants sauf au niveau de la culture générale, ce qui pose la question de la transmission des savoirs dans ces cultures, des contacts et des identités. Pour les Créoles c'est encore différent car c'est essentiellement le rapport à l'Occident qui est interrogé, le rapport à une certaine forme de modernité. P. CHAMOISEAU parle de « magma anthropologique » (2002). Les Créoles ont une généalogie éclatée, et la culture française a fourni à un moment donné des outils d'humanisation, et il y a eu pour les Créoles une *reconquête* de cette humanité lors de l'esclavage par l'intermédiaire du *beau parlé français*. On remarquera que, dans cette diversité d'origine, la langue créole n'a pas de mythe fondateur mais elle peut se créer par le *conte* qui s'est nourri d'influences diverses. L'identité guyanaise est encore en gestation, P. CHAMOISEAU (1997) parle de domination brutale mais silencieuse de l'identité, de la culture créole aux Antilles-Guyane.

Nous « avons fait émerger les critères psychologiques de l'écart culturel famille/école. L'« écart culturel » (EC) est appréhendé à partir d'une approche ethnologique de terrain en élaborant un tableau des écarts entre les traits culturels propres à chacune des communautés et les valeurs véhiculées par l'école. Précisons que les trois communautés – kali'na, ndyuka et hmong – bien que culturellement très éloignées, présentent un grand nombre de valeurs et de principes communs. Leurs valeurs ont donc été regroupées dans une même colonne *valeurs familiales* en opposition à la colonne des *valeurs scolaires*. Ce tableau non exhaustif a été construit à partir des conduites et valeurs scolaires, puis nous avons répertorié les valeurs réciproques dans lesquelles les enfants étaient enculturés. Cette procédure nous a permis alors de quantifier l'écart entre les valeurs familiales et les valeurs scolaires : la différence entre les scores respectifs des valeurs familiales et des valeurs scolaires permet d'obtenir le score de *l'écart culturel*.

La perception et la compréhension des objets et des situations s'effectuent selon des systèmes interprétatifs de la structure cognitive que l'individu apprend au sein de sa communauté culturelle et linguistique. La structure cognitive de l'individu se forme au cours de sa maturation intellectuelle, simultanément et grâce à l'acquisition de la culture maternelle.

Les langues à « oralité et les langues à scripturalité » ont chacune des spécificités et des matrices différentes (SERAZIN, 1987). L'enfant qui construit sa personnalité dans une civilisation à tradition orale ou écrite développera des

Tableau 4
Tableau des écarts culturels (Ho-A-SIM, 2004 : 92)

SC	VALEURS FAMILIALES	VALEURS SCOLAIRES	SC
I	Valeurs communautaires	Valeurs individualistes	I
I	Famille élargie	Famille nucléaire	I
I	Mode de vie semi-traditionnel	Mode de vie plutôt urbain	I
I	Savoir-faire (maîtriser une activité), savoir-être	Savoir livresque, savoir-être	I
I	Apprentissage du milieu	Apprentissage hors contexte	I
I	Mode de transmission indirect (imitation, observation)	Mode de transmission didactique	
I	Élaboration de projets à court et moyen terme	Stratégie de projets à long terme	I
I	Appréhension du temps inféodée aux tâches	Emploi du temps découpé en 1 ou 2 heures	I
I	Langue maternelle	Français	I
I	Attitude de respect et soumission aux adultes	Respect sans soumission	I
I	Pas de regard direct face aux adultes	Regard direct	I
I	Pratiques magico-religieuses ou religieuses	Laïcité	I
I	Culture de tradition orale	Culture de tradition écrite	I
I	Autonomie pratique précoce (ex. : enfant débrouillard)	Autonomie intellectuelle (ex. : enfant déluré)	I

La différence entre les scores respectifs des Valeurs Familiales (VF) et des Valeurs Scolaires (VS) permet d'obtenir le score de la variable Écart Culturel (EC) : $EC = VF - VS$.

compétences spécifiques. Concernant la sensibilité aux mécanismes grammaticaux et aux logiques sémantiques d'une langue étrangère, l'interprétation ne se fera qu'à travers le système conceptuel d'une langue maternelle. Dans la même logique, J. BRUNER (1996) montre que la perception dépend de l'expérience antérieure de chacun, et qu'on doit tenir compte de la culture et de l'importance de la narrativité, en fait, tout ce qui va permettre à l'enfant de donner du sens au monde qui l'entoure. La transmission orale dans les sociétés ne possédant pas l'écrit va permettre d'ajuster la réalité et laisse une plus grande place à l'imagination et à la créativité. L'écriture n'aurait été qu'un moyen d'archivage puis d'organisation du savoir en catégories ayant permis le développement de la pensée logique, l'objectivité, l'abstraction et donc la science. La fonction, le statut de la langue et par conséquent de la culture sont fondamentaux. L'élève mal assuré, découragé même dans le maniement du système conceptuel de sa propre langue, aura d'autant plus de mal à percevoir et intégrer la langue *scolaire*. On peut ainsi rajouter que l'apprentissage de la langue étrangère (et non pas seconde) sera un échec. Cela intervenant au moment de la maturation et en période d'acquisition de la langue maternelle, l'enfant ne possédera alors aucune des deux langues de manière satisfaisante.

Cette idée de conflit entre deux systèmes de valeurs différents a été étudiée par les psychologues et a été affinée par l'étude de O. LESCARRET et C. PHILIP (1993) qui démontre qu'au-delà du conflit ou de l'accord entre les familles et l'école, c'est la souplesse et l'ouverture vers l'enfant du système des adultes qui détermine la construction d'un équilibre personnel. Cela a lieu aussi bien sur le plan affectif envers la famille que sur le plan des tâches proposées par l'adulte (à l'école). Ce point de vue rejoint la théorie du conflit *intra-psychique* de P. TAP (1991) qui affirme qu'il fait partie du processus de construction de la personnalité. Ces conflits stimulent des modes de résolution et de dépassement. Nous n'excluons pas la question du sens de l'expérience scolaire, la logique dans laquelle elle s'inscrit pour ces enfants. Le fait que les attentes par rapport à l'école diffèrent en fonction de la communauté dont sont issus les enfants montre le type de rapport à l'école et son fonctionnement. Il apparaît un décalage entre la réalité de cette région, et l'idéal de fonctionnement de l'institution scolaire qui ne rentre pas forcément dans le schéma de construction de l'enfant. Il peut exister des antagonismes entre l'éducation informelle traditionnelle et l'éducation scolaire ainsi que les savoirs qui s'y rattachent (GRENAND et LESCURE, 1990 ; GOURY et *al.*, 2000 ; HÉBRARD, 2000). Nous percevons que ces contradictions école/famille ont des effets sur l'efficacité scolaire, à travers le rôle que va jouer « le rapport personnel du sujet à la culture (famille école) et l'estime de soi. Cela nous amène à présenter la figure 6 (HO-A-SIM, 2004 : 1).

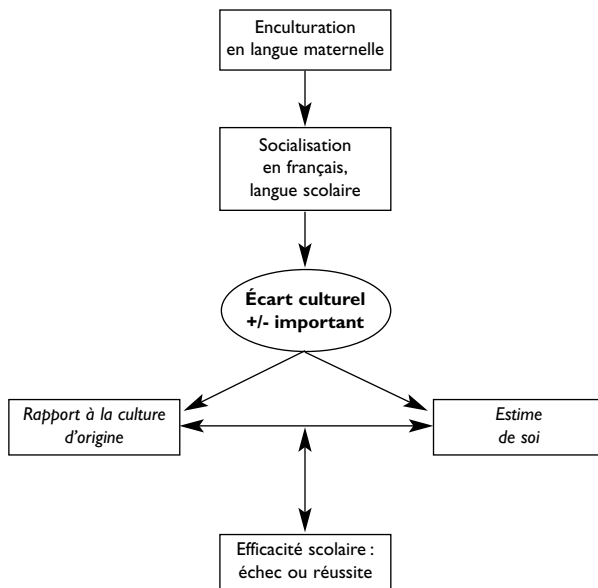


Fig. 6

L'écart culturel famille/école influence de façon différenciée le rapport qu'entretient l'enfant à sa culture d'origine ainsi que son estime de soi, cette dynamique psychique décrit les liens généraux entre l'écart culturel et la performance scolaire.

Autrement dit, ce lien très général s'organise sur le plan psychique selon deux temps complémentaires qui conduisent à la déclinaison suivante :

- 1) l'écart culturel famille/école influence de façon différenciée le rapport qu'entretient l'enfant à sa culture d'origine ainsi que son estime de soi ;
- 2) l'interaction entre le rapport à la culture et l'estime de soi contribue de façon différenciée à la performance scolaire.

Notre hypothèse générale pose alors le lien entre les contradictions école/famille (VI) et l'efficacité scolaire (VD) :

- la variable indépendante : écart culturel ;
- la variable dépendante : l'efficacité scolaire.

Les variables intermédiaires

- le rapport à la culture ;
- l'estime de soi scolaire.

Notre approche quantitative a permis d'extraire les tendances des populations observées.

Les représentations graphiques des deux dimensions d'estime de soi scolaire, globale et de l'efficacité scolaire (moyenne annuelle des résultats scolaires) qui se sont dégagées, nous permettent de visualiser les moyennes dans chacun des groupes culturels. Nous avons appréhendé la notion d'estime de soi scolaire avec le *Self Perceive Profil* (SPP) de S. HARTER (adapté en français par PIERREHUMBERT *et al.*, 1988) qui permet de connaître l'auto-évaluation de l'enfant de ses propres compétences dans des domaines spécifiques. Le recueil des données s'est fait par des passations individuelles qui ont eu lieu en deux temps. Un premier quantitatif où les enfants répondaient aux

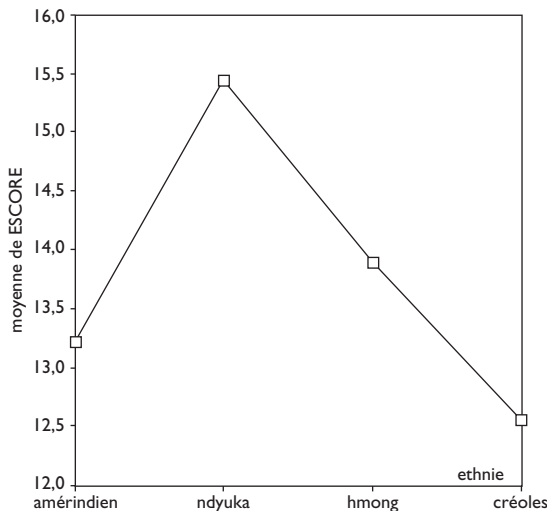


Fig. 7
Moyenne d'estime de soi scolaire selon le groupe culturel.

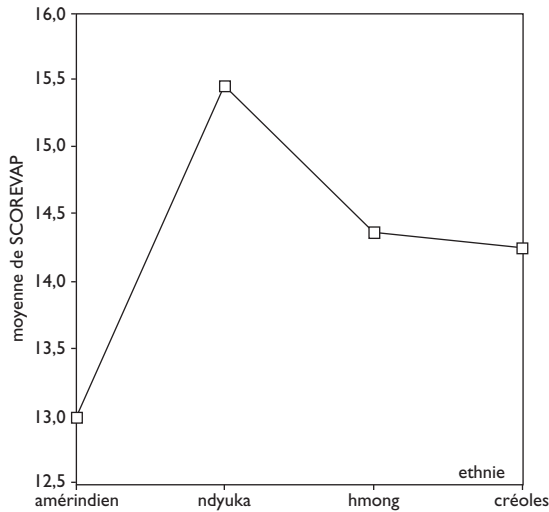


Fig. 8
Moyenne d'estime de soi globale selon le groupe culturel.

questionnaires et un second plus qualitatif constitué par un entretien semi-directif portant sur six thèmes : le projet, les normes scolaires, les activités extra-scolaires, la hiérarchisation des langues, les pratiques langagières en fonction de l'interlocuteur et la description du mode de vie et des coutumes. À ces entretiens, s'ajoute une observation participante menée dans les familles, toujours dans un souci d'approche qualitative. Nous avons éprouvé leur mode de vie, eu accès aux représentations des enfants, en prenant garde aux fables de vie (KAUFFMAN, 1996) et en allant au plus prêt de la réalité des enfants pour pondérer leurs discours.

Sur les figures 7 et 8, on remarque clairement que les enfants ndyuka et hmong sont ceux dont l'estime de soi scolaire et globale est la plus élevée. Les enfants kali'na présentent une estime de soi scolaire plus importante que les Créoles. Par contre pour l'estime de soi globale, la tendance entre ces deux groupes s'inverse.

La figure 9 nous renseigne sur la performance scolaire. Nous remarquons que c'est parmi les enfants kali'na et les Hmong (culturellement éloignés de l'école) que les résultats scolaires sont les meilleurs. Ce qui apporte une nuance très intéressante et qui indique bien que des subtilités culturelles opèrent et que leur portée au plan psychique pourrait être déterminante pour la mobilisation scolaire des enfants. En explorant plus en détail le champ psychologique de ces spécificités culturelles et leur dynamique dans l'engagement scolaire des enfants, nous découvrirons progressivement les processus déterminants de la réussite scolaire dans des contextes socioculturels globalement peu facilitateurs. C'est tout l'intérêt, justement, de l'analyse qualitative qui suit.

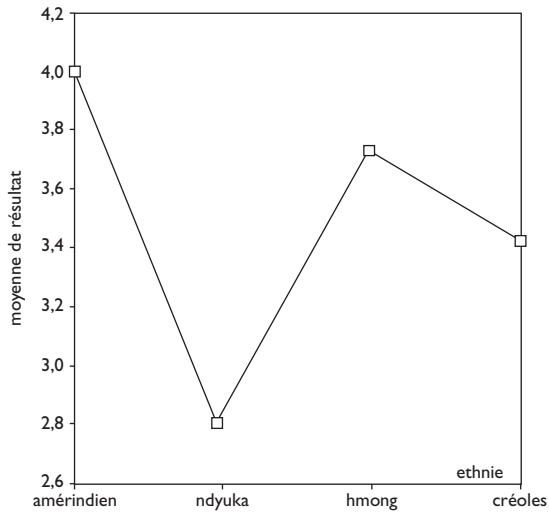


Fig. 9

Moyenne de l'efficacité scolaire selon le groupe culturel.

Approche qualitative, le cas des enfants kali'na et hmong

Au-delà des tests statistiques il nous semble maintenant indispensable de tenter de repérer les mécanismes par lesquels ces enfants construisent leur estime de soi. Ces deux communautés sont excentrées par rapport au bourg de Mana. Elles se situent toutes les deux dans des zones éloignées et bénéficient d'un cadre de vie privilégié. Les familles disposent d'une école primaire dans le village. Ces écoles, quoique récentes, font partie intégrante de la vie du village. Dans un tel environnement, les enfants mènent une vie plutôt libre et partagent leurs activités entre l'aide aux parents aux champs, ou encore dans les abattis et des activités plus ludiques entre pairs (pêche, jeux collectifs, baignades...). Au niveau scolaire ils ont également la chance de bénéficier d'un accompagnement spécifique en la personne des médiateurs culturels bilingues. Dans les deux écoles où nous les avons observés, les types d'interventions et les objectifs étaient très différents.

L'école de Javouhey disposait de deux médiateurs dont la tâche était d'intervenir dans les classes secondant l'enseignant pour l'explication personnalisée des consignes mal comprises. Une démarche de soutien scolaire y est associée, et prend place chaque soir à la fin des cours. Les médiateurs ont également un rôle d'interface entre l'école et les parents qui ne maîtrisent pas la langue. Il s'agit là d'une réelle prise en compte à la fois de leurs difficultés et de la spécificité culturelle. Dans un tel environnement les enfants hmong semblent harmonieusement se construire avec leurs références familiales qui sont

omniprésentes, et les références scolaires qui assurent un autre mode de socialisation avec des savoir-être et des savoir-faire tout aussi spécifiques. Les enfants hmong ont une estime de soi scolaire et globale qui se situe au alentour de 14,5. La moyenne de leurs résultats scolaires se situe à 3,73 ; nettement au-dessus de la moyenne. Nous pouvons dire que par rapport à notre hypothèse générale, ce n'est pas tant l'écart culturel qui sera déterminant mais une association de plusieurs facteurs et sans doute le fait d'être solidement enculturé dans un environnement culturel fort et stable, qui leur assure une certaine confiance en eux. Et c'est parce qu'ils auront un ancrage solide qu'ils peuvent sans crainte appréhender une autre culture.

Les enfants du village kali'na d'Awala-Walimapo évoluent également dans un environnement privilégié. Cette commune presque monoculturelle, géographiquement isolée a été le berceau des revendications amérindiennes (ALBY, 2001 ; LÉGLISE et ALBY, 2006). Les enfants kali'na ont en moyenne une estime de soi scolaire et globale qui se situent autour de 13,5, score largement au-dessus de la moyenne. Leurs scores d'efficacité scolaire se situent à 4, ce qui traduit là aussi des résultats scolaires bien au-dessus de la moyenne. Ils disposent eux aussi dans leur école de la présence d'un médiateur. Cependant, l'encadrement pédagogique n'est pas le même. En effet, le médiateur intervient sur un mode plus culturel. Cela se fait par l'apprentissage du kali'na à l'école à raison de trois heures de cours par semaine. Les enfants apprennent à parler correctement leur langue, par exemple en utilisant les codes syntaxiques adéquats, ils enrichissent leur vocabulaire, et apprennent à compter dans cette langue. Ce dernier point est particulièrement important dans la mesure où le système métrique n'est pas le même. En fait, ces cours de langue kali'na obligent à une gymnastique intellectuelle qui exerce le cerveau des enfants à une certaine plasticité des structures cognitives. Prendre des cours de langue kali'na n'est pas anodin car il s'agit là d'une culture orale où la transmission du savoir se fait par la parole valorisée par et à l'école qui devient alors l'instrument d'une réappropriation identitaire. Nous pensons que cette plasticité qu'entretiennent les structures aide les enfants à mieux comprendre, voire intégrer des notions scolaires. L'objectif de cette approche est de renforcer les enfants dans des acquis culturels afin de s'investir sans crainte dans de nouveaux apprentissages qui renforcent le sentiment de sécurité affective (BRUNER, 1996, 2000). C'est parce qu'un enfant sera sécurisé dans ses apprentissages premiers ou antérieurs fondamentaux qu'il pourra s'orienter vers d'autres objets de savoir qui pour lui ne représenteront plus alors aucun risque d'échec déstabilisant.

L'approche qualitative nous a permis de dégager cinq profils représentatifs de la population étudiée.

Nous avons ainsi croisé des données qualitatives (les écoles mono- et pluriculturelles, la présence ou non d'un médiateur culturel, les caractéristiques du groupe culturel des enfants) et des données quantitatives (l'estime de soi globale, l'estime de soi scolaire, le score des écarts, le score du rapport à la

culture). Nous avons ensuite procédé à une classification statistique Twostep¹ qui a déterminé cinq profils. Ces profils réunissent les caractéristiques des enfants articulées à leurs représentations qui sont appréhendées au travers des thèmes abordés dans l'entretien semi-directif à savoir le projet, les normes scolaires, les activités extrascolaires, la description du mode de vie et des coutumes. La dénomination du profil s'appuie sur deux critères : l'écart entre culture de l'enfant et culture de l'école s'appuyant sur le tableau des écarts culturels présenté précédemment (très éloignés culturellement, culturellement proches, éloignés culturellement) et le rapport à l'école que construisent les enfants, au sens qu'ils lui accordent.

Le profil 1

Les très éloignés culturellement, fait référence à des élèves exubérants et joyeux. Ils mettent en avant leurs capacités physiques, le fait d'être les héritiers d'une histoire valeureuse : « On est fier d'être ndyuka ! », avec une forte tendance à surévaluer leurs résultats scolaires. Leurs activités sont l'aide dans les abattis, la pêche, les jeux collectifs. Ils sont souvent issus d'une fratrie nombreuse. Ce profil se compose majoritairement d'enfants ndyuka (78 %) qui viennent à 83 % de l'école communale du bourg avec en moyenne un score de 15,85 à l'estime de soi scolaire, une estime de soi globale de 15,62, un rapport à la culture de 42,34 et un score des écarts de 13,65.

Le profil 2

Les culturellement proches, réalistes, correspond à des enfants ayant intégré les attentes scolaires et pour lesquels l'expérience scolaire revêt du sens, ce qui permet de les caractériser comme *réalistes*. Il se compose majoritairement d'enfants créoles particulièrement soucieux des rapports sociaux entre pairs. Ils habitent pour la plupart le bourg de Mana, ont des activités périscolaires dans différents clubs tels que le football, le basket, le judo, les jeux vidéo. Dans une grande majorité, ils ont des résultats scolaires tout juste moyens (83 %) ou en dessous de la moyenne, ont un score d'estime de soi scolaire en moyenne de 12,55 et d'estime de soi globale de 14,25, un score de rapport à la culture de 42,41 et un score des écarts de 5,8 qui est le moins important de tous.

Le profil 3

Les éloignés culturellement réalistes, décrit des enfants du collège quasi indifférenciés au niveau de la culture. Ils ont la particularité de se définir avant tout comme faisant partie de la catégorie des jeunes, même si l'appartenance culturelle est présente, elle n'est pas forcément prépondérante. Ils ont intégré le rôle de l'école et ont également des attentes vis-à-vis de l'institution, c'est en ce sens qu'ils sont eux aussi caractérisés comme *réalistes*. Quand ils habitent

1. Procédure statistique issue du logiciel de statistique SPSS.

dans le bourg, ils se rejoignent pour jouer et organiser de petites sorties. Avec, en moyenne, un score de 12,82 d'estime de soi scolaire, et de 13,37 d'estime de soi globale, un rapport à la culture de 41,11 et un score des écarts de 9.

Le profil 4

Les éloignés culturellement pragmatiques, au primaire, correspond à des enfants qui ont très tôt compris l'intérêt de l'école qui constitue le moyen de sortir de la condition des parents et peut offrir d'autres perspectives d'avenir, c'est en ce sens qu'ils sont caractérisés comme *pragmatiques*. Ce profil est composé par les enfants du village de Javouhey. Ils aident leurs parents dans les champs et les accompagnent à la vente des légumes au marché en fin de semaine. 69 % d'entre eux ont en moyenne un score de 13,64 d'estime de soi scolaire, 13,16 à l'estime de soi globale, 39,77 dans le rapport à la culture avec un score des écarts de 10.

Le profil 5

Les éloignés culturellement réalistes et valorisés, au primaire, décrit les enfants kali'na dont la langue et la culture d'origine sont valorisées car font l'objet d'enseignement à l'école par un médiateur culturel bilingue et donc reconnues par l'institution. Dans leurs discours, l'école est valorisée et constitue un outil de réappropriation identitaire. Ce sont des élèves qui se distinguent par leur calme et jouissent d'une grande liberté d'action dans leur vie hors scolaire. Ils ont un score d'estime de soi scolaire de 13,64 et 13,16 pour l'estime de soi globale. Leurs scores sont homogènes. On comptabilise 39,77 pour le rapport à la culture et 10,83 pour le score des écarts.

Précisons qu'il ne s'agit là que de profils qui ne doivent en aucun cas alimenter les stéréotypes circulant à propos d'enfants issus de ces différentes communautés.

Conclusion

Ces explorations différenciées et approfondies nous ont permis de mettre en évidence l'originalité pour notre interrogation de chercheur de la mobilisation scolaire de deux groupes culturels : les Kali'na et les Hmong qui, bien que culturellement éloignés de la question scolaire, montrent des cas de réussite que nous avons explorés de façon plus qualitative. Cette démarche à la fois statistique et qualitative nous a permis d'isoler des profils d'enfants théorico-statistiques mais surtout de comprendre les dynamiques psychiques à l'œuvre dans l'insertion scolaire des enfants de la région mananaise. Ce qui est intéressant en effet, pour le psychologue, c'est de se laisser étonner par les résultats

qui diffèrent quelque peu de la tendance générale et ainsi d'identifier les possibles issues que chaque sujet peut trouver pour dépasser les conflits de représentations : articuler des tendances apparemment incompatibles, élaborer les stratégies qui concourent à l'élaboration de l'auto-évaluation, et ainsi mettre en œuvre des modes de résolution efficaces pour l'investissement scolaire et l'équilibre psychique ultérieur. On peut alors comprendre que cette richesse psychologique acquise en même temps que l'enfant construit son expérience scolaire puisse quelque peu mobiliser son énergie psychique, aux dépens quelquefois des résultats scolaires attendus chez l'enfant tout-venant. On comprend également le désarroi éventuel des enseignants qui, accompagnant ces enfants dans cette aventure scolaire très originale, en perçoivent bien la spécificité, repèrent bien l'intensité de l'activité psychique et demeurent attentifs à la créativité de chacun, mais en même temps ne peuvent pas toujours s'autoriser de permettre à chaque enfant de prendre le temps, pourtant logique, de sa propre élaboration.

C'est ici que le travail en équipe pourrait prendre tout son sens, et que le fait de porter un regard, voire une écoute, sur les situations vécues par les enfants, pourrait permettre d'affiner des actions pédagogiques futures. Il nous semble important de souligner que les enfants contrairement à ce qui est couramment dit ne sont pas tous en situation d'échec scolaire. De plus, les réussites paradoxales que nous avons mises en relief témoignent de la dynamique psychique d'enfants qui, en fait, mettent en place des stratégies de dépassement des conflits intrapsychiques et sont en réussite à un niveau personnel. Dans une attitude bienveillante, il serait alors intéressant de faire évoluer le regard institutionnel qui est porté sur eux pour reconnaître la richesse de leur situation et encourager les stratégies qu'ils mettent en œuvre face à la complexité des situations et des insertions successives qu'ils devront surmonter.

S. HARTER (1999, cité par MARTINOT 2004) souligne qu'à l'adolescence le regard extérieur est central, et peut même engendrer une certaine confusion chez les jeunes issus de minorités qui reçoivent des messages contradictoires de personnes considérées comme référentes. Ces jeunes devront « réussir à créer des connaissances de soi qui font le lien entre leur groupe ethnique, et le groupe majoritaire » (*op. cit.* : 209). Se conceptualiser dans différents rôles possibles, avec des caractéristiques différentes, permet au sujet de se projeter. Le fait que les jeunes aient une vision exagérément positive n'est pas gênant en soi parce qu'il est important pour l'équilibre psychique. De plus, on sait qu'avoir des attentes de réussite va être fortement prédictif des performances ultérieures. Y. BERTRAND (1992) souligne le peu d'attentes scolaires au niveau des familles créoles qui n'investissent pas forcément la chose scolaire. Cette remarque est d'ailleurs également valable pour la majorité des enfants ndyuka, mais S. HARTER (1994), S. RODERSDORFF et O. AUDEBERT (2003) vont plus loin dans l'analyse en faisant apparaître l'échec scolaire comme le possible foyer inconscient d'un conflit intrapsychique où l'accès au savoir, à l'instruction sera vécu comme une trahison envers les siens. Le sujet devra

alors prendre le risque d'être rejeté par les membres de sa communauté. Le choix s'impose alors entre la réussite personnelle d'une part ou l'acceptation du groupe d'autre part. Un certain nombre d'études récentes montrent que les différences de performance entre les élèves d'une même classe s'expliquent aussi par l'effet des situations de classe elle-même. Du coup, c'est la notion d'échec scolaire qui est à revoir et discuter parce qu'en plus, dans le cas des enfants de la région mananaise, la vie scolaire est sans doute le moment privilégié des conflits langagiers.

L'expérience scolaire doit être interprétée différemment à la lumière des prouesses que les enfants doivent mettre en place parce qu'ils sont en pleine dynamique identitaire et psychique qui verra la construction d'individus solides. Le chercheur doit prendre au sérieux la question scolaire. Tout en faisant des comparaisons, il doit comprendre, entendre ce temps de construction. Il est cependant légitime que l'institution scolaire se préoccupe des résultats des élèves, le psychologue s'attardera sur la question de la mobilisation scolaire et en même temps il doit rappeler la spécificité des situations vécues par les enfants. En particulier, la richesse psychologique qui est en train de se construire chez ces enfants de cultures différentes. Ils sont à un âge, plus particulièrement à une étape où ils dépassent des conflits structurants, mais très difficiles, engendrés par la complexité lexicale, la gestion de l'altérité. Cette période tumultueuse au plan psychologique est potentiellement riche car elle prépare ces enfants à une certaine souplesse structurale et à la capacité de réagir dans des situations nouvelles.

Le « taki-taki », une langue parlée en Guyane ?

Fantasmes et réalités sociolinguistiques

Isabelle LÉGLISE
Bettina MIGGE

Introduction

Il est assez classique que l'auto-désignation de langues ou de peuples diffère des désignations exogènes ou hétéro-désignations/allo-désignations (TABOURET-KELLER, 1997). Ainsi de l'esquimo et de l'inuktitut, par exemple. Il est assez classique également que la dénomination de variétés de langues trahisse la dépréciation, ainsi des nombreux patois ou dialectes du français par exemple, des créoles dits « patois », « mauvais français », « *broken english* », etc. Il est assez classique également que l'hétéro-désignation dépréciative – *a fortiori* si elle est issue de groupes socialement « dominants » – déteigne sur l'auto-désignation dans un mécanisme d'intégration de la minorité ; c'est ainsi que les patoisants par exemple dévalorisent leurs parlers « pas même une langue, qu'on sait à peine parler », tout en y associant une valeur identitaire forte (ELOY, 2004 ; MÜHLEISEN, 2002).

La question qui se pose pour les sociolinguistes soucieux de décrire la réalité linguistique guyanaise est de savoir à quelles réalités ou représentations de la réalité renvoie la dénomination « taki-taki » ? Cette question est assez polémique car on observe une véritable contradiction autour du phénomène

« taki-taki » en Guyane. Les habitants de la Guyane utilisent ce terme régulièrement pour référer à une entité linguistique, de la même façon qu'on utilise le mot « français » pour renvoyer aux réalités de la pratique de cette langue. Or, les travaux linguistiques traitent ce terme de manière très diverse. Un certain nombre d'articles scientifiques de linguistique (QUEIXALÓS, 2000 ; LAUNEY, 1999 ; CERQUIGLINI dir., 2003, etc.) faisant état des langues parlées en Guyane ne le mentionnent pas comme une langue mais comme un « appellatif dépréciatif » pour plusieurs créoles à base anglaise parlés en Guyane. D'autres textes traitent du « taki-taki » comme d'une langue ou d'un nouveau véhiculaire (CALVET, 2003). Lors de nos propres enquêtes sur le terrain, nous sommes à la fois confrontés à ce terme dans les réponses de locuteurs « natifs » à nos questions et à la fois confrontés à différentes variétés de créoles à base anglaise dont les locuteurs – natifs ou non-natifs – affirment régulièrement – en situation d'entretien ou au fil de leurs conversations – le parler. Aussi, les questions suivantes se posent :

- est-ce que « taki-taki » correspond à une hétéro-désignation ?
- est-ce que « taki-taki » correspond également à une auto-désignation ? Et si oui, dans quel cadre, face à quels auditeurs ?
- est-ce une langue ou une variété de langue ?
- est-ce une variété de langue connue également sous un autre nom ?

Après avoir présenté les acceptions du terme « taki-taki » dans un premier relevé effectué dans la littérature (publications grand public ou publications linguistiques), nous proposerons une classification des différentes façons de nommer les langues créoles à base anglaise parlées en Guyane. Nous ferons ensuite état des différentes variantes qu'on peut identifier à l'intérieur de ces langues (variantes dialectales, variations stylistiques et sociales que les travaux sur ces langues ont jusqu'à présent identifiées). Nous présenterons dans une quatrième partie les résultats d'une enquête sur le taki-taki, réalisée dans le cadre du diagnostic sociolinguistique présenté plus haut (Léglise, p. 29) en proposant une analyse des discours tenus en référence à cette langue. Enfin, nous présenterons une analyse linguistique de productions enregistrées auprès de locuteurs affirmant parler cette langue.

Le « taki-taki » dans la littérature

Dans la littérature grand public

Dans les récits de voyages et guides de tourisme, il ressort qu'il existe une seule langue « la langue du fleuve », qu'on ne nomme parfois même pas langue ; c'est « une sorte de sabir » qui est parfois considérée comme un « langage complexe ». L'un de ses attributs essentiels, comme le montrent les exemples ci-dessous – tirés d'un carnet de voyage (1), d'un magazine touris-

tique (2), ou de guides touristiques (3-4) – est d'être présenté comme un « mélange » entre éléments venant de plusieurs langues : on note la répétition des termes « mélange », « mélanger », « mêler ». La notion de mélange semble être fortement liée à la condition de langue créole bien que le terme ne soit pas toujours évoqué.

- (1) John Hopkins, 2005, *Carnets d'Amérique du Sud*, Quai Voltaire : 59-60
« 13 novembre [1972] Sur le fleuve Maroni [...] Doté d'une force herculéenne, Viano, notre meneur, est également bon raconteur et grand causeur. Vêtu d'un short étriqué, il s'assoit près du feu de camp dans la clairière bourbeuse et bavarde en taki-taki, un mélange, d'après ce que je peux entendre, d'anglais, de néerlandais, d'espagnol, de portugais et d'une de ces langues originaires d'Afrique qui ressemblent à un parler d'oiseau. Cela me fait penser au babil d'un bébé ou à une cassette qui défilerait trop vite. Il fait s'ébaudir une troupe de femmes noires, jeunes ou vieilles, presque entièrement nues, et leur explique "les choses de la vie". Les femmes poussent des hurlements de rire et se tapent sur les genoux. Isolées dans la forêt, elles s'accrochent à chaque mot prononcé par ce troubadour musclé, car les seules nouvelles qui leur parviennent arrivent par le fleuve. »
- (2) Hommes libres des deux rives, *Air France magazine*, n° 93, janvier 2005 : 97
« [...] Aux XVII^e et XVIII^e siècles, leurs ancêtres, jadis déportés du Ghana, de Côte d'Ivoire ou du Bénin comme esclaves dans les plantations de l'ex-Guyane hollandaise, se sont révoltés pour "marronner" (prendre le maquis) et se réfugièrent dans la jungle. [...] Passés maîtres dans l'art d'y naviguer, ils donnent à ce cours d'eau sud-américain les couleurs de l'Afrique. Pour eux, le fleuve, frontière naturelle entre le Surinam et la Guyane française, ne saurait diviser leurs territoires et ils circulent indifféremment d'une rive à l'autre. D'ailleurs, sitôt quitté Saint-Laurent, nous filons à Albina, juste en face, au Surinam. Tout le monde fait de même, puisque l'essence y est deux fois moins chère ! Au pied de la station Shell, une vingtaine de pirogues s'entrechoquent. Des cris fusent, lancés en *taki-taki*, qui signifie jacasser, mais désigne également la langue du fleuve, un mélange étonnant d'anglais, de néerlandais et de portugais mâtiné de dialectes africains. »
- (3) Jacques Borghésio, Jean-Michel Renault, 1997, *Bonjour la Guyane*, Les créations du Pélikan, 14
« Sur le Maroni, on parle le Taki-Taki, langage complexe, qui mêle une syntaxe en partie africaine, l'Anglais, le Hollandais, le Créole... ».
- (4) « Les noirs réfugiés ». *Antilles, Îles du Vent, Guyane*, 2001, Hachette, Guide Bleu, 412
« Le langage qu'ils utilisent est le taki-taki, langue vernaculaire du fleuve. C'est une sorte de sabir, au vocabulaire principalement inspiré de l'anglais. La syntaxe, elle, est purement africaine. »

Dans la littérature scientifique, en linguistique

L'étude d'un certain nombre de publications scientifiques mentionnant ce terme nous amène à deux remarques. Tout d'abord, si certains chercheurs ont utilisé le terme « taki-taki » d'une façon neutre pour désigner un créole du Surinam (5), d'autres notent que le terme est dépréciatif (6-8). Les évaluations négatives de cette langue semblent avoir une longue tradition ; en 1765, l'auteur d'un manuel de formation sur le sranan tongo donne dans son introduction l'avis suivant – qui reproduit une opinion européenne assez classique face aux langues créoles :

It is a language, friend, which is not capable of expressing everything : it is derived from English, for which reason it is called Negro English or Bastard English.
« C'est une langue, mon ami, qui n'est pas capable de tout exprimer : elle est issue de l'anglais et pour cette raison elle est appelée Negro English “anglais des Noirs” ou Bastard English “pidgin English” » (van Dyk, 1765 in ARENDS et PERL, 1995 : 94).

Par ailleurs, les publications récentes insistent sur l'ambiguïté de son référent, un flou que l'on retrouve à travers ces publications. Selon certains linguistes, le « taki-taki » engloberait le sranan tongo et les variétés parlées par les Noirs Marrons habitant l'ouest de la Guyane et l'est du Surinam (5). Pour d'autres chercheurs, ce terme fait référence aux langues parlées par les populations businenge, y inclus les Saramaka (6). Un troisième groupe de travaux définit ce terme en référence à toutes les langues des Noirs Marrons et au sranan tongo (7-8). Finalement, certains chercheurs mentionnent que le terme « taki-taki » désigne une nouvelle langue ou une variété de langue qui serait issue du contact entre différents groupes (9) et distincte des autres langues présentes.

(5) *The linguistic structure of Taki-Taki* (HALL, 1948 : 92)

“Taki-Taki is the language of Paramaribo and other parts of Dutch Guiana, called by its own speakers tàkitáki or nèngeretóngo Negro language, in Dutch Neger-Engelsch, and in German Neger-Englisch. It and the closely related language of the Saramacca Bush-Negroes are creolized languages developed out of the jargonized English used by the slaves of English and Portuguese landholders who settled Dutch Guiana in the middle of the seventeenth century. Taki-Taki is spoken in several dialects, of which the chief is the Town-Negro speech of Paramaribo.”

« Le Taki-taki est la langue de Paramaribo et d'autres parties de la Guyane néerlandaise. Cette langue est appelée par ses locuteurs taki-taki ou nengre-tongo “la langue des Noirs”, en néerlandais, Neger-Engelsch “anglais des Noirs”. Cette dernière, et la variété proche parlée par des Saramacca Bush-Negroes “les Noirs Marrons Saramacca”, sont des langues créoles qui sont issues de l'anglais employé par les esclaves des planteurs anglais et portugais qui se sont installés en Guyane néerlandaise vers le milieu du dix-septième siècle. Le taki-taki consiste en plusieurs dialectes, le plus important est celui parlé par les noirs venant de Paramaribo. »

(6) *Les langues de Guyane* (QUEIXALÓS, 2000 : 302)

« [Aluku, Ndyuka, Paramaka, Saramaka...] Sur le Maroni est très présent le sranan tongo, créole général du Surinam, de base anglaise et en cours de relexification néerlandaise, servant de langue véhiculaire sur cette frontière, de plus en plus sous une forme appelée wakaman tongo. L'ensemble des créoles à base anglaise mentionnés (note : qu'en Guyane française on nomme génériquement taki taki, terme dans lequel le mépris côtoie l'ignorance) est assez homogène linguistiquement, la seule déviance notable résidant dans le lexique saramaka. »

(7) *Les langues de Guyane* (2000 : 3)

« Le terme taki-taki, très couramment utilisé, est pourtant à éviter pour deux raisons : a) il est dépréciatif et surtout b) il est ambigu, puisqu'il peut désigner alternativement n'importe lequel des parlers bushinenge, mais aussi le sranan tongo, ou une sorte de koïnê interdialectale (dite aussi "langue du fleuve" en constitution sur le Maroni et à St Laurent. Face à toute offre ou toute demande d'enseignement sur la langue, il convient donc de se renseigner préalablement sur la nature exacte de la langue ou de la variante de langue proposée ou sollicitée. »

(8) *Les langues de Guyane* (CERQUIGLINI dir., 2003 : 293)

« Le terme taki-taki, très couramment utilisé, est pourtant à éviter pour deux raisons : a) il est dépréciatif et surtout b) il est ambigu, puisqu'il peut désigner alternativement n'importe lequel des parlers businenge, mais aussi le sranan tongo, ou une variante de "sranan tongo étrangère" qui se développe à St Laurent chez les populations non businenge. »

(9) Françoise GRENAND, 2004

« Accompagnant l'émergence d'une conscience de groupe, se forge sur le Maroni une "langue du fleuve" que Blancs et Créoles confondent, sous l'appellation taki-taki, soit avec le sranan tongo, créole du Surinam, soit avec l'une des langues des Noirs Marrons qu'ils ne distinguent pas. »

Le lecteur peut à juste titre se sentir un peu perdu devant ces différents extraits. D'une part, il y a un certain flou terminologique autour de ce terme et d'autre part, ces citations amènent un certain nombre de questions :

- est-ce qu'il s'agit d'une nouvelle langue, dite « langue du fleuve », qui est liée à des situations de contact dans les villages du fleuve Maroni ?
- ou, au contraire, d'une « langue urbaine », liée à l'arrivée massive à Saint-Laurent-du-Maroni de populations jadis dispersées ?
- est-ce que cette (variété de) langue est « en constitution » depuis longtemps ou encore en train d'émerger ?
- quel est son statut pour divers acteurs sociaux en Guyane ?
- est-ce qu'il s'agit d'une ou de plusieurs variétés ?
- est-ce qu'il s'agit d'une ou de plusieurs variétés étrangères de sranan tongo ou plutôt de variétés parlées par les populations noires marronnes ?

Les auto-désignations et hétéro-désignations des créoles de base anglaise en Guyane

En Guyane, il existe différents noms pour renvoyer à ce que la littérature scientifique anglo-saxonne appelle « *the creoles of Suriname* », c'est-à-dire les langues créoles issues de l'esclavage dans la colonie voisine du Surinam. Si tous ces noms renvoient à un même espace linguistique, ils sont loin d'être des synonymes. Chacun désigne soit des entités sociolinguistiques différentes, soit des évaluations différentes du même espace linguistique. Le tableau ci-dessous propose une synthèse des noms utilisés, en indiquant leur signification et qui les utilisent.

Deux conclusions s'imposent. D'une part, les quatre principaux groupes d'acteurs sociaux de la région emploient des noms différents pour renvoyer aux variétés en présence ; et d'autre part, les différentes façons de nommer laissent entrevoir qu'ils conceptualisent aussi, d'une manière différente, la composition de cet espace linguistique.

Dans le tableau 5, on remarque que l'écart le plus important se trouve entre les nominations des Businenge et celles des « non-Businenge » habitant en Guyane. Les membres des groupes aluku, ndyuka et pamaka font en effet la distinction entre trois ensembles linguistiques (leur langue, le nenge/businenge tongo encore appelée « ndyuka » au sens large), celle du groupe proche des Saamaka, et le sranan tongo dont on a vu qu'il fonctionne comme véhiculaire. Parmi ces ensembles – que nous avons appelés ici « langues » en adoptant une perspective linguistique dans la classification – les locuteurs distinguent des différences : 5 variétés ethniques pour la langue A et au moins une variété sociale (ce que nous développerons dans la partie 3 ci-dessous), ainsi que des façons non natives de parler la langue A et une variété sociale pour la langue C. Les non-businenge pour leur part n'envisagent pas une telle diversité, pour eux, cet espace linguistique est composé d'une seule langue (le taki-taki) dont ils ne soupçonnent ni la variété géographique ou ethnique, ni la variété dans les pratiques.¹

La perspective des non-Businenge habitant au Surinam présente un cas intermédiaire entre ces deux pôles. Si leurs dénominations montrent la reconnaissance de différentes langues (en général, A, C et parfois B), ils ne font pas de distinctions entre des variétés ethniques de la langue A. En revanche, l'existence d'une variété sociale de la langue C est bien connue.

Les linguistes travaillant sur la région distinguent pour leur part trois langues différentes et considèrent que les variétés ethniques correspondent à des différences dialectales de la langue A (GOURY et MIGGE, 2003). Leurs travaux s'intéressent en général à la description de l'une de ces variétés ethniques et non aux variétés sociales ou non natives présentées également dans le tableau.

1. « Taki-taki » est la forme redupliquée du verbe *taki* « parler, dire ». Dans les créoles à base anglaise, la reduplication exprime tout un ensemble de fonctions et en particulier l'intensité (HUTTAR et HUTTAR, 1994). Des termes similaires furent employés pour d'autres créoles, comme *Talkee-Talkee*, forme obsolète pour désigner le jamaïcain et le krio (Norval Smith, *comm. pers.*).

Tableau 5
Auto et hétéro-désignations des créoles à base anglaise en Guyane et au Surinam

	Utilisé par :	Les Businenge	Les non-Businenge en Guyane	Les non-Businenge au Surinam	Les linguistes
LANGUE A	Noms pour renvoyer à la langue A	Nenge(e) Ndyuka Businenge tongo	Taki-taki	Bosneger-engels Dyuka	Ndyuka Eastern Maroon Creole(s) Variétés de nenge(e) Créoles à base anglaise (du Surinam)
	Noms pour renvoyer aux variétés ethniques de la langue A	a) Aluku b) Ndyuka, okanisi tongo c) Pamaka d) Kotika e) Saakiiki	<u>En général</u> : Taki-taki a) Boni b) Bosh	Dyuka	a) Aluku b) Ndyuka, okanisi tongo, aukans c) Pa(ra)maka
	Noms pour renvoyer aux variétés parlées par les non-Businenge	Basaa nenge	Taki-taki		
LANGUE B	Noms pour renvoyer à la langue B	Saamaka	Saramaka, Taki-taki	Saamaka Dyuka	Sa(r)amaka
LANGUE C	Noms pour renvoyer à la langue C	Doisi tongo Fotonenge Bakaa nenge Nengre Saanan Tongo	Taki-taki	Nengre Sranan (tongo) Negerengels	Sranan (tongo)
	Noms pour renvoyer aux variétés sociales des langues A et C qui sont associées aux jeunes hommes	Wakaman taki Yunkuman taki	Taki-taki	Nengre Wakaman taki	Wakaman Tongo Mixed urban speech

Variations dans la langue businenge (langue A)

Il y a au moins deux raisons sur lesquelles s’articule la confusion sur ce qu’est « la langue businenge » et comment on doit y renvoyer. D’une part, comme toute langue naturelle, elle n’est pas homogène mais est sujette à de multiples variations que l’on peut décrire comme différentes « variétés ». D’autre part, étant donné l’espace plurilingue dans lequel ces échanges ont lieu (*cf.* Léglise, p. 29), ces variétés sont en contact entre elles et avec les variétés d’autres langues parlées par des Businenge et des non-Businenge.

Nous allons présenter ici les distinctions langagières dessinées par les discours des Businenge en les illustrant avec des éléments linguistiques. Il s’agit ici de

présenter les caractéristiques les plus saillantes de chacune de ces variétés, ce qui peut en donner une image assez statique. En fait, dans les interactions quotidiennes, ces propriétés sont gérées par les locuteurs en fonction d'une multitude de considérations sociales (relation entre les interactants, statut des interlocuteurs, buts conversationnels, etc.)

Des différences ethniques ou géographiques

Les Businenge reconnaissent plusieurs variétés correspondant à des critères ethniques et géographiques étant donné que chaque groupe de Marrons est associé à un espace géographique particulier – au moins traditionnellement. Les villages traditionnels de chaque groupe se trouvent dans les endroits différents. Les Ndyuka habitent les rives du haut Maroni et le long du fleuve Tapanahony et sur ses îles. Les Aluku habitent en majorité sur le Lawa avec deux villages sur le bas Maroni. Les Pamaka sont installés au bas Maroni. Les Kotika ont leurs villages traditionnels sur le fleuve Cotika et les Saakiki habitent autour du Sarah Creek.

La distinction la plus importante concerne les variétés associées aux trois groupes sociopolitiquement indépendants, les Aluku, les Ndyuka et les Pamaka. Ces variétés sont linguistiquement très proches et mutuellement intelligibles (GOURY et MIGGE, 2003). On observe essentiellement quelques différences phonologiques et lexicales. Par exemple, la différence de longueur vocalique en fin de mots est l'un des traits distinctifs : alors qu'on trouve une voyelle longue en ndyuka à la fin de certains termes, celle-ci est brève pour les termes aluku et pamaka, comme on peut le voir dans les exemples suivants :

(1) La longueur vocalique (GOURY et MIGGE, 2003 : 47)

ndyuka	aluku/pamaka	traduction
<i>watáa</i>	<i>wáta</i>	« eau »
<i>bosóo</i>	<i>bóso</i>	« brosse »
<i>gotóo</i>	<i>góto</i>	« canal »
<i>nengée</i>	<i>néngé</i>	« personne/langue businenge »

Une autre caractéristique concerne la valeur de la voyelle finale ; dans certains mots où les locuteurs pamaka et aluku ont tendance à utiliser la voyelle [i], les locuteurs ndyuka emploient plutôt la voyelle [e].

(2) Variation vocalique en fin du mot (GOURY et MIGGE, 2003 : 47)

ndyuka	aluku/pamaka	traduction
<i>meke</i>	<i>meki</i>	« faire »
<i>teke</i>	<i>teki</i>	« prendre »

Du point de vue morpholexical, la différence la plus importante concerne la réalisation de la négation verbale. Le pamaka et l'aluku utilisent la forme *án* [aŋ] comme négation alors que le ndyuka emploie *á*. On peut renvoyer à GOURY et MIGGE (2003) pour plus de détails à ce sujet.

(3) La marque de négation

ndyuka	aluku/pamaka	traduction
<i>Mi á sabi</i>	<i>Mi án sabi</i>	« Je ne sais pas »

Si d'un point de vue de linguiste ces différences sont relativement mineures, sur le plan social, elles peuvent servir comme des marqueurs identitaires importants.

Par ailleurs, chaque groupe opère d'autres distinctions, plus fines. Les variétés parlées en amont du fleuve (*opu*) par exemple sont considérées, de même que le style de vie des individus, comme plus conservatrices que celles parlées par les populations habitant près de la côte (*bilo*). Dans la même logique, les variétés parlées par les populations du bas Maroni (*Fuudu ini*)², et sur la zone côtière du Surinam comme de la Guyane, sont considérées comme plus modernes, plus innovantes. Toutefois, en l'absence de données précises, nous ne pouvons vérifier si ces distinctions – sociales, idéologiques – s'appuient sur une quelconque réalité linguistique.

Si les trois variétés citées ci-dessus sont les plus importantes, deux autres variétés ont été également identifiées : le kotika et le saakiiki. Officiellement, les Kotika et les Saakiiki appartiennent au groupe ethnique Ndyuka et ils sont sous la tutelle du *gaanman* des Ndyuka. Il s'agit de populations issues des villages Ndyuka sur le Tapanahony qui se sont installés le long de la rivière Kotika, et sur le bas Maroni autour des villes d'Albina et de Saint-Laurent, ainsi qu'autour de Sarah Kreek. En raison de leur éloignement géographique par rapport au Tapanahony, ils ont adopté des pratiques sociales et linguistiques distinctes. Par exemple, les Saakiiki, qui habitent près des Saamaka, sont souvent bilingues en businenge et en saamaka et ont adopté aussi du vocabulaire saamaka (langue B). Les Kotika, en revanche, qui sont plus fréquemment en contact avec des populations vivant sur la côte ont emprunté des propriétés du sranan tongo (langue C), langue proche parlée en particulier par les Afro-Surinamiens qui habitent sur la côte du Surinam et qui fonctionne comme un véhiculaire dans ce pays. Aucune étude linguistique toutefois n'a encore été réalisée de manière systématique pour vérifier ces propriétés distinctives et leur rôle sur le plan social.

Des variétés stylistiques

Si les Businenge ont tendance à essentiellement évoquer des différences ethniques en ce qui concerne leur langue, ce n'est pas pour autant que d'autres différences ne sont pas importantes. Des observations menées dans ces communautés suggèrent que leurs membres reconnaissent l'existence d'au moins trois variétés stylistiques qui sont associées à différentes situations et au type de comportement social attendu dans la communauté. D'un point de

2. En aval des villages d'Apatou et de Maiman se trouvent, depuis la guerre civile du Surinam, beaucoup de camps (*kampu*) qui se sont établis durablement. Ils sont décrits comme mono-ethniques ou comme composés de Pamaka et de Ndyuka.

vue linguistique, les différences entre ces styles se situent essentiellement à un niveau discursif – et non à un niveau phonologique ou morfo-syntaxique.

Lesipeki taki

La variété la plus prestigieuse est appelée *lesipeki taki* « parler respectueux ». Elle constitue la norme dans les événements formels comme les réunions politiques (cf. exemple 4) et socioreligieuses, ou dans les discussions avec (entre) les « grandes personnes », ainsi que lorsqu'on évoque des sujets délicats (porter plainte, etc.). Traditionnellement, ce style est associé aux aînés, aux personnes importantes de la communauté comme le *gaanman* « chef d'ethnie », les *kabiten* « chefs de village/lignage », le *basia* « assistant au *gaanman* et au *kabiten* », et les personnes âgées qui constituent les acteurs sociaux les plus importants dans ces contextes. Néanmoins, ce style est aussi adopté par d'autres personnes afin de donner d'eux l'image d'une personne sérieuse, respectable, ancrée dans la tradition.

Plusieurs propriétés sont traditionnellement associées au *lesipeki taki* mais toutes ne sont pas obligatoires dans tous les événements formels. L'une des caractéristiques importantes concerne la longueur des tours de parole qui sont également plus fortement structurés que dans les conversations informelles. Le locuteur (*takiman*, TM) entre dans une interaction ritualisée avec un *pikiman* (PM), qui lui répond de manière rituelle. Le TM ajoute des pauses d'une à deux secondes après ce qu'on peut appeler des unités sémantiques (*Turn Constructional Units*) et le PM en insère lors du retour positif qu'il adresse – *piki* « réponse » – pour encourager le TM à continuer à développer son propos et pour signaler à ce dernier que l'auditoire suit son exposé. Une autre caractéristique importante du *lesipeki taki* est la stratégie d'évitement de confrontations verbales directes – ce qui est réalisé au travers de façons indirectes d'aborder les sujets délicats. Pour cela, on peut substituer des euphémismes aux termes habituels utilisés pour des sujets tabous ou considérés comme délicats. On peut également utiliser des *nongo*, ou figures de rhétorique, comme les proverbes, fables, contes populaires, métaphores et devinettes pour les aborder. En (4), par exemple, pour parler des problèmes entre les Aluku et d'autres personnes businenge venues s'installer à Apatou, le locuteur compare différentes façons de danser. Pour plus de détail sur ce style, voir MIGGE (2004, 2005).

(4)

- 1 TM : *Bika a gaanman án be seni u fu u go sitee anga masaa Apaa tou*
« Car le roi ne nous a pas envoyés pour faire la compétition avec le responsable du village d'Apatou. »
- 2 PM : *Na so*
« C'est comme ça. »
- 3 TM : *Efu yu sama go a sama pee si*
« Si quelques personnes de votre famille vont s'installer chez d'autres familles. »
- 4 PM : *Na leti so*
« C'est juste comme ça. »

- 5 TM : *Neen a go teki tu futu fu dan si*
« Puis, il danse avec deux pieds. »
- 6 PM : *Eee*
- 7 TM : *A sama e dansi wan fu tu*
« Les personnes du village ne dansent qu'avec un pied. »
- 8 PM : *Na so*
« C'est comme ça. »
- 9 TM : *Da i bali a sama fi i taki meki a luku fa a sama di abi en konde e dansi da i dansi so tu*
« Puis tu dis à ta famille qu'ils doivent faire comme les gens de ce pays et puis danser de la même façon. »
- 10 PM : *Na leti so*
« C'est juste comme ça. »
- 11 TM : *Da na soso begi a abi*
« Tu peux seulement demander aux gens de faire comme ça. »
- 12 PM : *Na leti so*
« C'est juste comme ça. »
- 13 TM : *Bika fu san kon. u kon si ta ki*
« Car c'est que s'est passé, nous voyons que »
- 14 PM : *Na so*
« C'est comme ça. »
- 15 TM : *Da den sama fu mi di go da den e dansi anga tu fu tu*
« Puis les gens de ma famille qui y sont allés, ils ont dansé avec deux pieds. »
- 16 PM : *Hm*
- 17 TM : *Da den sama fu a konde, da den e dansi anga wan.*
« Puis les personnes qui sont d'ici, eh ben elles dansent avec un pied. »
- 18 PM : *Na leti so.*
« C'est juste comme ça. »

Wakaman takilyunkuman taki

Le deuxième style reconnu par les membres de la communauté se nomme *wakaman taki* « parler des voyageurs » ou *yunkuman taki* « parler des jeunes hommes ». Il se caractérise par trois propriétés distinctives : d'une part le mélange des codes, d'autre part une relexification relative et enfin l'utilisation de termes renvoyant à de la politesse positive.

– Le *mélange des codes* : on observe dans ce style une prépondérance de termes ou de propriétés traditionnellement pas associées au business. La source principale de ces emprunts est le sranan tongo mais les locuteurs se servent aussi de mots d'autres langues comme le néerlandais, le français ou l'anglais. Leur importance numérique dans les discours varie en fonction du contexte et de l'identité que le locuteur veut projeter (voir aussi Alby et Migge, p. 49).

– La *relexicalisation* : un certain nombre de nouveaux sens sont également attribués aux termes et phrases existants – et par ailleurs, de nouveaux termes sont créés. Par exemple, le mot *boom-en* « brûler-le » est utilisé dans le sens de « fumer une cigarette » et *spoku* « chanson » a été forgé à partir du mot amérindien *poku* « chanson ».

– La *politesse positive* (BROWN et LEVINSON, 1987) : on note également l'utilisation de termes d'adresse, et d'un certain nombre d'éléments discursifs (ponctuants), de salutations, etc. (MIGGE, 2005 b) qui montrent une connivence ou solidarité entre les locuteurs, comme on le voit dans l'exemple (5).

D'un point de vue social, cette variété est associée à des contextes non traditionnels comme les interactions dans la rue, à la périphérie du village, et en dehors de la maison. On l'entend le plus souvent dans des zones urbaines et parmi les hommes jeunes. Ils l'emploient souvent entre eux et avec des hommes d'autres groupes ethniques. En se servant du style *wakaman* dans ces contextes, les locuteurs démontrent leurs compétences langagières et leurs expériences en dehors de la communauté locale ; ils se présentent comme des urbains, modernes (cf. également Alby et Migge, p. 49).

(5) Dans un bar

D : *Pe mi meki wan dunsu frank wan dei. Da i e meki mi meki tu bolet (F) een feiftien (D) fa mi e pai yu. Kon u de erlig (D) anga un seefi. Ef i man dek (D) tu dei gi mi da winsi i no wroko tu dei, i man denki tu dei. Luku na a man di u ben fas a dei, na mi a e kon luku no na a wagi disi u be go meki tra dei tok. I mek a kon sondee manten da mi seti en kon mi seti en kon dimanche (F) mmanten.*

« Quand je gagne mille francs en un jour. Puis tu me fais gagner 200 francs, 15, comment je te paye. Soyons sérieux avec nous. Si tu peux m'aider deux jours, même si tu ne travailles pas deux jours, tu dois compter deux jours. Voilà, c'est l'homme qu'on a aidé l'autre jour, c'est moi qu'il est venu voir, non c'est cette voiture qu'on avait réparée l'autre jour, n'est-ce pas ? Tu lui demandes de venir dimanche matin et puis je la répare dimanche matin. »

B : *Da na yu meki a wagi.* « Donc c'est toi qui répareras la voiture ? »

D : *Aai* « oui. »

B : *Da yu na na international (A) jon (D). Da mi o bai wan broko wagi jon (D).*
« Donc tu es quelqu'un de savant, mon ami. Donc moi aussi je vais acheter une voiture en panne. »

D : *P. i si i si a wagi disi.* « P. tu vois, tu vois la voiture ? »

P : mhmm

D : *I sabi a wagi fu mi ? San na a wagi disi.* « Tu connais ma voiture ? C'est quel type de voiture ? »

P : *Na wan pickup, a wan Toyota pickup.* « C'est un pickup. C'est un pickup Toyota. »

D : *Da i no sabi ala den wagi fu mi.* « Donc tu ne connais pas toutes mes voitures ? »

P : *No na dati wan nomo.* « Non seulement celle-là. »

Kowoonu taki

Le troisième style n'a pas de caractéristiques spécifiques. S'il est nécessaire de renvoyer à cette façon de parler, les locuteurs l'appellent *kowoon(u) taki* «parler ordinaire» (6). Les locuteurs lui attribuent souvent une valeur de manque de respect. Au contraire du *lesipeki taki* qui utilise un grand nombre de stratégies indirectes, le *kowoonu taki* en utilise très peu. Il est plutôt caractérisé par la politesse positive. La façon de s'exprimer est relativement directe, les expressions taboues ne sont pas systématiquement évitées. La conversation n'est pas non plus fortement structurée. Il s'agit d'échanges conversationnels habituels. À la différence du *wakaman taki*, ce parler ne montre pas l'utilisation de nombreux termes étrangers et s'il y en a, il s'agit généralement d'emprunts aux termes administratifs européens par exemple. Ce parler est associé aux interactions lors du travail de subsistance et caractérise le locuteur comme étant une «personne du village/amie», qui n'a pas de prétentions particulières, qui est ouvert. Ce style est par ailleurs souvent associé aux femmes.

(6) Femmes parlant de l'adultère d'une autre femme

1 S : *A be teki di sani man tok. U be yee taki a teki M man, B. A teki B te anga M ná e go.*

«Elle a couché avec le mari de comment on l'appelle encore ? N'est-ce pas ? On a entendu qu'elle a couché avec le mari de M, B. Elle a couché avec B. Elle a couché avec B jusqu'à ce que M ne voulait plus.»

2 D : *Ya, i anga, i anga S, i anga en libi bun moo Ma ?*

«Oui, toi et, toi et S, vous avait eu des bonnes relations, mieux qu'elle et Ma ?»

3 S : *Noiti, M taki, noiti en futu e kisi en osu. Fa a e dongo ya, fa a be e Ma, Ma, Ma ! A taki «noiti» en futu e kisi en osu moo.*

«Jamais, M a dit, elle ne passe généralement pas chez elle. Tu te souviens comment elle partait à St-Laurent et n'arrêtait pas d'invoquer Ma ! Elle a dit "jamais", elle va plus jamais aller chez elle.»

4 A : *Anga B be de ete ?*

«Elle était encore avec B à ce moment-là ?»

5 S : *He ? Weeno, a ne en osu no.*

«Hein ? Bien sûr, ça se passait dans sa maison.»

6 A : *Ho !*

(exclamation d'indignation)

7 S : *Ne en osu a teki B.*

«C'est dans sa maison qu'elle a couché avec B.»

8 A : *Mi taki a ná a soo ya wawan oo. Ala liba, ala goontapu. Ala a goontapu nounou ya.*

«Je dis, ce n'est pas qu'ici ! Tout le fleuve, partout dans le monde, les gens souffrent de son style de vie.»

9 D : (inaudible)

10 A : *Ala konde, pai.*

«Tous les villages, mon ami.»

11 D : *Noiti !*

« Jamais ! »

12 S : *A teki fa den kali en man tu.*

« Elle a aussi couché avec le mari de comment tu l'appelles. »

13 D : *Anga Ma*

« avec Ma. »

14 A : *Ala konde.*

« Tous les villages. »

15 S : *Du fu Sa Mo. pikin, My..., My...*

« L'enfant de Sa Mo, My... »

16 A : *May, May.*

« May, May. »

17 S : *A teki May tu ? A so meki a tan.*

« Elle a aussi couché avec May ? Ce n'est pas sérieux, il n'y a rien de bon à faire. »

18 S : *A án be sabi taki a de anga yonku potopoto pikin, a be sa tya mi go fom en kodo.*

« Elle ne savait pas qu'elle avait un très jeune enfant ? Une telle chose pourrait m'inciter à la frapper. »

Baasa nenge

Un dernier style reconnu, mais qui fonctionne différemment des trois précédents, concerne le *baasa nenge* « langue mélangé ». Ce terme est employé pour parler la langue de façons non natives. Par exemple, lorsque des non-Businenge (Créoles guyanais, Européens, Amérindiens, etc.) s'essayent à parler le besinenge. La même expression est utilisée pour parler de la façon de parler des Businenge qui n'ont pas grandi dans la communauté businenge.

Résultats d'une enquête sur les attitudes face au taki-taki

Nous proposons à présent d'examiner les significations sociales qui sont associées au terme « taki-taki » en Guyane à travers une analyse de discours sur l'utilisation de ce terme. Différents discours ont été utilisés – à la fois des entretiens avec un certain nombre d'acteurs sociaux de différentes professions, habitants en Guyane, et des entretiens plus guidés auprès d'enfants et d'adolescents scolarisés, sur leur pratique des langues et leurs attitudes face à ces dernières (cf. Léglise, p. 29).

L'attitude de ceux qui ne la parlent pas

Les discours évoquent très souvent des interprétations négatives du terme «taki-taki», comme dans les exemples suivants. Selon eux, cette langue n'est pas une langue de la Guyane mais la langue des immigrants récents.

- (1) *C'est pas une langue de Guyane c'est la langue des immigrants [...] j'aime pas les gens qui parlent ça ils viennent pas d'ici.*
Un enfant de dix ans, né et scolarisé en Guyane
- (2) *J'aime pas cette langue, c'est pas beau.*
Un enfant de dix ans, d'origine amérindienne, fréquentant une école dans l'ouest de la Guyane
- (3) *C'est qu'un dialecte, tout ça c'est pareil.*
Métropolitain, 40 ans, employé

L'attitude des non-natifs qui disent le parler

Les personnes nonbusinenge qui disent parler le «taki-taki» semblent considérer qu'il s'agit d'une seule et même entité linguistique – commune à tous les Noirs Marrons – à laquelle les locuteurs ont du mal à attribuer le statut de «langue». Il s'agirait plutôt, selon les personnes interrogées d'un «dialecte» lié à une langue plus prestigieuse – l'anglais. L'argument le plus souvent avancé est celui de la simplicité apparente – aux yeux des non-natifs. Le «taki-taki» est ainsi perçu comme un parler simple, qu'on peut apprendre facilement si l'on veut entrer en contact avec des personnes ne parlant pas français ou créole guyanais.

L'apprentissage de cette langue – par ceux qui ont fait cet effort – est toutefois perçu positivement, comme une façon d'aller vers les autres. Néanmoins, les propriétés linguistiques de la langue – et en particulier syntaxiques – ne sont pas valorisées. À cet égard, les créoles à base anglaise regroupés sous cette appellation souffrent de maux bien identifiés pour de nombreuses langues créoles : une perception négative de leurs caractéristiques morpho-syntaxiques et de leur proximité relative avec leur langue lexicatrice.

- (4) *Moi je parle taki pour communiquer avec eux ça s'apprend vite.*
Métropolitain d'une cinquantaine d'années, directeur d'une petite entreprise de maçonnerie
- (5) *Quand on était petit dans la cour de récréation on a appris le taki-taki et puis on se fréquentait on était tous ensemble on a grandi ensemble alors on connaît la langue de l'autre, au début c'était des expressions et puis progressivement on s'est mis à parler, il faut aller vers les autres.*
Créole guyanais, infirmier, 45 ans, qui a grandi à Saint-Laurent-du-Maroni
- (6) *Quand les copains de Cayenne ont appris que j'allais à Saint-Laurent, ils ont dit «c'est bien tu vas apprendre le taki-taki».*
Créole guyanais ayant grandi à Cayenne, d'une cinquantaine d'années, de retour en Guyane après un séjour de quinze ans en région parisienne

(7) *Pour moi, [...] tout ce qui est du mauvais anglais c'est du taki-taki [...] mais à partir du moment où on se comprend ça me suffit, je leur parle anglais et là leur langue, c'est comme de l'anglais.*

Européen, 35 ans, cadre dans une entreprise, Ouest guyanais

(8) *Leur langue, c'est pas bien compliqué hein, il suffit qu'on s'y mette pour la parler en 1 mois alors c'est sûr qu'après leurs enfants comme ils n'ont pas de catégories abstraites dans leur dialecte ben ils ont du mal à apprendre notre langue.*

Enseignante, métropolitaine, d'une trentaine d'années

L'attitude des jeunes natifs qui déclarent parfois le parler

L'analyse de l'utilisation du terme « taki-taki » par les jeunes businenge scolarisés en Guyane montre qu'il est employé principalement lors d'interactions menées en français avec des personnes n'appartenant pas à leur communauté linguistique (camarades de classe, enseignant métropolitain, chercheurs européens, etc.). Parfois, même lorsque les interactions sont en businenge, ce terme apparaît (comme dans l'exemple 10) avec un chercheur. On fait l'hypothèse que dans ces cas, ce terme renvoie à l'utilisation des langues businenge par des non-natifs, les enfants utilisant ce terme à la place de l'expression *basaa nenge* qui existe dans leur communauté et qui sert à désigner les variétés non natives, imparfaites, mélangées.

(9) *Hey madame lui, il parle taki-taki on lui a appris, c'est un Hmong qui parle taki-taki.*

Locuteur de ndyuka de douze ans, qui fréquente un collège à St-Laurent

(10) Chercheur européen en train de parler avec des adultes Pamaka, dans le village d'Apatou, quand une enfant Pamaka s'approche :

Fille : *I e taki takitaki ?* « Tu parles taki-taki ? »

Ch. : *No ! A nenge mi e taki !* « Non, c'est la langue businenge que je parle »

Fille : [confusion] *Pe i leli taki takitaki ?* « Où est-ce que tu as appris à parler le taki-taki ? »

Plus généralement en effet, les jeunes businenge utilisent « taki-taki » comme une façon de désigner leur langue maternelle devant des tiers. Cette utilisation du terme semble correspondre à une prise en compte de la connaissance limitée de leurs interlocuteurs concernant la diversité sociale et linguistique de la communauté businenge – interlocuteurs qui n'ont, de fait, comme on l'a vu dans la section précédente, souvent pas conscience qu'il s'agit de différents groupes ethniques et de plusieurs variétés linguistiques. Les jeunes businenge ne semblent donner le nom indigène de leur groupe – et de la variété linguistique – qu'à partir du moment où l'interlocuteur montre qu'il a une certaine connaissance des communautés, et par exemple si le chercheur pose des questions plus détaillées comme en 11 et 12.

(11) Interaction classique en début d'entretien :

Ch. : *Quelle langue tu parlais avant d'aller à l'école ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Lequel ?*

Enf. : *Aluku.*

- (12) L'interaction a lieu dans un collège à Saint-Laurent. Le chercheur avait demandé aux enfants de remplir un questionnaire sur leur situation langagière. Alors qu'elle est en train de discuter des réponses d'un enfant (enf. 1) avec lui, un autre enfant (enf. 2) d'origine hmong intervient :

Ch. : *Tu m'as écrit que tu parles le Pamaka mais ta mère est Aluku ?*

Enf. 1 : *Je suis Aluku mais j'ai appris le Pamaka avec les voisins j'étais toujours chez eux à Village Chinois.*

Ch. : *Ah d'accord, et alors tu parles plutôt pamaka.*

Enf. 1 : *Voilà !*

Enf. 2 : *Ah bon, mais tu parles pas taki-taki ?*

Enf. 1 : *Ben non on dit taki-taki comme ça dans la cour quand on parle avec vous mais il y a plusieurs langues, aluku tongo, pamaka pas vrai Madame ?*

Ch. : *Oui oui.*

Les jeunes businenge peuvent par ailleurs utiliser le terme «taki-taki» pour renvoyer à une langue commune à tous les Businenge, le (busi)nenge(e) tongo. Grâce à ce terme, il leur est possible d'afficher une identité commune en faisant comme si tous les Businenge faisaient partie d'un même groupe et parlaient une langue commune. Dans ce cas, «taki-taki» remplace ici le terme indigène *nenge* ou *businenge (tongo)*. Ces deux termes sont utilisés de manière interchangeable mais «businenge tongo», qui a été introduit au Conseil régional de la Guyane par un groupe de jeunes Aluku il y a quelques années (PRICE et PRICE, 2003), semble être devenu le terme de référence.

L'exemple (13) suggère que *businenge* n'est utilisé que si l'interlocuteur démontre, à nouveau, une certaine connaissance sur la situation langagière de la communauté, c'est-à-dire après avoir rejeté le premier terme proposé (taki-taki).

- (13) Au début de l'entretien :

Ch. : *Quelle langue tu parlais avant d'aller à l'école ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Lequel ?*

Enf. : *Businenge.*

Ch. : *Oui mais lequel ?*

Enf. : *Ben businenge, taki-taki c'est pareil.*

Ch. : *Mais quoi ? aluku, ndyuka, pamaka, saamaka ?*

Enf. : *Taki-taki je connais pas les noms.*

On peut proposer différentes explications à cette dernière utilisation du terme «taki-taki». Quelques enfants l'emploient pour nommer leur langue première car ils avouent ne pas connaître le nom de la langue de leur groupe

ethnique d'origine, comme en (16). En général, il s'agit d'enfants qui ont peu de contacts avec les communautés businenge, par exemple des enfants issus de mariages mixtes ou des enfants ayant grandi en milieu urbain – comme dans certains quartiers de Cayenne. Ce cas ne semble – pour le moment du moins – pas très répandu car peu d'enfants déclarent ne pas connaître leur origine ethnique/communautaire.

Dans un certain nombre de cas, l'utilisation du terme «taki-taki» par les jeunes businenge laisse plutôt entrevoir leur absence de volonté de s'identifier comme membre de l'un ou de l'autre groupe. Cela leur permet de souligner le grand nombre de similarités entre les trois groupes en affichant une seule identité. Cet usage nous semble alors parallèle de l'utilisation de «Businenge» – pour renvoyer à une identité collective – parmi les membres adultes des groupes les plus petits numériquement (Aluku et Pamaka) parce que pour eux, une identité commune est parfois préférable à être comptabilisés comme Ndyuka car leurs relations n'ont pas été toujours amicales. Les Ndyuka, par exemple, constituent non seulement le groupe le plus important numériquement mais ils ont également été reconnus comme entité politique par les traités de paix avec les Néerlandais dès 1760. Et ils ont de fait souvent utilisé leur statut exceptionnel afin de dominer les Aluku et les Pamaka (HOOGBERGEN 1990). Pour cette raison, les adultes aluku et pamaka n'apprécient pas d'être appelés Ndyuka. À ces faits historiques s'ajoute la situation actuelle, caractérisée par une forte immigration qui a fait se mêler les anciens groupes ethniques et les a vus être confrontés aux mêmes difficultés. Les différences traditionnelles ont ainsi commencé à disparaître. Les enfants qui grandissent dans ce contexte sont confrontés à une réalité sociale bien différente et il est fort probable qu'ils aient développé un sens différent de l'appartenance ethnique. Le fait qu'un certain nombre d'enfants qui fréquentent l'école à Saint-Laurent se reconnaissent d'abord Businenge Tongo, un terme faisant référence à une réalité pan-marronne, avant de donner le nom d'une variété ethnique traditionnelle laisse entrevoir qu'une identité pan-marronne est en train de se développer par les enfants scolarisés à l'ouest de la Guyane. Éviter de faire référence à un groupe ethnique précis permet aussi de souligner des différences intergénérationnelles ou idéologiques dans la communauté (VERNON 1985). En utilisant les termes «taki-taki» et «businenge tongo», ces jeunes affirment que, à la différence de leurs parents, ils s'identifient à un mode de vie urbain influencé par un certain nombre de normes européennes. L'exemple (14) suggère que le contexte rural et la vie traditionnelle sont plutôt attribués aux parents et aux grands-parents.

(14) Pendant l'entretien :

Ch. : *Quelle langue parlait ta mère quand elle était petite ?*

Enf. : *Elle parlait la langue du village mais moi je la connais pas.*

Ch. : *Ah bon et qu'est ce que tu parles ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Et tu parles pas sa langue ?*

Enf. : *Non c'est pas pour parler ici comme langue.*

Enfin, dans un certain nombre de cas, l'emploi du terme «taki-taki» permet de cacher l'appartenance ethnique du locuteur. Plusieurs études (JOLIVET 1990 ; PRICE et PRICE 2003 ; LÉGLISE 2004) ont noté que dans un contexte urbain, l'ethnicité Saamaka porte des connotations fortement négatives. Le mot saamaka fonctionne même comme insulte. Par conséquent, les jeunes Saamaka emploient assez régulièrement le terme «taki-taki», ce qui leur permet assez stratégiquement de masquer leur identité devant l'interlocuteur comme en (15). Ainsi, ils peuvent assumer une identité marronne sans spécifier leur origine «honteuse» et qui prête aux plaisanteries les plus diverses chez leurs camarades.

(15) Pendant l'entretien :

Ch. : *Quelle langue tu parles à la maison ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Oui mais lequel ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Mais quel taki ? aluku, ndyuka, pamaka, saamaka ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Bon et ta mère elle parlait quelle langue quand elle était petite ?*

Enf. : *Saamaka.*

Ch. : *Et ton père ?*

Enf. : *Saamaka.*

Ch. : *Et toi tu parles saamaka quand tu parles avec eux ?*

Enf. : *Oui.*

Ch. : *Et quand tu parles à tes frères et à tes sœurs ?*

Enf. : *Je parle en saamaka.*

Ch. : *D'accord.*

L'attitude des Amérindiens qui disent le parler

Une analyse des discours tenus par les élèves d'origine amérindienne permet d'identifier au moins deux groupes de locuteurs natifs qui disent «taki-taki». Ces enfants déclarent en effet parler le taki-taki comme langue première. C'est le cas notamment des enfants arawak venant des villages près de Saint-Laurent-du-Maroni – et en particulier du village de Ballaté, qui distinguent deux sortes de taki-taki : le «taki-taki des Amérindiens» (comme en 16) et le «taki-taki des Noirs» (en 17), variété parlée par les habitants d'origine afro-surinamienne. Deux variétés dont les locuteurs disent qu'elles sont distinctes.

(16) Au début de l'entretien :

Ch. : *Quelle langue tu parlais avant d'aller à l'école ?*

Enf. : *Taki-taki.*

Ch. : *Lequel ?*

Enf. : *Arawak .*

Ch. : (Regard étonné du chercheur à l'enfant.)

Enf. : *Celui des Amérindiens.*

Ch. : *Tu parles arawak ?*

Enf. : *Oui taki-taki.*

(17) En discutant les différences entre variétés de langue, l'enfant propose :

Ch. : *C'est comment le taki-taki des Amérindiens ? C'est différent de comment parlent les Businenge ?*

Enf. : *C'est pas pareil nous, on parle taki-taki des Amérindiens, eux, ils parlent taki-taki des Noirs.*

Résumé

L'analyse de l'emploi du terme «taki-taki» par différents acteurs sociaux en Guyane montre de façon claire qu'il renvoie à différents types de pratiques linguistiques. Ce terme couvre une gamme de variétés allant des langues associées à des groupes ethniques précis (Amérindiens, Businenge), à des codes relativement réduits. Il est aussi employé pour désigner soit une variété précise de nenge, soit toutes les variétés businenge, saamaka inclus. Les différents acteurs interrogés ne sont d'accord ni sur le nombre de variétés couvertes par le terme «taki-taki» ni sur son statut sociolinguistique ou linguistique, ce que l'on voit dans le tableau 6.

Tableau 6
Comparaison des usages du terme «taki-taki» en discours

Taki-taki	Locuteurs non natifs (Métropolitains, Créoles, etc.)	Locuteurs « natifs »			Linguistes
		Jeunes arawak (Amérindiens)	Jeunes ndyuka, aluku, pamaka lors d'échanges extra-communautaires	Jeunes saamaka lors d'échanges extra-communautaires	
Nombre de variétés identifiées	1	2	4	5	4 à 7
Statut socio-linguistique	Pas une langue, une façon de parler	Une LI particulière (la leur ou celle des Noirs Marrons)	LI au sens générique (commune aux Noirs Marrons), et variété de langue parlée par les apprenants étrangers	LI au sens générique (commune aux Noirs Marrons) et leur propre LI	
Statut linguistique	Une sorte de (mauvais) anglais une variété d'anglais	Une variété de la langue C (différente de A, B)	Une variété maternelle de la langue A et une variété de langue seconde de cette langue A	Variétés maternelles des langues A ou B	Renvoie à la langue A, B ou C et à un mixte entre eux

A : businenge tongo, B : saamaka, C : sranan tongo.

Certaines des variétés présentes dans ce tableau sont relativement bien documentées. Ainsi des trois variétés ethniques du nenge (HUTTAR et HUTTAR, 1994 ; GOURY et MIGGE, 2003). En revanche, pour nombre d'autres variétés,

comme celles pratiquées par les Amérindiens, ou celles des apprenants, on ne dispose actuellement pas de description. L'analyse des discours produits autour du taki-taki suggère qu'il existe les variétés suivantes – dont l'analyse devrait être réalisée :

- plusieurs variétés maternelles de sranan tongo, notamment la langue que les enfants arawak appellent «le taki-taki des Amérindiens» ;
- plusieurs variétés secondes de sranan tongo, pratiquées par des «non-Businenge» en Guyane et au Surinam ;
- des variétés simplifiées, pratiquées par les natifs comme les non-natifs ;
- des parlars mixtes, comme le wakaman taki, pratiqué par les jeunes Businenge.

Description de deux variétés de taki-taki

Nous allons à présent décrire et comparer deux variétés différentes appelées, l'une comme l'autre, «taki-taki» par ses locuteurs. Les données sont tirées d'un corpus d'enregistrements réalisés dans différents contextes (par exemple au marché, en famille, lors d'interactions dans des bureaux administratifs, etc.). Nous allons analyser d'abord une variété de taki-taki parlée par des non-Businenge, qui ne la déclare pas comme langue première, puis nous analyserons une variété pratiquée par des Amérindiens, qui, eux, la déclarent comme L1. L'analyse de leurs propriétés linguistiques respectives montre que les premières variétés sont relativement différentes des variétés parlées – de manière native – par les Businenge. En revanche, les variétés enregistrées auprès des Arawak de Ballaté ressemblent fortement aux variétés afro-surinamiennes.

Une variété de taki-taki langue seconde

Les exemples (18) à (22) proviennent de plusieurs locutrices, métropolitaines ou créoles guyanaises, d'une trentaine d'années qui travaillent comme infirmières. Les exemples sont extraits d'interactions entre une équipe médicale et plusieurs patients businenge et leur famille. On note un certain nombre de différences par rapport au nenge parlé par les patients. D'une part, d'un point de vue structurel, les productions sont réduites : les éléments lexicaux particulièrement saillants sont présents (comme les noms et les verbes) mais les éléments non saillants, comme la marque imperfective *e* (18-19) ou la marque de futur *o* (21) n'apparaissent pas – et probablement parce que leur sens peut être déterminé à partir du contexte.

- (18) *Pe* *yu* *libi* ? (non-businenge)
pe *i* *e* *tan* ? (businenge)
 où tu IMPF rester/vivre
 « Où est-ce que tu habites ? »

- (19) *Sa yu suku ?*
sa i e suku
 quoi tu IMPF chercher
 « Qu'est-ce que tu cherches ? »

Les constructions plus complexes, comme le conditionnel, en (21) sont réalisées sous la forme de constructions paratactiques réduites. Les morphèmes fonctionnels (*efu, o, a, i*), eux, sont supprimés.

- (20) *no wroko, no wroko bun ?* (non-businenge)
a ná e wooko, a ná e wooko bun ? (businenge)
 il NEG IMPF travail il NEG IMPF travail bien
 « Ton bras ne fonctionne pas, il ne fonctionne pas assez bien ? »
- (21) *no sabi no dresi* (non-businenge)
efu i án sabi, i ná o feni deesi (businenge)
 si tu NEG savoir tu NEG FUT trouver médicament
 « Si tu ne sais pas, tu n'auras pas les médicaments. »

Les formes invariables sont sélectionnées, au détriment des formes variables, comme si les locuteurs préféraient les variantes les plus saillantes et les utilisaient dans tous les contextes. Ces éléments sont soit morphologiquement très stables, soit ils ressemblent aux éléments dans d'autres langues.

Par exemple, en nenge et en sranan tongo, on note des variations dans la réalisation du pronom personnel à la deuxième personne du singulier : *i* (non-emphatique, devant des consonnes), *y* (non-emphatique, devant des voyelles) et *yu* (en cas d'emphase). Dans les productions de ce premier type de *taki-taki*, *yu* apparaît de manière systématique. *Yu* est probablement le plus saillant : il ressemble au même pronom en anglais, langue connue par les locuteurs dont il est question.

Une dernière stratégie vise à substituer aux mots non connus dans la langue, des mots d'une autre langue (français, anglais, etc.). En (22), par exemple, le marquage du conditionnel (*efu*) est remplacé par (*si*).

- (22) *Si no teki dresi, yu dede mama.* (non-businenge)
efu i ná e teki/diingi den deesi, i sa/o dede mama. (businenge)
 si tu NEG IMP prends DET méd. tu FUT meurs vieille femme
 « Mamie si tu ne prends pas tes médicaments, tu peux mourir. »

Enfin, du point de vue lexical, on remarque que les termes employés proviennent le plus souvent du sranan tongo et non du lexique nenge (23).

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------|--------------------|
| (23) Eastern Maroon Creole | Sranan tongo | |
| <i>betee</i> | <i>betre</i> | « bien » |
| <i>deesi</i> | <i>dresi</i> | « médicaments » |
| <i>ná, á(n)</i> | <i>no</i> | « non/ne... pas » |
| <i>wooko</i> | <i>wroko</i> | « travail » |
| <i>tan</i> | <i>libi</i> | « rester/habiter » |
| <i>osu</i> | <i>oso</i> | « maison » |

En guise de conclusion, les interactions menées dans un certain nombre de lieux publics, par des personnes non-natives, dans une langue qu'elles appellent «taki-taki» sont basées, d'un point de vue lexical, sur le sranan tongo – plutôt que sur le nenge, qui est, elle, la langue d'une partie importante des interlocuteurs – et sont fortement simplifiées, d'un point de vue structurel. On note aussi la présence d'éléments venant des autres langues figurant dans le répertoire des locuteurs. Que ces productions soient basées sur le sranan tongo semble être dû au fait que dans les interactions extra-communautaires, les Businenge peuvent se servir du sranan tongo à différentes fins communicatives.

Une variété de «taki-taki» native

La variété pratiquée par les Arawak est pour sa part beaucoup plus proche des pratiques des Businenge. Considérons par exemple l'extrait (24) qui provient d'un enregistrement réalisé dans une famille Arawak du village de Ballaté.

(24)

- 1 A. : *De e taki wan her tra fasi tok. Lek fa w' e taki,*
ils IMPF dire un entier autre façon TAG comme comment nous-IMPF dire
- 2 *a no so de e taki, w' e taki sranan.*
PRENEG so ils IMPF dire nous IMPF dire sranan
«Ils [les personnes de St-Laurent] parlent d'une façon différente, ok. La façon dont nous [Arawak] parlons, ce n'est pas comme ça qu'ils parlent, nous parlons sranan.»
- 3 Ch. : *Da i seefi e taki sranan tongo ?*
alors tu même IMPF parler sranan tongo
«Donc tu parles sranan tongo ?»
- 4 A. : *Ya tok, na a tongo dat mi leli ma a abi nederlans*
oui TAG PRE DET langue que je apprend mais il avoir néerlandais
- 5 *anga sranan tongo lek fa a frans de a keol.*
avec sranan tongo comme comment avoir français être LOC créole
«Oui, c'est sûr, c'est la langue que j'ai apprise mais il y a le néerlandais dedans comme il y a du français dans le créole guyanais.»
- 6 Ch. : *Ma i seefi e taki arawak tu ?*
mais tu même IMPF dire arawak aussi
«Mais toi, tu parles aussi l'arawak ?»
- 7 A. : *Mi na arawak ma mi no sabi a taal. Mi sabi*
je COP arawak mais je NEG savoir DET langue je savoir
- 8 *wantu nomo wantu.*
Un-deux seulement un-deux
«Je suis arawak mais je ne parle pas la langue. Je connais quelques mots.»
- 9 A. : *Den yongu wan, i ná-a fu go den nei taki. U*
DET jeune un tu NEG-avoir pour aller ils NEG-IMPF dire nous

10	<i>nei</i>	<i>taki</i>	<i>u</i>	<i>taal</i>	<i>A</i>	<i>muilig</i>	<i>yere</i>	<i>ma</i>	<i>kande</i>	<i>den</i>	<i>bigi</i>
	NEG-IMPF	parler	notre	langue	PRE	difficil	ok	mais	peut-être	DET	grand
11	<i>wan</i>	<i>srefi</i>	<i>no</i>	<i>be</i>	<i>e</i>	<i>taki</i>	<i>en</i>	<i>anga</i>	<i>unu</i>		
	un	même	NEG	PAST	IMPF	parler	le	avec	nous		

«Les jeunes personnes, tu ne dois même pas essayer, ils ne la parlent pas. Nous ne parlons pas notre langue. C'est difficile, écoute, mais peut-être les aînés eux-mêmes, ils n'ont pas parlé en arawak avec nous.»

Comparées aux productions de Businenge, les productions enregistrées auprès d'Amérindiens ne montrent pas de structures réduites ou simplifiées : ils utilisent les mêmes particules fonctionnelles, avec la même distribution. Par exemple, on note la présence de la marque d'imperfectif *e*, pour indiquer qu'un événement a lieu de façon habituelle (lignes 1-2), la marque d'antériorité, *be(n)*, pour indiquer qu'un événement avait eu lieu avant le moment de l'interaction (11). Les déterminants démonstratifs apparaissent en position post-nominale (ligne 4), la copule *na* se trouve dans les contextes équatifs (ligne 7) alors que la copule *de* se trouve dans les contextes locatifs (5). L'emphase est indiquée par la particule *(n)a* (lignes 2 et 4), les formes pronominales sont soumises aux processus phonologiques habituels, par exemple, *u* « nous » (ligne 9) devient [w] (1-2) et *den* « ils »(9) devient *de* (1). La négation change aussi selon le morphème qui suit, par exemple *no* devient *nei* s'il est devant la marque d'imperfectif et *na* devant le verbe *a(bi)* « avoir »(9).

En revanche, au niveau lexical, les deux variétés sont différenciées. Dit rapidement, le lexique de la variété Arawak ressemble au sranan tongo plutôt qu'à celui des variétés de nenge.

En conclusion, cette comparaison de deux types de productions – qui sont appelées «tiki-tiki» par leurs locuteurs – montre que le terme «tiki-tiki» couvre une gamme de productions langagières qui sont relativement distinctes du point de vue structurel mais qui comportent toutefois des points communs – situés essentiellement dans le lexique, qui pour sa part provient du sranan tongo.

Conclusion

On l'a vu, la réalité qui est désignée par la dénomination «tiki-tiki» est très complexe.

D'une part, en Guyane, le terme «tiki-tiki» renvoie à un grand nombre de phénomènes linguistiques et sociolinguistiques. Le sens qu'on peut socialement lui attribuer ainsi que sa nature linguistique dépendent à la fois du locuteur et de la situation dans laquelle le terme est utilisé. En effet, d'un côté, il est utilisé par les personnes qui ne parlent pas ces langues pour décrire de

façon péjorative les pratiques langagières des populations dites «Businenge» ; de l'autre, il est utilisé par les locuteurs natifs (Businenge) pour décrire leurs propres pratiques face aux non-natifs, voire par des locuteurs natifs (Amérindiens arawak), pour décrire leurs propres pratiques entre eux. D'un point de vue linguistique, ce terme renvoie à une gamme importante de variétés assez différentes, allant de pratiques très simplifiées pour échanger avec des allophones (en général Européens ou Créoles guyanais) aux pratiques plus élaborées entre natifs.

On pourrait ainsi conclure qu'un certain nombre de pratiques étiquetées comme étant du taki-taki, renvoient à des variétés de langue connues de longue date (par les linguistes et les locuteurs natifs) sous un autre nom. En choisissant l'un ou l'autre terme (par exemple *ndyuka*, *alukutongo*, *boni* ou *taki-taki*), les Businenge mettent en avant certaines distinctions, certaines identités particulières qui sont autant d'éléments permettant de définir la situation de communication dans laquelle ils sont engagés. Mais, ils adoptent également ces termes non natifs pour faire référence à de nouvelles réalités linguistiques en émergence. Par ailleurs, les autres groupes humains présents sur le territoire guyanais (et qu'on a ici qualifiés de «non-Businenge») utilisent, pour renvoyer aux créoles à base anglaise parlés en Guyane, un nombre réduit de termes – dont celui quasi exclusif de «taki-taki» dont la valeur péjorative est souvent rappelée. Cela a pour conséquence de masquer les distinctions que les locuteurs natifs et les linguistes ont l'habitude de réaliser. Corrélativement, et parce que cet emploi n'a pas cessé de se développer, sa valeur péjorative a tendance à diminuer dans un certain nombre de cas. Corrélativement également, les réalités sociales et linguistiques recoupées par le terme, sont de fait redessinées et – actuellement tout du moins – en constante modification.

De l'influence du français et du créole guyanais sur le hmong parlé en Guyane

Chô LY

Introduction

Arrivés en Guyane pour la première fois en 1977 dans le cadre du Plan Vert mis en place par le ministre des Dom-Tom de l'époque, M. Olivier Stirn, les Hmong font aujourd'hui partie intégrante du paysage socioculturel guyanais. Comme l'explique M.-O. GERAUD (1997 : 51-59), les Hmong étaient connus pour être de bons agriculteurs et ils avaient été accueillis en Guyane spécialement pour développer l'agriculture guyanaise. C'est ce qu'ils ont fait avec succès, puisque, à l'heure actuelle, ils fourniraient les fruits et légumes de la plupart des restaurants, supermarchés, cantines, hôtels et exportateurs de Guyane, sans oublier les particuliers qui viennent s'approvisionner auprès d'eux les jours de marché. C'est ainsi qu'ils se sont peu à peu adaptés à la société guyanaise, sans pour autant vraiment s'intégrer. En effet, une fois rentrés du marché, les Hmong fréquentent très peu le reste de la population guyanaise, préférant rester entre eux, dans leurs villages presque entièrement hmong.

Ces contacts limités nous ont amené à nous interroger sur le degré d'influence du français sur le hmong parlé en Guyane. Cet article présente les résultats d'une étude que nous avons effectuée à ce propos. Après une brève présentation de l'environnement sociolinguistique passé et présent des Hmong guyanais, puis des conséquences linguistiques de cette situation particulière, nous parlerons des différences caractérisant le hmong blanc et le hmong vert,

les deux variétés de hmong existant en Guyane. Ensuite, nous ferons un point sur la recherche dans le domaine de l'emprunt avant de proposer nos hypothèses de travail et notre méthodologie d'enquête. Enfin, nous présenterons les effets linguistiques du contact entre la population hmong et les autres populations guyanaises. Notre étude montre que le hmong a principalement emprunté du lexique au français.

Les Hmong de Guyane

Situation sociohistorique des Hmong de Guyane

Les Hmong ont été très mal accueillis par la communauté créole guyanaise, très hostile à leur arrivée. Par exemple, l'un de nos informateurs nous a parlé d'agressions et d'embuscades à l'encontre des Hmong par les Guyanais (voir aussi GERAUD, 1997 : 71). Pendant leurs six premières années en Guyane, les Hmong évitaient donc tout contact avec les Guyanais et vivaient dans la forêt. Ils n'allaient à Cayenne que pour se fournir en denrées, principalement du riz. Pour le reste, ils ont vite retrouvé leurs habitudes du Laos : culture de la terre pour produire les fruits et légumes dont ils avaient besoin et élevage de porcs, vaches et poules pour la viande, sans compter la chasse et la pêche qu'ils pratiquent encore aujourd'hui à leur guise. Cependant, au bout de six ans, le préfet de Guyane les a convaincus d'aller vendre leurs produits maraîchers au marché de Cayenne¹.

Installés dans les premiers temps sur le lieu-dit nommé Cacao (commune de Roura), les premiers Hmong ont connu une situation tout à fait unique en France, qui l'est encore aujourd'hui puisque, selon une information de l'annexe de la mairie de Roura à Cacao, le village de Cacao est constitué à 90 % de Hmong. Un deuxième lieu-dit a été occupé sur le même principe d'un village entièrement hmong quelques années après la création de Cacao : Javouhey, sur le territoire de la commune de Mana. Enfin, une dernière communauté hmong commençait à se développer autour de la commune de Iracoubo, principalement sur la route menant à COUNAMAMA lors de notre présence là-bas. Cette dernière communauté étant très récente (seulement une dizaine de familles en 2002), on ne peut pas, pour l'instant, parler d'un troisième village hmong. Pourtant, ces Hmong ont le même mode de vie qu'à Cacao et Javouhey.

Cacao et Javouhey sont situés dans la forêt et assez difficiles d'accès. La route menant à Cacao est bitumée, mais le mauvais entretien, le fort vallonnement

1. Pour plus de détails sur l'arrivée des Hmong en Guyane, leur accueil, la perception de ces nouveaux arrivants par les Guyanais, et l'insertion des Hmong dans la société guyanaise lors de leurs premières années voir M.-O. GERAUD (1997). En ce qui concerne les enjeux représentés et les difficultés rencontrées par les Hmong, voir P. DUPONT-GONIN (1996).

et la jungle rendent l'accès particulièrement difficile. Les deux routes menant à Javouhey n'étaient même pas goudronnées, bien que plus droites et moins vallonnées que celle de Cacao. L'isolement géographique et l'hostilité, dans les premiers temps, des Guyanais ont poussé les autorités à créer au sein même de Cacao et de Javouhey des écoles. Il y avait, lors de nos investigations de terrain, deux écoles à Cacao : une école publique proposant des cours de la maternelle au CM2, et une école catholique privée proposant des cours allant de la maternelle à la classe de 3^e. Tandis qu'à Javouhey, il y avait seulement une école maternelle et une école primaire, les enfants devant se rendre à Saint-Laurent ou à Mana pour le collège.

La question de l'enseignement aux enfants hmong montre combien ceux-ci entrent tardivement en contact avec le reste de la population guyanaise. Cependant, cela ne les empêche pas d'avoir des relations cordiales (sans être pour autant amicales) avec leurs camarades de classe. Toutefois, autre élément révélateur de la distance qu'il y a entre les Hmong et le reste de la population guyanaise, même les locuteurs que nous avons choisis là-bas, qui habitaient Cayenne durant la semaine, ne fréquentaient pas de non-hmong en dehors de l'école. Pourtant, nous savions que certains de leurs camarades de classe habitaient le même quartier qu'eux.

On voit donc que, bien que faisant indéniablement partie du paysage socio-culturel guyanais², les Hmong ne sont pas vraiment intégrés à la vie de ce département d'Outre-Mer. Au niveau de la vie politique, ils ne jouent aucun rôle, et au niveau relationnel, on a vu les contacts limités qu'ils entretiennent avec le reste de la population. Cependant, de par leur activité commerciale, ils tiennent une place économique de grande importance. Mais précisons que les Hmong cultivent volontairement leur mise à distance de la vie guyanaise : ils n'aspirent qu'à vivre en paix dans leur coin de forêt. Au vu de cette brève description, on peut comprendre l'intérêt d'une étude sociolinguistique de l'influence du français sur le hmong en Guyane.

Les conséquences linguistiques du particularisme hmong

La situation géographique et sociologique très singulière des Hmong en Guyane a eu des conséquences linguistiques particulières. En effet, parce que vivant essentiellement entre eux, les Hmong ont très bien sauvegardé leurs coutumes et leur langue, contrairement à leurs homologues de métropole. Ils parlent hmong toute la journée, sauf les jours de marché, où, pour vendre leurs produits, ils parlent en français ou en créole, selon la langue qui a été utilisée par leur interlocuteur. Il n'y a pas de conflit de langue.

Quant à leurs enfants, ils connaissent des situations assez inhabituelles pour un public français. Jusqu'à ce qu'ils aient l'âge d'aller à l'école, ils ne parlent qu'en hmong et la plupart n'ont presque jamais entendu de français. Aussi,

2. Tous les guides touristiques, de même que les brochures touristiques trouvées à Cayenne, recommandent une visite à l'un des deux villages hmong pour un tour complet de la Guyane.

quand ils arrivent à l'école pour la première fois, ils ne comprennent pas ce que leur dit l'instituteur.

Cette situation exceptionnelle a amené à des mesures tout aussi exceptionnelles. Jusqu'à récemment à l'école de Cacao, il était interdit aux enfants de parler en hmong, que ce soit en classe ou dans la cour de récréation, afin qu'ils apprennent plus rapidement le français. Et à Javouhey, pour pallier l'incompréhension généralisée des petits enfants hmong, l'école a décidé d'engager deux jeunes qui ont une fonction de « médiateur bilingue ». Récemment (septembre 2003), une Hmong guyanaise a été recrutée pour donner des cours de FLE (français langue étrangère) à Javouhey, ce qui montre l'étendue du problème linguistique qui se pose pour les Hmong.

Nous avons remarqué que pour les Hmong, il n'y avait pas vraiment de problème identitaire, ni de conflit linguistique : ils sont hmong, et par conséquent, parlent hmong, malgré le fait que la langue officielle est le français et qu'ils sont censés la maîtriser. Les contacts très restreints avec les non-hmong et leurs conditions de vie extra-scolaires créant un environnement linguistique très favorable à la pratique du hmong sont autant de facteurs qui expliqueraient le fort maintien de leur langue.

Cependant, des enseignants de Javouhey ont noté que les enfants hmong finissaient quand même par maîtriser le français quand ils arrivaient au lycée et sortaient de leur village pour se trouver plongés dans un environnement linguistique francophone.

Le contact quotidien qu'ils ont avec le créole guyanais à l'école n'a presque aucune incidence sur leur manière de parler : bien qu'ils comprennent et parlent le créole³, nous n'avons presque jamais entendu de mots créoles venir se mélanger au hmong. Notons également que les adultes hmong avouent avoir moins de problèmes pour apprendre le créole que le français. Nous expliquons ceci par le fait que les Hmong sont plus en contact avec les Guyanais qu'avec des non-créolophones uniquement francophones. En effet, il leur arrive d'employer des Guyanais, des Surinamiens ou des Brésiliens pour la récolte de divers fruits et de parler avec ceux-ci en créole.

Le hmong en Guyane

La langue hmong se divise en plusieurs parlers. En Guyane, deux parlers existent : le hmong blanc et le hmong vert. Grammaticalement, ils sont assez semblables, et c'est surtout au niveau du lexique qu'on peut les distinguer. Bien qu'il y ait des mots complètement différents pour désigner une même réalité dans les deux parlers, il y a également beaucoup de termes identiques. Et parfois, ces mots ne diffèrent que par une diptongaison de la voyelle du mot en hmong blanc. Ainsi :

3. Quel est leur degré de connaissance du créole ? Nous ne pouvons le dire. Nous avons juste constaté qu'ils répondaient facilement en créole aux Guyanais quand ceux-ci s'adressaient à eux dans cette langue.

Hmong blanc	Hmong vert	Sens
<i>qaib</i>	<i>qab</i>	« poulet »
<i>liab</i>	<i>lab</i>	« singe »
<i>tiag</i>	<i>tag</i>	« vrai »

Les deux parlars sont donc assez facilement inter-compréhensibles.

Cependant, le hmong blanc a largement pris le pas sur le hmong vert en Guyane. Au moment de nos enquêtes, il ne restait plus que trois ou quatre familles de locuteurs hmong vert. La plupart des Hmong verts ont adopté le hmong blanc, par commodité car il est parlé par la grande majorité des Hmong en Guyane. Malgré cette domination du hmong blanc, nous avons choisi de nous intéresser uniquement au hmong vert dans cette étude, étant nous-même locuteur de hmong vert.

La langue hmong est une langue isolante dont la forme canonique est le monosyllabe de type CV, avec une structure grammaticale de type sujet-verbe-complément, comme en français. En revanche, du fait de son statut de langue isolante, il lui est très difficile de créer des mots nouveaux, contrairement au français, par exemple. Le moyen le plus facile et le plus rapide d'enrichir le lexique hmong est donc probablement l'emprunt linguistique.

Dans l'extrait de corpus suivant, on peut voir comment le français se mêle au hmong lors d'alternances français-hmong dans une conversation spontanée :

- *Moos essayer ib matelas* (rires).
« J'irai essayer un matelas ! »
- *Nrhe koj koj métier moos essayer matelas nkaus hwb koj â* (rires).
« Peut-être que toi, ton métier, ce sera juste essayer des matelas ! »
- *Essayer matelas* - (rires) - *essayer matelas oh - zoo pw kawg dlaim nuav â - dlaim nuav tawv dlhau lawm*.
« Essayer des matelas ! essayer des matelas ! Oh ! celui-là est très bien, mais celui-là est trop dur ! »
- *Ua bac plus ib puas moog ua essayer ib matelas hw*.
« Aller jusqu'à bac plus cent pour aller essayer des matelas, hou ! »
- *Matelas ê dédicacé tso président*.
« Des matelas dédicacés au président ! »

Méthodologie de recherche

Cadre théorique

Nous situons notre travail dans le cadre des travaux de sociolinguistique variationniste de type labovien. Selon cette approche, l'« étude linguistique doit prendre en compte les variables sociales ; [car] le changement n'est pas

seulement fonction du facteur temps, mais aussi de la structure sociale de la communauté étudiée. » (DUBOIS *et al.*, 2001 : 264) Les jeunes Hmong qui ont fourni les données pour cette étude ont été sélectionnés selon plusieurs critères sociologiques, culturels et linguistiques. Toutefois, même si nous basons beaucoup sur les travaux de Labov, rappelons que la variation ne s'observe pas qu'au seul niveau phonétique mais aussi au niveau du lexique, de la syntaxe et de la morphologie. Dans certaines situations de contact, et notamment de maintien de la langue ou *language maintenance* (THOMASON et KAUFMAN, 1988), c'est le premier domaine touché. Le phénomène de l'emprunt est donc assurément à inclure dans celui de la variation linguistique. J.-L. CALVET (1993) et J. DUBOIS (2001) le considèrent même comme « l'un des premiers objets de la sociolinguistique ».

DEROY (1956), bien que déjà ancien, demeure un ouvrage de référence sur l'emprunt. Dans cet ouvrage, L. Derooy discute les différents types d'emprunt et les différentes façons d'adaptation de la prononciation d'un terme « étranger ». Les travaux sur les emprunts (SOUMARE, 1994 ; ODJOLA, 1997) se basent sur la méthodologie développée par L. DEROY et E. HAUGEN (1950) et sur des corpus écrits (journaux, dictionnaires). Ils montrent qu'il y a une prédominance très nette des substantifs, et une légère présence des autres catégories. Enfin, les articles réunis par le Cercle linguistique d'Aix-en-Provence (Claix) sur l'emprunt (1994) proposent des explications au cas par cas de l'emprunt. Ainsi, R. Chaudenson y explique pourquoi en créole réunionnais, les emprunts sont surtout lexicaux, tandis que Doneux suggère qu'au niveau verbal, les emprunts que fait le swahili à l'arabe « ne présentent pas les variantes combinatoires que connaissent les lexèmes verbaux d'origine. » (Touratier, dans CLAIX, 1994 : 10). Spa, de son côté, présente les règles phonologiques de conversion entre français et kikongo, mais malheureusement, ces règles ne peuvent s'appliquer à toutes les langues.

Pour ce qui est de notre étude, nous avons recueilli nos emprunts uniquement dans des discours oraux spontanés. Cette méthodologie (basée sur l'oral) tout à fait dissemblable de celle de nos prédécesseurs (basée sur l'écrit) a donné des résultats plutôt différents, comme on le verra plus loin.

Hypothèses et analyses proposées

La question principale de notre étude pourrait être formulée ainsi : comment a évolué le parler hmong de ces émigrés après presque trente ans de contact avec le français et le créole guyanais ? Nous nous pencherons sur cette question à travers une étude axée sur les emprunts dans le hmong contemporain en Guyane (LY, 2004, 2005), puis nous comparerons nos résultats avec ceux réalisés dans d'autres communautés hmong de la diaspora. Nous nous focaliserons sur le hmong parlé en France métropolitaine, aux États-Unis et en Australie. L'étude montre que dans toutes les communautés de la diaspora, le hmong a subi des changements au niveau de son lexique, et a intégré des emprunts dans son parler. Le type d'emprunt et leur nombre diffèrent selon l'endroit où il est parlé.

Nous avons donc posé comme hypothèse que plus ces emprunts étaient nombreux, et plus on pouvait considérer que les Hmong sont en contact avec la population et donc la langue du pays d'accueil. Par conséquent, nous avons établi des statistiques sur les emprunts relevés dans les discours recueillis.

Par ailleurs, une analyse phonétique des emprunts a été proposée pour enrichir notre étude. Nous avons remarqué que les emprunts étaient pour la plupart prononcés sur le ton noté -s dans l'alphabet hmong. Ainsi, dans le dictionnaire hmong blanc-anglais de B. Mc Kibben, la quasi-totalité des noms d'États américains sont prononcés sur le ton -s (Mc Kibben, 1992, appendice A1). Nous considérons que le ton -s est le ton le plus neutre en hmong, et que c'est pour cette raison que les Hmong attribuent automatiquement, et peut-être inconsciemment, ce ton aux emprunts. Ce phénomène a été observé dans toutes les communautés étudiées. À partir de cette constatation, nous avons élaboré une deuxième hypothèse permettant d'évaluer la vitalité ethnolinguistique du hmong, toujours en travaillant sur l'emprunt : plus le mot emprunté est adapté en hmong, mieux il est intégré, et plus il y a d'emprunts intégrés, plus le hmong est influencé par la langue d'accueil. Pour ce faire, nous proposons de distinguer plusieurs niveaux d'adaptation de l'emprunt. Le premier niveau (noté 1) serait celui de l'emprunt pas du tout adapté, le niveau 2 correspondrait aux emprunts en cours d'adaptation dont la dernière syllabe serait prononcée sur le ton -s, le niveau 3 concernerait les emprunts complètement adaptés dont toutes les syllabes seraient prononcées sur le ton -s, et le niveau 4 serait pour les emprunts assimilés par le hmong, c'est-à-dire ceux auxquels un autre ton que -s aurait été attribué. Avec cette échelle, il nous est donc possible de voir le degré d'intégration des emprunts à travers une analyse phonétique et, par la même occasion, la vitalité ethnolinguistique du hmong. Cependant, cette étude ne relève pas d'analyses phonétiques précises par machine. Aussi, faut-il être prudent quant aux résultats obtenus.

Nous avons également procédé à des analyses thématiques des emprunts afin de voir dans quels domaines sémantiques le hmong avait le plus emprunté. Enfin, nous avons fait une analyse grammaticale des emprunts pour déterminer leurs différentes catégories grammaticales.

Méthodologie de recueil des entretiens

Les locuteurs ont été sélectionnés selon des critères d'âge (15-20 ans), de sexe (garçons uniquement), de variété de langue (hmong vert préféré au hmong blanc), de lieu de naissance (dans le pays d'accueil uniquement), de temps de résidence dans le pays d'accueil, de lieu de résidence (au sein d'une petite ou d'une grande communauté hmong), de catégorie sociale (parents agriculteurs) et de « groupes de pairs » (LABOV, 1978). Certains des sujets guyanais étaient nés en France métropolitaine, et n'avaient vécu en Guyane que depuis sept ou huit ans au moment de nos enquêtes.

Nos sujets ont été réunis dans des locaux qui leur étaient familiers (chez l'un d'eux, dans sa chambre, la plupart du temps) pour discuter ensemble, avec

pour seule consigne de parler autant que possible en hmong. Nous avons donc procédé à des entretiens collectifs libres. Le fait qu'ils étaient réunis entre pairs et qu'ils n'étaient pas dirigés dans leurs conversations a grandement facilité les échanges et la spontanéité des discours, ainsi que l'observait W. Labov.

Résultats et interprétations

Dans les situations de maintien de la langue, les éléments lexicaux sont beaucoup plus rapidement adoptés que les structures grammaticales car ils sont beaucoup plus saillants et faciles à apprendre, particulièrement dans les situations où il y a très peu de contact avec la langue source (THOMASON et KAUFMAN, 1988). Les contacts du hmong avec le français étant assez récents, nous avons axé notre étude sur les emprunts.

Le tableau 7 présente les résultats de notre analyse des emprunts et les compare avec ceux obtenus pour les autres communautés hmong de la diaspora.

On peut voir que le pourcentage d'emprunts dans le discours des locuteurs guyanais est assez faible : 9,36 %, soit moins d'un mot sur dix. Non seulement ces emprunts sont peu nombreux, mais de plus, ils sont très peu adaptés phonétiquement, ce qui montre qu'ils sont certes utilisés pour pallier un manque ou un oubli, mais ne sont pas pour autant intégrés dans le lexique hmong. Or, on sait qu'une langue qui n'évolue pas, qui n'enrichit pas son lexique pour s'adapter aux besoins langagiers de ses locuteurs et à l'environnement matériel qui l'entoure est appelée à disparaître tôt ou tard.

Nous avons attribué ce phénomène de non-adaptation des emprunts au fait que les locuteurs, bien que vivant en Guyane, aient passé une partie de leur vie en France, ce qui leur a permis de bien acquérir les sons du français avant de déménager. Par conséquent, ils parlent très bien le français et n'ont presque pas, voire pas du tout d'accent.

Tableau 7
Comparaison des résultats des études d'emprunt sur le hmong de la diaspora

	Guyane	France	États-Unis	Australie
Nombre total de mots compris	4 166	3 359	4 122	4 592
Nombre d'emprunts	390	150	498	538
Pourcentage d'emprunts	9,36 %	4,10 %	12,08 %	11,73 %
Pourcentage d'emprunts adaptés	4,87 % (19 sur 390 mots)	8,66 % (13 sur 150)	14,65 % (73 sur 498)	2,60 % (14 sur 538)
Nombre total d'interventions ⁴	396	529	545	513
Moyenne de mots par intervention	10,52	6,34	7,56	8,09
Moyenne d'emprunts par intervention	0,98	0,26	0,82	1,05

4. NdÉ : le terme « intervention » est à prendre ici au sens de « prise de parole ».

En ce qui concerne l'adaptation phonétique des emprunts, on a vu sur le tableau 7 que ces derniers étaient très rarement adaptés (seulement 4,87 %, 19 emprunts sur 390). Nous expliquons ce phénomène par le fait que les locuteurs ont bien intégré le système phonatoire français (entendent et prononcent parfaitement bien les mots français). Ajoutons à cela une large palette de sons en hmong, avec cinquante-six consonnes et treize voyelles déclinables sur huit tons, soit cent quatre voyelles différentes, et l'on comprendra la facilité de nos locuteurs à distinguer clairement les sons français, et surtout à les reproduire. D'où l'absence d'adaptation phonétique du français au hmong.

Rappelons ce que disait très justement L. DEROY à ce propos (1956 : 235) :

« La première adaptation que subit un mot emprunté est phonétique et, dans une certaine mesure, phonologique. En règle générale, les emprunteurs s'efforcent de reproduire avec exactitude la prononciation étrangère s'ils l'ont entendue et si elle ne leur semble pas rébarbative, mais les résultats sont souvent imparfaits. Les phonèmes familiers de la langue maternelle tendent spontanément à se substituer à des sons inhabituels et rebutants. »

Passons maintenant à l'analyse grammaticale. Ici nous comparons le corpus guyanais avec des corpus sur les autres variétés hmong de la diaspora (tableau 9) et avec deux corpus sur d'autres paires de langues (norvégien-anglais pour Haugen, portugais-français pour Odjola) qui sont présentés dans le tableau 8.

Dans les corpus de E. HAUGEN (1950) et de R. V. ODJOLA (1997), on notera principalement que les catégories grammaticales des emprunts dans le corpus guyanais ne sont pas dominées, ce qui est probablement dû au fait que nous basons notre recensement sur des discours spontanés oraux. Mais on constate que dans le corpus des Hmong de Guyane, les noms représentent tout de même presque un emprunt sur deux (49,61 %), chiffre qui reste très important par rapport aux autres catégories (de 3,37 à 10,90 %).

Tableau 8
Comparaison de la répartition grammaticale des emprunts,
corpus hmong guyanais et autres paires de langues

Corpus guyanais		Corpus Haugen		Corpus Odjola	
Catégories	Pourcentage	Catégories	Pourcentage	Catégories	Pourcentage
Noms	49,61 %	Noms	71 à 75 %	Noms	85 %
Verbes	10,90 %	Verbes	18 à 23 %	Verbes	10 %
Pronoms	8,05 %	Adjectifs	3 à 4 %	Adjectifs	6,9 %
Adjectifs	7,53 %	Adverbes et prépositions	1 %	Adverbes	2 %
Prépositions	5,45 %	Interjections	1 %	Conjonctions	2 emprunts
Adverbes	5,19 %			Prépositions	1 emprunt
Interjections	4,93 %				
Conjonctions	4,67 %				
Sigles	3,37 %				

Tableau 9
Répartition grammaticale des emprunts dans les corpus hmong de la diaspora

Corpus français		Corpus américain		Corpus australien	
Catégories	Pourcentage	Catégories	Pourcentage	Catégories	Pourcentage
Noms	30,43 %	Noms	50 %	Noms	33,08 %
Interjections	23,91 %	Verbes	16,81 %	Verbes	16,54 %
Adverbes	23,91 %	Adjectifs	8,40 %	Adjectifs	14,31 %
Verbes	8,69 %	Particules	5,53 %	Particules	8,73 %
Pronoms	6,52 %	Pronoms	5,08 %	Prépositions	8,73 %
Prépositions	2,17 %	Prépositions	4,20 %	Articles	5,94 %
Adjectifs	1,44 %	Adverbes	3,98 %	Pronoms	5,76 %
Articles	1,44 %	Articles	1,76 %	Adverbes	4,08 %
Conjonctions	1,44 %	Exclamations	1,76 %	Exclamations	2,04 %
		Sigles	1,32 %	Conjonctions	0,74 %
		Conjonctions	1,10 %		

Conséquence logique, toutes les autres catégories sont mieux représentées, même si les verbes ne sont pas aussi proportionnellement nombreux que chez E. HAUGENY à paraître). On peut voir dans cette diversification des catégories grammaticales le grand besoin de développement du lexique hmong. Louis DEROY (1956 : 67) expliquait en effet que « plus l'élément est lexical, plus il est empruntable ; mais plus il est grammatical, moins il est empruntable ». Or, on voit dans le cas des Hmong de Guyane, que les locuteurs doivent emprunter dans beaucoup de catégories grammaticales différentes.

Ces emprunts sont principalement des emprunts nécessaires (terme que nous reprenons à DEROY, 1956 : 138), autrement dit des emprunts n'ayant pas d'équivalent en hmong. Ainsi en témoignent des mots comme « sculpter », « minuit », « tennis » ou encore « investissement ».

La manière qu'ont eue nos locuteurs guyanais d'utiliser le français durant leur production peut expliquer l'utilisation de différentes catégories grammaticales. En effet, on pourrait par exemple citer les expressions, figées ou non, comme « ça y est », « tous les jours », ou encore un court passage où les sujets n'ont parlé qu'en français (dix répliques seulement) qui amène à utiliser des emprunts autres que des noms. On est alors plutôt dans un cas de *code-switching*.

Les thèmes abordés peuvent également être sources d'emprunts de nature grammaticale autre que les noms. Ainsi, le passage où les locuteurs parlent de Ben Laden et de la parodie des « Guignols de l'information » est assez révélateur : de « États-Unis » à « espèce di connasse », les locuteurs ont emprunté beaucoup de termes qui ne sont pas des noms : nous avons compté 23 noms alors qu'il y avait 63 emprunts. À peine un peu plus d'un tiers des emprunts de ce passage sont des noms. Il s'agit alors de citations de passages comiques non traduites comme les termes « mort de rire » qui relèvent plus ou moins de l'expression figée.

Enfin, au niveau de l'analyse thématique, nous avons dégagé cinq thèmes assez récurrents, mais qui n'englobent pas tous les emprunts. Nous les présentons avec quelques exemples dans le tableau 10.

Tableau 10
Résultat de l'analyse thématique

Thème	Emprunts
Objets de la vie courante	Piscine, portable, matelas, pétrole, hôtel, omelette, jambon, fromage.
Noms propres	Bruce Lee, Jacky Chan, Jet Li, Ben Laden, les Guignols, Inspecteur Gadget, David, Christine, Saramaca, Afghanistan, États-Unis, Californie, Texas, J. R., Bobby, Guyane, Matrix.
Scolaire	BEP, première, terminale, bac pro, bac, retape maths, physique, contrôle, prof, zéro, lycée, etc.
Agriculture	Banane, tracteur, terrain, agricole, campagne, BEP agricole.
Événements du 11 septembre 2001	Ben Laden, tour nord, tour sud, mort de rire, espèce di connasse, sculpter, pompiers, Afghanistan.

La plupart des emprunts de ce tableau sont des emprunts nécessaires, mais quelques emprunts comme « banane », « attends », « États-Unis » ou « zéro » sont des « emprunts de luxe » (DEROY, 1956 : 171-172), ayant des équivalents en hmong. La variété des mots et des thèmes non recensés dans ce tableau est grande et montre la diversité des domaines dans lesquels le hmong a enrichi son lexique. Et même parmi les termes relatifs à l'agriculture, domaine dans lequel le hmong devrait avoir un lexique assez riche, étant donné que les locuteurs ont toujours été agriculteurs au Laos et en Chine, on recense des emprunts comme « campagne », « tracteur », ou « agricole ».

Nous avons vu plus haut qu'il n'y avait pas de conflit linguistique français/hmong qui pourrait éventuellement expliquer l'utilisation d'emprunts par les sujets étudiés. La seule explication plausible de ces emprunts est donc soit un manque de vocabulaire effectif (le mot n'existant pas en hmong), soit un manque temporaire (oubli du mot sur le moment), soit une acculturation liée à leur nouvel environnement.

Conclusion

Les analyses effectuées montrent que le lexique du hmong a peu évolué en Guyane. Avec seulement 9,36 % d'emprunts dans leurs discours et un taux d'adaptation phonétique encore plus bas (4,87 %), on peut difficilement conclure à une influence forte du français sur le hmong. L'oreille des locuteurs, habituée à une grande diversité de sons et de tons hmong, associée au bain linguistique en langue française que représente l'école, leur a permis d'assimiler parfaitement les sons et phonèmes des deux langues, ce qui leur évite toute forme d'adaptation. C'est ainsi qu'on constate une sorte de résistance à toute évolution du hmong : peu d'emprunts, peu d'intégration de ces

emprunts au lexique hmong, donc peu d'enrichissement du vocabulaire. Pourtant, l'analyse thématique a montré une large diversification des domaines dans lesquels le hmong aurait besoin d'enrichir son lexique (si on ne considère pas l'emprunt comme résultant déjà de cet enrichissement).

Les analyses réalisées dans les autres lieux étudiés montrent la même tendance au *statu quo* du hmong en Australie et aux États-Unis, comme on l'a brièvement vu dans les différents tableaux proposés plus haut. Il semblerait que le communautarisme anglo-saxon ait permis aux Hmong de mieux conserver leur langue, ce que ne permet pas l'intégration complète préconisée par le gouvernement français. Mais cette remarque reste à un stade hypothétique, étant donné que nous n'avons pas étudié les politiques linguistiques des différents pays. Nous avons d'ailleurs expliqué ces résultats similaires par des causes bien différentes selon les pays. Pour les sujets d'Amérique, ce serait le nombre important de Hmong qui aurait contribué à bien préserver la langue. Avec la plus importante communauté hmong de la diaspora, les Hmong nord-américains connaissent une activité linguistique forte, qui peut se vérifier dans la diffusion du hmong dans tous les médias à leur disposition. Les adultes ont encouragé leurs enfants à parler le hmong pour ne pas perdre leur langue et, avec la présence de beaucoup de vieilles personnes ne comprenant pas l'anglais, ils ont réussi à transmettre la langue aux enfants. Pourtant, malgré cette activité linguistique importante, le *code-switching* que nous observons dans le parler des locuteurs étudiés et l'insuffisance naturelle du vocabulaire hmong nous amènent à supposer que cette alternance de code va soit s'amplifier avec le temps, soit disparaître pour ne plus laisser place qu'à l'anglais. Pour ce qui est des locuteurs australiens, ils n'ont pas beaucoup emprunté, ni adapté leurs emprunts parce qu'ils sont arrivés dans leur pays d'accueil beaucoup plus tard que les autres sujets étudiés. Certains n'y sont arrivés que tardivement, au début de l'adolescence. Ils ont par conséquent gardé un parler hmong très peu influencé par l'anglais, n'ayant été en contact avec cette langue que depuis cinq ou six années (au moment des enregistrements).

Contrairement aux autres sujets, nous avons remarqué chez les locuteurs de France métropolitaine une incapacité certaine à parler en hmong suite à une intégration peut-être trop réussie dans la société française, puisqu'ils ne savent plus parler leur langue d'origine. Cependant, et curieusement, ils ont des résultats semblables aux autres lieux étudiés, avec seulement 4,10 % d'emprunts réalisés dans leurs discours (plus faible taux d'emprunt de notre étude), et 8,66 % d'emprunts adaptés. Ces résultats cachent en fait une bien plus mauvaise maîtrise du hmong que celle de leurs homologues des autres lieux étudiés. Leur discours est en fait ponctué de longs silences, et les thèmes abordés tournent souvent autour d'un même thème : encourager les autres à discuter. Le faible taux d'emprunts, quant à lui, se révèle être dû à leur peur de se ridiculiser s'ils ne parlent pas correctement le hmong. Ils ne prennent donc la parole que quand ils sont sûrs de pouvoir dire entièrement ce qu'ils veulent dire en hmong. Enfin, le faible nombre de mots prononcés lors de l'extrait retranscrit pourrait être vu comme un indicateur de leurs longs silences (3 359 mots, alors que tous les autres corpus comptent plus de 4 100 mots), qui traduisent à leur tour le malaise des locuteurs face à leur propre incompétence.

Pratiquer une langue locale pour s'intégrer

Pratique des langues locales et représentations de l'Autre chez les métropolitains de Guyane

Marion THURMES

Introduction

Dès que l'on prononce le mot «multiculturalité», les débats sur la cohésion sociale, le lien social envahissent les esprits. La question essentielle de la sociologie, depuis E. Durkheim, est de savoir comment une collection d'hommes peut former une société, question d'autant plus intéressante dans un contexte multiculturel, où les hommes sont porteurs de cultures différentes (BASTIDE, 2000). Selon la thèse de C. CAMILLERI (1990), le contact avec d'autres populations amène le sujet à se positionner face aux autres afin de construire une identité cohérente et une image positive de soi. De la même façon, la théorie de l'*ethnicité* (POUTIGNAT et STREIFF-FENART, 1995) montre que les groupes culturels ne sont pas des ensembles d'individus partageant un certain nombre de traits culturels fixes, mais sont le résultat d'un processus de différenciation avec ce que l'on considère comme n'étant pas identique à Soi, comme étant Autre. Ainsi, c'est l'image que l'on se fait de l'Autre qui nous permet de nous situer.

Par ailleurs, le contact entre des individus porteurs de cultures différentes entraîne des changements culturels, des acculturations. L'acculturation du sujet est, selon la définition donnée lors du *Memorandum du Social Science*

Research Council, « l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact continu et direct, et des changements qui se produisent dans les patrons (*pattern*) culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (1936 : 149-152). La langue est à la fois un lien concret entre les individus et un trait culturel. Dès lors qu'une langue est adoptée par un individu comme langue seconde, elle est le signe d'une acculturation, mais en même temps, nous faisons l'hypothèse qu'elle peut être aussi le symbole d'un positionnement identitaire face à autrui.

La Guyane est une société multiculturelle (GRENAND, 2001 ; Jolivet, p. 87) qui offre la possibilité de comprendre les relations qui s'établissent entre des sujets de groupes culturels différents ainsi que leurs constructions identitaires. Parmi tous les groupes culturels de Guyane, se trouvent des individus dénommés « Métros », sur ce territoire, par eux-mêmes, comme par les autres populations. Immigrés, ils forment une minorité de 12 % de la population guyanaise (INSEE, 1999). Bien qu'ils soient de nationalité française, ils arrivent dans un espace multiculturel où leur culture n'est pas dominante et où ils semblent constituer un groupe culturel. Ils subissent différentes acculturations dont l'un des aspects est l'apprentissage de langues locales, langues des Autres, qu'ils appellent « le créole », « le businenge » ou « le taki-taki », « l'amérindien », « le brésilien », « le haïtien », « le hmong », pour ne citer que les groupes culturels dominants. La langue des métropolitains est le français, également langue officielle de la région Guyane. L'utilisation des langues locales – c'est-à-dire toutes les langues parlées sur le territoire guyanais par des populations indigènes ou immigrées – par un individu non originaire de Guyane peut révéler la manière dont il intègre les cultures locales. Quel sens peut-on donner alors à l'apprentissage de la langue de l'Autre dans ce contexte ?

À partir d'une enquête, menée lors d'un travail de doctorat en Guyane, en 2001-2003, sur la problématique plus large de l'intégration des métropolitains en Guyane, nous proposons de faire un état des lieux de la pratique des langues locales de Guyane par les métropolitains. Nous sommes partis de l'hypothèse qu'il existait un lien fondamental entre la représentation que le métropolitain se forme de l'Autre et sa pratique d'une langue locale. D'après D. JODELET, les représentations sociales sont 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 » (1989 : 36). Les représentations construisent un univers symbolique qui permet aux sujets de se situer, de se repérer, de penser et d'interpréter ce qu'ils vivent. L'individu élabore des représentations qui lui permettent de comprendre la réalité qui l'entoure, mais aussi de prendre position et d'agir (ABRIC, 2003). La langue est une pratique sociale, elle ne serait pas simplement un outil de communication, ni le fait d'une acculturation mais entrerait dans des stratégies identitaires (CAMILLE, 1990) utilisées par l'individu pour trouver sa place dans la société.

Nous allons voir, en premier lieu, que l'apprentissage d'une langue locale pour le métropolitain découle d'une socialisation dans l'espace guyanais, c'est-à-dire de l'incorporation des éléments de la société qui l'environne (DUBAR, 1991). Mais ces pratiques sont aussi les marqueurs d'une identité que le sujet veut se donner. En ce sens, les représentations qu'il s'est formé de l'Autre sont essentielles dans le choix de la langue qu'il pratique. Pourtant les représentations de l'Autre, seules, ne suffisent pas à expliquer les stratégies identitaires, d'autres représentations individuelles et collectives entrent en jeu. Les langues locales utilisées découlent de la socialisation mais aussi d'un entrelacement de représentations diverses.

Cadres de la recherche

Cette présentation se base sur un travail de terrain, en particulier sur l'analyse de 73 entretiens semi-directifs réalisés avec des métropolitains, suivant un échantillonnage qui tend à être représentatif (prenant en compte les variables du sexe, de l'âge, des catégories professionnelles, du temps passé en Guyane, et de la localisation géographique). Si l'étude des représentations sociales est tirée largement de ce corpus, la pratique ici décrite se base sur plusieurs éléments : le discours propre des métropolitains généralement en réponse à la question « Comprenez-vous ou parlez-vous une langue de Guyane ? », l'observation des individus dans leur environnement, et les recoupements d'information par des individus d'un même réseau social. Ce qui nous permet une approche entre pratiques déclarées et pratiques réelles. Notre démarche s'appuie sur la combinaison des deux traditions holiste et individualiste de la sociologie. D'un côté, nous avons pris en compte les déterminants sociaux qui s'imposent à l'individu ; de l'autre, nous avons saisi la construction de la réalité sociale par l'action de l'individu. L'analyse, qui se base sur une retranscription des entretiens, a nécessité des grilles d'analyse et des lectures diverses. Nous avons répertorié les images récurrentes, les unités représentationnelles (ZAVALLONI et LOUIS-GUÉRIN, 1984) dans les discours, établi leur fréquence, classé par thèmes selon une méthode inspirée des travaux de S. MOSCOVICI (1984) et D. JODELET (1989). Les représentations collectives sont alors les récurrences d'image sur un même objet ; les représentations individuelles correspondent à l'articulation de plusieurs représentations chez un individu. De nombreuses études ont mis en lumière l'évidence du lien entre pratiques et représentations sociales, mais il reste encore bien des interrogations sur la manière dont ce lien fonctionne suivant les contextes. Nous inscrivons donc ce travail à la frontière entre la psychosociologie et la sociologie.

Notre intérêt pour le métropolitain est double. Aucune étude n'avait été réalisée sur cette population de Guyane, tandis que les autres populations avaient été l'objet de diverses recherches. Mais surtout, les métropolitains, offraient un cas particulier d'acculturation. Porteurs de la culture officielle, « dominante » puisque selon certains auteurs les autres groupes tendraient à l'assimilation au modèle occidental, ils seraient moins sujets à une acculturation que

des migrants maghrébins arrivant en France métropolitaine où leur culture est dénigrée. De plus, les individus métropolitains ont été socialisés dans un cadre national où l'intégration se faisait sur le modèle de la citoyenneté (SCHNAPPER, 1991), au contraire la Guyane semble intégrer l'individu à un groupe culturel restreint, à l'image des pays anglo-saxons. La question était donc de savoir quel modèle adopte le métropolitain dans son adaptation à l'espace guyanais et s'il est l'objet de changements culturels. Ce travail est une manière de compléter les questionnements sur la multiculturalité ou l'interculturalité déjà entrepris en Guyane, par exemple, par B. CHÉRUBINI (1986) ou J.-J. CHALIFOUX (1990). De façon générale, cette question traverse les sociétés actuelles prises dans des phénomènes de contacts culturels ou de réification identitaire.

Les métropolitains

Les métropolitains s'identifient par plusieurs critères : leur couleur, leur position sociale, leur profession, leur mobilité, mais aussi leurs attitudes. Cette population est facilement identifiable physiquement, puisque blanche parmi les populations essentiellement colorées de Guyane. Le phénotype est le premier marqueur du groupe, mais il ne résume pas les caractéristiques communes à ces individus. Ils forment une immigration de travail : peu de métropolitains viennent sans un travail en Guyane. La population métropolitaine appartient à la classe sociale supérieure de la population guyanaise. Selon le recensement de l'INSEE de 1999, s'il y a 60 % d'actifs et 40 % d'inactifs chez les individus « nés en métropole »¹, il y a au contraire 40 % d'actifs et 60 % d'inactifs pour l'ensemble de la population guyanaise. Plus de 88 % des métropolitains sont des actifs occupés et 12 % sont au chômage alors que la moyenne de la population guyanaise est de 30 %. De plus, si les individus nés en métropole peuvent se trouver dans toutes les catégories professionnelles, ils se concentrent pour 58 % sur les fonctions supérieures et intermédiaires. 23 % sont cadres tandis que seuls 8 % de la population guyanaise le sont (c'est le cas de 14 % de cadres de la population résidant en métropole). Il en va de même pour les professions intermédiaires : 35 % des métropolitains le sont, contre 19 % pour la population guyanaise (21 % pour la population de métropole).

Les métropolitains sont aussi fortement présents dans les services publics – ministères civils, ministère de la Défense, collèges et lycées, La poste et la plupart des établissements publics nationaux (hors EDF, GDF, SNCF...). Il est vrai que la Guyane a une proportion de fonctionnaires supérieure à la

1. Les chiffres suivants concernent la population « née en métropole », ce qui ne correspond pas exactement aux individus que l'on nomme métropolitains puisque certains individus nés en métropole peuvent être d'origine guyanaise ou antillaise, donc noirs, ou inversement certains « métropolitains » peuvent ne pas être nés en métropole. Malgré cette imprécision des données, nous pouvons dire que l'enquête de terrain confirme les caractéristiques de la population « née en métropole » pour les métropolitains.

métropole, plus du tiers des travailleurs de Guyane sont agents de l'État ou d'une collectivité territoriale, tandis qu'en France métropolitaine la fonction publique en occupe seulement 26 % (AUDIER, 2001). Mais les travailleurs métropolitains de Guyane sont encore plus nombreux dans ce secteur puisque 53 % des actifs nés en métropole appartiennent à la fonction publique.

C'est aussi une population géographiquement très mobile. Un nombre réduit d'individus s'implante de façon durable en Guyane : seuls 7 % de la population métropolitaine présente en Guyane en 1990 résident encore en Guyane en 1999 (INSEE, 1999). Donc, 93 % sont repartis en moins de dix ans. L'immense majorité des individus nés en métropole repart dans les 5 ans suivant son arrivée en Guyane.

Au-delà de ces données quantitatives, on peut dire que ces individus partagent une culture commune, bien qu'il y ait des singularités. Mais surtout ils semblent cultiver un certain «entre-soi», un réseau relationnel spécifiquement métropolitain, ce qui les démarque du reste de la population comme groupe relationnel. Ainsi, les images qu'ont les autres populations des métropolitains les stigmatisent dans un groupe comme des individus de passage, évoluant dans une classe privilégiée et un cercle fermé. Ils sont donc identifiés dans le regard de l'Autre comme un groupe social.

Notons que les métropolitains sont en fort nombre sur l'île de Cayenne qui regroupe les communes de Cayenne, Rémire-Montjoly et Matoury : la majorité des individus «nés en métropole» (57 %) y habitent, comme la plupart de la population de la Guyane (55 %). Mais ils sont présents, de façon remarquable, sur les trois communes de Rémire-Montjoly (où ils forment 22 % de la population), Kourou (25 %) et Saül (24 %). Les métropolitains sont moins nombreux à Saint-Laurent-du-Maroni, où ils représentent 7 % de la population locale, comme dans les villages du fleuve, où ils représentent moins de 3 % d'une population souvent considérée comme mono-ethnique, contrairement au multiculturalisme des zones urbaines. Notre échantillonnage tient compte de ces répartitions géographiques, ce qui explique que l'on ait interrogé plus d'individus sur l'île de Cayenne, et que l'étude fasse ressortir leur point de vue.

Les facteurs déterminant l'apprentissage des langues de Guyane

L'apprentissage par le métropolitain d'une langue pratiquée en Guyane est le fait de son immersion dans un cadre social contraignant, comme le dirait E. DURKHEIM (1990). Les traits culturels de la société s'imposent à lui et il les absorbe comme une adaptation à son environnement. Il s'agit souvent d'une resocialisation, puisque l'individu a été socialisé une première fois dans sa société d'origine, en l'occurrence, en général, en métropole.

Une pratique relative des langues locales

Quelle est la réalité de la pratique des langues pour notre échantillon de 73 individus métropolitains ? 34 individus disent pratiquer au moins une langue de Guyane, ce qui représente 47 % de l'échantillon. Le terme de « pratique » suppose soit la compréhension d'une langue, soit le fait de parler une langue². Parmi eux, 53 % comprennent et 47 % parlent une langue locale. Par rapport à l'ensemble de l'échantillon, ceux qui ne comprennent qu'une seule langue sont finalement 25 % et ceux qui n'en parlent qu'une sont 22 %. On peut donc dire que la pratique des langues de Guyane est un phénomène touchant une minorité importante de la population métropolitaine.

Sans avoir la rigueur d'une analyse en sociolinguistique, nous distinguons plusieurs niveaux de pratiques. Les 34 métropolitains peuvent utiliser une seule langue ou plusieurs. La majorité des individus pratique une seule langue bien qu'une minorité de 4 individus utilisent 3 langues. Enfin, une large part des individus a une connaissance superficielle de la langue. Ceux qui la parlent couramment ne sont finalement que 11 %. Les individus déclarent fréquemment un niveau de pratique plus élevé que ce que nous constatons en fait plus tard. Ainsi, la pratique d'une langue apparaît comme un élément valorisant pour la personne qui s'en targue comme d'une qualité.

Tableau 11
La pratique des langues locales par les métropolitains de l'échantillon

	Nombre d'individus	Pourcentages
Pratiquent une langue de Guyane	34	47
Dont comprennent une langue de Guyane	18	25
Dont parlent une langue de Guyane	16	22
Ne pratiquent pas une langue de Guyane	39	53
Total	73	100

Tableau 12
Langues locales utilisées par les métropolitains de l'échantillon

	Nombre d'individus	sur l'ensemble des métropolitains interrogés (73 individus)	sur l'ensemble des métropolitains ayant une pratique linguistique (34 individus)
Créole guyanais compris	18	25 %	53 %
Créole guyanais parlé	9	12 %	26 %
Taki-taki compris	6	8 %	18 %
Taki-taki parlé	5	7 %	15 %
Portugais parlé	7	10 %	20 %
Créole haïtien compris	4	5 %	12 %
Wayana compris	1	1 %	3 %

2. La capacité de « parler » sous-entend le fait de comprendre également donc on ne comptera dans la catégorie de ceux qui comprennent que ceux qui ne font que comprendre, et dans la catégorie de ceux qui parlent ceux qui donc parlent et comprennent.

Cinq langues de Guyane sont citées dans ces pratiques : le créole guyanais, le « taki-taki », le créole haïtien, le portugais (ou brésilien) et le wayana. Comme le montrent I. Léglise et B. Migge (p. 133), la dénomination « taki-taki » utilisée par les informateurs ne désigne pas forcément les mêmes langues. Les métropolitains donnent ce nom aux langues utilisées par les populations businenge, sans forcément avoir connaissance des différentes ethnies composant la population businenge, et des différentes langues qu'ils utilisent.

Le créole guyanais est la langue la plus pratiquée, autant dans la compréhension que dans son parler. Puis ce sont le « taki-taki », le portugais, le créole haïtien, et le wayana. Tandis que le territoire guyanais recouvre plus d'une vingtaine de langues (GOURY, 2001, 2002), les métropolitains semblent focaliser leurs pratiques sur quelques langues. Les premières citées semblent correspondre à une pratique partagée par plusieurs individus du groupe tandis que le wayana semble être une pratique exceptionnelle. Un seul individu dit comprendre le wayana, il ne s'agit pas d'un phénomène massif (il est effectivement marié et a deux enfants avec une femme wayana) mais d'une possibilité de pratique comme le seraient d'autres langues de Guyane suivant les parcours individuels de chacun. Cela démontre une certaine ouverture et flexibilité des pratiques individuelles des métropolitains. On peut aussi constater que si le créole guyanais, le « taki-taki » et le wayana sont les langues de peuples originaires de Guyane ou arrivés sur le territoire de longue date, le portugais et le créole haïtien sont, par contre, les langues des immigrants arrivés plus récemment.

La socialisation induit l'apprentissage des langues locales

L'individu arrive dans une société qui a ses cultures, ses codes, ses règles mais aussi ses langues. Suivant son parcours personnel, il sera « poussé » à pratiquer une langue différente de la sienne. Même si l'on considère une certaine similarité de profils entre les métropolitains, il est probable qu'un individu installé depuis 10 ans à Maripasoula, site isolé de 3 500 habitants, majoritairement businenge, n'aura pas la même pratique des langues qu'un individu fraîchement arrivé sur Cayenne, zone urbaine de 19 000 habitants de toutes origines. Quels sont donc les facteurs qui incitent à la pratique et ceux qui, au contraire, la limitent ? Les facteurs d'influence de la pratique d'une langue découlent de la combinaison de deux sources : l'explication que donnent les individus, et leurs profils que nous avons étudiés. L'individu se présente comme un sujet subissant le contexte social, la resocialisation qu'il vit en Guyane. Il n'a alors que peu de marges de manœuvre.

Les individus sont amenés à côtoyer les autres groupes culturels, à vivre avec eux et donc à changer leur propre culture, manières de faire, pratiques sociales, afin de s'adapter à ce nouvel environnement. Plus qu'une raison motivée, c'est une adaptation spontanée à ce contexte social. Plus l'individu est immergé dans la société, plus il s'acculture. Il peut l'être au cours du temps, dans son contexte familial, dans son contexte professionnel ou dans le cas d'une forte proximité géographique de l'Autre.

Plus on passe de temps en Guyane et plus on parle l'une de ses langues

Dix-sept individus disent qu'ils utilisent une langue locale parce qu'ils sont en Guyane depuis longtemps. Il apparaît évident qu'un individu présent en Guyane depuis 20 ans a tendance à apprendre spontanément, quotidiennement, le langage des gens qui sont autour de lui. Les individus présents depuis plus de dix ans pratiquent effectivement plus que les autres. Alors que 33 % des individus qui sont là depuis moins de 5 ans pratiquent une langue de Guyane, ils représentent plus de 50 % de ceux habitant en Guyane depuis plus de 10 ans. Plus les individus sont socialisés en Guyane, plus ils parlent une langue du territoire. Ils se sont adaptés. On constate aussi que plus les personnes ont passé du temps en Guyane, plus leur pratique de la langue est approfondie.

Des individus arrivés enfants, qui ont fait toute leur éducation sur ce territoire, qui ont eu des amis d'enfance parmi les autres groupes, sont dans ce cas. C'est donc aussi la période de la vie passée en Guyane qui importe. Mis à part deux individus qui comprennent le créole sans le parler, les 6 autres, arrivés jeunes, parlent créole, et l'un d'eux « taki-taki ».

Les métropolitains en famille mixte ont tendance à plus utiliser les langues

Dix individus prétendent avoir appris une langue parce que leur conjoint était d'un autre groupe culturel. Ces individus sont immergés dans un contexte familial hétérogène. La pratique est vue comme allant de soi, comme part du métissage culturel qu'ils subissent. Effectivement, dans les chiffres relatifs à l'échantillon, la structure familiale paraît déterminante dans la pratique des langues de Guyane.

On remarque tout d'abord que les individus en couple ou famille métropolitaine sont moins portés à pratiquer une langue de Guyane. Il est étonnant qu'une grande proportion de célibataires ou de divorcés pratiquent une langue de Guyane. On aurait pu penser que les célibataires se retrouveraient entre eux. Or, le contraire est prouvé par leur pratique d'une langue du pays.

Par contre, l'étude du niveau de pratique montre que les célibataires sont plus enclins à comprendre une langue qu'à en parler une : ils sont donc dans une pratique plus superficielle. Inversement, les couples mixtes ont une pratique plus approfondie. On se rend compte que le fait d'avoir eu un enfant avec une personne d'un autre groupe joue sur le fait de pratiquer mais aussi sur la capacité à « bien » parler. Si ces familles pratiquent plus que celles strictement métropolitaines, ils ont tendance à ne pas parler, puisque séparés, ils ne sont plus dans une relation interculturelle.

L'utilisation d'une langue locale dépend de la nature du travail exercé

Neuf individus pensent que c'est la nature de leur travail qui les a poussés à utiliser une langue locale. La langue est essentielle à la communication avec leurs patients ou clients : pour les médecins, les infirmières, les commerçants mais aussi dans une moindre mesure pour les enseignants. Un médecin à

Grand-Santi va être obligé d'apprendre un minimum du langage businenge pour comprendre ses patients et leur expliquer les remèdes :

Au bout d'un mois je parlais le taki, au début je travaillais avec les traductions des aides soignantes, il a fallu s'y mettre, avec 50 personnes par jour en consultation [...] ils ne parlent qu'en taki, quelques-uns parlent français, ceux qui travaillent pour la commune ou le dispensaire.

Les agriculteurs travaillent souvent avec des immigrés brésiliens, surinamiens ou haïtiens. La langue est un outil, elle est la voie de communication obligatoire pour gérer le quotidien. Encore une fois, l'individu subit son contexte social. Dans notre échantillon, il y a proportionnellement plus d'individus travaillant dans le secteur privé qui pratiquent une langue de Guyane et le font mieux que ceux du secteur public.

Être en site isolé incite l'individu à pratiquer mais superficiellement

Parfois les individus n'ont pas le choix, ils doivent apprendre des rudiments de la langue afin de pouvoir communiquer dans un contexte social qui leur est totalement étranger. Trois individus disent que l'apprentissage de la langue locale était le seul choix possible pour celui qui voulait communiquer un minimum. Une femme nous parle de son expérience à Grand-Santi, en 1998, où elle a été obligée de comprendre et de dire quelques mots pour pouvoir acheter de la viande et communiquer un peu avec les gens non francophones : *Tout le monde parle ndyuka, on a des contacts parce qu'on a besoin d'eux pour avoir de la viande.* Un homme a passé 4 ans dans un village amérindien, il a été forcé de parler quelques rudiments de la langue. Une dame vit sur Kourou dans une cité sociale, elle et sa famille sont les seuls blancs du quartier, ils sont totalement immergés dans des relations de voisinage et apprennent à comprendre les langues des voisins (le créole, le taki-taki).

Effectivement, les individus dans les villages du fleuve Maroni ou Oyapock sont plus amenés à pratiquer une langue. Ils doivent se débrouiller dans un lieu où le français n'est évidemment pas la langue première, ni la langue véhiculaire en dehors de l'école, du dispensaire, de la gendarmerie et des administrations. La résidence dans les petits villages du littoral incite également à la pratique, ce qui pourrait s'expliquer par une plus grande proximité physique. Les individus résidant à Cayenne, soit dans la zone la plus urbaine, ont moins tendance à s'investir dans une langue locale. L'image commune de Cayenne comme ville cosmopolite qui favorise les échanges, ne se confirme pas ici. Saint-Laurent et Kourou semblent inciter plus à l'apprentissage de langues de Guyane.

Par contre, l'étude du niveau de pratique montre que les métropolitains résidant à Apatou comprennent plus qu'ils ne parlent. Les individus sur le fleuve sont très mobiles, ils ne restent que peu de temps (en règle générale deux ans) et n'ont donc pas le temps nécessaire pour apprendre les langues, tandis que les individus installés dans les villages du littoral, à Saint-Laurent et à Cayenne ont une pratique plus approfondie : ils ont plus tendance à faire souche.

Plutôt des hommes de moins de 45 ans

Cinquante-neuf % de ceux qui pratiquent dans notre échantillon sont des hommes. Ce constat se confirme en sachant que 65 % des hommes qui pratiquent, parlent la langue, tandis que les femmes sont 22 % dans ce cas. On constate que les hommes travaillent davantage, tandis que les femmes métropolitaines restent plus au foyer. On voit aussi que les hommes sont plus souvent dans des familles mixtes que les femmes. Ils ont donc plus l'occasion de créer des relations sociales interculturelles. Les individus qui pratiquent une langue sont aussi plutôt en dessous de 45 ans. Ceux qui sont arrivés jeunes en Guyane, phénomène récent, ont en dessous de 45 ans.

L'idéal type, au sens de M. WEBER (1968), de l'individu pratiquant une langue, est un homme, de moins de 45 ans, travaillant dans le secteur privé, étant en Guyane depuis plus de 10 ans, marié avec une personne d'un autre groupe culturel et résidant soit dans un village du fleuve (pratique superficielle), soit dans un village du littoral ou à Cayenne (pratique plus approfondie, bien que moins fréquente). Le contexte social dans lequel se trouve l'individu détermine, en partie, la pratique. Les individus se représentent eux-mêmes comme subissant ce cadre contraignant. Ils mettent ainsi en valeur la fonction utilitaire de la langue : elle est un outil. Elle est aussi une partie de la culture locale que l'on incorpore naturellement. Vingt-neuf individus entrent dans cette logique. Pourtant cinq autres ne parlent pas du contexte dans lequel ils subissent une socialisation, mais du choix délibéré qu'ils ont fait de pratiquer une langue de Guyane. Cette minorité relie directement la pratique des langues locales à son intégration sociale, notamment dans son rapport à l'Autre. Cette pratique permet de se positionner, en tant qu'individu, dans la société. Ces cinq personnes ont appris le créole guyanais. Si pour eux, la langue est intimement liée au positionnement de soi dans la société, qu'en est-il pour les autres individus ? Y a-t-il des facteurs sous-jacents qui ne sont pas donnés consciemment par les individus mais qui apparaissent dans l'analyse des représentations sociales ?

Les métropolitains pratiquent une langue locale pour s'intégrer

L'apprentissage d'une langue locale est chargé de représentations qui tournent autour de la construction de son identité personnelle. Si nous sommes partis de l'hypothèse que les représentations de l'Autre étaient primordiales, il nous faut admettre qu'elles ne prennent une importance qu'associées à d'autres représentations. L'individu subit en partie la société dans laquelle il se trouve, mais est aussi un acteur qui utilise des « zones d'incertitudes » (CROZIER, 1970), qui construit des stratégies pour atteindre un objectif plus ou moins conscient.

Le rôle des représentations collectives

Dans cette partie nous analyserons l'influence des représentations collectives des métropolitains vis-à-vis de l'Autre, sur leur pratique des langues de Guyane. On parle de représentations collectives quand les représentations sont consensuelles entre les membres d'un groupe. Ce qui implique une certaine uniformité des manières de pensée et une récurrence des images ou items. Dans un premier temps, nous nous sommes demandés si le choix des langues pratiquées correspondait à un intérêt collectif du groupe métropolitain se portant sur le groupe culturel dont on pratiquait la langue. Du point de vue de la méthode, nous avons compté les images associées aux différents groupes culturels puis regroupé par items ces images données individuellement en distinguant les images positives, négatives et neutres. Sur cet aspect méthodologique, Wilhem DOISE (2002) confirme l'importance des jugements de valeur qui orientent l'attitude envers les autres. Ainsi, l'ensemble des représentations des autres des métropolitains orienterait le choix des langues pratiquées de façon individuelle montrant que l'individu fait parti d'un groupe uni par une conscience collective (DURKHEIM, 1990). Nous concluons que le niveau collectif n'est pas le déterminant des pratiques individuelles. Le tableau 13 récapitule les représentations des métropolitains en termes de poids symbolique et de jugement de valeur. Nous avons comptabilisé le nombre de métropolitains qui donnaient des images sur un groupe culturel, le nombre d'images qu'ils lui donnaient et les jugements affectifs qu'ils y associaient.

Nous partions de deux hypothèses :

1/ plus on se représente un groupe, plus il a une portée symbolique pour nous, plus on le prend en considération et plus on pratique sa langue ;

2/ plus les représentations sur le groupe sont positives et plus on pratique sa langue.

Tableau 13

Représentations collectives des groupes culturels pour les métropolitains de l'échantillon

Populations représentées	Nombre d'individus donnant des images sur les populations	sur la totalité des 73 entretiens	Nombre d'images associées aux populations	Nombre d'images négatives	Nombre d'images positives	Nombre d'images neutres
Métropolitains	73	100 %	609	262	89	258
Créoles	63	86 %	273	190	45	38
Brésiliens	47	64 %	121	28	62	31
Chinois	45	62 %	118	55	38	25
Haïtiens	41	56 %	115	20	35	60
Businenge	39	53 %	173	34	99	40
Amérindiens	39	53 %	88	42	20	26
Hmong	34	50 %	68	17	40	11
Antillais	9	12 %	22	2	13	7
Surinamiens	6	8 %	8	2	5	1

Hypothèse 1

Le premier groupe culturel abordé de façon quantitative par les métropolitains est le groupe métropolitain lui-même. Si le groupe était uniquement centré sur lui-même, il ne rentrerait pas dans une acculturation de langage. Pourtant, 47 % des métropolitains disent avoir une pratique d'une langue de Guyane. Cela peut paraître être une proportion importante. Il faut cependant relativiser et faire la distinction, comme nous l'avons fait précédemment, entre le fait de comprendre, de parler et plus encore de pratiquer une langue couramment. 53 % des métropolitains ne pratiquent donc pas de langue locale. Ce qui confirme une attitude centrée sur leur groupe d'appartenance.

Les cinq langues pratiquées se retrouvent dans les groupes culturels cités. On peut en conclure que s'il y a pratique d'une langue locale, il y a forcément représentation du groupe culturel porteur de cette langue ; l'inverse n'étant pas vrai. Certains groupes fortement représentés comme les Chinois et les Hmong n'impliquent que les métropolitains apprennent leur langue, de même que les Haïtiens et les Amérindiens. S'il y a une corrélation, il y a aussi une sélection qui est faite parmi les populations. Le premier groupe, autre que métropolitain, abordé par les représentations est le groupe créole guyanais (86 % des individus interrogés le citent), il est effectivement celui dont la langue est la plus pratiquée. Plus du tiers des métropolitains interrogés disent comprendre le créole guyanais, et 12 % le parlent. Les Créoles guyanais sont, à n'en pas douter, très présents dans l'esprit des métropolitains : ils occupent une place centrale dans leur vision de l'Autre. La quantité de représentations sur les autres groupes ne correspond pas proportionnellement au nombre de métropolitains qui pratiquent leur langue. La deuxième langue la plus pratiquée est le « taki-taki », langue associée à l'ensemble des Businenge. Ce groupe n'est pourtant pas autant présent dans les représentations (53 % des métropolitains l'évoquent). Les représentations portent beaucoup sur les Brésiliens bien que le portugais soit moins pratiqué que le « taki-taki ».

Il n'y a pas de superposition exacte entre quantité de représentations sociales sur un groupe culturel et pratique de sa langue. Par contre, tous les groupes dont les langues sont pratiquées ont une image dans les représentations collectives. Il n'y a pas de déconnection totale, et donc une influence réelle des représentations collectives. Si la quantité n'intervient que partiellement, peut-on dire que c'est la manière dont on se représente un groupe en termes de jugement de valeur qui influence la pratique ?

Hypothèse 2

Plus les représentations sur le groupe sont positives et plus on pratique sa langue. Si cela semble effectivement le cas pour le « taki-taki » et le portugais, on ne peut en dire autant pour le créole guyanais ou le créole haïtien. Le groupe businenge comme le groupe brésilien sont marqués d'une image globale fortement positive. En analysant les discours sur les populations, nous avons regroupé les items récurrents et formé des profils types des représentations

collectives des métropolitains sur chaque groupe : les Créoles guyanais sont « passifs, xénophobes, fonctionnaires » ; les Businenge sont « à l'Ouest en Guyane, agréables, dynamiques, violents » ; les Brésiliens sont « travailleurs, sympas, nationalistes, envahissants » ; les Haïtiens sont « jardiniers, femmes de ménage, travailleurs, victimes d'ostracisme » et les Amérindiens sont « tranquilles, détruits, repliés sur eux ». Les Haïtiens sont associés à des images neutres, ce qui marque une relation non affective. De plus, l'un des items marquants de ce groupe est sa discrétion, son manque de visibilité. L'image des Créoles guyanais est en majorité négative, ce qui pourrait rebuter les métropolitains à parler leur langue plutôt que les y inciter. Les représentations collectives sur les Amérindiens sont plutôt négatives en soulignant leur inaction, leur passivité dans la société. Si l'aspect positif influence la pratique des langues portugaise et businenge, d'autres facteurs doivent dominer ces représentations collectives en ce qui concerne le créole guyanais.

Si les deux corrélations présentées semblent se vérifier pour certaines langues, on ne peut tirer de logique générale. On voit une influence des représentations du groupe sur les pratiques individuelles, mais elle est, somme toute, assez relative, elle n'explique pas à elle seule les pratiques sociales. Le niveau individuel nous apporte plus de réponse.

Les représentations individuelles de l'Autre expliquent en partie les pratiques

Détachons l'individu du groupe. Pourquoi parmi la population métropolitaine, certains vont-ils pratiquer une langue de Guyane et d'autres non ? Peut-être que les individus qui pratiquent une langue locale se distinguent du groupe métropolitain de par leurs représentations des autres. Effectivement, au moment de l'entretien, quelques différences existent entre les représentations de l'Autre de ceux qui utilisent une langue de Guyane et de ceux qui n'en utilisent pas.

Les représentations des individus qui pratiquent sont différentes de ceux qui ne pratiquent pas

Première conclusion : Les représentations des autres sont orientées par la représentation centrale du groupe dont on pratique la langue : il devient le groupe de référence pour former ses représentations des autres groupes. Le cas est particulièrement flagrant pour ceux qui pratiquent le « taki-taki ». Ces métropolitains centrent leurs représentations sur les Businenge et déterminent leurs représentations des autres groupes en fonction de celui-ci. Une femme de 27 ans habitant sur le fleuve connaît davantage de Businenge. Elle a des images très positives focalisées sur eux. Elle se représente les Créoles guyanais en opposition aux Businenge, et compare leur culture. Un homme de 30 ans a appris le sranan tongo au dispensaire et au fil du temps dans les troquets. Il l'utilise dans sa famille mais aussi dans les échanges quotidiens avec la population locale, il parle alors français ou taki-taki :

Je suis connu, ça m'apporte une reconnaissance, une entraide [...] beaucoup de gens baragouinent, je parle bien [...] j'ai l'impression d'être un immigré ici, pas parce que je suis blanc mais parce que je suis venu habiter ici alors que je n'y étais pas avant, mon fils est d'ici [...] Ici c'est chez nous, j'ai un sentiment d'appartenance, je me sens attaché à ici [...] les Blancs ne sont pas médiateurs ils sont clairement du côté des Businenge.

Les métropolitains se sentent plus en harmonie avec les Businenge qu'avec les Créoles, ils les défendent contre l'oppression. Il en est de même pour les autres langues pratiquées : il y a focalisation du groupe comme élément central de jugement des autres.

Deuxième conclusion : le groupe dont on parle la langue est associé à des représentations plutôt positives. Quatorze individus ont une vision uniquement positive du groupe culturel dont ils pratiquent la langue. Sept ont une image plus modérée, 7 une image neutre. Enfin, 6 ont une image négative. En moyenne, les individus qui pratiquent une langue ont une image plus positive du groupe que l'ensemble des métropolitains. Certains ont une image radicalement positive du groupe porteur de la langue qu'ils pratiquent. Un homme parle des Businenge dont il parle la langue :

Je les aime bien, c'est l'avenir pour la Guyane, ils ont un fond culturel assez franc, encore des traditions fortes, un respect familial, une éducation, ce sont des gens droits, ils s'intégreront facilement.

Ceci est flagrant pour les Créoles guyanais : si les représentations collectives sont négatives envers les Créoles guyanais, ceux qui pratiquent leur langue ont proportionnellement une représentation plus positive d'eux. Dès qu'il s'agit des autres populations, on reprend le schéma de représentations spontanées, stéréotypées, adoptées par la grande majorité. Donc on peut avoir des représentations plutôt positives pour le groupe de référence et des représentations négatives pour les autres.

Troisième conclusion : les seuls individus de l'échantillon général qui ont des représentations uniquement neutres sur les populations, ou très nuancées, font partie de ceux qui pratiquent une langue locale. Ces individus ont moins de stéréotypes, moins de préjugés, moins de jugements de valeur. On peut être surpris de l'ambivalence des représentations des métropolitains qui, même si elles s'orientent vers un jugement de valeur, se composent toujours de jugements nuancés. On l'est d'autant par les métropolitains qui pratiquent une langue. Ces derniers n'expriment aucun jugement de valeur sur les groupes culturels. Une femme de 35 ans, en Guyane depuis 15 ans, comprend le créole par son mariage mixte. Elle n'a pas de représentations des populations bien qu'elle connaisse celles véhiculées par le groupe :

Je ne me suis jamais posé la question des images sur les populations, y a des gens plus ou moins sympas dans toutes les communautés, sinon j'ai des images classiques stéréotypées, le chinois on l'imagine toujours derrière un comptoir, le Brésilien clandestin... les gens les plus implantés sont les Créoles, et les Saramaka.

Une femme de 55 ans a des représentations neutres sur les Businenge, qu'elle considère comme sa famille, mais également sur les autres populations. Elle n'émet aucun jugement de valeur sauf sur les métropolitains parmi lesquels elle distingue ceux qui ont l'esprit colon, l'esprit profiteur et les autres. Donc, quelques individus parmi ceux qui pratiquent une langue locale font preuve d'une réelle ouverture d'esprit. La plupart toutefois sont marqués par des jugements de valeur.

L'étude à un moment donné des représentations des autres des métropolitains pratiquant une langue et de ceux ne la pratiquant pas nous permet de dégager certaines corrélations. Mais l'étude nous prouve qu'il n'y a pas de relation unique, directe, entre les représentations des autres en un instant donné et la pratique de la langue locale. Quand on étudie l'imbrication entre les représentations des autres et la pratique de la langue chez un individu, d'autres conclusions se révèlent.

Les représentations de l'Autre ont une influence réelle sur l'évolution de la pratique

C'est lorsque l'on étudie la dialectique dans le temps entre les représentations de l'Autre et les pratiques des langues pour un individu que l'on considère pleinement le rôle que jouent les premières sur les secondes. Deux schémas se dessinent : soit les représentations orientent la pratique ; soit la pratique oriente la représentation. Une femme de 25 ans parlait le créole, appris à l'école par le contact avec les autres enfants, mais après être partie en métropole deux ans, elle ne le pratique plus autant (elle comprend sans parler). Elle a depuis appris le portugais, qu'elle pratique de façon courante quotidienne. On peut expliquer en partie ce changement par ses relations individuelles : elle ne fréquente aucun Créole guyanais, par contre, elle est quotidiennement en contact avec des Brésiliens pour le travail. Mais ses représentations sont tout aussi significatives (et en relation avec la nature de ses fréquentations) : ses représentations des Créoles sont essentiellement négatives (ils sont fainéants, ils ne connaissent pas leur pays, ils crachent sur les Blancs) ; ses représentations des Brésiliens sont plus positives ou neutres (ils sont une population en pleine croissance démographique, ils sont souvent clandestins, ils sont très travailleurs). Sa première pratique s'est faite par la socialisation, puis si elle ne s'est pas affirmée (abandon de la langue créole et acquisition du portugais), c'est en partie en fonction des représentations que cette jeune femme s'est formée au cours du temps. Il y a ici un va-et-vient entre pratiques et représentations de l'Autre. Un autre exemple nous confirme cette dialectique. Les représentations sont à l'origine de la pratique. Une femme de 30 ans nous décrit les représentations très positives qu'elle avait des Créoles guyanais à son arrivée. Elle a commencé à pratiquer la langue créole dans ses relations, puis s'est mise en couple avec un Créole guyanais, a eu un enfant avec lui. Si elle n'a pas continué dans sa pratique (elle comprend sans parler) c'est qu'elle a eu des difficultés avec lui, s'est séparée, et dénigre à présent l'ensemble du groupe créole guyanais :

Je deviens raciste envers les Créoles qui sont des dégénérés, je ne suis plus du tout aussi ouverte qu'avant parce que je sens le racisme envers les Blancs, mis à part ceux qui ont été en métropole, les Antillais. J'ai appris le créole dans la période positive où j'en fréquentais beaucoup, puis j'ai été avec mon ami.

Si la pratique des individus ayant été en couple mixte ne perdure pas, c'est en grande partie par un changement de représentations.

Donc, représentations de l'Autre et pratique de sa langue sont toujours en interaction. Il faut prendre en compte, même si le sujet ici n'est pas de développer ces aspects, que les relations sociales établies ou en construction ont un rôle non négligeable dans la pratique des langues. On a d'ailleurs abordé cet aspect dans la socialisation.

Si nous avons à présent des éléments de compréhension des dialectiques existantes entre représentations de l'Autre et pratique des langues locales, l'analyse nous a aussi guidé vers d'autres représentations. Nous retrouvons les trois types de représentations qui préoccupent M. ZAVALLONI et C. LOUIS-GUÉRIN (1984) dans leur théorie égo-écologique : les représentations qu'une personne se fait d'elle-même, d'autrui et de la société sont intimement liées. Nous ajoutons, avec W. DOISE (2002), une quatrième représentation : la représentation de l'objet, pour nous, la langue locale.

Différentes représentations et stratégies d'intégration

Les représentations de la situation sociale : une société compétitive

Les métropolitains, en général, ont, de la Guyane, la vision d'une société compétitive du point de vue des identités. Les individus pensent la société guyanaise comme multiculturelle, mais soumise à des tensions de pouvoir entre les groupes culturels dont l'élément central est le groupe créole. Celui-ci est en compétition, ce qui conditionne la place que l'on se donne dans ce dispositif. Si la plupart des individus, qui ne pratiquent pas de langue, se sentent en dehors de ce processus, ceux qui pratiquent une langue prennent en compte cette lutte et s'y inscrivent. Ils choisissent un groupe culturel, comme référent, se représentent ce groupe comme la culture dominante, ou qui va dominer, dans la société guyanaise. La pratique de la langue n'est pas toujours naïvement subie, puisque des individus pratiquent la langue du groupe qu'ils tiennent pour groupe majoritaire numériquement et symboliquement. Un homme de 35 ans a appris le créole guyanais clairement parce qu'il est pour lui le représentant du groupe de référence dont l'intégration dépend, les Créoles sont jugés très positivement : *le creuset est cette créolité du littoral*. Sa pratique entre dans une stratégie d'intégration, une stratégie d'entrée en relation avec des individus créoles :

Quand un Métro se met à parler créole les regards changent, au bout d'un moment tu passes de l'autre côté, tu as plus d'échanges avec la population locale... je me situe dans une position intermédiaire mais je sais que je vais passer de l'autre côté, je vais vivre ici, faire des enfants ici, je vais devenir Guyanais, les autres le disent, tu le sens « lui, c'est un Nègre blanc », elles te mettent déjà dans une catégorie qui est celle de l'intégration, c'est une victoire.

Les représentations de soi : s'intégrer

La représentation des autres ne va pas sans son corollaire : la représentation de soi. Ce que les métropolitains nous disent des autres est avant tout une information sur la représentation qu'ils ont de leur place dans la société. Ceux qui pratiquent une langue transpirent un élément commun : la nécessité implicite de trouver sa place dans la société, la nécessité de s'intégrer. Tous se sentent concernés par leur identité en Guyane, tous se posent des questions.

Certains ont une représentation interculturelle d'eux-mêmes et la pratique d'une langue est un moyen d'affirmer cette interculturelité. Un homme de 32 ans se sent intégré, il pense faire partie des mélanges de la société guyanaise. La pratique des langues entre dans son argumentaire de relationnel et d'intégration, il fréquente tout le monde, parle plusieurs langues.

Je considère Saint-Laurent comme ma ville, la Guyane comme mon pays à chaque fois je reviens, je suis Saint-laurentais et les gens me prennent aussi pour un Saint-Laurentais, je parle toutes les langues d'ici, le créole, le taki, un peu d'amérindien³, de chinois, j'ai travaillé dans la restauration avec des Chinois [...] je ne me sens pas partie d'un groupe métro, au contraire, j'ai deux cultures, j'ai la culture antillo-guyanaise, j'ai la culture française, mais je suis tellement impliqué ici, que je tends à réagir comme les locaux envers les métros qui sont là depuis pas longtemps, qui critiquent tout le temps, la grande ville leur manque [...] moi je suis hyper bien intégré, y a aucun problème, ça fait 10 ans que je suis pas allé en métropole.

Certains se sentent guyanais et affirment leur guyanité avec leur pratique des langues locales. Un homme de 35 ans est arrivé jeune en Guyane : le créole est sa langue maternelle autant que le français. Il en parle comme d'une compétence culturelle, associée à d'autres compétences comme la chasse, la connaissance du territoire :

Je suis ami avec des vieux Blancs comme moi, des jeunes qui sont arrivés ici il y a longtemps, j'en connais une vingtaine de jeunes arrivés dans les années 1970 de mon âge, il doit y en avoir une cinquantaine, ils sont là, jamais partis, installés en Guyane, ils parlent aussi bien le créole que moi, ils vont à la chasse, font beaucoup de forêt, connaissent à fond la Guyane... Je suis reçu chez les vieux créoles comme un Guyanais, ils sortent le rhum, les gens ne me parlent qu'en créole [...] avec mon frère on ne parle qu'en créole, on ne sait s'engueuler qu'en créole [...] avec les vieux blancs potes on ne parle qu'en créole, c'est la langue maternelle qu'on a connue à l'école, ici, il passe partout, chez les Chinois, les Brésiliens, les Amérindiens, eux leur langue n'est pas facile, c'est la langue qui t'ouvre tout.

Donc d'une part le créole est sa langue de socialisation, mais d'autre part il la considère comme le passeport de ses relations, de son intégration en Guyane, ce qui justifie qu'il continue de l'employer et la cultive. Si la pratique au départ était de l'ordre de la socialisation, elle est devenue une marque identitaire consciemment entretenue. La Guyane est son territoire de référence.

3. Nous n'avons pas compté le chinois, ni l'« amérindien » dans les langues pratiquées, puisqu'au fil de l'entretien l'informateur avoue juste connaître deux ou trois mots de ces langues.

La Guyane est indispensable à ma vie [...] moi on m'appelle « chabin » souvent parce qu'il y a que l'emballage qui change : je suis le mec métissé à mort, même si je suis d'origine française à 100 %, je suis quand même vachement bien accepté dans toute la société guyanaise [...] la langue c'est le passeport, dès que je parle créole les relations changent, c'est pas du tout les mêmes, tu passes partout, tu rentres dans toutes les maisons et puis moi je me suis bien adapté, je connais bien toutes les coutumes guyanaises [...] je cuisine créole, je fais tout créole mais je connais aussi bien la communauté javanaise que les autres, celle que je connais le moins bien c'est la métropolitaine[...] on est des Blancs intégrés à la société qui parlent créole, baragouinent quelques mots du fleuve, le portugais pas mal, en amérindien je sais juste dire « bonjour » [...] je m'assume en tant que métro, je suis un Blanc, un Blanc créole [...] je vis créole, je suis plus noir que blanc.

Les représentations des populations dont il parle la langue sont positives au contraire de celles des métropolitains dont il s'éloigne. Cette mise en valeur d'une identité guyanaise ressort lors de conflits. Un métropolitain de 55 ans, en Guyane depuis 30 ans, relate une expérience. Lors d'une altercation en voiture avec un Créole guyanais qui commençait à s'échauffer, à l'insulter avec des termes péjoratifs sur son appartenance ethnique, notre informateur a répondu en créole : la situation est retombée tout de suite.

Les Créoles qui me connaissent depuis 30 ans, il y a longtemps que pour eux je suis un vieux Blanc, je suis Guyanais, et moi je réclame pas non plus le passeport guyanais, si on m'insulte je réponds en créole et j'assoie le gars.

Cet homme n'a pas de représentations positives sur les Créoles, il se sent guyanais, donc sa pratique de la langue est une compétence qu'il utilise pour justifier sa présence, son investissement dans la terre, sa connaissance du pays.

Certains se sentent rejetés de la société guyanaise : la langue intervient alors comme moyen de légitimer leur présence, de faire lien avec les autres et ainsi de lutter contre l'exclusion. Beaucoup parlent de leur sentiment d'exclusion quand les autres parlent une langue devant eux qu'ils ne comprennent pas. Un couple vivant sur le fleuve précise :

Si un Noir Marron ne veut pas que vous compreniez, il peut vous exclure par le langage très rapidement, ce sont des rapports de force.

La langue est utilisée comme défense de soi contre un environnement hostile. Sa pratique a pour but de changer les relations, le regard d'autrui sur soi. Une femme de 60 ans relate son expérience. Arrivée il y a 12 ans, elle apprend dès le départ le créole guyanais volontairement pour deux raisons : une question d'utilité dans le travail et en réponse à une situation difficile dans le travail où on la juge très négativement.

L'adaptation a été difficile, ils [ses collègues créoles guyanais] faisaient de la rétention d'informations, ils me faisaient passer un examen, parce que dans leur tête on a la réputation du chasseur de prime, de profiteur, on réveille la mémoire de l'esclavage, ils critiquaient mes habits, ils étaient très susceptibles, les gens ne me parlaient pas, les indépendantistes me disaient « tes seins, t'es qu'une paysanne », faut être fort.

La pratique de la langue lui a permis de comprendre ce que les Créoles disaient et de se sentir plus à l'aise, mais aussi d'avoir une reconnaissance et du coup de sortir des relations stéréotypées entre métropolitains et Créoles :

J'ai appris le créole au Gerec [association qui dispensait des cours)] maintenant je comprends bien mais je ne parle pas ; ça m'a fait du bien, les plaisanteries en créole, je ne savais pas si on se moquait de moi, j'étais seule au milieu de tout le monde, quand j'ai appris ils étaient très fiers de moi, au début, ils expliquaient, puis ils ont arrêté quand ils ont considéré que je comprenais assez.

En apprenant le créole, cette femme a montré qu'elle voulait s'intégrer.

D'autres, en vue de s'intégrer, veulent se distinguer du groupe métropolitain qui est associé à des représentations négatives dans le regard des autres populations. Ils pratiquent une langue locale en vue de se détacher de ce Soï collectif, et de se rapprocher de l'Autre qui devient Soï. Quatorze individus ont une image uniquement négative des métropolitains, 18 ont une image modérée, et 2 une image positive : il y a donc un détachement du groupe métropolitain (ce que l'on retrouve pour l'ensemble des individus mais de manière moins flagrante). Un homme de 35 ans se sert quotidiennement du créole dans son travail en animant une émission de radio en créole. Pour lui, le créole est sa langue maternelle aussi bien que le français. Il se sent complètement intégré à la culture créole et fréquente beaucoup de Créoles. Cette langue marque clairement pour lui sa différence avec les métropolitains qui ne parlent pas, qui n'ont pas été élevés en Guyane et qui sont de passage. Il précise que souvent ils sont gênés quand ils l'entendent parler en Créole et se sentent exclus. Il se distingue également des métropolitains qui parlent créole mais avec un accent métropolitain : *eux ne parleront jamais le vrai créole*. Le langage fait le lien avec les autres populations.

La différenciation avec le groupe métropolitain se fait par l'image de ces « Métros » de passage, imbus d'eux-mêmes, non impliqués en Guyane, restant entre eux. Une femme de 45 ans assimile le fait de parler la langue locale à celle d'être intégrée au contraire des autres métropolitains.

Je me sens plus créole [...] je n'ai plus rien en métropole, je ne saurais pas où aller [...] ce qui fait la différence avec les autres Métros c'est qu'on se sent intégré, je parle le taki, le créole, avec les collègues businenge, mon amie créole [...] je peux me trouver seule dans n'importe quel endroit, je connais toujours quelqu'un, je ne me sentirai jamais isolée [...] je ne me sens pas créolisée, mais guyanaise [...] je suis devenue comme eux dans le rythme de travail, je suis en retard, je remets au lendemain, je suis guyanaise, j'ai le même rythme, je vais manger le blaff le matin, je suis comme eux.

Certains individus ont une démarche plus intermédiaire : ils veulent marquer leur adaptation à la Guyane, tout en gardant leur identité métropolitaine. La langue leur permet ce compromis. Un homme de 65 ans, en Guyane depuis 30 ans, se considère comme un métropolitain très adapté. Il comprend très bien le créole, est marié à une Créole, mais ne parle jamais en créole parce

qu'il considère que cette langue a une teneur historique. Selon lui, elle a été créée par les esclaves pour ne pas se faire comprendre des maîtres blancs, ainsi la pratiquer serait leur enlever leur intimité, faire intrusion dans leur identité. Les Créoles le connaissant savent qu'il parle créole et il le dit rapidement à ceux qu'il ne connaît pas pour établir les « règles du jeu », au cas où ils viendraient à dire quelque chose sur lui en créole. Il s'identifie clairement comme un Blanc, et se distingue des Créoles par son usage de la langue. En même temps, il confirme sa connaissance, sa capacité, son adaptation à la différence des autres métropolitains.

Les représentations de la langue

Au travers de ces représentations, on se rend compte du rôle que peuvent avoir les langues : elles sont le moyen de jouer avec l'identité sociale. La langue peut être utilisée comme moyen de se sentir à l'aise dans une société, comme moyen de légitimer sa présence, de délimiter et de marquer son identité. J.-C. ABRIC (1971) a montré que la présentation, comme tâche de « créativité » ou tâche de « résolution de problème », d'une même tâche à des individus déterminait des comportements différenciés de travail en groupe. Le sens attribué à la langue détermine sa pratique ou sa non-pratique. Les métropolitains qui n'utilisent pas de langue locale, soit attribuent à la langue une fonction de marqueur identitaire et ne veulent pas s'assimiler à un autre groupe, soit ne lui attribuent pas cette fonction. Nous avons alors constaté que d'autres traits culturels pouvaient avoir la même fonction que la langue locale, comme le lieu d'habitat, l'alimentation ou la manière de s'habiller.

Les individus reconnaissent le rôle de la langue de l'Autre, comme « passeport » des relations sociales, comme « marqueur » identitaire. Elle est un attribut de l'individu qui lui permet d'être identifié dans le regard des autres, de montrer son identité métisse. On désire mettre en valeur son acculturation, ou plutôt sa volonté d'appartenir à un autre groupe que son groupe d'origine. Il y a donc dans la pratique de la langue, l'évidence d'une relation symbolique à l'Autre et à Soi. Les individus qui pratiquent les langues locales reconnaissent à la langue cette fonction de reflet de ce que l'on veut être.

Conclusion

Si la socialisation est incitative dans la pratique des langues locales, elle ne l'explique pas entièrement. Elle dépend de facteurs plus subjectifs, plus symboliques. On peut voir ainsi que tous les individus présents en Guyane depuis plus de vingt ans, par exemple, n'utilisent pas une langue locale : certains ne jouent pas leur intégration sur ce trait culturel. Il n'y a pas une unique logique de liaison entre les représentations des autres groupes culturels et la pratique

de leur langue, mais une complexité qui ouvre pour l'individu une palette de pratiques différentes.

L'individu a réellement une marge de manœuvre et peut s'investir dans différentes stratégies. Cela explique qu'il y ait des cas individuels au-delà des phénomènes de groupe dans les pratiques sociales. Il faut noter que les individus en lieux isolés utilisent plus une langue locale par nécessité, la situation les y contraint. Mais cette exception nous montre que les métropolitains sont en Guyane dans une situation peu contraignante qui leur donne une liberté d'action.

Tous les métropolitains n'ont pas les mêmes pratiques ; ils n'ont pas la même organisation de leurs représentations, ni les mêmes représentations sociales. Il y a une composition pour un individu, en fonction de son expérience personnelle, de sa culture propre, de son état d'esprit, d'un système de représentations qui oriente et découle de ses pratiques et surtout du rôle qu'il veut jouer dans la société, comme le dirait E. GOFFMAN (1979).

Le groupe métropolitain n'a donc qu'un poids relatif dans l'intégration de l'individu en Guyane. De plus, les métropolitains qui utilisent une langue locale montrent qu'ils veulent s'intégrer individuellement en se définissant comme différent du groupe métropolitain. L'Autre est finalement autant le métropolitain qu'un individu d'une autre culture. L'adoption d'une langue seconde locale est effectivement un positionnement face à autrui, mais autrui n'est pas seulement l'individu d'un groupe culturel différent. En ce sens, la société multiculturelle guyanaise offre une infinité de combinaisons identitaires possibles, qui supposent une interculturalité, un décloisonnement des groupes. Il faut donc relativiser, en Guyane, une vision qui assignerait les individus dans leur groupe d'origine.

Pourtant, on dégage suivant les langues pratiquées des récurrences dans l'articulation des représentations, ce qui démontre que même s'il existe des marges de manœuvre individuelles, le métropolitain subit le poids de son groupe social.

L'idée que l'espace guyanais supporte une lutte identitaire se révèle dans les pratiques des langues locales. Les Créoles guyanais y sont l'élément central en fonction duquel on se place. Soit le métropolitain adopte ce groupe comme groupe de référence, soit il se situe dans un groupe culturel vu comme opposé. On s'intègre en fonction des Créoles guyanais. Si l'on ne pratique pas les langues hmong ou chinoise, c'est que, d'une part, il n'y a pas de contexte objectif de socialisation dans ces groupes, et d'autre part, que ces groupes ne sont pas associés à des enjeux identitaires en Guyane. Les Businenge entrent en jeu dans cette lutte des identités, comme, dans une moindre mesure, les Brésiliens, qui pourtant sont des immigrés. Ils sont alors placés comme un contre-pouvoir face aux Créoles guyanais, et permettent de redéfinir la notion de guyanité en l'élargissant à de nouvelles populations. Les lieux d'habitat révèlent ces dynamiques : ils semblent influencer les représentations de l'autre et du groupe déterminant dans la lutte identitaire. Si à Saint-Laurent,

on apprend plus facilement une langue businenge et l'on se positionne ainsi en opposition au groupe créole, à Cayenne, on apprendra plutôt, soit le créole guyanais, si l'on considère que les Créoles guyanais ont une place décisive dans la guyanité, soit le portugais si l'on se place du côté de l'immigration montante. Mais la centralité dans la société du groupe créole est vérifiée chez tous, que l'on se situe de leur côté ou contre eux. D'autre part, un élément se confirme au cours de cette étude : la langue est un outil associé à la construction de l'identité individuelle, elle construit les stratégies identitaires.

Les pratiques des langues locales s'expliquent de différentes façons. La pratique du créole haïtien est la seule à ne pas être foncièrement due à des représentations liées à la construction de l'identité. Elle découle plutôt des facteurs objectifs de socialisation. On pratique plus par nécessité. Les Haïtiens sont presque absents de la lutte identitaire dans le regard des métropolitains, ils tendent à s'assimiler à la créolité des Créoles guyanais. De plus, les métropolitains ne voient pas tellement la nécessité de parler le créole haïtien, proche du créole guyanais, qui leur apporte plus au niveau identitaire. La pratique du créole guyanais est essentiellement liée à des représentations de soi, on pratique dans le but de valoriser son identité métisse, de légitimer sa présence et à des représentations de l'Autre, face à un groupe que l'on juge essentiel dans la composition guyanaise. Par cette pratique, on tend à se détacher du groupe métropolitain. Les pratiques du « taki-taki » et du portugais sont essentiellement liées à des représentations positives du groupe. Survalorisés, les groupes sont vus comme montants dans la situation compétitive. On choisit son camp en s'opposant aux Créoles guyanais. On a aussi des représentations de soi interculturelles, liées à l'exotisme dont on affuble le groupe. La pratique du wayana, bien que marginale, montre la flexibilité des attitudes des individus métropolitains. Il y a une réelle composition des représentations sociales, des choix identitaires.

Ainsi, les représentations de l'Autre jouent comme des déterminants symboliques sur la pratique des langues locales. Mais il ne faut pas détacher ces représentations d'un ensemble complexe de représentations – de la situation sociale, de soi, de la langue – qui interagissent chez un individu.

Yo nan peyi laguyan tou

Pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne

Maud LAËTHIER

Introduction

Les bouleversements démographiques que connaît la Guyane depuis plusieurs décennies ont conduit à une transformation de son contexte sociologique. Depuis la fin des années 1960, la population du département croît sous la pression des vagues migratoires : les « étrangers », selon la catégorie utilisée dans les recensements officiels, représenteraient près de 30 % de la population totale (INSEE, 1999). Ces flux migratoires, qui se poursuivent aujourd'hui, façonnent un paysage sociologique composite, où la rencontre entre les groupes s'effectue dans un cadre multiculturel. Les termes « multiculturalité » et « interculturalité », pourtant loin d'être synonymes, ont ici un même pouvoir de révélation : celui de nous dévoiler une situation de contact de laquelle émergent des signes de reconnaissance et d'appartenance de groupe. Dans un contexte marqué par une ethnicisation des rapports sociaux, la mobilisation discursive de l'idée de « communauté » est devenue un support agissant dans les relations individuelles et collectives.

Or, les identités de groupes se définissent aussi à partir des *héritages* linguistiques. À côté du français, s'inscrivent, en Guyane, une dizaine de langues dites « régionales » et les langues parlées par les populations immigrées. Ce plurilinguisme, qui place ce territoire dans une position originale (ALBY, 2001 ; CEROUIGLINI dir., 2003 ; GOURY, 2002 ; LAUNEY, 1999 ; LÉGLISE et MIGGE, 2005), facilite les discours en termes de « communautés linguistiques » identifiables (LAUNEY, 2003 a). L'expérience migratoire, expérience faite de ruptures

spatiales et sociales, est particulièrement propice pour interroger les processus de transmission et de reconstruction de la langue dans ses rapports avec les agencements identitaires. La vie des migrants est ponctuée de situations de communication au cours desquelles d'autres langues que la leur apparaissent, mais où leurs pratiques sont délicates et le recours à de nouveaux mots est fréquent. En outre, favorisant des processus de catégorisation sociale passant par le langage, la circonstance migratoire renseigne sur les stratégies d'occultation et de valorisation des langues. C'est dans cette perspective qu'est proposé ici un repérage de quelques-unes des formes que prennent les pratiques langagières dans le contexte de l'immigration haïtienne. Ces pratiques langagières, entendues comme la production de discours qui intègrent et articulent des paramètres situationnels et individuels, sont appréhendées comme un « espace » où la référence identitaire peut être tour à tour gardée et transcendée. Sans chercher à résumer l'ensemble des positions des locuteurs haïtiens, il s'agit de restituer un certain nombre de situations où des éléments fournissent autant d'indications sur les expériences des migrants.

Si l'on s'en tient aux chiffres officiels qui font état d'environ 15 000 migrants (INSEE, 1999), le créole haïtien serait parlé en Guyane par 9 % de la population. Mais, étant donné le caractère amplement clandestin de cette immigration, on peut probablement doubler ce chiffre officiel, et avancer une estimation de 30 000 personnes. Avec les créoles guyanais, martiniquais et guadeloupéen, ce créole occupe donc une place importante parmi ceux à base lexicale française présents en Guyane. En empruntant le chemin de la langue, le mode de perception de soi différencie en marquant un rapprochement ou un éloignement entre les différents locuteurs créoles : les variations de syntaxe, de vocabulaire et de phonologie, distinguant chacune de ces langues, sont utilisées pour créer un sentiment de continuité ou de discontinuité culturelle.

La piste de réflexion que cet article souhaite examiner est à double entrée. Il s'agit, d'une part, d'explorer comment le migrant entretient, à travers sa langue, un rapport avec son passé dans un présent qui l'engage dans la reconnaissance d'une appartenance. En ce sens, ce sont les usages de la langue, sa transmission, les pratiques et les représentations d'autres langues, que nous retiendront. Les enquêtes auprès d'adultes arrivés depuis une vingtaine d'années et de leurs enfants nés et scolarisés en Guyane apporteront quelques éléments d'information. Je présenterai des données recueillies par le biais d'observations directes et d'entretiens informels dans et hors des espaces domestiques situés en périphérie de Cayenne.

D'autre part, en gardant à l'esprit que l'immigration haïtienne continue, seront présentés les résultats d'une enquête qui a porté sur les attitudes et les représentations langagières d'enfants et d'adolescents nouvellement arrivés en Guyane et non scolarisés. Des entretiens ouverts et semi-directifs sur la base d'une grille de questions écrites ont été réalisés auprès de ces jeunes, âgés de 12 à 18 ans.

Avant d'aborder la présence haïtienne en Guyane, il nous faut saisir l'arrière-plan langagier des migrants. Pour cela, un détour par Haïti envisagé à partir de sa situation linguistique s'impose.

Situation des langues en Haïti

Haïti est certes un pays où des langues sont en contact. Quatre langues se côtoient inégalement : le créole, le français, l'anglais et l'espagnol. Le créole et le français, socialement hiérarchisés (LAGUERRE, 1983), sont les langues les plus parlées. Le créole, fréquemment appelé « langue-racine », est la langue maternelle des Haïtiens. Cependant, et bien qu'ayant été reconnu officiellement, le statut du créole n'équivaut en rien à celui du français. Le créole a été reconnu pour la première fois comme langue auxiliaire, « pour la sauvegarde des intérêts matériels et moraux des citoyens qui ne connaissent pas suffisamment le français » dans la constitution duvaliériste de 1964. À partir de 1979, le créole est introduit dans l'éducation nationale haïtienne (pour le premier cycle de l'École fondamentale). En 1983, la constitution promet le créole au rang de langue nationale et officielle au même titre que le français. Après la chute du régime de Duvalier, en 1986, la première constitution post-duvaliériste de 1987 reconnaît, d'un point de vue juridique, le créole, non seulement comme langue co-officielle mais aussi, en tant que symbole d'identité nationale. Tout en étant perçu comme l'ancienne langue coloniale, le français est utilisé pour l'enseignement, dans les administrations, et souvent dans la littérature. Associé au pouvoir dans le travail et dans la sphère politique, il représente un type de relation à la culture occidentale dans une logique de symétrie inverse avec le créole, synonyme d'analphabétisme, de peu de connaissances intellectuelles et de bas niveau social.

Dans le cadre de cette situation linguistique, deux thèses tendent à s'opposer. Celle qui parle de diglossie (VALDMAN, 1970, 1989, 1991), et celle qui préfère parler de bilinguisme. Au sujet de ces deux orientations, l'apport théorique de Déjean, selon lequel existent deux communautés linguistiques distinctes au sein de la collectivité haïtienne, a constitué un point nouveau. Il écrit :

« Si l'on définit, comme GREENBERG (1977), une communauté linguistique comme "un groupe en état d'interaction linguistique habituelle", on postule qu'il existe côte à côte, en Haïti, deux communautés linguistiques telles que l'une est complètement incluse dans l'autre. Appelons C la communauté linguistique dont les membres parlent créole et F celle dont les membres connaissent le français. On dira que F est complètement immergé dans C. Tout le monde appartient à C. Mais un groupe très restreint forme F. Tous les membres de F sont nécessairement bilingues, tandis que la plupart des membres de C sont unilingues » (DÉJEAN, 1980 [1979] : 3).

Tout en suivant Y. Déjean dans sa mise en garde contre l'acceptation d'une vision dichotomique simpliste qui séparerait la population francophone, bilingue et urbaine, de la population créolophone, unilingue et rurale, l'acquisition du français s'effectue cependant d'abord au sein de familles issues de milieux sociaux favorisés vivant en milieu urbain. Pour cette minorité appartenant à l'élite, l'apprentissage de cette langue aux enfants, dès leur plus jeune âge, et l'école en permettent la maîtrise. Dans d'autres cas, le créole et le français

coexistent dans un continuum allant de l'usage de la première langue à celui de la deuxième. En revanche, les familles pauvres, constituant de loin la majorité de la population, n'ont que peu de contact avec le français. En milieu rural et dans les quartiers périphériques des grandes villes, elles ne sont en relation qu'avec des personnes créolophones : le français n'est pas pratiqué au sein de la cellule familiale, et si la scolarisation, souvent aléatoire et courte, permet parfois sa compréhension, elle ne permet pas d'acquérir les bases pour produire dans cette langue. Pour la majeure partie de la population haïtienne, le créole est la seule langue vécue, au-delà des différences lexicales régionales. Trois parlers créoles sont en effet identifiés : celui de l'ouest, c'est-à-dire de la région de Port-au-Prince, qui tendrait à s'affirmer comme standard ; celui de la région du sud, celui de la région du nord (FATTIER, 2000, 2002). L'écriture du créole varie entre deux normes qui entrent en concurrence : une norme dite basilectale, basée sur le créole des unilingues, et une norme dite mésolectale, utilisée dans les médias par un public urbain (VALDMAN, 1989, 1991, VOLTAIRE, 2001). Cette opposition, qui rejoint la distinction socio-géographique entre le rural et l'urbain en Haïti, et sur laquelle se greffe une tendance à la francisation du créole par ceux maîtrisant aussi le français, reprend une assertion répandue chez les Haïtiens bilingues quant à la qualification par les unilingues des deux créoles : créole *rèk* (*gwo* créole) du pôle basilectal et créole *swa* (ou créole *fen*, *bwodè*) du pôle mésolectal.

Les migrants qui viennent en Guyane sont pour la plupart originaires de la région du sud, et plus particulièrement des départements du sud et de la Grande-Anse. Ils ont, en moyenne, fréquenté le cycle primaire trois à quatre années, et sont généralement unilingues lorsqu'ils arrivent, n'ayant une connaissance que très limitée, voire inexistante, de l'écrit.

Présence haïtienne en Guyane

C'est à partir des années quatre-vingt que la présence des Haïtiens commence à être numériquement significative en Guyane (CALMONT, GORGEON et URFIÉ, 1986 ; CALMONT et GORGEON, 1987 ; CALMONT, 1988). Ce mouvement migratoire, d'abord composé essentiellement d'hommes lorsqu'il débute au milieu des années 1960, s'est progressivement féminisé. Aujourd'hui, les arrivées concernent principalement des femmes, des enfants et de jeunes adultes qui rejoignent des parents installés. Ces entrées s'effectuent parfois dans le cadre d'un regroupement familial, mais elles relèvent le plus souvent de la clandestinité.

Ici, la présence des Haïtiens reste entourée d'une certaine méconnaissance, et la culture des migrants est présentée, dans les discours locaux, par un ensemble de stéréotypes culturels. La circulation de clichés insiste sur une

altérité essentielle : au prisme national s'ajoute un substrat culturel posé différemment qui participe au rejet des migrants, renforcé par une marginalisation économique, les reléguant dans les coulisses de l'économie guyanaise. En outre, le sentiment d'appartenance des Haïtiens n'est pas celui d'une identité créole ; ils sont peu sensibles à un positionnement identitaire en termes de créolité, à la différence des Créoles guyanais qui, eux, s'y réfèrent explicitement (LAËTHIER, 2003 a). Pour les migrants, le sens de l'identité passe par l'idée de nationalité : on est Haïtien d'abord et toujours. Sans se construire en idéologie dominante, cet aspect central de l'identification haïtienne constitue un axe autour duquel des discours et des pratiques trouvent leur sens. Cette appartenance à une collectivité nationale repose sur des références communes à un passé, à une histoire, à une tradition et à une langue, et agit dans la migration, comme un trait d'union identitaire.

Le fonctionnement de ces registres de l'identité et de l'altérité est manifeste au sein des espaces habités. Sur les communes de Cayenne, de Rémire-Montjoly et de Matoury, les villages de Suzini, Eau-Lisette, Trou-Biran, Pascaline, Mont-Baduel (est et ouest), Mortin, la Route-des-Plages, Cabassou, Vieux-Chemin, La Mirande, Cogneau, Isabelle, La Chaumière, Balata constituent les zones géographiques où la présence haïtienne est la plus nombreuse. LAËTHIER (2003 b) présente une analyse des différents types d'habitats occupés par ces migrants. L'organisation résidentielle d'une grande partie des migrants suit une même logique organisationnelle d'un point de vue matériel et social, permettant la reprise du terme *lakou* (provenant du français *la cour*), tel qu'il est utilisé pour désigner l'habitat haïtien. Il s'agit d'un groupe d'habitations souvent mitoyennes ayant laissé libre un espace non bâti. Sur le plan de l'organisation sociale, en Guyane, le regroupement de plusieurs foyers trouve son fondement dans la migration. La date d'émigration, la provenance d'une même commune d'origine ou plus simplement les affinités interpersonnelles favorisent l'installation dans un même lieu. À Cayenne et dans sa périphérie, la circulation migratoire s'organise autour de la connaissance de ces espaces dans lesquels les nouveaux sont assurés d'y trouver des parents, des amis, des compatriotes. Un déplacement à l'intérieur de ces lieux, à la fois imposés et réappropriés, permettra de saisir les pratiques linguistiques au sein des familles.

Haïtiens en Guyane : de leur langue à la langue des autres

En Guyane, dans le répertoire langagier des habitants d'un *lakou* apparaissent plusieurs langues différemment distribuées en fonction de l'âge, de la profession et de l'arrivée. De manière générale, nous avons à faire à trois,

voire plus rarement, quatre langues : le créole haïtien, le français, le créole guyanais, et le sranan tongo. Ces langues, inégalement pratiquées, sont utilisées dans différents cas de figure. À cet égard, je reprendrai la distinction utilisée par le sociolinguiste J. J. GUMPERZ (1964), qui différencie deux catégories de contextes interpersonnels : le réseau fermé, soit à l'intérieur du groupe domestique, c'est-à-dire en co-présence de locuteurs qui entretiennent entre eux des relations d'interconnaissance, et le réseau ouvert, à l'extérieur du groupe de pairs, en co-présence de locuteurs d'origines diverses.

Pratiques langagières dans un *lakou* urbain cayennais

Dans les familles, c'est-à-dire entre les parents biologiques et des voisins proches, le créole haïtien est la langue la plus parlée. Les adultes, âgés de quarante à soixante ans, ayant déjà passé plus de vingt ans sur le sol guyanais parlent systématiquement cette langue. Avec un membre de leur famille ou un proche, quel que soit l'âge de ces personnes, leurs dates d'arrivées, leurs professions, elles parleront haïtien. Cette langue est transmise aux enfants qui naissent en Guyane de deux parents haïtiens ou d'une mère haïtienne. Avant la scolarisation, les enfants nés en Guyane parlent donc ce créole. Entre frères et sœurs, de même qu'entre jeunes scolarisés, les échanges dans le contexte familial se font dans cette langue : les conversations, les questions aux parents, se font en créole haïtien et, il n'y a pas de pression de la part de ces derniers pour que les échanges se fassent dans une autre langue. Mais, il est certain que l'école joue un rôle capital dans l'apprentissage du français.

Marguerita (M.) est une jeune femme d'une trentaine d'années. Elle est arrivée en Guyane en 1999 et élève seule ses deux enfants âgés de six et trois ans. L'aînée (F.) est scolarisée depuis l'âge de trois ans. Un jour, où la petite ne voulait pas aller à l'école, sa mère lui demande :

M. : *Sak genyen ? Sa ou gen ? Poukisa ou pa vle ale lekol ?*

« Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu as ? Pourquoi ne veux-tu pas aller à l'école ? »

F. : *M'pa vle. M'pa vle ale jodi a.*

« Je ne veux pas. Je ne veux pas aller à l'école aujourd'hui. »

M. : *Ou pa vle di mwen poukisa ?*

« Tu ne veux pas me dire pourquoi ? »

(Silence)

E. : *Lè ou ale lekol, ou palé francé ?*

« Quand tu vas à l'école, tu parles français ? »

F. : *Oui, je parle français à l'école, mais jodi a, m'pa vle.*

« Oui, je parle français à l'école, mais aujourd'hui, je ne veux pas. »

Cayenne, 2003

Les rapports avec le créole guyanais et avec le français diffèrent en fonction des classes d'âge et de la scolarisation. Une des familles rencontrées comprend deux couples d'une cinquantaine d'années, arrivés entre 1980 et 1982,

ayant chacun des enfants restés en Haïti et un enfant né en Guyane. Ces deux jeunes, Samson et Polo, de 13 et 15 ans, échangent le plus souvent en haïtien mais ils s'adressent à moi en français de manière systématique, sauf lorsque j'entame la conversation en haïtien. D'un commun accord, ils expliquent en français :

Nous, on sait parler français et guyanais. Le français, on est obligé avec l'école. Le guyanais, c'est avec les copains, à l'école aussi. Entre nous, on parle haïtien, c'est plus facile. Sauf quand on ne veut pas que les parents comprennent alors, on parle guyanais.

Cayenne, 2001

À la différence de leurs aînés, ces jeunes bilingues s'adressent en français à un interlocuteur non haïtien. Dans l'apprentissage et la connaissance d'autres langues, il est à noter l'importance des médias audiovisuels appréciés des jeunes, et plus généralement des familles, dans lesquelles la radio et la télévision sont très présentes. Les adultes écoutent souvent la radio émise par une association haïtienne implantée à Cayenne qui diffuse de la musique haïtienne, des émissions religieuses, parfois politiques, en créole haïtien. Le responsable explique, en français, que cela...

permet le rayonnement du créole haïtien, c'est le créole haïtien pur, le créole intelligent, parce qu'il y a trop d'idiotie dans le créole haïtien. Mais, là, c'est pour la promotion de la culture haïtienne.

Cayenne, octobre 2001

La télévision, quant à elle, est surtout regardée par les adolescents. Ils ont ainsi la possibilité de suivre des programmes en français et en créole guyanais, bien que ces langues soient diffusées de manière inégale. Le français est utilisé pour les informations et les téléfilms étrangers, qui sont les plus appréciés, et les adolescents peuvent passer quotidiennement plusieurs heures à suivre des programmes en français. Les émissions plus culturelles réalisées en créole guyanais sont peu regardées.

Dans les discours de ces jeunes, la juxtaposition de langues et la reprise de mots « guyanais » sont courantes, notamment dans le cadre de conversations entre copains, dans lesquelles on alterne le haïtien et certains termes guyanais. Les observations montrent l'apparition d'une certaine unité dans ces alternances : les mots empruntés sont les mêmes. Le plus souvent, le choix du terme incorporé relève d'une préférence pour un mot couramment utilisé. C'est le cas avec l'incorporation du mot guyanais *chouit* signifiant « bien », « super », « bon ». Ainsi, lorsque Samson (ci-dessus cité) communique avec son frère, plus âgé que lui et nouvellement arrivé, c'est le plus souvent en haïtien. Mais, quand il veut lui signifier qu'il fréquente d'autres personnes qui, elles, ne sont pas haïtiennes, il incorpore des mots guyanais. Dans pareil cas, parfois à travers une mise en scène ludique, il semble que ces jeunes cherchent à reproduire des modèles langagiers autres que ceux en vigueur dans leur univers familial. En effet, lorsque ces créations discursives bilingues sont

employées pour communiquer avec un proche récemment arrivé d'Haïti, et qui, de fait, ne connaît pas les termes incorporés, les échanges deviennent un moyen d'exprimer une construction personnelle de la part de celui qui connaît un autre code. De telles incorporations trouvent alors une signification dans le souci de différenciation à l'endroit des nouveaux arrivés comme des générations précédentes. Mais, ces alternances peuvent remplir plusieurs fonctions. Pour cette « deuxième génération », il peut également arriver que l'emploi de ces incorporations vienne compléter une auto-définition en tant que « Guyanais ». L'exemple suivant illustre ce type de situation. Alors que Ludovic, âgé de quatorze ans, se fait réprimander par sa mère en raison de sa tenue vestimentaire, il explique :

L. : *Mo, guyanais, mwen fèt la. Je suis né ici. Alors, je fais comme les Guyanais.*
« Je suis guyanais. Je suis né ici. Je suis né ici. Alors, je fais comme les Guyanais. »

La mère : *To fèt la, oui. To fèt la, oui. Men, se ayisyen ou ye. Pa janm bliye se ayisyen ou ye. Ou kontan ak laguyan, to vle sanble vagabon.*
« Tu es né là, oui. Tu es né là, oui. Mais, tu es haïtien. N'oublie jamais que tu es haïtien. Tu aimes la Guyane, tu veux ressembler à un vagabond. »

Cayenne, 2003

On remarque que la mère, tout en répondant en haïtien à son fils, utilise les pronoms guyanais *mo* et *to*. Cette revendication d'une identité de naissance, à savoir celle de « guyanais », de la part d'un jeune né en Guyane se retrouve également face à un non-Haïtien. Dans ce cas, c'est lorsque la légitimité de la présence est posée que l'on recourt à la connaissance d'autres codes linguistiques. Dans de telles situations, le mélange de langues est vécu sous un angle positif par les adolescents.

Pour les adultes, à l'intérieur des espaces habités, les contacts avec d'autres langues sont limités et ne se réalisent que dans certaines situations précises. Ils se déroulent, par exemple, avec des voisins éloignés que l'on croise, ou bien pendant les brefs échanges avec ceux venus de l'extérieur et les quelques vendeurs de passage (la plupart étant haïtiens). En dehors du foyer domestique, les migrants adultes sont en contact avec d'autres langues lorsqu'ils se rendent à leur travail, en ville, dans les commerces ou encore dans les administrations. Dans ces trois cas de figures, ils sont pour l'essentiel toujours en contact avec le français et le créole guyanais.

Migrants adultes face au français

En ce qui concerne la connaissance du français, les situations sont variées. Il y a une minorité d'adultes qui le connaît pour l'avoir pratiqué avant leur arrivée en Guyane, et une majorité pour laquelle le français reste une langue étrangère en Guyane comme elle pouvait l'être lorsqu'ils étaient en Haïti. Les cas de maîtrise totale du français sont le fait de lettrés ayant soit suivi des études secondaires, soit vécu en France métropolitaine. Dans leur cas, il y a

compréhension et production dans les deux langues, et ces personnes optent pour le français dans leurs échanges avec des non-Haïtiens. Très souvent présenté comme une langue « parlée en Haïti », le français est investi d'une valeur identitaire et d'une marque de prestige. Ainsi, il est courant d'entendre des formules telles que *nous aussi, on sait parler français, nous aussi, on est civilisé et on connaît le français*. Cet investissement dans le français semble à bien des égards renvoyer à une preuve d'ascension sociale. Les critiques à l'égard de tel compatriote qui se vante d'être présent en Guyane depuis plus longtemps qu'un autre sans pour autant savoir parler le français ne sont pas rares. Néanmoins, il est fréquent d'entendre de tels propos :

Palé fransé pa vlé di lespri.

« Parler français n'est pas une preuve d'intelligence. »

Qui peut commencer une phrase en français sans pa fini'l en kreyol ?

« Qui peut commencer une phrase en français sans la finir en créole ? »

Cela rejoint le fait que lorsqu'un individu ne possède pas de connaissances en français, il ne s'essaie pas à le parler. Tout au plus, répètera-t-il quelques questions qu'il connaît pour les avoir entendues souvent, c'est le cas des formules couramment utilisées telles que : *Ça va ? ; Où vas-tu ?*, etc.

La présence d'un francophone est souvent l'occasion de dire quelques phrases en français. Si l'interlocuteur francophone est haïtien, on va vite repasser au créole dès que la conversation est entamée et se passe bien ; celui qui ne maîtrise pas correctement le français se sentant en confiance face à l'autre qui l'aura incité à parler créole en s'étant lui-même adressé à lui dans cette langue. Face à un interlocuteur francophone non haïtien, alors qu'un silence s'installe chez celui qui ne parle pas français, celui qui en connaît des bribes fera un effort pour le parler le mieux qu'il peut. Les personnes maîtrisant quelque peu cette langue n'évitent pas les alternances : confrontées à des difficultés, elles font appel au créole haïtien.

Pour les personnes nées en Guyane et maîtrisant parfaitement le français, appris lors de leur scolarisation, de même que pour les Haïtiens bilingues, en présence d'un francophone, on choisit le français (ce qui, par ailleurs, n'empêche pas qu'au sein de la famille et parmi les proches, on parle haïtien). Il s'agit, comme on l'a déjà spécifié, d'un bilinguisme individuel, qui s'inscrit souvent dans une présentation de soi. On remarque fréquemment l'expression d'un sentiment de fierté, lié à la capacité de communiquer en français face à un Créole guyanais ou à un Métropolitain. Citons l'exemple de Patrice. Né en Guyane, Patrice se revendique Haïtien quand il a besoin d'un rapprochement avec les Haïtiens, et se pose comme « Guyanais » ou « Haïtien né en Guyane » quand il est face à un métropolitain ou un Créole guyanais. Ainsi, il prétend ne pas savoir parler le créole de son pays :

Mes parents ne le parlaient pas à la maison quand j'étais petit. On parlait français. Même eux, ils ont quitté Haïti très jeunes pour venir à Kourou. Ils ont oublié le parler haïtien. C'est un ami qui m'apprend et qui apprend aussi à mes parents. »

Cayenne, 2004

Quelques minutes après avoir déclaré cela, le téléphone sonne. C'est un ami haïtien. Spontanément, il parle haïtien. Cette tendance à ne pas vouloir se dire créolophone montre l'intériorisation d'une minoration de la langue, et favorise l'investissement dans le français, socialement valorisé.

Migrants adultes face au créole guyanais

Les incorporations de certains termes du créole guyanais sont courantes et touchent essentiellement deux aspects : les pronoms et le lexique. Elles s'effectuent dans un discours dont la syntaxe est celle du créole haïtien. L'emploi du pronom *mwen* (je, moi, en CH) associé à la particule aspectuelle *ap* (signifiant l'action) est un des critères linguistiques à partir duquel on reconnaît un locuteur haïtien. La forme contractée *m'ap* est devenue une moquerie fréquente pour stigmatiser le créole haïtien. Aussi, la substitution des pronoms *mwen* et *ou* (tu, toi en CH) par les équivalents guyanais *mo* et *to*, est courante dès lors que l'on a à communiquer avec un non-Haïtien. En voici quelques exemples :

Mo di ou, Mwen di to, Mo di to.

« Je te dis. »

Si mo konnen ou pa te la.

« Si j'avais su que tu n'étais pas là. »

L'emprunt des pronoms personnels guyanais est pratiqué aussi bien chez les adolescents scolarisés que chez les adultes. En revanche, la particule aspectuelle *ka* du créole guyanais n'est pas fréquemment incorporée. Il peut arriver qu'elle le soit quand on s'adresse à une personne non haïtienne, par exemple :

To ka vini si ou vle.

« Viens si tu veux. »

Dans ce cas, il y a la reprise du pronom guyanais *to*, l'incorporation de la particule aspectuelle *ka* et le *ou* du créole haïtien. Toutefois, l'incorporation de cette particule ne doit pas se confondre avec le *ka* qui appartient au créole haïtien et qui renvoie au mot *kapab*, signifiant « pouvoir ».

Ces diverses tentatives dans lesquelles sont insérés des termes guyanais signalent des stratégies de dissimulation de la langue d'origine en raison des stigmatisations dont elle est l'objet. La dévalorisation du haïtien en Guyane ne reste pas sans effet sur l'image que les migrants se font de leur propre langue, même si lorsque l'on aborde ce thème, ce sont des attitudes d'incompréhension qui sont formulées. Ils font d'abord mine d'ignorer les nombreux stéréotypes et les insultes dont fait l'objet le terme « haïtien », tout en étant capables de les répéter (le plus connu étant *haïchien*). Ce simulacre d'ignorance fait ensuite place à l'affichage d'une certaine fierté à parler *leur* langue¹. Les

1. Connaissant la stigmatisation dont les autres langues d'immigration font l'objet, les Haïtiens n'hésitent pas à se réapproprier les catégorisations négatives à l'égard du « taki-taki », du saramaka et « l'anglais », parlé par les Guyaniens, ainsi qu'ils les nomment. Lorsqu'un de leur compatriote, resté quelque temps à Saint-Laurent-du-Maroni ou au Surinam, est capable de s'exprimer, plus ou moins bien, en taki-taki, les moqueries à son encontre sont courantes.

nombreuses déclarations d'adultes prétendant ne pas comprendre le créole guyanais et ne pas essayer de le parler peuvent être mises en rapport. En effet, il est possible d'envisager que ceux qui vont jusqu'à refuser tout apprentissage en prétextant que *parler guyanais ne sert à rien*, et que seuls le créole haïtien avec leurs proches et le français (surtout à l'écrit) sont utiles, s'inscrivent dans une attitude de revanche à l'égard du créole guyanais en même temps que dans une stratégie de promotion par l'apprentissage du français.

Parmi les migrants haïtiens, les individus travaillant aujourd'hui en Guyane sont majoritairement nés en Haïti. Les activités qu'ils exercent sont pour beaucoup liées à l'économie informelle. Les hommes sont le plus souvent jardiniers, préposés à l'entretien des maisons ou maçons. Les femmes font des travaux domestiques et parfois du commerce. Leurs employeurs sont en majorité des Créoles guyanais ou des métropolitains. Le domaine d'activités des hommes quand il n'est pas formé uniquement des Haïtiens, est en majorité composé de populations issues de l'immigration. Dans ce cas, le français est peu utilisé. Comme l'a montré I. LÉGLISE (2005), pour les personnes créolophones travaillant dans le secteur du bâtiment, les langues créoles apparaissent sous une forme mixte. L'intercompréhension entre les différents créoles de base lexicale française permet l'adoption d'un « mélange créole ». Je cite pour illustrer ce propos l'exemple de Dorci. Dorci est arrivé la première fois en Guyane en juillet 1993. Expulsé en janvier 1996, il revient la même année avant d'être expulsé une seconde fois en 1997. En janvier 1998, il est à nouveau de retour en Guyane. Dorci explique être revenu grâce aux économies que ces deux « jobs » lui permettent de réaliser.

Mo travaille trois jou ak yon guyanais et trois jou ak yon blan. Après-midi a, mo fê ti job. Mo touché 600/700 euros chaque mois. Mais sa mo lé, mo lé travay enpil, m'besoin kob, nou pa konnen sa ki pral rivé. « Je travaille trois jours chez un Guyanais et trois jours chez un Blanc. L'après-midi, je fais des petits boulots. Je gagne 600/700 euros par mois. Mais, ce que je veux, c'est travailler beaucoup, j'ai besoin d'argent, on ne sait pas ce qui peut arriver. »

Cayenne, 2003

Cet extrait montre comment Dorci, en mélangeant le créole haïtien, le créole guyanais et le français, construit un répertoire verbal dans lequel ces trois langues sont mobilisées en même temps. Mais, cet exemple soulève un autre problème posé par ce mélange : celui de l'appartenance « précise » de certains termes à certaines langues. Si l'on peut dire assurément que le pronom *to* appartient au créole guyanais, il est en revanche difficile de savoir si des termes tels que *travaille* ou *chaque*, se rattachent au créole haïtien, au créole guyanais ou au français. De là, se pose également la question de leur transcription : *travaille* ou *travay*, *trois* ou *twa*, *chaque* ou *chak*, *mais* ou *mè*, *besoin* ou *bezwen*.

Dans les administrations, les Haïtiens sont en général confrontés au français. C'est le cas notamment durant les longues périodes marquées par des démarches administratives auxquelles doivent faire face les migrants pour obtenir

les documents nécessaires à la régularisation de leur séjour. Ils passent de nombreuses heures dans les diverses administrations, en particulier à la préfecture, et sont en permanence renvoyés à leur non-connaissance du français. Les agents administratifs parlant le créole guyanais ne passent pas par cette langue pour communiquer avec eux, ils s'adressent aux Haïtiens systématiquement en français, y compris lorsqu'ils constatent que le créole serait plus approprié et surtout efficace. Et, il n'est pas rare que les agents s'énervent devant l'incompréhension des Haïtiens. L'exemple suivant donne une autre mesure de l'appréhension de ce type d'interactions. Il relate une scène qui s'est déroulée à l'hôpital de Cayenne. Dans les couloirs du service de maternité où s'alignaient de nombreuses femmes venues chercher conseils et avis médicaux sur le déroulement de leur grossesse, un médecin d'origine africaine, facilement reconnaissable à son accent, n'arrivant pas à communiquer avec une dame haïtienne, fait appel à une infirmière créole, pensant que cette dernière pourrait s'adresser à la patiente en créole. L'infirmière vient et répète en français les propos du médecin, langue que lui-même, on s'en doute, venait d'utiliser. La deuxième tentative de l'infirmière passe alors par le créole guyanais. La dame ne répondant pas à ce qui venait de lui être dit, l'infirmière lui conseille d'aller à l'ANPE et de revenir quand elle aura appris à parler français.

On pourrait facilement déduire de cet exemple que l'intercompréhension entre les locuteurs créoles est fort relative. Or, l'infirmière passe par le créole en connaissance de cause, mais elle ne considère pas la compréhension ou la non-compréhension de la femme haïtienne.

Les situations présentées montrent que d'une manière globale le français et le créole guyanais apparaissent dans les pratiques langagières des Haïtiens sous forme de mélanges et d'emprunts. Ces processus appelés alternance codique (ou *code-switching*) et transferts, insertions ou emprunts (AUER, 1996) permettent de souligner le contact des langues et dévoilent les stratégies mises en œuvre par les migrants (MATTHEY et DUCHENE, 2000 ; PY, 2000).

Des jeunes nouvellement arrivés et non scolarisés

Le second volet de cet article se veut un autre point de départ dans l'analyse des attitudes et des pratiques langagières des Haïtiens en Guyane. Il concerne cette fois des enfants arrivés entre 1999 et 2001, rejoignant des parents installés depuis plusieurs années.

Des enquêtes en milieu associatif haïtien m'ont permis d'être en contact régulier avec des enfants récemment arrivés et qui ne peuvent être scolarisés. Une

association, située à Cayenne, tente de pallier leur non-scolarisation. Chaque jour, c'est plus d'une soixantaine d'enfants qui se rendent dans ses locaux afin de suivre une scolarisation parallèle, scolarisation que l'Éducation nationale française est légalement censée leur offrir. Au-delà des questions politiques et sociales posées par ces enfants qui échappent à l'obligation scolaire, leurs déclarations des langues pratiquées invitent à interroger les représentations qui y sont associées.

Les Haïtiens sont conscients de l'état de crise dans lequel se débat l'école en Haïti, et une des raisons pour lesquelles ces enfants viennent est aussi l'espoir d'être scolarisés. Les enfants et les adolescents qui arrivent actuellement en Guyane ne sont pas allés, le plus souvent, à l'école plus longtemps que leurs parents. Ils ont en général suivi le cursus scolaire de trois à six années du cycle de l'École fondamentale (école primaire). En Haïti, le faible taux d'alphabétisation et le manque de ressources rendent difficile une stratégie éducative. L'Éducation nationale haïtienne ne règne pas sur l'ensemble du territoire éducatif, une grande partie est gérée par le secteur privé, le plus souvent confessionnel, auquel s'ajoutent de nombreuses ouvertures d'écoles appelées « écoles-borlette », du nom de la loterie populaire, qui peuvent décider d'enseigner ce qu'elles veulent dans les classes (CÉDELLE, 2003). Mais, au cœur des problèmes de l'école haïtienne, se trouve aussi la question linguistique. Dans tout le pays, l'enseignement se déroule en créole et en français selon les « stratégies » pédagogiques des écoles. À cet égard, il faut préciser que l'association haïtienne en Guyane dans laquelle ces enfants reçoivent un enseignement parallèle ne rompt pas avec les attendus éducatifs haïtiens qui visent à faire du français la fin en soi de l'éducation. Cette structure associative suit aussi la méthode en vigueur en Haïti pour le classement des élèves, non basée sur la correspondance entre l'âge et le niveau scolaire, comme le pratique le système français.

J'ai réalisé des entretiens, inspirés des travaux en sociolinguistique, avec deux objectifs. Le premier était de déterminer les langues qui apparaissent dans les répertoires langagiers des enfants, d'après leurs propres déclarations. Les enfants ont eu à répondre aux questions suivantes : *Quelles langues parles-tu ? Avec tes parents ? Avec tes frères et sœurs ? Avec tes amis ?* Le second concernait leurs appréhensions des langues parlées dans leur environnement. Les questions posées étaient : *Quelles sont les langues que tu préfères parler ? Quelles langues voudrais-tu apprendre ?* (voir à ce sujet LÉGLISE, 2004, 2005). La quinzaine d'enfants auprès desquels j'ai réalisé des entretiens, le plus souvent en créole, ont un âge moyen de 13 ans. Les données obtenues montrent qu'aucun enfant ne se déclare monolingue et trois langues apparaissent dans les répertoires, tout en étant inégalement revendiquées : le créole haïtien, le créole guyanais et le français. Le créole haïtien et le français sont les deux langues déclarées le plus souvent.

C'est uniquement avec les parents que le créole haïtien est déclaré être parlé seul. Le plus surprenant est que, dans ce même contexte de communication,

les enfants affirmant ne parler que le créole guyanais dépassent en nombre ceux qui revendiquent le fait de s'exprimer seulement en français, haïtien et français, haïtien et guyanais, ou encore dans les trois langues. Avec les frères et sœurs, on remarque que c'est le français qui est le plus déclaré. Le créole haïtien n'est déclaré être parlé seul ni avec les frères et sœurs, ni avec les amis au bénéfice du français. Dans ces deux situations de communication, on ne prétend pas parler les trois langues, mais les couples haïtien/français et français/guyanais sont présentés comme étant autant pratiqués. Avec les amis, les trois langues sont plus souvent signalées en même temps, mais c'est surtout le français et le haïtien/français qui apparaissent.

On l'a dit, les enfants ne déclarent jamais parler qu'une seule langue. Et, quand ils sont interrogés sur leurs compétences à pratiquer le français et le guyanais, ils affirment parler et comprendre ces deux langues. Les faits observés montrent tout autre chose. Que ce soit dans les familles ou avec les amis, le créole haïtien est la langue la plus pratiquée. Il est certain que dans les salles où ces enfants suivent des cours, se manifeste une réelle envie d'apprendre le français à l'oral comme à l'écrit. Mais, dès qu'ils communiquent entre eux, c'est en haïtien. De telles déclarations invitent donc, encore une fois, à s'interroger sur les stratégies d'occultation et de valorisation des langues. Il y a certes une attente pesant sur ces enfants récemment arrivés et un espoir de leur part *d'être là pour quelque chose* et de pouvoir aller à l'école *comme les autres*. Dans cette attente et cet espoir, il y a le souhait d'apprendre d'autres langues et notamment le français. La tendance à se présenter franco-phones renvoie, à mon sens, à une volonté de réussite scolaire et à une minoration de sa propre langue dans un souci de non-stigmatisation en tant qu'étrangers et surtout en tant que Haïtiens. Il y a chez ces enfants l'intériorisation de la stigmatisation du haïtien et la reproduction de stéréotypes négatifs sur certaines langues. Entre eux, comme chez les adolescents scolarisés, les mots « anglais » ou « saramaka » sont des insultes, ils se moquent de ce qu'ils appellent le « taki-taki » et l'« anglais » des Guyaniens. Ces catégorisations négatives des langues sont à mettre en relation avec celles qui sont positives et qui concernent le français et le créole guyanais. Les déclarations de ces enfants montrent que l'apprentissage de ces deux langues s'inscrit dans un projet scolaire et dans un désir d'insertion, qui passe par une dissimulation de la langue maternelle.

Conclusion

Il ne s'agit pas ici de proposer de véritable conclusion. Davantage de données et une comparaison de différentes micro-analyses permettraient d'avoir une meilleure connaissance des pratiques langagières vécues par les Haïtiens.

Limités d'un point de vue géographique à Cayenne et à son agglomération, les éléments présentés n'englobent pas toutes les situations. Même si c'est ici que les Haïtiens sont les plus nombreux, la localisation dans d'autres lieux, en raison des spécificités territoriales guyanaises, rend évidente l'existence de variations. À Saint-Laurent ou à Kourou, les langues avec lesquels les migrants sont en contact quotidien n'ont pas une position équivalente en termes de véhicularité. Comme l'ont fait très justement remarquer I. LÉGLISE et S. ALBY (2006), toute approche globale des langues de Guyane rencontre de sérieuses limites du fait des particularités régionales ici présentes. Toute généralisation hâtive risque en effet ne correspondre « à aucun cas particulier exemplaire, ni à la somme des particularités locales ni à leur plus petit dénominateur commun ».

Néanmoins, de ces premiers éléments, on peut retenir quelques informations quant aux attitudes et actes langagiers des Haïtiens anciennement installés, de ceux nés sur place et des nouveaux arrivés. Dans ces trois cas de figure, la représentation de sa propre langue, les transformations que produisent ou exigent les rencontres avec d'autres codes, parfois liées à une proximité linguistique, et la scolarisation sont autant d'éléments avec lesquels chacun produit différentes compositions.

En Guyane, où les formes de rencontre entre les groupes passent par une politisation de l'appartenance (CERTEAU, 1985), à laquelle fait écho une hiérarchisation des langues, l'espace linguistique des Haïtiens participe pleinement à l'historicité de leur présence. Entre Haïtiens, il est indéniable que la langue objective un réseau de compatibilités et d'échanges possibles entre individus qui se reconnaissent. Les stigmatisations du créole haïtien apparaissent aux migrants avec une lucidité dont le rôle intense produit des attitudes qui oscillent entre le souhait que la langue ne puisse être qu'un véhicule de transmission, un trait d'union aussi léger que possible, et le désir qu'elle puisse exprimer un capital identitaire. En ce sens, la langue occupe une place active dans l'élaboration des appartenances identitaires, et le langage, par ses combinaisons, invente aussi sa présence. On a vu comment, malgré la préférence accordée au français en termes d'apprentissage et de compétences pour les premiers migrants et leurs enfants, certaines stratégies consistent à emprunter des items grammaticaux au créole guyanais. De ce point de vue, il serait intéressant de reconsidérer l'hypothèse de M.-J. JOLIVET (1991) sur le rôle de l'école et du français dans l'intégration des jeunes allant vers une francisation sans passer par une créolisation – hypothèse posée pour la population de Mana. Les données que nous possédons autorisent, peut-être, à étendre cette hypothèse aux migrants haïtiens rencontrés dans le cadre de ces enquêtes, tout au moins vis-à-vis des choix linguistiques d'apprentissage. Mais, la question de l'impasse totale d'une créolisation reste ouverte. L'unité remarquée dans les incorporations de termes guyanais pose en effet la question de l'adoption de ces locutions comme signe d'un rapprochement culturel. De plus, comme je l'ai déjà signalé, l'immigration continue : les arrivées constantes obligent à ne pas figer la situation.

Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane

Isabelle HIDAIR

Introduction

Peu d'anthropologues se sont intéressés à la question de l'identité des Créoles guyanais. Citons les travaux de Marie-José JOLIVET (en particulier 1982, 1986, 1997) et de Bernard CHÉRUBINI (1988) qui aborde lui aussi ce thème, limité toutefois à la ville de Cayenne. Le champ a ainsi été laissé libre aux chercheurs d'autres disciplines, lesquels n'ont traité cette question qu'en second lieu. Rappelons le géographe Jean-Marcel HURAUULT (1972), le philosophe Neuville DORCIAC (1986) et l'historien Serge MAM-LAM-FOUCK (1992). Deux constats pourraient expliquer ce peu d'intérêt : d'une part, la majeure partie des études menées sur les groupes socioculturels vivant en Guyane concerne les populations longtemps considérées comme traditionnelles à savoir : les Amérindiens et les Noirs Marrons¹ (ou Businenge). D'autre part, il apparaît que les Créoles antillais – Créoles de la Martinique et de la Guadeloupe, souvent appelés « Antillais » – ayant fait plus souvent l'objet d'études, tant par les chercheurs européens qu'antillais, un amalgame est fait entre la population créole des Antilles et celle de Guyane : les résultats obtenus pour la

1. « La façon de désigner ces peuples dans leur ensemble se teinte d'une forte connotation politique. Les élus aluku au Conseil régional et au Conseil général préconisent le terme « Buschinengué » et rejettent les termes "Marron" et "Noir Marron" qu'ils estiment relever du vocabulaire des Européens. Les Saramaka, qui sont plus importants en nombre mais ne détiennent pas de sièges dans les assemblées délibérantes, n'apprécient pas le vocable "Buschinengué" qui appartient à la langue des Aluku et de leurs voisins » (PRICE, 2003 : 7). Je désignerai ces populations par le terme "Noir Marron" car il fait directement référence à leurs origines historiques.

première sont très souvent considérés comme valables pour la seconde. De plus, les chercheurs sont influencés par le fait que les Créoles guyanais sont nombreux à avoir des ascendants antillais.

Par ailleurs, la question de l'identité des Créoles guyanais est plus souvent évoquée à l'occasion d'études traitant essentiellement des relations interculturelles ou sous l'angle de la créolité et de l'assimilation (Actes du colloque *L'identité guyanaise en question* (1997)). Ainsi, lors de ce colloque, J.-J. CHALIFOUX (1997 : 85-114) posait l'hypothèse qu'il existe en Guyane huit principales « entités ethnoculturelles » entretenant entre elles des rapports sociaux concrets. Selon son schéma les interactions entre ces groupes étaient donc au nombre de cinquante-six. L'auteur précisait que ce schéma interactif se complexifiait encore lorsqu'on y ajoutait les Amérindiens et les Noirs Marrons. L'identité d'un groupe devait alors être analysée en fonction de toutes ces interactions.

Il faut néanmoins constater que ce colloque a marqué un intérêt certain pour les Créoles. Une large place leur a été accordée : sur neuf interventions, six les concernent directement. Les Actes de ce colloque montrent que le plus souvent, et sous couvert de disciplines diverses, la question de l'identité guyanaise est abordée sous l'angle de la créolité et de l'assimilation. Créolité, négritude, esclavage sont les thèmes favoris. La nécessité de construire une identité interculturelle en Guyane y est défendue par plusieurs auteurs.

C'est sur la base de ces constats que j'ai choisi d'étudier les Créoles de Cayenne, la ville principale, car c'est là qu'ils demeurent le plus présents. Au début, j'ai concentré mon attention sur le quartier de Zéphir. Puis, j'ai eu la possibilité de pratiquer une recherche extensive sur l'ensemble de l'espace urbain cayennais. Ainsi, à partir d'une enquête effectuée dans le cadre de ma thèse (HIDAIR, 2003), j'ai mis en relief la manière dont les Créoles guyanais investissent différents champs sociaux pour asseoir leur position culturelle et sociale.

Soulignons, qu'il existe plusieurs populations créoles sur le sol guyanais, il est donc nécessaire de préciser « Créoles guyanais ». Marie-José JOLIVET (1997 : 816) rappelle que « d'une manière générale, ce terme qualifiait en fait la descendance locale d'une espèce importée : on parlait aussi de maïs créole ou de bétail créole. Appliqué aux êtres humains, le mot désignait donc une personne née sur place de parents immigrants et par là même distinguée aussi bien des autochtones que des nouveaux venus. Cette nuance est particulièrement importante pour la Guyane où les Créoles se distinguent toujours à la fois des Amérindiens et des immigrants ». Plus loin, l'auteur met encore l'accent sur le rapport initial de la créolisation à l'assimilation des grandes valeurs de l'Europe chrétienne, dans le cadre de la situation particulièrement coercitive de l'esclavage (*op. cit.* : 820-21). De fait, le terme de « Créoles » désigne aujourd'hui les descendants d'esclaves qui ont adopté les modèles occidentaux et exclut les descendants d'esclaves marrons qui, eux, ont rejeté ces modèles.

L'auteur souligne aussi que l'assimilation à la culture française « a été très tôt le pivot de la construction identitaire » dans les colonies françaises

d'Amérique. En mettant l'accent sur l'apprentissage des valeurs occidentales, les colons devaient faire passer les esclaves de l'état bossale, c'est-à-dire d'esclave nouveau, simple et quasi sauvage, récemment débarqué, à celui d'esclave « civilisé » (*op. cit.* : 821). Selon Marie-José Jolivet, à partir des années 1970, trois facteurs vont favoriser un renouveau identitaire. Tout d'abord, l'intensification des vagues de migrations – amorcées à partir du milieu des années 1960 – fait perdre aux Créoles leur place de groupe majoritaire. Le deuxième facteur est la remise en question, par les Créoles, de la politique d'assimilation de la culture française chrétienne alors que, jusque-là, ils s'y fondaient en rejetant l'ancêtre noir. La modification du rapport aux autres groupes, Amérindiens et Noirs Marrons en particulier, est le troisième facteur déclencheur de l'émergence de l'idéologie des racines. Les Amérindiens et les Noirs marrons deviennent les groupes de référence de cette idéologie et sont présentés comme « les authentiques Guyanais ». C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre leur volonté d'hégémonie socioculturelle et politique, laquelle répond à deux objectifs : la conservation du pouvoir et la survie du groupe. Les Créoles, se sentant menacés, se débattent pour exister. Ainsi, nous verrons que la langue devient un des outils soutenant cette volonté.

Différentes méthodes m'ont permis de mener cette enquête. Tout d'abord, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de cent-vingt personnes rencontrées dans le quartier de manière aléatoire au départ. Puis, au fur et à mesure des rencontres, ces personnes ont été distinguées en fonction de leur groupe socioculturel d'appartenance afin d'obtenir un éventail d'informateurs diversifié. Cet échantillon n'est pas représentatif de la population, mais cette technique m'assurait la rencontre d'individus aux cultures, genres, activités professionnelles, âges et niveaux d'éducation divers. Il faut souligner que la disponibilité des inactifs a influencé les analyses car, étant plus accessibles, ils ont été interrogés en plus forte proportion. En conséquence, cet échantillon ne rend pas compte de la réalité des catégories socioprofessionnelles présentes dans le quartier. Par ailleurs, classer les personnes par groupes socioculturels n'est pas aisé car ce sont des groupes assignés et, du fait des métissages, bon nombre de personnes ont de multiples appartenances. En conséquence, il y a intérêt à prendre en compte les ressemblances entre des communautés qui revendiquent leurs différences ou les dissemblances à l'intérieur de groupes qui prétendent se ressembler.

La deuxième étape consistait à recueillir tout type d'information concernant les modes d'expression de l'identité des groupes au travers des médias locaux, des manifestations culturelles et de la littérature. Elle visait à approfondir la notion de domination créole et à relever les réactions des autres groupes face à cette volonté. À cette série d'entrevues s'est ajouté le recueil de documents anthropologiques concernant la Guyane et d'études relatives aux Créoles des Antilles, études qui m'ont servi de base comparative tout en tenant compte, dans l'analyse, des particularités guyanaises par rapport aux autres départements français d'Amérique (DFA). Ces recherches bibliographiques ont été complétées, en plus des études relevant d'autres disciplines, par d'autres types de sources comme les journaux, les romans et les discours politiques.

La troisième étape visait à construire mes propres outils conceptuels et analytiques qui permettaient d'analyser par quel détour les Créoles trouvent dans la langue un ancrage pour leur identité. S'il y a bien dans la langue un signe de reconnaissance sociale entre individus d'un même groupe, il faut aussi saisir ce qu'il y a de constitutif dans le rapport de l'homme à sa langue. Ainsi, la langue, comme composante de l'identité, représente pour les Créoles bilingues une réalité multiforme tantôt honteuse, fière, ignorée, ennemie, tactique. Les réflexions posées dans la problématique permettront d'approfondir l'étude du lien entre langue et identité.

Problématique

Les réalités du terrain font émerger le fait que la famille est au cœur de la vie des Créoles. La famille permet l'identification au groupe d'appartenance à partir de l'organisation familiale, de l'éducation des enfants et de la transmission des traditions culturelles. Elle sert de relais aux idéologies qui définissent la nature des contacts que les Créoles établissent avec les autres groupes. Ainsi, l'appel au réseau familial élargi favorise la réussite d'une famille puis, par extension, la position dominante du groupe culturel dans son ensemble. L'identité créole se construit en fonction des différents types de relations que les Créoles entretiennent, au sein de ces espaces de stratégie, avec tous les autres groupes culturels.

La famille est un élément primordial à la transmission des normes et des valeurs qui permettent de contrôler certains sous-ensembles (ou champs) de l'espace social par l'intermédiaire des réseaux familiaux élargis. Le repli des Créoles sur ce réseau perpétue l'existence du groupe.

Mes observations de la vie cayennaise font ressortir cinq « champs » – perméables – qui gravitent autour de la famille : l'espace urbain, les pratiques religieuses, les fêtes, l'école et la politique. La notion de « champs » est empruntée à Pierre BOURDIEU (1987 : 124) qui les décrit comme...

« des espaces de jeu historiquement constitués avec leurs institutions spécifiques et leurs lois de fonctionnement propres. L'existence d'un champ spécialisé et relativement autonome est corrélative à l'existence d'enjeux et d'intérêts spécifiques : au travers des investissements inséparablement économiques et psychologiques qu'ils suscitent chez les agents dotés d'un certain habitus, le champ et ses enjeux (eux-mêmes produits comme tels par les rapports de force qui sont constitutifs du champ) produisent des investissements (de temps, d'argent, de travail, etc.) ».

De plus, pour reprendre la terminologie de Jean-Jacques CHALIFOUX (1989), on peut définir deux idéologies principales : l'idéologie de l'assimilation de la culture française chrétienne et l'idéologie des racines ou quête de l'origine

identitaire. Mon étude met en évidence que ces deux idéologies coexistent chez la majorité des Créoles qui utilisent l'une ou l'autre en fonction des intérêts du moment. Des Créoles adoptent des postures « radicales » que je désigne schématiquement comme « métro-affirmées » et « afro-militantes ». Les premières puisent dans l'idéologie de l'assimilation et les secondes dans l'idéologie des racines, mais il est important de souligner que ces Créoles « radicaux » sont minoritaires.

Aussi une première interrogation émerge-t-elle : comment les Créoles jouent-ils de ces différentes idéologies pour maintenir leur pouvoir au sein des champs d'investissement identitaire ?

Pour répondre à la question, j'ai étudié la volonté hégémonique des Créoles à travers les cinq principaux champs d'investissement identitaire et par construction identitaire il faut entendre ces jeux d'inclusion et d'exclusion des autres en fonction des situations et des intérêts. À ce propos, les travaux de Fredrick BARTH ([1969] 1995) – qui a marqué un tournant décisif dans l'étude de l'ethnicité – montrent qu'un groupe ethnique se définit plus par son interaction avec un Autre significatif que par le contenu de sa culture. Ainsi, il m'est apparu indispensable de m'attacher au rôle de la frontière socioculturelle comme processus « continu d'expression de validation » (*op. cit.* : 15). Ainsi, aux côtés de la famille, les cinq champs sont indispensables à la perpétuation du groupe et la langue créole occupe une place dans chacun d'entre eux.

Il faut préciser que seul le rôle de la langue dans la construction identitaire des Créoles bilingues (français-créole) nous intéresse ici. Ce rôle est présenté à travers les usages socialement acceptables (BOURDIEU, 1982), la place en milieu scolaire, l'occupation de l'espace audiovisuel, les fêtes familiales et populaires, la pratique de la politique et le phénotype.

Langue et usages socialement acceptables

Conformément à la construction identitaire créole guyanaise, la langue est tiraillée entre deux extrêmes : d'un côté, elle permet la revendication de l'appartenance au groupe et la contestation de l'assimilation française ; de l'autre, son emploi est fortement circonscrit. Autrement dit, il est indispensable de la maîtriser, mais il faut aussi savoir quand l'employer : la connaissance des usages est constitutive du marqueur identitaire.

Parmi les personnes rencontrées, peu nombreuses sont celles qui ne pratiquent pas la langue créole : elle est sue, transmise et bien utile dans certaines circonstances. Cependant, dans la vie quotidienne, les Créoles pratiquent quasi exclusivement le français tout en faisant appel à quelques expressions créoles soigneusement placées dans une phrase et formulées en fonction de

l'interlocuteur. En règle générale, la plupart des Créoles l'utilisent lors de rencontres amicales dans la rue, lors de fêtes familiales ou populaires, pour exprimer leur mécontentement (insultes, colère, etc.) et dans le domaine de l'humour (plaisanteries, ragots, etc.).

En revanche, elle est peu employée lors des réunions formelles et l'utiliser avec des inconnus ou des personnes plus âgées serait discourtois. Lorsqu'il existe des différences d'âge, c'est le plus âgé qui donne l'autorisation de parler le créole en prenant l'initiative de prendre la parole dans cette langue. De plus, conformément aux règles de politesse en vigueur dans la communauté, un jeune homme qui courtiserait une jeune fille pour la première fois et ce, en créole, n'aurait aucune chance de réussite, il serait considéré comme un impoli et ferait preuve d'un manque de savoir-vivre. De même, dans une administration, s'exprimer en créole pour demander un renseignement n'est pas courant, l'interlocuteur passe pour un inculte ou un individu grossier (bien qu'il ait utilisé les formules de politesse). Certaines personnes, contraintes d'employer cette langue, sont reléguées au dernier échelon social.

On observe des attitudes différentes parmi les créolophones et ce, indépendamment de leur milieu social d'appartenance : certains vont valoriser la langue, la revendiquer, d'autres sont fiers de la parler mais affirment *ne pas savoir* à quelles occasions l'utiliser. Cette hésitation montre l'embarras causé par son usage. Par ailleurs, des parents s'expriment en créole uniquement sous le coup de la colère, renforçant ainsi l'image négative de la langue qui est perçue comme agressive et insultante. D'autres encore ne sont pas favorables à son utilisation et l'interdisent aux enfants, tout en s'adressant à eux en créole. À ce propos, certains affirment : *Mes parents m'ont dit que c'est mal élevé*. De ce fait, ils pratiquent en l'absence des parents ou dans tout autre espace moins contrôlé. Par exemple, le relâchement redouble lors de la sortie des classes, surtout quand ils rentrent à pied, on observe qu'ils se parlent en créole sur le chemin du retour. Parfois, les parents adoptent des attitudes contradictoires face à la langue : l'un accepte qu'elle soit parlée, l'autre pas. Certains vont valoriser les deux langues, d'autres, plus rares, ne valorisent que le créole et, dans ce cas, mettent en évidence la « richesse » et la nécessité de maintenir le nombre de locuteurs. Voici quelques exemples, recueillis auprès d'enfants créolophones – à leur domicile ou à l'école – illustrant les diverses positions qui viennent d'être énoncées :

Mlle Gi., 11 ans, parle le créole en l'absence de sa mère, mais en présence de son père :

Je ne parle pas bien le créole. On m'a dit il ne faut pas parler. Ma sœur des fois elle parle le créole, mon frère aussi, elle m'embête en parlant le créole. C'est quand ma mère n'est pas là. [...] Mon papa ne dit rien.

Mlle Lu., 9 ans, adopte le discours attendu par ses aînés en affirmant ne pas parler le créole, une langue qu'elle se représente comme discourtoise :

Je ne parle pas le créole. Je ne connais pas très bien le créole. Ma mère non plus, mon père non plus. Ils sont tous nés en Guyane et ne parlent pas le créole. [Je lui demande « Pourquoi ? » Elle répond :] Il ne faut pas parler le créole, c'est mal élevé.

Mlle Lo., 11 ans, parle le créole dont la pratique est interdite par sa mère, mais pas par son grand-père. De plus, le créole, mis en concurrence avec l'anglais, est vite devancé :

Je parle le créole [...] Je préfère l'anglais parce qu'il faut parler beaucoup l'anglais parce que si tu veux faire hôtesse de l'air et qu'il y a des gens qui sont Anglais. [...] Je parle créole avec ma maman, avec mon papy... non pas avec ma maman, elle ne veut pas que je parle le créole. Elle a dit que je vais défaire mes mots français. À l'école je parle le français.

Mlle Ju., 9 ans :

Je parle un peu le créole. J'aime parler le créole et le français. Je ne parle pas souvent le créole avec mes parents. Avec mon papa, quand il est fâché, il ne me parle qu'en créole. Des fois je le parle avec des copines.

M. Ké., 9 ans :

Je parle des fois le créole avec les copains de la classe. Le créole, c'est plus riche, plus vivant que le français.

M. Fe., 11 ans :

Je préfère le créole, ils ont dit notre race de Créoles a disparu normalement. Le maître avait dit aussi, si tu vois on fait des enfants, c'est plutôt le créole qu'il faut leur apprendre.

Suivant le concept de diglossie, appliqué par les linguistes aux aires créolophones, la langue française est la langue haute, prenant « en charge les situations formelles », et le créole la langue basse, « reléguée au niveau des interactions quotidiennes non formalisées » (BERNABÉ, 1989 : 31). Mais, même avec un statut de « langue basse », le créole est nécessaire pour les contacts quotidiens et les revendications d'appartenance au groupe. La culture française de la métropole sert de modèle mais, pour la plupart des Créoles, il ne s'agit pas de parler le français sans savoir parler le créole. En effet, le risque encouru est la marginalisation dans le groupe des « métro-affirmés ».

Afin de souligner la spécificité guyanaise, le linguiste Jean BERNABÉ (1989) propose d'utiliser l'expression « diglossie multipolaire », plutôt que « diglossie bipolaire » car, dans le même espace, plusieurs langues sont en jeu, le français et le créole ne sont pas les seules langues à s'affronter, elles sont entourées de toutes les autres communautés linguistiques (*op. cit.* : 32). Malgré cette diversité, malgré la francisation et l'apport des Créoles antillais, la langue créole guyanaise subsiste « dans des conditions telles qu'on ne saurait parler d'un recul du nombre de ses locuteurs » (*op. cit.* : 35). Pour Jean Bernabé, le créole et le français occupent des « niches écologiques respectives dans un même écosystème » (*op. cit.* : 36) : le créole est une langue véhiculaire et vernaculaire, tandis que le français fonctionne surtout comme langue véhiculaire.

À ce sujet, Dany BÉBEL-GISLER, sociologue et linguiste, et Laënnec HURBON, anthropologue, ([1975] 1987), dans une étude consacrée aux cultures et au pouvoir dans la Caraïbe, font ressortir que « pour la petite bourgeoisie par exemple, en Guadeloupe, en Martinique et Haïti, sauvegarder les pratiques

culturelles occidentales [dont l'usage du français] c'est en même temps défendre ses intérêts de classe et ses privilèges symboliques» (*op. cit.* : 139). À partir de cette analyse on peut avancer l'idée que, pour les Créoles, revendiquer la langue française (et aussi, nous le verrons, la nationalité française), c'est soutenir le fondement du pouvoir français afin de conserver leurs avantages de classe par rapport aux autres groupes avec lesquels ils entrent directement en concurrence sur le marché du travail (notamment Créoles haïtiens, Surinamais, Brésiliens et Asiatiques). Cependant, dans le même temps, l'idéologie de l'assimilation de la culture française chrétienne coexiste avec l'idéologie des racines car une des conditions d'insertion des nouveaux arrivants dans la société, c'est la maîtrise de la langue créole.

Les propos de M. Sa., 26 ans, vendeur, rendent compte de la difficulté que les personnes extérieures au groupe créole ont pour s'intégrer. En effet, l'Autre doit parler le créole et ne doit pas montrer sa différence socioculturelle :

On ne fait pas de différences que tu sois Haïtien... On fait comprendre quand même que si tu veux t'adapter il faut que tu sois comme nous. Des Brésiliens sont venus, ils habitaient derrière le « Méga Hertz ». Ils sont arrivés avec leur cougnade [beau-frère]. « Eh, cougnade, tu te calmes ! ». Ils ont leur groupe ethnique mais ils ont aussi leur groupe de Zéphir, on est ensemble quoi. Ils avaient une mentalité ethnique. Souvent c'est la façon de se tenir. Nous on avait notre façon d'être bordéliques et eux ils avaient leur façon d'être bordéliques. Il y en a beaucoup qui sont nés en même temps que nous et eux aussi ont pris la mentalité guyanaise. Il y a quelques Haïtiens qui ont pu venir dans le groupe, souvent on les embête mais après... [il fait signe que ça va]. Il y a pas mal de petits métropolitains. Mais s'ils ont gardé le style métropolitain, ça va être difficile de rentrer dans le groupe. Il faut qu'ils parlent le créole sinon ils ne vont pas comprendre ce qu'on dit. Certains jeunes Créoles n'ont pas un bon niveau scolaire, ne parlent pas bien le français.

La langue créole fait partie de la lutte identitaire à deux titres. D'une part, elle cohabite avec la langue française qui représente le pouvoir, d'autre part, elle symbolise la force des Créoles par le fait qu'ils possèdent une langue que la majorité des métropolitains ne maîtrise pas. Parmi ces derniers, certains vont apprendre à parler la langue car ils souhaitent s'intégrer, ne plus être tenus à l'écart et vont, pour cela, activer l'apprentissage de la langue en choisissant l'immersion linguistique ou encore en prenant des cours (cf. Thurmes, p. 171). Mais même si certains finissent par la comprendre, voire la pratiquer à la suite d'un séjour prolongé, leur phénotype, doublé de l'absence de réseau familial, reste un frein qui ne permet pas de revendiquer l'appartenance au groupe créole.

La construction identitaire est un processus généré par l'interaction et les phénomènes de « rejet-intégration » sont le propre des stratégies identitaires, même si leurs manifestations sont spécifiques à chaque groupe : certains sont dépréciés, rejetés, utilisés puis remis « à leur place » lorsque leur présence se fait trop sentir. « L'identité est ici un élément de sécurisation, une façon de

parer à l'angoisse de l'inconnu, de la contenir par des repères et des limites » (LADMIRAL et LIPIANSKY, 1989 : 145). Conformément à cette dynamique, on constate d'une part, que des Créoles ne sont pas favorables à l'idée que la langue soit enseignée et, d'autre part, que la langue sert aussi à se différencier des voisins créoles, les plus ressemblants par leur histoire : les Haïtiens, les Antillais français et les Sainte-Luciens. En effet, d'un côté, des Créoles considèrent avec crainte ces non-créolophones qui voudraient s'accaparer un peu de leur pouvoir. On retrouve cet aspect chez des fervents militants de la langue créole qui pourtant refusent que leur langue soit enseignée par souci de conserver cet avantage. C'est l'avis qu'exprime M. Jé., 30 ans, défenseur de la langue créole :

Lang kréol a nou lang. Mo pa dakò ké sa lidé itidié-li lékol. To savé, sé blang-yan yé ja pran tout, fò nou préservé nou lang, sinon nou ké pédi-li.

« La langue créole c'est notre langue. Je ne suis pas favorable avec l'idée de l'enseigner à l'école. Tu sais, les Blancs ont déjà tout pris, il faut que l'on préserve notre langue autrement, nous la perdrons. »

De l'autre côté, à la question *À quoi sert le créole ?*, un enfant m'affirme que le *créole sert à communiquer avec les Haïtiens*. D'une part, ses propos mettent en évidence les préjugés qui entourent l'ensemble des Créoles haïtiens, présentés comme des non-francophones, d'autre part, la non-maîtrise du français sous-entend qu'ils sont « incivilisés » et donc « inférieurs ». La différence est aussi marquée par la syntaxe, la grammaire et le lexique des langues créoles qui constituent des occasions de distanciation entre Créoles. Par exemple, l'équivalent du pronom personnel *je* est, pour le Créole haïtien, *m'ap*, antillais, *mwen* et guyanais, *mo*. Mais dans le même temps, les racines communes sont célébrées le 28 octobre lors de la Journée internationale du créole. Une journée durant laquelle le créole guyanais fait son entrée dans de plus nombreuses salles de classe. Soulignons qu'avec l'enseignement des langues et cultures régionales, le créole guyanais entre en concurrence avec d'autres langues, notamment le *sranan tongo* (créole du Surinam). Cette journée est donc aussi une manière de reprendre un peu de pouvoir.

Attitudes antagonistes face à l'introduction du créole à l'école

L'école est un lieu de lutte identitaire où s'opposent les partisans de l'idéologie de l'assimilation et les partisans de l'idéologie des racines. Chez un même individu, qu'il soit enseignant ou parent, ces deux idéologies peuvent être intériorisées laissant celui-ci indécis face au choix de la langue française *versus* les cours de langue créole, des programmes scolaires métropolitains

versus les programmes plus adaptés au contexte guyanais. Les choix seront déterminés par les contextes.

Parmi les créolophones, nombreux sont les parents, les enseignants et intellectuels locaux qui ne sont pas favorables à des changements pédagogiques et jugent la langue créole « envahissante ». On constate que l'importance de la prise en compte des langues et cultures régionales à l'école n'appartient qu'à une minorité d'intellectuels car la grande majorité des personnes interrogées ne partageait pas cette conviction. Laurence GOURY *et al.* (2000 : 46) rappellent que...

« le contexte éducatif guyanais a déjà fait l'objet de diverses réflexions, dont certaines déjà anciennes [...], pourtant les avancées sont encore timides. Le créole guyanais a bénéficié des courants de pensée antillais pour voir sa présence à l'école dès 1986 [...], sous l'impulsion d'une inspectrice de l'Éducation nationale, Sonia Francius [une Créole guyanaise] ; depuis quelques années, le créole est également proposé comme option à l'IUFM. Il bénéficie par ailleurs d'un contexte scientifique plus favorable : une écriture est déjà largement diffusée sous l'impulsion du Geric [Groupe d'études et de recherches en espace créole et francophone] ».

Pourtant, malgré cette prise en compte de la langue créole, ces avancées scientifiques et cet effort de revalorisation, l'attitude des professeurs des écoles face à la langue est à prendre en considération. Comme le soulignent Michel AZÉMA et Emmanuella RATTIER (1994), respectivement inspecteur de l'Éducation nationale et conseillère pédagogique, tous les professeurs des écoles n'y sont pas favorables : « Il ne leur est pas toujours facile, même pour un maître guyanais d'origine, d'admettre que la langue créole puisse trouver sa place à l'école ». Selon les auteurs, c'est l'expression du traumatisme de la colonisation et de l'interdiction des langues régionales à l'école (1994 : 39). En fonction de leur vécu, leur enfance, les joies ou « les souffrances endurées face à la langue », les enseignants créoles voient leurs choix conditionnés, ainsi ils acceptent ou refusent de prendre en compte la langue créole dans leur pédagogie (*ibid.*). D'autres sont convaincus de l'intérêt de la démarche mais les arguments rapportés par les élèves interrogés sont plutôt confus. Est-elle mal expliquée par l'enseignant ? Les élèves ont-ils des difficultés à la comprendre ? L'enseignant a-t-il des difficultés à la maîtriser ?

Des parents d'élèves et des enseignants rencontrés pensent qu'une trop grande place accordée à la langue créole accentue les échecs scolaires et ralentit le processus d'apprentissage de la langue française en classe. Cette vision négative de leur langue est largement influencée par l'idéologie de l'assimilation de la culture française. Ces constatations sont valables pour tous les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, et il faut souligner que seuls les francophones ont l'avantage de poursuivre à l'école l'apprentissage formalisé de la langue pratiquée en famille et que « les solutions proposées jusqu'à présent par plusieurs représentants de l'Éducation vont dans le sens d'une scolarisation précoce afin d'avancer l'âge de contact avec le français :

les résultats ne sont pour l'instant pas spécialement positifs » (GOURY *et al.*, 2000 : 46).

La majorité de la population ne comprend pas cet intérêt pour les langues maternelles à l'heure où l'anglais s'impose. Les Créoles craignent que leurs enfants ne réussissent pas aux examens. C'est pour cela que la plupart des parents et des enseignants cayennais sont partisans de programmes scolaires directement inspirés de la France et ne souhaitent pas que le voile soit levé sur les différences culturelles, ni que les langues maternelles soient mieux maîtrisées, reconnues et valorisées. Mme M., 86 ans, grand-mère créole, me confie : *Pourquoi le créole à l'école ? Est-ce que l'examen on va le passer en créole ? Non, alors !* En conséquence, afin de se protéger d'une possible régression intellectuelle, ils écartent tout ce qui est susceptible de conduire à l'échec : la culture créole doit rester à sa place, c'est-à-dire dans le domaine ludique.

Par ailleurs, on constate que même en utilisant exclusivement la langue française, le problème scolaire réside aussi dans le fait que les Créoles guyanais pensent posséder une maîtrise parfaite de celle-ci alors que le français parlé à l'école et celui de la maison ne sont pas les mêmes. Les travaux de Michel AZÉMA et Emmanuella RATTIER (1994) concernant les langues maternelles à l'école, mettent en évidence que beaucoup d'enfants issus de familles unilingues créoles et tous les enfants de familles bilingues rencontrent des difficultés d'apprentissage d'un français parlé correct car leurs productions verbales ne sont souvent ni du créole, ni du français, mais plutôt une interpénétration des deux codes : créole francisé ou français créolisé. Lors de l'apprentissage, la parenté linguistique avec le français, la dévalorisation du créole et l'environnement social créent plus de problèmes que s'il s'agissait d'une langue étrangère (*op. cit.* : 21). L'alternance codique est un phénomène très courant dans les contextes créoles et, d'une façon générale, dans des communautés marquées par des situations de type diglossique. Ces divers fonctionnements de la communication ont été maintes fois étudiés par les linguistes. Sophie Alby et Bettina Migge, par exemple, proposent dans cet ouvrage une étude des « mélanges de langues » en Guyane.

On constate qu'un compromis a été trouvé entre deux modèles qui cohabitent aujourd'hui dans les salles de classe : les références métropolitaines pour l'histoire et la littérature, la culture créole pour les activités culturelles et artistiques. En règle générale, les traits culturels non métropolitains intègrent facilement l'école par la voie artistique. La danse, la chanson, l'art plastique, l'alimentation, la musique, la forêt sont les thèmes généralement abordés par les enseignants au sujet de la culture créole. Ainsi, depuis 1995, les danses traditionnelles sont intégrées aux épreuves du baccalauréat et le carnaval est largement célébré dans les écoles. On peut alors se demander si le fait de réserver cette culture aux pratiques ludiques ne contribue pas à sa dévalorisation ? À ce propos, les images divertissantes et agressives de la langue créole sont largement véhiculées par les principaux médias.

Langue créole et monopole des médias

Trois chaînes de télévision proposent leurs programmes aux téléspectateurs de l'île de Cayenne : les chaînes publiques Réseau France Outre-Mer (RFO), Télé Guyane et Tempo et une chaîne privée Antenne Créole Guyane (ACG). Mon analyse porte sur RFO-Télé Guyane car c'est la seule chaîne reçue par l'ensemble de la population guyanaise et, avec la radio, c'est la source d'informations reçue par le plus grand nombre. Les autres chaînes disponibles ne sont pas diffusées sur l'ensemble du territoire (comme ACG) ou bien elles sont payantes, à l'instar de Canal Plus et des chaînes disponibles sur Canal Satellite. Soulignons qu'il n'existe pas de presse écrite rédigée exclusivement en créole.

Les émissions de télévision présentées par les Créoles montrent une image de la Guyane qui se limiterait à Cayenne, figeant ainsi la vie du reste du pays où régneraient l'insécurité et l'anarchie qui seraient notamment dues à l'orpaillage clandestin et aux maladies mortelles. Souvent, les Créoles parlent de la « Guyane » pour expliquer des faits se passant à Cayenne. La grande majorité des présentateurs de la télévision et des animateurs de la radio est créole. L'actualité des autres communes est très rarement abordée, si bien que lors du rapport d'une information, il arrive que les journalistes citent un lieu sans prendre la peine de préciser que c'est de Cayenne qu'il s'agit. Il est évident que le journal se centralisant sur les Créoles, la ville de Cayenne – lieu d'habitat de la majorité d'entre eux – est principalement concernée.

Lorsque l'intervenant s'exprime en créole, deux constats s'imposent : d'une part, les reportages se déroulent le plus souvent dans le milieu indépendantiste, dans certains syndicats ou dans des quartiers populaires ; d'autre part, les propos ne sont jamais traduits en français, contrairement aux langues amérindiennes et noires marronnes, par exemple. De plus, le journal télévisé de 13 heures est présenté en créole sans sous-titres, ciblant ainsi le public et accentuant l'idée que c'est la langue véhiculaire. Mis à part ce journal télévisé les autres émissions où le créole fait son apparition sont radiophoniques et essentiellement consacrées à la culture créole (danses, « traditions », plantes médicinales...). On peut souligner aussi le « journal des auditeurs », qui consiste à laisser un message sur le répondeur de Radio-Guyane et, après une sélection opérée par les animateurs, ces messages sont diffusés quotidiennement peu avant midi. Tout d'abord, on remarque que la plupart d'entre eux sont anonymes, puis on note que les messages proposés en créole font souvent part d'un mécontentement. La langue créole apparaît alors restreinte aux deux sentiments énoncés plus haut : la colère et la joie. L'utilisation spécifique des codes de communication a été analysée à Sainte-Lucie par Paul GARRETT (2005) qui a mis en évidence que dans de nombreuses sociétés bilingues et multilingues...

« certain communicative practices may be said to be code-specific in that they conventionally require, and are constituted in part through, the speaker's use of a particular code. Where two or more languages or varieties co-exist in a hierar-

chical relationship, and where functional differentiation of codes is a salient feature of everyday language use, speakers may assert that a particular code in their repertoire is particularly well-suited for certain types of communicative practices, but ill-suited for others. Examples of the kinds of communicative practices in question include cursing, joking, scolding, insulting, gossiping, and storytelling – all of which typically call for use of the language or language variety that occupies the «lowest» position in the local hierarchy of codes. Code-specific communicative practices such as these simultaneously constitute and partake of code-specific genres: normative, relatively stable, often metapragmatically salient types of utterance, or modes of discourse, that conventionally call for the use of a particular code. Where code-specific genres exist, they tend to serve as crucial resources for the social construction of identity. They may be an important means by which speakers constitute and assert their membership in a community that defines itself not just by its members' use of a particular code, but by their characteristic ways of using that code in conjunction with at least one other».

Cette observation est aussi valable pour la construction identitaire créole guyanaise où les codes régissant la pratique du créole – colère et plaisanterie – occupent le bas de l'échelle des relations sociales. Par exemple, lors des fêtes familiales, la joie, l'humour et la moquerie occupent une place de choix.

Les fêtes familiales et populaires : omniprésence du créole dans l'espace ludique

Chez les Créoles, tous les événements, mise à part la mort, peuvent être célébrés en musique (anniversaire, baptême ou simple réunion d'amis...) et sont accompagnés de repas copieux, de jeux et de danse. Parmi la variété des musiques proposées, le *zouk* et le *koupa*, en provenance des Antilles et de Haïti, sont des chansons majoritairement interprétées en créole.

Ces réunions de famille sont l'occasion de pratiquer la langue créole aux tables de jeux et ces dernières sont réservées aux hommes. Les plaisanteries sont «lancées» en créole et accompagnées d'onomatopées, ce qui en accentue l'effet comique. Les jeux indispensables pour satisfaire les convives sont les dominos «chantés» et les jeux de cartes, en particulier la belote. Bernard CHÉRUBINI (1988 : 183) constatait le caractère théâtral de la sociabilité masculine où raconter ses performances et s'en vanter est un art. On constate que les dominos «chantés» en sont l'exemple : à chaque point de domino correspond un surnom, il s'agit ensuite de faire preuve d'imagination et d'humour pour en trouver d'autres, plus personnels. Cela fait, le joueur doit frapper le domino

sur la table et annoncer le nombre de points en «chantant». Par exemple, le domino blanc peut être annoncé de la façon suivante *Blang dérò Neg pran bwa* «les Blancs sont dehors, les Nègres s'enfuient dans les bois».

L'autre moyen d'entendre la langue est l'écoute des contes dont les récits se font, le plus souvent, en créole. Ces découvertes se font dans les salles de classes ou les fêtes populaires comme les fêtes communales avec célébration du saint patron ou bien les différentes manifestations culturelles organisées par les associations (en particulier *Krakémentò* et *Soukouyanyan* qui organisent régulièrement des veillées). L'enfant rêve en entendant les aventures de *kompè lapin* (compère lapin), *kompè tig* (compère tigre), *kompè toti* (compère tortue) et frissonne à l'écoute des contes de *maskilili* (lutin maléfique vivant au pied des piments), *manman dlo* («maman de l'eau», esprit de l'eau) ou *mèt dan bwa* («maître des bois», esprit de la forêt). On retrouve certains personnages de contes représentés dans le carnaval cayennais.

Le carnaval (HIDAIR, 2005) est un moment privilégié de l'affirmation identitaire des Créoles cayennais. De nombreuses associations carnavalesques créoles guyanaises s'attribuent un nom choisi dans le lexique créole : *manaré* (tamis permettant de façonner les grains de manioc), *kassialata* (plante utilisée pour soigner les maladies de peau dans la médecine traditionnelle créole guyanaise), la *kalbas* «calebasse» (sorte de courge qui, vidée et séchée, peut servir de récipient) et *kouté pou konprann* «écouter pour comprendre». Le nom qu'ils se choisissent est un des modes d'expression de leur identité créole guyanaise. Ce nom – qui permet de se différencier des autres – est inscrit sur une banderole placée en tête du cortège et sur les instruments. Le nom donné à toute personne déguisée pendant le carnaval, *Touloulou*, est issu de la langue créole. Autrefois, «*Touloulou*» désignait dans la vie quotidienne toute personne mal habillée². Aujourd'hui, ce mot fait partie du lexique créole et est adopté par tous les acteurs et spectateurs du carnaval. De plus, la plupart des costumes dits «traditionnels» tirent leur nom de la langue créole : *Jé farin* «jette de la farine», *Soussouri* «chauve-souris», *Lan-mô* «la mort» et *Zombi baré-yo* «zombi les barre». Les contes précisent que le zombi élit domicile au pied des fromagers. Celui qui vient déranger le zombi se fait *barrer*, interpellé, par lui, et disparaît à jamais.

Quelles soient improvisées ou «traditionnelles», chantées dans la rue ou dans les salles de bal, la grande majorité des chansons carnavalesques est interprétée en créole. Conformément à l'usage socialement acceptable, cet espace est entièrement consacré à l'amusement et au rire en créole. En revanche, lorsque les champs sont jugés plus «sérieux», la langue rencontre de grandes difficultés à se faire une place. Prenons l'exemple de la politique et du choix du conjoint.

2. L'origine de ce terme n'est pas élucidée. «*Touloulou*» serait issu du mot français «Tourlourou», qui est l'appellation populaire donnée aux soldats d'infanterie de ligne à la fin du XIX^e siècle. C'est aussi aux Antilles le nom vulgaire «des espèces du genre gécarcin (décapodes) et principalement du gécarcin ruricole de Latreille, qui est le cancer ruricole de Linné, ou crabe de terre, dit "tourlourou" par les matelots, qui le comparaient au fantassin de l'armée de terre» (Litré, édition de 1970 : 6382).

La politique et le phénotype : images négatives du « créole »

À propos de la pratique de la politique et du phénotype créole, nous verrons que dans les deux cas, l'individu et la langue créoles sont perçus très négativement.

Concernant le champ politique, rappelons que tous les grands partis nationaux sont représentés en Guyane, la majorité des politiciens sont créoles guyanais, mais tous n'emploient pas la langue créole lors des discours ou des débats télévisés. Même lorsque les politiciens rencontrent l'électorat, l'usage du créole se limite à quelques expressions et dictons. Les militants indépendantistes sont les seuls à utiliser régulièrement la langue créole pour s'exprimer publiquement. Cependant, l'effet produit sur les personnes interrogées est la peur de l'indépendance. La majorité des Créoles est effrayée par les images de pays indépendants sud-américains, caraïbéens et africains. L'autonomie est synonyme de pauvreté. Elle leur fait si peur que le mot lui-même aussitôt prononcé les met mal à l'aise. Ils semblent craindre que la France, excédée, ne perde patience et ne déclare soudainement la séparation avec la Guyane. Le constat qui s'impose est, qu'en politique, l'usage de la langue créole ne rassure pas. Elle a même une image agressive parce que les indépendantistes s'en servent pour exprimer leur mécontentement à l'égard de l'État français.

La majorité des Créoles rencontrés ne la jugent pas appropriée pour éduquer, instruire ou discuter de sujets sérieux (économie, psychologie, science en général) pour lesquels ils favorisent le français. Afin de mieux comprendre cette distinction dans l'usage des langues, il faut préciser que, dans le contexte caraïbéen et sud-américain, le français sert aux Créoles guyanais à maintenir la différence avec les non-Français et non-francophones. Ainsi, les Créoles peuvent affirmer leur nationalité française et leur francophonie qui deviennent, dans ces conditions, des éléments positifs. Autrement dit, la langue créole, qui produit l'effet inverse, ne sert pas les intérêts politiques et les élus diplomates cantonnent la langue à son rôle rassurant en se contentant d'illustrer leurs discours de dictons créoles, ce qui contribue à montrer leur appartenance au groupe.

Ce constat est aussi valable pour l'apparence physique. Tout d'abord, il faut rappeler que la colonisation française a donné naissance à une société guyanaise stratifiée, classée, hiérarchisée, créant ainsi des groupes distincts entre des personnes pourtant comparables. Ainsi, la langue créole sert à décrire les personnes noires et à s'en moquer.

Soulignons que les métis, aujourd'hui valorisés, ne l'ont pas toujours été par les Blancs puisque le vocabulaire choisi pour les qualifier puise son origine dans le lexique zoologique. Le *mulat* « mulâtre » est un bâtard, c'est un mulet, l'hybride d'un cheval et d'une ânesse. Le dictionnaire étymologique de 1938 signale que l'altération de l'espagnol *mulato* a permis l'émergence du mot mulet, le mulet étant un métis comme le mulâtre. Le *chabin*, lui, est le résultat de l'union d'un ovin et d'un caprin. À l'origine, le terme *bata-chinwa* « batard-

chinois» est péjoratif, les enfants issus de parents noirs et asiatiques sont qualifiés de bâtards. Aujourd'hui, ce métissage les fait entrer dans la catégorie des « beaux » et des « convoités » pour leurs cheveux lisses.

En revanche, de nombreuses expressions créoles traduisent le malaise persistant face aux peaux foncées. On entend *éklersir laras* « éclaircir la race », *amélioré so lapo* « améliorer sa couleur, éclaircir », *so lapo sové* « sa peau est sauvée », *lapo chapé* « peau éclaircie » ou *ti-chabine doré* « chabine blonde ». Pour désigner un Noir par la moquerie, les Créoles accentuent sa noirceur par le pléonasme : *Roun nèg nwè* « un nègre noir » ou bien la répétition *i nwè nwè* « il est noir noir ». Ils peuvent aussi ajouter un qualificatif *i pa nwè i blé* « il n'est pas noir il est bleu ».

Conclusion

Les idéologies de l'assimilation de la culture française chrétienne et de la quête des racines s'affrontent et les stratégies, adaptées en fonction des intérêts du moment, apparaissent contradictoires. Mais les Créoles montrent surtout qu'ils jonglent avec leur identité culturelle et leur identité nationale sans vraiment choisir par peur de disparaître définitivement car les positions radicales sont contraires à la survie du groupe. Là, apparaît le caractère dynamique de l'identité créole où la Guyane et la France véhiculent un double registre de valeurs complémentaires. Chaque appartenance joue un rôle spécifique : la Guyane répond aux nécessités culturelles (langue, critères de beauté, traditions orales, expressions musicales, habitat, réseau de connaissances, pratiques magico-religieuses, etc.) et la France sert les intérêts économiques et le besoin de sécurisation. Les Créoles manifestent le besoin de domination par exemple lorsqu'ils interdisent l'accès aux groupes créolophones (Haïtiens, Antillais), aux groupes non bilingues (français-créole guyanais) et lorsque la langue créole envahit les médias ou les rues de Cayenne au moment du carnaval. Les places de la langue sont définies dans chaque champ d'investissement identitaire et les usages sont transmis – en premier lieu – au sein des familles. L'école et les médias prennent le relais en valorisant la langue créole dans son rôle distrayant et agressif.

Le groupe créole s'est constitué à partir de divers héritages et est donc porteur d'une pluralité culturelle. Ce mélange créole aboutit à un ensemble culturel nouveau qui transcende ces origines variées tout en offrant aux membres du groupe un répertoire suffisamment multiple pour nourrir toute une palette de stratégies parfois contradictoires : la domination culturelle de tous les autres groupes, la coopération politique avec les différents créolophones, les conflits avec les francophones, la valorisation de l'appartenance à la francophonie, la volonté de circonscrire l'apprentissage de la langue au sein du réseau familial tout en affirmant le caractère véhiculaire du créole guyanais.

Lieu et langue

Paramètres d'identification et d'attribution du Soi et de l'Autre en wayana (caribe)¹

Éliane CAMARGO

Introduction

Le contexte sociolinguistique sur le haut Maroni favorise le multilinguisme. Un certain nombre de Wayana, par exemple, parlent au moins deux langues : le wayana (langue amérindienne de la famille caribe) et l'aluku (langue créole à base lexicale anglaise). Certains d'entre eux parlent d'autres langues amérindiennes comme l'apalai, le tiliyo (langues également caribes), le wayampi et l'émerillon (langues tupi-guarani). La nouvelle génération scolarisée parle français. Les Wayana venus du Surinam et ceux venus du Brésil communiquent respectivement en sranan tongo et en portugais. Certains Wayana ont appris le portugais *in situ* par le contact avec des orpailleurs brésiliens présents en grand nombre dans cette région de la Guyane française. Ainsi, différentes langues appartenant à différentes familles linguistiques dynamisent le quotidien du groupe. Parler une langue non amérindienne relevait, autrefois, uniquement du réseau d'échange mercantile qui dans le passé colonial impliquait également des réseaux politiques. Aujourd'hui, cela continue à relever du réseau de représentation politique ainsi que culturelle.

1. Les coordinatrices de ce livre ainsi que des ami(e)s ethnologues ont participé activement à la discussion de ce texte, tout particulièrement l'anthropologue Denise Fajardo, avec qui le dialogue a été constant tout au long de la rédaction de ce travail. Qu'ils reçoivent ici tous mes vifs remerciements.

Tandis que parler une autre langue amérindienne est associé plutôt à des réseaux de sociabilité traditionnels, issus sûrement des réseaux politiques qui étaient, dans un passé récent, « constitués *par* et *pour* la guerre de captation d'identités, par et pour les rituels et les échanges autour d'*hommes éminents* » (DREYFUS, 1992 : 91). Parler l'apalai et (ou) le tiliyo, par exemple, est encore un « lien perceptible » qui traduit les réminiscences des réseaux politiques et sociaux conduits par les ancêtres des groupes guyanais, dont ceux des Wayana. Construits par des raids, puis par des alliances avec des groupes de langues semblables (de la même famille linguistique) et de langues différentes (de famille linguistique diversifiée), ces circuits ont amené à des rassemblements d'individus parlant différentes langues. Les groupes apalai, tiliyo et wayana sont en réalité constitués de sous-groupes, dont la variation dialectale d'une même langue pourrait être l'une des bases de leur constitution, comme nous en parlerons plus loin. Cette hypothèse s'appuie sur le fait que l'identification dite « ethnique » passe par la filiation paternelle attribuée à la langue ainsi qu'à l'identification avec un territoire d'origine des ascendants paternels. Par ce texte, on cherchera à appréhender le cheminement notionnel de l'identité et de la différenciation emprunté par les Wayana qui, au contraire des Occidentaux, s'identifient par rapport à leur lieu d'origine. Ces derniers se servent d'une relation d'identification à une classe d'individus pour exprimer « X être Y », alors que les Wayana – comme d'autres groupes amérindiens guyanais – utilisent un autre recours linguistique : celui de l'identification avec le lieu « X être de ». Cette relation avec le lieu est intimement en rapport avec la langue qui sert de carte d'identité à l'individu. Expliquons ce que cela veut dire. Sur un territoire, il existe une langue locale de connaissance et d'emploi collectif : le wayana. À l'intérieur de cette langue locale, des différenciations subtiles identifient l'individu par rapport au sous-groupe de son appartenance paternelle : tel individu est kukuyana parce qu'il dit *sisi* « soleil » [sisi], l'autre est upului et prononce le même mot palatalisé [ʃʃi]. Une homogénéisation phonétique commence à être établie par la nouvelle génération upului qui dit : *ici en Guyane on dit [sisi], [ʃʃi], ce sont les vieux ou les parents qui sont venus du Brésil qui parlent comme ça*.

J'ai ainsi dégagé certains procédés caractéristiques de l'identification et de la différenciation du Soi et de l'Autre selon les Wayana. Une brève présentation du groupe nous permettra déjà de le situer dans l'espace et dans le temps, ce qui nous guidera à appréhender un peu qui sont les Wayana.

Étudiant la langue wayana depuis plus d'une décennie, j'aborde les questions linguistiques en rapport avec le contexte dans lequel l'énonciation se produit. L'approche pragmatique du travail, qui se situe dans le cadre d'une ethnolinguistique ou d'une anthropologie linguistique (DURANTI, 1997 ; ENFIELD, 2002 ; FOLEY, 1997) met directement en lien langue et culture. L'approche choisie favorise une appréhension native des phénomènes, c'est-à-dire qu'on s'intéresse aux représentations socio-culturelles du groupe qui parle une langue (ici le wayana), ainsi qu'à ceux qui sont en contact avec lui. La présente étude est une réflexion à partir d'un travail en cours sur la catégorisation linguistique, réalisé à l'aide d'expressions linguistiques.

Le groupe wayana

Le groupe wayana est l'un des trois groupes appartenant à la famille linguistique caribe présent en Guyane française. Les deux autres sont l'apalai, représenté par environ 30 personnes, et le Kali'na avec plus de 3000 individus. Occupant un vaste territoire transfrontalier entre le Brésil, le Surinam et la Guyane française, les Wayana habitent le long de différents fleuves, c'est-à-dire : le moyen et le haut Paru d'Este (Brésil), le haut Tapanahoni et Tëpu (Surinam) et le Litani/Lawa (Guyane française/Surinam). La population globale n'atteint pas les deux milliers de personnes, réparties entre approximativement 350 au Brésil, environ 450 au Surinam et 850 en Guyane française.

Le groupe wayana partage son territoire avec d'autres groupes amérindiens : les Apalai (au Brésil, au Surinam et en Guyane française), les Tiliyo (au Brésil et au Surinam), les Teko ou Émerillons (en Guyane française) et les Wayampi (au Brésil et en Guyane française). Il est à noter que les appellations *apalai*, *tiliyo* et *wayana* datent d'une période récente. *Tiliyo*, qui désigne l'un des sous-groupes, par exemple, a gagné le statut de nom de groupe à partir de la conglomération des différentes sous-classes réalisée dans les années 1950 à des fins missionnaires (GRUPIONI, 2002). Les appellations *apalai* et *wayana*, pour désigner un groupe, sont plus anciennes. Mais, à la fin des années 1950, la Force aérienne brésilienne (FAB) et des membres du *Summer Institute of Linguistics* ont, ensemble, fait une tentative pour réunir les Wayana (de la région du Paru d'Este et de celle du Jari) et des Apalai sur un même village (Bona, ensuite Apalai) et unifier une seule langue pour faciliter l'évangélisation. La langue élue était l'apalai. Cette tentative a échoué vers la fin des années 1960, lorsque des familles entières sont parties fonder leur village ailleurs. C'est vers la fin des années 1960 que les Wayana et Apalai vivant sur le fleuve Jari et ses affluents ont immigré vers le Surinam et surtout en Guyane française. Le village d'Antécume-Pata, par exemple, est le réceptacle par excellence de cette migration.

Dans la littérature historique des voyageurs, des explorateurs, des chroniqueurs concernant les peuples de cette région guyanaise, le groupe wayana a longtemps été connu sous le nom de Roucouyen(ne)², littéralement « peuple roucou ». Ce terme ne semble pas être une construction créée en wayana, car, dans cette langue, roucou (un colorant végétal, rouge³) est désigné par *onot*, et l'on pourrait s'attendre à *onotoyana* « le peuple roucou », faisant référence à leur corps peint jadis à l'aide du roucou. Les Wayampi (groupe tupi-guarani), par exemple, utilisaient le terme *uruku* pour désigner leurs voisins, et en particulier les Wayana (Dominique Gallois, *comm. pers.*). Ainsi, roucou-yenne

2. Nom associé au terme *roucou*, d'origine tupi-guarani, qui désigne l'arbre et le fruit roucou utilisé dans la peinture corporelle. De toute évidence, le dérivé *-yenne* se rapporte au terme *yana* qui signifie, dans différentes langues caribes, « gens, peuple », comme dans *kaikuchi-yana* (jaguar-peuple) « le peuple jaguar », *kukui-yana* (luciole-peuple) « le peuple luciole ».

3. *Bixa orellana*, colorant tiré des graines de cet arbuste bien connu en Amazonie et mélangé avec de l'huile de carapa (*Carapa guianensis*).

serait entendu comme « le peuple rouge/roucou ». Par ailleurs, l'étymologie du nom wayana n'est pas connue. La segmentation *wa-yana* n'apporte aucune signification car *wa* n'exprime aucune valeur sémantique. Le terme *waja* désigne un « morceau de fer obsolète » sur lequel on attache des hameçons pour pêcher des *pirais* (piranhas). Par ailleurs, la forme non autonome *waja* existe dans des termes comme *wajame* « bas, de petite taille » (adj.) ou *wajalikule* « celui qui vit en forêt », alors que la forme pleine apparaît dans des mots qui désignent des animaux tels que *wajanaimë* « être aquatique ». On peut tenter de segmenter ce mot mais cela n'offre aucun apport à la compréhension symbolique du terme « wayana » : *wajana-imë* (wayana-AUG) « le monstre d'eau » (litt. « le grand wayana »). De toute façon, aucun de ces indices ne permet hélas une reconstruction de l'ethnonyme pour wayana. Quant à la littérature orale, elle témoigne que les ascendants de ce groupe étaient connus sous le nom de *Panapapa*, ceux qui portaient aux oreilles de gros plateaux en bois.

Un peu de leur histoire d'hier et d'aujourd'hui...

Le groupe auquel on donne le nom de wayana rassemble divers sous-groupes, dont les Akalapai, Kukuyana, Opagwana/Opakwana, Pupuliyana, Umuluyana et Upului. En Guyane française, les Wayana reconnaissent fondamentalement la présence des Kukuyana et des Upului. Les premiers habitent essentiellement l'île Kulumuli ou Tuwëke, les seconds sont présents partout ailleurs sur le haut fleuve Maroni localement appelé Litani/Aletani, mais aussi sur le Paru d'Este (Brésil). Ces différents groupes furent pourtant dans un passé des ennemis (*itëtë*). Dans une perspective historique S. DREYFUS (1992 : 83) rappelle que les guerres amérindiennes « étaient liées aux croyances et aux conceptions de la personne humaine et du Soi », avec des raids pour la capture de prisonniers de guerre. Or, à l'époque des assauts, les survivants des groupes assaillis étaient souvent conduits à faire la paix ainsi qu'à établir des traités de paix (*kule tikai tot*) avec le(s) société(s) « autre(s) » : les *kalipono*, par l'intermédiaire des *pawana*. Ces pactes, qui consistaient, entre autres, à des relations de collaboration dans des attaques ultérieures contre des groupes adverses, incluaient également des accords d'alliance, ce qui garantissait la survie des rescapés du groupe agressé. Les groupes ont établi dans le passé des relations d'alliance, d'échange, de coopération visant surtout des assauts. Un groupe se constituait autour d'un chef de guerre, *umitin* qui était également le « fondateur du village ». Le rassemblement des sous-groupes se faisait surtout lorsque les groupes vivaient davantage à l'intérieur des terres, près des ruisseaux et non le long des grands fleuves comme aujourd'hui. Selon J. CHAPUIS et H. RIVIÈRE (2003 : 428), les groupes actuels « Apalai, Wayana, Tiliyo et Akuliyo

vont progressivement émerger de cette dynamique vers la fin du XIX^e ou début du XX^e siècle ». Si on se réfère au passage du nomadisme à la sédentarisation, on peut effectivement considérer que, au tournant du XIX^e au XX^e siècle, le mode de vie de différents groupes amazoniens de la région guyanaise – considérant ici l'espace géographiquement délimité entre le Brésil, la Guyane française et le Surinam –, connaît un bouleversement, surtout en ce qui concerne les raids constants. Toutefois, les relations, toujours actuelles, constituent un vaste et complexe réseau de sociabilité (BARBOSA, 2002, 2005 ; GALLOIS, 2003 ; GRUPIONI, 2002 ; TASSINARI, 2003). Pour appréhender ce « réseau de relations », l'optique native des relations sociales, dont l'identification avec le territoire et la différenciation linguistique, doit être prise en considération.

Différenciation et identification

Si le groupe wayana se distingue du groupe apalai, par exemple, la différence dite « ethnique », tout au moins du point de vue argumentatif, n'est pas un caractère fondamental de la différenciation. D'ailleurs, ces deux groupes partagent leur cosmologie et leur savoir-faire. Il existe des traits caractéristiques d'un savoir-faire intrinsèque à l'un ou à l'autre des groupes, même si la connaissance reste du partage collectif. Par exemple, les « prières de guérison » (*ëlemi*) sont exécutées par des Apalai et par des Wayana : tous les reconnaissent comme un domaine de connaissances inhérentes aux premiers. La question que l'on se pose est : quel serait le critère de classement qui permettrait aux Wayana de ranger certains groupes parmi eux, comme les Upului, et d'en séparer d'autres, tels les Apalai ? Pour mieux cerner cette question, prenons d'abord les relations d'alliance, pour voir ensuite d'autres critères de classification. Les relations par intermariage ne semblent pas entrer dans leur critère d'organisation, étant donné que l'intermariage comme le partage d'un même espace social ne mène pas à la conception d'une fusion ethnique : un individu dit *kukuyana* épousant une personne upului sont, tous deux, identifiés comme des Wayana. Mais lorsqu'un Upului (wayana) épouse un Makapai (apalai), le premier reste wayana et le second apalai, gardant chacun son identité ethnique. Cette situation montre clairement que ce n'est pas au niveau des relations d'alliance entre groupes distincts que le concept de « groupe » est généré. Le concept de groupe est en rapport direct avec le politique (BARTH, 1988). D'ailleurs, les Wayana et les Apalai se côtoient au moins depuis 150 ans (HURAUULT, 1968, GALLOIS, 1986) par l'intermariage ainsi que par la répartition de l'espace social et se considèrent comme « famille » (*weki*). Pourquoi, encore aujourd'hui, la différenciation entre eux est-elle un usage de rigueur ? Divers traits distinctifs entrent en jeu, dont celui du territoire d'origine de leurs ancêtres et de la langue.

Le territoire d'origine

Les sous-groupes akalapai ou alakapai (en Brésil), kukui, kumakai, kukuyana, owauyana pupuliyana, umuluyana, upului et wïwïpsik, se reconnaissent comme appartenant au groupe wayana. Pourtant, dans leur discours en langue vernaculaire, ce qui ressort est le nom du territoire, notamment, le nom du fleuve avec lequel ils identifient leur *tamu* (« grand-père, ancêtre, chef »). D'ailleurs, un Wayana décline son identité en énonçant le nom du fleuve où il est né, ou d'où ses ascendants (*tamutom*) sont originaires :

- (1) *Jali-kwau j-ekakta*
 Jali-LOC⁴ 1U-naître.ACC
 « Je suis né au Jari. »

Le simple fait d'énoncer le nom du fleuve Jari renvoie à une connaissance collective qui est celle de « la région occupée jadis par les Upului ». Ci-dessus, l'énonciateur Mimi Siku est en effet un Upului du fleuve Jari.

L'identification du lieu d'origine peut être exprimée par la structure « X est avec le lieu Y », caractérisée par le marqueur de possessif (*tî-* « propre ») qui renvoie à une relation réflexive : « X est avec son propre lieu Y ». L'énoncé ci-dessus est l'expression même de la relation d'identification que l'individu entretient avec son fleuve :

- (2) *tî-tuna-ke-m w-a-i*
 3REFL-fleuve-INSTR-EPIST IU-être-*i*
 (litt. « (mon) propre fleuve avec non visible, je suis. »)
 « Je suis de ce fleuve. »

Pour ne référer qu'à cette région orientale des Guyanes, le concept de groupe semble être lié à la notion d'appartenance à une même classe d'individus, en l'occurrence à celle qui reconnaît parler un même code linguistique et des propriétés intrinsèques d'un domaine de connaissances particulier. La relation de l'individu avec l'espace est un autre critère d'identification, comme on l'illustre ci-dessous.

Sur le plan ethnologique, ces constructions révèlent que l'essentiel pour ces groupes est l'« identification avec l'endroit d'origine » (GRUPIONI, 2002). Pour les Tiliyo, M. GRUPIONI (2002) attribue à *Talëno* l'autodénomination des groupes de la classe tiliyo. En wayana, c'est le déictique spatial *talon* « d'ici » ainsi que la construction marquée par le pluriel *talonkom* « ceux qui habitent ici » qui renvoient à l'identification du lieu. Ces constructions déictiques réfèrent à l'identification de X avec le lieu (3 a), lieu où « X est né et y vit », alors que l'absence d'indicateur d'origine (*talë* « ici ») renvoie à une « attribution du lieu (3 b), lieu où X vit, sans y être né ». La construction pluralisée *talonkom* désigne « ceux d'ici ».

- (3) a. *talo-n w-a-i* (X s'identifie avec le lieu Y)
 ici-de 1U-être-*i*
 « Je suis d'ici. »

b. *talë* *w-a-i* (X s'attribue le lieu Y)
 ici 1U-être-*i*
 «Je suis ici.»

La question de la référence spatiale est ancrée dans leur identification et traduite en langue par les déictiques spatiaux. Les déictiques *hei* et *mëje* désignent «là-bas» et se distinguent par leur point de référence : le premier renvoie à un «là-bas» proximal et connu de l'énonciateur, le second réfère à un «là-bas» distal et non connu par rapport à l'énonciateur. Dans (4), avec *heijelon* «là-bas», l'énonciateur informe qu'il s'identifie avec la contrée, voire le fleuve sur lequel il se trouve, mais il ne s'identifie pas avec le lieu/village où il est au moment de l'énonciation :

(4) *heijelo-n* *w-a-i* (X s'identifie avec la contrée Y)
 là-bas-de 1U-être-*i*
 «Je suis d'ici.»

Avec *mëje*, l'énonciateur se réfère à un lieu, en l'occurrence à un fleuve loin de l'endroit où il se trouve. Cet endroit est néanmoins identifié à un espace territorial d'un groupe :

(5) *apalai-tom kaimota-tpë mëje-n-kom lë let, maikulu-kwa-li-tom ka-i, (...)*
 Apalai-PL tuer-PART là-bas-LOC-PL MÉD maikuru-LOC-INAL-PL dire-*i*
 «On raconte que les Apalai étaient tués là-bas chez eux, sur le fleuve Maicuru.»

Le (1a) fleuve/région occupé(e) par un peuple donné est énoncé dans un prédicat nominal où le nom du fleuve est suivi du nom du sous-groupe :

(6) a. *jali-kwau upului-tom*
 Jari-LOC upului-PL
 «Les Upuluis sont sur le Jari⁵.»
 b. *siktale-kwau alakapai-tom*
 Citare-LOC alakapai-PL
 «Les Alakapais sont sur le Citare.»

L'identification de l'individu est sa territorialité, comme en a largement disserté M. GRUPIONI (2002) sur la situation concernant les sous-groupes qui forment les Tiliyo, tenant compte du contexte historique (migration, conflits entre groupes, réseaux d'échange) ainsi que la réalité contemporaine. Ce qu'elle rapporte sur ce groupe peut être lu comme l'histoire commune des divers autres groupes de la région, dont les Apalai et les Wayana. Pour les Tiliyo, CARLIN (2004 : 18) rapporte un dialogue qui montre bien les enjeux qui sont derrière l'expression linguistique pour décliner l'identification. L'individu s'identifie au lieu de naissance en disant *tarëno wï* «je suis d'ici» et spécifie l'identification de sous-groupes de ses parents.

4. Pour les abréviations, voir le glossaire.

5. Bien qu'il n'y ait plus de groupe caribe dans ces contrées, les Wayana mentionnent cette région comme la leur ainsi que des Apalai (sur l'affluent du Jari, l'Ipinga désigné par *Tunaimë-kuau apalai-tom* «les Apalai sont sur l'Ipinga»).

- (7) a. *akī-jana ěmě*
 groupe/famille-gens toi⁶
 « À quel “groupe” appartiens-tu ? »
- b. *tarěno wĩ, pahko pĩropĩ, manko okomojana*
 Tarěno je-suis 1 POS.père pĩropĩ 1POS.mère okomoyana
 « Je suis d’ici/Talěno, mon père est Pĩropĩ et ma mère Okomoyana. »

En wayana, la question *ěnik jana man ?* (qui/groupe/2sg) renvoie au groupe « de quel groupe es-tu ? », alors que pour indiquer le territoire d’origine, c’est l’adverbe de lieu *tějen/tějelon* « d’où » qui est employé : *tějelon man* « d’où viens-tu ? ».

Exogamie linguistique et différenciation

Comment appréhender le critère employé pour rassembler des sous-groupes et former un « groupe » ? Pour ce qui est des Apalai, Tiliyo et Wayana, la langue est l’un des critères le plus fondé. Ces Caribes contemporains reconnaissent les langues apalai, tiliyo et wayana comme des systèmes linguistiques qui les singularisent ; ces langues présentent des caractéristiques (accents, variétés dialectales) permettant de distinguer à l’intérieur de chacune plusieurs sous-groupes et, raconter des histoires, manières de manger, de s’embellir sont des aspects qui permettent la différenciation entre les groupes. Cette différenciation est encore aujourd’hui potentielle chez les Tiliyo (GRUPIONI, 2002). Dans une perspective bien différente de la réalité linguistique des langues tukanos du haut Rio Negro (Brésil/Colombie, GOMEZ-IMBERT, 1996, 1999 ; JACKSON, 1974), ces groupes caribes nous font entendre qu’il a existé et qu’il existe encore aujourd’hui, dans une échelle peut-être moins dense qu’autrefois, de l’exogamie linguistique, où « un individu prend pour épouse une femme qui présente une différence linguistique avec lui. Au niveau individuel, ce rôle fait que toute personne est astreinte à parler sa langue paternelle comme le moyen socialement établi de décliner son identité... ». Un léger accent qui particularise un sous-groupe est suffisant pour qu’il soit perçu comme différenciateur de groupe. Cette situation est clairement décrite chez les Tiliyo, où M. GRUPIONI (2002) révèle l’existence de telles pratiques comme condition *sine qua non* dans les relations d’alliance, au sein des sous-groupes qui composent la classe Tiliyo. Bien qu’aujourd’hui les différences linguistiques soient très souvent mineures, bien que subtiles (comme les accents par exemple), l’exogamie linguistique entre ces sous-groupes est toujours en pratique (Fajardo, *comm. pers.*). Par ailleurs, certains témoignages apalai, par exemple, évoquent les mêmes pratiques lorsqu’ils habitaient sur le Maicuru et Curua (des affluents de l’Amazone), ils prenaient pour épouse des femmes qui avaient un accent différent du leur. Ces mêmes témoins ne disent rien sur la langue d’identification de l’enfant issu de ces mariages. On peut néanmoins présumer que « l’identification ethnique

6. Je prends la responsabilité de la segmentation et de la traduction juxtalinéaire fournie.

contemporaine basée sur la filiation paternelle» provient d'une «règle conduite dans le passé» : l'enfant s'identifie comme appartenant à un groupe selon sa langue paternelle. Situation semblable dans la région du haut Rio Negro (GOMEZ-IMBERT 1996, 1999 ; JACKSON 1974) qui peut être illustrée par des faits actuels. Un enfant issu d'un mariage mixte entre Apalai et Wayana tient son identification ethnique par la filiation paternelle ou par la filiation de celui qui l'élève⁷, ayant la langue du père, ou la langue de celui qui l'élève, comme «langue d'identification» ainsi que celle de son identification d'appartenance à un groupe. E. GOMEZ-IMBERT (1999) signale que :

«L'intérêt de la situation tient au rôle accordé à la langue paternelle en tant qu'identificateur de la catégorie sociale des parents, c'est-à-dire des individus liés par une filiation patrilinéaire commune, face à celle des alliés, réels ou potentiels, identifiés à leur tour par une filiation patrilinéaire et une langue paternelle différentes.»

L'exogamie linguistique chez les Wayana n'est pas au même titre que celle des groupes tukano, cependant, un individu issu d'un mariage mixte a la langue paternelle comme document d'identité. La pratique reconnue par la communauté tiliyo et les témoignages apalai renforcent l'hypothèse que les Wayana ont connu une telle situation dans un passé, peut-être pas si lointain. D'ailleurs, GOMEZ-IMBERT (*ibid.*) souligne que :

«Au niveau collectif, chaque unité exogame doit avoir un parler suffisamment différent des autres pour se conformer à la vision idéale de correspondance parfaite entre groupe patrilinéaire et groupe linguistique ; mais les relations d'exogamie préférentielle établies couramment entre deux groupes aboutissent à la longue à une proximité de leur parler, gênant d'un point de vue identitaire.»

Chez les Wayana, on observe que le parler des différents sous-groupes présente aujourd'hui une proximité linguistique importante, ce qui rend la différenciation raffinée, comme un accent ou une palatalisation. Cependant, la distinction est bien identifiée lorsqu'il s'agit des groupes «Autres» avec qui des alliances sont établies par l'intermariage, comme entre un individu wayana et un Apalai ou encore un Émerillon. Si la dynamique sociale et politique menée par les relations de guerre dans le passé a fortement modifié le socius – au sens de la sociabilité – des Amérindiens de la région, leurs descendants reproduisent actuellement un réseau de sociabilité qui continue, à un certain niveau, à passer par des alliances avec l'Autre de langue distincte.

Les différences linguistiques effectives

La question de l'exogamie linguistique ne semble pas affecter la réalité contemporaine des différents sous-groupes qui forment les Wayana. Ils reconnaissent partager une même langue, même si celle-ci présente des traits

7. Dans ces sociétés caribes, il est d'usage que des grand-parents (en couple ou veufs) élèvent le premier enfant de leurs fils.

dialectaux soit par un choix lexical, soit par des traits phonétiques. Les plus marquants de ces derniers sont la palatalisation – de la fricative coronale/s/en contact avec la voyelle palatale/i/– qui caractérise les Upului du fleuve Jari (*Jali*) et la nasalisation qui distingue les Umuluyana, originaires du fleuve Citaré (*Siktale*), affluent du moyen fleuve Paru d’Este (Brésil).

Par ailleurs, les Apalai, les Tiliyo et les Wayana affirment être distincts linguistiquement, ce qui leur donne de l’assurance pour se différencier « ethniquement ». Du point de vue linguistique, on remarquera des points visiblement distincts, ce qui n’empêche pas l’observation des points clairement identiques, surtout au niveau lexical.

Le tableau 14 offre un échantillon du stock lexical, présentant la même phonologie entre trois langues caribes :

Tableau 14
Échantillon du stock lexical de trois langues caribes

Apalai, tiliyo		Tiliyo, wayana		Tapalai, tiliyo, wayana	
<i>ota</i>	trou	<i>pakolo</i>	habitation	<i>ipa</i>	son petit-fils
<i>wei</i>	soleil	<i>ëpi</i>	remèdes	<i>kanawa</i>	canot
<i>wii</i>	cassave, manioc	<i>kaikui</i>	jaguar, chien	<i>tuna</i>	eau, fleuve

Les Apalai, par exemple disent ne pas comprendre le wayana car c’est une langue avec des mots longs (*wajana omi man kupime*). En fait, ils ne font pas référence aux mots, mais aux processus dérivationnels dans lesquels, les voyelles ou syllabes tombées dans l’usage d’un mot, réapparaissent lors de la dérivation, comme l’illustrent ces constructions en wayana. En (8 a), par exemple, le terme *wapot*, présentant une syllabe finale fermée, désigne « feu ». Ce terme se réalisera *wapoto*, avec une syllabe finale ouverte, lors de l’association du privatif *-mna* dans un processus dérivationnel. À chaque processus dérivationnel, la voyelle finale effacée dans un emploi non dérivationnel réapparaît. Ce phénomène morphophonologique renforce l’idée que le wayana est considéré comme une langue « longue » (*kupime*) et « difficile » (*tupipophak*).

- (8) a. *wapot* feu > *wapoto-mna* sans feu
 b. *innelum* époux > *innelumimna* sans époux
 c. *eitop* histoire > *eitoponpë* histoire ancienne

En revanche, l’apalai maintient ses mots pleins, avec des syllabes finales ouvertes. Ce sont donc les Wayana qui pourraient dire que l’apalai a des mots trop longs, comme l’illustrent les exemples ci-dessous :

- | | Apalai | Wayana | |
|--------|---------------|-------------|---------------------|
| (9) a. | <i>nono</i> | <i>lo</i> | terre, sol |
| b. | <i>kana</i> | <i>ka</i> | poisson (générique) |
| c. | <i>aixi</i> | <i>asi</i> | piment |
| d. | <i>konoto</i> | <i>kopë</i> | pluie |
| e. | <i>airiki</i> | <i>kumu</i> | coumou (fruit) |

Les Wayana, pour leur part, disent que l'apalai n'est pas difficile, mais que c'est une autre langue, car les mots ne sont pas toujours les mêmes :

	Apalai	Wayana	
(10)	<i>kaeno</i>	<i>opalan</i>	avion
	<i>nohpo</i>	<i>wëlii</i>	femme
	<i>poeto</i>	<i>mule</i>	enfant
	<i>tapïi</i>	<i>pakolo</i>	habitation
	<i>wïi</i>	<i>ulu</i>	manioc

Et pourtant, une partie du stock lexical repose sur des distinctions uniquement phonétiques, comme la voyelle postérieure /o/ de l'apalai qui a la voyelle centrale /ë/ comme correspondant en wayana :

	Apalai	Wayana	
(11)	<i>oti</i>	<i>ëti</i>	quoi, qu'est-ce que c'est
	<i>ïto</i>	<i>itë</i>	aller
	<i>sisi</i>	<i>sisi</i>	soleil
	<i>kasili</i>	<i>kasili</i>	boisson fermentée à base de manioc

Ces deux langues partagent néanmoins un nombre considérable de lexèmes, parfois les mêmes emprunts lexicaux, mais, pour leurs locuteurs, elles sont distinctes. On a observé que, dans différents cas, ces distinctions reposent sur la graphie. Les graphèmes *r*, *x*, *o*, *y* en apalai ont leur correspondant *l*, *s*, *ë*, *ï* en wayana respectivement, et les personnes scolarisées disent très souvent : « tu vois, c'est différent, on a *s* en wayana, et ils ont *x* en apalai ».

Apalai et Wayana

(12)	<i>kanawa</i>	canot
	<i>kasili</i>	boisson fermentée à base de manioc
	<i>sisi</i>	soleil
	<i>wewe</i>	arbre, bois
	<i>talala</i>	foudre

La différence est cependant ressentie au niveau syntaxique. Si l'apalai ne peut exprimer un énoncé au présent que par le processuel (*-nko*), le wayana peut se servir du processuel (*-pëk*) ainsi que de l'événementiel (*-ja*, 14 b, 16 b). Ce dernier peut renvoyer à un présent (i) aussi bien qu'à un prospectif (ii) :

- | | | | | |
|---------|---|-------------------|---------------|----------|
| (13) | <i>tupïto-po-na</i> | <i>yto-nko</i> | <i>ø-a-se</i> | (apalai) |
| | abattis-LOC-vers | aller-PROG | 1U-être- | |
| | « Je suis en train d'aller à l'abattis. » | | | |
| (14) a. | <i>ïmë-po-na</i> | <i>itë-pëk</i> | <i>w-a-i</i> | (wayana) |
| | abattis-LOC-vers | aller-PROG | 1U-être- | |
| | « Je suis en train d'aller à l'abattis. » | | | |
| b. | <i>ïmë-po-na</i> | <i>w-itë-ja-i</i> | | |
| | abattis-LOC-vers | 1U-aller-EVE- | | |
| | (i) « Je vais à l'abattis. » | | | |
| | (ii) « J'irai à l'abattis. » | | | |

Dans un prédicat biactanciel (c'est-à-dire ayant un sujet et un objet), l'ordre des constituants dans ces deux langues n'est pas le même lorsque les actants sont représentés par des expressions lexicales. Dans ce cas, les éléments suivent la séquence OVS en apalai et SOV en wayana. Dans la relation prédicative wayana, marquée par l'aspect «processus», l'ordre des termes est altéré (16 b) :

- (15) *pakira otuh-nonko orutua* (apalai)
 pécari.P manger-PROGR homme.A (processus)
 «L'homme est en train de manger du pécari.»
- (16) a. *eluya pakila ë-ja-i* (wayana)
 homme.A pécari.P manger-EVE-i (événement : habituel)
 «L'homme mange du pécari.»
- b. *eluya man pakila ë-pëk* (processus)
 homme.A exister pécari.P manger-PROGR
 (litt. «homme exister pécari manger.sur [= mangeant].»)
 «L'homme est en train de manger du pécari.»

Les données présentées ci-dessus suggèrent, à première vue, une parenté linguistique indiscutable entre ces langues caribes, aussi bien au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. Parmi les nuances signalées, l'une d'entre elles semblerait fondamentale pour marquer une différenciation linguistique importante ; elle repose au niveau syntaxique, comme nous l'avons montré pour l'expression du présent (14-15). Ces deux langues connaissent, par ailleurs, une même particularité syntaxique : la relation prédicative indiquée par un processus est déployée par une prédication non verbale : les suffixes aspectuels à valeur de processus (-*nko* en apalai et *pëk* en wayana) déverbalisent le lexème verbal, ce qui amène la prédication à être marquée soit par la copule (pour les personnes du discours), soit par la particule d'existential (pour la 3^e personne). Cette dernière n'est pas obligatoire dans ces langues, mais, lorsqu'en wayana, l'actant qui représente l'agent est indiqué nominale-ment, l'ordre des éléments est altéré SVO, comme montré dans (16 b).

Le point de vue des locuteurs

Le point de vue du linguiste, surtout s'il est basé sur le stock lexical, ne correspond pas à l'avis des locuteurs caribes de ces langues, pour qui des distinctions phonétiques comme celles qui sont montrées ci-dessus sont suffisantes à la non-compréhension des langues, et, par conséquent, à la singularisation des langues. L'alternance dans l'ordre des constituants serait un argument de poids pour les locuteurs qui signalent la différence entre ces langues. Au sein d'une même langue, comme le wayana, la relation que les locuteurs dévoilent avoir avec la langue est surprenante. Quelques-unes de mes conversations informelles vécues sur le Maroni méritent d'être divulguées :

Les Wayana du Maroni se réfèrent aux Wayana du Paru (Brésil) comme des Apalai. Je leur dis : *mais ce sont des Wayana comme vous. C'est la même famille (ëmëlamkom katip, ëwekitom)*, et j'obtiens comme réponse : *ce sont des Apalai*

parce qu'ils parlent différemment. Je poursuis, comment disent-ils « manioc doux », alors ? ; la réponse type est : ils disent « makasela » et nous « tapakula ». Je réplique : d'accord makasela n'est pas wayana, mais tout le monde l'emploie, c'est donc un mot d'une autre langue (tupi-guarani) qui est entré en wayana. Mais rien à faire, car : quelqu'un qui parle comme ça ne parle pas comme nous, disent-ils.

Ce témoignage illustre l'importance donnée à des différences linguistiques minimales comme le choix lexical, qui, par ailleurs, est compris par tous, mais pas employé par tous. L'hétérogénéité semble être la manière de vivre de ces sociétés. C'est justement « être différent » le slogan de vivre en société. Lorsqu'on pousse un peu plus la discussion avec les informateurs sur ce qui caractérise les groupes, on s'aperçoit que d'autres critères entrent en jeu. L'un d'eux est le champ de connaissances des domaines particuliers, même si les différents groupes partagent cette connaissance. Or, leur témoignage montre que le savoir collectif est le résultat des réseaux de sociabilité. Ils peuvent toutefois identifier le détenteur de ce savoir : l'habileté musicale et la connaissance du domaine des « prières de guérison » (*ëlemi*) sont des attributs apalai, les poisons/onguents (*hemii*) Tiliyo sont redoutables dans toute la région guyanaise et la connaissance du chamanisme (*pijai*) fait la réputation des sages wayana.

Polysémie du terme wayana et identification

Le terme *wayana* est polysémique. Il peut désigner les Amérindiens en général, le groupe wayana (moderne), ainsi qu'un humain, personne ou individu. Chacune de ces acceptions sémantiques sera évoquée dans ce qui suit en relation avec la notion d'identification par la notion soit de « groupe », soit de traits communs (un même parler, une même façon d'être, etc.), soit encore par le fait d'être un humain par rapport à un non-humain. Notions d'identification (et de différenciation) qui sont variables selon la contextualisation et selon le côté duquel l'énonciateur se place, si on tient compte de l'indifférenciation entre humain et non-humain (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

Wayana « nous les Amérindiens »

Pour les Wayana, les groupes qui partageaient autrefois et partagent encore aujourd'hui un champ de connaissances (cosmologie, par exemple), un mode de vie et une langue commune sont conçus comme « similaires/ressemblants » Ce sont les *Wajana-tom* (wayana-PL.COLL), c'est-à-dire les Amérindiens. Cette notion est liée avant tout à la langue et non à une considération sociale. Le terme *wajanaatom* peut être considéré comme le terme catégoriel qui regroupe différents groupes (langues), et chacun d'eux, à leur tour, regroupe des sous-groupes (voire des variantes dialectales), repris dans le diagramme 1.

Catégorie :	Wajana-tom (les Amérindiens)			
	/	/	\	\
Groupes :	<i>Apalai-tom</i>	<i>Tiljo-tom</i>	<i>Wajana-tom</i>	<i>Wajana tiwëlèn-tom</i> ⁸
Sous-groupes :	Apalai	Alamiso	Alakapai	Melejo
	Ahpamano	Alamakoto ⁹	<u>Alamajana</u>	Wajapi
	Alamisijana	<u>Alamajana</u>	Kukujana	Kajapo
	Kaikusijana	Okomojana	Opakuwana	Kasinawa, etc.
	Kumakai	Pijanoi ¹⁰	Pupulijana	
	Makapai	Pijanokoto	Umulujana	
	Masipulijana	Piloujana ¹¹	Upului	
	Pakilai	Tiljo	Wajana	

Diagramme 1

La catégorie du Soi (wajanatom).

L'organisation de ce classement est linguistique. Ce qui, effectivement, peut prêter à confusion, car les noms des sous-groupes – qui requièrent l'interprétation des variantes dialectales – nous conduisent facilement à une interprétation de rangement de groupes. Or, ce classement se base sur le parler qui différencie les groupes d'individus. Si on cherche à savoir ce qu'un Wayana a en tête lorsqu'il livre un tel classement, l'argument le plus récurrent est la distinction linguistique ou des traits physiques (avec un vocabulaire assez singulier) ou encore le territoire d'origine. Mais, sur ce dernier, il peut y avoir plus d'un groupe ! Syllogisme qui mène à la réflexion sur la vision interne de ces groupes par rapport à leur catégorisation sociale. Celle-ci ne semble pas passer par la linguistique, dans le sens de concevoir une répartition sociologique comme « une langue = une société ». En tout cas, dans le cadre du présent texte, nous nous restreignons strictement au niveau du classement et sous-classement linguistique.

Cette catégorie Wajana-tom regroupe les Amérindiens, représentés par différents groupes. Ceux-ci sont représentés par des « groupes » d'une même famille linguistique (Apalai, Tiliyo, Wayana) ou non, comme la famille tupiguarani (Wayampi, Émerillon ou Teko), la famille arawak (Palikur, Arawak), la famille ge (Cayapo, Chicrin), la famille pano (cachinawa, matses), etc. Pour paraphraser D. GALLOIS (2002) dans son texte sur l'ethnogenèse des Wayampi, ce regroupement des Amérindiens (Wajana-tom) dans la classe Wajana tiwëlèn serait lié à « une sélection d'items culturels qui établissent un

8. *Tiwëlèn* signifie « autre, différent ».

9. Indiqué dans la littérature par *Aramagoto*. Je transcris ici les noms selon la phonologie de certaines langues caribes, comme le wayana et le tiriyo.

10. Les *Pijanoi*, en tiliyo (GRUPIONI, 2002), qui occupait les bas Amazones. Cité ainsi dans la littérature, mais sa transcription devrait avoir le phonème /j/ indiqué par la lettre y : *pijanoi* « le petit aigle ».

11. Souvent indiqué dans la littérature par *Prouyana*. En fait, ce terme dérive de *pyrou* + *yana* (flèche + gens).

pont identitaire » entre les divers groupes tout en les rapprochant. Il en est de même pour les membres des groupes distincts. Par exemple, un wayana rassemblera dans la « catégorie wayana » leurs alliés, leurs voisins (caribes ou non) ainsi que d'autres groupes amérindiens dont la connaissance indirecte est faite par plusieurs moyens de communication visuelle (presse écrite, télévision, cinéma). Ensuite, il les classe en différents groupes. Pour un Wayana scolarisé, même s'il sait qu'il appartient à une famille linguistique caribe, appartenir ou non à cette famille n'a aucun sens pour eux. Le terme « caribe » renvoie à un concept non amérindien, donc lui, en tant que Wayana, ne se sent pas concerné par ça. L'organisation du système catégoriel se base sur d'autres critères dont le linguistique, puisque bien qu'il y ait une reconnaissance dans la similitude de mode de vie et dans la manière de percevoir le cosmos, la différenciation à l'intérieur d'une catégorie, d'une classe et d'une sous-classe serait basée sur la langue.

Cette vision est aussi partagée par d'autres groupes amérindiens, comme les Wayampi (de la famille tupi-guarani), par exemple. Bien qu'ils perçoivent leurs voisins caribes comme des gens originaires de la putréfaction de l'anaconda (GALLOIS, *ibid.*), disant que les Apalai « sont des gens comme eux », leur langue et la particularité du cache-sexe frontal porté par les femmes apalai, sont des traits distinctifs dans la différenciation des groupes :

(17) *Aparai é como a gente (janekwer) só que fala outra língua, e as mulheres usam tanga só na frente.*

« Apalai est comme nous (*janekwer*), sauf qu'il parle une autre langue, et les femmes portent un pagne frontal. »

Sekin (Wayampi)

Cette différenciation est déterminée par des groupes, dont les Wayana qui, par exemple, sont formés de plusieurs sous-groupes (*alakapai*, *kukuyana*, *umuluyana*¹², etc.). Si on prend le discours émis par un Wayana, par exemple, prononcer le nom d'un de ces sous-groupes, c'est se rapporter à ses ancêtres (*itamu-tom*), à sa famille (*weki*). Chaque groupe est donc formé des descendants (*ekulunpi-tom*) de ces divers sous-groupes, dont les relations internes sont un pas qui mène à la construction d'une identité « ethnique » déterminée. Construction « moderne » qui semble correspondre à une demande de classification requise selon le modèle du monde du nouvel Autre, c'est-à-dire des Européens (GRUPIONI, 2002 ; GALLOIS, 2003). La question que l'on se pose est de savoir quelle serait ou aurait été la manière native de catégoriser avant cette demande incessante de s'adapter à notre façon de classer les éléments. L'homogénéisation linguistique serait un facteur prépondérant de la constitution de la classe, ce que suggère la tradition orale qui sous-entend le paramètre « langue proche » comme un élément pertinent pour la cohabitation et pour les réseaux internes entre les groupes :

12. Pour le Wayana, J. CHAPUIS et H. RIVÈRE (2003) fournissent un inventaire exhaustif de ces sous-classes ; pour le Tiliyo, voir GRUPIONI (2002).

(18) *Après avoir été attaqués, les survivants d'un village quittaient l'endroit où ils étaient et partaient à la recherche des villages, des gens des langues proches pour établir un contact, pour vivre avec l'Autre, pour ne plus s'entretenir.*

Kapuku, Paru d'Este, 2002

La configuration de la catégorie Wayana-tom présentée ci-dessus permet de montrer son organisation et sa composition linguistique en groupes et en sous-groupes. Le diagramme montre encore qu'un même sous-groupe peut appartenir à différents groupes. Le sous-groupe alamayana, par exemple, figure parmi le groupe tiliyo ainsi que parmi le groupe wayana, ce qui suggère que dans la région existe un vaste système de relations entre les sous-groupes (Fajardo, *comm. pers.*), car il a également entretenu des relations guerrières et d'alliance avec des Wayampi (GALLOIS, 1986).

Pour revenir au diagramme 1, il permet d'illustrer que dans son usage externe au groupe, par des non-Amérindiens, le terme « Wayana » renvoie à une acception sémantique liée à celle de « groupe ». Alors que dans son usage interne, il référerait à un ensemble d'individus qui se reconnaîtraient, entre autres particularités, par l'identification avec un même domaine de connaissances – comme le chamanisme – ainsi que par le partage d'un même code linguistique. Se reconnaître en tant que Wayana est aussi parler une langue commune à des sous-classes distinctes par leur territorialité d'origine, mais qui se partagent un certain nombre de savoir-faire singuliers à une classe d'individus, nommée Wayana. Cette reconnaissance est d'ailleurs exprimée par l'énoncé « X parle wayana » :

(19) *wajana omi-pëk w-a-i*
wayana langue-LOC 1U-être-*i*
(litt. « wayana langue sur je suis. »)
« Je parle wayana. »

Wayana exprimant des « traits communs »

Chercher à appréhender sur quoi se baserait la notion de « groupe » ne semble pas être la meilleure des voies pour comprendre ces sociétés et leurs relations internes et externes. À vrai dire, le point de vue natif ne semble pas accorder de l'importance à cette notion essentielle pour les non-Amérindiens qui attendent par des « éléments culturels génériques des affirmations identitaires de ceux qu'ils identifient comme Indiens » (GALLOIS, 2002). Pour les Amérindiens, les relations villageoises, interpersonnelles et intercommunautaires ainsi que leurs relations avec leur territoire font partie de ce qui est fondamental. La notion « être X » n'est pas ce qu'il y a d'essentiel dans leur conception d'identité. Penser « être X » n'est pas un élément universel. C'est un lien spatial et temporel, vu que l'identification liée au territoire et à la langue est transmise de génération à génération par filiation paternelle (GRUPIONI, 2002). La notion « être X » qui est fondamentale dans la conception d'identité pour le non-Amérindien ne l'est pas nécessairement pour l'Amérindien.

Décliner son identité dans le sens de «X être Wayana» n'est pas une attitude spontanée d'un Wayana. S'il le fait, c'est pour répondre à une demande des non-Amérindiens (comme des Français, Brésiliens et autres) pour qui décliner son identité «X être français/brésilien» est indispensable pour leurs relations sociales. Or, pour un Wayana, l'énoncé ci-dessous ne se reporte pas à «révéler son identité ethnique». Cet énoncé renvoie à l'attribution de l'appartenance à une classe d'individus qui ont en commun un certain nombre de propriétés, comme le suggère l'interprétation littérale de (20) «X s'attribue des propriétés propres à la classe d'individus qui se reconnaissent comme appartenant à une classe Y». L'énoncé ci-dessous devrait être interprété littéralement par «je suis un individu, une personne appartenant à la classe des individus qui se reconnaissent ainsi».

- (20) a. *wajana w-a-i*
 wayana 1U-être-*i*
 «Je suis wayana.»
- b. *wajana man*
 wayana exister
 «(Il semble qu') il est wayana.»

Si un non-Amérindien parle couramment la langue du groupe, ou alors si cet individu apprend à faire des choses caractéristiques à ce groupe, comme des flèches ou de la vannerie, les Wayana énonceront «X être Wayana», dans le sens d'attribution à la classe des individus qui détiennent le savoir-faire des vanneries/des flèches, ou à la classe de tous ceux qui parlent la langue locale. La grammaticalité et l'acceptabilité sémantique des énoncés (20) sont présentes dans (21 b) où l'assertif *le* est de rigueur. L'interprétation de cet énoncé requiert une contextualisation. Par exemple, dans un groupe de personnes de diverses classes (*wayana*, *tiliyo*, *émerillon*), l'énonciateur repère quelqu'un qu'il ne connaît pas et demande à son interlocuteur (21 a) qu'il dise si «X est l'un d'entre eux». Son interlocuteur énoncera (21 b) pour indiquer que l'individu X présente des mêmes attributs que lui : il parle la même langue, il habite la région des Wayana (dans l'un des trois pays où le groupe est situé), qu'il partage un certain nombre de connaissances communes à ce groupe. Avec l'emploi du marqueur épistémique *hle*, l'énonciateur informe qu'il appartient au premier groupe qui a occupé le territoire en question :

- (21) a. *ënik man*
 qui 2^e/3^e personne INTER
 «qui es-tu ? (qui est-il/elle ?)»
- b. *wajana hle w-a-i*
 wayana EPIST 1U-être-*i*
 «je suis un Wayana (d'ici).»

Cette attribution des propriétés est présente dans des constructions marquées par la copule nominalisée, (*ei-top//être-NSR//*) dans le sens d'«étant», paraphrasée en anglais par *state of being* (CAMARGO, 2005). L'énoncé (22) indique que la personne dont on parle partage des traits communs propres à la classe du groupe wayana :

- (22) *wajana ei-top*
wayana être-NSR
 (lit. « étant wayana »
 « Celui qui est un (/comme un) Wayana. »

Par le procédé de commutation, on note que l'énoncé marqué par la nominalisation de la copule renvoie à des caractéristiques de X. (23 a) réfère à un individu – qui peut être très jeune, un pré-adolescent, par exemple – qui n'est pas encore dans la catégorie d'âge des hommes adultes, mais qui « fait/connait des choses propres au domaine des X-hommes adultes (*eluwa*) ». En (23 b), c'est la comparaison de traits/connaissances d'un individu à l'autre : « X est reconnu pour faire/connaitre des choses » comme la réputation du sage Kutaka est appréhendée :

- (23) a. *eluwa ei-top*
 homme être-NSR
 « Celui qui est un (/comme un) homme adulte. »
 b. *kutaka ei-top*
 Kutaka être-NSR
 « Celui qui est un (/comme) Kutaka. »

L'emploi de la valeur d'état contingent (*-me*) montre qu'un individu qui n'appartient pas encore à la catégorie des Wayana peut en devenir membre à part entière. Cet énoncé peut faire référence à quelqu'un qui est en dehors du groupe (un non-Amérindien, par exemple) qui commence à apprendre soit la langue, soit à travailler comme eux. En (24 a) « X est en transition pour son appartenance à la classe des Y », alors qu'en (24 b), « X est un enfant (*mule*) qui détient un savoir-faire qu'il exprimera ou mettra en pratique lorsqu'il atteindra le statut des jeunes hommes initiés (*imjata*) » :

- (24) a. *wajana-me ei-top*
 wayana-CONT être-NSR
 « Il/elle devient/va devenir un individu du groupe wayana. »
 b. *imjata-me ei-top*
 jeune-homme-CONT être-NSR
 « Il fait/connait des choses propres à un jeune-homme initié. »

L'emploi de la postposition *katip* « pareil, comme » permet à la personne d'énoncer que « X est comme l'un des membres de la classe wayana », propriété qui ne lui a pas été pour autant attribuée, comme en (25) :

- (25) *wajana katip*
 wayana comme
 « Il/elle est comme un Wayana. »

Wayana en tant qu'individu

Le terme *wayana* désigne également un individu, une personne, comme l'illustrent les situations ci-dessous. Il peut également désigner « quelqu'un » :

- (26) a. *wajana-hpe* *kane*
 quelqu'un-avoir INTER
 « est-ce qu'il y a quelqu'un ? »
- b. *ina* *wajana-hpe*
 oui wayana-disposer/avoir
 « oui, il y en a. »

L'association avec le privatif *-nma* > *wajana-nma* renvoie à la notion de « personne ». Il est fréquent de passer par un village abandonné ou lorsqu'un village est assez vide et l'énonciateur d'énoncer :

- (27) *wajana-nma*
 wayana-PRIV
 « Il n'y a pas de Wayana. »
 « Il n'y a personne. »

Le terme *wayana* sert aussi à distinguer un être humain d'un être non humain. Si dans une situation, on compare un tapir à un individu, on énoncera (28), et le terme *wayana* référera au sens d'individu si on le reconnaît, mais s'il s'agit d'une personne méconnue, c'est le terme *kalipono* qui est employé :

- (28) a. *wayana, maipuli tapek*
 wayana tapir NÉG
 « C'est un homme (être humain), ce n'est pas un tapir (reconnaissance de l'individu). »
- b. *kalipono, maipuli tapek*
 étranger tapir NÉG
 « C'est un homme (être humain), ce n'est pas un tapir (non-reconnaissance de l'individu). »

Ces exemples montrent que le terme *wayana* renvoie à des identités diverses et mettent à mal l'idée selon laquelle le groupe, lui-même, l'interpréterait comme étant une identification ethnique. Cette interprétation reste, toutefois, valable pour le référent extérieur au monde wayana, comme c'est le cas en français et en portugais, par exemple, qui interprètent ce terme comme un groupe = une langue.

Les *kalipono* « Autre »

Si le terme *wayana* renvoie à la notion de « similitude », le terme *kalipono* renvoie, dans son usage actuel, à la notion de la « différenciation », de l'altérité. C'est la personne Autre. Cette classe n'est pas en opposition directe à *wayana*, en formant une dichotomie du type « Autre » x « Soi ». *Kalipono* couvre certains Amérindiens (Tiliyo, Akuliyo, Waiwai), mais surtout les non-Amérindiens (Kalaiwa, Palasisi, Holante, Noirs Marrons), comme l'illustre l'énoncé ci-dessous :

- (29) *Kalaiwa, Palasisi, Holante, Meikolo, Juka, Tilijo, Akulijo, Waiwai, ëhmelë kalipono-tom*
 Brésilien Français Hollandais Noirs Marrons Ndyuka Tiliyo Akuliyó
 Waiwai tous *kalipono-PL*
 «Des Brésiliens, des Français, des Néerlandais, des Noirs Marrons, des Ndyuka, des Tiliyo, des Akuliyó, des Waiwai, tous sont des *kalipono*.»

Les données dont on dispose permettent d'élaborer le diagramme ci-dessous comme un essai. Dans un passé récent pas trop distant, la catégorie *kalipono* regroupait des sous-classes, composées par des «classes d'individus» vivant dans les profondeurs de la forêt (*Itu akī*, litt. «chenille de la forêt»), par les Noirs Marrons (Meikolo) et par les Blancs (Palasisi et Kalaiwa). On remarque que les Cayapo, considérés comme l'un des sous-groupes de la classe Wayana *tiwëlën* ou *Wajana hapon kom* (litt. «espèce de Wayana») dans la catégorie *Wajana-tom* (Amérindien), se trouvent aussi, dans la catégorie *kalipono*, parmi la classe des individus de la forêt (*Itu akī*) :

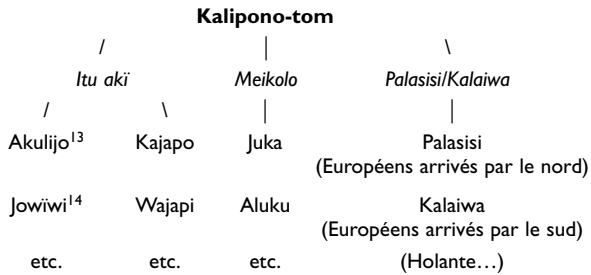


Diagramme 2
 Catégorie de l'Autre (*kalipono-tom*).

Kalipono désigne donc la «personne Autre par rapport à soi». Ainsi, dans un village wayana, lorsqu'il y a des Wayana venant d'un autre village, on dira qu'il y a des *kalipono*.

- (30) *iwu lëken wai kalipono apotoma-ne-me*
 moi assertif 1U-être-i gens aider-nom.d'ag-cont
 «Il n'y a que moi qui essaie d'aider les gens.»

Les *Itu akī*

Parmi les *Itu akī* se trouvent des Amérindiens (les Wayana), soit de contact difficile (la colonne de gauche), soit de contact plus éloigné, voire incertain (la colonne de droite)¹⁵. Ce sont ceux qui ne sont pas de la famille (*wekī tapek*).

13. Il décrit comme des gens qui mangent tous types de fruits et tubercules. Classés parmi les *Tilijo-hpa*, ils présentent une sous-classe *Akulijo-hpa* où se trouvent les «gens de la forêt» (*Itu akī*). Parmi les Wayana du Maroni, deux *Akuriyo*, raptés quand ils étaient petits, sont mariés avec des Wayana.

14. Groupe nomade qui vit au Surinam.

15. L'expression *ituta-lih-tom* réfère aux hommes (mâles) et aux animaux.

Les Jowîwi, par exemple, sont considérés comme des « méchants » nomades, des gens qui terrorisent les autres groupes, comme le témoigne Ina de KODOLOLO (2001). Au village d'Elahé, il existe deux *Itu aki*, c'est-à-dire des *Wajalikule* ou *Akulijo* qui, capturés en amont du Marowini quand ils étaient enfants (l'un était bébé, l'autre était adolescent), ont été élevés par des Tiliyo du Surinam.

Les Wayampi et les Wayana ont connu des relations guerrières, des rapt de femmes et d'enfants, mais aussi des relations d'intermariage. Malgré le contact séculaire qui les unit, on réfère aux premiers avec le terme « *Itu aki* ». Bien que le groupe wayampi tout comme les Wayana sont des Amérindiens, appartenant – selon le contexte – à la même catégorie, les seconds considèrent les premiers comme des *itëtë* « ennemis ». Cet exemple illustre la capacité d'un (sous-)groupe de passer d'une catégorie à l'autre. Mobilité qui dépend de la situation en référence. Les Kali'na (*Taila*), qui sont des caribes et appartiennent à la catégorie des Amérindiens (Wayana-tom), peuvent être vus, selon la situation référentielle, comme ceux qui changent de catégorie, par là leur relation avec les biens matériels, comme la voiture. Les Wayana transfèrent les Kali'na de la catégorie Wayana à la catégorie *kalipono*, en signalant qu'ils ont une attitude de Palasisi :

- (31) *taila man palasisi-me t-ëtï-he*
 Kali'na exister Autre-CONT 3COF-devenir-he
 (lit. « kali'na existe un Autre en transition qu'il devient »
 « Les Kali'na deviennent des Français. »

Bien qu'il y ait des intermariages entre groupes caribes (« Wayana x Tiliyo », plus récemment « Wayana X Kali'na (*Taila*) ») ou entre groupes différents (« Wayana x Émerillon (*Melejo*) »), cette relation reste perçue comme potentiellement « redoutable ». Alors que les Wayampi, les Kali'na, les Tiliyo et les Émerillon ont tissé, historiquement ou dans la vie moderne, avec les Wayana des réseaux de sociabilité, ces derniers réfèrent encore aujourd'hui aux premiers comme des « méchants » *ëilan* en accentuant leur appartenance à la catégorie des *kalipono* :

- (32) *tïlio kalipono lëken, ëilan*
 Tiliyo étranger ASS méchant
 « Le Tiliyo est un "Autre" » (il a la propriété intrinsèque d'être méchant).

Les Meikolo

Pourrait-on parler d'une catégorie Meikolo chez les Wayana ? Peut-être pas. Les Noirs Marrons, appelés également *Taliliman* (c'est-à-dire, les Noirs), sont des *kalipono*, mais quel type d'« Autres » sont-ils ? Depuis le marronage, les Noirs Marrons et ces Amérindiens guyanais sont en contact dans un premier temps par le conflit, ensuite par des réseaux d'échange et aujourd'hui par un réseau de sociabilité. Comment classer les Noirs Marrons, par la couleur de peau ? En tout cas, ils ne sont pas des Blancs. Pourrait-on les classer par leur langue, par leur appréhension du cosmos ou leur culture matérielle (adaptée pour la plupart à partir de celle développée par les Amérindiens) ? Non plus.

Ils ne sont pas vraiment comme les Amérindiens. Cette classe est donc fluctuante. Ils peuvent être rangés parmi les Itu akī, pour être (selon la connaissance des Wayana par rapport aux origines des Noirs Marrons) des individus de la forêt qui font l'abattis, la pêche comme les Amérindiens. Mais, ils peuvent aussi être vus comme l'Autre, distinct des Itu akī et des Blancs. Le diagramme 3 est une hypothèse de classification, due à la fluctuation de ce « groupe » qui « n'est pas « ça », mais ce n'est pas « autre » chose non plus » :

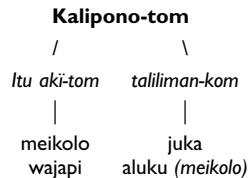


Diagramme 3
Groupes de la catégorie de l'Autre.

Selon certains informateurs les Aluku sont des Meikolo qui sont des *Taliliman* « homme noir ». D'autres disent que Meikolo sont tous les Taliliman (Aluku, Ndyuka, etc.). Cependant, les Wayana, qui continuent à les voir comme des individus potentiellement dangereux, parlent leur langue très souvent couramment. La réciproque n'est pas tout à fait vraie, même si dans le réseau du commerce et du travail dans l'orpaillage, un certain nombre d'Aluku peuvent communiquer en wayana. Le contact linguistique entre ces deux groupes est quotidien : les Wayana descendent sur Maripasoula pour traiter des affaires sociales, sanitaires et commerciales et les Aluku montent le haut Maroni, visitant les différents villages wayana, pour la vente d'objets divers. Situation où la langue de contact, en territoire wayana, est toujours l'aluku.

Les kalipono

Le terme *kalipono* désigne l'Autre, évoquant la différenciation soit entre classes (si on en réfère aux classes de la catégorie des Amérindiens), soit entre catégories (amérindienne [Wajana-tom] X non amérindienne [*kalipono-tom*]). Dans la catégorie des Amérindiens, les Wayana et les Wayampi, par exemple, se réfèrent l'un à l'autre avec précaution. Les premiers évoquent le pouvoir chamanique des seconds, ne pouvant pas contrôler les effets menaçants de leur chamanisme. Ils déclarent avoir pourtant essayé de tuer les Wayampi dans le passé, mais ces « ennemis-là » (*kalipono*) pouss(ai)ent comme des fourmis : « plus tu en tues, plus il y en a » (litt. « tu tues et il y en a encore »).

- (33) *Mëphak katip wajapi-tom uhpak aptau malonme tuhmoi tot*
 Fourmi comme wayampi-PL jadis temps alors frapper PL
talala-ke sikëpuli-ja
 tonnerre-INSTR Sikëpuli-à
 « Jadis, les Wayampi étaient comme des fourmis, le Sikëpuli les frappait avec les grandes massues (mais il y en avait toujours). »

Une autre classe, rangée parmi les *kalipono*, est désignée par des termes qui renvoient à une même classe d'individus dont la référence est l'Européen. À côté des termes *Kalaiwa* et *Palasisi*, les Wayana de la Guyane française emploient aussi le terme *Holante* pour se référer aux Néerlandais du Surinam. Ceux-ci sont perçus comme des méchants guerriers qui caractérisent les membres de la catégorie *kalipono* :

- (34) *tunaton mëlë-kuau palasisi-mna kalipono-nma kalaiwa-mna ëhmelë*
 Amazone lá-LOC palasisi-PRIV Autro-PRIV kalaiwa-PRIV tout
kalaiwa-nma
 kalaiwa-PRIV
apalai tamu lëken wajana tamu lëken
 apalai ancêtre ASS wayana ancêtre ASS
eukutpë
 région
mëlë kalipono euku-me t-ëw-ëti-he
 celui-ci Autre région-CONT 3-ëw-rester-he

«Là-bas sur l'Amazone, il n'y avait ni Palasisi, ni Kalaiwa, pas un seul Kalaiwa. Il n'y avait que des ancêtres apalai et wayana, dans cette région-là. Ces Autres(-là, les Européens) restaient dans leur région.»

Kutaka, 2004

L'emploi contemporain du terme *kalipono* est très souvent lié à ces nouveaux ennemis, soit en référence à la langue (35)¹⁶, soit à leur présence sur le territoire amérindien (36), soit encore en ville (37) :

Parler une langue non amérindienne, c'est parler la langue des *kalipono* :

- (35) *kalipono omi walë-la w-a-i*
 kalipono langue connaissance-NEG 1U-être-i
 «Je ne connais pas la langue des Kalipono (c'est-à-dire, le portugais, le français, etc.)»
- (36) *Kalipono pata n-ütëm, Funai pata lëken*
 kalipono localité 3U-aller.ACC Funai localité ASS
 «Il est allé chez les Kalipono, à la Funai.»
- (37) a. *Kutaka më n-të-ja kalipono-htak*
 Kutaka më 3U-aller-EVE kalipono-vers
 «Kutaka, lui, il va en ville.»
- b. *akëlephak w-a-i, kalipono-tak w-ütë-imë-ja-i*
 loin 1U-être-i kalipono-vers 1U-aller-REPET-EVE-i
 (loin je suis, vers les *kalipono* je reviens)
 «Je vis loin, je rentre chez moi.»

16. Simone DREYFUS (1992 : 92, note 5) rappelle l'existence d'«une sorte de pidgin utilisé comme langue de traite que les hommes utilisaient entre eux et sur le continent dans leurs relations avec les ethnies locales, ils s'identifiaient comme kalinago, se rapprochant ainsi de leurs alliés traditionnels karibophones, les Kali'ñas connus en Guyane française». Des Wayana du Paru (Brésil) disent que tel «parler» est caractéristique du Maroni. Phénomène asserté par des jeunes Wayana du Maroni qui attribuent la connaissance et l'emploi de ce pidgin aux personnes âgées, notamment aux hommes Wayana. À ce jour, aucune enquête n'a été réalisée auprès de cette population sur ce sujet.

Nous avons vu plus haut qu'une construction d'identification ethnique « X est français » par exemple, n'est pas perçue du point de vue cognitif de façon universelle. La structure wayana « être X » est grammaticale, mais elle n'exprime pas « être wayana ». Cette interprétation est de l'ordre de l'innovation en wayana, due, probablement au contact avec des langues comme le français et le portugais où cette expression révèle l'identification de l'individu. En wayana, cette structure renvoie à une attribution à une classe d'individus caractérisés pour leur « habilité d'exécuter, de réaliser Y ». Le contact centenaire avec des sociétés occidentales a permis aux Wayana de comprendre que « être X » est une façon d'indiquer l'appartenance à une classe non pour ses qualités, mais en tant qu'identification. Bien que les Wayana ne fassent pas réellement la différence entre « être français », « être suisse » et « être brésilien », ils (pour ne restreindre qu'à ce groupe amérindien) savent que la classe de *kaliponos* (les « Autres ») catégorise ainsi les individus. Dans l'exemple ci-dessous, par exemple Sapatoli qui vit au Brésil enregistre un message pour son frère qui vit en Guyane. Il me le présente et dit que sa *tasi* « épouse potentielle » ou « sœur aînée » (moi en l'occurrence) est *palasisi*, alors que Daniel (Schæpf, un anthropologue), lui est suisse. Dans son énoncé, la propriété intrinsèque de « X être » est révélée par l'opérateur de négation *tapek* à valeur d'état permanent (CAMARGO, 2003) :

- (38) *Tasi palasisi, Daniel palasisi tapek, suwisu lëken*
 « L'épouse potentielle est palasisi, Daniel n'est pas palasisi, il est suisse. »
 Sapatoli, 2002

Si l'enregistrement s'adressait à un Wayana qui était au Brésil, Sapatoli dirait vraisemblablement *tasi kalaiwa, Daniel kalaiwa tapek, suwisu lëken*. Or, les Wayana dénomment *Kalaiwa* et *Palasisi* les Européens et leurs descendants. Le terme « *kalaiwa* < *kara'iuwa* », d'origine tupi-guarani, désigne l'« homme blanc », le « chrétien » en opposition à « Indien » (CUNHA, 1978). Il réfère aux Autres non amérindiens dont le contact a été établi par le Sud (GRUPIONI, 2002), c'est-à-dire, autrefois les Portugais et aujourd'hui les Brésiliens. Le second terme infère les Autres du Nord (GRUPIONI, 2002), les Français avec qui ces Amérindiens sont en contact dès le début du XVIII^e siècle (HURAUULT, 1968 : 1). Dans les deux cas, ces non-Amérindiens rentrent dans la classe de l'altérité, désignée par *kalipono*¹⁷, qui sémantiquement est liée à la notion d'ennemi guerrier ». Si *kalipono* est la classe de l'« Alter », quelle serait alors la classe de l'« Identité » ? Au long du présent texte, nous avons montré que

17. D'où vient le terme *kalipono* ? Dans le dictionnaire caraïbe-français du Père R. BRETON (1665) on trouve le cognat « callinago qui renvoie au véritable nom de nos Caraïbes insulaires : ces cannibales et anthropophages dont les Espagnols se plaignent tant, comme des personnes qu'ils n'ont pu dompter, et qui ont dévoré un si prodigieux nombre des leurs et de leurs alliées (à ce qu'ils disent en leurs livres) ». S. DREYFUS (1992 : 78) cite ce nom pour référer aux « insulaires arawakophones des Petites Antilles ». On pourrait, d'après le terme en wayana avancer une hypothèse sur l'étymologie de *kalipono* qui est parfois réalisé [kalipëno], ce qui permet de voir la marque -no de nom d'agent : *kalipo-no* (meurtrier-nom.AG) « celui qui a l'habilité de commettre des meurtres ». Le nom d'agent peut être indiqué par la forme réduite du lexème et qualifié par le participe passé -npê : *kali-npê mëlê* « il est un meurtrier » (au singulier), *kali-npê-tom* « les meurtriers ». Cette étymologie suggère que l'altérité est liée à la guerre.

ces catégories ne sont pas tranchées. Elles présentent une forme fixe, figée, représentée par un « Autre » et par un « Soi », comme nous le suggèrent nos repères culturels. La fluidité des éléments/sous-groupes de passer d'une classe ou même d'une catégorie à l'autre est un trait déterminant dans les relations de sociabilité entre ces groupes guyanais. On devrait cependant se poser la question de savoir si on peut parler de critère d'organisation des groupes tout simplement, car la notion d'ethnicité n'est pas primordiale pour les Wayana. La notion d'identification et d'attribution du lieu d'un côté et celle de identification et différenciation linguistiques de l'autre semblent primer.

Conclusion

Au long de cette étude, on a tenu à faire la place à une optique native par des témoignages de Wayana en langue vernaculaire sur la conception qu'ils ont de leur identité et de leur différence. Des exemples fournis et des analyses qui en découlent, on retient que c'est nous – les non-Wayana – qui cherchons à parler d'une « culture wayana » ainsi que de décliner notre identité, alors qu'ils s'attachent à d'autres critères pour définir des cultures, ou de l'identification. Chacune des cultures locales, par exemple, est caractérisée par un savoir-faire, un accent, une manière de plaisanter qui lui est propre. Ce savoir-faire est partagé par la collectivité (avec toutes les classes et sous-classes confondues), mais chaque propriété particulière à une classe, comme le chamanisme wayana et les dons artistiques apalai (musique et danse), est dûment reconnue par un ensemble d'individus. Chacune de ces caractéristiques qui servent très souvent de taquineries entre un individu/groupe et l'autre, est un outil fondamental dans la teneur et dans la qualité de leurs relations sociales. Pour ces Amérindiens, ce qui compte est la différence qui se repose sur « être d'ici ou d'ailleurs », « parler comme ceci ou comme cela ». Conception native qui va à l'encontre de notre manière de les voir à travers notre raisonnement basé sur la notion d'un « être X » qui renvoie à une ethnie = une culture = une langue. Or, dire « être wayana » renvoie au *modus vivendi*, au savoir-faire et au *socius* partagés par un maillage de sous-classes qui se reconnaissent sous un même parler. Rappelons toutefois que les différences à l'intérieur de ce « même parler » sont essentielles dans la conception des relations sociales des individus qui partagent un même territoire. La construction « X wayana » se réfère à la fois à Soi qui renvoie à l'unité linguistique, donc à la classe, ainsi qu'à l'Autre qui, à son tour, renvoie à la différenciation linguistique, c'est-à-dire, à la sous-classe. L'individu wayana porte ainsi la dualité entre le Soi par l'identification à la langue et au lieu ainsi que l'Autre par la différenciation de la langue et le lieu ; paramètres identitaire et différenciateur de l'individu wayana.

Ainsi, l'emploi de *kalipono* et de *wayana* – signifiant « personne » – dépend du référent que le locuteur lui donne ; soit il l'assimile à Soi, et il emploie alors le terme « wayana », soit il l'assimile à l'Autre, et il emploie le terme *kalipono*.

Les expressions linguistiques en wayana montrent bien qu'un individu ne décline pas son appartenance à « une ethnie ». Ce qui est fondamental pour eux, c'est leur lien avec le territoire de leurs ancêtres et celui qu'ils occupent actuellement ; l'élément mis en valeur est l'« être à tel lieu ». Ceci tend la perche aux nouvelles études ethnologiques sur la question de l'identité qui montrent que la frontière ethnique n'est pas synonyme d'une frontière sociale (GRUPIONI, 2002 ; FORMOSO, 2003 ; GALLOIS, 2005 ; VIVEIROS DE CASTRO, 1996). D'ailleurs, E. VIVEIROS DE CASTRO (1998 : 23) souligne judicieusement que :

« Les structures sociologiques vont aussi loin que les sociologies natives vont, et le dernier rassemble une myriade d'Autres, non humain aussi bien qu'humain, qui ne sont d'aucune manière ni dedans ni dehors. »

ce qui décode la vision native de différents groupes pour qui la notion d'« ethnie » n'évoque rien. Différemment des Occidentaux, les groupes guyanais conçoivent les relations sociales bien au-delà des frontières ethniques ainsi que des frontières humaines. Les relations sociales entre humains et non-humains, par exemple, sont conçues comme une dynamique et partie intégrante de leur cosmos, n'ayant pas de frontière entre ces éléments. (GRUPIONI, 2002 ; GALLOIS, 1988 ; VIVEIROS DE CASTRO, 1996). Pour les Wayana, par exemple, si on parle de frontière, elle requiert une notion basée sur le territoire (d'origine ou celui des ancêtres), d'une part, et sur la langue (ou variante) de l'autre. Notion qui ne présente aucun lien avec l'autoperpétuation biologique d'un groupe ou des champs de communication et interaction, comme a postulé Narrol dans sa définition d'ethnie¹⁸.

18. Le concept de « groupe ethnique », employé dans la littérature anthropologique, donné par Narrol (cité par BARTH, 1988 : 27), aspirait à une définition du type-idéal : (a) elle se perpétue du point de vue biologique ; (b) partage des valeurs culturelles fondamentales, réalisées de façon unitaire selon des formes culturelles déterminées ; (c) constitue un champ de communication et d'interaction ; (d) dispose d'un ensemble qui s'identifie et qui sont identifiés par d'autres comme constituant une catégorie qui peut être distinguée d'autres catégories du même ordre.

Usages de l'histoire des Premiers Temps chez les Marrons ndyuka

Jean-Yves PARRIS

Introduction

Mon propos concerne le rapport à l'histoire des Marrons ndyuka¹ et, plus précisément, à celle dite des Premiers Temps qui, pour tous les Marrons du Surinam, représente une période considérée comme étant constitutive de chacune de ces sociétés². À partir d'éléments bibliographiques et de données recueillies sur le terrain (entre 1993 et 1997 dans quelques villages du haut Tapanahoni, au Surinam, ainsi qu'à Saint-Laurent-du-Maroni en Guyane), j'envisage de mettre en perspective le contenu de cette mémoire collective – entendue ici en tant que source de références agencées au gré des circonstances, des intérêts ou du statut des narrateurs – et ses usages, en illustrant les circonstances dans lesquelles cette page particulière participe à la pratique et aux processus d'autodéterminations de l'ensemble des Marrons ou de chaque unité sociopolitique.

En raison du caractère déterminant des Premiers Temps, cette période donne lieu à un corpus de récit de type historique, au sens où il se propose de dire l'histoire du marronnage telle qu'elle se serait déroulée. Aborder les usages

1. Les Ndyuka sont l'un des six groupes de Noirs Marrons implantés au Surinam et en Guyane française. Le qualificatif de Marrons s'applique globalement aux esclaves transplantés d'Afrique qui ont fui l'esclavage au moment ou peu après leur arrivée dans les diverses régions du Nouveau Monde pour donner naissance à des sociétés qui, pour certaines d'entre elles, perdurent encore de nos jours.

2. L'importance des Premiers Temps est également confirmée chez les Saramaka (cf. PRICE, 1994), ou encore chez les Aluku (cf. BILBY, 1990). Pour un état plus global de la question, voir W. HOOGBERGEN, 1990 : 65-102.

que font les acteurs ndyuka de cette période de leur passé indique donc que, nécessairement, je serai amené à rendre compte de certains faits sur lesquels repose ma restitution dans leur dimension historique. En effet, l'échelle temporelle dont il est ici question n'est pas seulement celle de l'enquête de terrain puisqu'un certain nombre d'éléments que les acteurs incorporent dans leurs pratiques ou dans leurs interprétations renvoient à des périodes qu'ils n'ont pas personnellement vécues. Pour autant, dans la mesure où mon approche des usages des Premiers Temps est anthropologique et nullement historique, il ne s'agit pas de faire de l'histoire et de rendre ainsi compte de la réalité historique. Il s'agit, plus simplement, de faire observer que des événements ou des interprétations contemporaines peuvent être en prise avec la perception qu'ont les acteurs de leur passé. En somme, ce n'est pas parce que l'objet des récits des Premiers Temps est de dire l'histoire, ou parce qu'ils font référence au passé qu'il est ici question de retranscrire l'histoire objective des unités concernées. J'envisage plutôt ces récits comme des emprunts au genre historique, selon un procédé comparable au fait d'invoquer la tradition pour justifier de pratiques et de discours contemporains.

Mon interrogation sur le rapport aux Premiers Temps me conduira ensuite à brièvement examiner la pertinence de certaines questions que peut poser la mise à l'écrit de ceux-ci, principalement du point de vue des locuteurs ndyuka ou, plus largement, Noirs Marrons. Ainsi des possibles variations de contenu quant au message transmis lors du passage à l'écrit ou de la transformation de l'oralité que pourrait générer l'écrit. Deux remarques s'imposent ici : la première est que l'univers ndyuka ou des autres Noirs Marrons du Surinam et de la Guyane, est loin d'être homogène. Malgré des références communes, le rapport au marronnage dans ses très grandes lignes par exemple, il est nécessaire de distinguer ceux qui vivent le long de la côte ou en ville, de ceux qui vivent le long des rivières de l'intérieur. Une autre distinction mérite d'être établie entre les Marrons de l'intérieur : entre ceux qui sont installés sur la rive surinamienne et ceux qui le sont sur la rive française du Maroni ou du Lawa. De ce fait, le rapport à l'écrit des locuteurs Noirs Marrons varie. Par exemple, un enfant ndyuka qui vit le long du Tapanahoni connaîtra une scolarisation limitée, tant il n'existe ici aucune école qui propose un enseignement qui aille au-delà du niveau du primaire et de l'acquisition des rudiments de lecture et d'écriture. La poursuite des études nécessite un départ obligatoire vers la côte, ce qui est loin d'être systématique. C'est donc dire que les questions du rapport à l'écrit ne sont pas ici aussi pertinentes qu'en milieu urbain ou le long de la rive française où, par exemple, collèges et internats existent dans l'intérieur. Côté Guyane, une autre distinction s'impose : celle de la langue de l'écrit. Par exemple, l'impact des ouvrages qu'ils soient rédigés en français ou en néerlandais ne sera pas le même. Ici, la prise en compte de la situation frontalière est donc une autre donnée qui relativise l'homogénéité de l'univers des Noirs Marrons.

Ma deuxième remarque concerne un aspect essentiel des Premiers Temps : le caractère extrêmement dynamique de ce corpus de récits historiques. Cela m'oblige à me situer non pas tant sur les variations de contenu dans le

message transmis, que sur la nature de ce qui est désormais transmis par l'écrit. En d'autres termes, je ne m'interroge pas sur ce qui change au regard d'une hypothétique histoire orale stable et débarrassée de tout contexte d'énonciation, que sur les objectifs ou l'idéologie qui sous-tend la mise à l'écrit des Premiers Temps. C'est en ce sens que je considérerais que les Premiers Temps constituent une référence à la fois d'ordre politique et identitaire particulièrement déterminante sur le terrain des revendications qui sont ici qualifiées, dans un sens très large, de culturelles ou d'ethniques.

Marronnage et Premiers Temps : une spécificité socio-politique

Caractéristiques du marronnage

Le marronnage désigne tout d'abord un processus qui a conduit des esclaves transplantés d'Afrique vers le Nouveau Monde à fuir le régime servile. Les Marrons ndyuka du Surinam sont les descendants de tels mouvements de rébellion qui, à partir de la seconde moitié du XVII^e siècle³, conduisirent leurs auteurs à s'évader des plantations coloniales. Il s'agit d'un processus qui présente des caractéristiques communes partagées par tous ces rebelles, d'où qu'ils soient, et à partir desquelles peut être envisagée cette forme de résistance à l'esclavage. En premier lieu, le refus de la structure administrative et sociale du système de la plantation, de ses lois esclavagistes et des traitements infligés aux esclaves (sévices corporels, injustices, insuffisance de la nourriture, viols, conditions de travail, changement de maître entraînant une dégradation des conditions de vie des esclaves, etc.).

Ensuite, cette forme de rébellion connut un grand rayonnement géographique. Avec un succès variable et une durée de vie inégale, toutes les colonies du Nouveau Monde ont très rapidement été confrontées aux mêmes problèmes : les rébellions et la formation de groupes de Marrons hostiles qui trouvèrent refuge dans des endroits difficiles d'accès. Cette forme de résistance est très rapidement attestée dans toutes les colonies et ce tout au long de l'histoire de l'esclavage : au Brésil, au Pérou, en Colombie, en Équateur, au Mexique, dans les Guyanes, l'aire caribéenne et antillaise, et le sud des États-Unis (BASTIDE, 1967 : 51-75).

Le troisième trait commun de cette forme de rébellion est la menace qu'elle représenta au fur et à mesure de son intensification pour le système des plantations. Cette menace peut être mesurée à la hauteur des efforts engagés

3. Selon W. HOOGBERGEN, les premiers contingents d'esclaves débarquent vers 1650, alors que le Surinam est encore une colonie anglaise. Il estime qu'en 1702 le nombre de fuyards était de l'ordre de 1 000 à 1 500. Ce chiffre augmente rapidement au cours du XVIII^e siècle : en 1749 près de 6 000 rebelles ont «pris les bois». Devenue hollandaise en 1667, la colonie importa jusqu'à 325 000 esclaves (HOOGBERGEN, 1990, 1993).

par les colonies ou par les colons pour mettre un terme à ces fuites : tous les Marrons ont été confrontés aux opérations menées par les colons, soucieux à la fois de récupérer leurs anciens esclaves qu'ils avaient achetés, et d'éviter, par l'application de châtiments exemplaires, la diffusion de cette forme de rébellion. Enfin, le marronnage se caractérise par les disparités dont s'accommodèrent tous ces fuyards qui, à l'image des esclaves sur les plantations et de leur mode de recrutement, furent composées d'éléments hétéroclites : les enclaves marronnes grossirent surtout grâce aux nouvelles recrues, bossales ou, plus rarement, créoles, tant il est vrai que des individus nés et socialisés sous ce régime eurent une moins grande tendance à aller à son rencontre⁴. Finalement, la continuité démographique des Marrons respecta le modèle des plantations. Ici et là, pour des raisons différentes, l'accroissement naturel de la population fut supplanté par l'arrivée de nouveaux esclaves récemment débarqués d'Afrique.

Qu'est-ce que les Premiers Temps ?

Les Premiers Temps, traduction littérale de ce que les Ndyuka nomment *Den fosi ten*, forment une période de référence qui s'échelonne des premiers mouvements de marronnage à la fin des guerres de libération. Par commodité, on peut ici considérer que les Premiers Temps prennent fin à la signature des traités de paix entre Marrons et colons. Pour ce qui est des Ndyuka, cette période débute avec les premiers mouvements de marronnage, probablement vers 1712, selon S.W. de GROOT (1977 : 7), et s'achève à la signature du premier traité de paix conclu avec les colons, en 1760. Cette cinquantaine d'années est successivement marquée par : la déportation d'Afrique, l'arrivée au Surinam, l'esclavage et les traitements infligés par les Blancs, les mouvements de marronnage, les vicissitudes des trajets qui ont conduit les Marrons jusqu'à leur territoire de référence actuel, les représailles des colons, les actions menées par les Marrons sur les plantations et la signature des traités de paix.

En raison de ces éléments communs à tous les Marrons de cette région, les Premiers Temps sont par conséquent une période qui fait sens chez tous ceux-ci. Pour reprendre la métaphore d'un de mes interlocuteurs, les Premiers Temps sont les racines de l'arbre. R. Price nous propose une analogie similaire. À propos de la connaissance des Premiers Temps, il écrit qu'elle est la source de l'identité collective ; elle contient les vraies racines de ce que signifie « être Saramaka » (PRICE, 1994 : 17). Et c'est bien sur ce dernier plan que, chez les Ndyuka également, se situent les Premiers Temps : ils ne sont nullement confondus avec le temps de la Création des hommes et du monde par exemple. Ainsi, l'origine de la terre, des hommes, des animaux ou des plantes, ne figurent pas dans les récits des Premiers Temps qui, finalement, se contentent d'être une tentative d'interprétation de la raison d'être spécifique des Ndyuka et, plus largement, des Noirs Marrons du Surinam. Cette construction est dans une

4. À la différence du « grand marronnage », le marronnage des Créoles, qualifié de « petit marronnage », était souvent temporaire et avait pour cadre les zones urbaines dans lesquelles cherchaient à se fondre ces esclaves (cf. DEBBASCH, 1961 ; DEBIEN, 1966).

certaine mesure comparable à toutes celles qui cherchent à saisir les ruptures que provoquèrent les premiers contacts. En ce sens, les Premiers Temps illustrent la volonté d'isoler le point de départ des relations entre les colons européens et les esclaves puis les Marrons (cf. BALLARD, 2003 : 111). Ils renvoient à une phase constitutive qui peut faire figure d'événement au sens où il représenta « une discontinuité par rapport à l'état antérieur » (POMIAN, 1984 : 33).

Les Premiers Temps témoignent en somme des grandes étapes qui marquent la naissance d'une société nouvelle dont les fondements et les caractéristiques propres s'enracinent dans cette période et dans des faits considérés comme marquants et significatifs par tous ceux qui se réclament de cet héritage. C'est, aux dires des interlocuteurs ndyuka, au cours de ces Premiers Temps que leurs ancêtres ont posé les bases de l'organisation sociale, politique et religieuse qui ont encore cours de nos jours : acteurs du marronnage, ce sont eux qui ont guerroyé contre les colons, qui ont fondé les clans et défini les rapports qu'ils entretiennent, le territoire de chacun d'eux et les cultes qu'ils détiennent. Cette filiation est entretenue par le biais du culte des ancêtres et se manifeste concrètement sur le plan de l'héritage des charges politiques ou religieuses par exemple.

La transmission des Premiers Temps

Problèmes et méthode d'approche

Il convient de rappeler, même brièvement, que nous sommes ici face à des sociétés pour lesquelles l'histoire n'est pas en soi une discipline qui s'inscrit dans une tradition scientifique de type occidental. Et c'est encore moins le cas de sa mise à l'écrit. Si tant est que certains interlocuteurs peuvent être qualifiés d'historiens⁵, ils font montre d'initiatives, de quêtes et de démarches personnelles qui ne se matérialisent dans aucune institution qui, par ce biais, légitimerait ce discours et cette approche du passé.

Les Premiers Temps relèvent davantage d'une tradition orale, nullement figée ou immuable. De l'histoire d'un même événement par exemple, chaque individu qui s'y intéresse en détient une part ou une version. Dans l'ensemble, l'acquisition du savoir, surtout celui qui se rapporte aux Premiers Temps, nécessite de la part de l'intéressé un travail de recomposition auprès de différentes sources et de différents auteurs. Pour ce faire, il lui faut savoir faire valoir auprès de ceux-ci une certaine connaissance de ce même événement, ou mobiliser d'autres ressources. En définitive, l'accès au savoir est basé sur une rela-

5. Je pense ici au travail de R. PRICE (1994) qui prend le parti de qualifier d'historiens les interlocuteurs qui lui communiquent des récits sur les Premiers Temps. Je ne partage pas totalement ce point de vue puisqu'à mon sens l'apprentissage et la restitution des Premiers Temps relèvent davantage d'une démarche et d'une visée politique. Le travail de l'historien est sur ce point de débarrasser son texte de ses sources ou, à tout le moins, de pointer l'idéologie ou le parti pris.

tion d'échange. Pour qu'un interlocuteur divulgue certains pans de son savoir, il convient qu'il puisse en recueillir d'autres. À moins que cet apprentissage ne serve des intérêts d'une autre nature, ainsi d'un chef de village instruisant un probable successeur, un grand-père son petit-fils, un oncle maternel son neveu, ou, dans mon cas, un ethnologue intervenant dans un contexte conflictuel.

Un tel mode d'acquisition du savoir signifie que la connaissance d'un même événement varie selon l'interlocuteur. Cette recomposition est agencée et transmise au gré des intérêts, de la position, voire de la personnalité du narrateur ou de son auditeur. Dans ce contexte d'oralité, l'« historien » ndyuka peut être vu comme un véritable auteur d'une production de récits historiques qui restent empreints, comme pour tous les discours, de processus d'innovation et d'altérations qui renvoient au contexte de la narration. Tout l'intérêt de cette production est de l'appréhender dans cette perspective : chaque acteur qui se confronte à cette tradition orale en aura une lecture et une interprétation personnelles qui seront sensibles dans son récit.

Pour l'ethnologue, le recueil des grandes lignes des récits qui traitent des conditions du marronnage des ancêtres des actuels Ndyuka ne pose pas de problèmes insurmontables, bien que certaines exigences s'imposent. Les moins originales consistent à être un peu au fait de la langue ndyuka, de disposer de temps, d'avoir de la patience et de le faire dans des contextes bien particuliers (une relation d'apprentissage ou le dialogue avec un interlocuteur habilité à discourir sur de tels thèmes, par exemple). C'est du moins vrai des éléments très généraux de cette page de l'histoire ndyuka. En revanche, une fois posée la part la plus accessible de ce passé, certains éléments peuvent vite devenir inaccessibles pour qui n'est pas Ndyuka ou pour quiconque aura une démarche qui ne sert pas les intérêts de l'auteur de ces récits. Ainsi en est-il du nom de certains protagonistes, de certains lieux, ou des divinités (*obia*) qui ont assisté les grands ancêtres. Mais les grandes lignes de ces récits seront d'autant plus à la portée de celui qui y porte un intérêt qu'il sera lui-même étranger, tant demeure vivace la fierté que l'on porte à l'égard de ce qui est considéré comme de hauts faits de guerre. Il peut même, dans certains cas, être plus facile à un étranger d'avoir accès à certains récits. Par exemple, ceux qui traitent de l'histoire locale et d'un matrilignage particulier ne seront pas aussi aisément abordés en présence d'un Ndyuka n'appartenant pas à l'unité concernée⁶.

Formes et expressions des Premiers Temps

En dépit de son caractère fondateur, cette période significative et déterminante n'est pas arrêtée avec précision par ceux avec lesquels je me suis entretenu : aucun événement, ni même celui que représente, par exemple, la signature du premier traité de paix en 1760, n'est daté. Par ailleurs, les Premiers Temps ne sont pas figurés en tant que période aussi linéaire que le laisse supposer ma présenta-

6. Sur les questions concernant la dimension du secret qui entoure les Premiers Temps et les conditions de la transmission de ce savoir, on pourra se reporter à R. PRICE (1994), notamment aux pages consacrées à la formation de l'historien saramaka, à l'enquête et au terrain.

tion : ils ne se présentent pas en une succession d'événements ordonnés du point de vue chronologique. Ils rassemblent plutôt quantité d'événements dont la mise en forme est variable mais qui ont tous la particularité de renvoyer, aux yeux de mes interlocuteurs, à une ou plusieurs phases constitutives de leur société.

Des formes du savoir qu'emprunte la connaissance des Premiers Temps, R. Price n'en recense pas moins de neuf, qui vont des fragments généalogiques aux évocations énoncées devant l'autel des ancêtres, en passant par des chants, des proverbes, des listes de toponymes ou des suites de noms (PRICE, 1994 : 19-20). Cette diversité donne une idée des difficultés auxquelles s'expose l'enquêteur. Pour ma part, je me suis limité à des récits qui traitaient d'événements en prise directe avec l'organisation du pouvoir politique et qui furent recueillis dans un contexte précis (voir PARRIS, 2002). J'ai eu par conséquent affaire soit à des récits qui furent associés aux Premiers Temps, et ce de manière a-historique (« du temps où les Ndyuka ne s'appelaient pas encore ainsi... »), soit à ceux qu'un historien pourrait dater en opérant des recoupements (« c'était du temps du *gaaman* [chef suprême à la tête de l'ensemble des Ndyuka] X... »), soit, enfin, à des récits qui distinguaient deux périodes majeures des Premiers Temps : la période de l'esclavage (*Saafu ten*) et la période du marronnage (*Lowe ten*).

Les récits auxquels j'ai eu accès relatent avec détails les souffrances infligées aux ancêtres des Ndyuka alors qu'ils étaient encore esclaves, les conditions dans lesquelles ils travaillaient ou les tâches qu'ils devaient accomplir. Ce sont là les *Saafu ten toli*, les histoires du temps de l'esclavage. D'autres récits traitent des hauts faits des ancêtres qui se sont illustrés durant toute la période du marronnage (*Lowe ten*). Dans ce cas, il peut aussi bien être question des circonstances qui ont conduit tel ancêtre à se retrouver à la tête d'un groupe d'esclaves en fuite, des origines de celui qui en fut un membre particulièrement actif ou incontournable, des ruses ou du courage dont a dû faire preuve tel autre pour déjouer les représailles des colons, de la clairvoyance et de l'intelligence de celui-là qui sut gagner les faveurs des divinités des lieux pour se repérer et progresser dans la forêt jusqu'aux rives de la rivière Tapanahoni considérée comme le territoire traditionnel des Ndyuka. Tous ces récits abordent, de manière plus ou moins explicite, des sujets qui traitent de la constitution des clans, de leurs limites territoriales, de leurs prérogatives religieuses et politiques, des alliances et des rivalités claniques.

Dynamique des Premiers Temps : une ressource politique

C'est à l'occasion d'un conflit, lors d'un débat sur l'opportunité de rétablir et d'officialiser une pratique abolie au cours des années 1970, qu'est apparue la dimension politique des Premiers Temps. Ce débat opposait les partisans

d'une réhabilitation de l'interrogatoire posthume, tel que celui-ci se pratiquait jusqu'au début des années 1970, à ceux qui défendaient l'abolition de cette mesure. L'interrogatoire posthume est une pratique qui consiste à interroger la dépouille afin de déterminer les causes du décès et, sur la base des conclusions alors émises par les prêtres en charge de cet interrogatoire, à déterminer le traitement qui doit être réservé au défunt. Il s'agissait en d'autres termes d'une opposition entre les partisans du médium Akalali, l'auteur de cette abolition, lesquels prétendaient enterrer leurs morts sans procéder à un interrogatoire de la dépouille, et ceux qui étaient accusés de ne pas respecter cet arrêté et qui, aux dires de leurs détracteurs, avaient ouvertement rétabli cette procédure divinatoire dès la disparition de ce médium. Mais en dépit des commentaires de mes interlocuteurs, partisans du statu quo, les enjeux de ce débat ne se limitaient pas à des questions de procédures, ni à celles de devoir ou non respecter une tradition, quelle que soit celle invoquée, ni même au souci qui consiste à s'assurer du devenir des défunts, à savoir s'ils pouvaient ou non prétendre au statut d'ancêtre.

Cette opposition révéla des divergences d'intérêts et des prises de positions qui étaient avant tout d'ordres politiques. Fondamentalement, cette controverse n'opposait pas des individus qui faisaient ainsi valoir un point de vue personnel quant à la façon dont il convenait de lutter contre la sorcellerie⁷, d'harmoniser les pratiques funéraires, de respecter la tradition ndyuka ou la souveraineté du chef suprême. Plus que d'être une position défendue par quelques villageois, il apparaissait que le point de vue de mes hôtes était le reflet d'un désaccord partagé par l'ensemble de leur clan. Les termes de ce désaccord s'entendaient en effet dans d'autres villages de la même appartenance clanique. En outre, les membres de ce clan prétendaient être à la tête d'une fronde qui réunissait la majorité des clans du haut Tapanahoni. Le Tapanahoni fait l'objet d'une distinction géopolitique entre le haut et le bas Tapanahoni. Le siège de la chefferie étant situé dans le haut Tapanahoni. Selon cette perception, il en résultait une opposition entre d'une part les clans de l'amont et ceux de l'aval et, d'autre part, entre la majorité des clans de l'amont et le clan du chef suprême.

Ce qui autorisait à placer ce débat sur le terrain politique, c'est qu'il renvoyait aux prérogatives claniques qui sont, par excellence, du ressort des Premiers Temps⁸. Intervenir sur l'interrogatoire posthume, et plus précisément sur son contrôle, revenait à intervenir sur les prérogatives et les rapports qu'entretiennent entre eux les clans, sur les fondements de la hiérarchie politique ndyuka et, en fin de compte, sur les Premiers Temps puisqu'ils témoignent de l'idéologie qui légitime ici le pouvoir politique. Cette idéologie veut que le pouvoir politique et le contrôle des cultes rendus aux grandes divinités soient

7. La sorcellerie est le principal critère qui retient l'attention des prêtres chargés de la conduite de l'interrogatoire posthume.

8. Il en est de même des Saramaka à propos desquels R. PRICE écrit que « de façon générale, les Premiers Temps interviennent dans l'arène restreinte mais fortement mouvementée des affaires interclaniques » (1994 : 18).

dévolus aux clans qui auraient les premiers marronné et découvert la rivière du Tapanahoni. De sorte que les termes de l'opposition du clan le plus farouchement hostile à la réhabilitation de l'interrogatoire furent justifiés au regard de cette page d'histoire dont ils proposèrent une lecture qui garantissait leurs propres intérêts : que cela soit pour rendre compte de l'abolition de l'interrogatoire posthume ou de leur refus que cette procédure soit réhabilitée, les membres de ce clan faisaient valoir que les motifs de leur position résidaient dans les Premiers Temps. Au nom de l'ensemble de leur clan, ils justifiaient leurs revendications au regard du rôle joué par leurs ancêtres lors de cette période déterminante. Les récits de cette période qu'ils me livrèrent faisaient en effet valoir qu'ils étaient les descendants du clan qui avait le plus contribué au marronnage, à la découverte du Tapanahoni et à l'instauration du pouvoir politique tel qu'il existe encore de nos jours. En raison de leur rôle déterminant au cours de cette période, ce clan prétendait, au travers de récits qui avaient pour cadre historique les Premiers Temps, être le clan le plus influent dans la vie politique ndyuka. Il revendiquait une position hégémonique au sein de cette chefferie, allant même, dans certains récits, à revendiquer le pouvoir suprême en lieu et place du clan royal.

Il est compréhensible que dans ce contexte il est important de connaître l'histoire des Premiers Temps ou, du moins, d'être en mesure de mobiliser une lecture particulière de cette période afin de pouvoir peser dans la vie politique ndyuka : plus on pourra se prévaloir d'ancêtres illustres, plus on sera susceptible d'influencer la vie politique. Ceci est valable aussi bien à un niveau local, clanique, qu'à l'échelle de la chefferie. Pour les Saramaka d'aujourd'hui, écrit par exemple R. PRICE, les Premiers Temps – l'époque des Anciens – diffère profondément du passé récent en ce qu'il possède, intrinsèquement, une véritable force (*op. cit.* : 17). Ce propos illustre la dimension politique des Premiers Temps et le parti qu'il est possible d'en tirer tant cette époque dite des Anciens ne saurait être assimilée à un passé révolu.

Vers une mise à l'écrit de l'histoire des Premiers Temps : une ressource identitaire

Partant d'une expérience commune, l'ensemble des Marrons de cette région partage la référence au marronnage et des récits des Premiers Temps qui s'y rapportent. En dépit du maintien de nuances sociologiques qui reposent sur les conditions historiques dans lesquelles émergea chacune des six formations, l'héritage du marronnage est une référence commune à l'ensemble de ces Noirs Marrons. Il continue d'être un facteur d'unité et de distinction, notamment par rapport à l'univers urbain et en partie occidentalisé qui caractérise le littoral. Outre de servir le jeu politique, le marronnage apparaît

également comme une référence qui sert une revendication ethnique en émergence : les particularités de chaque expérience de marronnage distinguent entre eux les Marrons, mais lorsque cette expérience est considérée de manière plus générale, en tant que modèle à partir duquel sont revendiquées les bases de chaque organisation sociopolitique, elle devient alors un critère d'homogénéité. Ainsi, selon le point de vue que proposent mes interlocuteurs ndyuka, c'est le cas de la posture de résistance qui relierait tous les Noirs Marrons. Par exemple, dans leurs différends avec les autorités politiques surinamiennes ou guyanaises, les Ndyuka ne manquent jamais d'évoquer le souvenir des guerres de libération de l'époque du marronnage en guise de menace. Dans un contexte marqué par une stratification sociale qui repose sur l'appartenance ethnique, comme c'est le cas du Surinam (VAN EEUWEN, 1989), ou par les effets de la départementalisation, comme en Guyane, la tentation d'écrire ce qui fait la spécificité de ces Marrons, comme pour revendiquer à la fois sa différence et son appartenance, prend tout son sens.

Toutefois, l'écriture de l'histoire des Premiers Temps soulève un certain nombre de questions. Si on admet, à la suite de J. GOODY (1979) qu'un changement dans le mode de communication modifie le contenu du message transmis, cette mise à l'écrit pose la question des enjeux qui ici sont désormais véhiculés par l'écrit. Chez les Ndyuka, voire chez d'autres Noirs Marrons de cette région (je pense ici surtout aux Aluku en Guyane et Ndyuka au Surinam), des tentatives de mise à l'écrit de certains pans de l'histoire et d'aspects dits culturels, ont déjà été expérimentées. On assiste depuis quelques années à une multiplication de publications qui émanent des autochtones ou à leur demande. C'est par exemple le cas du droit coutumier. L'idée sous-jacente étant ici qu'avec un droit coutumier porté par écrit, ce texte pourrait faire l'objet d'une jurisprudence prise en compte par les tribunaux dans leurs jugements des cas où des Noirs Marrons seraient impliqués. Par ailleurs, des pans de la culture orale, en l'occurrence des contes, ont d'ores et déjà été édités (ANELLI, 1991). À cela, ajoutons les dictionnaires bilingues. En matière d'histoire, y compris celle des Premiers Temps, un exemple révélateur est la récente parution d'une histoire des Boni ou Aluku par un auteur lui-même boni, J. MOOMOU (2004).

Cet ouvrage résume bien les questions qui se posent ici. Bien évidemment, des historiens ont déjà rendu compte de certains faits historiques qui concernent ces Marrons et qu'aborde cet auteur. Comme sur d'autres terrains, il serait très certainement prétentieux de penser que ces ouvrages ont pu avoir des incidences sur les pratiques et les représentations des Marrons : ce ne sont pas, par exemple, les textes qui traitent de l'histoire et des raisons des différends et des guerres entre Aluku et Ndyuka qui, à mon sens, ont changé la nature de leurs relations ou de leur interprétation de cette histoire.

Indépendamment de ces écrits produits, disons-le, par des Blancs ou par des Occidentaux selon une méthode historique, toute autre est l'ambition de la production autochtone. Mon interrogation ne porte pas sur la qualité de ces

textes, mais sur ce qu'ils visent en ayant recours à l'histoire. Autant certains écrits qui se réclament comme scientifiques peuvent recéler des ambitions politiques ou idéologiques, autant l'ouvrage de J. Moomou illustre quant à lui un usage de l'histoire écrite comme outil de revendication à des fins identitaires ou ethniques. Loin d'être original, le procédé repose sur l'écriture d'une histoire qui, produite par les intéressés, serait la seule valable. Et cela est ici rendu possible par la dimension du secret qui entoure la transmission et la connaissance des Premiers Temps. De ce fait, seuls les intéressés auraient accès à ces récits et eux seuls auraient par conséquent accès à une vérité historique inaccessible à tous ceux qui ne seraient pas issus de cette culture.

Portés à l'écrit de la sorte, les Premiers Temps ne sont plus ces récits livrés à un cercle restreint et selon des modalités particulières. Ce ne sont plus les implications politiques, au sens des rapports politiques internes et des prérogatives claniques, qui sont désormais au cœur d'une transmission qui utilise pour ce faire l'histoire, mais plutôt la revendication de reconnaissance de l'originalité et de la légitimité du marronnage en tant qu'attribut culturel. D'une histoire orale des Premiers Temps dont la dynamique serait l'exercice du pouvoir politique et la répartition des prérogatives claniques, l'écrit en ferait un outil de détermination culturelle : un texte débarrassé de tout contexte d'énonciation qui n'aurait de signification que sur le terrain d'une visée totalisante, moins en direction des membres du groupe qu'en direction de tous ceux qui n'en sont pas membres : durant mes enquêtes sur le terrain, le désir de porter à l'écrit les événements les plus glorieux des Premiers Temps fut souvent exprimé par mes interlocuteurs. Certes, il s'agissait alors de leur participation et des Premiers Temps tels qu'ils me les communiquaient. Mais certains de leurs arguments dénotaient le souci que cette histoire soit portée à la connaissance du reste du monde : *toutes les nations ont leur histoire qui figure dans des livres qui sont conservés dans des bibliothèques. Pourquoi pas la nôtre*, s'interrogeaient-ils.

Pour reprendre certains des termes de la réflexion consacrée au thème de la réparation⁹ et en raison des conditions conflictuelles dans lesquelles émergent ces sociétés marronnes, il me semble qu'une telle évolution pourrait être interrogée à partir de cette problématique qui, dans les rapports Nord-Sud, a succédé à celle du développement (JEWSEWICKI, 2004). Dans cette perspective, écrire l'histoire des Premiers Temps, si on accepte les transformations qu'induit ici ce vecteur, s'apparente à réclamer, pour le présent et le futur, la reconnaissance de la genèse de leur société, et donc de son originalité et de sa légitimité à exister en tant que telle dans un contexte multiculturel. Cependant, à la différence des sociétés créoles qui réclament reconnaissance mais surtout réparation pour les préjudices causés par la colonisation et la

9. Cette réflexion s'appuie sur le constat d'une montée des revendications de reconnaissance et de réparation de la part de groupes qui s'estiment dominés ou sous-développés à la suite des préjudices commis dans le passé à leur encontre. Il est ainsi principalement question de l'esclavage, d'actes génocidaires, de spoliations, ou des conséquences des politiques d'apartheid. Voir les *Cahiers d'Études africaines*, XLIV (1-2), 2004, un numéro entièrement consacré à cette problématique.

traite, les enjeux des revendications marronnes ne se situent pas tout à fait sur le même plan, ne serait-ce que parce que du point de vue de ces dernières, le marronnage, impensable sans la colonisation et la traite, demeure sans conteste l'acte fondateur qui continue de susciter orgueil et fierté. Entendu de la sorte, il n'est pas un préjudice à l'égard duquel les individus exigent réparation. Les deux revendications ne se rejoignent que parce qu'elles émanent d'abord des intéressés eux-mêmes et parce qu'elles participent ensuite à une même démarche de relecture de l'histoire, indépendamment de ce que l'on cherche à lui faire dire.

Mais pour ne retenir que la portée de ce qui est véhiculé sous couvert de dire ou d'écrire l'histoire, cette période reste en fin de compte toute aussi déterminante, quel que soit son mode de transmission. Aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, les Premiers Temps continuent d'être pour les intéressés une manière de dire l'histoire pour compter, en proposant une légitimité qui s'enracine dans le temps, voire dans l'espace. C'est le cas des Ndyuka du Tapanahoni qui, confrontés à certaines manœuvres de spoliation foncière de la part du gouvernement surinamien en vue de l'exploitation du sol et du sous-sol, revendiquent la possession de ce territoire qui n'appartiendrait pas à l'État surinamien. Dans ce cas, les récits des Premiers Temps soulignent à quel point les guerres de libération sont alors entendues comme des guerres d'indépendance. Dans un cas, à l'oral, les Premiers Temps disent le temps et l'espace le plus souvent sur le terrain de la compétition politique interne, pour l'unité d'appartenance du narrateur par exemple, tandis que dans l'autre, à l'écrit, c'est déplacer cette problématique sur le terrain ethnique ou pan-ethnique. Dans ce sens, cette première tentative d'écrire sa propre histoire illustre cet usage des Premiers Temps. En revisitant et en corrigeant le statut des Boni (ou des Aluku) par rapport aux autres Noirs Marrons, le travail de J. Moomou s'apparente à une transmission orale de l'époque du marronnage, qu'elle soit dite pour examiner la place de tel groupe de Marrons par rapport à un autre, ou qu'elle soit dite pour mentionner l'apport de l'ensemble des Noirs Marrons par rapport aux autres composantes des sociétés surinamienne et guyanaise.

Listes, lettres et documents

L'écrit et l'école chez les Wayãpi de la Guyane française

Sylvia TINOCO

Introduction

J'étais assise sur mon hamac en train d'écrire mes derniers commentaires sur la journée passée avec la famille de Gabin dans son jardin, son abattis, lorsque j'entendis une voix qui m'appelait. Il s'agissait de Morgane, la deuxième fille de Gabin. Elle m'apportait un bout de papier, serré entre ses doigts d'enfant, qu'elle m'a tendu en disant : « c'est de la part de papa ! » C'était la première fois que je recevais un billet d'un Wayãpi¹ de Trois-Sauts, village situé sur le haut Oyapock en Guyane. Je l'ai ouvert. C'était une feuille de cahier, probablement d'un des cahiers d'école de sa fille, Marie-Paule. Sur le papier, Gabin avait écrit :

« Chère Sylvia bonjour
Voilà je t'envoie Morgane pour chercher de l'huile de table
Merci
Gabin »

Ces mots avaient été écrits sur une feuille de papier blanc avec un stylo bleu. Le même stylo qui avait été utilisé dans la classe de portugais que j'avais animée le dimanche précédent. Gabin avait plié le papier, et écrit à l'extérieur « Pour Sylvia ». Étonnante stratégie ! D'abord, parce que dans un village comme Trois-Sauts, où se concentrent 500 Amérindiens dans un espace contigu, formuler une

1. Dans cet article, je garderai la graphie proposée par F. Grenand pour l'ethnonyme wayãpi. Les groupes locaux habitant le Brésil ont choisi une autre graphie pour le nom de la population : Wajãpi. Sur les Wayãpi, voir plus bas.

demande sans attirer l'attention des autres se révèle une activité assez difficile. Ensuite, parce que c'était une manière assez maligne d'établir un troc avec moi sans que les autres ne connaissent pour autant l'objet de la négociation.

Bien sûr, les familles dont les maisons étaient à côté de la mienne s'étaient aperçues de la visite de la petite fille. Mais ils n'en savaient pas plus. Je n'avais pas échangé de mots avec Morgane, et personne ne savait en quoi consistait le billet. Morgane a attendu quelques instants – le temps pour moi d'écrire quelques mots à Gabin et de mettre l'huile de table dans un pot de confiture – puis elle est partie avec l'un et l'autre quelques minutes plus tard.

L'écriture a été introduite chez les Wayāpi par les voyageurs, les fonctionnaires gouvernementaux, les commerçants, et par d'autres « Blancs » avec qui ces Amérindiens sont en contact depuis plusieurs siècles – et plus intensément depuis 1950, année de création de l'école à Camopi. Cette dernière a été – et continue à être – le moyen par excellence de diffusion de l'écriture chez les Wayāpi. Cependant, nous savons peu de chose sur l'usage de l'écriture, ses fonctions et son rapport avec les formes discursives wayāpi. En ce sens, ce texte tente de combler une lacune. Nous essaierons de décrire quel usage de l'écrit font ces Amérindiens, quelle est la place et le rôle de l'écriture chez eux, quelle est sa symbolique, et quelle est la fonction de l'école en tant que l'un des principaux lieux de transmission de ce savoir.

Cette population, longtemps associée à des expressions comme « orale », « sans écriture », est aujourd'hui en contact quotidien avec l'institution scolaire, et avec l'écrit depuis plus de 50 ans. L'opposition entre les sociétés avec écriture et les sociétés sans écriture (ou orales) est une opposition productive en anthropologie. C'est l'une des caractéristiques constitutives de l'opposition nous/eux qui s'applique à une bonne partie de la production anthropologique depuis ses débuts. J. GOODY (1979, 1986, 1993, 2000) est l'un des précurseurs dans l'étude de l'introduction de l'écriture dans les sociétés « orales ». Il analyse dans plusieurs ouvrages les conséquences de cette introduction parmi les sociétés « sans écriture ». D'après cet auteur, l'écriture révolutionne le monde de l'oralité. Elle change les formes de transmission et de mémoire, elle permet l'accumulation des données, elle déclenche un nouveau type d'analyse – une décomposition du texte et une comparaison de ses parties – et elle révolutionne les formes de la pensée. Dans *The consequences of literacy* (1963), Goody et Watt comparent les formes de transmission de connaissances et de mémorisation des sociétés sans écriture avec celles des sociétés avec écriture. Les auteurs commentent la fonction de la mémoire et de l'oubli dans les sociétés orales, où la transmission est individualisée, orale, et où l'imitation joue un rôle important. Selon les auteurs, sera retenu par la mémoire ce qui se révèle socialement important. Le reste est destiné à l'oubli. L'écriture révolutionne cette forme de transmission et de stockage du savoir, et son usage entraîne des changements importants dans l'histoire des sociétés. L'écriture a des conséquences sur le développement de la pensée et sur les institutions politiques et religieuses. Elle permet la séparation des mots, la manipulation de

l'ordre du discours et le développement des formes syllogistiques. Elle donne une forme semi-permanente au discours, permettant une analyse individuelle, abstraite et libre des problèmes de mémorisation et des conditions d'énonciation, et permet d'accumuler le savoir, en favorisant l'avancée d'une tradition critique comme la philosophie, un élément caractéristique des sociétés d'écriture. Dans *The logic of writing* (1986), J. GOODY illustre ses hypothèses en analysant l'usage qui était fait dans l'ancienne Égypte, à Babylone et dans d'autres cultures du Moyen-Orient, des tableaux et des listes, les premiers moyens graphiques employés.

Le débat ouvert par Goody et Watt propose des hypothèses intéressantes sur la transmission des connaissances et sur les changements dus à l'introduction de l'écriture dans les sociétés orales. Néanmoins, l'opposition proposée entre sociétés orales et écrites est basée sur une description assez simpliste des formes de transmission et de mémoire dans les sociétés dites sans écriture. Des études plus récentes, comme celles réalisées par C. SEVERI (1996, 2003, 2004) démontrent qu'une analyse ethnographique attentive des formes de transmission et de mémoire sociale chez les populations « orales » peut révéler des dynamiques moins scindées entre les deux domaines considérés. Selon cet auteur, nous devrions surmonter l'opposition des termes société orale/société avec écriture en réfléchissant aux relations possibles entre les termes.

« En fait, l'opposition tradition orale/tradition écrite non seulement est peu réaliste – ne tenant guère compte de situations intermédiaires où les techniques graphiques complètent l'exercice de la parole sans se substituer à lui –, mais elle repose aussi sur une symétrie fallacieuse. En effet, nombreuses sont les circonstances où, bien que la mémoire sociale ne semble s'appuyer que sur la parole dite, le rôle de l'image est constitutif du processus de transmission des connaissances. Dans les faits de culture qui dépendent de ce processus, il n'existe donc pas d'opposition symétrique entre le domaine de l'oral et celui de l'écrit. Ce qui fait face à l'écrit, dans cette opposition, n'est pas la seule parole dite. La parole et l'image articulées ensemble en une technique de la mémoire, notamment dans le contexte de l'énonciation rituelle, constituent l'alternative qui a prévalu, dans bien des sociétés, sur l'exercice de l'écriture » (SEVERI, 2003 : 77).

Dans un article intitulé *The ethnography of writing* (« L'ethnographie de l'écriture »), K. BASSO (1996 [1974]) définit les pistes à suivre en vue d'une analyse ethnographique de l'écriture. L'auteur avance une série de questions qui peuvent contribuer à la construction d'une telle ethnographie :

Comment l'écriture est-elle utilisée dans les villages ? Comment la faculté d'écrire est-elle distribuée entre les membres de la communauté ? Comment les facteurs de sexe, âge, condition socio-économique influent-ils sur elle ? À quels types d'activité l'écriture est-elle associée ? Dans quelles circonstances et lieux se déroule-t-elle ? Quels modes d'information sont-ils susceptibles d'être transmis par l'écriture ? Et quelles différences y a-t-il entre ce type d'information, passible d'être écrit, et d'autres ? Qui écrit, à qui, quand, où, et pourquoi ? La faculté d'écrire est-elle requise pour accéder à un statut social spécifique ?

Et comment les membres de la société évaluent-ils ces statuts ? Comment les individus acquièrent-ils les codes écrits ? Par l'intermédiaire de qui, à quel âge, dans quelles circonstances, et pourquoi ? Quelles sont les méthodes acceptées en ce qui concerne l'instruction et l'apprentissage ? Quelles sont les opérations cognitives ? L'écriture est-elle considérée comme une source de plaisir et un cheminement ? L'excellence dans l'écriture est-elle évaluée comme une forme d'art graphique ou littéraire ? Quelle est sa position dans l'économie communicative de la société, et quel est son sens du point de vue culturel ?

Dans ce texte, nous essaierons de donner des réponses à ces questions pour les Wayãpi. À travers l'analyse du cas wayãpi, nous esquisserons une première ethnographie de l'écriture chez eux, en mettant en évidence sa fonction, ses usages et sa symbolique. Nous essaierons de montrer que l'écrit est utilisé prioritairement par les Wayãpi dans leur communication avec les Français (individus et institutions) et les Brésiliens. L'usage interne de l'écrit en tant que moyen de communication est pour sa part très peu répandu. Ces Amérindiens continuent à utiliser et à valoriser leurs formes propres de communication dialogique. Nous démontrerons le lien constitutif entre la pratique de l'écriture et l'école – le lieu de transmission privilégié de cette pratique. Enfin, nous tenterons de mettre en évidence la valeur symbolique et fonctionnelle de l'écrit pour les Wayãpi : l'écrit en tant que symbole de pouvoir personnel et identitaire. Nous ne travaillerons pas ici les rapports entre l'écrit et l'image – lesquels seront développés dans un autre travail. Néanmoins, nous garderons en tête les limites de l'opposition société sans écriture/société avec écriture dans la construction de cette ethnographie. Nous nous efforcerons de montrer que, contrairement aux hypothèses de J. Goody, l'écrit n'a pas pris la place d'autres formes de communication et de transmission chez les Wayãpi.

Après avoir présenté quelques éléments de la société wayãpi – son histoire, sa division en groupes locaux, son organisation sociopolitique, nous nous intéresserons à l'écrit : ses supports, son rôle, ses fonctions, son usage, sa distribution et ses relations au discours oral. Dans un troisième temps, nous analyserons le rôle de l'école comme le moyen par excellence de diffusion de cette technique. Nous terminerons par une analyse des aspects symboliques et fonctionnels que cette première approche nous permet d'avancer quant au rôle de l'écriture chez les Wayãpi.

Les Wayãpi : histoire et organisation sociopolitique

Trois-Sauts est un village d'Amérindiens wayãpi qui se situe sur le haut Oyapock, région sud de la Guyane française. La région de Camopi qui regroupe les villages Trois-Sauts et Camopi comprenait un peu plus de 1 000 habitants au

dernier recensement de la population (INSEE, 1999). Trois-Sauts compte plus de 500 locuteurs de wayãpi, langue Tupi-guarani, ainsi que des instituteurs français, un infirmier français, et des maçons brésiliens. Camopi concentre quelque 700 locuteurs de la langue wayãpi, ainsi que des Amérindiens émerillon, des fonctionnaires français et des Brésiliens. De plus, 640 locuteurs wayãpi habitent une trentaine de villages dispersés sur la terre indigène wayãpi, dans la municipalité (*município*) de l'Amapari de l'État de l'Amapa, au Brésil.

Les Wayãpi habitent la région depuis plus de deux siècles. Originaires de la région de la rivière Xingu, au Brésil, ce dont des documents du XVII^e siècle font preuve, ces Amérindiens, poussés par l'occupation coloniale, ont démarré leur mouvement migratoire vers le nord à partir de 1736. Ils se sont installés dans la région Sud de la Guyane et dans la région de l'Amapari après avoir entamé une série de guerres contre les populations amérindiennes habitant là, et déclenché une réorganisation spatiale à la fin du XVIII^e siècle (GRENAND, 1982 ; GALLOIS, 1986).

Les Wayãpi se distribuent en petits villages à basse concentration populationnelle. Des relations de parenté et de mariage lient les différentes familles et groupes locaux dont la règle de mariage préférentielle est celle des cousins croisés. Ce système de parenté, dravidien amazonien, contribue à la prépondérance d'une certaine endogamie villageoise prisée par les groupes locaux. Les activités socioéconomiques et rituelles ponctuent le calendrier annuel, divisé entre les saisons de pluie et de sécheresse qui caractérisent le climat de la région. La chasse, la pêche, la cueillette et l'agriculture sur brûlis en sont les principales activités économiques. Les emplois liés à la mairie, l'infirmier, l'école et aux activités communales viennent s'ajouter à ces activités socioéconomiques, ainsi que la vente d'artisanat, et d'autres activités comme celle de piroguier. L'argent qui circule dans les villages provient dans la majorité des cas des salaires reçus par les fonctionnaires wayãpi ainsi que des allocations d'État. La vie rituelle est marquée par les fêtes de boisson (*kasili*), par les danses et chants rituels (comme le *tule*, étudié par J.-M. BEAUDET, 1997), ainsi que par les sessions chamaniques.

L'histoire des contacts entre les groupes locaux est longue et variée. Depuis le XVII^e siècle, les Wayãpi sont en relation avec les Portugais ; leurs liens avec les Brésiliens et les Français datent, eux, du XVIII^e siècle. Les relations de guerre et de commerce de cette population marquent l'histoire de leurs contacts avec les Blancs mais aussi, et surtout, avec diverses populations amérindiennes – les Wayana, Aparai, Émerillon, Namikwan, Tapi'iy, Kali'na et Tirió, entre autres – avec lesquelles ils ont établi des relations de guerre, des échanges matrimoniaux, rituels et commerciaux.

Pierre GRENAND (1982) fait remonter la séparation des groupes wayãpi méridionaux (ceux qui habitent le Brésil) et septentrionaux (ceux de la Guyane) aux environs de 1840-1850. D. GALLOIS (1986) propose une autre interprétation de l'histoire wayãpi. Les groupes actuels seraient des descendants des « factions » diverses qui auraient migré vers le nord à différents moments de

leur histoire. Pour les septentrionaux, qui feront l'objet de ce chapitre, le contact avec les Français a été rétabli dans les années 1950, après quelques années d'isolement des groupes locaux. Cet isolement était une stratégie des Wayâpi pour éviter les épidémies et les attaques guerrières contre une population déjà démographiquement affaiblie (GRENAND, 1982). L'ouverture d'un poste à Camopi (1947), sur le moyen Oyapock, a contribué à ce rapprochement, opéré en plusieurs étapes par les différents groupes locaux amérindiens habitant la région (Wayâpi, Émerillon mais aussi d'autres petits groupes rescapés des épidémies et des attaques). Depuis la fin des années 1940, les Wayâpi du moyen Oyapock et les Émerillon se sont établis à Camopi. En ce qui concerne ceux du haut Oyapock, le contact est plus tardif. Il a lieu à partir de 1956, l'année où démarrent les missions des gendarmes français vers le haut Oyapock. Pour plus de détails sur leur histoire, cf. D. GALLOIS (1982, 1988) et S. TINOCO (2000).

Depuis cette date, une école et un dispensaire ont été installés à Camopi. Quant à Trois-Sauts, un poste de radio émetteur-récepteur et une école bilingue ont été installés dans le village à partir de 1971 par les ethnologues Françoise et Pierre Grenand. Depuis, les Wayâpi sont en contact constant avec ces institutions et avec la langue française. Le portugais et le créole guyanais sont aussi des langues parlées aux villages. L'émerillon est la quatrième langue parlée à Camopi par les locuteurs émerillon, ainsi que par quelques Wayâpi. Les mariages mixtes – et leur descendance – ainsi que la cohabitation à Camopi contribuent à cette diffusion de l'émerillon chez les Wayâpi.

L'écrit : supports, fonctions, usages

Pendant mon séjour à Trois-Sauts, j'ai eu l'occasion d'observer quels supports écrits circulaient dans le village : des magazines de football, des hebdomadaires de télévision, des revues masculines, des livres scolaires (biologie, mathématique, français...), des romans, des cahiers de classe, et des documents officiels : des lettres de la mairie, des dossiers d'inscription pour le RMI, des lettres réponses du gouvernement.

Peu d'affiches coloraient les murs, à part celles collées par les instituteurs et l'infirmier sur les murs de l'école et du dispensaire.

Mais l'usage de l'écriture était plus courant que je ne l'imaginai. Ainsi, de même que Gabin m'avait écrit un mot sur papier pour me demander de l'huile, le responsable de l'organisation du tournoi dominical de foot avait inscrit sur une feuille quatre colonnes avec le nom des sportifs composant chaque équipe. Cette liste a été lue par tous les joueurs présents, qui en ont suivi l'ordre, en se rangeant dans les équipes proposées.

J'ai assisté aussi à l'élaboration des listes des matériaux nécessaires à la construction des maisons. Plusieurs hommes adultes parmi les Wayãpi en étaient chargés. Dans des cahiers personnels, ces hommes reportaient les quantités de bois, d'essence, d'huile et de clous nécessaires, ainsi que les sommes destinées à payer les heures de travail des Brésiliens.

L'écriture est également utilisée pour envoyer des billets à des marchands à Camopi, à Vila Brasil ou à Saint-Georges. D'autres listes sont souvent écrites, comme celles des voyageurs qui s'approvisionnent à Camopi, Saint-Georges ou Oyapock au Brésil. Avant de partir à Saint-Georges, Jean-Michel M. a écrit dans son bloc-notes tout ce qui était requis par sa famille. Sur chaque page, il a marqué le nom du produit et la quantité d'argent donnée par chaque personne, *pour ne pas confondre et pour ne pas avoir de problèmes après*, a-t-il ajouté, réfléchissant à haute voix.

Une autre sorte d'écrits circule au village, les documents et les lettres émanant du gouvernement français. Ces documents arrivent souvent par la poste à Camopi, et ils sont montés à Trois-Sauts par les familles qui ont fait le voyage. Ils s'avèrent d'ailleurs d'une lecture et d'une compréhension très difficiles chez les Wayãpi. Souvent, les destinataires se rendent chez les instituteurs pour qu'ils les aident à déchiffrer ces lettres. Il y a plusieurs raisons à cela. D'abord, la difficulté des Wayãpi à lire le français écrit. La plupart des adultes ont passé seulement quelques années à l'école, étant jeune. Et depuis cette époque, le contact avec les supports écrits s'est fait très sporadiquement. La lecture est une activité peu répandue parmi les adultes (de plus de 25 ans), et on observe plutôt une stagnation qu'un développement de cette pratique chez cette génération. La faible fréquence du courrier est aussi un facteur à prendre en compte. Les Wayãpi ne reçoivent pas assez de lettres pour s'habituer à cette forme de communication. Si cela leur est possible, ils préfèrent parler directement aux responsables. La communication verbale continue à être la plus prisée.

La forme et le contenu des lettres administratives présentent une autre difficulté. Le niveau de français scolaire parlé et écrit s'arrête, dans la majorité des cas, à l'école élémentaire – ou au début de la classe de 5^e pour les élèves qui sont partis au collège. Or, les documents gouvernementaux ne sont pas écrits pour des citoyens non francophones ayant une connaissance élémentaire du français. Les lettres officielles sont rédigées dans un français formel, avec des règles précises et rigides, que les Wayãpi ont d'énormes difficultés à comprendre. Leur contenu se révèle aussi fastidieux pour les Wayãpi. Il suppose une connaissance des institutions, des concepts et des formes d'organisation, ainsi que des procédures gouvernementales, qui leur est peu familière en général. Mais, ne l'oublions pas, ces documents ont une grande valeur pour les Wayãpi. Les lettres s'appliquent bien souvent à la pratique de leur citoyenneté française, et concernent les allocations, les arrêtés officiels ou les papiers d'identité.

Chez les Wayãpi, cet établissement de listes, de lettres et de documents démontre un usage spécifique de l'écriture. L'écriture est utilisée de façon individuelle, ou comme moyen de communication interpersonnelle. Les listes de matériel pour la construction de la maison témoignent de la première, celle des équipes de foot de la deuxième. Quand il s'avère nécessaire d'écrire aux institutions françaises, ces Amérindiens demandent de l'aide aux instituteurs du village ou à des parents fonctionnaires de la mairie à Camopi.

Les communications interpersonnelles écrites s'appliquent surtout au rapport entre les Wayãpi et les non-Wayãpi : Français, Brésiliens, Créoles. L'usage de l'écriture comme moyen de communication entre Wayãpi se rencontre plus rarement. Exception faite pour la liste des joueurs de foot, lue par les jeunes sportifs – mais adressée également aux joueurs brésiliens qui habitaient au village –, tous les exemples évoqués ici ne concernent que la communication extra-groupe. Les billets, les lettres et les documents étaient en majorité adressés aux non-Wayãpi habitant le village – à moi ou aux instituteurs par exemple – ou des villages proches (Camopi, Vila Brasil, Saint-Georges et Oyapock). Ils étaient écrits en français ou en portugais, l'écriture du wayãpi n'étant utilisée qu'à l'école, dans les travaux proposés par les instituteurs parlant le wayãpi.

L'écriture de la langue wayãpi est très peu répandue au village, étant donné la rareté des occasions qui permettent à ces Amérindiens de l'exercer. Mis à part l'activité de certains instituteurs, et le travail d'éducation bilingue, accompagné de la formulation d'une grammaire et d'un dictionnaire de la langue (GRENAND, 1989), développés par un couple d'ethnologues dans les années 1970 auprès de la communauté, l'écriture du wayãpi demeure quasi inexistante. L'écriture est conçue et utilisée comme moyen privilégié de communication avec les non-Wayãpi – Français, Brésiliens. Chez « ces autres », l'écriture est la plus valorisée, principalement pour son « poids de vérité ». Parmi les Wayãpi, le dialogue perdure comme le moyen le plus reconnu et répandu de communication intra-ethnique. L'écrit ne se substitue pas à la pratique dialogique wayãpi.

Les écrits que j'ai observés avaient pour thème une activité pratique et ordonnée – dans le cas des listes de foot ou des jeunes appelés à la radio pour se présenter à la réunion de promotion du service militaire –, une tractation commerciale – l'achat de marchandises –, ou un échange – la demande d'huile qui m'a été faite par exemple. Nous n'avons jamais rencontré une écriture des mythes ou des histoires wayãpi ; de même, aucun billet personnel adressé à un Wayãpi par un autre.

Curieusement, on voit apparaître chez les Wayãpi les mêmes types d'écriture que ceux traités par J. GOODY (1979, 1986, 1993, 2000) dans son travail sur l'évolution de l'histoire de l'écrit : les listes, les lettres et les documents. Là aussi, l'écriture permet la communication et le commerce à distance et sépare le signataire du message de son destinataire ; elle garantit les droits républi-

cains aux citoyens lointains. Mais, contrairement à ce qu'on pourrait penser, ces écrits n'ont pas pris la place d'autres formes de communication interpersonnelle, et n'ont pas transformé les formes de transmission des connaissances et de mémoire. Dans la majorité des cas, ces billets adressés à un destinataire reproduisaient par écrit les paroles prononcées à haute voix par leurs auteurs. Le cas de Serge en est un exemple : Serge M. a envoyé une enveloppe contenant 500 euros et un mot à l'intention du marchand de Saint-Georges, dans lequel il lui demandait d'envoyer des tôles pour sa nouvelle maison. Plusieurs précautions ont été prises par Serge qui a essayé autant que possible de garantir le voyage du billet et de l'argent jusqu'au destinataire. Il les a confiés à un ami brésilien qui travaille comme piroguier pour le dispensaire. Il a formulé son message par billet interposé et l'a donné à son ami. Mais, avant son départ, Serge a confié oralement au piroguier les mots détenus par le papier. L'écrit, dans ce cas-là, ne s'est pas substitué à la communication directe avec le porteur.

Un deuxième exemple est le cas des listes produites par Jean-Michel avant son départ en ville. À son retour, il n'a à aucun moment fait usage de l'écrit pour justifier ses achats et la dépense de l'argent que lui avaient remis ses parents avant son départ pour Saint-Georges.

Les listes et les lettres dont nous parlons ont été produites par leurs auteurs dans leurs maisons, sur une feuille de cahier ou sur leur propre bloc-notes. Les lettres étaient plutôt d'ordre personnel, de même que les listes – mises à part celle du football et du service militaire, revues et corrigées par les intéressés selon leur gré. Les écrits étaient produits dans leur majorité par des hommes dont l'âge tournait autour de 30 ans. Les femmes ne participaient pas à cette activité, en partie en raison de leur place dans la communication interethnique. Dans ces situations-là, les hommes se chargent des échanges verbaux. Les femmes sont toujours en arrière, regardant de loin la rencontre. Dans ce cas précis, nous pourrions avancer l'hypothèse que cette même éthique régit la communication écrite entre hommes et «étrangers» : ce sont les hommes, auteurs de listes, de lettres et de documents, et non les femmes, qui portent la responsabilité de la communication interethnique écrite. Pourtant les femmes, ainsi que les adolescentes et les hommes de moins de 40 ans, ont connaissance de cette pratique.

Depuis presque 50 ans à Camopi, et 30 ans à Trois-Sauts, l'école fait partie de leur vie. Fréquentée avec plus de timidité à ses débuts, l'école regroupe aujourd'hui entre ses filières la grande majorité des enfants des deux sexes du village. Les Wayãpi ont dès le début attribué à l'école la responsabilité de l'enseignement de la langue française, des mathématiques et de l'écrit. Même si des interactions individuelles contribuent à une propagation hors les murs de ces connaissances, l'école occupe la place d'honneur dans cette transmission. Ceci nous amène tout droit à la troisième partie de ce travail : la place de l'école et son rôle dans l'apprentissage et la diffusion de l'écriture parmi les Wayãpi.

L'école et l'écrit

L'école est le moyen par excellence d'apprendre et de promulguer l'écriture chez les Wayāpi. L'école élémentaire de la République française a été installée chez ces Amérindiens dans les années 1950 à Camopi. Dans un premier temps, les Wayāpi de Trois-Sauts intéressés par les études devaient se rendre à Camopi pour fréquenter l'école. À cette époque-là, quelques jeunes de Trois-Sauts descendaient la rivière pour suivre l'enseignement scolaire assuré par un Amérindien kali'na. Dans un deuxième temps, au début des années 1970, une école a été fondée à Trois-Sauts. C'était l'œuvre d'un couple d'ethnologues qui ont essayé de construire une école bilingue adaptée à la diversité sociale et culturelle des Wayāpi. L'enseignement avait lieu en wayāpi et en français et, d'après les instituteurs, un échange de connaissances s'était établi entre eux et les Wayāpi. Grâce à cet échange, les ethnologues ont eu accès à un grand nombre de savoirs wayāpi, et les Wayāpi ont été en mesure de commencer à apprendre la langue française, et de connaître les Français et leurs institutions.

L'école s'est développée dans la région ; aujourd'hui, on compte 4 classes à Trois-Sauts et 12 classes à Camopi (classes de maternelle, école primaire et CNED confondus). Les instituteurs, Français métropolitains en majorité, habitent dans les villages pendant l'année scolaire et partent ailleurs pendant les vacances. L'école suit le calendrier et le programme institués par l'Éducation nationale. Les matériaux pédagogiques sont, dans leur majorité, conçus hors du village, les productions locales étant plutôt rares. Les livres sont en français, de même que la langue de scolarisation. Quelques instituteurs ont connaissance de la langue wayāpi et l'utilisent pour communiquer avec leurs élèves en classe, mais la majorité d'entre eux ne maîtrise pas le wayāpi (ni la langue émerillon parlée également à Camopi) et développe l'enseignement en français.

À Trois-Sauts et à Camopi, la quasi-totalité des enfants est inscrite à l'école. Cela ne veut pas dire que la fréquentation est constante et massive. L'inconstance règne, et l'assiduité des élèves laisse à désirer, car ils participent à l'activité scolaire selon leur humeur, les activités de leurs parents et leur volonté. À Trois-Sauts, les élèves peuvent fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 13, 14 ans. Après cela, ils doivent choisir : rester au village sans scolarisation ultérieure ou partir en continuant celle-ci au Cned à Camopi, ou au collège, en allant à Saint-Georges ou Cayenne. À Camopi, les jeunes se trouvent face au même choix : soit ils restent et font leur scolarisation au Cned, soit ils partent à Saint-Georges ou à Cayenne dans des foyers catholiques ou des familles d'accueil.

Chaque classe et chaque instituteur ont leur routine. Mais on observe une certaine uniformité de la pédagogie, telle qu'elle est utilisée par les instituteurs chez les Wayāpi de Trois-Sauts et de Camopi. Les enseignants profitent de la fraîcheur matinale pour travailler le français oral et écrit. Après la pause de 9 heures, les élèves continuent à travailler le français, bien que souvent une deuxième activité leur soit offerte. À la fin de la deuxième pause (11 h), les

mathématiques sont abordées. La journée se termine par des activités ludiques, et à 12 h 45 les élèves repartent chez eux. Peu d'activités extrascolaires leur sont proposées par les instituteurs, et pratiquement aucun devoir ne leur est donné en dehors de la classe.

C'est par l'apprentissage de l'école que les Wayãpi arrivent à dominer les moyens de communication du français courant au village : parlé et écrit. Le contact avec les Français va croissant, depuis les années 1950 en ce qui concerne les Amérindiens de Camopi, et depuis les années 1960 pour ceux de Trois-Sauts. Le résultat qui découle de ce contact de plus en plus soutenu est l'apprentissage du français. La question de ne pas l'apprendre ne se pose même pas. Par exemple, j'ai naïvement demandé aux pères de famille pour quelles raisons ils mettaient leurs enfants à l'école. La réponse la plus courante, celle qui fait l'unanimité, est que l'école compte parce que c'est l'endroit où on apprend à parler français, à lire, à écrire et à compter ; des connaissances fondamentales pour les Wayãpi.

De 4 à 14 ans, on voit les enfants pratiquer le français parlé et écrit surtout à l'école, mais aussi dans d'autres situations. Les enfants les moins timides pratiquent la langue avec les non-Wayãpi du village – et ceux de passage auxquels ils rendent visite. Ils apprennent ainsi à utiliser certains termes, certains mots, qu'ils ajoutent à leur discours quand ils jouent avec leurs camarades. Dans ce cas précis, cela a pour but principal de s'amuser et de faire rire les autres enfants. Néanmoins, une défamiliarisation de la langue progresse avec l'âge. Dès que l'école est finie, les jeunes perdent petit à petit le contact avec le français parlé et écrit. Ils conservent néanmoins une connaissance basique de la langue et la pratiquent à l'occasion de visites d'étrangers au village, avec les instituteurs ou l'infirmier. Les hommes de 20 et 30 ans parlent encore le français mais l'écriture devient de plus en plus inusitée. Les meilleurs locuteurs du français sont ceux qui sont en prise directe avec la langue : soit en contact avec des Français, soit par la radio et la télévision, ou par des voyages à Camopi, Saint-Georges et Cayenne.

La différence entre les sexes est marquée tout au long de la vie scolaire des enfants. Les filles et les garçons progressent ensemble jusqu'au moment où les filles ont leurs premières règles. À ce moment-là, même si le nombre des filles qui continuent leur scolarisation progresse, beaucoup d'entre elles décident d'abandonner l'école pour mieux assurer les activités domestiques et le mariage à venir. D'autres filles continuent leur éducation, mais la timidité lorsqu'il s'agit de parler en public, et surtout de parler en présence des garçons, reprend le dessus, et elles se font de plus en plus silencieuses. Si certains hommes gardent leur français – on compte de bons locuteurs parmi ceux âgés de plus de 40 ans –, les femmes le perdent plus fréquemment, également parce qu'elles sont plus timides et participent à moins de situations où la langue française sert de langue de communication.

L'écriture continue à être pratiquée, surtout par les hommes qui ont une activité où elle s'avère importante – les fonctionnaires de la mairie, de la mission

du parc, ou de l'infirmerie. Les autres s'éloignent de plus en plus de l'écrit. Les magazines et autres supports écrits en circulation dans le village sont feuilletés par beaucoup, mais la plupart des habitants se contentent de regarder les images. Effectivement, pourquoi apprendre une langue qui n'est pas utilisée couramment au village ? Pour quoi faire ?

À quoi bon acquérir une technique et un savoir, l'écriture, à peine utilisé chez vous ? leur ai-je demandé.

Parce qu'il faut apprendre, il faut connaître le français. Ne voulez-vous pas que vos enfants aillent à l'école, et qu'ils apprennent beaucoup ? Nous aussi.

La fonction et la symbolique de l'écriture

Les Wayāpi souhaitent l'apprentissage et la maîtrise de la langue française ; ils la valorisent et stimulent leurs enfants à poursuivre leurs études. Néanmoins, le français est très peu parlé et écrit au village. Comme nous avons essayé de le démontrer à l'appui des exemples précédents, une fois la scolarité terminée, la relation des Wayāpi envers la langue française est plus distante. Le village fait appel au wayāpi en toutes situations – mis à part dans la communication avec les Français et les Brésiliens monolingues. Le français écrit est encore moins usité que le français oral et les adultes l'utilisent très rarement en dehors de la pratique scolaire. Cela dit, les Wayāpi l'apprécient. Pourquoi ?

Les hypothèses que j'avance pour essayer de répondre aux questions sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la langue française chez les Wayāpi sont au nombre de deux. Premièrement, il y a la nécessité pratique d'apprendre la langue des autres, ceux qui se sont installés chez eux et comptent y rester (avec l'assentiment de la population locale). Même si dans le discours, cette explication n'est pas mise en évidence, elle apparaît clairement au quotidien. Le français est la langue utilisée dans les échanges verbaux et commerciaux avec les Français qui habitent la Guyane française ; c'est la langue des institutions, des documents, du dispensaire et de l'école. Elle se retrouve dans les films, à la télévision et à la radio. Il y a deuxièmement la fascination de l'écriture, et sa symbolique. Elle est symbole de pouvoir, de prestige et d'autorité, comme C. Lévi-Strauss l'a mis en lumière dans sa « Leçon d'écriture » (LÉVI-STRAUSS, 1955 : 352). À propos de son analyse de l'écriture du chef chez les Nambikwara, Claude Lévi-Strauss écrit :

« L'écriture avait donc fait son apparition chez les Nambikwara ; mais non point, comme on aurait pu l'imaginer, au terme d'un apprentissage laborieux. Son symbole avait été emprunté tandis que sa réalité demeurerait étrangère. Et cela, en vue d'une fin sociologique plutôt qu'intellectuelle. Il ne s'agissait pas de connaître, de retenir ou de comprendre, mais d'accroître le prestige et l'autorité d'un individu – ou d'une fonction – aux dépens d'autrui. »

À Trois-Sauts, j'ai assisté à une situation de fascination et d'enquête semblable à celle décrite par C. Lévi-Strauss. Cherchant des informateurs susceptibles de travailler avec moi, j'ai essayé plusieurs refus pour finalement être adoptée par un vieil homme sympathique tout disposé à passer quelques heures par jour avec moi. Le lendemain de notre première rencontre, j'ai reçu la visite d'un autre vieux monsieur, n'appartenant ni à la même famille ni à la même section familiale. Ce dernier, un des grands chanteurs du village, lequel n'était jamais allé à l'école, est venu chez moi alors que j'écrivais sur mon cahier de terrain. Il connaissait mes intérêts ethnologiques, et initialement avait refusé de travailler avec moi. Seulement, après la visite de son parent, il est revenu sur sa décision. Il m'a donc demandé un papier et a commencé à « écrire » de longues lignes curvilignes dans le sens vertical. Il écrivait, de même que moi. Une fois son écrit terminé, il m'a rendu le papier, et m'a dit *c'est comme ça, tu voulais savoir, non ?*

Je pense que l'explication donnée par la majorité des Wayãpi, et relatée ci-dessus, lie ces deux raisons. Les Wayãpi doivent apprendre à parler, à lire et à écrire le français pour communiquer avec leurs interlocuteurs francophones, mais doivent aussi acquérir tous ces savoirs pour conserver leur autorité, leur prestige, leur statut et leur pouvoir, parmi eux et envers autrui. L'écriture est reconnue comme une forme de pouvoir doublement puissante : de façon symbolique et « utilitaire ». Les papiers officiels incarnent le pouvoir symbolique de l'écriture, et l'instrument du pouvoir au quotidien (les allocations familiales, les documents d'identité, de santé, et de scolarité).

C'est peut-être pour ces raisons, comprenant le pouvoir de l'écriture et sa symbolique, que les Wayãpi de Trois-Sauts ne conçoivent pas encore l'écriture de la langue wayãpi comme une nécessité. D'une part, celle-ci a déjà été étudiée par F. Grenand et ses élèves wayãpi au cours de ses séjours à Trois-Sauts. D'autre part, l'écriture de la langue wayãpi n'est pas (encore) dotée de pouvoir, et ne jouit pas d'autorité ou de prestige dans l'équilibre actuel des relations wayãpi. Entre eux, les Wayãpi continuent à pratiquer leurs formes discursives propres, et l'écrit ne prend pas la place de la communication orale. Les Français, principaux interlocuteurs actuels des Wayãpi, ne parlent pas et ne valorisent pas non plus (à de rares exceptions près) cette langue. Et contrairement à d'autres populations amazoniennes et à des Wajãpi du Brésil, la langue des Wayãpi de la Guyane ne représente pas (encore...) un bastion de défense, en ce qui concerne leur « authenticité ethnique », leur « spécificité culturelle » et leurs droits.

Conclusion

Les enfants doivent y aller à l'École pour apprendre à lire et à bien comprendre. Je pense qu'il faut écrire comme tout le monde. L'écriture, le calcul aussi.


R. Y., Trois-Sauts, mai 2004

Aujourd'hui, les jeunes Wayāpi fréquentent l'école et y acquièrent une connaissance du français et de l'écriture. Dans la génération précédente (celle des plus de 40 ans), le français et l'écriture ne sont pas très répandus. Quelques hommes ont été scolarisés et ont appris le français. Ce sont eux qui administrent les affaires communales du village, travaillent au dispensaire, et partent en réunion à Cayenne. Et ils insistent particulièrement sur la formation de leurs enfants. La nouvelle génération doit s'assurer une place dans les réseaux de pouvoir que les Wayāpi établissent avec les groupes locaux, et avec les Émerillon, les Français, les Brésiliens, ainsi qu'avec d'autres Amérindiens de la région.

Nous avons essayé de décrire l'usage, la fonction et les rapports que les Wayāpi de Trois-Sauts établissent avec l'écriture et avec l'école. L'école est le principal moyen de transmission et de démocratisation de l'écriture, de l'apprentissage de la langue française et des savoirs qui en découlent. Par son intermédiaire, les jeunes ont accès aux supports écrits et aux pratiques qui les entourent. Le français parlé et écrit, les connaissances des Palaisisi – « les Français blanc » (GRENAND, 1989 : 333) – savoirs qui ont gagné de l'importance pour les Wayāpi en raison des contacts de plus en plus fréquents entre eux et les Français – sont surtout transmis par l'école. Pourtant, l'usage de l'écrit se restreint particulièrement aux communications inter-ethniques en langue française. Les rares opportunités d'écrire en wayāpi se limitent aux activités scolaires. Et, même à ces occasions de communication inter-ethnique, l'écrit ne se substitue pas à la conversation en face-à-face, les Wayāpi privilégiant la communication orale.

Le prestige, le pouvoir et l'autorité qui sont identifiés à l'action d'écrire et à l'écrit expliquent la place et l'usage donnés à l'écriture chez les Wayāpi. Cette dernière leur permet d'assurer leur autorité et de conserver une place de prestige dans le réseau de relations qu'ils entretiennent avec les populations environnantes.

Aujourd'hui, peu nombreux sont les Wayāpi qui n'ont pas fréquenté l'école ou n'ont pas appris à écrire dans leur vie. Les livres, les lettres et les documents circulent de plus en plus souvent par le village, devenant des supports familiers. Ils sont valorisés – fonctionnellement et symboliquement. En dépit de cette situation, l'écriture reste pour le moment liée aux institutions et à leurs rapports avec les Français (et les Brésiliens). Les Wayāpi ne donnent pas à l'écrit la place d'honneur parmi leurs formes propres de communication intra-ethnique : le dialogue, les chants, la musique, les récits mythiques sont des formes de communication préférables à l'écriture. Des livres et d'autres écrits en langue amérindienne peuvent stimuler la lecture et l'utilisation du wayāpi écrit, de même que le développement d'une scolarité adaptée, en langue wayāpi. Pour l'instant, les Wayāpi n'ont pas senti la nécessité d'utiliser entre eux l'écriture comme technique mnémorique et communicative. Tant que ces Amérindiens auront l'opportunité de se rencontrer pour discuter et explorer leurs formes de communication propres, et valorisantes à leurs yeux – et tant qu'ils résisteront aux discours dévalorisants sur leurs formes propres de communication –, l'écrit sera délaissé au profit des formes de communications orales riches, codifiées et valorisées.



Partie 2

Gestion des langues
et des cultures
par les institutions

Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle

Laurent Puren

Il y a un problème sur le Maroni qui est le problème de la mémoire. On a l'impression que ce qui s'y fait actuellement c'est la première fois que ça se fait.

(Gustave Ho-Fong-Choy, ancien directeur de l'école de Maripasoula, 14 mai 2002, Cayenne)

Introduction

L'objectif que nous nous fixons dans le cadre de cette publication pourra sembler ambitieux à double titre. D'une part, il est toujours malaisé de réduire à quelques pages plusieurs décennies de fonctionnement d'une institution éducative, quand bien même cet exercice se limite à un territoire géographiquement restreint. D'autre part, si l'histoire générale de la Guyane est désormais relativement bien connue grâce notamment aux travaux menés

par Serge Mam-Lam-Fouck, les publications consacrées à l'histoire de l'école et à l'histoire des politiques linguistiques de ce DOM sont rares. Le roulement très important du personnel éducatif en Guyane ne facilite pas la transmission de la mémoire pédagogique de ce département. À l'occasion de discussions échangées lors de nos séjours dans l'Ouest guyanais, nous avons, par exemple, été frappé de constater à quel point non seulement la plupart des enseignants mais également beaucoup de cadres de l'Éducation nationale ignoraient tout de l'histoire des écoles du Maroni, de l'histoire des hommes qui y enseignèrent, de l'histoire des méthodes qui y furent expérimentées, comme si finalement rien de tout cela n'avait jamais réellement existé. Le « Pays sans nom », ainsi que les Amérindiens nommèrent la Guyane, s'avère donc également être à bien des égards le « Pays sans mémoire ». Notre intention ici n'est évidemment pas de dérouler dans le détail deux siècles d'histoire de l'éducation de ce DOM. Nous nous contenterons de poser modestement quelques jalons de cette histoire qui reste encore pour l'essentiel à écrire. Précisons qu'il ne sera question tout au long de ce chapitre que de l'enseignement du premier degré. Les choix nécessairement arbitraires que nous avons opérés nous ont conduits à effectuer un découpage en quatre parties suivant une progression essentiellement chronologique. Nous traiterons en premier lieu de la situation coloniale antérieure à 1946 avant de nous intéresser à la période de l'après-guerre qui vit la Guyane se transformer en département. Notre troisième partie nous conduira sur les fleuves Maroni et Oyapock, où nous chercherons à retracer l'histoire de l'apparition des écoles à partir des années 1950. Nous verrons, enfin, comment, au cours des vingt dernières années, les langues maternelles des élèves guyanais, longtemps frappés d'interdit dans l'enceinte scolaire, ont fini par y être progressivement acceptées.

1848-1946. Le contexte colonial post-esclavagiste : une école réservée à l'élite créole¹

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'Église fut amenée à jouer un rôle prépondérant dans l'action éducative en Guyane. Les nombreuses congrégations religieuses – jésuites, sœurs de Saint-Paul de Chartres, membres de la Compagnie de Jésus, frères de l'Instruction chrétienne, frères de Ploërmel, sœurs de Saint-Joseph de Cluny – qui s'installent dans la colonie à partir de la fin du XVII^e siècle prennent d'abord en charge la scolarisation des seuls enfants de colons. Le « Code noir » établi en 1685 interdisait en effet toute alphabétisation des esclaves.

1. Cette partie est essentiellement adaptée de l'ouvrage qu'Yvette Faraudière a extrait de sa thèse de doctorat (FARAUDIÈRE, 1989).

Il fallut attendre l'avènement de la Monarchie de Juillet pour assister à la mise en place des premières structures scolaires destinées à la population de couleur. Gérées essentiellement par la congrégation de Cluny, celles-ci ont pour mission d'alphabétiser et d'évangéliser les enfants d'esclaves ou d'affranchis. C'est ainsi qu'en 1832 une salle d'asile accueillant de jeunes Noirs voit le jour à Mana. Quelques années plus tard, une structure similaire est ouverte au camp Saint-Denis à Cayenne avec pour objectif « l'éducation morale des jeunes Noirs et négresses de la colonie » (FARAUDIÈRE, 1989 : 72). En 1846, un arrêté annonce « l'établissement d'une école gratuite pour les enfants libres et esclaves du quartier Sinnamary » (*ibid.*). L'abolition de l'esclavage en 1848 allait entraîner l'extension de la scolarisation. Promulgué en date du 26 juillet 1848, le « Décret organisant l'Instruction publique en Guyane » instaure l'obligation et la gratuité scolaire pour tout enfant âgé de 6 à 10 ans. Dans les quatre années qui suivent, des écoles sont créées dans plusieurs localités du littoral, ce qui a pour conséquence de tripler les effectifs. En 1852, la Guyane scolarise ainsi quelque 1 200 élèves répartis dans une douzaine d'établissements, notamment Cayenne, Mana, Sinnamary, Kourou, Rémire, Montsinéry et Roura.

La politique scolaire menée sous l'administration coloniale n'est toutefois pas sans incohérences. Tandis que la gratuité est généralisée à Cayenne, ailleurs, en zone rurale, les parents sont tenus d'engager des frais pour rémunérer l'enseignant et permettre l'entretien des locaux. Le dénuement dans lequel se trouvent alors la plupart des nouveaux affranchis leur permet difficilement d'assumer ces charges, d'où l'état de sous-scolarisation et de sous-alphabétisation des enfants demeurant dans les bourgs guyanais. Selon Yvette Faraudière, le manque de cohérence de la politique scolaire trouve son explication dans les contradictions des représentants de l'administration locale tiraillés entre, d'une part, leur volonté d'exercer à travers l'école un contrôle sur des populations considérées comme une menace potentielle pour l'ordre établi et, d'autre part, leurs craintes de voir émerger au sein de ces anciens esclaves des lettrés qui viendraient empiéter sur leurs prérogatives. Par exemple, pour inscrire leurs enfants à l'école, les parents sont dans l'obligation de fournir « un certificat de bonne conduite et d'habitudes régulières de travail délivré par le maire ou le commissaire-commandant du quartier qu'ils habitent » (*ibid.* : 85). Face à ce dilemme, un compromis fut adopté qui consistait, d'une part, à « proclamer des principes généreux mais [à] appliquer en fait des mesures restrictives à la scolarisation » (*ibid.* : 84) et d'autre part, à « pratiquer une politique scolaire ségrégative » (*ibid.*), les anciens libres de Cayenne, affranchis avant 1848, qui commençaient à bénéficier de l'ascension sociale, étant favorisés sur le plan de l'accès à l'instruction par rapport aux nouveaux affranchis ruraux que l'administration coloniale souhaitait cantonner aux travaux de la terre.

Suite à la laïcisation qui prit effet en Guyane à compter de 1888, soit avec plusieurs années de décalage par rapport à la métropole, le nombre d'enfants scolarisés suivit une progression constante bien que lente, passant de 1 000 à

1 500 à la veille des lois Ferry à 2 500 au tournant du xx^e siècle pour aller au-delà de 3 000 pendant l'entre-deux-guerres. La répartition géographique des élèves se caractérise alors par un fort déséquilibre entre Cayenne qui regroupe à elle seule près de 70 % de la population scolaire de la Colonie et la campagne guyanaise sous-scolarisée. En fait, en ce début de xx^e siècle, la Guyane apparaît comme scindée en trois entités avec, sur le littoral, Cayenne regroupant une élite créole instruite et francisée qui occupe des emplois dans le secteur tertiaire, dans les bourgs répartis le long de la côte à l'Ouest, des communautés créoles rurales peu éduquées vivant principalement des travaux de la terre et de la pêche, et à l'intérieur de la Guyane, en marge de la société coloniale, des populations amérindiennes et businenge qui, ne bénéficiant d'aucun type de scolarisation², « ne rappelle[nt] [leur] existence qu'à travers quelques récits de voyage d'un explorateur ou des souvenirs d'un missionnaire » (*ibid.* : 174).

L'école telle qu'elle est conçue dans le contexte de la Guyane post-esclavagiste du xix^e et de la première partie du xx^e siècle n'a d'autres ambitions que de former par un processus d'assimilation une bourgeoisie de couleur s'identifiant aux valeurs de la francité. À ce titre, l'adaptation de l'éducation au milieu est quasi nulle : les écoles de la colonie ne se distinguent de leurs homologues métropolitaines ni par les programmes, ni par les horaires, ni par la langue d'instruction. Ainsi que le souligne Yvette Faraudière, la réalité linguistique du contexte guyanais est tout simplement niée :

« [...] le silence sur les particularités linguistiques de cette population est total. Aucun document émanant des services de l'instruction publique ne laisse entrevoir la vitalité du créole, langue vernaculaire des bourgs et des campagnes et aussi des quartiers populaires de Cayenne [...] c'est à peine si les textes officiels stipulent-ils que les femmes de service des écoles maternelles « doivent avoir pour habitude de s'exprimer en français » (*ibid.* : 166).

Loin de revendiquer un quelconque droit à la différence, que cela soit sur le plan linguistique ou culturel, l'élite créole n'aspire au contraire qu'à se fondre dans le creuset républicain et à embrasser le modèle de civilisation importé par ses anciens maîtres. En cela, le contexte guyanais ne se différencie pas fondamentalement du contexte antillais caractérisé jusqu'à la moitié du xx^e siècle par un phénomène de rejet du créole et « d'idolâtrisation » du français (CONFIANT, 2001).

Le clivage entre le littoral et l'intérieur sera accentué par la création en 1930 du territoire de l'Inini qui réduira la colonie de la Guyane française à la bande littorale, l'immense étendue amazonienne du territoire étant dès lors administrée directement par le gouverneur de la colonie, représenté sur place par des gendarmes. La création de l'Inini répondait principalement au besoin ressenti par les autorités de contrôler la production aurifère qui, depuis la découverte

2. En dehors des tentatives ponctuelles d'évangélisation opérées sur les Amérindiens au xvii^e siècle par les pères capucins puis par les jésuites.

du métal précieux dans les années 1860, donnait lieu à toutes sortes de trafics et de maraudages. Ce régime administratif donnait aux populations de l'intérieur un statut d'exception ou, comme le note Jean-Marcel Hurault au sujet des Amérindiens, un statut « de nations indépendantes sous protectorat » (HURAUULT, 1972 : 257) :

« – L'administration n'intervenait pas dans les affaires intérieures des villages, qui demeuraient sous l'autorité exclusive des chefs coutumiers. Ces chefs recevaient une petite solde en argent, qui n'était pas une marque de dépendance mais seulement une marque de distinction.

« – Les Indiens n'étaient pas soumis à la loi civile française : état des personnes, mariages, adoptions, etc. dépendaient exclusivement du droit coutumier.

« – Ils ne payaient pas d'impôt, même symbolique.

« – La gendarmerie tenait à jour un fichier, mais ils n'étaient pas astreints à l'état-civil. »

Ajoutons qu'Amérindiens et Businenge n'étaient pas non plus soumis à l'obligation scolaire, l'intérieur de la Guyane étant de toutes manières à l'époque totalement dépourvu d'écoles. Lorsque le régime de l'Inini fut abrogé près de quarante ans plus tard, les ethnologues firent part de leur mécontentement, estimant, à l'instar de J.-M. Hurault, que le statut d'exception dont les populations de l'intérieur avaient profité depuis 1930 était « parfaitement adapté à leurs besoins et à leur situation réelle » (*ibid.*), le droit coutumier garantissant à lui seul la « paix et [l']équilibre social » (HURAUULT, 1985 : 42). On peut toutefois se demander dans quelle mesure ce régime n'a pas constitué pour les Amérindiens et les Businenge une sorte de mise au banc de la société guyanaise qui a largement contribué par la suite à leur stigmatisation.

1946-1970 : la départementalisation : « francisation » et premières expériences de scolarisation des Amérindiens dans les homes catholiques

La transformation de la Guyane en département français en 1946 entraîna la fin progressive de la partition de l'espace géographique guyanais avec la disparition en 1969 du territoire de l'Inini. L'un des principaux artisans de cette réforme fut Robert Vignon, premier préfet du département de la Guyane (1947 à 1955), qui occupera par la suite les fonctions de conseiller général, de sénateur du département et de maire de la commune de Maripasoula. Considéré par l'anthropologue Éric Navet comme « un exemple accompli d'agent du système colonial » (NAVET, 1990 : 57), le préfet Vignon

impulsa une politique dite de « francisation » visant clairement à assimiler les populations de l'intérieur, que d'aucuns qualifiaient alors de « primitives », afin d'assurer leur « développement intellectuel, social et politique » (VIGNON, 1985 : 61), selon ses propres mots.

« J'incline à penser », écrit-il dans ses mémoires, « que maintenir artificiellement les Indiens dans des conditions moyenageuses (sic), coupés de toute évolution est criminel et s'apparente à un génocide puisqu'en définitive c'est la disparition d'une ethnie qui est en cause » (*ibid.* : 57).

Dans les années 1960, Vignon jette donc les bases de sa « politique indienne » dont l'objectif est de favoriser le regroupement et la fixation des populations de l'intérieur. À cette fin, des communes, conçues pour fonctionner comme des pôles d'attraction, sont créées autour d'un noyau tripartite constitué de l'église, du dispensaire et de l'école. Pour Éric Navet, les responsables administratifs guyanais persistaient dans les années 1960 à analyser le contexte de leur département à l'aide d'une grille de lecture que les tenants des théories de l'évolutionnisme social au XIX^e siècle n'auraient pas reniée :

« Rien de changé, ou de différent, entre l'idéal d'évangélisation et le devoir de civilisation ; les deux sont ici confondus et la priorité est donnée à l'« élévation » de l'âme (par le prêtre) sur celle du corps (par le médecin) et de l'esprit (par l'instituteur) » (NAVET, 1990 : 61).

Le quadrillage administratif des régions de l'intérieur se met donc progressivement en place. Supprimé par le décret du 17 mai 1969, le territoire de l'Inini est divisé en quatre communes : Maripasoula et Grand-Santi-Papaïchton sur le Maroni, Camopi sur l'Oyapock et, situé au cœur de l'arrière-pays, à mi-distance entre les deux fleuves, Saül. Les populations de l'intérieur se voient attribuer la nationalité française, souvent à leur insu. D'après J.-M. Hurault, il suffisait qu'à la question : « Es-tu pour la France, pour le Brésil ou pour le Surinam ? » qui leur était posée à l'occasion de recensements effectués en milieu des années 1960, les intéressés optent pour la première réponse pour qu'ils deviennent automatiquement français sans que personne ne les ait clairement avertis au préalable des implications d'un tel choix (HURAUULT, 1972 : 301). 65 % des Amérindiens de Guyane seraient ainsi devenus citoyens français entre 1965 et 1970 (BAUMANN, 1998 : 65). Les protestations de la communauté scientifique qui redoutaient les conséquences de la « francisation » sur les populations dites « tribales », dénonçant « leur broyage dans une machine à assimiler » (HURAUULT, 1985 : 43), n'y changèrent rien. Amérindiens et Businenge étaient désormais appelés à prendre le train de la « civilisation » en marche, le prix à payer pour la réunification de la famille guyanaise étant la lente mais inéluctable acculturation de ses membres. Voici ce que Michel Lohier, instituteur et ancien commissaire préfectoral des Indiens, écrit dans ses mémoires à ce sujet :

« Maintenant que les peuplades primitives jouissent de droits civiques et des devoirs du citoyen avec le concours de l'école que fréquente la nouvelle génération avide de s'instruire, la Guyane bénéficiera d'un apport nouveau de ses

« fils trop longtemps abandonnés à eux-mêmes. Une ère nouvelle, à l'instar du Brésil, fera disparaître le mot Indien qui fera place à celui de Guyanais, dont ils sont les vrais enfants » (LOHIER, 1972).

Suite à la départementalisation, la Guyane se dota progressivement des instances éducatives qui lui faisaient défaut. Jusqu'en 1969, c'était en effet le Principal du collège de Cayenne qui était à la tête de l'instruction publique de ce DOM. La création de l'Inspection académique date de 1970 et il faudra attendre 1973 pour que soit créée l'académie des Antilles-Guyane, les départements de Guadeloupe, Martinique, Guyane dépendant auparavant de l'académie de Bordeaux (ALBY, 1997 : 66).

Par leur accession à la citoyenneté française, Amérindiens et Businenge ne peuvent échapper plus longtemps à l'obligation scolaire. À compter de 1970, ils sont tenus, théoriquement tout au moins, de fréquenter l'école jusqu'à leurs 16 ans au même titre que leurs concitoyens créoles. En fait, certains parents relevant de ces communautés n'avaient pas attendu cette date pour scolariser leurs enfants. À partir de 1949, les Amérindiens du littoral connaissent le système des « homes », internats administrés par des ecclésiastiques qui, « s'appu[ya]nt sur la législation française relative à l'enfance abandonnée » (HURAUULT, 1972 : 296), donnaient aux « recueillis temporaires »³, ainsi qu'étaient appelés les élèves, une éducation chrétienne en langue française. En 1966, on dénombrait cinq homes confessionnels en Guyane. Tous situés sur le littoral ouest, ils accueillait essentiellement des enfants kali'na. Deux d'entre eux – les homes de Mana et d'Iracoubo – étaient réservés aux garçons, trois autres – les homes de Mana, Sinnamary et Saint-Laurent-du-Maroni – scolarisaient des filles. 1968 vit la création du home de Montjoly dans lequel se côtoyèrent près d'une vingtaine de jeunes Kali'na originaires d'Aouara, de Bellevue et d'Organabo ainsi que des jeunes Aluku du Maroni. En 1969, enfin, deux nouveaux homes ouvrirent leurs portes, le premier sur le littoral est à Saint-Georges-de-l'Oyapock, le second sur le Maroni à Maripasoula (sur l'histoire de la création des homes en Guyane, voir BAUMANN, 1998). Le regroupement en 1964 de l'ensemble de ces internats au sein d'une Association des homes indiens de la Guyane leur permit de bénéficier de subsides du département. La lecture d'un extrait des statuts de cette association nous renseigne clairement sur les objectifs que celle-ci s'assignait :

« Cette association a pour but non lucratif la gestion, l'exploitation et la création éventuelle d'établissements qui sous la dénomination précitée recevront en internat pendant leur scolarité, et ce en vue d'une meilleure assimilation sociale, les jeunes Indiens des deux sexes les plus défavorisés, dont les parents résident de manière permanente sur le territoire français » (BAUMANN, 1998 : 64-65).
(C'est nous qui nous soulignons.)

3. Éric Navet cite un prêtre « bien connu en Guyane » qui estimait que « pour faire un chrétien d'un enfant indien il fallait le traiter comme un orphelin » (NAVET, 1990 : 74). D'après Jean-Marcel Hurault, il s'agit-là d'une pratique éducative appliquée dans l'ensemble de l'Amérique latine dès le XVI^e siècle.

Les « Rapports moraux » de l'évêché de Cayenne, comme celui décrivant la situation de Maripasoula en 1970 dont nous reproduisons un extrait ci-dessous, constituent un précieux témoignage de la manière dont les ecclésiastiques procédaient pour recruter leurs élèves :

« Il reste un gros travail de persuasion à accomplir vis-à-vis des mamans des enfants non scolarisés. On sait que les mamans ont le dernier mot à dire quand il s'agit d'envoyer des enfants à l'école : les enfants leur rendent tellement de menus services tant à la maison qu'à la plantation qu'elles ont du mal à s'en séparer » (ALBY, 1997 : 71).

Si les mères étaient si peu disposées à laisser partir leurs enfants, était-ce uniquement par crainte de devoir se passer d'une main-d'œuvre bon marché ainsi que l'insinue l'auteur de ce rapport ? Les réserves manifestées par ces mères ne s'expliquaient-elles pas davantage par leur appréhension d'une longue et douloureuse séparation d'avec leurs enfants ? On peut en tout cas s'interroger sur les conséquences qu'une telle transplantation pouvait avoir sur des enfants accoutumés depuis leur naissance à vivre en symbiose avec leur milieu. Les effets déstructurants d'une éducation déconnectée du milieu familial étaient d'ailleurs bien connus et régulièrement dénoncés par les ethnologues :

« L'enfant élevé en internat se trouve pratiquement, vis-à-vis de son milieu d'origine, dans la situation d'un orphelin. Les possibilités de réadaptation au milieu familial au sortir de l'école sont très faibles. On peut estimer qu'à de rares exceptions près, ces enfants sont destinés à quitter définitivement leur groupement d'origine, la plupart pour tomber dans le sous-prolétariat des grandes villes » (HURAUULT, 1972 : 343).

Et J.-M. Hurault de remettre en cause la dénomination même de « home » :

« Désigner ces établissements du nom de home, qui évoque la douceur du foyer, est une imposture. Le véritable home d'un enfant indien, c'est son village et le carbet⁴ de ses parents » (*ibid.* : 345).

D'après É. Navet, certains adultes kali'na qui passèrent par ces institutions dénoncèrent le traitement qu'ils eurent à y subir, évoquant entre autres la « violation de la personnalité », la « désorganisation et [la] dégradation des structures familiales » ou encore les « châtiments corporels » (NAVET, 1984 : 39). D'ailleurs, comme en témoignent les extraits de rapports ci-dessous, il apparaît que les missionnaires eux-mêmes n'étaient pas toujours convaincus du bien-fondé de leur entreprise (ALBY, 1997 : 71) :

« L'avenir est fonction de l'école, or l'école ne conduit pas au-delà du cours élémentaire. »

Home garçon de Maripasoula, 1970

4. « Ce terme désignait à l'origine la grande case communautaire chez les Caraïbes. Aujourd'hui, il s'applique à toute case le plus souvent sans paroi verticale servant d'abri provisoire. » *Lexique de mots guyanais* : <http://perso.wanadoo.fr/redris/HTML/dico.htm#A>

«La question de l'orientation des enfants indiens resterait peut-être à débattre.»

Home garçon de Mana, 1972

«Il serait souhaitable que ces enfants habitués à une vie libre et indépendante retrouvent plus souvent leur milieu familial.»

Home fille de Mana, 1973

Les plus hautes autorités ecclésiastiques prirent également conscience, semble-t-il, des effets dévastateurs que l'internat pouvait produire chez les jeunes Amérindiens. En 1971, cette pratique fut condamnée sans appel par le Conseil œcuménique des Églises dans la déclaration de Barbade en ces termes :

«[Il convient de] supprimer la pratique séculaire qui consiste en la rupture de la famille indigène par l'internement des enfants dans des orphelinats où ils sont imprégnés de valeurs opposées aux leurs, et où on les convertit en êtres marginaux incapables de vivre ni dans la société nationale ni dans leur communauté d'origine » (HURAUULT, 1972 : 344).

Certains internats religieux de Guyane fermèrent définitivement leurs portes à partir du début des années 1970. D'autres, passés sous l'autorité administrative des services de l'État et du département, continuent à accueillir des élèves. En dépit des nombreuses critiques qu'ils suscitèrent, les homes religieux eurent, semble-t-il, au moins le mérite de permettre à beaucoup de jeunes d'acquérir un bon niveau de français grâce auquel certains d'entre eux furent en mesure de poursuivre leurs études. La fréquentation de ces établissements eut également comme effet inattendu de susciter chez les anciens élèves parvenus à l'âge adulte l'éveil d'une conscience politique. Les leaders du mouvement amérindien de Guyane qui émergea au cours des années 1980 avaient en effet, pour un grand nombre d'entre eux, été éduqués dans ces structures. Loin donc d'être parvenus à assimiler par la francisation et la christianisation les élèves dont ils eurent la responsabilité, les responsables religieux des homes indiens semblent au contraire avoir provoqué bien malgré eux un mouvement inverse de quête d'identité et de retour aux racines.

L'émergence des écoles publiques sur les fleuves du milieu des années 1950 à la fin des années 1970

Avant que la politique de francisation ne fût mise sur pied à la fin des années 1960, l'intérieur de la Guyane ne comptait que très peu d'écoles. C'est apparemment à Camopi, localité amérindienne peuplée d'Émerillon et de Wayampi située sur le moyen Oyapock, que fut ouverte la première d'entre elles en 1955. Jusqu'en 1970, cette école fut administrée par Carlo Paul, un

moniteur kali'na originaire du littoral et ancien pensionnaire du home catholique de Mana. Que savons-nous du type d'enseignement qui était prodigué à la quinzaine d'enfants alors inscrits dans cette petite structure ? Certains témoignages semblent indiquer qu'un effort particulier d'adaptation au milieu y était accompli. Voici, par exemple, ce qu'écrit le docteur Bois en 1966 :

« Les enfants sont invités à conserver leur costume et leurs parures habituels. Ils travaillent la moitié de la journée, le reste du temps étant consacré à la pêche, la chasse et l'agriculture. Ils n'ont pas été extraits de leur milieu coutumier et n'ont rien perdu de leurs techniques et de leur adaptation au pays » (BOIS, 1967 : 173, cité par NAVET, 1984 : 18).

Cet effort d'adaptation semblait toutefois porter davantage sur l'organisation des cours que sur le contenu des programmes ou sur la langue d'enseignement qui étaient tous deux calqués sur les pratiques métropolitaines. C'est du moins ce qui ressort du témoignage d'André Cognat, métropolitain fondateur du village wayana d'Antécume-Pata dans le haut Maroni, alors que celui-ci se trouvait de passage à Camopi au début des années 1960 :

En 1962, lors de mon passage à Camopi, j'ai demandé à M. Carlo Paul si je pouvais assister à sa classe. Il a accepté. Je me suis assis un peu à l'écart au fond de la salle sur un petit pupitre. Ce jour-là, il y avait histoire-géo et c'était « Nos ancêtres les Gaulois » comme par hasard. J'ai cru rêver quoi, je me suis dit : ici dans le contexte : « Nos ancêtres les Gaulois », alors j'ai commencé par rire et puis après je me suis dit mais c'est même pas risible quoi c'est bête à pleurer. Qu'on n'ait pas compris et surtout dans ces régions-là qu'il faille faire quelque chose d'adapté, je ne comprenais pas.

Entretien réalisé le 29 avril 2002 au dispensaire d'Antécume-Pata

En transposant des contenus d'enseignement conçus pour la métropole au contexte amérindien de Camopi, Carlo Paul ne faisait vraisemblablement, d'une part, que reproduire l'éducation qu'il avait lui-même reçue des frères de Mana et, d'autre part, que se plier aux vœux de l'administration qui lui avait confié son poste. Selon Éric Navet, le moniteur kali'na aurait néanmoins obtenu « des résultats remarquables ». « à peu d'exceptions près », souligne le chercheur, « les seuls Amérindiens [de Camopi] qui s'expriment en bon français et qui savent, plus ou moins, lire et écrire, ont été formés par Carlo Paul » (NAVET, 1990 : 62).

La construction d'écoles publiques dans l'intérieur de la Guyane ne débuta réellement qu'avec la politique de francisation menée à l'initiative de Robert Vignon à la fin des années 1960. Si nous nous limitons à la période s'étendant jusqu'à la fin des années 1970, l'ouverture d'écoles publiques sur les fleuves Oyapock et Maroni semble avoir concerné sept localités différentes, Camopi y compris. Le tableau 15 donne une vue d'ensemble sur le dispositif scolaire du premier degré de l'enseignement public sur le Maroni.

Pour être complet, il convient d'effectuer deux remarques importantes. Précisons tout d'abord que nous n'avons évoqué ici que le cas des communes

Tableau 15
Dispositif scolaire du premier degré de l'enseignement public sur le Maroni

	Communes* ou villages du Maroni disposant d'une école	Principale origine ethnique des élèves	Année d'ouverture
Bas et moyen Maroni (populations businenge)	Maïman	Aluku	1992
	Apatou*	Aluku	1975
	Apaguy	Ndyuka	1994
	Grand-Santi*	Ndyuka	1978
	Monfina	Ndyuka	?
	Loca	Aluku	1990 ou 91
	Papaïchton	Aluku	1968
	Maripasoula*	Aluku	1968
Haut Maroni (populations amérindiennes)	Elahé	Émerillon/Wayana	1985
	Kayodé	Émerillon/Wayana	1991
	Twenké-Taluhwen	Wayana	1974 + 1992
	Antécume-Pata	Wayana	1986
	Pilima	Wayana	1996

ou des villages dont les écoles se sont maintenues et développées jusqu'à nos jours. Or il se trouve que deux localités disposaient apparemment d'écoles qui n'existent plus aujourd'hui. Il s'agit tout d'abord d'un village aluku nommé Akakaba, situé entre Bonville et Papaïchton, qui aurait disparu depuis. L'école y fut créée en 1962 sur l'initiative du chef suprême des Aluku, le *gaaman* Difou. Une autre école aurait été ouverte en 1967 dans le village d'orpailleurs de Wacapou situé en aval de Maripasoula. Elle accueillait principalement des enfants créoles dont la majorité des parents étaient originaires de Sainte Lucie ainsi que quelques enfants businenge (BAUMANN, 1998 : 66).

Notre deuxième remarque concerne le contexte dans lequel ces écoles laïques ont été créées. Loin d'être apparues *ex-nihilo*, ces structures scolaires ne faisaient le plus souvent que prolonger l'œuvre éducative initiée qui par des missionnaires, qui par des laïcs nommés notamment par le préfet Vignon. Probablement arrivés lors de la mise en place des communes, les religieux accueillaient les enfants avant tout dans un but d'évangélisation. C'est notamment le cas des missionnaires franciscaines de Marie qui au début des années 1970 ouvrirent des écoles sur Saint-Laurent-du-Maroni, Apatou et Grand-Santi. L'école d'Apatou continua, quelque temps après la laïcisation qui intervint en 1975, à être dirigée par une religieuse de cette communauté. Celle-ci finit par céder la place à un instituteur laïc, son contrat d'institutrice suppléante n'ayant pas été renouvelé. Le schéma semble avoir été identique à Grand-Santi avec un ou deux ans de décalage. L'influence des missionnaires franciscaines de Marie a été particulièrement forte à Saint-Laurent-du-Maroni où plusieurs générations de Saint-Laurentains ont fréquenté leurs établissements, de la maternelle au collège. À Papaïchton et Maripasoula, c'est une autre communauté religieuse – les sœurs de Saint-Paul de Chartres –

qui s'est installée à la fin des années 1960 avec l'accord du préfet Vignon. Ailleurs, comme dans le village d'Akakaba évoqué précédemment, les premières bribes d'enseignement furent prodiguées, généralement par des femmes de gendarmes, d'agents de la météo ou encore de médecins, souvent d'origine créole. Bien que ne disposant pas de qualifications pédagogiques particulières, ces enseignantes improvisées reçurent l'autorisation de la sous-préfecture d'ouvrir des classes. C'est donc bien à partir de ces embryons d'écoles que le premier degré de l'enseignement public apparut sur le Maroni au cours des années 1970.

Vers un renouveau des politiques linguistiques éducatives en Guyane à travers la prise en compte des langues maternelles

L'histoire de la naissance et du développement de l'institution éducative en Guyane, telle que nous nous sommes efforcé d'en retracer les grandes lignes précédemment, a longtemps été caractérisé par la mise à l'index des langues maternelles des élèves. Il y eut certes plusieurs expérimentations menées dans le Sud guyanais, en territoire amérindien, dès les années 1970 et 1980 à l'initiative de chercheurs (GRENAND, 1982 ; RENAULT-LESCURE et GRENAND, 1985)⁵ ou d'instituteurs (PUREN, 2005 b). Ces projets éducatifs visaient à adapter l'enseignement au contexte dans lequel celui-ci prenait place en tenant compte du vécu, et notamment du vécu linguistique, des élèves alloglottes. Il s'agissait toutefois là le plus souvent d'actions militantes menées en marge d'une institution dont les représentants voyaient d'un mauvais œil toute approche éducative pluraliste s'écartant du modèle métropolitain « un et francophone » dont les instructions officielles se faisaient l'écho fidèle. Jusqu'à une date récente, les populations du littoral n'étaient, sur ce plan, guère mieux loties que leurs homologues de l'intérieur. Le poids de l'interdit qui pesait sur le créole guyanais était en effet tel que ses locuteurs furent longtemps condamnés à se réfugier dans le déni et le refoulement. Cette langue fut toutefois la première parmi toutes celles présentes dans le paysage linguistique de ce DOM, français mis à part, à obtenir une forme de reconnaissance de la part des autorités éducatives. En 1986, soit quatre années après la parution de la circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982, dite circulaire « Savary », sur la

5. Nous faisons ici allusion à deux projets conduits par Pierre et Françoise Grenand, le premier en 1971 – *Projet d'enseignement adapté aux Indiens de la forêt guyanaise* –, le second en 1982 – *Application des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvoicoles de Guyane*.

promotion des Langues et Cultures Régionales (désormais LCR), l'Inspection académique de la Guyane impulsa en effet une politique en faveur de l'enseignement du créole. Choisis dans le vivier d'instituteurs créolophones, des « médiateurs culturels »⁶ furent chargés de superviser dans leurs circonscriptions respectives les instituteurs volontaires pour introduire un enseignement du créole au sein de leur classe. Ainsi que le révèle la note administrative n° 2278 adressée par l'Inspection départementale de l'Éducation nationale de Cayenne-II aux directeurs et directrices d'écoles maternelles de la circonscription en date du 1^{er} décembre 1986, leur action s'inscrivait avant tout dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire :

« Divers constats faits sur la situation scolaire en Guyane montrent que l'un des grands problèmes de l'échec scolaire reste, pour un nombre important d'élèves, les difficultés en lecture et en écriture. En effet, la maîtrise de l'écrit est conditionnée par la maîtrise préalable du langage oral ; cependant l'apprentissage du français reste la pierre d'achoppement pour beaucoup d'élèves. Les raisons d'une telle situation semblent être d'une part, la distance existant entre le vécu familial et linguistique et le vécu scolaire, et d'autre part l'inadaptation de l'enseignement du français. Le premier postulat étant que l'école doit baser sa pédagogie sur un élève réel ayant, à son entrée à l'école, une dotation familiale et sociale qui ne répond pas toujours à la demande scolaire [...] l'éducation monolingue en français langue seconde place les enfants créoles dans une situation de bilinguisme ou plutôt de diglossie ; d'où la nécessité de lever à l'école la dualité existant entre la culture créole et la culture française. Au lieu de les opposer, pourquoi ne pas les rendre complémentaires ? Le deuxième postulat reconnaît donc la nécessité de créer à l'école des conditions psychologiques favorables [à] l'épanouissement et [au] développement harmonieux de la personnalité et de la pensée constructive de l'enfant, ceci ne pouvant se faire que par la valorisation effective pour l'enfant créolophone de sa culture et de sa langue. »

« Aider à la promotion de la langue et de la culture créoles », « participer à l'effort d'adaptation de l'enseignement en milieu créole », faire en sorte de « structurer la pensée de l'enfant dans sa langue maternelle » (*ibid.*), tels étaient les principaux objectifs qui étaient alors assignés aux médiateurs culturels. Entre 1986 et 1996, de nombreuses actions furent menées dans ce sens. Sonia Francius, inspectrice de l'Éducation nationale chargée du dossier des LCR évoque ces dix années comme « une période créatrice, réparatrice, voire cathartique » (ACADÉMIE DE LA GUYANE, 1997 : 9). Des ouvrages pédagogiques (AZEMA et RATTIER, 1994 ; BOCAGE, 1994) destinés à proposer aux enseignants diverses pistes de travail et réflexions sur l'enseignement du créole furent publiés. Sonia Francius réunit autour d'elle un Groupe de réflexion sur l'enseignement des langues et des cultures régionales en Guyane dont le travail déboucha sur la publication d'un programme académique pour

6. À ne pas confondre avec les médiateurs culturels et bilingues, ces jeunes locuteurs de langues businenge, amérindiennes et hmong affectés dans des écoles primaire à compter de 1998 (*cf. infra*).

l'enseignement des langues et cultures créoles (ACADÉMIE DE LA GUYANE, 1997). Des bulletins consacrés aux problématiques liées aux LCR furent également édités dans la plupart des circonscriptions sous la responsabilité des conseillers pédagogiques spécialisés dans ce domaine. Parmi les différentes actions éditoriales, citons la parution en 1998 de *Pipiri*, un manuel de langues et cultures créoles guyanaises à destination des élèves du cycle 3 (FRANCIUS et THÉRESE, 1998). Parallèlement à ces publications, des actions de formation initiale et continue furent également proposées au personnel enseignant. Signe de l'efficacité du travail de promotion des LCR mené au fil de ces années, le nombre de classes impliquées dans l'enseignement du créole à raison de 1 à 3 heures hebdomadaires est passé de dix en 1986 à plus de trois cents aujourd'hui. En 2002, 5 des 7 circonscriptions que compte la Guyane disposaient d'un conseiller pédagogique en LCR.

Il n'aura pas échappé à l'attention du lecteur qu'en fait de langues et de cultures régionales, il n'a été question jusqu'ici que du seul et unique créole, ceci en dépit du fait que dans l'introduction de *Mieux connaître la Guyane*, le programme académique pour l'enseignement des langues et cultures créoles, Sonia Francius envisage l'action menée en faveur des LCR comme « une voie d'accès à la connaissance et à la reconnaissance des différentes communautés ethniques vivant sur le même sol » (ACADÉMIE DE LA GUYANE, 1997 : 9). Cette absence des langues businenge et amérindiennes de la réflexion menée à compter de 1986 autour des LCR s'explique essentiellement par le fait que le personnel enseignant d'origine guyanaise est presque exclusivement créole et qu'à notre connaissance, on ne trouve à l'heure actuelle que peu de représentants d'autres communautés parmi les cadres de l'Éducation nationale en poste dans ce DOM. Aussi longtemps que celles-ci ne produiront pas des instituteurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des universitaires, des écrivains, œuvrant pour la promotion de leurs langues, celles-ci, de toute évidence, parviendront difficilement à bénéficier de la même dynamique que le créole. Ajoutons qu'à la différence de ce dernier, qui profite depuis une trentaine d'années des retombées des travaux linguistiques menés par le Geric (Groupe d'études et de recherches en espace créolophone), les langues businenge et amérindiennes étaient, jusqu'aux recherches entreprises récemment par les chercheurs du Celia (Centre d'études des langues indigènes d'Amérique), peu décrites dans la littérature francophone. Il faudra d'ailleurs attendre le rapport Cerquiglini de 1999 pour les voir figurer dans la liste des « langues de France », le créole guyanais ayant pour sa part déjà été reconnu comme partie intégrante de notre patrimoine linguistique national par Bernard Poignant dans son rapport publié un an plus tôt.

Plus d'une décennie sera encore nécessaire avant que les langues businenge et amérindiennes ne se voient officiellement ouvrir les portes de l'école en Guyane au travers du dispositif des médiateurs culturels et bilingues. Cette initiative, unique en France, est le fruit d'une rencontre entre deux partenaires, d'un côté l'Éducation nationale, de l'autre des linguistes spécialisés dans l'étude des langues indigènes d'Amérique. À la fin des années 1990, les

premiers, confrontés à l'échec scolaire massif caractérisant la Guyane, semblent en effet disposés à prendre en considération des alternatives éducatives au « tout français » qui avait de tout temps été appliqué dans les écoles de ce DOM. C'est en tout cas ce que tend à prouver l'action entreprise par Jean Hébrard à compter de 1998, date à laquelle celui-ci fut nommé responsable du suivi des circonscriptions de l'enseignement primaire de Guyane dans le cadre des activités du groupe de l'Enseignement primaire de l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale). Dans son rapport de mission publié en 2000, dans lequel il tire la sonnette d'alarme sur la situation éducative de ce DOM, l'inspecteur général insiste sur le lien unissant à ses yeux échec scolaire et absence de prise en compte des langues maternelles :

« [...] la mauvaise maîtrise de la langue de scolarisation (le français) [est] due, dans la plupart des cas, à un phénomène de diglossie né du statut dévalorisé des langues maternelles et de leur non-prise en compte dans la scolarité de l'enfant » (HÉBRARD, 2000 : 4-5).

Pour Jean Hébrard, faire entrer les langues maternelles dans des processus de scolarisation constitue dès lors l'une des principales solutions permettant de lutter contre la diglossie, pourvoyeuse d'échec scolaire :

« Le développement d'un enseignement réellement bilingue serait susceptible, dans de nombreux cas, de favoriser la réussite scolaire de nombreux enfants qui ne vivent pas dans un environnement linguistique français » (*ibid.* : 13).

L'arrivée des chercheurs du Celia sur le terrain guyanais remonte quant à elle à 1997, année durant laquelle le programme *Langues de Guyane : recherche, éducation, formation* fut ouvert par l'IRD en association avec le CNRS sous le mot d'ordre : « produire des connaissances pour les mettre au service de la demande sociale ». Cette volonté manifestée par les linguistes d'aller au-delà de la stricte description linguistique pour s'impliquer dans la défense et la promotion des langues étudiées s'inscrit dans une tradition bien incarnée par les américanistes du Celia. Accoutumés à intervenir dans le domaine de l'ethno-éducation, ceux-ci ont notamment participé à la mise en place de programmes d'enseignement bilingue à destination de diverses communautés amérindiennes d'Amérique du Sud.

Le dispositif médiateurs culturels et bilingues est donc né en 1998 de cette rencontre entre des autorités administratives en quête de nouvelles solutions et des linguistes prêts à s'investir dans le champ éducatif pour répondre à la demande sociale. Sans qu'il soit ici nécessaire de décrire dans le détail ce dispositif qui a déjà fait l'objet de plusieurs publications (GOURY *et al.*, 2000 ; GOURY *et al.*, 2004), rappelons simplement qu'il consiste en l'affectation de jeunes adultes locuteurs natifs des différentes langues de Guyane dans des écoles primaires. Outre le rôle d'interfaces qu'ils sont conduits à jouer entre les parents et les enseignants, les médiateurs ont pour principale fonction de structurer les élèves alloglottes dans leurs langues maternelles au travers d'activités pédagogiques menées en coordination avec les enseignants. Aujourd'hui au

nombre d'une trentaine, ils représentent la plupart des communautés de Guyane, que celles-ci relèvent du groupe amérindien (Kali'na, Wayana, Palikur, Émerillon), businenge (Aluku, Ndyuka) ou hmong. En dépit des nombreuses difficultés soulevées par la gestion de ce dispositif, malgré les incertitudes qui, aujourd'hui encore, menacent sa pérennité, le bien-fondé de son existence est désormais acquis auprès de l'ensemble des acteurs éducatifs. Les programmes de l'école primaire publiés dans le *Bulletin officiel* en date du 14 février 2002 font d'ailleurs explicitement référence à ce projet éducatif à travers l'allusion qui y est faite aux médiateurs bilingues. On peut ainsi lire sous la rubrique « Langues étrangères ou régionales » :

« Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle peuvent, lorsque cela est possible, bénéficier d'un soutien linguistique dans leur langue afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme. Les compétences de certains enseignants ou d'intervenants spécialisés (médiateurs bilingues, par exemple) peuvent être mises à profit dans cette perspective. »

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *BO* n° 1 : 57, 14 février 2002, numéro hors-série.

En guise de conclusion

Ce rapide survol de l'histoire des politiques linguistiques mises en œuvre en Guyane au cours de ces deux derniers siècles nous montre à quel point la prise en compte des spécificités sociolinguistiques de ce DOM par l'institution éducative est récente : elle date d'à peine 20 ans en ce qui concerne le créole et de 7 ans pour ce qui est des autres langues de Guyane. Avant d'en arriver là, il aura fallu le temps nécessaire pour que les autorités administratives prennent toute la mesure de l'ampleur de l'échec scolaire que pouvait générer une scolarité faisant fi du vécu des élèves, le temps nécessaire également pour que certaines communautés guyanaises – c'est le cas des Créoles et des Kali'na –, entreprennent une action militante afin que leurs langues et leurs cultures aient droit de cité à l'école.

Si l'on ne peut que se réjouir d'une telle évolution, il convient toutefois de rester prudent. Loin de se réduire à une seule cause – la non-francophonie d'une grande partie du public scolaire de ce DOM –, les difficultés que connaissent les élèves guyanais trouvent en effet leur source dans une multitude de problèmes dont la résolution n'est hélas pas pour demain. L'un d'entre eux, et non des moindres, est lié à la question du recrutement des enseignants du premier degré. Aussi longtemps que les élèves alloglottes de Guyane seront confiés à du personnel extérieur à ce DOM, inexpérimenté et instable (PUREN, 2005 a ; LÉGLISE et PUREN, 2005), le nombre de jeunes Amérindiens et Businenge qui pourront accéder à des études supérieures

demeurera infime. Or, si l'on veut être en mesure d'inverser cette tendance, il conviendrait d'accroître sensiblement le nombre d'enseignants issus de ces communautés, plus à même que de jeunes professeurs des écoles fraîchement débarqués de métropole d'encadrer des enfants dont ils maîtriseraient la langue et comprendraient la culture, situation qui ressemble fort à la quadrature du cercle...

Place « officielle » du français à l'école et place « réelle » dans les pratiques des acteurs de l'école

Conséquences pour l'enseignement en Guyane

Sophie ALBY

Introduction

La recherche linguistique en Guyane commence à avoir une tradition bien établie de réflexion sur la place que doivent occuper les langues « dites régionales » (d'après CERQUIGLINI, 2003) à l'école (ALBY et LÉGLISE, 2005). Celle-ci débute dans les années 1980 avec notamment les travaux de Françoise Grenand et d'Odile Renault-Lescure qui questionnent alors essentiellement la situation des langues amérindiennes (GRENAND, 1982 ; GRENAND et RENAULT-LESCURE, 1990). Deux décennies plus tard, avec la création du laboratoire des sciences sociales de l'IRD à Cayenne et l'intérêt d'un groupe de chercheurs du Celia pour la situation guyanaise, les travaux dans ce domaine se sont multipliés (GOURY *et al.*, 2000, 2005 ; LESCURE, 2005 ; LAUNEY, 1999). D'autres recherches, plus rares, présentent un questionnement similaire mais en incluant les langues de l'immigration (LÉGLISE, 2004 ; p. 29 ; ALBY et LÉGLISE, 2005). Dans ces différents travaux, la réflexion porte sur les langues de Guyane et la place que l'école française devrait leur attribuer dans le

département. La place du français n'est quant à elle jamais remise en question : elle est *la* langue de l'école.

Ce point de vue s'inscrit dans une tradition française qui veut que, depuis la création de la République, à la période où s'accélère le processus de francisation, le français soit « le ferment de l'amalgame des Français, le ciment de l'unité nationale » (CUO, 1991 : 23). Depuis lors, ce rôle n'a jamais été remis en question, bien au contraire ainsi que le montrent les différents travaux sur la politique linguistique française face aux langues de France (notamment, PUREN, 2004). F. HÉRAN, A. FILHON et C. DEPRES (2002 : 1) nous rappellent ainsi que le 7 juin 1880, l'arrêté ministériel fixant le règlement-modèle des écoles primaires stipule que « le français sera seul en usage dans l'école » tandis qu'un siècle plus tard, l'article 2 de la Constitution précise que « la langue de la République est le français », excluant ainsi toute possibilité qu'une autre langue soit qualifiée de langue de la République. La loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française précise quant à elle dans son article 1^{er} que le français étant la langue de la République en vertu de la Constitution, elle « est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics ». Ce qui conduit, en 1999, le Conseil constitutionnel dans sa décision n° 99-412C DC du 15 juin 1999 concernant la Charte des langues régionales ou minoritaires à déclarer dans son article 1^{er} que « La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires comporte des clauses contraires à la constitution ». Plus récemment, les programmes de l'Éducation nationale de 2002 réaffirment le rôle de la langue française : « Sans elle, en effet, un élève ne saurait construire les apprentissages que l'école, puis le collègue lui proposent. De plus, c'est par la maîtrise du langage oral et écrit que chacun accède à cette culture partagée qui permet de communiquer avec autrui et de mieux comprendre le monde dans lequel on vit » (MEN, 2002).

Cette assertion vaut peut-être dans certaines situations, mais en Guyane le français seul ne saurait suffire pour la communication avec autrui et pour la compréhension du monde dans lequel les enfants vivent. En effet, comme le montrent les différents travaux portant sur la situation sociolinguistique guyanaise (LECONTE et CAITUCOLI, 2003 ; LÉGLISE, 2004, 2005 ; ALBY et LÉGLISE, 2005 ; LÉGLISE et MIGGE, 2005), nombreux sont les enfants du département – notamment dans l'Ouest guyanais et sur l'Oyapock, qui évoluent dans un environnement linguistique plurilingue et où le français n'occupe parfois qu'une place mineure. L'école, reflet de cette société plurilingue, ne peut donc que se caractériser elle aussi par son plurilinguisme, au sens d'une diversité des langues et de leurs usages qui apparaissent dans cet espace, mais aussi au sens d'un plurilinguisme individuel des acteurs qui y évoluent, qu'il s'agisse des élèves ou du personnel éducatif et administratif. Nul doute alors que dans un tel contexte la place du français doit être relativisée. Elle est certes « langue de l'école » d'un point de vue statutaire, politique, constitutionnel, mais nous posons ici qu'elle n'est pas la seule « langue de l'école » (langue employée à l'école par ses différents acteurs, langue jouant un rôle à l'école).

La question de la « place » du français peut être abordée sous différents angles : quelle place lui accordent les acteurs de l'école ? Quelle place occupe-t-elle quantitativement, dans les interactions scolaires ? Quelle place occupe-t-elle qualitativement, quelles fonctions, quels rôles a-t-elle réellement au sein de l'école ? De toutes ces questions découle une nécessaire interrogation pédagogique sur la manière de gérer cette situation particulière que nous traiterons en conclusion. Nous réaffirmons en effet, ici, la nécessité d'une réflexion scientifique sur la situation guyanaise, préalable nécessaire à toute mise en place d'une politique linguistique et à l'élaboration d'un modèle éducatif adapté. Notre réflexion s'inscrit dans une approche sociolinguistique et fait intervenir diverses méthodologies (questionnaire, observation directe, enregistrements) qui permettent d'apporter quelques réponses à ces multiples questions mais ne constituent selon nous qu'un préalable à une recherche élargie, interdisciplinaire qui seule pourrait permettre de répondre aux multiples questions des acteurs de l'éducation en Guyane.

Un constat préliminaire : la diversité des situations scolaires

Des situations hétérogènes

L'une des premières caractéristiques de la situation scolaire guyanaise est qu'elle ne peut être abordée comme un tout. Les situations scolaires varient en effet en fonction de nombreuses variables telles que, par exemple, la localisation géographique des écoles, l'environnement linguistique des enfants ou encore la diversité du profil des classes (ALBY et LÉGLISE, 2005).

Ainsi, selon la localisation des écoles, on observe des situations très différentes en termes de présence de l'écrit ou de présence du français dans l'environnement des enfants. Une enquête menée en Guyane depuis 2000 dans le cadre d'un diagnostic sociolinguistique (LÉGLISE, 2004, 2005, p. 29 ; LÉGLISE et PUREN, 2005) met en évidence cette disparité de la présence du français dans l'environnement des élèves au travers notamment des réponses à la question : « Quelle(s) langue(s) est-ce que tu parlais avant d'aller à l'école ? ». Si dans certaines zones, dans l'Ouest notamment, la présence du français n'est que très peu attestée dans les réponses des enfants puisque seuls « 12,5 % des enfants interrogés de Saint-Laurent-du-Maroni et 10 % des enfants d'Awala-Yalimapo citent le français » ; dans d'autres, comme « à Cayenne, [...], ce chiffre est bien supérieur (60 %) » (LÉGLISE et PUREN, 2005 : 69). Les auteurs en concluent que les enfants de l'Ouest guyanais « se présentent donc comme alloglottes lors de leur scolarisation » (*ibid*). Et la tentation est en effet forte en Guyane de traiter séparément les situations scolaires de l'Ouest ou de l'Est guyanais de celles du littoral (île de Cayenne, Kourou, etc.).

La présence du français dans l'environnement des enfants mérite toutefois elle aussi d'être nuancée dans certains cas. Il en va ainsi des élèves d'origine brésilienne vivant à Cayenne pour lesquels on suppose qu'ils sont plus confrontés au français que les élèves du fleuve Maroni. Certains d'entre eux évoluent en effet dans un environnement quasi mono-communautaire où la majorité des échanges se font en portugais et où la télévision elle-même est dans cette langue. La question de l'allophonie des élèves n'est donc pas uniquement affaire de l'Ouest ou des fleuves, elle doit être traitée pour l'ensemble du territoire guyanais, même si elle se décline différemment selon les localisations. Dans un tel contexte une description précise des pratiques et des attitudes linguistiques des élèves est indispensable, si l'on veut pouvoir identifier la part occupée par chaque langue dans celles-ci.

Les premiers résultats d'une analyse en cours des pratiques linguistiques des élèves dans une école de la commune d'Apatou sur le Maroni montrent que ceux-ci dialoguent essentiellement en nenge dans les différentes situations scolaires. On pourrait en déduire que dans les cas où les élèves partagent une même langue première, ils ont tendance à l'utiliser le plus souvent entre eux. Pourtant, dans une autre école, celle de la commune d'Awala-Yalimapo, où presque tous les enfants ont pour langue première le kali'na, le français occupe une place non négligeable dans les échanges scolaires (ALBY, 2001). Dans des situations où les élèves ont des langues différentes, le français est susceptible de jouer un rôle de langue véhiculaire mais pas plus – ou pas moins – que les autres langues véhiculaires de Guyane (cf. LÉGLISE, 2004 et p. 29 ; LÉCONTE et CAITUCOLI, 2003). À cela s'ajoute le fait que ces situations évoluent continuellement du fait des mouvements migratoires le long des frontières brésilienne et surinamaïse. I. LÉGLISE et L. PUREN (2005 : 71) observent ainsi qu'à Saint-Laurent-du-Maroni les créoles à base lexicale anglaise peuvent « prétendre au titre de véhiculaire localement. Parmi ces langues, les variantes de nenge (aluku, ndyuka, pamaka) représentent la moitié des troisièmes langues acquises par les enfants auprès de leurs copains majoritaires » (voir aussi LÉGLISE, 2004).

Il est tout aussi essentiel, si l'on vise à mieux comprendre les choix des élèves quant à la (aux) langue(s) employée(s) pour interagir en milieu scolaire, de déterminer au préalable le poids – statutaire, numérique, imaginaire – de celles-ci pour les locuteurs. En effet, comme le rappellent M. MATTHEY et J.-F. DE PIETRO (1997 : 145), pour être à même de décrire une réalité linguistique en situation plurilingue, il convient d'observer le comportement verbal des locuteurs au même titre que leurs pratiques. On se doit donc d'accorder une place fondamentale à la dimension *émique*, à la façon dont les situations plurilingues « sont vécu[e]s dans les actes mêmes des personnes qui se trouvent impliquées » dans ces situations. Or, les catégorisations des écoles et des classes opérées par les acteurs de l'Éducation nationale mettent bien en évidence cette difficulté à classer cette diversité des situations scolaires (ALBY et LÉGLISE, 2005). Ceux-ci catégorisent l'école essentiellement en termes de *pluralité* au sens d'une présence de plusieurs éléments, « à la juxtaposition d'éléments

disparates et isolés» sans réellement pouvoir appréhender «la complexité, l'enchevêtrement et l'opacité des objets» (ALAOUI, 2005 : 179). Ainsi, par exemple, dans les présentations de la situation linguistique aux professeurs des écoles en 2^e année de l'IUFM de Guyane, par le Casnav ou par les inspecteurs de circonscription (fleuves), il est d'usage de distinguer entre classes « monolingues » et classes « plurilingues » au sens de « homogènes/hétérogènes » du point de vue des langues premières des élèves et souvent en lien avec un classement communautaire des locuteurs. Les écoles du fleuve seraient plutôt « monolingues », tandis que celles du littoral seraient plutôt « plurilingues ».

Ce constat n'a d'ailleurs rien de spécifique aux acteurs de l'éducation puisqu'on le retrouve dans la communauté scientifique qui propose dans sa réflexion pour une prise en compte de la « diversité des situations socio-linguistiques » (GOURY *et al.*, 2005) d'opposer, d'une part, « les écoles dont les élèves représentent des communautés linguistiques homogènes » (*ibid* : 58) et, d'autre part « les écoles qui s'inscrivent dans des situations scolaires linguistiquement hétérogènes » (*ibid.* : 61). De cette réflexion aboutissent des propositions éducatives concrètes et considérées comme adaptées à ces publics. Pour les communautés linguistiques homogènes est proposée la mise en place du programme « Médiateurs bilingues et culturels ». Ce projet (GOURY *et al.*, 2000), s'appuyant sur les dispositions gouvernementales sur les emplois jeunes qui ont permis de recruter des aides éducateurs locuteurs de langues amérindiennes, businenge et hmong, a entre autres comme objectif de permettre « l'accueil du petit écolier dans sa langue au moment où démarre sa vie scolaire » (*ibid.* : 59). Tandis que pour les situations scolaires linguistiquement hétérogènes dont les auteurs spécifient qu'on les rencontre « plutôt sur le littoral, en particulier dans les sites urbains » (*ibid.* : 61), est proposée la mise en place de méthodes d'éveil aux langues et au langage (GOURY *et al.*, 2005 ; Candelier, p. 369). De ce regard sur les répertoires verbaux des élèves qui s'appuie sur une représentation de type un élève-une langue ou une communauté-une langue découlent donc des propositions de modèles éducatifs supposés adaptés à toutes les situations scolaires guyanaises.

Pourtant, confrontés à la réalité, ces classements n'apparaissent pas toujours pertinents. À Apatou, commune traditionnellement identifiée comme businenge et plus spécifiquement aluku, on observe la présence dans les écoles de nombreux élèves ndyuka (notamment en ce qui concerne les élèves venant des Kampus) ainsi que d'élèves saamaka (notamment dans un village situé aux abords de la commune). Or, si d'un point de vue linguistique, on peut supposer que la présence d'un médiateur bilingue aluku ne pose pas de problème à un élève ndyuka (quoique d'un point de vue culturel et surtout communautaire cela ne soit pas si évident), il n'en va pas de même pour un élève saamaka pour qui le nenge serait éventuellement une langue seconde, parfois même une langue étrangère.

Quant aux modèles éducatifs qui découlent de ces catégorisations, ils posent des problèmes concrets dans leur application, comme en témoigne un récit d'expérience de la part d'une PE2 de l'IUFM Guyane, antérieurement contractuelle à Javouhey et ayant fait son stage d'expérimentation dans la même école

(JOCO, SPERONEL et CHAKORY, 2005 : 17). Celle-ci s'est trouvée confrontée à une classe composée de 18 élèves, dont sept étaient hmong et onze businenge. Or, il n'y avait qu'une seule médiatrice bilingue, et celle-ci était hmong : « cette classe de CP-CE1 était en fait composée en majorité d'élèves businenge [...], et l'absence de référent de leur communauté s'est beaucoup fait ressentir. [...] Je me suis sentie à plusieurs reprises frustrée [...] ». Sans remettre en cause l'importance d'un médiateur bilingue, bien au contraire, celle-ci constate néanmoins qu'avec du recul elle aurait pu « mieux rentabiliser ces séances de langage en travaillant davantage en petits groupes mixtes pour favoriser l'émulation, les échanges culturels ».

À ces classements liés à la (aux) langue(s) première(s) des élèves, s'ajoute celui du rapport au français et du rapport au savoir scolaire des élèves. Là encore, l'angle communautaire pose problème. Dans la classe observée à Apatou, où les élèves appartiennent à une même communauté, et qui est identifiée comme une classe de « primo-arrivants » (catégorie qui mélange souvent « nouvellement arrivé en Guyane » et « jamais scolarisé antérieurement », alors qu'il n'y a pas forcément corrélation entre les deux même si cela est parfois le cas) certains élèves sont effectivement scolarisés pour la première fois, d'autres ont été scolarisés au Surinam, d'autres enfin ont été scolarisés ailleurs sur le fleuve.

L'enseignant doit donc faire face autant à des questions de rapport au français qu'à des questions de rapport au savoir scolaire. Un élève qui n'a jamais été scolarisé doit apprendre à vivre à l'école, il doit en outre apprendre la langue des apprentissages scolaires et de surcroît entrer dans la lecture au travers de cette langue qu'il ne maîtrise pas. À côté de lui évoluent des élèves qui ont des profils bien différents et l'enseignant doit avoir les moyens de gérer cette diversité. À l'hétérogénéité linguistique, au plurilinguisme ambiant (qu'il se situe au niveau de l'école, de la classe ou même de l'individu) s'ajoute donc l'hétérogénéité des compétences scolaires et des compétences en français. Un modèle éducatif adapté ne saurait évacuer cette diversité et se doit au contraire de la prendre en compte non pas en tant que simple constat d'une « multiplicité numérique » mais bien comme « une réalité vivante et dynamique » (ALAOUI, 2005 : 179).

État des connaissances actuelles et méthodologie

Les exemples ci-dessus ne constituent que quelques cas parmi bien d'autres et face à ces catégorisations, on peut se demander quelles peuvent être les réponses scientifiques adaptées. Nous posons ici que seule une attention portée aux différentes situations locales mises en relation avec des données plus générales pourrait permettre de proposer, à terme, un modèle éducatif adapté.

La recherche sociolinguistique s'est développée ces dernières années en Guyane, même si l'on continue à déplorer un manque de connaissances dans ce domaine (LÉGLISE et PUREN, 2005). Des travaux concernant notamment des enquêtes menées dans les écoles de certaines villes du département et visent à avoir un aperçu quantitatif de la population scolarisée en termes de

langues parlées (déclarées) (LÉGLISE, 2004 ; LECONTE et CAÏTUCOLI, 2003). Plus rares sont les enquêtes visant à une meilleure connaissance des pratiques linguistiques à l'école, qu'elles concernent les élèves à Awala-Yalimapo (ALBY, 2001), à Apatou (ALBY, 2003-2005) ou encore à Mana et Saint-Laurent (écoles primaires et collèges¹), ou les enseignants (PUREN, 2005 a, b). Progressivement, ces données sont mises en relation les unes avec les autres afin de les faire dialoguer (LÉGLISE et MIGGE, 2005 ; LÉGLISE et ALBY, 2006). Notre approche des pratiques linguistiques concerne, à la suite de D. ALAOUI (2005 : 178), une entrée « par le bas, par le local » qui implique, d'une part, la prise en compte des discours des « savants de l'intérieur » (Boumard, 1989, cité par ALAOUI, 2005 : 178) et, d'autre part, l'observation minutieuse du « comportement verbal des personnes impliquées, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de repérer et d'inventorier les méthodes (au sens ethnométhologique du terme) utilisées par les interlocuteurs dans une interaction plurilingue » (MATTHEY et DE PIETRO, 1997 : 145). Il s'agit donc là d'un point de vue micro-sociolinguistique qui vise à analyser « les pratiques "à la base", les enjeux circonscrits à telle ou telle pratique de communication, l'utilisation circonstanciée, par tel ou tel sujet, de son capital langagier » (BOYER, 1991 : 10). Ce point de vue a des implications méthodologiques au sens où il consiste, pour l'observation des pratiques, en des enregistrements audio/vidéo et à l'observation d'interactions en milieu scolaire afin de mettre à jour les pratiques réelles des différents acteurs de l'éducation et d'identifier la place que les différentes langues occupent dans leur répertoire et le rôle qu'elles jouent au sein de l'école. Quant à l'analyse des attitudes vis-à-vis des langues, elle constitue un niveau d'analyse qui « fait intégralement partie de la réflexion sociolinguistique depuis que les travaux de W. LABOV (1976) ont attiré l'attention des linguistes sur le fait que les représentations de la langue n'étaient pas un simple reflet des pratiques linguistiques réelles » (MATTHEY et DE PIETRO, 1997 : 1966). Les données présentées ci-dessous sont recueillies par le biais d'un questionnaire. Celui-ci ne constitue certes pas la seule manière d'aborder la question des attitudes (MAURER, 1999), mais facilite les enquêtes d'un échantillon assez large.

Le français face aux autres langues de l'école. Les langues de l'école dans les discours des futurs enseignants

L'observation des attitudes des futurs enseignants (désormais PE2, professeurs des écoles 2^e année) vis-à-vis des langues en présence permet d'apporter

1. Observations de classes ou cours de récréation menées par Isabelle Léglise dans le cadre d'un projet DGLFLF.

des éléments de réponse aux diverses questions qui sont posées ici. Celles-ci sont analysées au travers de discours recueillis par le biais d'un questionnaire, administré en début d'année universitaire 2004-2005, à 192 PE2.

Ce questionnaire avait à l'origine une visée diagnostique : établir le profil des PE2, faire un état de leurs connaissances sur les langues de Guyane, en linguistique, sur l'enseignement des langues étrangères et secondes mais aussi identifier leurs stéréotypes sur la situation scolaire guyanaise et sur la place à attribuer aux différentes langues de l'école. Ce sont les réponses aux questions de cette dernière partie du questionnaire que nous allons traiter ici. Elles interrogent les PE2 sur les causes de l'échec scolaire dans le département guyanais, sur la place à attribuer aux langues premières des élèves à l'école et sur leur acceptation ou non de l'utilisation par les élèves de leur(s) langue(s) en classe et à l'école.

Pour les PE2 de l'IUFM, l'une des causes principales de l'échec scolaire semble être le fait que les élèves en Guyane sont alloglottes, qu'ils n'ont pas pour langue première le français et qu'ils vivent dans une culture qui n'est pas la culture de l'école. C'est donc l'écart linguistique et culturel qui représente selon eux le facteur principal d'échec à l'école, dans l'acquisition de la langue de l'école. Cette idée se décline dans différents types de réponses et, notamment, le fait que le système scolaire (les enseignants, les programmes) ne prend pas en compte la langue et la culture des élèves ou, inversement, le fait que les élèves méconnaissent la langue et la culture de l'école. Cette dernière étant la cause la plus souvent avancée dans les réponses comme en témoigne la figure 10 qui rend compte de manière statistique des réponses des PE2.

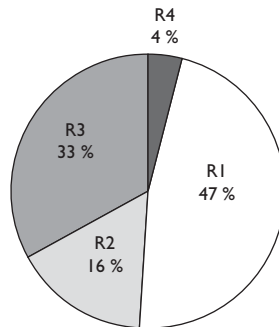


Fig. 10

Réponse des PE2 sur les causes de l'échec scolaire.

- R1 : l'école française n'est pas « adaptée » aux élèves ; R2 : les élèves ne sont pas « adaptés » à l'école française ; R3 : autres causes (pas d'implication des parents dans le suivi des enfants : 9 % ; raisons matérielles : 10 % ; situation socio-économique de la Guyane : 14 %) ; R4 : pas de réponse ou réponse inadaptée à la question.

C'est donc bien la « non-francophonie » des élèves (pour reprendre le terme le plus souvent employé dans les réponses) qui est à mettre en cause dans les résultats scolaires des élèves en Guyane et qui est à relier avec les difficultés

que rencontrent l'école et les enseignants pour répondre à cette situation : « la multiethnicité fait que beaucoup d'enfants ne parlant pas le français rencontrent un premier obstacle linguistique », « la plupart du public écolier en Guyane n'est pas francophone, ce qui crée un décalage dans les apprentissages ».

Dans ces réponses est souvent sous-jacente l'idée que les élèves n'ont pas suffisamment l'occasion de pratiquer le français, que ce soit dans l'école : « Il y a beaucoup d'élèves non francophones et les échanges en français que l'on peut avoir avec les élèves restent insuffisants en temps en petite section et plus », ou hors de l'école, ou les deux : « la langue est la principale cause [de l'échec scolaire] car les enfants apprennent le français à l'école, mais souvent ne le parlent pas à la maison. Le nombre d'heures consacrées au français est insuffisant pour la Guyane. Il faudrait adapter le programme officiel ».

Ces différentes thèses sur les causes de l'échec scolaire illustrées par les réponses des PE2 dans le cadre de ce questionnaire sont corroborées par les résultats d'enquêtes menées auprès des enseignants titulaires (ALBY et LÉGLISE, 2005). Cet aperçu des réponses au questionnaire met donc en évidence le fait que, pour ces futurs PE (dont certains ont déjà enseigné en tant que contractuels), la place du français (au sens de son absence) dans le répertoire des élèves ainsi que sa place (au sens de son absence ou son insuffisance) dans les échanges scolaires et dans la vie quotidienne de l'enfant est la cause principale des difficultés rencontrées par les élèves à l'école en Guyane. Ce qui les amène à avoir des discours sur la place que devrait réellement occuper le français à l'école par rapport aux langues des élèves. Voire même pour certains à questionner la place occupée par le français dans l'environnement hors scolaire des enfants, dans la famille : « c'est un problème de la langue parlée à la maison. L'implication des parents est faible pour parler en français ». Les enseignants ne sont pas ouvertement réticents à la présence de la langue des élèves à l'école, mais pour nombre d'entre eux, le français, en tant que langue de scolarisation, doit être l'objectif premier.

Analysant les attitudes des professeurs des écoles vis-à-vis de la prise en compte des langues maternelles à l'école, L. PUREN (2005 : 80-88) dégage trois postures : la *réticence*, le *pragmatisme* et le *militantisme*. La première posture concerne « les enseignants peu réceptifs à l'ouverture de l'école sur les langues premières des élèves » (*ibid.* : 81), la deuxième concerne ceux qui « affichent leur volonté de prendre en compte la langue première des élèves, tout au moins sous sa forme orale » (*ibid.* : 82), enfin la troisième concerne les enseignants pour qui la langue première ne doit pas se cantonner au rôle de « béquille » vers le français, mais doit au contraire devenir « un médium d'instruction à part entière, à l'oral comme à l'écrit, au même titre que le français » (*ibid.* : 83). C'est au travers de cette typologie que nous nous proposons d'observer les résultats du questionnaire rempli par les PE2 de l'IUFM Guyane. Les résultats du questionnaire vont en effet dans le sens de ce qu'a pu observer Laurent Puren, à savoir que si l'on doit accorder une place aux langues des élèves, c'est essentiellement dans le but de réaffirmer celle du français, de faciliter son acquisition.

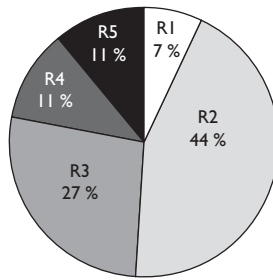


Fig. 11

Réponses sur la place à accorder aux langues des élèves.

R1 : les langues des élèves ne doivent pas être utilisées à l'école ; R2 : il faut accorder une place aux langues des élèves à l'école pour qu'ils puissent mieux apprendre le français (béquille) ;

R3 : les langues des élèves devraient occuper la même place que le français ;

R4 : les langues des élèves doivent être valorisées sous peine de mettre les élèves en échec scolaire ; R5 : pas de réponse.

Les résultats obtenus confirment donc les observations de I. LÉGLISE et L. PUREN (2005 : 82) : pour la majorité des enquêtés, la prise en compte de la langue première des élèves n'est pas « une fin en soi mais [...] un moyen, un auxiliaire utilisé ponctuellement et provisoirement pour faciliter l'acquisition du français qui demeure pour ces enseignants le principal objectif de la scolarisation. » Ainsi, pour ces PE, on peut certes placer les langues des élèves au même niveau que le français pour un temps mais il faut « progressivement faire comprendre aux élèves que le français est très important car il représente la langue administrative ». La langue des élèves est donc utile à l'enseignant, à l'école, elle permet de « lui faire comprendre une notion difficile », elle sert « de passerelle vers le français ».

Si les discours des PE2 nous permettent d'appréhender le problème sous un certain angle, il nous semble que leur analyse n'a d'intérêt que si elle est confrontée à une réalité des pratiques qui passe par l'observation directe de celles-ci ainsi que par l'enregistrement d'interactions scolaires.

Place du français et des autres langues de l'école dans les pratiques scolaires

Les observations et les enregistrements en salle de classe menés tant à Awala-Yalimapo qu'à Apatou, mettent en évidence des comportements qui varient selon les situations. Si à Awala-Yalimapo les élèves exploitent les deux langues de leur répertoire verbal sous la forme d'un discours bilingue présentant de nombreuses marques transcodiques (ALBY, 2001) ; à Apatou, à l'école Moutende, c'est essentiellement le nenge qui est employé dans les interac-

tions endolingues. Il conviendrait pour mieux comprendre cette différence d'avoir plus de données sociolinguistiques sur le poids des langues en présence à Apatou ainsi que sur le public scolaire de cette école. En l'état actuel des connaissances, nous ne pouvons que proposer quelques hypothèses. Les enfants kali'na observés appartiennent à une deuxième (et parfois troisième) génération de scolarisation à l'école française, leurs parents sont déjà bilingues, les politiques linguistiques familiales tendent à favoriser l'introduction de français dans les pratiques familiales. À l'école Moutende, de nombreux enfants proviennent des *kampus* et leurs parents n'ont été que rarement scolarisés, le français n'occupe donc qu'une faible place dans les échanges familiaux. Par ailleurs, l'histoire du contact entre le kali'na et le français est déjà ancienne pour les Kali'na d'Awala-Yalimapo (RENAULT-LESCURE, 1985) et on peut en déduire que le français a un poids important dans les hiérarchisations linguistiques élaborées par les locuteurs.

Place du français dans les échanges en salle de classe

L'enquête sociolinguistique, qu'elle soit macrosociolinguistique ou microsociolinguistique fait référence à des méthodes très variées comme le montre le relevé de MAURER (1999). Elle implique de se demander avant tout « comment décrire la langue parlée dans son contexte de façon à en faire voir ou découvrir au mieux la systématisation sociale ? » (FISHMAN, 1971 : 54). Si l'objet d'étude à Awala est plus précisément « l'étude des phénomènes linguistiques relevant de l'interaction verbale » (MAURER, 1999 : 180), à Apatou, il recouvre aussi « l'étude du contexte sociolinguistique de la relation didactique » (*ibid.* : 179). Cette différence a donc eu des implications sur les techniques utilisées. Dans les deux cas, c'est l'enregistrement d'interactions entre bilingues qui est privilégié, suivant en cela X.-P. RODRIGUEZ-YAÑEZ (1997) qui préconise l'utilisation de cette méthode pour l'étude des aspects microsociolinguistiques de situations de contact. Cependant, à Awala-Yalimapo ces interactions sont circonscrites à un contexte spécifique, celui d'un jeu proposé aux enfants dans deux situations, la salle de classe et la cour de récréation et uniquement dans le cadre d'interactions endolingues-bilingues² au sens où les enfants ne conversent qu'entre eux. Le point de comparaison est donc avant tout le lieu où se déroulent les échanges. Tandis qu'à Apatou, les interactions sont toutes enregistrées dans la salle de classe et les échanges concernent tout autant des situations exolingues enseignant-enseigné/natif-non natif, ou exolingues-bilingues à compétence asymétrique ou encore endolingue-bilingue lorsque les élèves échangent entre eux. La variable prise en compte étant ici non plus le lieu, mais la situation didactique et sans qu'il y ait d'intervention de la part de l'enquêteur sur celle-ci. Ainsi, si dans les deux cas nous procédons à une observation des pratiques linguistiques, à l'école d'Awala le dispositif est un « dispositif expérimental »

2. Même si le fait d'enregistrer les élèves dans la salle de classe en leur précisant qu'il s'agit d'un exercice de français introduit de fait une dimension exolingue dans les échanges (ALBY, 2001) et a une incidence sur leurs comportements linguistiques.

(MAURER, 1999 : 185) dont le but est de recueillir des données. L'interaction verbale est alors créée de toutes pièces (jeu du dessin caché), même si elle correspond à des activités qui sont sélectionnées afin qu'elles paraissent les plus naturelles possibles dans le contexte. La création d'un tel dispositif conduit néanmoins certains élèves à se questionner sur la langue à employer lors des enregistrements dans la cour de récréation. Certains élèves ont ainsi sollicité l'enquêteur sur ce point :

- (1) Question concernant la langue à employer dans la cour de récréation
X. On doit parler dans quelle langue ?
Enq. Vous parlez dans quelle langue d'habitude dans la cour de récréation ?
Tous Le kali'na !
Quelques-uns Et un peu le français.
Enq. Alors vous faites comme d'habitude.

L'échange a lieu lors de la présentation du jeu par l'enquêteur. Par la suite, seule une élève demandera à nouveau des précisions à ce sujet :

- (2) *Idem*
H. Je dois parler en kali'na ?
Enq. Tu fais comme d'habitude dans la cour de récréation. Pourquoi tu me demandes ça ?
H. Je le parle mal.
D. Elle mélange.

Mais au final, l'élève choisit de mener son échange essentiellement en kali'na. Les transcriptions présentées sur le tableau 16 sont (a) pour Apatou des transcriptions issues d'enregistrements ou d'observation directe et (b) pour Awala uniquement des transcriptions d'enregistrement. Les noms des élèves sont volontairement modifiés. Notons enfin que les données recueillies à Awala ayant fait l'objet d'un travail de thèse achevé permettent d'avoir des informations quantitatives sur la place du français dans les échanges, tandis que celles recueillies à Apatou sont encore en cours d'analyse.

Pratiques linguistiques dans la salle de classe à Apatou

À Apatou, les observations des pratiques de classe montrent que le nenge tongo est la langue majoritairement employée par les élèves même si sur incitation de l'enseignante certains d'entre eux sont capables de reproduire un énoncé en français. L'enquêteur ne relève sur les deux semaines d'enregistrement et d'observation menés dans une même classe vers la fin du mois de novembre – donc trois mois après la rentrée scolaire – qu'un énoncé produit spontanément en français. Cet énoncé ne relève d'ailleurs pas d'une séance menée par l'enseignante mais plutôt d'une perturbation extérieure : un groupe d'élèves attendait à l'extérieur d'une classe de CP et certains de ces élèves narguaient ceux de la classe de CP en se moquant d'eux en nenge tout en les observant au travers des claustrats, ce qui eut pour effet de faire réagir un des élèves qui répondit à ce qu'il vivait comme une agression extérieure par un

Tableau 16
Comparaison des méthodes

École d'Awala-Yalimapo – Classe de CM2 – Année 1998-1999	
Objectifs	Décrire les pratiques plurilingues, endolingue-bilingue des enfants kal'na, identifier les langues constituant leur répertoire verbal, analyser les traces (marques transcodiques) du contact des langues dans les interactions.
Technique	Enregistrement audio. Dispositif « expérimental ».
Informations complémentaires	<u>Présentation du jeu</u> Dans la salle de classe il est présenté comme un « exercice de français » (induit donc l'utilisation du français), dans la cour de récréation comme un jeu sans aucune consigne sur la langue. Le jeu se joue en binôme, un des élèves a un dessin qui est caché à son partenaire, ce dernier doit reproduire le dessin sur une feuille blanche en suivant les indications du premier et en posant des questions. Les enregistrements en cour de récréation sont d'une durée de 1/4 h x 7 binômes. Les enregistrements en salle de classe sont d'une durée de 1/2 h x 7 binômes.
École Moutende (Apatou) – Classe de CP – Année 2004-2005	
Objectifs	Décrire la gestion des langues dans les pratiques de classe (par l'enseignant, par les élèves), décrire le rôle attribué aux différentes langues dans ces pratiques, identifier les ressources linguistiques des acteurs de la classe, analyser le rôle joué par les alternances codiques dans l'apprentissage (séquences potentiellement acquisitionnelles).
Technique	Enregistrement audio et vidéo. Observation participante.
Informations	<u>Séances enregistrées</u> – rituel d'accueil (x 3) (7 h 30-8 h) – maîtrise de la langue : une séance avec Langage en fête et une de graphisme (8 h-8 h 30) – musique (chant) – découverte du monde (recette de la mousse au chocolat) (9 h 50-10 h 20) – discrimination auditive (10 h 30-10 h 40) Les durées d'enregistrement varient en fonction du temps prévu par l'enseignante pour celles-ci. En général elles durent 1/2 heure <u>L'observation</u> a porté sur la quasi-totalité des séquences, toutes disciplines confondues, pendant deux semaines.

« Dégage ! » retentissant. L'enseignante fut tellement surprise d'entendre prononcer cette phrase qu'elle ne la releva pas auprès de l'élève concerné. Dans le reste des interactions enregistrées, les énoncés en français sont essentiellement des répétitions sur incitation de l'enseignante. Cela comporte des implications directes sur les pratiques des enseignants qui doivent faire un travail important d'écoute et de feed-back qui peut poser problème lorsque l'on doit par ailleurs se focaliser sur d'autres objectifs scolaires.

Les exemples qui suivent illustrent cette question de l'étayage au sens de « l'ensemble des interventions [du] partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide » (PY, 1993 : 55).

Ils concernent deux séances, l'une consacrée au développement du langage, l'autre à l'apprentissage de la lecture. La première séance concerne plus

précisément une activité d'éveil à la conscience phonologique au travers de l'utilisation d'un outil intitulé « loto des sons » qui comporte deux supports : un support audio avec des sons de la vie quotidienne ou d'animaux et un support visuel qui permet de mettre en relation le son avec l'image correspondante. L'enseignante fait écouter les sons un à un en leur demandant de nommer le référent et de le désigner sur l'affiche. L'objectif est pour les élèves d'identifier le son entendu en désignant l'image correspondante et surtout de nommer le référent de ce son en français sous deux formes : un groupe nominal, du type « un chien » ou des phrases de type « C'est un chien », « Le bébé pleure ». Il y a donc, au-delà de l'éveil à la conscience phonologique, un travail sur le lexique en français, voire même un travail sur les sons uniquement prétexte à la production d'énoncés en français. La séance donne ainsi naissance à des échanges types dont un modèle est présenté avec l'exemple (3).

(3) Loto des sons

Quelques élèves *Dagu !*

« Chien ! »

Ens. Oui, mais comment on dit en français ?

Quelques élèves Chien !

Ens. Oui ! C'est un chien.

Le groupe C'est un chien.

À l'écoute de l'abolement enregistré, les élèves répondent spontanément en nenge mais sur incitation de l'enseignante utilisent le français, même si cela se fait uniquement sous la forme de « mots phrases » et qu'il reste encore un travail à faire de la part de la PE pour leur faire produire la structure attendue. On observera que l'enseignante ne refuse ni la forme en nenge ni la forme « simplifiée », elle renvoie un feed-back positif (« oui ») et leur demande – soit sous forme de question, soit en proposant la réponse – de développer/corriger leur production.

La séance de lecture porte plus spécifiquement sur un exercice de discrimination visuelle consistant pour les élèves à entourer les mots identiques à un modèle donné. Nous portons notre attention sur deux extraits, l'un se situant en début de travail (4) et l'autre lorsque le travail est achevé (5) et qui présentent tous deux, comme dans le cas de l'exemple (3), l'utilisation de la L1 des élèves ainsi qu'un feed-back de l'enseignante visant à leur faire produire un énoncé en français :

(4) Exercice de discrimination visuelle 1

Ens. Qu'est-ce qu'il faut faire G. ?

G. *Mi no sabi.*

Ens. Non, dis-le en français : « Je ne sais pas. »

G. Je ne sais pas.

Cet exemple se situe au début de la séance, à un moment où l'enseignante circule dans les rangs pour vérifier individuellement avec les élèves la compréhension de la tâche. Elle observe que G. est en difficulté face à l'exercice

proposé, ce qui explique sa demande concernant la tâche à réaliser. G. lui indique son incompréhension en s'exprimant en nenge³, ce qui a pour conséquence une réaction immédiate de la PE qui lui indique comment doit être formulée cette incompréhension.

(5) Exercice de discrimination visuelle 2

Ch. *A kaba !*

« C'est fini ! »

Ens. Charles, on dit : « C'est fini. »

Ch. C'est fini.

Ch. ayant achevé la tâche qui lui était demandée interpelle l'enseignante pour le lui signaler. Il le fait spontanément en nenge et la PE intervient, avant d'observer son travail, pour lui demander de reformuler en français.

Dans ces deux exemples, contrairement au précédent, l'enseignante ne valide pas l'énoncé de l'élève. Allant même, dans l'exemple (4), jusqu'à renvoyer un feed-back négatif en débutant son énoncé par « non ». Dans l'exemple (5), la réaction est plus nuancée, « on dit... » se comprenant comme « dans ce contexte, on doit le dire en français ». De tels feed-back s'interprètent alors comme un refus de l'enseignante d'une utilisation par les élèves de leur langue première dans un tel contexte. On peut s'interroger sur les raisons de telles différences dans les réactions de l'enseignante. Une hypothèse pourrait être ici l'objectif identifié par l'enseignante pour la tâche en cours. Dans l'exemple (3), l'objectif est avant tout langagier, c'est un objectif d'apprentissage, l'enseignante choisit de mettre en place de telles séances car elle sait – du fait de sa connaissance du public – qu'ils ont besoin d'acquérir du lexique et des structures afin d'accéder à la maîtrise de la langue française. Dans les deux exemples qui suivent, la réaction ne porte pas directement sur la tâche, mais plutôt sur la vie de la classe, sur des objectifs langagiers qui sont transférables dans n'importe quelle discipline et qui sont essentiels au quotidien dans les échanges entre élèves et apprenants, ce qui pourrait justifier le fait que dans un tel cas la réaction est beaucoup plus péremptoire.

On observera pour finir que si l'enseignante a ici la capacité à renvoyer un feed-back dont l'objectif est de passer d'un énoncé en L1 à un énoncé en L2, c'est parce qu'elle a une connaissance minimale de cette langue qui lui permet de comprendre ce qui est dit par les élèves. Si la place fondamentale du français à l'école est ici incontestée pour l'enseignante (c'est un objectif d'apprentissage, cela doit être la langue des échanges scolaires), il n'en reste pas moins que les choix effectués laissent entrevoir une acceptation de la présence de la L1 dans la classe. Se profilent ici les rôles respectifs du maître et de l'élève qui sont constitutifs de toute interaction scolaire. En effet, « les acteurs – enseignants et élèves – s'orientent vers le contexte scolaire comme organisé par un contrat didactique qui comporte des droits et des obligations

3. Notons qu'il y a dans cette structure une influence du sranan tongo (langue véhiculaire du Surinam). La forme en nenge serait dans ce contexte « Mi a sabi ». Voir Légise et Migge (p. 133) sur la question du « takí takí ».

entre les deux parties, mais dont la forme et l'interprétation se définissent dans les conduites particulières et incarnées des participants» (GAJO et MONDADA, 2000 : 156). Le contrat didactique implique donc l'acceptation par les participants à l'interaction scolaire des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Or, on ne peut nier que dans les extraits 3, 4, et 5, les élèves jouent leur rôle d'apprenant en répondant à la tâche qui leur est demandée. En 3, ils identifient le son et nomment son référent, en 4, ils indiquent leur incompréhension face à la tâche demandée et, en 5, ils indiquent l'achèvement du travail. Or, le contrat didactique autorise l'élève à « exposer son incompetence, hésiter, poser des questions, etc. » (*ibid.* : 157). Cependant, s'ils jouent une partie de leur rôle d'apprenant, ils ne jouent pas – en utilisant leur L1 – le rôle d'un élève scolarisé dans une école où le français est la langue de scolarisation. Et c'est peut-être dans ces différences d'interprétation que se jouent les tenants et les aboutissants des choix linguistiques – pour les élèves et pour l'enseignant, et des choix pédagogiques – pour l'enseignant. Du côté de l'enseignant, l'acceptation du contrat didactique signifie « qu'il [peut] corriger son interlocuteur, évaluer son discours, lui fournir des données linguistiques » (*ibid.*). Comment expliquer alors les différences de réaction de l'enseignante ? L'explication se trouve peut-être dans le fait qu'elle distingue ici entre deux types de contrats, un *contrat didactique*, pour l'exemple (3) et un *contrat disciplinaire*, pour les exemples suivants (au sens de Colomb, 1993, cité par GAJO et MONDADA, *ibid.*). Dans l'exemple (3), c'est le contrat didactique qui préside à l'interaction et qui définit « les responsabilités du maître et de l'élève, les compétences que l'on peut attendre de l'un et de l'autre » (*ibid.*). L'enseignante accepte la production en L1 car cette séance a justement pour but de faire acquérir du lexique et des structures aux élèves, ce qui suppose que ces savoirs ne sont pas acquis ou sont en cours d'acquisition. Mais dans les exemples (4) et (5) le contrat « porte sur les comportements respectifs du maître et de l'élève, sur l'ordre de la classe » (*ibid.*), or si du point de vue de l'élève, l'utilisation de la L1 n'est pas un facteur de « désordre », il semble l'être pour l'enseignante.

Ces quelques exemples d'interactions en salle de classe montrent ainsi que si le français occupe une place essentielle pour l'enseignante (en tant qu'objectif, en tant que langue des échanges scolaires), il n'en va pas de même pour les élèves qui jouent leur rôle d'apprenant – selon la représentation qu'ils s'en font – mais ne jouent pas le jeu de l'utilisation du français.

Pratiques des élèves dans la classe à Awala-Yalimapo

Les données recueillies à l'école d'Awala-Yalimapo, concernent uniquement des interactions entre élèves. L'enseignant n'intervient pas dans les échanges, il s'agit donc ici d'une conversation de type endolingue-bilingue. Cependant, le fait que l'interaction ait lieu dans le cadre d'un exercice de français, présenté comme tel aux enfants, introduit dans les interactions une dimension exolingue indéniable (ALBY, 2001). Par ailleurs, ces données mettent en

évidence une utilisation du français par les élèves beaucoup plus importante que dans le cas d'Apatou. Nous choisissons ici de présenter ces enregistrements sous un angle plus quantitatif que qualitatif afin de mettre en avant cette forte présence du français. Dans cet échange endolingue-bilingue, si les élèves utilisent de manière privilégiée le français, cela n'exclut pas l'utilisation d'autres langues et plus particulièrement de leur L1, le kali'na. En témoigne la figure 12 qui indique le nombre de tours de parole dans tel ou tel code.

Dans 48 % des cas, les tours de parole sont entièrement en français. Il s'agit certes de la majorité des tours de parole, mais il n'en reste pas moins que 23 % se font uniquement en kali'na, et 20 % sur un mode mixte kali'na-français.

Ces résultats sont cependant à nuancer au regard d'une distinction entre les interactions entre filles et les interactions entre garçons, comme indiqué dans la figure 13.

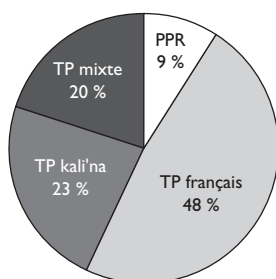


Fig. 12

Langue des tours de parole.

TP français : tour de parole entièrement en français, TP kali'na : tour de parole entièrement en kali'na, TP mixte : tour de parole mélangeant le kali'na et le français (et parfois le créole guyanais), PPR : prise de parole résiduelle (la langue n'est pas identifiable).

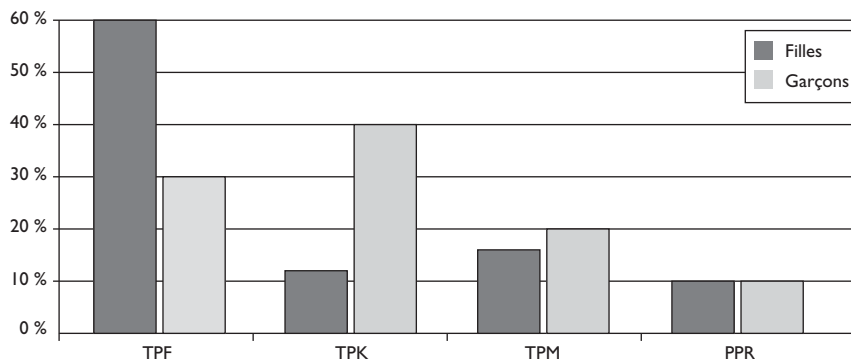


Fig. 13

Langue des tours de parole (fille/garçon).

TPF : tour de parole français, TPK : tour de parole kali'na, TPM : tour de parole mixte, PPR : prise de parole résiduelle.

Ainsi, si les filles utilisent majoritairement le français dans leurs échanges (60 % des tours de parole sont entièrement en français), il n'en va pas de même pour les garçons puisque seuls 30 % des tours de parole sont entièrement en français. La différence de place quantitative du français dans ces échanges peut s'expliquer (ALBY, 2001) au travers de la notion de «profil d'apprenant» (BOUCHARD, 1992 ; LAMBERT, 1993). J.-C. POCHARD (1993 : 3) rappelle que cette notion «part du constat qu'il existe des stratégies préférentielles chez certains [apprenants] pour résoudre les problèmes liés à certaines tâches». B. PY (1993 : 9) propose quant à lui d'identifier ces profils d'apprenants au travers d'une approche plus linguistique qui montre que l'apprenant progresse dans son appropriation d'une langue seconde en se mobilisant autour de trois pôles : «la construction d'un système de connaissances linguistiques ; l'ajustement aux normes de la langue cible et l'accomplissement de tâches spécifiques faisant appel à la langue cible». Les profils d'apprenants sont ainsi identifiés selon qu'ils accordent la priorité (a) au système (apprenant «curieux ou joyeux») en manifestant «un comportement exploratoire et plutôt ludique face à la langue» (POCHARD, 1993 : 6), (b) à la norme (apprenant «docile») en révélant «une certaine volonté d'assimilation sociale» (*ibid.*) ou (c) à la tâche (apprenant «efficace»). Au vu de ces hypothèses on peut proposer d'explicitier les différences observées dans la figure 11. Deux tendances se dégagent ainsi, d'une part un groupe d'apprenants qui s'est focalisé sur la norme en employant le français comme langue principale de l'interaction – et ce, malgré les difficultés rencontrées par certains pour produire des énoncés en français –, et d'autre part un groupe qui s'est centré sur la tâche en refusant la contrainte qui était imposée concernant la langue à employer. L'enquêteur a ainsi été amené, pour le groupe qui s'est focalisé sur la tâche à intervenir fréquemment pour leur rappeler que l'exercice devait se faire en français, mais toutes ses interventions se sont révélées vaines : les interventions sont en général suivies d'une «traduction» en français de ce qui vient d'être énoncé en kali'na (ou sous une forme mixte) mais elles-mêmes sont tout de suite suivies d'un retour au kali'na ou au mode bilingue :

- (6) J. *ine pato ?*
 « Où ? »
 I. gauche *pato, popo !*
 « Vers la gauche, en bas ! »
 J. *téwotéka ?*
 « Couché ? »
 Enq. En français !
 J. Couché ? Couché ?
 I. *aha, nimuku ta.*
 « Oui, dans le hamac. »

Dans cet exemple, malgré l'intervention de l'enquêteur qui rappelle la consigne concernant la langue à utiliser dans l'interaction et qui conduit J. à traduire en français son énoncé précédent, les deux élèves continuent après le

dernier tour de parole indiqué dans l'extrait à échanger en kali'na. Une autre hypothèse que celle des profils d'apprenants pourrait être envisagée ici, celle de la différence de sexe. Cependant, pour pouvoir la traiter, il conviendrait d'aborder ces données avec une approche plus anthropologique (ECKERT et MCCONNELL-GINET, 1992).

Ainsi, même si on observe dans la salle de classe à Awala-Yalimapo une utilisation plus importante et plus spontanée du français, celle-ci n'est le fait que d'un groupe d'élèves et doit donc être nuancée. Si l'utilisation du français pour un exercice de français semblait évidente à l'enquêteur, sa place dans les échanges – en tout cas endolingues-bilingues – est ici contestée par les élèves.

Les exemples de pratiques de classe à Apatou et à Awala-Yalimapo nous amènent donc, d'une part, à remettre en question la place du français à l'école dans les pratiques, mais aussi, d'autre part, à nous interroger sur les variations observées en fonction des situations.

Conclusion : perspectives pour l'école ?

Cette réflexion sur la place du français à l'école, que ce soit dans les discours ou dans les pratiques, nous amène donc à considérer qu'il est nécessaire en Guyane de parler des langues de l'école. Il nous semble en effet peu pertinent au vu de ces résultats corroborés par d'autres travaux (LÉGLISE, 2004, p. 29 ; ALBY et LÉGLISE, 2005) de continuer à parler dans ce département de la langue de l'école.

Il apparaît ainsi que le questionnement sur la situation scolaire guyanaise s'inscrit avant tout dans une « complexité générée par le contact des langues et des cultures » (TUPIN, 2005 : IX) et qu'en conséquence l'école guyanaise doit être pensée avant tout comme une école plurilingue (ALBY et LÉGLISE, 2005 ; Alby et Launey, p. 317). Cependant, seule une analyse fine d'une variété de pratiques de classe dans des écoles guyanaises devrait nous permettre de généraliser sur cette question de la place du français à l'école en Guyane.

D'une telle vision découle par ailleurs une réflexion nécessaire sur la formation des enseignants. Ceux-ci sont en effet amenés à évoluer dans des contextes scolaires où est sans cesse remise en question la place de la langue qu'ils doivent enseigner, dans laquelle ils doivent enseigner et avec laquelle ils vont échanger avec les enfants. Ils doivent donc être préparés à gérer la présence d'autres langues et à réfléchir aux modalités d'enseignement du français dans un tel contexte.

Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel

*Sophie ALBY
Michel LAUNEY*

Introduction

Beaucoup de chercheurs et d'enseignants ayant exercé en Guyane peuvent témoigner de l'expérience suivante : ils se trouvent en métropole, face à des collègues ou à des membres de leur hiérarchie à qui ils tentent d'expliquer la nature et l'ampleur des problèmes de l'éducation dans le contexte guyanais, et leur discours ne passe pas. Leurs interlocuteurs tendent toujours à ramener la question à un retard historique, ou, le plus souvent, à la problématique des langues régionales métropolitaines, faisant appel à leurs souvenirs ou à ceux de leurs parents ou grands-parents bretonnants, alsaciens, occitans... Les élèves de Guyane auraient en quelque sorte un mauvais moment à passer, souhaitons-leur bon courage et restons optimistes, puisque nous-mêmes ou nos ancêtres avons surmonté victorieusement les mêmes difficultés. L'idée que l'on puisse rencontrer un écart linguistico-culturel quantitativement supérieur et qualitativement différent, posant des problèmes qui doivent être pensés autrement, ne trouve pas de point d'ancrage dans la mémoire et la conscience de la majorité des résidents de l'Hexagone. Comme le disait une campagne de promotion touristique : « La Guyane, personne ne vous croira ».

Or tout enseignement dispensé dans une situation de forte altérité linguistique et culturelle rencontre des problèmes spécifiques : de méthodes, de programmes, de formation des enseignants, et bien sûr de langue. Il est essen-

tiel d'en prendre une mesure exacte, à travers une connaissance rationnelle. Si en Guyane l'échec scolaire est le plus élevé de l'ensemble des régions françaises (autres DOM compris), c'est peut-être parce que pendant longtemps l'institution y a vécu dans un profond déficit de connaissances sur ses élèves, lesquels, sous prétexte qu'ils étaient en droit les égaux de n'importe quels autres, ont eu à travailler avec des méthodes, des contenus, des aménagements du temps interchangeables avec ceux de n'importe où, présentés par des enseignants formés à exercer dans un contexte foncièrement différent. Et jusqu'à une date très récente, les supports pédagogiques ne présentaient que des éléments de la vie quotidienne des classes moyennes dans l'Europe urbaine, tandis que la formation à l'IUFM de Guyane (et *a fortiori* dans ceux de métropole) ne préparait pas à la réalité des milieux d'exercice guyanais. Cet écart ne peut certes pas être considéré comme la seule et unique cause de l'échec scolaire en Guyane : les difficultés liées à la situation socio-économique et socio-culturelle, à l'entrée tardive de certains élèves dans le milieu scolaire, ou aux problèmes matériels sont en Guyane supérieures à la moyenne nationale. Il représente cependant un paramètre dont la portée, évidente pour tous les acteurs de terrain, est largement sous-estimée dans les instances de direction et de décision. C'est en tant que linguiste et sociolinguiste travaillant sur le terrain guyanais, mais aussi en tant que formateurs de professeurs des écoles (désormais PE) de l'académie de la Guyane, que nous proposons ces réflexions sur la préparation des enseignants à l'enseignement en Guyane : notre souci étant de leur permettre plus d'aisance et d'efficacité dans leur pratique professionnelle, dans un contexte caractérisé par le plurilinguisme et l'écart linguistique et culturel. Il y a dans ces propositions le désir de relever ce défi complexe de penser une école du plurilinguisme et non plus de subir le plurilinguisme comme « marqué par l'échec scolaire, la discrimination, des conditions socio-économiques difficiles, des tensions racistes », et donc de faire un bon usage « de l'atout socioculturel et linguistique représenté par les [élèves], qui est fondamental à la fois pour leur propre devenir et pour celui de la société » (MONDADA, 2000 : 215).

Longtemps refusée au nom de l'égalitarisme républicain, qui cachait bien mal une vraie myopie intellectuelle, la réflexion sur les spécificités de ce contexte fait, depuis quelques années, l'objet d'une maturation lente mais consciente et convergente de divers acteurs et du système éducatif guyanais. C'est dans cette démarche intellectuelle que prend place le présent chapitre, qui dressera un profil des professeurs des écoles en Guyane ainsi qu'un état des lieux de la formation des enseignants dans le département. Il en découlera une réflexion didactique sur les compétences à viser dans un contexte d'enseignement plurilingue et pluriculturel, ainsi que des propositions axées sur le contexte d'exercice des professeurs des écoles en Guyane¹. Ces propositions aboutissent, pour conclure, à l'élaboration d'un référentiel de compétences, ainsi qu'à des suggestions concernant les contenus de formation, en direction des PE exer-

1. Nous ne traiterons pas ici des autres aspects de leur formation, plus généraux, pouvant coïncider avec toute formation de professeur des écoles (formation générale, français langue maternelle, etc.).

çant en Guyane. Le référentiel s'organise en trois volets, l'un sociolinguistique, l'autre linguistique, l'autre enfin didactique. Il décline pour chacun de ces trois domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont nous considérons qu'ils représentent des minima dans les compétences à mettre en œuvre pour un enseignant de primaire dans le département.

Prendre en compte le plurilinguisme à l'école

Il existe à l'heure actuelle dans les pays du Sud, tant de la part des chercheurs que des acteurs de l'éducation, un intérêt croissant pour la question du plurilinguisme dans les actions éducatives, conséquence selon J. E. LÓPEZ (1995 : 25) d'une plus grande attention portée à l'éducation bilingue qui se développe progressivement depuis quatre décennies (HAMERS, 1997 a : 18). Ces recherches sont particulièrement productives en Afrique et en Amérique du Sud, même si certains travaux concernent l'éducation plurilingue dans les pays occidentaux, où elle prend une forme différente. Comme l'observe Poglià (1995, cité par DE GOUMOËNS, 1997 : 144), les politiques éducatives en Suisse semblent tendre vers la prise en considération du potentiel linguistique et culturel des élèves : « on peut discerner, sur une longue durée, le développement d'une tendance générale favorable à la valorisation, limitée il est vrai, de la différence et de l'altérité culturelle ». En France cependant, si l'institution scolaire se pose la question du plurilinguisme² cela se fait essentiellement sous l'angle des difficultés éprouvées par les élèves dans l'apprentissage du français. Lorsque le plurilinguisme est valorisé, il l'est sous une forme bien particulière dans la mesure où cette valorisation ne s'applique guère qu'à l'enseignement des langues étrangères et plus spécifiquement celles qui sont considérées comme prestigieuses ou utiles. Il y a dans ce paradoxe le signe « d'une politique linguistique schizophrénique » (Ovando, 1990, cité dans DE GOUMOËNS, 1997 : 147) : « d'un côté l'apprentissage et la connaissance des langues étrangères sont valorisés et encouragés, alors que d'un autre côté, les compétences linguistiques des élèves issus de la migration [et des autres élèves alloglottes de Guyane] ne sont pas prises en considération, ce qui conduit à un véritable gaspillage des connaissances linguistiques déjà présentes » (DE GOUMOËNS, 1997 : 147). Cette attitude se fait l'écho de l'opposition dénoncée par G. VARRO (1990) et A. LIETTI (1994) entre un « bilinguisme des riches » et un « bilinguisme des pauvres ». Il apparaît donc que « le divorce entre plurilinguisme et école » (COSTE, 1991 : 170) est particulière-

2. Nous laissons ici de côté la réflexion portant sur l'acquisition précoce des langues étrangères à l'école qui est liée à d'autres enjeux que ceux d'un plurilinguisme inhérent aux élèves de la classe.

ment fort en France où le souci d'unification nationale a traditionnellement eu pour conséquence la valorisation de l'unité linguistique, laquelle a, à son tour, débouché sur un véritable idéal de monolinguisme francophone. Dans ces conditions, « il n'y a rien de surprenant à ce que, d'une part, le capital multilingue que constitue une population scolaire aux origines variées soit tendanciellement négligé ou comme ignoré par l'institution éducative et que, d'autre part, cette dernière, au-delà des pétitions de principe, ne place guère la maîtrise de plusieurs langues au nombre de ses priorités ardentes » (COSTE, 1991 : 170). En Guyane, cette tendance se traduit par une focalisation sur la didactique du *français langue seconde*, à défaut de la mise en place d'une véritable didactique du plurilinguisme. Notons cependant que d'autres approches y ont récemment vu le jour, telles que le programme des médiateurs bilingues (GOURY *et al.*, 2000 ; PUREN, 2004 et p. 279 pour des détails sur l'histoire des politiques éducatives en Guyane) et, à titre beaucoup plus expérimental pour l'instant, *l'Éveil aux langues et au langage* (Candelier, p. 369).

Malgré un intérêt croissant pour la question du plurilinguisme de la part des institutions éducatives à travers le monde, qui s'accordent aujourd'hui à constater la nécessité d'une adaptation à un environnement plurilingue, il reste encore beaucoup à faire, et notamment dans le domaine de la formation des enseignants où historiquement, comme le rappelle J. E. LÓPEZ (1995 : 25), « la formation de professionnels amenés à répondre aux besoins de l'éducation bilingue a toujours été considérée comme non prioritaire ». Il incombe donc aujourd'hui à ces institutions de repenser cette formation « afin d'améliorer la capacité des enseignants à enseigner dans des contextes plurilingues » (GAGLIARDI, 1995 : 1) et, pour ce faire, de définir avec précision les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés par ces formations. Ceci implique la mise en relation des compétences nécessaires aux enseignants pour enseigner dans ces contextes avec leurs compétences acquises. Il conviendra ainsi de combler l'écart qui pourrait exister entre ce qu'ils « savent/savent faire » et ce qu'ils devraient « savoir/savoir-faire ».

Les travaux sur les situations plurilingues où le français est la langue de l'école mettent souvent en évidence, en sus des constats sur les conditions précaires d'enseignement, l'insuffisance dans la formation du personnel enseignant (VIGNER, 1987 : 42). Ces constats portent néanmoins le plus souvent sur les pays anciennement colonisés tels ceux du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne et, lorsque ce manque de formation est évoqué, il concerne avant tout une formation universitaire dans les différents domaines disciplinaires de l'école ou en didactique. Pourtant, il est une compétence que les enseignants de ces pays possèdent et qui est rarement mise en avant : le savoir sur les élèves, sur leurs langues, sur leurs cultures, sur leur environnement – même si ce savoir n'est pas transmis de manière formelle. *A contrario*, en France, où cette formation universitaire est assurée, on oublie fréquemment de se poser la question de cette compétence liée à la connaissance du public. Lorsque l'enseignement à un public allophone est concerné, les textes officiels préconisent que les enseignants aient eu dans leur cursus une approche du Français Langue

Étrangère (FLE), et, plus récemment, du Français Langue Seconde/de Scolarisation (FLS). Il existe ainsi un décalage entre des situations hors de la France où la recherche aborde la question de l'enseignement en termes d'éducation bilingue ou plurilingue, et en France ou dans les DOM et dans certains TOM où l'on pense cette question essentiellement en termes de FLS (voir *Travaux de Didactique du français langue étrangère*, n° 48).

Pourtant, dans les approches plurilingues de l'éducation, l'objectif de l'enseignement devrait être, comme pour toute démarche éducative, « d'éviter [le] hiatus entre l'école et la vie », et devrait viser « la compréhension du milieu dans lequel [l'élève] est appelé à vivre »³. Si cette future réussite implique d'apprendre aux élèves à s'intégrer au mieux à la société, il convient donc de tenir compte du fait que celle-ci est plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, au-delà des compétences liées aux différentes disciplines scolaires, il en est une nouvelle qui émerge, celle qui permettra aux élèves de vivre au mieux dans des sociétés de ce type. On est bien loin alors de l'idéal monolingue qui prévalut si longtemps et qui prévaut, aujourd'hui encore, d'une certaine manière, dans de nombreuses sociétés occidentales.

Dans l'école guyanaise, si les élèves doivent bien évidemment maîtriser la langue française, placée « au cœur des apprentissages » pour reprendre les termes des instructions officielles de 2002, ils doivent aussi apprendre à vivre en Guyane, dans une société plurilingue, en tant que plurilingues. Mais cet objectif n'est que rarement explicite parmi ceux qui sont habituellement identifiés par l'Éducation nationale en France. Ce qui a bien évidemment des conséquences directes sur les pratiques éducatives, car si les enseignants ont à travailler dans ce sens, il convient de les y former. En effet, dans une école qui se donnerait un tel objectif, l'enseignant « joue un rôle fondamental dans l'ouverture de l'école aux langues et dans la valorisation des ressources culturelles et linguistiques des élèves allophones » (DE GOUMOËNS, 1997 : 143).

Redéfinir les objectifs de la formation des PE en Guyane

L'objectif de toute formation d'enseignant est de permettre à ce dernier « de saisir toutes les composantes de la situation dans laquelle il est impliqué avec ses élèves, et trouver l'attitude de réponse la plus adaptée » (POSTIC, 1977). Tout enseignant se doit donc d'avoir une vraie connaissance de ses élèves, de leurs acquis antérieurs, afin de pouvoir répondre avec pertinence à leurs besoins et de mettre en place un enseignement qui leur soit adapté. Par conséquent, l'un

3. Programmes de langue française et de littérature pour le second cycle camerounais (juin 1994).

des aspects fondamentaux de leur formation doit porter sur « la caractérisation des publics [...], et si celle-ci inclut nécessairement le statut du français, elle ne saurait s'y réduire. » (COIANIZ *et al.*, 2002 : 3). P. FIOUX (2002 : 5) en conclut que le point de départ de toute réflexion sur ces contextes doit être l'élaboration d'une véritable « typologie des publics, à partir de laquelle se différencieraient aisément des choix d'enseignement ».

Le public auquel seront confrontés les enseignants en Guyane est un public d'apprenants bilingues ou plurilingues en cours d'acquisition du langage au travers de deux ou plusieurs langues. Il est d'usage en Guyane, de la part des acteurs de l'Éducation nationale, de séparer le public scolaire entre élèves monolingues d'un côté et élèves plurilingues de l'autre (ALBY et LÉGLISE, 2005). Pourtant, contrairement à ces idées reçues, la plupart des élèves arrivant à l'école sont déjà plurilingues, certains parce qu'ils évoluent dans un univers où plusieurs langues sont en contact – et ce même dans les sites que l'on qualifie le plus souvent de monolingues comme par exemple à Apatou avec l'aluku, le ndyuka et le saamaka, et à Javouhey avec le hmong et le ndyuka –, d'autres du fait de la présence dans ce site de plusieurs communautés, d'autres enfin du fait de la présence de véhiculaires dans les répertoires verbaux des adultes (LÉGLISE et PUREN, 2005, LÉGLISE, 2004). De plus, certains sont déjà en contact avec le français avant même leur entrée à l'école, par le biais des médias notamment. Si l'on veut proposer un enseignement adapté, il convient donc de connaître cet univers plurilingue dans lequel évoluent les élèves avant leur arrivée à l'école et dans lequel ils continuent d'évoluer.

L'enseignement – et, donc, la formation des enseignants – ne saurait de ce fait se contenter de considérer les langues des élèves comme des entités étanches, mais doit se construire sur la notion même de plurilinguisme. Cet enseignement doit s'inscrire dans le cadre « d'une école multilingue, qui reconnaisse la pluralité des langues, des pratiques, des compétences et des vécus langagiers des acteurs » et non plus dans celui d'une école qui « impose une vision normative de la langue objet d'apprentissage et des programmes scolaires, un projet unificateur, une référence monolingue » (MONDADA, 2000 : 215).

Certes, la place de la (des) langue(s) première(s) des élèves est objet de débat tant dans la communauté scientifique qu'à l'Éducation nationale, et tant en Guyane que partout ailleurs en France. En effet, comme le rappellent L. GAJO et L. MONDADA (2000 : 180), « la réflexion sur le rôle de la L1 [langue première] dans l'acquisition de L2 [langue seconde] a repris une certaine vigueur en linguistique depuis la fin des années quatre-vingt, parallèlement à la réhabilitation des activités métalinguistiques ou "grammaticales" dans les méthodes communicatives ». On peut – on doit ? – dès lors concevoir aujourd'hui la L1 non plus comme une difficulté mais au contraire comme un « atout », le recours à la L1 dans l'apprentissage d'une L2 étant alors envisagé « comme une trace de compétence et non d'incompétence » (GAJO et MONDADA, 2000 : 182). Ainsi, au-delà même de la L1, c'est le bilinguisme et le plurilinguisme eux-mêmes qui sont à considérer comme une ressource ou un moyen d'acquisition en soi.

Face à de tels objectifs éducatifs, il convient donc de penser une formation des enseignants adaptée à un contexte plurilingue, s'appuyant tant sur leur profil que sur le milieu dans lequel ils seront amenés à évoluer au cours de leur vie professionnelle.

Le contexte guyanais, conséquences éducatives

Sous des formes plus ou moins tranchées, la plupart des enseignants de Guyane se plaignent à qui veut les entendre (PUREN, 2005, LÉGLISE et PUREN, 2005) de n'avoir pas été préparés à la rencontre de leur terrain d'exercice, bien que les efforts récents de l'IUFM de Cayenne soient généralement appréciés. En tout cas, sans qu'il soit toujours explicitement formulé, le sentiment prévaut qu'enseigner en Guyane exige toutes les connaissances et toutes les compétences en œuvre ailleurs, plus quelques autres sans lesquelles les premières sont inopérantes. Et d'ailleurs, on apprend vite qu'«enseigner en Guyane» se décline en une grande diversité de situations, tant est grande la diversité des conditions matérielles et des populations scolaires. Globalement différent de celui de la métropole, l'enseignement en Guyane présente ainsi un éventail d'altérité entre des cas de figure relativement proches de ceux de l'Hexagone et d'autres proprement inouïs et impensés dans le contexte français. Commençons par ceux-là, car, même s'ils ne sont que quelques dizaines à l'intérieur d'un corps de plusieurs centaines de milliers de fonctionnaires, et même s'il y a une certaine logique à ce que vus de la rue de Grenelle ils pèsent peu dans les préoccupations d'une institution encline à raisonner en termes quantitatifs, il reste que les enseignants des sites isolés le long des fleuves Maroni et Oyapock ont quelques motifs à se sentir incompris et démunis lors de leur prise de fonctions.

Pour des raisons matérielles d'abord. Pour rejoindre leur poste depuis des villes reliées au reste du monde par la route ou par l'avion (Saint-Laurent-du-Maroni, Maripasoula, Saint-Georges-de-l'Oyapock), il leur faut entre une heure et deux jours de pirogue, ce trajet étant à la fin de la saison sèche encore allongé et rendu plus dangereux par les «sauts» (les rapides, où les roches affleurent) qui faisaient jusqu'à 2005 du Maroni un fleuve réputé non navigable. Dans certains de ces sites on ne trouve aucun commerce, de sorte qu'il leur faut, soit se livrer à des transactions complexes avec les habitants, soit apprendre la chasse, la pêche et l'agriculture, soit faire venir du fret dans les conditions décrites plus haut. Beaucoup doivent apprendre à se passer d'électricité et parfois d'eau courante. Tous sont menacés du paludisme, pour lequel il n'existe pas de vaccin (mais seulement des préventions ponctuelles, adaptées aux voyageurs de passage mais non aux résidents permanents), et qui n'est pas reconnu comme maladie professionnelle. On a beau être jeune, savoir s'adapter et avoir le goût de l'aventure (mais peut-on exiger ces qualités de tous ?), il reste que l'inconfort, l'isolement et les fièvres ont souvent raison des tempéraments les mieux trempés.

Comme on peut s'y attendre, les stratégies de fuite ou d'évitement, justifiées (par des raisons de santé ou de famille) ou de mauvaise foi, sont l'attitude la

plus courante, les demandes de mutation pleuvent au rectorat dès la première année d'exercice, on assiste à des évacuations sanitaires et parfois à des suicides (PUREN, 2005 ; DURAND et GUYARD, 1999). Et l'on voit se développer la forme la plus aiguë d'un mal depuis longtemps repéré par l'institution scolaire sur l'ensemble du territoire : les écoles où se posent les problèmes les plus délicats, qui exigeraient une équipe enseignante expérimentée, une mémoire locale fécondant la réflexion et l'ensemble des pratiques professionnelles, ces écoles sont aussi celles où sont nommés les jeunes enseignants les plus débutants et les plus fragiles, et où le renouvellement du personnel est le plus rapide. Ajoutons que dans aucun autre endroit on ne trouve autant d'enseignants non titulaires, recrutés sur le tas au cours de trajectoires personnelles diverses et parfois erratiques. Selon un document de la circonscription des fleuves « Liste des écoles du Maroni », les contractuels représentent, par exemple, pour l'année 2004-2005, 30 % des enseignants du primaire. Il est vrai que beaucoup d'entre eux compensent les insuffisances de leur formation par une ouverture d'esprit et une curiosité intellectuelle qui les rendent particulièrement attentifs à la réalité de leur milieu d'exercice. Mais même les titulaires, formés selon les normes et les exigences des IUFM, et même si ledit IUFM est celui de Cayenne, plus proche des problèmes, n'en sont pas pour autant mieux à même de les affronter. Car le mal-être des enseignants des sites isolés ne se réduit pas à une aspiration à de meilleures conditions de vie et de travail, qui prend la forme de revendications relayées par les syndicats, et dont peu d'autorités contestent d'ailleurs le bien-fondé. Il se double surtout d'une difficulté majeure dans leur pratique professionnelle elle-même. C'est que la quasi-totalité des sites isolés – à l'exception de ceux qui ne sont pas situés sur les fleuves (Saint-Élie, Saül) ou du bas Oyapock (Ouanary) – se trouvent dans les régions peuplées par les Amérindiens (Wayana sur le haut Maroni, Wayampi sur le haut Oyapock, Émerillons des deux côtés) ou par les Businenge ou Noirs Marrons (Aluku ou Boni, Ndyuka et Paramaka sur le moyen Maroni). Entre ces populations sylvi-coles et les normes métropolitaines, l'écart est considérable : l'ensemble des références présentes dans le système éducatif français et ses supports pédagogiques – le cadre et le mode de vie, la nature, l'organisation sociale, et bien entendu la langue de scolarisation – se trouve en porte-à-faux dans l'univers traditionnel de la forêt, des fleuves, de la faune et de la flore, de la relation aux adultes et aux pairs, du système de valeurs et d'accès à la connaissance, et de la langue véhicule de cette culture.

On dira qu'après tout une situation de grande altérité est bien présente en France métropolitaine, chez certains des élèves dits « primo-arrivants », qui vivent un dépaysement linguistique et culturel majeur, souvent douloureux, et dont la scolarisation pose des problèmes dont le système éducatif commence à avoir l'habitude : elle a fait l'objet de réflexions, et il a été prévu tout un dispositif comprenant en particulier les Casnav (Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage, ex-Cefisem) et les CLIN (classes d'initiation) ou CLA (classes d'accueil). Qu'il fonctionne de façon satisfaisante ou non n'est pas pertinent ici, l'essentiel est de voir qu'au moins

l'institution a un tant soit peu pensé cette situation. Et ce dispositif existe bien en Guyane, où le Casnav est mis à contribution non seulement pour la scolarisation des étrangers, mais aussi pour celle des non-francophones autochtones. En revanche, ce qui n'a pas d'équivalent en métropole, c'est la position respective des enseignants et des élèves. En métropole, les élèves en situation de fort écart culturel appartiennent à des groupes divers dont aucun ne représente l'ensemble d'une classe, alors que les écoles purement amérindiennes ou businenge sont la norme dans les sites isolés de Guyane. Ensuite, les enseignants de métropole, même s'ils ne sont pas totalement chez eux dans les cités dites « à forte proportion d'immigrés », peuvent retrouver leurs habitudes dans une proximité géographique raisonnable, et surtout jouer le rôle – parfois gratifiant – de pont vers la culture d'accueil. Sur le Maroni et l'Oyapock, ce sont les élèves qui sont chez eux, dans un univers familier, et le corps enseignant, majoritairement métropolitain, éventuellement antillais ou guyanais des zones côtières urbanisées, qui est extérieur. Pour développer une relation pédagogique efficace, on se trouve dans la pire des situations, puisque les connaissances des enseignants et celles déjà acquises par leurs élèves en grandissant dans leur univers naturel et social (ce que J.-P. Cuq appelle le « curriculum caché ») sont très largement disjointes : de par la profonde différence de leurs vécus antérieurs respectifs, ils partagent trop peu de références communes. Dans ces conditions, on ne peut pas se poser le problème en termes d'*intégration* comme on le fait pour les immigrés ; et s'il est légitime que l'école garde sa mission d'ouverture vers le monde extérieur et l'universalité, il faut que cette universalité, sauf à se nier elle-même, n'exclût pas la partie du monde où vivent ces élèves. Certains acteurs du système éducatif répètent à l'envi qu'« il ne faut pas enfermer les élèves dans leur culture, mais leur donner les moyens d'accès à l'universel ». De tels propos ne sont crédibles et recevables que si leurs auteurs se les appliquent à eux-mêmes, ne restent pas sourds et aveugles à tout ce que la socio-diversité guyanaise peut enseigner sur l'universel, et en acquièrent des connaissances qu'ils partagent ainsi avec les élèves, en sachant s'appuyer sur ces connaissances pour aider les élèves à construire les connaissances nouvelles.

Prenons maintenant l'autre extrémité de la palette : celle de la côte, où se concentre la majorité de la population guyanaise. Il s'agit de zones accessibles, urbanisées, ouvertes sur le monde extérieur et en phase avec la modernité. Comme on peut s'y attendre, les postes d'enseignement y sont beaucoup plus recherchés que dans les sites isolés, et, par le jeu normal des barèmes régissant les mutations dans le cadre des commissions paritaires, on y trouve beaucoup plus qu'ailleurs d'enseignants expérimentés, originaires de cette partie de la Guyane, ou métropolitains en milieu ou en fin de carrière. Dans les quartiers aisés des villes, dans les communes moyennes, la majorité des élèves – 60 % à Cayenne (LÉGLISE, 2004) – arrive à l'école déjà francophone (à ceci près qu'ils sont très souvent bilingues en français et en créole guyanais, ayant acquis précocement les deux langues). On trouve aussi, dans d'autres quartiers des villes, beaucoup d'écoles où la proportion d'immigrés est très forte, voire dominante. Ce dernier cas, connu dans l'Hexagone, est comme on

l'a dit, sinon bien compris et traité, du moins relativement familier à l'institution scolaire, et l'on retrouve la problématique de l'intégration.

Mais par-delà ces parallèles, la spécificité guyanaise reste forte, de sorte que les enseignants métropolitains qui, pour des raisons diverses, demandent leur mutation pour la Guyane, et sont nommés sur la côte, sont pour la plupart très déstabilisés par leur premier contact, et ne « retombent sur leurs pieds » qu'au bout d'un certain temps, plus ou moins long selon leur disposition à s'ouvrir à un univers non familier. Beaucoup racontent de bonne grâce certaines mésaventures, rarement tragiques, qui ont pu perturber leur enseignement ou mettre à mal leur prestige de maître. Par exemple, un enseignant qui demande *Qu'est-ce que le couac ?* à un élève qui lui parle du couac – une farine de manioc qui est la base de l'alimentation dans toutes les communautés de Guyane – se met vis-à-vis de ses élèves guyanais dans la position d'un enseignant qui en métropole manifesterait son ignorance de ce qu'est le pain. Nous pourrions citer des dizaines d'autres anecdotes, de première ou de seconde main, qui témoignent du flou des connaissances du grand public métropolitain, y compris sur la localisation même de la Guyane. Pour cocasses qu'elles soient souvent, elles sont surtout vécues par les Guyanais comme une attitude de mépris, à travers ce refus de connaissance par la collectivité française de ce qui est tout de même l'une de ses composantes.

L'immigration elle-même, massive, ne se présente pas selon les schémas habituels en métropole. Les nationalités dominantes – Haïtiens, Surinamiens, Brésiliens – ne sont pas les mêmes, et dans les deux premiers cas au moins, la langue maternelle et la langue de scolarisation du pays d'origine ne se confondent pas⁴. Très peu de Surinamiens, surtout parmi les immigrés de Guyane, ont le néerlandais comme langue maternelle (ce sont les langues businenge, plus marginalement le sranan tongo, qui dominant), et dans le cas des Haïtiens, la situation est très contrastée entre ceux qui ont grandi en Guyane, ceux qui ont pu avoir en Haïti une scolarisation plus ou moins suivie, et ceux qui arrivent à l'école en Guyane sans aucune expérience du français (voir Maud Laethier, p. 193). Nous verrons que le fait de parler un créole à base lexicale française n'est pas un vrai avantage par rapport aux locuteurs d'une langue radicalement différente du français ; et, en tout cas, il est erroné de considérer les Haïtiens *a priori* comme francophones sous prétexte que le français a dans leur pays un statut de langue officielle. Ajoutons que le cadre de vie et les références culturelles des Haïtiens sont très différents de ceux qu'ils apprennent à connaître en Guyane, de sorte que l'école leur impose un double écart : non seulement ils doivent se plier à la loi générale des enfants d'immigrés (être scolarisés selon la norme et avec les références du pays d'accueil), mais en plus les références sont celles de la métropole et non de l'endroit où ils sont accueillis.

4. Ce problème existe bien sûr en métropole chez l'ensemble des ressortissants des pays d'Afrique noire, mais aussi chez les Kurdes (citoyens turcs, irakiens etc.), problème auquel il faut ajouter celui de la différenciation dialectale (entre arabe dialectal et arabe littéral ou koiné arabe moderne, mais aussi entre l'italien proprement dit et ses dialectes méridionaux...).

Le profil des enseignants

Le profil des enseignants en Guyane semble bien loin de ce que l'on pourrait attendre d'eux en fonction du contexte dans lequel ils évoluent et des objectifs que doit se fixer l'école en Guyane. Cela n'a rien de spécifique à ce DOM ou à la France. En effet, comme le montre R. GAGLIARDI (1995 : 2), dans la plupart des situations d'enseignement dans les contextes plurilingues, il y a de manière systématique des lacunes à ce niveau chez les acteurs de l'éducation, qu'ils soient preneurs de décision ou directement impliqués dans l'action éducative. Parmi celles-ci, nous retiendrons ici qu'ils n'ont généralement que peu, voire pas, de connaissances sur les situations plurilingues, que parfois ils ne s'y intéressent pas ou qu'ils ont tendance à considérer la diversité culturelle et linguistique comme un élément négatif dans l'éducation.

Dans ce domaine, les attitudes des enseignants face à leur public, face à l'enseignement en Guyane et face à la place à accorder à la langue des élèves sont assez révélatrices. Certes, on ne trouve que peu d'enseignants à l'heure actuelle qui se déclarent totalement hostiles à la prise en compte de la langue des élèves dans le contexte scolaire, la plupart se déclarent d'ailleurs favorables à celle-ci. Cependant, cette prise en compte, telle qu'ils la conçoivent, se révèle le plus souvent être envisagée comme un moyen de résoudre des problèmes de discipline ou sous la forme d'une « béquille pour aller vers le français » et rares sont ceux qui finalement se déclarent réellement favorables à l'introduction des langues des élèves en elles-mêmes et pour elles-mêmes (LÉGLISE et PUREN, 2005).

Or, il est attesté dans un certain nombre de travaux (HAMERS et BLANC, 1983) que les attitudes de l'entourage de l'enfant vis-à-vis des langues de son répertoire et de son bi- ou plurilinguisme ont une profonde incidence sur son développement bi- ou plurilingue. Ainsi, dans la mesure où l'enseignant occupe une place fondamentale dans le réseau social de l'enfant (DE GOUMOËNS, 1997 : 144), son attitude concernant sa (ses) langue(s) et son bi- ou plurilinguisme doit faire l'objet d'une réflexion et d'une formation dans le cadre de sa professionnalisation à l'IUFM ou en formation continue.

Former les enseignants : actions, outils et propositions didactiques

Actions de formation existantes

J. E. LÓPEZ (1995) observe que cette difficulté liée aux savoir-être et savoirs des enseignants est récurrente dans les situations d'enseignement en milieu plurilingue. On pourra donc s'étonner avec lui, en observant des actions éducatives dans ces contextes, qu'elles ne concernent le plus souvent que la

mise en place de méthodologies et de matériaux pédagogiques, la répercussion sur la formation des enseignants portant alors essentiellement sur l'acquisition de savoir-faire sur ces nouvelles méthodes et ces matériaux. Cet auteur (1995 : 25) regrette ainsi que « la formation a toujours été considérée comme une activité fonctionnelle liée au développement de projets individuels, plutôt que comme une action permettant d'apporter aux enseignants une formation de base (ou plus) sur une base professionnelle et ayant une valeur à long terme ». La formation des enseignants en Guyane ne nous semble pas échapper à cette tendance dans la mesure où les propositions y sont essentiellement focalisées sur des questions méthodologiques (voir ci-dessous la discussion du Plan Académique de Formation – désormais PAF – de 2005). Ces aspects de la formation sont évidemment nécessaires mais ne suffisent pas à préparer les enseignants au milieu dans lequel ils vont exercer et au public auquel ils seront confrontés. Ils ne les préparent pas non plus à s'appuyer sur les savoirs des enfants pour construire les apprentissages. Certes, certaines de ces formations proposent des modules portant sur les caractéristiques du public plurilingue, mais cette question n'est finalement traitée que de manière parcellaire sous la forme d'interventions de trois ou quatre heures sur trois semaines de stage.

Ainsi, le « mot du Recteur » du PAF de 2005 se contente d'évoquer « les formations à la culture de l'environnement guyanais et aux langues et cultures régionales. » (PAF Guyane, 2005 : 1). La mention semble anecdotique dans ce texte et elle l'est effectivement dans les faits. Parmi les stages plus spécifiquement contextualisés Guyane – 19 sur 87 –, on trouve essentiellement des formations axées sur la méthodologie de l'oral et sur l'élaboration d'outils pour enseigner l'oral, d'autres qui proposent de sérier les objectifs langagiers pour une séquence pédagogique dans les DNL (disciplines non linguistiques, par exemple l'art) ou encore des stages qui ont pour objectif la découverte du nouveau manuel de lecture *Tiki le Toucan*. Il n'y a donc parmi ce plan de formation que de très rares stages plus spécifiquement dédiés aux questions de plurilinguisme : un seul stage est ainsi consacré à cette question au travers de l'éveil aux langues et au langage. Dans ces actions de formation, c'est avant tout le FLS qui apparaît depuis quelques années en Guyane comme la solution aux difficultés rencontrées par les élèves. Dans le document du PAF, la première des priorités évoquée est le FLS, et plus particulièrement le lien FLS-DNL :

« Au niveau académique, l'accent continue à être placé sur la maîtrise de la langue, et particulièrement du français langue seconde, mais en s'inscrivant dans le contexte des différentes disciplines de l'école : en un mot, comment tirer parti des activités scientifiques ou artistiques, des activités physiques et de la découverte de l'environnement pour faire accéder nos élèves, surtout non francophones, à la maîtrise du français, langue des apprentissages ? »

Mais malgré cette priorité, seulement 17 stages sur les 87 concernent la formation au FLS. Or cette méthodologie se contente de dégager l'extranéité du

français pour les élèves dans l'environnement hors scolaire (voire même hors de la classe) et d'en déduire, d'un point de vue didactique, que l'école se doit de compenser cette absence d'utilisation du français par les élèves. Par ailleurs, cette approche didactique présente le danger d'être appliquée systématiquement à toutes les situations de FLS, ce qui peut avoir pour conséquence d'enfermer « des publics d'une grande diversité dans des représentations et des pratiques unifiantes »⁵. Enfin, dans ces formations FLS, il est sous-entendu que « dès que l'apprenant a atteint le "niveau seuil" au-delà duquel il devient capable de communiquer (même imparfaitement) dans la langue de scolarisation » (LEBRANCHU, 2002 : 17), et ce grâce aux méthodes du FLE, il pourra alors recevoir un enseignement qui se rattache cette fois au champ du français langue maternelle (FLM). Une telle approche évacue toute possibilité de prise en compte de la ou des langue(s) des élèves. Elle a aussi pour conséquence de ne pas prendre en compte l'ensemble des élèves alloglottes dans la mesure où tout élève qui « parle, communique » en français n'est pas considéré comme relevant du FLS.

Lorsque les langues des apprenants sont évoquées, elles le sont le plus souvent dans ces formations sous l'angle de la non-francophonie des élèves. Or cette définition en négatif du public scolaire a plusieurs conséquences perverses. D'une part, elle unifie la non-francophonie en la prenant comme un bloc homogène au lieu de se poser le problème des couples (triplets, quadruplets...) formés par la ou les langue(s) première(s) et le français. D'autre part, les élèves « ne sont pas perçus de manière positive comme des individus connaissant une autre langue » (BOUZIRI, 2002 : 110) et ce d'autant plus que cette autre langue est considérée comme source possible d'erreur, d'interférence. Or, on sait que derrière ces termes se profile un discours récurrent dans le domaine des situations de plurilinguisme et de contact des langues posant les langues comme des entités étanches, autonomes. Ainsi, « malgré le fait que les sociolinguistes et les spécialistes du contact des langues affirment depuis longtemps que la majorité des êtres humains vivent dans des situations plurilingues, notre pensée continue à être fortement structurée par le modèle d'un homme défini uniquement par sa langue première » (BATTARBEE, 2000 : 1). Ce point de vue a des implications directes en didactique où le terme *interférence*, prolifique dans la littérature didactique des années 1970, renvoie à l'idée selon laquelle la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier des individus (HAMERS, 1997 b : 178). La conclusion généralement tirée de ce constat est que la solution est d'évacuer la L1 de l'enseignement, ce qui éviterait toute confusion chez les élèves. Ainsi, « la recherche sur l'acquisition a trop souvent considéré la première langue de manière unilatérale – quand elle ne l'a pas tout simplement ignorée », envisageant cette langue « soit comme un obstacle, soit comme une aide » (PY, 1992 : 15). Cependant, des travaux plus récents (GROSJEAN, 1984 ; PY, 1991 ; LÜDI, 1991) issus de la recherche sur le

5. Texte d'introduction de la Journée interdisciplinaire du FLE, samedi 11 mai 2002 (la Réunion) consacrée au thème « Français langue seconde : un masque sur la diversité d'usage et d'apprentissage ? ».

bilinguisme et les parlars bilingues, ont montré que toutes les langues des élèves sont constitutives d'un répertoire verbal en voie de (re-)structuration dont l'enseignement ne peut faire abstraction, et que la L1 représente à ce titre une ressource stratégique possible dans l'acquisition d'une nouvelle langue (MOORE, 1996). L'élève alloglotte continue pourtant d'être avant tout considéré dans ces formations comme un « élève en difficulté », relevant de classes spécialisées (CLIN, CRI ou cours de rattrapage intégrés). Ainsi, dans un texte du Centre national de documentation pédagogique (CNDP, 2000), *Le français langue seconde*, qui s'adresse au collègue, ce qui est mis en avant ce n'est pas le plurilinguisme de l'élève mais plutôt le fait qu'il est un élève « en difficulté », relevant du « soutien scolaire », « victime d'un écart culturel et social nécessitant une prise en charge spécifique » (MIR, 2002 : 39). Ces élèves sont donc dans un état « pathologique » qui nécessite une action quasi médicale et pour lesquels l'objectif est d'être intégrés dans les plus brefs délais à l'école et à l'enseignement commun en français de toutes les disciplines » (BERTRAND, 2001).

Outils à disposition des enseignants

Les références métropolitaines, présentes de manière à peu près exclusive dans les manuels scolaires, sont sans doute un peu moins étranges sur la côte (où il y a bien des rues, des voitures... mais pas de trains, par exemple) que sur les fleuves. Mais dans des disciplines comme les sciences de la vie et de la nature, la stricte observation des programmes nationaux à travers les manuels aboutit à des aberrations. Bien sûr, les élèves de Guyane et d'ailleurs doivent à un certain moment apprendre qu'il y a des pays où existe l'hiver et plus généralement le cycle des saisons, ainsi qu'une certaine faune et une certaine flore, mais si leur propre climat, leur faune et leur flore sont systématiquement ignorés, l'école court le risque d'aller à l'encontre de sa propre mission, et d'appauvrir des connaissances existantes au lieu de les enrichir. Par exemple, une animation organisée à Cayenne dans le cadre de la Fête de la Science 2004, en direction des élèves de cycle 3, était sur le thème de la forêt guyanaise. La réponse immédiate à la première question *Connais-tu des animaux de la forêt ou des animaux sauvages ?* était systématiquement soit *oui, le loup, le renard...*, soit *oui, le lion, le rhinocéros...* Aucun élève ne citait spontanément d'animaux amazoniens, beaucoup ne savaient pas reconnaître en image des animaux aussi courants en Guyane que le tapir (dit aussi maïpouri) ou l'agouti, et rares étaient ceux capables d'identifier le cabiaï ou le pac... Il y a quelque contradiction à valoriser l'étude de la biodiversité et à laisser en jachère les connaissances de ceux qui sont au contact ou à proximité de cette biodiversité. On pourrait en dire autant de l'histoire et de la géographie, pour lesquelles existent certes des manuels du secondaire (PROST et ZONZON, 1996 a, b) orientés vers la Guyane mais, à notre connaissance, peu utilisés. Peu utilisés aussi sont les manuels d'apprentissage de la lecture « guyanisés » (MARULIER, 2001). Les manuels de Langue et culture régionale (AZÉMA et RATTIER, 1994 ; FRANCIUS et THÉRÈSE, 1998 ; ARMANDE-LAPIERRE et ROBINSON, 2004) présentent des références typiquement guya-

naises, mais ils sont à l'usage préférentiel du cycle 3 du primaire, et exclusivement orientés vers la culture créole⁶.

La réflexion menée dans le cadre FLS propre à la Guyane a produit deux ouvrages à l'usage des élèves des petites classes non francophones et de leurs maîtres : *À toi la parole* (GALLAY et CHEVALIER, 1993), une fois de plus peu utilisé, et *Langage en fête* (CASNAV, 2003), qui a fait l'objet d'une promotion systématique et d'une diffusion gratuite dans l'ensemble de l'académie, et qui est prolongé depuis 2004 par le manuel de lecture *Tiki le Toucan*. Le premier est une adaptation d'un ouvrage homonyme (2000) à destination de l'Afrique dite francophone, conçu par Michel et Michèle Verdelhan. Ces ouvrages, et surtout le deuxième dans la mesure où il est aujourd'hui connu de tous les PE, méritent une analyse particulière.

On peut dire qu'ils répondent à un certain réalisme, au sens de la « pédagogie réaliste » de M. VERDELHAN (2002), dans la mesure où les références y sont nettement « guyanisées », mais, comme nous l'avons dit, la diversité interne à la Guyane est un défi permanent à toute généralisation et à toute unification des références. C'est ainsi que les séquences d'*À toi la parole* se passent en milieu sylvicole (et sont donc d'usage problématique chez les immigrés urbains), tandis que *Langage en fête* se présente comme un voyage à travers les différents lieux et cultures de Guyane, ce qui a le mérite de sensibiliser les enfants à leur environnement de « deuxième cercle » (et peut contribuer à l'apprentissage du « vivre ensemble »), mais n'est pas forcément le plus efficace à l'école maternelle et au CP auxquels il est explicitement destiné, puisque leur « premier cercle » n'y est présent que dans une partie, et pas forcément au début de la progression.

Une deuxième qualité de *Langage en fête* est qu'il constitue un appui indéniable aux enseignants le plus en désarroi dans leur face-à-face avec des élèves qui leur restent inconnus ou mystérieux. Une didactique systématique du FLS y est mise en œuvre et leur fournit une ligne de conduite et toutes sortes d'idées pratiques. En cela, leur pratique professionnelle est rendue plus efficace et, globalement, l'ouvrage a apporté une amélioration indéniable par rapport à la situation antérieure. Cependant, les plus créatifs et inventifs des enseignants, ceux qui ont déjà développé une vraie connaissance et une vraie réflexion de terrain, qui ont mis au point « sur le tas », et le plus souvent dans l'isolement, des supports et des méthodes souvent efficaces, ceux-là vivent mal l'obligation qui leur est parfois signifiée d'utiliser un support dont ils ne sentent pas le besoin. Et l'institution serait bien avisée de faire remonter les expériences de terrain, pour les constituer en corpus cumulatif et les soumettre à une analyse critique. Mais l'aspect le plus intéressant et le plus problématique de ces manuels, et en particulier de *Langage en fête*, est la manière dont s'y constitue la progression en langue.

6. Il y a en effet une ambiguïté dans la notion de « Langues régionales », avec l'acception large de la Charte européenne (langue autre que la langue officielle d'un pays, mais parlée par des citoyens de ce pays dans des portions identifiables du territoire national), et celle plus restreinte de l'Éducation nationale (langue qui fait l'objet d'enseignements dans le cadre de la loi Deixonne de 1951 et de ses extensions successives). La première est une reconnaissance symbolique, essentielle aux yeux des locuteurs. La seconde est un état de fait : pour monter un enseignement de langue, il faut tout un travail en amont (grammaires, dictionnaires, matériel pédagogique, formation des maîtres...), condition actuellement satisfaite par le créole, mais qui pourra l'être plus tard par les (ou : « des », à mesure de l'avancement des travaux) langues amérindiennes ou businenge.

Les pratiques et les méthodes de FLS, tout comme celles de FLE pendant longtemps, adoptent une démarche résolument communicative. On comprend bien ce souci en FLE : développer des formes vivantes de la langue étrangère à partir de situations réelles ou plausibles, de manière à permettre aux apprenants de se sentir très vite aussi à l'aise que possible au cours de leurs séjours dans le pays où se parle la langue cible. En situation de FLS, le même souci reste en grande partie valable : l'enfant qui vit dans un pays où le français est langue officielle et (ou) véhiculaire a tout intérêt à pouvoir tenir une conversation naturelle. Cette démarche prend le contre-pied de ce qu'on présente comme une pédagogie archaïque des langues : un apprentissage de listes de vocabulaire, de paradigmes morphologiques et de règles syntaxiques déconnecté de l'usage réel de la langue. Que cette vision corresponde ou non à ce qu'était la pédagogie des langues vivantes il y a trente ou cinquante ans est sans importance, et on peut discuter de la question de savoir s'il faut, et si oui à partir de quel âge, fournir aux élèves une explicitation de la grammaire. Contentons-nous pour l'instant de nous interroger sur les conséquences d'une formation des enseignants aux seules méthodes communicatives au détriment d'une solide formation grammaticale.

Si l'on regarde la progression sous son aspect strictement linguistique, on est frappé par le caractère omniprésent de la distinction entre *objectifs langagiers* et *objectifs linguistiques*, et surtout de la prééminence des premiers sur les seconds. On trouve par exemple :

Objectifs langagiers et contenu linguistique

Actes de langage : interrogation et réponse sur un Besoin avec une formule de politesse

Moyens linguistiques : *Qu'est-ce que tu veux ? Je veux un / une / des..., s'il te plaît. Je veux... (verbe), s'il te plaît*

Actes de langage : interrogation sur un objet. Identification d'un objet

Moyens linguistiques : *Qu'est-ce que c'est ? C'est un / une... ? C'est un / une... Ce sont des...*

(Langage en fête, guide pédagogique, Thème 1, leçon 1, p. 3)

Objectifs langagiers et contenu linguistique

Actes de langage : interrogation et réponse sur les goûts ; expression de ses goûts

Moyens linguistiques : *Tu aimes... ? Oui, j'aime ça. Non, je n'aime pas ça. J'aime... Je n'aime pas...*

Actes de langage : interrogation et réponse sur un choix (expression de l'alternative/de l'adjonction

Moyens linguistiques : *Tu veux... ou... ? Je veux... et...*

Actes de langage : identification d'un objet (suite)

Moyens linguistiques : *C'est du... de la...*

Actes de langage : expression de la mise en garde (Langage en fête, Thème 2, leçon 1, p. 53)

Moyens linguistiques : *Attention !*

Objectifs langagiers et contenu linguistique

Actes de langage : interrogation et réponse sur un objet localisé

Moyens linguistiques : *Qu'est-ce qu'il y a (dans, sur, à côté de, autour de)... ? Il y a...*

Actes de langage : expression d'une demande avec une formule de politesse (suite)

Moyens linguistiques : *J'en voudrais un / une, s'il vous plaît. Je peux... (infinitif) ?*

Actes de langage : interrogation et réponse sur une obligation

Moyens linguistiques : *Qu'est-ce que je dois... (infinitif) ? Tu dois... (infinitif)*

(Langage en fête, Thème 3, leçon 3, p. 117)

Si l'on comprend bien, les objectifs langagiers (et on les trouve parfois explicités comme *Actes de langage*, ce qui rejoint une thématique ancienne et connue, voir SEARLE, 1969) représentent les grandes formes d'actes communicatifs, qu'il faut à tout prix maîtriser pour que la communication soit réussie, tandis que les objectifs linguistiques sont les formes lexicales et morpho-syntaxiques à travers lesquelles, dans une langue particulière (ici, le français), se réalisent les objectifs langagiers. À ce stade, l'objectif est probablement celui du « niveau seuil » (voir plus haut), ouvrant sur une exploitation ultérieure des acquis communicatifs. Ce programme apparemment raisonnable souffre pourtant de quelques failles.

On peut se demander si les objectifs langagiers ne sont pas largement universels, et s'ils ne sont pas inscrits dans une progression naturelle du langage : on n'imagine pas une langue dans laquelle on ne puisse pas exprimer un besoin, interroger sur une appartenance, localiser un objet, formuler un ordre, une intention, une hypothèse, poser un événement comme antérieur ou postérieur à un autre, etc. Si les enfants ne sont pas entravés dans l'apprentissage de leur langue maternelle, ils acquièrent tout cela naturellement, ce qui n'empêche pas l'école d'avoir un rôle de soutien à cette progression, et de créer des situations communicatives dans lesquels ces actes de langage prennent sens. Ce qui est en cause, c'est la capacité des enfants non francophones à exprimer tout cela en français en satisfaisant aux exigences phonologiques, lexicales et grammaticales de cette langue, à la fois parce que c'est ainsi que se comprend en général l'apprentissage d'une langue, et aussi parce qu'en contexte scolaire les écarts à ces normes seront sanctionnés.

On voit bien les dérives qui guettent les élèves et leurs enseignants si l'objectif linguistique n'est pas atteint. Si l'expression française est défectueuse sous tel ou tel rapport, le risque est fort de reporter sur un défaut de structuration langagière ce qui n'est qu'une difficulté d'apprentissage strictement linguistique. Chacun sait qu'en Guyane comme ailleurs l'institution a tendance à « psychologiser » les difficultés en français, et que les classes de type CLAD (Classes d'adaptation), destinées en principe aux élèves présentant des problèmes d'ordre psychologique, recueillent un très grand nombre de non-francophones qui n'ont que des problèmes *linguistiques*, et pour lesquels elles ne sont pas faites. Et nous avons eu plusieurs fois l'occasion de rappeler à des collègues de bonne foi que l'évaluation langagière pratiquée depuis quelques années en Guyane à l'entrée du CP ne visait qu'à tester le niveau en français des élèves, et non pas à tirer de réponses incertaines ou erronées des conclusions indues sur leur capacité à structurer l'espace et le temps, par exemple.

Les compétences communicatives acquises tant bien que mal (et souvent assez bien, car beaucoup d'élèves arrivent au cours de leur scolarité à acquérir une certaine aisance orale) sont, comme toute production orale, difficiles à évaluer : la rapidité du débit et la gestuelle qui accompagne l'oral en condition naturelle masquent beaucoup d'incertitudes de langue. La compréhension de la production tend à valoir satisfecit. Le passage à l'écrit agit alors

comme un révélateur, et aussi bien souvent comme une douche froide. À toutes les difficultés qu'on peut avoir à faire comprendre les raisons d'utiliser l'écrit lorsqu'on s'adresse à des personnes ayant toujours vécu dans la tradition orale, s'ajoute la donnée incontournable que l'écrasante majorité de l'évaluation scolaire repose sur les productions écrites, et c'est à travers l'écrit qu'apparaît une évidence navrante : cette pratique parfois aisée du français de communication repose sur une discrimination phonologique très incertaine, sur un vocabulaire pauvre, et sur une grammaire largement incomprise. Stupéfaits et désolés de cette découverte, ceux des enseignants qui n'ont pas reçu de formation grammaticale sont incapables d'analyser les erreurs, d'en saisir les origines, et d'y apporter une remédiation efficace.

Les élèves non francophones n'ont globalement pas plus de difficultés avec les actes de langage que leurs camarades francophones. Leurs difficultés sont d'ordre phonologique (il y a des points du système des voyelles et des consonnes du français qui ne vont pas de soi, et qui exigent pour le passage à l'écrit une capacité de discrimination qui n'est pas innée), lexical (on peut se débrouiller pour communiquer avec un vocabulaire restreint, mais il doit être étendu si l'on veut entrer dans tous les usages du français, et en particulier le contact avec des textes inconnus), et surtout grammatical : l'existence en français d'un genre grammatical arbitraire, l'abondante morphologie verbale et l'usage même des catégories de temps, aspect et mode et en particulier des formes composées, les variations des marques personnelles, la détermination des noms, ne vont pas de soi, elles ne sont pas des formes évidentes et nécessaires du langage, mais bien des spécificités d'une langue. Par exemple, la plupart des adjectifs qui apparaissent dans *Langage en fête* sont soit au masculin soit au féminin, et on ne voit jamais d'exercice systématique sur les couples *laid – laide, gentil – gentille, méchant – méchante* ; ni de remarque sur les adjectifs invariables en genre (p. 124 *La fleur est rouge, rose, jaune*)... Il suffit, d'une part de lire une grammaire d'une langue créole, amérindienne ou asiatique, d'autre part d'observer les productions des élèves parlant ces langues, pour se rendre à cette évidence. Ces spécificités de la grammaire française représentent un véritable labyrinthe, plus ou moins inextricable selon la langue première, à travers lequel il serait bon de guider l'élève⁷ : et cela ne peut se faire que si l'enseignant lui-même est très au clair sur ce qu'est la grammaire du français et sur les points qui peuvent présenter une difficulté.

Or la subordination des objectifs linguistiques aux objectifs langagiers revient à une dissolution de la grammaire dans le communicatif. Dans les extraits de manuel ci-dessus, on voit que les objectifs langagiers sont clairement énoncés,

7. Nous cherchons, à partir de productions d'élèves, à tester l'hypothèse que le passage au français est particulièrement coûteux pour les élèves qui n'ont eu comme seule connaissance du langage qu'une langue dite isolante, comme les langues créoles ou celles d'Extrême-Orient, caractérisées par une morphologie restreinte et régulière, avec une tendance à l'identification du mot et celui du morphème. De ce point de vue, la proximité d'un créole à base lexicale française est trompeuse : 80 ou 90 % de parenté proche dans le vocabulaire ne compense pas une différence grammaticale majeure. Cette difficulté est masquée pour la très grande majorité des créolophones des DOM qui sont des bilingues précoces créole-français ; mais elle apparaît nettement chez une grande partie des Haïtiens, ainsi des quelques Guyanais (surtout des Amérindiens) qui arrivent à l'école purement créolophones.

dans une métalangue certes peu sophistiquée mais au moins maîtrisée, tandis que les objectifs linguistiques sont présentés sous la forme de phrases ou expressions non analysées ; la seule métalangue présente est la désignation des formes verbales (ici *infinitif*, mais on trouve aussi *impératif*, par exemple). On ne trouve pas *préposition*, *déterminant*, *pronom*, *genre*, *sujet*, etc. dans ce livre du maître et non de celui de l'élève). On traite sur le même plan l'acquisition de « *Attention !* », expression proche de l'interjection et ne posant aucun problème grammatical, et des formes linguistiques qui contiennent des verbes irréguliers, des formes verbales qui même régulières posent des problèmes d'emploi (infinitif, imparfait, temps composés...), des articles partitifs, des variations en genre, des pronoms variables selon la fonction, et, quand ils sont objets, qui sont le plus souvent préposés (*me*, *te*, *le*) mais parfois postposés (*ça*), etc. Du point de vue communicatif, on a sinon une progression du moins un programme ; en revanche du point de vue de la langue, aucun plan de progression n'apparaît. Les phénomènes grammaticaux surgissent de façon subreptice, les éventuelles difficultés d'acquisition ne sont ni évaluées ni prévues, de sorte que les enseignants sont laissés seuls devant les incertitudes et erreurs des élèves, à qui l'on tend savamment des pièges dans toute tentative de structuration grammaticale.

Ainsi, le genre grammatical est un phénomène absent de très nombreuses langues, or la plupart des adjectifs apparaissant dans le texte sont soit au masculin, soit au féminin, et aucun exercice n'est construit sur l'opposition morphologique de genre. On trouve (p. 163) *une vieille fusée*, *un vieil oiseau*, *une vieille tortue* sans jamais voir apparaître la variante *vieux* : comment l'élève pourrait-il comprendre qu'on lui corrige **un vieil chien* ? Ou encore, beaucoup de langues n'ont pas de déterminants, ou ils fonctionnent différemment du français. Quand on trouve des usages improbables de certains déterminants (p. 113 : *Qu'est-ce que c'est ? – C'est de la pluie*, ou encore, p. 157, une liste de vocabulaire comportant pêle-mêle *une tortue*, *un bec*, *une queue*, *une carapace*, *un rocher*, *la plage*, *l'océan*, *un trou*), on n'aide pas à la structuration de la détermination en français. Et, comme de juste, aucun exercice d'aucune sorte ne guide l'élève à travers les pièges de la morphologie verbale ou de l'usage de ses formes : les premiers contacts avec le passé composé par exemple (p. 135 sq.) commencent par *Je suis vite montée*, *l'échelle est tombée*, ce qui laisse croire que l'auxiliaire *être* est la norme (et donc inciter à construire *je suis chanté*, *je suis joué*...), et le premier contact avec l'auxiliaire *avoir* est justement le passé composé de *avoir*, avec l'exemple *elle a peur*, *elle a eu peur*, ce qui suggère une règle « pour former le passé, ajoutez /y/ (eu) : **je lis eu*, *je mange eu*, etc. » ; et nous mettons au défi tout apprenant de français de comprendre la répartition de l'imparfait et du passé composé telle qu'elle apparaît dans les p. 181 sq. La première apparition de l'imparfait (le passé simple étant déjà entrevu) se fait par un verbe irrégulier (p. 181, *Jako voulait manger le couac*, *alors ma tante l'a frappé*) ; puis on trouve en revanche p. 188 : *Le fourmilier a voulu boire du soda : il ne peut pas sortir sa langue de la bouteille*, ce qui incite à des hypothèses bizarres sur la concordance des temps ;

et plus loin (p. 199) la nouvelle occurrence : *Que faisait Sergine au mois d'octobre ? – Elle écrivait* ne permet guère de comprendre pourquoi l'imparfait a été ici préféré au passé composé. L'idée même de difficultés proprement grammaticales, nécessitant une progression et une approche pédagogique, est totalement étrangère à la méthode.

Adapter la formation des enseignants au contexte guyanais

Propositions générales

Ces différentes attitudes vis-à-vis des langues des élèves et de la diversité linguistique en général, ainsi que les actions de formation mises en place et les outils mis à disposition des enseignants, laissent entrevoir les lacunes de la formation actuelle qui n'inclut pas suffisamment la question de la prise en compte de la (des) langues des élèves. Il s'agit pourtant là d'un des défis principaux de l'enseignement en Guyane. On ne saurait exiger des PE une formation approfondie de linguistes ou d'anthropologues, mais on doit leur faciliter l'accès à un certain nombre de connaissances qui leur permettent d'exercer leur métier dans les meilleures conditions possibles.

Les propositions ci-dessous s'appuient sur l'idée selon laquelle la formation des enseignants dans ces contextes ne peut se contenter d'une simple appropriation de techniques ou de savoirs liés à des méthodologies didactiques dans des domaines tels que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, même si ceux-ci sont bien évidemment indispensables. Cette formation est avant tout envisagée comme un « processus de transformation » (POSTIC, 1977) de la personne, permettant à l'enseignant de pouvoir répondre avec pertinence aux besoins du public scolaire. Il y a donc en amont de ces principes l'idée selon laquelle l'éducation dans ces contextes est bien plus qu'un simple enseignement d'une langue seconde.

Il ne s'agit en aucun cas d'axer la formation sur des savoir-faire ponctuels ou des « recettes » qui ne résolvent que des problèmes ciblés. Elle se construit autour de véritables connaissances, à partir desquelles chaque enseignant pourra mettre en pratique ses compétences professionnelles pour trouver de manière souple et diversifiée les moyens de sortir de telle ou telle difficulté. Le minimum pourrait être par exemple que tout non-Guyanais demandant une mutation pour la Guyane se voie proposer (ou imposer) une formation d'un ou deux jours, comme c'est la pratique de l'armée et l'administration pénitentiaire, ou un vade-mecum détaillé comportant un certain nombre de renseignements d'ordre historique, géographique et socio-ethnologique, ainsi qu'un lexique comportant les noms des plantes et animaux les plus courants (en

particulier ceux qui interviennent dans l'alimentation). On pourrait de même, surtout pour les sites les plus difficiles d'un point de vue linguistico-culturel, imaginer à l'intention des enseignants fraîchement nommés un mini-stage ou un livret d'accompagnement contenant des éléments de connaissance essentiels. De telles mesures ne se comprennent pourtant que comme un « kit de survie » qui ne prend sa véritable efficacité que dans le cadre d'une solide formation à la diversité linguistico-culturelle, en Guyane en particulier mais aussi dans le monde en général, en se déclinant selon les conditions propres à chaque site ou à chaque région mais en pouvant être réinvestie ailleurs, de sorte que tout enseignant qui l'aurait suivie pourrait aborder avec confiance toute mutation. Les programmes de l'IUFM de Guyane ne comportent malheureusement pas à ce jour de module d'anthropologie solidement constitué, et vu la complexité des situations non seulement locales mais aussi issues de la migration, un tel module serait souhaitable dans tous les IUFM. Mais dans les contextes où la plus grande partie des élèves n'ont pas pour langue première le français, le problème crucial est de leur assurer un apprentissage aussi rapide, indolore et efficace que possible de la langue de scolarisation.

Parmi les objectifs que doit selon nous se fixer la formation des enseignants en Guyane, il convient donc d'introduire une meilleure connaissance de l'environnement socioculturel plurilingue des élèves, de leur répertoire verbal et de son fonctionnement dans les différents contextes où il s'exerce. Les enseignants doivent pouvoir prendre conscience des réalités suivantes :

- la diversité linguistique peut être une ressource dans les activités de classe si les enseignants sont capables de s'appuyer sur les connaissances des élèves et d'amener ceux-ci à les partager ;
- la vie familiale et l'environnement de l'enfant, mais aussi, de manière plus générale, toute son expérience extra-scolaire, sont des ressources essentielles et incontournables pour l'enseignement ;
- mettre en valeur la diversité, les connaissances des enfants, leur environnement est un moyen de redonner confiance en eux-mêmes à des élèves trop souvent dévalorisés par un système éducatif trop éloigné de leur vie.

Ces propositions s'inscrivent dans le cadre d'une réflexion générale sur la formation des enseignants dans des contextes plurilingues et pluriculturels et rejoignent en grande partie les diverses propositions rencontrées dans la littérature et notamment dans les référentiels de compétence élaborés dans le cadre de l'éveil aux langues et au langage.

L'un des premiers contenus à aborder sera dès lors une meilleure connaissance de l'univers plurilingue dans lequel évolue le public scolaire, ce qui passe par l'acquisition d'un certain nombre de connaissances théoriques mais aussi de connaissances sur la réalité des pratiques linguistiques des élèves guyanais. Les enseignants doivent pouvoir appréhender les fonctions des langues en présence pour leurs élèves, ce qui devrait leur permettre de mieux situer la place du français dans leurs répertoires. Ainsi, ce qui importe n'est pas forcément de savoir que le nengee fait partie du répertoire d'un élève

kali'na scolarisé à Saint-Laurent, mais plutôt de savoir qu'il représente pour lui une «langue d'intégration aux pairs», pour reprendre les termes de P. FIOUX (2002 : 14). Enfin, il est nécessaire qu'ils acquièrent des savoir-faire interculturels tels que la capacité à prendre du recul par rapport à sa propre langue-culture et à ne pas les considérer comme universelles. Ces savoir-être pourraient s'acquérir par le biais d'un travail sur des stéréotypes autour d'exemples comme les termes de «langues faciles», «patois», «jargons», «charabias» qui ont pour conséquence d'induire des attitudes dévalorisantes vis-à-vis des langues des élèves.

Propositions linguistiques

La question de la langue pèse sur l'ensemble des enseignements, et ce jusque dans le secondaire, où les professeurs de mathématiques, de sciences, d'histoire-géographie, etc., se plaignent des difficultés qu'ils éprouvent, non tant à transmettre les connaissances, que tout simplement à faire comprendre aux élèves de quoi il s'agit (et ce même pour des matières peu marquées par l'écart culturel). Comme cela a parfois été le cas dans la «francisation» des écoles allophones de France métropolitaine (voir PUREN, 2004 sur la Bretagne), l'enseignement de la langue française tend ainsi à «phagocyter» les autres matières. Pour sortir de ce guêpier, il est certainement difficile d'organiser à l'intention des enfants en bas âge des cursus accélérés (deux mois, six mois, un an...) de langue seule, comme ceux qui s'adressent à des adultes étrangers venant étudier ou travailler en France. Une réflexion est menée, et pas seulement en Guyane, sur le thème «FLS et disciplines» et fait l'objet d'un des axes de l'Équipe de recherche en technologie de l'éducation (Érté) sous le titre *Le français langue seconde, les disciplines de l'école primaire et la structuration langagière dans le contexte guyanais*. L'enrichissement mutuel entre les disciplines scientifiques ou artistiques (voire l'EPS) et l'apprentissage de la langue est évidemment une idée féconde qui mérite d'être approfondie. De manière plus strictement linguistique, nous voudrions ici ouvrir quelques pistes pour aider les enseignants à comprendre les difficultés de leurs élèves et à y remédier.

L'école primaire est fondée sur le principe de polyvalence, la norme (qui connaît quelques aménagements sous la forme d'enseignants spécialisés dans certaines disciplines) étant que le maître enseigne toutes les matières. Comme les futurs enseignants sont issus de formations universitaires diverses, tous doivent avant les concours de PE2 se «remettre à niveau» dans les matières que leur cursus leur a fait un peu perdre de vue. Il est légitime qu'en mathématiques par exemple on exige d'eux un certain niveau, supérieur en tout cas à celui du CM2, car seule cette compétence peut éclairer une didactique efficace des mathématiques, par une mise en perspective de l'enseignement dans le primaire par rapport à l'ensemble de la discipline, et une bonne compréhension des enjeux de cet enseignement. Il n'est malheureusement pas certain que cette exigence institutionnelle s'étende à la langue française, en tout cas

à son fonctionnement phonologique et grammatical. Notre expérience de formateurs à l'IUFM est qu'une grande partie des PE2 vit dans un flou total en ce qui concerne la structure phonologique du français : très peu sont par exemple capables de faire un tableau du système vocalique. Il y a trois ans, par exemple, la moitié d'une promotion de l'IUFM de Guyane (et nous faisons le pari que l'expérience est renouvelable ailleurs) était convaincue qu'il n'y avait que cinq (ou peut-être six) voyelles en français (et de citer les cinq ou six lettres)... L'anecdote serait peut-être amusante s'il ne leur était pas demandé d'enseigner, en privilégiant d'abord la forme orale, à des élèves pour lesquels le système phonologique du français présente tout de même quelques difficultés, par exemple la série des voyelles antérieures arrondies [y] (dans *lu*), [ø] (dans *peux*), [œ] (dans *peur*). Plus grave encore, il ne semble pas que l'institution ait conscience du problème, puisqu'en 2005 cette fois nous avons pu observer que sur six stagiaires de Capa-SH, qui doivent appuyer les élèves en difficulté de lecture et travailler justement sur la discrimination phonologique, seule une avait quelques notions de phonétique articulatoire. C'est un peu comme si les médecins étaient formés à poser le thermomètre et à prescrire de l'aspirine...

Il en est de même pour la structure morphosyntaxique : si les noms des temps verbaux sont en général utilisés à bon escient, la métalangue des parties du discours et celle des fonctions syntaxiques, et leur reconnaissance dans un texte écrit ou oral, sont très pauvres et très incertaines. Comme on peut s'y attendre, ces incertitudes sont particulièrement fortes chez les PE issus de filières scientifiques : pour ceux issus de licences de Lettres ou de Langues vivantes la situation est un peu moins grave.

Or autant on peut s'interroger sur la question de savoir comment et à quel âge on doit aborder l'enseignement explicite de la grammaire, autant dans la formation des enseignants, surtout en situation de FLS, le doute n'est pas permis. Si l'on veut faciliter le passage au français, il faut prendre les problèmes de langage (et de relation entre la maîtrise du langage en général et celle de la langue française en particulier) pour ce qu'ils sont : non pas une simple question de communication ou d'objectifs langagiers (qui sont largement universels et que la plupart des enfants atteignent vite y compris en français), mais dans leur dimension intellectuelle, le bilinguisme étant la maîtrise de deux constructions mentales permettant, de manière différente, de construire le sens. L'idée que la langue est un instrument de communication, indiscutable en soi, est cependant très réductrice : elle ne nous donne qu'une conception pauvre de l'activité de langage, et aucun outil pour comprendre les problèmes liés à la construction du bilinguisme. Un enseignant en situation de FLS doit donc être capable de prévoir, d'identifier et de traiter les difficultés d'apprentissage du français par ses élèves non francophones. On voit mal comment il pourrait formuler des diagnostics et mettre en place des remédiations sans une compréhension claire de ces problèmes et de leurs manifestations. Une formation au FLS devrait donc comporter une dimension proprement linguistique, dans deux directions.

D'abord, en grammaire et phonologie du français. Tout scientifique, tout médecin, tout artisan sait nommer les notions ou les objets avec lesquels il travaille. C'est la condition d'une action réfléchie : un électricien qui confond les watts et les ampères ne saurait installer un dispositif fonctionnel. Les enseignants en situation de FLS doivent donc être parfaitement au clair en ce qui concerne les notions les plus courantes de la grammaire, même simplement traditionnelle : les parties du discours (c'est-à-dire simplement, les classes de mots : noms, verbes, adjectifs, pronoms, adverbes, conjonctions, prépositions) et leurs propriétés morphosyntaxiques (flexion, catégories grammaticales...); les grandes fonctions syntaxiques (sujet, objet, complément de nom, épithète, attribut, déterminant, relative, complétive...); les points et mode d'articulation des consonnes (avec la terminologie qui comporte une vingtaine de mots dont la plupart sont limpides), le système des voyelles (peu importe qu'on l'inscrive dans un trapèze ou dans un triangle). Un élève qui a des difficultés avec les occlusives sonores (ou : voisées) entre deux voyelles, un autre qui a du mal à réaliser les voyelles antérieures arrondies, un autre encore qui palatalise les consonnes apicales devant [i] : c'est en ces termes que l'enseignant doit se faire le diagnostic, et non dans l'approximation « ah, il prononce *tava* au lieu de *tabac*, il dit *li* (ou *lou*) au lieu de *lu*..., il dit *djire* ou *tchirer* au lieu de *dire* et *tirer* ». La dénomination même du problème est le premier élément du diagnostic : elle en fait un phénomène intelligible, repéré et analysé dans la littérature spécialisée, existant chez d'autres sujets locuteurs d'autres langues, et ouvre la voie à des actions pédagogiques raisonnées. L'enseignant n'est plus seul devant un phénomène qu'il rencontre pour la première fois et auquel rien ne l'a préparé.

La deuxième direction est la sensibilisation à la diversité linguistique sous son aspect linguistique même. Cette idée est souvent mal comprise par les intéressés, qui se posent parfois non sans angoisse la question *Dois-je savoir parler la langue de mes élèves pour bien remplir vis-à-vis d'eux mon rôle d'enseignant ?* (et vu la rareté des ouvrages permettant l'accès à certaines de ces langues, on est forcé de le faire « sur le tas »⁸), ou s'expriment par la récrimination *Mais enfin, il est impossible de parler toutes les langues présentes dans ma classe !* Il faut lever d'emblée toute ambiguïté.

Il n'est certes pas interdit de parler la langue ou une (voire plusieurs) des langues de ses élèves. *A priori* (et moyennant une restriction formulée plus bas), cette connaissance peut favoriser une certaine sensibilité à la relation entre cette langue et le français, et donc mieux comprendre les problèmes des élèves développant leur bilinguisme. Et justement, s'il s'agit du bilinguisme des élèves, l'interdiction pédagogique d'un bi- ou plurilinguisme affiché des enseignants⁹ n'est qu'une contrainte rigide, artificielle et contre-productive. Mais là n'est pas la vraie question. En réalité, « je parle telle langue » est une

8. Deux ouvrages de grammaire nengee et palikur ont été publiés à l'IRD dans la collection Didactiques.

9. Selon le principe « un adulte – une langue », un enseignant de FLS ne devrait jamais prononcer une phrase dans une autre langue que le français, un professeur de langue vivante n'utiliser que cette langue dans sa classe, et, en Guyane, les médiateurs bilingues ne devraient jamais faire appel au français.

affirmation dont le contenu peut être extrêmement élastique selon les critères et les exigences qu'on se fixe. L'écart est grand entre la compétence maximale (celle de la langue maternelle, ou dans une langue seconde, la capacité à « faire illusion » en toute occasion) et les compétences partielles de tous ordres (par exemple, pour un scientifique, faire une conférence dans sa discipline, ou pour un touriste subvenir à ses besoins quotidiens dans le pays, ou pour tout un chacun savoir comprendre un article de journal...). La vraie question est donc : *Quelles sont les compétences partielles qui permettent à un enseignant d'exercer son métier de façon efficace et gratifiante dans une situation de FLS ?*

Comme on l'a vu plus haut, une compétence même élevée de locuteur n'est pas en soi une garantie de compétence pédagogique et linguistique par rapport à cette langue. Tout au plus permet-elle un confort communicatif et le plaisir de la convivialité avec les locuteurs, ce qui dans un « site isolé » n'est certes pas négligeable. En revanche, elle ne fournit pas en tant que telle l'acuité d'analyse et les outils conceptuels qui permettent, comme il est dit plus haut, d'identifier et de traiter les difficultés. Pour ce faire, une formation aux aspects linguistiques du FLS devrait comporter en particulier :

– Un volet linguistique très orienté vers la question des *formes linguistiques possibles* dans la construction du sens. Partant par exemple des catégories grammaticales présentes en français (nombre, genre, personne, temps, aspect, mode, détermination), ou de la forme que prennent les hiérarchies syntaxiques (par exemple, la dépendance du nom assurée par les adjectifs, les compléments de nom ou les propositions relatives, ou la fonction objet assurée par des pronoms, des groupes nominaux ou des propositions complétives), on pourrait montrer comment ces formes grammaticales peuvent connaître des alternatives (par exemple, certaines constructions participiales comme substitut de relative, certaines nominalisations comme substituts de complétives ; ou encore comment se sont reconstituées les catégories verbales dans les langues créoles). On pourrait aussi faire tout un programme autour de la dialectique de l'exotique et du familier : montrer par exemple que les langues qui emploient systématiquement des classificateurs avec les nombres (en Guyane, le palikur et les langues d'Extrême-Orient) ne font en fait que systématiser un procédé d'usage plus restreint en français dans des expressions comme *un morceau de sucre, un grain de riz, une feuille de papier, une tête de bétail...*, ou encore que l'expression des relations spatiales combine dans toutes les langues, bien que de manière différente, l'identification du lieu (un contenant, une surface, un voisinage...) et celle de la motion (on y reste, on y va, on s'en éloigne...) et que c'est dans l'éventail des possibilités de combinaison que se développent l'écart linguistique et donc les difficultés d'apprentissage...

– Une véritable *culture linguistique* qui réunirait et accroîtrait de façon systématique, explicite et rationnelle toutes les connaissances éparses qu'un citoyen du monde plurilingue peut déjà posséder ou devrait acquérir. Par exemple, à peu près tout Français sait que dans un mot anglais, *oo* se note [u:] et *ee* [i:], ce qui lui fait prononcer correctement des noms propres comme

Bloom ou *Steed*. Moins nombreux sont ceux qui restreignent cette convention aux mots anglais, sans l'étendre par exemple aux mots néerlandais ou allemands. Et précisément dans la situation de la Guyane, les conventions graphiques du néerlandais et du portugais, langues officielles des pays voisins, devraient être connues pour éviter d'« écorcher » les noms des élèves, et de savoir par exemple qu'un dénommé *Koejoeri* s'appelle [Kujuri], soit *Kouyouri* comme son cousin dont la branche est plus anciennement établie en Guyane, ou encore savoir que la terminaison *-ão* de certains mots portugais ne se prononce pas [ao] mais [ãw]¹⁰. D'une manière générale, le nom et, s'il s'agit de langues régionales, la localisation des langues devraient faire partie du bagage intellectuel de tout résident de Guyane et *a fortiori* de ses enseignants. Ils devraient aussi être capables d'identifier au moins la forme écrite de langues dont l'aspect est très caractéristique comme le palikur, le kali'na, le hmong, et de discriminer rapidement le sranan tongo du nengee tongo, le portugais de l'espagnol, le néerlandais de l'allemand, et peut-être le créole haïtien du créole guyanais... Ils devraient savoir que la plupart des langues n'ont pas de genre, être capables de restituer brièvement le système verbal du créole guyanais ou du nengee tongo, totalement parallèles, savoir que dans les langues créoles et celles d'Extrême-Orient la morphologie est extrêmement réduite, de sorte que la conjugaison ou la variation des pronoms du français est problématique, etc.

– Un ensemble de savoir-faire permettant l'exploitation pédagogique de la réalité linguistico-culturelle, en particulier en faisant appel aux connaissances des élèves. Les méthodes d'éveil aux langues (voir article de Candelier p. 369) vont dans ce sens. Elles permettent entre autres de « banaliser » la relation entre la langue maternelle et la langue de scolarisation, au profit d'un questionnement général sur le plurilinguisme, devenu en tant que tel objet de curiosité scientifique, d'analyse rationnelle et d'échanges conviviaux.

Une partie de ces connaissances n'est pas spécifique à la Guyane et pourrait être réinvestie sur d'autres terrains d'exercice professionnel. Une autre partie pourrait être approfondie selon chaque site.

Référentiel de compétences

Les compétences spécifiques des enseignants dans ce contexte pourraient donc être envisagées comme suit sous l'angle d'une formation à la reconnaissance et à l'apprentissage de la diversité linguistique et culturelle. Le référentiel proposé s'appuie en grande partie sur une réflexion menée par le Dispositif pour la lutte contre l'illettrisme en Guyane (DPLI) (ALBY, à paraître ; FOURY,

10. Et si cette diphtongue nasale pose des problèmes, se rabattre sur une approximation comme *-an*. Il faut éviter de donner à l'élève le sentiment que les exigences linguistiques sont à sens unique, et que le maître peut se permettre toutes les incongruités linguistiques sans sanction tandis que l'élève ne peut se permettre aucun écart à la norme. Nous avons été stupéfaits au cours d'un stage d'entendre des enseignants qui, d'une part s'efforçaient (en toute légitimité, mais sans la métalangue et donc la compréhension du problème) d'installer la voyelle antérieure arrondie [y] chez les enfants parlant une langue où cette voyelle est inconnue, et d'autre part jugeaient imprononçable voire barbare la voyelle kali'na [i] qui est à peu près l'inverse (centrale, ou postérieure étirée).

à paraître) ainsi que sur le référentiel de compétences pour l'éveil aux langues et au langage de M. CANDELIER et D. MACAIRE (2001). Il se compose de trois parties, linguistique, sociolinguistique et didactique, distinguant trois types de compétences : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Il ne s'agit là que d'un premier aboutissement de nos réflexions sur la formation des enseignants qui devra très certainement être étoffé, révisé.

1. Aspects linguistiques

Savoirs

a) Linguistique et langues

- Connaissances sur la linguistique en général
- Connaissances sur le français (phonétique, phonologie, morphosyntaxe)

b) Diversité linguistique

- Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances
- Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, du groupe nominal, par exemple)
- Savoir que des catégories qui semblent « naturelles » et « indispensables » dans la (les) langue(s) connue(s) peuvent ne pas exister dans d'autres (par exemple, absence de l'article)
- Savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différente selon les langues
- Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique qui lui est propre (ce qui détermine l'ensemble des réalisations sonores de la langue)
- Savoir que les langues sont regroupées en famille

c) Langues de Guyane

- Connaître les langues de Guyane et les familles linguistiques auxquelles elles appartiennent, connaître les autodénominations de ces langues et plus généralement les différentes dénominations attribuées à ces langues et les problèmes que cela peut poser (par exemple, le « taki-taki »)
- Savoir situer les endroits où l'on parle les différentes langues de Guyane
- Connaître certaines des caractéristiques linguistiques des langues de Guyane
- Savoir quelle(s) langue(s) sont parlées dans sa classe

Savoir-faire

- Être capable de prendre du recul par rapport à ses propres référents linguistiques pour s'ouvrir à la langue de l'autre dans toute sa différence
- Être capable de mener une réflexion sur les langues, leurs usages, leur maîtrise
- Être capable de comparer le fonctionnement de différentes langues, et notamment du français par rapport aux langues des élèves
- Être capable d'obtenir des informations sur les langues des élèves auprès de leurs locuteurs (élèves, parents d'élèves, médiateurs bilingues, etc.)
- Connaître les conventions orthographiques des langues des pays voisins (pour éviter d'écouter systématiquement les noms de leurs élèves)

Savoir-être

- Accepter et avoir de l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle
- Avoir de la curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues
- Avoir de l'intérêt pour l'étude et le fonctionnement des langues des élèves
- Prendre conscience de la valeur positive de la diversité linguistique et culturelle
- Avoir le désir de s'informer sur les langues de Guyane

2. Aspects sociolinguistiques

Savoirs

- Savoir que les situations de bilinguisme et de plurilinguisme ne sont pas marginales dans le monde, qu'elles constituent au contraire le plus souvent la norme
- Savoir quelles peuvent être les conséquences du bi- et du plurilinguisme sur les langues et les individus
- Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays (une même langue peut être la langue de plusieurs pays et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays)
- Savoir qu'il existe une pluralité de langues à travers le monde et qu'il y a donc bien souvent plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays
- Savoir que toute langue est soumise à la variation
- Savoir que les langues varient en synchronie et en diachronie et connaître les raisons de ces variations et changements
- Savoir que les langues ne sont pas des systèmes « étanches » (elles partagent, échangent des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ou les individus peuvent entretenir les uns avec les autres)
- Savoir qu'il y a plusieurs langues en Guyane et connaître les statuts et fonctions de ces langues
- Connaître l'histoire de l'implantation des langues de Guyane
- Savoir dans quels pays sont parlées les langues de Guyane
- Savoir qu'il y a dans le monde et en Guyane des langues qui n'ont pas d'écriture, ce qui n'empêche pas les locuteurs de transmettre des savoirs, de communiquer, de réfléchir...
- Savoir qu'en Guyane le public scolaire est le plus souvent bilingue ou plurilingue
- Savoir que le bilinguisme/plurilinguisme est un atout pour l'apprentissage des langues
- Connaître les caractéristiques des discours des bilingues
- Savoir que le mélange n'est pas le signe d'une incompétence dans l'une ou l'autre langue du répertoire du bilingue

Savoir-faire

- Être capable d'analyser son environnement linguistique, d'en apprécier les changements éventuels
- Être capable d'analyser sa propre biographie langagière
- Être capable de mettre en valeur le plurilinguisme dans la classe
- Être capable de mettre à jour les représentations des élèves sur le plurilinguisme
- Être capable d'explicitier ses choix en matière de gestion du plurilinguisme dans la classe

- Être capable d'exploiter le plurilinguisme guyanais comme une ressource pédagogique supplémentaire
- Être capable de trouver des solutions pédagogiques à l'apparition de productions d'élèves (orales et écrites) en français « de Guyane »
- Être capable de mettre en valeur des langues dites « à tradition orale » (exploitation des contes, etc.)
- Être capable de travailler avec les élèves sur leurs attitudes, stéréotypes vis-à-vis des langues en présence (les leurs, celles de leurs camarades de classe, celles de Guyane en général)

Savoir-être

- Accepter que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse
- Accepter et avoir de l'intérêt pour la variation linguistique en français
- Valoriser toute langue indépendamment de son statut (réel ou imaginaire)
- Adopter une attitude positive vis-à-vis des langues dites à tradition orale
- Être capable de se décentrer par rapport à ses propres représentations sur les langues (par exemple, réfléchir aux termes *jargon*, *baragouin*, *patois*, etc.)
- Ne pas dévaloriser les personnes bilingues/plurilingues, quel que soit le statut de leurs langues
- Prendre conscience des variétés linguistiques de son propre répertoire

3. Aspects didactiques

Savoirs

- Connaître les différentes approches concernant la place de la L1 dans l'apprentissage d'une L2
- Savoir qu'il existe différentes manières de gérer l'utilisation de la L1 dans la classe
- Savoir que dans certains cas une erreur peut être liée à une influence de la L1 de l'élève (ou d'une autre langue de son répertoire)
- Savoir qu'il existe des points possibles d'interférence entre les langues des élèves et le français
- Savoir que le recours à la L1 est une stratégie parmi d'autres dans le processus d'apprentissage et dans la gestion de la communication exolingue en général
- Savoir que les erreurs des élèves ne sont pas systématiquement liées à une influence de leur L1
- Connaître les processus en œuvre dans la construction d'une interlangue ou langue de l'apprenant
- Connaître les différents procédés d'analyse et d'évaluation des productions écrites et orales des élèves
- Connaître les différentes méthodologies de l'enseignement du français et notamment celles mises en place pour enseigner à des élèves alloglottes
- Connaître différentes méthodes de correction phonétique et d'éveil à la conscience phonologique
- Connaître les différentes méthodes spécifiquement conçues pour l'enseignement du français en Guyane

- Connaître les différentes approches de l’enseignement de la grammaire et plus spécifiquement celles préconisées pour l’enseignement à des élèves alloglottes
- Connaître les objectifs langagiers essentiels pour des élèves primo-arrivants
- Savoir qu’il existe dans le monde un certain nombre de modalités d’enseignement bilingue
- Savoir qu’en Guyane il existe un programme de médiation bilingue
- Savoir quelle est l’histoire de cette expérience, quelles sont ses caractéristiques et quel est le rôle des médiateurs bilingues et des enseignants qui travaillent avec eux

Savoir-faire

- Être capable de s’appuyer sur les langues des élèves dans sa pratique
- Être capable de renvoyer un feed-back approprié aux élèves
- Être capable de réaliser et d’animer une séance de correction phonétique
- Être capable de mettre en place des séances d’éveil à la conscience phonologique
- Être capable d’analyser une production écrite et orale et d’identifier la trace éventuelle d’une influence de la langue source
- Être capable d’établir une progression à partir d’une évaluation diagnostique des acquis des élèves (et pas ceux supposés à ce cycle/niveau)
- Être capable de réaliser et d’animer une séquence pédagogique à l’oral, d’exploiter des supports iconiques pour ce faire
- Être capable de lister les objectifs langagiers adéquats par rapport au niveau réel des élèves
- Être capable de réaliser un projet d’écriture adapté au public
- Être capable de trouver des remédiations adaptées à une difficulté d’ordre linguistique rencontrée en situation par les élèves
- Être capable de mettre en place des séquences à objectifs communs avec des médiateurs bilingues

Savoir-être

- Ne pas considérer la L1 comme une difficulté pour l’apprentissage de la L2
- Accepter que l’utilisation de la L1 puisse être un atout dans l’apprentissage d’une L2
- Avoir un regard positif sur l’éducation bilingue en général et sur l’expérience bilingue guyanaise en particulier
- Valoriser les connaissances des médiateurs bilingues

Ce référentiel présente les compétences professionnelles qui nous semblent devoir être acquises ou consolidées pendant le temps de formation du futur professeur des écoles, en tout cas en ce qui concerne l’adaptation au plurilinguisme guyanais. Il s’agit donc d’un référentiel de fin de formation initiale, indiquant les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et désignant le minimum exigible pour enseigner en Guyane à un public alloglotte. Bien évidemment, ces compétences se verront complétées et affirmées dans la pratique professionnelle et dans le cadre de la formation continue des professeurs des écoles.

Conclusion

Nous avons cherché au travers de ces propositions à répondre à un certain nombre de questions posées par les acteurs de l'éducation en Guyane. Celles-ci vont dans le sens de la mise en place d'une « pédagogie réaliste » (VERDELHAN, 2002) qui part des élèves tels qu'ils sont, avec les connaissances dont ils disposent au moment de leur entrée à l'école, et qui s'appuie sur ces connaissances pour introduire les connaissances nouvelles. Or la langue maternelle fait partie de ces connaissances originelles, de sorte que dans une situation de FLS il est bien plus fécond, dans l'intérêt même de la relation pédagogique et du développement des connaissances, que la relation à la langue de scolarisation se construise sur le mode du plurilinguisme. Il faut donc orienter la formation des enseignants de manière :

- à ce qu'ils sachent tirer le meilleur parti possible des situations de bi- et plurilinguisme ;
- à ce que leur enseignement de la langue française à des non-francophones soit aussi efficace que possible.

Pour la mise en place de tels programmes de formation, les recherches engagées doivent être poursuivies. Pour cela, il convient de partir, comme le préconisent L. GAJO et L. MONDADA (2000), des pratiques réelles des acteurs de l'école, et donc de l'observation de la gestion du plurilinguisme par les enseignants et par les élèves. Le premier niveau d'analyse doit être ici la classe qui se présente en première instance « comme un lieu de rencontre pluriculturel » (*ibid.*) et où se jouent les différents enjeux d'une éducation en milieu plurilingue.

Les recherches engagées dans le cadre de l'Érté de l'IUFM de la Guyane doivent donc être poursuivies dans le but de collecter des données dans les domaines suivants :

- attitudes des enseignants en formation vis-à-vis de leurs futurs élèves, de la particularité de l'enseignement en Guyane et de la diversité linguistique en général ;
- attitudes des élèves vis-à-vis de l'école, de l'apprentissage, de la langue de l'école ainsi que de tout savoir susceptible de faire l'objet d'un enseignement en milieu scolaire ;
- gestion du plurilinguisme dans la classe, dans l'école, par les enseignants et par les élèves ;
- connaissance du répertoire verbal des élèves et de leur gestion de ce répertoire dans des pratiques endolingues et exolingues ;
- identification des difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition du français.

Il conviendra enfin d'envisager à court et moyen terme des modalités d'évaluation du dispositif de formation à l'IUFM en matière d'adaptation au contexte guyanais selon les critères retenus dans le référentiel.

L'école sur le Maroni

Places et fonctions, réelles, prévues et occupées

Élisabeth GODON

Les Premiers Temps peuvent tuer les gens.

C'est pourquoi on ne devrait jamais en parler aux jeunes. (PRICE, 1994)

Introduction

Le long du Maroni, les enfants vont à l'école. Pas tous, certes, mais beaucoup : pour l'année scolaire 2004-2005, de Maïman – la première commune dotée d'une école après Saint-Laurent-du-Maroni – à Pilima, 260 kilomètres d'eau et de rapides plus loin, 3 386 élèves sont accueillis par 193 enseignants dans 19 écoles primaires, soit 160 classes maternelles et élémentaires.

Dans chacune des écoles d'une circonscription, intervient un psychologue scolaire dont la mission est de participer de manière spécifique à l'évolution de l'institution scolaire et à la réussite de tous les jeunes. Il apporte dans le cadre d'un travail d'équipe l'appui de ses compétences, notamment en ce qui concerne la prévention des difficultés scolaires, l'intégration de jeunes handicapés et la « conception, la mise en œuvre et l'évaluation des mesures d'aides individuelles ou collectives au bénéfice des élèves en difficultés »¹. En ce qui

1. Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990 NOR : MENE9050163C, RLR : 504-3. Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation.

concerne les enfants en échec, l'objectif est de les aider à occuper avec efficacité leur place d'élève. Après que les enseignants les ont signalés, il s'agit d'identifier de quel ordre sont leurs difficultés et comment y remédier dans une collaboration la plus étroite possible entre les enseignants, les parents ou responsables de l'enfant, les autres adultes référents de l'école (directeur, ATSEM, médiateurs...) et les membres du Réseau d'aide spécialisé aux enfants en difficulté (Rased). Ce réseau est un dispositif mis en place par le ministère de l'Éducation nationale à l'intérieur des écoles maternelle et élémentaire pour «prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement». Il se compose au minimum d'un psychologue scolaire et de deux instituteurs ou PE spécialisés qui proposent des aides à dominante pédagogique pour le maître E., et rééducative pour le maître G. Le psychologue est chargé d'établir les liens entre toutes ces personnes pour que, une fois le diagnostic posé, des aides soient mises en œuvre. Les synthèses nécessaires à ces échanges permettent d'en élaborer les modalités. Elles permettent également, grâce à l'observation par l'enseignant du comportement de certains élèves qui ne seraient pas en échec, d'effectuer le travail de prévention qui leur évitera peut-être de s'y trouver par la suite. Pour que cela soit efficace, il est important que la présence du psychologue soit régulière, les relations instaurées fortes et confiantes, son combat restant double, ici comme ailleurs : lutter contre la souffrance de ces enfants, souffrance exprimée la plupart du temps à l'école (que cette dernière en soit ou non à l'origine) et mettre en place un mode de fonctionnement tel que le départ des uns ou des autres intervenants n'invalide en rien le système.

Les constats de l'échec scolaire sur le Maroni sont nombreux. Tous les échecs ont été jusqu'à présent pris en compte collectivement, évalués au début du CE2 ou à l'entrée en 6^e. Grâce à des recherches et des efforts nombreux concernant les différents champs et acteurs de la situation (enseignants, médiateurs culturels bilingues, langues), on peut à présent lire les expériences des uns et des autres quant à la scolarisation des enfants du fleuve, ce qui a «réussi» et ce qui «ne marche pas». Les enseignants ont aujourd'hui à leur disposition une méthode spécifique (*Langage en fête*²) d'apprentissage de la langue française devenue langue de scolarisation en Guyane et la méthode de lecture à employer juste après (*Tiki*³). Mais peu de travaux (hormis ceux de LÉGLISE, 2004 et de LÉGLISE et PUREN, 2005), se sont intéressés directement aux enfants. Or, les causes des difficultés scolaires doivent aussi être systématiquement étudiées de manière individuelle, car chaque enfant a son histoire propre. Il est difficile, me semble-t-il, de faire l'économie du croisement de ces deux analyses. L'échec scolaire peut bien sûr résulter de problèmes médicaux, ou neurocognitifs, ou d'un blocage linguistique. Mais la plupart du temps, les examens

2. Dejou Taglia B. et Melin C., *Langage en fête*, SCEREN, CRDP Guyane Edicef. Il s'agit d'une méthode de langage qui permet aux élèves d'atteindre le «niveau seuil» en français.

3. Dejou Taglia B., Melin R. et Rosa M., *Tiki*, SCEREN, CRDP Guyane Edicef. Il s'agit d'une méthode de lecture conçue pour des élèves non francophones, en deuxième année de scolarisation. Cette méthode est prévue pour les élèves ayant travaillé avec *Langage en fête*.

psychologiques montrent qu'il s'inscrit d'abord dans le cadre de difficultés relationnelles et psychoaffectives. Ces examens et les évaluations pédagogiques effectuées par les enseignants depuis deux années dans plusieurs écoles montrent qu'un trop grand nombre d'élèves de cycle III (la majorité dans une des écoles d'Apatou) s'avèrent non lecteurs. Le plus souvent, ce handicap semble le résultat d'une attitude dépressive au début de la scolarité et (ou) d'un blocage culturel. Pour aider ces trop nombreux enfants à ne pas refuser d'apprendre à lire, il convient d'identifier pour chacun d'eux l'origine de cette attitude ou de ce blocage. Les acteurs sociaux et les élus, lorsqu'il s'agit d'expliquer l'échec scolaire si important en Guyane, « pointent le plus souvent du doigt des difficultés, voire des handicaps liés à des questions linguistiques ». L'omniprésence de la question linguistique, actuellement au centre de tous les débats, me paraît cacher un problème antérieur à celui de l'utilisation des langues : celui de l'absence des échanges entre les uns et les autres. Cette situation d'échanges doit être restaurée, ou instaurée, pour que l'enfant ait le désir de montrer, de donner, de recevoir, de communiquer et ainsi – et ainsi seulement – devenir sujet de son apprentissage.

L'hypothèse qui sera ici développée est que si chacun des adultes en charge des enfants, à quelque niveau que ce soit, est à sa place et possède une représentation exacte de celle des autres, y compris de l'enfant, ils seront dans une relation d'échange. Seule cette relation d'échange permettra à l'enfant de se structurer. Existant ainsi en tant que personne dans les représentations des uns et des autres, il entrera dans les apprentissages, tout apprentissage supposant selon P. MEIRIEU (1998) une décision personnelle irréductible de l'apprenant. Nous ne pouvons aider un enfant en difficulté scolaire qui ne se sent pas reconnu individuellement, de manière personnalisée. Pour le psychologue il est donc important de mener une étude systématique des différentes places occupées par tous ces acteurs (l'enfant, les parents, les enseignants et les médiateurs), de leurs représentations par les uns et les autres et des écarts mis en évidence, bloquant les échanges réciproques. Elle nous permettra peut-être d'identifier ce qui empêche l'enfant de vouloir parler, lire et apprendre dans la langue que l'école lui propose, de pouvoir occuper une place prévue pour lui, à la fois enfant et élève dans sa culture et dans celle de l'école.

Une première partie traitera de l'enfant. Serions-nous ici en présence d'échec ou d'enfants différents ? De quelles spécificités parle-t-on à propos de l'échec scolaire dans les écoles du Maroni ? Que fait-on ailleurs, que peut-on faire ici ? La deuxième partie permettra de resituer l'importance de l'échange dans la réduction des écarts entre les représentations et la réalité. La troisième partie, consacrée aux différentes enquêtes réalisées auprès des parents, des élèves, des médiateurs et des enseignants débouchera sur une proposition d'analyse concernant la place et la représentation de la place et de la fonction de chacun. En conclusion, je tenterai d'imaginer un mode de fonctionnement qui permette de réduire les écarts entre les différents acteurs de la chose scolaire afin que tous puissent échanger, rendant ainsi possible, pour l'enfant, son positionnement en tant qu'élève sur le Maroni.

Trouver une place d'élève

L'enfant élève

L'origine latine du mot enfant est *infans, qui ne parle pas encore*, l'élève étant une personne qui a reçu les leçons d'un maître. Il semble qu'à la suite d'une accélération de la scolarisation en Europe, et notamment en France, tout enfant qui va à l'école est immédiatement appelé un élève, quand bien même, pour différentes raisons, il n'y apprendrait rien. D'autre part, il est possible de rencontrer des élèves qui ne parlent pas (sont-ils encore des enfants ?) et des enfants qui parlent mais qui ne sont pas forcément des élèves.

Selon les cultures, l'enfant est ou non au centre des préoccupations familiales et sociales. Il se développe différemment en fonction des conditions de sa naissance, de sa petite enfance, de l'alimentation culturelle, affective qu'on lui prodigue. Mais tous doivent grandir et apprendre pour, finalement, devenir des adultes autonomes, capables de réflexion et de décision. Tous doivent, un jour, recevoir les leçons d'un maître. Pour que l'enfant puisse profiter à plein de cette position d'élève, il doit être au mieux de sa forme. Et les adultes sont là pour y veiller, c'est-à-dire pour qu'il se sente à tout moment en sécurité, physique et psychologique. Cela sous-entend un confort de vie : rythme biologique sauvegardé (sommeil calme, long et réparateur, nourriture équilibrée, alternance des moments de concentration et de jeux) et un confort moral et affectif fournissant l'énergie nécessaire aux fonctions cognitives. Les spécialistes du développement et de la psychopathologie de l'enfant se rejoignent sur le point suivant : la fonction intellectuelle et la fonction affective ne se développent pas chacune de façon quasi mécanique dans l'ignorance l'une de l'autre. « Leur évolution et maturation ne peuvent être comprises que dans une dialectique d'échanges réciproques » (DE AJURIAGUERRA et MARCELLI, 1981). Avant de pouvoir parler, il doit être en situation d'échange avec son entourage. Trois conditions sont nécessaires au développement du langage : une maturation du système nerveux, l'intégration dans un groupe humain, une motivation affective pour imiter, communiquer et parler. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, l'enfant aura des troubles du langage et (ou) de la communication.

Une « mission diagnostic » conjointe à l'éducation nationale et à l'Association départementale des pupilles de l'enseignement public (ADPEP), en partie financée par la Direction de la santé et du développement social (DSDS) a eu lieu en mai-juin 2005. Pour l'ADPEP, cette mission avait pour objectif d'identifier les différents types de handicaps rencontrés sur le fleuve, afin de déterminer les conditions de mise en place d'un Service de soins et d'éducation spécialisée à domicile (Sessad) intervenant sur le Maroni. Pour la psychologue scolaire, l'objectif était triple :

– diagnostiquer grâce à ces examens et aux synthèses systématiques dont furent l'objet ces enfants la cause de l'échec scolaire, et les soins possibles du handicap ainsi mis en lumière ;

- évaluer avec précision les besoins (leurs qualifications, leur nombre) en spécialistes sur le Maroni ;
- effectuer auprès des enseignants un retour de ce travail ; étudier avec eux les différentes aides et (ou) remédiations possibles à l'intérieur de l'école.

Une équipe de spécialistes (orthophonistes, rééducateur, psychologue clinicien, psychomotriciennes, pédopsychiatre) a effectué les bilans nécessaires à l'objectivation des difficultés de 237 élèves précédemment identifiés par les équipes enseignantes et la psychologue scolaire et ayant déjà fait l'objet d'un examen, d'un suivi et de synthèses. Seuls une dizaine souffraient d'un blocage linguistique évident. 164 devraient bénéficier d'un suivi : orthophonique (61), psychothérapie (35) ou en psychomotricité (68).

Le fait pour un enseignant de savoir que l'échec scolaire de tel élève est la résultante malheureusement incontournable d'une difficulté ou d'un handicap susceptible (ou non) d'être soigné ou rééduqué par des spécialistes médicaux ou paramédicaux présente un impact considérable : soulagé par la connaissance du problème réel de l'enfant, il prend du recul et tente par tous les moyens possibles de l'aider, débarrassé de toute culpabilité paralysante.

Quand un enfant de deux cultures est élève à l'école française

Avant de devenir psychologue scolaire dans les écoles du fleuve Maroni, j'avais enseigné d'abord en Afrique et au Viêt-nam dans des écoles françaises regroupant des enfants de toutes origines, parlant différentes langues puis en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) à Paris. Dans mes classes à l'étranger, les seuls enfants qui ne parvenaient pas à entrer dans le langage, la relation ou la lecture n'étaient pas les non-francophones, mais des enfants en souffrance. Les enfants qui n'étaient pas en souffrance finissaient par parler français et travailler normalement, alors même qu'ils continuaient, avec la famille, à échanger dans une autre langue que le français. Ils étaient toute l'année dans une progression constante, un désir de communiquer et d'apprendre, souvent soutenu en cela par un membre de leur famille. Ils apprenaient la culture de leurs camarades, et conservaient la leur. Les travaux de J. HAMERS et M. BLANC (1983) mettent particulièrement l'accent sur l'importance, pour l'enfant, de savoir ses parents dans une disposition d'esprit favorable à ce qu'il soit un bon élève à l'école française. De la même manière, plus il sent que son enseignant se trouve dans une attitude positive vis-à-vis de la vie chez lui, de sa famille et de sa culture, plus il s'autorise à penser par lui-même, à éprouver des émotions et des désirs qu'il va souhaiter partager avec son enseignant.

A contrario, on peut penser que des réticences, une agressivité, des refus interculturels, inconscients ou non, de la part de sa communauté d'origine, et des relations école/famille faussées (le plus souvent par manque de connaissance de la culture de l'autre) vont entraîner des répercussions invalidantes scolairement dans le comportement et (ou) dans les apprentissages de l'enfant. Invalidantes parce que incompréhensibles, sauf si les écarts entre les représentations inconscientes des uns et des autres concernant ce qui se joue

à l'école française, et la réalité, peuvent être exprimés, expliqués, compris. Dans É. GODON (2002 : 33) on voit comment cet écart peut, par diverses stratégies, être comblé, ou recouvert de passerelles. Grâce aux mots qui contiennent l'angoisse et permettent l'échange, les élèves peuvent apprendre et les enseignants enseigner.

Un exemple concerne un établissement du 19^e arrondissement, où l'expression de l'angoisse née de toutes sortes d'écarts est le plus souvent la violence. Lorsque j'y ai pris mes fonctions de psychologue scolaire, la langue arabe y était enseignée depuis une quinzaine d'années « afin de faciliter l'intégration des élèves maghrébins, de revaloriser la langue arabe et d'éviter sa marginalisation » (TOUATI, 2001). Mais le nombre élevé d'enfants en difficulté scolaire et l'extrême violence régnant en permanence dans l'école m'incitèrent à chercher dans des changements survenus au cours des dernières années les causes de ce qui me semblait être un échec. Ce qui avait changé, c'était l'absence de participation des enseignants de l'école maternelle à ce projet : aucune activité n'y avait plus désormais lieu en arabe. Par ailleurs, à l'école élémentaire, plusieurs enseignants parmi les initiateurs du projet, étaient partis. De ce fait, les enfants n'étaient plus introduits, portés en toute sécurité affective d'une langue à une autre, d'une culture à une autre, d'un statut d'enfant à un statut d'élève, de l'école maternelle à l'école élémentaire. Alors même que la majorité de leurs échanges extra-familiaux s'inscrivait dans un contexte francophone, et qu'on leur dispensait des cours d'arabe, ils étaient en échec scolaire et dans une grande violence. Leurs frères et sœurs aînés, au contraire, qui avaient pu bénéficier à l'école maternelle d'une scolarisation mêlant sans échelle de valeurs les deux langues dans des relations interculturelles enseignants/parents/enfants, quelles que soient les langues parlées, n'avaient pas développé ces habitudes. La cause de l'échec de l'enfant et de l'enseignant ne semble donc pas seulement être du registre de l'enseignement, mais aussi tenir à des considérations culturelles, historiques, linguistiques, sociales, psychologiques, où que ce soit.

Une solution possible est de faire intervenir un médiateur, celui-ci n'intervenant justement pas seulement au niveau de la langue (la presque totalité des élèves de cette école parisienne étaient nés en France, et parlaient parfaitement français). Le travail du médiateur consiste alors à analyser avec les élèves le langage dont ils se servent (la violence) pour exprimer leur mal-être et à identifier pour chacun d'entre eux ce qu'ils expriment réellement de cette manière. Les élèves trouvent et utilisent ainsi d'autres mots, réutilisables dans des situations non conflictuelles, constructives, scolaires par exemple. Ils ne subissent plus, ils deviennent acteurs. « Le travail de mise en place de passerelles par le médiateur aboutirait à la constitution d'un système d'échanges et d'interrelations d'autant plus solide qu'il serait multi-directionnel, opérant entre tous les acteurs du vécu de l'enfant, et l'enfant lui-même » (GODON, 2002 : 36).

Dans les écoles du Maroni, le blocage observé vis-à-vis de la lecture me semble jouer le même rôle que la violence dans les écoles de la ZEP parisienne : l'expression privilégiée par un grand nombre d'élèves pour exprimer des difficultés sans doute liées à l'interculturalité.

Les élèves du Maroni

Observations

En arrivant sur les lieux, en septembre 2003, je ne trouvais que peu d'archives sur les élèves. Néanmoins, je parvins à constituer une liste de 438 élèves signalés au moins une fois entre septembre 1999 et juin 2003, de Maiman à Maripasoula. Une trentaine d'entre eux l'avaient été dans plusieurs écoles durant des années scolaires différentes. Je demande régulièrement aux élèves qui me sont signalés s'ils ont effectué la totalité de leur scolarité dans la commune où ils demeurent actuellement. Plus de la moitié répond négativement, généralement sans informations précises concernant les dates, les périodes, les durées de ces changements de résidence. Lorsqu'il peut me parler de la cause de ces changements, à de rares exceptions près, l'enfant évoque un événement traumatisant (un accident, un décès, une rupture, des violences) ou une décision visant à améliorer la situation économique de la famille ou à faciliter la vie quotidienne d'une personne âgée et (ou) handicapée. Aucun enfant interrogé ne m'a jamais répondu que ses parents ou ses référents avaient pris cette décision pour son bien. Environ un enfant signalé sur deux ne vit pas avec sa mère, et la plupart se disent très tristes de cette situation. On peut penser que la dépression qui a pu s'installer chez eux du fait de cette séparation souvent précoce et non ou mal expliquée participe pour une part très importante de leur échec scolaire (DE AJURIAGUERRA et MARCELLI, 1981)⁴. Ne sachant pas pourquoi les autres enfants de la fratrie sont restés avec leur mère et pas eux, ils ne peuvent que se penser « méchants », et être bloqués dans une situation sans issue et très culpabilisante : s'il devient bon à l'école, l'enfant donne tort à ses parents, ce qu'il ne peut se permettre, d'autant que la langue et la culture de l'école ne sont pas celles de sa famille. « D'une façon générale, les troubles de la parole sont un symptôme précoce et fréquent du dysfonctionnement de l'environnement de l'enfant » (GABÉLAN, 2003 : 38). L'enfant, qui, avant cinq ou six ans, ne communique souvent pas parfaitement dans sa langue maternelle, peut dans ce cas se fermer à une langue nouvelle, et même développer des troubles de la parole, dans sa langue propre. Parmi les 406 élèves signalés en 2003-2004 par les enseignants, 89 présentaient un mutisme, un retard de parole et/ou de langage, ou encore des difficultés de prononciation, en français seulement, ou dans les deux langues. Pour certains, bien sûr, une hypoacousie (la plupart du temps ni objectivée ni, par conséquent, traitée) pouvait être à l'origine de ces troubles. Pour d'autres, les plus nombreux, un retard d'origine psychoaffective pouvait être invoqué.

Réflexions

La réflexion qui s'est imposée à moi lors de ma première arrivée à l'école maternelle Albertine Sida, à Apatou, au début du mois de septembre fut la

4. La question de l'incidence de l'école sur ces manifestations de souffrance psychologique se pose : cette souffrance s'exprime-t-elle parce que l'école en offre la possibilité, ou bien cette pratique culturelle ancienne a-t-elle été déséquilibrée par l'existence de l'école ?

suiuante : ces petits sont en état de choc. Ces comportements de violence et surtout d'inhibition extrême sont l'expression d'une angoisse qui risque de bloquer toute entrée dans les apprentissages. Plus généralement, tout primo-arrivant – c'est-à-dire tout élève nouvellement arrivé/scolarisé en France, qui ne maîtrise *a priori* ni la langue parlée ni l'écrit – le jour où il arrive à l'école, surtout s'il n'a jamais été scolarisé dans un autre pays, n'a que peu de représentation de ce que signifie « être élève ». Il est un enfant qui n'est plus à aucune place, ni quant au lieu, ni quant aux relations socioculturelles.

Or, les élèves ne viennent pas seuls : ils arrivent en pirogue, et les piroguiers, garants de leur sécurité jusqu'à leur arrivée à l'école, sont des hommes de la même culture que les enfants qu'ils transportent. Il me semblait que si ces piroguiers, les premiers jours de l'année scolaire, avaient accompagné les enfants jusqu'à leur classe, les y installant en échangeant dans les deux langues, à leur sujet et au sujet de ce qui se passe à l'école, avec eux, avec l'enseignante et avec l'ATSEM de la classe, le choc aurait été moindre. Je cherchai des pistes de remédiation, non pas spécifiques, mais au contraire déjà éprouvées dans des situations similaires. Dans d'autres pays, des enfants vivent cette expérience traumatisante. Que fait-on, ailleurs ? Serait-il possible de systématiser les expériences réussies ? Et surtout, quels éléments ont présidé aux réussites ?

Ana VIVET (1990 : 107) rapporte une expérience réalisée durant quatre années en Angleterre. Deux institutrices, deux assistantes maternelles et une éducatrice plurilingues accueillent une soixantaine d'enfants. « Elles animent des activités variées, en anglais, en langue maternelle ou dans les deux ». L'expérience est concluante, « et le premier changement intervenu dans l'école se situe au niveau des mentalités et des représentations de soi et de l'autre, accepté et reconnu dans sa différence » (VIVET, 1990 : 109).

Pour ce qui concerne le Maroni, Laurent Puren (2005) montre que l'introduction de la langue maternelle à l'école a été interprétée comme une reconnaissance institutionnelle par tous et que cela a eu des répercussions pour les élèves comme pour leurs parents. « Même si la langue wayana dans son ensemble n'a pas été étudiée, le fait de l'avoir abordée en classe satisfait les parents et les élèves qui constatent que l'on fait appel pour son étude à la même rigueur que pour l'apprentissage de la langue française. » (Ferrarato, 1991, cité par Puren 2005).

Ces expériences, qu'elles se situent en Suède (BERTHELIER, 1986), en France (TOUATI, 2001), en Grande-Bretagne (VIVET, 1990), ou en Guyane à Elahé, Twenké Taluhwen ou Antécume-Pata (Puren, 2005), montrent qu'en mettant l'enfant et les mots au centre du dispositif et en privilégiant l'utilisation naturelle, quotidienne, de la langue maternelle, il est possible de banaliser la séparation entre le lieu des affects (la maison) et le lieu des fonctions cognitives (l'école), en favorisant ainsi l'évolution affective et linguistique des élèves, car « pour apprendre, les enfants ont besoin des deux » (MESMIN, 2001 : 136).

Il semblerait donc que le fait, pour les enfants scolarisés à l'école maternelle, de continuer à parler, ou à entendre parler leur langue maternelle conjointement

avec la langue des apprentissages scolaires leur permette d'abord de se sentir reconnus, et d'aborder avec sérénité et efficacité l'apprentissage de la lecture.

Interventions de la psychologue

Lors de mes premières missions, à cause des contraintes de temps, j'avais pensé faire la connaissance des enfants signalés par petits groupes de deux ou trois. Tous manifestent en fait un grand soulagement et souvent du plaisir à venir ensemble : ils s'entraident beaucoup, traduisent les propos des uns et des autres, essaient ensemble de faciliter leurs échanges avec moi en s'appuyant sur un atout majeur : leurs échanges à eux, grâce à leur langue et à leur vie commune. Par tous les moyens, ils essaient d'échanger avec moi à leur sujet, au sujet de ce qui les empêche de travailler comme leur enseignant voudrait. Ils essaient tout, avec moi, pour que s'installe l'échange et j'essaie de mettre des mots sur ce qui les empêche d'être des élèves. Il s'agit de leur faire sentir, à défaut de comprendre, qu'ils existent. Nous parlons de la maison, de l'école, des différences et des distances de tous ordres qui, de n'être pas nommées, restent angoissantes. Si l'enfant ne comprend pas tous les mots et que nous n'avons pas de traducteur, il comprend néanmoins que je lui fais confiance, que je veux l'aider et que je ferai le lien avec ses parents et avec l'enseignant. Nous sommes dans l'échange, qui légitime leur existence comme enfant, comme personne et qui va tout naturellement leur permettre d'entrer dans une relation d'échange positive avec l'enseignant. Même si le nombre des élèves en difficulté reste important, vingt-cinq pour cent des enfants signalés en 2003-2004 ne l'étaient plus en avril 2004, bien que toujours scolarisés. Le pourcentage est encore plus important en 2005-2006. Ils semblent poursuivre beaucoup plus sereinement leur scolarité tout en n'ayant apparemment pas eu besoin de renier leur culture et leur langue maternelle. L'écart existant entre la place prévue pour eux par l'enseignant et la place occupée réellement s'est progressivement réduit, diminuant l'angoisse des uns et de l'autre, et rendant tout symptôme sans intérêt.

Une simple rencontre avec une personne signifiante permet à l'enfant de renouer le lien social et de remanier l'image qu'il a de lui-même : « la résilience est un processus, un devenir de l'enfant qui, d'actes en actes et de mots en mots, inscrit son développement dans un milieu et écrit son histoire dans une culture » (CYRULNIK, 2000). C'est parce qu'il s'inscrit dans une histoire dont il devient acteur, étant reconnu comme digne de confiance par un adulte, que l'enfant entre en relation avec les adultes de l'école. Et c'est parce qu'il est entré dans cette relation qu'il parle le français : il en a besoin. Sans désir, point d'apprentissage, ni dans une langue ni dans l'autre « on n'apprend à parler que par nécessité » (MESMIN, 2001 : 112). Le point de vue que je défendrai ici est que ces enfants comme ceux de la ZEP parisienne doivent, pour s'autoriser à apprendre dans une autre langue que la langue maternelle, être certains que leur personne actuelle est reconnue et acceptée par tous. Le projet de leurs parents et celui de l'école pour eux doivent être mis en mots échangés en leur présence et déboucher sur un projet commun leur permettant (leur donnant le droit) d'exister en même temps pour tous.

À Paris, pour combattre la violence des enfants d'origine maghrébine, nous avons décidé d'interroger les parents sur leurs représentations. Au cours d'une réunion, ils furent invités à écrire, ou à faire écrire par leurs enfants tout ce qu'ils pensaient à propos des deux titres proposés en haut de deux colonnes :

- ce que j'ai dans la tête quand je pense « école » ;
- l'école de mon enfant.

Nous voulions mettre en évidence que les représentations inconscientes de leurs parents et de leurs enseignants concernant l'école étaient tellement éloignées l'une de l'autre qu'il était impossible à ces enfants, pourtant susceptibles d'être de bons élèves, de le devenir. Ils étaient coincés entre ces deux exigences, donc bloqués dans une agitation violente. L'expérience marcha au-delà de toutes nos espérances. Les valeurs sous-tendues par l'enseignement s'opposaient totalement à celles qui sous-tendaient l'éducation que les parents voulaient donner à leurs enfants : ces derniers n'imaginaient pas un avenir de Français en France pour leurs enfants, et l'école n'imaginait pas un avenir ailleurs pour ses élèves.

Au cours d'une deuxième réunion destinée à débattre du compte rendu de cette expérimentation et des stratégies à trouver et à mettre en place pour combler l'écart existant entre les deux représentations, on décida ensemble que les enfants feraient du théâtre, avec un animateur et leurs enseignantes, selon des plages horaires précises. Si les élèves parvenaient à travailler et à préparer un spectacle correct, ils pourraient le présenter devant leurs parents, et seulement dans ce cas. La représentation eut lieu, émouvant témoignage des bienfaits, pour ces enfants, de cette tentative de réduire par les mots les écarts dus à l'interculturalité dans un projet élaboré ensemble et dans l'échange.

À Grand-Santi, plusieurs enseignants, tout à fait impliqués dans la vie de la commune, conservent d'une année sur l'autre le même niveau d'enseignement. Ainsi les élèves connaissent, et leurs parents aussi, leur enseignant pour l'année prochaine. Les résultats scolaires de plusieurs classes sont tout à fait honorables. Plus l'écart entre ce à quoi l'on s'attend et la réalité, même dangereuse, est faible, plus la stratégie adoptée pour répondre à cette nouvelle situation s'avère efficace parce que dépourvue d'angoisse. L'écart maximal est atteint dans le cas où, par manque d'informations, par manque d'images conscientes, une représentation ne peut accéder à la conscience. Dans le cas précis de l'école, l'agressivité résultant de cette angoisse peut trouver à s'exprimer de plusieurs manières, notamment par un apparent désintéret, un manque d'investissement total, que ce soit de la part des enfants comme de celle des parents. Il en est d'ailleurs de même pour l'enseignant qui n'a aucune possibilité de mettre des images ou des mots sur les représentations du milieu humain, social, géographique et culturel qui sera le sien pour au moins plusieurs mois et dont il ne lui sera pas facile de sortir.

Les échanges

« Cette carte, expliqua Diamantis, c'est la Peutingeriana, une carte itinéraire romaine du III^e siècle [...]. C'est mon père qui me l'a offerte... Il m'a pris sur

ses genoux et il m'a raconté une fabuleuse histoire. J'avais quatre ans, je comprenais rien à son histoire, mais le son en était merveilleux [...]. Chaque fois qu'il revenait à la maison, il recommençait. Avec moi sur ses genoux. C'est comme ça qu'à douze ans j'avais compris que seule la cartographie pose toutes les questions sur la mer et la terre » Jean-Claude Izzo, *Les marins perdus*.

Les deux rives du Maroni sont peuplées par les Businenge et, plus haut, vers et après Maripasoula, les Wayana et les Émerillon (et depuis peu, des Aparai, venus du Jari). Ce fleuve, frontière administrative certes n'en constitue pas moins pour les Noirs Marrons, grâce aux échanges et aux relations de tous ordres qu'il permet, une partie constitutive, essentielle de leur pays, du Grand Pays, du même pays.

En 2004, plus de la moitié des élèves étaient signalés pour des « retards scolaires liés à des difficultés de compréhension, troubles de la lecture ». Pour le quart de ces élèves, la question d'un handicap physique et/ou psychologique se posait. Mais pour les autres, une fois établi par des tests (non verbaux en général) qu'ils ne souffraient aucunement de retard mental, je formulai l'hypothèse d'un blocage psychologique ou psycho-affectif d'origine essentiellement culturelle : ils exprimaient de cette manière, une impossibilité à occuper à la fois la place d'élève prévue pour eux par les enseignants, et non prévue par leurs parents, et leur place d'enfant dans le *kampu*, prévue par leur famille, non prévue par les enseignants. Ces deux places se caractérisant par une langue différente, des cultures différentes, n'étaient jamais mises en relation d'échange. On peut avancer que les parents n'imaginent ni l'école, ni leurs enfants à l'école. Les enfants ne s'autorisent pas à exister comme sujet en cet ailleurs dont leurs parents ne parlent pas : si ses parents n'en parlent pas, et (ou) n'expriment qu'un sentiment négatif, voire agressif à l'égard de l'école, l'enfant a peur de leur peur. Si aucun mot ne vient nommer l'origine de l'angoisse, celle-ci, de n'être pas contenue, entraîne chez lui un sentiment de panique. Si aucun mot, à l'école, ne peut être mis sur les éléments de cette panique, ne vient relier l'écart entre les deux mondes et les deux peurs, il ne peut apprendre. « Quelles raisons impérieuses peuvent bien pousser des intelligents à refuser si fort d'entrer dans la connaissance ? » (BOIMARE, 1988 : 13). Se questionnant sur la « force mystérieuse qui empêche ces enfants d'entrer dans le temps de suspension indispensable à la transformation du signe en sens », Serge BOIMARE (2004 : 175) pense qu'ils « refusent la transformation, se cramponnent à ce qu'ils voient, car ils ont peur de la confrontation avec leur monde interne. »

Il faut permettre à ces parents de mettre des images et des mots sur l'endroit où vit leur enfant lorsqu'il n'est pas à la maison, à ces enseignants d'imaginer leurs élèves vivant dans un contexte différent, dont ils reconnaissent les valeurs positives, afin que s'instaure un échange. L'enfant reste ainsi au centre du débat. S'il existe symboliquement à l'école pour sa famille, et au *kampu* pour l'enseignant, l'enfant, *inscrit dans sa filiation* (ce qui est une condition indispensable pour qu'il entre dans les apprentissages à l'école) et *inscrit à*

l'école, occupera avec bonheur les deux places réelles : un lien doit être fait entre les deux mondes (MESMIN, 2001 : 147).

Dans une des écoles de Grand-Santi, un élève de cinq ans était signalé depuis l'année précédente pour des troubles du comportement et une violence ingérables. En entrant dans la classe, dans le courant de l'année suivante, je lance en direction de tous : « Il n'y a que de vrais élèves, ici ! » Il se lève et, dans un grand sourire, répond « oui »... en même temps que l'enseignante. Que s'est-il passé entre temps ? Quatre mois auparavant, nous nous sommes rendus, deux enseignants, le médiateur et moi dans le village de l'enfant. Ses parents disent que leur fils abrite un autre esprit et qu'il n'est pas comme les autres. Il est présent, ainsi que tous les membres de la famille. Le médiateur sert de traducteur dans les deux langues. Nous établissons un contrat, dans lequel l'enfant sera alternativement pris en charge par les enseignants et par les parents. Le médiateur assurera, en mon absence, la liaison école/ parents. À chacun de mes passages, ce contrat sera réexaminé dans les mêmes conditions. Et l'enfant est devenu un élève. L'école et le médiateur ont permis que l'enfant et ses parents entrent en relation.

De plusieurs conversations avec des groupes d'élèves de CM1 et de CM2 à Antécume-Pata, il ressort qu'aucun de ceux qui ont un projet de vie et/ou d'étude ailleurs que dans leur village ne peut savoir quelle suite sera donnée à son souhait. Ils pensent que la décision ne leur appartient pas, et n'appartient pas non plus à leurs parents. Mais ils disent qu'ils ne peuvent leur en parler. Les échanges parents/enfants chez les Amérindiens ne semblent pas permettre un type de rapports qui préexiste et participe même du système scolaire français. À l'école, même si l'introduction de la langue maternelle est de plus en plus prônée, notamment en maternelle et au CP, les échanges s'effectuent en français. Dans le village, en wayana. Le projet de vie de la majorité des jeunes de CM2, ainsi que nous le verrons dans la section suivante ne se situe pas dans leur commune, mais dans un ailleurs où leur langue n'est pas parlée.

« Dans le monde amérindien, les parents sont persuadés que parler une langue indienne est un handicap pour avoir un travail... Cette situation peut devenir source de violence et entraîne chez les Amérindiens diverses formes d'autodestruction, comme l'alcoolisme et le suicide » (Colette Grinevald, chercheur au Laboratoire dynamique du langage, université Lyon-II, dans un entretien réalisé par Laure Belot et Hervé Morin, *Le Monde*, 2 janvier 2006).

Ainsi que le souligne Philippe GABÉLAN (2003), « apprendre une langue oblige à penser dans cette langue et pas dans une autre. » Les enfants peuvent-ils penser dans une langue différente de celle dans laquelle pensent leurs parents et rester avec eux dans un échange relationnel dynamique ? Les enjeux, pour les uns et pour les autres ne sont-ils pas trop importants ? Les enseignants ont-ils une idée réelle de la représentation que les parents des élèves, et les élèves eux-mêmes ont de leur place et de leur fonction ?

Des enquêtes sur les représentations : places symboliques et places réelles

Le rôle et les représentations des enseignants

J'ai mené une enquête auprès des enseignants entre décembre 2004 et février 2005. Elle avait pour objet le rôle des enseignants, et les représentations qu'ils ont de ce rôle et répondait à un besoin fréquemment exprimé depuis deux ans par les enseignants eux-mêmes. Ils demandent que l'on prenne en compte leurs propos, leurs problèmes et leurs souhaits, tant dans leur vie professionnelle que personnelle. 60 % des enseignants interrogés ont rempli le questionnaire qui leur était proposé. Les onze questions concernaient leurs modalités d'enseignement et leurs souhaits en ce domaine, leurs rapports et leur fonctionnement avec les animateurs pédagogiques, avec leurs supérieurs hiérarchiques, et leur désir ou non de rester sur le site l'année suivante.

De mes entretiens quotidiens avec les enseignants, il ressort que souvent, ils ne savent que faire du programme, car le public pressenti n'est pas celui qu'ils ont devant eux. L'écart est trop important entre la représentation qu'ils ont d'une classe « normale » et leur classe. L'expérience prouve qu'une fois l'échange enclenché, ils ont le sentiment (et ils le disent) que « ça va ». Ce qui ne signifie pas forcément que les enfants progressent, mais que l'échange est en place. 22 % seulement des enseignants enquêtés se disent intéressés par une valorisation personnelle s'ils réussissent professionnellement (ce qui pose la question de la fonction, et de la représentation que les enseignants se font de leur fonction). 61 % se disent prêts à travailler à l'élaboration d'un projet d'enseignement spécifique s'ils sont encadrés et aidés par des personnes référentes présentes.

Si cela était possible administrativement, dans leur grande majorité et pour des raisons aussi diverses que possibles, 71 % souhaiteraient rester vivre sur leur site en l'état actuel des choses, et 82 % s'ils étaient assurés d'avoir le téléphone, l'électricité, l'eau et un logement. Il semble donc que passée la première année d'adaptation, les enseignants trouvent suffisamment de plaisirs, d'enrichissements et d'échanges dans cet environnement devenu non stressant pour choisir, cette fois, de rester enseigner là où ils avaient été précédemment affectés. Ils se rapprochent en cela des enseignants des ZEP métropolitaines : dans un article consacré aux enseignants, et portant sur leurs conditions de réussite, Laurence BERGUGNAT-JANOT (2004 : 78) a remarqué que c'est en ZEP, là où les écoles sont réputées les plus difficiles, que les enseignants sont significativement moins stressés et ont donc le sentiment de contrôler leur environnement. Ce faible niveau de stress « n'est à rechercher en fonction ni de l'expérience des enseignants, ni du niveau d'enseignement, ni de l'ancienneté dans l'école, ni du soutien collectif des collègues, mais bien dans un rapport confiant et satisfait avec la population du quartier ».

Le rôle et les représentations de l'école dans les rapports parents/enfants

Dans le but de comparer les représentations que les parents se font de l'école, et l'idée que les enfants se font de cette représentation chez leurs parents, une enquête a été réalisée : elle a consisté en deux questionnaires parallèles, l'un adressé aux élèves de CM2, l'autre à leurs parents. Aidée de l'enseignant de la classe et du médiateur⁵ de l'école, j'ai posé aux élèves dix questions. Certaines concernent l'échange existant ou non entre l'école, le français, et leur milieu de vie habituel. D'autres tentent de les faire réfléchir sur leur projet d'avenir et sur l'opinion de leurs parents, d'après eux, à ce sujet.

L'enquête parallèle n'a pour le moment été effectuée par le médiateur qu'après des parents d'élèves d'une seule classe. À l'enquête « élève 1 » correspond l'enquête « parents 1 ». Les questions des deux questionnaires se croisent. Mon hypothèse est la suivante : la place réelle occupée par l'enfant à l'école est fonction de la place symbolique prévue pour lui par ses parents. S'il se trompe quant à l'attitude de ses parents vis-à-vis de l'école française, que celle-ci soit positive ou négative, il va également se tromper de place, et se trouver dans une situation de blocage extrême. Seule l'instauration d'un échange lui permettant de savoir ce que pensent réellement ses parents lui permettra de décider sereinement d'entrer ou non dans les apprentissages.

Les quatre-vingt dix-sept élèves de six classes de CM2 de quatre sites différents se sont montrés particulièrement coopérants. Dans leur grande majorité, ils disent parler de l'école avec leurs parents. À la question concernant l'endroit où ils voudraient vivre plus tard, seuls vingt-cinq souhaiteraient rester dans leur village. Cinquante-deux pensent que leurs parents ne souhaitent pas les voir travailler et vivre ailleurs que dans leur village lorsqu'ils seront adultes, et vingt-huit n'en savent rien. (Les parents interrogés pensent en majorité, au contraire, qu'ils partiront.) Seul un quart de ces enfants pense, à tort ou à raison, que leur projet de vie est soutenu par leurs parents. Les professions envisagées concernent tous les secteurs, y compris les domaines des arts. Presque tous estiment que leur vie aurait été différente si leurs parents avaient parlé d'eux avec leurs enseignants.

Ces résultats portent encore sur un nombre restreint de personnes enquêtées, mais ils montrent que les élèves ne se rendent pas compte que le rapport au monde et aux différentes cultures a changé pour leurs parents. Ces derniers peuvent les aider à accéder à cet avenir encore mal défini, mais différent de ce qu'ils connaissent. L'école a à la fois intérêt et toute latitude pour faciliter leurs échanges en réduisant ces écarts qui, de rester non-dits, ajoutent au blocage scolaire. L'attitude responsable des enfants durant la passation de l'enquête ne peut que renforcer l'idée de l'urgence d'une étude systématique des représentations que les enfants ont de leurs parents, en particulier de l'avenir qu'ils imaginent que leurs parents prévoient à leur endroit.

5. Un grand merci, à cet égard, à Dondaine Pinson, de Papaïch'ton.

Une enquête dirigée vers les médiateurs culturels bilingues et les enseignants quant à leurs représentations réciproques des places et fonctions

À la suite de difficultés relationnelles rencontrées par les médiateurs culturels bilingues et les enseignants, il m'avait été demandé d'intervenir dans l'un de leurs stages en mai 2004, dans le but de mettre en lumière et d'analyser ce qui pouvait ainsi freiner de manière invalidante pour les élèves le fonctionnement mis en place. Vingt médiateurs et dix-neuf enseignants avaient participé à cette conférence débat intitulée « Au-delà du projet : la médiation ». Désireuse de travailler à partir du vécu et du ressenti des intervenants, et consciente des enjeux en question, j'avais choisi de leur demander de remplir un questionnaire anonyme, comportant notamment les questions suivantes :

- Qu'est ce qui vous gêne le plus dans votre fonction ?
- Si vous pouviez changer de métier, le feriez-vous ?
- Si oui, quel serait alors votre choix ?

La conférence débat du lendemain prenait largement en compte les réponses faites à cette courte enquête, dont l'analyse avait été effectuée ensemble.

Je ne sais pas ce que tu fais de ce que je t'ai demandé. Comment fais-tu ?

(Question posée par un enseignant à un médiateur et retransmise par Patricia Tabournel-Prost du Casnav.)

Dix-sept médiateurs, dont trois étaient en poste depuis moins de deux ans, les autres depuis trois ans, cinq et six ans ont accepté de répondre à l'enquête. À la question de savoir ce qui les gêne dans leur fonction, ils répondent : la réalité, ce qui leur est demandé, et la manière dont ils travaillent. Ce qui laisse penser que, pour tous, la représentation qu'ils ont de leur place et de leur fonction diffère de la représentation que l'enseignant avec lequel il travaille en a et de la réalité. Aucun n'a mentionné une gêne qui proviendrait de son rapport aux élèves, des compétences ou du comportement de ces derniers, ni des parents d'élèves. Aucun n'a effectué de remise en question concernant sa formation ou sa place mais cela semble évoluer actuellement.

Quinze d'entre eux ont répondu à la question concernant un éventuel désir de changer de métier. Trois ne souhaitent pas changer de métier mais douze voudraient exercer un autre métier (de la création d'entreprise à l'enseignement en passant par la médecine ou EDF...). Personne ne s'étonne qu'un jeune homme né à Lyon décide, après avoir travaillé comme informaticien durant plusieurs années, de changer de métier et de venir enseigner dans une commune du Maroni. Personne ne doit s'étonner qu'une jeune femme née dans une commune du Maroni ait envie, après avoir travaillé comme médiatrice durant plusieurs années, de changer de lieu de vie et d'exercer ailleurs un autre métier. Cela rejoint ce commentaire d'Odile Lescure : « Un certain nombre sont partis parce qu'à l'issue de leur contrat d'emploi-jeune, on leur a fait des propositions intéressantes. Nous avons donc perdu des éléments moteurs » (LESCURE, 2005 : 107).

Les 19 enseignants (11 étaient en poste pour la première année, 4 depuis 2 ou 3 ans, et 4 depuis 3 ans et plus) ont répondu aux questions posées lors du stage. À la question de savoir ce qui les gêne le plus dans leur fonction, ils répondent : manque de formation, aspect répétitif, manque d'un autre médiateur, peur d'être jugé administrativement, non-reconnaissance par la hiérarchie, les collègues ou la mairie (4), problèmes vis-à-vis des élèves : niveau, comportement, composition des classes (8), problèmes vis-à-vis de la culture des élèves (5), questionnement sur son efficacité compte tenu de cette non-formation culturelle, problème vis-à-vis de sa propre place d'enseignant (2). Un seul a évoqué les adultes de l'école comme pouvant entraîner une gêne. Aucun n'a parlé des parents d'élèves. 13 évoquent les élèves. Un seul parle de l'importance du médiateur.

Dix-huit ont répondu à la question concernant une éventuelle réorientation professionnelle. Seize veulent demeurer enseignants mais un seul l'est depuis plus de trois ans. D'après une enquête réalisée par le SNUIPP, « 80 à 90 pour cent des enseignants obtiendraient leur mutation au bout d'une seule année » (*Fenêtre sur classes*, novembre 2000 cité par LÉGLISE et PUREN, 2005). Peuvent-ils se considérer autrement que « de passage » ?

Mais quels sont les enseignants dans les écoles du Maroni ? Deux tiers environ sont des contractuels, dont très peu ont déjà exercé cette fonction dans les écoles du fleuve (LÉGLISE et PUREN, 2005). Quasiment aucun enseignant fraîchement arrivé ne peut avoir dans la tête la situation qu'il trouve, ni quant à son travail, ni quant à ses conditions de vie, sauf s'il a pu y effectuer un stage. Il avait évidemment imaginé une classe, peut-être même sa classe. Quel que soit l'écart entre la réalité et ce qu'il avait imaginé, il va devoir s'adapter à tout, en permanence. S'il est contractuel, il est peu vraisemblable que cette trajectoire corresponde au projet de vie que les adultes référents de sa culture d'origine avaient imaginé pour lui. Grâce à cette fonction qui lui permet à la fois de vivre (il est rémunéré) et d'occuper une place socialement reconnue comme valorisante, il se pose. Ce faisant, il se positionne alors non pas tant vis-à-vis de la communauté qui ne l'accueille pas forcément, mais là où une place est vide, dans laquelle il se coule.

Ayant pour enseigner un point de repère sécurisant : le programme, ils se sentent culpabilisés s'ils ne « le font pas ». Selon Chryssa Kassimi, chez les instituteurs grecs exerçant dans des établissements qui accueillent des enfants d'immigrés, la nécessité de faire le programme (et donc de faire son métier) l'emporte sur l'intention déclarée d'agir de façon concrète en faveur de ces élèves (KASSIMI, 2004). Ce qui signifie qu'ils reconnaissent les spécificités et les besoins des enfants d'immigrés, mais continuent de pérenniser les valeurs nationales et culturelles de la Grèce, la mission de l'école. Une enquête en milieu scolaire menée par Isabelle LÉGLISE (2004, 2005 et p. 29) montre que, alors que la majorité des enseignants se disent plutôt favorables à la prise en compte des langues des enfants, ils se sentent souvent investis d'une « mission d'éducation » des populations... et « d'un système de valeurs à leur inculquer... » (ALBY et LÉGLISE, 2005).

Enseignants et médiateurs, ou médiateurs et enseignants ?

Au regard de l'analyse des réponses obtenues au stage, on constate que la presque totalité des enseignants comme des médiateurs, est en fait sur une (sa) trajectoire. Ils n'occupent pas leur place exacte. Ils la préparent, et elle sera ailleurs. Ils se préparent. Chacun essaie de progresser, de s'appuyer sur l'autre pour se former, se perfectionner, voire changer. Mais si le projet de l'un et de l'autre est de progresser, l'élève n'est plus central dans le projet de l'école. Or, les places réelles et les échanges entre le médiateur et l'enseignant doivent être parfaitement identifiables par l'enfant. Si ce n'est pas le cas, que se passe-t-il ? Ce sont les enfants qui se trouvent entre le médiateur et l'enseignant. Occuperaient-ils alors une place de médiateurs entre le médiateur et l'enseignant ?

Deux questions du questionnaire avaient pour but de réfléchir sur les représentations des fonctions réciproques des médiateurs et des enseignants par rapport à la réalité⁶. Que représente pour un jeune Amérindien le fait d'être recruté par l'école française comme médiateur ? Pour Akama Opoya, MCB à Kayodé, « je suis chargé d'enseigner notre langue maternelle aux enfants » (*Ethnies*, 2005, 31-32 : 111). Pour Michel LAUNEY et Odile LESCURE (2004 : 11), le but est « d'assurer une présence de la langue maternelle à l'école, en priorité dans les petites classes (avant la fin de la structuration du langage, vers 7-8 ans) selon trois fonctions : de socialisation, de médiation et de structuration langagière ».

Les réponses obtenues faisaient état d'un désir général de travailler différemment et rendaient compte de tensions multiples, variées, mais inabordables en situation : elles allaient du manque de motivations, d'autorité, d'initiatives des médiateurs, à l'absence d'intérêt, voire au mépris de l'enseignant pour la culture locale, de son absentéisme et de sa formation insuffisante. Certains termes furent à juste titre ressentis comme très choquants (le mépris, par exemple) et permirent à certains d'exprimer leur angoisse vis-à-vis de la représentation présumée de l'autre à son égard. L'enseignant nouvellement arrivé ne trouve parfois rien d'autre que sa fonction pour contenir son angoisse. Ce qui ne signifie pas, loin s'en faut, qu'il soit à sa place. Il est vraisemblable que ce qui est pris chez lui pour une attitude méprisante est en fait une attitude de défense. Le médiateur de son côté doit, une fois de plus, s'adapter à quelqu'un d'autre. Mieux : instaurer avec lui l'échange nécessaire à sa pratique professionnelle. Une fois encore.

En 2004-2005, une quinzaine de médiateurs culturels bilingues sont en poste sur le fleuve Maroni. On a évidemment souhaité qu'ils soient de même culture que la majorité des élèves des écoles où ils interviennent, ce qui n'est semblait-il pas toujours le cas à Apatou, par exemple (Léglise, p. 29), et ils semblent uniques : faute de candidats possédant le niveau requis, ils ne peuvent être remplacés s'ils s'en vont. Dans plusieurs endroits, ils représentent à la fois la fonction et l'individu. Parce que c'était lui, parce que c'était nous... : c'est

6. Qu'est ce qui me gêne le plus chez le médiateur, l'enseignant ? Qu'est-ce que je fais pour que ça ne gêne pas dans le travail ?

parce qu'il y avait, dans ce village, cet individu exceptionnel qu'il y a, dans l'école de ce village, un MCB. Chacun d'entre eux a été choisi, individuellement. On les connaît personnellement, et chacun d'entre eux entretient avec un ou plusieurs membres des équipes du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage (Casnav), de l'Institut de recherche pour le développement (IRD), de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) ou de l'équipe de circonscription, des relations privilégiées, gratifiantes. Leurs soucis affectifs, psychologiques, médicaux sont évoqués, ainsi que les différentes solutions proposées. Ce statut particulier, s'il a permis au projet de se clarifier et de se densifier, entraîne, me semble-t-il, un problème aux innombrables répercussions : celui de la place du médiateur.

Comment peut-il occuper à la fois la place pressentie par les créateurs du projet, la place prévue par l'enseignant nouvellement arrivé, la place de référent pour les enfants ? Sont-elles en adéquation ? Comment les enseignants perçoivent et acceptent-ils ce rapport privilégié installé et entretenu au fil des années entre le médiateur et les référents de l'éducation nationale ? Comment pallier les dysfonctionnements résultant des écarts entre toutes ces représentations ? Comment s'expriment-ils ?

Quand le médiateur est à sa place tant auprès des adultes que des enfants, chacun peut trouver la sienne. Il permet à la relation de s'instaurer entre les enseignants et la famille, entre l'enseignant et l'enfant, entre l'enseignant et les autres adultes du village, entre le psychologue et la famille. À cette place, il ne se sent plus jugé comme un sous-enseignant. Sa fonction, désormais parfaitement démarquée de celle de l'enseignant leur permet à tous deux de travailler ensemble en mettant l'élève au centre de leurs préoccupations. Elle est valorisée auprès de tous dans l'école et dans la commune, entraînant chez lui une restauration de l'estime de soi. Cette revalorisation a des implications directes sur celle de la culture d'origine et de la langue maternelle de l'enfant. Apportant l'éclairage culturel qui leur manque, il participe aux différentes réunions de synthèse des équipes pédagogiques et du réseau d'aide. Il n'a plus à supporter toutes les tensions générées entre lui et l'enseignant, dues soit à sa formation plus importante sur le terrain, soit à son manque de formation théorique. Sur l'un des sites concernés, les répercussions de ce travail commun effectué dans l'échange depuis quelques années sont quantifiables : dans l'un des CP, aucun élève n'est signalé pour difficultés scolaires, et tous entrent normalement dans les apprentissages.

Conclusion

Si l'on veut que les enfants du fleuve s'autorisent à apprendre à l'école en français, il faut que toutes les conditions soient réunies pour qu'ils le fassent

sans danger pour eux, c'est-à-dire que nous, les adultes référents, décidions ensemble de la place qu'ils doivent occuper pour y parvenir. Les seuls adultes référents pour les enfants à la fois dans leur culture et dans celle de l'école, les médiateurs culturels bilingues, ne se sentent souvent pas considérés comme des professionnels à part entière par les enseignants, et se disent fréquemment dans un projet plus ou moins conscient de départ. Pour aucun des acteurs, place symbolique et place réelle ne semblent en fait correspondre. Tout le monde est « entre-deux » : les parents, les enseignants, les médiateurs. Comment l'enfant pourrait-il ne pas l'être ?

Considérons nos atouts : si l'école se rend auprès des parents avec un médiateur, ceux-ci acceptent immédiatement de faire également un pas vers l'école, ce qui peut réinitialiser l'échange parents/enfants. Les médiateurs culturels bilingues s'adressent aux enfants à la fois comme à des enfants (de leur propre culture) et comme à des élèves (dans la culture de l'école). Dans presque toutes les classes maternelles des écoles du Maroni, les enseignants ont la chance de travailler avec une ATSEM. Les médiateurs sont de même culture, parfois du même village que les enfants. Les ATSEM sont recrutées sur place. Elles assurent, comme les médiateurs, le lien avec la famille. Un primo-arrivant auquel il est permis de jouer dans les deux langues et d'observer avec son corps entrera d'autant plus rapidement dans le monde des apprentissages qu'il y sera accompagné par un adulte référent de sa culture (par les « piroguiers-passeurs », par exemple).

Nous savons ce qui risque de « marcher » partout où des enfants sont confrontés à une langue de scolarisation qui n'est pas leur langue maternelle : on pourrait imaginer que les MCB forment eux-mêmes, aident et conseillent, à l'intérieur de l'école, des animateurs bilingues. Ces derniers, un par classe jusqu'au CP, pourraient être recrutés après que leur niveau d'instruction, leurs motivations et leurs compétences linguistiques aient été évalués, et qu'après qu'une formation relativement courte leur ait été proposée. De petites structures, un MCB, des animateurs bilingues et originaires du village dans chaque classe maternelle (permettant à l'enfant de se structurer affectivement et psychologiquement : l'enfant se saurait reconnu. Il pourrait prendre des risques pour progresser) et un enseignant formé manifestant dans sa vie propre sa volonté d'adopter la culture de l'endroit où il a choisi de vivre.

L'enfant en sécurité linguistique prend plaisir à échanger. S'il n'est pas en situation d'échange, il n'est pas en situation d'apprentissage. Les adultes autour de lui, pour réellement devenir les référents que leur fonction désigne comme tels, se doivent d'instaurer entre eux un échange permanent. Celui-ci, réducteur des écarts identifiés entre les différentes places, symboliques ou occupées, des uns et des autres, replace justement l'enfant au cœur du projet ainsi initialisé pour lui, avec lui devenu acteur de ses apprentissages.

Ainsi, l'enfant du fleuve Maroni grandira-t-il dans un projet co-construit par ses parents, les médiateurs et les enseignants.

Toutes les langues à l'école !

L'éveil aux langues,
une approche pour la Guyane ?

Michel CANDELIER

Introduction

Mon intervention dans le contexte guyanais est le fruit d'une rencontre heureuse – mais qui n'a rien de fortuit – entre les préoccupations d'un linguiste impliqué sur le terrain guyanais (Michel Launey) et une approche particulière des langues à l'école (l'éveil aux langues) que j'ai développée en qualité de coordinateur de programmes européens de recherche-innovation, en tant que didacticien des langues spécialiste des politiques linguistiques éducatives.

C'est sous l'impulsion et grâce à l'accompagnement de Michel Launey que j'ai appris à connaître la situation sociolinguistique guyanaise, ai réfléchi à la pertinence de l'éveil aux langues pour cette situation et ai participé activement, à partir de 2002, aux efforts entrepris pour l'introduction de cette approche dans les écoles de Guyane. Mon implication avait été précédée, depuis 1998, par des interventions de Claire de Goumoëns (université de Genève) et de Jacqueline Billiez (université Stendhal-Grenoble-III) auprès d'élèves-maîtres de l'IUFM de Guyane.

La présente contribution s'articulera en quatre étapes.

– Une présentation en mode « grand angle », qui cherchera à préciser en quelques lignes ce qu'est l'éveil aux langues de façon générale, quelle que soit

la population scolaire particulière, nationale ou régionale, à laquelle cette approche pédagogique s'adresse.

– Un « zoom avant » sur la situation guyanaise : il s'agira alors de dire en quoi une telle approche peut être considérée comme souhaitable dans cette situation.

– Une brève information sur les effets de l'approche, tels qu'ils ont pu être constatés dans les recherches concernant les programmes antérieurs.

– Une information sur les actions déjà entreprises pour la mise en œuvre de cette approche en Guyane, en particulier sur les actions de formation et les matériaux didactiques élaborés ou en cours d'élaboration.

En conclusion, nous nous interrogerons sur ce qui doit être fait à présent pour que tous les élèves de Guyane susceptibles de tirer profit d'activités d'éveil aux langues puissent en bénéficier.

Grand angle : ce qu'est l'éveil aux langues

Faute de place, on se limitera à quelques balises, en renvoyant pour un exposé plus complet aux travaux référés en bibliographie (cf. en particulier CANDELIER dir., 2003 a et 2003 b).

L'éveil aux langues est une approche pédagogique innovante qui prend ses racines dans les propositions du mouvement *Language Awareness* développé en Grande-Bretagne dans les années 1980 (HAWKINS, 1984, 1992 ; MOORE, 1995). Il a donné lieu récemment à deux programmes soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, les programmes *Evlang* (1997-2000) et *Janua Linguarum* (2000-2004). Ces programmes, qui ont impliqué successivement des équipes de cinq puis seize pays¹, portaient essentiellement sur l'école primaire, mais l'approche concerne également l'enseignement secondaire. Les activités comprenaient la production de matériaux didactiques², la formation d'enseignants, la mise en place d'une expérimentation et une évaluation, qui portait essentiellement, pour *Evlang*, sur les effets sur les élèves et pour *Janua Linguarum* sur les conditions d'implantation de l'approche dans les systèmes éducatifs.

L'éveil aux langues ne doit pas être confondu avec l'enseignement d'une langue étrangère particulière (même s'il peut favoriser un tel enseignement en développant la motivation et les compétences d'apprentissage des élèves). C'est une démarche caractérisée par des activités pédagogiques portant simul-

1. Pour le programme *Evlang* : Autriche, Espagne, Italie, France (métropole et île de la Réunion), Suisse. Pour *Janua Linguarum* : Allemagne, Autriche, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Lettonie, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suisse.

2. Un recensement général de ces supports est en chantier. Il sera proposé en ligne sur le site (à venir...) de l'association internationale EDiLiC (Éducation et diversité linguistique et culturelle).

tanément sur de nombreuses langues – y compris des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner – ainsi que sur la diversité elle-même, des langues et des cultures.

L'éveil aux langues ne doit pas non plus être confondu avec une simple sensibilisation ou initiation, aux contours plus ou moins flous. Les connaissances, attitudes et aptitudes visées par les activités se décomposent en objectifs précisément définis, en correspondance avec les besoins et capacités des élèves.

Qu'on en parle en termes d'utilité escomptée (fonctions envisagées, motivations à l'innovation ou à l'introduction dans les *curricula*), d'utilité visée (finalités, buts, objectifs) ou d'utilité constatée (les effets ou les représentations que les acteurs en ont), l'éveil aux langues apparaît comme un moyen par lequel on veut (ou peut) courir plusieurs lièvres à la fois :

- développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, y compris de la diversité propre ; corollairement, dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun ;
- développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école ;
- favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues, et d'apprendre des langues diversifiées ;
- développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent³.

Les formulations ci-dessus constituent les grands axes selon lesquels cette utilité a été conçue dans les deux programmes européens déjà cités, mais aussi antérieurement dans le mouvement *Language Awareness* dont ils se sont largement inspirés ainsi que lors d'autres innovations plus ponctuelles qui ont eu lieu dans les années 1990 en Allemagne, Autriche, France et Suisse romande (pour ces innovations, cf. CANDELIER, 2003 a : 29-31 et <http://www.elodil.com/>).

Mais en fonction des contextes nationaux (ou régionaux) et des individus ou groupes qui portent les projets ou entendent les porter, des variations peuvent apparaître, inévitables et souhaitables à la fois. Elles peuvent tenir :

- Une « déclinaison » particulière des principes généraux, précisés – concrétisés – en fonction des contextes et des préoccupations qu'ils engendrent.

Par exemple, en Suisse romande, « favoriser le désir des élèves [...] d'apprendre des langues diversifiées » s'exprime, du moins pour le primaire, sous la forme d'une intention de développer une plus grande appétence pour l'apprentissage de l'allemand (cf. CANDELIER dir., 2003 a : 228-229) ;

3. Ces axes correspondent aux perspectives tracées par le Conseil de l'Europe dans les dernières années à travers le *Cadre européen commun pour les langues vivantes* (Conseil de l'Europe, 2000) et le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives* (Conseil de l'Europe 2003). Le premier axe relève de « l'éducation au plurilinguisme » et le second de la « formation plurilingue » (pour une application de ces concepts à diverses innovations dont l'éveil aux langues, cf. CANDELIER, 2003 a).

- À une variation de l'importance accordée à un axe relativement à d'autres axes, ou à un aspect d'un axe par rapport à d'autres aspects.

Par exemple, dans certaines situations sociolinguistiques scolaires (classes fortement multilingues), le développement de « l'intérêt et de l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité » peut passer au second rang par rapport à une fonction de légitimation des langues présentes dans la classe.

La multiplicité de ces axes d'utilité de l'éveil aux langues et leur adaptabilité aux contextes divers constituent une vraie richesse. C'est un de ses atouts sur le « marché » des approches didactiques en présence. C'est le mérite des précurseurs britanniques d'avoir su montrer qu'un travail en classe sur la diversité des langues et cultures pouvait être la source d'un tel potentiel diversifié. Et il est satisfaisant de noter que, jusqu'alors, tous les programmes d'éveil aux langues ont réussi à maintenir ce qu'on est tenté d'appeler cette « unité dans la diversité », rassembleuse d'énergies et garante d'un profit maximal pour l'élève, pour un seul et même investissement exploité dans toutes ses dimensions possibles.

Zoom avant : l'éveil aux langues et la situation guyanaise

L'éveil aux langues : une approche « dépendante du contexte »

Dès le programme *Evlang*, le travail de recherche-innovation entrepris concernait plusieurs pays et des situations sociolinguistiques variées, y compris une situation géographiquement extra-européenne (l'île de la Réunion). Le travail des équipes impliquées a donc toujours été accompagné d'une réflexion sur l'influence des contextes nationaux ou régionaux sur les orientations prises par chaque partenaire, à l'intérieur de ce qui restait cependant toujours un même projet.

L'expérience ainsi acquise permet de dresser une liste (sans doute encore ouverte) des caractéristiques de ces contextes susceptibles d'entraîner des modalités ou accentuations différentes pour l'implantation d'un éveil aux langues. Il s'agit :

- du degré plus ou moins élevé de multilinguisme social ;
- du statut des langues qui constituent ce multilinguisme (langues autochtones, langues de migrants) ;
- de la présence plus ou moins répandue de la ou des langues officielles en tant que langue(s) de communication courante ;
- de son (leur) rôle en tant que langue de communication internationale ;
- des moyens dont disposent les systèmes éducatifs ;
- des cultures éducatives elles-mêmes.

L'éveil aux langues et le contexte guyanais⁴

Nous chercherons tout d'abord à caractériser à grands traits le contexte guyanais en fonction des éléments de la liste ci-dessus.

Comme le montrent de nombreux travaux (*cf.* par exemple CERQUIGLINI, 2003 ; GOURY *et al.*, 2005), le contexte guyanais est caractérisé au plan sociolinguistique par un degré élevé de multilinguisme, une grande disparité d'importance numérique des langues en présence, un grand éventail de statuts de langues fortement hiérarchisés. Ces langues sont à la fois des langues autochtones et des langues d'immigration. Une des particularités de la Guyane est la grande variabilité des situations en fonction des régions (est/ouest, littoral/fleuves), cela s'appliquant également aux langues véhiculaires dominantes (créole guyanais, variétés de créoles anglais). La langue officielle, le français, demeure une langue de communication internationale, mais de second plan par rapport à l'anglais (*cf.* par exemple : Organisation internationale de la francophonie, 2003). Le caractère plus ou moins international de la langue officielle conduit en effet à attribuer à l'éveil aux langues un rôle plus ou moins important de motivation à l'étude de langues étrangères. De ce point de vue, l'urgence est moins grande dans les pays ayant le français comme langue officielle que dans les pays anglophones. Dans les pays francophones, il s'agit surtout de motiver à l'apprentissage de langues étrangères diversifiées. En Guyane, il devrait s'agir principalement des langues présentes dans le continent sud-américain. Nous ne reviendrons pas sur cet aspect, qui n'est pas le plus caractéristique.

Comparé aux systèmes éducatifs de beaucoup de pays connaissant des situations sociolinguistiques similaires, sur le même continent ou sur d'autres, le système éducatif guyanais dispose de moyens relativement importants, qui autorisent des démarches pédagogiques actives qu'on ne peut envisager dans des classes pléthoriques et qui permettent la généralisation d'innovations.

Quant à la culture éducative, on peut dire qu'elle est restée longtemps fortement marquée par une tradition étroitement influencée par un « idéal monolingue » (PUREN, 2005). Cette tradition reste sans doute encore fermement implantée dans beaucoup d'esprits, même si des enquêtes récentes font état, chez les enseignants directement concernés, d'une évolution vers une acceptation d'une prise en compte de la langue première des élèves par l'école, acceptation le plus souvent « pragmatique », parfois « réticente » ou au contraire « militante » (LÉGLISE et PUREN, 2004).

Pour poursuivre notre réflexion, nous partirons de ce qui nous paraît, pour notre propos, constituer le caractère dominant de ce contexte : le multilinguisme social et le statut des langues en présence. Nous en traiterons en prenant appui sur un cadre réflexif général approprié à de telles situations.

Dans des contextes multilingues où des enfants entrent à l'école avec une maîtrise faible ou inexistante de la langue majoritaire (qui est la langue de

4. Ce qui suit est le fruit d'une réflexion commune avec Michel Launey, dont on retrouvera la trace dans un rapport remis à l'Unesco composé de CANDELIER, 2003 b ; LAUNEY, 2003 b et TUPIN, 2003.

l'école), le recours à un enseignement dans la langue de la famille au début des apprentissages scolaires, dans le cadre de cursus bilingues, reste bien sûr très souhaitable au niveau des principes généraux (UNESCO, 2003). Cependant, un tel cadre se heurte souvent, à des obstacles qui le rendent impraticable, voire non souhaitable. Il peut s'agir, principalement :

- D'une forte imbrication territoriale des langues, qui se traduit au plan scolaire par l'existence de classes linguistiquement très hétérogènes, avec un nombre faible d'élèves pour chacune des langues. Dans de telles situations, un enseignement bilingue conduit à la constitution de filières séparées sur un seul et même site, qui peuvent devenir de véritables ghettos linguistiques susceptibles de contribuer à un renforcement des antagonismes sociaux. De plus, l'imbrication des langues contribue à rendre plus difficilement surmontable le second obstacle, d'ordre économique.

- Du volume élevé des investissements financiers (qu'il s'agisse de formation d'enseignants, de matériaux pédagogiques) qu'entraînerait l'application d'une telle mesure. L'importance des moyens à mobiliser peut conduire à renoncer à tout enseignement de ce type. Mais aussi, dans certaines situations, à le réserver à quelques langues (en principe, mais pas seulement, en fonction du nombre de locuteurs concernés), ce qui peut déboucher, paradoxalement, sur une accentuation, planifiée ou non, des hiérarchies existantes.

D'autres obstacles, qui peuvent apparaître comme plus passagers, peuvent ralentir la mise en place d'enseignements bilingues, voire conduire à en retarder volontairement la mise en place. Nous retiendrons pour notre propos les freins suivants :

- Un « équipement » insuffisant de la langue en matière de conventions d'écriture et de descriptions à usage pédagogique (lexique, grammaire).

- Le nombre encore trop restreint d'adultes (jeunes ou moins jeunes) locuteurs de langue minoritaire ayant accédé à une formation générale suffisante pour pouvoir recevoir une formation pédagogique et exercer le métier d'enseignant.

- Les représentations dévalorisantes de la langue minoritaire qui nuisent à l'adhésion des intéressés à un enseignement bilingue.

En Guyane, l'obstacle de l'hétérogénéité linguistique est présent sur le littoral, en particulier dans les centres urbains (GOURY *et al.*, 2005 ; LÉGLISE et PUREN, 2004). Dans d'autres contextes, en particulier sur le Maroni, la situation est différente (présence de sites bien plus homogènes linguistiquement) et plusieurs expériences d'enseignement bilingue ont été menées depuis les années 1970 (elles sont retracées dans PUREN, 2005). C'est aussi dans ces contextes homogènes qu'ont été mis en place récemment, grâce aux actions du Celia (Centre d'études des langues indigènes d'Amérique), des *médiateurs culturels et bilingues* (cf. GOURY *et al.*, 2005) nommés à présent ILM (Intervenants en langue maternelle).

Grâce à la multiplication récente des travaux menés par les linguistes (en particulier au sein du Celia), l'obstacle de l'équipement de la langue (obstacle 3) ne semble plus constituer aujourd'hui une raison majeure pour retarder durablement l'introduction d'un véritable enseignement bilingue dans les classes linguistiquement homogènes de Guyane. Étant donné le nombre assez

restreint de langues concernées (une quinzaine comparées aux centaines de langues de certains pays d'Afrique) et les possibilités financières d'un pays hautement développé comme la France, l'obstacle financier (obstacle 2) ne saurait être mis sérieusement en avant. L'obstacle 4 lié au niveau de formation actuel de locuteurs des langues concernées susceptibles d'exercer des tâches d'enseignement (GOURY *et al.*, 2005 ; PUREN, 2005) et l'obstacle 5 concernant l'adhésion des intéressés (pour laquelle l'expérience des *médiateurs culturels et bilingues* a déjà permis d'obtenir quelques succès – LÉGLISE et PUREN, 2004 ; PUREN, 2005) restent sans doute à surmonter.

Pour les contextes scolaires linguistiquement hétérogènes de Guyane, la mise en place d'un éveil aux langues a déjà été envisagée, récemment, par de nombreux auteurs, linguistes et sociolinguistes (*cf.* principalement LAUNEY, 2003 b, mais aussi, ponctuellement, GOURY *et al.*, 2005 ; LÉGLISE et PUREN, 2005...).

Je voudrais à présent montrer en quoi, pour de tels contextes, l'éveil aux langues peut apporter certains des avantages d'une politique d'enseignement bilingue, en contournant les principaux obstacles qui s'opposent à la mise en place de ce dernier. L'argumentation repose sur les constatations suivantes :

- l'éveil aux langues est applicable à tous les types de classe, y compris linguistiquement très hétérogènes ;
- il exige des moyens matériels et financiers incomparablement plus réduits qu'un enseignement bilingue ;
- il peut, dans une seule et même démarche (avec des matériaux identiques ou soumis à quelques adaptations mineures) concerner toutes les langues en présence, indépendamment du nombre de leurs locuteurs et de leur statut ;
- il exprime une reconnaissance par l'école de la langue de tous les élèves, ainsi que de certains aspects de leur culture, et constitue par là même une reconnaissance par l'institution – et leurs camarades – de leur identité (fonction de légitimation) ;
- en traitant du cas de nombreuses langues et situations sociolinguistiques, parallèlement à ceux des élèves et de la région du monde concernée, en mettant en évidence la présence de caractéristiques linguistiques comparables dans des langues très diverses, en faisant découvrir les parentés entre langues, il montre à chacun, y compris aux plus minoritaires, que sa spécificité est non seulement légitime, mais aussi relative, et rompt ainsi l'isolement dans lequel certains élèves peuvent se sentir confinés ;
- en banalisant les situations de diglossie et en faisant prendre conscience du caractère complexe de telles situations (une langue dominante est bien souvent également langue dominée par rapport à une autre langue), il contribue au dépassement des antagonismes au sein de la classe et de la société ;
- par là même, il peut constituer – dans certains contextes – une étape vers la mise en place d'enseignements bilingues pour lesquels il contribue à « préparer les esprits » (*cf.* obstacle 5 ci-dessus) ;
- il contribue à développer la curiosité des enfants alloglottes à propos de leur propre langue, et les incite à l'observer et à prendre conscience de certains aspects de son fonctionnement ;

– par le recours à une perspective comparatiste, il fournit à l'élève alloglotte quelques exemples de mise en relation entre sa propre langue et d'autres langues, dont la langue des apprentissages scolaires, et lui montre ainsi qu'il peut chercher à s'appuyer sur de telles mises en relation lors de l'apprentissage de cette dernière. Tous les avantages qui viennent d'être énumérés restent valides dans le cadre d'une école assurant des enseignements bilingues. Ce qui signifie que l'éveil aux langues en Guyane a aussi une place dans des contextes scolaires linguistiquement homogènes. Cela d'autant plus que pour certaines des fonctions énumérées ci-dessus, le recours à l'examen d'autres langues et situations linguistiques – donc à l'éveil aux langues – constitue l'approche pédagogique la plus sûre. De plus, l'éveil aux langues constitue une démarche privilégiée d'ouverture au monde, qui contribue à éviter un enfermement de l'élève « bilingue » dans l'univers de sa langue et de la langue majoritaire de l'école⁵.

Tout en étant plus aisé à mettre en place que des enseignements bilingues, l'éveil aux langues peut cependant rencontrer des difficultés qu'il serait dommageable d'ignorer.

Certaines sont communes avec celles auxquelles se heurte l'enseignement bilingue. Il s'agit d'abord des représentations dont nous avons traitées ci-dessus en termes d'idéal monolingue et de difficultés à obtenir l'adhésion des intéressés. Il s'agit aussi de l'équipement des langues, même si les exigences de l'éveil aux langues en la matière sont moins grandes (puisqu'il s'agit simplement de faire percevoir quelques aspects de leur fonctionnement, ce qui implique cependant le plus souvent le recours à l'écrit).

Une difficulté spécifique importante doit être mentionnée : on peut très difficilement concevoir un éveil aux langues qui ne s'appuierait pas sur une pédagogie de la découverte, qui n'est pas toujours présente sur le terrain, en Guyane comme sur le reste du territoire national, quelle que soit la place qui lui est accordée aujourd'hui dans les références officielles.

Les effets de l'approche

Il ne manque pas d'exemples antérieurs – et nous ne nous limitons plus ici à la Guyane – d'excellentes constructions intellectuelles pédagogiques ou didactiques qui, mises en œuvre sans recherche empirique substantielle préalable, se sont soldées par des échecs discréditant l'idée même d'innovation.

Ce sont de telles considérations qui nous ont amenés à mettre en place, avec les programmes *Evlang* et *Janua Linguarum*, les évaluations déjà mentionnées. Et la même logique nous conduit à signaler clairement, tout en le regret-

5. Rappelons à ce sujet que le programme *Evlang* et le programme *Janua Linguarum* avaient, entre autres partenaires, des partenaires de Catalogne, où est dispensé un enseignement bilingue catalan/castillan.

tant, l'absence actuelle – mais vraisemblablement provisoire – d'évaluation de l'éveil aux langues sur le terrain.

Faute de telles données, il n'est sans doute pas inutile, même si – il faut sans cesse y insister – les particularités d'un nouveau contexte peuvent rendre plus ou moins caduques des conclusions « venues d'ailleurs », de savoir à quoi l'aventure « éveil aux langues » a conduit dans d'autres contextes.

On se limitera aux résultats de l'évaluation du programme *Evlang*, en laissant de côté les compléments recueillis lors du programme *Janua Linguarum* (pour un bilan complet des deux programmes, cf. respectivement CANDELIER dir., 2003 a et 2003 b).

L'évaluation quantitative de l'expérimentation *Evlang* a été confiée à l'Institut de recherches en économie de l'éducation (Iredu) de Dijon, et a porté sur près de 2000 élèves (comparés à environ la moitié d'élèves témoins), sur la base de tests préalables et terminaux, et selon un protocole scientifique très strict. L'évaluation qualitative a porté, pour sa plus grande part, sur un peu moins de vingt classes, avec entretiens (enseignants, élèves) et observation détaillée de la démarche (enregistrements vidéo, élaboration d'une grille d'observation spécifique). S'y sont ajoutés divers questionnaires adressés à un nombre plus élevé d'enseignants et de parents (cf. Billiez, Tupin, Héron, Perregaux, Jeannot, Toscano et Hensinger, 2003 ; Genelot et Tupin, 2003 ; Macaire, Alby, Foerster et Simon, 2003 ; Macaire, Alby, Foerster et Simon, 2003 dans CANDELIER dir., 2003 a).

L'objet principal de l'évaluation quantitative était de prendre la mesure des effets du cursus sur les attitudes et les aptitudes des élèves. Les résultats sont là, indéniablement. Ils ne relèvent pas du miracle (ce qui est en soi rassurant !). Ils correspondent à ceux que l'on rencontre habituellement pour des innovations pédagogiques du même type qui s'exposent aux mêmes outils d'évaluation, et dont on dit, sur cette base, qu'elles ont porté leurs fruits.

Pour ce qui concerne l'effet d'*Evlang* sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue. Dans les deux cas, attitudes comme aptitudes, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (intérêt, compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons. Pour la seconde composante (ouverture et maniements syntaxiques), l'effet est également avéré, mais seulement dans quelques cas. Ces différences sont explicables : l'ouverture constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute. La seule déception, relative, concerne les effets sur les compétences en langue de l'école, qui ne sont pas constatés, même si les maîtres, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent. Majoritairement, les initiateurs d'*Evlang* eux-mêmes formulaient quelques doutes à ce propos pour des activités intervenant à la fin de la scolarité primaire.

Il est essentiel de noter que ces résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures. Or, l'étude des liens entre le nombre d'heures (qui varie dans les classes de 7 heures à... 95 heures !) et l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a toutes les chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante.

On retiendra encore que l'apport d'*Evlang* au développement des attitudes concerne essentiellement les élèves les plus faibles scolairement, et que l'éveil aux langues développe significativement le désir d'apprendre des langues. Dans plusieurs cas, et tout particulièrement en France, il renforce l'intérêt pour l'apprentissage de langues minorisées, y compris de langues de l'immigration.

Ces derniers points sont sans doute particulièrement pertinents pour nos interrogations concernant la Guyane. On y ajoutera également qu'à la Réunion :

- on a pu constater une valorisation du créole chez les enfants ayant suivi le programme *Evlang*. Dans un des tests (une BD), les élèves pouvaient écrire dans des bulles vides à compléter des textes dans des langues de leur choix. La fréquence de l'utilisation du créole a doublé entre le test initial et le test final ;
- les élèves vivant dans un milieu monolingue créolophone sont au départ, moins intéressés par la diversité linguistique que leurs camarades vivant en milieu monolingue francophone. Mais ceux qui ont suivi le curriculum *Evlang* développent ensuite un intérêt pour la diversité beaucoup plus important que celui de leurs camarades du groupe témoin.

Du foisonnement de données recueillies par l'évaluation qualitative, on retiendra seulement quelques points concernant les enseignants expérimentateurs :

- diverses données montrent que la pratique de cette approche les a amenés à être plus « sensibles » à la présence d'élèves allophones dans leur classe, dont ils ont sollicité les ressources et à qui ils n'ont pas hésité à donner le rôle d'experts ;
- la référence à plusieurs langues simultanément est vécue comme naturelle par la plupart d'entre eux ;
- l'adhésion intellectuelle à l'approche d'éveil aux langues est prédominante, et repose souvent sur la constatation qu'elle est en cohérence et en complémentarité avec les autres apprentissages de la classe.

Quelques informations sur les premières actions entreprises en Guyane

Les stages

De la rentrée 2002 à aujourd'hui (avril 2005), cinq stages ou parties de stages consacré(e)s à l'éveil aux langues se sont déroulés en Guyane, en octobre 2002, mars 2003, janvier 2004, mars 2004 et avril 2005.

Les premier (octobre 2002) et troisième (janvier 2004), à l'initiative de l'IUFM (et sur crédits de l'Érté « Recherche appliquée en formation éducation en contexte guyanais » pour janvier 2004), ont duré respectivement deux jours et une semaine et étaient ouverts à un public de formateurs de l'IUFM (ainsi qu'aux IEN et conseillers pédagogiques pour le premier). En octobre 2002, le stage a été consacré essentiellement à une présentation-discussion de l'approche. Celui de janvier 2004 avait pour objet principal la conception et la réalisation de supports didactiques. Tous deux ont été encadrés par Michel Candelier, avec une participation active de Michel Launey.

Les deuxième, quatrième et cinquième stages étaient pris en charge par la Délégation académique à la formation (Dafor) et s'adressaient à un public d'enseignants. En mars 2003 et mars 2004 (stages encadrés par Florence Rémy-Thomas, université Paris-III, épaulée par Michel Launey), il s'agissait de stages d'une semaine, situé pour le premier dans le cadre d'un stage de trois semaines consacré au français langue seconde. Dans les deux cas, le programme comportait une introduction à l'approche et la conception-réalisation de supports didactiques. Le stage d'avril 2005, d'une durée de trois semaines, était consacré entièrement aux approches didactiques de la diversité linguistique de la Guyane et coordonné entièrement par Michel Launey, qui a assuré pendant la première semaine une présentation de la situation linguistique guyanaise (avec une intervention de Sophie Alby, IUFM, pour la présentation d'un premier support didactique d'éveil aux langues). Pendant la deuxième semaine, sous la direction de Michel Candelier, les stagiaires ont, pour la première fois, étaient conduits de la découverte de l'approche à l'intervention en classe (on en trouvera le programme en annexe). Au cours de la troisième semaine, deux jours ont été consacrés à la fabrication de matériaux d'enseignement sous la direction de Patricia Tabournel-Prost (Casnav), le reste du temps étant dédié à un travail sur les contes guyanais (sous la direction de Nicole Launey, professeur agrégée de Lettres classiques). L'intervention en classe a donné lieu à des comptes rendus dont on trouvera une synthèse dans l'encadré 1.

Tous les participants à ces stages, quelle que soit leur fonction, ont fait preuve d'un très grand intérêt pour l'approche proposée. Mais jusqu'alors, faute sans doute de matériel didactique réellement finalisé, les stages n'ont entraîné qu'une pratique très sporadique dans les classes. Les renseignements fournis dans l'encadré 1, qui fait une synthèse des comptes rendus d'interventions en classe des enseignants ayant participé au stage d'avril 2005 n'en sont que plus précieux. Ils témoignent de la facilité avec laquelle ils ont pu prendre en main les matériaux didactiques proposés, ainsi que des réactions, toujours très positives, des élèves.

Les supports didactiques

Tout en conservant l'essentiel des orientations choisies pour les supports fabriqués en Europe (grande diversité des langues dans un même support, démarches de découverte avec travail en groupe, travail sur l'écrit et sur le

Encadré 1

Comptes rendus d'intervention en classe Synthèse

Les dix-sept enseignants participant au stage Dafor qui s'est tenu à Cayenne en avril 2005 sont intervenus dans des classes de CE1, CE2, CMI et CLIN aimablement mises à leur disposition par des collègues*. Ils utilisaient pour cela des extraits des supports didactiques en voie d'élaboration (cf. *infra*), souvent retravaillés par eux-mêmes. Voici ce qu'ils rapportent.

Êtes-vous globalement satisfait(e)s de votre intervention dans cette classe ?

Pour 15 enseignant(e)s, la réponse est « oui ». Pour deux autres, « l'intervention est enrichissante », mais ils soulignent avoir dû pour cela adapter leur projet à la classe (qu'ils découvraient au moment même de l'intervention).

Quels sont selon vous les principaux points positifs et négatifs ?

Parmi les points positifs, on trouve tout d'abord :

- l'intérêt et la participation active des élèves. Comme c'est très souvent le cas, les enseignant(e)s signalent la prise de parole d'élèves qui, aux dires des enseignant(e)s habituel(le)s de la classe, ne se manifestent jamais ;
- l'émergence des langues présentes dans la classe et la valorisation des acquis de chaque élève... dont les effets se manifestent par des réactions verbales et gestuelles d'élèves exprimant leur plaisir et leur fierté de constater qu'on parle d'eux, et que eux savent !

Mais aussi :

- ils ont fait appel aux connaissances linguistiques de leurs camarades ;
- ils étaient en situation de réussite ;
- dédramatisation de l'acte de lecture.

Les points négatifs sont généralement liés :

- à l'absence, dans plusieurs cas, d'une pratique préalable du travail en groupes : manque d'entraînement lorsqu'il s'agit d'apprentissage en petits groupes ;
- à des imperfections des matériaux d'enseignement (encore en chantier...) : consignes difficiles à comprendre, enchaînement des activités, absence de support sonore ;
- à la gestion du temps (elles/ils ont voulu profiter au maximum de cette occasion, de sorte que la durée des activités en continu a le plus souvent dépassé une heure dans chaque classe).

* Merci aux enseignant(e)s des écoles Sabas, Boris et Malacarnet de Cayenne et à leur direction, ainsi qu'à Patricia Tabourmel-Prost, du Casnav, qui a organisé ces interventions.

Merci également à Gertrude Denisot qui a effectué préalablement une démonstration de séance d'éveil aux langues, ainsi qu'aux collègues de l'école J. Lony de Matoury qui l'ont accueillie.

son, interdisciplinarité...) (CANDELIER, 2003 a), les supports conçus pour la Guyane doivent se caractériser par une prise en compte, pour les activités, des diverses langues parlées en Guyane et par une importance particulière accordée à la légitimation des langues des élèves ainsi qu'à la connaissance de l'autre vivant sur le même territoire. On trouvera dans l'encadré 2 le résultat d'une réflexion collective portant sur les spécificités souhaitables, conduite avec des enseignants en cours de stage.

À titre d'exemples, voici une description succincte de six supports mis en chantier au cours des stages. Seul le premier a été achevé au moment où nous écrivons ces lignes :

- *We are the Caribbean - We speak français, English and español aussi* a été réalisé à partir de la chanson *Move together* dans laquelle le chanteur de reggae guadeloupéen Admiral T (ti) évoque les origines culturelles diverses des habitants de la Caraïbe. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir l'histoire

Encadré 2

Des supports didactiques pour la Guyane : quelles spécificités ?

Résultat d'un remue-méninges effectué lors du stage Dafor qui s'est tenu à Cayenne en avril 2005.

Pour les langues...

Présence équilibrée des langues de Guyane dans le but :

- de donner à l'enfant les moyens de les reconnaître, identifier, situer ;
- de les valoriser aux yeux de tous (y compris de ceux qui les parlent) ;
- de motiver l'entrée des parents, locuteurs de ces langues, dans l'école.

Pour les thèmes...

Adaptation thématique globale au monde guyanais et au vécu des enfants.

Travail sur le schéma corporel, les représentations de l'espace et du temps.

Thèmes liés à la connaissance et à la préservation de l'environnement naturel.

Pour l'approche didactique

Prise en compte du statut fréquent de langue seconde qu'a le français en Guyane.

Contenus adaptables en fonction :

- de la réalité sociolinguistique, culturelle et environnementale de chaque lieu ;
- de la situation pédagogique (variétés de niveaux scolaires atteints).

Pour la fabrication matérielle

Solidité (supports durables dans des conditions parfois difficiles).

Attractivité.

Recours important aux supports physiques et moyens de diffusion informatiques, qui sont plus modulables/réactualisables et permettent un accès en ligne.

langagière de l'artiste, celle de spectateurs jamaïcains, sénégalais et guyanais venus assister à ses spectacles, puis de rendre compte de leur propre situation linguistique. (On trouvera en annexe 2 le déroulement pédagogique de la séance dans laquelle les élèves doivent rendre compte de leur propre cas.)

- *La crique Moucaya* vise, à partir d'une mise en situation originale faisant découvrir comment *Moucaya* s'écrit en diverses langues du monde et de Guyane, à la prise de conscience de la relativité des conventions graphiques, mais aussi plus généralement des questions de passage à l'écriture, et de la différence des inventaires phonologiques de langue à langue. Il aborde la question du respect du nom d'autrui, quand celui-ci est orthographié dans une autre langue. (On trouvera en annexe 3 la présentation des objectifs poursuivis par ce support.)
- *Aventures en Guyane* est un support dans lequel un enfant part à la recherche des langues de Guyane dans le but de créer un recueil de chansons ou de comptines. Au cours de son voyage, chaque rencontre est l'occasion de découvrir qu'il existe différentes façons d'exprimer un salut selon les langues, en fonction des personnes, du lieu, du moment de la journée.
- *Langues en tous genres* traite du genre grammatical, avec un appui sur le palikur, le créole guyanais, l'espagnol, le portugais... et d'autres langues de la classe en Guyane.
- *Découvrons le sens des mots* conduit les élèves à découvrir le sens de consignes brèves rédigées dans diverses langues créoles de Guyane et les langues européennes qui ont servi de base à leur élaboration. Un travail de classement fait apparaître les parentés entre toutes ces langues.

- *Bonjours plurilingues* vise à la découverte des langues parlées par les élèves de la classe, par le biais d'une recherche en groupe concernant les langues dans lesquelles les enfants savent dire *bonjour*. Chemin faisant, les enfants élaborent des fleurs dont les pétales sont les langues dans lesquelles ils savent dire *bonjour*, celles dans lesquelles ils ont déjà entendu dire *bonjour*, et celles qu'ils considèrent pouvoir parler.

En conclusion, pour poursuivre...

On peut considérer qu'aujourd'hui l'éveil aux langues est une approche connue en Guyane, largement reconnue comme souhaitable par tous ceux qui s'interrogent de façon informée sur la prise en compte des langues des enfants pour leur assurer une scolarité plus performante, y compris en français, accueillie positivement par les enseignants et les élèves qui ont eu l'occasion de la rencontrer.

À partir de ces premiers acquis, il convient à présent de poursuivre et d'étendre les actions d'information et de formation auprès des enseignants, des IEN et des conseillers pédagogiques. Il convient également, rapidement, de réaliser et d'éditer des supports didactiques. À très court terme, il faudrait aussi mettre en place des expérimentations s'inscrivant dans une certaine durée, accompagnées d'un suivi scientifique débouchant sur une évaluation dont les retours sont nécessaires pour avancer de façon plus assurée.

Tout cela semble aujourd'hui possible et devrait se faire dans le cadre d'une synergie rassemblant différents acteurs institutionnels, chacun contribuant aux objectifs communs en fonction de ses missions et savoir faire : l'IUFM et son Érté, la Dafor, les corps d'Inspection concernés, le Casnav, le CRDP, les chercheurs du Celia.

Les contacts qui ont pu être établis très récemment (avril 2005) avec ces divers acteurs permettent d'augurer positivement des développements à venir.

Pour leur part, les collègues impliqués depuis plusieurs années dans le programme *Evlang*, puis dans le réseau français « La porte des langues » relevant du programme *Janua Linguarum*, souhaitent continuer à soutenir les projets guyanais. Un des moyens qu'ils proposent pour cela est l'utilisation par les enseignants et formateurs de Guyane du site « Plurilingues » (<http://plurilingues.univ-lemans.fr/>), élaboré avec le soutien de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

Supports didactiques

Sites internet (mise à disposition gratuite)

Autriche : <http://www.zse3.asn-graz.ac.at/> ; «download» - SKE-KIESEL : Lehrmaterialien

Canada (Québec) : <http://www.elodil.com/>

Espagne (Catalogne) : <http://dewey.uab.es/jaling/>

France : <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

Grande-Bretagne : <http://www.language-investigator.co.uk/index.htm>

Supports écrits

PERREGAUX C., de GOUMOËNS C., JEANNOT D. et de PIETRO J.-F. (dir.), 2003 *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. CIIPSRTI@ne.ch

Cercle de Réalisations et de Recherche pour l'Éveil au Langage et l'Ouverture aux Langues à l'École - CREOLE.

Abonnement : Valerie.Hutter@pse.unige.ch (Revue avec fiches pédagogiques).

Annexe I – Programme de la seconde semaine du stage Dafor (du 18 au 22 avril 2005)

	Lundi 18	Mardi 19	Jeudi 21	Vendredi 22	
8 h 30 à 10 h 15	Présentation des stagiaires/ du programme	L'éveil aux langues – une approche pour la Guyane ?	Visite d'une classe en activité d'éveil aux langues (conduite par Gertrude Denizot, conseillère pédagogique)	Intervention dans les classes	8 h 30
	Mise en situation d'élève (Les jours de la semaine)	Exposé Discussion			9 h
	Découverte en groupes d'autres supports didactiques (4 groupes)	Des supports didactiques pour la Guyane : Quelles spécificités/ exigences ?			9 h 30
					10 h
10 h 30 à 12 h 15	Présentation par les stagiaires de 2 supports	Des supports didactiques pour la Guyane : – examen libre des supports didactiques en chantier – choix du support didactique en vue de l'intervention en classe du vendredi	(suite)	(suite)	10 h 30
	Interrogation collective : les buts de l'éveil aux langues : – généralement – en Guyane		Bilan de la visite en présence de la collègue ayant conduit l'activité	Élaboration du rapport d'intervention	11 h
	Présentation par les stagiaires des deux supports restant				11 h 30
					12 h
12 h 45 à 14 h 30	Bilan du programme <i>Evlang</i> Vidéo/Discussion	(suite)	Préparation de l'intervention en classe du vendredi :	Mise en commun des rapports	12 h 45
	Éveil aux langues : domaines et objectifs Exposé et discussion	Découverte du site internet « Plurilingues – Toutes les langues à l'école »		Bilan des interventions : difficultés et succès	13 h
	L'éveil aux langues et les programmes de l'école primaire		Examen des grilles d'observation et du formulaire de rapport d'intervention	Bilan de la semaine et perspectives	13 h 30
					14 h

Annexe 2 – Déroulement d'une séance du support « *We are the Caribbean* »

– *We speak français, English and español aussi*

Déroulement de la séance

Étape 1

Au vu de l'analyse des trois situations, faire prendre conscience aux enfants de leur propre vécu plurilingue.

Au tableau, l'enseignant note les noms des enfants et les réponses aux questions :

- et chez vous comment ça se passe ?
- quelles langues vous parlez ?
- quelles langues on vous parle ?
- à quel moment vous les avez apprises, où et avec qui ?

Étape 2

Remettre un schéma que les enfants doivent compléter en fonction de leur histoire personnelle.

L'enseignant voit les élèves individuellement et leur pose des questions pour les aider à remplir le schéma.

Attention : toutes les cases n'ont pas à être remplies obligatoirement et des cases peuvent être rajoutées.

Certains enfants ou tous les enfants présentent leur propre histoire.

Étape 3 : discussion

– Est-ce que tout le monde parle plusieurs langues dans les familles ?
si dans la classe certains sont monolingues : est-ce que vous connaissez le mot pour dire qu'une personne parle une seule langue ?

si non, question complémentaire : est-ce que vous connaissez des gens qui ne parlent qu'une seule langue ?

Réponse : monolingue

– Est-ce que tous les enfants de la classe parlent/comprennent plusieurs langues ?
est-ce que vous connaissez le mot pour dire qu'une personne parle deux langues ?

Réponse : bilingue

Est-ce que vous connaissez le mot pour dire qu'une personne parle plus de deux langues ?

Réponse : plurilingue

– Comment ça se passe quand il y a plusieurs langues dans la famille ?

Faire débattre sur la transmission des langues des grands-parents aux petits-enfants et sur la compétence dans ces langues. Poser le problème de la compétence de compréhension uniquement.

Voir si dans la classe certains enfants déclarent ne parler qu'une seule langue.

– Si les parents ne parlent pas dans leur première langue aux enfants, qu'est-ce qui risque de se passer ?

Réponses attendues : au niveau individuel/familial, perte de la compétence dans la langue, au niveau de la communauté linguistique, disparition de la langue (ouverture possible sur langues en danger).

Activité de l'étape 2

Consigne :

– Mets dans les cases les personnes avec qui tu parles en famille, à l'école, à la récréation, au village, dans la rue... ;

– trace des traits entre toi et elles (un trait si vous vous parlez la même langue entre vous deux ou plusieurs langues et deux traits si chacun d'entre vous parle à l'autre dans une langue différente) ;

– puis note les langues que tu parles avec ces personnes.

A diagram for a language activity. It consists of a central box labeled "Mon nom :". Surrounding this central box are ten smaller empty rectangular boxes arranged in a circular pattern. The boxes are intended for students to write the names of people they interact with. Lines are to be drawn between the central box and the surrounding boxes to indicate language use: one line for a shared language and two lines for different languages.

Annexe 3

Les objectifs poursuivis par le support *La crique Moucaya*

Il s'agit de contribuer à ce que l'élève dispose des savoir-faire (ou : aptitudes), savoirs (ou : connaissances), savoir-être (ou attitudes) suivants :

Savoirs

– Savoir qu'il existe dans le monde une grande diversité de codes de communication écrite. (savoir)

Savoir-être

– Disposer d'attitudes positives envers les codes, les langues de communication, quels qu'ils soient.

- Respecter la prononciation d'un nom propre et d'un mot propre à une langue comme élément de l'identité de l'autre.
- Être sensible à la diversité des signes et des systèmes d'écriture.

Savoir-faire

- Repérer et discriminer à l'écrit et à l'écoute, des signes de langues non familières.
- Repérer et faire correspondre des signes représentant le même son.
- Transcrire une suite sonore de la taille d'un mot dans une langue familière et non familière.
- Appréhender l'existence de similitudes entre les mots de sens équivalents dans des langues différentes.
- Savoir que les langues n'utilisent pas toutes les mêmes sons et que l'on rencontre dans des langues des sons que l'on ne connaît pas.

Des adultes en formation à Saint-Laurent-du-Maroni

Approche interculturelle

Florence FOURY¹
Catherine TABARAUD²

Introduction

À travers notre expérience de la formation de base des adultes en Guyane, qui s'inscrit dans le Dispositif permanent de lutte contre l'illettrisme, nous souhaitons exposer ici les principes de notre approche pédagogique dans le contexte multilingue et pluriculturel de Saint-Laurent-du-Maroni. Depuis décembre 1996, l'Institut de formation de Saint-Laurent a mis en place l'Appel (Atelier permanent personnalisé d'écriture et de lecture) à Saint-Laurent-du-Maroni pour répondre aux besoins de formation de base de la population adulte. Cet atelier accueille des personnes analphabètes, illettrées et relevant du Français langue étrangère. Le public est pluriethnique, majoritairement non francophone, de tradition orale et vivant dans un contexte où le fait de ne pas parler français n'est pas un critère d'exclusion. Les femmes fréquentant cet atelier sont largement majoritaires (69 %).

La demande générale des personnes est d'apprendre le français, et tout le monde, ou presque, est aussi plurilingue comme le sont les communications à

1. Après avoir été formatrice en Martinique et en Guyane pendant 10 ans, est chargée depuis 1993 de l'animation et de la coordination de la lutte contre l'illettrisme en Guyane.

2. A été formatrice, puis conseillère pédagogique au centre ressources illettrisme de Midi-Pyrénées, coordonne depuis 2002 deux actions de lutte contre l'illettrisme dans l'Ouest guyanais.

l'extérieur de l'Appel. Nous cherchons, dans beaucoup d'activités, à resituer l'apprentissage du français dans sa diversité linguistique, à favoriser l'expression du multilinguisme et à mettre à profit les compétences linguistiques des participants afin de faciliter les apprentissages.

Après avoir précisé le contexte dans lequel nous travaillons, nous présenterons le public qui fréquente l'Appel, et à travers des exemples nous tenterons de montrer comment concrètement, face à cette diversité, nous favorisons une approche interculturelle non pas comme un principe de base pour gérer la pluriculturalité en formation mais comme un véritable travail qui suppose de la part des équipes pédagogiques un mode d'intervention et des compétences spécifiques.

Contexte général de la formation de base en Guyane

Le contexte culturel et linguistique de l'Ouest guyanais

Saint-Laurent-du-Maroni, le troisième pôle urbain de Guyane, compte environ 20 000 habitants. Saint-Laurent se caractérise par le fort taux d'accroissement démographique, avec une population extrêmement jeune (50 % de la population a moins de 25 ans) et un tissu économique peu développé. Dans une Guyane multi-ethnique et multi-culturelle, Saint-Laurent présente des caractères particuliers liés à l'histoire de son peuplement. La presque totalité de la population de Saint-Laurent s'est implantée après le baigne et le déclin de la ruée vers l'or. Ensuite sont arrivés les acteurs des exodes rural et fluvial et les immigrants des pays voisins. Autant de communautés humaines qui sont très différentes à la fois en ce qui concerne les modes de vie, l'organisation sociale et familiale, les systèmes culturels, les traditions et les langues. Le français n'est pas, au même titre que dans d'autres régions, la langue maternelle d'une part importante de la population, ni même la seule langue de communication intercommunautaire (cf. LÉGLISE, 2004 et p. 29). On ne peut faire alors l'impasse sur la question de la place et de la fonction spécifique du français. C'est, bien entendu, la langue officielle mais il faut s'interroger sur son statut par rapport aux autres langues en usage.

Les besoins en formation de base

Le niveau de qualification initiale est très bas ; parmi les 25-29 ans près de la moitié n'a pas poursuivi l'école au-delà de 16 ans et a un vécu scolaire marqué par l'échec (cf. les textes de Puren, Alby et Launey, p. 279, 317). Le plus difficile reste donc pour la population locale de pouvoir accéder à la formation et de bâtir un projet scolaire, professionnel et social suffisamment motivant. La

grande majorité des personnes venant à l'Appel (essentiellement des Businenge mais aussi des Amérindiens, Haïtiens, etc.) pratiquent des activités d'autosubsistance (chasse, pêche, culture vivrière). Leurs activités économiques se caractérisent par une grande mobilité liée aux activités de « business » et aux possibilités de « jobs », travaux journaliers ou à la tâche. Ces activités alimentent un secteur informel qui représente une part importante de l'activité économique réelle. Un analphabète ou un illettré en Guyane, n'est pas forcément une personne exclue professionnellement ou socialement. Ces activités ne nécessitent pas, de la part de ceux qui les exercent, un niveau de qualification très élevé et encore moins une maîtrise des savoirs de base tels que nous pouvons les définir en Europe, au XXI^e siècle. Ces activités font pourtant appel à des savoir-faire et à des compétences quelquefois très techniques, qui ne sont pas transmises par l'école et qui ne passent pas non plus par le code écrit.

Face à ce contexte particulier, une réflexion a été menée pour proposer des actions adaptées. Nous adhérons aux options développées dans le cahier des charges du Dispositif permanent de lutte contre l'illettrisme (FOURY, 1998). Nous privilégions l'approche interculturelle à la fois auprès du public que nous accueillons mais aussi dans les contenus de formation. Il s'agit pour nous d'abandonner le modèle du déficit culturel (HAUTECŒUR, 1995) en reconnaissant que chacun est porteur de savoirs et de savoir-faire et de valoriser, d'utiliser ces savoirs dans les contenus de formation.

Le dispositif permanent de lutte contre l'illettrisme de Guyane (DPLI)

Mis en place en 1996, dans le souci d'optimiser les moyens humains, matériels et financiers consacrés à la formation de base par les différents services commanditaires et d'harmoniser les pratiques en travaillant à partir d'une commande unique de formation, le DPLI de Guyane est basé sur des principes d'intervention et d'organisation partagés par tous les acteurs. Ce dispositif offre la possibilité de mettre en place des actions qui prennent en compte la spécificité des demandes exprimées et les besoins repérés des publics.

Sa mise en place a permis de créer un cadre de références commun à l'ensemble des acteurs (commanditaires, orienteurs, formateurs). La démarche interculturelle est un principe structurant de ce dispositif en préconisant de prendre en considération la dimension culturelle des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire d'adopter une approche décentrée par rapport aux modèles et aux valeurs « occidentaux » qui dominent dans le secteur de la formation et de l'emploi. Ainsi, sur le territoire guyanais, le DPLI prône une approche qui ne s'intéresse pas à définir les besoins en formation des personnes en recensant leurs manques supposés par rapport à une norme unique. Au contraire, elle cherche à percevoir leur potentiel et leurs compétences pour ainsi inscrire l'apprentissage des savoirs de base dans l'environnement social et culturel des apprenants.

Il s'agit de tenir compte d'une réalité bien particulière, de s'appuyer sur les nombreux acquis des personnes, sur leurs savoirs, leurs savoir-faire, et de ne pas perdre de vue que, si la langue française est la langue officielle, elle n'est pas forcément la langue la plus utilisée. Les publics avec lesquels nous travaillons sont tous plurilingues. Au sein de l'Appel lorsqu'on entend les Businenge, les Amérindiens, les Haïtiens parler entre eux et passer d'une langue à une autre, on peut se demander qui est illettré...

Notre travail est structuré par plusieurs principes :

D'abord, pour nous, l'entrée dans la lecture et dans l'écriture ne se résume pas à l'apprentissage de technique : lire et écrire sont des actes culturels qui permettent de produire et d'accéder au sens, c'est-à-dire à un ensemble de références, de valeurs culturelles et sociales (CHARTIER, 1998 ; LAHIRE, 1999). Dans les actions proposées nous cherchons avant tout à obtenir l'adhésion des personnes, le maintien des acquis après la formation, et enfin, le transfert des apprentissages de la situation de formation vers des situations de la vie courante.

Il est également important d'inscrire l'apprentissage de l'écrit dans sa dimension temporelle. Entrer dans les savoirs de base prend du temps. L'apprentissage est un processus à long terme, les durées et les rythmes doivent être adaptés en fonction des objectifs visés par les personnes, en fonction aussi de leurs possibilités d'investissement dans ce projet d'apprentissage.

C'est pourquoi il faut inscrire l'apprentissage des savoirs de base dans une dimension personnelle, en négociant les objectifs et les modalités de la formation à partir de la demande exprimée par la personne en tenant compte de ce qu'elle est, de ses capacités, de sa disponibilité et de ses centres d'intérêt.

L'organisation des actions tient compte des rythmes et des modes de vie, de l'organisation sociale et familiale qui prévaut dans les différentes communautés.

Nous proposons donc :

- un rythme de formation adaptée afin que les personnes puissent conserver leurs activités traditionnelles d'autosubsistance ou leurs activités économiques informelles ;
- une offre permanente de formation qui permet des parcours qui s'inscrivent dans la durée ;
- une implantation de la structure de formation dans l'environnement quotidien des personnes pour favoriser l'adhésion à la formation.

L'objectif général de l'Appel est de mettre à disposition d'un large public une offre de formation permanente et personnalisée dans les domaines suivants : l'apprentissage de la langue française, de la lecture, de l'écriture, la réactivation des connaissances mathématiques de base mais aussi l'ouverture sur le monde et sur des activités diverses s'appuyant sur la richesse culturelle des apprenants, sur leurs savoirs, sur leurs savoir-faire. Mais dans une société pluriculturelle et plurilingue, les savoirs de base ne se limitent pas aux compétences scolaires, les savoirs de base sont aussi ceux qui vont permettre de construire la diversité culturelle, c'est-à-dire :

- apprendre à s'adapter à un environnement changeant ;
- apprendre à être ensemble dans la diversité ;
- apprendre à penser dans la complexité ;
- apprendre à faire dans la négociation et la coopération.

Le public de l'Appel, à St-Laurent-du-Maroni, évolution en tendance de 1997 à 2004

À partir des différents bilans de l'Appel réalisés entre 1997 et 2003, nous pouvons voir l'évolution en tendance de certaines caractéristiques du public accueilli depuis 7 ans.

Jusqu'en 2002-2003, l'augmentation du nombre d'hommes est quasi constante (fig. 14). Nous faisons l'hypothèse que cette évolution correspond à celle de l'image de l'Appel : celui-ci n'est plus seulement vu comme un lieu d'alphabétisation « à visée d'insertion sociale », mais aussi comme une étape dans le parcours professionnel. Le caractère pérenne de cette action et le partenariat constant avec l'ANPE et l'ADI ont contribué à cette évolution.

Nous avons élaboré la figure 15 à partir des trois groupes de langues les plus représentés à l'Appel : les personnes originaires du fleuve et du Surinam sont largement majoritaires depuis 7 ans.

En ce qui concerne les tranches d'âge, on constate peu de variations d'une année sur l'autre (fig. 16). Le public jeune (16-25 ans) a considérablement augmenté entre 1999 et 2002, nous accueillons de nombreux jeunes qui n'ont plus accès au système scolaire et qui trouvent à l'Appel l'occasion de renouer avec l'apprentissage dans un contexte différent de celui qu'ils ont connu à l'école. Certains ont aussi effectué leur scolarité au Surinam et veulent acquérir les savoirs de base en français. Le partenariat avec la mission locale a contribué aussi à l'augmentation du public jeune, en particulier avec le programme Trace (Trajet d'accès à l'emploi), institué par la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions. Ce programme vise à proposer aux jeunes les plus en difficulté un parcours d'insertion individualisé.

Lors de l'entrée des personnes à l'Appel, un entretien individuel nous permet de recueillir, entre autres, des informations autour des langues pratiquées (langue maternelle et autres langues). La figure 17 fait apparaître la forte représentation du ndyuka à Saint-Laurent-du-Maroni, mais aussi la grande diversité des langues maternelles parlées par les apprenants de l'Appel.

Sans avoir de données quantitatives précises, nous constatons lors des entretiens que la majorité des personnes maîtrise au moins deux langues, voire trois (dont le « taki-taki » qui est cité en ces termes par les Businenge et les Amérindiens, voir Léglise et Migge, p. 133).

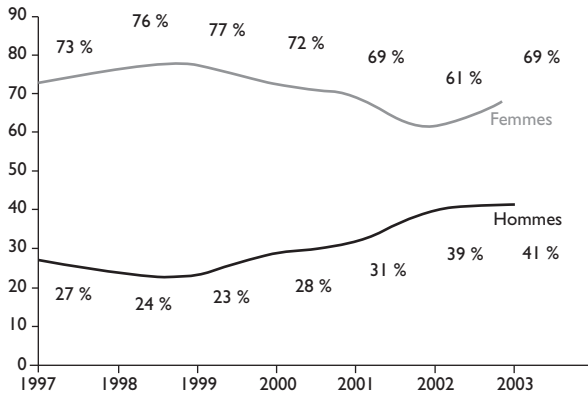


Fig. 14
Répartition par sexe.

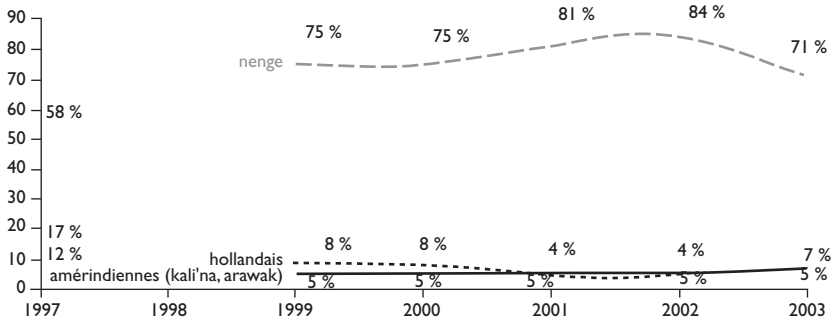


Fig. 15
Répartition par langue maternelle.

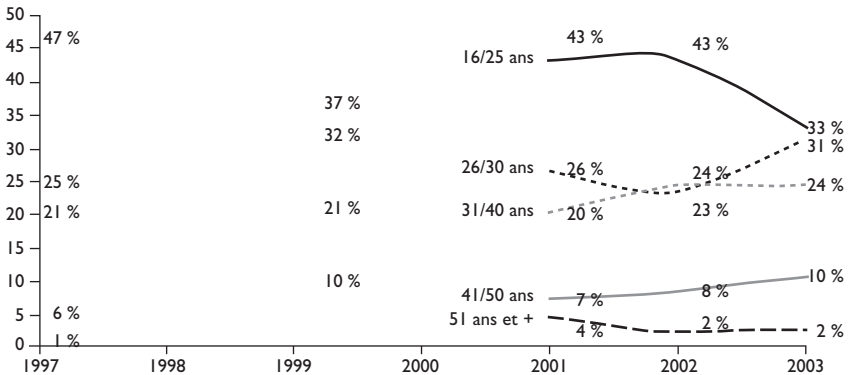


Fig. 16
Répartition par tranche d'âge.

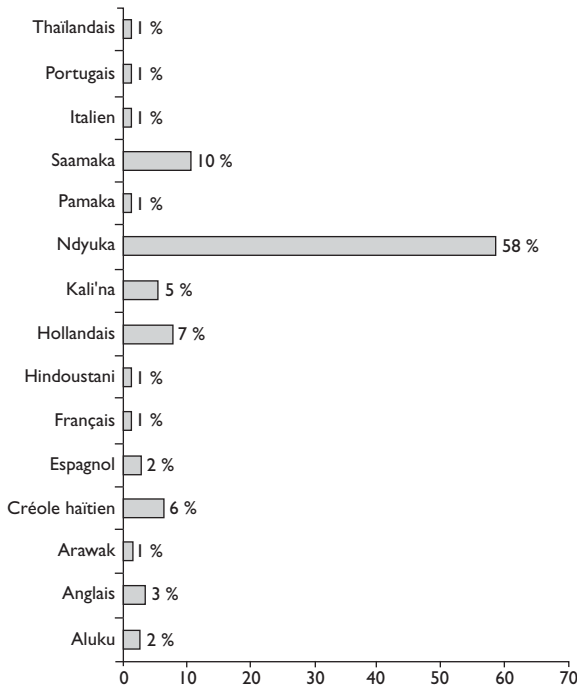


Fig. 17

Répartition par langue maternelle : exemple de l'année 2003-2004.

Le recrutement des stagiaires se fait en collaboration avec les organismes prescripteurs, dont relèvent de nombreuses personnes vivant sur Saint-Laurent, tels que l'ADI (Agence départementale d'insertion), l'ANPE et la mission locale qui ont vocation à orienter vers notre structure. Les personnes se présentent alors à l'Appel pour s'inscrire. Le nombre de places disponibles (83 places permanentes) ne permet pas à tous d'intégrer tout de suite la formation, il y a un temps d'attente assez long.

Depuis 1996, l'Appel est connu et de plus en plus de personnes se présentent spontanément pour demander à suivre une formation. Par ailleurs, nous accueillons aussi des personnes qui ne sont pas connues des principaux organismes prescripteurs mais qui peuvent s'inscrire en formation ; pour les non-nationaux la seule condition d'inscription est de posséder un titre de séjour sur le territoire français, en règle.

On constate que si la formation a été prescrite, elle ne correspond pas forcément au projet immédiat de la personne ; l'injonction à se former ne fonctionne pas. En revanche, lorsque le souhait de la personne est vraiment d'apprendre le français, sa motivation facilite l'apprentissage.

Les formations proposées sont limitées dans le temps (entre 150 et 600 heures). Nous n'avons pas vocation à suivre ensuite le parcours des personnes et nous ne possédons pas de statistiques à ce sujet mais par les contacts que nous

conservons avec les anciens stagiaires nous constatons qu'à l'issue de leur formation en fonction de leur niveau et de leurs projets les personnes vont :

- poursuivre une autre formation d'un niveau supérieur (pré-qualifiante, qualifiante) ;
- intégrer des actions de recherche d'emploi ;
- trouver un emploi ou un job.

Étant donné le peu d'offres en termes de formation et d'emploi à Saint-Laurent-du-Maroni beaucoup de stagiaires ayant suivi les cours à l'Appel ne font rien de particulier après et se représentent parfois au bout de quelques mois car, n'ayant pas eu une pratique régulière du français, ils ont perdu une partie de leurs acquis.

L'approche interculturelle

Une définition

L'approche interculturelle en formation de base des adultes est un mode d'apprentissage fondé sur la mise en synergie des ressources culturelles, linguistiques et expérientielles des apprenants et des formateurs, dans un but de développement durable des personnes et des collectivités auxquelles elles participent. Cette approche vise un triple objectif pédagogique :

- renforcer les compétences de base de chacun à la communication en milieu pluriculturel ;
- faciliter des apprentissages fondamentaux – apprendre à être, apprendre à apprendre –, des apprentissages techniques – apprendre à faire – et des apprentissages socioculturels – apprendre à vivre ensemble, dans la perspective de l'apprentissage durant toute la vie ; – apprendre à construire et à renouveler la diversité dans les relations à soi, aux autres et à l'environnement.

L'approche interculturelle repose sur les principes axiologiques suivants :

- la libre participation de tous les sujets au projet d'apprentissage ;
- la volonté d'apprendre ensemble ; l'équité dans les échanges ;
- le dialogue et la gestion démocratiques dans l'organisation de formation ;
- l'engagement de renouvellement de la diversité des ressources de l'environnement.

L'approche interculturelle est caractérisée par plusieurs procédés heuristiques. D'abord, elle est centrée sur l'apprenant et elle est dialogique, favorisant l'expression de chacun et les échanges réciproques de savoirs et de savoir-faire. Elle est aussi dynamique, considérant les personnes, les langues et les cultures comme des phénomènes interactifs en construction plutôt que comme des héritages constitués ou des entités. Elle est holistique, resituant les relations et les

interactions dans des ensembles complexes et indéterminés ; elle est transdisciplinaire, incluant approches formelles et non formelles de l'apprentissage ; elle implique enfin une démarche permanente de recherche, d'expérimentation et d'évaluation sur un mode coopératif³.

Une posture professionnelle

D'une façon générale les parcours professionnels des formateurs en Guyane sont atypiques, les possibilités de se former « sur le tas » et d'apprendre au jour le jour sur le terrain sont plus nombreuses qu'elles ne seraient en métropole car le secteur de la formation est jeune en Guyane ; les actions de formation de base existent depuis une quinzaine d'années et le DPLI a 10 ans. Depuis 1995, le cahier des charges du DPLI permet de trouver les points d'appui pour une posture professionnelle. Elle s'inscrit dans les valeurs de l'approche interculturelle (HAUTECEUR, 2006).

« L'histoire scolaire et le parcours professionnel des formateurs, les valeurs qu'ils accordent à tel ou tel savoir, les connaissances qu'ils jugent indispensables ou plus ou moins nobles, les représentations qu'ils se font de la réussite d'un apprentissage, de l'attitude à développer dans une situation d'apprentissage [...] tout ceci joue sur les contenus, leur organisation pédagogique et sur l'ambiance mis en place par les formateurs dans l'action » (FOURY, 1998).

Cette posture s'appuie sur ces notions clés :

- se penser et se construire comme un professionnel ;
- ne pas penser son action dans un rapport de pouvoir ;
- avoir confiance en l'apprenant ;
- développer un sentiment d'efficacité personnelle.

Des compétences spécifiques

Aujourd'hui le contexte de la formation des formateurs en Guyane est unique. D'une part, il n'y a pas de formation spécifique pour entrer dans ce métier, comme dans les années 1980 en métropole. Les parcours des formateurs sont multiples : ils ont par exemple un passé professionnel dans les métiers de l'animation, du secrétariat, de la formation technique, etc. D'autre part, ils bénéficient de la rigueur apportée par la professionnalisation et par la définition des compétences de formateur qui a abouti à la formation des formateurs. En effet, la mise en place du DPLI a permis de définir un cadre de références commun en tenant compte du contexte d'une société pluriculturelle et multilingue.

Les compétences spécifiques de l'intervention interculturelle doivent être en œuvre à la fois dans la fonction pédagogique et dans la conception des outils et des démarches d'apprentissages. Ses compétences spécifiques s'appuient sur

3. Définition proposée par le groupe de recherche sur l'approche interculturelle dans le DPLI Guyane. La définition a été mise en forme par Jean-Paul Hauteceur.

deux aspects. D'une part, sur la reconnaissance et l'apprentissage de la diversité. Le formateur doit respecter la grande diversité culturelle et linguistique de Guyane et la gérer grâce à sa capacité à se décentrer de ses références, de ses certitudes, de ses représentations. De l'autre, sur la prise en compte de la diversité linguistique. Il doit penser la diversité linguistique comme une richesse et non comme un obstacle. Dans le plurilinguisme guyanais les compétences linguistiques de l'intervenant relèvent plus de sa capacité à mener une réflexion sur les langues, leurs usages, leur apprentissage, à analyser son propre rapport aux langues que sur la maîtrise de plusieurs langues.

Le formateur devra en particulier essayer d'appréhender la complexité de la situation linguistique, rester souples dans la compréhension des situations souvent complexes des usagers, s'informer sur les langues de Guyane, sur la situation linguistique des principaux pays d'immigration vers la Guyane, savoir nommer ces langues correctement, prendre des points de repères en définissant les termes : langue maternelle, langue de scolarisation, langue véhiculaire, langue vernaculaire, langue régionale, langue seconde, langue cible, etc., connaître les rudiments du fonctionnement et de la structure du langage.

Construire la diversité culturelle : quelques exemples d'activités au sein de l'Appel

Un mode d'intervention en 5 phases

Au sein du groupe qui a mené la recherche-action un mode d'intervention en 5 phases de travail successives caractéristiques de notre mode d'intervention interculturel a été formalisé par Florence FOURY (2005) :

Phase n° 1 : construction du groupe de travail – mise en place du travail coopératif

Un groupe se forme autour d'un projet de travail commun en définissant des objectifs et des réalisations. C'est dans ce groupe et sur ce thème que va se bâtir la diversité culturelle.

L'émergence d'un sentiment de parité : le formateur instaure un contrat de communication pour qu'un sentiment de parité s'installe dans les échanges au-delà des disparités. Ce principe suppose que chaque membre du groupe puisse être à tour de rôle un expert, un transmetteur de savoirs. Le formateur se dépouille de son statut de « maître » pour céder sa place à un autre membre du groupe. Cela permet la mise en place d'un véritable échange interpersonnel en établissant clairement le droit de chacun au respect et à la dignité.

La présentation égalitaire des savoirs : aucune hiérarchie n'est établie *a priori* entre les savoirs. Chacun est reconnu et conforté dans ses domaines de

compétences. La parité comme principe des échanges doit être présente pour apprendre à corriger des relations inégalitaires, apprendre à gérer plus démocratiquement les relations, ces deux compétences étant des savoirs de base interculturels.

Phase n° 2 : se découvrir – nommer ses savoirs

Ici, chaque participant fait un travail de mise en évidence des bases sur lesquelles il s'appuie. Ses bases sont formées de ses savoirs mais aussi d'éléments qu'il pense être déterminants pour lui en ce lieu et ce moment précis. Cette phase va aider chaque participant à découvrir et à reconnaître son propre potentiel pour appuyer son apprentissage. Ce travail à visée individuelle va permettre au formateur de favoriser l'émergence d'une motivation intra-personnelle plus puissante.

Phase n° 3 : apprendre de ses pairs – partager

Le partage des connaissances et les échanges interpersonnels dans le groupe vont permettre à chacun de développer ses capacités d'écoute. Le formateur a un rôle d'animation particulièrement important car il doit amener chacun à s'exprimer, créer un climat d'écoute bienveillante dans le groupe.

Nous touchons ici à un domaine plus large que l'acquisition de savoirs de base de type « scolaire », tout en restant de plain-pied dans la formation de base : apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix.

Phase n° 4 : ouvrir son esprit – découvrir le monde

Les deux phases précédentes ont permis aux participants de prendre leurs marques dans un environnement proche. Le formateur va donc créer des ouvertures pour leur permettre d'explorer des zones plus lointaines. L'ouverture au monde renforce la phase précédente en mettant en évidence des éléments de cohésion plus large, en faisant lien entre l'environnement familial et le monde.

Ce temps de travail permet aux participants d'élargir leur expérience, de s'intéresser à des choses lointaines et d'exercer leurs capacités de recherche et de curiosité. Permettre à chaque apprenant de se construire une culture générale est particulièrement important.

Phase n° 5 : faire des liens – renouveler ses ressources

Cette dernière phase, bien qu'indissociable des trois précédentes, paraît être la plus originale et la plus manifeste de notre approche interculturelle. Ce moment créatif ou constitutif de nouveautés est riche et productif : chaque participant, y compris le formateur, avec le compagnonnage des autres, élabore une pensée, une action, une réalisation neuve. Ce travail aide chacun à trouver des solutions à ses problèmes, à modifier sa vision des choses, à se sentir différent, à s'ajuster à un nouveau contexte.

Le travail coopératif prend tout son sens dans cette dernière phase car le produit final ne pourrait pas exister sans l'intervention d'autres membres du groupe. Dans ce temps de travail, les échanges sont en général de grande qualité et les participants atteignent un bon niveau de performances.

Comment concrètement se traduit sur le terrain cette approche interculturelle ? Comment est mis en œuvre ce mode d'intervention spécifique ? Nous l'illustrerons avec des exemples concrets de différents types d'activités menées au sein de l'Appel.

Des exemples d'activités liées à la construction du groupe à travers le partage des cultures

Au sein de l'Appel les groupes en formation sont pluriculturels, il s'agit alors de s'appuyer sur cette pluriculturalité pour constituer le groupe, permettre à chacun de dire qui il est, ce qu'il sait faire, ce qu'il aime, etc.

On citera ici l'exemple d'une activité de communication orale au sein d'un groupe. Chacun a choisi de faire un court exposé oral sur un thème de son choix, lié au lieu d'où il vient, à son héritage culturel, à ce qu'il a envie de partager avec le groupe.

Ces exposés variés, très liés à l'origine culturelle (*Salvador de Bahia, la sculpture saamaka, Haïti, les fêtes de Georgetown, le mariage dans les Comores*) ont permis un échange, un partage pour mieux se connaître, être à l'écoute et aller à la rencontre de l'autre. En amont l'apprenant prépare son exposé avec le soutien de la formatrice. Différents supports, apportés par les apprenants, ont été utilisés : photos, vidéo, objets, livres. Quand c'était nécessaire des informations complémentaires ont été cherchées sur Internet.

Sous couvert d'objectifs linguistiques, ici la communication orale en français, on voit s'établir un dialogue interculturel entre les membres du groupe. Loin de toute approche folklorisante, cette activité a permis aussi de débattre sur des thèmes liés à la géographie (*où se trouvent les Comores ?*), l'histoire (*pourquoi parle-t-on portugais au Brésil ?*), la politique (*qui sont les tontons Macoute d'Haïti ?*).

Les échanges de savoirs et de savoir-faire

La reconnaissance du potentiel de chaque apprenant et leurs savoirs et savoir-faire permet de construire ensemble de nouvelles connaissances.

Les apprenants ne savent pas qu'ils savent, ou bien pensent que leur savoir n'a pas de valeur et ne peut être reconnu au sein de la structure de formation. Parmi les personnes reçues au sein des actions de l'IFSL, la culture orale domine largement, et, au sein des familles, la transmission passe par l'observation et l'oral. Nous utilisons ces savoirs, ces savoir-faire et leur mode de transmission comme des éléments moteurs de nos situations d'apprentissage.

Pour cela nous nous inspirons de la démarche et des principes des « Réseaux d'échange réciproques de savoirs »⁴. La philosophie du RERS est la suivante :

4. C'est dans les années 1970 que Claire Heber-Suffrin, institutrice, décide de développer la notion d'échange de connaissances dans son établissement scolaire entre les enfants, puis les parents, les enseignants et les employés de la mairie d'Orly. En 1977, elle met en place une nouvelle expérience qui va s'étendre dans d'autres communes. C'est le début du mouvement qui va engendrer plus de 200 groupes dont 170 en France (30 en Suisse, 10 en Belgique...) qui sont réunis par une coordination nationale depuis 1987.

chacun sait quelque chose et peut le transmettre. Cette philosophie fait parfaitement écho au principe d'abandon du déficit culturel préconisé par le DPLI et à notre méthodologie. Au sein des groupes, nous aidons les apprenants à recenser leurs savoirs et savoir-faire, tout ce qui est énoncé est listé et mis en valeur, par exemple sous forme de panneaux. Chacun réfléchit aux savoirs et savoir-faire qu'il possède, et qu'il peut présenter ou enseigner en une ou deux brèves séances. Lorsque le choix sera fait, une nouvelle liste est établie, la liste des savoirs offerts. Les apprenants choisissent le savoir/savoir-faire qu'ils ont envie d'apprendre. Chacun doit être à la fois offreur de savoirs et demandeur. Au cours de séances organisées, les offreurs présentent leurs savoirs et savoir-faire aux demandeurs. Selon le savoir présenté plusieurs séances peuvent avoir lieu.

« Quelqu'un qui se découvre capable d'apprendre et de transmettre des savoirs renforce sa confiance en lui, sait choisir ce qui lui convient dans le jeu social, voit se vivifier le réseau de ses relations et donc se diversifier les occasions de résoudre telle ou telle difficulté. En brisant les barrières de l'âge, des classes sociales, des ethnies, les rencontres que suscitent les RERS donnent à ceux qui le désirent les moyens de s'inscrire dans un projet de création collective »
(Extrait du site mirers.org).

Cette approche permet de valoriser les savoirs et savoir-faire des apprenants, en les mettant en situation de formateur, l'écart entre le savoir formel de la formation et les savoirs et savoir-faire transmis se réduit. Le formateur devient apprenant, l'apprenant devient formateur et prend conscience de sa capacité à apprendre aux autres et à apprendre. Quelques exemples de savoirs et savoir-faire échangés : la confection des pagaies, la broderie sur les vêtements traditionnels businenge (*pangi* et *kamisa*), la sculpture saamaka, les recettes de cuisine, les techniques de tressage des cheveux, etc.

L'ouverture sur le monde

Connaître, découvrir le monde est une demande de nombreux apprenants. Le formateur va proposer de sortir de la salle de formation, au sens propre et figuré et amener les apprenants à utiliser leurs acquis à l'extérieur à travers enquêtes, réalisation d'interviews, découverte de l'environnement économique et culturel, de la vie locale en général. Des liens sont alors établis entre la situation formelle de formation et les situations informelles d'apprentissage. La possibilité d'accéder à une culture générale suffisamment étendue fait partie des objectifs de la formation de base et s'inscrit pleinement dans l'approche « non déficitaire » du public.

Au sein de notre atelier cette ouverture sur le monde peut prendre plusieurs formes :

- ateliers histoire-géographie-actualités ;
- visite d'expositions : peinture, mosaïques, photos ;
- interviews de professionnels ;
- interventions d'associations ou de professionnels sous forme de débat ;

– visites de sites : fabrique de savons, Centre spatial guyanais, barrage de Petit-Saut, etc.

Ces activités préparées en amont avec les formateurs (*qu'est ce qu'on a envie de savoir ? qui est l'artiste dont on va voir l'exposition ?*) et exploitées en aval (*qu'est ce qu'on a retenu, aimé ? qu'est ce qu'on a envie de dire à ceux qui ne sont pas venus*) sont des déclencheurs de curiosité. Citons l'exemple de ce groupe qui va visiter une exposition de peinture avec la consigne de choisir un tableau apprécié et un tableau peu apprécié et d'expliquer les raisons de ces choix aux autres. Cette activité a débouché sur des textes autour de la lecture des tableaux et sur l'expression pour certains d'émotions esthétiques, ces textes ont été transmis à l'artiste, qui s'est enrichi de ce regard porté sur ses œuvres

Ainsi, nous avons pu constater que les apprenants, quel que soit leur niveau de maîtrise des savoirs de base ont le goût d'apprendre, de découvrir, de débattre, de comprendre le monde qui les entoure pour peu qu'on aille au-delà de leur demande initiale de formation parfois exprimée de façon stéréotypée, pour peu aussi que le formateur devienne un médiateur et crée des situations de découvertes et d'ouverture.

Les activités s'appuyant sur la diversité linguistique

L'approche interculturelle amène à considérer la diversité linguistique comme une richesse et non comme un obstacle. Il n'est pas question d'exiger de l'ensemble de l'équipe pédagogique la maîtrise des langues parlées par les apprenants, mais dans le contexte guyanais, il semble indispensable de développer une curiosité vis-à-vis des caractéristiques linguistiques des apprenants. Cette curiosité permet de renverser les situations : le formateur devient apprenant, l'apprenant devient formateur. Le recours aux langues des apprenants permet quelquefois de faire comprendre une difficulté de la langue française, par exemple l'expression de la négation dans une phrase ou la question du genre des mots. En demandant à chaque apprenant de dire comment ça se passe dans sa langue, on démystifie la langue française et ses difficultés et on permet à chacun d'appréhender sa compétence linguistique. Un autre exemple : celui d'un débat entre locuteurs nenge (ndyuka, saamaka, pamaka, aluku). Lors de discussion sur la structure familiale et sur les noms utilisés pour déterminer les liens familiaux, une discussion s'est engagée entre les différents locuteurs qui n'étaient pas d'accord. Le formateur, ne connaissant pas les langues n'a pu participer au débat, mais a joué un rôle de médiateur en aidant le groupe à mettre en évidence les différentes connaissances et les nuances d'une langue à une autre.

Enfin un dernier exemple : celui des systèmes de numérations et des techniques opératoires. Il s'agit d'apprendre à compter en français et de comprendre le système de numération en français avec les illogismes en faisant un détour par d'autres systèmes de numération (ceux des langues des apprenants et d'autres).

Chacun va réfléchir sur la façon de compter dans sa langue et sur les façons de poser et de calculer les quatre opérations, individuellement ou en sous-groupe linguistique.

Le formateur va proposer d'autres systèmes de numération et techniques opératoires et invite les apprenants à en découvrir la logique, ensemble on va comparer les différentes techniques et chacun va être en capacité de choisir les techniques opératoires qui lui conviennent le mieux, y compris les illogismes du système de numération français. Confortés dans leur première façon de faire, les participants sont en mesure de s'adapter à d'autres modes opératoires. Le travail linguistique est présent tout au long de la séquence avec les allers-retours entre les langues avec des traductions et des échanges.

Conclusion

Nous pouvons dire avec Hélène TROCMÉ-FABRE (1993) que : « La véritable alphabétisation est l'apprentissage de la lecture de l'environnement, des autres et de soi-même » et que dans la situation de formation, il est indispensable d'« ancrer l'apprentissage dans la biographie de l'apprenant » qu'il s'agisse de l'apprenant-formateur ou des apprenants-stagiaires des ateliers du DPLI. Dans la spécificité du contexte guyanais nous devons ensemble poser les principes d'une pédagogie interculturelle qui doit prendre forme dans les savoirs à enseigner et dans « le comment » les enseigner.

À travers la définition de ses principes pédagogiques interculturels les formateurs auront à :

« construire, entre porteurs de systèmes culturels différents, des articulations permettant d'éviter ou de corriger les conséquences négatives pouvant naître de ces différences [...] voilà qui nous ramène à la pédagogie interculturelle. À condition qu'elle ne se limite pas, comme fréquemment, à des cours d'acculturation à sens unique, par lesquels la majorité vise seulement à attirer les minorités, sans s'interroger sur elle-même : ce qui lui permet de se fermer mécaniquement et indéfiniment sur ses représentations dominantes. Il faudrait donc penser des formations qui éduquent majorités et minorités à une écoute réciproque, en sorte que nul ne soit livré à l'alternative d'airain : se soumettre ou partir » (CAMILLERI, 1989).

Cette approche interculturelle, par les valeurs qu'elle porte, permet au formateur d'adapter sa démarche pédagogique et relationnelle pour travailler en cohérence avec le public adulte guyanais.

Les équipes pédagogiques s'estiment satisfaites du travail qu'elles mènent et disent apprécier ce contexte interculturel dans lequel elles évoluent. Les usagers du dispositif, quant à eux s'estiment reconnus et aidés par ce dispositif.

Il s'agit là de remarques globales et non d'une évaluation qualitative et quantitative. Après dix années d'existence le DPLI a choisi de faire appel au Conseil en pratiques et analyses sociales (Copas), une société coopérative de conseil de Lille spécialisée dans le domaine des politiques sociales, pour une évaluation de ses actions. Cette évaluation a débuté en avril 2005. Elle se base entre autres sur l'analyse des divers documents et bilans produits au sein du DPLI, sur des entretiens avec des membres du réseau (financeurs, responsables, formateurs, etc.) et sur des entretiens qualitatifs et des questionnaires auprès des usagers.

Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni

Isabelle LÉGLISE

Introduction

Si c'est dans le cadre d'un diagnostic sociolinguistique touchant tout l'ouest de la Guyane que je me suis tout d'abord intéressée aux échanges à l'hôpital, ces derniers m'ont particulièrement frappée par les enjeux humains et la violence symbolique qu'ils représentaient. C'est en pensant au travail des soignants, à la difficulté de leur tâche, et à la souffrance silencieuse des patients, que cette contribution a été rédigée. L'hôpital me semblait à première vue offrir un observatoire particulièrement intéressant pour les dynamiques sociolinguistiques à l'œuvre dans la ville de Saint-Laurent-du-Maroni et plus largement dans l'Ouest. Il s'agissait, d'une part, d'une situation de travail – et des études ont montré l'importance de s'intéresser aux situations de travail pour évaluer la « vitalité des langues » (SAILLARD, 1998), d'autre part, cette situation me semblait offrir *a priori* une situation de communication inter-ethnique susceptible d'apporter un éclairage sur les pratiques effectives en termes de choix de langues et de variétés potentiellement véhiculaires dans l'Ouest. Cette situation de travail apporte effectivement ces deux éclairages. Elle apporte sans doute plus, eu égard à la dureté de la situation et aux souffrances endurées.

L'hôpital est bien sûr, comme me l'a rappelé un membre du personnel¹, le « reflet de la société environnante, de son malaise, de ses transformations rapides », mais il constitue aussi un univers à part, une « institution totalitaire, [...] lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (GOFFMAN, 1968 : 41). Un univers avec ses règles et ses routines propres, parce qu'il confronte – comme l'école dans une autre manière – des populations qui sont peu habituées à se rencontrer. Un univers à part entière parce qu'il est aussi le lieu où s'instaure une relation de soins entre des soignants et des patients, qui, à l'extérieur, ne sont pas engagés dans les mêmes types de relation, d'interaction et de réseaux de sociabilité. À ce titre, l'hôpital est un terrain d'observation en soi – et ce texte emprunte à la littérature sur le langage en situation de travail hospitalier (SILVERMAN, 1987 ; COSNIER, GROSJEAN et LACOSTE, 1993 ; GROSJEAN et LACOSTE, 1999) tout en déplaçant l'observation ici sur les pratiques plurilingues en son sein – mais ces dernières illustrent également des pratiques sociales et langagières plus larges – à l'échelle de la ville ou de la Guyane – et soulèvent des enjeux (linguistiques, politiques, identitaires...) plus globaux.

Les enquêtes réalisées à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni datent de 2003. Les matériaux linguistiques sur lesquels portent les analyses sont constitués d'une part, des inscriptions graphiques présentes dans l'hôpital (panneaux, affiches, etc.), d'autre part, d'échanges verbaux entre personnel soignant et patients enregistrés à différents moments de la journée, et en particulier lors des activités de soins prodiguées par les infirmières, et lors de la visite de l'équipe médicale dans les chambres. Enfin, le corpus comprend des entretiens avec les différents personnels de l'hôpital. Au total, les données traitées correspondent à une vingtaine d'heures d'enregistrement. Les méthodes d'analyse utilisées relèvent de la sociolinguistique, de l'analyse interactionnelle et de l'analyse de discours.

Une première analyse des données montre qu'on est dans une situation de communication exolingue et interculturelle. Je n'aborderai ici que les aspects touchant au plurilinguisme, à l'exolingue, au choix des langues et aux pratiques linguistiques déclarées et observées. Je développe ailleurs (LÉGLISE, à paraître) les aspects interculturels et les modifications de l'activité de travail induites par l'absence de pratique de langues communes entre patients et soignants.

Le but de ce chapitre est d'interroger la politique linguistique de l'hôpital de Saint-Laurent – dans ses aspects explicites et implicites – en proposant une première description de l'usage public des langues à l'hôpital. Après avoir présenté quelques caractéristiques des populations (soignantes et soignées) en présence, on s'intéressera à l'environnement graphique de l'hôpital, aux

1. À qui je dois de passionnantes discussions. Je remercie également l'ensemble des acteurs rencontrés lors de cette enquête.

pratiques écrites publiques, puis aux discours tenus par différents acteurs hospitaliers sur la prise en compte des langues des patients, enfin, on proposera une description des pratiques orales présentes au sein de l'hôpital.

Les « forces » en présence

Population de Saint-Laurent et population hospitalière

D'après l'estimation de médecins et d'infirmières travaillant à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni, plus de 80 % des patients ne parlent pas le français. Il est néanmoins difficile d'avancer des chiffres qui permettraient de quantifier les langues parlées par la population bénéficiant de soins à l'hôpital. D'un point de vue quantitatif, on peut toutefois se baser sur les caractéristiques générales de la population de Saint-Laurent-du-Maroni, tout en sachant que ces données ne reflètent que partiellement celles de la population hospitalisée. On sait que ni le lieu de naissance ni la nationalité – critères employés lors des recensements français de la population – ne renseignent sur les langues pratiquées par les individus. On sait également que, pour différentes raisons, le recensement de la population en Guyane ne reflète que partiellement la réalité du département. Mais le croisement des deux critères utilisés par l'INSEE en 1999, réalisé dans le tableau 17, permet toutefois de donner un ordre de grandeur sur les équilibres démographiques locaux. On voit que la moitié seulement de la population recensée à Saint-Laurent est née en Guyane. On note en particulier la forte pression démographique en provenance du Surinam : un quart de la population recensée à Saint-Laurent est née au Surinam, et, parmi la population née à Saint-Laurent, près d'un quart, à nouveau, a la nationalité surinamienne. Le croisement de ces résultats avec ceux réalisés dans le cadre d'une enquête scolaire sur les langues parlées par les enfants (LÉGLISE 2004, 2005 et p. 29) montre que cette population est majoritairement d'origine businenge. L'enquête menée dans les écoles de la ville montre en effet que 60 % des enfants scolarisés à Saint-Laurent déclarent parler aluku, ndyuka, pamaka ou saamaka comme langue première.

Par ailleurs, la population qui bénéficie des soins à l'hôpital ne provient pas uniquement de la ville de Saint-Laurent mais des différentes communes de l'Ouest, et en particulier du long du fleuve Maroni – et de ses rives tant françaises que surinamiennes. Pour les habitants du fleuve, si les jeunes générations sont maintenant scolarisées et en contact avec le français – côté français – ou avec le néerlandais et le sranan tongo – côté surinamien – les populations adultes ont été peu scolarisées (PRICE et PRICE, 2003), et peu au contact des langues officielles des pays frontaliers². En outre, beaucoup de ces adultes n'ont pas été alphabétisés.

2. Si elles n'étaient pas au contact avec le français, ces populations adultes en revanche – et particulièrement les hommes qui venaient travailler ponctuellement sur la côte (PRICE et PRICE, 2003) – avaient plus de contact avec le créole guyanais.

Tableau 17
Population de Saint-Laurent par nationalité et par lieu de naissance, réalisé d'après INSEE, 1999

	Nationalité		Lieu de naissance	
Brésil	296	1,5 %	243	1,2 %
Guyana	218	1,1 %	213	1,1 %
Haïti	1 034	5,4 %	756	3,9 %
Surinam	6 458	33,7 %	4 688	24,5 %
CEE + Suisse	58	1,7 %	506	2,6 %
Autres pays	270			
France	10 833	56,5 %		
Guyane			11 037	57,5 % (dont 75 % de nationalité française)
Métropole			1 292	6,7 %
Caraïbes			375	1,9 %
Autres DOM			57	0,3 %
Total	19 167		19 167	

Sur la base de ces croisements de données et sur la base de mes observations dans les services de l'hôpital de Saint-Laurent en 2003, on peut estimer que la majeure partie des patients parle comme langue première un créole à base anglaise, en général le nengee tongo sous ses différentes formes (ndyuka, aluku, pamaka), parfois sranan et parfois saamaka. On compte également des malades parlant le portugais du Brésil, l'anglais du Guyana, le créole haïtien ou l'espagnol. La question demeure de savoir quelle proportion exacte de patients parle également français, en plus de ces langues. Lors de mes observations en 2003, à peu près un dixième des patients hospitalisés semblait pouvoir communiquer en français.

Un personnel hospitalier majoritairement francophone et extérieur à la ville ou au département

Les caractéristiques du personnel soignant de l'hôpital rappellent pour leur part étrangement celles du personnel enseignant des écoles de l'Ouest guyanais (et retracées dans PUREN, 2005 ; LÉGLISE et PUREN, 2005). Le personnel d'encadrement de l'hôpital, les médecins, les internes et les infirmières sont en effet, dans leur grande majorité, des Français métropolitains (dont on a vu dans le tableau 17 qu'ils représentent un peu plus de 6 % de la population de la ville). On compte également quelques Antillais (Martinique, Guadeloupe) ainsi que de rares Français d'autres départements d'Outre-Mer, comme la Réunion. Quelques médecins n'ont pas la nationalité française et viennent de différents pays d'Afrique. Aucun ne reste très longtemps. Lors de l'enquête, aucun cadre, directeur, médecin ou interne rencontré n'était guyanais. Actuellement, seulement quatre cadres sont originaires de Guyane.

L'instabilité des équipes est par ailleurs structurelle : les infirmières métropolitaines bénéficient généralement d'un contrat de six mois ou d'un an, souvent en intérim. Lors de l'enquête, on pouvait compter sur les doigts d'une main les infirmières issues de l'école d'infirmières de Cayenne ; illustration parmi tant d'autres des difficultés de formation d'une élite locale parmi les différentes communautés peuplant la Guyane.

Les aides-soignants pour leur part, sont largement issus de la population guyanaise, et la plupart de ceux qui ont été rencontrés déclaraient parler couramment créole guyanais et français.

Grands écarts

On ne peut donc que constater un certain nombre de « grands écarts », entre le répertoire linguistique des patients d'un côté et celui des soignants de l'autre, entre les formations des uns et l'absence de formation des autres, entre les habitus linguistiques de tous. Devant l'urgence des nécessités de la communication avec les patients, la plupart du personnel hospitalier, de l'aide-soignant au médecin en passant par les infirmières, apprend sur le tas quelques rudiments des langues en présence. Ainsi, une grande majorité déclare se débrouiller en « taki-taki », langue que le personnel soignant attribue à la plupart des malades. Nous verrons plus loin ce qu'il en est précisément de leurs pratiques et attitudes face aux langues des patients.

Une anthropologue, spécialiste des populations businenge et qui parle ndyuka, travaille en tant que médiatrice à l'hôpital. Elle a tenté notamment de mettre en place des formations à la culture et aux langues noires marronnes, mais s'est heurtée à de nombreuses difficultés et finalement peu de formations ont vu le jour. Ces dernières sont basées sur le volontariat de tous les participants. L'instabilité et le constant renouvellement des équipes rendent de fait toute formation rapidement obsolète.

L'environnement graphique à l'hôpital

L'étude que l'on va lire dans cette section s'inspire du travail présenté par L.-J. CALVET (1994) sur l'environnement graphique dans les villes de Dakar et Paris. Selon l'auteur, l'environnement graphique – tout recours à une graphie visible de tous, écrit officiel ou individuel – donne à voir une certaine image du plurilinguisme de la ville et permet de voir en œuvre à la fois la politique linguistique d'un État ou d'une ville et la gestion du plurilinguisme par les individus. Les travaux de L.-J. Calvet prenaient pour cadre une ville (Dakar) ou un quartier (Belleville à Paris). On propose ici une diminution d'échelle en s'intéressant à un ensemble clos, ayant des fonctions définies et ses propres règles : un hôpital.

Des supports, des fonctions et des langues

L'environnement graphique de l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni nous livre une vision essentiellement monolingue. La signalétique, sous forme de grands panneaux, est en français. Elle présente la nomenclature générale de l'hôpital : « Hôpital », « Urgences », « Accueil », de même que le nom des services « Médecine », « Pédiatrie », etc. ou des personnes « assistante sociale »... On voit par exemple, sur la photo p. V du cahier couleurs le panneau « Accueil » à l'entrée de l'hôpital.

Les affiches de format A3 qui couvrent les murs des couloirs autour de l'entrée notamment, dans une fonction mi-informative mi-décorative, adoptent la même logique monolingue. Il s'agit soit de documents métropolitains, soit de documents imprimés localement, mais qui présentent tous des informations en français : aide psychologique par téléphone, dépistage du Sida anonyme et gratuit, etc.

D'autres panneaux ou pancartes, en revanche, sont plurilingues, à l'instar du second panneau de la photo de l'entrée de l'hôpital. Ils présentent des textes en sranan tongo, en français et en anglais. Ces textes consistent en interdictions : interdiction de venir vendre des objets à l'intérieur de l'hôpital, interdiction de jeter des objets à terre.

À l'entrée d'un service, avant d'accéder au couloir des chambres, on observe également des affiches, de format A4, présentant des phrases imprimées en majuscules (ci-après). Cinq documents sont scotchés les uns à côté des autres, deux en français (sans spécifier que c'est du français), les autres en indiquant en titre le nom de la langue : sranan tongo, anglais et néerlandais, comme pour signifier qu'il s'agit de traductions du texte français dans telle ou telle langue que l'on étiquette. Il s'agit de consignes et d'interdictions afférentes aux visites dans les chambres. En revanche, ce qui est autorisé (les heures des visites) n'est pas traduit.

Du point de vue de la fonction de tous ces textes, on s'aperçoit que les indications permettant de guider les personnes dans l'hôpital sont uniquement en français. La présence écrite d'autres langues n'a en conséquence pas pour fonction d'accompagner le cheminement des individus. Les énoncés écrits en d'autres langues que le français sont là pour signifier des interdictions, donner des « consignes à respecter » – des règles de bonne conduite à l'intérieur de l'hôpital ou de tel ou tel service – à la forme négative.

Hiérarchisation des langues et des fonctions

Comme lors des observations de L.-J. Calvet à Dakar, toutes les langues parlées dans la ville de Saint-Laurent ou présentes dans les interactions orales au sein même de l'hôpital, ne sont pas présentes sur ces panneaux et affiches, bien au contraire. L'écrit « opère une sorte de sélection parmi les langues, une hiérarchisation » (CALVET, 1994 : 178).

Si l'on essaie de catégoriser les langues présentes sur des supports écrits en fonction de ce qui les rassemble, on s'aperçoit qu'il s'agit de langues de scola-

ENGLISH

BEFORE PAYING A VISIT TO A PATIENT YOU HAVE TO ASK FIRST FOR THE NUMBER OF THE ROOM THE PATIENT IS LYING IN.

YOU MUST NOT OPEN THE DOORS WITHOUT KNOWING THE NUMBER. PLEASE ASK THIS TO THE PERSON WHO IS INCHARGED.

ONE VISITOR PER ROOM.
YOU HAVE TO PAY ATTENTION TO THE ABOVE MENTIONNED RULES. THIS IS IMPORTANT TO THE WELVARE OF THE PATIENT.

SRANAN TONGO

FOSIE JOE KOM LOEKOE A SMA SAN SIKI, JOE MOESOE AKSI A NUMERO FOE A KAMRA PE A SIKI SMA E DIDON NA A SMA SA E WROKO DRAPE.

NO OPO DEN KAMRA DORO ZOMAAAR.

PRIERE DE BIEN VOULOIR VOUS RENSEIGNER AUPRES DU PERSONNEL SOIGNANT LES NUMEROS DES CHAMBRES DES MALADES AVANT TOUTE VISITE.

(NE PAS OUVRIR LES CHAMBRES)

UN VISITEUR PAR MALADE ET PAR CHAMBRE.

CES CONSIGNES DOIVENT ETRE IMPERATIVEMENT RESPECTEES POUR LE BIEN ETRE DE NOS MALADES.

NEDERLANDS

VOOR U DE ZIEKE KOMT BEZOEKEN MOET U EERST VRAGEN NAAR DE NUMMERS VAN DE KAMERS AAN HET VERPLEGEND PERSONEEL U MAG DE KAMERS NIET ZOMAAAR OPENEN.

EEN BEZOEKEN PER ZIEKE EN PER KAMER.
U MOET RESPEKT OPBREGEN VOOR HET BOVENSTAANDE, DAT TEVENS IN HEM WELZUM IS VAN DE PATIENT.

VISITES INTERDITES
AUX ENFANTS DE MOINS DE 13 ANS

HORAIRES DES VISITES
- & -

13 HEURES - 15 HEURES

17 HEURES - 20 HEURES

Affiches sur les murs à l'entrée d'un service.

risation – en Guyane pour le français, au Surinam pour le néerlandais et partiellement le sranan tongo, au Guyana pour l'anglais. Les trois langues européennes sont par ailleurs langues officielles dans ces pays. Si l'on suit cette piste, alors on en déduit que l'hôpital s'adresse à ses patients et à leur famille dans la langue de scolarisation de leur pays d'origine. Soit : en sranan et néerlandais pour les Surinamiens, en anglais pour les Guyaniens, en français pour les... Guyanais ?

Le choix de ces langues et leur mise à l'écrit à l'hôpital posent un certain nombre de questions :

– Pourquoi avoir choisi seulement les langues de scolarisation de la Guyane et celles de certains pays voisins ? Parmi l'ensemble des langues parlées en Guyane et dans ses pays voisins, dont un certain nombre sont certes des langues à tradition orale, les possibilités d'écriture (cf. Goury, p. 73) existent pourtant depuis longtemps. Ce choix semble donc entériner une sorte de hiérarchie entre des « langues nobles », méritant une mise à l'écrit et des langues – et des patients ? – ne le méritant pas.

– Si l'on suit la logique de proposer des écrits dans les langues de scolarisation des patients, pourquoi ne pas avoir choisi également d'autres langues probablement plus présentes que le néerlandais à l'hôpital, par exemple, le portugais pour les patients brésiliens ?

– On pourrait alors, à l'inverse, faire l'hypothèse que ces langues ont été choisies pour d'autres raisons. L'anglais n'est ainsi peut-être pas présent en tant que langue de scolarisation au Guyana mais plutôt comme représentant d'une langue que l'on qualifie d'internationale et que l'on suppose partagée par de nombreux locuteurs. Quant au sranan tongo, il n'est peut-être pas présent en tant que l'une des langues de scolarisation au Surinam, il a peut-être été choisi en raison de sa proximité linguistique avec le nengee, langue majoritaire des patients³.

Tout cela pose plus généralement la question de savoir à qui sont réellement adressés ces panneaux et pourquoi ils leur sont adressés. En effet, « toute énonciation, même sous sa forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle » (BAKHTINE, 1977 : 105), *a fortiori* ici pour des documents affichés à la vue de tous. Ces documents sont-ils adressés uniquement aux personnes scolarisées pouvant alors éventuellement « traduire » à leur tour aux patients dans les différentes langues parlées par ces derniers ? Je fais l'hypothèse que ce n'est que partiellement le cas. En effet, on a vu la fonction d'interdiction des documents écrits dans des langues autres que le français ; à quoi ces documents servent-ils si les patients ne lisent pas dans ces langues et ne prêtent en général pas attention aux indications écrites (FRAENKEL et GIRODET, 1989) ? On pourrait faire l'hypothèse que ces écrits agissent pour l'hôpital comme un renforcement d'interdits proférés à l'oral, en utilisant la force prescriptive que l'on reconnaît à l'écrit, cette « fonction prescriptive, normative et répressive » qui « envahit encore nos représentations » (FRAENKEL, 2001 : 135). Si un patient ou un membre de sa famille ne se conforme pas au règlement (en venant vendre des objets dans l'hôpital, ou en entrant dans les chambres au mauvais moment), il sera toujours temps, *a posteriori*, de le rabrouer en rappelant que « c'est interdit, c'est écrit » (sous-entendant « vous devriez le savoir, c'était porté à votre connaissance, par écrit ») ou que « c'est interdit *parce que* c'est écrit » (sous-entendant, « ce n'est pas à discuter, c'est consigné par écrit »).

Ainsi, l'environnement graphique de l'hôpital de Saint-Laurent donne à voir une idéologie essentiellement monolingue – en français – et constitue une illustration classique de rapports de domination entre langues (CALVET, 1987) ou entre pratiques langagières (BOUTET, 1994). Le recours qui est fait, en de rares occasions, à d'autres langues – triées sur le volet mais dont on peut discuter les critères de choix, montre une certaine reconnaissance du plurilinguisme environnant. Toutefois, on l'a vu, il témoigne également d'une hiérarchie dans la présence des langues et des fonctions qui leur sont dévolues. Par ailleurs, ce recours très ponctuel aux autres langues, témoigne d'une absence de reconnaissance de l'importance de ce plurilinguisme et de son inscription dans le temps. Il y a, en effet, fort à parier que ce plurilinguisme sera largement vivant à Saint-Laurent, pendant encore de nombreuses années, pari que

3. Lors de leurs pratiques écrites publiques (affiches d'annonce pour un concert, plaquette de CD, etc.), les Businenge emploient également souvent le sranan (cf. Goury, p. 73).

l'hôpital ne semble pas tenir. Ainsi, l'environnement graphique de l'hôpital n'est définitivement pas au service du plurilinguisme de ses patients ni le garant d'une égalité entre les langues en présence. Nous allons voir que ce n'est pas le cas non plus des pratiques orales qui se déroulent en son sein.

Pratiques déclarées et pratiques réelles dans un service hospitalier

L'étude que l'on va lire dans cette section met en rapport des pratiques linguistiques déclarées et des pratiques réelles, suivant une méthodologie suivie tout au long du diagnostic sociolinguistique dans l'Ouest guyanais (Léglise, p. 29). Les « pratiques déclarées » sur lesquelles on s'appuie sont issues d'une analyse des discours tenus par le personnel hospitalier lors d'entretiens réalisés en 2003 portant sur leur parcours linguistique personnel et professionnel et sur leur pratique des langues. Les « pratiques réelles » ont été identifiées par l'étude des choix de langues et des alternances codiques lors de l'activité de travail du personnel hospitalier et en particulier lors de ses interactions avec les patients. Ces interactions ont été enregistrées au cours de l'année 2003, en confiant des enregistreurs aux infirmières. Deux moments de l'activité de travail ont été favorisés pour réaliser les enregistrements : lors de « la visite » – où toute l'équipe évoque le cas de chacun des patients, en passant de chambre en chambre – et lors des « soins », où les infirmières passent de lit en lit pour prodiguer les soins aux malades.

Dans le croisement des analyses de ces pratiques réelles et déclarées, il ne s'agit pas seulement de donner à voir des décalages entre pratique professionnelle réelle et discours sur cette pratique – décalages habituellement saisis en analyse du travail par la distinction entre l'activité prescrite et l'activité réelle (HUBAULT, NOULIN et RABIT, 1996). Ici, plus précisément, si un décalage nous intéresse c'est celui qui existe entre les pratiques linguistiques prescrites ou autorisées, les pratiques linguistiques réelles et les pratiques souhaitées, fantasmées voire occultées, lors de l'activité de travail. Par ailleurs, bien plus qu'identifier des décalages, le croisement des analyses sert à donner du sens aux interactions enregistrées, à les resituer en contexte, l'analyse des discours permettant également d'identifier des attitudes face à la pratique des langues.

Ce qu'ils en disent : pour ou contre une pratique de la langue des patients

Alors qu'on a vu que les populations soignantes et soignées à l'hôpital ne partagent pas les mêmes langues – maternelles ou véhiculaires – une question semble diviser le personnel hospitalier rencontré, c'est celle de l'apprentissage

ou pas des langues de leurs patients. La majeure partie du personnel interrogé ne se déclare pas monolingue – beaucoup semblent même ouverts à la pratique de différentes langues – mais très rares sont ceux qui se déclarent suffisamment à l'aise dans les langues de leurs patients pour pouvoir communiquer comme ils le souhaiteraient. En général, on « bricole », on se « débrouille », au moins pour « les trucs médicaux de base » en ayant appris « sur le tas » *a fortiori* en « taki-taki », nom attribué par la plupart du personnel aux langues parlées (de manière indistincte pour eux) par les Noirs Marrons qu'ils soient Guyanais ou Surinamiens, qu'il s'agisse du ndyuka, de l'aluku, du pamaka, du saamaka ou même du sranan tongo.

Les deux témoignages d'infirmières ci-dessous illustrent la nécessité d'une pratique même minimale de la langue des patients : « on est obligé », « on n'a pas le choix », pour des raisons médicales. La première déclare parler français et taki-taki et comprendre les créoles à base française, la seconde déclare parler français, anglais, espagnol et taki-taki. Toutes les deux, métropolitaines, s'inscrivent dans une logique de l'apprentissage de la langue de l'autre.

- (1) *Cela fait 5 ans que je suis en Guyane / moi j'ai appris à parler un petit peu le taki / je comprends très bien le créole guyanais et créole haïtien aussi / taki aussi je commence à bien comprendre / quand on est entouré de gens qui parlent pas la langue on est obligé de s'y mettre / le taki ça fait 2 ans que j'apprends.*
- (2) *Moi je suis là depuis le mois de juillet / je me débrouille en anglais en espagnol / portugais que dalle / je comprends absolument pas quand ils me parlent / et le taki un petit peu / les trucs de base / manger dormir médicaments / en général t(u) es obligé de t'y mettre / moi j'ai toujours aimé les langues mais on n'a pas le choix / [...] je m'y suis mise sur le tas mais c'est les trucs de base limite médical / je peux pas aller faire mes courses en taki.*

Cependant, et contrairement à ces deux témoignages, l'urgence de la communication avec les patients est rarement évoquée par le personnel de l'hôpital en tant qu'explication à la pratique des langues, comme s'il s'agissait là d'un supplément d'âme et que la relation de soins pouvait se dérouler sans composante communicationnelle obligatoire. Parler la langue du patient serait de l'ordre du plaisir, parce qu'on aime communiquer. Ainsi, un aide-soignant originaire de Saint-Laurent déclare parler six langues différentes avec les patients (français, créole guyanais, anglais, espagnol, portugais et taki-taki) seulement parce qu'il « aime communiquer ». Alors que je lui fais remarquer qu'il constitue une véritable ressource linguistique pour l'hôpital, il reconnaît que dès le début de son activité professionnelle, ses compétences ont été un plus, mais qu'il n'y a jamais vraiment réfléchi. De même, son encadrement, et l'hôpital tout entier, ne semblent pas s'être penchés sur cette question.

- (3) – *En fait vous êtes une véritable ressource linguistique !*
– *Ben j'avais jamais réfléchi comme ça / je le fais pas pour quelque chose c'est que j'aime bien communiquer en fait / quand on était petits dans la cour de récréation on a appris le taki-taki et puis on se fréquentait on était tous ensemble / on a grandi ensemble / alors on connaît la langue de l'autre / au*

début c'était des expressions et puis progressivement on s'est mis à parler / c'est venu tout seul / on jouait au foot ensemble / le brésilien c'est venu avec / on sortait / le foot on était invités à jouer au Brésil alors on pratiquait / et puis comme ici on est à la frontière et qu'elle est perméable ben on avait des connaissances / des Surinamais mais aussi des Georgetownniens et on parlait l'anglais / et dans le travail ça a été un plus dès le début / j'ai beaucoup pratiqué.

Ainsi, s'adresser aux patients dans une langue qu'ils comprennent ne serait pas obligatoire mais constituerait un complément « optionnel » à leur prise en charge. Par exemple pour cette infirmière (4) originaire d'un autre DOM, en Guyane depuis une vingtaine d'années et déclarant parler créole, français et taki-taki, parler la langue des patients constitue une marque de respect, en particulier pour les patients âgés. Pour cette autre infirmière (5), métropolitaine de passage en Guyane, « parler de tout et de rien », « papoter », s'intéresser aux soucis des patients, constitue une composante communicationnelle qu'elle apprécie normalement dans son travail et qui lui manque en Guyane.

(4) *Je suis confrontée toujours à des personnes d'un certain âge peut-être par respect / ça vient peut-être de ma culture aussi / par respect je me dis que je dois me mettre à leur niveau et plutôt que eux doivent pas se mettre à mon niveau / si c'est quelqu'un qui est jeune je vais peut-être un peu pousser en disant « dis tu comprends pas ? » mais avec une personne âgée dès qu'il y a un mouvement d'hésitation je parle leur langue / c'est du respect / la politesse minimum.*

(5) *C'est vrai que je suis assez bavarde / dans mon boulot c'est la communication qui m'intéresse / les soins et tout / de pas pouvoir discuter avec les petites mamies / [...] parler des soucis personnels de la personne / parler de tout et de rien / quand on fait un soin normalement on papote / et là euh à part « vous avez mal » c'est vachement limité.*

Des logiques plus radicales peuvent s'exprimer quant à la pratique des langues des patients. Pour certains, non seulement il n'est pas nécessaire de parler la langue de ces derniers mais ce serait néfaste, du point de vue de l'intégration des populations concernées à la Guyane. Réagissant sur le mode du « ils ne font pas d'effort, je ne fais pas d'effort » ou « ils ne s'adaptent pas, alors je ne m'adapte pas », une partie du personnel soignant de l'hôpital déclare refuser de s'adresser aux patients dans une langue autre que le français. Ainsi, une sage-femme qui s'adresse aux jeunes mamans venant d'accoucher et qui donne les explications sur l'allaitement en français :

(6) *Je leur fais l'explication sur l'allaitement en français / ben c'est normal on est en France ici / qui est-ce qui paye ? c'est la sécu / moi je parle français je vois pas pourquoi je ferais un effort / elles ont qu'à faire un effort / alors je parle français / elles me disent « mi no fulestan⁴ mi no fulestan » / ben moi je réponds « moi non plus je fulestan pas » et alors je continue en français.*

4. En nengee « mi no fustan » ; traduction : « je ne comprends pas ».

Un aide-soignant regrette même que ses collègues métropolitains – comme les infirmières précédemment citées – tentent de pratiquer la langue de leurs patients car il ne considère pas celle-ci comme une « langue de Guyane ».

(7) *Quand les copains de Cayenne ont appris que j'allais à Saint-Laurent ils ont dit « c'est bien tu vas apprendre le taki-taki » / non j'ai pas fait l'effort et j'ai pas envie [...] non mais il ne faut pas se moquer du monde / ils touchent les allocs ils ne parlent pas français ils ne s'adaptent pas et qui est-ce qui paye ? c'est moi / c'est moi qui paye mes 20 000 balles d'impôts [...] des fois je me demande pourquoi les Métros ils se mettent à apprendre le taki-taki / ils feraient mieux d'apprendre à parler créole / ici à l'hôpital à part quelques médecins qui se sont installés les nouveaux n'apprennent pas le créole juste le taki-taki / c'est dommage ils font pas l'effort / ils préfèrent apprendre la langue des étrangers parce que c'est pas une langue de Guyane c'est la langue des immigrés.*

La question de l'apprentissage d'une langue comprise par les patients – et en particulier de leurs langues maternelles – divise donc le personnel hospitalier. Ce dernier se retrouve toutefois autour de l'idée largement répandue qu'« il n'y a pas de problème de langue » parce qu'on trouve toujours quelqu'un de bonne volonté, parmi le personnel, qui connaît quelques mots dans la langue du patient ou parce qu'on considère en fin de compte que la communication avec les patients n'est pas si importante. Ainsi, une aide-soignante d'origine haïtienne, en Guyane depuis 15 ans, déclare s'adresser aux patients majoritairement dans sa langue maternelle, le créole haïtien (8). Tout comme l'aide-soignant dont le témoignage est reproduit en (9), elle déclare faire appel à certains collègues pouvant traduire, si besoin, mais dans le cas où les collègues ne sont pas disponibles ou si leur performance se solde par un échec, ils n'en sont pas catastrophés : la première continue à s'adresser aux patients dans sa langue et le second considère que ce n'est pas grave.

(8) *Je parle créole et je parle un petit peu en français [...] le créole haïtien et le créole guyanais c'est pareil / je comprends tout / par contre je parle pas taki-taki / s'il faut dire quelque chose à un malade j'appelle quelqu'un / sinon je le dis en créole et ça va.*

(9) *Par rapport au taki-taki / j'ai pas fait l'effort et j'ai pas envie / si j'ai besoin j'ai mon collègue M. / lui c'est un spécialiste des langues / je lui demande et il traduit / c'est lui qui connaît / on fait appel à lui / et si ça marche pas c'est pas grave.*

Ce qu'ils font : alternances de langues dans une conversation essentiellement en français

L'analyse des enregistrements réalisés lors des activités de soin et lors des visites montre relativement peu d'échanges entre le personnel soignant et les patients. La plupart des échanges enregistrés se déroulent entre les médecins et les infirmières, entre infirmières ou entre infirmières et aides-soignants. Toute la communication est en français. Généralement, le personnel hospitalier s'adresse également dans cette langue aux patients. Toutefois, ces essais

de communication en français ne paraissent souvent pas concluants au personnel – soit que le patient réponde dans une autre langue, soit qu'il montre par son comportement qu'il n'a pas compris – et l'un des interactants passe alors généralement à une autre langue.

L'extrait ci-dessous met en présence, dans la chambre d'une patiente âgée en train de mourir, une infirmière (Inf. 1), le chef de service (Méd.) et l'interne (Int.) ainsi que plusieurs membres de la famille de la malade, dont deux filles ici prennent la parole (F. 1, F. 4). On voit que l'alternance de langues est motivée par un premier raté de la communication, pointé par une intervention de l'infirmière, ligne 10. En effet, en entrant dans la chambre de la patiente, le médecin salue en français et demande comment ça va (lignes 3 et 5). L'une des filles répond en français (l. 6) que ça va bien, alors que la seconde répond en ndyuka qu'elle ne parle pas français. Le médecin précise sa question, concernant la malade, (l. 8) à laquelle la première fille continue à répondre pour elle-même. Le malentendu est relevé ironiquement par l'infirmière (l. 9) : l'état de la patiente a en fait empiré depuis la veille. La prise de conscience de ce malentendu semble être à l'origine du changement de langue ligne 11 : le médecin s'essaie à poser la question en « taki-taki », mélangeant⁵ un sranan tongo approximatif et simplifié – en utilisant surtout des termes anglais ou proches de l'anglais (comme *go, sit, etc.*) et des termes français (comme *ça, bon, etc.*).

(10)

1. Inf. 1 ah ! la famille veut vous voir ! la famille voulait vous voir !
2. Méd. ben allez on y va
3. Méd. bonjour !
4. F. 1 bonjour !
5. Méd. comment ça va ?
6. F. 1 ça va bien / ça va très bien
7. F. 4 *mi ná taki faansi !* « je ne parle pas français »
8. Méd. elle va mieux qu'hier ?
9. F. 1 oui oui
10. Inf. 1 tu parles qu'elle va mieux qu'hier !
11. Méd. *a go bon?*⁶ « aller bien ? »
12. F. 1 *ai mama / mama fu mi e go [bun] ?* « oui ma mère / ma mère elle va [bien] ? »
13. Méd. *mama ça go bon ?*⁷ « la mère ça aller bien ? »
14. F. 1 *a i mi e akisi fa a mama fu mi e go ?* « c'est à vous que je demande comment va ma mère ? »
a e go bun ? « elle va mieux ? »
15. Méd. *a e go bun ?* « elle va bien ? »
16. Inf. 1 non elle demande
17. Méd. mais j'en sais rien moi si elle va bien !

5. Voir la contribution de Légise et Migge p. 133 pour une description plus précise des caractéristiques de ce « taki-taki ».

6. En nengee « *a e go bun ?* ».

7. En nengee « *a mama fu u e go bun ?* ».

L'échange se termine par un échec de la communication : à partir du moment où le médecin est passé au «taki-taki», la fille de la patiente lui demande également comment va sa mère, en nengee. Or, le médecin a apparemment une connaissance trop superficielle de la langue de cette dernière pour comprendre ses interventions, lignes 12 et 14. En 15, le médecin reproduit la dernière partie de l'énoncé 14. La question qu'il pose a enfin une forme correcte, en nengee, mais le médecin n'a pas répondu à la question de la fille – savoir comment va la mère – de même que la fille n'a pas répondu à la question identique du médecin. L'infirmière comprend ce qui se passe en 16 et le verbalise à destination du médecin. En 17, le médecin avoue ne pas savoir si sa patiente va mieux, mais il le dit en français, avant de passer à autre chose, en français également. Il ne répond donc pas à la question posée par la fille de la patiente. La communication avec les membres de la famille est alors interrompue.

Un peu plus tard, on observe un autre changement de langue, motivé par le besoin de se faire comprendre. Lignes 62 et suivantes, on note des énoncés en français, adressés à la patiente (par le médecin, l'interne et l'infirmière), qui ne sont pas suivis par l'effet escompté puisque la patiente ne bouge pas, puis un passage, en 71 et 76, à un essai, en taki-taki :

62. Méd. allez on va s'asseoir

63. Int. allez madame Da ! / attendez !

65. Inf. 1 un / deux / trois

[...]

71. Méd. *sit don / sit don mama*⁸ « assieds-toi / assieds-toi grand-mère »

[...]

76. Méd. *bloo bun / bloo tanga*⁹ « respire respire fort »

L'exemple suivant met en présence un patient d'origine brésilienne et l'équipe hospitalière. Comme dans le cas précédent, le médecin s'adresse d'abord en français au patient mais l'échange est limité puisqu'à la seconde intervention en français du médecin, *comment ça va m(on)sieur ?*, le patient répond par un *hum* interrogatif et qu'une infirmière répond à sa place (*mieux*). L'enregistrement de cette visite montre alors essentiellement des échanges au sein de l'équipe (lignes 6-9, 26, 43-89). En dehors des formules d'ouverture et de fermeture en français (*monsieur bonjour, comment ça va monsieur...*), les adresses au patient ne concernent que des ordres (lui demander de s'allonger, lui demander de relâcher le ventre) et une question (a-t-il mal lorsque le médecin lui palpe le ventre ?). Ces adresses (l. 11, 14, 29) occasionnent systématiquement des changements de langue, en espagnol. En 11, l'infirmière traduit la demande du médecin formulée en 10, en français. Par la suite, en 13 et 28, le médecin fait appel à l'infirmière pour traduire (*comment tu dis... ? tu veux lui demander de...*).

8. En nengee : «*opo sidon mama*».

9. En nengee : «*boo bun / boo taanga*».

(11)

1. Méd. monsieur bonjour !
2. Pat. bonjour !
3. Méd. comment ça va m(on)sieur ?
4. Pat. *hum ?*
5. Inf. 1 mieux !
6. Méd. qu'est-ce qu'il a décollé !
7. Inf. 1 ben oui !
8. Méd. je l'avais pas vu depuis un bout de temps mais il est fatigué hein !
9. Int. ouais ouais !
10. Méd. bon alors heu vous / vous pouvez vous allonger ?
11. Inf. 1 *ponte a la cama* « mets toi au lit »
12. Méd. alors...
13. Méd. comment tu dis si il a mal ?
14. Inf. 1 *te duele mucho ?* « ça te fait beaucoup mal ? »
15. Pat. *hum ?*
16. Inf. 1 *te duele mucho ?* « ça te fait beaucoup mal ? »
17. Pat. *não !* « non »
- [...]
26. Int. en fait c'était un monsieur qui donc qui était entré pour [...] le bilan c'est plutôt une rate infectieuse alors il y a soit un paludisme viscéral évolutif soit une lechmaniose / ils sont en train de faire les recherches de lechmanie donc heu
27. Méd. c'est pas facile à voir une lechmaniose hein /
28. Méd. heu tu veux lui demander de relâcher son ventre ?
29. Inf. 1 *heu no no te / deja / deja hacer el medico / no te ponto duro / no te ponte* « heu ne ne te / laisse / laisser faire le médecin / ne te mets pas dur / ne te mets pas »
30. Pat. *no* « non »
31. Inf. 1 *deja / deja* « laisse / laisse »

Comme dans l'extrait (10), la pratique d'une autre langue que le français – ici l'espagnol – est approximative (structures calquées sur le modèle d'énoncés en français, flexions verbales incorrectes...), et les changements de langues sont précédés d'hésitations, de pauses et sont l'objet de plusieurs reformulations, comme en 29 et 31. La suite de cet extrait voit le patient s'adresser directement à l'équipe, fait relativement rare dans les enregistrements où souvent les patients ne répondent que lorsqu'on les sollicite. Il fait alors état de sa douleur, non pas lorsqu'il est allongé, comme c'est le cas à présent, mais lorsqu'il se déplace. Il fait une première tentative en portugais, ligne 32, qui n'est pas bien comprise par l'infirmière qui demande des explications en 33 et 35. Le patient change de langue à son tour, en utilisant quelques mots de français, en 36 et 38 : *le ventre, marcher*. L'infirmière reformule alors, en espagnol, ce

qu'elle croit comprendre, en 39 et 41 et donne le verdict à ses collègues en 43 : *il a mal quand il marche*. On voit ici le travail de co-construction dans l'interaction, entre infirmière et patient, permettant d'arriver à une communication « minimale » : faire parvenir au patient les requêtes du médecin et à l'inverse – dans ce cas – faire parvenir au médecin le témoignage du patient sur sa douleur.

- 32. Pat. *yo le con yo / le ventre* « je quand je »
- 33. Inf. 1 *cuando toce ?* « quand tu touches ? »
- 34. Pat. *quando* « quand »
- 35. Inf. 1 *cuando que ?* « quand quoi ? »
- 36. Pat. le ventre
- 37. Inf. 1 oui
- 38. Pat. marcher
- 39. Inf. 1 *ah ! cuando tu anda* « ah ! quand tu vas ? »
- 40. Pat. *é* « c'est ça »
- 41. Inf. 1 *te duele ?* « ça te fait mal ? »
- 42. Pat. *é* « c'est ça » / *é* « c'est ça »
- 43. Inf. 1 il a mal quand il marche

Les échanges avec le patient en restent là puisque dès la ligne 44, l'équipe recommence à discuter entre elle sur le « cas » du patient, sur les résultats des dernières analyses, la posologie à lui administrer et les examens complémentaires à faire, en particulier un scanner. Une fois tous ces sujets abordés, la visite se termine, annoncée par les formules conclusives des médecins en 89 et 90 et sur une adresse, au patient, en français, *au fauteuil*, signifiant par là que la visite est finie et que ce dernier peut quitter son lit et retourner s'asseoir dans son fauteuil. L'intervention finale, en 96, en espagnol, annonçant au patient qu'il sera emmené à Cayenne pour passer un scanner, n'a lieu que parce l'une des infirmières suggère en 93 qu'il faudrait peut-être le prévenir.

- 89. Méd. bon ben alors très bien
 - 90. Int. ok
 - 91. Méd. au fauteuil !
 - 92. Inf. 1 mais il se plaint du ventre quand même
 - 93. Inf. 2 il faudrait peut-être lui dire qu'il va passer son scanner ?
 - 94. Int. heu oui
 - 95. Méd. j'allais dire *sit don* mais
 - 96. Inf. 1 *la semana que viene te vas a Cayenne para pasar un otro scanner* « la semaine qui vient tu vas à Cayenne pour passer un autre scanner »
 - 97. Pat. ok
- L'équipe quitte la chambre.

Dans un environnement sonore en français, où l'équipe hospitalière discute majoritairement entre elle, les interventions dans d'autres langues, et en particulier en « taki-taki », sont extrêmement courtes : elles correspondent

soit à des questions brèves que l'équipe adresse à ses patients ou à leur famille, soit à des ordres. Elles sont toujours à l'initiative de l'équipe. Les limites de la communication sont par ailleurs rapidement atteintes dès que les membres de la famille ou les patients tentent de discuter réellement avec l'équipe dans une langue autre que le français.

Choix de langues : de l'espagnol pour les Brésiliens, du taki-taki pour les... « gens colorés » ?

Le croisement des entretiens avec le personnel hospitalier et des enregistrements d'interactions dans les chambres fait également ressortir la question du choix de langues : Quelle langue choisit-on ? Comment la choisit-on ? Sur quels critères ? Lorsqu'on interroge le personnel soignant, les choix semblent clairs. Tous déclarent d'abord parler français, puis, en fonction des réactions des patients, changer de langue (12 et 13). Ensuite, chaque numéro de chambre semble mémorisé, par les infirmières notamment, avec les langues à pratiquer (14).

(12) – *Quand vous entrez dans les chambres ?*

– *Moi j'essaye en français toujours / moi je sais que la première langue qui arrive c'est la mienne / spontanément « bonjour » et si il y a pas de réponse ben on change hein.*

– *Comment ça se passe en arrivant dans la chambre ?*

– *Y en a plein qui disent « mi no fustan » ça veut dire « je ne comprends pas » alors d'emblée t(u) es fixée / déjà quand tu dis bonjour si tu vois qu'on te répond un truc dans une autre langue ça veut dire qu'il va falloir changer de patois ! c'est la personne qui parle je m'adapte.*

(14) – *Pour les chambres c'est facile la 7 c'est anglais et espagnol la 3 et la 5 c'est taki-taki.*

Toutefois, il n'est pas toujours facile de trouver une langue commune avec le patient. Dans certains cas, le personnel opte pour la proximité linguistique, comme dans les deux cas suivants où les patients sont Brésiliens et parlent portugais et où une infirmière s'adresse à eux systématiquement en espagnol, faisant le pari qu'ils la comprendront dans cette langue mieux qu'en français. L'identification de la langue parlée occasionne même des discussions au sein de l'équipe hospitalière, chacun essayant de placer les quelques mots qu'il connaît.

(15)

16. Inf. 1 *te duele mucho ? « ça te fait beaucoup mal ? »*

17. Pat. non !

18. Inf. 1 *hoy ? no ? « aujourd'hui ? non ? »*

19. Méd. *hoy ? aqui dói ? « aujourd'hui ? ici mal ? »*

20. Pat. hum ?

21. Méd. *aqui dói ? « ici mal ? »*

22. Méd. il est Brésilien ?

23. Inf. 1 oui
 24. Méd. et « *dói* » c'est bien du portugais ?
 25. Inf. 1 *no te duele ahora ?* « ça ne te fait pas mal maintenant ? »
 26. Pat. *Não*
 (16)
 ...
 165. Méd. il va pas trop mal ! bon allez on avance ! *buenas dias !* « bonjour ! »
 166. Inf. 1 *buenos dias !* « bonjour ! »
 167. Méd. quoi ? c'est pas comme ça que ça se dit ?
 168. Inf. 1 c'est pas quand on part ! c'est quand on arrive ! c'est pas quand on s'en va !
 169. Int. *bom dia* [port.] « bonjour ! »
 170. Inf. 1 c'est pas quand on s'en va !
 171. Méd. ah bon ? c'est quand on arrive ?
 172. Inf. 1 ben oui !
 173. Méd. et quand on s'en va on dit quoi ?
 174. Inf. 1 *adios* [esp.] « au revoir ! »
 175. Méd. *adios !* [esp.] « au revoir ! »
 176. Int. *bona* [esp.] / bon / bon / bon *tarde* [port.] « bonne/ bon bon bon après-midi »
 177. Inf. 1 ah mais tu parles portugais ?
 178. Int. bon *tarde* [port.] « bon après-midi ! »
 179. Méd. et toi tu parles pas portugais ?
 180. Inf. 1 non je parle espagnol moi

Souvent même, il s'agit pour le personnel soignant de deviner quelles langues parle le patient, et en particulier, quelle est sa langue maternelle. Dans ce cas, on assiste à de véritables paris, basés en particulier sur la couleur de peau des patients. L'extrait d'entretien présenté en (17) fait état d'une confusion : croyant qu'elle était Créole guyanaise, l'infirmière s'est adressée en français à la patiente, qui était Businenge et ne parlait que nengee (soit « taki-taki » pour le personnel) et ne l'a pas comprise. L'interaction présentée en (18), enregistrée dans le couloir d'un service, montre la situation inverse : face à une patiente haïtienne, parlant créole haïtien comme langue première et pouvant s'exprimer un peu en français, toute l'équipe parlait « taki-taki », or, la patiente ne comprenait pas cette langue. L'échange ici a lieu en français et évoque ces choix de langue.

- (17) *C'est vrai qu'on a eu un gag l'autre jour c'était marrant sur une dame qui a été hospitalisée et qui était claire de peau moi je trouvais qu'elle était plutôt typée créole mais bon ça veut rien dire et euh tu sais tu m'as dit « est-ce que tu peux lui dire ça en taki-taki » et euh moi je lui ai dit en en français moi je pensais qu'elle était créole la dame tu te rappelles et en fait elle était businenge parce que j'ai pas mais elle était pas très foncée de peau quoi.*

(18)

1. Int. madame comme vous allez vous allez probablement aller au scanner passer un scanner [...] à Cayenne euh donc on vous mettra dans la machine d'accord il faudra pas bouger ça fait pas mal d'accord il faudra pas bouger
2. Inf. 1 elle comprend ?
3. A. S. 1 mais oui elle comprend très bien
4. Int. oui je crois qu'on s'est rendu compte que
5. A. S. 1 elle comprend très bien parce que on lui parlait taki-taki / d'un seul coup elle nous parle français
6. Inf. 1 elle comprend bien
7. A. S. 2 je pense pas qu'elle est Businenge hein
8. A. S. 1 tu es Businenge ?
9. Inf. 2 vous êtes Businenge ?
10. A. S. 1 oui ? ha ha ha ha et puis tu nous fais parler taki-taki là ? et tu sais parler français ? alors !
11. Pat. (silence)
12. A. S. 1 qu'est-ce qu'il y a ?
13. Pat. c'est pas grave
14. Inf. 1 c'est pas grave
15. Inf. 1 non c'est pas grave
16. A. S. 1 non tu as raison c'est pas grave
17. Pat. y a pas problem

On voit dans ces deux extraits comment œuvre la catégorisation ethnique, si présente en Guyane¹⁰, et comment cette catégorisation induit des choix de langue. La catégorisation est explicite dans l'extrait 18, avec des équations qui sont faites entre « clair de peau » = « typé créole », « foncé de peau » = « Businenge ». Dans l'extrait 18, une catégorisation ethnique est également proposée, puisque l'infirmière et les aides-soignantes demandent à la patiente quelle est son origine, non pas en lui posant une question ouverte sur son origine, son lieu de naissance ou sa nationalité mais en lui proposant une pré-catégorisation « tu es Businenge ? », « vous êtes Businenge ».

On touche là à des questions beaucoup plus vastes que la pratique et les choix de langues à l'hôpital. On rejoint en effet la question de la définition de soi et des autres par les différentes composantes de la société guyanaise (cf. notamment JOLIVET, 1990 et p. 87) et de leurs critères d'identification, questions que cette contribution ne saurait aborder. Pratiques et discours recueillis dans le cadre de l'hôpital illustrent les catégorisations ethniques pratiquées. Les discours, comme l'extrait 19 épinglent même – eux-mêmes, non sans racisme parfois – les pratiques hospitalières se fiant « à la couleur de peau » :

10. Cf. sur ce point LÉGLISE, p. 29 : ALBY et LÉGLISE (2005).

- (19) *Quand je vais aux urgences et qu'on commence à me parler en taki-taki ben c'est pas parce que je suis black qu'il faut qu'on me parle ça / il y a des différences quand même / c'est comme si vous vous arriviez aux urgences et qu'on commence à vous parler en arabe / quand même entre un Français un Arabe et un habitant des pays de l'Est il y a des différences entre les blancs / ben les blacks c'est pareil / me parler en taki-taki juste à la couleur de peau ben c'est un délit de sale gueule.*

Conclusion

Il ne semble pas y avoir de politique linguistique explicite à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni. On note un certain nombre de pratiques plurilingues, tant à l'oral qu'à l'écrit, mais celles-ci semblent plus le fait de volontés individuelles, voire de décisions ponctuelles, que d'une politique concertée. L'analyse de l'environnement graphique à l'hôpital et des interactions qui se déroulent en son sein montre cette absence criante de politique linguistique générale et fait état de pratiques dictées par la réaction à l'urgence, sans réflexion préalable basée sur un diagnostic de la situation sociolinguistique locale – en particulier de l'environnement linguistique des patients – à laquelle il s'agirait de s'adapter. Si les discours tenus par le personnel hospitalier font état de polémiques sur la nécessité ou non de pratiquer la langue des patients, les pratiques réelles montrent un certain nombre d'hommes et de femmes de bonne volonté tentant d'aller vers... non pas la langue de l'autre mais une variété linguistique qu'on estime proche de ce dernier, afin de permettre une communication minimale pour le geste médical. La question de la prise en charge du patient dans sa totalité reste, pour sa part, entière.

Finalement, outre les langues de leurs patients qu'il ignore, le personnel hospitalier n'a également aucune connaissance de la diversité culturelle guyanaise, des us et coutumes et des normes endogènes des communautés en présence. Et si la plupart du personnel est bien consciente de l'altérité linguistique qui les distingue des patients, elle ne semble pas pour autant mesurer la dimension interculturelle des échanges. Devant un certain nombre de « malheurs de la communication », j'ai fait l'hypothèse (LÉGLISE, à paraître) qu'ils se comportent comme si les règles de la conversation de leur propre communauté d'appartenance s'appliquaient en agissant en fonction de croyances – souvent stéréotypées – qu'ils ont intégrées sur la culture de l'autre.

L'essai récent de formation d'aides-soignants locaux, représentants des différents groupes ethniques en présence, constituera sans doute un renouveau dans la prise en charge des patients. Toutefois, la mise en place unique de ce dispositif, sans formation plus large du corps médical et soignant aux langues et cultures en présence, semble confirmer l'impression qui se dégage de notre

analyse : pour l'hôpital, ce n'est apparemment pas aux médecins et infirmiers de s'adapter au patient, d'autres catégories de personnes (aides-soignants, familles des patients, patients eux-mêmes) ont à faire l'effort de l'adaptation. Dans un contexte général qui a du mal à se défaire d'une idéologie coloniale, ce qui pose problème semble donc être la non-francophonie des patients et non la francophonie des soignants. Cela semble véhiculer l'idée que la situation sociolinguistique actuelle à Saint-Laurent est temporaire, transitoire, et qu'une fois que la population sera « civilisée », par et vers le français, les problèmes de langue ne se poseront plus. Les questions interculturelles, elles, ne se posent pas. S'il y a une politique linguistique implicite à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni, c'est apparemment celle-ci. Elle s'oppose en tout point aux projets actuellement développés par un réseau d'hôpitaux européens pour la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des patients (BISCHOFF, 2003 ; Déclaration d'Amsterdam, 2004) ou aux pratiques plurilingues nord-américaines prévues par la loi (GAGNON, 2002 ; NQF, 2002).

L'écriture du kali'na en Guyane

Des écritures coloniales à l'écriture contemporaine¹

Odile RENAULT-LESCURE

Introduction

Au cours des dernières décennies la société kali'na de Guyane, au travers d'associations politiques et culturelles, puis de l'école, s'est investie dans un long processus d'appropriation de l'écriture de sa langue, motivé, ici comme ailleurs en Amérique indigène, par la volonté de ne pas rester en marge de ce que ce changement peut offrir comme nouvelles conditions de la communication, de la connaissance et de la mémoire. Ce chapitre présente dans sa première section quelques repères pour essayer de concevoir les premières réactions des Kali'na à l'écriture des Blancs. La deuxième section retrace chronologiquement les trois types d'écriture que l'on peut retrouver dans les textes qui existent depuis les premiers contacts : ils ont en commun le fait d'être exogènes, c'est-à-dire écrits par des Européens et non des locuteurs de la langue. Le premier type concerne les diverses notations coloniales utilisées depuis les premières chroniques de la colonisation. Le deuxième type d'écriture présente les transcriptions scientifiques qui apparaissent dès la fin du XIX^e siècle. Le troisième type concerne les notations à usage pratique proposées dans les dernières décennies du XX^e siècle. La troisième section tente

1. Je remercie Françoise Rose (Celia) pour sa lecture de la version préliminaire de cet article et ses commentaires.

d'éclairer les cheminements qui ont permis à une graphie d'être proposée officiellement. D'abord sont décrits les contextes, national et international, dans lesquels s'est forgée la décision d'écrire la langue. Ensuite sont présentés les « ateliers d'écriture kali'na », leur fonctionnement et les stratégies qui ont guidé les choix graphiques. La conclusion expose la Déclaration de Bellevue (1997) qui a officialisé les propositions des ateliers et les premières applications des engagements qui avaient alors été pris.

Quelques réactions à l'écriture occidentale

Conséquence du contact entre Amérindiens et envahisseurs blancs, l'introduction en Amérique de l'écriture occidentale avait suscité des réactions indigènes fortes, caractérisées par leur ambivalence presque universelle, mélange d'attrance et de répulsion. En observant des attitudes diverses de sociétés indigènes de Colombie, LANDABURU (1998 : 119) commente :

« La répulsion provient généralement d'une appréciation rétrospective où l'écriture éveille des sentiments de crainte en raison de son caractère exogène et de l'étrangeté de son fonctionnement ; l'attrance vient d'habitude d'une attente prudente du bénéfice que certains de ses usages peuvent apporter à la communauté. »

Les chroniqueurs de la Conquête ont rapporté des témoignages sur les réactions à l'écriture. Bartomeu MELIÀ (1979), spécialiste du guarani colonial, dépeint la crainte respectueuse des Amérindiens devant les Européens qui faisaient « parler le papier ». Le papier écrit était perçu comme un instrument aussi terrible, sinon plus, que les armes à feu, car il pouvait tuer à des distances encore plus grandes. Il paraissait détenir des pouvoirs immenses qui venaient de très loin, à travers des voix jamais entendues, mais qui étaient « vues » sur le dessin du papier. Des voix divines qui communiquaient avec les pères missionnaires, leur transmettant les secrets et la connaissance de l'avenir. Devant cette magie terrifiante, les Indiens insistèrent sur la sagesse de la parole, la véracité de la parole vivante et fugace, présente seulement dans la mémoire, la témérité que représenterait sa fixation, allant jusqu'à comparer le livre à une urne funéraire qui conserverait les os de la parole.

Un des premiers missionnaires en Guyane, le Père BIET notait au XVII^e siècle dans la relation de son séjour en Guyane (1652-1653) :

« Ils [les Galibis²] n'ont aucun caractère [lettres ou écriture] avec lesquels ils puissent exprimer leurs pensées les uns aux autres, les nôtres leur étant des

2. Galibi est le nom que les Français ont donné aux Kali'na. D'après Whitehead, cité et repris par GRENAND et GRENAND, 1987, ce terme serait issu des mots « Charibes » ou « Charibee » utilisé par les voyageurs anglais du XVI^e siècle et qui désignait à cette époque non seulement les Indiens caribes côtiers, mais aussi « toute espèce d'ennemi, partant, [à] tout étranger supposé hostile » (p. 9). À propos de nombreuses variantes, caribe, caraïbe, etc. et leur signification, voir RENAULT-LESCURE, 1999.

monstres. Quand ils étaient dans leur première simplicité, et que les Européens ne les avaient pas encore beaucoup fréquentés, ils ne pouvaient concevoir, comment nous pouvions savoir des nouvelles les uns des autres, s'imaginant que ce papier, dont ils ont été souvent les porteurs, parlait et disait des choses qui les concernaient. Ils ne sont plus maintenant dans cette simplicité, ils voient bien que nous exprimons nos pensées par le moyen de ces lettres et de ces caractères et qu'on les peut porter fort loin » (1896 : 278).

Le Père Jean de la Mousse dans son journal de l'année 1691 abonde également dans ce sens :

«[...] Je ne leur [aux Indiens] parle quasi jamais que je n'ai des tablettes pour marquer les mots de leur langue, et quand j'ai marqué quelque chose et qu'ils voient que je le répète fidèlement et mot à mot, ils sont en admiration. En effet si dès notre jeunesse cet art de l'écriture ne nous était familier, on n'en serait pas moins surpris qu'eux. La crainte qu'ils remarquent que j'ai de perdre mon bréviaire leur en fait concevoir le mérite. Un soir, étant en chemin avec des Indiens, je laissai tomber mon bréviaire, et comme ils remarquèrent la crainte que j'avais de le perdre et la joie qu'ils virent que j'eus quand un Indien me le rapporta, il y en a un qui me demanda si je serais mort si mon livre eut été perdu. Je me sers souvent très utilement de cela pour leur montrer que nous autres au-delà des mers savons bien des choses que les Indiens ignorent et qu'ainsi ils nous doivent croire quand nous leur annonçons les vérités de la foi et la créance de nos mystères » (COLLOMB éd., 2006 : 215).

« À propos de quoi [mon bréviaire] je dirai encore qu'il n'a rien au monde qui les surprenne davantage que cet art merveilleux de l'écriture, ne pouvant pas concevoir comment on peut exprimer la parole en faisant de petites marques avec une plume d'oiseau. Les Indiens croient que mon bréviaire est mon démon familier avec qui je m'entretiens tous les jours et de qui je sais toutes les choses. Quand je récite mon bréviaire, ils disent que j'interroge mon livre et que je lui parle. Aroucamano, c'est ainsi qu'ils m'appellent, demande tous les matins à son livre : "n'y a-t-il pas de nouvelles" ? et quand son livre ouvert lui dit "non", il va à une autre page et avance toujours jusques à tant qu'il ait appris quelque chose de nouveau » (COLLOMB éd., 2006 : 217).

Ces extraits attireront aussi l'attention sur ce qu'on peut y lire en filigrane sur le rôle de l'écrit et du « livre » dans les pouvoirs spirituels des missionnaires qui ont pu être comparés à ceux des chamanes (*p̄yayi* en kali'na) :

« Un certain nombre d'éléments conservés par la tradition orale semblent montrer par ailleurs que les Kali'na ne subissaient pas passivement la présence des prêtres – vraisemblablement considérés d'un point de vue indigène comme d'autres chamanes – et l'enseignement religieux qu'ils dispensaient. Confrontés à ce qui leur apparaissait un pouvoir spirituel concurrent ou complémentaire de celui des chamanes amérindiens, les Kali'na pouvaient de leur côté tenter de s'en approprier des éléments, qu'ils réinterprétaient dans leurs propres cadres conceptuels » (COLLOMB *et al.*, 2000 : 58).

Le pouvoir de l'écriture et la supériorité qu'elle confère aux Blancs sont toujours présents dans les représentations actuelles, comme le laisse entendre cette phrase d'un ancien, disant aujourd'hui à son petit-fils :

L'histoire d'Epakano³, mon garçon, l'histoire d'Epakano... Mais le moment de ces événements anciens, tu sais, on ne le connaît pas ; on ne sait pas en quelle année, en quel mois, à quelle date cela s'est produit. Pourquoi ? parce que les Kali'na ne savaient pas écrire. C'est cela qui les tue, ils n'ont que la parole.

Mana, 1996

En contrepoint cependant, l'idée que les Kali'na possèdent une écriture est très présente.

Mais tu sais écrire, grand-mère...

Awala, 1994

L'enfant qui fait cette réflexion se réfère aux motifs qu'il a souvent vus tracés de la main précautionneuse de sa grand-mère, sur l'argile lorsqu'elle décore ses poteries, sur le corps des membres de sa famille endeuillés lorsque se prépare une cérémonie de deuil, dans le sable aussi parfois lorsqu'elle veut expliquer quelque chose. Ces motifs sont désignés en kali'na par un nom qui est dépendant grammaticalement *me* (cette dépendance est marquée par le suffixe *-l̥*) et nécessairement précédé de son complément :

sapela mel̥ « motifs de jatte » (littéralement : jatte/tracé de)

yami mel̥ « peintures corporelles » (littéralement : corps/tracé de)

Ils ornent aussi les surfaces des côtés des bancs et des hochets chamaniques, les parois et peaux des tambours :

mule mel̥ « motifs de banc »

malaka mel̥ « motif de maraca »

sanpula mel̥ « motif de tambour »

Ils sont aussi présents en des lieux mythiques et historiques sur les roches gravées (*topu timelen* « roches gravées », littéralement : les roches, celles qui sont gravées). Ces motifs omniprésents dans la culture kali'na représentent un art graphique de tradition indigène. Si on ne peut le décrire que depuis le début du XIX^e siècle, époque des plus anciennes pièces des collections de céramiques présentes dans les musées (TRICORNOT, 2004 et 2005) et qu'on n'en connaît pas la genèse, on peut le rapprocher des arts amazoniens :

« Ce dessin [kali'na] rappelle les arts amazoniens bien connus, de l'art marajoara de la grande île de l'embouchure de l'Amazone (400-1400) à l'art contemporain des Shipibo du Nord-est péruvien, et qu'il est aujourd'hui rapproché de l'art aristé du Nord-ouest brésilien et du Nord-est guyanais (600-1750) et de l'art koriabo reconnu du Venezuela au Brésil (1200-1750) » (2004 : 20).

3. Récit fondateur pour les Kali'na de la Mana et du Maroni (COLLOMB et TIUKA, 2000 : 69-74). Les caractères gras du kali'na indiquent l'utilisation de la graphie normalisée actuelle.

Le dessin est géométrique et curvilinéaire, ce qui le distingue par exemple du dessin wayana exclusivement géométrique. Il utilise des encres végétales foncées, le *kalawilu* (*Bignonia chica*, BIGNONIACEAE) étant appliqué par l'empreinte de la plume d'agami, le *kumeti* (*Eugenia anastomosans*, MYRTACEAE) avec la pointe ou le côté d'un bâtonnet de bois. La technique de remplissage des surfaces mêle les différents types de figures (courbes, triangles, parallèles et quadrillage) dans des compositions parfois symétriques mais aussi libres et décentrées (TRICORNOT, *op. cit.*). W. AHLBRINCK la décrivait ainsi :

« Pour une surface petite ou grande, on agrandit un point donné, constitué soit par une caractéristique de la pièce (bosse, saillie, etc.), soit par une première figure (point, croix, etc.). Cet agrandissement se fait en traçant parallèlement des lignes autour de ce petit point ou de cette figure initiale » (1956 : 277).

Le sens ancien des figures semble le plus souvent perdu, mais certaines renvoient manifestement au mythe ou à la religion (Vredembregt, *in* TRICORNOT, 2005), ou représentent des étoiles ou des constellations (Magaña, *in* TRICORNOT, 2005). Les noms qui les décrivent se réfèrent à l'environnement naturel, plantes et animaux surtout et leurs parties, tels *waluma miti* « racine de palmier arouman (*Ischnosiphon arouma*, MARANTACEAE) », *kusali ekunali* « genou de cerf (*Mazama americana*, CERVIDAE) ». W. AHLBRINCK (1956 : 275-276) en dresse une liste qui les inventorie selon leur usage, peintures corporelles ou sur céramiques, tissage de vanneries.

C'est ce nom désignant le tracé que les premiers Kali'na qui furent en contact avec les missionnaires donnèrent aux signes de l'écriture (*kaleta meli* « lettres », litt. les motifs du livre, du papier), *kaleta* étant l'emprunt que la langue kali'na a fait à l'espagnol *carta* pour désigner tout texte écrit, livre, missive, papier⁴. L'acte d'écrire, comme celui de tracer, dessiner, utilise le verbe dérivé *melo*, verbe transitif dérivé de *me*, employé nécessairement avec l'indication de l'objet. Et de même qu'on dira d'une potière :

sapela meloyan « elle [la poterie est une activité féminine] décore la/une jatte », littéralement : elle trace [les motifs] la/une jatte

On pourra dire en une autre occasion :

kaleta meloyan « elle/il⁵ est écrit », littéralement : elle/il trace [les motifs, les signes] le/un papier

Ainsi, on aura pu observer que, pour désigner les lettres de l'alphabet et l'acte d'écrire, la langue a eu recours à ses propres mots, dont elle a élargi les sens. Il est peut-être possible de faire des rapprochements entre certains éléments des figures kali'na (comme les tracés droits et courbes) et des manières de

4. Le Père Breton (BERNABÉ *et al.*, 1999 : 47) avait noté en 1665 en parlant des Indiens de la Dominique : « Écrivain, Peintre, les Caraïbes ne sont ni l'un ni l'autre, pour le premier ils ne savent ni lire ni écrire ; pourtant parce qu'ils croient être savants à la peinture et qu'ils s'en mêlent quelquefois, ils ont cru qu'il y avait une grande ressemblance entre l'un et l'autre et ainsi ils ont nommé la plume à écrire du mot de leur pinceau, l'écriture du mot de peinture. »

5. Les marques grammaticales de personne n'indiquent pas de genre.

tracer (utilisation d'encre et de pinceau) et l'écriture occidentale, cursive comme on la voyait à l'époque. Peut-être peut-on aussi rapprocher le fait que les motifs comme les lettres aient une valeur identitaire. La représentation et la dénomination des figures, leur symbolisme quand il est décrypté, sont des repères pour les Kali'na. Quant aux lettres, elles ont aussi une valeur identitaire pour les Occidentaux, même si elle n'est plus guère présente que dans les livres (cf. OUAKNIN, 1997).

« L'alphabet latin montre l'histoire et la domination exercée par les peuples issus de la Rome antique, qu'ils soient espagnols, portugais, français, anglais, nord-américains... et qui constituent l'origine de ce que nous appelons l'Occident. »

Pourtant, malgré certaines similitudes et la compréhension de la relation entre langue et écriture occidentale, les Kali'na ne semblent pas avoir souhaité à l'époque coloniale se l'approprier. On citera encore A. BIET (1896 : 278) :

« Ils ne sont plus maintenant dans cette simplicité, ils voient bien que nous exprimons nos pensées par le moyen de ces lettres et de ces caractères et qu'on les peut porter fort loin : si est-ce pourtant qu'il ne leur prend point envie de s'en faire instruire, et d'apprendre ces choses si utiles pour entretenir le commerce entre les hommes. Ils aiment mieux vivre dans leur ancienne ignorance, afin de ne point perdre leur liberté, qu'ils préfèrent à toutes les sciences et connaissances du monde. Comme ils ne peuvent pas exprimer leurs pensées comme nous par un moyen si facile, cela les oblige à se voir plus souvent les uns les autres pour consulter ensemble. »

Outre l'écart incommensurable entre les vies culturelles et spirituelles des Amérindiens et des Européens, on peut penser qu'une autre des raisons de ce désintéressement durable pour l'écriture se situe aussi dans son origine :

« Une des raisons de la résistance à l'appropriation de l'alphabet par les peuples dominés par l'Occident est précisément cette présence visible en lui de son origine occidentale. [...] Le dessin des lettres latines accompagne le Blanc et peut, par conséquent, renvoyer à l'expérience douloureuse de la colonisation et de la sujétion » (LANDABURU, 1998 : 111-112).

Les lettres des Blancs ont dû rester longtemps « lettres mortes » pour les Kali'na qui ne pouvaient les déchiffrer. Le mot qui sera forgé pour désigner l'acte de lire est un néologisme basé sur un emprunt au sranan tongo, créole du Surinam, *lesi* « lire, lecture » intégrés en kali'na sous la forme du verbe dérivé *lesi-ma* (le verbe est transitif, comme *melo* « écrire » et nécessite la mention d'un complément d'objet) :

kaleta silesimae « je lis un/le livre »

Ce mot entre plus tardivement dans la langue, à la fin du XIX^e siècle, au moment où les contacts avec la société surinamienne sont déjà bien développés dans le bas Maroni, notamment pour l'échange de produits manufacturés. On peut penser que ces contacts avec la société surinamienne avaient

entraîné un certain degré de bilinguisme et que l'apprentissage de la lecture avait pu commencer au travers du créole surinamien⁶.

Écritures exogènes

Des notations à usage des colons

Les premiers missionnaires émaillent déjà leurs écrits de notations dans la langue de ceux qu'ils vont évangéliser. La *Relation du second voyage du Père Jean de la Mousse chez les Indiens de la Rivière de Sinnamary, l'an 1684*, très documentée, en offre de nombreux exemples :

« En mon premier voyage, j'eus querelle avec les femmes pour cela, car je les renvoyais assez brusquement quand elles prenaient la liberté de regarder dans mon yamati, c'est un panier long et carré que font les Indiens qui est double et qui résiste à la pluie à cause d'une grosse feuille qui est entre les deux tissus. Je leur disais que je n'étais point marchand, que je ne voulais ni poule, ni cassave, ni perroquets, ni de toutes les autres choses dont les Français trafiquent et qu'en un mot rien de ce que j'avais n'était à vendre [...] Je m'avisai de leur dire, en ce second voyage, que celles qui sauraient bien leur catéchisme verraient mes trésors mais que celles qui me diraient toujours Anagontipa qui signifie "je ne sais pas", n'y auraient nulle part, non pas même de la vue » (COLLOMB éd., 2006 : 48).

« il faut mettre du feu d'un côté pour passer une gomme sur l'autre, qui fait le vernis, cette gomme s'appelle chimeli » (p. 53).

« aussitôt que le Toumakili monstre caché sous les eaux entend nommer le Nom d'une Biche, il se jette sur le Canot et l'engloutit avec tous ceux qui sont dedans » (p. 58).

« les Indiens l'avaient pris [le poisson] avec un certain bois nommé Inekou » (p. 72).

Mots notés pour désigner des éléments de l'environnement et de la culture kali'na inconnus des Européens, et pour lesquels les dénominations font défaut : ils font référence à des plantes et à leurs utilisations, telles la résine de *chimeli* (arbre courbaril (*Hymenaea courbaril*) comme vernis pour la poterie, la liane *inekou* pour pêcher à la nivrée, *yamati* (*yamatu*) à une pièce d'artisanat, à des esprits, comme *toumakili*, à des pratiques linguistiques, avec une citation comme *anagontipa*... Ces fragments de langue sont aisément reconnaissables aujourd'hui et aisément reformulables dans la langue actuelle. Le mot *ineku* sera restitué avec une prononciation palatale [ɲ] de *n* (le son graphié *gn* dans le mot français *signer*), laquelle ne se faisait probable-

6. Le verbe *lesima* « lire » va s'installer durablement, bien que, par la suite, il soit entré en compétition dans les variantes les plus orientales avec une construction différente, basée sur un emprunt au créole guyanais : *li poko* wa « je lis », littéralement : je suis occupé à lire.

ment pas systématiquement à l'époque des voyages du Père Jean de la Mousse. *Toumakili* sera rapporté à *tunakili*⁷: la forme *touma* est peut-être due à une mauvaise écoute du Père, ou encore à une erreur du copiste de son manuscrit, recopiant une lettre à trois jambages au lieu de deux et écrivant un *m* au lieu d'un *n*, la forme *kili* graphiée avec des voyelles du français proches des voyelles originales [ɨ] et impossibles à restituer dans l'orthographe de cette langue. Dans la citation *anagontipa* qu'il est facile de reconnaître dans *anukuit'pa* « je ne le sais pas » ou littéralement : « [je suis] ne le sachant pas », il est aussi possible de supposer que le copiste ait pu inverser les jambages d'un *ou* pour écrire *on*.

Les premières études de la langue sont réalisées par des missionnaires, pour leurs fins propres d'évangélisation, mais aussi avec des visées plus concrètes. Tous ceux qui arrivent à la colonie ont besoin d'échanger avec les habitants. Pour répondre à ces besoins, ils élaborent des manuels de langue :

« Je satisfais en cet écrit à plusieurs personnes de considération, qui m'ont souvent interrogé sur la langue des Sauvages avec lesquels j'ay vécu dans la terre ferme de notre Amérique : Et qui ont désiré que je leur en donnasse quelque connaissance. J'ai cette créance que ce petit travail ne sera pas inutile à ceux qui auront dessein de se transporter en ces contrées, soit pour le trafic, & pour la culture des terres ; ou pour y acquérir des couronnes dans la conversion de ces peuples infidèles » (PELLEPRAT, 1871 : 3).

La description suivante est un bon exemple de ce qui se fait. Il se compose d'une introduction grammaticale visant à décrire le fonctionnement des différentes parties du discours :

« Les Verbes n'ont pour l'ordinaire qu'une même terminaison pour toutes les trois personnes ; la Caractéristique desquelles est marquée le plus souvent par la première lettre... en voicy plusieurs exemples.

Sicassa, Je fais,	Sicáboüi, J'ay fait,
Micassa, Tu fais,	Micáboüi, Tu as fait,
Nicassa, Il fait.	Nicáboüi, Il a fait.

« Les Noms sont pareillement indéclinables, et n'ont point de distinction de nombres, ny de cas ; il y en a de substantifs aussi bien que d'adjectifs : mais ni les uns ni les autres ne changent point de terminaison en quel régime qu'ils se rencontrent. Exemple, *Coüé* signifie un hameçon ; et *Iroupa* veut dire beau ou bon... » (PELLEPRAT, 1871 : 5)

et d'un lexique pratique :

« Ces remarques suffiront pour le dessein que je me suis proposé : A quoy j'ajouteray seulement les mots les plus nécessaires, & les plus ordinaires dans la conversation » (PELLEPRAT, 1871 : 15).

7. *Tunakili* nom composé de *tuna* « eau, rivière » et *akili* « esprit de », le *a* initial du deuxième mot étant effacé dans la composition.

Par exemple :

« Les noms des choses qui appartiennent au monde Supérieur.
 Le Ciel, Cábou. Le Soleil, Hueïou.
 La Lune, Noûno Les Estoiles, Siricco. (ce mot signifie aussi une année)
 Les Nuées, Bécou. La clarté du jour, Hueïourou.
 Le Vent, Bebeïto... (p. 15).
 « Denrées dont les Sauvages ont besoin.
 Une Hache, Oüfouï.
 Une Serpe, Sarábou, ou, Manséta,
 Ansart, ou, grand couteau qui n'a pas de pointe » (p. 20).

Les missionnaires sont relayés par des voyageurs naturalistes et des commerçants qui enrichissent les premières listes de noms. Tous ces lexiques seront compilés à la fin du XVIII^e siècle par un agronome M. DE LA SALLE DE L'ESTAING (1763) dans un dictionnaire galibi. Sa préface présente clairement les objectifs :

« Un dictionnaire Galibi peut être regardé comme une des sources principales du succès que l'on est en droit d'espérer dans l'établissement de la nouvelle Colonie de Cayenne.

« Pour s'établir au milieu des terres dans un pays inconnu, habité par des Sauvages qui en sont les Maîtres, pour les faire concourir à l'exécution de ce projet, ne faut-il pas pouvoir traiter & commercer avec eux ? La connaissance de leur langue est donc nécessaire pour y parvenir. »

Et pour pouvoir utiliser les mots, l'auteur fait précéder son dictionnaire d'un essai de grammaire.

« La forme qui serait préférable pour cet essai de Grammaire est, sans doute, par rapport aux principes généraux & à la construction, celle qui offre la comparaison de la langue qu'on sçait, avec celle qu'on veut apprendre. Quoi de plus simple ? On exposera en abrégé les principes de la langue française, & on en fera l'application à la langue des Galibis. »

Dans la mesure où il s'appuie sur des documents émanant de divers auteurs, M. de la Salle de l'Estaing est confronté tout au long de son travail à la diversité des notations utilisées pour transcrire la langue galibi. Dans sa préface, il analyse ces différences, sources de difficultés à « fixer » la langue :

« Plusieurs raisons semblent encore se réunir pour augmenter la difficulté de fixer cette Langue, & de la faire connaître exactement.

« Un des principaux obstacles paraît venir de l'usage où sont les Galibis, & de la facilité qu'ils se permettent de substituer arbitrairement au-devant d'une voyelle, une consonne à la place d'une autre, ce qui nécessairement produit un son différent. Parmi eux la lettre *L* se prononce également comme *R*, & *R* comme *L*. *Balana*, Mer, *Parana* ; *Oquili*, Mâle, *Oquiri*. *B*. est l'équivalent de *P*, & *P* de *B*. *Conopo*, Pluye, *Connobo* ; *Bouito*, Jeune, *Poïto* ; *Oubaou*, Isle. *Oupaou*. On se sert de *C* au lieu de *G*, & de *G*. au lieu de *C*. *Calina*, Galibi, *Galina*, &c.

« Il serait difficile de déterminer jusqu'à quel point ils étendent cet usage. Quoiqu'il y ait plusieurs preuves qui confirment qu'il existe, la plupart de ces changements pourraient avoir pour origine la manière dont les Européens ont écrit les mots qu'ils entendaient prononcer. C'est une des rares causes de ces altérations, peut-être la plus commune, du moins la plus vraisemblable. En effet on écrit comme on entend, on n'écrit pas toujours comme on a entendu ; on n'a souvent écrit que sur des oui-dire, & le mot peut déjà avoir été altéré : de plus, chacun a sa façon d'écrire qui lui est particulière, ou qu'il adopte avec une espèce de droit, puisqu'il n'y a point de Livre écrit dans cette Langue, & par conséquent point de règle fixe ; aussi lit-on *Chimugué, Chimugai, Couper ; Hué, we, wai ; Bois, & ainsi des autres. N'y a-t-il pas encore des consonnes qui produisent le même son ? Ca ou Ka, Ké ou Qué, Cé ou Sé, &c. »*

Dans cette analyse, l'auteur trouve deux causes majeures à ces difficultés. La première, liée à la phonétique particulière du galibi, la deuxième à l'absence de codification propre à la langue et à l'usage que chacun fait librement de la graphie du français.

Les variations dans la graphie de certaines consonnes, comme *r* et *l*, par exemple, viennent du fait que les premiers scripteurs devaient noter un son inexistant en français, une consonne battue rétroflexe, sans équivalent en français. Les uns l'ont perçue comme plutôt proche de la latérale française *l* et les autres de la fricative *r*. Les chroniqueurs hispanophones, dont l'inventaire des consonnes comporte une battue, ont régulièrement transcrit cette consonne par le *r* de l'espagnol :

« <i>Cassave</i>	Arepa
<i>Estrellas</i>	Cirico
<i>Flecha</i>	Pirigua
<i>Negro, color</i>	Tuburu
<i>Yuca</i>	Quiere » ⁸ (XIMENEZ, 1774).

Ce phénomène, bien que M. de la Salle de l'Estaing n'attire pas l'attention dessus, affecte aussi d'autres transcriptions. La voyelle haute centrale étirée [ɨ], extrêmement fréquente en kali'na, étrangère à l'inventaire vocalique du français, a posé des problèmes récurrents de variation graphique dans sa transcription. Un mot comme *piliwa* « flèche » revêt diverses formes :

Plioua, plia, bleoua, peuléoua, pouлива

Il peut s'agir aussi de sons existant en français mais dans des positions différentes. Ainsi du son [ʋ] (correspondant à ce qui est graphié *u* dans le mot français *lui*) dont la position initiale en consonne a surpris. Un mot comme *wewe* « arbre, bois » prononcé [ʋe:ʋe] est noté de différentes façons :

Veve, vaivai, vuévué, huéhué, vivai

8. Traduction des termes espagnols et graphie moderne kali'na : galette de manioc, *alepa*, étoiles, *siliko*, flèche, *piliwa*, noir, couleur, *tupulu*, manioc, *kyele*.

Dans le cas des différences entre *p* et *b* ou *k* et *g*, il s'agit d'une variation phonétique affectant les consonnes occlusives dont les réalisations sont sourdes ou sonores, de façon libre ou dictées par des règles prosodiques complexes. Les transcriptions reflètent alors la prononciation d'un mot extrait de son contexte, laquelle peut être différente de celle du mot isolé. L'exemple de *calina* « galibi » variant avec *galina* est claire : la consonne en initiale absolue de mot a une réalisation sourde, par exemple *kali'na* « Galibi, Kali'na » prononcé [kali:ʔna] mais, dans certains contextes comme dans *o'win kali'na* « vingt » (litt., un Kali'na, c'est-à-dire les vingt doigts d'un être humain), elle aura une réalisation sonore après la consonne nasale, sonore, qui précède.

À ces difficultés liées au système phonologique propre du kali'na s'ajoutent, comme le montre clairement M. de la Salle de l'Estaing, celles qui sont liées à son absence de codification et au fait que la graphie française présente des graphèmes différents pour un même son. Ils n'ont pas de motivation pour une langue étrangère et laissent un choix arbitraire au scripteur. L'auteur cite quelques consonnes, on y ajoutera quelques voyelles. Des mots de structure phonologique simple et sans difficulté d'écoute pour l'oreille d'un francophone se voient quand même attribuer des formes différentes : *topu* « pierre, rocher » est noté *topou* ou *taupou* ; *wokili* « homme » est noté *oquili* ou *oukéli* ; *mosinpe* [moçim'be] « long » est noté *mossimbe* ou *naucipe*.

« Enfin on peut encore se tromper sur un mot qu'on entend prononcer rapidement, & par rapport auquel il est aisé de supprimer une lettre ou de la transposer. C'est ainsi qu'Aouara, Ouara, Oura, expriment une espèce de Palmier ; Enouara, Neouara, signifient Comme, semblable, Pareil. L'analogie, qui s'y trouve, indique que ce sont les mêmes mots, un peu changés, à la vérité, par une des causes qui ont été détaillées » (DE LA SALLE DE L'ESTAING, 1763 : Préface).

Ces quelques lignes font référence explicitement aux formes pleines des mots et à celles qu'ils prennent dans le discours rapide. Phénomène banal, mais qui ajoute encore d'autres variations.

À ces difficultés propres à la transcription d'une langue étrangère, non codifiée, avec le code graphique d'une autre, s'en ajoutaient des différentes, également analysées :

« [...] À ces deux premières sources d'embarras, il s'en joint une troisième qui se confond quelquefois avec les deux autres. En effet cette variété peut dépendre de la différence des lieux qu'habitent les diverses peuplades des Galibis. Un Picard, un Gascon, un Provençal, tous François, ne prononcent, n'écrivent pas de la même manière un mot qui, dans le fond, est le même : l'accent, le ton, les syllabes allongées, d'autres comme muettes, ou exprimées moins fortement, présentent des nuances qui semblent former comme autant de dialectes » (DE LA SALLE DE L'ESTAING, 1763 : Préface).

Aucune connaissance suffisante de la langue ne lui permettant d'opter pour l'une ou l'autre des diverses interprétations, il choisira de conserver toutes les formes.

« Ce Dictionnaire François-Galibi aura en conséquence moins d'articles, quoiqu'avec autant de mots que le Dictionnaire Galibi-François, qui commencera par les mots Galibis. Au mot Tête, par exemple, on rapportera

« Oupoupo, Bo. 428.

Opoupo, Bi. 430.

Youpopo, Bo. 399.

Ooubouppo, P. 17.

Boppo, Yais, Laet. 642 »⁹(DE LA SALLE DE L'ESTAING, 1763 : Préface).

Les notations dont il vient d'être question proviennent d'auteurs francophones utilisant leurs habitudes orthographiques. La langue kali'na cependant a reçu l'attention d'autres voyageurs, missionnaires, etc. dont les travaux, répertoriés par C. H. DE GOEJE (1910), sont rédigés dans d'autres langues européennes. Aux variations présentées ci-dessus, ils en ajoutent d'autres, comme les suivantes aux notations citées plus haut pour **wewe** « arbre, bois » :

Bebe, vévé, hueue, wehweh, wewe

Cet inventaire détaillé des formes recueillies accompagnant les travaux de C. H. Goeje a d'autres objectifs que ceux de M. de la Salle de l'Estaing. En effet, C. H. de Goeje fait œuvre de linguiste spécialiste des langues de la famille caribe, poursuivant les travaux de son prédécesseur Lucien ADAM (1893) et conduit une recherche basée sur ses propres données de terrain. Sa première publication au début du siècle marque un tournant dans l'histoire de l'écriture du kali'na. Il se réfère encore aux transcriptions originales nécessaires à ses travaux de comparatiste mais y ajoute ses propres observations. On donnera pour exemple ici un extrait (de 1 à 5) de son chapitre sur les « Noms de nombre » :

Auteurs	1	2	3	4	5
BOYER	auniq	Ouecou	Ououa	acourabamé	oeétonai
PELLEPRAT	oóuin	Occo	Oroa	ocobai-memé	atonéigné
BIET	auiniq	Ocquo	Ououa	ouizabama	
XIMENEZ	ovin	Oco	Orua	ocopaïme	oiñalone
SCHOMBURGK	ohwé	Okó	Orwa	okopeimi	oinyatoni
BRETT	ohi	Okó	Oroa	okobaimé	unyatone
IM THURN	ohwin	Okó	Orua	okopaimé	omyatonè
SAGOT	oi	Okó	Oroua	okobae, okoubaié	eiotone, ainatone
CREVAUX	ooui	Ouariri	Oroua	oco-pamemé	aniatoni
VAN COLL	owin	Okó	Orowa	okopaimé	apatone
DE GOEJE	âwin	âkâ	ârua	âkâbañe	añatâni
TAVERA-ACOSTA	oobi	Occo	Orua	ocopamieme	añátone

C'est le dernier ouvrage de compilation dans lequel figurent les différentes notations de chaque mot. Les livres sur la langue qui paraîtront ensuite adoptent les

9. De fait, il manque parfois des connaissances grammaticale car aucun de ces mots ne signifie « tête » mais est utilisé avec un suffixe de possession et se traduirait par « sa tête » ou « ma tête » (à noter que les auteurs Yais et Laet utilisent l'orthographe néerlandaise).

transcriptions phonétiques ou phonologiques que l'on va observer au chapitre suivant. Mais ce n'est pas pour autant que disparaissent les graphies personnelles. Les récits de voyage, les textes religieux, les contes, les listes de noms de plantes ou d'animaux, les cartes géographiques, sont autant de documents qui continuent à utiliser des mots écrits « à la française ». En voici quelques exemples :

Légendes et Contes folkloriques de Guyane, 1960, recueillis par Michel Lohier, Éditions caribéennes, Paris.

« Un grand festin, qui durait une bonne semaine, réunissait les habitants des villages les plus éloignés autour de nombreuses jarres de cachiri, vicou et payaoulou leurs boissons favorites » (p. 38).

« Florian s'était lié d'amitié avec un jeune Indien appelé Pouchi-Pouchi (en Galibi : Chat) » (p. 76).

Les Galibi de 175a Mana et d'Iracoubo (Guyane française), 1967, II, par J.-B. Delawarde, J.S.A. : 333-383.

« Leur astronomie est succincte. Outre Chilikhio, la Poussinière, ils connaissent entre autres “grandes étoiles” ou constellations (Alokoman) : Ipiétoumou, “celui qui a perdu sa cuisse” ; Aloukouma “l'Étoile du jour” que l'on voit le soir et le matin ; Okopokani, “l'Étoile du Oko” (oiseau) ; Koutaye Youmoin, l'Étoile du “Gros Yeux” (poisson) ; Koupilichi youmoin, “l'Étoile du passou” (animal) » (p. 362).

Promenade en Guyane avec les Indiens Galibi, 1980, J.-B. Delawarde, TEQUI, Collection Terre des Hommes.

« La sève du genipa qui s'oxyde en noir au contact de l'air, et la sève rouge et collante de l'alacoucéli ou le roucou sont utilisés à cette fin [...] dans les mélanges qui y sont conservés entrent des gommés et des sèves adhésives aux odeurs d'encens, des extraits de feuilles de calawilou, de pilapichi, d'écorces de sakali et de chuiniani » (p. 69).

Des transcriptions scientifiques à usage des spécialistes

À partir du début du XX^e siècle, d'autres notations du kali'na verront le jour dans des ouvrages qui ont pour objet l'étude comparée des différentes langues de la famille caribe (DE GOEJE, 1919 et 1946), l'étude encyclopédique de la langue et la culture (AHLBRINCK, 1936/1956), ou plus tard la description de la langue (HOFF, 1968).

Dans la préface de son *Encyclopédie caraïbe*, W. AHLBRINCK fait référence à l'ouvrage de DE GOEJE cité plus haut :

« J'avais un livre à ma disposition : *Les Études linguistiques caraïbes* par C. H. Goeje. Pourtant, malgré des qualités qui font honneur à son auteur et témoignent de son intégrité et de sa volonté de bien faire, ce livre n'est pas une solution pour le débutant en langue caraïbe [...] là où il y a autant de façons d'écrire le caraïbe qu'il y a d'écrivains... le débutant ne se sent pas le pied très sûr, ne trouve rien pour s'accrocher » (p. 3).

Il va rompre l'exercice de la compilation et transcrire la langue kali'na avec des conventions internationales. Il s'appuie pour cela sur un outil né à la fin

du XIX^e siècle qui permet la transcription graphique d'un discours et offre un répertoire de signes correspondant aux principales réalisations phonétiques des différentes langues du monde. L'Alphabet phonétique international (API) utilise des lettres empruntées aux alphabets grecs et latin, en leur donnant la valeur qu'elles ont dans ces langues, ou des symboles dessinés par les phonéticiens, comme le *ʃ*. Conventionnellement les notations phonétiques seront présentées entre crochets : le son graphié *ch* dans le français *chat* se prononce [ʃ]. Les transcriptions présenteront quelques variantes, par exemple, W. Ahlbrinck notera [š] ce même son.

L'*Encyclopédie caraïbe* s'ouvre ainsi sur un chapitre intitulé «Phonétique de la langue kali'na» (rédigée par Vinken). Il en décrit les systèmes accentuel, consonantique et vocalique ainsi que de nombreux phénomènes de morphophonologie (palatalisation, assimilations, réduction et alternance vocaliques). La notation proposée permet de stabiliser les transcriptions. Celles-ci restent phonétiques, mais la conscience phonologique de l'auteur, qui s'appuie sur une analyse de la fonction des sons, lui permet de faire des choix judicieux, comme celui d'indiquer la palatalisation des consonnes par un accent situé au-dessus qui permet une grande facilité de lecture : *sano* «ma mère», *isano* «sa mère», *nuru* «ma langue», *inuru* «sa langue», *aturupo* «ton cœur», *iturupo* «son cœur».

Une trentaine d'années après son premier ouvrage, C. H. DE GOEJE (1946) publie un second volume de ses *Études linguistiques caribes*. Pendant ce laps de temps, il a collecté du matériel sur la langue kali'na (parmi d'autres langues caribes) et s'appuie désormais essentiellement sur ses propres transcriptions. Ses choix, orientés vers la comparaison des langues caribes, ne retiennent pas totalement ceux de son prédécesseur. Mais une connaissance linguistique accrue lui permet de rendre ses notations homogènes. Désormais, on dispose d'un ensemble de formes conventionnelles, même si, pour certaines d'entre elles, il faut se reporter aux conventions spécifiques précitées dans chaque ouvrage :

Français	AHLBRINCK, 1931	DE GOEJE, 1946
Ciel	Kapu	Kapu
Nuit	Koko	Koko
Hier	Koinaro	koi-ñaro
Rocher	Topu	Topu
Enfant	pitani, picani	Pitani
Homme	Wokërë	Wokërë
Flèche	Purilwa	purëwa
Soleil	Weyu	Weyu
Tête	(u)pupo	(u)pupai

C'est avec l'ouvrage de B. HOFF *The Carib language* (1968) que paraît la première description complète du kali'na, dans sa variété parlée à l'ouest du Surinam. Ce travail décrit minutieusement les structures phonologiques, morpho-phonologiques et morphologiques qui, dans cette langue, comme dans la plupart des langues caribes, sont riches et complexes. L'API sert de

base à la transcription qui devient complètement phonologique. Seuls sont notés les phonèmes. Leurs diverses réalisations phonétiques, ainsi que les modifications de forme, sont explicitées dans les chapitres intitulés « Phonologie » et « Structure formelle des mots ».

Français	HOFF, 1968
Ciel	Ka:pu
Nuit	Ko:ko
Hier	koiya:ro
Rocher	to:pu
Enfant	Pita:ni
Homme	wokĩ:rĩ
Flèche	pĩrĩ:wa
Soleil	we:yu
Tête	upu:po

Une différence importante pour la transcription des voyelles est la notation de la longueur vocalique comme phénomène pertinent (la longueur est notée par deux points après la voyelle) et pour les consonnes la notation de phonèmes nouveaux : l'occlusive glottale comme dans *na?na* « nous (exclusif) », la fricative glottale comme dans *koxtĩ* « cri » et l'aspirée, comme dans *aha* « oui », ainsi que la nasale de certains groupes consonantiques, comme dans *mĩn?kali* ou celle qui apparaît en fin de mot, comme dans *e:laŋ* « gardien ». Dans ses travaux les plus récents, B. HOFF utilise un système phonologique simplifié par rapport à ses premières interprétations. Il ne note que deux consonnes nasales au lieu de quatre (*m* et *n* ; η et $\tilde{\eta}$) qui disparaissent de ses notations (1986, par exemple) et ne note plus la longueur de la voyelle (2005).

Les recherches conduites sur la variante guyanaise du kali'na, à partir des années 1980 (RENAULT-LESCURE, 1985), n'indiquent pas de fricative glottale, ne notent que deux nasales mais continuent de noter la longueur vocalique. L'occlusive glottale, malgré son faible rendement est notée car elle apparaît dans des mots fréquents. La notation du *r* est systématiquement rendue par *l* et celle de *ĩ* par *ĩ*. Les travaux ultérieurs, considérant sa faible pertinence phonologique, n'indiquent plus la longueur vocalique (RENAULT-LESCURE, 1986).

Ces transcriptions s'appuient donc sur des descriptions de la structure phonologique de la langue et n'ont pas d'autre visée que de donner une transcription scientifique pour des textes scientifiques et une communauté de linguistes.

De la notation scientifique à une notation pratique

Parallèlement, divers travaux ont été conduits au Surinam et en Guyane pour adapter et donner une visée instrumentale à la transcription de la langue kali'na dans sa variante orientale. Les objectifs de ces travaux ont été très différents, même s'ils se sont parfois recoupés.

Chronologiquement, la première proposition de graphie du kali'na oriental a été faite par le SIL – Summer Institute of Linguistics – au Surinam par

G. GRIMES (1972). Le SIL, organisation missionnaire, a pour objectif de traduire la Bible dans les langues les moins connues du monde. Des missionnaires-linguistes ont ainsi étudié les langues du Surinam et publié diverses études, notamment sur le kali'na. La première d'entre elles, une description phonologique (PEASGOOD, 1972), propre à apporter un éclairage sur la graphie à adopter dans les traductions, a été publiée la même année que le premier article sur les systèmes graphiques des langues de l'intérieur du Surinam (GRIMES, 1972). Un peu plus d'une dizaine d'années plus tard, une orthographe du kali'na a été rédigée par C. ZIEL (1984) mais non publiée. Elle a servi de base à un certain nombre de textes et traductions religieuses ainsi qu'au premier dictionnaire kali'na-néerlandais (ALOEMA et al., 1987) où l'on peut en voir l'application. En 1997, paraissent deux fascicules présentant une nouvelle proposition de graphie kali'na, en langue kali'na, et sous forme pédagogique (MALEKO, 1997 ; MALEKO et COURTZ, 1997) puis, en 1999, un nouveau dictionnaire kali'na-néerlandais (Courtz) est publié. Il reprend le précédent en augmentant notablement le nombre d'entrées, dans l'orthographe de 1997.

Dès la première proposition de graphie, l'orientation est celle d'une transcription en partie phonétique et en partie phonologique (notamment pour les différentes réalisations [p~b], [t~d], [k~g]) et d'un transfert des graphèmes du néerlandais pour faciliter le passage d'une langue à l'autre. Ainsi, sont d'abord retenus le digraphe *oe* pour [u], les lettres *j* et *w* respectivement pour [j] et [w], dans le statut de consonne, mais parfois aussi en finale de diphtongue. L'apostrophe représente la glottale, les lettres *h* l'aspirée, *y* la voyelle [ɨ]. Dans la mesure où la lettre *y* est très peu utilisée en néerlandais, elle pouvait être retenue comme la lettre représentant le son [ɨ] en kali'na. On aura ainsi le titre d'une des histoires publiée en 1982 par Stjura et Maipo : *Wajamy kaitoesi maro* « La tortue et le jaguar ». Les changements qui vont s'opérer par la suite affectent certains choix de graphèmes, de segmentation et d'harmonisation phonologique : *oe* sera remplacé par *u* et l'aspirée en finale de syllabe par l'apostrophe. Certaines coupures entre racines et suffixes seront supprimées. Ces modifications peuvent être exemplifiées dans la phrase ci-dessous :

- (a) *Amoehkonymbō itōe ta kynemajja ton* « Certains s'établirent en forêt »
 Certains / forêt / dans/ il s'établit / PLUR
- (b) *Amykonynpo itu ta kynemaijaton*

En (b) on observe :

- des changements de choix graphiques : *oe* devient *u*, la diphtongue *aj* devient *ai* ; on notera que le passage de *oe* à *y* ne représente pas un changement mais une représentation plus fidèle du mot ;
- une simplification avec la disparition de l'aspirée en finale de syllabe (ou peut-être l'apostrophe a-t-elle été oubliée) ;
- une notation plus phonologique : *mb* qui représente la prononciation [mb] est écrit *np* ;
- la marque de pluriel *ton* est traitée comme suffixe et attachée au verbe conjugué.

Le tableau présenté plus haut sera rempli de la façon suivante :

Français	SIL, 1972	SIL, 1997
Ciel	Kapoe	Kapu
Nuit	Koko	Koko
Hier	Kojhnaro	Koinaro
Rocher	Topoe	Topu
Enfant	Pitani	Pitani
Homme	Wokyry	Wokyry
Flèche	pyry wa	Pyrywa
Soleil	Wejoe	Weju
Tête	Oeboehpo	upupo

Dans les années 1980, est publié en Guyane un petit opuscule intitulé *Proposition pour une orthographe du galibi, langue amérindienne de Guyane* (RENAULT-LESCURE, 1986 a) dont les objectifs sont présentés dans l'avant-propos :

« Les problèmes soulevés en Guyane par l'enseignement dans des milieux pluri-lingues et les revendications culturelles exprimées par l'Association des Amérindiens de Guyane française ont conduit des chercheurs en linguistique et en anthropologie à élaborer un programme d'enseignement adapté¹⁰.

« Ce projet avait pour but d'introduire à l'école les langues et cultures autochtones, tant par leur enseignement propre, que par celui du français comme langue seconde adapté au contexte local.

« L'utilisation des langues à tradition orale comme langues scolaires demande au préalable qu'elles soient représentées graphiquement [...]

« Ce document est avant tout conçu comme une base de réflexion pour tous ceux qui sont concernés par ces questions linguistiques. »

Après avoir présenté quelques éléments de phonologie, en s'appuyant sur le travail de B. Hoff tout en tenant compte de la variation dialectale, une graphie est proposée qui repose sur un système phonologique simplifié (pas de notation de longueur vocalique, suppression de la glottale), basé sur l'API et non sur la graphie du français.

Traduction	RENAULT-LESCURE, 1986
Ciel	Kapu
Nuit	Koko
Hier	Koinalo
Rocher	Topu
Enfant	Pitani
Homme	wokĩ li
Flèche	pĩ li wa
Soleil	Weyu
Tête	Upupo

10. Programme subventionné par la Cordet (Commission de coordination de la recherche dans les Dom-Tom, ministère de l'Outre-Mer) intitulé *Pour une éducation adaptée des populations sylvoicoles*, 1985.

Seules différences avec l'API, la notation de [j] par y, à cause de son usage déjà existant pour d'autres langues minoritaires guyanaises. Quant à la lettre *l*, également utilisée dans d'autres écritures guyanaises, elle rend une des variantes notées dans l'API. Deux sortes de textes utilisant cette proposition ont été publiées : un livret d'alphabétisation et un petit manuel de lecture (RENAULT-LESCURE, 1986 ; RENAULT-LESCURE et WILLIAM, 1986), ainsi que des textes de tradition orale (TIOUKA et BLAISE, 1987 ; RENAULT-LESCURE *et al.*, 1989).

Des notations exogènes à une écriture kali'na

Contexte national et international

L'alphabétisation des Kali'na n'a débuté vraiment qu'avec la fréquentation des écoles mises en place notamment après la départementalisation (1947). La politique que l'administration a conduite auprès d'eux alors a permis le développement de l'enseignement et la fréquentation d'établissements scolaires par des élèves kali'na. On peut supposer que c'est à partir de ce moment que le fonctionnement de l'écriture alphabétique sera compris en tant que système de signes graphiques, les lettres, servant à la transcription des sons d'une langue.

Parallèlement à des aspects positifs comme le développement des écoles, et par ailleurs une amélioration des conditions sanitaires, la politique départementale a suscité des incohérences et des malentendus, nés notamment de la difficulté pour l'État d'accepter l'existence de systèmes culturels, sociaux et juridiques indigènes. Confrontés de longue date aux effets des diverses politiques coloniales, les Kali'na devinrent les leaders d'un mouvement culturel et politique amérindien qui revendiquait la reconnaissance des droits communautaires sur la terre, et la prise en compte des spécificités culturelles, notamment dans l'éducation. Ce mouvement prit forme en 1981, lorsque fut créée l'Association des Amérindiens de Guyane française (AAGF). Cette association avait comme ambition de mener une réflexion sur l'identité amérindienne et de construire un discours politique revendiquant une place pour les Amérindiens dans la Guyane et dans la France. L'AAGF, conduite par ses trois fondateurs kali'na, Thomas Appolinaire, Paul Henri et Félix Tiouka, sera l'organisatrice du premier Rassemblement des Amérindiens de Guyane française en décembre 1984 au village d'Awala. Elle dessinera les contours de l'espace politique que les Amérindiens vont s'efforcer d'investir au cours des années suivantes. En 1992, le remplacement de l'AAGF par la Fédération des organisations amérindiennes de Guyane (FOAG) manifestait l'intention de

donner symboliquement un nouvel élan soutenu par une nouvelle conscience politique et culturelle.

C'est dans ce contexte qu'a mûri l'idée d'un travail sur l'écrit. La question de l'écrit cependant ne se limite ni à la codification, ni à l'école, ni même à la langue. Les premières actions de l'AAGF orientées principalement autour des problèmes liés à la terre avaient déjà fait surgir des questions de langue et d'écrit. Les notations coloniales étudiées plus haut n'étaient pas toujours restées dans les pages des livres ou sur les cartes géographiques mais avaient petit à petit jalonné les lieux amérindiens par des toponymes francisés ou français. Les panneaux indicateurs, marques visibles du territoire français, ont pu être perçus, à l'instar des roches gravées, comme des repères territoriaux à se réapproprier, dans la dénomination comme dans la graphie. L'une de ces actions constituera à recouvrir les dénominations kali'na, que ce soit en termes de toponymie indigène (*Yalimapo* remplacera *Les Hattes*, « nom qui symbolisait une certaine présence coloniale et notamment une page douloureuse de l'histoire de la Guyane : le baigne – alors que cette région était connue de la mémoire kali'na depuis fort longtemps », TIOUKA, 2003) ou de graphie (*Awala* remplacera *Aoura*). Une interview de Pat TORRES (1998 : 95-96), écrivain, peintre d'ascendance aborigène yawuru et jabirr jabirr décrit bien une réaction comparable :

« Au milieu des années 1980, j'ai fait le choix de revenir à Broome et de commencer à recueillir les histoires de ma famille et de mon groupe culturel. J'ai réalisé alors que la culture et la langue sont à ce point entrelacées que si on ne conserve pas suffisamment sa langue on perd une grande partie de son identité. Aussi ai-je commencé à m'assurer que la langue était intacte, que les mots pour les événements étaient maintenus, même si l'histoire que j'enregistrais était racontée en anglais ou en anglais-aborigène. Par exemple, au lieu d'utiliser le nom des Blancs pour un endroit comme Gantheaume Point, utiliser toujours le nom aborigène, Minyrr. Alors j'ai commencé à me rendre compte que je pouvais écrire n'importe quel livre sur n'importe quel sujet mais qu'il n'exprimerait pas une identité aborigène tant qu'il ne serait pas mêlé à la langue ; c'est alors que j'ai commencé à faire des livres bilingues. »

C'est ce qu'exprime aussi Félix TIOUKA, lorsqu'il parle, dans une conférence à Cayenne (2003), de : « Écrire l'histoire kali'na à travers les mots de la langue ». Ce seront à un autre moment les prénoms :

« Dès 1983, face à l'abandon des prénoms kali'na au détriment des prénoms chrétiens, conséquence de la francisation de 1969, les responsables de l'Association des Amérindiens décidèrent de mettre en place un programme autour de la coutume du nom. Ce programme connaîtra un succès limité dû essentiellement à l'absence d'une graphie. Beaucoup de prénoms kali'na furent écrits à la française, comme par exemple "palouwamon", ou les noms kali'na ont simplement été remplacés par des noms tels que Appolinaire, Thérèse, Pierre, Paul, Henri, etc. Les mairies n'acceptaient pas ces prénoms sous prétexte que l'orthographe posait problème aux agents de l'état civil. »

D'autres « mots de la langue » vont accompagner et soutenir les actions de revendications politiques et culturelles du mouvement kali'na.

Les mots clés du discours fondateur prononcé par le président de l'AAGF à l'occasion du premier congrès des Amérindiens de Guyane à Awala en 1984 en présence des autorités politiques et administratives locales avaient été écrits avec une première graphie kali'na (TIOUKA, 1985 : 7) :

Nana iñonolë, nana kinipinanon iyombo nana isheman

« Notre terre, nous l'aimons et nous y tenons »

Un autre moment déterminant fut certainement le travail conduit par un anthropologue et les jeunes leaders au début des années 1990 dans une approche qu'ils avaient appelée « parole-mémoire-image ». Deux expositions seront réalisées à la mémoire des Kali'na qui furent emmenés au Jardin d'acclimatation lors de l'Exposition universelle de 1892. La première, présentée à Awala-Yalimapo en décembre 1991, s'intitulait *Pau:wa itiosan:bola* « Ils sont partis au pays des Blancs ». Elle était organisée à l'occasion du 10^e anniversaire de l'association des Amérindiens de Guyane française avec le concours du bureau du patrimoine ethnologique à Awala-Yalimapo. La conception de l'exposition et du catalogue a été réalisée par Félix Tiouka et Gérard Collomb. Elle avait permis aux visiteurs kali'na de découvrir leur langue « écrite ». La deuxième, présentée au Musée national des arts et traditions populaires, lors du 5^e centenaire de la rencontre des deux mondes, avait été accompagnée d'une délégation rassemblant les principaux responsables politiques kali'na et un certain nombre de chefs coutumiers et de chamanes des différentes communautés : il s'agissait de faire entendre la voix amérindienne dans les manifestations qui célébraient cet événement et qui revêtaient pour les Kali'na une tout autre signification. Le discours d'inauguration prononcé par le ministre des Départements et Territoires d'Outre-Mer utilisait pour la première fois officiellement la dénomination « Kali'na » (remplaçant *Galibi*) pour parler d'eux. L'objectif linguistique et identitaire recherché par les responsables était atteint.

L'année suivante, l'exposition était présentée au Surinam, à Trinidad et dans les communautés kali'na du Venezuela par la Fédération des organisations amérindiennes de Guyane (FOAG). À travers ces déplacements, et au-delà de l'exposition elle-même, les Kali'na entreprenaient de reconstruire un peu de leur histoire : pour la première fois depuis longtemps, les différents rameaux du peuple kali'na, de la Guyane orientale au moyen Orénoque, pouvaient se retrouver autour d'une mémoire partagée. Ces retrouvailles entre Kali'na du Venezuela et de Guyane se sont renouvelées en Guyane.

« J'ai l'impression de retrouver le "vrai parler kali'na" me dira cette femme kali'na suite au discours que venait de prononcer le soir du 9 décembre 1993, Enys Tamanaico, Kali'na de Kashama [Venezuela] » (TIOUKA, 2003).

Au-delà des différences dialectales, les Kali'na partageaient une même langue, eux qui ne pouvaient se comprendre dans les langues officielles de leurs pays respectifs. Ne possédant aucune langue écrite en commun non plus,

les leaders kali'na des organisations indigènes de ces pays développèrent des contacts par télécopie puis par courrier électronique en kali'na. Écrire la langue devint une étape à franchir pour ces échanges.

En Guyane même se créèrent des associations kali'na dont les appellations souhaitaient manifester l'origine identitaire. Une des plus connues, née à Kourou, *T̄leuyu*¹¹ le soulignait d'emblée dans sa graphie, en employant un signe n'appartenant pas à l'alphabet du français pour noter la voyelle [i]. Et, dans la mesure où cette graphie n'était pas consensuelle, cela posait en même temps des questions sur l'écriture de la langue.

Une nouvelle étape a été marquée par un séminaire sur la production d'écrits dans les langues caribes des Guyanes et du Venezuela tenu en mars 1993 à Caracas (Venezuela). Il était organisé par Haydée Seijas, anthropologue, avec l'appui de l'Ong UNUMA et de la direction des bibliothèques municipales vénézuéliennes. Les participants étaient des représentants de communautés amérindiennes de langues caribes (Pémon, Kali'na essentiellement), des professeurs indigènes, des anthropologues et des linguistes travaillant au Venezuela mais aussi venus de Colombie et du Mexique pour parler d'expériences conduites dans ces pays. Les organisateurs avaient invité deux participants pour la Guyane française : Félix Tiouka, alors président de la FOAG et l'auteur de cet article, linguiste de l'IRD (ex-Orstom), pour leur implication dans la réflexion sur l'écriture kali'na et l'élaboration de matériel. La confrontation des expériences guyanaises avec les réalisations et les projets présentés au cours de ce séminaire allaient renforcer l'idée de travailler sur l'écriture du kali'na.

Un autre facteur lié à l'expérience du Venezuela a joué un rôle important. Les Indiens d'Amérique du Sud, souvent appuyés par des organismes d'appui aux Indigènes ou des organisations non gouvernementales, s'étaient déjà, dans certains pays, notamment les pays andins aux très importantes communautés indigènes, constitués en organisations politiques, elles-mêmes représentées dans des organisations internationales. Dans les années 1990, un mouvement politique spécifiquement amazonien s'est créé, la Confédération des organisations indigènes du bassin amazonien (Coica) à laquelle la FOAG guyanaise a adhéré, participant alors à ses rencontres internationales. Le VII^e Congrès de la Coica s'est tenu à Awala-Yalimapo en mai 2005. Dans les débats, les questions de langue et d'éducation étaient toujours, non pas la question centrale (c'est la terre), mais un des thèmes essentiels, faisant l'objet de revendications récurrentes appelant les États à reconnaître les droits linguistiques. C'est dans ce cadre amérindien et amazonien que la réflexion guyanaise s'est construite dans un premier temps.

L'appartenance à l'ensemble des langues régionales de France a été une découverte récente, liée au débat réactualisé sur les langues régionales et minoritaires européennes, avec la signature par le président Chirac de la

11. *T̄leuyu* désigne le rameau oriental des Kali'na (est du Surinam, Guyane française, Brésil). Il s'oppose à *milato* qui désigne les Kali'na de l'ouest du Surinam.

Charte européenne des langues régionales, le 7 mai 1999, contre l'avis du Conseil constitutionnel. Sans avoir de reconnaissance officielle, les langues des Dom-Tom ont néanmoins été retenues par le rapport CERQUIGLINI (1999), ce qui leur attribue dorénavant un quasi-statut de langues régionales et par conséquent des cadres juridiques nouveaux pour leur valorisation (archivage ou édition par exemple) et leur enseignement (place dans les établissements scolaires, formation d'enseignants).

Écrire la langue kali'na : les ateliers d'écriture kali'na, 1993-1997

Le besoin de codification s'inscrit, chez les Kali'na de Guyane qui l'expriment, dans plusieurs perspectives qui se recoupent : des perspectives identitaires liées à la connaissance et à la reconnaissance du territoire et de l'histoire kali'na ; des perspectives éducatives liées au rôle que peut jouer la langue native au sein d'une institution exogène dans laquelle elle souhaite s'insérer ; des perspectives culturelles permettant à la langue de ne pas rester extérieure à la création artistique, musicale ou littéraire.

Comme dans toute communauté dynamique, les courants d'idées sont multiples et ce besoin de codification n'est pas toujours perçu de la même manière, ni nécessairement partagé par tous les Kali'na. Il y a une trentaine d'années, certains Kali'na parlaient de leur langue comme d'une langue vouée à la disparition. *C'est du passé, On n'est plus au temps des cow-boys*, pouvait-on entendre. Certaines familles en ont abandonné l'usage, pour adopter comme langue familiale l'une ou l'autre des langues de contact. Certains pensent encore aujourd'hui que parler cette langue est inutile, d'autres regrettent que leurs parents ne leur aient pas transmis cet héritage. D'autres lui sont attachés au point qu'ils vont consacrer du temps et de l'énergie pour tenter de lui permettre de ne pas rester en marge des changements. Entre les premiers et les derniers, toutes les positions intermédiaires vont et viennent.

Différentes approches de l'élaboration d'une graphie ont coexisté pendant cette période. D'un côté, les tenants d'un travail « entre Kali'na » ne souhaitent aucune intervention de l'extérieur (les Blancs) et voulaient établir eux-mêmes leur graphie et d'un autre côté, les tenants d'un travail « ouvert » qui puisse être étayé sur les travaux scientifiques existants et sur l'expérience déjà acquise dans le domaine du passage de l'oral à l'écrit par d'autres langues.

Ici ne seront relatés que les ateliers tenus dans la seconde orientation, puisqu'elle a permis à l'auteur d'y participer avec le rôle circonscrit qui sera précisé plus bas.

Des ateliers d'écriture ont donc été organisés à partir de 1993 par Félix Tiouka et la FOAG avec le but explicite d'élaborer une écriture instrumentale et pratique pour la langue kali'na. Ils réunissaient en un lieu donné, le village d'Awala, des représentants d'associations kali'na, des chefs coutumiers et des chamanes kali'na, des locuteurs de la langue intéressés par la question, pour la plupart originaires des villages d'Awala et Yalimapo, ainsi qu'une linguiste, spécialiste de la langue kali'na, ce qui veut dire ayant une connaissance de ses

structures phonologique et grammaticale. D'autres chercheurs ayant déjà participé ailleurs à des travaux similaires ou ayant une connaissance particulière de cette problématique ont été associés à ces travaux (QUEIXALÓS, 1982 ; LAUNEY et RENAULT-LESCURE, à paraître). La participation de scientifiques dans les ateliers a répondu à une demande de la part des organisateurs mais elle n'a pas toujours été bien comprise par les Kali'na qui, au début, ne comprenaient pas pourquoi faire appel à des Blancs pour leur « apprendre leur langue ». Cette collaboration était conçue pour assurer la diffusion de connaissances scientifiques sur la langue devant permettre aux membres de l'atelier de se les approprier afin de mener leur réflexion. Puis, au long des discussions, d'apporter d'autres informations linguistiques si nécessaires. Mais l'organisation des ateliers, la conduite des débats, leur contenu social et politique, les choix et décisions, ont été entièrement assumés par les Kali'na. Les premiers ateliers ont eu une durée d'une semaine chacun, deux fois par an, mais ce fut un rythme difficile à tenir et les ateliers ont parfois eu lieu le week-end, à des périodicités liées aux possibilités des uns et des autres. De même, la composition des membres du groupe a varié d'un atelier à l'autre, s'élargissant au fur et à mesure, mais toujours autour d'un noyau permanent.

Quelques-unes des orientations suivies sont résumées ci-dessous.

Système graphique

L'utilisation d'une graphie alphabétique a été d'emblée adoptée. Bien que l'atelier ait préalablement étudié l'histoire de l'écriture et les différents systèmes existant dans le monde, aucune suggestion d'autre base graphique ou de création d'alphabet original n'a été envisagée. La langue kali'na, parlée sur des territoires répartis entre cinq pays différents, est en contact avec des langues officielles à longue tradition écrite (l'espagnol, l'anglais, le néerlandais, le français et le portugais), et minoritaires, comme le sranan tongo, créole du Surinam qui a une tradition d'écriture plus récente, mais qui toutes utilisent l'alphabet latin. Par contre, les signes de l'alphabet à choisir n'allaient pas de soi. En effet, dans les expériences des pays américains voisins, deux orientations s'opposent. L'une part du principe qu'il est bon de transposer au maximum dans la nouvelle graphie les conventions de la graphie de la langue officielle, afin de faciliter le passage de l'une à l'autre. L'autre propose de réfléchir aux lettres et valeurs qu'il convient de choisir en puisant dans les ressources des alphabets existants, sans tenir compte *a priori* des langues de contact, mais sans vouloir compliquer les choses, c'est-à-dire de conserver les signes graphiques qui ont une valeur consensuelle.

L'atelier a choisi de ne pas privilégier une graphie liée au français. Exemple : pour graphier le son vocalique que l'on entend dans la première syllabe du mot kali'na *tuna* « eau », celle que l'on entend dans le français *toupie*, la lettre simple *u* a été retenue, parce que c'est ainsi que ce son est écrit dans un grand nombre de langues du monde, notamment l'espagnol et le portugais. Choisir la graphie du français *ou*, entraînerait, pourquoi pas, celle du néerlandais *oe* (un choix fait au Surinam puis abandonné, voir ci-dessus), celles de l'anglais comme dans les

mots *shoe*, *prove*, *through*, *frugal*, et *room* au Guyana... comment écrire alors le mot qui désigne l'eau ? *touna*, *toena*, *tona*, *toona*, ou *tuna* ?

La graphie alphabétique retenue s'inspire parfois de l'alphabet phonétique international. Exemple : pour graphier le son consonantique que l'on entend dans les mots français *café*, *quille*, *képi*, *archéologue*,... la lettre *k* que propose l'alphabet phonétique international, a été retenue. Pour écrire une voyelle inconnue de l'alphabet latin, comme la voyelle centrale, haute, étirée [ɨ], la lettre *i barrée*, a été retenue.

Pour noter la consonne glottale inconnue de l'alphabet latin, c'est le signe de l'apostrophe qui a obtenu l'approbation, plutôt que le signe de l'API [ʔ].

La codification

L'atelier, souhaitant respecter la structure de la langue pour élaborer une écriture cohérente, s'est, dans un premier temps, initié à cette structure. L'élaboration de la graphie s'est appuyée sur l'étude préalable des divers niveaux linguistiques : phonologique, morpho-phonologique, morphologique et syntaxique.

Au-delà du choix des lettres, il s'agissait de leur donner les valeurs propres à la structure de la langue. Un des phénomènes phonologiques remarquables du kali'na est celui que l'on appelle la palatalisation. C'est un phénomène d'assimilation que subissent certaines consonnes au contact d'une voyelle palatale, en l'occurrence la voyelle **i**. Ainsi la plupart des phonèmes consonantiques du kali'na sont-ils susceptibles d'être palatalisés dans certains voisinages de **i**. Il s'en suivra, pour un seul phonème deux réalisations phonétiques, l'une non palatalisée, l'autre palatalisée. Par exemple, le phonème /s/ se réalise phonétiquement [s] dans le mot [kasu:'lu] « perles de verre » (le *s* de l'initiale du mot français *soupe*) ou [ç] dans le mot [kaçi:'li] « bière de manioc » (soit approximativement le digraphe initial *ch* du mot français *chiffon*). En termes de graphie, on dira que la lettre *s* se prononce [s] dans le mot écrit *kasulu* et [ç] dans le mot écrit *kasili*. Cette convention graphique sera facile à intégrer pour un kali'naphone qui la connaît intuitivement. Mais comme pour tout code, il lui en faudra apprendre les règles, c'est-à-dire être alphabétisé dans sa langue et en connaître l'orthographe.

Outre les lettres elles-mêmes, l'atelier a dû étudier les combinatoires des consonnes et des voyelles, leurs structurations en syllabes, afin de procéder au choix de certaines graphies complexes. Par exemple, les groupes consonantiques que l'on rencontre dans des mots comme celui qui désigne un tambour prononcé [sāmbɨ'la], celui qui désigne du rhum [palānduɨ:'ni] ou celui qui désigne un châle [āngɨ'sa], pouvaient être graphiés, sans aucune incidence sur le reste de la graphie, d'une manière plutôt phonétique *mb*, *nd*, *ng*, ou d'une manière phonologique, plus abstraite, *np*, *nt*, *nk*. C'est ce dernier choix qu'a fait l'atelier, ce qui donne les mots écrits suivants *sanpula*, *palantuwini*, *ankɨ'sa*, sachant qu'ils seront prononcés comme le veulent les réalisations phonétiques kali'na indiquées plus haut. De même, la connaissance de la

structure syllabique est importante pour prendre des décisions concernant la graphie de certains mots. Par exemple, le mot qui désigne l'arbre *kuwali* (*Vochysia* sp.) s'écrit en trois syllabes, le groupe consonantique *kw* ne faisant pas partie de l'inventaire phonologique du kali'na (mais on rencontrera les graphies *kwari* en sranan tongo et *kwali* en créole guyanais).

Pour prendre des décisions concernant les segmentations des éléments de la chaîne écrite, traduites graphiquement par des « blancs » entre les mots, l'atelier a dû réfléchir sur ce que sont les différentes classes de mots en kali'na et la manière dont elles se structurent. C'est une question importante pour la lisibilité d'un texte et sans la connaissance de laquelle il est difficile d'écrire. Le phénomène d'agglutination d'éléments grammaticaux à une base lexicale, caractéristique du kali'na, est, pour les Kali'na déjà alphabétisés en français une source d'interrogations et de graphies incohérentes si elles ne sont pas basées sur une connaissance du fonctionnement de leur langue. Il est, par exemple, difficile de savoir intuitivement si l'on va écrire *a sano* « ta mère », en deux mots, ou *asano*, en un seul mot, alors que l'on a l'habitude de voir l'équivalent segmenté en français, c'est-à-dire la marque de personne du possesseur (*a* « ta » et le nom possédé (*sano* « mère »). Dans ce cas, seule la morphologie nous renseigne et nous indique que, en kali'na, cette marque personnelle du possesseur est un préfixe et que l'on pourra écrire de façon argumentée *asano*.

Les informations linguistiques ont donc joué un rôle important dans l'établissement de la graphie. Elles ont donné un socle de connaissances à partir desquelles les enjeux de ce travail pouvaient être débattus.

Les débats non linguistiques et leurs enjeux : quelques exemples

Nous avons vu plus haut que le choix des lettres s'était fait selon certains critères liés aux alphabets existants. Mais ces choix ont fait l'objet de longues discussions qui dépassaient largement le cadre linguistique. Le fait de ne pas retenir directement l'alphabet français et ses règles orthographiques n'était au départ pas évident. Diverses positions peuvent se rencontrer chez les Kali'na. Pour certains d'entre eux, avoir été alphabétisés en français prend le sens de savoir lire et écrire : il faudrait donc que, d'emblée, un locuteur kali'na alphabétisé puisse lire sa propre langue. C'est alors en étudiant les règles d'orthographe du français, en réfléchissant sur ce qu'est une graphie, notamment basée sur l'alphabet, que l'on peut aborder sans préjugé tout le travail de la codification.

Pour d'autres, choisir une graphie qui ne permette pas aux non-kali'naphones de prononcer instantanément à peu près correctement les mots kali'na est une difficulté majeure. Effectivement, un touriste qui recherche une association de randonnée en forêt en demandant où se trouve *itulu* prononcé à la française [ityly] « la forêt » écorche le mot qui selon le code orthographique se prononce *iulu* [icu:'lu] (en orthographe française approximativement *itchoulou*). Les débats se sont alors orientés sur la finalité de l'écriture, à qui est-elle destinée, aux locuteurs de la langue ou aux étrangers francophones ?

Le choix des lettres qui n'existent pas dans les alphabets des langues de contact a suscité des débats mettant en jeu des questions identitaires. Dans certains cas, et l'exemple du choix de la représentation de la voyelle centrale /ɨ/ prononcée [ɨ̃] l'illustre bien, il y a eu adéquation entre une notation linguistique et la graphie retenue, mais non pour des raisons linguistiques. Le signe ɨ est le signe de l'alphabet phonétique international utilisé pour transcrire la voyelle haute, centrale, étirée. Cette voyelle n'existe pas dans les langues européennes ou créoles que connaît le kali'na, mais dans nombre de langues amazoniennes. Les signes graphiques proposés ailleurs varient. Proches de la Guyane les transcriptions proposées par les missionnaires du Surinam : après avoir utilisé un *ï*, ils ont par la suite changé et adopté *y* (cf. MALEKO et COURTZ, 1997), au Venezuela, c'est *ü* qui a été retenu (voir MOSONYI, 1987). Les arguments qui ont emporté la décision d'adopter le signe de l'API ne sont pas liés à la bonne adéquation entre le signe et sa prononciation pour les linguistes, mais plutôt liés à la spécificité de ce signe ɨ qui, par son graphisme original et élégant¹² devenait un emblème identitaire visible dans l'écriture.

Une préoccupation constante dans les ateliers a été d'élaborer une codification graphique de la langue qui soit cohérente, dont les règles soient claires et puissent fournir les références constantes sur lesquelles chaque scripteur puisse s'appuyer, quelle que soit la variation de langue qu'il parle (la variante de Bellevue-Yanou, celle de Kourou, celle de Paddock) et quel que soit le registre de langue qu'il utilise (les anciens, les jeunes). L'exemple suivant illustre des variations impliquant les deux phénomènes cités ci-dessus dans un même mot.

Nous avons évoqué ci-dessus le phénomène de la palatalisation de certaines consonnes au contact d'un *i*. Suivant les lieux et les âges, cette règle phonologique est régulièrement appliquée, ou en régression ou encore ne s'applique pas à certaines consonnes comme /p/. De plus, un des faits déconcertants qui avait été évoqué par M. DE LA SALLE DE L'ESTAING dans sa préface (*op. cit.*) :

« B. est l'équivalent de P, & P de B. Conopo, Pluye, Connobo ; Bouito, Jeune, Poito ; Oubaou, Isle. Oupaou. On se sert de C au lieu de G, & de G. au lieu de C. Calina, Galibi, Galina, &c. »

est un phénomène complexe, toujours existant ; qui implique à la fois des variations libres, des variations dialectales et des réalisations liées à la prosodie. Conjuguant ces données le mot *ipupulu* « son pied » pourra être prononcé des quatre façons suivantes :

- | | | | |
|-----|-------------|-------------------------|---------------------------------|
| (a) | [ĩp̣upulu] | (en français à peu près | <i>ipioupoulou</i>) |
| (b) | [ĩp̣upulu] | (| <i>id.</i> <i>ipoupoulou</i>) |
| (c) | [ĩḅupulu] | (| <i>id.</i> <i>ibioupoulou</i>) |
| (d) | [ĩḅupulu] | (| <i>id.</i> <i>iboupoulou</i>) |

En (a) les locuteurs prononcent le premier p [p̣] : ils prononcent la consonne avec une réalisation sourde et la palatalisent après le *i* ; en (b) les locuteurs ne

12. L'atelier a d'abord travaillé avec les lettres scriptes, et le *i* barré avec sa hampe droite terminée par une demi-courbe puis surlignée d'un petit trait semblait rappeler certains motifs des dessins sur céramique (remarque de l'auteur).

palatalisent pas la consonne et la prononcent [p] ; en (c) les locuteurs prononcent la consonne à la fois avec une réalisation sonore et palatalisée [bʲ] ; en (d) les locuteurs réalisent la consonne sonore, sans palatalisation [b]. La graphie *ipupulu* permet aux locuteurs de prononcer le mot suivant leurs habitudes dialectales à partir d'une graphie unique.

Les choix retenus ne sont pas non plus des choix nécessairement définitifs ; ils pourront servir de base à des discussions ultérieures, que ce soit entre locuteurs d'un même dialecte ou issus d'aires dialectales différentes et de pays différents.

Conclusion : la Déclaration de Bellevue

Pour clore cette première étape, les résultats des travaux des ateliers ont été présentés et discutés au cours d'une réunion qui s'est tenue au village de Bellevue-Yanou, en présence d'autorités coutumières, des membres du bureau de la FOAG, de représentants d'associations culturelles (notamment l'association *Tileuyu* qui développait aussi une réflexion sur la langue, mais également d'autres groupes amérindiens de la côte guyanaise, palikur et lokono), de représentants institutionnels (maire de la commune, directeur de la Drac-Guyane, délégué régional à la Recherche et à la Technologie). À la suite d'un débat, les choix graphiques présentés ont été adoptés par l'assemblée kali'na et officialisés dans la « Déclaration de Bellevue ».

Cette déclaration prévoyait que la graphie devait être soumise à l'expérimentation et à l'usage pendant une période de cinq années. Afin de soutenir cet engagement, différentes activités se sont développées :

- des ateliers d'écriture destinés à présenter les travaux réalisés et élargir les débats ont été organisés dans toutes les implantations kali'na de Guyane, à la demande des associations (Saint-Laurent-du-Maroni, Mana, Bellevue-Yanou, Kourou, Cayenne) ;
- la réflexion sur les relations entre écriture et transmission de la mémoire a été poursuivie et a donné lieu à l'écriture de textes en kali'na qui ont été utilisés comme documents de référence dans l'élaboration d'un ouvrage sur l'histoire des Kali'na de Guyane *Na'na Kali'na*¹³ ;
- la collecte de la tradition orale : la graphie a été utilisée pour la notation des textes d'un album de récits mythiques bilingues *Siliko-Ipetinpo, Comment se sont créées les étoiles* (YAWOYA DELE, 1999) ;
- l'introduction de la langue kali'na dans un projet expérimental à l'école d'Awala-Yalimapo, dans le cadre du dispositif « Médiateurs bilingues et culturels » initié en 1998 par l'Institut de recherche pour le développement (IRD, ex-Orstom) et le rectorat de la Guyane (LAUNEY et RENAULT-LESCURE 2004 ;

13. COLLOMB et TIOUKA (avec la collaboration de Renault-Lescure et Apollinaire), 2000.

GOURY *et al.*, 2005 ; RENAULT-LESCURE, 2005) ; le dispositif s'est étendu à l'école de Bellevue-Yanou en 2005 ;

– l'utilisation progressive de cette graphie dans la publication *Oka.Mag*, magazine bimestriel des actualités amérindiennes de Guyane française dans lequel divers types de textes écrits en kali'na sont publiés : sous-titrage des titres des articles en français, leçons de langue et culture kali'na (orthographiques, lexicales, artisanales, etc.), messages à la communauté, textes de chants et poèmes ;

– la diffusion des résultats des travaux auprès de publics élargis, scientifique, universitaire, associatifs et grand public, en métropole et en Guyane avec la participation à des colloques. En mai 2000, une conférence conjointe d'Odile Renault-Lescure et Jean-Paul Ferreira a été présentée au colloque *Les Langues de France et leur codification. Écrits divers – Écrits ouverts* qui s'était tenu à l'Inalco sous le patronage de la DGLFLF – Délégation régionale à la langue française et aux langues de France (CAUBET, CHAKER et SIBILLE, 2002). À la suite, une association universitaire a été créée, l'AULF (Association universitaire des langues de France), dont Jean-Paul Ferreira a été nommé membre statutaire. En mai 2003, un colloque intitulé *Écrire les langues de Guyane* se tenait à Cayenne auquel les membres des ateliers d'écriture kali'na ont largement participé, que ce soit au cours des conférences plénières ou dans les divers ateliers (TIOUKA, 2003). Le colloque avait conclu ses travaux par la rédaction de la pétition suivante : les participants au colloque international *Écrire les langues de Guyane*, réunis à Cayenne du 9 au 11 mai 2003, conscients de l'intérêt patrimonial majeur représenté par la diversité linguistique guyanaise, soucieux d'une exploitation positive de cette diversité pour un enrichissement culturel réciproque au sein de la société guyanaise, adressent aux instances nationales, régionales et locales compétentes les recommandations suivantes :

– proroger et étendre le dispositif « Médiateurs culturels et bilingues », avec la création d'un véritable statut professionnel ;

– exploiter en milieu scolaire la diversité linguistique et culturelle des enfants de Guyane, à travers un aménagement des programmes et une présence accrue des connaissances sur les langues et cultures maternelles dans la formation initiale et continue des enseignants ;

– soutenir la collection et la valorisation du patrimoine oral sous forme de passage à l'écrit et d'archivage sonore, afin d'assurer la transmission intergénérationnelle des savoirs ;

– permettre une visibilité accrue des langues de Guyane dans l'ensemble de l'espace social, à travers l'affichage, les médias, etc. ;

– favoriser une meilleure connaissance réciproque des diverses composantes de la société guyanaise à travers un développement des échanges interculturels ;

– favoriser la formation à la réflexion explicite sur la langue et aux pratiques sociales qui en découlent (médiation, traduction, enseignement...) ;

– prendre toutes les mesures législatives et constitutionnelles permettant la ratification par la France de la Charte européenne des langues régionales.

Après 1997 s'est constitué le GTLCK (Groupe de travail sur la langue et la culture kali'na). Il a formalisé les ateliers d'écriture pour de nouvelles perspectives, présentées dans la conclusion de la présentation de Félix TIOUKA (2003) :

« Aujourd'hui nous constatons un réel besoin, tant au niveau de certaines administrations, de la société civile, de la diversité culturelle guyanaise et des locuteurs kali'naphones eux-mêmes. Durant ces cinq années d'expérimentation, nous avons mesuré le chemin parcouru en termes de prise de conscience linguistique, de promotion et de valorisation, de production. Mais nous savons qu'un autre rendez-vous nous attend et non le moindre, c'est celui de la publication et de l'édition, mais surtout la place de la littérature kali'na dans la littérature guyanaise de demain¹⁴ ».

Nous terminerons ces pages sur une définition de ce que représente la langue chez les Kali'na exprimée en 1997 par Jean Appolinaire après un atelier d'écriture Kaulankon *kitomusilikon molo man* « Notre langue, c'est notre force et notre puissance ». On rappellera ce qu'ont écrit COLLOMB et TIOUKA (2000), cités au début de ce chapitre, sur les tentatives des chamanes pour s'approprier des éléments du pouvoir spirituel des prêtres et les réinterpréter dans leurs propres cadres conceptuels. Ce que nous avons présenté tout au long de ces pages semble bien comparable : un essai de s'approprier des éléments du pouvoir de l'écrit pour enrichir des pratiques linguistiques propres et donner une nouvelle force à la langue.

14. Un poème de Tawajagale intitulé *Kawai* a été publié en kali'na dans une revue littéraire guyanaise (2003).

Références bibliographiques

**ABDALLAH-PRETCEILLE Martin,
PORCHER Louis**

1996 – *Éducation et communication
interculturelle*. Paris, PUF.

ABRIC Jean-Claude

2003 – *Pratiques sociales et représentations*,
Paris, PUF.

ACADÉMIE DE LA GUYANE

1997 – *Mieux connaître la Guyane*.
Kourou, Ibis Rouge Éditions.

ACADÉMIE DE LA GUYANE

2004 et 2005 – *Plan Académique
de Formation 2004-2005*.

Dafor Enseignants, du 1^{er} Degré.

ACHARD Pierre

1994 – Sociologie du langage
et analyse d'enquêtes. De l'hypothèse
de la rationalité des réponses.
Sociétés Contemporaines 18-19 : 67-100.

ACOSTA-BELEN Edna

1975 – « Spanglish, A case of languages
in contact ». In Burt et Dulay (eds.) :
*New directions in second language learning,
teaching and bilingual education*,
Washington, TESOL : 151-158.

AHLBRINCK Willem

1956 – *Encyclopédie des Caraïbes*.
[Traduit de l'édition en néerlandais, 1931],
manuscrit dactylographié.

ALAOUI Driss

2005 – Le rapport des étudiants réunionnais
à la diversité culturelle. Univers Créoles,
Écoles ultramarines 5 : 177-202.

ALBY Sophie

1997 – *L'enseignement en milieu Kali'na*.
Une approche interculturelle. Mémoire
de DEA, université de Rouen, faculté des
Lettres et Sciences humaines, Département
des sciences du langage et de la communication.

ALBY Sophie

2001 – *Contacts de langues en Guyane
française, une description du parler bilingue
kali'na-français*. Thèse de doctorat,
université de Lyon-II.

ALBY Sophie

à paraître – « Quelle place accorder
aux langues dans une perspective
interculturelle ». In DPLI Guyane :
*Recherche action sur l'approche
interculturelle dans le DPLI Guyane*,
Cayenne, Ibis Rouge Édition.

ALBY Sophie et LÉGLISE Isabelle

2005 – L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques* 10 : 245-261.

ALBY Sophie et LESCURE Odile

sous presse – « Stratégies prédicatives en contact, langue kali'na et discours bilingues des jeunes kali'na ». In Chamoreau et Goury (éd.) : *Systèmes prédicatifs des langues en contact*.

ALLÈS-JARDEL Monique

1997 – « Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère ». In : *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspective*, Grenoble, Calaque (Éd.) : 14-21.

ALOEMA Nardo, PIERRE M.-J. et ZIEL Cornelis N. VAN DER

1987 – *Kalihna-Nederlands woordenboek* (met index), Instituut voor Taalwetenschap.

ALVAREZ-CACCAMO Celso

1989 – « Quoting the language(s) of power, voices and code manipulation in reported speech ». In : Paper presented at the 88th Meeting of the American Anthropological Association, Washington D.C.

ALVAREZ-CACCAMO Celso

1990 – « Rethinking conversational code-switching, codes, speech varieties, and contextualization ». In : *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (February 16-19, 1990), General Session and Parasession on the Legacy of Grice, Berkeley, Berkeley Linguistics Society : 3-16.

AMSILLE Jean-Louis

1990 – *Logiques métisses, Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris, Payot.

ANELLI Serge

1994 – *Mato. Contes des Aloukous de Guyane*. CILF/Association Mi wani Sabi.

APPADURAI Arjun

2001 – *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. [Première édition américaine publiée en 1996 par University of Minnesota Press, sous le titre *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*], Paris, Payot.

APPOLINAIRE Jean

1997 – « Pesa, yasakal (kon, [...]) Réflexions sur l'écrit ». Enregistrement.

ARENDS Jacques

1995 – « Demographic factors in the formation of Sranan ». In Arends (ed.) : *The Early Stages of Creolization*, Amsterdam, John Benjamins : 233-285.

ARENDS Jacques

2002 – « Young languages, old texts. Early texts in the Surinamese Creoles ». In Carlin et Arends (eds.) : *Atlas of the languages of Suriname*, Leiden, KITLV Press : 183-205.

ARENDS Jacques et PERL Matthias

1995 – *Early Suriname Creole Texts. A Collection of 18th century Sranan and Saramaccan Documents*. Francfort, Vervuert.

ARMANDE-LAPIERRE Odile et ROBINSON Annie

2004 – *Zété kréyol*. Cayenne, Ibis Rouge Édition.

AUDIER Florence

2000 – La transmission du statut dans la fonction publique. Insee, *Économie et Statistique* 7-8 : 337-338.

AUER Peter

1984 – *Bilingual conversation*. Amsterdam, John Benjamins.

AUER Peter

1995 – « The pragmatics of code-switching, a sequential approach ». In Milroy et Muysken (eds.) : *One speaker, two languages, cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press : 115-135.

AUER Peter

1996 – Bilingual conversation, dix ans après. *AILE* 7 : 9-34.

AUER Peter

1999 – From codeswitching via language mixing to fused lects, toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism* 3 (4) : 309-322.

AUER Peter (ed.)

1998 – *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London and New York, Routledge.

AUROUX Sylvain

1996 – *La philosophie du langage*. Paris, PUF.

AZÉMA Michel et RATTIER Emmanuëlla

1994 – *Cultures et langues maternelles à l'école. Vers une pratique pédagogique intégrée des langues et cultures guyanaises*. Cayenne, CRDP des Antilles Guyane.

BAISSAC Jean-François

1999 – *L'apprentissage du français en milieu créolophone. Didactique du vocabulaire et de l'orthographe*. Sainte-Marie, Azalées Éditions.

BAKKER Peter

1997 – *A language of our own: The genesis of Michif*. Oxford, Oxford University Press.

BALLARD Chris

2003 – La fabrique de l'histoire. Événement, mémoire et récit dans les Hautes-Terres de Nouvelle-Guinée». In Merle et Naepels (éd.) : *Les rivages du temps. Histoire et anthropologie du Pacifique*, Cahiers du Pacifique Sud Contemporain 3, Paris, L'Harmattan.

BARBOSA Gabriel C.

2002 – *Formas de intercâmbio, circulação de bens e (re) produção das redes de relação Aparai e Wayana*. Mémoire de Mestrado (DEA), université de São Paulo.

BARBOSA Gabriel C.

2005 – «Das trocas de bens». In Gallois (org.) : *Redes de relações nas Guianas*, São Paulo, Humanitas : 59-112.

BARTH Fredrick

1988, «Os grupos étnicos e suas fronteiras». In Tomke (org.) : *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*, Rio de Janeiro, Contracapa Livraria : 25-67.

BARTH Fredrick

1995 [1969] – Introduction à « Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference ». In Poutignat et Streiff-Fenart (éd.) : *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF : 203-249.

BASSO Keith

1996 – « The Ethnography of writing ». In Bauman et Sherzer : *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.

BASTIDE Roger

1967 – *Les Amériques noires*. Paris, Payot.

BASTIDE Roger

2000 – *Le prochain et le lointain*. Paris, L'Harmattan.

BATTARBEE Keith

2000 – « Reframing 'language contact' ». In : Présentation au Colloque international ESSE5-2000, Helsinki, ms.

BAUMANN Claude-Emmanuel

1998 – *Prise en compte de la langue et de la culture des élèves par l'institution scolaire à l'école d'Awala*. Mémoire CAFIPEMF.

BAUTIER Élisabeth

1990 – « Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s) ». *Migrants-Formation* 83.

BAVOUX Claudine

2002 – « Représentations et attitudes dans les aires créolophones ». In Bavoux et de Robillard (éd.) : *St-Denis de la Réunion, Anthropolos : Univers créoles* 2 : 57-76.

BAZIN Jean

1979 – La production d'un récit historique. *Cahiers d'études africaines* 19 : 435-483.

BEAUDET Jean-Michel

1997 – *Souffles d'Amazonie*. Nanterre, Société d'ethnologie.

BÉBEL-GISLER Dany et HURBON Laënnec

[1975] 1987 – *Cultures et pouvoir dans la Caraïbe. Langue créole, vaudou, sectes religieuses en Guadeloupe et en Haïti*. Paris, L'Harmattan.

BELAZI Hedi M., RUBIN Edward J. et TORIBIO ALMEIDA Jacqueline J.

1994 – Code switching and X-Bar theory, the functional head constraint. *Linguistic Inquiry* 25 (2) : 221-237.

BENTAHILA Abdelâli et DAVIES Eirlys E.

1991 – « Constraints on code-switching. A look beyond grammar ». In : Papers for the *Symposium on code-switching in bilingual studies, Theory, significance and perspectives*, ESF Network on Code-Switching and Language Contact, 21-23 mars, Barcelone, ESF Scientific Networks : 369-403.

BENTAHILA Abdelâli et DAVIES Eirlys E.

1995 – « Patterns of codeswitching and patterns of language contact ». *Lingua* 96 : 75-93.

BENTOLILA Alain (dir.)

2003 – « École et langage ».

In : *Les entretiens Nathan*, Actes XIII, Paris, Nathan.

BERGUGNAT-JANOT Laurence

2004 – Les stratégies d'adaptation des enseignants non stressés.

Diversité 137, « Ville, école, intégration ».

BERK-SELIGSON Susan

1986 – Linguistic constraints on intrasentential code-switching, a study of Spanish-Hebrew bilingualism. *Language in Society* 15 : 313-348.

BERNABÉ Jean

1989 – « Réflexions pour une glottopolitique des aires concernées par le créole, approche du cas guyanais ». In : Débats-exposés du Crestig, Cayenne, *La créolité, la guyanité*.

BERNABÉ Jean

1997 – « Brèves remarques sur la créolité et ses perspectives ». In : Actes du colloque du 21 avril 1995, *Dynamiques interculturelles en Guyane française - L'identité guyanaise en question*, Kourou, Ibis Rouge Éditions : 115-120.

BERNABÉ Jean

1999 – « La relation créole-français, duel ou duo ? Implication pour un projet scolaire ». In Clairis, Costaoeuc et Coyos (éd.) : *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan : 35-51.

BERNABÉ Jean, BESADA PAISA Marina, De PURY Sybille, RELOUZAT Raymond, RENAULT-LESCURE Odile, THOUVENOT Marc et TROIANI Duna

1999 – *Dictionnaire caraïbe-français du Révérend Père Raymond Breton 1665*. Paris, IRD-Karthala.

BERTHELIER Robert

1986 – L'échec scolaire des enfants de migrants, un problème de langue ? *Migrations Santé* 49.

BERTRAND Denis

2001 – *Le Français langue seconde, présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français*. V.E.I. Enjeux.

BERTRAND Yves

1992 – « Famille en Guyane, éléments d'analyse ». In : Journée d'études du 30-31 janvier 1992, *Famille en Guyane*, Paris, Éditions Caribéennes.

BIET Antoine

1896 – Les Galibi, Tableau véritable de leurs mœurs avec un vocabulaire de leur langue (1661). (Reman. et publié par Aristide Massé) *Revue de Linguistique*, juillet/octobre : 220-338.

BILBY Kenneth

1990 – *The remaking of Aluku: Culture, Politics, and Maroon Ethnicity in French South America*. Thèse présentée à l'université John Hopkins, Baltimore.

BILLIEZ Jacqueline, HENSINGER Caroline, HERON Laurent, JEANNOT Dominique, MATZER Édith, PERREGAUX Christiane, TOSCANO Maddalena et TUPIN Frédéric
2003 – « Diversité des contextes et des élèves ». In Candelier (dir.), 2003 a : 221-243.

BISCHOFF Alexander

2003 – *Caring for migrants and minority patients in European hospitals. A review of effective interventions*. Swiss Forum for Migration and population studies.

BLOM Jan-Petter et GUMPERZ John

1972 – « Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway ». In Gumperz et Hymes (eds.) : *Directions in sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

BLOMMAERT Jan

1992 – Codeswitching and the exclusivity of social identities: some data from Campus Kiswahili. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (1/2) : 57-70.

BOIMARE Serge

1988 – *Contribution à une journée de réflexion sur l'échec scolaire ou être instituteur avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser*. M.R.E.N. 93.

BOIMARE Serge

2004 – *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod

Bois Étienne

1967 – *Les Amérindiens de la haute-Guyane française, anthropologie, pathologie, biologie*. Paris, Desclée.

BOUCHARD Robert

1992 – « Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situations de production du discours ». In Bouchard et al. (éd.) : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIII^e colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, mai 1991, Grenoble, Lidilem, université Stendhal-Grenoble-III.

BOURDIEU Pierre

1982 – *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

BOURDIEU Pierre

1987 – *Choses dites*. Paris, Éditions de Minuit.

BOUTET Josiane

1994 – *Construire le sens*. Bern, Peterlang.

BOUZIRI Raja

2002 – Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine. *V.E.I. Enjeux* 130 : 104-116.

BOYER Henri

1991 – *Éléments de sociolinguistique, langue, communication et société*. Paris, Dunod.

BRETON Raymond

1999 [1665] – *Dictionnaire caraïbe-français*. Avec cédérom, Paris, Éditions Karthala-IRD.

BROWN Penelope et LEVINSON Stephen C.

1987 – *Politeness*. Cambridge, Cambridge University Press.

BRUNER Jérôme

1996 – *L'éducation entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.

Cahiers d'Études africaines XLIV (1-2), 2004.

CALMONT Régine

1988 – *Migrations et migrants en Guyane française, l'exemple de la communauté haïtienne*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, université de Bordeaux-III, Institut de géographie et d'études régionales.

CALMONT Régine et GORGEON Catherine

1987 – L'immigration haïtienne en Guyane. *Équinoxe* 23 : 1-16.

CALMONT Régine, GORGEON Catherine et URFIÉ Jean-Yves

1986 – Les Haïtiens en Guyane, une immigration en cours de stabilisation ? *Les Dossiers de l'Outre-Mer* 85 : 27-36.

CALVET Louis-Jean

1990 – Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues. *Plurilinguismes* 2.

CALVET Louis-Jean

1993 – *La Sociolinguistique*. Paris, PUF, collection Que sais-je ?

CALVET Louis-Jean

1994 – *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris, Payot.

CALVET Louis-Jean

1996 – *Histoire de l'écriture*. Paris, Plon.

CAMARGO Éliane

1997 – « Identidade étnica, identidade lingüística: o bilingüismo entre os Wayana e os Aparai ». In : *Multilingüismo em foco, «Estudos da linguagem: limites e espaços»*, Mesas-Redondas do VI Congresso da ASSEL-Rio, Rio de Janeiro, UFRJ : 89-99.

CAMARGO Éliane

2000 – Une interaction entre localisation et aspect. Un exemple de *-pëk{ë}* et *-ja'e* en wayana. Paris, AEA, *Amerindia* 25 : 1-24.

CAMARGO Éliane

2002 – *Léxico bilingüe aparai-português/português-aparai*. München, Lincom Europe, Languages of the World/Dictionnaires 28.

CAMARGO Éliane

2003 – Relações sintáticas e relações semânticas da predicação nominal, a oração com cópula em wayana (caribe). Paris, AEA, *Amerindia* 28 : 127-154.

CAMARGO Éliane

2005 – « Lexical categories and word formation processes in Wayana (Cariban language) ». In Vapnarsky et Lois (eds.) : *Lexical categories*, Frankfurt am Main/Berlin, Peter Lang : 147-188.

CAMARGO Éliane et RIVIÈRE Hervé

2001-2002 – Trois chants de guerre wayana. Paris, AEA, *Amerindia* 26/27 : 87-122.

CAMILLERI Carmel

1989 a – « La culture et l'identité culturelle, champ notionnel et devenir ». In Camilleri et Cohen-Émerique (éd.) : *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan : 1-77.

CAMILLERI Carmel

1989 b – « Principes d'une pédagogie interculturelle ». In Camilleri et Cohen Émerique (éd.) : *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

CAMILLERI Carmel

1990 – *Les stratégies identitaires*. Paris, PUF.

CAMILLERI Carmel et VINSONNEAU Geneviève

1996 – *Psychologie et culture, concepts et méthodes*. Paris, Armand Colin.

CANDELIER Michel

2003 a – « Le contexte politique – un ensemble de principes et de finalités ». In Heyworth (dir.) : *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues, les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe : 19-32.

CANDELIER Michel

2003 b – « L'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire ». In : Contribution au Rapport mondial de l'Unesco, *Construire des Sociétés du Savoir*. <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

CANDELIER (dir.)

2003 a – *Evlang, l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

CANDELIER (dir.)

2003 b – *Janua Linguarum - La Porte des Langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.

CANDELIER Michel et MACAIRE Dominique

2001 – « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences, pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle ». In Colléo, Dufays, Fabry, Maeder (dir.) :

Actes du colloque de Louvain, *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot : 495-506.

CANUT, Cécile

2000 – Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues, la mise en discours «épilinguistiques ». *Langage et Société* 93 : 71-100.

CARLIN Éithne B., et ARENDS Jacques (eds.)

2002 – *Atlas of the languages of Suriname*. Leiden, KITLV.

CASNAV de Guyane

2003 – *Langage en fête*. Cayenne, Scéren CRDP de Guyane.

CÉDELLE Luc

2003 – En Haïti, l'école envers et contre tout. *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003 : 60-65.

CERCLE LINGUISTIQUE D'AIX-EN-PROVENCE (Claix)

1994 – *Travaux 12, « L'emprunt »*. Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.

CERQUIGLINI Bernard

1999 – *Les langues de France*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication, http://www.culture.gouv.fr/culture/dgllf/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html

CERQUIGLINI Bernard (dir.)

2003 – *Les langues de France*. Paris, PUF.

CERQUIGLINI Bernard (dir.)

2003 – *Les langues de Guyane*. PUF : 269-303.

CERTEAU Michel DE

1985 – L'actif et le passif des appartenances. *Esprit* 6 : 155-171.

CHALIFOUX Jean-Jacques

1989 – « Créolité transculturelle en Guyane ». In : Débats-exposés du Crestig, Cayenne, *La créolité, la gyanité*.

CHALIFOUX Jean-Jacques

1997 – « Projet interculturel et complexité culturelle en Guyane française. Modèles théoriques et études de cas ».

In : *Dynamiques interculturelles en Guyane française - L'identité guyanaise en question*, Kourou, Ibis Rouge Éditions : 105-106.

CHALIFOUX Jean-Jacques,
avec la collaboration de **LONCAN A.**
1990 – Créoles et Amérindiens en Guyane, la représentation des Amérindiens, perspectives du lycée.
Études Créoles XIII-2 : 33-42.

CHAMOISEAU Patrick
1997 – *Écrire en pays dominé*.
Paris, Galimard.

CHAPUIS Jean
1998 – *La personne wayana entre sang et terre*. Thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille.

CHAPUIS Jean
2003 – Le sens de l'histoire chez les Indiens Wayana de Guyane. Une géographie historique du processus de « civilisation ». *Journal de la Société des Américanistes* 89-1 : 187-209.

CHAPUIS Jean et RIVIÈRE Hervé
2003 – *Wayana eitoponpè. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*.
Paris/Guyane, Ibis Rouge Éditions.

CHARTIER Anne-Marie
1998 – *Lire écrire, entrer dans le monde de l'écrit*. Paris, Hatier.

CHAUDENSON Robert
1989 – *Créoles et enseignement du français*.
Paris, L'Harmattan.

CHAUDENSON Robert
1995 – *Les créoles*. Paris, PUF, Que sais-je ?

CHÉRUBINI Bernard
1986 – *Dynamique de l'ethnicité et identité culturelle à Cayenne*. Talence, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine-CENADDOM.

CHÉRUBINI Bernard
1988 – *Cayenne ville créole et polyethnique*.
Paris, Karthala, CENADDOM.

CHÉRUBINI Bernard
2002 – *Interculturalité et créolisation en Guyane française*. Paris, L'Harmattan.

CLANET Claude
1993 – *L'interculturel, introduction*

aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

CNDP
2000 – *Le français langue seconde*.
Collection Collège, série Repères.

COGNAT André
1967 – *J'ai choisi d'être Indien*. Paris, Flammarion (réédité chez L'Harmattan en 1989).

COÏANIZ Alain, avec la collaboration de MARSETTI J. et FRANCEQUIN G.
2001 – *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*.
Paris, L'Harmattan.

COÏANIZ Alain, FIOUX Paule et LEBRANCHU Jean-François
2002 – « Avant-propos ». In : *Travaux de didactique du français langue étrangère, Français langue seconde, un masque sur la diversité d'usage et d'apprentissage* 48 : 3-4.

COLLOMB Gérard
1992 – *Kali'na. Des Amérindiens à Paris, photographies du prince Roland Bonaparte*.
Paris, Créaphis.

COLLOMB Gérard
1997 – « La "question amérindienne" en Guyane. Formation d'un espace politique ». In Abélès et Jeudy (éd.) : *Anthropologie du politique*, Paris, Armand Colin : 41-58.

COLLOMB Gérard (éd.)
2006 – *Les Indiens de la Sinnamary. Journal du père Jean de la Mousse en Guyane (1684-1691)*. Paris, Chandeigne.

COLLOMB Gérard et TIOUKA Félix avec la participation de RENAULT-LESCURE O. et APPOLINAIRE J.
2000 – *Na'na Kali'na. Une histoire des Kali'na en Guyane*. Guadeloupe, Petit-Bourg, Ibis Rouge Éditions.

CONFIAnt Raphaël
2001 – « Créolité et francophonie, un éloge de la diversité ». <http://kapeskreol.online.fr/diversalite.htm>

CONSEIL DE L'EUROPE
2000 – *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe et Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE

2003 – *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version intégrale, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COOLEY Charles Horton

1902 – *Human nature and the social order*. New York, Ch. Scribners'son.

CORDIE Anny

1998 – *Malaise chez l'enseignant*. Paris, Seuil.

COSNIER Jacques, GROSJEAN Michèle et LACOSTE Michèle

1993 – *Soins et Communications - Approches interactionnistes des relations de soin*. Lyon, PUL.

COSTE Daniel

1991 – « *Diversifier, certes ...* » *Le français dans le monde, Vers le plurilinguisme ?* : 170-176.

COURTZ Henk

1997 – *Karaïbs-Nederlans woordenboek*. Paramaribo, Instituut voor Taalwetenschap.

CROZIER Michel

1970 – *La société bloquée*. Paris, Éditions du Seuil.

CUNHA Antônio Geraldo G.

1978 – *Dicionário Histórico das palavras portuguesas de origem Tupi*. São Paulo, Melhoramentos.

CUQ Jean-Pierre

1991 – *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.

CYRULNIK Boris

2000 – *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.

DASEN Pierre R. et OGAY Tania

2000 – « Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des Stratégies identitaires ». In Costa-Lascoux, Hily et Vermès (éd.) : *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Paris, L'Harmattan : 55-80.

DE AJURIAGUERRA Julian et MARCELLI Daniel

1981 – *Psychopathologie de l'enfant*. Masson.

DEBBASCH Yvan

1961 – Le marronnage, essai sur la désertion de l'esclave antillais. *L'Année sociologique*, 3^e série : 1-112.

DEBIEN Gabriel

1966 – Le marronnage aux Antilles françaises au XVIII^e siècle. *Caribbean Studies* 6-3 : 3-44.

DÉCLARATION D'AMSTERDAM

2004 – *Vers des hôpitaux adaptés aux besoins des migrants dans une Europe de la diversité ethnique et culturelle*.

DÉJEAN Yves

1980 – *Comment écrire le créole d'Haïti*. Outremont/Québec, Collectif Paroles.

DELAWARDE Jean-Baptiste

1967 – Les Galibi de La Mana et d'Iracoubo (Guyane française). *J.S.A.* Tome LVI-2 : 333-383.

DEPREZ Christine

1991 – « "La double inconstance". Fonction poétique et analyse stylistique du code-switching ». In : *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies, Theory, significance and perspectives*, ESF Network on Code-Switching and Language Contact, Barcelone, ESF Scientific Networks : 73-91.

DEPREZ Christine

1994 – *Les enfants bilingues, Langues et familles*. Paris, Didier.

DEPREZ Christine

1999 – « Les enquêtes "micro". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France ». In Calvet et Dumont (dir.) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan : 77-102.

DEROY Louis

1956 – *L'Emprunt linguistique*. Paris, Les Belles Lettres.

DESCOLA Philippe

1993 – *Les Lances du crépuscule. Relations jivaros. Haute-Amazone*. Paris, Plon, Terre Humaine.

Di SCIULLO Anne-Marie,

MUYSKEN Pieter et SINGH Rajendra
1986 – Government and code-mixing. *Journal of Linguistics* 22 : 1-24.

DOISE Wilhem

2002 – *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*. Montréal, Éditions Nouvelles.

DORIAN Neuville

1986 – *Esclavage, assimilation et guyanité*. Paris, Éditions Anthropos.

DORIAN Neuville

1997 – « Dynamiques interculturelles en Guyane française. L'identité guyanaise en question ». In : Actes du colloque du 21 avril 1995, Kourou, Ibis Rouge Éditions.

DPLI Cayenne

2000 – Cahier des charges, *Principes généraux d'organisation et de fonctionnement*.

DREYFUS Simone

1992 – Les réseaux politiques indigènes en Guyane occidentale et leurs transformations aux XVII^e et XVIII^e siècles. *L'Homme* 122-124 XXXII/2-3-4 : 75-88.

DUBAR Claude

1991 – *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.

DUBELAAR Cornelis N. et PAKOSIE André

1993 – Kago buku. Notes by Captain Kago from Tabiki, Tapanahony river, Suriname, written in Afaka script. *New West-Indian Guide* 67/3-4 : 239-279.

DUBOIS Jean et al.

2001 – *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse.

DUPONT-GONIN Pierre

1996 – *L'Opération hmong en Guyane française de 1977. Les tribulations d'une ethnie. Un nouvel exode d'Extrême-Orient en Extrême-Occident*. Paris, Association Péninsule.

DUPUY Francis

à paraître – « Les jeux de l'altérité, frontières ethniques et territoriales dans le haut Maroni (Guyane française) ». In Collomb et Jolivet (éd.) : *Territoire et identités dans l'Ouest guyanais* (titre provisoire).

DURAND Yves et GUYARD Jacques

1999 – *Rapport d'information sur l'enseignement scolaire en Guyane*. Assemblée nationale.

DURANTI Alessandro

1997 – *Linguistic anthropology*. United Kingdom-USA-Australia, CUP, Cambridge Textbooks in Linguistics.

DURKHEIM Émile

1990 (1930) – *Le suicide*. Paris, PUF, Quadrige.

ECKERT Penelope et McCONNEL-GINET Sally

1992 – Think practically and look locally, language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21 : 461-490.

ELOY Jean-Michel (éd.)

2004 – *Des langues collatérales*. Paris, L'Harmattan.

ENFIELD Nick J. (ed.)

2002 – « Ethnosyntax. Explorations in Grammar & Culture ». In : *Oxford Linguistics*, Oxford-New York, Oxford University Press.

ÉTIENNE Jane

2003 – « La littérature en langue créole du 17^e siècle à nos jours ». <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/bannzil/litterature.html>

FARAUDIÈRE Yvette

1989 – *École et société en Guyane française. Scolarisation et colonisation*. Paris, L'Harmattan.

FATTIER Dominique

2000 – *Contribution à l'étude de la genèse d'un créole : l'Atlas Linguistique d'Haïti, cartes et commentaires*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 6 volumes.

FATTIER Dominique

2002 – « La créolisation du français en Haïti, partir du produit pour penser le processus ». *Études Créoles*, XXV-1 : 105-122.

FERGUSON Charles A.

1959 – Diglossia. *Word* 15 : 325-340.

FIoux Paule

2002 – « Une problématique de langue seconde, la scolarisation des enfants à l'île de la Réunion et l'apprentissage du français ». In : *Travaux de didactique du français langue étrangère, Français langue seconde, un masque sur la diversité d'usage et d'apprentissage* 48 : 5-14.

FISHMAN Joshua A.

1964 – « Domains and the relationship between micro and macrosociolinguistics ». In Gumperz et Hymes (eds.) : *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* : 435-4453.

FISHMAN Joshua A.

1971 – *Sociolinguistique*. Paris, Nathan.

FISHMAN Joshua A.

1972 – « Societal bilingualism, Stable and transitional ». In Fishman : *Sociolinguistics, a brief introduction*, Rowley, Newbury House : 73-90.

FLEISCHMANN Ulrich

1984 – « Language, literacy, and underdevelopment ». In Foster et Valdman (eds.) : *Haiti- Today and Tomorrow. An Interdisciplinary Study*, Lanhan, MD. : 101-118.

FOLEY William

1997 – *Anthropological Linguistics. An introduction*. Great Britain, Blackwell Publishers.

FORMOSO Bernard

2001 – « L'ethnie en question débats sur l'identité ». In Segalen (éd.) : *Concepts et aires culturelles*, Paris, Armand Colin : 15-30.

FOURY Florence

1998 – *Le dispositif permanent de lutte contre l'illettrisme en Guyane, présentation*. DPLI-ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

FOURY Florence

2005 – « L'approche interculturelle en formation ». Texte pour le forum des pratiques de l'ANLCI, Lyon, avril 2005.

FOURY Florence

2006 – « Essai de formalisation de notre approche interculturelle en formation ». In : *Rapport de recherche Construire la diversité, une approche interculturelle en formation d'adultes*, Cayenne, Ibis Rouge Éditions.

FOURY Florence

à paraître — « Proposition de construction d'un modèle d'une approche interculturelle en formation ». In DPLI Guyane (éd.) : *Recherche action sur l'approche interculturelle dans le DPLI Guyane*, Cayenne, Ibis Rouge Édition.

FRAENKEL Béatrice et GIRODET A.-M.

1989 – Les illettrés et l'espace graphique. *Migrants-Formation* 79.

FRAENKEL Béatrice

2001 – « La résistible ascension de l'écrit au travail ». In Borzeix et Fraenkel (coord.) : *Langage et Travail*, Paris, CNRS : 113-142.

FRANCESCHINI Rita

1998 – « Codeswitching and the notion of code in linguistics, proposition for a dual focus model ». In Auer (éd.) : *Codeswitching in conversation*, Londres, Routledge : 51-75.

FRANCIUS Sonia et THÉRÈSE Aude

1998 – *Pipiri. Langues et cultures créoles guyanaises*. Cycle III, Servedit.

FRIKEL Protásio

1958 – Classificação lingüístico-etnológica das tribos indígenas do Pará setentrional e zonas adjacentes. *Revista de Antropologia* VI-2 : 113-189.

FRIKEL Protásio

1961 – Fases culturais e aculturação intertribal no Tumucumaque. *Antropología, Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi* 16.

GABERAN Philippe

2003 – *Éduquer les enfants sans repères*. ESF Éditeur.

GAFARANGA Joseph

2001 – Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation. *Journal of Pragmatics* 33 : 1901-1925.

GAGLIARDI Raúl

1995 – « An integrated model for teacher training in a multicultural context » In Bureau International d'Éducation (éd.) : *Teacher training and multiculturalism*, Suisse, Unesco : 1-13.

GAGNON Anita J.

2002 – *La réceptivité du système canadien de soins de santé à l'égard des nouveaux arrivants*. Montréal, McGill University.

GAJO Laurent et MONDADA Lorenza

2000 – *Interactions et acquisitions en contexte. Mode d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Éditions Universitaires de Fribourg Suisse.

GAL Susan

1979 – Peasant men can't get wives, language change and sex roles in a bilingual community. *LiS* 7 : 1-16.

GALLAY Nicole et CHEVALIER Danielle

1993 – *À toi la parole, français langue II en Guyane*. Servedit.

GALLOIS Dominique

1986 – Migração guerra e comércio, os Waiãpi. *Antropologia*, São Paulo, FFLCH/USP.

GALLOIS Dominique

1988 – *O movimento na cosmologia Waiãpi: criação, transformação e expansão do universo*. Tese de doutorado, São Paulo, FFLCH/USP.

GALLOIS Dominique

2000 – « Etnogêneses waiãpi, entre diversos e diferentes ». In : Colloque *Tempos Índios*, Lisbonne.

GALLOIS Dominique

2003 – *Redes de sociabilidade nas Guianas*. São Paulo, Humanitas/NHII.

GARABEDIAN Michèle

1987 – IUT La Rochelle, entretien avec Michèle Trocmé-Fabre à propos de *J'apprends, donc je suis...*, Paris, Éditions d'organisation.

GARRETT Paul B.

2005 – What a language is good for: language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society* 34 : 327-361.

GEE James Paul

1996 – *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. Falmer Press.

GELB Ignace

1973 [1952] – *Pour une théorie de l'écriture*. Paris, Flammarion.

GÉRAUD Marie-Odile

1997 – *Regards sur les Hmong de Guyane Française. Les Détours d'une tradition*. Paris/Montréal, L'Harmattan.

GODON Élisabeth

2002 – *Mots pour maux à l'école primaire. Enseigner, c'est possible !* ESF Éditeur, coll. Pédagogie.

GOEJE Claudius Henricus DE

1910 a – *Études linguistiques Caraïbes*. Amsterdam, Verhandelingen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen, afd.lett., n.r., X, 3.

GOEJE Claudius Henricus DE

1910 b – *Études linguistiques Caraïbes II*. Amsterdam, Verhandelingen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen, afd.lett., n.r., IL, 2.

GOFFMAN Erving

1968 – *Asiles*. Paris, Minuit.

GOFFMAN Erving

1979 – *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN Erving

1981 – *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

GOLSE Bernard

2002 – *Les mots d'avant les mots*. Entretiens Nathan.

GOMEZ-IMBERT Elsa

1991 – Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique, le cas du Vaupés colombien (Nord-ouest amazonien). *Plurilinguisme et développement, Cahiers des Sciences humaines* 27/3-4 : 535-559.

GOMEZ-IMBERT Elsa

1993 – « Problemas en torno a la comparación de las lenguas Tukano orientales ». In Rodriguez de Montes (ed.) : *Estado actual de la clasificación de las lenguas Indígenas de Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo : 235-267.

GOMEZ-IMBERT Elsa

1996 – « When animals become 'rounded' and 'feminine': conceptual categories and linguistic classification in a multilingual setting ». In Gumperz et Levinson (eds.) : *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press : 438-469.

GOMEZ-IMBERT Elsa

1999 – Variations tonales sur fond d'exogamie linguistique. *Cahiers de Grammaire* 24 : 67-94.

GOODY Jack

1979 – *La raison graphique*. Paris, Éditions de Minuit [*The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press, 1977].

GOODY Jack

1986 – *The logic of writing*. Cambridge, Cambridge University Press.

GOODY Jack

1993 – *The Interface between written and oral*. Cambridge, Cambridge University Press.

GOODY Jack

2000 – *The Power of the Written Tradition*. Washington, Smithsonian institution.

GOUMOËNS Claire DE

1997 – « Regards pluriels sur le bilinguisme, les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine en Suisse romande ». In Lefebvre et Hily (dir.) : *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris/Montréal, L'Harmattan : 143-154.

GOURY Laurence

2001-2002 – Pluralité linguistique en Guyane, un aperçu. *Amerindia* 26/27 : 1-15

GOURY Laurence

2002 – « Langues business de Guyane française, de la tradition orale à l'écriture, présentation de diverses expériences à travers le temps » In Caubet, Chaker et Sibille (éd.) : *Codification des langues de France*, Paris, L'Harmattan : 179-194.

GOURY Laurence et MIGGE Bettina

2003 – *Grammaire du nengee. Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. Paris, IRD Éditions, coll. Didactiques, cédérom.

GOURY Laurence, LAUNEY Michel,

PUREN Laurent et RENAULT-LESCURE Odile

2004 – « Les langues à la conquête de l'école en Guyane ». In Tupin (éd.) : *Anthropos Economica, École et Éducation, Univers Créoles* 4 : 47-65.

GOURY Laurence, LAUNEY Michel,

QUEIXALOS Francisco

et RENAULT-LESCURE Odile

2000 – Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée* V-1 : 43-60.

GRANT Anthony

1995 – « Article agglutination in Creole French, a wider perspective ». In Baker (éd.) : *From contact to Creole and beyond*, Londres, University of Westminster Press : 146-176.

GRENAND Française

1982 – Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane. *Bulletin d'information du Cenadom* 66 : 19-26.

GRENAND Française

1989 – *Dictionnaire Wayâpi-Français*. Paris, Peeters/SELAF.

GRENAND Française

2004 – La Guyane : Une situation linguistique complexe. *Langues et Cité* 4 : 2-3.

GRENAND Française

et RENAULT-LESCURE Odile

1990 – *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien, approche culturelle et linguistique*. Cayenne, Orstom.

GRENAND Pierre

1982 – *Ainsi parlaient nos ancêtres. Essai d'ethnohistoire Waiâpi*. Paris, Orstom.

GRENAND Pierre et GRENAND Française

1972 – « Différents traits d'acculturation observés chez les Indiens Wayana et Oyampi des Guyane française et brésilienne ». In JAULIN (éd.) : *De l'ethnocide*, Paris, 10/18 : 159-175.

GRENAND Pierre et GRENAND Française

1987 – La côte d'Amapa, de la bouche de l'Amazone à la baie d'Oyapock, à travers la tradition orale palikur. *Antropologia, Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, nova série, 3/1 : 1-77.

GRENAND Pierre et GRENAND Française

2001 – « Les groupes humains ». In Barret (dir.), IRD : *Atlas illustré de la Guyane* : 30-33.

GRIMES George L.

1972 – Writing systems for the interior of Suriname. *Languages of the Guianas* 1 : 85-91.

GROOT Silvia W. DE

1977 – *From isolation towards integration, the Surinam maroons and their colonial rulers*. The Hague, Martinus Nijhoff.

GROSJEAN François

1984 – « Communication exolingue et communication bilingue ». In Py (éd.) : *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée : 49-61.

GROSJEAN Michèle et LACOSTE Michèle
1999 – *Communication et intelligence collective, Le travail à l'hôpital*. Paris, PUF.

GRUPIONI Maria Denise Fajardo
2002 – *Sistema e mundo da vida tarëno, Um « jardim de veredas que se bifurcam » na paisagem guyanesa*. Thèse de doctorat, université de São Paulo.

GRUPIONI Maria Denise Fajardo
2005 – « Tempo e espaço na Guiana indígena ». In Gallois (org.) : *Redes de relações nas Guianas*, São Paulo, Humanitas : 23-58.

GUMPERZ John J.
1970 – « Verbal strategies and multilingual communication ». In Alatis (eds.) : *Georgetown Round Table on Language and Linguistics*, Washington, Georgetown University Press.

GUMPERZ John J.
1976 – The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *Papers on Language and Context, Working Papers* 46 : 1-46.

GUMPERZ John J.
1982 – *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.

GUMPERZ John J.
1989 – *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Minuit.

GUMPERZ John J. et HYMES Dell (eds.)
1964 – *The ethnography of communication*. Menasha, American Anthropological Association.

GUMPERZ John J. et HYMES Dell
1972 – *Directions in sociolinguistics*. New York, Basil Blackwell Inc.

HALL Robert A.
1948 – The linguistic structure of Taki-Taki. *Language* 24 : 92-166.

HALL Robert A.
1966 – *Pidgin and creole languages*. Ithaca, Cornell University Press.

HALMARI Helena
1997 – *Government and codeswitching. Explaining American-Finnish*. Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

HAMERS Josiane F.
1997 a – « Introduction ». In Lefebvre et Hily (dir.) : *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris/Montréal, L'Harmattan : 3-22.

HAMERS Josiane F.
1997 b – « Interférence ». In Moreau (éd.) : *Sociolinguistique*, Mardaga 178.

HAMERS Josiane F. et BLANC Michel
1983 – *Bilinguisme et Bilingualisme*. Bruxelles, Mardaga.

HARTER Susan
1990 – « Adolescent self identity development ». In Feldman et Elliot (eds.) : *At the Threshold, the developing adolescent*, Cambridge, MA, Harvard University press.

HARTER Susan
1999 – *The construction of the self. A development perspective*. New York, The Guilford Press.

HAUGEN Einar
1950 a – Problems of bilingualism. *Lingua* 2 : 271-290.

HAUGEN Einar
1950 b – The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language* 26 : 210-231.

HAUTECŒUR Jean-Paul
1995 – *Alpha 94, Stratégies d'alphabétisation en milieu rural*. Hambourg, Éditions de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation.

HAUTECŒUR Jean-Paul
2006 – *Construire la diversité, une approche interculturelle en formation d'adultes*. Cayenne, Ibis Rouge Éditions.

HAWKINS Éric
1984 – *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

HAWKINS Éric
1992 – La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères* 6 : 41-56.

HÉBRARD Jean
2000 – *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février – 1^{er} mars 2000)*. Ministère de l'Éducation nationale.

**HÉRAN François, FILHON Alexandra
et DEPREZ Christine**

2002 – La dynamique des langues
en France au fil du XX^e siècle.
Population et Sociétés, 375 : 1-4.

**HERSKOVITS Melville J.
et HERSKOVITS Frances S.**

1936 – *Suriname folklore*. New York,
Columbia University Press, Columbia
University Publications in Anthropology 27.

HIDAIR Isabelle

2003 – *La construction identitaire
des Créoles de Guyane. De la Gestion
d'un héritage pluriel à l'insertion
dans un contexte multiculturel*.
Paris, EHESS, thèse de doctorat.

HIDAIR Isabelle

2005 – *Le carnaval cayennais,
une représentation en réduction
de la société créole cayennaise*.
Paris, Éditions Publibook.

HILL Jane H. et HILL Kenneth C.

1986 – *Speaking Mexicano*. Tucson,
University of Arizona Press.

HO-A-SIM Jeannine

2004 – *Rapport à la culture, estime de soi
et insertion scolaire, le cas des enfants
kali'na, n'dyuka, hmong et créoles
de l'Ouest guyanais*. Thèse de doctorat
de l'université de Toulouse-II.

HOFF Berend J.

1968 – *The Carib language, phonology,
morphology, texts and word
index*. The Hague, Martinus Nijhoff.

HOFF Berend J.

1986 – Evidentiality in Carib. Particles,
Affixes, and a Variant of Wackernagel's
Law. *Lingua* 69 : 49-103.

HOFF Berend J.

2005 – « Carib participles, nominal
and adjectival outsides, verbal inside ».
In communication au colloque :
*La Grammaire des langues caribes,
Grammar of Cariban Languages,*
Villejuif, 5-9 décembre.

HONORIEN Louis

à paraître – « Historique des graphies
du créole guyanais, 1744 à nos jours ».
In Renault-Lescure (éd.).

HOOGBERGEN Wim

1990 a – *The Boni Maroon Wars
in Suriname*. Leiden/New York, E. J. Brill.

HOOGBERGEN Wim

1990 b – « The history of the Suriname
Maroons ». *In Brana-Shute (eds.) :*
Resistance and Rebellion in Suriname 43,
Williamsburg : 65-102.

HOOGBERGEN Wim

1993 – « Marronage and Slave Rebellions
in Surinam ». *In Binder (eds.) : Slavery
in the Americas*, Würzburg : 165-195.

**HUBAULT François, NOULIN Monique
et RABIT Michèle**

1996 – « L'analyse du travail en ergonomie ».
In Cazamian, Hubault et Noulin :
Traité d'ergonomie : 289-309.

HURAU Jean

1961 – *Les Noirs Réfugiés Boni
de la Guyane française*. Dakar, Ifan.

HURAU Jean

1965 – *La Vie matérielle des Noirs Réfugiés
Boni et des Indiens Wayana du Haut-Maroni
(Guyane française)*. Paris, Orstom.

HURAU Jean

1968 – *Les Indiens Wayana de la Guyane
française. Structure sociale et coutume
familiale*. Paris, Orstom.

HURAU Jean-Marcel

1972 – *Français et Indiens en Guyane 1604-
1972*. Paris, Union générale d'éditions, 10/18.

HURAU Jean-Marcel

1985 – Pour un statut des populations
tribales de Guyane française (1968-1984).
Revue Ethnies 1/1-2 : 42-53.

HURAU Jean-Marcel,

GRENAND Françoise et GRENAND Pierre
2002 – *Indiens de Guyane.
Wayana et Wayampi de la forêt*.
Paris, Éditions Autrement.

HUTTAR George L. et HUTTAR Mary L.

1994 – *Ndyuka*. London, Routledge.

INSEE

1999 – *Annuaire statistique de la Guyane*.

JACKSON Jean

1974 – « Language identity
of the Colombian Vaupés indians ».

In Bauman et Sherzer (eds.) : *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge, Cambridge University Press : 50-65.

JARA Fabiola

1988 – Monos y roedores. Rito, cosmología y nociones zoológicas de los Turaekare de Surinam. *América Indígena* XLVIII-1.

JARDEL Jean-Pierre

1985 – Des quelques emprunts et analogies dans les fables créoles inspirées de La Fontaine. Contribution à l'étude des parlers créoles du XIX^e siècle. *Études créoles* VIII/1-2.

JODELET Denise

1989 – *Les représentations sociales*. Paris, PUF.

JOLIVET Marie-José

1982 – *La question créole, essai de sociologie sur la Guyane française*. Paris, Orstom.

JOLIVET Marie-José

1986 – Les Créoles de Guyane. *Les dossiers d'Ostre-Mer* 85.

JOLIVET Marie-José

1990 – Entre autochtone et immigrants, diversité et logique des positions créoles guyanaises. *Études créoles* 13 : 11-32.

JOLIVET Marie-José

1991 – Langues dominées et langues dominantes en Guyane, pratiques commerciales et pratiques scolaires à Mana. *Cahiers des Sciences humaines* 27/3-4 : 497-515.

JOLIVET Marie-José

1996 – Acculturation, Création, Créolisation... Étude de cas en Guyane. *Bastidiana* 13-14 : 143-161.

JOLIVET Marie-José

1997 – La créolisation en Guyane. Un paradigme pour une anthropologie de la modernité créole. *La Caraïbe des îles au continent. Cahiers d'Études africaines* 148, XXXVII-4 : 813-837.

JOSHI Aravind K.

1985 – « Processing of sentences with intrasentential code switching ». In Dowty, Kattunen et Zwicky (eds.) : *Natural language parsing, Psychological, computational and theoretical perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

JUILLARD Caroline

1995 – *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor*. Paris, CNRS.

KASSIMI Chryssa

2004 – La complexification du métier d'enseignant en Grèce. *Diversité* 137, « Ville, école, intégration ».

KAUFFMAN Jean-Claude

1996 – *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.

KLOOS Peter

1977 – « The Akuriyo way of death ». In Basso (ed.) : *Carib-speaking Indians: culture, society and language*, Tucson, Anthropological Papers of the University of Arizona Press : 114-122.

LABOV William

1976 – *Sociolinguistique*. Paris, Éditions de Minuit.

LABOV William

1978 – *Le Parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris, Éditions de Minuit.

LADMIRAL Jean-René et LIPIANSKY Edmond-Marc

1989 – *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin.

LAËTHIER Maud

2003 a – « Mémoires, historicité et créolisation, le cas des Haïtiens en Guyane française ». In : Communication au colloque international *Situations créoles. Pratiques et représentations* du 29 au 30 mai 2003, CELAT, université de Québec, UQUAM, Montréal (Canada).

LAËTHIER Maud

2003 b – « Espaces de l'immigration haïtienne en Guyane française ». In : Communication aux *Journées d'études sur la Caraïbe*, 17 juin 2003. <http://gensdelacaraïbe.org/recherche/articles>.

LAGUERRE Pierre Michel

1983 – *Créolophonie en diaspora. Éléments de la situation linguistique de la minorité ethnique haïtienne au Québec*. Montréal, université Mc Gill, Projet de Recherche sur l'Éducation des Groupes minoritaires au Québec.

LAHIRE Bernard

1999 – *L'invention de l'illettrisme*.
Paris, La Découverte.

LAMBERT M.

1993 – « Profils d'apprenants et variabilité individuelle ». In Pujol *et al.* (éd.) : Actes du colloque *L'enseignement des langues dans l'Europe communautaire*, Amsterdam.

LANDABURU Jon

1998 a – « Amérique latine, La réaction indigène à l'écriture occidentale ». *Repenser l'école, Ethnies* 22-23 : 105-128.

LANDABURU Jon

1998 b – « Oralidad y escritura en las sociedades indígenas ». In Lopez et Jung (eds.) : *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Madrid, Editores Morata : 39-79.

Langues et Cité 3

mai 2004 – Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques.

Les langues de Guyane

2000 – Cayenne, IRD Cayenne-CNRS-Celia, Document de travail.

LASAGABASTER David

2005 – Bearing Multilingual Parameters in Mind when Designing a Questionnaire on Attitudes: Does this Affect the Results ? *International Journal of Multilingualism* 2 : 26-51.

LASSERRE G., (éd.)

1979 – *Atlas des départements français d'Outre-Mer, 4. La Guyane*. Bordeaux, Paris, Ceget, Orstom.

LATOUR Bruno et LEMONNIER Pierre (éd.)

1994 – *De la préhistoire aux missiles balistiques. L'intelligence sociale des techniques*. Paris, La Découverte.

LAUNEY Antoine

2002 – *L'école et les langues minoritaires en Guyane. Vers une pédagogie pluriculturelle ?* Mémoire, université Paris-VII, UFR Linguistique, Département de FLE.

LAUNEY Michel

1999 – « Les langues de Guyane, des langues régionales pas comme les autres ? ». In Clairis, Costauoc et Coyos (coord.) : *Langues et cultures régionales de France*, Paris, L'Harmattan : 141-159.

LAUNEY Michel

2003 a – « Quelques notions sur les langues ». In Cerquiglini (dir.) : *Les langues de France*, Paris, PUF : 11-17.

LAUNEY Michel

2003 b – « Perspectives pour le développement en Guyane des approches d'éveil aux langues ». In Étude de cas pour le Rapport mondial de l'Unesco : *Construire des Sociétés du Savoir*. Disponible sur le site <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

LAUNEY Michel

2003 c – *Awna parikwaki, introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapa*. Paris, IRD Éditions.

LAUNEY Michel et RENAULT-LESCURE Odile

2004 – L'expérience des médiateurs bilingues dans l'enseignement primaire, une spécificité guyanaise. *Langues et Cités* 5 : 11-12

LAUNEY Michel et RENAULT-LESCURE Odile

à paraître – « Dimensions linguistiques et symboliques de la codification ». In : Actes du colloque *Écrire les langues de Guyane*, mai 2003.

LEBRANCHU Jean-François

2002 – « Français langue seconde et français sur/à objectifs spécifiques, des analogies ». In : *Travaux de didactique du français langue étrangère, Français langue seconde, un masque sur la diversité d'usage et d'apprentissage* 48 : 15-30.

LECONTE Fabienne

1997 – *La famille et les langues*. Paris, L'Harmattan.

LECONTE Fabienne et CAITUCOLI Claude

2003 – « Contacts de langues en Guyane, une enquête à Saint-Georges-de-l'Oyapock ». In Billiez (éd.) : *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan : 37-59.

LÉGLISE Isabelle

2004 – Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française, pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière. *Langues de frontières, frontières de langues, Glottopol* 4 : 108-124. http://www.univ.rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_4.html

LÉGLISE Isabelle

2005 – Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme. *Études Créoles* 28-1 : 23-57.

LÉGLISE Isabelle

sous presse – « Les langues à l'hôpital, communication exolingue et interculturelles dans les interactions de service (St Laurent du Maroni, Guyane) ». In : Actes du colloque international *Les langues dans les interactions de service*, juin 2005, Nancy-2.

LÉGLISE Isabelle

sous presse – « Variations autour du verbe et de ses pronoms objets en français parlé en Guyane, rôle du contact de langues et de la variation intrasystémique ». In Chamoreau et Goury (éd.) : *Systèmes prédictifs des langues en contact*, Paris.

LÉGLISE Isabelle

en préparation – *Point de vue émique et point de vue en corpus. Apports de l'anthropologie linguistique et de l'analyse de discours pour l'étude du contact de langues*.

LÉGLISE Isabelle et ALBY Sophie

2006 – Minorization and the process of (de) minorization, the case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, 182 : 67-86.

LÉGLISE Isabelle et MIGGE Bettina

2005 – « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue, approches croisées à Saint Laurent du Maroni (Guyane) ». In Van Den Avenne (coord.) : *Pratiques et représentations de contacts de langues dans des contextes de mobilité*, Paris, L'Harmattan : 75-94.

LÉGLISE Isabelle et PUREN Laurent

2005 – « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais ». In Tupin (dir.) : *Écoles ultramarines, Univers Créoles* 5 : 67-90.

LÉNA Serge

1997 – « Dans quelle mesure l'école peut-elle contribuer à améliorer la gestion de l'espace social en Guyane ? ». In Actes du colloque du 21 avril 1995 : *Dynamiques interculturelles en Guyane française. L'identité guyanaise en question*, Kourou, Ibis Rouge Éditions : 131-167.

LÉONARDIS Myriam DE et LESCARRET Odette

1998 – « Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence ». In Bolognini et Prêteur (éd.) : *Estime de soi perspectives développementales*, Paris, Delachaux et Niestlé : 17-234.

LESCARRET Odette

2000 – Désir d'apprendre et dynamiques éducatives familiales. *Psychologie et éducation* 43 : 103-118.

LESCARRET Odette et PHILIP-ADISH C.

1993 – Les systèmes de valeurs parentales et scolaires, la régulation du conflit chez l'enfant de quatre ans. *Apprentissage et socialisation* 16/1-2 : 109-120.

LÉVI-STRAUSS Claude

1955 – *Tristes Tropiques*. Paris, Plon.

Li Wei

2002 – 'What do you want me to say?' On the conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society* 31 : 159-180.

LIETTI Anna

1994 – *Pour une éducation bilingue*. Paris, Payot (2^e édition).

LÓPEZ Luis Enrique

1995 – « Intercultural bilingual education and the training of human resources: lessons for Bolivia from the Latin American experience ». In Bureau international d'Éducation (éd.) : *Teacher training and multiculturalism*, Suisse, Unesco : 25-56.

LÜDI Georges

1991 – « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? ». In : Papers for the *Symposium on code-switching in bilingual studies, theory, significance and perspectives*, Barcelona, Strasbourg, ESF, 47-71.

LÜDI Georges (éd.)

1987 – *Devenir bilingue-parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer.

LÜDI Georges et PY Bernard

1986 – *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.

Ly Chô

2004 – *Variation sociolinguistique, Étude comparative de l'influence du français et de l'anglais sur le hmong des Hmong de la diaspora à travers le phénomène de l'emprunt*. Thèse de doctorat, Strasbourg-II université Marc Bloch.

Ly Chô

2005 a – « La vitalité ethnolinguistique du hmong, étude à travers les emprunts ». In Paulin (éd.) : *Multilinguisme, multiculturalisme et milieu urbain*, Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté : 175-192.

Ly Chô

2005 b – « Les Formes d'emprunts du hmong ». In Van den Avenne (éd.) : *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan : 191-201.

M'BAREK Mohamed Nait et SANKOFF David

1988 – Le discours mixte arabe/français, Emprunts ou alternance de langues ? *Canadian Journal of Linguistics* 33 (2) : 143-154.

MACKEY William Francis

1976 – *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Éditions Klincksieck.

MAHOOTIAN Shahrzad

1993 – *A null theory of codeswitching*. PhD dissertation, Northwestern University.

MAHOOTIAN Shahrzad

2000 – « Linguistic encounters, managing multiple grammars ». Paper for the Seminar on Contact Linguistics, ESSE-2000, ms.

MAIS Jean-Luc

sans date – *Dictionnaire aluku, précédé d'éléments grammaticaux/Aluku tongo buku*. Éditions Sedrap.

MALEKO Charles

1997 – *Kari'na auran poko omepako 1*. (Carib grammar [Part 1]/ Karaïbse grammatica [Deel 1]), Paramaribo, Instituut voor Taalwetenschap-SIL.

MALEKO Charles et COURTZ Henk

1997 – *Kari'na auran poko omepako 1*. (Handleiding voor leraren), Paramaribo, Instituut voor Taalwetenschap-SIL.

MAM-LAM-FOUCK Serge

1992 – *Histoire de la Guyane contemporaine, 1940-1982. Les mutations économiques, sociales et politiques*. Paris, Éditions Caribéennes.

MARLOS Litsa et ZENTELLA Ana Celia

1978 – A quantified analysis of code switching by four Philadelphia Puerto Rican adolescents. *University of Pennsylvania Review of Linguistics* 3 : 46-57.

MARTINOT Delphine

2004 – « Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec ». In Toczek et Martinot (éd.) : *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Paris, L'Harmattan : 83-105.

MARTINOT Delphine et MONTEIL Jean-Marc

1995 – The academic self-schema, an experimental illustration. *Learning and instruction* 5 : 63-76.

MARTINOT Delphine et MONTEIL Jean-Marc

2000 – Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of social psychology* 140 : 119-131

MARULIER Chantal

2001 – *Arc-en-ciel*. Cayenne, CDDP de Guyane.

MATHEY Marinette et De PIETRO Jean-François

1997 – « Utopie souhaitable ou domination acceptée ? ». In Boyer (éd.) : *Plurilinguisme, « contact » ou « conflit » de langue*, Paris, L'Harmattan : 133-190.

MATHEY Marinette et DUCHENE Alexandre

2000 – « Langues et migration, une approche linguistique ». In Centlivres et Girod (dir.) : *Les défis migratoires*, Actes du colloque Cluse *Les défis migratoires à l'aube du troisième millénaire*, Neuchâtel 1998, Zurich, Éditions Seismo : 450-456.

MAUREL Didier

à paraître (a) – « Écrire et enseigner en wayana, bref regard sur ces cinquante dernières années ». In Renault-Lescure (éd.).

MAUREL Didier

à paraître (b) – « Scolaïrisation des indigènes, transcription des langues autochtones de Guyane, deux vieilles affaires imbriquées ». In Renault-Lescure (éd.)

MAURER Bruno

1999 – « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? ». In Calvet et Dumont (dir.) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan : 167-190.

McCONVELL Patrick

1988 – « MIX-IM-UP, Aboriginal code switching, old and new ». In Heller (ed.) : *Code switching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter : 97-150.

MC KIBBEN Brian (éd.)

1992 – *English-white Hmong dictionary: Phau txhais lus askiv-hmoob dawb*. Parkersburg, West Virginia.

McSWAN Jeff

1997 – *A minimalist approach to intrasentential code switching, Spanish-Nahuatl bilingualism in Central Mexico*. Dissertation for the degree of Doctor in Philosophy, Los Angeles, University of California.

MEIRIEU Philippe

1998 – *Frankenstein pédagogue*. ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

MELIÀ Bartolomeu

1979 – *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Loyola.

MEN

2002 – *Les nouveaux programmes de l'école*. <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/programme/ecoledp.htm>.

MESMIN Claude

2001 – *La prise en charge ethnoclinique de l'enfant de migrants*. Paris, Dunod.

MIGGE Bettina

2004 – « The speech event kuutu in the Eastern Maroon community ». In Escuré et Schwegler (eds.) : *Creoles, contact and language change: Linguistic and social implications*, Amsterdam, John Benjamins : 285-306.

MIGGE Bettina

2005 a – Variation linguistique dans les situations formelles chez les Pamaka. *Études créoles* 28, n° 1 : 59-92.

MIGGE Bettina

2005 b – « Greeting and social change ». In Mülheisen et Migge (eds.) : *Politeness and Face in Caribbean Creoles*, Amsterdam, John Benjamins : 121-144.

MINTZ Sidney W. et PRICE Richard

[1976] 1992 – *The Birth of African-American Culture. An Anthropological Perspective*. Boston, Beacon Press.

MIR Marie-Claude

2002 – « Le français langue seconde, considérations sur des mouvements migratoires ». In : *Travaux de didactique du français langue étrangère, Français langue seconde, un masque sur la diversité d'usage et d'apprentissage* 48 : 31-46.

MITCHELL-KERNAN Claudia

1972 – « Signifying and marking, two Afro-American speech-acts ». In Gumperz et Hymes (eds.) : *Directions in sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart & Winston : 161-179.

MOOMOU Jean

2004 – *Le monde des marrons de Maroni en Guyane (1772-1860). La naissance d'un peuple, les Boni*. Ibis Rouge Éditions.

MOORE Danièle

1996 – Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE* 7 : 95-121.

MOORE Danièle (dir.)

1995 – *L'Éveil au langage*. Saint-Cloud, Crédif, Grenoble, Lidilem et Paris, Didier Érudition, [Notions en Questions n° 1].

MOSCOVICI Serge

1984 – *Psychologie sociale*. Paris, PUF.

MOSONYI Jorge C.

1978 – « Diccionario básico del idioma carina ». In : Trabajo presentado ante la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela para captar a la categoría de Profesor Agregado, Caracas.

MOYER Melissa

1988 – « Bilingual conversation strategies in Gibraltar ». In Auer (ed.) : *Code switching in conversation*, Londres, Routledge : 215-236.

MÜHLEISEN Susanne

2001 – Is 'bad English' dying out? A diachronic comparative study of attitudes towards Creole versus Standard English in Trinidad. *Philologie im Netz* 15 : 43-78.

MUYSKEN Pieter

1991 – « Needed, a comparative approach ». In : *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies, Theory, significance and perspectives*, ESF Network on Code-Switching and Language Contact, 21-23 mars, Barcelone, ESF Scientific Networks : 253-272.

MUYSKEN Pieter

1995 – « Code-switching and grammatical theory ». In Milroy et Muysken (eds.) : *One speaker, two languages, cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press : 177-198.

MUYSKEN Pieter

1997 – « Media Lengua ». In Thomason (ed.) : *Contact languages: A wider perspective*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins : 365-426.

MUYSKEN Pieter

2002 – *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge, Cambridge University Press.

MYERS-SCOTTON Carol

1993 a – *Social motivations for code switching, evidence from Africa*. Oxford, Clarendon Press.

MYERS-SCOTTON Carol

1993 b – *Duelling languages, grammatical structures in codeswitching*. Oxford, Clarendon Press.

NAVET Éric

1984 – Réflexion sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française, l'exemple de la commune de Camopi. *Chantiers Amérindia* 9-2 : 17-42.

NAVET Éric

1990 – *Ike Munaman. Il était une fois...*

La « dernière frontière » pour les Peuples Indiens de Guyane Française. Épinal, Souscription Nitassinan.

NORTIER Jacomine

1990 – *Dutch-Moroccan Arabic code-switching among young Moroccans in the Netherlands*. Dordrecht, Foris.

NQF

2002 – *Improving healthcare quality for minority patients*. Washington, The National Quality Forum.

ODJOLA Régina Véronique

1997 – *Étude de l'emprunt du lingala au portugais et au français à Brazzaville, Analyse sociolinguistique du contact des langues présent au Congo*. Thèse de doctorat, Paris-V.

OESCH-SERRA Cecilia

1991 – « Code-switching et connecteurs pragmatiques : entre variation et conversation ». In : *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies, Theory, significance and perspectives*, ESF Network on Code-Switching and Language Contact, 21-23 mars, Barcelone, ESF Scientific Networks : 141-155.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE

2003 – *La Francophonie dans le monde – 2002-2003*. Paris, Larousse.

OUAKNIN Marc-Alain

1997 – *Les mystères de l'alphabet*. Paris, Édition Assouline.

PARRIS Jean-Yves

2002 – *Une controverse politique, l'interrogatoire posthume chez les Marrons ndjuka (Surinam, Guyane)*. Thèse de doctorat, EHESS, Paris.

PARRIS Jean-Yves

2004 – Entre forêt et côte : l'inclusion négociée des Marrons ndjuka du Surinam. *Autrepart* 31 : 21-34

PATTE, Marie-France

2003 – *Structure de l'énoncé en arawak des Guyanes*. Doctorat d'État, Paris, université Paris-IV.

PEASGOOD Edward T.

1972 – Carib phonology. *Languages of the Guianas* 1 : 35-41.

PELLEPRAT Pierre

1655 – *Relation des missions des pères de la Compagnie de Jésus dans les Îles et dans la terre ferme de l'Amérique méridionale. Divisée en deux parties avec une introduction à la langue des Galibi sauvages de la terre ferme de l'Amérique.* Paris, Sébastien Cramoisy.

PFAFF Carol W.

1979 – Constraints on language mixing, Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish-English. *Language* 16 : 28-46.

PIERREHUMBERT Blaise, ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C. et PLANCHEREL Bernard

1988 – Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie* XLI : 333-345.

POCHARD Jean-Charles

1993 – « Profils d'apprenants ». In Bouchard et al. (éd.) : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIII^e colloque international *Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches*, mai 1991, Grenoble, Lidilem, université Stendhal-Grenoble-III.

POIGNANT Bernard

1998 – *Langues et cultures régionales. Rapport à Monsieur Lionel Jospin Premier ministre.* <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/984001448/0000.pdf>

POMIAN Krzysztof

1984 – *L'ordre du temps.* Paris, Gallimard, Bibliothèque des Histoires.

POPLACK Shana

1980 – Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español. Toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18 : 581-616.

POPLACK Shana

1981 – « The syntactic structure and social function of code-switching ». In Duran (ed.) : *Latino language and communicative behavior*, New-Jersey, Ablex, Norwood.

POPLACK Shana

1988 – Conséquences linguistiques du contact des langues, Un modèle d'analyse variationniste. *Langage et Société* 43 : 23-48.

POPLACK Shana

1989 – « Statut de langue et accommodation langagière le long d'une frontière linguistique ». In Mougeon et Beniak (éd.) : *Le français canadien parlé hors Québec, aperçu sociolinguistique*, Québec, Les Presses de l'université de Laval : 127-151.

POPLACK Shana

sous presse – « Code-switching (linguistic) ». In Smelser et Baltes (eds.) : *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Elsevier Science Ltd.

POPLACK Shana et MEECHAN Marjory

1995 – « Patterns of language mixture, nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse ». In Milroy & Muysken (eds.) : *One speaker, two languages, Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press : 199-232.

POPLACK Shana et SANKOFF David

1988 – « Code-switching ». In Ammon, Dittmar et Mattheier (eds.) : *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*, Berlin, Walter de Gruyter : 1174-1180.

PORST Rolf

1996 – « Fragebogenerstellung ». In Goebel, Nelde, Stary et Wölck (eds.) : *Contact Linguistics. An international Handbook of Contemporary Research*, Berlin, Walter de Gruyter & Co : 737-744.

POSTIC Marcel

1977 – *Observation et formation des enseignants.* Paris, PUF.

POUTIGNAT Philippe

et STREIFF-FENART Jocelyne
1995 – *Théories de l'ethnicité.* Paris, PUF.

PREZIOSA Di QUINZIO Ivana

1992 – 'Teoreticamente la firma fa indietro'. *Famministione di italiano e schwyzetütsch nella conversazione di figli di emigrati.* Thesis, University of Zurich.

PRICE Richard

1994 – *Les premiers temps. La conception de l'histoire des Marrons saramaka.* Paris, Seuil. [First time. *The historical vision of an Afro-American People*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1983.]

PRICE Richard

2002 – Maroons in Suriname and Guyane: How many and where? *New West Indian Guide* 76 : 81-88.

PRICE Richard et PRICE Sally

2003 – *Les Marrons*. Châteauneuf-le-Rouge, Vents d'ailleurs.

PROST Gérard et ZONZON Jacqueline

1996 a – *Géographie de la Guyane*. Servedit.

PROST Gérard et ZONZON Jacqueline

1996 b – *Histoire de la Guyane*. Servedit.

PUREN Laurent

2004 – *L'École française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours*. Thèse en didactologie des langues et des cultures, Paris-III-Sorbonne Nouvelle.

PUREN Laurent

2005 a – « On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion. Le discours des professeurs des écoles du Maroni ». In Lallement, Martinez et Spaeth (coord.) : *Le français dans le Monde - Recherches et applications*, janvier, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative : 142-151.

PUREN Laurent

2005 b – Enseignement et bilinguisme dans les écoles du haut Maroni. *Ethnies* 31-32 : 88-100.

Py Bernard

1991 – Bilinguisme, exolinguisme et acquisition, rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2. *TRANEL* 17 : 147-161.

Py Bernard

1992 – Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde. *Lidil, Autour du multilinguisme* 6 : 9-25.

Py Bernard

1993 – Activités métalangagières et apprentissage d'une langue étrangère. *AILE* 2.

Py Bernard

2000 – « Langage et migrations.

Changement de langue et langage de changement ». In Centlivres et Girod (dir.) : *Les défis migratoires*, Actes du colloque Cluse *Les défis migratoires à l'aube du troisième millénaire*, Neuchâtel 1998, Zurich, Éditions Seismo : 385-392.

QUEIXALÓS Francisco

1982 – Grafia sikuani normalizada, propuestas. Supplément 2 au n° 7 d'*Amerindia*.

QUEIXALÓS, Francisco

2000 – « Les langues de Guyane ». In Queixalós et Renault-Lescure (eds.) : *As linguas amazonicas hoje*, São Paulo, IRD-ISA-MPEG : 299-306.

Recherche-action sur l'approche interculturelle dans le DPLI Guyane, version 1, octobre 2004.

REDERSDORFF Sandrine et AUDEBERT Olivier

2003 – « L'égalité des chances ; les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires ». In Toczek et Martinot : *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin.

REDFIELD Robert, LINTON Ralph, et HERSKOVITS Melville J.

1936 – Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist* 38 : 149-152.

RENAULT-LESCURE Odile

1984 – « À propos des premières descriptions d'une langue caribe, le galibi ». In Queixalós et Auroux : *Pour une histoire de la linguistique amérindienne en France*, *Amerindia* 6 sp. : 183-208.

RENAULT-LESCURE Odile

1985 – *Évolution lexicale du galibi, langue caribe de Guyane française*. Thèse de 3^e cycle, université Paris-IV, Paris, Éditions de l'Orstom.

RENAULT-LESCURE Odile

1986 a – *Proposition pour une orthographe du galibi, langue amérindienne de Guyane*. Cayenne, Orstom-CDDP.

RENAULT-LESCURE Odile

1986 b – *Kaleda lesimal poko womepae (Guide pour l'apprentissage de la lecture en galibi, langue amérindienne de Guyane)*. Illustrations F. Stjoera, Cayenne, Orstom-CDDP.

RENAULT-LESCURE Odile

1999 – « Le caraïbe des îles, un imbroglio linguistique ». In Bernabé *et al.* (éd.) : *Dictionnaire caraïbe-français du Révérend Père Raymond Breton 1665*. Paris, IRD-Karthala.

RENAULT-LESCURE Odile

2000 – « L'enseignement bilingue en Guyane française, une situation particulière en Amérique du Sud ». In Blanquer et Tringade (éd.) : *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, Paris, IHEAL : 231-246.

RENAULT-LESCURE Odile

2005 – Bilan d'une expérience éducative. *Guyane, le renouveau Amérindien, Ethnies* 31-32 : 102-112.

RENAULT-LESCURE Odile (éd.)

à paraître – Actes du Colloque *Écrire les langues de Guyane*, Cayenne, 2003.

RENAULT-LESCURE Odile,**FEREIRA Jean Paul et TIOUKA Félix**

2002 – « Écrire en langue kali'na (Guyane française) ». In Caubet, Chaker et Sibille (éd.) : *Codification des langues de France*, Paris, L'Harmattan : 195-206.

RENAULT-LESCURE Odile**et GRENAND Françoise**

1985 – Le problème scolaire, la question amérindienne de Guyane. *Ethnies* : 26-38.

RENAULT-LESCURE Odile,**GRENAND Françoise et NAVET Éric**

1987 – *Contes amérindiens de Guyane*. Paris, CLIF.

RENAULT-LESCURE Odile**et WILLIAM Daniel**

1986 – *Kaleda silesimae*. (Textes de lecture en galibi, langue amérindienne de Guyane), Cayenne, Orstom-CDDP.

ROCKWELL Elsie

2000 – La otra diversidad, historias múltiples de la apropiación de la escritura. *DiversCités Langues*, vol 5. <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>

RODRIGUEZ-YAÑEZ Xoán-Paulo

1997 – « Aléas théoriques et méthodologiques dans l'étude du bilinguisme, le cas de la Galice ». In Boyer (éd.) : *Plurilinguisme, « contact »*

ou « conflit » de langues. Paris, L'Harmattan : 191-254.

SAILLARD Claire

1998 – *Contact des langues à Taïwan, interactions et choix de langues en situation de travail*. Thèse de doctorat, université Paris-VII.

SALLE DE L'ESTAING M. DE LA

1763 – « Dictionnaire galibi, présenté sous deux formes ; I. Commencant par le mot français ; II. par le mot galibi. Précédé d'un essai de grammaire ». In Bruletout de Prefontaine (éd.) : *Maison rustique à l'usage des habitants de Cayenne*, Paris, Bauche.

SANKOFF David et POPLACK Shana

1981 – A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics* 14 : 3-45.

SANKOFF David, POPLACK Shana et VANNIARAJAN Swathi

1991 – « The empirical study of code-switching ». In : Papers for the *Symposium on code-switching in bilingual studies, Theory, significance and perspectives*, ESF Network on Code-Switching and Language Contact, 21-23 mars, Barcelone, ESF Scientific Networks : 181-206.

SCHNAPPER Dominique

1991 – *La France de l'intégration, sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard.

SEARLE John

1969 – *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

SEVERI Carlo

1996 – *La memoria ritual*. Quito-Équateur, Abya-Ala.

SEVERI Carlo

2003 – Warburg anthropologue ou le déchiffrement d'une utopie. *L'Homme* 165.

SEVERI Carlo

2004 – *Il percorso e la voce*. Torino, Giulio Einaudi.

SILVERMAN David

1987 – *Communication and Medical Practice. Social Relations in the Clinic*. Londres, Sage.

SOUMARE Issa

1994 – *L'Emprunt linguistique en Fulfulde*.
Thèse de doctorat de linguistique,
didactique et sémiotique, Besançon.

STEDMAN John Gabriel

1992 – « Stedman's Surinam, Life
in a Eighteenth-Century Slave Society ».
In : Price et Price (eds.), Baltimore,
Johns Hopkins University Press.

STROBEL Michèle-Baj

1998 – *Les Gens de l'Or*.
Mémoire des orpailleurs créoles du Maroni.
Petit-Bourg, Ibis Rouge Éditions.

TABOURET-KELLER Andrée

1991 – « Entre la structure et l'usage, Pour
une théorie générale des théories locales
sur l'alternance et le mélange des langues ».
In : Papers for the Symposium
on code-switching in bilingual studies,
Theory, significance and perspectives,
ESF Network on Code-Switching
and Language Contact, 21-23 mars,
Barcelona, ESF Scientific Networks : 29-41.

TABOURET-KELLER Andrée (éd.)

1997 – *Le Nom des langues*.
Louvain-la-neuve, Peeters.

TAP Pierre

1991 – « Socialisation et construction de
l'identité personnelle ». *In* Malewska-Peyre
et Tap (éd.) : *La socialisation de l'enfance*
à l'adolescence, Paris, PUF : 49-75.

TAP Pierre

1995 – « Éducation familiale
et personnalisation ». *In* Prêteur
et De Léonardis (éd.) : *Éducation familiale*
image de soi et compétences sociales,
Bruxelles, De Boeck : 11-28.

TAP Pierre

1997 – Marquer sa différence.
Sciences humaines, hors série 15 : 9-10.

TARADELL M. DE

1774 – « Vocabulario de español a caribe.
Recivido oi 5 de Febrero de 1789 ».
In : *Manuscritos de la real bibliotheca T. I,*
Catálogo de la real bibliotheca T. VI,
Madrid, 1928 : 213-305.

TASSINARI Antonella Maria Emperatriz

2003 – *No Bom da Festa, o processo*
de construção cultural das famílias
Karipuna do Amapá. São Paulo, EDUSP.

TAWAJAGALE

2003 – Kawai, poème bilingue Kali'na-
français. *La plume guyanaise, revue*
littéraire : 54-55.

THOMASON Sarah G. et KAUFMAN Terrence

1988 – *Language contact, creolization,*
and genetic linguistics. Berkeley,
University of California Press.

TIMM Leonora A.

1975 – « Spanish-English code-switching,
El porque y how-not-to ».
Romance Philology 28 : 473-482.

TINOCO Silvia

2000 – *Joviña, cacique, professor*
e presidente: as relações entre o Conselho
Apina e os Cursos de Formação
de Professores Waiãpi.
Dissertação de mestrado, FFLCH/USP.

TIOUKA Félix

1985 – Nanaññonol ñnana kinipñanon
iyombo ñnana ñsheman. Adresse
au gouvernement et au peuple français ».
La question amérindienne en Guyane,
Ethnies 1-2 : 7-10.

TIOUKA Félix

2003 – « Écrire l'histoire kali'na ».
In : Conférence présentée au colloque
Écrire les langues de Guyane, Cayenne.

TIOUKA Félix

sans date – *Quelle école, pour quelle*
Guyane ? Réflexions sur la scolarisation
des Amérindiens, ms.

TIOUKA Félix et COLLOMB Gérard

1991 – *Pau, wa itiosan, bola, Des Galibi*
à Paris en 1892. Catalogue de l'exposition
organisée à Paris à l'occasion
du 10^e anniversaire de l'Association
des Amérindiens de Guyane française
avec le concours du Bureau du patrimoine
ethnologique, Awala-Yalimapo
décembre 1991.

TIOUKA Félix et al.

1992 – *Palana sau, Le caprice de Maïpouri*
ou la création de la mer.
Cayenne, Les deux fleuves.

TOCZEK Marie-Christine
et MARTINOT Delphine

2004 – *Le défi éducatif, des situations*
pour réussir. Paris, Armand Colin.

TORRES Pat

1998 – Australie, S'ils effacent les langues traditionnelles, ils effacent la culture. *Repenser l'école, Ethnies* 22-23 : 93-104.

TOUATI Robert

2001 – L'arabe, langue étrangère, rue de Tanger. *Animation et Éducation* 165.

TRICORNOT Marie-Chantal DE

2004 – Deux siècles d'art céramique kali'na dans les collections nationales. *La Revue des musées de France* : 67-75.

TRICORNOT Marie-Chantal DE

2005 – Art céramique kali'na. *La revue de la céramique et du verre* : 16-21.

TROCME-FABRE Hélène

1993 – L'égalité au risque de la différence, les valeurs éducatives face à la diversité du vivant. *Revue Binet-Simon*.

TRUDGILL Peter

1986 – *Dialects in contact*. Oxford, Blackwell.

TUPIN Frédéric

2003 – « L'éveil aux langues à l'île de la Réunion ». Étude de cas pour le Rapport mondial de l'Unesco *Construire des Sociétés du Savoir*. Disponible sur le site <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

TUPIN Frédéric

2005 – Propos introductifs. *Univers Créoles. Écoles ultramarines* 5 : VIII-XII.

UNESCO

2003 – *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris, Unesco.

VALDMAN Albert

1970 – *Basic course in Haitian Créole*. Indiana University, Bloomington, Mouton & Co., The Hague, The Netherlands.

VALDMAN Albert

1978 – On the relevance of pidginization-creolization model for second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 1 : 55-77

VALDMAN Albert

1989 – « Aspects sociolinguistiques de l'élaboration d'une norme écrite pour le créole haïtien ». In Ralph (éd.) : *Les créoles français entre l'oral et l'écrit*, Tübingen, Narr : 43-63.

VALDMAN Albert

1991 – Le parler du « peuple » haïtien dans la construction d'une norme écrite du créole. *Études Créoles* 14-1 : 11-29.

VALDMAN Albert

2002 a – Comment distinguer la créolisation du changement linguistique ordinaire ? *Études Créoles* 25-1 : 123-141.

VALDMAN Albert

2002 b – Présentation. *Études Créoles* 25-1 : 7-24.

VAN DEN BERG Margot et ARENDS Jacques

2004 – *The Saramaka Peace Treaty in Sranan, an edition of the 1762 text [including a copy of the original text]*. Creolica, www.creolica.net.

VAN DER HILST Eddy

1988 – *Srifi sranantongo bun, leysi en bun tu*. Paramaribo.

VAN EEUWEN Yolande

1989 – Suriname, de la révolution des sergents au retour à la démocratie. Paris, La Documentation française, *Problèmes d'Amérique latine* 91 : 25-46.

VARRO Gabrièle

1990 – Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-Formation* 83 : 24-37.

VERDELHAN Michèle

2002 – « Le français langue de scolarisation ». In : *Actes du séminaire Français langue de scolarisation*, IUFM Cayenne, document Casnav.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle

2002 – *Le français langue de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris, PUF.

VERNON Diane

1985 – *Money Magic in a Modernizing Maroon Society*. Tokyo, AA-Ken Caribbean Study Series, ILCAA.

VERNON Diane

1993 – « "Choses de la forêt". Identité et thérapie chez les Noirs Marrons Ndjuka du Surinam ». In Jolivet et Rey-Hulman (éd.) : *Jeux d'identités. Études comparatives à partir de la Caraïbe*, Paris, L'Harmattan : 261-281.

VIGNER Georges

1987 – Français langue seconde, une discipline spécifique.
Diagonales 4 : 42-45.

VIGNON Robert

1985 – *Gran Man Baka*. Davol.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo

1996 – Pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Rio de Janeiro, Contracapa, *Mana* 2/2 : 115-144.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo

2001 – « GUT Feelings about Amazonia, Potential Affinity and the Construction of Sociality ». In Rival et Whitehead (orgs.) : *Beyond the visible and the material: the amerindianization of society in the work of Peter Rivière*, Oxford, Oxford University Press : 19-43.

VIVET Ana

1990 – Linguistic diversity in the primary school. Un projet de formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle. *Migrants-Formation*, 83.

VOLTAIRE Yves

2001 – Haïti a deux langues officielles, est-ce un atout ou un handicap ?
Diafrorama 9 : 62-63.

WEBER Max

1968 – *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon.

WEINREICH Ulrich

1953 – *Languages in contact, Findings and problems*. New York, Linguistic Circle of New York.

WENTZ Jim

1977 – *Some considerations in the development of a syntactic description of code-switching*.
Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

WINFORD Donald

2003 – *An introduction to contact linguistics*. Massachusetts, Blackwell Publishing.

YAWOYA Dele

1999 – *Siliko-Ipet inpo, Comment se sont créées les étoiles*. Indigène Éditions/Iris Éditions.

ZAVALLONI Marisa

et LOUIS-GUÉRIN Christiane

1984 – *Identité sociale et conscience, introduction à l'égo-écologie*. Montréal/Toulouse, Presses universitaires de Montréal-Privat.

ZENTELLA Ana Celia

1997 – *Growing up bilingual, Puerto Rican children in New York*. Oxford, Blackwell Publishers.

ZIEL Cornelis N. VAN DER

1984 – *Orthografie voor het karaïbs*. Unpublished manuscript.

Glossaire

Alternance codique (ou alternance de langues)

Utiliser au moins deux langues (ou variétés de langues) au sein d'une même interaction, les alterner.

Alloglotte

Se dit d'une personne qui parle une langue différente de la langue officielle du pays. Par exemple, un élève alloglotte dans le système éducatif français est un élève dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ne parle pas cette langue.

Autodénomination (ou autodésignation)

C'est la façon dont les membres d'une population se nomment eux-mêmes (entre eux ou à destination d'autres parties de la population).

Contraire : allo-désignation ou hétéro-désignation.

Bilinguisme

Le fait de parler au moins deux langues – quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. On peut parler du bilinguisme d'une personne, d'un groupe, d'un État, etc.

Businenge

Ce terme est emprunté aux langues aluku, ndyuka, ou pamaka où il signifie « personne de la forêt ». En Guyane, c'est un terme utilisé couramment pour se référer aux trois groupes Aluku, Ndyuka et Pamaka, qui sont assez proches culturellement, et parfois également aux Saamaka.

Businenge tongo ou nenge(e)

Terme générique employé en Guyane pour référer à la langue maternelle des groupes aluku, ndyuka et pamaka.

Code-switching

Voir alternance codique.

Code-mixing

Voir parler bilingue.

Codification linguistique

C'est le processus d'élaboration d'une norme pour une langue qui peut passer par la réalisation d'une grammaire et d'un dictionnaire.

La codification graphique consiste à doter la langue d'une forme écrite, par exemple *via* l'élaboration d'une écriture.

Créole

Une « langue créole » est une langue issue de la période de l'esclavage. Elle est généralement née du contact entre les langues des esclaves (des langues africaines pour la plupart) et les langues des colons (des langues européennes comme l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais, etc.).

En Guyane, il existe des créoles à base française, comme le créole guyanais, le créole haïtien ou les créoles antillais et des créoles à base anglaise comme les créoles marrons (aluku, ndyuka, pamaka, saamaka) appelés aussi businenge tongo.

En Guyane, « parler créole » signifie parler soit créole guyanais, soit, dans un sens plus large, un créole à base française.

Un Créole ou une « personne créole », en Guyane, renvoie préférentiellement aux personnes parlant créole guyanais – ou dans un sens plus large, aux personnes parlant un créole à base française (antillais, haïtien).

Dialecte

Ce terme a généralement un sens péjoratif au sens commun. En linguistique, on l'utilise de manière neutre pour renvoyer à une variété particulière d'une certaine langue (associée par exemple à un groupe social ou à une zone géographique), qui diffère d'autres variétés par certains traits de prononciation, de grammaire, ou de vocabulaire.

Didactique

Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement et les relations entre apprenants et enseignants.

Discours épilinguistique (ou attitudes, représentations sur les langues)

Discours que les individus tiennent sur les langues et les pratiques langagières et qui dénotent de leurs sentiments, attitudes, représentations vis-à-vis des langues.

Émique

En anthropologie, et dans différentes sciences sociales, adopter un point de vue « émique » c'est s'intéresser aux catégorisations et façons de voir de ceux qui participent à une culture donnée. À l'inverse, un point de vue « étique » découle des classifications « savantes » issues des théories des sciences sociales.

Emprunt linguistique

Mot venant d'une langue X incorporé dans la langue Y. Les emprunts peuvent être adaptés phonétiquement par la langue qui les reçoit ou conserver leur prononciation d'origine.

Endolingue/exolingue

On parle de communication endolingue lorsque les personnes qui participent à l'échange partagent les mêmes langues et ont des connaissances semblables dans ces langues.

On parle de communication exolingue lorsque les personnes ne partagent pas les mêmes connaissances des langues en présence (en général, ils n'ont pas les mêmes langues maternelles).

Éveil aux langues

Approche pédagogique ayant pour but de sensibiliser les enfants à la diversité des langues et des cultures, au plurilinguisme, et à développer une aptitude à analyser les langues et une attitude favorable et ouverte aux autres.

Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde, Français Langue de Scolarisation

Trois façons d'envisager l'enseignement du français à des élèves non francophones, s'il s'agit pour ces publics d'une langue étrangère (apprise en milieu scolaire), d'une langue seconde (présente dans le pays d'enseignement et utilisée par ailleurs) ou d'une langue pour la scolarisation (servant de support aux contenus d'enseignement). En Guyane, ces dernières années ont vu le passage d'une didactique du FLÉ (français langue étrangère) à une didactique du FLS (langue seconde, devenue langue de l'école).

Hétérodénomination (ou hétérodésignation ou allodésignation)

Ce sont les noms que des groupes utilisent pour parler d'une population (dont ils ne font pas partie) sans reprendre les termes propres à cette dernière.

Langue d'immigration (ou déterritorialisée)

Langue apportée par une population lors de sa migration.

Langue officielle

Langue de l'État, utilisée généralement par des institutions comme l'administration, l'école, etc.

Langue première (ou maternelle)

La ou les langues qu'on acquiert dans la famille, lorsqu'on apprend à parler.

Langue régionale (ou territorialisée)

En France, langue reconnue par l'État comme étant parlée durablement sur son territoire par des citoyens français.

Langue seconde

La ou les langues qu'on apprend dans un deuxième temps – soit de manière naturelle – soit grâce à un enseignement.

Langue véhiculaire

Langue qui sert à communiquer entre des groupes ne parlant pas la même langue maternelle.

Contraire : langue vernaculaire qui est la langue propre à un groupe donné.

Lexique/lexical

Vocabulaire d'une langue.

Littéracie (ou littéracie)

« Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE, 1995)

Marronnage

Fuite des plantations pour se libérer de l'esclavage.

Marrons ou Noirs Marrons

Personnes qui ont fui l'esclavage. En Guyane, ces groupes se sont enfuis des plantations du Surinam au XVIII^e siècle et ont établi de nouvelles sociétés indépendantes dans la forêt surinamaïse (pour ce qui concerne les Saamaka, Ndyuka, Pamaka) et guyanaïse (pour les Aluku).

Médiateur culturel bilingue (ou intervenants en langue maternelle)

Personnel de l'Éducation nationale, locuteur de langues locales, intervenant dans les classes, en Guyane, pour faire le pont avec les langues et cultures maternelles des élèves.

Mélange de langues

Voir parler bilingue.

Monolingue

Qui ne parle qu'une seule langue.

Contraire : multilingue ou plurilingue.

Mutuellement intelligibles

Se dit de deux langues dont les locuteurs peuvent se comprendre si chacun parle dans sa langue ou dans sa variété.

Nenge(e) = businenge tongo.

Parler bilingue

Façon de mélanger les langues entre des individus bi- ou plurilingues qui se caractérise par la juxtaposition de matériaux empruntés aux langues en présence.

Phonétique, phonologie

Étude scientifique de la prononciation des mots – des sons qu'utilise une langue et de la combinaison des sons qu'elle permet.

Politique linguistique

Politique de l'État, d'une région, d'une institution ou d'une famille concernant les langues, leur reconnaissance, leur promotion, etc.

La politique linguistique éducative concerne plus particulièrement les décisions et choix politiques en matière de langues dans l'enseignement.

Plurilingue/plurilinguisme

Utilisation de plus de deux langues par un individu, dans une interaction particulière, dans un lieu, une ville, un pays, etc.

Dans le cas d'un pays multilingue, soit les habitants parlent les différentes langues de ce pays, soit des groupes différents utilisent des langues différentes.

Pratiques langagières ou linguistiques

Comment les locuteurs communiquent en utilisant une ou plusieurs langues, styles, variétés de langues.

On oppose les pratiques déclarées – ce que les locuteurs déclarent parler – et les pratiques réelles – qui renvoient à l'utilisation du répertoire linguistique dans des interactions précises, et qu'on décrit avec des enregistrements et des transcriptions.

Primo-arrivant

En France, élève nouvellement arrivé sur le territoire, qui n'a pas été scolarisé dans le système scolaire français auparavant et ne maîtrise souvent ni le français oral, ni l'écrit. En Guyane, cette catégorie est souvent employée en mélangeant deux publics, les « nouvellement arrivés en Guyane » et les « jamais scolarisés antérieurement ».

Répertoire linguistique

L'ensemble des langues et variétés de langues utilisées par un individu ou une communauté.

Représentations linguistiques

Attitudes envers une ou plusieurs langues (positives ou négatives) qui peuvent mener à des souhaits d'apprentissage et peuvent dénoter de représentations plus générales, envers l'autre, envers soi-même, sa communauté d'appartenance, l'État, etc.

Sociolinguistique

Discipline scientifique qui s'intéresse aux relations entre langues et sociétés. Ces relations peuvent être appréhendées à différentes échelles : micro (au niveau des interactions), méso (au niveau d'un réseau social, ou d'une ville), macro (au niveau d'une société, d'un pays).

Sranan tongo

Créole à base lexicale anglaise, qui joue un rôle véhiculaire au Surinam. Cette langue était parlée à l'origine par les Afro-Surinamais n'ayant pas marronné. Elle est proche des langues parlées par les Marrons en Guyane et a été adoptée comme langue maternelle par certaines parties de la population (par exemple, les Arawak en Guyane).

Taki-taki

Terme à l'origine péjoratif pour renvoyer de manière indistincte aux langues créoles à base anglaise parlées en Guyane.

Variation linguistique

Possibilité permise par une langue de renvoyer au même référent de différentes manières. La variation peut s'exprimer à différents niveaux (prononciation, lexicale, grammaire) et peut être neutre du point de vue de sa signification ou être signifiante (par exemple socialement déterminée ou socialement significative).

Variété de langue

Façon de parler liée à un groupe social ou régional qui a des particularités.

Liste des auteurs

Sophie ALBY

Maître de conférences
en sciences du langage
à l'IUFM de Guyane,
membre de l'UMR Celia
alby@cayenne.ird.fr

Éliane CAMARGO

Docteur en sciences du langage,
membre de l'UMR CELIA,
camargo@vjf.cnrs.fr

Michel CANDELIER

Professeur à l'université du Maine,
filiale FLE et LIUM
mcandelier@wanadoo.fr

Francis DUPUY

Maître de conférences en anthropologie,
à l'université de Poitiers,
membre de l'EREA (UMR 7535)
francis.dupuy@univ-poitiers.fr

Florence FOURY

Formatrice en langue,
coordinatrice du Dispositif
permanent de lutte contre l'illettrisme
en Guyane, Cayenne
erdpli@wanadoo.fr

Élisabeth GODON

Psychologue scolaire, psychologue
clinicienne et professeur des écoles,
rectorat de la Guyane
pgodon@noos.fr

Laurence GOURY

Chargée de recherches à l'IRD,
en linguistique, membre de l'UMR Celia
goury@vjf.cnrs.fr

Isabelle HIDAIR

Docteur en socio-anthropologie,
membre du CERC,
chargée de cours à l'université
des Antilles et de la Guyane
ishidair@wanadoo.fr

Jeannine HO-A-SIM

Docteur en psychologie
du développement,
maître de conférences en sciences
de l'éducation à l'IUFM de la Martinique,
jhas@wanadoo.fr

Marie-José JOLIVET

Directeur de recherches à l'IRD
en socio-anthropologie,
CIM (UR 107)
jolivet@bondy.ird.fr

Maud LAËTHIER

Doctorante à l'EHESS-Ceaf
en anthropologie
laethier.maud@wanadoo.fr

Michel LAUNEY

Professeur en sciences du langage
à l'université de Paris-VII,
directeur de recherches à l'IRD,
membre de l'UMR Celia
launey@cayenne.ird.fr

Isabelle LÉGLISE

Chargée de recherches au CNRS,
en sciences du langage,
membre de l'UMR Celia
leglise@vjf.cnrs.fr

Chô LY

Docteur en sciences du langage,
université de Strasbourg-II
cho1er@yahoo.fr

Bettina MIGGE

Lecturer in linguistics,
University College Dublin,
Irlande, membre de l'UMR Celia
bettinamigge@ucd.ie

Jean-Yves PARRIS

Docteur en socio-anthropologie,

post-doctorant associé à l'UR 107 de l'IRD
jy.parris@cegetel.net

Laurent PUREN

Docteur en didactologie des langues
et des cultures, maître de conférences
à l'université de la Réunion
laurent.puren@wanadoo.fr

Odile RENAULT-LESCURE

Chargée de recherches à l'IRD,
en linguistique,
membre de l'UMR Celia
lescure@vjf.cnrs.fr

Catherine TABARAUD

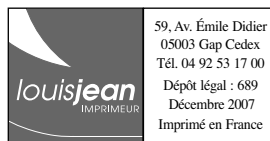
Formatrice en langue, ex-responsable
pédagogique à l'IFSL,
Saint-Laurent-du-Maroni,
catherinetabaraud@gmail.com

Marion THURMES

Docteur en sociologie,
université de Montpellier-III
marion.thurmes@voila.fr

Sylvia TINOCO

Docteur en anthropologie à l'EHESS,
membre du LAS et de l'EREA
(UMR 7535)
sylvia.tinoco@wanadoo.fr





Mot clés

Guyane
Plurilinguisme
Cultures
Identité
Enseignement

La Guyane française, avec sa grande richesse culturelle et linguistique, offre un observatoire privilégié pour l'étude des relations entre langue et société. On y parle en effet une trentaine de langues d'origines multiples : langues créoles, amérindiennes, asiatiques, européennes. Des populations aux histoires diverses participent aux processus de migrations et d'urbanisation, se trouvant ainsi confrontées aux langues et cultures dominantes de la région. Tant dans le domaine de l'éducation que dans celui de la santé ou de la justice, la promotion quasi-unique du français conduit à des difficultés d'ordre linguistique et culturel à l'origine d'importants problèmes sociaux.

Linguistes, anthropologues, sociologues, historiens, didacticiens, psychologues croisent ici leurs analyses pour susciter des politiques prenant en compte la spécificité des langues et cultures guyanaises.

Cet ouvrage s'adresse à la communauté universitaire, aux pouvoirs publics, aux enseignants, aux acteurs sociaux, mais également à tout lecteur concerné par les questions sociolinguistiques et anthropologiques telles que le contact des langues et des cultures, le rôle des représentations culturelles dans l'apprentissage des langues, la construction de l'identité et la place des langues dans cette construction.

Isabelle Légise est chercheur au CNRS.

Bettina Migge est enseignant-chercheur à l'University College de Dublin en Irlande. Elles sont toutes deux membres du Centre d'études des langues indigènes d'Amérique (CNRS-IRD).

IRD

213, rue La Fayette
75480 Paris cedex 10
editions@paris3cd.fr
www.editions.ird.fr

Diffusion

IRD, 23, av. Henri-Vergnes
93143 Bondy cedex
Tél. : 01 48 02 79 09
diffusion@bondy.ird.fr



Département
français de la
Langue Française
de Paris (LFP) et
CELIA

42 €



9 782709 915301

ISSN 1782-7999-1319-1

