

Université des Antilles et de la Guyane
Faculté de Lettres et Sciences Humaines
**Ecole doctorale pluridisciplinaire « Santé, Environnement
et Sociétés dans les Amériques »**
**Centre de Recherches Interdisciplinaires en Langues,
Lettres, Arts et Sciences Humaines (CRILLASH, EA 4095)**

Thèse pour le doctorat en Sciences du Langage

Inga SABINE

***L'appropriation des langues en contexte
plurilingue : le cas de la Guyane***

Sous la direction de Pierre DUMONT

Soutenue le 10 novembre 2011 à Schœlcher
N° 2011AGUY0466

Jury :

Philippe BLANCHET, Professeur, PREFICS EA 3207/UMR 8143, Université
Rennes 2, Président et Rapporteur

Stéphanie CLERC, MCF HDR, LPL Parole et Langage UMR 6057, Université
de Provence, Rapporteur

Michel DISPAGNE, MCF HDR, CRILLASH EA 4095, Université des Antilles
et de la Guyane

Pierre DUMONT, Professeur, ISEF, Université des Antilles et de la Guyane

Remerciements

Je voudrais remercier tous ceux qui ont participé de près comme de loin à la réalisation de ce travail. J'adresse donc un grand merci :

à tous les membres de ma famille, à tous mes amis, à Hugues Lafine et à Philippe Décilap, pour leur soutien et leurs encouragements ;

à mon directeur de thèse, le Professeur Pierre Dumont, pour sa patience ;

aux équipes de l'Ecole doctorale, du laboratoire CRILLASH et de l'IRD-Martinique, pour leur accueil et leur aimable contribution ;

à toutes les personnes ressources qui m'ont ouvert les portes de leur établissement et de leurs classes, notamment : Sandra Ho-Choung-Ten, professeur de français au collège Paul Kapel, ainsi que son collègue Jean Laquitaine ; Roberte Alexandre, Madame le Principal du Collège Paul Kapel, et Michelle Horth, Madame le Principal du collège Elie Castor de Sinnamary ;

à la Région Guyane et au Club Soroptimist de Fort-de-France et en particulier Michelle Lance et Liliane Yenketramdoo, pour leur contribution logistique et technique ;

à la Sarl « *Terres de Guyane* », pour leurs très belles cartes de la Guyane.

J'ai enfin une pensée pour les personnes qui ont quitté ce monde : Daniel Barreteau (IRD-Martinique), mes oncles Loulou et Lucien... et ma chère Bonne-maman.

Avant-propos

Onde de chocs : le mobile de l'enquête

Etant issue du lieu que j'ai¹ choisi d'étudier, la Guyane, pour y être née et y avoir grandi, j'ai de ce terrain de recherche une connaissance préalable. Ainsi ai-je été naturellement et culturellement familiarisée aux différents paysages de ce territoire : naturels, urbains, ruraux, humains, culturels, linguistiques. J'ai donc vu, touché, entendu, écouté, senti, goûté ; j'ai en définitive une connaissance empirique de ce territoire. Ainsi, mes pratiques, représentations et attitudes se devaient d'être neutralisées pour pouvoir réaliser cette étude, chose qui justement a constitué une difficulté réelle, rencontrée face à ce terrain de recherche : celle de l'effort d'abstraction que j'ai eu à fournir pour tenter de décrire de manière « objective », ce que l'on présente comme des « phénomènes » linguistiques et qui pour moi, en fait, relève de l'évidence. Il s'agissait de m'extraire de mes représentations et chercher dans les modèles linguistiques décrits les concepts et notions adaptés ou adaptables à mon terrain, mais également dans les écrits portant sur le terrain guyanais. Cette difficulté consiste en ce que P. Blanchet appelle la *décentration* (Blanchet, 2000) : « *se décentrer suffisamment par rapport à ses propres points de référence* » (Jucquois in Blanchet, 2000).

Ceci étant dit, la motivation de ce travail repose sur l'observation que j'ai pu faire – alors fraîchement revenue de Grenoble où j'ai effectué mon cursus en sciences du langage – des phénomènes que je découvrais alors sous un angle différent d'auparavant, avec un regard plus averti. J'étais en effet, interpellée par les problématiques sociolinguistiques nombreuses qui s'exprimaient sous mes yeux, *in vivo*, au cours de l'expérience d'enseignement que j'ai vécue à Mana², en un lieu qui n'était pour moi avant cela, qu'un lieu de séjour touristique.

¹ J'ai rédigé ce paragraphe à la première personne du singulier étant donné l'aspect très subjectif de son contenu, mais reviendrons aussitôt à un style plus convenu.

² J'ai été professeur de français durant l'année scolaire 2001-2002 au Collège Léo OTHILY de Mana. J'ai eu à cette occasion à notre charge deux classes « normales », une classe de soutien et une classe d'accueil linguistique.

D'une part, rentrée au pays natal pour travailler, j'ai accepté le poste d'enseignant du second degré qui m'était proposé au collège de Mana. Subitement plongée en terre mananaise, ce fut un véritable choc culturel et linguistique, alors que je venais de la commune de Rémire-Montjoly et que j'avais toujours évolué à Cayenne durant ma scolarité. Je connaissais un peu Mana, car j'y avais séjourné quelques fois le temps d'aller observer les tortues Luths sur la plage des Hattes (à Awala-Yalimapo, commune créée assez récemment, en 1988, et anciennement rattachée à Mana), à la saison des pontes. Cependant, pour y habiter, tout était différent de ce que j'avais connu à Cayenne : la ruralité, les populations, les langues.

Au collège, j'avais des classes composées d'élèves issus de diverses communautés ethniques. Je me permets ici le terme d'ethnique car, nous le verrons, il s'impose comme un filtre tant sur le plan visuel, que sur le plan linguistique et enfin au niveau des attitudes des élèves. En effet, hormis quelques classes spécifiques comme l'une de mes classes, la sixième d'Accueil Linguistique³ – classe plutôt homogène, car j'avais majoritairement des élèves ndjuka, un élève kali'na et deux élèves venus du Guyana –, les classes étaient composées de façon assez hétérogène, à l'image de celle du collège en général : Créoles guyanais, Brésiliens, Haïtiens et quelques « Métros » venaient du bourg, tandis que plus nombreux, Kali'na, Hmongs, Ndjuka, venaient des villages avoisinants par la route (de trois voies différentes), parcourant parfois jusqu'à 60 km pour se rendre à l'école. Les Kali'na arrivant d'Awala Yalimapo, les Hmongs, du village hmong de Javouhey, les Ndjuka, de la route départementale (les maisons étant éparpillées tout le long de la route).

En classe, j'avais face à moi des élèves aux attitudes totalement différentes d'un point de vue général et sur le plan pédagogique (participation à l'oral, expression écrite) : les élèves ndjuka paraissaient davantage extravertis et plus sûrs d'eux que les autres ; les élèves amérindiens kali'na et les élèves hmongs étaient tout au contraire, introvertis. Cette différence dans les attitudes m'a frappée d'autant

³ La classe d'Accueil Linguistique est normalement une classe où les élèves, récemment immigrés mais scolarisés auparavant dans leur pays d'origine, transitent avant d'être intégrés au cursus normal. Cela a été le cas pour deux élèves venus du Guyana, mais en réalité (faute de structures adaptées), nous avons de nombreux élèves qui avaient atteint l'âge d'être inscrit en primaire, 12 ans, et qui n'avaient pas suivi un cursus normal d'enseignement primaire. Les apprentissages scolaires de base étaient donc à poser, avant même d'entrer dans le contenu.

que je voyais, grâce à l'évaluation de l'écrit, que la compétence linguistique n'était pas en cause. Cela relevait-il d'un blocage psychologique ? Je pensai que la réponse ne fut pas aussi simple. Comment évaluer la performance linguistique sur la seule base d'une compétence linguistique ?

Je percevais également une absence de motivation générale quant au contenu du cours ; ce qui peut s'expliquer par l'abstraction indispensable aux élèves de cet âge (entre 11 et 16 ans) pour se départir de réalités basiques (pas d'eau courante à la maison, il faut aller puiser l'eau à la source et la transporter à l'aide de brouettes ou en portant les seaux au-dessus de la tête ; réveils matinaux et couchers tardifs pour des heures passées en bus à cause de l'éloignement de l'école par rapport au domicile familial ; pas d'électricité (travail à la bougie), etc.) et apprécier les explications de texte sur l'univers culturel et quelque peu virtuel des *Femmes savantes* de Molière, par exemple. Cela amenait des problématiques relevant de l'aménagement linguistique et culturel, de l'aménagement pédagogique – qui ne me concerneront pas dans ce travail.

Ces questions m'interpellaient vraiment. Les histoires de chacun étaient bien sûr différentes, leurs cultures, leurs manières de concevoir le monde également. Le « choc » (plus approprié ici que le terme trop neutre ici de « contact ») de langues et de cultures était évident ; en revanche, le Vivre ensemble ne semblait pas être aussi évident et pourtant, il était là. Il y avait non seulement choc de langues et de cultures, mais aussi, choc de stéréotypes, d'*a priori*, de façons de faire, de dire, etc.

Et j'ai pris tout cela en pleine figure, car je n'avais pas vécu cela auparavant. Il me fallait comprendre, ce qui m'a motivée à reprendre mon cursus universitaire pour effectuer un troisième cycle, en Martinique, où je suis installée depuis maintenant bientôt huit ans, donc physiquement extérieure à mon terrain de recherche, même si je maintiens un contact régulier avec le pays et avec ma famille et mes amis.

Résumé

La notion d'appropriation des langues est définie au regard du contexte guyanais. La Guyane est positionnée au carrefour de la Caraïbe et de l'Amérique du Sud, c'est-à-dire au cœur d'un processus migratoire et de nouvelles problématiques, dont celle du vivre ensemble. La réalité dans laquelle s'ancre le locuteur est mise en évidence et sont présentés les éléments de l'appropriation dans ce contexte plurilingue. L'appropriation de la langue est entendue comme une action – parler – en train de se faire, au cours d'une interaction déterminée sur une échelle espace-temps.

La problématique repose, suivant une approche interactive et interdisciplinaire, sur la relation entre les deux volets de ce travail : recherche de terrain et réflexion théorique, laquelle est menée autour des notions d'appropriation, de langue, de sujet et de contexte. La place accordée à l'arrière-plan ethnographique et social, induit une méthodologie basée sur la compréhension des éléments des contextes à décrire, supports des pratiques déclarées par les sujets recueillies par le biais de questionnaires, mais surtout au cours d'entretiens.

L'étude a montré qu'au-delà de la langue et du plurilinguisme, les configurations culturelle, ethnique, sociale et spatiale jouent un rôle important dans l'accès à la langue ; d'où l'importance d'une analyse des systèmes de valeurs. Pour ce faire, le discours constitue un élément essentiel pour approcher les représentations d'un sujet : ce qui le conduit à se déclarer locuteur d'une langue dans un contexte et non locuteur dans un autre contexte. Les sujets changent à chaque interaction, parce qu'à chaque interaction, le contexte change.

Summary

The notion of the appropriation of languages is defined under the Guyanese context. French Guyana is placed at the junction of Caribbean and South America, that is at the heart of a migration process and new problems which invites reflection on the « living together ». This is to highlight the reality into which someone is anchored, and to present the components of appropriation in this multilingual context. The appropriation of languages is understood as an action – speak – in the making, during an interaction on a scale determined space-time.

The problem is based, according to an interactive and interdisciplinary approach, on the relationship between the two components of this work : the field research and the theoretical thought, which is conducted around the notions of appropriation, language, subject and context. The emphasis on the ethnographic and social background leads consequently to a methodology based on comprehension of the contexts components to describe, supports of linguistic practices declared by subjects collected through questionnaires, but especially during interviews.

The study showed that beyond the language and beyond the multilingualism, the cultural, ethnic, social and spatial configurations play an important role in the access the language ; where from the importance of an analysis of value systems. To do it, the speech constitutes an essential element to approach the representations of a subject : what leads him to declare himself speaker of a language in a context and not speaker in another context. The subjects change in every interaction, because in every interaction, the context changes.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
AVANT-PROPOS.....	3
RESUME.....	6
SUMMARY	7
TABLE DES MATIERES.....	8
GLOSSAIRE.....	13
INTRODUCTION	14
PREMIERE PARTIE ÉCOLOGIE DES CONTACTS DE LANGUES EN GUYANE : INTRODUCTION AU PLURILINGUISME GUYANAIS.....	18
1 « L'ENFER VERT », TERRE D'ACCUEIL : MOUVEMENTS MIGRATOIRES ET IMPLANTATIONS DES POPULATIONS SUR LE TERRITOIRE.....	19
1.1 Le contexte historique et géographique.....	21
1.1.1 La nature : un élément à prendre en compte	22
1.1.2 Situation géopolitique : entre problématiques caribéennes et problématiques sud-américaines	24
1.1.3 La Guyane : de la colonie au département français d'outre-mer	27
1.2 La gestion du territoire	30
1.2.1 Occupation du territoire : entre ruralité et urbanité.....	31
1.2.2 Les villes pôles	32
1.2.3 Mobilité sur le territoire : les voies et moyens de déplacement.....	34
1.3 La Guyane, terre de migration : un pays en construction.....	37
1.3.1 Répartition de la population sur le territoire : le développement démographique.....	37
1.3.2 Vagues et motifs de migration	39
1.3.3 Les communautés traditionnelles.....	41
1.3.4 Insertion/intégration des immigrants	44
1.3.5 La cohabitation des communautés de Guyane : la mosaïque guyanaise en question.	46
2 DE L'ETHNICITE EN GUYANE	47
2.1 La question de l'autochtonie	48
2.2 Présentation de quelques communautés issues de l'immigration	50
2.2.1 La communauté chinoise.....	50

2.2.2	La communauté libanaise.....	52
2.2.3	La communauté brésilienne	53
2.2.4	La communauté haïtienne	54
2.2.5	La communauté noire marron	57
2.2.6	La communauté hmong.....	58
2.3	La domination symbolique des Créoles gyanais.....	59
3	ESQUISSE DU PAYSAGE LINGUISTIQUE GYANAIS : VERS UNE VISION PLURILINGUE DES CONTACTS DE LOCUTEURS	61
3.1	Politiques linguistiques de ruptures et ruptures dans les politiques linguistiques	61
3.1.1	Aperçu des travaux de recherche sur les langues en Guyane.....	61
3.1.2	Recherches et applications sur la langue créole.....	63
3.1.3	Recherches et applications sur les langues indigènes	64
3.2	Langues de Guyane, langues en Guyane : une question de statut	68
3.2.1	Le français : langue officielle de scolarisation.....	69
3.2.2	Les langues régionales	70
3.2.3	Les langues d’immigration.....	74
3.3	L’école : premier lieu de la rencontre interethnique	77
	DEUXIEME PARTIE APPROCHE THEORIQUE DE L’INTERACTION EN CONTEXTE PLURILINGUE	79
4	CONTACTS DE LANGUES, « CHOCS » DE CULTURES : HISTOIRES D’INTERACTION	80
4.1	Langues, cultures, sociétés : cloisonnement, décloisonnement.....	81
4.1.1	Multilinguisme et plurilinguisme	82
4.1.2	Ethique et étiquettes linguistiques : catégoriser et nommer les situations plurilingues.....	84
4.1.3	Le plurilinguisme, source de tensions et d’insécurité linguistique	87
4.1.4	Hiérarchisation, stigmatisation, revendication : de la diglossie à l’interlecte	89
4.1.5	La langue et la culture	93
4.1.6	Communauté linguistique ou communauté sociale ?.....	98
4.2	De l’interaction	102
4.2.1	D’abord le contexte	103
4.2.2	Définition de la notion d’interaction	105
4.2.3	Le regard psychosocial.....	108
4.2.4	Les théories du développement.....	109
4.2.5	Le processus de socialisation	111

4.2.6	L'étude des représentations.....	111
4.3	De la compréhension	114
4.3.1	« Comprendre » : la fonction muette du langage.....	114
4.3.2	Perspectives du concept d'intercompréhension	116
4.3.3	Complexité, opacité, chaos	117
5	CONTACTS DE LOCUTEURS : FOCUS SUR LE SUJET	120
5.1	Définitions de l'identité : de l'identité aux identités.....	120
5.2	Catégorisation, identification	122
5.3	Sujet et discours.....	123
6	DEFINIR LA NOTION D'APPROPRIATION.....	125
6.1	La notion d'appropriation en didactique.....	125
6.2	La notion d'appropriation en sociolinguistique	126
6.3	Une autre définition de l'appropriation	127
TROISIEME PARTIE L'APPROPRIATION D'UNE LANGUE EN CONTEXTE GUYANAIS : UN PROCESSUS INTERACTIF		
131		
7	DE L'OBSERVATION AUX RECITS DE VIE, L'ENQUETE : METHODES ET METHODOLOGIE	132
7.1	Empirisme et subjectivité du chercheur.....	132
7.1.1	Terrain d'enquête, terrain vécu : une posture intérieure-extérieure... 133	
7.1.2	Une démarche évolutive : dialogue avec le terrain d'enquête	135
7.2	La recherche bibliographique	137
7.3	L'enquête de terrain.....	141
7.3.1	La démarche d'enquête	141
7.3.2	Méthodologie et attentes	142
7.3.3	Elaboration du questionnaire.....	143
7.3.4	Echantillonnage et recueil des données.....	147
7.3.5	Exploitation des données.....	148
7.3.6	Le logiciel NVivo 9.....	149
7.4	Entretiens	150
7.4.1	Choix des échantillons	150
7.4.2	Déroulement des entretiens	152
7.4.3	Traitement des données.....	153
7.4.4	Le paradoxe de l'observateur aura-t-il lieu ?	155
8	ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	157
8.1	L'échantillonnage	158
8.2	Pratiques linguistiques des adultes et des jeunes scolarisés	161

8.2.1	Pratiques des langues de soi.....	161
8.2.2	Pratiques des langues premières	163
8.2.3	Pratiques linguistiques quotidiennes	164
8.3	Les représentations sur le statut des langues.....	166
8.4	Les motivations à parler la langue de soi	167
9	LA METHODE D'ANALYSE INTEGREE (MAI) DES REPRESENTATIONS DU FRANÇAIS ET DES « LANGUES PARTENAIRES ».....	169
9.1	Une nouvelle approche des pratiques linguistiques : la M.A.I.....	170
9.2	A la recherche des systèmes de valeurs : le sujet au cœur du processus	171
9.3	Analyse de la MAI	173
10	ANALYSE CONTEXTUELLE DES ENTRETIENS : PARCOURS DE VIE ET ACTIVITE EPILOGUE DES SUJETS INTERROGES.....	176
10.1	Le récit de Cyrille	177
10.2	Le récit de Sébastien.....	190
10.3	Le récit de Louis	199
10.4	Le récit d'Ana	207
10.5	Le récit d'Emma	218
10.6	Le récit de Yoann	226
10.7	Le récit de Joseph	238
11	PARCOURS DE VIE ET STRATIFICATION LINGUISTIQUE : CONCEPTION D'UN OUTIL DE SYNTHESE, LE STRATIGRAPHE LINGUISTIQUE CHRONO-CONTEXTUEL..	242
11.1	Pourquoi un tel graphique ?.....	242
11.2	Les variables du stratigraphe linguistique chrono-contextuel.....	243
11.3	Les répertoires plurilingues.....	245
11.4	Liste des abréviations	246
11.5	Analyse stratigraphique des cas	247
12	LES REPRESENTATIONS DES LANGUES : UNE ANALYSE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS	255
12.1	Le(s) nom(s) des langues	255
12.2	Le statut des langues	256
12.3	La(les) fonction(s) des langues.....	258
12.4	La(les) valeur(s) des langues.....	259
13	SYNTHESE	261
	CONCLUSION.....	272
	BIBLIOGRAPHIE	276
	INDEX	302

INDEX DES TABLES ET OBJETS GRAPHIQUES	305
ANNEXES	312
1 QUESTIONNAIRE ADULTES.....	312
2 QUESTIONNAIRE COLLEGE	314
3 ENTRETIEN AVEC CYRILLE, 33 ANS	316
4 ENTRETIEN AVEC SEBASTIEN, 31 ANS.....	357
5 ENTRETIEN AVEC LOUIS, 50 ANS.....	380
6 ENTRETIEN AVEC ANA, 23 ANS.....	410
7 ENTRETIEN AVEC EMMA, 28 ANS	430
8 ENTRETIEN AVEC YOANN, 32 ANS.....	445
9 ENTRETIEN AVEC JOSEPH, 60 ANS	479
10 RESULTATS DES ENQUETES PAR QUESTIONNAIRES.....	494
11 LA GRILLE « LAFDEF » DE R. CHAUDENSON AU REGARD DE LA SITUATION GUYANAISE.....	530
12 METISSAGE DE LANGUES DANS LE PAYSAGE COMMERCIAL EN MARTINIQUE	540

Glossaire

BLF	Base Lexicale Française
CNES	Centre National Etudes Spatiales
CNRS	Centre Nationale de Recherche Scientifique
CSG	Centre Spatial Guyanais
IFREMER	Institut de Recherche pour l'Exploitation de la Mer
IRD	Institut de Recherche et de Développement
ONF	Office National des Forêts
GEREC-F	Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone
CRILLASH	Centre de Recherches Interdisciplinaires en Langues, Lettres, Arts et Sciences Humaines
CELIA	Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique
DFA	Département Français d'Amérique
DGLFLF	Délégation Générale de la Langue Française et aux Langues de France
DOM	Département Français d'Outre-Mer
ERTE	Equipe de Recherche en Technologie de l'Education

Introduction

« Aussi, la pensée complexe est animée par une tension permanente entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance. » (Morin, 2005 : 12).

La Guyane se caractérise par l'abondance de ses richesses matérielles et humaines. Département français d'outre-mer situé sur le continent Amérique du Sud, sa position le place au carrefour de la Caraïbe et de l'Amérique du Sud, c'est-à-dire au cœur d'un processus migratoire en perpétuel mouvement, lui amenant toujours de nouvelles problématiques : politiques linguistiques autour des langues d'immigration, des langues à régionaliser, des langues régionales à valoriser et de l'enseignement du français langue de scolarisation. Qualifiée de « mosaïque » pour comprendre la diversité des populations qui s'y côtoient, elle invite cependant à une réflexion sur le Vivre ensemble.

Quel que soit le point de vue, le plurilinguisme y apparaît tellement ambiant, que l'on imagine que tous ses habitants sont plurilingues. Il semble dès lors inconcevable qu'un individu issu d'un milieu plurilingue, ne soit pas lui-même plurilingue. Le terrain guyanais présente de ce fait une complexité à cause des nombreuses combinaisons possibles de « - linguisme » (monolinguisme, bilinguisme, plurilinguisme), de la variété linguistique et culturelle liée à des facteurs divers (historiques, géographiques, politiques, etc.). Il s'agit de mettre en évidence la réalité dans laquelle s'ancre le locuteur et de présenter les éléments de l'appropriation des langues dans ce contexte plurilingue, comme processus.

Quelles motivations poussent un individu à parler une langue issue d'un contexte plurilingue et à l'inverse, à ne pas la parler ? Cela revient à poser l'hypothèse que parler une langue relève de la volonté du sujet. Ainsi, comment s'effectue le choix des langues par les interlocuteurs en situation de communication ? Quels en sont les enjeux ?

Ensuite, quels éléments entrent en ligne de compte lorsqu'un individu parle une langue ? Peut-on modéliser un (ou plusieurs) processus d'appropriation ? Ce qui amène à se demander : comment s'approprie-t-on une langue dans un paysage plurilingue ? Existe-t-il plusieurs schémas d'appropriation ?

Que signifie, en fin de compte, s'approprier et parler une langue dans un contexte plurilingue ? Et quelles représentations amènent un individu à le faire ?

La problématique repose sur trois notions, points de départ de la réflexion. La première hypothèse est que l'appropriation constitue un processus en soi, à décrire indépendamment des notions d'apprentissage et d'acquisition (même si elles sont liées à un moment donné). C'est-à-dire qu'il s'agit de la concevoir distinctement des deux autres et par conséquent en dehors du cadre où elle apparaît le plus souvent : l'école. L'appropriation, « *faire sien* », signifie que quelque chose devient propre à quelqu'un. Les deux premières notions qu'elle amène à approfondir par conséquent sont : la langue et le sujet. La langue, en contexte bi/plurilingue, renvoie à des notions qui nous apparaissaient figées, voire « figeantes », comme celles de statut, de diglossie, de « situations » de plurilinguisme, avec toutes les catégories de langues qui peuvent être créées. L'exploration d'autres pistes de lecture, comme celles d'interlecte, de paysage linguistique et d'interculturel, est apparue davantage en accord avec la réalité linguistique du terrain étudié. En ce qui concerne le sujet, le concept d'identité s'imposait de fait à l'analyse et invitait ainsi à dépasser le champ de la linguistique, pour aller vers d'autres perspectives : la psychologie sociale, la psychologie culturelle, l'anthropologie et la sociologie. Ce qui a contribué à conforter la notion de contexte, comme élément central de cette recherche, inscrivant celle-ci dans une perspective interactionniste, pour étudier l'appropriation comme une dynamique mettant en relation les trois éléments clés précités.

La deuxième hypothèse suppose qu'un individu ne s'approprie pas une langue de fait, parce qu'il en aura des acquis lui permettant de communiquer avec un interlocuteur, mais que des éléments du contexte interviennent envers ou contre elle. En d'autres termes, l'appropriation représente un enjeu, celui d'une mise en scène du sujet qui n'est pas transposable d'un contexte à un autre.

La troisième hypothèse pose l'existence de plusieurs processus à décrire.

Le contexte choisi, plurilingue, invite à une observation interdisciplinaire des éléments qui le composent. La difficulté d'analyser le contexte tient alors au fait qu'il soit incommensurable, donc imprévisible, d'où l'importance de le concevoir dans sa totalité (comme un Tout) : approche qualitative, entretiens libres, interdisciplinarité, densité des citations.

Ainsi, dans la première partie, la description du terrain de recherche se veut, autant que faire se peut, exploratoire. Nous abordons en effet tant les aspects géographique, historique, géopolitique, que les questions du Vivre ensemble. Il apparaît en effet essentiel de situer les individus dans l'espace, lieu de vie (paysages naturel, infrastructurel, culturel et linguistique), lieu de rencontres (géopolitique, politiques, migrations, catégorisation, interculturel), lieu d'investissement (colonisation, aménagement, politiques).

La deuxième partie s'attèlera à définir les notions et concepts clés, qui génèrent l'extériorisation de notre point de vue en dehors des limites de la langue linguistique : ethnographie de la parole (contexte, interaction), psychologie (regard psychosocial, théories du développement, représentations sociales), sociologie (processus de socialisation, catégorisation, identité), anthropologie (culture, identité, ethnicité), philosophie (pensée complexe, chaos).

Enfin, la troisième partie nous permet d'entrer en contact direct avec la réalité perçue par les sujets que nous avons interrogés. Nous décrivons dans un premier temps notre démarche d'enquête (modalités d'enquête, échantillons, corpus, traitement des données). Puis nous procédons à une analyse longitudinale de chaque entretien (récit de vie) qui nous permet d'accéder à l'arrière-plan social et ethnographique, support des situations de communication à décrire. Nous présentons ensuite une schématisation des sphères d'interactions, que nous appelons : *stratigraphie linguistique chrono-contextuel*. Ce dernier nous permet de représenter le chevauchement des contextes et ainsi de conceptualiser les processus d'appropriation, étant donné qu'il met en perspective les différentes langues en présence dans les différents contextes traversés par les sujets. Nous en faisons par la suite une synthèse avant de conclure cette réflexion.

La démarche adoptée tout au long de ce travail est *empirico-inductive*, c'est-à-dire qu'elle « accorde une priorité chronologique, méthodologique et théorique aux

pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles. » (Blanchet, 2000). La place accordée à l'arrière-plan ethnographique et social induit par conséquent une méthodologie basée sur la compréhension des éléments des contextes à décrire, supports des pratiques déclarées par les sujets.

Le titre de la première partie « *Ecologie des contacts de langues* » nous permet de poser le contexte à partir duquel nous avons fondé notre réflexion. Il fait également écho à tout ce qui concerne l'environnement physique où ont lieu les interactions humaines à décrire.

Première partie

Ecologie des contacts de langues en Guyane : Introduction au plurilinguisme guyanais

« Du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social » (Meillet in Calvet, 2007 : 7)

Les pratiques linguistiques et langagières sont indissociables du contexte socio-historique qui les accueille : la réalité linguistique est reliée à une réalité sociale (Labov, 1976).

Si nous nous permettons de poser d'emblée ce principe, c'est parce que la raison sociale de notre étude s'appuie sur le fait multilingue, puisque l'existence de plusieurs langues suppose l'existence de locuteurs diversifiés qui, à un moment donné, se rencontrent et communiquent. Ce contact de langues relève ainsi du contact de locuteurs, c'est-à-dire qu'il relève d'hommes, de leurs pratiques, de leurs habitus et de leurs représentations.

L'histoire de la Guyane, terre de migration, suggère la multiplicité des éléments qu'il convient dès lors de mettre en évidence : l'histoire et la géographie du lieu, l'adaptation au milieu, l'aménagement du territoire, la cohabitation des communautés sur le territoire, puis les pratiques culturelles et linguistiques.

1 « L'enfer vert », terre d'accueil : mouvements migratoires et implantations des populations sur le territoire

La Guyane appelle souvent le qualificatif d'« enfer vert »⁴, à cause de l'imposante surface de forêt amazonienne dont elle est recouverte – et surtout des drames qui s'y sont déroulés ; imposante nature qui a maintes fois réduit à néant les ambitions de l'homme conquérant.

L'histoire de ce territoire français accentue d'autant son caractère maudit, que les épisodes abondent, qui relatent la souffrance, la maladie, et la mort. En effet, parmi les anecdotes nombreuses qui circulent par rapport à la Guyane, on retrouve dans les annales, le bagne, les épidémies, la fièvre, le paludisme, les moustiques, les

⁴ Appellation donnée à cause des nombreuses histoires malheureuses de son peuplement.

mygales, les serpents et les conditions climatiques difficiles. Cette réputation est encore aujourd'hui vivace et les clichés sur ce pays sont entretenus par la médiatisation de son caractère sauvage (Hidair, 2007b ; Géraud, 2001).

Cependant, la nécessité de développer ce territoire a contribué au fait que les mouvements migratoires y sont perpétuels, faisant malgré tout de celui-ci, une terre d'accueil – et aussi une terre de passage. La Guyane connaît donc depuis toujours les migrations, celles-ci étant denses et diversifiées.

Pourtant, la population de ce pays a mis du temps avant de voir son taux de croissance stabilisé, voire augmenté (Mam Lam Fouck, 2002). En retard de développement démographique – et par conséquent de développement tout simplement – par rapport aux deux autres départements français d'outre-mer (désormais DFA), le territoire guyanais connaît une densité de population très faible par rapport à l'étendue de sa superficie. Il est à noter toutefois que le boom des naissances de ces dernières années et la forte immigration accroissent considérablement le nombre d'habitants, ce qui nécessite une augmentation toujours urgente des infrastructures (réseau routier, constructions immobilières, écoles, etc.). Le mouvement des populations, en Guyane, a ainsi toujours été.

Les raisons migratoires sont tout aussi diversifiées que les modes migratoires, par conséquent, le mouvement et l'implantation des populations sur le territoire impliquent forcément des « *chocs de cultures* » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989).

1.1 Le contexte historique et géographique

Située géographiquement sur le continent sud-américain entre le Brésil et le Suriname, et bordée par l’Océan Atlantique, la Guyane, est un département français d’Amérique.



Carte 1. Amérique du Sud

Source : © TERRES DE GUYANE - www.terresdeguyane.fr
Reproduction interdite sauf autorisation.

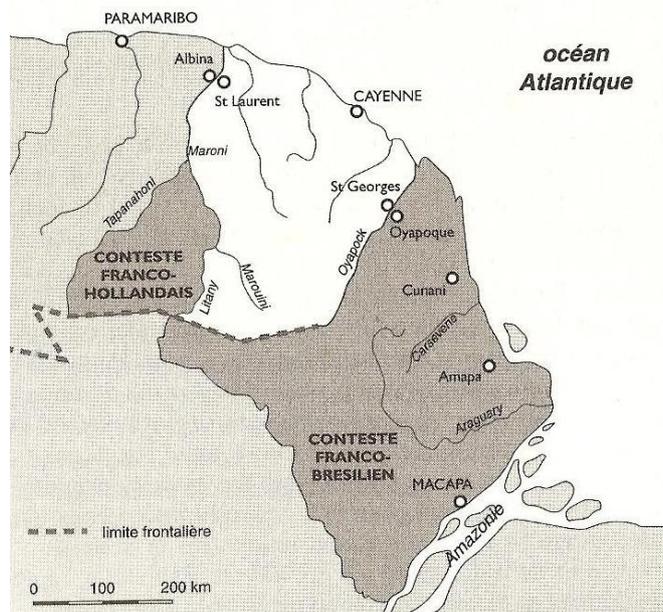
Malgré les courtes périodes d'occupations portugaise et hollandaise, la conquête de la Guyane par la France est établie depuis que celle-ci a abordé les terres guyanaises, ce, dès le début du XVII^e siècle (1604). La Guyane française est, en Amérique du sud, un point stratégique de la France tant au niveau économique (avec notamment l'implantation du Centre National d'Etudes Spatiales (CNES)), qu'au niveau politique (présence de la France en Amérique du Sud), et elle constitue un réservoir de richesses considérable, tant naturelles qu'humaines (diversité culturelle et linguistique). Qu'en est-il de cette nature ?

1.1.1 La nature : un élément à prendre en compte

La nature est en effet un élément sérieux à prendre en compte. Comme un personnage incontournable en Guyane, elle séduit par ses richesses et à la fois, inspire la crainte. Deux attitudes se dégagent vis-à-vis d'elle : l'une qui a appris à vivre avec elle et l'autre qui veut la dompter.

Cette nature est d'une part perçue comme dangereuse ; elle inspire l'aventure. Nombreux ont été (et sont encore) ceux à la tenter.

La France en premier qui a conquis cette terre, non sans difficulté. En effet, en n'engageant pas suffisamment de moyens par rapport aux besoins de sa colonie d'Amérique du Sud (Mam Lam Fouck, 2002), elle a dans un premier temps connu de nombreuses pertes humaines et n'a pas su ainsi conserver l'ensemble du territoire conquis : de 200 000 km² de superficie, la Guyane en compte désormais 84000 km². Les limites de ce territoire ont été contestées par les deux autres puissances coloniales, le Portugal et la Hollande, propriétaires respectivement du Brésil et du Surinam.



Carte 2. La Guyane et les contestés

Source : Mam Lam Fouck, 2002

La Guyane, malgré ces pertes, est tout de même restée un territoire à la surface importante, dont le dixième seulement est utilisé : le littoral en grande partie, puis vers l'intérieur, quelques étendues moins importantes au centre et sur les frontières fluviales du Maroni et de l'Oyapock. Historiquement retranchée sur sa partie littorale, la majeure partie de la population a donc longtemps été isolée naturellement, entre deux « océans » : l'Atlantique et la forêt amazonienne.

Investir ce littoral aura nécessité des efforts permanents, répétés, parfois vains, qui ont causé le découragement ou la mort de milliers de candidats. Nombreux ont été les ouvrages bâtis qui ont vite disparu du paysage, sous l'épaisse végétation. A cette volonté de la domestiquer, la nature répond par l'hostilité. Les populations vivant en milieu naturel, quant à elles, appréhendent différemment l'espace où ils évoluent ; ils ont appris à composer avec la nature, avec sa rudesse et ses richesses.

« Ma première promenade sur un fleuve est merveilleuse. Le canot sautille par moment sur les petites vagues [...]. Le fleuve reflète comme un miroir les arbres qui le bordent de part et d'autre de la rive. [...] Moi, je suis sous le charme de cette nature luxuriante. Sur la berge, de grands oiseaux perchés sur de longues pattes sautillent de racine en racine dégagée par la basse marée, ne s'inquiétant nullement du bruit du moteur. D'autres, en plein vol traversent paisiblement le fleuve formant de savants dessins sans avoir été à l'école.

Tous ces arbres, tout ce vert, c'est magnifique ! » (Belfort-Chanol, 2001).

Ainsi, charmeuse, la Guyane possède en effet une grande quantité de ressources naturelles, que cela soit au niveau environnemental (réserves naturelles, espèces naturelles diversifiées : faune et flore), scientifique (pharmacologie, biologie animale et végétale), minier (or, pétrole, diamant, bauxite, etc.), ou encore touristique (tourisme vert).

Dès la première année de sa départementalisation, la Guyane fait l'objet d'un intérêt scientifique national. Les organismes de recherche scientifique et de gestion des ressources naturelles français sont présents en Guyane. Nous citerons : l'Office National des Forêts (ONF), l'Institut de Recherche pour l'Exploitation de la Mer (IFREMER), l'Institut de Recherche et de Développement (IRD) et depuis peu (2002), le Centre National de Recherche Scientifique (CNRS). Il est à noter que la création de l'Institut Pasteur en Guyane, dans le but de répondre à la problématique démographique de la Guyane en 1940, a pu également impulser l'installation des organismes de recherche que nous venons de citer.

Finalement, nous avons voulu montrer l'imposante présence de la nature sur le terrain de recherche que nous avons été amenée à étudier. A tel point que l'impact de cette nature sur l'Homme a pu trouver un écho dans les pratiques culturelles et linguistiques et influencer sur les représentations du pays, de la manière de l'aborder et d'y vivre. Mais nous verrons maintenant qu'une autre question se pose quant à la réalité géographique de ce territoire d'Amérique du Sud : la problématique de sa situation géopolitique.

1.1.2 Situation géopolitique : entre problématiques caribéennes et problématiques sud-américaines

« La Guyane a toujours été et demeure marquée par la notion de frontière. Frontières extérieures tout d'abord, puisque son territoire a fait l'objet, depuis son appropriation par la France au XVIIe siècle jusqu'au XXe siècle, de contestations récurrentes avec ses voisins. Frontières intérieures également, à la fois physiques, politiques, économiques, sociales, ethniques et psychologiques. » (Privat, 2003).

L'histoire de la Guyane aura toujours à faire à sa géographie : d'abord au niveau de sa superficie, qui fait d'elle le plus petit territoire continental de l'Amérique latine et cependant le plus grand département de France. Puis au niveau de sa situation géopolitique : située géographiquement en Amérique latine, elle est politiquement associée à l'ensemble caribéen, alors qu'elle est en dehors de l'espace géographique de la Mer des Caraïbes. Enfin, son appartenance à la France, implique son appartenance à l'espace politique européen et, également à l'espace politique caribéen.

La Guyane, l'une des « quatre vieilles colonies » françaises, est devenue un département français d'outre-mer (DOM) en 1946. Son caractère ultramarin réside dans son éloignement par rapport à son point de rattachement administratif, la France, « au-delà » de l'océan. Cette appellation, somme toute relative, pourra être écartée, au profit d'une autre plus neutre, qui permet de localiser le territoire plus facilement : le département français d'Amérique (désormais DFA).

Aussi, les problématiques guyanaises sont-elles caribéennes ou sud-américaines ? Nous nous concentrons ici essentiellement sur son implantation dans la région Amérique-Caraïbe.

La prise en compte de la géographie de la Guyane nous permet de mieux nous rendre compte de ce qui constitue une barrière supplémentaire, avec celle de la langue ; elle est le seul territoire francophone en Amérique dite, à juste titre, latine, parce qu'on y parle majoritairement espagnol : la Guyane, le Brésil, le Surinam et le Guyana sont les seuls territoires où l'on parle d'autres langues.

L'isolement de la Guyane est encore aujourd'hui patent : ni vraiment amazonienne, quoiqu'elle y arrive progressivement par la volonté politique locale et nationale ; ni vraiment caribéenne, car géographiquement en dehors du bassin caribéen. En effet, lorsque l'on observe la région Caraïbe sur une carte, la Guyane se trouve généralement en dehors de cet espace – elle apparaît ici tronquée tout en bas à droite de la carte, et c'est souvent le cas sur les cartes que nous avons pu observer.



Carte 3. Les Etats de la Caraïbe

Source : Site internet de l'Association des Etats de la Caraïbe⁵

L'association des Etats de la Caraïbe (AEC) réunit les Etats de la Caraïbes (les départements y étant associés au titre de représentantes de la France) pour réfléchir aux problématiques auxquelles elles sont confrontées (commerce, catastrophes naturelles, mouvements migratoires, ...) et mettre en place une politique commune sur les plans : commercial, démographique, environnemental et climatique, mais aussi sur les plans de la langue, de la culture et de l'information-communication. Mais ce qui rassemble véritablement ces états, est leur appartenance à la Mer des Caraïbes – celle-ci, présentée comme une Méditerranée. Or la Guyane ne partage pas ce critère avec les Etats de la Caraïbe, tout comme le Surinam et le Venezuela qui y figurent également : ces trois territoires sont clairement en dehors de la Mer des Caraïbes. Pourtant, la Guyane figure bien dans la liste des régions comptées dans l'A.E.C., tout comme la Martinique et la Guadeloupe.

Ainsi, tout en étant en dehors de l'espace physique de la Caraïbe, la Guyane se trouve dans l'espace politique de la Caraïbe, car elle partage tout de même une histoire commune : leur implication dans le processus des états coloniaux.

Or la Guyane semble supporter difficilement ce rattachement à la Caraïbe. M-O. Géraud souligne en effet que la comparaison est difficile :

« A trop vouloir se comparer au modèle antillais, les Guyanais se placent dans une situation d'infériorité : moins développée que les Antilles, moins urbanisée, moins productive au plan culturel et artistique, moins agréable en termes de

⁵ www.acs-aec.org

villégiature, moins célébrée, la Guyane se retrouve dans l'ombre de ses grandes rivales antillaises. » (Géraud, op. cit.).

En effet, la gestion administrative a été pendant longtemps et est encore parfois centrée aux Antilles par le biais des établissements publics (Trésor public, Université) et privés (banques, pétrole). La Guyane dépend également des Antilles du point de vue de l'import/export de marchandises. Même si la politique régionale tend vers des échanges avec les pays voisins, le Surinam et le Brésil, il est clair cependant que les migrations depuis la Caraïbe (des Antilles françaises, d'Haïti, de Saint-Domingue, de Sainte-Lucie) maintiennent le lien de la Guyane avec celle-ci.

La situation géopolitique de la Guyane agit véritablement sur les pratiques et les attitudes, ambiguës : semblable par son histoire et sa situation politique, en tant que DOM, aux deux « îles sœurs » (Martinique et Guadeloupe), et pourtant différentes du point de vue des réalités tant géographiques, spatiales, climatiques, que sociales, culturelles et historiques.

Cependant, il apparaît qu'elle veuille tourner le dos à la mer et se tourner vers le continent, vers un ancrage plus amazonien, pour se libérer du joug des Antilles longtemps imposé. L'ancrage de la Guyane en Amérique du Sud et son rapprochement de son voisin brésilien représente certes une appréhension liée à l'enjeu d'un développement à la brésilienne, c'est-à-dire sur le modèle d'un grand pays en plein essor, et liée aussi à la langue qui devrait faire l'objet d'une plus grande considération dans les politiques linguistiques locales. La Guyane devrait se défaire de son habitude de raisonner sur le mode insulaire antillais et prendre conscience de ses dimensions, de son implantation sur le continent Amérique du Sud, de ses caractéristiques propres – amazonienne, multiculturelle – et de ses ressources nombreuses. Elle y arrive progressivement.

1.1.3 La Guyane : de la colonie au département français d'outre-mer

Ce territoire français, comme les deux autres DFA (la Martinique et la Guadeloupe), était prévu pour être une colonie de peuplement et d'exploitation : jusqu'en 1960, ces objectifs ont échoué. Les tentatives coûteuses de faire émerger la Guyane n'ont pas abouti, pourtant ces investissements financiers et humains ont-ils été à la hauteur des besoins de ce territoire (Mam Lam Fouck, *op. cit.*) ?

La Guyane a ainsi connu la traite négrière et l'esclavage, car les populations amérindiennes ont en effet très vite été écartées de ce dessein dramatique – même si elles ont souffert d'une autre tragédie : les épidémies importées par les Européens ont réduit de beaucoup les populations indigènes.

Pour exploiter ses terres guyanaises, la France a recours à une main d'œuvre africaine. Cependant, la nature et le climat avaient raison des braves colons venus investir ce territoire dont la réputation dépasse les frontières : « *la Guyane c'est la mort* » (Lamarche in Mam Lam Fouck, *ibid.*). Le nombre de plantations pouvant recevoir les esclaves, et par répercussion le nombre d'esclaves, étaient de ce fait moins important qu'aux Antilles ; la production de ce pays en a donc été bien moindre (Jolivet, 1982). Même après l'esclavage, avec les « engagés », le système des plantations est moribond, d'autant qu'il sera concurrencé par le bague et la ruée vers l'or.

Néanmoins, les colons, contraints par une forte concurrence antillaise, ont réussi à proposer à l'exportation, une production diversifiée ; en plus du sucre (qui représente la partie essentielle des revenus de production), du cacao, du café et du coton, les épices et surtout le roucou, ont constitué une alternative qui écartait la concurrence des Antilles. Mais l'offre (en roucou) était supérieure à la demande.

De même, l'épisode du bague, dont la mission était d'introduire des populations blanches, par le biais de peines d'exil en Guyane, en termes de peuplement, n'a pas été non plus couronné de succès :

« La traite est interdite, on imagine de lui substituer la transportation des condamnés aux travaux forcés et des récidivistes. On compte sur les anormaux, les tarés, les rebuts, pour peupler la Guyane, y faire naître de grandes industries, y créer un milieu social comparable à celui des meilleures collectivités. » (Damas, éd. 2003b).

Les conditions de détention, les travaux forcés et le climat avaient raison de la plupart des forçats. Ceux qui venaient exécuter de courtes peines repartaient, car rester dans ce pays n'offrait d'autre perspective qu'une « vie misérable » en tant qu'anciens bagnards. La France met un terme au bague en Guyane, à la fin des années 1940 ; tous les condamnés sont rapatriés et ceux qui restent sont trop peu

nombreux, à peine 300 et voués à être de nouveau condamnés ou à mourir de faim (Mam Lam Fouck, 2002).

La Guyane connaîtra tout de même, avant la départementalisation, une économie florissante, bien qu'éphémère, grâce aux trésors qu'elle renferme : notamment l'or et le bois (le balata⁶ et le bois de rose). L'ouverture du Territoire de l'Inini (l'intérieur de la Guyane), permettra une exploitation importante des ressources naturelles de ce pays et une production industrielle originale. Cet essor commercial suscitera un argument de migration de populations venues essentiellement des Antilles (Sainte-Lucie et Martinique surtout) ; argument qui sera tout de même bien en deçà des espérances de peuplement, car le spectre de la mort demeure.

Lorsque l'activité aurifère décline, la production agricole est moribonde (*cf. infra*). En effet, la ruée vers l'or a constitué finalement une distraction de l'objectif de production : l'or a interrompu la dynamique des plantations, suscitant de nouveaux intérêts et des attentes plus gourmandes d'enrichissement et de prospérité, réduisant à néant les années de labeur nécessaires à l'entretien des plantations, celles-ci vite effacées par la végétation luxuriante. L'enrichissement économique a profité aussi à l'ancienne main d'œuvre servile, qui a connu une ascension tant économique que sociale, lui ôtant logiquement toute envie de retrouver sa condition initiale (Damas, 2003b ; Granger, 2007).

La France fera appel aux « engagés » venus d'Asie notamment, mais cela ne suffira pas. Face à des résultats aussi peu satisfaisants en matière agricole, l'investissement de la France dans ce domaine d'activité s'arrête en Guyane au début des années 1960, pour recommencer en 1975 avec le Plan Vert mais sans succès (Géraud, *op. cit.*).

Une autre dynamique, impulsée par l'installation du CNES, devait contribuer au développement économique du département. Aujourd'hui, celui-ci comprend un élément supplémentaire à la liste de ses paradoxes : la Guyane est à la fois en retard de développement et à la pointe de la technologie mondiale. Les répercussions de ce programme international de lancement de fusées sur le développement de ce territoire s'avèrent en effet imperceptibles par la population.

⁶ Caoutchouc.

Le régime départemental de la Guyane a impulsé une dynamique d'aménagement du territoire (constructions des routes, des ponts, des écoles, des hôpitaux...), accélérant ainsi le développement structurel du département⁷, vers un développement humain. Aujourd'hui, avec une croissance rapide de la population, la demande en infrastructures est encore plus forte. Ce régime statutaire⁸ est-il un atout ou un frein pour le développement de ce pays ? Le développement de la Guyane pose question : les intérêts de la France pour ce département sont-ils en concordance avec ceux des habitants de la Guyane ? Ces questions appellent la problématique des relations entre les différentes communautés en présence, c'est-à-dire du Vivre ensemble ; celle de la définition de projets communs de développement ; et enfin celle de l'adéquation entre le territoire et ses habitants, c'est-à-dire de l'appropriation de l'espace et sur un plan politique, de la question de l'évolution statutaire des DFA.

1.2 La gestion du territoire

La gestion du territoire guyanais a toujours été pour la France une affaire pénible (Orru, 2007). Le littoral, représentant le dixième de la superficie totale du département, restera la partie la plus développée, où se concentrent les neuf dixièmes de la population totale de la Guyane (au dernier recensement de l'INSEE en 2006 : 205 954 habitants⁹). En revanche, l'intérieur connaît l'isolement par rapport au reste du département, car l'accès ne peut se faire que par voie aérienne. Les communes situées en bordure des fleuves frontaliers, connaissent quant à elles un développement lié à leur situation – frontalière –, avec une immigration de populations venues profiter de meilleures conditions de vie sur la partie française.

Plusieurs modes de vie se dégagent ainsi, selon l'aménagement qui est fait des espaces où les hommes évoluent et le degré de développement impulsé par les autorités. Il est à signaler que la question du foncier est source de désaccord entre l'Etat français et les collectivités locales.

⁷ Nous ajouterons à la liste, la construction du « barrage de Petit-Saut », mis en service en 1994, barrage hydro-électrique situé à Sinnamary, qui produit environ 60 % de l'énergie électrique du territoire.

⁸ La population a été consultée le 10 janvier 2010 sur la question du statut de département de la Guyane et a rejeté fermement la volonté politique d'évoluer vers un statut d'autonomie.

⁹ Cf. site de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : www.insee.fr

1.2.1 Occupation du territoire : entre ruralité et urbanité

L'option du littoral choisie, la voie d'accès terrestre a constitué la priorité des travaux, pour mettre en place les infrastructures nécessaires à une circulation plus commode des biens et des personnes, le long de ce littoral.

A. Belfort-Chanol, qui « revisite » dans son récit la petite enfance de la génération des personnes nées dans les années cinquante, relate l'expédition que représentait un déplacement dans une commune qui aujourd'hui, en voiture par la route, est située à une demi-heure de Cayenne :

« Se rendre à Roura, c'est une véritable expédition. Ce jour-là, nos parents nous ont dispensés d'école le samedi. Toute la famille – oncles, tantes, cousins – a pris un car jusqu'à Dégrad des Cannes. Là, un grand canot est venu nous chercher pour nous conduire à Roura. Le canot a dû faire deux voyages tant la famille de Cayenne est nombreuse. [...] Je découvre un monde nouveau. [...]

Oui, Roura c'est le paradis terrestre. Mais il a fallu quitter ce lieu enchanteur et regagner Cayenne et son train train. » (Belfort-Chanol, op. cit.).

Cet extrait présente l'état de ruralité par lequel des communes, très rapprochées aujourd'hui, se distinguaient nettement de Cayenne, laquelle présente alors les caractéristiques de la ville ; la seule expression « *son train train* » est significative de l'activité répétitive et rythmée propre à la ville. Ce passage permet également de saisir le sens « d'aller en commune », une expression consacrée qui signifie le fait de se rendre dans une zone rurale. L'ambiguïté du terme « commune », signifiant tantôt la ruralité, tantôt l'organisation administrative, pourra s'immiscer dans notre discours.

La ruralité est aujourd'hui encore une réalité pour bon nombre de communes, isolées par la distance qui les séparent des points névralgiques du territoire. Il s'agit pour elles de se démarquer les unes des autres et de valoriser les éléments de leur patrimoine, qu'il soit naturel ou culturel.

Cependant, les communes rurales en général, en raison de certaines carences (manque de structures scolaires au-delà du primaire, activité économique quasi inexistante), génèrent de l'exode rural, qui fatalement fait chuter leur population et leur attractivité. Les communes rurales littorales connaissent une animation liée aux

rotations des visiteurs, en tant que destinations ou lieux de passage, grâce à leurs attractions de plein air (lieux de baignade : criques et rivières) ou aux spécialités artisanales et culinaires que l'on peut y trouver. En revanche, les communes rurales de l'intérieur, à l'exemple de Saül, sont dépendantes d'un accès aérien coûteux et irrégulier, qui les maintient isolées et dissuade d'y habiter.

1.2.2 Les villes pôles

La Guyane compte 22 communes dont trois présentent une configuration urbaine : Cayenne, bien sûr, parce qu'elle est le chef-lieu de la Guyane ; Saint-Laurent, la sous-préfecture ; et Kourou, parce qu'en tant que *la ville spatiale*, a dû se développer pour accueillir le personnel du CNES.

Ces *villes pôles* (Orru, *op. cit.*), *îles autocentrées et cloisonnées* (Piantoni, 2004) sont situées sur l'axe littoral, respectivement à l'est de l'axe, à l'ouest et au centre. C'est la raison pour laquelle, on parle de région de « l'Ouest » ou de « l'Est ». Kourou se démarque un peu, car le nouvel axe routier évite la ville (l'ancien axe passait par la ville et devant le Centre Spatial), par conséquent, sauf arrêt occasionnel, on ne passe plus nécessairement par la ville de Kourou pour se rendre dans les autres communes, vers l'ouest.

Les *villes pôles*, Cayenne et Saint-Laurent, déploient leurs caractéristiques propres, en fonction de l'activité migratoire, commerciale et culturelle qui s'y passe.

Cayenne, en tant que centre administratif principal est, depuis le début de la colonie, la ville référence du département. Elle comprend l'ensemble des administrations, une activité commerciale majoritaire et centralise les pouvoirs décisionnaires de la Guyane. Elle est historiquement une ville créole, où la « *bourgeoisie cayennaise* » se mêle aux autres catégories sociales, dans une ambiance « *paisible et conviviale* » (Jolivet, 2002). Elle impulse sa dynamique au reste du pays et définit les critères culturels.

« « Ville-administrative », Cayenne a toujours été le siège du pouvoir politique et économique colonial. Et celui du religieux a joué un rôle considérable dans le développement de la colonie. « Ville-mercantile », elle a toujours réceptionné les indispensables approvisionnements d'une colonie pauvre et sous-développée. « Ville-spectacle », elle a toujours incarné l'image idéale de la

promotion sociale : siège du prestige économique, politique et culturel métropolitain, centre principal de cultes et de cérémonies en tous genres, ritualisations de l'ordre social, légitimant le pouvoir de l'Etat et des élites en place. » (Chérubini, 1988).

Cayenne est constituée d'un centre ville et de *cités périphériques* (Chérubini, 1988) clairement identifiées dans le discours partagé : « cité Mirza », « cité Zéphyr », « cité Grant », « cité Chatenay », et autres, qui constituent les banlieues. Au fur et à mesure de sa croissance, la population s'installe dans les communes proches, Montjoly puis Rémire : ces deux communes forment la ville de Rémire-Montjoly. Cette dernière se comporte toujours comme une ville-dortoir, d'où les habitants partent pour aller travailler « en ville », c'est-à-dire à Cayenne.

Saint-Laurent est aussi une ville historiquement importante, car elle s'est développée autour de l'administration pénitentiaire. Tout un pan de la ville est constitué de bâtisses (pénitencier, hôpital, hôtel de ville, église) et villas, construites par les bagnards, qui signalent le passage de hauts-fonctionnaires et une vie mondaine certaine. En outre, elle était le centre des négociations commerciales pour tout ce qui relevait des ressources de l'Inini (or et bois). A cette époque, les échanges étaient tout aussi nombreux avec le Surinam ; par conséquent, elle a toujours été un espace de plurilinguisme. Elle a connu un certain déclin après la fermeture du bagne et la crise aurifère ; laissant la ville pénitentiaire en ruines, et lui redonnant un caractère rural. Elle connaît depuis quelques décennies une nouvelle dynamique urbaine et une croissance accrue de sa population, due à une forte immigration et au boom des naissances. Elle se positionne comme un autre modèle de ville guyanaise, en lien direct (par le fleuve Maroni) avec le pays voisin, le Surinam. Les échanges avec celui-ci sont constants, se faisant au gré des besoins des habitants des rives surinamiennes et saint-laurentaises, lesquels ne considèrent pas le fleuve comme une frontière, mais au contraire comme un « pont » permettant de se mouvoir dans un même espace, le Maroni.

Kourou s'est développée considérablement avec la création du Centre Spatial Guyanais (le CNES). Elle est passée d'une petite commune rurale à une ville-phare – en tout cas sur le plan de sa renommée mondiale. La construction de la ville de Kourou s'est faite autour des différentes migrations européennes et indigènes ; sa

toponymie reflète la répartition dans l'espace par communautés et surtout la stigmatisation qui en découle.

Il n'existe pas de centre-ville à Kourou, les différents pôles d'activité sont dispersés. Cependant trois quartiers se distinguent, qui sont stigmatisés : le village saramaka, le village amérindien et le Bourg – celui-ci correspond à l'ancien bourg rural est constitué de la communauté créole guyanaise essentiellement, laquelle sera rejointe par quelques Haïtiens (Calmont, 2007b). Il y a bien un quartier résidentiel qui accueillait les Métros¹⁰ travaillant au Centre Spatial, mais celui-ci n'a pas été nommé dans le discours populaire.

L'aménagement du littoral ne débutera véritablement qu'à partir des années 1960. Partant de Cayenne, le réseau routier s'est amélioré au fur et à mesure de la construction des routes et surtout des ponts, lesquels contribueront à désenclaver les autres communes du littoral. L'accroissement rapide des habitants augure l'apparition de dynamiques urbaines diversifiées, fonction des populations qui s'y installent progressivement et des types d'activités qui s'y déploieront au fur et à mesure.

1.2.3 Mobilité sur le territoire : les voies et moyens de déplacement

La partie littorale est la plus développée en termes d'accès ; le réseau routier est en effet relativement étendu à l'instar de la route nationale 1 (RN1) qui longe presque tout le littoral d'un axe à un autre¹¹, de Cayenne à Saint-Laurent, représentant environ 300 km de distance. La RN1 est ponctuée de communes plus ou moins développées en termes d'aménagement de l'espace et de démographie. Sur le parcours de cette route, nous rencontrons donc les communes suivantes, successivement : Cayenne, Macouria (qui donne accès à la route départementale menant à Montsinéry-Tonnégrande), Kourou, Sinnamary, Iracoubo (puis Mana par la route départementale) et Saint-Laurent, comme on peut le voir sur la carte suivante.

¹⁰ Nom donné à une partie de la communauté blanche : les Blancs qui ne s'intègrent pas à la société guyanaise.

¹¹ La construction récente de ponts (à peine une décennie) aidant pour présenter ainsi l'axe dans sa continuité.



Carte 4. La Guyane (carte générale)

Source : © TERRES DE GUYANE - www.terresdeguyane.fr
 Reproduction interdite sauf autorisation.

La Route Nationale 2 (RN2), qui dessert les communes de Roura, Régina, a été prolongée depuis 2006, allant désormais jusqu'à Saint-Georges de l'Oyapock, c'est-à-dire à la frontière fluviale de l'Etat de Macapa au Brésil. Cette route constitue une véritable ouverture vers son voisin brésilien, qui permet et suscite les

déplacements de Guyanais vers le Brésil (et vice versa), son accès étant facilité¹² et son attrait touristique et économique manifeste. Un pont est en état d'achèvement de construction, au dessus du fleuve Oyapock, qui permet de relier la ville de Saint-Georges de l'Oyapock à l'Etat de Macapa, en passant par Oïapoque.

Aujourd'hui, certaines communes de Guyane ne sont en revanche accessibles que par voie fluviale (comme Camopi, Apatou, Grand-Santi, Papaïchton), ou encore semi-aérienne : Maripasoula est accessible par voie fluviale et par voie aérienne¹³ ; Saül est accessible uniquement par voie aérienne¹⁴ ; quant à Saint-Elie, commune d'orpillage, son accès est très difficile, car, n'étant pas desservie par la compagnie aérienne locale, il faut se débrouiller en faisant une partie du trajet par voie aérienne et l'autre en voiture 4x4.

Ainsi, ces communes frontalières connaissent une croissance démographique plutôt liée à des migrations en provenance du Surinam qu'à des mouvements de populations internes (Piantoni, 2004).

Les voies fluviales sont très empruntées par les populations dites *a fortiori*, « du fleuve ». Elles représentent véritablement une voie de circulation traditionnelle, dont ces populations ont gardé les habitudes, car elles s'avèrent pratiques et efficaces. Mais elles attirent également, occasionnellement, les touristes et les amoureux de la nature, qui « descendent le fleuve », c'est-à-dire qu'ils vont vers l'intérieur du pays en pirogue. Cela peut prendre plusieurs jours et les haltes sur les rives, se font de village en village.

Les communes situées au cœur de la Guyane, Saint-Elie et Saül, elles, ne sont accessibles que par voie aérienne. La desserte aérienne n'est pas toujours régulière et est coûteuse, ce qui dissuade les habitants d'effectuer trop de déplacements et crée une déperdition de ses habitants. Ces communes comptent moins de 400 habitants. La construction d'une route permettrait un désenclavement certain, cependant, le nombre des habitants ne suffit pas à inciter les autorités à investir dans ce sens.

¹² Jusqu'alors, il fallait se rendre à Saint-Georges par voie aérienne (c'est encore possible), pour pouvoir ensuite traverser l'Oyapock en bateau ou encore prendre un vol sur les lignes aériennes brésiliennes (onéreuses et peu fréquentes).

¹³ Le prix du billet d'avion aller-retour sur la compagnie qui dessert l'intérieur de la Guyane s'élève à environ 150 euros.

¹⁴ Le prix du billet s'élève à environ 120 euros.

Saint-Laurent du Maroni et Saint-Georges de l'Oyapock présentent en quelque sorte la même configuration : terminus des deux routes nationales, villes frontalières fluviales, et relais entre les deux pays voisins de la Guyane, le Brésil et le Surinam. Ces données impliquent que ces villes proposent les dynamiques linguistiques originales en tant que *villes frontalières* (Léglise, 2004a), mais expliquent surtout des pratiques spécifiques, que découvrent de plus en plus de résidents guyanais venus du littoral et ce, depuis peu de temps finalement.

Le désenclavement des communes rurales se fait donc au rythme du développement du réseau routier et également de l'accroissement de la population.

1.3 La Guyane, terre de migration : un pays en construction

La taille de la population a considérablement augmenté ces dernières années. Le département a pendant longtemps connu une sous-population, en 1946, la population est de 21 837 habitants ; elle ne franchit la barre des 100 000 habitants qu'en qu'à la fin des années 1980 ; en 1999, la population compte 157 274 habitants. L'INSEE, dans son dernier recensement en 2007, indique que la population s'élève à 215 036 habitants.

En 1999, la population immigrée représente 52 % de la population (Calmont 2007b). Cette donnée taboue ne remet pas en cause pour l'instant l'hégémonie de la communauté créole sur le contrôle politique du département ; cependant de plus en plus de communautés revendiquent leur implication dans les affaires politiques et comptent quelques élus au sein des différentes collectivités.

1.3.1 Répartition de la population sur le territoire : le développement démographique

La population guyanaise augmente très rapidement et la répartition des habitants sur le territoire est irrégulière – nous venons d'aborder quelques raisons pouvant expliquer ce développement inégal, la mobilité sur le territoire. Ainsi, certaines régions tendent vers une transformation de leur configuration initiale, au rythme que lui impose l'évolution annuelle de la population.

Unités: nombre
et %

Commune	Population 2006	Part de la population régionale	Évolution annuelle 1999-2006
Cayenne	58 004	28	2
Saint-Laurent-du-Maroni	33 707	16	8,4
Matoury	24 583	12	4,5
Kourou	23 813	12	3,2
Remire-Montjoly	17 736	9	1,9
Mana	7 837	4	5,3
Macouria	7 799	4	6,4
Apatou	5 923	3	7,2
Maripasoula	4 507	2	3,1
Saint-Georges	3 419	2	7,2
Grand-Santi	3 351	2	2,4
Sinnamary	3 069	1	1,4
Roura	2 942	1	7,4
Iracoubo	1 899	1	4,2
Montsinéry-Tonnégrande	1 812	1	8,3

Tableau 1. La population des quinze communes les plus peuplées de la Guyane

Source : Insee, Recensement de la population 2006

Avec un taux de croissance annuel de 4 % – croissance due à une forte immigration et à un taux de natalité important –, la Guyane se métamorphose très rapidement. Les communes ayant un fort taux de croissance (plus de 7%) comme Saint-Laurent du Maroni, Montsinéry-Tonnégrande, Apatou, Saint-Georges de l'Oyapock ou encore Roura, développent chacune une « tonalité » linguistique spécifique, liée à leur situation de ville frontalière ou en fonction des populations qui s'y installent.

L'activité est concentrée autour des deux *villes pôles*, qui comptent plus de la moitié de la population guyanaise.

Ainsi, Saint-Laurent voit sa population s'étendre très rapidement ; la commune d'Apatou, sa voisine, connaît quasiment le même développement démographique.

Autour de Cayenne, deux autres communes, Matoury et Rémire-Montjoly, fonctionnent comme des banlieues cayennaises ; elles rassemblent à elles deux près du quart de la population, soit pour la conurbation de Cayenne, près de la moitié de la population totale. En revanche, il est à signaler que leur évolution annuelle est

moindre par rapport à celle de Saint-Laurent du Maroni et des communes qui lui sont associées, c'est-à-dire Mana et, par le réseau fluvial (le Maroni), Maripasoula et Apatou.

Cependant, la forte demande immobilière et l'exiguïté relative des communes associées à Cayenne (Rémire-Montjoly et Matoury) entraîne l'extension de la population de la région est du littoral, vers les communes jusqu'alors rurales de Montsinéry-Tonnégrande, Roura et Macouria.

Ainsi, Cayenne, ville-capitale, et tout ce qu'elle implique en termes d'autorité politique, idéologique et culturelle (Chérubini, 1988), connaîtra-t-elle bientôt un autre son de cloche pour la Guyane, venu de l'ouest, ou gardera-t-elle sa légitimité ? A moins qu'un troisième son, avec la construction effective du pont entre le Brésil et la Guyane, ne vienne de l'est, proposer sa cadence.

1.3.2 Vagues et motifs de migration

Le peuplement de la Guyane a également constitué, avec la gestion du territoire, une grande problématique pour la France. En dépit de l'objectif initial d'un peuplement blanc, les tentatives sont restées vaines : le peuplement de la Guyane n'a connu un décollage que par l'immigration de populations issues de régions tropicales. En effet, les vagues successives de populations blanches venues d'Europe (pas seulement de la France) et d'Amérique (Canada), ont été à chaque fois un désastre, le rapatriement étant le dernier recours des survivants de ces expéditions.

La construction du CSG, à Kourou, a fait venir une main d'œuvre originaire du Surinam, du Brésil, de Colombie et du Pérou, souvent engagée sur une période donnée ; certains y sont restés.

Ainsi, le peuplement de cette terre conquise se fait depuis toujours au rythme de migrations ponctuelles et diversifiées, toujours peu denses, parfois éphémères : éternelle terre d'accueil. Le brassage de populations est tant synchronique (en présence) que diachronique, dans la mesure où nombre d'individus issus de contrées proches ou éloignées, telles le Surinam ou la Chine populaire, sont venus (ou ont été amenés) et ont trouvé refuge en Guyane à différentes époques : esclaves africains pendant la période de l'esclavage et par la suite lors de traites clandestines ;

bagnards transportés ; engagés africains, indiens ou chinois peu nombreux durant la période post-esclavagiste.

Le lancement des grands chantiers pour la Guyane a débuté à partir de la départementalisation (1946) ; il s'agissait pour la Guyane de défaire son retard, par rapport aux autres DOM, et en tant que département tout simplement. C'est donc la départementalisation qui donne le point de départ des migrations massives et opportunes, parce que le nouveau département est demandeur de main d'œuvre et de peuplement d'une part ; et d'autre part, parce qu'il promet des aides sociales attrayantes.

La ruée vers l'or a attiré, en plus des engagés, des populations venues des Antilles (Sainte-Lucie, Martinique, Dominique, Guadeloupe), du Brésil et du Surinam. Malgré cela, la mortalité était supérieure à la natalité, « *un pays sous perfusion* », jusqu'à ce qu'un véritable plan sanitaire soit mis en place, à la fin des années 1940, qui fut une réussite au niveau de la natalité, renforcée, et de la mortalité, affaiblie. Forte de ces conditions de vie plus rassurantes, la Guyane repart vers un nouvel élan de peuplement : boom de naissances, puis nouvelles vagues d'immigrations – venues des Antilles, notamment de Haïti ; des pays voisins, notamment les Aluku et les Brésiliens ; de Colombie ; puis d'Europe –, à l'occasion de la construction du centre spatial, parmi lesquelles certaines se sont implantées, tandis que d'autres repartaient (comme cela a été le cas pour certains travailleurs colombiens) (Calmont, *op. cit.*).

Des communautés asiatiques composent également le paysage ethnique de la Guyane en expansion. Une communauté hmong du Laos réfugiée de guerre, composée au départ de 500 ressortissants, a été accueillie en Guyane en 1977 et installée à Roura et à Mana, constituant les deux villages hmong de Cacao et de Javouhey. La communauté chinoise s'est constituée en deux temps, dans un premier temps à la fin du XIXe siècle par l'engagement de travailleurs (qui se sont bien implantés dans la société guyanaise) ; dans un deuxième temps depuis l'installation du régime communiste en Chine, par une immigration à flux continu.

La communauté libanaise de Guyane ressemble quelque peu à la communauté chinoise, dans sa première phase d'immigration. Elle s'est constituée au début du XXème siècle, venue pour faire de l'agriculture et attirée par le commerce du balata

(caoutchouc) (Dubost, 2007). Elle s'est insérée ainsi dans le paysage socio-culturel guyanais, tout en maintenant ses pratiques familiales (mariages communautaires, pratique de l'arabe).

La communauté créole guyanaise quant à elle, descendante d'esclaves, domine sur les plans politique et identitaire : « les Créoles sont passés de l'état de majorité dominée à celui de minorité dominante » (Jolivet, 1997). *L'identité guyanaise en question* est pour ainsi dire une identité créole, et les « Guyanais », c'est-à-dire les *Créoles guyanais* (Hidair, *op. cit.*), arbitrent l'organisation ethnique, toujours selon M-J. Jolivet, de la société guyanaise ; l'ordre donné selon une hiérarchie calquée sur le modèle colonial, fonctionne sur une échelle allant d'un état de civilisé à primitif (on préférera par la suite « tribal » à « primitif » pour atténuer, mais sans vraiment que le sens change) : les Métropolitains gisant au sommet de l'échelle idéologique, suivis des Guyanais, puis tout au bas de l'échelle arrivent les Amérindiens et Marrons (Jolivet, *op. cit.*).

Les différentes vagues d'immigration, assorties du regroupement communautaire, ont ainsi engendré la catégorisation systématique des individus entre eux. L'immigration massive, rapide et tant diversifiée entraîne chez certains, les primo-arrivants, une attitude de repli sur soi, une délimitation de leur territoire identitaire et culturel et une affirmation *radicale* de leur autochtonie (Collomb, 2007). Les distinctions se font ainsi entre ceux qui étaient là avant et ceux qui sont arrivés par la suite, les communautés traditionnelles et les communautés immigrées.

1.3.3 Les communautés traditionnelles

Les communautés traditionnelles de la Guyane ont une implantation reconnue sur ce territoire qui remonte aux débuts de la colonie.

Les Amérindiens sont les premiers habitants connus sur le territoire guyanais, lorsque les colons en ont pris possession. Première main d'œuvre servile des colons, ils ont été remplacés par les esclaves importés d'Afrique, lesquels résistaient davantage à la conjugaison des mauvais traitements, du climat et des épidémies. Les Amérindiens ont par la suite toujours traité avec les autorités coloniales qui leur garantissaient la sécurité de ne plus être réduit en esclavage et la protection contre

d'éventuelles attaques de marrons¹⁵. En outre, ils ont entretenu une relation pacifique avec les colons, lesquels les considéraient comme des « nations » autonomes (Chérubini, *op. cit.*). Les Amérindiens ont établi des échanges commerciaux, autour de leurs savoir-faire : par exemple, le couac¹⁶ et la vannerie. Inscrits dans le paysage guyanais, ils sont cependant toujours restés à l'écart du reste de la population : certains restant en contact avec le milieu qu'ils avaient toujours connu, la forêt et le fleuve ; d'autres, introduits au monde « civilisé », basculant, surtout les hommes, dans une dépendance matérielle qui leur a fait oublier leurs activités traditionnelles. En décembre 1984, à Awala, a lieu le premier Rassemblement des Amérindiens de Guyane, où les peuples EPWWAG¹⁷, exposent leurs « revendications territoriales, économiques, sociales et culturelles » (Collomb & Tiouka, 2000). En 1989, est créée une nouvelle commune formée autour de deux villages, une commune amérindienne : Awala-Yalimapo.

Les deux autres communautés, la communauté créole et la communauté noire marron, sont toutes les deux issues de la traite négrière. Les Créoles ont connu le système esclavagiste jusqu'à son abolition en 1848, tandis que les Noirs marrons ont rompu avec celui-ci bien avant l'abolition, puisque par résistance, ils ont fui les plantations et se sont réfugiés dans la forêt.

Les descendants d'esclaves, les Créoles, ont connu un système de plantation instable. L'esclavage a bel et bien existé en Guyane, cependant il n'a pas été aussi productif qu'aux Antilles et aussi intense. En effet, les propriétaires de plantations étaient moins nombreux parce qu'ils ne supportaient pas les conditions de vie – *cf. supra*. Le commerce d'esclaves en a été ainsi perturbé : la demande était moins forte, les navires transportant les esclaves se faisaient rares, la main d'œuvre n'était pas renouvelée ni renforcée, le rendement diminuait et les plantations s'appauvrirent, les faisant ainsi entrer dans un cercle vicieux. Certaines plantations en étaient réduites à quelques esclaves, permettant simplement une production d'autosuffisance alimentaire. Certains Blancs devenus pauvres, les « petits blancs », étaient amenés à se convertir eux-mêmes à l'agriculture, avec ou sans esclaves (Chérubini, 1988), ce qui les plaçait au même niveau que leurs esclaves – lorsqu'ils en avaient –,

¹⁵ Les « Marrons » sont les esclaves qui se sont enfuis des plantations et qui sont allés se réfugier dans les bois ; d'où l'appellation aujourd'hui de « Marrons » ou de « Noirs Marrons ».

¹⁶ Sorte de semoule faite à base de manioc.

¹⁷ Soient tous les groupes amérindiens présents sur le sol guyanais : Emérillons, Palikur, Wayana, Wayãpi, Arawak et Galibi (Kali'na).

lesquels, ont par conséquent connu une émancipation plus aisée, renforcée par un enrichissement rapide aux temps de la ruée vers l'or. En outre, l'affranchissement d'esclaves intervient dès la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Différentes catégories d'affranchis composent ainsi la société coloniale ; les « gens de couleur » libres, les « sangs mêlés », les mulâtres¹⁸ s'insèrent dans les corps de métiers réservés habituellement aux Blancs, car ces derniers manquent. De sorte que les Créoles accèdent rapidement aux mêmes rôles sociaux que les Blancs et deviennent le modèle de référence de la société post-esclavagiste.

Les descendants de marrons forment un grand groupe, les « Marrons », composé celui-ci de différentes communautés aux pratiques linguistiques et culturelles propres. Le marronnage a touché la colonie hollandaise ; les esclaves en fuite se sont réfugiés dans la forêt où il était difficile aux colons de venir les récupérer. De ce fait, les Marrons ont développé des créoles à base lexicale anglaise – emprunts parfois de portugais selon qu'ils provenaient de plantations de juifs portugais. Une partie de ce grand groupe, les Aluku (Boni), se sont retranchés sur la rive française, où ils vivent toujours, laissant aux Ndjuka l'opportunité de circuler souverainement sur le fleuve. Les Alukus sont français depuis 1860, contrairement aux autres.

Ils ont longtemps été considérés comme des individus sauvages, puisqu'ils n'ont pas adhéré au modèle occidental, contrairement aux Créoles ; ils n'ont pas connu le métissage avec les Blancs ; et ils ont gardé des modes de vie qualifiés de primitifs. Ils sont nommés : « Marrons » ou « Noirs marrons », mais s'appellent eux-mêmes « nengee » ou « businenge », qui signifie « homme des bois ». Les Marrons prennent quand même part à la vie sociale guyanaise, en aidant les colons français à préserver leur territoire le long de la frontière fluviale du Maroni ; ils sont également un maillon important du commerce aurifère, par leur expertise en matière de navigation sur le fleuve ; enfin, ils s'inscrivent dans le paysage artisanal local. Les Marrons, malgré leur implantation historique en terre guyanaise, sont toujours considérés comme des populations allogènes, du fait qu'ils n'ont pas adopté les pratiques locales, celle des Créoles en fait ; la récente immigration, due à la guerre civile, de ressortissants Surinamais appartenant à la communauté noire marron y contribue. En outre, le fait que le fleuve ne représente pas une frontière pour cette

¹⁸ Catégories de couleur obtenues par le mélange

communauté, mais une voie de circulation sur un vaste territoire, la vallée du Maroni, entretient les doutes quand à leur appartenance réelle au sol guyanais. Cependant, leur implantation dans l'ouest guyanais et leur forte croissance constitue une réalité qu'il convient de considérer. Les quatre groupes de Noirs marron guyanais sont : les Aluku (Boni), les Ndjuka, les Pamaka (variante : Paramaka) et les Saamaka (variante : Saramaka).

En revanche il n'y a pas de familles descendantes des colons, comme il en existe aux Antilles, notamment en Martinique. Leur nombre inférieur aux esclaves et le taux de mortalité élevé expliquent sans doute le fait qu'ils ne constituent pas une communauté visible dans le paysage guyanais.

La cohabitation des trois communautés que nous venons de présenter brièvement, ne consistait qu'en des échanges marchands ponctuels, chacune s'attachant à ses modes de vie propres. La communauté créole *ci-vi-li-[sée]* (Damas, éd. 2003), se distingue tout de même des deux autres, qualifiées de primitives, et s'est approprié le modèle occidental.

1.3.4 Insertion/intégration des immigrants

La Guyane connaît une immigration dense et soutenue, faisant d'elle une société polyethnique, multiculturelle et plurilingue.

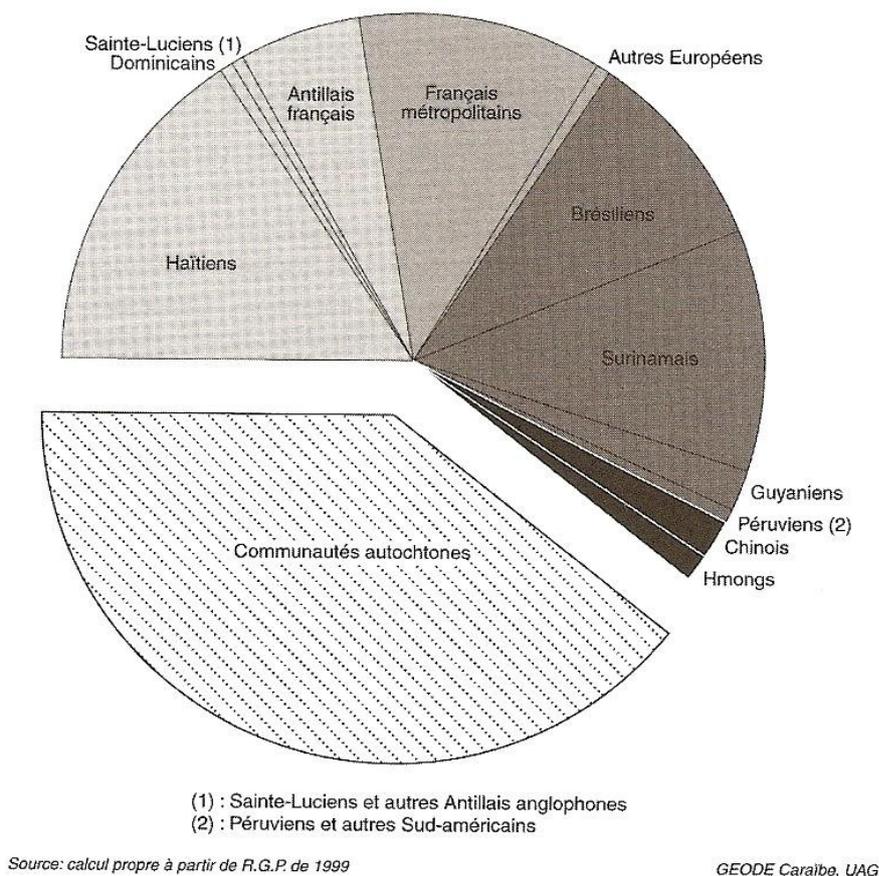


Figure 1. « Les groupes socio-culturels d'origine extérieure en Guyane »

Source : Calmont, 2007a

Les flux migratoires, continus et importants, contribuent à peupler ce département, lequel a une très grande capacité d'accueil en termes de superficie¹⁹. Cependant, la question de l'accès à la terre, qui auparavant ne semblait pas soulever d'inquiétude, commence à être problématique et suscite une certaine convoitise de la part des Guyanais, à l'encontre des étrangers qui, de surcroît, bénéficient de terrains octroyés souvent gratuitement.

Mais au-delà du foncier, c'est surtout le choc, inlassablement répété, que représentent ces contacts, que n'ont pas le temps d'absorber la population d'origine, qui les subit par conséquent et entraîne chez eux des *processus de mobilisation identitaire* (Calmont, 2007b) – attitudes de repli sur soi et d'affirmation identitaire –,

¹⁹ Il est à noter cependant que l'Etat possède les 90% du territoire, et que la question du foncier est justement une problématique soulevée depuis quelques années par les hommes politiques locaux.

lesquels entraînent parfois des réactions perçues comme une forme de xénophobie. Lipiansky explique que lorsque des groupes culturels différents sont mis en contact, les réactions évoluent en une dynamique décomposée en quatre phases, qui commence par la *dénégation* (ou *banalisation de la différence*), avant d'en arriver à une compréhension de la différence culturelle (Lipiansky, 1994). Pourrions-nous poser l'hypothèse que, à cause de la récurrence des vagues migratoires, les Guyanais aient du mal à évoluer dans leurs positions.

Les attitudes des uns et des autres immigrés sont scrutés par les Guyanais et ceux qui ne manifestent pas de volonté d'intégration sont vivement critiqués. La définition de la gyanité constitue une problématique fondamentale, qui est véhiculée dans les discours de tous et de chacun. Il existe véritablement un paradoxe, entre autres paradoxes, dans les attitudes ; paradoxe qui repose d'une part sur une catégorisation ethnique systématique et d'autre part sur cette exigence assimilationniste au modèle guyanais, c'est-à-dire au modèle créole – celui impulsé par les Cayennais notamment. Etre autre et être soi en même temps, quelle posture adopter dans cette société guyanaise en mutation permanente ?

Le fait ethnique en Guyane est essentiel et c'est la raison pour laquelle, il nous faut aborder maintenant la question de l'ethnicité et voir dans quelle mesure elle est opérante sur notre terrain de recherche.

1.3.5 La cohabitation des communautés de Guyane : la mosaïque guyanaise en question.

Le découpage ethnique est une réalité en Guyane, car il est ancré dans les discours. Cependant, il existe (en tout cas pour l'instant) un équilibre entretenu par cette conception de la société, qui n'écarte pas les attitudes négatives, chacun dans son rôle. Le multiculturalisme guyanais suggère d'une part la multiplicité des identités culturelles²⁰ coexistantes, d'autre part la mise en évidence des différences.

Que révèle ce découpage ? L'espace, les lieux, permettent-ils aux communautés de se rencontrer ?

²⁰ Nous sommes dans une vision figée de l'identité, donc de l'ethnicité, en tant que résultat.

2 De l'ethnicité en Guyane

Terre de contrastes, la Guyane est par la même, terre de frontières : la distinction dessine l'identité, elle trace les *frontières* entre les différentes *unités ethniques*, les *groupes ethniques*, qui composent ce territoire (Barth, 1995) :

« l'ethnicité est un aspect des relations sociales entre acteurs sociaux qui se considèrent et qui sont considérés par les autres comme étant culturellement distincts des membres d'autres groupes avec lesquels ils ont un minimum d'interactions régulières. » (Martiniello, 1995 : 18).

La question de l'ethnicité est par conséquent fortement liée à celle de l'identité. Il faut catégoriser pour se situer (Baugnet, 1998) ; la frontière crée l'identité culturelle (Vinsonneau, 2002), la frontière crée l'ethnicité (Barth, 1995). Lorsque nous parlons d'identité culturelle, nous parlons de culturel ; en revanche lorsque nous parlons d'ethnicité, la notion d'ethnie apporte un élément supplémentaire que la culture ne conçoit pas : la notion de race est fondamentale dans les sociétés coloniales où il y a eu la traite des Noirs :

« ce sont bien les typologies de l'anthropologie politique, c'est-à-dire les catégories de la pratique coloniale qui ont imprégné les représentations politiques. » (Amselle, 1990 : 29).

Après 1848, l'or et l'essor du bane ont aidé à l'émancipation de la communauté libérée de l'esclavage, alors dominante ; celle-ci voulant se démarquer des deux autres communautés dites primitives avec lesquelles elle cohabite, la catégorisation ethnique commence. Elle sera amplifiée avec la venue d'autres populations.

Cette catégorisation finalement raciale, car elle s'appuie sur un motif phénotypique hérité de l'esclavage (Hidair, 2007a), produit soudain un effet de « mosaïque », qui se justifie de toute évidence lorsque l'on regarde la Guyane sous cet angle de vue. La Guyane polyethnique se vante²¹ d'être cette mosaïque de couleurs-races qui se côtoient : Noirs, Blancs, Rouges, Jaunes, Marrons, etc. ; et la

²¹ Cf. page d'accueil du site du Conseil Régional.

végétation, verte, peut elle aussi être considérée comme une personne de par sa forte présence (*cf. infra*).

L'ethnicité est bien ancrée dans les discours en Guyane, à tel point qu'elle s'impose comme un filtre au regard du chercheur analysant le terrain (Léglise, 2007a). La littérature scientifique sur la Guyane compte en effet de nombreux écrits relatifs aux groupes ethniques observés, notamment les plus récents (Léglise & Migge, 2007 ; Mam Lam Fouck, 2007). Les *groupes ethniques* conservant leurs distances tant sur les plans racial et culturel, que sur les plans social et économique, la question des mélanges semblent occultée.

En effet, si sur le plan linguistique et culturel, la question du métissage est embrayée avec les problématiques sur l'interculturel, sur la valorisation des langues maternelles à l'école (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005 ; Léglise & Puren, 2005), il semble qu'une lecture ethnique de la société perdure. Les représentations sur les communautés demeurent. Le discours scientifique en est le reflet : les ouvrages récents n'évoquent absolument pas la question du métissage en Guyane. Nous sommes toujours dans la catégorisation ethnique et celle-ci est entretenue par le fait que l'immigration est génératrice de frontières.

Nous allons le voir en premier lieu avec la question de l'autochtonie.

2.1 La question de l'autochtonie

La question de l'autochtonie est par conséquent une réaction face à l'abondante arrivée d'autres groupes d'individus. Elle a été posée surtout par la communauté créole, qui voyait comme une menace l'arrivée de populations venues des Antilles, suscitées principalement par la ruée vers l'or.

Le sentiment de menace s'explique en effet par le fait que ces communautés, elles aussi créoles, se sont aussi enrichies pas le commerce de l'or et se positionnaient ainsi sur le même pied d'égalité sociale : émancipés et riches.

Par conséquent, le rapprochement opéré par la communauté créole, des autres communautés indigènes, a constitué une véritable stratégie de défense pour se distinguer de cette autre communauté créole qui venait dicter sa vision. Les Créoles guyanais se rapprochent ainsi des Amérindiens et des Noirs marrons, lesquels sont

vus comme « *les authentiques Guyanais* » (Hidair, *op. cit.*) et desquels ils s'étaient toujours distingués, considérant paradoxalement ces derniers comme des peuples primitifs. Aux origines de la guyanité, il y a donc cette première manifestation de revendication de leur autochtonie et de leurs *antériorités* (Taubira-Delanon, 1997) ; une façon également pour les deux autres communautés autochtones de se voir enfin considérés comme des Guyanais à part entière. Mais sur ce dernier point, cela reste encore à voir, en tout cas concernant la communauté Noire marron qui, immigrée du Surinam au XIX^e siècle et toujours à cheval sur deux territoires, rend confuses les appréciations concernant son appartenance au territoire guyanais.

Aussi, le rapprochement de ces trois communautés, comme des référents culturels, compose le socle sur lequel doit reposer la société guyanaise.

L'image du triplet traditionnel, les piliers de la Guyane, est matérialisée par une réalisation éloquente qui date d'une dizaine d'années : une sculpture, décorant un rond-point de Cayenne, représentant trois hommes issus de chacune des trois communautés supportant ensemble à bout de bras une pyramide au-dessus de leur tête.



Photos 1 et 2 : Statue située dans le rond-point de Mirza à Cayenne

Cette réalisation, au-delà de la valorisation de son histoire, révèle le fait ethnique comme fondamental d'une part, et d'autre part résonne comme la

revendication politique d'une autochtonie affirmée, d'une identité guyanaise définie : la société guyanaise est fondamentalement polyethnique.

Mais cette polyethnicité s'agrandit et le socle initial peut être menacé par la présence d'autres communautés qui se caractérisent par leur nombre croissant, leur donnant une représentativité conséquente dans le paysage local.

2.2 Présentation de quelques communautés issues de l'immigration

Nous allons présenter six communautés qui se remarquent par leur forte présence et qui pourraient devenir une composante du socle décrit ci-dessus. Nous verrons dans quelle mesure cette hypothèse pourrait se vérifier ou être invalidée. Nous parlerons donc des communautés : chinoise, libanaise, brésilienne, haïtienne, métropolitaine, noire marron et hmong – leur situation entre deux territoires suscitait une certaine ambiguïté. Il faut noter que, hormis les Métros²², les autres communautés ont immigré en Guyane pour fuir les conditions de vie difficiles qu'ils connaissaient dans leur pays : guerres et dictature, famines et pauvreté.

2.2.1 La communauté chinoise

Les Chinois font partie du paysage ethnique et culturel guyanais. L'immigration chinoise se fait globalement en trois étapes. La première intervient peu après l'abolition de l'esclavage où, pour remplacer la main d'œuvre servile, on fait appel à des « engagés »²³. Elle est de surcroît motivée par le fait qu'à cette époque la Chine connaissait une période de conflit, et la pauvreté sévissait dans les campagnes. Quelques volontaires Chinois (des hommes essentiellement²⁴) venaient y

²² Quoique certains Métros viennent trouver en Guyane une qualité de vie meilleure qu'en France, d'autant que celle-ci est renforcée par un statut socioethnique élevé et une histoire coloniale les plaçant en position dominante.

²³ Les « engagés » viennent d'Asie du sud-est (Chine, Inde, Indonésie, entre autres) ou d'Afrique ; ils sont sollicités car ils ont l'habitude de travailler en milieu tropical. Il en existe dans tous les pays de la Caraïbe et d'Amérique du Sud où l'esclavage a eu lieu. Certains sont repartis dans leur pays, mais la plupart est restée. Néanmoins en Guyane, leur nombre a été moindre qu'aux Antilles, car la réputation de la Guyane en dissuadait plus d'un.

²⁴ Cependant cette précision permet de comprendre que le métis né de l'union d'un Chinois (de fait) et d'une Créole, le « Bata chinois », appartenait à une condition sociale basse, à cause notamment du statut social de son père.

trouver un meilleur destin (Dubost, 2007). Les « Chinois » issus de cette vague migratoire viennent de la province de Guandong, de la région de Canton ; ce sont des Hakkas, leur langue est le hakka. Arrivés sur place, certains développent une activité commerciale spécialisée dans l'alimentation et les outils, non loin des sites aurifères de l'ouest guyanais, à Mana par exemple.

Une deuxième vague de Hakkas intervient entre 1920 et 1940. Puis une troisième (continue, celle-là) débute à partir de 1970. Celle-ci compte une population de Chinois venus de la province de Zhejiang, mais aussi de Cantonais et de Hakkas passés par Hong Kong (Dubost, *op. cit.*). Ces derniers parlent le mandarin (langue officielle) en priorité.

Dès 1901, les Chinois forment une association, laquelle sera matérialisée dans le paysage urbain de Cayenne, par la création du Cercle chinois en 1960, où a lieu chaque année, à l'occasion du « Nouvel An Chinois », une grande fête et où sont conviés quelques notables guyanais. La communauté vient y célébrer ce moment qui donne lieu au déplacement d'artistes renommés venus spécialement de Chine, mais aussi d'intellectuels venus apporter à la communauté expatriée les récentes réformes ou études menées dans leur pays. Ces échanges entre expatriés et visiteurs se font en chinois mais aussi en créole, car une partie des Chinois nés en Guyane ne parle plus ou peu sa langue d'origine. C'est sans doute la raison qui a poussé à la mise en place ces cinq dernières années, au Cercle chinois, de cours de mandarin aux enfants chinois nés en Guyane. Il est à noter que ces cours sont également ouverts aux non Chinois qui souhaitent apprendre cette langue ; mais cette information n'est diffusée que par le bouche-à-oreille. En effet, la communauté chinoise est présente en Guyane depuis plus d'un siècle et malgré cela, le chinois n'est pas entré dans les pratiques linguistiques locales. En revanche, le Chinois a appris à parler créole avant de parler français – même parfois il ne le parle pas. Cependant, du fait de son caractère obligatoire dans le processus d'immigration, le français représente davantage une priorité d'apprentissage par rapport au créole, contrairement à avant.

Sur le plan des pratiques culturelles en revanche, l'installation de restaurants, depuis leur arrivée, a initié la population locale aux spécialités culinaires chinoises. Cela explique en partie l'expansion de la restauration « chinoise » sur le territoire. L'art de cuisiner façon chinoise est également entré dans les mœurs créoles ; les modes de découper et de cuire, la « pratique » du riz en témoignent : exigence quant

à la qualité du riz, mode de cuisson, type de cuisson, fréquence de consommation du riz, etc.

En dehors de ces considérations alimentaires, l'importation de produits chinois depuis de nombreuses années a familiarisé la population avec cette présence chinoise qui tantôt séduit, tantôt effraie quant à son augmentation constante. En outre, du fait de son rôle social incontournable et de sa discrétion dans la vie politique, le Chinois bénéficie d'une popularité relativement positive. L'usage du « carnet de crédit », petit carnet sur lequel étaient portées les sommes dues par les clients et payées au coup par coup, a marqué les mémoires de nombreux Créoles.

Toutefois, l'attitude de repli qui les caractérise est critiquée, car elle est entretenue par une migration constante ces dernières années, laquelle se fait parfois clandestinement. La communauté chinoise détient un fort pouvoir économique et profite de quelques avantages au niveau de la régularisation de la situation de ses immigrés ; la filière est rôdée, à tel point qu'on raconte que les « Chinois, eux, ne font pas la queue à la préfecture ».

2.2.2 La communauté libanaise

L'immigration des « Libanais » en Guyane ressemble quelque peu à celle des Chinois, car ils sont arrivés à peu près à la même époque (1850) et pour les mêmes raisons : guerre civile, pauvreté, engagement post-esclavage, adoption d'une nouvelle activité une fois sur place, et enfin, trois périodes de migration à peu près équivalentes.

En effet, venus du Liban, ils s'engagent comme petits agriculteurs avant de se lancer dans le commerce du caoutchouc (Dubost, *op.cit.*). La deuxième vague a lieu en 1914. Puis, comme pour les Chinois, les Libanais affluent régulièrement, mais leur migration se caractérise par un regroupement familial – les Libanais font par exemple venir leur femme du Liban ou du réseau diasporique.

Par conséquent, comme pour la communauté chinoise, la communauté libanaise, dont le pouvoir économique est lui aussi élevé, perpétue ses pratiques culturelles et linguistiques, gardant un contact permanent avec son pays d'origine en s'y rendant fréquemment. Cependant, leur croissance est moins palpable, elle fait preuve de discrétion dans la vie de la cité – hormis les rares hommes qui

s'investissent en politique, mais qui alors ne représentent pas leur communauté en particulier ; ainsi, la communauté libanaise ne suscite pas spécialement de discours, ni positifs ni négatifs.

Certaines pratiques, comme par exemple la pratique religieuse et la pratique du français – ce qui les différencie des Chinois –, incite peut-être moins à la distinction et donc au rejet. De plus, une bonne partie de cette communauté, qui s'est implantée depuis de nombreuses années en Guyane, a montré un effort d'intégration au sein de la société créole : pratique du créole, ouverture aux autres.

En revanche, leur communautarisme est exacerbé. Le rejet subi par quelques uns d'entre eux, pour avoir rompu avec la tradition familiale du mariage intracommunautaire en est un indice. La réaction de ceux qui ont été rejetés sera alors de revendiquer et même d'affirmer publiquement leur appartenance à la société guyanaise.

2.2.3 La communauté brésilienne

La communauté brésilienne commence à affluer en Guyane à partir des années 1960, à l'époque de la construction du Centre Spatial Guyanais (CSG). Embauchés légalement sous contrat, une partie des hommes embauchés sont repartis et d'autres sont restés. L'immigration brésilienne est caractérisée par une immigration légale, mais aussi illégale, par la frontière fluviale séparant le département français de l'état brésilien relativement pauvre de Macapa.

Les Brésiliens sont réputés pour leur savoir-faire dans le domaine du bâtiment et surtout de la charpenterie, ce qui leur fournit assurément du travail et est un motif de migration.

Leur expertise touche aussi des domaines comme la maroquinerie et la bijouterie (spécialisées dans les montages de pierres précieuses), qui leur procure une image d'artisans hautement qualifiés et raffinés, et faisant d'elle une communauté estimée. Cependant, cette image positive des Brésiliens correspond à une partie de la communauté brésilienne, plutôt aisée, localisée dans le centre ville de Cayenne, et qui se distingue de l'autre, localisée en périphérie, majoritaire en nombre, mais pauvre donc stigmatisée.

En effet, l'image que nous avons présentée initialement est contrariée par d'autres appréciations liées à leurs pratiques festives teintées de débauche, d'ivrognerie et de violence – une expression en dit long : lorsqu'une manifestation festive finit en bagarre, aux couteaux, on dit qu'elle se termine « en bal brésilien ». Les représentations de violence qui sont véhiculées sur cette communauté entraînent un sentiment de peur, dans un climat d'insécurité nourrie par les médias ; les Brésiliens sont vus comme des voleurs et des personnes dangereuses. La communauté est aussi vue comme étant exubérante, à l'image des défilés, pendant le carnaval, qu'ils donnent à voir au public, sur le rythme envoutant de la *samba*.

L'orpaillage est le deuxième motif de migration en Guyane. Le plus souvent clandestinement, les orpailleurs brésiliens se rendent à l'intérieur par voie fluviale en passant par l'Approuague, un fleuve accessible par l'estuaire proche de Régina. Nombreux sont les clandestins qui tentent l'aventure de l'or et qui sont reconduits à la frontière par les autorités française en un mouvement incessant.

Cette communauté dont le pays se situe à côté, maintient le contact avec son pays d'origine. De plus en plus forte, cette population immigrée s'ouvre peu à son environnement mais n'y est pas non plus incitée lorsque l'on prend en compte les préjugés les concernant. Ils ont substitué leurs modes de vie brésiliens en terre guyanaise (qu'ils considèrent parfois comme appartenant au Brésil) et maintenu leurs pratiques culturelles et linguistiques, les plaçant sans remise à jour, dans une catégorie « immigré ». La communauté brésilienne ressemble sur de nombreux points à la communauté haïtienne à laquelle elle est souvent comparée (Géraud, *op. cit.*).

2.2.4 La communauté haïtienne

L'immigration haïtienne commence depuis le début du XXe siècle, mais augmente considérablement avec la dictature de Duvalier à partir de 1957. Elle ne touche la Guyane qu'à partir des années 1970, s'accroissant d'année en année. En 1985, la Guyane compte près de 20 000 ressortissants haïtiens, représentant le cinquième de la population totale du département.

La communauté haïtienne arrive en effet en Guyane dans les années 1970, à l'époque où se poursuivent les grands travaux de développement de la Guyane. La

population immigrante d'Haïti est donc d'abord essentiellement masculine, puis se féminise à partir de 1980 (de nombreuses femmes rejoignent alors leur mari), les flux comptant essentiellement femmes et enfants dès cette date (Calmont, 2007b ; Géraud, *op. cit.*).

L'entrée sur le sol guyanais se fait par le Surinam, d'où ils empruntent la filière commune d'immigration clandestine – filière empruntée par d'autres communautés, comme la communauté chinoise. Ce circuit est interrompu en 1986 à cause de la guerre civile du Surinam et reprendra au début des années 1990, parce que deux événements y concourent : après la période de trêve liée à la chute des Duvalier, une nouvelle crise politique frappe Haïti et en même temps c'est la fin de la guerre (1992) au Surinam.

Les hommes et les femmes haïtiens lorsqu'ils arrivent en Guyane ont un statut social peu élevé : les hommes intègrent principalement les secteurs du bâtiment et de l'entretien d'espaces verts, tandis qu'on retrouve les femmes davantage dans le secteur des services (personnel de maison). De ce fait, étant subordonnés socialement aux communautés créole et métropolitaine, ils sont stigmatisés et manifestent une volonté forte de s'en sortir socialement : d'une part, par le travail et d'autre part, par l'école.

De plus en plus de Haïtiens connaissent ainsi une ascension sociale, notamment ceux qui sont dans le bâtiment, car ils se retrouvent quasiment seuls à investir dans ce domaine d'activité, les Créoles guyanais n'y étant que très peu attirés. D'autres se sont insérés dans le circuit social local. Les Haïtiens travaillent beaucoup pour leur famille restée au pays.

En outre, ils misent tout sur l'éducation de leurs enfants, ce qui a motivé leur migration. Une fois dans le circuit scolaire, ils se fondent dans la masse.

Le désir de « s'invisibiliser » (Calmont, 2007b) caractérise cette communauté qui adhère au modèle social guyanais tout en conservant le lien avec le pays et la culture d'origine.

*« En fin de compte, on peut considérer que la communauté assume son haïtianité tout en cherchant à s'intégrer et c'est sans doute là l'enjeu fondamental de la nouvelle génération. », (Calmont, *ibid.*).*

Entre haïtianité et guyanité (plutôt que créolité), c'est-à-dire entre le désir réel de s'investir dans la société guyanaise et celui de maintenir un contact, dans le cadre de la diaspora, avec leur pays-racine, les Haïtiens se situent dans un « entre-deux » (Coracini, 2006) que ne traite pas encore l'appellation de cette communauté toujours nommée « Haïtiens ». Les Haïtiens de Guyane, des « Haïtiens guyanais »²⁵, participent en retour de l'ethnisation censée être une habitude guyanaise de catégoriser les individus.

La communauté métropolitaine

« Métropolitain » est l'appellation donnée à une « *minorité importante, qui se distingue physiquement par sa couleur blanche* » (Thurmes, 2006 : 10), mais elle est spécifiquement réservée à ceux qui sont vus comme des individus « *en transit* », « *de passage* » et « *qui ne [s'implantent] pas en Guyane* » (p 129) :

« *Il n'y a pas d'ancrage des individus, pas de suivi dans leur établissement bien que la proportion des Métropolitains dans la société soit constante.* », (*ibid.*).

La notion de « *Métropolitain* » relève d'une auto-désignation, car les Guyanais, auxquels ils s'opposent (pour se distinguer sur le plan identitaire), les désignent plus couramment par celle de « Blanc » (qu'en créole ils disent « blang »). Elle désigne davantage la relation ultramarine avec une métropole, par conséquent elle n'a de sens que dans cette relation. En revanche, parler de « blanc » en a davantage, toujours dans le sens d'une opposition, qui concrètement en Guyane repose sur le fait historique.

Partant de ce principe, la communauté métropolitaine représente davantage un espace communautaire qu'une réelle communauté dans le sens où, nous appuyant sur les arguments de nomadisme évoqués, les individus qui composent cet espace ne s'implantent pas, mais se remplacent – sur des postes définis au niveau national. Leur point d'ancrage est en fin de compte national et par conséquent leur point de repère est l'Hexagone.

De ce point de vue, le reproche qui leur est fait de ne pas s'implanter en Guyane est en désaccord avec leur ancrage effectif dans leur pays, la France. Ainsi, la *notion d'installation* devient un critère significatif d'une implantation sur le

²⁵ Cette association farfelue semble être le seul compromis selon nous pour parler de cette communauté plus ou moins maintenue étrangère et plus ou moins devenue autochtone.

territoire, et constitue un *facteur d'intégration* (Thurmes, *ibid.*), lequel est accompli par la distinction qui est faite entre un type de Blancs, ceux qui ne restent pas et les autres, ceux qui restent : il y aura le « Blanc-pays », qui est le Blanc né en Guyane, qui parle créole et fréquente des Guyanais ; et le Vieux blanc, celui qui n'est pas forcément né en Guyane mais qui y est installé depuis longtemps. D'autres désignations existent (Thurmes, *ibid.*), mais celles-ci, avec celle de *Métro*, sont les plus courantes.

La Guyane étant traditionnellement une colonie de peuplement, elle connaît toujours une dynamique migratoire impulsée par les mouvements de postes de cadres nationaux « expatriés » (p 204).

Hormis l'affectation sur des postes, les motifs de migration de cette communauté sont généralement liés à la jeunesse du département, qui est à construire, et l'idée d'un exotisme contrôlé. En effet, nombreux sont ceux qui viennent y ouvrir une entreprise ; auquel cas, ils restent lorsque celle-ci prospère ou repartent si au contraire, le succès n'a pas été au rendez-vous.

En dehors de ces opportunités financières, la Guyane séduit ceux qui aiment la découverte. Ceux-là restent très longtemps, voire s'y installent définitivement, et adoptent le mode de vie amazonien.

2.2.5 La communauté noire marron

Nous évoquerons ici la part d'extranéité de cette communauté²⁶ qui, pour l'autre part a déjà été exposée. En effet, cette communauté présente la particularité d'être à la fois autochtone et étrangère, dans la mesure où ces groupes ethniques viennent pour la plupart du Surinam. Seuls les Aluku justifient d'une appartenance française remontant à plus d'un siècle.

La guerre civile au Surinam²⁷, qui a eu lieu de 1986 à 1992 a contraint certains Marrons du Surinam, les Ndjuka principalement, à se réfugier en Guyane, qu'ils connaissaient, pour y avoir participé dans le cadre du commerce aurifère, en tant que piroguiers-transporteurs d'or. Cette population a afflué en masse dans

²⁶ Nous remarquerons que nous parlons d'une communauté noire marron alors qu'il y en a plusieurs. Simplement, dans l'imaginaire guyanais, elle forme un seul corps.

²⁷ Le Surinam devient indépendant en 1975 et laisse place à une instabilité politique qui débouchera sur une guerre civile 10 ans plus tard.

l'ouest du département précisément où ils se sont finalement établis plus ou moins, gardant leurs habitudes d'aller-et-venir sur l'espace-fleuve qu'ils considèrent comme le leur (Parris, 2007). Ce groupe marron est supérieur numériquement aux autres groupes marron et leur implantation le long du fleuve influencent les pratiques linguistiques : rassemblées sous le nom générique de busitongo, l'usage des langues noires marron est en train de supplanter celui du créole guyanais, dont la pratique n'a pas d'emprise sur cette population immigrée en masse. De sorte que l'on peut pratiquement affirmer que le busitongo est la langue véhiculaire de l'ouest, parce qu'elle s'impose numériquement.

2.2.6 La communauté hmong

La présentation succincte que nous faisons des Hmong ici tient au fait qu'elle n'apparaît pas dans notre corpus. La communauté hmong est, elle aussi, marquée ethniquement, culturellement et spatialement pour être localisée dans deux villages : Cacao rattaché à Roura et Javouhey rattaché à Mana.

Elle est transplantée en Guyane en 1977 par la France. Les Hmong sont à l'origine une communauté de montagnards agriculteurs, associés à la France dans le conflit laotien. Ils ont, en tant que réfugiés politiques, été déplacés dans les collines de Cacao, où ils développent depuis leur arrivée le secteur agricole. Ils vivent retranchés dans leur village qu'ils ont voulu voir érigé en commune il y a quelques années, ce qui a suscité une vive réaction de la part de la classe politique, qui s'y est opposée fermement.

La communauté hmong a contribué à l'essor des marchés aux légumes et de la culture maraîchère, se forgeant ainsi une image de travailleuse, dont la discrétion génère peu de discours de la part des autres, hormis le fait qu'elle soit repliée sur elle-même et qu'elle ne manifeste pas de volonté de s'intégrer à la société guyanaise. Le fait de vivre en autarcie ne favorise pas, en effet, l'appropriation du français ou du créole.

Les enfants hmong nés en Guyane tendent à vouloir échapper au communautarisme, qu'ils perçoivent comme une absence de liberté, qu'ils ont connue en allant à l'école. Pris sous le poids de leur tradition, à laquelle rares sont ceux qui y échappent, les jeunes hmong quittent l'école le jour de leur 16 ans, âge à

partir duquel ils se marient, se prennent en main et travaillent dans les champs. Avant cela, ils rechignent à y accompagner leurs parents. Ils préfèrent la vie citadine à cette vie de labeur et d'austérité, préfèrent parler français, langue qu'ils parlent avec leurs camarades et de plus en plus s'orientent vers des métiers plus en accord avec leur désir d'émancipation sociale et culturelle. Cependant, ni attachés à leur culture d'origine, ni rattachés à celle d'accueil, il pourrait y avoir chez ces jeunes Hmong une perte de repères et une perte de valeurs.

Les communautés, d'abord ethniques, présentent chacune des caractéristiques qui alimentent le discours ethniciste en Guyane. Par un jeu de catégorisation/identification, les communautés entretiennent leurs différences. Certaines tout en s'investissant dans le pays, maintiennent un lien fort avec leur pays d'origine, lequel demeure : « *un référent territorial, celui des origines, celui des parents ou grands-parents* », (Dubost, 2007). A tel point que l'une des critiques faites à l'encontre de la plupart de ces communautés est d'être des *consommateurs* de la Guyane (Taubira-Delanon, *op. cit.*), qui ne garde aucune richesse permettant de contribuer à son développement : l'argent généré par les communautés est envoyé à la famille restée au pays ou, est économisé suivant un objectif de retour au pays natal.

La société guyanaise repose sur une ethnicité entendue et, à la catégorisation ethnique, se superpose une catégorisation sociale des individus : les rôles sociaux sont tenus presque systématiquement par les différentes ethnies engagées dans le processus social guyanais, la communauté créole guyanaise y jouant un rôle de coordonnateur de la politique locale de ce département.

2.3 La domination symbolique des Créoles guyanais

La domination symbolique des Créoles guyanais, en dépit de leur minorité numérique, repose sur la force de leur *réseau familial*, qui structure et conforte le groupe (Hidair, 2007a : 212). Cela explique les attitudes de repli souvent perçues par d'autres groupes (Thurmes, 2007 : 98) et l'importance des noms de familles pour

identifier l'origine de quelqu'un. Une expression souvent utilisée traduit bien ce phénomène de repli sur la famille : « *a nou mèm ké nou mèm*²⁸ ».

I. Hidair, qui a fait ses observations à Cayenne, identifie cinq *champs* – notion qu'elle emprunte à P. Bourdieu²⁹ – « *qui gravitent autour de la famille : l'espace urbain, les pratiques religieuses, les fêtes, l'école et la politique.* », au sein desquels la langue est présente, en tant que composante identitaire.

La langue créole est présentée comme *la* langue guyanaise, celle de l'identité guyanaise, une langue réservée au groupe créole et en même temps le ciment de la mosaïque ethnique, le vernaculaire. Les enjeux de son introduction dans les différents champs identifiés le montrent bien : introduction du créole à l'école et usage caractéristique du créole dans les autres champs et dans les médias aussi – notons tout de même que, de plus en plus, les autres groupes utilisent également les médias pour manifester leur présence (créneaux de programmation réservés dans les radios : émissions haïtiennes, brésiliennes, latines).

Le *bilinguisme français-créole* guyanais consiste en une alternance règlementée des deux langues (Fauquenoy-Saint-Jacques, 1988), français et créole, dont la valeur identitaire est équivalente.

L'aperçu que nous venons de montrer du paysage communautaire de la Guyane, en remaniement constant autour d'un pivot créole guyanais (actuellement), donne à voir ce département sous un angle dynamique plutôt que comme un terrain figé, et implique nécessairement une complexité qu'il convient d'appréhender. Le chevauchement des points de vue ethniques, culturels et sociaux suppose une classification des différentes langues, qui signale les difficultés de gestion des langues rencontrées sur le plan individuel comme sur le plan social, à l'image de l'école, où les enjeux pédagogiques se heurtent au pluralisme linguistique et culturel.

²⁸ Utilisée pour dire : « Pas de chichi, nous sommes entre nous ». Deux phénomènes expriment bien le sens de repli sur le groupe : le renforcement de « nou » par « mèm » et le doublement de « nou mèm ».

²⁹ « *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 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 les investissements (de temps, d'argent, de travail, etc.)* ». (Hidair, *op. cit.* : 212)

3 Esquisse du paysage linguistique guyanais : vers une vision plurilingue des contacts de locuteurs

La notion de *paysage linguistique* permet d'envisager tous les reliefs que ne permet pas de révéler la notion de « situation », notion quelque peu restrictive (Manzano, 2003), compte tenu de notre présentation préalable du terrain guyanais, sous ses aspects géographiques, démographiques, géopolitiques, sociaux, culturels : vers un *regard pluriel* (Léglise & Migge, 2007).

En premier lieu, nous présenterons les études réalisées sur le plurilinguisme en Guyane, ainsi que les politiques linguistiques qui y sont menées, notamment dans le système scolaire. Ensuite, avant d'aborder la prise en compte des langues à l'école, nous verrons la composition du paysage linguistique guyanais.

3.1 Politiques linguistiques de ruptures et ruptures dans les politiques linguistiques

Les langues de Guyane font l'objet d'une attention particulière depuis que la France a décidé de valoriser son patrimoine linguistique. Malgré le fait qu'elle n'ait ratifié la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, adoptée par le Conseil de l'Europe en 1992 – car cette charte est dite anticonstitutionnelle en France³⁰ –, elle s'est dotée d'outils législatifs et décisionnels permettant de mettre en œuvre une politique linguistique allant dans ce sens : loi Deixonne de 1951, circulaire Savary de 1982, DGLFLF³¹ en 2001. Ces différents dispositifs ont été exploités à divers niveaux, toutefois, le processus de valorisation des langues parlées en Guyane constitue toujours un combat.

3.1.1 Aperçu des travaux de recherche sur les langues en Guyane

La littérature sur les langues de Guyane et sur leurs locuteurs est dense ; la seule bibliographie générale de l'ouvrage collectif³² de Léglise & Migge compte

³⁰ L'article 2 de la Constitution française indique que : « La langue de la République est le français. ».

³¹ Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

³² Cela suppose l'élargissement du champ d'étude et donc des références consultées.

environ 150 références de parutions dans ce domaine, sur la période de 1965 à 2007 (Léglise & Migge, *op. cit.*). Or cette liste de références bibliographiques ne saurait être exhaustive, ce n'était pas son but. Nous l'avons utilisée pour notre étude, afin de saisir la tendance des recherches effectuées en Guyane, étant donné qu'elle s'applique à un ouvrage destiné aux *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. Les études portent en général sur : les langues et cultures amérindiennes, businenge, créoles³³ et hmong ; les problèmes de scolarité (adéquation du système scolaire, échec scolaire, illettrisme) ; les réflexions sur l'école en Guyane (approches pédagogiques, dispositifs, expérience pédagogique) ; les migrations (le statut des langues) ; l'histoire (esclavage, groupes ethniques) ; la vitalité linguistique et culturelle (transmission linguistique, graphématisation, grammatisation) ; l'identité (construction identitaire, acculturation, gyanité, autochtonie, estime de soi) ; la *conversion de l'oraliture en littérature* (Bernabé, 1997a).

Ces ouvrages s'intéressent aux langues et cultures amérindiennes (en général, et spécifiquement kali'na et wayana), aux langues et cultures nengee (en général, et spécifiquement ndjuka), à la langue hmong ; les ouvrages référencés portant sur les langues et cultures créoles à base lexicale française (BLF) sont en revanche moins représentés et ceux qui sont cités traitent plus de culture que de langue à proprement parler.

Qu'est-ce qui explique cette différenciation dans les champs d'études linguistiques et ce choix spécifiquement porté sur les langues amérindiennes, businenge et hmong ? Cette observation nous a interpellée, car n'est-on pas à ce moment de la recherche linguistique où les linguistes en appellent à la fin des différences entre les langues³⁴ ? Qu'en est-il des autres langues parlées sur le territoire ?

Deux laboratoires de recherche sur les langues coexistent et collaborent régulièrement : le Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone

³³ I. HIDAIR remarquait que peu d'études portent directement sur l'identité des Créoles guyanais (l'identité ici englobe la langue et la culture). Elle explique ce manque d'intérêt pour la question, par le fait que d'une part les études ont traité davantage les communautés traditionnelles, que d'autre part l'amalgame a souvent été fait entre les Créoles antillais et les Créoles guyanais. Elle note que si la question de l'identité créole guyanaise a été traitée, il s'est agi « *essentiellement des relations interculturelles ou sous l'angle de la créolité et de l'assimilation* » (Hidair, *op. cit.*).

³⁴ Nous faisons référence au refus des notions de dialectes, de patois et autres appellations stigmatisantes ; à la remise en question du concept de diglossie et, à l'inverse, à l'idéal interculturel.

(GEREC³⁵) et le CELIA (Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique). Les politiques scientifiques de ces deux laboratoires sont clairement indiquées dans leur intitulé respectif, de sorte que les tâches semblent réparties tacitement : le premier concentre son action sur les langues *créoles* et l'autre, sur les langues *indigènes*. Ainsi, deux tendances de recherche se dégagent, que nous allons maintenant présenter.

3.1.2 Recherches et applications sur la langue créole

Le GEREC est rattaché à l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG), il est basé en Martinique ; une antenne du GEREC existe en Guyane depuis 1991. Aujourd'hui, une fusion a été opérée entre les laboratoires de lettres et sciences humaines de l'UAG ; le laboratoire qui est né de cette fusion est le Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues Arts et Sciences Humaines (CRILLASH).

Le GEREC, affichant dans ses fondements (1975) une posture radicale, présente deux orientations. La première, *anthropolinguistique*, consiste à étudier l'Homme sous l'angle « *sociologique, idéologique et politique* », mais aussi « *existentiel et écologique* » (Bernabé, *op. cit.*) ; elle s'inscrivait ainsi dans la rupture, rupture opérée par les concepts élaborés au sein du laboratoire, dont la *déviance maximale*³⁶ et la *linguistique native*, et confortée par le concept de *diglossie*³⁷ (français-créole).

Le discours engagé derrière la notion de *linguistique native* (Bernabé, 1983 : 12-13) – laquelle est investie des notions de *patrimonial* et d'*identitaire* stipulant la nécessité d'être du lieu pour pouvoir en parler – sera nuancé par la suite et la notion, remplacée par celle de *vision intérieure*.

Cette première orientation donnant lieu à la seconde, *technolinguistique*, correspond à une phase de réalisation d'outils. Celle-ci, consiste à doter la langue créole, orale, d'une documentation et par conséquent, la faire entrer dans la technologie – envisagée comme une *révolution* et liée au *progrès* et au *mouvement*

³⁵ Le GEREC, aujourd'hui GEREC-F (... et Francophone), est une composante du laboratoire CRILLASH (Centre de Recherches Interdisciplinaires en Langues, Lettres, Arts et Sciences Humaines).

³⁶ Cf. supra.

³⁷ Cf. supra.

*du monde – de l'écrit*³⁸ : *graphématisation, grammatisation, mécanisation du langage* (Traitement Automatique du Langage (TAL).

Suivant cette perspective et suite aux dispositions prises par la France depuis 1982 concernant l'introduction des langues régionales à l'école, le laboratoire a travaillé à la mise en place d'un cursus de formation aux LCR pour les futurs enseignants et à la réalisation de supports écrits, en route vers la création d'un CAPES de créole (2002).

En écho aux travaux du GEREC, l'Académie Antilles-Guyane, dirigée pour la première fois par un recteur natif de la région, Bertène JUMINER, réagit favorablement à l'idée d'introduire une langue et culture régionale à l'école, ceci dans le but d'enrayer l'échec scolaire, patent en Guyane. Dès 1983, des enseignants commencent à réfléchir à cette question et à partir de 1986, débute un véritable plan d'aménagement linguistique en faveur du créole : nomination d'un Inspecteur de l'Education Nationale chargé des LCR, réalisation de contenus, de supports pédagogiques et de programmes, formation de « médiateurs culturels ». Dix ans après, la langue créole est dotée des éléments permettant de légitimer sa prise en compte officielle en tant que LCR au sein de l'Education nationale : le créole est enseigné dans la majorité des écoles primaires et ce à raison de 1h à 3h par semaine.

Cependant, les autres langues régionales, à savoir les langues amérindiennes, businenge et hmong, soient les neuf autres langues régionales de Guyane, ont été totalement ignorées du processus d'aménagement linguistique en LCR. Seul le créole a bénéficié de l'intérêt des instances pédagogiques ; il faut noter alors que les autres communautés linguistiques n'y sont guère représentées. Par conséquent, alors que le CELIA est implanté en Guyane, il n'empiétera pas sur ce *territoire universitaire* (Bernabé, *ibid.*) et s'attachera à d'autres travaux linguistiques, c'est-à-dire à l'étude exclusive des *langues indigènes*.

3.1.3 Recherches et applications sur les langues indigènes

Le CELIA est une unité mixte de recherche composée principalement de chercheurs du CNRS et de l'IRD, ainsi que d'enseignants-chercheurs.

³⁸ En gras dans le texte.

L'objectif de cette équipe de recherche est de décrire les langues et leurs conditions d'utilisation³⁹. Elle veut ainsi combler le déficit d'études menées sur les langues indigènes d'Amérique, lesquelles sont menacées d'extinction parce qu'elles sont minorées depuis l'instant où l'on a cherché à « civiliser » les populations amérindiennes. Ses travaux portent sur la description de ces langues, les facteurs des changements linguistiques et langagiers, les interactions avec d'autres langues en présence, les vestiges du passé linguistique et culturel des habitants d'Amérique.

La diversité linguistique en Guyane intéresse les chercheurs depuis une trentaine d'années (Alby & Léglise, 2007) et les premières études portent sur les groupes amérindiens et businenge. Cependant, l'intérêt porté à la réalité linguistique de ce territoire français d'outre-mer ne débute véritablement qu'à la fin des années 1990, coïncidant à la création du Rectorat de la Guyane en 1997⁴⁰. La même année est mis en place le programme « *Langues de Guyane : recherche, éducation et formation* » piloté par l'IRD-Guyane, lequel accueille l'UMR 8133 CELIA – CNRS, IRD, INALCO, Paris 7. Les travaux portent alors sur « *les langues les moins connues de la région*⁴¹ (essentiellement les langues amérindiennes et businenge) » : description (générale et morphosyntaxique) de ces langues, édition de grammaires, ceci, en concertation avec les locuteurs natifs (Alby & Léglise, 2007).

Les travaux linguistiques laissent ensuite la place à des travaux sociolinguistiques qui visent dans un premier temps un échantillon scolaire, pour ensuite s'élargir à des situations d'interactions familiales, d'interactions de travail, d'interactions commerciales, de service, qui permettent d'évaluer le *degré de plurilinguisme* dans le département. Un *diagnostic sociolinguistique*⁴² a été réalisé par I. Léglise entre 2000 et 2005, dans l'Ouest Guyanais en forte croissance démographique. A ce propos, la notion de « *diagnostic* » interpelle ; en effet, elle

³⁹ Cf. site internet du CELIA : <http://celia.cnrs.fr/FR/Celia.htm>

⁴⁰ Coïncidant elle-même à la vive revendication initiée par la communauté lycéenne en novembre 1996, qui a donné lieu, par un effet boule de neige, à des débordements et à une répression massive des forces de l'ordre. Jusqu'en 1997, la Guyane était comprise dans un ensemble Antilles-Guyane, Rectorat basé à la Martinique, laquelle gérait aussi la Guadeloupe. La Guyane a obtenu du ministre de l'éducation de l'époque François Bayrou, la création de son Académie ; la Guadeloupe l'a obtenu également par la suite.

⁴¹ Cela écarte de fait le créole guyanais.

⁴² « Intitulé « Dynamique des langues en contact dans l'Ouest Guyanais » (Léglise, 2000-2005) et soutenu par la Délégation Générale de la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF). » (Léglise & Puren, 2005)

signale et vient combler les lacunes en termes de données sociolinguistiques de base sur le département, dont les enjeux en matière de développement sont importants.

Les études menées portent sur les *pratiques réelles de la population guyanaise*, la *transmission familiale* des langues, les conséquences des contacts sur les langues entre elles et enfin sur les représentations des langues. Elles permettent d'évaluer la vitalité et la véhicularité des langues, le plurilinguisme (qui ? quelles langues ? comment ? pourquoi ?), lequel est porteur de sens sur le plan des stratégies développées par les locuteurs plurilingues, en termes d'identité sociale et culturelle.

La perte de repères linguistiques et culturels observée chez les communautés indigènes – manifestée par l'abandon de leurs langues – a amené l'équipe à réfléchir à la problématique « *du rôle de la langue propre dans l'éducation scolaire* »⁴³.

Sur le territoire de la Guyane, les réalités linguistiques diffèrent d'une aire à une autre. Lorsque les études sur les langues indigènes commencent, les Amérindiens, vivant dans des aires reculées du territoire pour la plupart, ne sont pas en contact avec le français, langue « étrangère » qui leur sera pourtant imposée par l'école comme langue maternelle ; la même réflexion peut être faite pour les populations marrons du fleuve Maroni. Les élèves scolarisés ainsi que les enseignants, la plupart du temps allogènes, se retrouvent dans des situations inconfortables d'hétéroglossie.

Constatant l'inadaptation du système éducatif national, il s'agit de réfléchir à des moyens permettant une insertion plus appropriée des élèves dans le cursus scolaire. C'est seulement en 1999 que l'Académie de la Guyane⁴⁴, suite à l'état des lieux de la situation scolaire du département, prend conscience des mesures à mettre en place pour résoudre le problème inquiétant de l'échec scolaire, dans ce département en particulier. Le rapport indique qu'une forte population d'élèves est allophone et préconise le recrutement d'aides-éducateurs médiateurs culturels bilingues (Launey, 2005), lequel concerne les langues amérindiennes, businenge et hmong – toutes sont des langues régionales. Les *médiateurs culturels et bilingues* sont des référents linguistiques pour les élèves, interfaces permettant aux élèves de poursuivre leur développement cognitif dans leur langue maternelle. Ils sont natifs de

⁴³ Cf. site internet CELIA.

⁴⁴ Rappelons que l'Académie de la Guyane est alors récente, sa création date de deux ans, car auparavant, c'était l'Inspection départementale de l'Académie Antilles-Guyane.

la langue des enfants et n'ont pas suivi de cursus leur permettant l'accès à des postes d'enseignements. Ils aident par conséquent les enseignants dans leur mission pédagogique d'amener les élèves à l'acquisition de savoirs définis.

Soutenue par la DGLFLF à partir de 2000, une véritable dynamique de recherche se met en place autour du fait linguistique et son impact sur l'école dans ce département. En partenariat avec l'IUFM de Guyane, qui accueille une majorité de futurs maîtres métropolitains, il réfléchit à la prise en compte des langues des élèves dans le système éducatif. Ce partenariat avec l'IUFM est formalisé par la création d'une Equipe de Recherche en Technologie de l'Education (ERTE) – en 2001 et renouvelée sur la période 2004-2007 – qui développe quatre axes de recherche liant les problématiques de l'apprentissage du français à l'école, au contexte guyanais.

Les démarches entreprises par l'ERTE connaissent des répercussions au niveau de l'adaptation du système éducatif dans le département. Cette adaptation est effective mais néanmoins précaire, car il s'agit de « jongler » avec les dispositifs existants pour pouvoir opérer certains agencements du système. Un certain nombre de mesures existent depuis quelques années, comme le recrutement de *médiateurs culturels bilingues*, l'utilisation aménagée de dispositifs existant sur le plan national, comme la création de classes CLIN et CLA⁴⁵, d'un CASNAV⁴⁶ qui élabore des supports pédagogiques adaptés, pour une prise en compte du français en tant que FLS⁴⁷ (voire FLE) et non FLM⁴⁸. Des formations spécifiques au contexte plurilingue guyanais sont aussi proposées aux enseignants et futurs enseignants, cependant ces formations sont pour l'instant facultatives et donc liée à la motivation du public visé. Les approches didactiques évoluent par conséquent vers une meilleure appréhension du fait multilingue à commencer par le programme d'*Eveil aux langues* qui permet aux élèves de connaître la culture de l'autre et ainsi de valoriser les différentes langues et cultures des uns et des autres.

Les politiques linguistiques menées en Guyane s'inscrivent ainsi depuis une dizaine d'années, dans la rupture avec un système scolaire uniforme. Politiques

⁴⁵ Classes d'initiation (primaire) et Classes d'Accueil (dans le secondaire).

⁴⁶ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux arrivants et des gens du voyage.

⁴⁷ « Rôle, place et statut des langues en présence, nouvelles exigences méthodologiques nées de ces situations de coexistence linguistique et culturelle imposées par l'Histoire, tels sont les éléments inéluctables à prendre en compte par les systèmes éducatifs concernés par cette réalité érigée en concept qui a pour nom FLS. » (Dumont, 2004 : 579)

⁴⁸ Soit : Français Langue Seconde, Français Langue Etrangère et Français Langue Maternelle.

linguistiques de rupture : rupture du modèle unilingue français depuis que l'on reconnaît l'existence de langues régionales et que l'on a admis leur introduction à l'école (avec les LCR), rupture avec le dispositif classique d'accueil des élèves (création de classes spécialisées : CLIN, CLA, présence de médiateurs culturels bilingues), rupture avec les approches de la langue de l'école (FLS/FLE, éveil aux langues).

En même temps, d'autres ruptures existent sur le plan des études menées sur les langues, ruptures dans les politiques linguistiques : rupture entre le français (langue de scolarisation, langue de l'écrit, langue-objectif) et les autres langues (langues orales, langues-supports, langues-outils, langues-média vers l'apprentissage du français), rupture entre le créole guyanais (langue promue, langue « guyanaise ») et les autres langues régionales (langues *indigènes*, langues invisibles), ruptures entre les langues régionales (langues reconnues officiellement) et les autres langues présentes en Guyane (langues d'immigration, langues étrangères).

Ces ruptures montrent la nécessité de tenir compte du contexte plurilingue guyanais et par conséquent de légitimer la pluralité linguistique à l'école, pour sortir de la rupture et aller vers la diversité. Nous allons maintenant présenter les langues en question.

3.2 Langues de Guyane, langues en Guyane : une question de statut

Comptant une trentaine de langues parlées (Alby & Léglise, *ibid.* : 474 ; Léglise & Migge, *ibid.* : 39), la Guyane constitue un laboratoire de recherche immense, toujours en renouvellement, et se distingue par sa « *grande diversité linguistique* » (Alby & Léglise, 2005). Des langues « *typologiquement variées* » se côtoient et s'entrecroisent, cependant la question de leur statut règlemente leurs usages et arbitre leur notoriété. De sorte que seules certaines sont prises en compte et font l'objet de traitements particuliers, plus ou moins appropriés et prioritairement réservés au domaine scolaire.

3.2.1 Le français : langue officielle de scolarisation

La Guyane, département français, connaît une application des lois, règlements et dispositifs identique à l'Hexagone. Le problème vient du fait que, d'une part, ce département ne connaît pas une francophonie totale ; d'autre part, que d'autres langues coexistent et même préexistent sans être reconnues, ou sont reconnues de façon relativement récente et par conséquent ne sont pas encore équipées des outils nécessaires à son introduction dans le système éducatif (excepté le créole guyanais).

Le français demeure donc souverain à l'école, *la langue d'enseignement*⁴⁹ (Alby, 2007). Favorisé par son statut de langue officielle et unique, il a constitué la seule langue du développement cognitif de générations d'enfants scolarisés, dont un échantillon, interrogé au cours d'une enquête sur le bilinguisme français-créole (Fauquenoy-Saint-Jacques, 1988 : 12), déclare le français comme première langue à 69 % (somme des monolingues francophones et des bilingues franco-créolophones) – l'enquête a été réalisée à Cayenne, chef-lieu de la Guyane, où cette langue est socialement légitimée et promue. Plus récemment, en 2005, une autre étude indique que le français a été parlé avant l'école : à Awala-Yalimapo (10 %), à Cayenne (60 %) et à Saint-Laurent 12,5 %.

Le français est officiellement la seule langue de scolarisation et d'enseignement dans toutes les écoles du territoire, pourtant, de façon très isolée, quelques enseignants *pragmatiques* voire *militants*, ont jugé nécessaire de passer par la langue de l'élève et ont ainsi bricolé des séquences d'apprentissage en passant par la langue maternelle de l'enfant – ces initiatives personnelles se faisant sur un plan purement expérimental (Léglise & Puren, 2005) et donc non conforme aux directives académiques. Ainsi, pendant longtemps entendu comme la langue maternelle des Guyanais (au sens des habitants de Guyane), le français est enseigné comme tel dans la plupart des écoles jusqu'en 2000. A partir de cette date, pour certaines zones géographiques, l'approche évolue vers le FLS (français langue seconde, puis français langue de scolarisation) et vers le FLE.

Le français s'impose comme langue d'échange entre les membres des communautés linguistiques diverses qui ont partagé l'expérience scolaire : les résultats d'enquêtes menées dans l'Ouest guyanais, rapportent que 80 % d'enfants

⁴⁹ En gras dans le texte.

interrogés déclarent le français comme « *première langue qu'ils ont apprise* » (*op. cit.*). En outre, il devient une langue d'échange possible, au sein des familles non francophones, entre frères et sœurs (pairs scolaires) : 25 % des déclarations évoquent l'usage exclusif du français et 20 %, un usage partagé avec une autre langue.

Les représentations du français, sont positives, étant donné qu'elle est associée au progrès social et son acquisition constitue la preuve d'une volonté d'intégration de l'immigrant en France, lequel voit sa compétence linguistique dans la langue testée dès son arrivée (légale) sur le sol français. De sorte qu'aujourd'hui, le français concurrence le créole sur le terrain de la véhicularité. Pourtant, il ne satisfait pas le besoin de communiquer partout en Guyane ; il n'est en effet pas une réalité sur tout le territoire, notamment dans les zones frontalières, sur les rives des fleuves-frontières Maroni et Oyapock. Dans certaines situations également, le créole, en tant que langue véhiculaire, est préféré au français dans les situations informelles ; d'autres langues jouent également un rôle véhiculaire, du fait d'être des langues frontalières : le nenge, le sranan tongo et le portugais du Brésil (Alby & Légliise, *ibid.* : 475).

Outre l'école, le français est véhiculé par d'autres canaux officiels comme l'administration, la religion et les médias de masse, qui en font une langue dominante ; il bénéficie de moyens de diffusion supérieurs et d'un statut élevé, alors que les autres langues peinent à décrocher leur laisser passer sur les voies officielles. Il est donc *a priori* difficile à d'autres langues de s'imposer comme alternative au français. Nous allons voir maintenant dans quelles mesures la reconnaissance officielle en tant que langues régionales permet à certaines langues d'accéder à l'école.

3.2.2 Les langues régionales

« Langue régionale

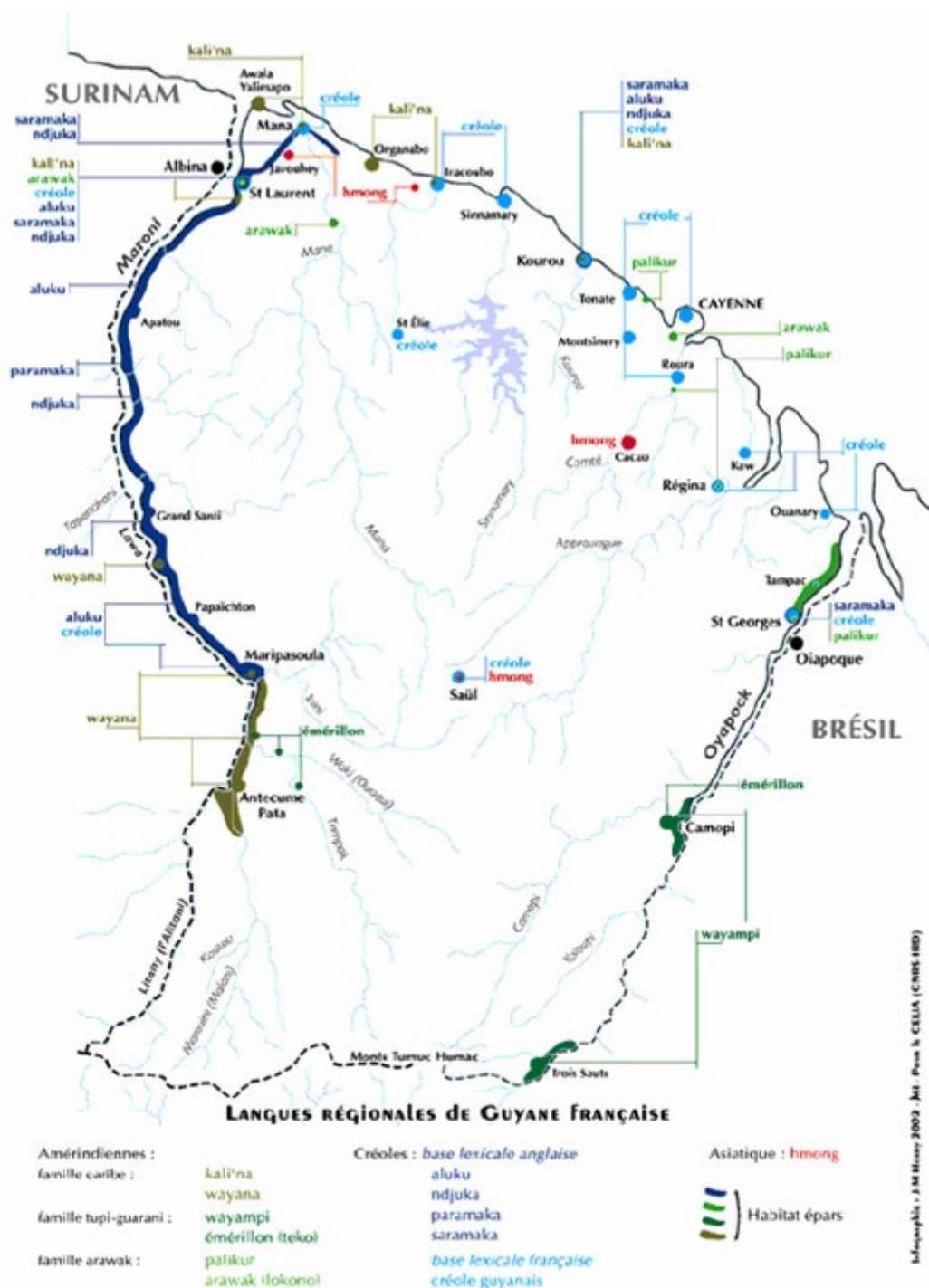
En France, langue reconnue par l'État comme étant parlée durablement sur son territoire par des citoyens français. » (Légliise & Migge, 2007b : 483)

Le rapport Cerquiglini sur les *langues de la France* reconnaît, suivant « *les principes, notions et critères énoncés par la Charte européenne des langues régionales et minoritaires* » (Cerquiglini, 1999), une dizaine de langues régionales en Guyane : le créole guyanais, les six langues amérindiennes (arawak, émerillon, kali'na, palikur, wayampi, wayana), le nengée (aluku, ndjuka, pamaka), le saamaka ou saramaka (créole à base lexicale anglaise *partiellement relexifiée en portugais*), et le hmong (Alby & Léglise, *op.cit.*).

Le principe de la langue régionale comprend la préservation et la conservation des langues prises comme éléments du patrimoine culturel de la France. L'attribution du statut de langue régionale prévoit ainsi l'équipement d'une langue, dans le but de la transmettre. Les langues régionales retenues répondent aux critères de citoyenneté et de territorialité, dans le sens où elles sont parlées par des ressortissants français localisés sur le territoire guyanais.

Le manque d'enquêtes sociolinguistiques rend difficile l'estimation de la répartition linguistique et ethnique de la population guyanaise⁵⁰, cependant, la carte ci-dessous montre la localisation des langues régionales sur le territoire et met en évidence la répartition des espaces linguistiques. Trois espaces se dégagent globalement : un espace créolophone sur tout le littoral (même si l'on retrouve le créole de manière éparse dans d'autres zones) ; un espace où se déploient les langues nengée à l'ouest de la Guyane, correspondant à la frontière fluviale du Maroni ; enfin, un espace, comme repli vers l'intérieur des terres (dans la moitié sud du territoire), le long des voies fluviales, où sont localisées, même de façon éparse, les langues amérindiennes.

⁵⁰ L'ethnie ne fait pas partie des critères pris en compte par l'INSEE lors des recensements.



Carte 5. Langues régionales de Guyane française

Source : Léglise & Migge 2007b

Le créole ne possède le statut de langue régionale que depuis 2000, avec l'extension de la loi Deixonne de 1951. Toutefois, son introduction à l'école remonte aux années 1980, par le biais de la circulaire Savary de 1982 (enseignement des langues et cultures régionales) ; elle est due à l'implication et au soutien d'acteurs de

l'école, à l'instar du Recteur de l'Académie Antilles-Guyane, Bertène Juminer, qui y voyait une solution pour réduire l'échec scolaire patent en Guyane. Il est à préciser qu'en tant que LCR, son enseignement est optionnel donc facultatif, que le volume horaire correspond à 1 à 3 heures par semaine, cependant, que 300 classes bénéficient aujourd'hui de ce dispositif. En revanche, il ne résoudrait pas le problème d'échec scolaire et, de surcroît, il déplacerait ce problème en ce sens qu'il répond au monologuisme français par un bilinguisme français-créole, ce qui ne correspond ni aux besoins des publics hétéroglottes ou plurilingues, ni aux attentes des enseignants confrontés à ces publics. La confirmation de son statut de langue régionale débouche sur l'enseignement des LCR Créole à l'université et la mise en place d'un CAPES Créole. Le renforcement du dispositif LCR en faveur du créole fait alors figure de mesure inégalitaire, dans la mesure où les autres langues dites régionales ne bénéficient pas des mêmes moyens.

Les langues indigènes, en particulier les langues amérindiennes, connaissent également la mise en place de moyens (de façon différente par rapport au créole). Leur prise en compte (récente) intervient après maintes batailles. Dans les années 1970, les enseignants du primaire en poste dans les zones reculées de la Guyane, notamment amérindiennes, sont confrontés à une situation d'allophonie, qui les conduit, livrés à eux-mêmes, à adopter une attitude de débrouillardise pour y faire face. Les années 1980 voient l'émergence de la revendication identitaire amérindienne, qui trouve un écho chez les linguistes du CELIA⁵¹. L'intervention de ces derniers auprès des instances académiques donne lieu à la mise en place d'un projet éducatif pour un enseignement bilingue et biculturel⁵² (Alby & Léglise, 2005), qui mène au programme *Médiateurs Culturels et Bilingues* à la fin des années 1990, à destination des langues « dites régionales » : langues amérindiennes, langues businenge et hmong.

Néanmoins d'une façon générale⁵³, l'approche pédagogique diffère en fonction de l'attitude des enseignants, *réticentes* (une seule langue à l'école : le français), *pragmatiques* (les langues des élèves doivent servir à aller vers le français),

⁵¹ Les langues amérindiennes sont également reconnues sur le plan international, comme « langues autochtones ».

⁵² Programme Cordet « Applications des connaissances linguistiques à la scolarisation des population sylvicoles de Guyane »

⁵³ L'observation a été faite pour l'Ouest guyanais, mais elle peut être reportée à l'ensemble du contexte plurilingue guyanais, étant donné que la question se pose aussi dans d'autres zones où le plurilinguisme est de mise.

ou *militantes* (pour une valorisation de la langue des élèves) (Léglise & Puren, 2005 : 82-83, 86-87). L'attitude des enseignants face aux langues parlées par leurs élèves est déterminante dans les choix qui sont faits d'adapter les programmes ; aussi, de même que pour les enseignants, on peut supposer que le même type d'attitudes existe chez les responsables académiques (voire les parents d'élèves). Le fait que certaines formations ouvrant au plurilinguisme à l'école, soient proposées par l'IUFM de manière optionnelle (il ne peut en être autrement pour l'instant), démontre bien le caractère facultatif de l'adaptation scolaire au contexte plurilingue guyanais. L'approche de l'éveil aux langues semble être une alternative, toujours facultative, mais néanmoins sensible au contexte plurilingue, lequel comprend d'autres langues que les langues régionales, et parmi lesquelles certaines pourraient prétendre à ce statut.

3.2.3 Les langues d'immigration

Une dizaine de langues d'immigration existent sur le territoire, dont les principales : portugais du Brésil, créoles antillais (Haïti, Martinique, Guadeloupe, Sainte-Lucie), chinois (hakka, cantonais et mandarin), espagnol (République Dominicaine, Cuba, Colombie, Pérou), anglais (Guyana), néerlandais, sranan tongo (Surinam).

Sur la trentaine de langues parlées en Guyane, seules une dizaine sont éligibles au statut de langues régionales, selon les deux critères de citoyenneté et de territorialité. Les flux migratoires génèrent l'implantation de langues dites « d'immigration ». Or certaines langues, comme le créole haïtien, le portugais du Brésil ou le sranan tongo, pourraient satisfaire aux critères d'accès au statut de langues régionales, du fait de la taille de ces groupes de locuteurs et par rapport à leur implantation en Guyane depuis deux voire trois générations (Alby & Léglise, *ibid.*). En outre, certaines langues d'immigration deviennent des véhiculaires, étant donné la croissance démographique rapide des locuteurs natifs et leur vitalité, comme c'est le cas dans les zones frontalières du Maroni et de l'Oyapock du sranan tongo et du portugais du Brésil (Alby & Léglise, *op. cit.*).

Excepté ces situations, les langues d'immigration composent le paysage linguistique de la Guyane tout en demeurant en marge des politiques linguistiques, y

compris éducatives : un problème. La gestion du plurilinguisme porte davantage sur la diversité des locuteurs que sur la diversité des langues, faisant de la première, un problème et laissant de côté la richesse de la seconde. En ce qui concerne la gestion des enfants alloglottes, plusieurs dispositifs de classe existent⁵⁴, permettant d'accueillir les « élèves nouvellement arrivés » en fonction des cas (même si ces dispositifs peuvent être parfois limités), classés selon leur niveau de scolarisation (CLIN, CLA, CLA-NSA), et leur accès au français (FLE/FLS). Toutefois, concernant la richesse linguistique, une approche récente se développe dans les écoles accueillant des publics linguistiquement et culturellement différents, ayant pour but de sensibiliser les élèves au plurilinguisme, à travers l'approche de l'éveil aux langues.

Ainsi, toutes les langues, tous les locuteurs, ne sont pas traitées de la même façon. Hormis les initiatives personnelles de s'orienter vers l'apprentissage de telle ou telle langue (LV2 ou LV3 Portugais, auto-apprentissage, séjours linguistiques) et quelque offre fortuite de cours de langue, il n'existe pas de dispositif particulier prenant en compte l'existence de ces langues d'immigration sur le territoire.

La problématique du multilinguisme en amène d'autres qui devraient déboucher sur un aménagement linguistique nécessaire, surtout dans les domaines fondamentaux comme l'éducation et la santé. La problématique éducative s'avère effectivement complexe (Launey, 2005 ; Alby & Léglise, 2005), et en matière de santé, à l'hôpital par exemple, il existe de réels « enjeux humains et une violence symbolique » (Léglise, 2007b), dont la langue est la clé.

Ainsi, prendre en compte les langues régionales est une chose, mais concevoir les politiques d'éducation par rapport à celles-ci n'est pas évident, dans la mesure où la réalité linguistique, la vitalité des langues notamment, peut ne pas correspondre avec la mise en place d'aménagements scolaires ou de programmes. Nous en voulons pour preuve la mise en place du CAPES de langues et cultures régionales en Guyane, qui ne prend finalement en compte que le créole, malgré la reconnaissance officielle d'autres langues régionales.

⁵⁴ Le CASNAV (Cellule d'Aide à la Scolarisation des Nouveaux Arrivants) est, comme son nom l'indique, le référent qui intervient auprès de l'Education Nationale, sur la problématique des nouveaux arrivants, pour gérer et évaluer les élèves se trouvant dans ces situations.

La notion de « langue maternelle » serait-elle davantage porteuse de sens par rapport à celle de « langue régionale », car en fin de compte, elles n'impliquent pas les mêmes objectifs, ni les mêmes politiques. La langue régionale joue davantage sur un registre patrimonial (enseignée comme telle, c'est-à-dire sur le calque de la filière universitaire « langue et civilisation »), tandis que la langue maternelle apparaît dès lors plus pragmatique, puisqu'il s'agit de résoudre des difficultés immédiates d'ordre pratique, de communication et d'éducation. Par conséquent, il s'agirait de faire reconnaître les langues régionales comme une réalité, supposant une reconnaissance vraie, sérieuse, de la diversité française, comme un fait et non comme une richesse culturelle mise en valeur. Pour l'instant, il s'agit de se concentrer sur des langues qui sont des langues maternelles, et la complexité des cas linguistiques rend ardue la gestion des partenaires scolaires, mais aussi de santé et de l'administration.

En effet, la multiplicité des langues à prendre en compte suppose la difficulté de l'aménagement linguistique à prévoir. D'autant que – on peut le voir sur la carte des langues régionales –, selon l'endroit, chaque situation est originale : on ne peut donc généraliser la composition des répertoires de langues par zone de peuplement. En outre, sans compter la seule question de la multiplicité des langues maternelles, s'ajoute un autre élément, celui de la composition des répertoires de langues, qui varie en fonction du contexte linguistique et des expériences individuelles.

La problématique de l'aménagement linguistique se complique et il s'agit de sortir du schéma monolingue et cesser de penser en termes d'addition des langues, pour aller vers une dynamique plurilingue.

La langue a un rôle important dans l'enjeu interculturel que représente la construction de cette société guyanaise, multiculturelle, décidément pluriethnique, certainement plurielle. A croire que la *créolité* dans son acception large (glissantienne), consubstantielle à la société créole rôdée au processus (de créolisation) s'en impose aux cultures autres, de façon implicite et peut-être maladroite, vers un « *dépassement de la racialité et la constitution de nouveaux cadres de pensée* » (Bernabé, 1988). C'est peut-être prêter à la société créole des intentions qu'elle n'a pas, mais nous en posons ici l'hypothèse.

3.3 L'école : premier lieu de la rencontre interethnique

L'école, est le passage obligé de tous ceux qui sont en âge d'être scolarisés. Appliquée selon le modèle national, elle présente les mêmes caractéristiques au niveau des programmes, des méthodes et outils pédagogiques, ainsi que de la formation des enseignants. Cependant, nous verrons que les spécificités régionales ont amené les acteurs de l'école en Guyane à la mise en place de certaines adaptations.

L'école primaire, dans les lieux reculés de la Guyane, maintient les enfants dans leur communauté d'origine. En effet, certaines écoles sont implantées dans des villages monoethniques ou quasi-mono-ethniques (Léglise & Puren, 2005), comme à Cacao, à Awala-Yalimapo ou Camopi ; la prise en main des élèves, alloglottes et allophones le plus souvent, se fait dans leur langue grâce à la présence dans l'école et dans la classe, de *médiateurs bilingues et biculturels* (Launey, 2007). Ces derniers sont natifs de la langue des élèves⁵⁵ ; ils ont pour mission d'accompagner l'enseignant dans la prise en main de sa classe. Celui-ci est, dans ce contexte, alloglotte lui aussi, car la plupart⁵⁶ ne connaissent pas la langue de ses élèves⁵⁷. La réalisation de supports adaptés au contexte guyanais contribue aussi à insérer progressivement les élèves dans le système scolaire français. Après l'école primaire, ces élèves, issus de différentes communautés situées en périphéries des communes, sont plongés dans le contexte plurilingue des collèges. Au collège, surtout dans les zones où la polyethnicité existe, les élèves, pendant au moins quatre années durant lesquelles ils construisent leur personnalité (Wallon in Laval, 2002), sont introduits dans le dialogue interculturel.

L'école constitue le premier lieu de socialisation où chacun doit faire sa place ou alors rester effacé. La Guyane connaît un fort taux d'échec scolaire et celui-ci est envisagé d'emblée sous l'angle linguistique : ce sont les langues qui sont mises en cause. Alloglossie, bilinguisme, plurilinguisme, les cas sont diversifiés, mais dans tous les cas, les avis quant à la question de l'adaptation du système scolaire

⁵⁵ Les Amérindiens, Businenge et Hmong sont rares à avoir suivi le cursus officiel de formation et à avoir passé des concours (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005).

⁵⁶ Les enseignants acceptant d'aller dans ces villages isolés sont allochènes ; ils sont la plupart du temps des Métros, car les Créoles acceptent difficilement de quitter la conurbation de l'Île-de-Cayenne.

⁵⁷ L'IUFM de Guyane tient compte depuis quelques années de cet état de fait et sensibilise les futurs enseignants à cette problématique.

divergent. L'école en Guyane s'est toujours faite sur le modèle hexagonal (contenu pédagogique, supports pédagogiques, langue d'enseignement et langues vivantes étrangères). Cependant, certaines adaptations voient le jour au fur et à mesure de la prise de conscience par l'institution scolaire, de l'inadéquation de politique linguistique éducative ; certains changements interviennent non sans la volonté tenace des acteurs de l'école en Guyane, dont les linguistes sur le terrain depuis une trentaine d'années sont le moteur.

Pourtant, malgré les efforts qui ont été faits les acteurs sur le terrain scolaire se sentent démunis face aux problématiques d'enseignement en Guyane, notamment ceux qui sont nommés dans des communes isolées et qui se caractérisent par leur « extranéité », leur « inexpérience » et leur « instabilité géographique » (Léglise & Puren, 2005). Les enseignants en poste dans les communes du fleuve seraient plutôt favorables à une « prise en compte des langues des enfants ». Il s'agirait de passer par les langues des enfants pour arriver au français, en revanche, ils sont peu favorables à l'introduction des différentes langues, « comme objet d'enseignement ». En revanche, les enseignants ne réagissent pas de la même manière concernant les cultures des élèves, et voient en l'école, le vecteur des valeurs sociales nationales : « *la culture à enseigner, c'est celle de la France* » (Alby & Léglise, *ibid.*).

Aussi, la réflexion à mener se situe au niveau des représentations des acteurs de l'école, modelés par une vision monolingue. Le changement n'interviendrait-il pas par le décroisement des pratiques linguistiques au sein de l'école, comme lieu de trêve interculturelle.

Deuxième partie

Approche théorique de l'interaction en contexte plurilingue

Lorsque l'on étudie le plurilinguisme guyanais, on parle de langues, mais il est aussi difficile d'écarter les autres axes de lecture du terrain, introduits par la première partie : l'ethnie, la culture, le statut social, le positionnement identitaire. Il s'agit d'ancrer la langue dans la réalité non seulement sociale, mais aussi culturelle, plurielle, de notre terrain. Ces éléments seront abordés dans cette partie composée de deux chapitres abordant la problématique de l'interaction : interaction entre les langues, les cultures et entre les locuteurs, sujets porteurs de celles-ci. La dynamique interactive dont nous parlons s'est aussi appliquée à l'évolution de notre approche conceptuelle qui, partie de la langue, de la sociolinguistique, a franchi les limites de notre discipline de prédilection vers d'autres champs disciplinaires, vers d'autres points de vue.

Quels outils épistémologiques permettent de décrire l'interaction des langues, des locuteurs ? Nous nous sommes attelée à analyser le contexte plurilingue guyanais sous divers angles, dans le but d'en saisir la complexité : la langue et la culture, mais aussi le sujet comme être social.

4 Contacts de langues, « chocs » de cultures : histoires d'interaction

De contacts, de conflits ou de chocs entre les locuteurs, il s'agit en fait d'interactions et d'une présence simultanée d'au moins deux individus issus de langues, cultures, communautés différentes. Ces contacts sont décrits en termes *consensuels* ou *conflictuels* (Boyer, 1997), selon la manière dont ils affectent les comportements socio-langagiers des individus (Weinreich in Moreau, 1997), du rejet à la découverte de l'autre, au relativisme et à la compréhension (Lipiansky, 1994). Il s'agit de considérer un contexte où des individus sont engagés et où il se passe quelque chose : les individus interagissent, apprennent à se connaître, pour enfin se comprendre.

Notre développement insistera davantage sur les tensions générées par les contacts de langues et de cultures car, suivant l'hypothèse interactionniste choisie pour cette étude, le sujet réagit aux éléments de l'interaction (le contexte, ses représentations et celles de l'autre), qui complexifient son rapport avec la ou les

langue(s) de son répertoire. L'accent sera porté sur le sujet – sujet parlant, mais aussi sujet entendant –, engagé dans le processus social de l'échange, du discours, et par conséquent sur la définition de l'identité.

4.1 Langues, cultures, sociétés : cloisonnement, décloisonnement

« Entre-temps, les peuples pauvres avaient, par leur irruption même, permis qu'éclouent les idées nouvelles, de l'altérité, de la différence, du droit des minorités, du droit des peuples. » (Glissant, 1990: 150).

Le bilinguisme est un phénomène apparu de manière relativement instantanée. L'émergence de nouvelles nations constituées comme « autres nations » en face des nations coloniales – comme l'indépendance des pays africains, globalement après le dernier conflit mondial –, les migrations, la montée des régionalismes, sont autant d'évènements que l'on peut dater et qui constituent cette soudaineté des contacts de langues et cette revendication identitaire spécifique aux années 1960 : « *se superpose désormais une matérialité dense de la présence des peuples.* » (Glissant, 1990 : 125).

Le modèle fergusonien est le premier modèle qui illustre la nouvelle relation s'instaurant entre la langue des dominants et celle(s) des dominés : une relation « stable » construite sur l'inégalité. Sans pour autant concevoir les contacts de langues puisque le territoire de chaque langue est délimité sur le plan linguistique comme sur le plan social, le schéma de la diglossie a ainsi permis de fixer l'existence d'autres langues que la langue demeurée officielle.

Après la création d'un rapport dual, consistant en une rencontre langue haute/langue basse, l'étape suivante dans l'étude des contacts de langues a consisté à approfondir la connaissance de ces langues nouvellement reconnues, dans un premier temps par une phase de description des langues et de réalisation de supports écrits. Puis, mieux connues, les langues se sont distinguées comme constituantes d'un capital multilingue à valoriser. Cependant, quels effets la démarche de catégorisation, sous-jacente à la multiplication des langues, des cultures, des sociétés, a-t-elle sur les

locuteurs ? La distinction faite entre les deux notions de multilinguisme et de plurilinguisme, abordées ci-après, peut être un premier élément de réponse.

4.1.1 Multilinguisme et plurilinguisme

Deux notions sont utilisées pour dire le fait que plusieurs langues existent dans un même espace : multilinguisme et plurilinguisme.

Tantôt elles sont considérées comme des *synonymes* (*Dictionnaire Larousse de linguistique et des sciences du langage*, 1994 in Riley, *op. cit.*) : on utilise indifféremment l'une ou l'autre, sans en indiquer la motivation (ce qui montre que la distinction n'est pas faite) ou alors elles sont mises côte-à-côte, ou encore confondues. Par exemple, dans l'ouvrage de Baggioni, Calvet & *al.*, intitulé *Multilinguisme dans l'espace francophone*, R. Chaudenson en introduction de l'ouvrage, parle essentiellement de « *multilinguisme* », alors que L-J. Calvet parle essentiellement de « *plurilinguisme* » (Baggioni, Calvet & *al.*, 1992). Autre exemple : dans l'ouvrage de Lüdi & Py, on parle essentiellement de *bilinguisme* et de *plurilinguisme* (Lüdi & Py, *ibid.*). Un dernier exemple

Tantôt elles sont différenciées : la notion de multilinguisme se situe au niveau sociétal et celle de plurilinguisme est au niveau individuel (Riley, *ibid.*).

Il n'y a généralement pas d'ambiguïté autour de la notion de multilinguisme qui renvoie quasi systématiquement à l'idée du multiple, de l'accumulation que l'on veut montrer dans les contextes où l'on compte plus d'une langue. En revanche, la notion de plurilinguisme paraît plus ambiguë, car elle connaît plusieurs définitions. D'une part, comme nous l'avons dit, elle peut avoir le même sens que multilinguisme, donc peut s'appliquer au niveau sociétal. On peut le voir à travers les deux définitions de M. Cohen, qui datent de la même année, citées par J-P. Colin :

multilinguisme, 1956, « état d'un individu ou d'une communauté linguistique qui utilise concurremment trois langues différentes ou davantage »

plurilinguisme, 1956, « état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication ; situation qui en résulte » (Colin, 2004 : 29).

Les deux définitions sont sensiblement différentes, puisque la deuxième introduit la question d'une compétence de communication. Cette deuxième définition correspond à celle de *polyglossie*, entrée du *Dictionnaire de didactique du français* :

« On appelle *polyglossie* la forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle. » (Cuq, *op. cit.* : 197)

Néanmoins, d'après cette dernière définition, le fait que le multilinguisme soit qualifié de « *sociétal* » induit qu'il peut être aussi qualifié d'individuel, auquel cas il n'aurait pas nécessité de qualificatif. De même, il aurait peut-être fait l'objet d'une définition propre au lieu de renvoyer à celle de « *polyglossie* ».

La notion de plurilinguisme signifie ainsi qu'un individu parle plus de deux langues et qu'il dispose d'un répertoire de langues qu'il utilise en fonction des contextes. Elle est définie comme suit :

« On appelle *plurilinguisme* la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. » (*ibid.* : 195).

Les définitions de multilinguisme et de plurilinguisme dépendent moins de la distinction entre individuel et social, que du point de vue adopté par rapport à l'objet de recherche, c'est-à-dire la langue ou la société (ou le sujet). En effet, que cela soit pour la définition de la langue ou pour les études menées sur le bilinguisme, lorsqu'il y a plus de deux langues, on considère soit l'effet de cumul de langues (multilinguisme), soit l'effet de mélange des langues (plurilinguisme).

Ainsi, la trentaine de langues parlées en Guyane fait de ce territoire, un espace multilingue, cependant, tout le monde n'y parle pas toutes les langues et tout le monde n'y est pas plurilingue. Le plurilinguisme est à définir sur deux plans, individuel et social. Sur le plan social, il faut prendre en compte le fait que toutes les langues recensées ne sont pas parlées partout. Il existe des zones de plurilinguisme, correspondant généralement aux villes pôles⁵⁸, c'est-à-dire à des espaces du territoire guyanais où les membres d'une micro société (la ville) sont au contact d'un

⁵⁸ Cf infra, partie 1.

continuum de langues et par conséquent, sont hypothétiquement locuteurs des langues de cet espace où ils évoluent ordinairement. Ainsi, l'immersion dans des contextes plurilingues prédispose les individus à être plurilingues, donc à avoir une compétence plurilingue. Or, si l'on considère plusieurs contextes plurilingues, il existe plusieurs plurilinguismes en Guyane, ce qui implique une composition différente des répertoires de langues sur le plan individuel, des répertoires plurilingues, en fonction des espaces fréquentés. Les répertoires plurilingues potentiels compteraient ainsi les langues d'un espace, et chaque individu en aurait une compétence active (production/expression) ou, à tout le moins, une compétence dite passive (compréhension). Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'activité ou la passivité des langues d'un répertoire plurilingue : l'expérience personnelle (vernaculaire), les représentations (statut, légitimité) et usages de la langue (véhiculaire). Ces facteurs renvoient à des catégories linguistiques issues de contextes plurilingues divers.

4.1.2 Ethique et étiquettes linguistiques : catégoriser et nommer les situations plurilingues

La relation entre plurilinguisme et urbanité a été faite depuis une vingtaine d'années, car les villes constituent des pôles d'attraction, des lieux de « *brassage de populations [...] produit des migrations économiques.* » (Calvet, 1981). L'idée du brassage exprime la diversité linguistique que l'on peut rencontrer dans les villes. Mais la ville est un lieu fortement socialisé, dans le sens où les rôles sociaux sont plus nombreux et plus disparates ; l'hétérogénéité sociale et culturelle y est plus dense, *a fortiori* l'hétérogénéité linguistique l'est aussi. La ville est par conséquent un lieu de catégorisation (Mondada, 2004) où tout est comparé : les individus, les quartiers, les pratiques. C'est ainsi que, tout comme les individus sont classifiés, les langues le sont aussi.

De ce fait, chaque ville possède une « couleur » ou une « tonalité » plurilingue propre, en fonction des locuteurs qui s'y croisent. Toutes les langues de tous les locuteurs n'y sont pas forcément représentées, cependant un certain nombre le sont, plus ou moins visibles, plus ou moins valorisées, avec un statut plus ou moins élevé et une fonction spécifique. Il y a une répartition des pratiques voire une hiérarchisation des langues.

En France par exemple, on distingue la langue nationale, le français, des autres langues partageant avec elle les critères de citoyenneté et de territorialité : les langues régionales (ex : basque, breton, occitan, créole martiniquais, kali'na). Les langues d'immigration n'ont pas de statut officiel.

En Afrique francophone, par exemple, la (les) langue(s) officielle(s) (ex : anglais, français), langue(s) de l'Etat, est (sont) distinguée(s) des langues nationales (ex : douala, haoussa, mina), en tant que références culturelles, et des autres langues vernaculaires.

D'un point de vue linguistique, le français *langue standard*, exogène, côtoie des variétés régionales – un français dit « *d'Afrique* », des « *africanismes* ». Ces variétés régionales sont dévalorisées lorsque l'on attache de l'importance à la norme ; mais elles sont entendues comme la revendication d'une identité francophone africaine. En France, ces variétés régionales sont appelées « régionalismes ».

Sur le plan de la didactique, on comprend la langue maternelle (français), les langues étrangères (anglais, espagnol, allemand, etc.), les langues régionales – dont l'introduction à l'école a été légiférée à partir de 1951, avec la Loi Deixonne. En contexte plurilingue, comme en Guyane (bien que département français), le français n'est pas forcément la langue maternelle ou première⁵⁹ des élèves, le français est donc traité comme une langue seconde – voire comme une langue étrangère. La notion de *français langue seconde* (FLS) a émergé des contextes francophones africains notamment, où le français est plus ou moins perçu comme une langue exogène.

Sur un plan sociolinguistique, dans les pays multilingues, on constate que certaines langues sont utilisées à des fins essentiellement communicatives, lorsque des communautés voisines ne parlent pas la même langue. Elles sont appelées des *langues véhiculaires*. L-J. Calvet observe qu'un certain nombre de facteurs peuvent jouer un rôle dans l'apparition d'une langue véhiculaire : facteur géographique (ex : fleuve), facteur économique lié au précédent (ex : commerce), facteur politique,

⁵⁹ Autre qualificatif qui supplée celui de « maternelle », parce qu'il est plus neutre que ce dernier dont l'emploi peut être contredit, à cause du fait que la langue premièrement parlée n'est pas forcément celle de la mère et qu'il peut y avoir des cas de bi- / plurilinguisme. Cependant, la notion de « maternelle » contient une dimension affective non exprimée dans celle de « langue première » (Cuq, *op. cit.* : 151).

facteur religieux (ex : hébreu), facteur de prestige historique, facteur urbain (relais des facteurs géographique et économique), (Calvet, 1981). La véhicularité d'une langue dépend donc non seulement d'une nécessité de communiquer, mais aussi de « *facteurs d'expansion* » : la fonction véhiculaire est donc une fonction sociale » (*op. cit.*).

Précisément à cause de sa fonction sociale, la véhicularité d'une langue peut soulever des discussions. Le principe communicatif de la langue véhiculaire, c'est-à-dire neutre *a priori*, est renforcé par un caractère identitaire lequel, en Guyane précisément, accentue son facteur politique. En effet, le créole guyanais se veut être *la* langue vernaculaire de Guyane, celle de l'identité guyanaise, la langue-phare, une langue-ciment des communautés ethnoculturelles nombreuses sur ce territoire ; or deux langues lui font concurrence : le français et le nengee. Le français est une langue véhiculaire parce qu'il est la langue nationale, officielle, des médias et surtout de l'école (donc théoriquement parlé par tous ceux qui sont (ont été) scolarisés) ; du fait que son acquisition soit une condition d'immigration, le français supprime le créole en termes de priorité. Le *nengee* (Goury & Migge, 2003), notion générique désignant les langues parlées par les Marrons, s'impose comme une, voire la langue vernaculaire du Maroni, parce que *langue frontalière* (Léglise, 2004), supplantant ainsi le créole guyanais.

Toutefois, les désignations de la langue que nous venons de voir relèvent de catégorisations scientifiques, d'un jargon spécifique qui ne correspondrait pas nécessairement aux manières de dire des individus sur ce qu'ils parlent. Or ces derniers opèrent eux aussi des classifications en fonction du contexte et de ce qu'ils veulent en dire. Il s'agirait de travailler sur les distinctions faites par les locuteurs entre les langues qu'ils parlent, ou encore, pour sortir de la notion de *langue* – nous renvoyons ici à l'action instituante de *nommer* (Canut, *op. cit.*) –, de travailler le champ lexical de la *parole* (même si on y retrouve aussi le terme de *langue*). De sorte que pour parler de la parole, nous serions encline à nous intéresser à ce que ceux qui parlent disent de ce qu'ils parlent, c'est-à-dire aux représentations des parlants quant à la valeur qu'ils donnent aux « langues » qu'ils parlent. Nous en avons relevé quelques exemples, dans la littérature scientifique (parce que signalés par des guillemets) ou dans notre corpus : « *langue des nous* » et « *langue des autres* »

(Léglise, 2004) ; « *langue des blagues* » et « *langue du repas* » (Sébastien, annexes p 55) ; « *langue interdite* » (Yoann, annexes p 158).

B. Maurer et A. Domergue ont travaillé sur les représentations des langues dans la francophonie : ils ont mis en place une méthodologie permettant d'accéder aux *systèmes de valeurs* des locuteurs (Maurer & Domergue, 2008), qu'il nous paraîtrait pertinent de transposer à notre contexte. Cette étude montre un intérêt croissant pour les sujets : savoir ce qu'ils pensent des langues qu'ils utilisent et de ce qui s'en rapporte. Les catégorisations opérées par les usagers de la langue (locuteurs et linguistes) montrent certes une démarche de synthèse des contextes, mais révèlent aussi les tensions⁶⁰ qui peuvent s'opérer au sein même de l'individu bi-/ plurilingue, selon la formule de U. Weinreich :

« *l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas le lieu géographique mais bien l'individu bilingue.* » (Weinreich in Lüdi & Py, 2002 : 6)

4.1.3 Le plurilinguisme, source de tensions et d'insécurité linguistique

P. Dahlet dans son intervention au colloque « *Transmission /appropriation des langues en construction des identités plurilingues* »⁶¹, portant sur « *Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers* », décrit les tensions des identités plurilingues selon trois principes : *la langue, son absence, leur médiation* (Dahlet, 2007).

Ainsi, seul le discours doit compter et non pas la langue parce que, plus d'une langue, cela entraîne des « *fractures* » et par conséquent des tensions chez le sujet plurilingue.

Ensuite, l'absence de la langue, causée par le fait que des langues soient « *supplantées par d'autres* », provoque un sentiment d'insécurité linguistique, un « *flottement des repères* », un « *concentré de flou et de combat* », qui impliquent les tensions et le malaise de bon nombre de sujets plurilingues.

⁶⁰ Nous avons déjà vu les tensions sociales qui existent à travers les pratiques de catégorisation et de hiérarchisation, au travers des notions de diglossie, de langues dominantes/minorées, etc.

⁶¹ Colloque organisé par le groupe PLURIFLES « Plurilinguisme et Français Langue seconde – DILTEC (EA 2288) Paris 3, du 6 au 8 juin 2007. La parution des actes devaient avoir lieu dans la revue *Glottopol*, mais nous en avons perdu la trace.

Enfin, la médiation comme négociation des langues, par le biais de l'alternance des langues, est également vécue comme tension, parce que cette alternance est la plupart du temps refusée par l'idéologie monolingue dominante : renvoyant à la face des sujets plurilingues leur identité d'« *alter-nés* » (*ibid.*).

Il s'agit par conséquent d'opposer à l'unilinguisme, le « *mixtilinguisme* » du locuteur alter-natif⁶², c'est-à-dire de sortir du schéma d'« une » identité, et considérer – dans une approche didactique – les dimensions d'identifications.

La notion de « tension » a également été utilisée par C. Canut dans le cadre de son étude visant à dégager un modèle d'analyse de l'activité épilinguistique. Elle remarque une « *tension épilinguistique* » – tension dans le discours – entre « *idéal de langue* » et « *langue idéale* » (Canut, 2002). L'idéal de langue correspond au mythe de la langue unique, originelle, de la langue à soi ; tandis que la langue idéale renvoie à l'altérité linguistique, c'est-à-dire à la langue de l'autre, à la langue de la communauté. Cette tension se manifeste bien dans les situations d'hétérogénéité linguistique, donc de plurilinguisme, où il faut faire un « va-et-vient » permanent entre sa langue et la langue de l'autre.

Or s'il y a tension, il y a précisément un sentiment d'insécurité linguistique, lequel démontre l'existence d'une idéologie dominante et la volonté du locuteur de converger vers la langue légitime, de tendre vers une homogénéité linguistique, aux dépens de son hétérogénéité.

On retrouve l'idée de la tension exprimée autrement chez C. Van den Avenne dans ses travaux sur la socialisation langagière ; elle est formulée en termes de « *conflits de rôles* » chez l'individu qui change de rôle au cours d'une interaction (Van den Avenne, 2001).

Cependant, il est important de noter que ce conflit intervient, alors que l'individu se trouve plongé dans un contexte différent de celui qu'il connaissait auparavant : il s'agit précisément de l'expérience de la migration.

Lorsqu'un individu évolue dans son milieu d'origine, dans un contexte plurilingue par exemple, pour lui, le changement de langues relève d'un fonctionnement habituel et n'est donc pas remis en cause – à supposer que dans le milieu plurilingue en question, les langues soient considérées comme égales, c'est là

⁶² Conçu à partir de la notion de P. Dahlet : « *alter-nés* », *cf. infra*.

un autre problème que nous ne soulèverons pas maintenant. Il a connu une socialisation langagière plurilingue. Cette socialisation langagière, bien que plurilingue (tenant compte de notre remarque faite ci-dessus) se trouve alors être une socialisation langagière homogène, dans la mesure où le plurilinguisme ne représente pas pour lui une rupture mais, nous rajoutons, un continuum.

Le problème se pose quand il y a migration, l'individu se retrouve dans un contexte différent de celui auquel il était habitué : la socialisation langagière est alors hétérogène. Le cas présenté par C. Van den Avenne est celui de Maliens ayant migré en France, qui se retrouvent en situation de diglossie et donc en situation de tension linguistique (et sociale), d'où les conflits de rôles. L'étude porte donc sur la mise au point d'une grille d'analyse de la variabilité des discours épilinguistiques chez les locuteurs afin de donner du sens, donc comprendre, ces changements de rôles.

Il est question dans cette étude du passage « *[d'une] expérience plurilingue à [une] expérience diglossique* », mais il nous semble qu'elle pourrait s'appliquer à toute situation de migration, qui consiste à passer d'un contexte linguistique à un autre, d'un contexte plurilingue à un autre. Nous partons en effet du principe que chaque contexte est porteur de règles de socialisation propres et que, par conséquent toute situation de migration entraîne une socialisation langagière hétérogène, laquelle est génératrice de conflit et d'insécurité linguistiques (et sociaux). D'autant que cette insécurité linguistique pourrait provenir d'une différenciation entre les langues, comme c'est le cas avec le concept de diglossie.

4.1.4 Hiérarchisation, stigmatisation, revendication : de la diglossie à l'interlecte

La notion de *diglossie*, qui se pose comme l'équivalent grec de la notion de bilinguisme, a été reprise par Ferguson pour désigner les situations où deux variétés de langues se répartissent les usages. En voici sa définition :

« La Diglossie est une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une

*période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des événements communicationnels écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire » (Ferguson, 1959 in Lüdi & Py, *ibid.*).*

Ce qui paraît stable dans la situation linguistique que Ferguson présente, est en fait la relation de domination d'une variété linguistique sur une autre – notion qui n'apparaît pas dans son propos –, du fait que l'une se décline à l'écrit et l'autre non. Le modèle de Ferguson, paru en 1959, intervient en effet juste avant la période des indépendances, comme pour légitimer les politiques linguistiques coloniales en vigueur (Calvet, 1992 : 131).

La diglossie est en effet marquée par une hiérarchisation des langues, une distribution inégalitaire teintée de domination/subordination linguistique (langue haute/langue basse). Le critère d'officialité (administration, scolarisation, langue de l'écrit, etc.) est mis en avant dans une distribution *bureaucratique* des langues (Gumperz, 1989 : 9 ; Calvet, *op. cit.* : 132).

Cependant, ce modèle se présente en décalage avec la réalité des pratiques linguistiques, ainsi que L-J. Calvet le fait remarquer pour les situations africaines (Calvet, *ibid.*). Le modèle de la diglossie démontre bien que, malgré le fait qu'ils soient dominés, les sujets maintiennent des pratiques linguistiques propres, en dehors des contextes dits officiels de l'école, de l'administration, etc. Il concède par conséquent aux langues dominées, des espaces où la langue dominante n'a pas de prise. Or on constate aussi que les langues rangées dans les langues dominées connaissent aussi une hiérarchie entre elles, une hiérarchie sociale et fonctionnelle, qui entraîne un chevauchement hiérarchique, que le modèle trop figé de Ferguson ne permet pas de représenter. L'idée de « *diglossies enchâssées* » proposée par L-J. Calvet permet ainsi de « *ménager le modèle* » (Calvet, 1987 in Calvet, *ibid.*). On retrouve également des termes comme la « *polyglossie* », définie comme une :

« forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle. » (Cuq, 2003).

En effet, le modèle de Ferguson ne reflète pas véritablement les situations de bi- ou plurilinguisme sur au moins deux points. D'une part, il reproduit la hiérarchie basée sur un critère d'officialité, découlant d'un *processus d'hégémonie* (Marcellesi, *op. cit.* : 9) qui n'est pas le seul critère d'usage d'une langue. Le cas des unilingues non francophones (en Guyane ou en Haïti par exemple) montre bien que l'officialité n'a rien de déterminant dans la pratique d'une langue (Dejean, 1979 in Prudent, 1981 : 24-25), en tout cas conçue comme telle – c'est-à-dire basée sur un rapport à l'écrit, à l'institution coloniale –, qui ne tient pas compte du fait que des situations « officielles » peuvent exister par ailleurs dans les sociétés traditionnelles dominées.

D'autre part, son aspect figé, déclinant d'un côté la variété haute et de l'autre, la variété basse, en accord avec une vision homogène de la langue, ne conçoit pas les situations intermédiaires où les mélanges de langues se produisent effectivement comme le montre L-F. Prudent dans une étude réalisée en Martinique (Prudent, *op. cit.*). La zone de mélanges avait été également observée notamment par D. Bickerton, qui proposait de s'appuyer sur trois notions au lieu des deux proposées par le schéma bipolaire de la diglossie : *acrolecte* (langue haute), *basilecte* (langue basse), *mésolectes* (Bickerton in Prudent, *ibid.* : 25). Il ne s'agira en fait plus de décrire des pôles, mais un *continuum de mésolectes* ; il y aurait donc non pas deux variétés en présence, mais un continuum :

« La polarité et la dissymétrie dans le pouvoir rendent nécessaire le terme de diglossie mais la non-étanchéité des utilisations rappelle que le bilinguisme de masse est toujours dans l'usage un continuum ou un quasi-continuum. » (Marcellesi, *ibid.* : 8).

Ce que L-F. Prudent appelle l'*interlecte*. La théorie de l'interlecte se pose ainsi non seulement comme une nouvelle approche de la langue, une approche décloisonnée, mais également fait montre d'une revalorisation du fait bilingue, présenté comme de la diglossie dans les zones qui connaissent des attitudes hégémonistes, lesquelles sont dénigrantes⁶³ vis-à-vis des mélanges opérés. Cette théorie s'oppose ainsi à la conception figée de la langue, à l'idée de norme, et propose de sortir du modèle d'homogénéité pour aller vers celui de la diversité des pratiques. C'est une théorie de la variation, qui part de la parole et non de la langue.

⁶³ L'expression « français-banane » en est un exemple.

En effet, Prudent considère que la conception polarisante des langues n'est pas représentative de ce qu'il observe sur le terrain qu'il a été amené à étudier : le terrain créolophone martiniquais. Il remarque que les pratiques linguistiques des locuteurs ne sont pas aussi tranchées que l'affirme le modèle de la diglossie ; il existe plutôt un continuum de mésolectes qu'il va nommer « *l'interlecte martiniquais* ».

Ce qui ressort de la théorie de l'interlecte, c'est qu'elle pose le principe d'une liberté du locuteur d'utiliser comme bon lui semble des moyens linguistiques qu'il a à sa disposition. Ainsi le locuteur ne se laisse pas enfermer dans le carcan diglossique qu'on veut lui imposer et, malgré la violence symbolique opérée par les normes sociales, il « *switch* » allègrement :

« La zone interlectale se présente donc comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. »
(*ibid.* : 31).

Enfin, l'interlecte n'est plus perçu comme un phénomène « honteux », mais comme une « *arme poétique* » (*ibid.* : 33). La langue dite basse regagne en légitimité dans les espaces autres que ceux qui lui avaient été attribués.

La vision d'une polarité de langues, telle que le montre le schéma diglossique, n'est que le reflet d'une volonté hégémonique à laquelle les locuteurs n'adhèrent pas de façon systématique. La notion d'interlecte répond à cette hégémonie par un aplanissement des pratiques linguistiques (langues haute et basse au même niveau) et propose l'idée d'un répertoire bilingue où les deux langues parlées seraient activées à volonté.

Ainsi, « parler une langue », en l'occurrence parler deux langues, signifie savoir alterner les langues dans une situation consensuelle ou conflictuelle. Parler une langue comprend par conséquent des conditions d'utilisation des langues et des enjeux différents pour les locuteurs, qui se conforment ou non à la norme sociale.

La manière de définir la langue démontre l'intérêt porté à l'empreinte de la réalité sociale sur les changements linguistiques (Labov, *op. cit.* : 353) . Aussi est-il nécessaire de prendre en considération ce qu'il y a autour de la langue, c'est-à-dire les éléments externes à la langue. Les contacts de langues, au sein de contextes

d'hétérogénéité linguistique, sont surtout des contacts de locuteurs⁶⁴, lesquels sont porteurs de cultures, d'histoires collectives et personnelles diverses, et dont la langue se fait le support.

4.1.5 La langue et la culture

La culture est conçue comme une production sociale donnant à l'individu des significations actualisées de ce qui l'entoure. Les points de vue sur la culture relevés au cours de ce travail proviennent de l'anthropologie, de la psychologie sociale, de la sociologie et de la didactique du FLE.

L'extrait suivant, issu d'un ouvrage en anthropologie, donne une définition de la culture que l'on peut considérer comme générale:

« l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu. » (Abou, 2002 : 34).

Cette définition inscrit la culture dans une dynamique sociale, qui comprend qu'elle soit à la fois fixée (sociale) – « l'ensemble » et pas « un » ensemble –, et toujours en évolution (dynamique) – selon les verbes d'action : *penser, agir, sentir* et les termes de « triple rapport ».

Mais la culture est plutôt entendue comme une entité relativement stable qui est transmise au sein d'un groupe, ainsi que nous pouvons le voir dans la définition suivante, provenant de la psychologie sociale :

« La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenées à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 27)

Nous y retrouvons le champ lexical de la psychologie sociale : *stimuli, attitudes, représentations, comportements, valorisés* ; mais également celui d'une

⁶⁴ Cf. Weinreich (*ibid.*)

certaine stabilité de l'objet observé (la culture) : *l'ensemble, acquises, persistantes, partagées, affiliation, groupe, communs, assurer, reproduction.*

La culture est aussi conçue comme une « grille de lecture » qui permet de comprendre le monde et de se construire. Nous reprenons la définition de C. Clanet cité par P. Blanchet, pour qui la culture est :

« le schème fondamental, la grille de lecture, le système de signification, partagés par un groupe humain, qui permet à un individu d'interpréter la signification symbolique des comportements humains, et donc de construire en écho son propre comportement » (Clanet in Blanchet, 2000 : 113)

Dans ce sens, on comprend l'expression – reprise chez Blanchet, qui l'emprunte à G. Zarate – de « grammaire culturelle » (Zarate in Blanchet, *op. cit.*).

La culture fait l'objet d'une transmission de *significations partagées*, objet transmis ou à transmettre pour *interpréter* le sens de ce qui nous entoure ; elle est en cela « un langage, un mode de mise en relation et un mode de circulation. » (Vinsonneau, 2005 : 13-14). Pour la psychologie culturelle de J. Bruner, elle est une « sorte de boîte à outils » (Bruner, 1991 : 36) pour « dépasser », « redéfinir », « [donner] forme à la vie et à l'esprit de l'homme » (*op. cit.* : 48).

Ainsi, outre le fait qu'elle soit une production, elle est une « formation », qui permet à l'individu de se situer socialement :

« La culture oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social, les modalités de partage des valeurs qui s'offrent à lui et ses choix d'appartenance. » (Vinsonneau, op. cit. : 28)

« [...] elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. » (Bruner, op. cit. : 48)

« [...] Il n'est pas possible toutefois de réduire la culture à un attribut de la société ou de l'individu ; car la culture dépasse les acteurs sociaux, qu'ils soient individuels ou collectifs : ceux-ci ne maîtrisent ni la culture, ni les systèmes symboliques qui circulent entre eux. Un ordre sociétal les dépasse, échappant aux consciences individuelles de la participation même à la production du lien sociétal. » (Vinsonneau, ibid. : 13-14).

L'idéal à atteindre se présente sur un continuum culturel, dirons-nous, allant de la « *culture cultivée* » – une *culture encyclopédique* ou *savante* – à la « *culture minimale partagée* » – une *culture omniprésente* (Galissou, 1987). Précisément, R. Galissou propose (dans une perspective de didactique du FLE) de sortir du modèle de la *culture-ostentation*, celle où l'on met en avant la culture cultivée, pour aller vers celui de la *culture-discrétion* : « *qui rapproche, qui aide à vivre ensemble [...] la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien.* ». Il pose ainsi le principe des *mots à charge culturelle partagée (CCP)*, d'une *lexiculture partagée*, qui permettraient aux étrangers de pénétrer la culture des autochtones. Cependant, il ressort que la maîtrise de la CCP constitue une « *marque, discrète mais essentielle, d'appartenance au groupe.* », une marque identitaire donc.

Peu après, R. Galissou (Galissou, 1988), nommera la « *matrice* » alimentant la pensée, « *culture* » ; la culture savante ou de prestige s'appellerait « *cultivé* » – la culture – et la culture partagée, le « *culturel* » – *ma culture* (p 88). L'objectif étant de donner à voir *ma culture* à l'autre, afin de « *parvenir ensemble* » à la culture, la mienne, sans orgueil et sans culte, dans un discours « *neutre* » entre cultures différentes (p 89) :

« *Par ce refus de modéliser, de valoriser, de magnifier ma culture, j'appartiens évidemment à la génération postérieure au colonialisme, qui ne veut plus s'imposer par la force, mais se faire reconnaître de plein gré (selon le principe que ce n'est pas à elle de dire ce que « vaut » sa culture, mais aux autres à le découvrir : on ne saurait être juge et partie).* » (p 90).

La CCP de R. Galissou se trouve transposée dans la définition de la *compétence ethnosocioculturelle* de H. Boyer (Boyer, 1995) : ces deux théories prônent « *la prise en compte de la dimension culturelle d'une compétence de communication* », comme compétence « *complexe* » de communication (Boyer, *op. cit.*). H. Boyer définit l'*ethnosocioculture* comme « *un ensemble composite de traits constitutifs d'imaginaires collectifs* », comme « *sens commun* » qui n'est accessible « *qu'au travers de connivences (implicites) fondamentalement endogènes.* » (*op.cit.*), sauf si l'on prend les mesures nécessaires à leur acquisition : mise en évidence de la CCP (Galissou, *op. cit.*) et des *traits constitutifs d'imaginaires collectifs* (Boyer, *ibid.*).

Pouvoir transmettre à des apprenants des références culturelles définies, est un défi que s'est donné la didactique. La didactique dite des *langues-cultures* conçoit la possibilité de saisir les traits constitutifs d'imaginaires collectifs, pour reprendre les termes de H. Boyer ci-dessus, ou encore « *le réseau symbolique* » (Cuq, 2003 : 148-149) d'une langue étrangère, dans le but de permettre à un apprenant de s'approprier une langue, c'est-à-dire d'« *être capable de produire et de recevoir du sens dans [une] langue* » (Cuq, *id.*). Cette appropriation se fait à plusieurs niveaux (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), avec un enjeu identitaire différent étant donné que la valeur de la langue ne sera pas la même. L'objectif d'enseigner une langue-culture repose sur l'idée d'un échange possible entre deux individus issus de cultures différentes. Ce qui nous amène dans l'ère/aire de l'interculturel, comme « *dialogue fécond entre deux civilisations* » (Dumont, 2001 : 105).

« *L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels.* » (Cuq, 2003 : 136)

Le concept d'interculturel est apparu dans les années 1970 marquées par l'immigration massive dans les grandes « métropoles », de populations minoritaires. Les rapports différentiels sont en outre alimentés par le développement technologique : toujours plus en contact avec l'autre.

Parler de contacts de langues, nous avons pu le voir précédemment, c'est parler de contacts de locuteurs. Ces contacts peuvent être vécus comme des « chocs » : d'une part en termes de « conflits » de langues, mais surtout en termes de « *chocs de(s) cultures* » (Galisson, 1987 ; Camilleri, 1989) :

« *parce que l'observation des faits montre que la langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre.* » (Galisson, *op. cit.* : 123).

Il signifie que l'on accepte de connaître l'autre tel qu'il est, dans sa différence et son identité, et non tel qu'on veut le voir, selon une image prédéfinie, selon un modèle universel qui le dévalorise – c'est-à-dire qui lui enlève ses valeurs pour en mettre d'autres à la place.

L'interculturel est une « *vision de l'homme et du monde* » (Dumont, 2003 : 132) :

« interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité, mais pas uniformisation, ni nivellement. [...] reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans leurs relations avec les autres et dans leur conception du monde. ».

Le principe est de rétablir la « fierté » des cultures, des langues, des traditions autres (*op. cit.* : 133).

En tant que vision, il est un objectif à atteindre, non encore atteint (Cuq, *op. cit.*), puisqu'on ne change pas le monde en trente ans. Il s'agit de tendre vers l'alter ego : égal et différent.

Le concept d'interculturel repose en fait sur le principe fondamental du *relativisme culturel*, comme « modestie intellectuelle » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 33) par rapport à notre capacité d'interpréter la vérité :

« chaque culture s'ordonne autour de sa matrice de départ selon une certaine logique et qualifie le bien et le mal en accord avec celle-ci » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 31).

Par conséquent, le principe du relativisme culturel consiste à considérer que chaque culture possède sa matrice propre et de la comprendre relativement à celle-ci. Il s'agit donc de comprendre chaque ensemble culturel selon ce modèle ; chaque culture se ressemble par ce principe qui fait que chacune est en même temps différente. De sorte qu'il faille « peut-être accepter l'autre comme semblable pour arriver à le reconnaître différent. » (Lipiansky, 1994 : 117).

Ainsi, la recherche sur l'interculturel présente une évolution des points de vue, de l'universalisme au relativisme, parce que l'interculturel s'inscrit dans des processus interactifs. La dynamique évolutive des réactions d'individus issus de groupes culturels différents et mis en contact (Lipiansky, 1994), peut tout à fait être reportée à la recherche même en sciences humaines. Suivant notre développement et reprenant le modèle de Lipiansky, on remarque que celui-ci fonctionne effectivement.

Lorsque deux individus de groupes culturels différents se rencontrent, ils passent par quatre types de réaction. En premier lieu, la *dénégation* ou *banalisation*

de la différence renvoie à un *besoin d'homogénéité et de similitude* : le désir d'universel, d'identité et d'homogénéité, est clairement apparu au moment de la rencontre avec l'autre. Ensuite, vient la *désillusion* qui entraîne des *mécanismes de clivage et de catégorisation*, ainsi que des *reproches*, des *jugements* et des *images négatives* – mais par réaction, nous ajoutons les mécanismes de revendication identitaire des minorités ; la différence de l'autre est perçue comme une *agression* : d'où les représentations négatives de la variation, du changement, du mélange, par exemple du bilinguisme perçu comme soustractif – et, à l'inverse, les attitudes de rupture. Puis il y a *distanciation et décentration* qui conduit à une *relativisation de l'identité culturelle propre* : on reconnaît par transparence, le terme de *relativisme culturel*. Enfin, il y a une *prise de conscience éventuelle de l'ethnocentrisme fondamental de notre regard sur les autres*, c'est-à-dire une *compréhension de la différence culturelle* qui entraîne une *communication plus profonde et plus authentique* : l'étude des représentations permet de mieux comprendre l'autre parce que l'on écoute ce qu'il veut dire de sa culture.

Mais qu'en est-il lorsque les influences culturelles s'entrecroisent ? Parler de culture ou de langue-culture sous-entend l'existence d'une frontière entre deux cultures ou langues-cultures. Comment définir des limites entre deux cultures ou langues-cultures en contexte pluriel ? Le dernier volet de ce chapitre sur les contacts de langues sera l'occasion d'appréhender ces interrogations, par une mise en perspective des notions de communauté linguistique et de communauté sociale.

4.1.6 Communauté linguistique ou communauté sociale ?

La question se pose, en effet, de savoir comment désigner un ensemble d'individus qui partagent des pratiques linguistiques (ou culturelles) communes. La notion de « communauté linguistique » apporte-t-elle une réponse satisfaisante, alors que l'on se rend compte de la complexité amenée par les situations de contacts de langues ? Les cadres conceptuels par rapport auxquels on se situe, font émerger des points de vue différents quant à la définition de cette notion ou même sa raison d'être. Peut-être faut-il voir comme une gradation, fonction de l'ouverture du champ linguistique de la communauté (\emptyset) observée, allant d'une définition de la communauté linguistique strictement attachée à une langue, à celle de la communauté sociale (et là encore d'autres questions pourraient surgir).

En premier lieu, la communauté linguistique part du principe d'une homogénéité linguistique des locuteurs, qui acquièrent une langue en immersion. D'une part, la langue dont il s'agit dans cette acception, est la langue idéale, celle qui n'admet pas la variation et pose le principe d'une aspiration des locuteurs pour la norme identifiée. D'autre part, la langue, comme une étiquette, vient identifier une communauté : la langue « *fait la nation* » (Saussure, éd. 1995 : 40). Dire (acte performatif) qu'une communauté linguistique parle une langue donnée, permet d'*instituer socialement* (Canut, 2000c ; Marcellesi, 1981), c'est-à-dire d'attribuer une identité à la fois sociale (nationale) et linguistique à un groupe donné, localisé sur un territoire donné : « *Au figement du linguistique répond le figement des communautés, et vice versa.* » (Canut, *id.*). Cette définition de la communauté linguistique peut trouver un écho dans certaines situations linguistiques, comme en Guyane où la grille de lecture se base sur la distinction des communautés linguistiques entre elles, équivalant aux communautés culturelles et ethniques. Partir de la langue, comme l'atteste le terme « linguistique » dans « communauté linguistique », relève d'une vision égocentrée de la communauté, qui ne prévoit ni la variation, ni les situations de contacts.

Le point de vue variationniste, initié par W. Labov, semble différent quand il pose la variation de la langue en fonction de caractéristiques sociales identifiées. Labov parle de communauté linguistique, parce qu'il étudie la langue de communautés spatialement localisées, sur l'île de Martha's Vineyard par exemple, ou encore dans les quartiers Noirs de New York, où il a observé des variations linguistiques, variations d'origine sociale : « *les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique.* » (Labov, 1976 : 338). Autrement dit, il définit une communauté linguistique « *comme étant un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue* » (*ibid.*). Les variations observées interviennent au niveau de la langue (l'anglais), aussi deviennent-elles norme au sein d'une même communauté linguistique. Par conséquent, ce qui est observé d'un point de vue social, c'est la langue, une langue, qui subit des variations lorsqu'elle est dans un contexte donné : la communauté linguistique (Labov, *id.* : 258).

Au contraire, D. H. Hymes propose de sortir de l'observation de la langue – et sur le même plan, de la grammaire et la compétence – pour définir une communauté linguistique :

« la nature, l'existence même d'une communauté linguistique n'est pas donnée par l'existence d'une « langue » commune, mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres. Cet aspect « créatif » ou « émergent » de l'emploi des ressources langagières est d'importance fondamentale dans la constitution des communautés linguistiques et est essentiellement de l'ordre du social. », (Hymes, 1991 : 45).

La communauté linguistique ne se caractérise pas simplement par l'utilisation d'une langue, mais par celle de *moyens linguistiques* (p 49), parmi lesquels il peut y avoir une coprésence de plusieurs langues – Hymes reprend l'idée du *répertoire verbal* de Gumperz. Le fait social est prééminent dans la démarche de Hymes, dans la mesure où il se positionne non pas sur la langue mais sur la parole – rappelons en effet qu'il est, avec J. Gumperz notamment, à l'origine de l'ethnographie de la communication. Il n'est donc pas question de grammaire, relative à la langue, mais de style, relatif à la parole et défini par un contexte. Ainsi : *« une communauté linguistique comprend un ensemble de styles [entendu comme] « façon ou manière de faire quelque chose ». »* (Hymes, 1991 : 53). Cette conception prévoit que les situations de bilinguisme, voire de plurilinguisme, composent le répertoire verbal d'une communauté linguistique ; elle indique surtout que, pour en faire partie, la compétence doit être prise sur le plan linguistique, mais également sociolinguistique⁶⁵.

C'est en ce sens que L. J. Calvet propose de franchir les limites de la notion de *communauté linguistique* et de lui préférer celle de *communauté sociale* :

« l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique. » (Calvet, 1993 : 89)

L-J. Calvet, interpellé par les situations de plurilinguisme, part d'une position plus radicale qui consiste à « partir du social et non du linguistique » (Calvet, 2002 :

⁶⁵ Au critère de grammaticalité, Hymes oppose celui d'*appropriété* (Hymes, op. cit. : 83). Suivant ce raisonnement, à la compétence linguistique, comme aptitude, peut-on opposer l'appropriation ?

13), c'est-à-dire ancrer la langue dans la réalité sociale : « réinsérer le segment [langue] dans le continuum, dans le contexte global donc de le relativiser et de le mettre en perspective. » (Blanchet, 2003 : 302). On en revient toujours à la conception de la langue, c'est-à-dire en tant que système ou en tant qu'objet.

C'est justement en ce sens que le didacticien de la langue-culture semble s'accommoder de la notion de compétence linguistique. Dans la mesure où celui-ci conçoit la langue pleinement, c'est-à-dire porteuse de significations, la problématique de la notion de communauté linguistique, n'en est plus une. Il s'agit en fait, de comprendre la communauté linguistique à l'instar de la vision que l'on a de la langue. Ainsi, R. Dumont définit-il la communauté linguistique :

« toute communauté dite « linguistique » se caractérise, ou devrait se caractériser, par l'homogénéité « globale » de la réception et de la production des produits culturels qui la constituent, tous ces produits, quels qu'ils soient (et c'est là le premier problème à résoudre, celui de leur définition elle-même) étant à considérer comme des manifestations signifiantes d'une communauté »
(Dumont, 2008 : 81)

La communauté linguistique est conçue à partir de la *langue-culture*, c'est-à-dire la langue distinguée de l'idiome et prise comme un vecteur de l'ensemble des objets culturels produits par une communauté et comme support de l'identité *collective*. Au sein de la communauté linguistique, le *sujet* (et non plus simplement le locuteur) est, en *discours* (comme *processus de « sédimentation »*), un utilisateur et un acteur du *sens* (*op. cit.* : 86). En ce sens, faire partie d'une communauté linguistique n'est pas simplement faire partie d'un groupe d'individus qui utilisent un même code, mais consiste en l'appropriation effective d'une manière de parler, de dire, de faire.

Concentré sur la mise en œuvre d'une didactique de la langue-culture, afin d'éviter à l'apprenant un « *choc social* » (*ibid.* : 96), le didacticien veut mettre en évidence, non seulement les produits culturels propres à une communauté linguistique permettant de les mettre en pratique (*instrumentalisation*), mais aussi les moyens de se distancier de sa propre langue-culture afin de s'approprier une autre langue-culture (*appropriation*) (*ibid.* : 229). Il s'agit en fin de compte de fournir à l'apprenant les éléments qui lui permettront d'accéder à une communauté

linguistique autre que celle dont il est issu, et d'entrer ainsi dans une dynamique de partage des langues-cultures.

Toutefois, l'enseignement d'une langue, même avec les méthodes de la didactique des langues-cultures, suffit-il pour permettre à l'apprenant d'être en situation de dire « je » au sein d'une communauté linguistique ? L'hypothèse, à vérifier, est que d'autres éléments entrent en ligne de compte lorsqu'il s'agit de parler une langue, quand bien même disposerait-on des éléments d'une langue et d'une culture : à quel moment se jette-t-on à l'eau lorsqu'il s'agit de parler une langue ?

Notre positionnement quant aux notions de *communauté linguistique* ou de *communauté sociale* tendrait vers une alternance des deux, en fonction du cadre conceptuel par rapport auquel on se situe et en fonction de la situation à décrire. En effet, choisir la notion de communauté linguistique revient à adopter une vision interne, tandis que le choix inverse conduit à une vision externe. L'objectif de cette étude nous aura amenée vers le deuxième point de vue, étant donné que nous avons choisi de partir du contexte et d'étudier les éléments de l'interaction.

4.2 De l'interaction

C'est précisément parce que l'on considère l'Homme comme un être social, qu'il est pertinent de replacer la langue dans une dynamique interactive, c'est-à-dire de l'insérer dans son contexte et considérer les multiples situations de communication générées par un contexte.

L'interaction ouvre la perspective de l'analyse de la langue à toutes les composantes d'un contexte. C'est pourquoi, nous présenterons tout d'abord la notion de contexte, puis celle d'interaction. Nous aborderons trois applications de la dynamique interactive, à travers l'exemple, des théories du développement, du processus de socialisation et de l'étude des représentations, lesquelles nous ont permis d'aborder le point de vue constructiviste lié à l'interaction et démontrent l'influence de l'interactionnisme dans la démarche scientifique. En effet, nous verrons que ces notions participent d'une véritable posture de recherche qui signale

que l'on porte un regard toujours actualisé, donc dynamique, sur les objets analysés : nous parlerons de regard psychosocial.

4.2.1 D'abord le contexte

La notion de *contexte* est mise en évidence particulièrement dans les travaux de D. H. Hymes où celui-ci réagit à l'étude de Chomsky – nous la retrouvons aussi utilisée par Labov, en tant que contexte social (Labov, *ibid.* : 257-351) –, posant clairement le principe de la « *prise en compte des réalités humaines dans l'étude du langage.* » (Hymes, *op. cit.* : 19) : le contexte détermine ce qui se fera sur la langue. Ainsi, on observe une communauté linguistique, laquelle forme en soi un contexte social où se dégagent des *styles*, un style étant une « *façon ou une manière de faire quelque chose* » (p 53). Il y a des styles propres à des groupes sociaux (*variétés*) et à des situations (*registres*), des styles personnels, etc. La notion de contexte est fondamentale chez Hymes, car elle détermine ce que ce dernier développe, c'est-à-dire la compétence de communication. Le point d'analyse n'est plus concentré sur la langue mais sur le contexte ; c'est le contexte qui influence le déroulement d'une interaction.

Le contexte est l'ensemble des éléments qui constituent le support ou, en fait, l'*arrière-plan social et ethnographique* (Gumperz, *op. cit.* : 15) d'une situation de communication. On retrouve, à la suite de Hymes – Labov lui-même dans son ouvrage principal cite ce dernier –, d'autres auteurs qui baseront leur analyse sur la notion de contexte. Les termes peuvent varier, allant de *contexte* à *contexte social*, comme c'est le cas chez Hymes lui-même, Labov parle de contexte « *social* ». Nous pouvons comprendre que ce dernier utilise l'adjectif « *social* », compte tenu du fait qu'il établit dans son ouvrage *Sociolinguistique*, les fondements de la discipline et que ceux-ci reposent précisément sur des critères sociaux (sexe, âge, lieu, catégorie sociale, etc.).

Cependant, hormis le contexte « *social* », les contextes à décrire dans une interaction relèvent d'autres facteurs : temporels, spatiaux, culturels, psychologiques. Ces contextes se superposent et forment ce que nous pouvons appeler globalement au singulier « le contexte » que l'on veut analyser, c'est-à-dire un « *contexte global* » (Blanchet, 2000 : 104), que nous retrouvons sous les traits de l'« *univers de*

discours » dont parle C. Kerbrat-Orecchioni. Cette dernière, dans le « schéma de la communication de Jakobson » qu'elle revisite, présente de façon détaillée les éléments intervenant dans la communication entre deux individus. Décrivant la composition des deux interfaces constituées par l'émetteur et le récepteur, nous pouvons percevoir à travers les termes de « compétence », l'emprunt fait à la notion de « *compétence de communication* » de Hymes. Cette compétence de communication est décomposée : « *compétences linguistique et para-linguistique* » pour ce qui relève du contexte linguistique ; « *compétence idéologique et culturelle* » pour ce qui relève du contexte socioculturel ; « *déterminations « psy- »* » pour ce que nous pouvons appeler le contexte individuel (ou psychologique). Ces différentes compétences et déterminations sont présentées sous forme de contraintes qui influent sur les interactions, dans la mesure où, nous le verrons par la suite, elles influent sur chaque interactant. Elles concordent également avec les termes du modèle SPEAKING de Hymes, notamment ceux de : *Settings* (lieu et moment), *Participants* (interlocuteurs), *Ends* (objectifs), *Norms* (normes linguistiques, culturelles et sociales). Les autres éléments du modèle ressemblent aux composantes et fonctions que l'on retrouve dans le schéma de la communication de R. Jakobson (*Acts, Keys, Instrumentalities, Genres*) : fonction expressive et fonction poétique, canal, message, fonction référentielle et phatique. Les schémas s'entrecroisent, interagissent, en fait.

Nous venons de voir que le contexte impliquait de nombreux éléments qui peuvent être mis plus ou moins en évidence et peuvent constituer des filtres d'analyse de situations de communication. L'accent peut être davantage mis sur des traits sociaux, comme cela a été le cas dans les études de Labov. Mais peuvent également émerger d'autres études, d'autres traits en fonction de l'objet de recherche. Ainsi, nous remarquons qu'en sociolinguistique urbaine, seront identifiés les traits propre à la *Ville*, à l'*espace* et au *territoire* (Bulot & Veschambre, 2006 ; Bulot & Messaoudi, 2003 ; Bulot, 2004 ; Calvet, 1994). Espace et territoire formant tous deux des « contextes spatiaux », voire des contextes tout simplement, supports de différentes situations de communication, et peuvent ainsi fournir des éléments de comparaisons (d'un espace à un autre).

De même, l'étude de H. Boyer sur « *la compétence ethnosocioculturelle* » porte-t-elle sur les « *traits d'identité collective* » d'une communauté, qui visent par conséquent à connaître le contexte ethnosocioculturel d'un lieu.

Un autre exemple, cette fois sur le contexte individuel, c'est-à-dire qui concerne le locuteur (son identité, son profil psychosociologique) : nous pouvons citer la thèse d'O. Zouali sur les « *usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire de Marocains vivant en milieu minoritaire ou en milieu majoritaire* ». Cette étude présente les cas de Marocains dans différentes situations sociales, en situation d'autochtonie ou à l'inverse en situation d'immigration. Les « *sujets majoritaires* » et « *sujets minoritaires* » constituent par conséquent, à eux seuls, des contextes individuels parce qu'ils se concentrent finalement sur l'identité, identité de *Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, ou Marocains de Bruxelles*. Selon le contexte individuel (pas seulement spatial, lié au Maroc, puisqu'il s'agit de l'expression identitaire, donc de ce qui se passe chez les sujets analysés), les usages et attitudes sont différentes. Une autre étude montre l'importance du contexte individuel dans la prise en compte des différents éléments d'un contexte global, celle de C. Van den Avenne sur les immigrés Maliens en France, qui dévoilent les différents rôles endossés au cours d'interactions : *émigré (Malien du Mali), Malien en France, immigré en France, parent d'enfants français* (Van den Avenne, 2001). Cette dernière étude montre bien comment un contexte individuel peut engendrer des discours particuliers, donc des interactions particulières et des contextes particuliers.

Nous avons accordé une place importante à la notion contexte, comme on peut le voir à travers l'organisation des parties et le choix d'une analyse des entretiens. Nous considérons le contexte comme fondamental pour l'analyse de notre terrain, dans la mesure où l'arrière-plan social et ethnographique, pour utiliser les termes de Gumperz, y est prégnant du fait même qu'il soit plurilingue – nous expliquions précédemment les enjeux du plurilinguisme. Aussi, après avoir défini la notion de contexte, nous verrons maintenant comment les différents éléments contextuels s'articulent autour d'une interaction. Il s'agit donc de définir la notion d'interaction et en donner quelques applications.

4.2.2 Définition de la notion d'interaction

Par interaction, on entend le sens de communiquer, de l'échange entre (inter) deux parties ; mais on entend également celui de l'action, c'est-à-dire du

déroulement des échanges et des effets qu'il peut y avoir sur les acteurs de ces échanges, les interactants.

L'interaction est le processus par lequel les individus se construisent, ponctuellement ou dans le temps. Elle est faite d'aller-retour d'un individu à son autre – en termes linguistiques, du locuteur à son interlocuteur parce que « *parler c'est interagir* » (Gumperz, 1989 : 155). Elle est un « *réseau d'influences mutuelles* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55) et en quelque sorte, une relation d'« échanges » – mot valise (de notre composition) pour signifier que les échanges provoquent des changements sur les interlocuteurs : « *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.* » (*op. cit.*).

Nous reprenons la définition de C. Kerbrat-Orecchioni sur l'interaction :

« le terme d'« interaction » désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants ». (Kerbrat-Orecchioni, op. cit.)

L'interaction se rapporte par conséquent à un échange donné (conversation) ou à un ensemble d'échanges (vie sociale), sur une période donnée ou dans un espace donné. La série d'échanges produits dans une interaction entraîne nécessairement des réactions, décrites en termes de communication mais aussi en termes de construction :

« L'interaction sociale, dans ses formes variées, allant de la conversation ordinaire aux échanges professionnels et institutionnels, est le lieu prototypique de l'usage des ressources linguistiques, outre que de la construction de l'ordre social, des relations, des positions et des identités catégorielles des participants. » (Mondada, 2001).

Ainsi, l'effet rétroactif est important dans l'interaction, car il implique chez les participants des réactions et donc des ajustements à la situation, au contexte. Les ajustements à décrire sont d'ordre : linguistique, identitaire, socioculturel et représentationnel.

Sur le plan de la langue, nous avons l'exemple de la théorie variationniste du changement linguistique présentée par Labov, lequel postule pour une analyse des « *relations externes* » (p 256).

Sur le plan de l'identité – comme remarque préliminaire au chapitre à suivre sur l'identité –, des ajustements ont également lieu au cours d'une interaction et tout au long des expériences d'interaction d'un individu. Des ajustements sont effectués pendant une conversation, en fonction des images projetées et perçues des interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 20), des stratégies identitaires et des besoins de *justification* (Boltanski & Thévenot, 1991). L'identité se construit et s'actualise en relation avec le contexte social : « *Il n'y a d'identité que médiatisée par le sujet en situation* » (Baugnet, 1998 : 17).

Sur le plan socioculturel, nous prendrons l'exemple du processus de socialisation qui est lié au précédent. L'intégration au groupe dépend donc d'une construction des identités liée à l'intériorisation de la culture du groupe ; ceci par un mouvement continu (nous en parlons ci-dessous).

Sur le plan des représentations, les pratiques y étant liées, nous verrons par la suite qu'elles se construisent également en interaction sociale.

Le point de vue interactionniste conduit à envisager les phénomènes observés sous un angle dialectique. La dialectique consiste en un dialogue permanent entre les parties de l'interaction : interlocuteurs, contexte. Le contexte étant également un élément à intégrer dans les parties en présence, qui participe de l'interaction. En outre, le terme « *médiatisée* » (ci-dessus) choisit par L. Baugnet permet d'insister justement sur le fait qu'une interaction a lieu dans un « *medium* », c'est-à-dire un « *milieu* », un « *espace* », un « *intermédiaire* »⁶⁶, autrement dit un contexte. Ainsi, la dynamique impulsée par le courant interactionniste nécessite un point de vue décloisonné, qui tienne compte de tous les paramètres externes, les paramètres autres. Par là, il faut même envisager que dire « *contexte* », c'est dire « *l'Histoire* », dans une rupture avec la conception dichotomique d'une mythologie (pas que) saussurienne (Blanchet, 2003 : 286) vers une approche interdisciplinaire : la perspective est la communication qui met en relation un ensemble, d'où les termes de « *contexte écolinguistique* » (p 287). Nous n'entrerons pas dans les détails en ce qui

⁶⁶ Dictionnaire Latin-Français, Henri GOELZER, 1928 (nouvelle édition), Editions GARNIER Frères.

concerne l'*écolinguistique*, parce qu'elle se rapporte finalement tout à fait aux deux notions que nous venons d'exposer (contexte et interaction).

L'invitation au regard décloisonné, en dehors d'un courant interactionniste impulsé par l'Ecole de Chicago (dont nous citerons les noms auxquels nous avons eu le plus recours : Hymes, Gumperz, Labov), a également été empruntée à la psychologie sociale. Cette dernière cumule (au moins) deux points de vue, sur l'individu et sur la société, qui impliquent un regard différent : un regard psychosocial.

4.2.3 Le regard psychosocial

Le regard proposé par la psychologie sociale présente justement l'idée qu'il faille « *transcender cette fragmentation qui aliène l'homme* » (Hymes, *ibid.* : 30), c'est-à-dire croiser les regards sur l'homme. Le regard psychosocial défragmente, décloisonne les points de vue et replace « *dans le plein* » ce qui a été étudié « *dans le vide social* » (Moscovici, 1984 : 12) : il s'agit « *de replacer dans le contexte de la société ce qui a été analysé hors de ce contexte* » (*op. cit.*), partir du contexte plutôt que de l'objet choisi.

Le regard psychosocial « *se traduit par une lecture ternaire des faits et des relations.* » (Moscovici, 1984 : 9) :

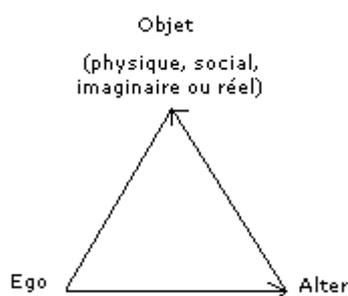


Figure 2. Le regard psychosocial

Nous remarquons que le schéma de Moscovici présente des flèches indiquant un mouvement qui figure l'interaction. Le sujet n'est pas étanche à ce qui se passe autour de lui. Il est un sujet social, c'est-à-dire confronté à un Alter. Le regard

psychosocial propose de prendre en considération l'individu dans son milieu qui interagit avec lui par l'intermédiaire d'un Alter.

La lecture ternaire permet de concevoir que le sujet appréhende l'objet par l'intermédiaire d'un autre ; le sujet a son propre regard, mais son regard passe par un filtre social, d'où le « regard psychosocial ». Elle introduit également l'idée d'une construction générée par ce passage par l'autre qui modifie le regard du sujet sur l'objet. L'idée de construction est souvent formulée par le terme de « processus » et par le suffixe « -tion » que l'on retrouve dans « interaction » et « communication ». Nous la retrouvons à travers différents concepts et théories que nous allons maintenant présenter.

4.2.4 Les théories du développement

Nous présentons brièvement les *théories du développement* que nous avons abordées par le biais de l'ouvrage de synthèse de V. Laval, parce qu'il nous fallait appréhender la notion de processus.

Les théories présentées, de J. Piaget, H. Wallon, L. Vygotski et J. Bruner, relèvent d'une psychologie du développement qui étudie le développement cognitif (Piaget), de la personnalité (Wallon) ou du langage (Vygotski et Bruner), particulièrement chez l'enfant. La psychologie du développement stipule une interaction entre l'enfant et l'environnement au sein duquel il évolue.

J. Piaget observe différents stades et facteurs de développement de l'intelligence qui reposent sur le concept d'*adaptation* au milieu : *assimilation*, *accommodation*, *équilibration* (ce dernier processus étant fondamental dans la théorie de Piaget, car il postule une activité effective de l'enfant dans son développement : d'où « interaction »).

H. Wallon étudie le *développement de la personnalité*, comme passage d'une *indifférence* à une *différenciation moi-autrui*. Il observe différents stades de développement de la personnalité qui ont la particularité d'alterner des « *orientations centrifuge ou centripète* », c'est-à-dire que l'enfant est tantôt en phase d'ouverture, tantôt en phase d'intériorisation, phases alternées qui lui permettent ainsi d'évoluer d'une étape à une autre.

L. Vygotski a élaboré une théorie des *fonctions psychiques supérieures*, qui repose sur un principe général de l'appropriation progressive par l'enfant d'instruments psychologiques, notamment du langage. Le développement se fait par un processus d'intériorisation de ces instruments. L'évolution du langage se fait progressivement : *langage social, langage égocentrique, langage intérieur*. Le développement se fait par interaction sociale, l'adulte étant le *médiateur* de la culture, à travers le langage. Vygotski développe la notion de *Zone Proximale de Développement*, qui implique de déterminer deux niveaux de développement : celui atteint par l'enfant et celui qu'il peut potentiellement atteindre.

J. Bruner présente une théorie de l'acquisition du langage, qui s'inscrit dans la conception vygotkienne du développement. Il considère le langage comme un moyen de communication qui permet d'agir sur autrui et de partager des réalités. Ce point de vue est fonctionnaliste : l'enfant apprend d'abord à contextualiser le langage au travers de *routines interactives* instaurées entre l'adulte et l'enfant, dans une relation asymétrique. Le bébé recherche la régularité des échanges, épisodes interactifs standardisés, répétitifs, que Bruner appelle « *formats* » d'interaction. Le *processus d'étayage* comprend une relation de tutelle, c'est-à-dire une relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant, ou l'enfant et un autre enfant expert, au cours de laquelle, le rôle de l'adulte est d'amener l'enfant à progresser.

Ces théories que nous venons brièvement de présenter, développent l'idée que l'interaction avec le milieu est fondamentale dans le développement de l'enfant. Mais elles présentent également chacune une phase d'intériorisation qui est nécessaire pour l'assimilation et l'adaptation au milieu. Bien qu'elles se soient intéressées essentiellement à l'enfant, elles nous ont permis d'envisager le fait qu'en contexte plurilingue, les individus étaient nécessairement perméables aux langues de l'environnement, à cause de routines interactives plurilingues dont nous pouvons concevoir l'existence.

Les théories du développement par conséquent montrent bien la dynamique d'interaction en contexte qui procède d'une construction de l'individu sur le plan cognitif et linguistique. Nous abordons maintenant une autre facette de la construction de l'individu : son adaptation à la société, c'est-à-dire la socialisation.

4.2.5 Le processus de socialisation

Une autre représentation ternaire, celle du processus de *socialisation* par Bolliet & Schmitt, permet de concevoir la construction de l'individu en interaction avec un groupe.

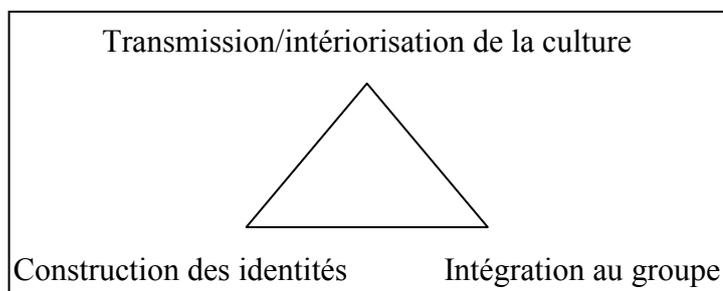


Figure 3. Le processus de socialisation

Source : Bolliet & Schmitt, 2002

L'individu est intégré au groupe qui lui transmet la culture, il construit ainsi son identité ce qui lui permet d'être dans le groupe, de continuer à intérioriser la culture du groupe et de continuer à construire son identité qui le renforce dans le groupe, etc.

Nous en venons à décrire le point « *transmission/intériorisation de la culture* » qui se réalise en fait par les représentations véhiculées dans un groupe social. La culture est transmise par des référents relativement stables, les représentations, qui sont intériorisées par un individu, lequel contribue à les véhiculer. Nous verrons donc quelques approches des représentations.

4.2.6 L'étude des représentations

Une représentation est définie en psychologie sociale comme :

« une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. [...] La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. » (Abric, 1994 : 13)

De ce fait, la représentation sociale (RS) est à la fois l'image de la réalité appropriée par l'individu ou le groupe, et une *organisation signifiante* qui détermine les comportements et les pratiques des individus. Elle est un système contextualisé :

« *Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. [...]* » (Abric, 2003 : 59)

Cette vision du monde stipule que le monde est vu au travers d'un filtre, les représentations, et que ce filtre est fonction du contexte. Les RS font par conséquent partie de la culture. De ce fait les représentations sont *partagées* (Boyer, 2001 : 16), dans le sens de « communes » – l'ensemble des représentations constituant un « *imaginaire communautaire* » (ou *ethnosocioculturel*) –, ce qui ne veut pas dire qu'elles connaissent l'adhésion de tous les membres d'une communauté (Py, 2004 : 8).

La RS est un système « *socio-cognitif* » organisé ; la structure d'une représentation comporte un noyau central et des éléments périphériques :

« *elle est organisée autour et par un noyau central – constitué d'un nombre très limité d'éléments – qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice).* » (Abric, 2003 : 59).

Les représentations sociales, par le fait de leur caractère social, sont stabilisées par un effet de masse qui les maintient fidèlement : le *noyau central* (Abric, 2003) ; elles ne sont cependant pas amenées à rester figées, car des *éléments périphériques* davantage sensibles aux changements, les transforment progressivement.

C'est par le discours que l'on accède aux RS et c'est le discours qui les véhiculent : « parce que le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir. » (Py, op. cit. : 18). Ainsi, les RS font-elles partie intégrante de la dynamique discursive en tant qu'elles donnent du sens :

« Mon avis est que la culture (et non la biologie) donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. C'est elle qui fixe les modèles propres aux systèmes symboliques d'une culture : son langage et ses modes de discours, les formes que prennent ses explications logiques et narratives ; c'est elle aussi qui fixe les règles d'une vie commune faite de dépendance mutuelle. » (Bruner, 1991 : 48)

Il n'est pas question dans cet extrait de « représentations », mais de « significations » parce que c'est le terme utilisé par J. Bruner. Néanmoins, les deux termes renvoient à la même idée (si l'on compare l'extrait de Bruner au premier extrait cité ci-dessus d'Abrić, 1994), c'est-à-dire que l'individu est guidé socialement dans ses pensées et dans ses actes.

Nous avons dit que le discours était le moyen d'accéder aux représentations, ou aux significations ; par conséquent il faut interroger les individus pour en prendre connaissance : c'est le but de la *psychologie culturelle* (ou *populaire*) de « s'intéresser à ce que les gens disent du monde où ils vivent. » (Bruner, *op. cit.* 31).

Les RS permettent d'expliquer des pratiques. Elles ont des fonctions : fonctions de savoir, fonctions identitaires, fonctions d'orientations (qui interviennent sur les comportements), fonctions justificatrices.

L'intérêt pour les représentations (ou les significations) vient du fait que l'on considère nécessaire de passer par l'individu pour connaître sa culture telle que lui la perçoit : « *il est impossible de réduire qui que ce soit à une vérité qu'il n'aurait pas générée de lui-même.* » (Glissant, 1990 : 208) ou « *la société n'est pas un objet ni un lieu physique, mais n'existe que représentée dans chaque sujet social.* » (Coursil, 2000 : 100). Le discours du sujet apparaît dès lors comme un médiateur essentiel à l'étude d'une société ou d'une culture : « *car aucun stimulus n'agit sur nous « directement », mais par l'intermédiaire du sens dont il est obligatoirement enveloppé consciemment ou inconsciemment.* » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 24).

Il s'agit de redonner ainsi sa place au « dire », à côté du « faire ». Par conséquent, s'intéresser aux RS signifie que l'on sort du modèle universel pour aller vers le relativisme, en donnant son importance à la subjectivité qui connaît encore quelques réticences (Bruner, *op. cit.* : 32). Nous allons justement montrer que la

rencontre interculturelle a pu participer à la connaissance d'autres systèmes de pensée et de classification.

4.3 De la compréhension

Nous venons de voir que les représentations constituaient une démarche de recherche basée sur la compréhension du *sens commun* (Bruner, *ibid.* : 49), vers une psychologie populaire s'intéressant au subjectif. Cette démarche consiste à se concentrer sur l'écoute et non pas sur l'action, parce que bon nombre d'études s'intéressent désormais aux représentations alors que les pratiques ont jusqu'alors été privilégiées : de l'interaction à la compréhension...

En effet, les travaux sur les représentations se démocratisent progressivement, à côté de ceux sur les pratiques qui consistent à étudier l'individu agissant, les faits, les pratiques, la performance, l'action, l'interaction. Place est faite aux représentations, aux discours, aux entretiens libres et même à la *biographie langagière* (comme nouvel outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme) (Molinié, 2006).

Il y a d'un côté l'objet d'étude déterminé à l'avance, selon un point de vue défini ; de l'autre, un contexte dont on découvre les reliefs *a posteriori* et qui provoque *a priori* une impression de flou. Nous nous intéresserons donc maintenant à ce qui relève du confus à travers trois exemples : la fonction muette du langage, l'intercompréhension, l'opacité.

4.3.1 « Comprendre » : la fonction muette du langage

J. Coursil appelle la compréhension, *la fonction muette du langage* (Coursil, 2000), qu'il présente comme *linguistiquement descriptible et modélisable* (*op. cit.* : 14). Nous n'aborderons pas la modélisation qu'il présente effectivement dans cet essai, mais nous nous concentrerons sur l'analyse de l'*avant-propos* (nous pourrions tout de même avoir recours à des extraits pris en dehors de l'*avant-propos*).

Cette théorie se pose d'emblée comme une théorie de rupture, dans un contexte scientifique où l'activité (*parler*) prévaut sur la passivité (*comprendre*).

C'est avant tout ce qui nous a intéressée dans son essai, car nous posions l'hypothèse que le fait de ne pas parler une langue (dans le contexte qui concerne ce travail) ne signifiait pas qu'on ne sache pas la parler : l'idée étant de valoriser la « compétence » de compréhension.

La « *fonction muette* » du langage serait donc « *la topique de toute parole* » (p 35) :

« [...] pour un sujet qui parle, il en faut au moins un qui entende et qui ne parle pas ; le dialogue, lieu de parole, est aussi par nécessité, un espace de silence.

[...] Le sujet qui entend et qui ne parle pas ne quitte pas pour autant la sphère du langage. Son activité d'entendant, activité intelligente par excellence, est une expérience de langue. » (p 13).

« Inscrite dans l'activité constante du système neuronal de chaque sujet, la langue silencieuse travaille. » (p 14).

Un individu en immersion dans un contexte plurilingue est, de ce point de vue, potentiellement plurilingue car, même s'il ne parle pas, on peut supposer qu'il en a la compétence linguistique, dans la mesure où il entend : « [...] *le sujet parlant (manifestations ponctuelles) n'est tel que d'être un sujet entendant (activité constante).* » (p 35). Partir de ce postulat, nous a encouragée à nous intéresser davantage au contexte (plurilingue) qu'à la compétence linguistique.

De surcroît, J. Coursil, comme nous disions qu'il est dans la rupture, rompt effectivement avec le point de vue interactionniste sur les deux parties signifiantes de la notion d'interaction :

« Pour aborder la question de la fonction muette du langage, celle du sujet entendant, la linguistique générale contemporaine doit opérer le déplacement de deux métaphores qui, figées en concepts empiriques, sont devenues l'expression même du bon sens : premièrement, le paradigme « inter », intersubjectivité, interaction, intercommunication, et deuxièmement le paradigme de « l'ego-agent », sujet de la parole, de l'énonciation, de la performance, actant, « moi » individuel agissant, etc. Ces deux métaphores colossales fondent nos images « interactives » du dialogue et nos conceptions

d'observateur « externe ». Ce faisant, elles masquent totalement l'activité cognitive du sujet entendant. » (p 101)

Considérer ainsi le locuteur comme un acteur, suppose une maîtrise, un contrôle, une volonté de parler, pouvant entrer en contradiction avec une légitimité qui n'est pas forcément attribuée par le groupe où se déroule l'interaction. Par conséquent, on ne peut vérifier la performance dans ce cas et la compétence, de communication cette fois, consisterait à savoir rester « muet » dans une langue (nous en présentons quelques exemples dans la dernière partie) et à ne s'exprimer que dans la langue où l'on est reconnu comme un locuteur légitime.

Mais il existe aussi des situations où deux personnes s'expriment chacune dans sa langue et se comprennent : c'est l'intercompréhension. L'intercompréhension est un concept développé récemment en didactique des langues. C'est la raison pour laquelle nous en parlons maintenant, car il insiste sur la compréhension au lieu de la production qui a été privilégiée jusque là – même si l'objectif à terme est de former des sujets parlants. Nous allons brièvement le présenter.

4.3.2 Perspectives du concept d'intercompréhension

Nous avons découvert la notion d' « *intercompréhension* » à l'occasion d'un séminaire organisé en décembre 2008 par notre laboratoire de recherche, le CRILLASH⁶⁷, dans le cadre de la CORPUCA⁶⁸ : « *L'intercompréhension des langues dans la Caraïbe : un besoin, un défi* ».

L'intercompréhension est envisagée comme une « *sensibilisation à la compréhension multilingue* » avec pour dessein de former de « *vrais « sujets parlants » de langues diverses.* »⁶⁹. Elle est définie comme :

« une technique de communication qui consiste à croiser des compétences à communiquer en s'exprimant dans une langue que l'on maîtrise bien avec un locuteur qui, sans s'exprimer dans la même langue, la comprend et répond dans une autre langue selon le processus réciproque, à l'oral comme à l'écrit. »

⁶⁷ Le CRILLASH : Centre de Recherches Interdisciplinaires en Langues, Lettres, Arts et Sciences Humaines.

⁶⁸ La CORPUCA : Conférence des Recteurs, des Présidents et des Directeurs d'Institutions universitaires, membres de l'AUF, dans la Caraïbe.

⁶⁹ Extraits de la présentation générale du livret édité pour le séminaire.

La problématique de l'intercompréhension est développée en Europe « romane », c'est-à-dire autour des langues romanes, étant donné qu'elles ont la même origine latine : « *entre langues étroitement apparentées sur le plan typologique* ». L'objectif du séminaire était de réfléchir à son application à la Caraïbe, où les familles de langues sont différentes ; il s'avère que le principe de l'intercompréhension présente un véritable enjeu dans les échanges linguistiques et culturels.

Le terrain linguistique que nous avons choisi d'étudier, la Guyane, présente des dispositions à la réflexion d'une telle problématique, car le plurilinguisme y est ambiant. En effet, il serait pertinent de mener une étude sur l'intercompréhension où nous pourrions comparer cette dernière notion avec celle d'appropriation qui nous intéresse dans cette étude : le but étant d'analyser ce qui se fait sur le terrain, entre appropriation et intercompréhension.

L'intercompréhension interpelle aussi parce qu'en se concentrant sur la compréhension, elle répond à l'aspiration du chaos : « *la science du Chaos renonce à la puissante emprise du linéaire, conçoit l'indéterminé comme une donnée analysable* » (Glissant, 1990 : 152). La théorie glissantienne semble entrer en connexion avec ce que certains appellent la *complexité*. Nous allons en exposer quelques notions.

4.3.3 Complexité, opacité, chaos

Dans une perspective interdisciplinaire, nous avons eu recours à des concepts qui appartiennent à d'autres approches, notamment littéraire et philosophique.

En fin de compte aux quatre types de réactions face à la différence culturelle de Lipiansky, il faudrait en ajouter (ou en apposer) un cinquième qui est celui de la *Relation*, fondée sur l'acceptation de l'opacité de l'autre :

« *Il ne m'est pas nécessaire que je le comprenne [l'autre] pour me sentir solidaire de lui, pour bâtir avec lui, pour aimer ce qu'il fait. Il ne m'est pas nécessaire de tenter de devenir l'autre (de devenir autre) ni de le « faire » à mon image.* » (Glissant, *op. cit.* : 207).

Tout tient au sens que l'on attribue à la notion de « *comprendre* ». E. Glissant n'y adhère pas :

« [dans] *com-prendre* », je prends avec moi, je comprends un être ou une notion, ou une culture, n'y-a-t-il pas cette autre notion, celle de *prendre*, d'accaparer ? [...] parce que dans *comprendre* il y a l'intention de *prendre*, de soumettre ce que l'on comprend à l'aune, à l'échelle de sa propre mesure et de sa propre transparence. » (Glissant, 1994 : 126).

Cependant, sans entrer dans une analyse approfondie du lexème « *comprendre* »⁷⁰, derrière lequel nous proposons de ranger l'idée (consensuelle) de se « *sentir solidaire* » (extraite de la première citation), nous en venons à la notion d'*opacité* prônée par Glissant.

L'*opacité* s'oppose à la « *transparence* » (*comprendre*) et elle est vue comme une donnée positive et nécessaire. Elle est définie comme un :

« refus de considérer l'autre comme une transparence, et par conséquent la volonté d'accepter l'opacité de l'autre comme une donnée positive et non pas comme un obstacle » (ibid.).

Avec le concept d'*opacité*, Glissant propose celui de « *chaos* » :

« *chaos* ne veut pas dire désordre, néant, introduction du néant, *chaos* veut dire affrontement, harmonie, conciliation, opposition, rupture, jointure entre toutes ces dimensions, toutes ces conceptions du temps, du mythe, de l'être comme étant, des cultures qui se joignent » (Glissant, ibid. : 24).

Nous sommes dans le dialogue des cultures, correspondant justement au dessein de l'interculturel. Et ce dialogue est appréhendé depuis les notions d'interaction et de contexte présentées précédemment. Par conséquent, l'*opacité* est la conception exacerbée d'une *culture*, et le *chaos*, celle de *contexte* ; de même que le « *droit à l'opacité* » (Glissant, 1990: 209) serait l'acceptation de la *pensée complexe*.

⁷⁰ Effectivement, interpellée, nous sommes allée à la racine latine du lexème « *comprendre* » – il faut préciser que « *comprendre* » et « *compréhension* » possèdent chacun un ascendant (*comprehendo* et *comprehensio*). Deux sens s'en dégagent : celui de « *prendre ensemble* »⁷⁰, avec « *prendre* » en effet ; celui d' « *unir, joindre* » (entrée lexicale : *comprehendo*) et de « *réunir* », « *relier* » (entrée lexicale : *comprehensio*). Mais cela nous amène vers un autre débat, donc, nous nous sommes arrêtée là.

La « *pensée complexe* » (ou « *science de la complexité* ») est une théorie initiée par E. Morin et reprise notamment par P. Blanchet dans son article : « *Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... Quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la « complexité »* » (Blanchet, 2003). Elle est caractérisée par trois principes qui synthétisent, selon nous (en tout cas nous prendrons cette trame), les thèmes abordés jusqu'à maintenant. Ces principes sont : le *principe dialogique*, le *principe de récursivité* et le *principe hologrammique* (Morin, 2005 : 98-101 ; Blanchet, *op. cit.* : 294).

Le *principe dialogique* implique la coexistence de paradoxes et d'antagonismes, il « *nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité* » (Morin, *op. cit.* : 99). Si nous avons bien compris ce principe, il renvoie – en termes d'interaction – à la différence projetée par le face à face entre le locuteur et son interlocuteur aux notions d'identité vs altérité, que nous verrons par la suite, au même et à l'autre.

Le *principe de récursivité* renvoie au « *processus du tourbillon* » (Morin, *ibid.*), donc à l'idée d'interaction qui définit finalement l'aller-retour perpétuel de l'individu à son contexte, lui-même généré par l'individu ; tout comme la langue est un produit social et est modifiée par la société. Il s'agit de *feed-back*, déjà présent dans la modélisation de la communication. Nous pouvons prendre aussi l'exemple des *théories du développement* abordées dans ce texte.

Le *principe hologrammique* consiste en une indissociabilité du tout et de la partie : « *Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie.* » (Morin, *ibid.* : 100). Donc on ne peut étudier la langue indissociablement du contexte.

Enfin, nous prendrons en considération un autre élément de l'interaction : le sujet, que nous étudierons sous deux aspects : celui de l'identité et de la subjectivité.

5 Contacts de locuteurs : focus sur le sujet

De plus en plus, l'intérêt s'est porté sur le fonctionnement de l'individu dans la société, parce que celui-ci ne cadre plus avec les modèles établis. La société s'est complexifiée ; non plus considérée comme un ensemble d'individualités, elle est maintenant perçue comme un ensemble d'êtres « *pluriels* » (Lahire, 1998) aux identités complexes. Au fur et à mesure donc, la perception du monde a changé et continue de changer : on ne parle pas d'identité mais d'identités, on ne parle pas de culture mais de cultures, le concept même d'universel tend à se voir substitué par celui de *Divers* (Glissant, 1990).

L'*identité* est un concept qui interroge depuis toujours et qu'interrogent les scientifiques à travers leur filtre propre. Face à l'autre, se manifeste le désir de distinguer et de se distinguer, ce qui revient à l'ambiguïté du concept d'identité signifiant alternativement identique ou différent. De plus, l'identité pour définir le sujet, est d'abord présentée comme un produit figé, le résultat d'un processus de construction identitaire reliée au développement de la personnalité. Au fur et à mesure, le concept évolue vers l'idée que l'identité n'est pas figée, qu'elle est effectivement un processus et surtout qu'elle possède plusieurs facettes.

5.1 Définitions de l'identité : de l'identité aux identités

Le sens de la notion d'identité évolue donc avec la perception du monde. Au préalable, « identité », renvoyant au sens d' « identique », comme on peut le voir par transparence étymologique, signifie les points communs. L'identité, ainsi définie, élimine ce qui se distingue, ce qui est autre, différent, étrange. Cette acception du sens d'identité explique l'ambiguïté qui est née de l'essor « des » identités dans les années 1960, période d'éveil des minorités et des personnes différentes qui ne ressemblent pas au modèle identitaire dominant. La notion d'identité alors s'est vue remise en question par la revendication d'une identité réclamée comme différente. Le modèle identitaire dominant a dû cohabiter avec d'autres identités d'origines sociale, culturelle, ethnique, etc. Ce qui a posé le problème de l'appartenance à une identité. Cette cohabitation d'identités revendiquées fera apparaître la complexité de ce que l'on appelle au singulier l'identité : elle a donc plusieurs facettes, elle est plurielle.

Cela, parce que les contacts intergroupes se développent et le rapport n'est donc plus hiérarchique mais transversal. De surcroît, on ne la considérera plus comme un donné, comme le produit d'une expérience, l'on découvre que cette identité est mouvante, en fonction des événements d'interaction qui sont produits. Par conséquent on parlera de plusieurs identités : identité sociale, identité culturelle, identité ethnique, etc.

Dans les sociétés multiculturelles et plurilingues surtout, les contacts de langues et de cultures, nombreux, éveillent d'autant le sentiment identitaire que l'individu doit se positionner par rapport à plusieurs autres, par rapport à plusieurs communautés de semblables, sur les plans culturel, social, ethnique, urbain. Les axes d'analyse de l'identité sont divers : culturel (Vinsonneau, 2002 ; Coñaniz, 2005), voire interculturel (Abou, 2002) ; social (Baugnet, 1998) ; urbain (Bulot, 2005) ; etc. A tel point qu'à la question de C. Halpern, « *Faut-il en finir avec l'identité ?* » (Halpern, 2004), la réponse semble être : non.

Tout comme la langue, l'acceptation de l'identité dans la perspective sociale implique des reconsidérations qui la rendent toujours plus ambiguë.

L'identité peut être définie comme une : « *appropriation symbolique d'un sujet, lui permettant de se définir face à un alter dans un environnement* » (Baugnet, 1998 : 17). Cette définition en est une parmi d'autres, qui conçoivent l'identité dans une dimension sociale ; elle implique donc l'influence de l'environnement social sur le sujet par le fait qu'il se rapproche ou s'éloigne de cet autre, comme le suggère Tajfel et Turner à travers leur modèle du *continuum soi-groupe* (Tajfel & Turner in Baugnet, *op. cit.*):

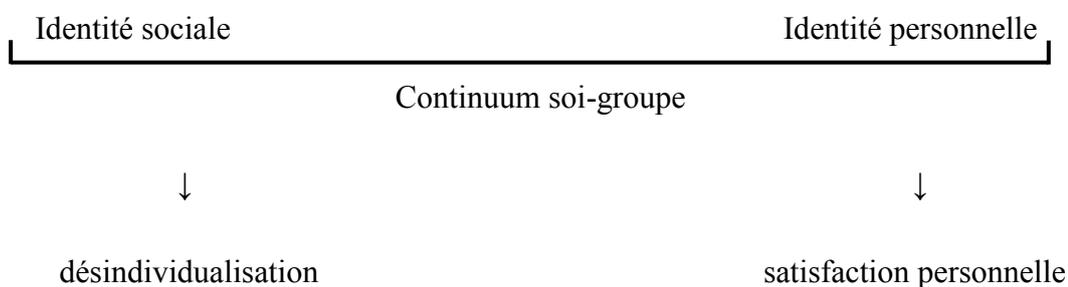


Figure 4. Continuum soi-groupe

5.2 Catégorisation, identification

La première apparition de la notion d'identité est attribuée à Erikson en psychologie sociale, qui travaillait sur les *crises de l'identité culturelle* (Lipiansky, Taboada-Leonetti, Vasquez, 1990 : 10). Ce dernier se serait nourri des travaux de Freud sur la notion d'*identification* ; celle-ci serait :

« le processus qui rend possible l'expérience d'une pluralité de personnes psychiques », et c'est par ce biais également que se constituent, à partir d'une communauté affective, « les liens réciproques entre les individus et la foule ». » (op. cit. : 9).

De ce fait, l'identité serait le produit de différentes identifications :

« L'acceptation de la communauté finit d'achever cette construction, de telle façon que « l'identité finale, fixée au terme de l'adolescence, renferme toutes les identifications significantes, mais le transforme aussi de façon à en faire un tout raisonnablement cohérent et spécifique » » (ibid. : 11).

Mais si nous revenons au niveau lexical, l'identité laisse en premier lieu transparaître le sens d'« identique », alors qu'elle est entendue de nos jours sous les termes d'une reconnaissance de la « différence ». Ce glissement sémantique est dû au fait que l'individu s'identifie ou à l'inverse se distingue d'autrui ou d'un groupe. La notion apparaît dès lors davantage avec le deuxième sens : conçue sous l'angle de la crise. L'identité ne serait révélée qu'en situation de crise, la rencontre avec l'autre – comme « choc » – pouvant constituer une crise en soi : celle de se trouver différent ou de trouver l'autre différent en face de soi.

Selon L. Mondada, qui travaille sur un contexte urbain – la ville étant un « *point de convergence des migrations* » (Calvet, 1994), donc un lieu de rencontre d'identités et d'altérités : « *les citoyens ne cessent de se catégoriser pour ajuster de manière adéquate leurs conduites respectives.* » (Mondada, 2004 : 71). La catégorisation apparaît ainsi comme une pratique inévitable des individus, qui catégorisent les autres et, eux-mêmes, s'identifient à une ou plusieurs catégories. La catégorisation sociale comprend alors la possibilité d'appartenir à plusieurs groupes sociaux et suppose que l'identité soit composite ou plurielle, du fait des multiples identifications ou plutôt des sentiments d'appartenance car, en fin de compte : « *La*

légitimité de l'acteur est sociale. » (*ibid.* : 61). Cela signifie qu'en dépit du sentiment d'appartenance à un groupe, celui-ci peut ne pas vouloir l'y intégrer.

Par conséquent, la notion d'identité est à envisager comme un processus, puisqu'elle est impliquée dans une interaction : « l'identité se construit, se définit dans le rapport à l'autre ; elle est indissociable du lien social et de la relation à l'environnement », (Baugnet, op. cit. : 17). L'idée d'une identité attribuée, subie par un groupe minoritaire, permet de mesurer l'impact de l'influence sociale sur l'individu, impact qui peut conduire soit à l'aliénation, soit au refus de cette identité attribuée et à l'affirmation d'une identité choisie.

D'autres travaux que ceux d'Erikson partagent avec ce dernier la conception que l'identité est médiatisée socialement, même s'ils n'emploient pas forcément la même terminologie. G. H. Mead, en psychologie sociale, parle de « conscience de soi » (p 13). Goffman développe les notions de « représentation de soi », concevant la vie sociale comme une mise en scène, déclinant les notions de « rôle », de « face », sur la base d'une distinction entre identité réelle et identité virtuelle (p 16). Ces dernières notions nous amènent dans la dimension du vis-à-vis, l'interaction, du discours.

Cependant, quand bien même la légitimité serait-elle donnée par la société, le choix de la respecter ou non appartient au sujet, lequel manifeste la facette de l'identité qu'il veut montrer, en fonction des différentes sphères sociales et culturelles fréquentées.

5.3 Sujet et discours

*« Mais il faut comprendre qu'il y a quelque chose de plus que la singularité ou que la différence d'un individu à un individu, c'est le fait que chaque individu soit un sujet. » (Morin, *ibid.* : 88)*

L'identité sert (fonction) à « *se dire, se montrer, être entendu, identifié, maintenir un lieu, une existence sociale* » (Baugnet, *ibid.*). Non seulement

d'identité(s) et de légitimité sociale, il est nécessaire de prendre en compte la *subjectivité*, qui synthétise l'*hétérogénéité des identifications* qui la composent :

« Il semble alors pertinent de considérer la *subjectivité* comme une *tension*, une *circulation*, voire une *disjonction* entre plusieurs traits linguistiques, discursifs, culturels, éventuellement en contradiction. [...] Le sujet peut s'engager dans des logiques paradoxales, passer par des états inconciliables ou contradictoires, sur le mode du refoulement ou du clivage, plusieurs « mondes » coexistent en lui » (Prieur, 2006 : 112).

Cette *tension* ou ces *tensions* (Dahlet, 2007 ; Canut, 2002 et 2000) s'expriment dans le discours à travers une *activité épilinguistique* (Canut, *op. cit.*) fluctuante. Celle-ci est repérable non seulement au niveau linguistique par des *marques linguistiques produites au cours du dire* (*lapsus, reprises, ajustements ou modalités*) » (C. Canut, 2000), mais également au niveau discursif par une *variabilité des discours épilinguistiques* (Van den Avenne, 2001) qui révèlent une contradiction, une *discontinuité des positions subjectives* (Prieur, *op. cit.* : 113) ou *positionnements épilinguistiques* (Canut, 2002 : 72 ; Canut, 2000 : 107). L'*identité*, « toujours *incohérente et contradictoire* » se révèle ainsi à travers l'*hybridation* de la *subjectivité* (Coracini, 2006 : 56), comme *façons d'être-entre-langues* et *entre-cultures* (entre-autres ?) (*ibid.* : 57). Ces *positions subjectives* hétérogènes sont révélées par une pluralité de *rôles endossés* par les sujets d'entretiens, qui se sentent obligés de *justifier* (Boltanski & Thévenot, 1991) chaque identité à laquelle il recourt (Van den Avenne, 2001).

Ainsi, c'est par le *discours*, la *parole*, la *conduite verbale*, que l'identité est, s'exprime et est étudiée :

« C'est dans l'instance de discours où je [*en italique dans le texte*] désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme « sujet ». Il est donc vrai à la lettre que le fondement de la *subjectivité* est dans l'exercice de la langue. [...] » (Benveniste, 1966, in Kerbrat-Orecchioni : 56).

Benveniste rajoute, quelques années plus tard : « En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'appropriation. » (Benveniste, 1970, Kerbrat-Orecchioni : 56).

C'est sur ce sens posé par E. Benveniste et sur ce plan de la subjectivité que nous voulons introduire la dernière notion de cette partie, laquelle introduira à son tour notre analyse du terrain guyanais sur, précisément, la question de l'appropriation des langues. Il s'agit de la notion d'appropriation.

6 Définir la notion d'appropriation

6.1 La notion d'appropriation en didactique

L'appropriation d'une langue est une notion commune en didactique des langues. On la retrouve principalement dans cette discipline, pour laquelle elle est le terme générique de deux notions spécifiques : acquisition et apprentissage. Ces notions concernent toutes le fait de « parler une langue », dans le sens d'en avoir une compétence linguistique. L'appropriation, dans cette acception, est commune, utilisée très largement par les didacticiens. Par conséquent, la nécessité de la développer n'a, semble-t-il, pas lieu d'être. On la décrit brièvement dans certains manuels ou dictionnaires spécialisés en « didactique des langues » et dans lesquels elle occupe quelques lignes, où elle est présentée comme l'hyperonyme de « acquisition » et de « apprentissage » (Cuq, 2003). Or ces deux dernières notions sont plus largement développées et amènent vers des champs d'études distincts pour chacune, étant donné qu'elles conçoivent différemment l'accès à la langue : d'une part, l'acquisition se fait de façon implicite et involontaire, dans un milieu naturel ; d'autre part, l'apprentissage est une démarche consciente et volontaire, il se fait dans un milieu institutionnel (Cuq, *op. cit.*) ou de façon formelle. Mais de plus en plus les écarts tendent à se réduire entre les deux modes d'appropriation, tant la démarche vise à faire de l'apprenant en langue étrangère un sujet à l'aise en interaction (Véronique & Cicurel, 2002).

La notion d'appropriation semble alors subir le sens des notions d'« acquisition » et d'« apprentissage » ; elle apparaît en effet, bien qu'en position supérieure d'hyperonyme, comme subordonnée à ces dernières. Elle n'a pas de sens propre, elle ne se distingue pas.

Or nous pensons justement qu'elle peut être définie de manière propre, étant donné qu'elle dégage un sens qui n'apparaît pas dans les deux autres notions : celle d'adaptation.

La définition, générale, de P. Martinez évoque davantage le sens courant, voire intuitif, d'« adapter », de « rendre propre à » et de « faire sien » quelque chose, en l'occurrence ici l'objet linguistique : « *processus qui vise à assimiler un objet linguistique en l'adaptant à ce qu'on veut en faire.* » (Martinez, 1996 : 4). Le processus décrit comporterait, selon cette définition, deux étapes : assimiler un objet linguistique et en user comme on le souhaite. Comment, à partir de cette acception, définir les motivations des individus à parler telle ou telle langue dans un contexte multilingue, et donc les manifestations du plurilinguisme individuel, les choix de langue ou l'insécurité linguistique ?

L'appropriation a été décrite dans le cadre de relations enseignant-langue-apprenant ou adulte-enfant, mais elle l'a également été dans des contextes plurilingues sujets à analyse, qui mettent en évidence la nécessité de considérer le locuteur dans un contexte social et culturel complexe. Cela permet également de l'associer à d'autres notions comme l'identité, le social, la subjectivité, qui sont liées à la langue.

La notion d'appropriation mériterait d'être définie plus largement. Nous commencerons par présenter une autre approche de la notion, abordée en sociolinguistique, qui conçoit l'appropriation dans un contexte social.

6.2 La notion d'appropriation en sociolinguistique

L'appropriation est une notion que l'on retrouve également en sociolinguistique, notamment dans le cadre des études sur la francophonie. De nombreux articles, dans les années 1990, intègrent cette notion dans leur titre et celle-ci a même fait l'objet d'un numéro entier de la revue *Langue française* (Féral (de) & Gandon, 1994), dans lequel était analysée la situation du français en Afrique francophone.

Les instances de la francophonie développent des programmes de recherche autour de la langue française et, le contexte multilingue africain est un laboratoire

vivant où l'on peut observer l'évolution de cette langue. Les écrits relatifs à l'Afrique francophone abondent, notamment ceux qui portent un intérêt à l'appropriation du français – le sens diffère d'un auteur à l'autre et n'est pas indiqué de manière systématique.

L'appropriation prend un autre sens que simplement celui de l'assimilation d'un code, s'y ajoute une modalité sociale, comme on peut le voir dans la définition suivante à travers les termes de « contact » et de « milieu » : « *On appelle souvent « appropriation » un mode d'acquisition spontané, par contact, dans le milieu ; « acquisition », un apprentissage plus linéaire, par étapes de type scolaire.* » (Juillard, 2005, p 32).

La problématique du français dans les anciennes colonies françaises d'Afrique, participe d'un autre regard sur la langue. Celle-ci peut être à la fois autre et sienne ; elle s'acquiert ou s'apprend en tant que langue « seconde », comme parallèle à la « première », comme double en fait. Qualifiée de seconde, car elle intervient en second dans la chronologie de l'expérience verbale, elle n'est pas secondaire pour autant sur le plan des représentations. Au contraire, dans le cas du français, « langue seconde » indique un accès postérieur à la langue première ; cependant il se révèle plus important en termes de statut social. En effet, le français, langue de scolarisation, incarne le progrès social. Il devient, par la scolarisation, une langue d'expression des élèves, à travers laquelle ils peuvent s'épanouir dans la société moderne. Cependant, le terme de langue seconde sous-entend une maîtrise inégale, voire moindre, puisqu'elle est abordée et cantonnée à l'école, sans relais en dehors de l'école ; d'autant que, non comptant l'existence de variétés locales qui se développent en milieu scolaire (Napon, 1999) et en milieu urbain, l'école ne considère que la variété standard du français.

6.3 Une autre définition de l'appropriation

P. Wald définit l'appropriation, lorsqu'il écrit :

« L'appropriation d'une langue importée commence dès le moment où, en dépit de son identification comme langue étrangère et/ou véhiculaire, son emploi n'implique plus nécessairement le rapport à l'étranger. [...] On parle tout

simplement. L'appropriation d'une langue alors signifie la possibilité d'un tel usage : l'ouverture d'un espace social où sa pratique vernaculaire relève de l'évidence. » (Wald, 1994 : 115-116).

Nous remarquons tout d'abord que l'appropriation, qui se réalise dans le discours, est conçue selon une dynamique sociale. Elle a donc une condition sociale. Ensuite, elle est nuancée car l'auteur insiste sur l'adverbe « nécessairement » (celui-ci est en italique dans le texte), peut-être pour annoncer différentes formes d'appropriation, car il fait la distinction entre identité et extranéité quant au rapport des locuteurs à la langue. L'appropriation sera qualifiée de « fonctionnelle », « vernaculaire », « diffuse », selon l'espace où elle a été observée et la pratique des locuteurs (locuteurs lettrés/non lettrés). L'espace social définit les modalités d'appropriation, car celui-ci, d'une part, fixe les limites spatiales (à entendre tant dans un sens géographique que social) des langues ou de leurs variantes, d'autre part, détermine la légitimité du locuteur. Ce deuxième aspect de l'appropriation nous intéresse précisément.

En premier lieu, il nous paraît important d'insister sur ce qu'a introduit P. Wald dans la problématique de l'appropriation, à savoir son ancrage social : il n'y a d'appropriation possible que si le contexte social l'autorise. Nous sommes, rappelons-le, car cela est déterminant, dans un contexte de francophonie africaine où le français, langue exogène, est devenu une langue endogène. L'appropriation dans ce cas concerne donc un rapport à une langue étrangère qui a été introduite en un lieu, autrement dit, ce ne sont pas les individus qui sont allés vers la langue, mais la langue qui est venue à eux. Par conséquent il ne s'agit pas non plus de langue maternelle au départ.

Néanmoins, le dire de cette façon amène à confondre la notion d'appropriation avec celle de vernacularisation. L'appropriation, entendue comme « *nationalisation* » d'une variante populaire d'une langue véhiculaire, serait, selon L.-J. Calvet, l'un des processus de *vernacularisation* (Moreau, 1997). Pourtant, P. Wald distingue les deux notions, tout en les présentant comme liées. Pour lui, la vernacularisation signifie l'émergence d'espaces sociaux où une langue est reconnue comme vernaculaire – c'est-à-dire ici comme langue maternelle ou première –, et l'appropriation signifie alors la pratique effective de cette langue vernacularisée. La vernacularisation et l'appropriation constituent donc un même processus qui

consiste, pour un espace ou pour un individu, à faire sienne une langue. La pratique de la langue vernacularisée peut prendre des formes différentes, en fonction des situations et des interactants ; elle apparaît comme une évidence, parce qu'elle appartient au répertoire verbal d'un groupe social. P. Wald identifie deux formes d'appropriation du français en Afrique francophone : l'appropriation d'un français normé et l'appropriation d'un français populaire. D'un côté, les *lettrés* ont légitimité à parler un français de norme scolaire : elles s'approprient un français normé en le parlant *simplement, naturellement*. De l'autre, les habitants d'une ville entrent en contact, se côtoient et développent une pratique linguistique propre à ces échanges, une pratique identitaire : ils s'approprient un français populaire qui fait partie de leur répertoire verbal.

Toutefois, le français continue d'avoir une pratique fonctionnelle, c'est-à-dire que sa pratique est spécifique à certaines situations (officielles, administratives et scolaires), voire occasionnelle chez certains locuteurs. Par conséquent, le français en Afrique francophone, est toujours inscrit dans un processus de vernacularisation et fait donc toujours l'objet d'une appropriation. La notion d'appropriation est par conséquent une notion actuelle et actualisable.

P. Wald définit finalement l'appropriation en mettant en évidence les éléments suivants : la question de la valeur de la langue (« *langue importée* », « *étrangère et/ou véhiculaire* ») ; la question de la fonction de la langue dans l'espace social (« *rapport à l'étranger* »/ « *pratique vernaculaire* ») ; la question de la pratique de la langue (« *On parle tout simplement* », « *relève de l'évidence* »). Il ressort de ses propos la définition des conditions de l'appropriation d'une langue, avec une mise en perspective des éléments qui la conditionnent (l'appropriation) : la langue, le contexte, le sujet. Ce dernier inclut une perspective sociale dans l'appropriation de la langue, qui appelle la définition des éléments relevés.

Ainsi, la question de la valeur de la langue interpelle la notion de sujet : quelle valeur a la langue pour le sujet qui la parle ? La question de la fonction de la langue amène précisément à s'interroger sur la problématique de la langue, dans son rôle social : quel est son statut ? Enfin, la question de la pratique de la langue amène à l'analyse du contexte dans lequel elle évolue.

La dernière partie de notre travail consistera ainsi à analyser le terrain guyanais, au regard de ces trois aspects de l'appropriation : la langue, le sujet, le contexte. Aussi, nous verrons que la notion d'appropriation prend sens, dans l'acception posée par P. Wald.

Troisième partie

L'appropriation d'une langue en contexte guyanais : un processus interactif

Les concepts et notions abordés en deuxième partie, nous ont permis de préparer l'approche de ce terrain véritablement complexe, du fait même qu'il est plurilingue et pluriculturel. Nous avons pu en apercevoir la densité et modifier ainsi, par rétroaction, notre regard sur celui-ci : nous interagissions à son contact, de près comme de loin.

Nous avons adhéré complètement à la notion de *contexte* présentée par D. H. Hymes, qui de surcroît, faisait écho à ce que nous voyions sur le terrain d'enquête. C'est la raison pour laquelle, cette notion a pris une place importante dans notre recherche : comme un filtre permettant la lecture du lieu ; tout devenait contexte.

Nous présenterons dans un premier chapitre, la démarche et les modalités d'enquête et de recueil du corpus ; suivra l'analyse du corpus qui s'est voulue qualitative et interprétative ; enfin, nous en ferons une synthèse au cours de laquelle nous présenterons l'état de la réflexion que nous avons menée tout au long de notre recherche, sur la notion d'appropriation.

7 De l'observation aux récits de vie, l'enquête : méthodes et méthodologie

Nous nous interrogerons en premier lieu sur la question de l'empirisme et de la subjectivité du chercheur ; puis nous verrons les étapes parcourues dans notre recherche bibliographique ; ensuite, nous présenterons la méthodologie observée dans la conception des questionnaires et de la réalisation des entretiens.

7.1 Empirisme et subjectivité du chercheur

Cette question présente un caractère délicat, qu'il paraissait néanmoins intéressant de poser, étant donné qu'elle participe à la construction de la présente réflexion.

7.1.1 Terrain d'enquête, terrain vécu : une posture intérieure-extérieure

Cela implique quant à nous, l'observateur, une position assez ambiguë par rapport à notre terrain de recherche : celle supposant une posture a priori « intérieure-extérieure » (Blanchet, 2000), qui nous octroie à la fois une promiscuité et une distanciation par rapport au terrain étudié. Cet effet de lâcher-prise (qui permet aussi bien de se focaliser sur un point que de prendre du recul) par rapport à l'espace étudié, permet une perception d'autant plus « juste », qu'au fur et à mesure de notre analyse, nous nous rendons compte que cette posture n'est pas figée, mais qu'elle évolue également, en fonction de l'objet-espace analysé.

Non seulement l'espace, mais le témoignage des sujets interrogés dépend également de la perception que ceux-ci ont de nous lorsque nous sommes amenée à les solliciter, et de notre capacité à comprendre et partager les discours tenus avec une certaine quiétude (Dumont & Maurer, 1995). Les discours que nous avons pu recueillir sont marqués par les représentations que nos interrogés ont de nous – même si les interviewés ont bien conscience de notre rôle de chercheur et de l'enjeu rappelé par l'appareil enregistreur, qu'ils oublient rapidement (sa taille en est sans doute la cause). Nos questions ont ainsi été accueillies favorablement. La *promiscuité sociale* et la *familiarité* sont en effet selon Bourdieu : « deux des conditions principales d'une communication « non violente » (Bourdieu, 1993, p 1395) » – cité par Françoise Gadet (Gadet, *op.cit.*). Le sujet interrogé semblait se positionner davantage par rapport à notre identité socio-culturelle que par rapport à notre identité socio-professionnelle. Les interviewés manifestaient parfois un vif intérêt à raconter leur parcours et leur expérience linguistique, sans qu'il soit toujours nécessaire que nous provoquions les réponses. Nous avons choisi un mode d'entretiens « *souplement dirigés* », d'après la formulation de B. Maurer, « *entretiens souplement dirigés sur guide d'entretien* » (Maurer, 2004). Nous avons pu relever quelques indices dans les discours, signalant cette promiscuité dont parle Bourdieu :

- le tutoiement comme lapsus :

« je sais pas comment t'expliqu- / comment vous expliquer ça hein // (sourires) », (Emma, p 3) ;

- les marques phatiques de complicité ou d'accord :

« tu vois ce que je veux dire han », (Yoann, p 13) ;

« monsieur F. T. / vous connaissez [...] je sais pas si ça vous dit quelque chose » (Louis, p 16)

« vous avez-vous avez bossé à Mana / [...] il me semble vous avoir vue hein » (Louis, p 17)

- l'usage d'expressions créoles pour marquer le discours : celui de Cyrille en est ponctué

- et même l'indication que les informations qui nous étaient données, étaient quelque peu exclusives. En effet, l'exemple le plus pertinent que nous avons est l'intervention de cet homme Noir Marron (sans doute un « ancien ») – nous n'avons pas pu transcrire cet entretien à cause de la mauvaise qualité de l'enregistrement – qui nous expliquait qu'ils acceptaient (ils étaient plusieurs) de répondre à nos questions parce que c'était nous qui les posions ; auquel cas, nous disait-il, les membres de la communauté Noire marron, par résistance aux curiosités peu reconnaissantes de certains chercheurs, escamotent les informations qu'ils donnent.

Ces entretiens faisaient l'effet de *biographies langagières* (Molinié, 2006), permettant aux interviewés une introspection qu'ils n'avaient pas souvent (voire jamais) l'occasion de faire :

« Ce n'est que contraints et forcés par l'interrogation qu'ils rechercheront, dans leur histoire personnelle et dans l'exploration de leurs propres attitudes, les moyens d'organiser leurs idées sur la question. » (Wald, 1987)

Les sujets semblaient néanmoins apprécier l'exercice qui répondait à une éternelle problématique identitaire, voire schizophrénisante (Rollan, 2006), mais qui repose en fait sur la problématique plus large de la communication (Gumperz, trad. 1989), du face à face. La biographie langagière comme concept de valorisation du plurilinguisme pourraient par conséquent faire l'objet d'autres travaux de recherche dans une perspective plus appliquée.

En fin de compte, notre posture s'est révélée plutôt complexe, tantôt « intérieure-extérieure », tantôt « extérieure-intérieure », selon les espaces que nous avons été amenée à décrire. Nous en avons pris conscience surtout lorsque nous avons effectué nos observations sur le terrain de l'ouest guyanais (que nous n'avions

encore jamais envisagé sous l'angle d'une recherche auparavant), à Saint-Laurent notamment. Là, nous avons été mise face à notre extériorité. Les langues noir marron sont très présentes dans cette région, pour ne pas dire qu'elles concurrencent sérieusement le créole guyanais, or nous n'y entendons rien. Cette panne linguistique, était d'autant plus un affront, en tant que native, qu'elle nous a permis de reconsidérer notre connaissance empirique du terrain et d'arriver enfin à un détachement nécessaire à la verbalisation de ce qui pouvait auparavant nous apparaître comme des évidences, vers une certaine objectivité. Ce pourquoi, notre posture est *relativement* intérieure-extérieure.

7.1.2 Une démarche évolutive : dialogue avec le terrain d'enquête

Le terrain d'enquête nous étant familier, nous l'avons abordé avec une vision *intérieure* (Bernabé, 1997), avec une connaissance relative de ses codes linguistiques et culturels. Mais aussi, parce que le rapport avec ces interlocuteurs étaient en principe égalitaires : endogène-endogène. Ainsi, lorsque nous les approchons, nous sommes littéralement sans *a priori*, ce qui anéantit toute crainte d'être jugé ou critiqué par un regard extérieur, étranger, et facilite les échanges.

De ce point de vue, nous avons été guidée, par une intuition (cette même intuition qui nous a fait douter de la pertinence des données que nous mettions en lumière) façonnée par le terrain, qui nous a permis de cerner les éléments de discours que nous allions observer : les représentations, les attitudes, les pratiques ; « *de repérer les situations illustrant les pratiques à analyser* » (Gumperz, op. cit.). Idem concernant le choix porté sur les entretiens semi-guidés, sur la base de récits de vie, qui nous permettent de resituer en contexte ces représentations, attitudes et pratiques ; *ibidem* pour ce qui est de la nature de nos enquêtes, des questions posées (les questionnaires et le guide d'entretien), des moments opportuns et la manière de les poser, et pour susciter des réponses parfois que nous attendions (parce que stéréotypées).

Toutefois, il convient davantage de parler d'hypothèses, et les hypothèses que nous avons formulées reposent sur les observations de terrain et la recherche bibliographique.

En revanche, le décentrement opéré par rapport au terrain est également nécessaire par rapport aux représentations scientifiques, qui par exemple dans le cas de questionnaires, imposent un choix de notions non nécessairement partagées et véhiculées par les locuteurs eux-mêmes. Ces représentations scientifiques, oserons-nous le dire, peuvent constituer en soi des stéréotypes scientifiques à partir du moment où ils sont posés comme référents d'analyse. Qu'en est-il alors de l'objectivité scientifique supposée ? Le travail sur les représentations sociales consisterait ainsi à nous fournir la matière première d'une analyse pragmatique des faits langagiers que nous voulions décrire, précisément les faits d'appropriation. L'appropriation en effet concerne bien le sujet, et ses représentations sont d'autant plus d'importance pour nous, qu'elles nous permettent d'atteindre ses motivations quant à la chose linguistique.

Compte tenu de ce qui a été dit, une approche *empirico-inductive qualitative* (Blanchet, *ibid.*) s'imposait de fait, tout au moins pour appréhender et conceptualiser les phénomènes linguistiques et langagiers spécifiques qui se dégagent de notre terrain.

La Guyane représente un terrain de recherche dont la diversité s'exprime à plusieurs niveaux. Elle est en outre sujette à des paradoxes ; présentée comme une mosaïque, elle suppose le côte-à-côte, mais en même temps, le melting-pot, et est génératrice d'un métissage inévitable : le communautarisme n'est pas absolu, il est aboli par la centralisation des lieux de vie. Il apparaît d'emblée une évidence : celle d'une prise en compte nécessaire de « *l'arrière-plan social et ethnographique* » (Gumperz, p 15) où se déroulent les phénomènes que nous souhaitons observer.

Nous avons adopté pour ce faire, une démarche *interprétative* (Blanchet, *ibid.*) qui permet de *comprendre* dans quels contextes se manifestent tels ou tels événements de langage. Nous avons réalisé des entretiens sur lesquels nous nous appuyons essentiellement pour notre étude ; cette démarche nous permet d'écarter tout risque de biais, dans la mesure où elle s'appuie sur des points de vue internes (non sur notre point de vue), c'est-à-dire les points de vue des sujets, eux-mêmes matière de l'analyse.

L'aller-retour à la théorie était nécessaire ensuite pour conceptualiser cette matière dense (Culioli, 2000 : 23). Nous nous inscrivons ainsi dans une démarche

clairement interactionniste qui consiste à dialoguer avec notre terrain – à partir du corpus. Celui-ci, forgeant notre analyse, nous a forcée à traverser les frontières de notre discipline de base, la sociolinguistique, vers des disciplines qui traitent du sujet, de pratiques culturelles. L'arrière-plan diversel de ce terrain, source de complexité, amène nécessairement une réflexion interdisciplinaire qui permet de saisir les différentes facettes de chaque fait de langue ; car le contexte dans la langue ne peut se taire.

Nous intéressant à la notion d'appropriation, nous avons porté notre réflexion autour de la langue, car c'est l'objet approprié, mais également autour du sujet de cette appropriation. C'est ainsi, qu'abordant les notions d'identité et de subjectivité, ce fut l'occasion de nous intéresser à d'autres champs disciplinaires que le nôtre, qui avaient pour objet d'étude ces deux notions : psychologie, sociologie, anthropologie.

Allant d'une discipline à l'autre en revenant chaque fois à notre terrain, nous avons exploré les concepts proposés par ces différentes disciplines et établi des recouvrements entre elles, ce qui nous a permis de mieux appréhender, enfin, notre terrain d'enquête et d'appréhender différemment, en retour, les diverses notions utilisées. Ainsi, notre approche du terrain s'est faite sur deux plans, l'un par la théorie et l'autre, par l'observation du contexte ; la réalisation de questionnaires et d'entretiens succédant à la recherche bibliographique et aux observations.

Nous présenterons ces différentes étapes, en commençant par la recherche bibliographique.

7.2 La recherche bibliographique

Nous avons mis du temps avant de pénétrer le terrain de recherche. Par trop empreinte, nous en détacher représentait une véritable difficulté. Par conséquent, il nous était impossible de conceptualiser les événements langagiers qui n'évoquaient rien d'original, ni digne d'intérêt au début. C'est pourquoi, la phase de recherche bibliographique, a été la première étape du travail et constitue une plage de dialogue indispensable avec le terrain.

Nous avons axé dans un premier temps nos lectures sur ce qui concernait les *concepts de base* en sociolinguistique (Moreau, 1997 ; Lüdi & Py, 2002 ; Boyer,

1997 ; Bernabé, 1983 ; Prudent, 1981 ; Marcellesi, 1981 ; Calvet, 1993, 2000, 2002 ; Wald & Manessy, 1979 ; Riley, 2003 ; Colin, 2004) : *contacts de langues, bilinguisme, langue maternelle, langue d'origine/langue d'accueil, langue véhiculaire, langue vernaculaire, plurilinguisme, diglossie, continuum linguistique, basilecte-mésolecte-acrolecte, interlecte, communauté linguistique* ; notamment en milieu scolaire (Dabène, 1998 ; Cuq, 1991, 2003 ; Martinez, 1996 ; Lambert & Trimaille, 2004) : *langue première/langue seconde, bilinguisme additif/soustractif, acquisition, apprentissage, appropriation*. La liste des notions et concepts que nous présentons ici n'est pas exhaustive, elle présente l'essentiel des concepts qui nous ont permis de lire le terrain et d'en faire l'analyse.

Les notions et concepts sur les contacts de langues ont été générés par l'étude d'espaces plurilingues définis – espace suisse, espace canadien, espace catalan, espace africain –, qui ont mis en évidence des fonctionnements spécifiques. Les différents terrains étudiés ont constitué autant de champs de lecture des phénomènes linguistiques, qu'ils participent en fin de compte du processus de réconciliation de la langue avec sa nature sociale. Ainsi, les recherches menées sur les différents terrains précités, font-elles émerger d'autres facettes de la langue – rôles, fonctions, valeurs, usages, modes d'appropriation, compétence, etc. –, qui ont été éludées aux origines de la linguistique.

C'est en fin de compte à la sociolinguistique de resituer les événements de langue dans un contexte social, vers un ancrage social de la langue. Il s'agissait pour nous de vérifier dans quelle mesure ces modèles pouvaient être appliqués à notre terrain.

Aussi nous consultations également nos lectures théoriques, les travaux réalisés sur le plurilinguisme et l'école en Guyane (Fauquenoy, 1990 ; Fauquenoy-St. Jacques, 1988 ; Mam Lam Fouck, 1997, 2002 ; Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure, 2000 ; Léglise & Migge, 2003 ; Alby & Léglise, 2005 ; Launey, 2005a, 2005b ; Léglise, 2004a, 2004b ; Collomb & Tiouka, 2000 ; Price & Price, 2003 ; Goury & Migge, 2003 ; Tupin, 2005), qui nous a permis de découvrir notre terrain de recherche sous un regard plus détaché. Nous percevions l'ampleur du plurilinguisme et des enjeux que celui-ci suggérait : le travail de linguistique de terrain en Guyane est considérable. En effet, la littérature scientifique en Guyane est, comme nous pouvons le voir ci-dessus dans les références indiquées, relativement

récente et de plus en plus foisonnante⁷¹ ; deux ouvrages collectifs importants ont paru par la suite en 2007 (Léglise & Migge, 2007 ; Mam Lam Fouck, 2007), qui complètent le panorama des travaux en linguistique sur le terrain. En outre, ces travaux émanent d'un *diagnostic sociolinguistique* réalisé de 2000 à 2005 (Léglise & Migge, 2007), qui signale d'une part la nécessité de définir précisément la nature des contacts de langues en Guyane, d'autre part, que cela n'avait pas été fait auparavant. Par conséquent, le terrain guyanais apparaît comme un nouvel espace d'observation à placer comme un autre modèle de fonctionnement des contacts de langues.

Toutefois, des similitudes existent entre la Guyane et certains pays d'Afrique francophone, notamment en termes de plurilinguisme et de gestion du plurilinguisme. Ces espaces francophones présentent des plurilinguismes vivaces et complexes qui, lorsqu'il est question de la valorisation des langues et de leurs locuteurs, doivent faire l'objet de politiques linguistiques spécifiques. Or, en dépit de leur nombre et de leur vitalité, dans ces aires, les langues ne sont pas reconnues et traitées de la même façon. Le modèle de la diglossie, directement issu de l'histoire coloniale, y a conforté des *processus d'hégémonie* et de *minoration* des langues (Marcellesi, 1981, p 9), menant à des représentations et des pratiques des langues analogues. Ainsi, les langues endogènes ont été mises en contact avec le français, une langue exogène qui s'est imposée. Il est convenu que la langue française soit la langue de l'écrit et qu'elle soit porteuse de progrès social, d'autant qu'elle offre la possibilité d'intégrer un plus grand ensemble : la *communauté linguistique francophone* (Dumont R., 2008). Le français connaît par conséquent un statut élevé, que tend cependant à emprunter quelques langues comme le wolof, langue d'échange commercial, véritable *langue médium*, au Sénégal (Juillard, 1990), ou le sango en Centrafrique (Wenezoui-Déchamps, 1994). De même, en Afrique francophone, certaines langues endogènes sont devenues constitutionnellement des langues nationales et sont par conséquent concernées par les politiques linguistiques de chaque pays. En revanche, nombreuses sont les langues locales, qui n'ont jusqu'alors pas pu bénéficier d'un aménagement linguistique, car les freins en sont nombreux : fort plurilinguisme, manque de supports pédagogiques et d'enseignants formés,

⁷¹ Nous constatons que, hormis quelques ouvrages épars avant 1997, le boom d'ouvrages portant sur les contacts de langues et de cultures en Guyane remonte à 1997, c'est-à-dire après la grande grève des lycéens qui a donné suite à la création de l'Académie de la Guyane. Un rapport parlementaire suivra : « Pour une politique éducative en Guyane », Durand & Guyard, datant du 18 mars 1999.

représentations des langues toujours favorables au maintien du français comme langue d'enseignement malgré les constats d'échec de cette orientation (Maurer, 2010).

Sur ce point, la comparaison peut être faite avec la Guyane, d'autant plus facilement, qu'en tant que département français, les programmes scolaires s'appliquent en Guyane comme dans l'Hexagone, ils sont par conséquent uniformes et ne subissent quasiment aucune adaptation au contexte guyanais. Le français était donc la seule langue d'enseignement, traitée comme langue première. Néanmoins, la prise en compte de la situation scolaire et du contexte linguistique sur ce territoire, date de la fin des années 1990, alors qu'elle était signalée par les linguistes depuis le début des années 1970. En effet, ces derniers constataient déjà à cette époque l'allophonie des élèves, notamment chez les Amérindiens.

Le rapport Cerquiglini paru en 1999, a permis de mettre en place des aménagements scolaires particuliers, encore insuffisants, mais dont l'évolution se poursuit. Il est à noter que la difficulté principale réside dans l'hétérogénéité des contextes, qui n'a pas encore été prise en compte, alors que des efforts sont faits pour dresser des profils sociolinguistiques (Alby & Léglise, 2005).

Des ressemblances que nous venons de présenter entre les contextes guyanais et africain, découle l'intérêt que nous avons porté à un outil produit en contexte africain et qui nous a aidé à un moment donné de l'analyse des enquêtes, il s'agit de la Méthode d'Analyse Intégrée (MAI) d'A. Domergue et B. Maurer.

Enfin, nous avons également pu porter un regard sur la notion d'appropriation, déjà présentée en fin de deuxième partie. Elle apparaît fréquemment dans des ouvrages traitant de la didactique des langues (Martinez, 1996 ; Cuq, 2003), ou des travaux menés en milieu scolaire, souvent en lien avec la notion de norme (Hatungimana, 2001 ; Napon, 1999). Le milieu scolaire apparaît d'emblée comme un lieu propice à l'observation des phénomènes d'appropriation. A l'instar de l'article de P. Wald (Wald, 1994), il s'agit dans ce travail de sortir du contexte exclusivement scolaire.

Après la recherche bibliographique, la confrontation avec le terrain s'est avérée indispensable pour prendre la teneur des différents éléments théoriques abordés au préalable. Les observations menées sur le terrain d'enquête auront

contribué à donner quelques éclairages sur les enquêtes réalisées par questionnaires et par entretiens.

7.3 L'enquête de terrain

La réalisation d'une enquête de terrain nécessite une bonne méthodologie, faut-il le rappeler, étant donné le nombre d'écrits portant sur cette phase de la recherche. Il est certain également qu'elle comporte des écueils et réserve quelques surprises plus ou moins agréables et dont il faut tenir compte dans un travail de recherche limité par le temps. Des écueils, nous en avons connu, pourtant, il a fallu faire avec le matériau obtenu, ce qui nous a poussée à développer et à diversifier davantage notre raisonnement, afin de présenter un état de réflexion pouvant soulever de nouveaux questionnements et donner lieu à de nouvelles pistes d'enquêtes.

7.3.1 La démarche d'enquête

Nous avons effectué au préalable quelques observations en milieu scolaire, au sein de classes spécialisées dans l'accueil de nouveaux arrivants. Nous nous sommes ensuite basée sur ces observations pour réaliser notre enquête de terrain composée de questionnaires puis d'entretiens et avons finalement opté pour une analyse *qualitative* et *interprétative* (Blanchet, 2000) des entretiens, les données obtenues à l'aide des questionnaires seraient utilisés pour apporter un complément quantitatif à notre démarche qualitative.

La forme d'enquêtes adoptée, ainsi que notre approche réflexive, s'est concentrée sur la notion de contexte. Nous nous sommes attelée depuis les premières parties à mettre en contexte les éléments de notre recherche, dans la perspective d'une construction de notre argumentation, ce qui par conséquent situait notre démarche dans l'analyse de discours mettant en avant le caractère narratif des entretiens réalisés sur la base de récits de vie. C'est la raison pour laquelle, nous avons donné la priorité aux analyses d'entretiens, qui devaient nous fournir la réalité des sujets interrogés, c'est-à-dire la diversité des situations auxquelles les individus sont confrontés et les pratiques qu'elles entraînent, les représentations que les

individus ont d'eux-mêmes, des autres et de l'environnement dans lequel ils vivent. Il s'agissait de comprendre quels contextes suscitaient quelles pratiques, en fonction de quelles représentations. Tandis que les questionnaires devaient nous fournir des éléments quantitatifs sur lesquels nous pourrions conforter les observations faites tout au long du travail de recherche, l'ensemble des questionnaires et des entretiens étant à retranscrire au cours de l'analyse.

7.3.2 Méthodologie et attentes

La première méthode de recueil de données choisie était le questionnaire, plus pratique étant donné les paramètres à considérer : éloignement géographique par rapport au terrain d'enquête, durée des séjours, conditions de passation et disponibilité des sujets, marges d'erreurs sur les questionnaires. Il était conçu pour mettre en évidence différents contextes, lieux de pratiques linguistiques, et de saisir les représentations, à partir des déclarations recueillies, des pratiques linguistiques des sujets interrogés, de leur perception de leur environnement linguistique et culturel, de leur identité. Ces données étaient prévues pour être corrélées aux caractéristiques individuelles : quel sujet ayant quelles caractéristiques a répondu à quelle question de quelle façon ? Par exemple, le filtre de l'origine du sujet (natif/étranger) implique une interprétation différente des réponses obtenues, et plus finement, l'origine des parents et des arrière-grands-parents, et permet d'expliquer les pratiques linguistiques déclarées. Cependant, les premiers résultats, ont suscité des interrogations que n'ont pas permis de mettre en évidence les questionnaires, il manquait des éléments qui nous auraient permis de comprendre certaines réponses. Le mode fermé de certaines questions (sur les langues parlées par exemple) en était pour partie la cause, mais il était le plus approprié pour stimuler les réponses. En effet, parlant de langues, les sujets ont tendance à évoquer les langues internationales, en oubliant celles de leur environnement proche. C'était précisément le but de la démarche de soumettre oralement les questionnaires au public adulte, en déclinant la question sur les langues de soi en deux temps, au début et à la fin du questionnaire. Ce qui nous renseignait sur les représentations du statut des langues.

Aussi, le besoin d'une mise en contexte des déclarations des pratiques, a amené notre démarche initiale d'enquête par questionnaires, à évoluer vers l'entretien, qui a pris une forme élargie, celle du récit de vie. L'élaboration du

protocole d'enquête a donc évolué et porte les traces du changement de stratégie opéré au cours de l'enquête. Ce réajustement a apporté un autre type de matériau qui convenait davantage à la problématique retenue.

Le corpus compte au final un total de 56 questionnaires et 7 entretiens, soient 63 personnes ressources. Nous sommes bien loin, de l'objectif que nous nous étions fixé de 100 questionnaires et de 20 entretiens. En effet, concernant les questionnaires, il manque une vingtaine de questionnaires prévus pour des élèves du collège de Mana, qui n'ont pu être soumis lors de notre passage dans cette commune. Ensuite, certains questionnaires réalisés à Cayenne et à Sinnamary ont été écartés, parce que peu informés ou peu lisibles. Concernant les entretiens, plus difficiles à exécuter, 18 entretiens ont été réalisés, dont 8 ont été écartés (nous en précisons les raisons plus bas) et deux échecs de rendez-vous ont été enregistrés. Le matériau obtenu au cours d'une phase enquête réalisée sur une période limitée dans le temps et l'espace, comporte par conséquent quelques défauts, pris en compte au cours de l'analyse. Le détail des enquêtes est à suivre : les questionnaires et les entretiens.

7.3.3 Elaboration du questionnaire

La réalisation des questionnaires avait pour but d'obtenir un aperçu des pratiques linguistiques en fonction des espaces sociaux et des lieux fréquentés par les sujets. Il s'agissait de vérifier si les pratiques linguistiques étaient effectives d'un contexte à un autre et, en fonction de l'origine des interrogés, en fonction de leurs représentations d'eux-mêmes et de leur environnement linguistique, quelles pratiques étaient privilégiées ou écartées et quels rapprochements interculturels avaient lieu.

L'échantillon se voulait aussi diversifié que possible, tant sur les espaces linguistiques représentés, que sur les types de publics. L'objectif de ce travail ne visait pas l'analyse du milieu scolaire en particulier, cependant, pour avoir des échantillons d'adolescents, une partie des questionnaires ont été passés au collège, avec les risques d'obtenir des réponses biaisées par le lieu. Le même questionnaire (à quelques détails près) a été adressé à un public plus diversifié en âge. Le tutoiement a été utilisé pour les élèves et le vouvoiement pour les adultes ; les questions portant sur les langues parlées étaient fermées pour les élèves (question pratique, puisque nous étions en salle de classe) et ouvertes pour les adultes (étant donné qu'ils étaient

interrogés directement afin de ne pas influencer leur façon de nommer les langues). Les questions portant sur l'état civil ont été augmentées dans le questionnaire adulte, puisque se rajoutaient des questions relatives au parcours de formation et au parcours professionnel. Ainsi :

1) Date :		2) Lieu d'enquête :	
3) Sexe :	4) Age :	5) Lieu de scolarisation :	
6) Es-tu né(e) en Guyane ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> (Si non, passes à la question 10)			
7) Si oui, as-tu vécu ailleurs qu'en Guyane ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		8) Combien de temps ?	
9) Où ? :			
10) Sinon, où es-tu né(e) ? :			
11) Depuis combien de temps es-tu en Guyane ?			
12) Lieu de naissance des parents : Père		Mère.....	
13) Lieu de naissance des grands-parents : GP.....		GM.....	

Figure 5. Caractéristiques individuelles – Questionnaire Collège

Date :		Lieu d'enquête :	
Sexe :	Age :	Lieu de naissance :	
Où habitez-vous ?			
Lieu de naissance des parents : Père		Mère.....	
Lieu de naissance des grands-parents : GP.....		GM.....	
Lieu de scolarisation :		Niveau d'études :	
Profession ou domaine d'activité(s) :			
Avez-vous vécu ailleurs qu'en Guyane ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		Combien de temps ?	
Où ? :			

Figure 6. Caractéristiques individuelles – Questionnaire adultes

D'autres questions, de comportement, portent sur l'identité locale du sujet : est-il né en Guyane ? Si non, où est-il né ? A-t-il vécu ailleurs qu'en Guyane ? Où a-t-il été scolarisé ? Ces questions permettent de savoir si le sujet est natif ou non de la Guyane, donnée importante qui permet de se renseigner d'une part sur les langues premières et d'analyser l'appréhension du contexte linguistique dans lequel il évolue, d'autre part sur son sentiment d'appartenance/non appartenance à un groupe. La question de l'origine des parents et des grands-parents va dans le même sens, car au niveau linguistique, elle demande à l'informateur, de façon indirecte, la nature de l'environnement linguistique familial au sein duquel il évolue. Cette question de la langue parlée dans la famille sera plus directement posée, néanmoins cette première question permet de comprendre effectivement la composition de l'environnement familial et ainsi une des sources potentielles d'une tendance au plurilinguisme.

Les questions suivantes concernent les pratiques linguistiques individuelles et sur les lieux de ces pratiques (les questions sont identiques dans les deux questionnaires) :

Quelle est la première langue que vous ayez parlée ? :
Quelle(s) langue(s) parlez-vous au quotidien ? (Il peut y en avoir plusieurs) Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles)..... Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Parlez-vous une (d')autres langue(s) de manière moins fréquente ? Laquelle (lesquelles) : Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue Businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles)..... Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Dans quelle(s) situation(s) parlez-vous quelle(s) langue(s) ? A la maison <input type="checkbox"/> Pendant un loisir <input type="checkbox"/> Avec vos amis <input type="checkbox"/> Lorsque vous réfléchissez tout haut <input type="checkbox"/> A l'école <input type="checkbox"/> Lorsque vous vous amusez <input type="checkbox"/> Dans un commerce <input type="checkbox"/> Lorsque vous êtes fâché(e) <input type="checkbox"/> Dans une administration <input type="checkbox"/>
Si les langues de Guyane ne figurent pas dans les langues que vous avez citées, parlez-vous d'autres langues présentes en Guyane ? Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue Businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles)..... Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Y a-t-il une(des) langue(s) que vous compreniez sans la(les) parler ? Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle Une langue Businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles)..... Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Avez-vous pris des cours pour apprendre les langues que vous parlez ou comprenez ? Oui <input type="checkbox"/> Lesquelles Non <input type="checkbox"/> Lesquelles.....
Si non, avez-vous appris cette(ces) langue(s) en écoutant des locuteurs ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si non, avez-vous appris cette(ces) langue(s) en discutant avec des locuteurs ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Figure 7. Les pratiques linguistiques

<p>Pour quelle(s) raison(s) parlez-vous votre langue ? Envie <input type="checkbox"/> Nécessité de communiquer <input type="checkbox"/> Besoin d'intégration <input type="checkbox"/> Revendication identitaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>
<p>Pour quelle(s) raison(s) parlez-vous une(les) autre(s) langue(s) ? Envie <input type="checkbox"/> Nécessité de communiquer <input type="checkbox"/> Besoin d'intégration <input type="checkbox"/> Revendication identitaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/></p>

Figure 8. Les motivations

Ces questions concernent l'accès à la langue, les pratiques, les interlocuteurs, puis sur leur motivation à parler une ou plusieurs langues. Elles appellent précisément des réponses par rapport à l'appropriation des langues et constituent par conséquent les questions principales de l'enquête par questionnaires.

Quelles sont les représentations sur le statut des langues ? Cette information complète les questions de motivations, et par conséquent celle de l'appropriation.

<p>Pensez-vous que les langues ont un statut différent entre elles ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>
<p>Si oui, quelles distinctions faites-vous des langues ? Langue internationale <input type="checkbox"/> langue régionale <input type="checkbox"/> dialecte <input type="checkbox"/> patois <input type="checkbox"/> langue du pays voisin <input type="checkbox"/> langue étrangère <input type="checkbox"/> langue orale <input type="checkbox"/> langue écrite <input type="checkbox"/> langue d'évolution sociale <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>.....</p>
<p>Si oui, pour quelles raisons les distinguez-vous ? </p>

Figure 9. Opinion sur le statut des langues

La partie du questionnaire suivante porte sur l'identité. Les sujets sont interrogés sur la perception de leur identité. Elles font écho à la démarche interactionniste adoptée au cours de ce travail de recherche.

<p>33) Quelle(s) identité(s) t'attribues-tu ? (plusieurs choix possibles) Guyanais <input type="checkbox"/>, Français <input type="checkbox"/>, Caribéen <input type="checkbox"/>, Amazonien <input type="checkbox"/>, Créole <input type="checkbox"/>, Brésilien <input type="checkbox"/>, Surinamais <input type="checkbox"/>, Amérindien <input type="checkbox"/>, Noir marron <input type="checkbox"/>, Businenge <input type="checkbox"/>, Chinois <input type="checkbox"/>, Hmong <input type="checkbox"/>, Laotien <input type="checkbox"/>, Haïtien <input type="checkbox"/>, Martiniquais <input type="checkbox"/>, Guadeloupéen <input type="checkbox"/>, Autre <input type="checkbox"/>.....</p>
<p>34) Quelle(s) identité(s) t'attribue-t-on ? (plusieurs choix possibles) Guyanais <input type="checkbox"/>, Français <input type="checkbox"/>, Caribéen <input type="checkbox"/>, Amazonien <input type="checkbox"/>, Créole <input type="checkbox"/>, Brésilien <input type="checkbox"/>, Surinamais <input type="checkbox"/>, Amérindien <input type="checkbox"/>, Noir marron <input type="checkbox"/>, Businenge <input type="checkbox"/>, Chinois <input type="checkbox"/>, Hmong <input type="checkbox"/>, Laotien <input type="checkbox"/>, Haïtien <input type="checkbox"/>, Martiniquais <input type="checkbox"/>, Guadeloupéen <input type="checkbox"/>, Autre <input type="checkbox"/>.....</p>

Figure 10. Identité ressentie/ identité perçue

Enfin, les dernières questions veulent interroger les sujets sur leur perception de leur environnement linguistique, sur la Guyane et sur ce qu'ils perçoivent de la

rencontre interculturelle. Leur opinion est également sollicitée, afin de connaître la tendance sur les attentes par rapport au plurilinguisme guyanais.

On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », êtes-vous d'accord avec ce terme ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Mélange culturel <input type="checkbox"/> juxtaposition de groupes ethniques <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Souhaitez-vous que cette situation que vous décrivez change ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?
Concernant les langues, avez-vous le sentiment qu'en Guyane les langues se rencontrent ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si oui, pouvez-vous décrire la façon dont elles se rencontrent ? Cohabitation <input type="checkbox"/> Mélanges <input type="checkbox"/>
D'une manière générale, les langues présentes en Guyane ont-elles le même statut ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si non, quelles les différences de statut percevez-vous ?
Selon vous, les langues présentes en Guyane devraient-elles avoir le même usage ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Pour quelles raisons ?

Figure 11. Perceptions du plurilinguisme guyanais

La construction du questionnaire repose finalement sur les trois notions clés de notre recherche : la langue, l'identité, le contexte.

7.3.4 Echantillonnage et recueil des données

Sur les 100 questionnaires prévus, seuls 75 ont été administrés à 2 niveaux de classes (6^{ème} ordinaire et 5^{ème} CLA) au collège Paul Kapel à Cayenne, à 3 niveaux de classes au collège Elie Castor à Sinnamary (6^{ème} Accueil linguistique, 5^{ème}, et un groupe d'élèves de 3^{ème}). Une vingtaine était prévue au collège Léo OTHILY à Mana, pour avoir un aperçu des pratiques et des représentations par zones, mais il n'a pas été possible de conclure un rendez-vous pour les soumettre. Sur les 75 questionnaires administrés, 56 ont pu être soumis à un traitement statistique manuel dans un premier temps. Dans un second temps, les questionnaires ont été traités automatiquement à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVIVO, dont l'exploration reste encore à faire pour parvenir à d'autres résultats que ceux déjà obtenus.

Nous avons établi deux modèles de questionnaires sur la base des mêmes questions, afin d'adapter les questions en fonction du public ; le mode de soumission des questionnaires était également différent. Nous soumettions aux élèves les questionnaires en salle de classe, où nous leur remettions à chacun un exemplaire, qu'ils remplissaient seuls. Nous n'avons pas fait de lecture préalable, mais nous restions à l'écoute d'éventuelles demandes de précision. En revanche, nous avons réalisé l'autre partie des enquêtes par questionnaire, en procédant par entretiens guidés ; c'est-à-dire que nous soumettions les questions du questionnaire à chaque sujet interrogé et notions ses réponses. Nous voulions procéder ainsi, pour mettre en évidence le fait que les personnes interrogées répondent aux questions en fonction de la situation d'enquête. Nous voulions en quelque sorte « piéger » nos interlocuteurs. Nous formulions l'hypothèse, notamment sur la question de la langue maternelle, que les interlocuteurs ne feraient pas la même réponse, selon la place de la question dans le questionnaire. Lorsque nous soumettons un questionnaire à quelqu'un, celui-ci est parfois tenté de parcourir les questions qui lui sont posées. D'une part, il se fait une idée de ce qui intéresse le chercheur, d'autre part, il comprend la logique du questionnaire et adapte ses réponses en fonction, ce qui constitue un biais dans les réponses.

7.3.5 Exploitation des données

Il existe un risque d'invalidité des résultats, en termes de proportions des questionnaires soumis en collège ou ailleurs, toutefois, nous avons trouvé le moyen d'atténuer ce problème.

D'une part, concernant l'équilibre entre les tranches d'âges, nous avons distingué deux types de public : échantillon adultes (A) /échantillon collégiens (C pour collège). Celle-ci correspond justement à la variable âge. Le recensement de la population des jeunes de moins de 25 ans recensés en Guyane permet de relativiser ce fait. Cette tranche de la population est estimée en 2009, selon l'INSEE⁷², à 51,5 % des habitants, qui fait de la Guyane le département le plus jeune de France, avec un écart de près de 20 % par rapport aux autres départements. Ainsi, les 36 élèves

⁷² Cf. estimations de l'INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=99&ref_id=t_0403D

constituant notre échantillon représentent 64,3 %, ce qui est à 10 points près des chiffres de l'INSEE.

D'autre part, le fait que nous n'ayons pas soumis de questionnaires à des élèves basés dans l'ouest guyanais, à Mana ou à Saint-Laurent, cette tranche d'âge n'est pas représentée dans l'échantillon. La vitalité des langues nengee dans cette région n'apparaît pas dans l'échantillon. La comparaison entre la pratique du créole guyanais (ou d'une autre langue) et le nengee ne peut par conséquent être faite ; les langues nengee étant extrêmement peu représentées. Cependant, nous en tenons compte dans notre analyse, en remarquant premièrement que l'échantillon A comprend plus de sujets de l'ouest que du reste, et que deuxièmement, il suffit de voir d'après le répertoire des sujets de cette région (mais aussi de la région du centre⁷³), que la pénétration de ces langues est réelle.

Il convient par conséquent de relever les tendances générales émanant du corpus, pour que les résultats soient significatifs. Les données ont été traitées en premier lieu sur le tableur Excel, et dans un second temps sur le logiciel l'analyse statistique NVivo.

7.3.6 Le logiciel NVivo 9

NVivo est un logiciel d'analyse de données qualitatives, qui permet le traitement d'informations contenues sur des supports multiples (textes, tables, photographies, images vidéo, enregistrements sonores)⁷⁴. Il permet de générer rapidement les calculs demandés, à condition d'avoir bien effectué l'importation des données et le paramétrage des éléments. Son interface est simple et agréable d'utilisation ; elle est en anglais.

Abordé au préalable dans sa version 8, nous avons également expérimenté la version 9⁷⁵ du logiciel. NVivo constitue un outil d'analyse pratique, une fois que le principe de son fonctionnement est assimilé. Une initiation à l'utilisation de ce logiciel aurait été un avantage, néanmoins son interface, en anglais, permet d'appréhender des commandes simples. L'exploration du logiciel est encore à faire,

⁷³ Nous l'avons appelée « centre », par rapport à leur situation centrale sur l'axe littoral, c'est-à-dire Kourou et Sinnamary.

⁷⁴ Cf. en annexes les présentations en images du logiciel.

⁷⁵ http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx

cependant nous pourrions présenter quelques résultats générés automatiquement par le logiciel sous la forme de graphique.

Nous y avons eu recours après avoir effectué les premiers calculs sur le tableur Excel, ce qui nous permet de comparer les approches et de compléter les résultats que l'analyse manuelle n'aura pas permis de dégager. Les fonctionnalités du logiciel doivent encore être explorées. Cependant, certains résultats sont indiqués en complément de ceux obtenus par un calcul manuel.

7.4 Entretiens

Les études sur les représentations ont montré l'importance de prendre en compte ce que pense le sujet sur le monde. Les entretiens parce qu'ils sont discours permettent de recueillir les représentations et de mettre en évidence l'*arrière-plan social et ethnographique* (Gumperz, *op. cit.*).

Les enquêtes par entretien ont constitué le principal de notre travail, c'est pourquoi elles y occupent une place centrale. Nous allons présenter leur déroulement, le choix de l'échantillon et le traitement des données. Nous réfléchissons ensuite à la problématique du paradoxe de l'observateur, car les entretiens nous placent inévitablement en position d'observateur.

7.4.1 Choix des échantillons

La sélection des sujets d'entretiens s'est faite au fil de rencontres dans le cadre de la phase enquête de notre recherche. Toute personne ayant quelque chose à dire sur les langues dans le contexte plurilingue guyanais pouvait être un sujet d'entretiens. En effet, nous n'attendions pas nécessairement un échantillon de sujets plurilingues puisque nous cherchions à expliquer les phénomènes d'appropriation : les locuteurs non plurilingues participent également de cette explication. Les seuls critères de sélection reposaient sur un effort de représentativité des communautés et des espaces.

L'objectif de 20 personnes contactées pour être interrogées a été atteint. Cependant, les conditions de réalisation d'un entretien et la motivation des

interviewés sont déterminantes pour la réussite de la composition du corpus. 18 entretiens ont été réalisés, et 7 d'entre eux ont été utilisés pour notre analyse. Les critères de choix pour la transcription étaient : la qualité de l'enregistrement, la durée de l'entretien et bien sûr l'intérêt de son contenu :

- deux informateurs, D. et Y. n'ont pas répondu favorablement à notre requête, situés tous deux dans la région de l'ouest, appartenant à la communauté saamaka. Ils avaient la particularité de posséder un répertoire linguistique important, et notamment celle de parler couramment le hakka, langue de leurs patrons respectifs⁷⁶. L'un a été fort intimidé par la situation d'enquête, l'autre n'a pas donné suite au rendez-vous établi ;
- L., 19 ans, F., employée dans une boulangerie à Rémire-Montjoly, langues du répertoire courant (LRC ensuite) : français et hmong. L'entretien a duré 10 minutes et n'a pas été très fructueux ;
- L., 28 ans, F., enseignante dans une école primaire de Mana, LRC : français, créole guyanais, créole martiniquais. Mauvaise qualité de l'enregistrement ;
- N., 66 ans, F., LRC : kali'na, créole guyanais, français. L'entretien n'a pas été fructueux, le sujet était intimidé, malgré le fait que nous ayons été introduite par une personne proche d'elle ;
- P., 39 ans, M., agent territorial, LRC : créole guyanais, français, sranan tongo, portugais. Le sujet a effectué de nombreuses digressions, quittant l'objet de la recherche ;
- E., 59 ans, F., agent administratif, LRC : français, créole guyanais. Le sujet a effectué de nombreuses digressions, quittant l'objet de la recherche ;
- A., 70 ans, M., cadre d'entreprise à la retraite, LRC : français, allemand, créole guyanais. Le sujet a effectué de nombreuses digressions, quittant l'objet de la recherche ;

⁷⁶ Ils travaillaient tous deux dans un libre-service.

- A., 34 ans, M., cadre d'entreprise, LRC : créole guyanais, français. Le sujet a effectué de nombreuses digressions, quittant l'objet de la recherche ;
- E., 42 ans, F., commerçante, LRC : chinois, français. Très mauvaise qualité d'enregistrement ;

Les trois entretiens restants, éligibles à la transcription et à l'analyse, ont été sacrifiés à cause de la taille importante du corpus, qui constituait déjà 180 pages au moment de la phase de transcription, laquelle devait laisser place à la phase d'analyse. Il s'avère que notre échantillon présente une variable commune : celle du parcours migratoire, la migration étant soit intérieure, soit extérieure au territoire guyanais que nous étudions.

7.4.2 Déroutement des entretiens

Les entretiens menés ont une durée moyenne de 45 minutes. Nous avons adopté la technique de l'entretien libre, dans l'esprit de « récits de vie », qui permettait de donner à l'entretien une dimension spatiale et temporelle, entre autres éléments contextuels. Aborder l'entretien par le thème du parcours de vie permettait au sujet de se placer dans une situation de racontant ; une façon de détourner son attention également de notre intérêt principal de l'interroger sur les langues ; et enfin le moyen de fixer les propos dans un contexte « réel », à travers des souvenirs d'interactions concrètes qui ont été vécues.

Les sujets interrogés se sont prêtés au jeu de l'entretien et même investis au cours de l'interaction. Ils montraient une certaine motivation à développer leurs idées. En effet, nous avons été très satisfaite de l'accueil qu'ils nous faisaient et de la spontanéité dont ils faisaient preuve pour répondre à nos interrogations. L'entretien leur permettait finalement – même s'il ne s'agissait pas d'une démarche de recherche-action et en aucun cas d'un exercice de didactique – de réaliser leur *biographie langagière* (Molinié, 2006), en interaction avec nous : prise de conscience personnelle de leurs pratiques langagières et du questionnement identitaire. Nous pouvons dire que cette expérience a été satisfaisante pour certains, qui leur donnait l'occasion d'une véritable introspection.

Les entretiens ont été réalisés dans la mesure du possible en des endroits et à des moments calmes, soit au domicile de l'interrogé, soit sur son lieu de travail, à son bureau, pour éviter les interruptions (appels téléphoniques, sollicitations en présence).

7.4.3 Traitement des données

Les entretiens étaient enregistrés sur un appareil numérique de petite taille (10 X 2,5 cm), qui nous procurait une aisance de maniement et une discrétion permettant à l'interrogé d'en oublier rapidement sa présence.

Nous avons transcrit manuellement les entretiens ; c'était une étape incontournable. Bien entendu, elle a nécessité beaucoup de temps, car nous nous sommes attachée à la transcription la plus fidèle possible – nous pensons que nous ne sommes pas à l'abri d'erreurs de transcriptions. Les erreurs que nous avons pu intercepter sont liées à la difficulté de leur formalisation textuelle : les oublis d'onomatopées (comme « euh » ou « hum »), les lapsus (répétitions de mots), les erreurs d'interprétation (autant que possible, nous avons indiqué les deux possibilités de transcription), la durée des silences et des allongements de syllabes (pour ce dernier cas, nous avons finalement décidé de ne pas en tenir compte).

Le système de transcription adopté nous est propre, dans la mesure où nous n'avons pas choisi de nous en tenir à un système de transcription en particulier ; cependant, nous nous sommes inspirée de plusieurs modèles de transcription, notamment celui de l'équipe GARS du CNRS⁷⁷ que nous avons eu l'occasion d'utiliser lorsque nous étions à Grenoble, au cours de syntaxe orale de M. Savelli. Nous avons remplacé certains symboles par commodité. Par exemple, alors que les « + » étaient transcrit initialement pour les premiers entretiens avec, ont été remplacés par des « / », car cela gênait la lecture des textes. Ainsi, voici le système de transcription choisi :

1. La transcription se fait en orthographe standard. Cependant, pour les onomatopées, qui sont spécifiques aux régions créolophones, nous avons dû inventer une graphie (elles mériteraient quelques retouches, mais elles

⁷⁷ Nous l'avons dans nos archives personnelles (dans le cours de Syntaxe orale), donc ce n'est pas une version récente : elle date de novembre 1998.

sont utilisées de façon homogène) : comme « hmm », à ne pas confondre avec « hum ». « hmm » signifie l'acquiescement, comme façon de dire « oui » (le son se fait bouche fermée), contrairement à « hum » (la voyelle en témoigne). Il y a l'équivalent pour la négation « hm hm » (toujours bouche fermée), comme façon de dire « non ».

2. Nous n'utilisons pas de signe de ponctuation propre à l'écrit (comme « , », « ? », « ... »), ni de majuscule pour les débuts de phrases. En revanche, nous avons utilisé des majuscules pour les noms propres ; cela nous permet après réflexion de nous interroger sur la pertinence de ce choix – mais nous laissons pour l'instant cette question telle quelle.
3. Nous avons recours à la notation phonétique lorsque nous n'avons pas bien entendu le mot à transcrire, ou lorsqu'il y a ambiguïté (deux graphies possibles), ou lorsqu'il s'agit d'une autre langue.
4. Les conventions sont :

/	pause brève
//	pause longue
///	interruption assez longue du discours
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus marqué de la syllabe
X	syllabe inaudible
XXX	suite de syllabes inaudibles
<u>c'est-à-dire</u> /	énoncés qui se chevauchent (soulignés)
je su-	amorce de mot signalé par un tiret collé contre le début de mot
<i>/réponse mimo-gestuelle : acquiescement/</i>	indications visuelles

Le traitement des données s'est fait sur le mode qualitatif interprétatif. Par conséquent, nous avons insisté sur l'analyse du discours des sujets interrogés et sur l'analyse des contextes parcourus, illustrant les situations de communication racontées. Nous voulions d'abord présenter le contexte et ses effets sur le sujet, le discours de celui-ci. Aussi, nous avons recours à de très larges extraits, qui nous permettent à chaque fois d'avoir un aperçu du contexte dans lequel se déroule la situation de communication, la raison de la pratique d'une langue, que nous sommes

amenée à décrire et, finalement les représentations du monde qui nous permettent d'adopter le point de vue subjectif (celui du sujet) comme étant justement le plus objectif.

Cependant, Nvivo a été utilisé pour un traitement statistique des entretiens, dans le but de compléter l'analyse du contexte choisie au préalable.

7.4.4 Le paradoxe de l'observateur aura-t-il lieu ?

Le type d'enquêtes mis en évidence dans ce travail, sur lequel s'appuie l'analyse à suivre, c'est-à-dire l'entretien semi-guidé, possède également les caractéristiques de l'observation participante, étant donné la posture *intérieure-extérieure*, présentée au préalable dans le chapitre précédent.

La question du *paradoxe de l'observateur* (Labov, 1976 ; Auger, 1997 ; Gadet, 2003) semble ici centrale. Qu'en est-il du paradoxe de l'observateur étant donné, d'une part, notre démarche de recherche, d'autre part, notre position ?

Nous sommes nous-même l'observateur de nos enquêtes, notre observation est participante. Mais qu'observons-nous ? Non pas des pratiques linguistiques, puisqu'il ne s'agit pas de pénétrer un lieu au sein duquel nous sommes l'un des interlocuteurs de discussions ordinaires en telle ou telle langue, mais plutôt des pratiques discursives. Nous réalisons en effet des entretiens semi-guidés en français, qui consistent pour les sujets à décrire leurs pratiques linguistiques en se replongeant dans les contextes où se déroulent ces pratiques. Cela relève des méthodes d'entretiens, qui sont distinctes des méthodes d'observation. Que vient faire le paradoxe de l'observateur ici ?

Lorsque nous entrons en contact avec nos informateurs, en tant qu'interlocuteur nous sommes bel et bien un observateur, puisque nous sommes en présence des événements de discours que nous suscitons. Le paradoxe est la manifestation d'une réaction provoquée par l'action d'observer. L'observation est participante, elle est agissante, car en même temps que nous sommes amenée à observer des pratiques discursives, nous les suscitons.

Lorsque W. Labov a introduit cette notion de paradoxe de l'observateur, il étudiait le parler noir américain new-yorkais. Sensible au fait qu'il pouvait influencer sur

les attitudes des enquêtés, ce qu'il appelle le paradoxe de l'observateur, il eut l'idée de faire appel à quelqu'un issu de la communauté étudiée pour être l'observateur. Il s'agit dans son étude d'observations participantes (c'est-à-dire en immersion) de pratiques réalisées par des informateurs choisis.

Notre position étant intérieure-extérieure, présentée ci-dessus, ledit paradoxe n'aurait pas lieu, dans la mesure où nous serions *a priori*, à cause de notre *apparence physique* (Hidair, 2003)⁷⁸, considérée par les enquêtés comme appartenant au même espace qu'eux (celui qu'ils habitent). Ainsi, comme nous l'avons aussi indiqué, les réactions des enquêtés vis-à-vis de notre requête s'en trouvaient relativement spontanées, ce qui écarterait la problématique du changement d'attitude face à l'observateur. Nos interlocuteurs étaient parfois très réceptifs et motivés par l'intérêt que nous leur portions. Par exemple, Louis que nous avons sollicité initialement pour répondre à notre questionnaire, a contribué à ce que l'entretien devienne plus libre – nous n'avons pas, en effet, réfréné son envie de nous faire partager son point de vue.

Néanmoins, cette attitude et l'impression de complicité ne sont pas immuables, car il intervient parfois au cours de l'entretien quelques ressaisissements, regains de lucidité, dus à quelques maladresses de notre part, questions gênantes (donc ressenties comme indiscrètes) ou simplement la durée de l'entretien, qui rappellent le caractère formel de l'échange. Nous en voulons pour preuve l'entretien réalisé avec Ana : celui-ci se passait très bien, l'informatrice, totalement inconnue, s'est immédiatement investie dans l'entretien lorsque l'on observe ses tours de parole, mais après 25 minutes d'entretien (tout de même), les réponses se font brèves et nous en arrivons à un entretien guidé. A moins que ce ne soit pour une autre raison : nous avons déporté notre intérêt d'elle vers sa grande sœur. Ce qui a pu la déconcentrer ou faire décroître sa motivation. Ainsi, comme toute action provoque une réaction, il ne s'agit pas de nier totalement les effets de notre enquête sur les sujets interrogés.

Le mode d'entretien a également contribué à faciliter le dialogue et par conséquent l'enthousiasme de nos interlocuteurs. Nous disons simplement qu'au

⁷⁸ I. Hidair explique que l'apparence physique, notamment la couleur de la peau, dans les sociétés antillo-guyanaises, « est au cœur des interactions » et les degrés de métissage (couleur de la peau, type de cheveu), comme grille d'analyse, influent sur les attitudes (*op. cit.*).

cours du discours, les traces de confiance comme de méfiance vis-à-vis de l'enquêteur se côtoient.

Ceci nous amène à la question de l'objectivité dès lors utopique pour aborder un terrain dont nous avons des représentations propres et partagées avec l'ensemble de la communauté guyanaise. En effet, étant donné que nous avons nous-même été l'observateur, dans nos enquêtes, notre observation du terrain était participante (Labov, 1976).

Nous nous intéresserons, à travers une analyse longitudinale des entretiens, à « *ce que les sujets disent du monde où ils vivent* » (Bruner, 1991 : 31) et de leur positionnement dans ce monde.

8 Analyse des questionnaires

Deuxième étape des enquêtes, les questionnaires avaient pour but de nous renseigner sur les pratiques linguistiques par rapport à des contextes définis ; mais également de capter, à l'aide de questions ouvertes, les représentations des sujets sur les langues, leur positionnement par rapport à celles-ci et par rapport au contexte plurilingue et multiculturel guyanais.

En cela, notre démarche apparaît quelque peu redondante par rapport aux études menées par le CELIA et l'IRD depuis 2000, dont l'objectif est en quelque sorte de prendre le pouls de la situation linguistique guyanaise. En effet, un diagnostic sociolinguistique a été effectué, entre autres projets de recherche de la cellule :

« Le diagnostic sociolinguistique s'attache à décrire la situation des langues en présence dans l'Ouest guyanais dans différentes situations de communication (en famille, entre amis, au travail, à l'école...). À partir de larges échantillons dans les différents sites géographiques, on tente d'une part de faire le point sur le poids des langues en présence, sur les dynamiques à l'œuvre en termes de véhicularisation/vernacularisation, de transmission des langues, de processus de minorisation/déminorisation. D'autre part, on essaie de mettre au jour les attitudes des locuteurs vis-à-vis de leur(s) propre(s) langue(s) comme vis-à-vis de celles des autres et enfin on tente de mesurer les

effets des contacts sur les pratiques langagières et sur les langues elles-mêmes, en particulier sur le français parlé en Guyane. » (Launey & Lescure, 2004).

Néanmoins, nous avons conçu notre propre questionnaire où nous avons porté un intérêt particulier sur le positionnement du sujet par rapport à la situation linguistique étudiée, c'est-à-dire une situation de plurilinguisme, avec ce que cela comporte de complexité et d'ambiguïtés pour le sujet. Pour ce faire, d'une part, le choix des questions ouvertes permettait d'interroger les sujets sur leur perception de leur environnement linguistique et culturel et de leur identité. D'autre part, nous avons également proposé, pour les questions sur les langues parlées, des termes génériques comme : « langue amérindienne, laquelle ? », pour ne pas les influencer sur l'appellation que le sujet donnerait à telle ou telle langue. Cette liberté donnée au sujet nous a fourni une grande diversité de réponses, toutefois souvent imprécises quant à la variante exacte parlée. Les sujets interrogés notaient parfois « taki taki » (par facilité ou par habitude ?) ou encore ne précisaient pas quand nous demandions de le faire. Ainsi, lorsque nous nommons les langues dans cette analyse et qu'il ne s'agit pas de génériques (comme le nengee), cela correspond exactement aux termes des sujets.

Aussi, parmi les résultats recueillis, seront présentés puis analysés ceux qui sont les plus pertinents. Mais au préalable, il s'agit de prendre connaissance des éléments constitutifs du corpus. Les données traitées statistiquement, présentées ici avec deux méthodes, proviennent principalement des questionnaires.

8.1 L'échantillonnage

Il s'agit de mettre en évidence les points de déséquilibres, qui se répercuteront dans les résultats. Le premier cas de ce déséquilibre, nous l'expliquons au point 7, se situe au niveau des échantillons des adultes et des collégiens. Pour pallier cet écart, nous avons distingué ces deux échantillons, en en faisant des variables, apparaissant dans les colonnes A et C – le total étant également indiqué pour connaître la tendance globale par question.

Or cette variable peut être rapprochée de la variable « âge », dans la mesure où l'on considère d'un côté la tranche des plus de 25 ans, correspondant à

l'échantillon A, et la tranche des moins de 25 ans, correspondant à l'échantillon C. En l'occurrence, celui-ci se trouve sur la tranche 10-16 ans, soient 64,3 % de l'échantillon, qui correspondent précisément à l'échantillon des collégiens. Il n'existe que deux cas appartenant à la tranche 18-25 ans (soient 22 ans et 24 ans), nous les avons rattachés à l'échantillon A, d'une part, parce qu'ils ont subi les mêmes questionnaires adultes, d'autre part, parce que les deux sujets sont déjà en activité professionnelle. Tous les résultats sont présentés en pourcentages.

Age	A	C	Total
10-16	0	100	64,3
18-25	10	0	3,6
26-35	40	0	14,3
36-50	25	0	8,9
51-65	25	0	8,9

Tableau 2. Tranches d'âge

En outre, ramené aux chiffres de l'INSEE sur la population guyanaise, la population des moins de 25 ans représente 51,5 % de la population totale. L'équilibre qui se voudrait de 20 % pour chaque tranche, est donc mis en balance avec ce chiffre de 51,5 %, qui nous permet d'approcher un peu plus la réalité démographique.

Le corpus possède une quasi égalité de sujets masculins que de sujets féminins :

Sexe	A	C	Total
Masculin	50	47,2	48,2
Féminin	50	52,8	51,8

Tableau 3. Variable sexe

Nous verrons au point suivant, si cette variable s'avère pertinente pour observer des pratiques spécifiques à l'un ou à l'autre échantillon.

Par contre, les lieux d'enquêtes, qui correspondent aux trois zones de plurilinguisme localisées sur le territoire, sont inégalement représentés. Cela constitue un problème pour notre analyse des répertoires et des pratiques linguistiques. Le tableau suivant montre en effet – et le croisement avec la variable

A/C le met davantage en relief –, que la zone Ouest est sous-représentée (19,6 %), alors que la zone Centre constitue presque la moitié de l'échantillon (42,8 %) :

Lieu d'enquête	A	C	Total
Cayenne et environs (Rémire)	25	41,7	35,7
Centre (Sinnamary)	20	55,7	42,8
Ouest (Mana, Saint-Laurent)	55	0	19,6

Tableau 4. Lieu d'enquête

Ainsi, la faible proportion de personnes interrogées dans la zone « ouest », notamment pour l'échantillon des collégiens (qui est inexistant dans cette zone), a une répercussion directe sur la pratique du nengee, qui apparaît moindre par rapport au créole, alors que l'on a constaté sa véhicularité dans la région de l'ouest (Léglise & Migge, 2007 ; Launey & Lescure, 2004 ; Léglise & Migge, 2003).

La dernière variable susceptible de mettre en évidence quelque tendance, est l'origine du sujet (immigré/natif). Nous voyons que les 42,9 % d'immigrés de notre corpus correspondent assez aux dernières estimations de l'INSEE (2007), qui s'élèvent à 38,3 %⁷⁹, comme on peut le voir dans le tableau suivant.

Origine	A	C	Total
Immigré	65	30,6	42,9
Natif	35	69,4	57,1

Tableau 5. Origine des sujets interrogés

Il est à constater des proportions inversées, soient plus d'immigrés (65 %) que de natifs (35 %) pour l'échantillon A, et plus de natifs (69,4 %) que d'immigrés (30,6 %) pour l'échantillon C, qui trouveront un écho dans les résultats sur les pratiques linguistiques.

Tenant compte de tous ces éléments, nous nous intéresserons maintenant aux pratiques des langues en tant que « langues de soi »⁸⁰, que nous comparerons aux pratiques des langues premières et des langues parlées tous les jours. Les deux domaines qui ont montré le plus de pertinence (à la maison, avec les amis) seront également présentés.

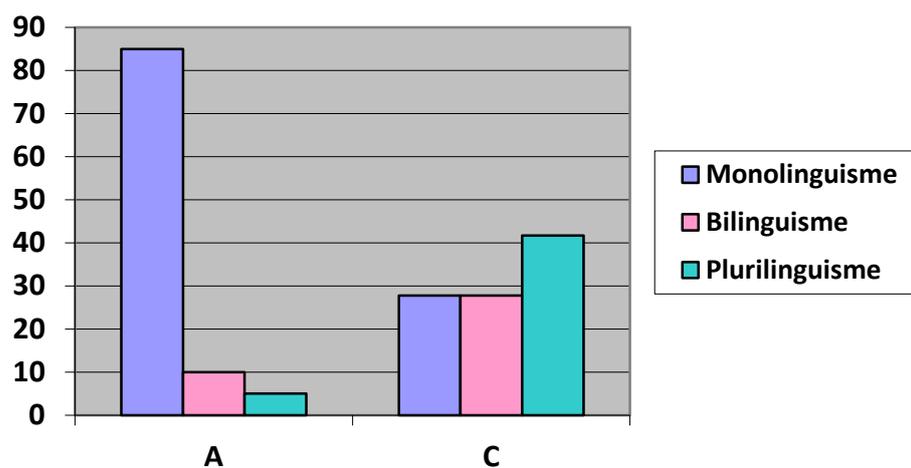
⁷⁹ http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=99&ref_id=t_0405D

⁸⁰ La « langue de soi » correspond à la question « quelle est ta langue ? ».

8.2 Pratiques linguistiques des adultes et des jeunes scolarisés

8.2.1 Pratiques des langues de soi

Il est intéressant, en premier lieu, d'observer les pratiques linguistiques sur le plan du *linguisme* (Riley, 2003) en général. La pratique est davantage monolingue chez les adultes (85 %) :



Pratiques des langues de soi par échantillon

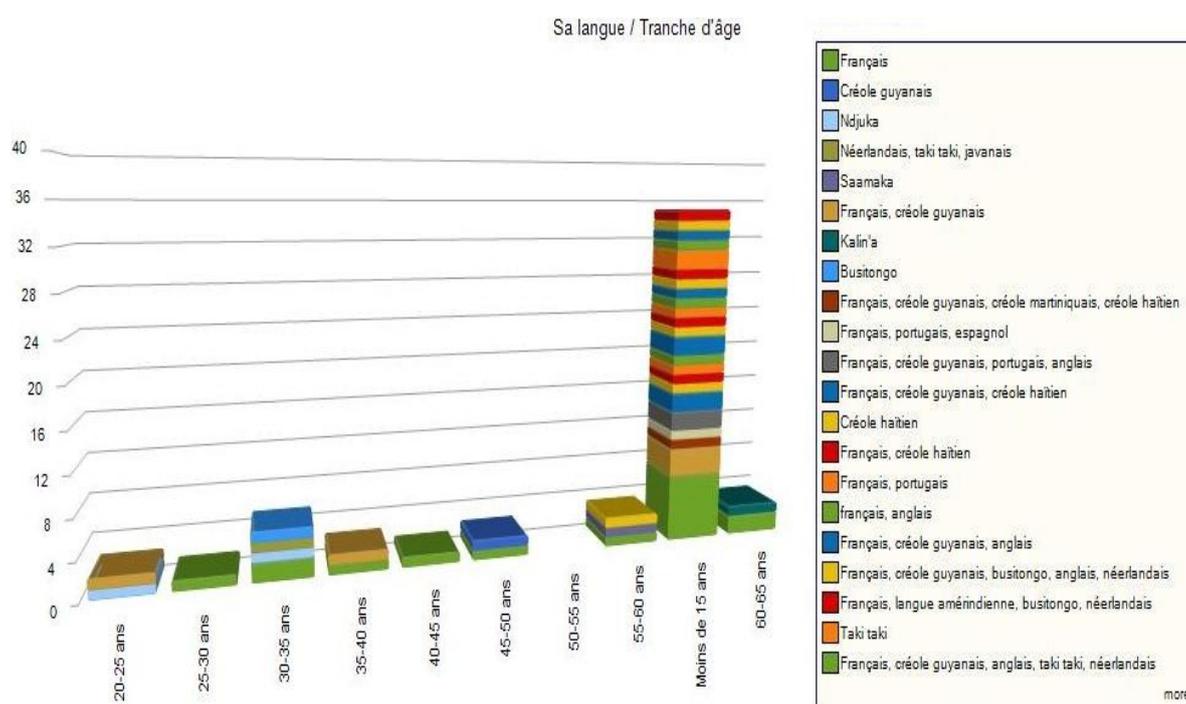
Par contre, les déclarations des collégiens montrent des pratiques a priori plus disparates, qui tendent davantage vers le plurilinguisme que vers le monolinguisme. En effet, lorsque que l'on calcule le fait que plus d'une langue soit parlée, pour les collégiens, on obtient 69,5 % de plurilinguisme.

Langue de soi	A	C	Total
Monolinguisme	85	27,8	48,2
Bilinguisme	10	27,8	21,4
Plurilinguisme	5	41,7	28,6

Tableau 6. Pratiques des langues de soi par échantillon

Leur fréquentation de l'école, plurilingue, influe sur les pratiques, par conséquent plurilingues. A mesure que les réseaux fréquentés sont plurilingues, les individus auront une pratique plurilingue ; ce qui pourrait expliquer la différence de pratique entre les adultes et les enfants.

L'analyse statistique des données par NVivo représente également cette observation :



Graphique 1. Langue(s) de soi / Tranche d'âge (NVivo)

Les langues déclarées en tant que langues de soi, qui sont les plus parlées sont le français (75 %), puis le créole, puis le nengee, mais celui-ci est défavorisé par une faible représentativité de locuteurs.

Langue de soi	A	C	Total
Français	65	80,6	75
Créole	15	75	53,6
Créole guyanais	15	47,2	35,7
Créole haïtien	0	22,2	14,3
Créole martiniquais	0	5,6	3,6
Nengee	25	19,4	21,4

Tableau 7. Pratiques des langues de soi par type de public

Il faut noter tout de même une différence en ce qui concerne la pratique du français entre les deux publics, mais également du créole, en effet : les collégiens déclarent une pratique plus élevée dans ces deux langues (80,6 % pour le français et 75 % pour le créole), donc un bilinguisme affirmé⁸¹.

8.2.2 Pratiques des langues premières

Les résultats obtenus pour la langue première, révèlent clairement (à 95 %) un monolinguisme initial. Comparés à ceux des langues de soi, il apparaît que les sujets s'approprient une deuxième langue (soit la langue des pairs, soit le français), en dehors du cercle familial.

Langue première	A	C	Total
Monolinguisme	95	83,3	87,5
Bilinguisme	5	5,6	5,4
Plurilinguisme	0	0	0

Tableau 8. Pratiques des langues premières par type de public

Mais il faut noter que le français est déclaré uniquement dans la moitié des cas (53,6 %⁸²), ce qui est inférieur aux chiffres précédents concernant les langues de

⁸¹ Rappelons que nous avons réalisé nos enquêtes dans un collège proche d'un quartier populaire, le taux de pratique du créole en un autre endroit pourrait certainement varier. Ce qui révèle malheureusement un autre défaut de nos enquêtes par questionnaires, car nous n'avons pas interrogé d'élèves en d'autres endroits. De même que la pratique du nengee pourrait également faire diminuer celle du créole. Nous avons expliqué les raisons de ces manques au point 7.

⁸² Il faut rappeler que certains sujets non natifs de Guyane sont francophones.

soi (75 %) ; il serait par conséquent, une langue seconde dans la moitié des cas, dans lesquels on retrouve notamment les natifs (57,1 %) ⁸³.

8.2.3 Pratiques linguistiques quotidiennes

Enfin, nous avons interrogés les sujets sur leurs pratiques linguistiques quotidiennes. Ce troisième indicateur permet essentiellement de montrer que les sujets ont une pratique davantage bilingue (48,2 %), voire plurilingue (48,2 % + 28,6 %), que monolingue.

Tous les jours	A	C	Total
Monolinguisme	25	19,4	21,4
Bilinguisme	45	50	48,2
Plurilinguisme	30	27,8	28,6

Tableau 9. Pratiques linguistiques quotidiennes par échantillon (1)

Les chiffres étant biaisés par la faible représentativité des langues noir marrons, il ressort, dans ce contexte précis, que si bilinguisme il y a, celui-ci est majoritairement composé des véhiculaires français et créole guyanais.

Tous les jours	A	C	Total
Français	95	88,9	91,1
Créole	65	77,8	73,2
Langue Noire Marron	40	19,4	26,8

Tableau 10. Pratiques linguistiques quotidiennes par échantillon (2)

Cette présentation sous forme de découpage par quantité de langues, a montré que les pratiques linguistiques ne sont pas uniformes d'une situation à une autre, d'un *domaine de communication* (Léglise, 2007) à un autre. En effet, elle permettait la comparaison des situations, malgré la multiplicité des configurations de pratiques. Toutefois, nous portons un regard au cas par cas, à chaque fois que nous voulions vérifier la pertinence de notre propos.

Ainsi, selon les contextes, les sujets déclarent des pratiques linguistiques tout à fait différentes ; la distinction faite dans les questionnaires, entre « langue(s) de

⁸³ Notre corpus ne compte pas de cas de communes reculées où il n'y a pas de natifs francophones.

soi », « langue(s) première(s) » et « langue(s) de tous les jours », y a contribué. Ils différencient effectivement ces types de pratiques, même si le formalisme des enquêtes a parfois influencé les réponses. Quelques indices ont attiré notre attention, comme les ratures ou des réponses divergentes aux questions ouvertes. Nous nous attendions à ces réactions, c'est pourquoi nous avons tenu à soumettre aux adultes le questionnaire par voie orale, car nous voulions que les réponses soient spontanées. En effet, à la question sur les langues de soi, que nous posions à deux reprises, au début et à la fin du questionnaire, s'opérait un glissement entre les langues déclarées. C'est ainsi que certains sujets déclaraient le français comme langue de soi, au début du questionnaire, et qu'en fin de questionnaire, lorsque nous leur demandions d'expliquer leurs motivations à parler leur langue, nous comprenions qu'ils ne parlaient pas de la même langue (mais du créole en l'occurrence). La question sur les langues de soi a également permis de mettre en lumière le fait que les sujets s'approprient des langues autres que leurs langues premières, qui sont pour la plupart liées à une pratique familiale.

Si nous comparons les différentes pratiques déclarées, nous remarquons un monolinguisme originel (87,5 %), qui se transforme, au contact des pairs et de l'espace social, en bi- voire plurilinguisme. En effet, lorsque l'on compare les résultats de la langue première avec ceux de la langue de soi, nous constatons une différence très nette entre les pratiques déclarées, ce qui signifie que la langue de soi n'est pas nécessairement et essentiellement la langue première (vue comme langue maternelle) et qu'il y a une appropriation des langues d'autres espaces que l'espace familial.

	Langue de soi	Langue 1ère	Tous les jours	A la maison	Avec les amis
Monolinguisme	48,2	87,5	21,4	58,9	51,8
Bilinguisme	21,4	5,4	48,2	35,7	35,7
Plurilinguisme	28,6	0	28,6	3,6	7,2

Tableau 11. Pratiques linguistiques comparées

Il faut noter qu'au quotidien, le bi-/plurilinguisme semble prédominant (76,8 %), lequel se concentre sur le binôme français/créole, qui serait très certainement sujet à nuances, selon l'espace où l'on se situe.

	Langue de soi	Langue 1ère	Tous les jours	A la maison	Avec les amis
Français	75	53,6	91,1	69,6	67,9
Créole	53,6	12,5	73,2	32,1	50

Tableau 12. Pratiques comparées du français et du créole

Si les déclarations sur la pratique du français placent cette langue en première position, quels que soient sa valeur et le contexte où elle est citée, la lecture des résultats permet de voir qu'elle fonctionne davantage comme un véhiculaire, un véhiculaire 1, que suivrait le créole – toujours selon les conditions de l'enquête.

Pour appuyer notre propos, nous allons maintenant voir en quels termes les sujets interrogés ont parlé des langues et des différences qu'ils perçoivent entre elles.

8.3 Les représentations sur le statut des langues

Nous avons déjà expliqué que la conception du questionnaire intervenait en position intermédiaire, entre les observations et les entretiens, ce par quoi nous voulions mettre en évidence l'évolution de notre démarche d'enquête par rapport à l'empreinte conceptuelle de notre domaine de recherche sur notre réflexion. Aussi, le recul nous a permis de constater le caractère orienté de certaines questions, dont celle que nous mettons en évidence maintenant : « les langues présentes en Guyane ont-elles le même statut ? Sinon, quelles différences de statut percevez-vous ? ». La réponse à la première question a été négative à 60 % et les réponses reflètent ce que l'on retrouve dans le discours propre aux terrains où il a été présenté une situation diglossique, où les langues vernaculaires sont dévalorisées. En voici quelques exemples :

« Le créole est minoré. Quand on parle créole, on est moins considéré. Le français est plus valorisant. » (A19)

« On catalogue les individus en fonction de la langue. Dans la mentalité, un créolophone est rabaisé. Le créole est dévalorisant/dévalorisé. » (A20)

« Pour moi, taki taki et créole, c'est vulgaire. Tandis que le néerlandais et le français, c'est plus poli. Avec des gens que je ne connais pas, je m'exprime en français. » (A12).

Il est surtout à noter que la question a fait davantage réagir le public adulte, car 80,5 % des collégiens n'ont pas expliqué leur réponse ; les autres collégiens n'ayant parlé que des aspects syntaxiques des langues :

« *Le créole haïtien est plus compliqué* » (C2)

« *Plus difficile d'écrire en anglais, en espagnol ou en français qu'en créole, car en créole on écrit ce qu'on entend* » (C7)

« *C'est que l'on s'exprime beaucoup plus vite que l'autre* » (C26).

Ces résultats confirment notre point de vue sur le nécessaire détachement de la question, qui finalement n'est que confirmée ou infirmée. Poser la question du statut, c'est obtenir des réponses stéréotypées sur le statut des langues et non des réponses concernant ce que pensent les sujets sur les langues qu'ils parlent, leur rapport avec celles-ci ; c'est rester dans la convention, dans une perspective définie socialement qui n'a sans doute rien à voir avec les pratiques sociales réelles.

La question qui nous préoccupera maintenant permettra de renforcer notre propos, dans la mesure où elle donne aux interrogés l'occasion de s'exprimer sur leurs motivations à parler telle ou telle langue présentée comme langue de soi.

8.4 Les motivations à parler la langue de soi

« *Pour quelle(s) raison(s) parlez-vous votre langue ?* », cette question avait pour but de connaître les motivations des sujets par rapport à la langue (aux langues) déclarée(s) comme langue(s) de soi (surtout lorsque plusieurs langues sont déclarées), mais aussi d'identifier les motifs d'appropriation de cette langue (ces langues). Nous avons, dans un tableau, répertorié les réponses recueillies, certaines étant suggérées, d'autres non. Les réponses ainsi obtenues constituent autant de motivations de parler une langue, que de valeurs, dans la mesure où elles s'appliquent à des pratiques observées. En effet, déterminer si une langue est « langue maternelle » ou « langue première » ou encore « langue seconde », relève d'une manière de classer, qui n'est pas forcément celle des sujets. En effet, il s'agit de notions formelles (véhiculées par des lieux formalisant comme l'école) qui

peuvent ne pas s'accorder aux motivations des sujets⁸⁴. Alors il est évident que si nous nous en tenons aux chiffres, il ne nous est pas toujours possible de dégager de nouvelles entrées qui soient partagées, cependant, chaque réponse peut proposer une clé de lecture de la valeur des langues pour les sujets. De même qu'il n'a pas toujours été évident d'effectuer certains recoupements ; par exemple, est-ce que les formules, « *c'est normal* », « *par habitude* » ou « *c'est celle que j'ai apprise* », peuvent être réunis sous une même entrée ? Ce n'est pas évident, même si nous avons pu le faire dans d'autres cas.

Le tableau suivant présente les motivations exprimées par les sujets interrogés – les chiffres étant donnés en pourcentages :

Parler sa langue ?	Total
Langue de sa famille	64,3
C'est ma langue	51,8
Il/elle aime cette langue	37,5
Discuter avec ses amis/camarades de classe	32,1
Par nécessité de communiquer	21,4
C'est celle que j'ai apprise	7,1
Par revendication identitaire	5,4
Expression	3,6
Par contrainte	3,6
Par habitude	3,6
Pour transmettre sa langue	1,8
Intégration/adaptation	1,8

Tableau 13. Motivations à parler la (les) langue(s) de soi

Le détail par langue n'a pu être soumis à cause de l'ambiguïté de certains cas qu'il a été difficile de décrire, c'est-à-dire lorsque plusieurs langues ont été déclarées et plusieurs raisons invoquées : quelle(s) raison(s) correspondaient à quelle(s) langue(s) ? Il aurait été en effet intéressant de connaître la valeur attribuée à chaque langue, ce qui nous aurait apporté un élément de réflexion supplémentaire sur la

⁸⁴ Ayant suggéré certaines réponses (surtout pour les collégiens pour des raisons pratiques), il est aussi possible que cela soit encore un biais. Néanmoins, le fait de retrouver parmi les motifs avancés chez les adultes, « langue de ma famille », sans que nous l'ayons suggéré dans le questionnaire qui leur était spécifique, nous pouvons penser que certaines aspirations se rejoignent.

question de l'appropriation des langues. Il faut également noter que certaines déclarations ont entretenu une part d'ambiguïté, révélée tout au long du questionnaire, gênant le traitement des informations : lorsque, par exemple, un sujet déclare une langue première différente de celle parlée à la maison ou, lorsque le lieu de naissance de ses parents est différent du sien.

Les premières raisons de parler la langue de soi sont d'ordre affectif, à travers l'univers familial (64,3 %), personnel (51,8 % et 37,5 %) ou amical (32,1 %). Elles peuvent s'appliquer à des espaces au sein desquels le sujet évolue et auxquels correspondent des pratiques linguistiques définies comme propres, liées à l'identification à un groupe social (familial, amical), donc à une identité sociale (ou plusieurs) et à l'affirmation d'une identité personnelle. Le sujet se conçoit – *concept de soi* (Baugnet, 1998 : 83) – par rapport à un ou plusieurs groupe(s), mais aussi indépendamment d'un groupe, et déclare des pratiques relatives à son positionnement.

Quel que soit le public interrogé, les représentations des langues s'orientent vers la question du statut des langues. Or, le statut est-il le seul filtre à travers lequel les individus sont amenés à se représenter une langue ? Nous ne le pensons pas. Dans ce sens, B. Maurer et A. Domergue proposent une réflexion autour de la notion de systèmes de valeurs, à partir d'une analyse, en psychologie sociale, des représentations des langues à Madagascar (Domergue & Maurer, 2008). Nous présentons également cette grille, dans la mesure où elle nous a permis de nourrir notre réflexion sur la place accordée aux représentations en sociolinguistique.

9 La méthode d'analyse intégrée (MAI) des représentations du français et des « langues partenaires »

Estimant que la réflexion sur les représentations restait à approfondir⁸⁵, les auteurs ont mis en évidence l'existence de systèmes de valeurs qui influencent les locuteurs dans leurs pratiques linguistiques. Leurs travaux s'appuient sur la théorie du noyau central des représentations sociales, proposée par la psychologie sociale. Ils

⁸⁵ Faisant référence notamment à la *Grille d'analyse des situations linguistiques* (Chaudenson, 1988). Nous en avons justement fait une analyse qui n'apparaît pas dans ce texte, car qu'elle ne s'accorde pas au sens de l'argumentation de ce travail de recherche, cependant nous l'avons présentée en annexes.

ont réalisé leurs enquêtes de terrain à Madagascar, auprès d'élèves de terminale d'un lycée malgache d'Antananarivo, et ont indiqué que leur méthode d'analyse s'est révélée fiable lors d'un nouvel essai réalisé dans le même lycée, avec un autre échantillon d'élèves de terminale.

Nous présenterons d'abord brièvement la méthode d'analyse intégrée (désormais MAI), puis nous verrons que celle-ci s'attache à la mise en évidence des systèmes de valeurs et enfin, que cette ouverture sur les représentations permet de poser la question de l'influence de l'univers de référence sur les valeurs saisies au cours des enquêtes.

9.1 Une nouvelle approche des pratiques linguistiques : la M.A.I.

A. Domergue et B. Maurer se positionnent sur un sujet de recherche qui leur a semblé peu exploré, voire négligé, et pour lequel il n'existe pas d'outil de référence, à l'image de la *Grille d'analyse des situations linguistiques* (Chaudenson, 1988)⁸⁶. Leur objectif est de « *comparer des situations de francophonie du point de vue des systèmes de valeurs associés au français et aux langues partenaires* » (Domergue & Maurer, 2008). Ils ont donc choisi de s'intéresser spécifiquement aux représentations relatives aux systèmes de valeur, lesquels influenceraient les sujets dans le choix de leurs pratiques linguistiques – notons qu'ils parlent de sujets et non pas de locuteurs, ce qui nous situe dans une autre perspective que celle purement linguistique. C'est cet aspect de leur étude qui la distingue des autres études menées sur les pratiques linguistiques dans l'espace francophone, tant dans la forme que dans le fond, car elle pose finalement le principe de l'existence de systèmes de valeurs distincts et surtout veut en tenir compte. En effet, jusqu'alors on aura estimé que les systèmes de valeurs sont universels, donc que les modèles pouvaient être appliquées à toutes les sociétés.

⁸⁶ En 1988, R. Chaudenson met au point la *Grille d'analyse des situations linguistiques* dans le cadre du programme intitulé *Langues et développement* qui répond à un appel d'offre de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (A.C.C.T.) : « Economie des ressources humaines dans les pays en développement ». L'objectif est d'établir une typologisation des situations de francophonie. Nous en présentons l'analyse en annexes, dans la mesure où ce travail d'analyse a contribué à nourrir notre réflexion.

Dans la forme, pour pouvoir accéder aux systèmes de valeurs, il est nécessaire d'avoir une approche qualitative, avec de petits échantillons ; les auteurs proposent ainsi de procéder à des enquêtes par entretiens, afin de recueillir les discours supports des représentations sociales. Ils ont interrogé de façon aléatoire 20 élèves d'un lycée malgache d'Antananarivo. Les représentations ainsi recueillies auprès des sujets permettent d'extraire les éléments qui serviront de matière première à l'élaboration de questionnaires. Ensuite les élèves interrogés par questionnaires vont, à l'aide d'un barème, confirmer ou infirmer des items extraits des entretiens. Les questionnaires ont été administrés à un groupe de 20 à 25 élèves, ils peuvent ensuite être soumis, avec le même échantillonnage, dans les différents pays de la francophonie. La méthode, en deux volets, qu'A. Domergue & B. Maurer présentent, permettrait ainsi d'avoir une vision globale des représentations des différentes langues au sein de la Francophonie.

Dans le fond, s'intéressant aux représentations des systèmes de valeurs, les auteurs cherchent à comprendre les choix qui sont fait par les sujets sur le plan des pratiques linguistiques. Leur étude se situe donc au-delà des recherches déjà effectuées, car elle ne se limite pas à l'examen des pratiques mais cherche à les comprendre. Elle sort par conséquent du champ de la linguistique – chomskyenne, qui a jusque-là été la principale approche –, pour aborder le terrain des pratiques linguistiques sous l'angle d'une autre discipline, la psychologie sociale. Ce n'est plus une approche linguistique, mais une approche psycho-sociolinguistique : A. Domergue & B. Maurer traitent de la relation du sujet à la langue et non plus de la relation des langues entre elles. L'étude des pratiques linguistiques était en effet considérée comme la seule valable ; ils ont choisi de placer les représentations sur ces pratiques au centre de leur travail de recherche. Nous retrouvons ici une dynamique actuelle des recherches, qui consiste à considérer que ce que disent les sujets a autant de valeur que ce qu'ils font.

9.2 A la recherche des systèmes de valeurs : le sujet au cœur du processus

La méthode d'analyse intégrée déplace le focus sur le Sujet par le biais de la représentation sociale, laquelle devient donc l'objet d'analyse. Une représentation

sociale est un ensemble de connaissances et d'opinions véhiculées au sein d'un même groupe social à propos d'un objet donné, qui conditionne des pratiques. A. Domergue et B. Maurer abordent les pratiques linguistiques sous l'angle de la psychologie sociale, non plus pour les décrire uniquement, mais pour chercher à comprendre le pourquoi de ces pratiques. Que se passe-t-il dans la tête du sujet social ? Quelles représentations sociales le poussent à effectuer ses choix linguistiques ? Cette étude intervient comme une remise en cause des méthodes qui consistent à vouloir calquer un même modèle sur des situations distinctes. Son objectif est de comprendre les différents schémas de pensée que l'on rencontre, les systèmes de valeurs, afin de définir des politiques linguistiques et éducatives orientées vers la promotion et la diffusion de langues « partenaires » et surtout d'enrayer l'échec scolaire. Il s'agit de mettre en évidence d'autres façons de voir le monde, explicatives de pratiques, et de définir les représentations qui s'en rapportent ainsi que leur structure.

En effet, la représentation sociale est structurée : un noyau central en détermine l'organisation et la signification ; une zone périphérique, qui rend tangible la représentation sociale pour l'individu, gravite en quelque sorte autour du noyau central et contribue à la stabiliser (Moscovici, 1961 ; Abric, 1994 ; Moscovici, 1984 ; Abric, 2003). Le noyau central se distingue de la zone de périphérie, par le nombre de liaisons qu'il rassemble. En termes d'organisation des éléments entre eux, on appelle « polarisation », la concentration d'éléments autour d'une cognition, qui détermine la centralité de la représentation. Partant de cette théorie du noyau central/périphérie, A. Domergue – au cours de ses travaux de thèse (Domergue, 1997) – a analysé l'organisation des éléments cognitifs, ou cognitions, au sein de la représentation sociale ; il remarque des différences de fonctionnement entre les cognitions de la zone centrale, de même pour les cognitions de la zone périphérique. Il pose ainsi l'existence d'une gradation allant du « système de centralité maximum », au lieu de « noyau central », à la « périphérie marginale ». Il distinguerait donc quatre zones, graduellement : *système de centralité maximum*, *couronne centrale*, *périphérie incertaine* et *périphérie marginale*. La « couronne centrale » et la « périphérie incertaine » remplacent finalement les notions de « noyau central » et de « zone périphérique ». Le « système de centralité maximum » et la « périphérie marginale » étant finalement comme les extrémités de la représentation sociale, car

ils ont les mêmes caractéristiques de stabilité et de rigidité. Les éléments appartenant à ladite périphérie marginale sont rejetés par les sujets, cela participant également de la définition de la représentation sociale.

Le questionnaire soumis aux élèves malgaches sur les représentations des langues française et malgache, se présente sous la forme de deux tableaux, un par langue, dans lesquels vingt items pour chaque langue, extraits des entretiens, doivent être classés sur une échelle graduelle : de vraiment d'accord (+2) à total désaccord (-2). Les élèves devaient sélectionner dans la liste quatre items pour chaque réponse, par exemple : vraiment d'accord, un peu d'accord, pas tout à fait d'accord, pas du tout d'accord. On retrouve là, la gradation de la représentation sociale : de la centralité maximum à la périphérie marginale. Les vingt items sont répartis en cinq groupes de quatre, de +2 à -2 (+2, +1, 0, -1, -2), ce qui permettrait de structurer les éléments des représentations individuelles et de mettre en évidence le noyau central et les éléments périphériques. Le recoupement des représentations individuelles déterminerait les représentations sociales, donc les systèmes de valeurs au sein d'une communauté.

L'étude de la représentation sociale passe par une analyse de la récurrence d'éléments cognitifs et des connexions qui relient les éléments entre eux. Il est alors possible d'établir un schéma de la représentation sociale pour chaque société étudiée. Cela éviterait ainsi la lourdeur des enquêtes de masse, pour une analyse plus fine. La M.A.I. se positionne ainsi comme une méthode adaptée pour l'expression des représentations, dans les dispositifs mis en place dans le cadre d'un aménagement linguistique.

9.3 Analyse de la MAI

La méthode d'A. Domergue & B. Maurer se décompose en trois temps. Un temps de recueil de discours sur les langues : les sujets sont interrogés sur leurs pratiques et sur ce qu'ils pensent des langues, au cours d'entretiens. Une analyse de ces discours permet d'en extraire les éléments, pour réaliser les questionnaires qui sont ensuite soumis aux élèves. Les auteurs établissent ensuite une approche en cinq points qui distingue les deux structures des représentations sociales du français et du

malgache : l'organisation, le mode d'approche, la posture, les références et le contexte. Partant de cette approche, les éléments d'analyse sont reportés sur un axe bipolaire qui permet la comparaison entre les deux langues : axe hiérarchie vs horizontalité, axe rationnel vs affectif, axe distance vs immédiateté, axe socio-académique vs socio-personnel.

Dans les représentations relevées, le français est mis en relation avec : la conjugaison et la grammaire, l'anglais, le nombre de locuteurs, la fréquence de sa pratique, l'intelligence, l'écriture, le peuple français, la colonisation, la couleur de peau, la littérature, un jeu télévisé français, la religion, l'administration, l'éducation, le progrès social, le romantisme. Le malgache, lui, est mis en relation avec : la langue maternelle, le caractère évolutif de la langue, l'exigence du professeur, la difficulté d'apprentissage de la langue, la longueur des mots et des phrases, l'orthographe, les façons différentes de parler, le caractère unique de la langue, le caractère merveilleux de la langue, les traditions et les valeurs, les contes et les poètes, la fierté, l'indépendance, la différence, le drapeau malgache, le sous-développement, la variation de la langue entre tribus, la modestie, l'hospitalité.

On remarque de prime abord, nous référant ici à la zone de centralité, que les représentations des deux langues sont bien distinctes, entre le caractère pragmatique du français par rapport aux préoccupations des élèves quant à leur insertion dans la vie professionnelle et, le sentiment identitaire, la tradition et l'émotion portés par le malgache.

Ce type de représentations est récurrent dans les situations décrites comme relevant d'une diglossie, notamment lorsque le français est langue en contact avec d'autres langues. Souvent l'on retrouve cette opposition nette entre le français qui représente la langue de l'évolution sociale, parce que la langue de l'école, et l'autre langue, la langue maternelle qui est le support de « l' » identité. Souvent l'on retrouve, dans les discours, les langues qui s'opposent, entre écrit et oral, entre éducation et traditions, entre progrès social et sous-développement, entre rationnel (ou *référentiel*) et émotionnel (Calvet, 1992, p 90).

Le questionnaire, dans sa forme, est aussi conçu comme une opposition : français vs langue malgache. Les langues sont-elles vécues par ces locuteurs comme des oppositions ? A tenir compte des énoncés produits par les élèves, il ne fait aucun

doute. Mais en serait-il de même si les questions posées sur les langues étaient confondues ? Pourquoi, lorsque l'on veut interroger les systèmes de valeurs, considérer des systèmes dans des contextes bi/plurilingues ?

Notre hypothèse est que l'étude, menée en milieu scolaire dirige inévitablement les représentations, qui fonctionnent finalement comme des confirmations de représentations convenues entre sujets évoluant dans un même milieu, participant d'une diglossie installée dans les représentations : une diglossie « fossilisée » par le biais de l'école francophone. Cela se voit même à travers l'analyse de la structure des représentations sociales de chacune des deux langues, français et malgache : les auteurs notent que le français possède la forme « consacrée » de la représentation sociale, alors que le malgache posséderait une structure « rare » qu'il serait intéressant d'analyser. En fait, peut-être que les représentations sur la langue malgache, qui n'a pas véritablement trouvé sa place dans ce milieu, sont tronquées, ne dévoilant que ce qui concerne sa relation avec l'école. Ce qui s'avère éloquent à travers les éléments cognitifs notés dans la zone III (zone de périphérie incertaine, liée à l'environnement), pour la langue malgache, où il est essentiellement question d'orthographe, de professeur, de longueur des phrases, de sous-développement. Rien à voir, d'un point de vue pragmatique, avec la pratique de cette langue dite « maternelle » ou encore « traditionnelle ». La dynamique linguistique de l'école – symbole du développement parce qu'étant le sanctuaire de l'apprentissage de l'écrit – n'est pas la même, sans doute, qu'en dehors de l'école et celle-ci véhicule des représentations stéréotypées sur les langues et les cultures. Ainsi, il semble que les recherches en milieu scolaire développent un point de vue orienté et morcelé des représentations sur les langues, parce que le sujet reste un sujet-scolaire.

Les travaux d'A. Domergue & B. Maurer, sur les systèmes de valeurs, nous ont convaincue de la pertinence de notre choix de privilégier une étude qualitative à partir des représentations. En revanche, les aspects de traitement mathématique ne figurent pas dans le texte de référence⁸⁷, pour pouvoir l'appliquer à notre terrain. Cela n'empêche pas de s'en inspirer pour mettre en relief les représentations des sujets. Nous en venons au cœur de notre étude sur l'appropriation des langues en contexte plurilingue, à savoir, l'analyse des entretiens.

⁸⁷ Les auteurs ont indiqué que ces éléments étaient à venir.

10 Analyse contextuelle des entretiens : parcours de vie et activité épilinguistique des sujets interrogés

« J'ai conclu en proposant une conception culturelle de la construction de la signification, système qui ne renvoie pas seulement au signifié et au référent, mais aux conditions dans lesquelles les différences de signification peuvent se résoudre en invoquant des circonstances atténuantes qui rendent compte d'interprétations différentes de la « réalité ». » (Bruner, 1991 : 79).

L'analyse contextuelle des récits de vie apportera une connaissance de l'arrière-plan social et ethnographique dans une dynamique temporelle et spatiale, où prend forme le discours des sujets interrogés. Puis, nous avons choisi de traiter un thème de façon transversale, le thème de l'identité guyanaise, qui apparaît de façon très prégnante dans les entretiens. L'analyse des mots-clés du discours de chaque sujet, à travers l'analyse statistique des données du logiciel NVivo, viendra compléter notre analyse des discours.

10.1 Le récit de Cyrille

Cyrille a trente-trois ans. Il est né à Paris, de père Camerounais et de mère Martiniquaise. Il a un petit frère. Lorsqu'il a cinq ans, la famille déménage au Cameroun, à Yaoundé, la capitale économique, où ils vivent pendant douze ans. Il évolue dans un milieu francophone principalement, à la maison, à l'école (une école privée française), et dans son cercle d'amis ; mais aussi anglophone, car le Cameroun est un pays officiellement bilingue et il a des amis Américains et Canadiens.

Son père est juriste et ils appartiennent à une catégorie sociale qui s'est approprié un français soutenu, le français des *lettrés* ou des *élites* (Wald, 1994). Pourtant ce dernier parle le douala, mais il ne l'a pas transmis à ses enfants. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que les enfants soient métisses, n'étant pas purement des Doualas. Lorsqu'ils se rendaient au village à Douala, où vivaient sa grand-mère et la famille de son père, ils se distinguaient par leur statut social et les séjours étaient de trop courte durée pour qu'ils aient eu le temps de s'approprier cette langue :

c'était un autre statut social quoi [...] je comprenais la langue si tu veux à force de l'entendre et tout ça mais je savais pas parler / je sais dire quelques mots et tout mais euh [...] on é_ mais en fait il aurait fallu apprendre / nous on restait jamais au village par exemple / ben c'était à trois cents bornes et tout donc / quand on allait voir ma grand-mère / on passait deux trois jours une semaine et cetera et puis on repartait.

Sa mère est enseignante. Elle fréquente un cercle d'Antillais mais dans ce cercle, contrairement à leurs parents, les enfants « *métis* » ne pratiquent pas le créole :

on était plus euh / on était plus Africains en fait / c'était plus euh ce // une intégration.

Quant au personnel de maison, en tant qu'employés de la maison, ils n'avaient pas la même position sociale et aussi, ils appartenaient à d'autres ethnies que celle des Doualas.

A l'école privée française où il était scolarisé, il a reçu un enseignement en français, puis en langues étrangères (anglais et espagnol). Il fréquente l'école

américaine où il a des amis Américains ou Canadiens, et un club de tennis (sport propre aux catégories sociale élevées), où l'on parle aussi anglais et français.

Suite à la séparation de ses parents, sa mère, son frère et lui, partent en Guyane, où ils retrouvent un parent : sa grand-mère y est installée depuis une trentaine d'années. A la maison, on parle français essentiellement ; il est interdit aux enfants de s'adresser en créole à leurs aînés, cela ne se fait pas :

même si tes parents te parlent en créole / tu réponds en français / o t'es pas leur camarade (rires) / moi j'ai toujours on m'a toujours appris ça quoi.

Arrivé en classe de première dans un lycée de Cayenne, il demeure en Guyane jusqu'à l'obtention d'un B.T.S.⁸⁸, c'est-à-dire pendant quatre ans. Durant cette période, il se fait des amis avec lesquels il parle français et de temps en temps créole ; ils n'ont jamais véritablement tenu de conversation en créole. Il ne se l'explique pas vraiment, mais remarque que ses amis sont tous des « gens qui ont voyagé ». Plus loin il précisera à notre demande, la signification de « qui ont voyagé ». Il s'agissait en fait de « métis », notion qu'il décrit et qu'il avait utilisée pour se définir lorsqu'il parlait de son enfance au Cameroun. Il en donne des exemples :

ben en fait / on n'a jamais eu /// on n'a jamais eu de // véritable conversation en créole // alors je ne sais pas s'il y a des conversations en créole ou pas / mais // tous mes amis en tout cas / on parle le créole et cetera mais ce sont des des // des expressions ce sont enfin on va pas tenir une conversation parler euh pendant cinq dix minutes que en créole quoi / on a jamais fait ça // donc euh / pourquoi je ne sais pas euh / mais mes amis sont surtout / enfin j- j'ai remarqué les gens que je fréquente sont surtout sont aussi des gens qui ont voyagé / XXX // euh / que ce soit P. XX et cetera // c'est tous des gens qui ont voyagé / qui ont vu autre chose et tout

ce sont principalement des /// en fait quand je dis qu'il y avait euh / que ce sont des gens qui avaient voyagé // ce sont des / comment est-ce qu'on peut dire ça on peut dire que ce sont des Métis // principalement // métis dans le sens où euh / euh / par exemple S. son père est Martiniquais / il a vécu / des années en Guyane et cetera mais bon / son père est Martiniquais / euh P. / son / père était

⁸⁸ Brevet de Technicien Supérieur

Créole euh Guyanais / mais sa mère est euh / euh // Anglaise / anglophone // et cetera enfin bon / c'est ce genre de choses là / il a vécu à Paris / quand il était petit / S. aussi // c'est: c'est ce genre de trucs là

L'environnement linguistique dans lequel il baigne ne lui a pas permis d'entretenir sa pratique de l'anglais, qu'il dit avoir perdu. Il lie ainsi l'environnement linguistique à l'environnement social. Pourtant il existe bien des anglophones dans la zone géographique où il évolue (Ile-de-Cayenne), mais ils ne sont pas d'un statut social conforme au sien. Il accorde beaucoup d'importance au statut social, tout son discours en est empreint. Aussi, les anglophones dont il parle sont des « *Georgetowniens* », c'est-à-dire des immigrants du Guyana, localisés à « *la Crique* », un quartier de Cayenne, également nommé « *Chicago* », qui connaît un taux de criminalité élevé. Par conséquent, parler anglais dans ce contexte social est dévalorisant pour lui, alors que ses représentations de cette langue, « *première langue au monde* », sont positives :

lorsque trois à quatre ans sont passés puis voilà j'ai plus parlé l'anglais // je l'ai perdu / parce que euh / ben les anglophones / ben c'est et c'est / et c'est là encore que c'est bizarre / parce que c'est c'est plus lié à un statut social / malheureusement / parce que / ça aussi / les anglophones ici / pourtant c'est la première langue au monde hein / mais les anglophones ici ne sont pas d'un statut social en règle générale très très élevé / ce sont les Guyaniens et cetera enfin bon euh / voilà quoi /

I. : et donc /

C. : et donc / euh pour / pouvoir parler / avec eux / il faut que tu fréquentes ces personnes /

I. : ah d'accord /

C. : et oui // donc sof si mo alé⁸⁹ Chicago et cetera euh bon / j'y vais de temps en temps mais (rires)

⁸⁹ Traduction : « à condition que j'y aille »

✓ **Portrait de Chicago**

Ce quartier populaire se situe en bordure du centre ville, sur l'autre rive du Canal Lossat, canal où stationnent les bateaux des pêcheurs. Il porte les traces des contacts de populations, contacts pacifiques mais aussi conflictuels, stigmates de la violence qui s'y déroule sous toutes ses formes. La Crique rassemble plusieurs groupes d'immigrants provenant de pays voisins (Guyana, Surinam, Brésil) ou des Antilles (Saint-Domingue, Sainte-Lucie, Haïti). Il centralise les manifestations de la délinquance et de trafics en tout genre (drogue, prostitution), mais en parallèle il attire des couches de population aisée, venant apprécier la cuisine variée et authentique que l'on peut y trouver. Il y a par exemple là un restaurant réputé, « Chez Mickael » – prononciation anglaise parce que le tenancier du restaurant était d'origine sainte-lucienne, depuis, sa fille a repris le restaurant, devenu alors le « Grillados » –, au détour de rues mal famées, où se croisent toutes les catégories d'individus, où même un certain préfet de région allait déjeuner régulièrement. Il y a également de nombreux Chinois qui y tiennent des commerces ou des restaurants, dont quelques restaurants typiques où la cuisine est authentique. On se croirait dans la Chine populaire dès que l'on franchit le seuil du restaurant : les Chinois y viennent manger en famille et bavardent bruyamment dans leurs dialectes chinois. Les Guyanais apprécient beaucoup d'y venir prendre « le petit-déjeuner chinois » et les échanges se font généralement en français avec les serveuses (des femmes pour la plupart) au moment de la commande du repas.

Cyrille et ses amis organisaient des sorties en forêt, à la rivière ou en commune, surtout le long du littoral ; ces sorties n'ont pas eu d'incidences sur ses pratiques langagières parce qu'ils étaient en groupe, le même groupe. Ils déplaçaient, avec ce groupe de Cayennais, leurs représentations, les attitudes restant les mêmes.

Il part ensuite à Toulouse poursuivre ses études, comme la plupart de ses camarades. Il y fréquente plutôt des étudiants antillais, avec lesquels il accroît sa pratique du créole, mais de préférence le créole guadeloupéen car il a de nombreux

amis guadeloupéens. Ces derniers ont une pratique du créole soutenue et dans ses interactions avec eux, Cyrille parle français et s'est approprié leur créole : soit parce que ses interlocuteurs selon lui comprennent difficilement le créole guyanais (ce qui peut s'expliquer parce que le créole guyanais a un superstrat portugais qui a laissé dans le lexique de nombreux emprunts à cette langue) ; soit parce qu'ils ne font pas vraiment l'effort de comprendre, comme on peut le voir à travers les termes « *ton truc* » qu'il reprend à leur compte par l'introduction du modalisateur « *ils me disaient* » suivi de l'énoncé au style direct :

euh français puis sinon je disais des expressions enfin j'ai appris aussi le créole guadeloupéen / parce que j'ai appris à le parler oui / ils parlaient surtout ça / ou des expressions en créole guyanais aussi / ils me disaient o je comprends pas ton truc / je me disais bon ok d'accord / bon ça donne quoi en créole guadeloupéen votre machin-là / et puis je traduisais / mais sans euh / y avait pas de bagarre euh / d'interrogation métaphysique sur est-ce que (rires).

Nous remarquons brièvement le ton moqueur qui révèle la teneur des relations entre « Domiens », le rapport de concurrence se manifeste à travers les boutades échangées : à « *ton truc* » il répond « *votre machin-là* ». Cependant, lui n'a pas cherché à imposer le créole guyanais – même s'il arrivait que quelques expressions dans cette langue lui échappent – et s'est adapté à la pratique du groupe qu'il intégrait. D'une part, parce qu'il se plaît à découvrir les autres créoles, notamment le créole guadeloupéen, dont il dit apprécier les sonorités :

c'est des langues qui sont chantantes si tu veux / et ça me paraît plus / euh / par exemple j'aime bien entendre parler créole guadeloupéen.

Ses représentations des Guadeloupéens sont très positives aussi : il idéalise la revendication identitaire des Guadeloupéens parce que la pratique du créole chez ces derniers n'est pas l'exclusivité de personnes âgées ou de personnes issues de « *milieux sociaux défavorisés* ». Selon lui, les Guadeloupéens, jeunes ou vieux, quel que soit le milieu social, revendiquent davantage leur langue et leur culture créoles, contrairement aux Guyanais. Ses représentations de la pratique du créole se confrontent et les positionnements qu'il adopte en fonction de celles-ci en découlent : les représentations qu'il a gardées des pratiques linguistiques en Guyane en rapport avec le statut social – le « *gros créole* », le « *vrai créole* », ne serait parlé que dans

les « *milieux sociaux défavorisés* » ou par des personnes âgées ; et les représentations qu'il découvre, dans ce contexte universitaire de regroupement de créolophones expatriés, où la pratique est libre, sans ancrage social, hormis celui d'« étudiant ». Etudiant exilé comme les autres, il va plus volontiers vers une pratique du créole guadeloupéen, langue du groupe qu'il intègre, d'autant qu'il ne peut justifier d'une maîtrise du créole guyanais à cause de ses représentations du créole guyanais et de sa pratique limitée à quelques « *expressions* ». Par conséquent il se sent dans une insécurité linguistique, d'autant qu'il ne se positionnait pas, comme ses homologues guadeloupéens, dans une revendication identitaire.

De retour en Guyane après ses études, Cyrille s'y est installé et développe – consciemment et implicitement – une véritable stratégie d'appropriation de l'identité guyanaise, qui passe par le *marquage de l'espace* (Ripoll, 2006), que celui-ci soit géographique, social, culturel ou linguistique. Il aspire en effet à ce qu'« *on* » lui reconnaisse ce sentiment identitaire, ces « *biens pensants* », ces « *gens qui considèrent que* » :

si on peut me le reconnaître / si les bien pensants XXX mais euh pour moi je suis Guyanais.

Or l'appropriation passe nécessairement par l'acquiescement du groupe ; il montre ainsi une attitude essentiellement tournée vers cet objectif. Pour ce faire, il s'investit sur plusieurs plans : spatial, car il est propriétaire d'une maison qu'il a construite sur le territoire de la commune de Rémire-Montjoly ; citoyen, car il manifeste, par le biais associatif, un intérêt pour le développement économique de la Guyane ; linguistique et culturel, car il en adopte les pratiques locales prototypiques – particulièrement les pratiques créoles –, puisqu'il parle créole dès qu'il en a l'occasion. Néanmoins, ses représentations du créole restent attachées à une pratique sociale restreinte aux personnes qu'il connaît. Pour lui, le créole n'est pas une langue mais un dialecte, dans le sens où c'est une langue réservée au tutoiement, usage qu'il garde pour son entourage :

parce que pour moi c'est une langue / bon créole / je vais parler créole avec des gens que je connais // pas avec des gens que je connais pas / par exemple / voilà / ça c'est un cas très concret / moi je vais dire le le gars euh / qui est

pourtant enfin euh machin / o boug-a ka tutoyé mo tout bèt⁹⁰ / moi j'étais en train de lui donner du vous / o boug-a ça y est⁹¹ / on n'a pas élevé les cochons ensemble / et en fait / c'est vrai que / en parlant créole / XXX cette // c'est plus un lien / j'ai j'ai tendance / après à te à te tutoyer enfin je te connais quoi / mais je vais pas euh / t'aborder comme ça é sa i fè⁹² / non / je parle créole avec les gens que je connais

Parler créole relève pour lui d'une proximité, d'un « lien » entre les interlocuteurs, dont il ne fera pas usage avec n'importe qui, comme on peut le voir à travers l'étonnement « o »⁹³ qu'il manifeste en créole lorsqu'il se projette dans une telle situation : « o boug-a ka tutoyé mo tout bèt », « o boug-a ça y est ». Ces deux extraits expriment la surprise de notre sujet vis-à-vis de son interlocuteur indélicat qu'il vouvoyait – on suppose en français ; et de conclure : « on n'a pas élevé les cochons ensemble ».

A moins qu'il n'estime que son interlocuteur soit plus à l'aise en créole, dans ce cas il communique en créole. C'est ainsi qu'il est amené à avoir une pratique dense du créole lors des interactions qui s'établissent sur le plan professionnel : il travaille à son compte comme consultant et ses interlocuteurs – il a parlé de pêcheurs – communiquent plus spontanément en créole :

C. : dans un certain domaine // euh : en l'occurrence / la la pêche // o / tu / les gars m'appellent / o sa to fè⁹⁴ // mais / ils sont capables de tenir toute la conversation en en créole à à tel point que le gars m'a dit / mais / to pa ka [fia] palé kréol to⁹⁵ / je lui ai dit oui / si mo ka [fia] palé kréol⁹⁶ / bon ou pé palé an kréol / pa gen problèm⁹⁷ // ils sont plus à l'aise comme ça / et moi ça me / enfin je répondais en français au début et puis / bon / là tu t'aperçois que oui effectivement une conversation de : dix quinze minutes en créole euh /

⁹⁰ « oh ! le mec me tutoie en veux-tu en voilà »

⁹¹ « oh ! le mec ça y est »

⁹² « eh ! comment ça va »

⁹³ Nous avons choisi de transcrire systématiquement en créole « o » et non pas « oh », car il nous apparaît d'un usage spécifiquement créole, notamment à cause de l'intonation particulière – bien sûr cette intonation n'est pas mise en relief par des techniques prosodiques, mais précisément par ce choix de transcription.

⁹⁴ « oh ! comment vas-tu ? ». Remarque : il s'agit là du calque syntaxique du créole martiniquais « sa ou fè », alors que la formule idiomatique équivalente en créole guyanais donne ceci : « akouman to fika »

⁹⁵ « tu ne parles pas créole, toi »

⁹⁶ « oui je parle créole »

⁹⁷ « bon tu peux parler créole / pas de problème »

I. : *c'est chaud* /

C. : *ouais OK* / *ah d'accord* / *i pa mol*⁹⁸ (rires).

Ces interactions ne sont pas évidentes pour lui, car il est obligé de braver son sentiment d'insécurité linguistique en conversant en créole, afin de ne pas « perdre la face » et de « faire bonne figure » en face de ses clients (Goffman, 1974) :

*quand mes mes pêcheurs me disent euh / bon o mo pli alèz an kréol / mo ka palé kréol*⁹⁹ / *mais c'est vrai que parfois j'ai peur de faire des fautes / parce que je je n'ai pas appris vraiment euh avec des gens et cetera euh / je sais pas y a toujours des expressions euh / y a des fois où je faisais où je faisais des fautes aussi /*

I. : *tu as peur de faire des fautes* /

C. : *oui parfois oui* /

I. : *c'est-à-dire / comment ça se manifeste / tu parles quand même* /

C. : *ah oui je parle quand même / c'est XXX palé / mais euh je suis pas sûr que / c'est euh complètement / enfin / remarque / qui est-ce qui sait vraiment parler euh parler / mais bon enfin bref.*

Ces opportunités de parler la langue en dehors du cercle habituel, lui permettent d'améliorer sa compétence linguistique et comme il dit de se « rapprocher un petit peu plus ». C'est-à-dire se rapprocher du groupe auquel il souhaite implicitement appartenir à savoir les « Guyanais » et sortir de l'extranéité qu'on lui rappelle parfois de façon intempestive, même s'il dit le vivre bien :

*ça dépend de qui / tu vas avoir tu peux avoir / moi je sais que j'avais fait une parfois il m'est arrivé de faire des fautes / avec des amis / qui me disent o a pa konsa*¹⁰⁰ / *mais / autant avec euh / d'autres personnes ça peut être plus euh / parce que tu as toujours l'impression justement que / ben ça va être euh c'est l'expression de sa de la créolité en plein et cetera enfin bon euh / to Guyanè ki manniè to ka [Ra] to pa konèt palé kréol*¹⁰¹ *et cetera enfin bref / de la personne*

⁹⁸ « c'est pas de la tarte »

⁹⁹ « bon je suis plus à l'aise en créole / je parle créole »

¹⁰⁰ « oh ! non ce n'est pas comme ça »

¹⁰¹ « tu es Guyanais, comment ça se fait que tu ne parles pas créole »

de ces ce genre de personnes-là oui vaut mieux ne pas faire de faute / mais bon ils le savent / c'est passé dans le journal en plus / je suis Camerounais et Antillais bon ben sa i fè ¹⁰² (rires) / et quand on voit mon nom de toute façon bon / on se dit o pa gen sa ¹⁰³ en Guyane // j'ai pas de soucis avec ça / ça va / je le vis bien

Cet investissement personnel – vivre en Guyane, avoir une activité citoyenne dynamique et adopter les pratiques linguistiques et culturelles –, est pour lui la preuve d'une volonté d'intégration et ce sont ces éléments qui définissent l'identité guyanaise selon lui.

Sa conception de l'identité guyanaise est en contradiction avec celle qui est véhiculée dans les *représentations partagées* (Boyer, 2001) et que l'on retrouve dans la plupart des discours de nos interlocuteurs. Il souhaite tout de même s'y plier car il ne voudrait pas que son fils souffre de cette *violence symbolique* (Bourdieu, 2001). Cyrille fait en sorte de susciter chez lui des « *passions* » – qu'il n'a pas lui – en relation avec les éléments de cette identité, car il ne se sent pas apte à les lui « *transmettre* » lui-même. Il lui transmet en revanche son bilinguisme puisqu'il lui parle en français et en anglais, puis souhaite qu'il ait une ouverture sur l'international. Pour cela, il le met d'ores et déjà en contact avec l'altérité linguistique : son fils avait une nounou Brésilienne. Il n'a pas parlé des interactions avec sa femme, qui doivent sans doute se dérouler en français. En effet, d'après la tranche d'âge du couple et la position sociale (certainement en correspondance avec les attentes de Cyrille), il se peut qu'elle ait une pratique du français plus intense que celle du créole, comme M. Fauquenoy Saint-Jacques l'avait montré dans son étude sur les *Aspects du bilinguisme guyanais-français* (Fauquenoy Saint-Jacques, 1988). L'étude datant de 1988, sa femme aurait bien pu être l'un des sujets de l'enquête qui visait des adolescents.

Son discours donne l'impression d'un sentiment de sécurité linguistique par rapport à sa compétence en français, tout comme en anglais, ou même en espagnol, langue étrangère qu'il a apprise durant son cursus scolaire. Il ressort de ses représentations des langues une attention particulière pour l'« *accent* » – peut-être justement le signe d'une insécurité linguistique liée au fait de toujours devoir justifier

¹⁰² « qu'est-ce que tu dis de ça »

¹⁰³ « oh ! y a pas ça en Guyane »

son appartenance sociale. Il dit ne pas avoir d'accent – nous dirons qu'il n'a pas un accent « africain ». La neutralité d'accent dénoterait une certaine qualité linguistique, propre au niveau social (Moreau, 1997), voire une pureté linguistique, puisqu'à chaque fois qu'il évoque ces langues, il se remémore des situations d'interactions où il est entré en contact avec des locuteurs prototypiques, c'est-à-dire porteurs de la référence linguistique, une norme finalement toujours exogène. Il en est ainsi pour le français puisqu'il est né et a vécu cinq ans à Paris ; l'un de ses professeurs de collège aurait décelé son accent parisien le temps d'un tour de parole :

par exemple je me souviens d'une fois où j'étais donc j'étais à Fustelle / et il y avait des profs donc euh / à chaque fois des / il y avait des nouveaux profs parfois / qui arrivaient euh / de Métropole et tout / et en fait / c'était en quelle classe / je crois que c'était en // j'étais en troisième // au début de l'année / une / donc euh le premier cours de l'année XXX et cetera une femme qui vient d'arriver / et en fait euh / elle pose une question / elle me pose une question / je lui réponds elle me dit / t'es un parigot toi / j'ai dit ah bon // oh depuis le temps que je suis au Cameroun et cetera eh ben elle a / elle m'a dit oui j'ai l'accent parisien / en fait j'ai pas d'accent mais c'est / et euh en fait XX et apparemment j'ai toujours gardé ça / donc euh / après des années euh quelque soit l'endroit où je vais je prends pas les accents moi / bon / donc euh / j'ai jamais eu d'accent.

Puis il est allé au Cameroun où, comme dans de nombreux pays francophone d'Afrique, le français n'est plus véritablement une langue étrangère ou exogène, mais une *langue africaine* à part entière (Dumont, 1983, 1986). Celle-ci connaît différents types d'appropriation du français plus ou moins proche de la norme (Napon, 1999 ; Juillard, 2005), dont les caractéristiques informent de la position sociale du locuteur. Cyrille se situe précisément dans la catégorie des « élites » (Wald, *op. cit.*) – catégorie de locuteurs à laquelle il appartiendrait de par la position sociale de son père juriste et de sa mère enseignante –, dont la pratique est proche de la norme scolaire (on peut le voir tout simplement en lisant l'entretien). Cette pratique serait le signe d'une compétence particulière à la position sociale et donc légitime (Wald, 1990 et *op. cit.*) – arrivé en Guyane, il est confronté à l'*a priori* de ses camarades qui s'attendent à ce qu'il ait un accent africain. Ainsi se déclinent ses représentations des autres langues avec lesquelles il était en contact au Cameroun, l'anglais et

l'espagnol, dont l'acquisition ou l'apprentissage doivent se faire sur la base de la norme scolaire ou dans son cas de la norme de référence (celle des locuteurs issus de pays auxquels la langue est apparentée). Pour l'anglais, il parle de ses fréquentations américaines et canadiennes, à l'école américaine ou à l'ambassade américaine, ou encore « *au tennis* ». Pour l'espagnol, il raconte une anecdote sur son professeur d'espagnol qui était un prêtre venu d'Espagne :

je je suis pas enfin j'ai pas l'impression d'être suffisamment à l'aise / en créole pour ça / même si je parle hein mais / c'est pas euh / autant l'anglais / j'ai appris / je sais que je / ça va / en anglais euh / il suffit que je m'y remette et puis je je parle anglais pour toi / je parle euh / et sans accent aussi / espagnol pareil / j'ai pas d'accent / je prends aucun accent / même quand j'ai appris l'espagnol d'ailleurs tiens / quand on est / par exemple à Fustelle / ça me retourne des années en arrière / encore une anecdote / j'ai eu un prof en / quatrième je crois / c'était un prêtre / un bon [pè] qui arrivait d'Espagne et tout et cetera / qui est venu au Cameroun / et c'était pour nous enseigner l'espagnol

D'où, ses représentations du créole qu'il n'a pas acquis de cette façon et qu'il associe à la pratique d'une catégorie de personnes appartenant à un niveau social inférieur au sien. Ce qui explique aussi le sentiment d'insécurité linguistique qu'il exprime dans ce sens puisqu'il n'appartient pas à ces catégories sociales.

Sur l'accent, il parle, à l'inverse, de l'accent africain, par exemple, qui serait intégratif, dans le sens où il est préférable de l'avoir pour faire partie du groupe. En fait, il ne s'agirait pas uniquement d'accent mais aussi d'expressions. En fonction de l'environnement dans lequel il évolue, notre sujet peut en être influencé et donc adhérer spontanément à la pratique de l'accent, comme trait d'appartenance sociale, afin de faire partie du groupe ou de ne pas en être exclu : « *parce que sinon on considère enfin bon / aussi que tu es un Blanc* » :

quand tu entends enfin quand je suis parfois avec mes cousins ou euh / j'étais avec des amis euh / des étudiants Africains et tout / euh bon ben // il y a des circonstances où euh / oh si je parle comme ça oh euh / attends c'est bon // ah / c'est bon yé ka jité mo¹⁰⁴ / ah oui ah oui

¹⁰⁴ Littéralement : « ils me jettent »

Ainsi, quelle que soit la couleur de peau ou l'origine, l'accent ou les expressions appropriées facilitent l'intégration à un groupe, à l'image de son ami Grec qui est « *plus Camerounais qu'un Camerounais* » :

enfin pas moi hein / mais en règle générale quand quelqu'un même un Noir parle français euh français / euh puisque en fait euh / c'est vrai qu'il n'y a pas de sans accent sans machin et cetera je sais pas p- / pourquoi d'ailleurs / mais euh / on te considère comme un Blanc / c'est l'exemple du du du / de mon pote Grec // il est Blanc et cetera et tout mais quand tu l'entends parler tu as l'impression qu'il est Noir / vous avez ces vous avez aussi ça fréquemment avec les les / les les / Békés ¹⁰⁵ // tu les vois Blancs et tout et quand tu les entends parler euh bon ben / boug-a ka jouré tout to fanmi ¹⁰⁶ quoi donc euh (rires) / là tu vois que bon / il est peut-être pas blanc blanc (rires).

Par conséquent, il considère que le marquage linguistique est synonyme de volonté d'intégration. Il n'approuve pas l'attitude des uns, qui rejettent systématiquement l'autre sans prendre en compte ses efforts d'intégration ; des autres qui, ne manifestent aucune adhésion à la langue et à la culture du pays où ils résident. En ce qui le concerne, comme il porte toujours les indices de son extranéité (son patronyme notamment), il n'est pas de façon péremptoire considéré comme un Guyanais, malgré la stratégie d'appropriation qu'il a adoptée. D'un point de vue linguistique, son investissement est manifeste tant les traces de créole sont nombreuses : son discours est ponctué de « o » et d'alternances codiques français-créole. Ces traces n'apparaissent pas au début de l'entretien, moment où l'interviewé n'a pas encore baissé les armes de la méfiance. Les traces apparaissent à la vingt-cinquième minute, au moment où il commence à évoquer les interactions sociales avec ses pairs, c'est-à-dire le moment où il parle de l'accent et des expressions spécifiques à la pratique langagière familière et intime du groupe. Par contre, d'autres traces viennent dévoiler son insécurité sociale : les *modalisateurs* (Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Chevalier, 1993 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980) et les différents *registres de justification* (Van den Avenne, 2001 ; Boltanski & Thévenot, *op cit.*).

¹⁰⁵ Les Békés sont en Martinique les Blancs créoles descendants des colons.

¹⁰⁶ « le mec injurie toute ta famille »

Nous avons essayé d'extraire l'essentiel de cet entretien ; l'étude du texte n'est pas exhaustive. Il réserve d'autres points d'analyse qui pourraient faire l'objet d'autres travaux par la suite, tant au niveau de la forme que du contenu.

10.2 Le récit de Sébastien

Sébastien a trente et un ans, il est né en Charente. Sa langue maternelle est le français et il entendait « *les petits vieux* » parler charentais, sans le pratiquer lui-même. Il a eu l'occasion de travailler en Espagne pendant trois mois où, comme il le dit, il a « *redécouvert les langues* », après les avoir découvertes par l'apprentissage scolaire : anglais, espagnol, latin. Cette expérience en Espagne lui a permis de se rendre compte de l'intérêt d'être dans l'environnement linguistique et culturel pour développer sa pratique d'une langue.

Il est arrivé en Guyane à l'âge de vingt-deux ans pour y effectuer son service militaire civil. Il était censé repartir après, mais au moment où nous l'avons interrogé, cela faisait presque dix ans qu'il y était. Ce département français d'outre-mer représente pour lui un compromis de ce qu'il souhaite trouver dans un pays : le cosmopolitisme, le cadre national français en même temps que la souplesse des contraintes (exceptions au niveau législatif), l'intense pratique multilingue :

ça fait bientôt dix ans et / donc je me suis mis à parler euh // à repratiquer euh / régulièrement toutes les langues / que ce soit l'anglais / l'espagnol // parce que quand on sort euh / faire la fête eh ben on discute on rencontre plein de gens de tous les pays euh des Brésiliens des Dominicains / des gens du Surinam avec qui on parle anglais // et donc voilà / et / et puis euh un peu de créole forcément puisque / puisque les gens avec qui je travaille sont Guyanais et parlent / parlent créole

... la « *proximité de l'étranger* » (p 51), c'est-à-dire la facilité d'accès à d'autres pays :

c'est vrai qu'on a vite fait de traverser les frontières / et puis bon ben quand on va / passer un week-end au Surinam / on peut parler anglais

Nous percevons dans ses propos un certain enthousiasme par rapport à cette diversité linguistique et culturelle, à portée de main. Il ne présente pas vraiment d'indices d'insécurité linguistique par rapport à cette pratique multilingue – sauf pour le créole –, pratique qui reste simplement au niveau communicationnel. Ainsi :

les langues ce qui est marrant c'est que c'est quelque chose qui est indispensable ici / c'est-à-dire qu'on n'a pas besoin de parler à fond une langue / mais c'est bien d'en connaître plein

Cela ne l'empêche cependant pas d'émettre des commentaires sur sa pratique linguistique et son niveau de compétence : « *je sais pas parler* », « *j'ai des difficultés* ». Mais alors qu'il se déplace beaucoup sur et en dehors du territoire, il utilise les moyens linguistiques dont il dispose pour se faire comprendre, utilisant soit la proximité linguistique :

ah / le portugais euh / pff / je ne le parle pas mais euh / je parle espagnol en mettant des sonorités portugaises / ça et on arrive à se comprendre // puisque les mots sont latins et sont souvent de la même / c'est-à-dire que le le portugais je le comprends écrit / je l- lis un texte en portugais comme un texte en français je comprends tout / par contre l- / ça ne se / prononce pas comme ça s'écrit / donc je sais pas parler euh / j'ai des difficultés ;

... soit une langue véhiculaire, en l'occurrence le créole (et non le français), qu'il se représente comme étant « *la langue internationale de Guyane* » :

et puis ils parlent tous créole / ils parlent pas français mais ils parlent créole // la le créole c'est le / le créole aujourd'hui c'est la langue / internationale de Guyane c'est-à-dire que / comme on est un Businenge / un Brésilien / un Chinois en face de soi / ils vont pas parler français / par contre si on parle créole on peut toujours communiquer avec eux parce qu'ils parlent tous le créole // c'est la langue commune à tout le monde j'ai l'impression / moi je je vais à Maripasoula / euh un mec qui parle taki taki / si on comprend pas on va pouvoir échanger en créole mais pas en français [...] ah on se débrouille / c'était pour euh louer euh avoir un piroguier pour nous emmener à Papaïchton des choses comme ça donc c'est des choses simples / on arrive toujours euh à se débrouiller / mais c'est vrai que // c'est la langue internationale j'ai vu des Brésiliens parler avec des Chinois en créole // ça on n'a pas besoin d'aller loin / on voit ça à Rémire-Montjoly / euh c'est la langue de / fédératrice / c'est le créole

Dans ce contexte d'échanges ponctuels, il ne manifeste pas de sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis du créole. Comme il dit : « *on se débrouille* ».

Le sentiment d'insécurité linguistique apparaît en fait lorsque la pratique du créole devient sociale. Il a au début travaillé, dans le cadre du service militaire civil, comme V.A.T. au Conseil Général. C'est là qu'il a eu un premier contact avec la langue et la culture créoles, puisque son poste le mettait en relation avec toutes les catégories professionnelles de cette institution. Il « *faisait la navette* » entre toutes les « *catégories* » – ce dernier terme renvoie au jargon de l'administration publique, mais cela correspond aux catégories sociales dont on parle. Il perçoit les catégories sociales et leurs pratiques linguistiques ainsi :

et donc là je me suis retrouvé avec des gens euh de tous les niveaux / ça allait du / du cadre // Métropolitain ou / ou Antillais euh / qui parlaient français au / au coursier euh cadre / c'est-à-dire enfin les / CC / les catégories C / je sais plus comment parce que je connais pas la fonction publique / mais où là ça parlait beaucoup plus euh créole / entre les / pendant les pauses les casse-croustes des choses comme ça / c'est là que j'ai entendu du créole quoi

Le français serait plutôt le fait des cadres, Métropolitains ou Antillais, tandis que le créole serait en général pratiqué par les « *catégories C* », notamment au moment des pauses-repas : il y aurait une catégorie de locuteurs correspondant à une catégorie de personnel (Wald, 1990).

Il a eu une petite amie créole guyanaise. Cette relation lui a permis de pénétrer le milieu des Créoles qu'il percevait comme étant un milieu fermé. Les habitus sociaux de ce groupe selon lui, gravitent autour de la famille :

le Guyanais est d'une approche difficile // très très difficile / c'est-à-dire il ouvre pas les portes ni les bras euh // c'est soit vous / faites partie de la famille euh donc j'ai comme j'ai pu con- le voir dans le passé / donc si on fait partie de la famille c'est bon on va être invité tous les jours / mais sinon euh après euh ça s'ouvre pas / pas comme ça

... et du repas. Il ironise, mais avoue apprécier cet aspect de la culture créole :

ben moi j'aime bien euh / déjà ici ce que j'ai- / la culture c'est énormément axé quand même beaucoup sur l'alimentaire en Guyane / c'est très euh / le repas c'est quand même un moment qui est très (rires) / très convivial qui est indispensable / c'est très important dans une vie / c'est les gens ils cuisinent euh / énormément longtemps quoi euh / pour un repas le week-end ils sont près

à se / à se mettre le réveil le matin pour commencer à chauffer les gamelles à sept heures et / que ce soit prêt à treize heures quoi // et y aura euh pff / on est vingt y a à manger pour deux cents mais c'est pas grave c'est // y aura c'est vraiment important / et ça moi j'aime bien hein (sourires) // ben j'aime ça / euh le le repas ici /// riz haricots rouges la fricassée le poisson ce qui est génial ici y a beaucoup de poissons / j'ad- euh quand on aime le poisson de mer euh // c'est euh / c'est un régal / c'est pas cher en quantité euh / en abondance et en qualité quoi

Ces moments, qu'il a eu l'occasion de connaître grâce à son amie guyanaise, sont pour lui des instants de convivialité, pendant lesquels la parole se libère. On raconte des blagues. Il se représente le créole comme la langue des blagues, pas le français :

pour moi / la le créole c'est la langue de des blagues à l'apéritif quoi voilà c'est ça puisque // j'ai / moi je / où j'entends le créole c'est pas dans un cadre professionnel / donc ça a toujours été dans des repas de famille des trucs comme ça / et donc c'est toujours sur des blagues quand les blagues elle sont jamais en français elles sont toujours en créole / et donc c'est là que je / que je que j'ai découvert le créole / pour moi c'est la la langue du repas euh le dimanche où on se retrouve trente autour d'une table // et euh / voilà / là ouais là je // tout le monde parle créole donc / je / je suis obligé de le comprendre / c'est que / et donc c'est comme ça que j'ai appris // mais je vais pas le parler trop

Tantôt, il s'inclut au groupe : « *tout le monde* », « *on* » ; tantôt il s'exclut du groupe et adopte une position passive dans la langue : « *je suis obligé de le comprendre* », « *je vais pas le parler trop* ».

Suivant la chronologie de ses propos, l'apéritif précédant le repas, nous nous risquons à analyser les situations d'interaction. A l'apéritif, les convives ne sont pas encore installés à table en général : de petits groupes se forment et bavardent, au sein desquels, il oserait parler en créole. D'une part, parce que la taille du groupe est plus intime, laissant place à l'expression de l'hétérogénéité, donc à la variation idiolectale : il n'y a pas de pression sur la norme car l'interaction est plus centrée sur le propos que sur la forme. D'autre part, parce qu'on est obligé de participer à la discussion par convenance – la taille du groupe dans cette interaction étant réduite. A

l'inverse, ce n'est pas le cas dans les grands groupes, où l'on peut s'effacer plus facilement. Quand « *on se retrouve trente autour d'une table* », c'est plus intimidant de s'investir dans la discussion. La forme prend le dessus sur le contenu et la tendance est à l'*homogénéisation* de la langue (Canut, 2002). On n'ose pas parler de peur de perdre la face devant autant de personnes : l'erreur est alors difficilement rattrapable voire fatale, car elle peut faire écho.

Les pauses-déjeuner à côté du cadre professionnel sont aussi l'occasion de se détendre et de parler créole, alors qu'au travail on parle plutôt français. Notre interviewé travaille à Macouria, commune située à une vingtaine de kilomètres de Cayenne alors qu'il habite à Rémire. Il ne rentre pas chez lui pour déjeuner le midi et reste sur place, où il mange avec ses collègues de travail, des « Guyanais », chez qui il perçoit une attitude distante vis-à-vis de lui : les représentations des Métropolitains font que cette communauté sociale est mise à l'écart, à cause de leur présence éphémère en Guyane (Thurmes, 2006). Sans forcément l'exclure de leurs discussions, en créole, ils s'adressent à lui en français. Et quand il se hasarde à s'exprimer en créole, ils se moquent :

ben en fait c'est plutôt je dirais dans dans le cadre professionnel les gens se forcent à à parler euh français euh / donc c'est c'est pas réellement dans le cadre professionnel / mais dès qu'on a des conversations euh / à la pause à midi ou en dehors du travail / le créole revient euh / revient vite donc moi je à force je le comprends // je ne le parle pas parce que ils sont très moqueurs donc dès qu'on commence à parler créole si on fait si on se trompe tout le monde rigole donc moi je ne parle pas créole // mais euh je comprends ce qu'ils disent

Cependant, il arrive que ses collègues s'adressent à lui en créole quand ils discutent de façon plus « animée ». La pratique du créole en est plus spontanée chez eux. Dans ce cas, il dit ne pas répondre en créole, envie qu'il réfrène, parce qu'on se moque de lui :

S. : ou alors de temps en temps pour quelques mots ou // ou quand on / ou voilà ou les discussions plus animées : où là le créole revient plus naturellement /

I : naturellement pour qui /

S : pour eux les locaux là / pour un Guyanais / quand on commence à se parler fort ils vont parler en créole /

I : et toi naturellement tu auras tendance à parler quoi à ce moment là /

S : euh / j'aurai parfois envie de répondre créole mais je me force à pas répondre en créole dans ces cas là

I : parce que la réaction c'est qu'ils se moquent de toi /

S : oui non non ben non / parce que les insultes je les connais / je là je ferais pas d'erreurs / mais euh // naturellement je vais pas // je vais pas parler / je vais faire exprès / puisqu'eux ils me parlent en créole je fais exprès de leur parler en français /

I : pourquoi /

S : ben je sais pas / comme ça / c'est un jeu / c'est une joute / verbale /// c'est une joute ouais

La deuxième partie de l'extrait nous renseigne un peu mieux sur la teneur des discussions animées : il parle de joutes verbales. Nous comprenons par là qu'il doit être à la hauteur des échanges. Par conséquent, il se « force » à répondre en français, langue dans laquelle il se sent plus compétent pour pouvoir faire face aux bravades, réduisant au silence ses élans spontanés en créole.

En revanche, dans son environnement domestique, il est plus à l'aise. Il se plaît alors à libérer cette parole retenue en public et se parle à lui-même en créole, devenu son *idéal de langue* (Canut, 2002) ; son amie nous le confirme, elle, Martiniquaise qui, récemment arrivée en Guyane, n'adhère pas au créole guyanais :

S : [...] je parle en créole à la maison parce que je sais qu'y a personne qui m'entend euh /

I : ah tu parles en créole à la maison /

S : oui (sourires) / alors je me fais (rires) /

I : tu parles en créole avec J (sa copine, J, intervient) /

J : tu me le parles pas et moi je parle pas /

S. : elle me dit non / ha / tu veux pas me parler en français / bon d'accord //
parce que /

I. : tu parles seul à des moments en particulier ou comme ça tout le temps /

S. : non / comme ça / je sais pas / pour des phrases de tous les jours pas pour
une discussion / mais pour euh / passe moi euh quelque chose prends dans le
frigo pour moi ou / des trucs comme ça / ça va être euh / ouais euh la vie de
tous les jours // mais euh après / vu qu'il y a plusieurs créoles / c'est compliqué
/ je vais parler créole elle va pas comprendre / ce n'est pas les mêmes mots /
c'est pas / c'est compliqué / moi j'ai découvert que maintenant y avait tellement
de créoles ///

Même s'il arrive qu'il l'interpelle pour lui demander quelque chose, ils ne discutent pas en créole entre eux. Elle préfère qu'il lui parle en français.

En revanche, il lui arrive d'échanger quelques mots de créole avec le jardinier, mais pas avec la femme de ménage avec qui il parle français. Il estime qu'elle comprend le français puisqu'elle a la télé, alors il lui répond en français quand elle, a parlé en créole. En général, le personnel de maison est d'origine haïtienne, Sébastien est de ce fait en contact avec cette variété de créole. Il trouve que les deux variétés, créole guyanais et créole haïtien se ressemblent. Ces deux variétés sont présentes dans son environnement.

Selon notre interviewé, le créole guyanais est plus facile, parce que c'est le premier créole qu'il a appris. Néanmoins, il n'a pas appris cette langue, comme l'anglais ou l'espagnol, mais l'a acquise sur le tas, en pratiquant. C'est ainsi qu'elle s'acquiert selon lui, de surcroît il n'y a pas d'apprentissage de l'écrit, alors « *les gens savent pas forcément l'écrire* ». Le quotidien local publie parfois des articles en créole et il remarque les fautes « *de syntaxe* », tout comme celles commises sur les prospectus par les centrales syndicales, lesquelles sont connues pour prôner la pratique identitaire du créole, une pratique *basilectale* (Bernabé, 1983) qui servirait de référence. En fin de compte, il se représente le créole comme une langue épurée, qui se perd. Il observe des variations de la langue entre une personne âgée issue d'une commune et un jeune issu d'un quartier de Cayenne. Il s'en rend compte, lui qui justement se déplace régulièrement entre ville et « commune ». En Guyane, on distingue les deux notions de « ville » et de « commune » : la première signifiant

généralement le centre des activités administratives et commerciales, la seconde appelant plus le sens de ruralité. Résidant à Rémire (ville-dortoir en quelque sorte, comme une banlieue de Cayenne, le chef-lieu du département) et passant en semaine une bonne partie de la journée à Macouria (en commune), il perçoit nécessairement les différentes pratiques qui s'opèrent sur ces deux espaces. Le jeune « *de Bonhomme* » (un quartier de Cayenne, hors du centre ville) représente la variété comme altérée du créole, une variété *mésolocale* (Bernabé, *op. cit.*), nous dirons un créole urbain ; la « *grande personne de Tonnégrande* » (de Montsinéry-Tonnégrande, une commune située, en terme d'accès par la route, entre Cayenne et Macouria) représente quant à elle la variété *basilectale* du créole. C'est cette variante, celle des jeunes, qu'il pense parler étant donné qu'il la comprend parce qu'elle est envahie d'emprunts directs du français (l'évolution de la technologie étant plus rapide que celle de la langue) ; de surcroît, cette variante francisée est diffusée par les médias, télé et presse :

va y avoir la moitié des mots c'est du français / c'est vachement plus facile à comprendre que celui de la grande personne // parce que : euh parce que y a la moitié des mots ici qui sont obligés d'être inventés aujourd'hui un fax un ordinateur un modem euh / un DVD : un / le le / on évolue tellement : que : que que les mots : n'existaient pas : et qu'on les crée : et pis petit à petit euh c'est mélangé même quand on écoute RFO : euh / où ils se ils s'amuse à se : / à parler créole notamment / quand ils font des jonctions entre : / entre Rudy et /XXX/ // /XXX/ qui parle créole euh XXX il parle très très bien / mais / on voit que : euh des fois c'est c'est francisé

Ses représentations de la « norme » créole (d'après la variété parlée en commune) participent de l'insécurité linguistique ressentie quand il se trouve au sein d'un groupe de locuteurs. Il estime qu'il fait des « fautes » parce qu'il n'a pas appris la grammaire créole :

ben les autres langues c'est plus simple parce que j'ai appris la grammaire // le créole euh: j'ai pas appris donc je vais le parler s- / avec des fautes // je vais connaître les mots mais je vais pas savoir les mettre bout à bout

En fait, au sein du groupe, l'effet de norme est plus fort et il a l'impression de ne pas savoir mettre les mots « *bout à bout* ». Alors que chez lui, disparaît cette

pression sociale qui paralyse ses désirs de langue ; la parole est décomplexée. Deux concepts résument bien ces phénomènes reliés au sentiment de sécurité/insécurité linguistique : *langue idéale* et *idéal de langue* (Canut, *op. cit.*). D'un côté, Sébastien aspire à parler la langue de l'autre et s'emploie pour ce faire, à entrer en contact avec cet autre (désir de l'autre manifesté par les traces épilinguistiques : « *découvrir* », « *cosmopolite* », « *rencontre* », « *pleins de gens* », « *tous les pays* »), qui tantôt le rejette et tantôt l'accepte (quand la complicité est là). De l'autre, rassuré par le confinement de son appartement, il se plaît à parler la langue de l'autre faite sienne qu'on lui refuse, laquelle correspond aux pratiques qu'il a adoptées (notamment les habitudes alimentaires).

10.3 Le récit de Louis

L'entretien que nous avons réalisé avec Louis est un peu différent des autres, car nous avons procédé à une interview guidée par un questionnaire et que nous avons enregistré. La parole alors enregistrée a sans doute contribué à modifier la forme de l'interaction prévue en question-réponses : l'enregistrement a supprimé la contrainte du support papier du questionnaire (regard de l'enquêteur ininterrompu pour noter les réponses ; pas de demande de répétitions pour ne rien oublier du contenu de la réponse ; pas de limites spatiales en ce qui concerne la longueur de la réponse) en lui donnant ainsi plus d'importance. Par conséquent, malgré la rigidité du questionnaire, les réponses pouvaient se prolonger et amener d'autres thèmes de discussion, comme pour un entretien libre.

Louis a cinquante ans, il est originaire des Cévennes. Il a été élevé par ses grands-parents qui parlaient « patois » (le languedocien¹⁰⁷), mais lui ne parlait pas jusqu'à l'adolescence, où il a commencé à revendiquer son identité occitane :

j'ai été élevé par mes grands-parents dans les Cévennes euh / au-dessus de Montpellier / et euh mes grands-parents parlaient / parlaient patois / ils disaient pas languedocien / on disait pas occitan on disait patois / mon grand-père parlait patois / je me suis fait grondé en patois quand j'étais gamin donc euh / quelque part ça m'a marqué après euh / j'ai euh / j'avais rejoint mes parents qui étaient fonctionnaires à Lyon et euh / à Lyon j'ai / XX un jour par hasard je suis tombé sur j'étais déjà un peu / bon XX adolescent je m'étais X un peu commencé à m'engager c'étaient les années soixante-dix // donc euh à m'engager sur euh la revendication euh / mystique euh / voilà / et euh j'ai pris des cours d'occitan au / au lycée à Lyon / et j'ai passé l'occitan au bac

Au cours de son cursus scolaire, il a appris l'anglais et l'allemand. Il n'aimait pas l'allemand, langue étrangère qu'on lui imposait et qu'il n'aimait pas :

ah ben l'allemand / oui ben l'allemand c'était au lycée / X ça m'était imposé alors / ça me plaisait pas l'allemand // je sais qu'un jour en première j'étais euh / on avait une interrogation en allemand j'ai euh / j'ai répondu en languedocien

¹⁰⁷ Conformément à notre démarche de valorisation du discours des sujets interrogés, nous garderons le terme de « languedocien », étant donné que Louis l'utilise de préférence à celui d' « occitan ».

Quand il arrive en Guyane, il est sensibilisé aux questions de revendication identitaire et de valorisation des langues et cultures régionales. Cela fait plus de vingt-cinq ans qu'il y est installé. Il est directeur d'une école primaire à Mana. Son métier d'enseignant l'a mené dans des endroits reculés de la Guyane, ce que l'on appelle l'« Intérieur », où le français n'est pas véritablement la langue maternelle des élèves. Il nous a indiqué qu'il a enseigné dans les endroits suivants (communes et villages) : Maripasoula, Awala, Elaé, et maintenant Mana. Il a ainsi appris les langues des communautés avec lesquelles il était mis en contact, d'une part par immersion au sein de ces communautés. D'autre part, il a toujours emprunté une démarche savante d'apprentissage de la langue. En effet, il se constituait parfois lui-même grammaires et lexiques, avec l'aide des locuteurs, comme cela a été le cas pour l'apprentissage du boni :

L. : quand euh j'étais à Maripasoula pour le boni j'ai eu une démarche euh / où je m'étais je m'étais / comment dire / je m'étais attaché les services d'un jeune de Maripasoula / avec qui je faisais vraiment un travail euh /

I. : de boni /

L. : de /

I. : d'apprentissage /

L. : d'apprentissage de la langue / de collecte euh / donc il a ils ont noté on a enregistré j'ai rempli des cahiers XXX / c'est euh voilà / j'ai appris la langue à la fois comme ça en parlant avec des gens dans la situation / de la vie de tous les jours mais aussi avec une démarche euh intellectuelle euh voilà / XX ah j'avais besoin de voir comment ça fonctionnait euh

Ou encore, il participait aux travaux des linguistes, pour le kali'na – ce qui explique la richesse du vocabulaire métalinguistique qu'il utilise, motivé par le fait de trouver un interlocuteur (nous-même) qui le comprenne :

L. : et pour le kali'na par exemple / puisque bon quand je suis arrivé à / à Awala en quatre-vingt neuf euh Awala venait de devenir commune et puis donc y a avait / y avait une revendication euh / kali'na sur la culture sur la langue et / sur y a- y avait une démarche depuis quelques années sur l'introduction de la langue à l'école / mais bon ça avait pas donné euh / bon moi je suis rentré là-

dedans de plein pied / ça m'intéressait vraiment // et donc j'ai eu l'occasion de de travail- de pouvoir travailler avec euh les gens de l'IRD /

I. : d'accord /

L. : sur euh voilà sur l'écriture de la langue kali'na / j'ai participé aux ateliers de // sur la langue kali'na j'ai / j'étais allé même jusqu'à Belem à un colloque sur l'état des langues amérindiennes dans les sociétés amazoniennes euh / donc pendant quelques années j'ai / voilà je suis rentré là-dedans mais j'avais une approche de la langue qui était euh // qui était pas celle d'une langue euh // XX utilisée pour la conversation mais c'était un regard réflexif sur la langue / c'était l'analyse de la langue XXX c'est vrai que pour le kali'na je // je peux vous expliquer euh comment se construit la phrase / mais moi je suis pas forcément / capable euh / d'utiliser la phrase en situation de la produire euh / au bon moment / voilà donc / j'ai euh //

I. : et puis bon c- /

L. : c'est plus à l'état linguistique /

I. : oui /

L. : une approche métalinguistique bon / réflexion sur la langue voilà

Il a toujours manifesté un intérêt à apprendre les langues et les cultures locales, ce qui a facilité les relations avec les locuteurs des différentes communautés linguistiques qu'il rencontrait. Il est en mesure de donner des exemples de scènes d'interactions et d'en faire des commentaires :

L. : je suis resté euh je suis resté quatorze ans à Awala avec les Kali'na / et euh / c'est vrai que j'avais remarqué que chez eux euh / chaque langue a une fonction hum voilà / si euh / bon / les Kali'na qui se retrouvent entre eux qui vont parler de la pêche / ils vont parler en kali'na /

I. : hmm /

L. : s'ils commencent à parler des femmes / et euh faire des blagues donc euh / comme on peut faire dans toutes les communautés / sauf chez les Noir marron / parce que ce sont des gens un peu pudiques / euh / c'est toujours en créole //

*voilà quand on blague chez les Kali'na / c'est toujours en créole c'est sou-
c'était en créole /*

I. : en créole /

*L. : XX dans la mesure / si j'ai remarqué entre eux parce qu'à un moment je
m'étais dit c'est peut-être le fait qu'il y ait quelqu'un dans le groupe qui
soit euh / extérieur à la communauté linguistique / mais en fait non souvent
entre eux aussi / enfin bon / voilà / c'est peut-être particulier aussi à Awala
parce que /le téléphone sonne/*

Ainsi, il a pu observer les pratiques langagières des Kali'na, de l'intérieur comme de l'extérieur : il remarque qu'elles ne diffèrent pas, qu'il soit avec eux ou non, ce qui pourrait signifier qu'ils l'ont intégré dans le groupe. De même, son intégration au sein du groupe des *Marrons* (Price & Price, 2003) est telle, qu'il se représente ces derniers comme des gens « pudiques », sur le plan des relations hommes/femmes. Plus loin, il indique qu'il parle « nengue » et que « les gens de ces communautés » l'incluent dans leur groupe. Trois procédés de modalisation permettent de le vérifier : le verbe modalisateur « on m'a dit » ; l'emploi d'une forme de discours direct, comme s'il la répétait à l'identique ce qu'il avait entendu ; et finalement l'emploi de l'adjectif subjectif « profond » qui décrit bien son niveau d'introduction dans la langue et dans la communauté :

*L. : et euh les gens de de ces communautés font la différence justement / entre /
entre les / les gens extérieurs à leur communauté qui parlent / taki taki et ceux
qui parlent nengee / et moi plusieurs fois on m'a dit ah oui mais toi tu parles
nengee /*

I. : d'accord /

*L. : ça veut dire bon euh / euh / voilà / avoir / maîtriser un niveau de langue /
un / peu / différent / je dis pas peut-être plus si plus / un peu plus profond*

Malgré sa position de chef d'établissement, les parents d'élèves Ndjuka, mais aussi les élèves, s'adressent à lui directement en ndjuka, sachant qu'il parle leur langue, alors qu'ils auraient pu le faire dans une variante plus neutre, comme le *sranan tongo* (la variante véhiculaire) ou le « taki taki ». Il n'aime pas ce terme de « taki taki » qu'il trouve *péjoratif* ; il la décrit ainsi :

L. : souvent ils disent taki taki / et c'est vrai que quand on / quand on dit je parle taki taki / souvent on parle euh / on parle un esp- / une espèce de je veux dire c'est pas c'est pas du ndjuka c'est pas de l'aluku / c'est voilà c'est c'est c'est / c'est une forme de créole surinamais assez épuré assez euh / comme l'anglais basique quoi

Des langues présentes localement, il parle créole, kali'na et wayana, plusieurs variétés de langues noir marron (nengee, aluku, ndjuka) ; le portugais, il l'a un peu appris en achetant une méthode Assimil, mais cette langue ne fait pas vraiment partie de son environnement linguistique.

Après s'être intéressé à l'autre par le biais des nombreuses langues qu'il a apprises, il a effectué un retour sur lui-même. Il s'est réinscrit à l'université et a obtenu sa licence en occitan ; puis il a entamé une phase de transmission de sa langue à son fils qui a six ans. Ce dernier est né en Guyane et sa maman est créole :

L. : pour entrer dans une autre phase j'ai j'ai / choisi donc euh / de parler languedocien avec mon fils le dernier qui a six ans /

I. : hmm /

L. : euh voilà / j'ai fait ce pari c'est pas évident à tenir parce que ça a un côté des fois on se dit / ce que tu fais c'est complètement artificiel / donc voilà depuis qu'il est tout petit jusqu'à l'âge de trois ans je ne lui parlais qu'en languedocien et puis après c'est vrai que / on a le français a fini par reprendre le dessus / et maintenant on est euh bon dans une journée donc même dans une situation donnée / ça va être une phrase en occi- une phrase en languedocien une phrase en français / et puis y a y a des rituels le soir euh / au moment d'aller se coucher c'est l'histoire en languedocien ça c'est c'est incontournable / il ne s'endort pas s'il a pas son histoire /

I. : d'accord /

L. : et puis bon sa mère pourra pas lui raconter d'histoire sa sœur non plus ses sœurs non plus parce que / y a que l'occitan qui l'endort

Par rapport au languedocien, nous remarquons qu'il dit le parler à son fils, mais il n'indique pas s'il le parle à sa femme. Nous en déduisons qu'il ne le fait pas.

Sa démarche de « réappropriation » est relativement récente, elle est consécutive à la mort de ses grands-parents :

je suis revenu à l'occitan un peu plus tard c'est / c'est c'est récent quoi ça fait moins de dix ans ou / je crois que c'est quand euh c'est quand j'ai perdu mes grands-parents que j'ai réalisé que euh / que tout d'un coup j'avais l'impression de plus avoir de racines

Mais la réalité du contexte linguistique de Mana a très vite repris le dessus sur cette pratique, comme il dit « artificielle », et il lui parle principalement en français. Cependant, le languedocien garde une place particulière dans leur relation car ils ont un rituel quotidien : l'histoire du soir en languedocien. Le fait de transmettre sa langue, le languedocien, à son fils, Guyanais, semble lié à la mort de ses grands-parents. Il s'est senti « déraciné », nous pensons qu'il a voulu partager avec son fils son identité languedocienne, afin de s'enraciner de nouveau : son fils est un « autre Moi ».

En fin de compte ces aller-retour, de la langue des autres à la sienne, sont le fait de la *tension épilinguistique* (Canut, *op. cit.*) qui s'opère entre son idéal de langue, le languedocien, et l'altérité linguistique. Nous remarquons qu'il parle de bilinguisme alors que dans le contexte d'interaction dans lequel nous sommes, nous parlons plutôt de plurilinguisme. En fait, la question que nous lui avons posée sur les raisons qui le poussent à parler d'autres langues, a déclenché chez lui un discours épilinguistique sur le bilinguisme, le sien, en tout cas celui qu'il aurait souhaité avoir :

I. : pour quelles raisons parlez-vous d'autres langues /

L. : euh / par choix //

I. : oui /

L. : euh / par curiosité / par plaisir /// moi j'aurais aimé / euh // j'aurais aimé euh // grandir bilingue / j'envie les gens qui sont bilingues / vraiment bilingues //

I. : hmm /

L. : *c'est / voilà / c'est un / le bilinguisme / c'est un cu- / moi je suis en admiration devant les gens qui sont capables de passer d'un registre à l'autre / XXX // et voilà quoi /*

I. : *d'accord /*

L. : *je suis curieux de savoir comment ça se passe dans la tête de ces gens-là / comment euh / quand on a deux langues euh / à sa disposition euh / comment on pense / comment / comme on dialogue quoi /*

I. : *hmm /*

L. : *// ben ça j'aurai jamais la réponse*

L'envie de bilinguisme est explicite, comme on peut le voir à travers les subjectivèmes de type affectif : « j'envie », « j'aurais aimé », « je suis en admiration », « je suis curieux ». A l'inverse, il y a aussi le regret de ne pas être bilingue qui se manifeste par les multiples interrogations introduites par l'adverbe interrogatif « comment », puis à la fin par la déception de ne pas avoir la réponse à ses questions, représentée par « jamais ».

Mais il ne l'est pas, il n'est pas bilingue, puisqu'il doit apprendre cette langue qui n'est pas suffisamment sienne, le languedocien :

L. : *voilà / parce que je suis dans une démarche de réappropriation /*

I. : *par rapport à l'occitan /*

L. : *de / d'une langue voilà / donc je m'impose parfois /*

I. : *de réfléchir ou de parler occitan /*

L. : *voilà / de me parler à moi-même en occitan / ou même parler seul tout haut / parce que je parle souvent seul tout haut*

Il ressort quand même de ses propos un idéal de plurilinguisme, puisqu'il a des représentations positives d'une communauté linguistique, les Saramaka, dont il dit que les individus ont une facilité pour apprendre les langues. A l'image d'un jeune homme, Saramaka, qui parle chinois (nous n'avons pas la précision du dialecte qu'il parle). Celui-ci a été embauché dans le magasin du bourg de Mana (un « Huit-

à-huit ») et même été « adopté » par les employeurs, une famille chinoise. A tel point que lorsqu'ils ont quitté Mana pour s'occuper d'un autre Huit-à-huit, au village de Javouhey (village hmong de Mana), ils l'ont emmené avec eux, si bien qu'il a aussi appris à parler le hmong. Nous l'avons rencontré pour l'interroger, mais il s'est montré peu bavard, il semblait vraiment intimidé (son visage s'est trempé de sueur en un rien de temps). Or avant de commencer l'interview, nous le voyions s'amuser, en chinois, avec la fille de ses employeurs ; il était détendu. Louis nous a indiqué l'existence d'un autre Saramaka, engagé celui-ci au Huit-à-huit de Charvein (le village businenge en marge du centre-ville de Saint-Laurent), qui parle lui aussi chinois - cette fois nous avons la précision, il parle cantonais. Nous l'avons aussi rencontré pour lui demander un rendez-vous, mais cela n'a pas été possible parce qu'il nous fallait quitter Saint-Laurent. Plus tard nous avons essayé de le recontacter, en vain.

Cependant, nous avons gardé en mémoire, puis noté, une scène d'interaction à laquelle nous avons assisté : le jeune Saramaka était assis à la caisse (il y avait deux caisses, l'autre étant tenue par un des employeurs, une femme). Nous, nous étions lentement en train de nous diriger vers la caisse qu'il tenait. Nous l'observions au loin échanger en businenge avec un client, un jeune Businenge (nous ne savons pas de quelle ethnie il est). Nous n'avons pas été en mesure de reconnaître la variante qu'ils parlaient, car nous n'avons aucune connaissance de ces langues, nous le regrettons beaucoup. Puis son employeur s'est adressé à lui en cantonais et il a répondu dans la même langue, avec une aisance déconcertante ! Arrivée à la caisse enfin, le jeune client (qui avait lui aussi assisté à la scène en cantonais) s'est mis à le taquiner, et le jeune Saramaka de lui répondre un peu embarrassé : l'interaction étant en français, cette fois. Nous pensons que notre présence a entraîné le passage au français.

10.4 Le récit d'Ana

Ana, vingt-trois ans, est d'origine brésilienne. Née au Brésil elle a eu son premier contact avec la Guyane, très bref – à peine six mois –, à l'âge de sept ans environ, puis a vécu dans l'Hexagone pendant cinq ans, où elle a appris à parler le français. Sa mère est Brésilienne et elle vit avec un Métropolitain, qui a pris en charge la famille. Ce dernier les obligeait à parler uniquement en français pendant cette période où ils étaient en Métropole ; elles avaient en plus l'interdiction de parler portugais. Elle indique quelques échanges avec sa mère alors qu'elles étaient seules à la maison, mais il apparaît dans son discours qu'Ana ait exclu le portugais de sa pratique quotidienne, évoluant essentiellement dans un contexte francophone. En voici un extrait :

voilà si c'est par exemple on était tous ensemble et que on parlait portugais ils nous punissaient ils nous dis- ils nous mettaient vers la XXX ils nous disaient non ici on parle français / il a fait des pancartes en disant on parle français dans la maison / de temps en temps ma mère elle recevait des amies brésiennes X il voulait qu'on parle le français par rapport à nous qui étions à l'école / pour qu'on ait moins de difficultés

Elle raconte comment son intégration à l'école a été pénible, voire traumatisante. D'une part, il y avait le changement d'environnement linguistique et socioculturel : ses camarades de classe avaient une attitude et des comportements de rejet vis-à-vis d'elle ; d'autre part, l'adaptation scolaire lui a demandé de nombreux efforts : elle a été mise dans une classe ordinaire et quelques après-midi par semaine, elle avait un apprentissage linguistique spécifique qui augmentait la durée de ses journées de classe. En plus, son beau-père les avaient inscrites à un cours de français le mercredi.

De retour en Guyane, sa mère, sa petite sœur et elle-même, ont recommencé à parler le portugais à la maison et renoué avec un environnement linguistique et culturel brésilien ; son beau-père, de retour quelques mois plus tard, n'y voyait plus d'inconvénient étant donné qu'elles savaient désormais parler français et lui-même s'est mis à parler portugais aussi. Ana regrette qu'elles aient abandonné leurs habitudes de parler français à la maison, par rapport à sa mère qui a cessé de pratiquer le français. Celle-ci est rarement en contact avec cette langue, dont elle n'a

plus l'occasion de développer la pratique, ne recevant plus aucun apprentissage linguistique (ce dont elle bénéficiait dans l'Hexagone), au point qu'elle a besoin d'être accompagnée pour ses démarches administratives :

mais bon moi comme j'ai dit à ma mère je trouve que c'est dommage qu'on ait gardé cette habitude-là de parler toujours portugais à la maison / parce que bon pour nous ça va on est tout le temps à l'école / donc nous on était toujours en milieu avec des Français mais par contre pour ma mère ça été difficile puisque elle elle parlait bien le français et à force d'être toujours avec des Brésiliens ils parlaient que le portugais elle a perdu un peu ses bases de français / donc c'est dommage parce que bon maintenant elle est obligée euh on est obligé quelque part d'être avec elle pour faire des démarches souvent pour parler puisque bon elle confond elle mélange un peu les deux le portugais avec le brésilien puisque bon elle a pas été à l'école / et en France l'avantage c'était qu'en France y avait des stages y avait des formations donc tout ça elle avait fait / mais depuis qu'on est en Guyane toujours avec les Brésiliens parler portugais parler portugais elle a perdu un peu ses bases.

Pour sa petite sœur, la situation a été différente. Elle a eu du mal à s'approprier le portugais, pour avoir été très peu en contact avec cet environnement linguistique : celle-ci n'avait que deux ans lorsqu'elle a quitté la Guyane et qu'elle est arrivée dans l'Hexagone. Pourtant, à deux ans, il y a peu de chances qu'elle fut en contact avec le français, sa mère étant lusophone ; il semble évident que la première langue, sa langue maternelle, ait été le portugais. Cependant, plongée très tôt dans un contexte familial et social francophone, le français est très vite devenu primordial au cours de son développement langagier. Par la suite, lorsqu'elle est arrivée en Guyane, on la prenait pour une Guyanaise (une Créole) à cause de ses traits négroïdes (Ana par contre a plus les traits de la majeure partie des Brésiliens immigrés en Guyane) ; on lui parlait parfois en créole, langue qu'elle ne connaissait pas :

elle ben après quand elle est allée à l'école on la prenait vraiment pour une Guyanaise par rapport à sa couleur donc on lui parlait que créole créole et de temps en temps le français donc des fois elle rentrait à la maison avec des mots en créole et nous on comprenait pas trop / et après on a dû aller voir la maîtresse pour dire que c'était une Brésilienne et que / elle ne comprenait pas du tout le créole et qu'il fallait parler le français normalement avec elle

A son tour, Ana précise qu'elle avait l'accent marseillais lorsqu'elle est arrivée à Kourou (ville où elle est installée depuis son retour de l'Hexagone) et que par conséquent on la prenait pour une Métropolitaine et non pour une Brésilienne. Autrement dit, son appropriation linguistique a été telle, qu'elle s'est également approprié l'accent de la région où elle a passé une partie de son enfance :

et bon après quand je suis retournée en Guyane par contre je savais déjà bien parler le français / et je parlais déjà le français avec l'accent marseillais parce que j'étais pas loin de Marseille / on me prenait vraiment pour une Métropolitaine et quand je disais que j'étais Brésilienne ils me croyaient pas trop

Cela signale une double extranéité par rapport aux nouveaux contextes socio-culturels dans lesquels elle est plongée. D'une part, le contexte local de la Guyane et plus précisément de Kourou, qu'elle aborde dans un premier temps par le biais de l'école. Elle y évolue avec un sentiment de sécurité linguistique et intellectuelle, car elle savait « *déjà bien parler le français* » et qu'elle avait le sentiment de revoir au collège ce qu'elle avait appris à l'école primaire en Métropole. Elle a beaucoup travaillé pour se mettre à niveau sur les plans linguistique et scolaire. Etudier, faire des efforts, est pour elle essentiel dans la construction de sa personnalité ; c'est valorisant. C'est la raison pour laquelle elle analyse avec un regard extérieur la communauté brésilienne, qu'elle retrouve par l'intermédiaire de sa mère, mais dont elle ne partage ni l'attitude ni les comportements, et dont elle se distingue, arguant de stéréotypes dévalorisants envers les membres de cette communauté :

je sais pas y a tout le temps pour s'amuser la fête y aurait eu tout le temps comme je leur ai dit / eux depuis quinze seize ans c'était la fête la fête la fête / bon l'école / on va dire que ça passe en deuxième plan / et moi non / j'ai toujours mis mes études en premier plan et une fois que j'ai fini mes études prendre le temps de m'amuser / donc je regarde maintenant par exemple dans les classes où j'étais au collège / on était huit neuf Brésiliens dans la même classe on va dire et ben sur les huit neuf on est deux à avoir réussi dans le domaine des études / et les autres ils ont un enfant ils dépendent de l'état allocations familiales tout ça et moi je voulais pas ça pour moi / je me suis beaucoup investie dans mes études maintenant je travaille j'ai XXX / on va dire j'ai réussi dans ce domaine-là maintenant je peux prendre le temps de

m'amuser alors que eux non pratiquement ils ont pas d'avenir / c'est venir et puis voilà avoir des enfants dépendre de l'état et moi je voulais pas être comme ça / donc j'ai préféré plus m'investir dans mes études et puis de temps en temps aller dans une petite boom comme ils organisaient puis voilà / mais sinon c'est pour ça que je pense que ils disent que / voilà je suis trop pas Brésilienne par rapport à ça / bon c'est vrai heu ça me dérange pas j'ai eu des fréquentations des Brésiliens j'ai eu des fréquentations des Guyanais j'ai fréquentations de Métropolitains / et j'ai vu la différence des trois / après je me suis fait ma propre opinion et j'ai vu ce que je voulais faire

Ses stéréotypes négatifs, comme le manque de sérieux dans les études et l'oisiveté, révèlent son sentiment d'inadéquation sociale au groupe des immigrants brésiliens, auquel elle est censée appartenir de par sa mère. Groupe qui a tendance à l'exclure à cause de son attitude trop distante à leur égard et trop proche de la communauté guyanaise :

A. : j'ai déjà eu ce truc là ah ils veulent pas que je sois là parce que je suis plus avec les Guyanais alors / quelque part ils m'ont rejeté / moi ça me dérange pas hein /

I. : ça ne vous dérange pas d'être rejetée /

A. : non parce que bon moi je trouve que c'est bête / on est dans un milieu ben il faut qu'on qu'on voit un peu de tout

Notre sujet préfère en effet s'identifier à la communauté guyanaise, dont elle apprécie les habitus sociaux et la diversité culturelle. Ana retrouve dans cette communauté comme un compromis des deux communautés culturelles et sociales dont elle est issue (brésilienne et métropolitaine), et finalement un certain équilibre, entre travail et amusement. En fait, sa stratégie individuelle de mobilité sociale vers le groupe de référence, les Guyanais, lui confère une identité sociale plus positive (Baugnet, 1998). Ce qui provoque une attitude de rejet de la part des Brésiliens, même si elle fait mine d'assumer : « moi je trouve que c'est bête ». De surcroît, son identité sociale est non seulement affirmée mais confirmée par son entourage, composé principalement des Guyanais :

A. : oui XXX mes amis enfin les gens de mon entourage / ils me disent que je suis plus dans le domaine guyanais que dans le domaine brésilien parce que

bon / on va dire que je suis arrivée en Guyane je me suis intégrée au milieu guyanais / donc tout je fais beaucoup de sport mais dans le domaine du sport j'ai que des Guyanais dans mon entourage / du hand on est pratiquement que des Guyanais / je fais beaucoup de déplacements avec eux pour des championnats / d'où au Brésil et donc arrivée au Brésil je joue contre le Brésil alors que je suis Brésilienne ça me dérange pas / et donc j'ai suivi un peu leur culture / les par exemple pour Pâques je suis avec eux pour le Bouillon d'awara heu la période de Carnaval je suis avec eux / les fêtes je suis parmi eux je suis jamais vraiment dans le milieu brésilien / dans les fêtes brésiliennes je préfère peut-être dans le domaine guyanais /

I. : vous vous sentez plus à l'aise /

A. : oui

Son identité sociale guyanaise est garantie par la place qu'elle occupe au sein des groupes sociaux qu'elle fréquente (son cercle d'amis et l'équipe de handball), mais en dehors de ces groupes, son identité sociale ne l'est pas. Ce qui provoque chez l'interviewée un sentiment d'insécurité linguistique par rapport au créole. Cette position incertaine, perception d'inclusion ou d'exclusion, est manifestée à travers les pronoms personnels « on » vs « eux », indice d'appropriation ou non du créole dans l'interaction. A chaque fois que se pose la question de son positionnement dans un groupe ou dans un autre, c'est parce que son altérité refait surface. Quand bien même éprouve-t-elle la nécessité de s'intégrer, elle-même se rappelle : « *j'oublie pas que je suis Brésilienne hein parce que je suis née là-bas de père et de mère brésilienne* ». Cette situation d'*entre-deux* (Coracini, 2006 ; Prieur, 2006) implique qu'elle endosse deux rôles différents (Van den Avenne, 2001), en fonction de la situation : celui de l'immigrée brésilienne et celui de la Guyanaise. L'entretien est justement l'occasion d'une vue d'ensemble de son identité interculturelle, qui nous permet d'avoir un aperçu de son *répertoire d'habitudes* (Van den Avenne, *op. cit.*). Sur le plan linguistique, ses rôles successifs entraînent l'activation des langues de son répertoire linguistique en fonction du contexte d'interaction (Hymes, 1991) :

ben moi je parle de tout // si je suis par exemple dans un milieu où ils parlent plus le portugais je vais parler portugais mais bon si je suis avec des gens qui parlent beaucoup le français je vais parler le français / si je suis avec des amis qui moi parce que je parle pas beaucoup le créole je le comprends beaucoup

mais le parler pas trop en fait j'hésite euh je fais toujours des fautes alors j'hésite à parler / mais ça me dérange pas d'être au milieu des gens qui parlent le créole puisque comme je le comprends très bien

En fonction de son positionnement identitaire au moment de l'interaction, Ana exprime une insécurité linguistique, mais cela uniquement au niveau du créole ; il semble que pour le portugais ou pour le français, ce ne soit pas le cas. Car elle parle portugais au sein de sa famille et de son groupe d'appartenance, le terme d'appartenance prend alors tout son sens (le fait d'appartenir au groupe n'est pas remis en cause). Elle ne parle en revanche le créole qu'à l'intérieur des groupes dans lesquels elle se sent bien intégrée, mais sa pratique du créole se limite à ces groupes d'interactions ; elle se contente de comprendre en dehors de ces groupes. D'où la distinction entre la *langue à soi*, le portugais, sa *langue originelle*, pour laquelle nous ne percevons pas dans son discours d'insécurité linguistique (pour cette langue elle a plus parlé du sentiment d'insécurité linguistique de sa sœur) ; et la *langue de l'autre*, le créole (Canut, 2002), la langue de la communauté qu'elle veut intégrer. Au handball justement, elle est intégrée puisque cette question ne se pose pas au moment où, pendant l'entretien, elle se projette dans son identité de handballeuse guyanaise. Quoique cette projection en tant que telle ne soit pas immédiate. Comme si elle reproduisait le schéma de son insertion dans un groupe déjà constitué, elle s'inclut après coup en tant qu'interactant en créole. Cela se vérifie par le choix du pronom personnel « ils », qui devient « on » :

I. : et en hand / dans le milieu sportif du handball / comment ça se passe / au niveau des langues justement /

A. : c'est soit le français soit le créole / qu'ils parlent /

I. : à quels moments c'est le français / à quels moments c'est le créole /

A. : ça dépend en fait / autant bien ils arrivent ils peuvent commencer à parler en français après y a une autre qui arrive parle et puis mélange un peu le créole et puis ils partent sur le créole / y a pas de moment en fait pour parler // au début c'est vrai au début quand j'ai commencé / ils ont précisé ben voilà ils parlent pas du tout le créole donc on va essayer de parler français / et puis avec le temps ça allait mais si on des gens des joueuses qui arrivent de la Métropole on estime que voilà on parle euh / elles comprennent pas le créole donc on va

plus parler le français et si ils disent XXX on parle créole et ben on leur traduit / pour comprendre / mais si ces des gens qui viennent d'arriver à Kourou ils évitent de parler créole justement pour qu'ils puissent comprendre

Quant au français, elle le parle comme elle dit par « habitude ». Arrivée en France vers l'âge de dix ans et repartie vers l'âge de quinze ans, elle n'a pratiquement eu que le français comme langue d'interface, quel que soit l'environnement (social, scolaire, et même familial) ; le portugais, a fait l'objet d'un usage secret – ce qui expliquerait aussi le rapport d'intimité avec cette langue que nous évoquions ci-dessus. En même temps que le phénomène de *socialisation langagière hétérogène* (Van den Avenne, *op. cit.*) due au changement d'environnement linguistique, social et culturel, les repères temporels de son parcours nous amène à réfléchir aux questions de développement langagier. Car nous remarquons, nous appuyant sur les théories de la psychologie du développement, qu'à l'âge auquel elle est arrivée en France, elle était encore dans une phase de développement langagier. En effet, qu'il s'agisse de processus d'*adaptation* pour J. Piaget, de *développement de la personnalité* pour H. Wallon, de *Zone Proximale de Développement* pour L. Vygotsky ou encore de processus d'*étayage* par le biais de *formats d'interaction* pour J. Bruner, l'interaction avec l'environnement est déterminant dans le développement langagier et la construction identitaire de l'enfant : les *routines interactives* de J. Bruner illustrent bien l'intériorisation progressive et matricielle du français chez le sujet. Ana dit être arrivée en France vers l'âge de dix ans. Pour prendre un exemple de La période qu'elle nous indique correspond à une voire deux *dimensions fonctionnelles de la personnalité* selon la théorie du développement de la personnalité de H. Wallon : la fin du *stade catégoriel* (de 6 à 11 ans) et le *stade de la puberté et de l'adolescence* (à partir de 11 ans). Le stade catégoriel correspond à une période où l'enfant a un développement plus intellectuel qu'affectif, ce développement étant tourné vers le monde extérieur ; le stade de la puberté et de l'adolescence est une période d'affirmation de sa personnalité et il accède à la pensée abstraite (Laval, 2002). Par conséquent, lorsque l'interviewée arrive à Aubagne, le contexte de son immersion complète dans un milieu scolaire francophone et les mesures drastiques prises par son beau-père conditionnent son développement intellectuel en français. Nous pouvons présumer que l'attitude de rejet de ses camarades a augmenté sa motivation d'apprendre le

français. S'en suit le stade d'affirmation de sa personnalité, elle a vécu cette période durant une bonne partie de son adolescence dans l'Hexagone, où il a donc fallu s'imposer dans ce contexte d'immigration. Le français est devenu pour elle sa langue de référence, la langue de la pensée abstraite par laquelle elle pense le monde, comme une seconde nature.

Maintenant, Ana travaille à Kourou comme assistante de direction. Elle a ses habitudes de sorties avec des amis : ils sortent le soir, ils vont dans un bar dont le nom (le « Rouleau du bourg ») coïncide avec la diversité et le roulement de la clientèle qui vient y passer des moments d'interculturalité :

il y a un bar qui s'appelle le Rouleau du bourg donc y a un peu de tout / on a des Brésiliens on a des Guyanais qui vont là-bas / y a des Boshes [bo]es / y a des des Chinois.

Alors avec ses meilleures amies elles y vont, ou encore elles se promènent, mangent ensemble, ou encore elles invitent des amis lors de soirées : « *donc c'est diversifié on a des Brésiliens on a des Indiens on a des / des Hollandais / des Boshes* ». Ses deux meilleures amies sont l'une « Guyanaise », l'autre « Boni » ; elle les connaît depuis le collège. Elles aiment découvrir et partager les pratiques culturelles et autres coutumes de chacune : voyages au Brésil, repas familiaux, soirées dansantes, etc. Les interactions entre elles se font en français ou en créole, mais elles se plaisent à essayer de parler dans la langue de chacune : en créole, en portugais, en boni. Les échanges sont décomplexés, place aux interactions « méta » sur les langues et cultures de chacune. Pourtant, Ana est plus à l'aise en créole et que de toute façon les Boni eux, « ils parlent bien le créole ». En effet, les « Boni », qu'on appelle maintenant les « Aluku », sont des Businenge qui se sont approprié le créole pour pouvoir communiquer avec les Guyanais et pour signifier leur volonté de s'intégrer à la société guyanaise (Moomou, 2007). En fonction de l'ambiance, elles essaieront de parler portugais, créole ou un peu « taki taki » :

des soirs par exemple on peut être dans une / aller boire un pot et puis si y a plein de gens qui parlent portugais ils essayent de parler portugais / ça les dérange pas // et puis elles me disent quand même c'est comme ça c'est comme ça je leur dis oui c'est comme ça alors elles essayent ça les dérange pas / par exemple quand on va manger chez moi chez ma mère / ma mère elle parle tout

le temps portugais ben elles essaient de parler portugais avec ma mère hein / ça les dérange pas

Entre elles, en petit comité, cela se passe ainsi simplement. Cependant, les pratiques linguistiques sont parfois codifiées en fonction des contextes d'interactions. Par exemple pour le « taki taki », Ana ne se sent pas autorisée à le parler lorsqu'elle se retrouve avec la famille de son amie A., voire à parler tout simplement, alors elle s'exprime en français ou se tait :

A. : parce que moi je vois que eux ils sont très très très traditionnels / quand je suis par exemple dans leur milieu par rapport déjà à la tenue vestimentaire / ils respectent beaucoup la tradition / et puis bon ben mes amies elles me ça leur dérange pas que je sois là mais quand par exemple on est dans son milieu familial et qu'ils parlent / quand je suis avec eux par exemple avec ils sont à trois à quatre je suis avec eux j'essaye de parler ça les dérange pas ils me corrigent / maintenant lorsque je vais par exemple dans leur milieu familial avec ses parents on mange ensemble tout ça / je parle pas trop parce qu'ils sont très traditionnels et pour eux c'est pas logique que quelqu'un essaye de parler / autre que Boni parle leur langue /

I. : ils ne voient pas ça d'un bon œil /

A. : voilà / donc ils voient pas ça donc pour éviter je parle pas je regarde si je comprends je comprends si je comprends pas bon ça les dérange pas /

I. : et eux ça les dérange pas / vous êtes là ils se parlent et /

A. : non / ça les dérange absolument pas /

I. : et donc si vous vous voulez discuter vous parler en français /

A. : voilà /

I. : et eux ils comprennent /

A. : non pas tous justement / c'est pour ça / donc des fois bon je suis là / c'est vrai que c'est difficile d'arriver dans un endroit on comprend pas et puis qu'on peut pas trop parler puisqu'ils comprennent pas tous / j'ai sur les les amis qui parlent mais les parents vraiment ils parlent pas c'est que le boni qu'ils parlent

/ ils parlent pas le français ou une autre langue c'est que le taki taki qu'ils parlent

Elle n'est pas autorisée à parler « *taki taki* », sans doute parce qu'elle ne maîtrise pas la variante nengue dont nous avons eu l'occasion de parler quand nous analysions le discours de Louis. Entre copines, la langue se limitait à un usage interculturel, elle avait une valeur de communication exogrupale et non une valeur endogrupale (avec une langue plus « *profonde* », nous reprenons l'expression de Louis). Nous ramenent quelques années en arrière alors que nous étions professeur de français au collège de Mana, cela nous rappelle ce que nous expliquait une élève Ndjuka de sixième d'accueil linguistique (classe d'élèves récemment arrivés en Guyane ou peu scolarisés et que l'on ne peut mettre en primaire à cause de leur âge). Nous faisons ici appel à notre souvenir (intact selon nous) de ce que cette élève nous disait : « *taki taki ça veut dire que tu parles beaucoup* ». Nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer cette acception de « *taki taki* », toutefois elle permet de nous renseigner un peu plus sur la perception que se font les locuteurs des langues nengue, de cette appellation vulgaire et méprisante (Goury & Migge, 2003).

Aujourd'hui, Ana n'ose pas s'auto-attribuer une identité guyanaise. Soit parce qu'elle a besoin de justifier un sentiment implicite, par le fait que le groupe aussi la considère comme telle : « *en fait généralement les gens ils me disent que je me sens plus Guyanaise que Brésilienne* ». En effet, l'association des éléments de la phrase montre la tension entre l'opinion des autres et la sienne, et le sentiment identitaire, entre « *les gens ils me disent que* » et « *je me sens* », c'est-à-dire la négociation qui s'opère pour défendre l'identité qui lui convient. Soit parce qu'elle se sent dans une position ambiguë, dans un *entre-deux* (Coracini, 2006 ; Prieur, 2006) ou encore une *ambivalence culturelle* qu'elle a du mal à assumer (Tabboni, 2007) :

« j'oublie pas que je suis Brésilienne hein parce que je suis née là-bas de père et de mère brésilienne / mais je me sens plus dans le domaine guyanais / donc je me sens plus Guyanaise souvent ».

C'est la raison pour laquelle elle a recours au registre de *justification de l'opinion* (Van den Avenne, 2001 ; Boltanski & Thévenot, 1991), c'est-à-dire qu'elle se fie à l'opinion de son entourage, pour mieux affirmer son sentiment identitaire :

pour eux je suis comme eux je suis Guyanaise je suis née / pour eux des fois même pensent que je suis née en Guyane ».

10.5 Le récit d'Emma

Nous avons réalisé l'entretien avec Emma consécutivement à celui d'Ana, pour des raisons logistiques. Aussi notre concentration en était amoindrie, d'autant qu'Emma avait une attitude très réservée (ce qui semble être lié à son éducation ou à son caractère). La forme de l'entretien en prend l'allure d'un entretien guidé, cependant il n'en garde pas moins l'esprit d'un entretien libre, dans la mesure où les questions n'étaient pas préparées d'avance – nous avons un guide d'un guide d'entretien – et où elles suivaient le fil de la discussion. Il a fallu susciter les réponses et nous contenter de survoler parfois certains sujets, qu'au moment de l'analyse nous aurions pu approfondir si nous avions eu plus d'éléments. Toutefois, tel un puzzle, il nous est possible d'en reconstituer quelques thèmes de l'échange.

Emma a vingt-huit ans. Elle est juste née au Surinam, comme elle dit « *par accident* », mais a toujours vécu en Guyane, à Saint-Laurent puis à Kourou, avec sa mère, ses frères et sœurs. Son discours présente une vie intime et familiale importante ; elle nous relate principalement les interactions qu'elle a avec les membres de sa famille, que cela soit en Guyane, au Surinam ou ailleurs. Elle va souvent au Surinam retrouver sa famille maternelle (elle n'a pas parlé de son père, ni de sa famille paternelle). Elle parle français en Guyane et hollandais au Surinam, et selon le contexte créole et « *taki taki* » (c'est ainsi qu'elle a désigné ce qu'elle identifiera au cours de la discussion comme du *sranan tongo*¹⁰⁸). Il faut souligner d'une part, le bilinguisme français/hollandais, relatif à sa double appartenance socio-culturelle, d'autre part, le fonctionnement dialogique existant entre les langues français/créole et hollandais/*taki taki*. C'est la raison pour laquelle nous parlons dans son cas de bilinguisme, dans la mesure où l'on perçoit nettement dans ses propos une binarité français (créole) / hollandais (*taki taki*). La notion de registre contextuel s'applique particulièrement bien à ce qu'Emma décrit à travers les situations qu'elle évoque et les langues qui leur correspondent. Elle préfère parler français (langue qu'elle parle avec ses enfants), discute avec sa mère et ses nièces en hollandais ; en revanche, le créole et le *taki taki* (comme des variantes du français et du hollandais) sont réservés aux interactions entre pairs des groupes sociaux que l'interviewée fréquente : sa sœur, ses cousines ou ses nièces, et ses amis. Ce n'est qu'à

¹⁰⁸ Il apparaît que les locuteurs du « *taki taki* » désignent ainsi leur langue lorsqu'ils s'adressent à des étrangers (Goury & Migge, 2003) ; notre interlocutrice précisera la variante qu'elle parle.

l'adolescence qu'elle a commencé cette pratique qui lui était interdite par sa mère. Nous allons maintenant étudier l'entretien plus en détail.

La langue maternelle (au sens littéral) de notre sujet est le hollandais. C'est la langue qu'elle parle avec sa mère, laquelle s'est fait un devoir de la lui transmettre pour maintenir les liens avec sa famille surinamaïse (auparavant on disait « surinamaïse » et depuis quelques années le mot « surinamaïse » est apparu pour une raison que nous ignorons actuellement et qu'il nous appartiendra de chercher dès que nous en aurons l'occasion ; nous préférons dire « surinamaïse » par habitude aussi nous les utilisons en alternance) :

E. : parce que j'ai ma m- // mon grand-père qui est / grand-père grand-mère / qui habitaient à Albina / donc ma mère habitait à Saint-Laurent / donc euh elle faisait le voyage / l'aller-retour à chaque fois / donc je suis née à à Albina /// avec ma mère on parle plutôt hollandais /

I. : hollandais /

E. : oui // elle nous a elle nous a demandé de / il faut dire elle nous a obligé / par rapport à parce que je suis née là-bas / elle m'a obligé de de parler la langue / parce qu'elle me dit ça se fait pas que // même si je suis allée à l'école ici / d'apprendre au moins à parler l'hollandais //

Elle associe ainsi le hollandais à une pratique familiale, qu'elle entretient en Guyane avec sa mère. Avec ses frères et sœurs, par contre il semble qu'elle ait plus l'habitude d'une alternance linguistique français/hollandais que cela soit en Guyane ou ailleurs, ces derniers étant éparpillés entre la France et les Pays-bas (la Hollande). Nous en avons fait cette déduction par la précision qu'elle apportait, par la locution adverbiale « *de temps en temps* » :

elles sont en France là / donc euh avec eux de temps en temps // si on veut pas faire les autres comprendre ce qu'on a à dire on parle en hollandais

Parler le hollandais apparaît donc plus comme une coutume familiale, que comme une pratique spontanée au sein de la fratrie, habituée au paysage linguistique guyanais. Néanmoins la tradition est perpétuée, comme par devoir, puisque Emma transmet cette langue à ses nièces, elles aussi en Guyane et qui doivent maintenir le contact avec la famille surinamaïse :

l'hollandais / parce que / comme eux aussi vont de temps en temps en vacances au Surinam / donc on essaie d'adapter temps en temps parler l'hollandais // avec eux // sinon euh // c'est plutôt français (rires)

Pourtant elle n'a pas cette attitude vis-à-vis de ses enfants, avec lesquels elle dit parler essentiellement en français: « *français c'est plutôt avec mes enfants* ». Elle a deux enfants, une fille de neuf ans et un garçon de six ans. Ils parlent français, mais les grands-mères mettent un point d'honneur à apprendre à leurs petits-enfants à parler leur langue : hollandais pour la grand-mère maternelle, espagnol pour la grand-mère paternelle. En effet, « *le père de [ses] enfants* », avec qui elle ne vit plus, est Colombien. Chaque enfant a sa préférence linguistique, laquelle doit être liée à leur affinité avec leur mère ou leur père : la fille préfère le hollandais, le fils préfère l'espagnol. La fille sert de traductrice à son frère lorsque leur grand-mère leur parle en hollandais :

hollandais / avec mam- avec la mamie oui / parce que c'est elle qui traduit pour le petit frère en disant mamie elle a dit ça / parce que lui il est plutôt penché vers l'espagnol que l'hollandais

Sinon entre eux, les deux enfants se parlent en français, en tout cas c'est ce que l'interviewée dit percevoir de leurs interactions :

non / plutôt français / sinon je sais pas / parce que moi à chaque fois que je suis dans les parages c'est à chaque fois que j'entends en français

Le fait qu'Emma ait transmis à ses enfants le français et non le hollandais signale d'une part une appropriation du français, d'autre part une « désappropriation » du hollandais. Processus correspondant à la migration sociale encore récente (elle est de la première génération vivant en Guyane), du Surinam néerlandophone à la Guyane francophone. En effet, notre sujet dit être plus à l'aise en français, parmi les langues qu'elle possède dans son répertoire linguistique. De surcroît, elle exprime pour le hollandais un sentiment d'insécurité linguistique, particulièrement en dehors du cercle familial :

I : laquelle vous préférez parler /

E : entre /

I : entre le créole et le taki taki ou bien seulement / entre le créole et le taki taki /

E : je préfère français créole /

I : français créole /

E : oui // ou sinon l'anglais taki taki je // si j'ai pas l'habitude de parler avec euh /// il faut dire / je suis plutôt habituée à parler avec mes parents ou / ma famille à moi // je sais au moins si on rigole (rires) / c'est un peu XXX / sinon avec les autres pas trop /

I : pas trop /

E : je vais essayer de me renfermer un peu /

I : dans quelle langue /

E : mais je vais pas rentrer / en hollandais / mais je vais pas rentrer dans la conversation euh vraiment /

I : vous n'osez pas parler hollandais avec d'autres personnes que vos parents /

E : oui / avec ceux que je connais pas je vais pas trop parler /

I : parce que / pourquoi /

E : peur des fautes /

I : parce que vous avez peur de faire des fautes /

E : ah oui / donc euh quand j'ai commencé à prendre l'habitude / là je peux parler

A l'intérieur de la cellule sociale familiale ou alors quand elle s'est finalement habituée à un autre groupe, elle n'a pas « peur des fautes » et ose alors parler : « là je peux parler ». Un sentiment qu'elle n'exprime aucunement par rapport au français, langue qu'elle utilise spontanément lorsqu'elle entre en contact avec quelqu'un, avant de s'adapter à la langue de son interlocuteur en cas de besoin :

I : et comment ça se passe dans ce milieu / quelle langue vous entendez / euh / est-ce que vous // euh spontanément vous parlez quelle langue avec les gens /

E. : français /

I. : français /

E. : si je vois que ça va pas j'essaie de voir euh / quelle langue je peux parler avec cette personne mais sinon c'est soit vraiment français / créole et / et taki taki // le portugais je suis pas très forte (rires) // pourtant j'ai des j'ai eu des amis mais han han (négation)

Pour les situations de rencontres ponctuelles avec des inconnus, Emma nous indique les langues de son répertoire linguistique qu'elle a l'occasion d'activer à Kourou. Elle les présente dans un ordre de préférence : le français en première position, puis le créole, puis le taki taki. Elle l'avait exprimé de façon explicite un peu avant : « je préfère français créole ». Ce thème de discussion lui fait évoquer le portugais comme une langue éventuelle d'interaction mais qu'elle ne maîtrise pas bien, ce qui peut signifier une présence peu palpable, ou alors récente, de cette langue dans l'environnement dans lequel elle évolue.

Concernant le créole, tantôt l'interviewée indique cette langue comme faisant partie de la paire des langues (français/créole) qu'elle préfère parler, dans laquelle elle est plus à l'aise ; tantôt apparaissent chez elle des signes d'insécurité linguistique pour cette langue. Sa mère lui interdisait de parler créole (idem nous le verrons pour le taki taki) et de surcroît lui inculquait une éducation plus tournée vers la famille que vers les amis : « on n'était pas trop camarades (rires) / ma mère nous a pas trop euh / élevé comme ça ». Elle avait donc l'occasion de côtoyer ces langues uniquement à l'école, ainsi en changeant de ville, changeant d'école, l'environnement linguistique scolaire a aussi changé. Elle parlait plutôt taki taki à Saint-Laurent, quand à Kourou c'est plutôt le créole :

E. : non à Saint-Laurent / pas trop / plutôt ici qu'on a commencé vraiment à parler le créole

I. : à Kourou /

E. : oui /

I. : pourquoi /

E. : ma mère n'aimait pas trop (rires) /

I. : *n'aimait pas trop quoi /*

E. : *ni le taki taki ni le créole elle n'aimait pas trop qu'on parle euh taki taki et créole /*

I. : *mais vous l'avez quand même parlé /*

E. : *et on a / mais vraiment j'ai appris vers les douze ans douze treize ans*

De ce fait, lorsqu'elle arrive à Kourou, Emma doit se mettre au créole pour intégrer les groupes de camarades qui se forment à l'école. Elle précise que « *vraiment [elle a] appris* » à parler créole à l'âge de douze ou treize ans. Nous ne savons pas quel est son point de repère pour se rappeler cette phase de son évolution langagière, hormis son arrivée à Kourou, mais nous pouvons constater que la période qu'elle indique correspond à l'adolescence, temps d'affirmation identitaire et de transgression des interdits. En outre, elle pratiquera deux activités extra-scolaires, le handball et les majorettes, où le créole est la langue privilégiée des interactions. Le sport s'avère être un milieu favorisant les échanges en créole. En effet, aucun interdit linguistique n'existe (comme ça l'est en milieu scolaire ou en milieu familial) – à l'inverse, il n'y pas de langue imposée –, par conséquent les entraîneurs l'emploient volontiers pour « résoudre les problèmes de compréhension », « rétablir la discipline », « faire de l'humour », « augmenter la motivation ou l'attention », « exprimer des émotions ou des images » (Anciaux, 2005). Autant de *formats d'interaction* (Laval, 2002), développés en créole dans le sport qui s'accompagnent d'autres réactions liées à l'activité sportive, laquelle amène les acteurs à extérioriser de façon plus manifeste et spontanée leurs émotions et leurs sentiments, cela passant par le créole. Faire partie d'une équipe de handball ou d'un groupe de majorettes, c'est faire partie d'un groupe social. Emma évoque la pratique du créole au sein de ces groupes, spontanément et sans manifester aucun malaise, car elle y est intégrée. La pratique de cette langue appartenant à son lieu de vie (à Kourou), elle a tendance à la poursuivre à la maison avec ses pairs, des membres de la famille qui se sont approprié le créole comme elle, à savoir son frère, ses nièces – avec lesquelles il lui arrive de discuter en créole parce qu'elles ont seize ou dix-sept ans. En revanche, notre sujet manifeste un sentiment d'insécurité linguistique lorsqu'elle ne connaît pas ses interlocuteurs, au point d'en remettre en cause sa compétence linguistique – le fait que nous l'interrogeons sur sa pratique du créole

aura activé le réflexe d'avoir recours à un *registre de justification*, celui de l'*opinion* (Boltanski & Thévenot, 1991), comme si nous lui demandions de justifier sa légitimité de locuteur de créole :

*ben je dirai pas que j'ai la perfection pour le créole mais / je vais essayer [...]
oui (rires) / oui je parle le créole oui mais y a des mots que je connais pas trop
non plus*

La relation de l'interviewée avec le taki taki est un peu similaire. C'est également une langue de l'interdit, dans le sens où d'une part, sa mère ne l'autorisait pas à la parler ; Emma a donc appris à parler taki taki, lors de discussions dérobées avec ses pairs, lorsqu'elle allait au Surinam pendant les grandes vacances : « *c'était vraiment avec des des amies / cousines comme ça / mes cousines* ». D'autre part, elle se représente le taki taki comme étant une langue « *vulgaire* », irrespectueuse : « *y a pas de respect* ». Langue qu'elle n'utilisera pas pour s'adresser à ses grands-parents par respect, ni à ses petites nièces :

*E : oui / comme pour / c'est pas // y a pas de respect / c'est pas // comment dire
(sourires) / tu sais y a des mots que / qui sont // que / à ne pas dire / avec euh /
quelqu'un qui est plus jeune que moi /*

I : d'accord /

*E : donc avec ma sœur de temps en temps on peut déraper un peu (sourires) /
mais avec mes petites nièces tout ça / on peut pas trop déraper / c'est pour ça
qu'on parle le taki taki plutôt avec / quelqu'un de son âge /*

*I : mais il y a des contextes particuliers de / je veux dire / il y a des sujets de
conversation spécifiques qui vous /*

*E : non c'est que // c'est que / faut dire c'est / au bout d'un moment c'est / tu
peux pas /// en taki taki tu peux pas vouvoyer quelqu'un / tu peux pas // c'est /
vraiment / quand on parle taki taki c'est comme / avec quelqu'un de son âge /
c'est que au bout d'un moment / tu / je sais pas comment t'expliqu- / comment
vous expliquer ça hein // (sourires) / c'est que / c'est pas /*

I. : c'est familier /

E. : ouais / c'est ouais / c'est pas / c'est pas bien de parler avec quelqu'un de plus jeune / il faut parler avec quelqu'un de son âge

Elle parle de « dérapier », comme pour exprimer que le taki taki est une langue non soutenue et que le vouvoiement n'est pas possible dans cette langue selon elle. Avec sa grande sœur, il leur arrive souvent de dévier vers le taki taki ; de temps en temps avec sa mère. Comme pour le créole, elle pourra hésiter à parler avec un inconnu : « *si je trouve les mots qu'il faut je répons en taki taki sinon en français* ».

En fin de compte, sa préférence pour le couple de langues français-créole est valable plus en terrain francophone ; par contre l'autre couple de langues s'active lorsqu'elle se retrouve en territoire surinamien (au Surinam ou dans sa famille) : la langue parlée correspond au territoire de référence. Cela se vérifie dans sa gestion des échanges avec ses différents interlocuteurs.

10.6 Le récit de Yoann

Yoann a trente-deux ans. Il est né en Guyane, de parents martiniquais. Il a grandi à Kourou, puis la famille est allée pendant quelques années à Saint-Laurent, puis à Cayenne avant de retourner finalement à Kourou. Nous identifions trois langues qui constituent trois parts de son identité lesquelles correspondent aussi aux trois étapes de son parcours migratoire. Nous étudierons maintenant ce parcours au fur et à mesure.

Yoann parlait français à la maison, ses parents s'adressaient parfois à lui en créole : *« c'était / pas souvent pour nous dire de bonnes choses mais ils nous parlaient en créole »*. Le créole dont il est question est le créole martiniquais. En dehors de la maison, ils habitaient un quartier multilingue, car vivaient côte à côte des voisins *« de différentes origines / haïtienne / brésilienne / notamment // c'étaient les deux »* ; et puis il y avait le créole guyanais *« bien sûr »*. Le paysage linguistique de l'école n'était guère différent, mais en plus s'ajoutait le saramaka¹⁰⁹. Selon lui, ses influences linguistiques sont plus marquées par les contacts qu'il a eus dans son environnement familial et par le voisinage, que par ceux établis à l'école. Cela pour dire que le saramaka n'a pas eu véritablement d'impact sur sa pratique langagière, contrairement au portugais et au créole (notons qu'il en a connu trois variantes simultanément), ce qu'il explique par le fait qu'il ne soit pas resté suffisamment longtemps à l'école à Kourou : *« cette période-là était assez courte à mon sens / entre l'âge de l'école et puis euh / mon départ de Kourou »*, soient trois années. Contrairement à la période, plus longue, qu'il passera à Saint-Laurent : *« je suis arrivé à Saint-Laurent j'étais au CEI / et je suis parti de Saint-Laurent / après la seconde »*. En fait, les influences de l'école avaient aussi une importance, à condition qu'il y ait une continuité entre l'école et son entourage. Ce n'était semble-t-il pas le cas pour le saramaka à Kourou, d'autant que les Noir marron (notamment Aluku et Saramaka), installés à Kourou depuis l'époque de la construction du Centre Spatial Guyanais, avaient adopté une stratégie d'appropriation linguistique et culturelle pour mieux s'intégrer et être intégrés à la société guyanaise (Moomou, 2007). Contrairement à Saint-Laurent où il ressentira davantage le poids du busitongo dans le paysage plurilingue du milieu :

¹⁰⁹ Lorsqu'il dit « saramaka », fait-il ou faisait-il alors une distinction entre les divers groupes de Noir marron présents à Kourou : Aluku et Saramaka ?

ça s'est enrichi de quoi / du / du busitongo notamment / parce que donc à Saint-Laurent y a / y a un environnement qui fait que / au niveau ethnique il y a plus de / de personnes / qui parlent cette langue-là que / peut-être à Kourou / à Kourou c'est le saramaka

D'où ce contraste qu'il perçoit comme un enrichissement. Toutefois, il embraye aussitôt sur l'âge, qu'il présente comme un autre facteur d'appropriation et qui justifierait le fait qu'il ait plus été touché par le busitongo que par le saamaka :

et puis par rapport à l'âge aussi j'étais l'âge / j'avais l'âge euh / j'ai fini / donc / je suis arrivé à Saint-Laurent j'étais au CE1 / et je suis parti de Saint-Laurent / après la seconde.

En effet, nous pouvons rapprocher les périodes qu'il indique aux phases de développement de la personnalité présentées par H. Wallon (Laval, 2002). La première période « *entre l'âge de l'école et puis euh / mon départ de Kourou* » (soit entre 3 et 6 ans) correspond précisément au *stade du personnalisme* de Wallon, phase dite *centripète*, c'est-à-dire plus centrée sur la relation avec l'adulte dans son entourage proche : distinction, opposition, séduction, imitation. D'où l'impression exprimée d'une plus grande influence linguistique venant de ses parents et des voisins. Nous avons un exemple explicite de ses rapports avec le voisinage :

d'ailleurs j'avais un ami / qui était avec moi en classe / qui euh / ses parents étaient Brésiliens / donc ils parlaient brésilien temps en temps chez eux je les fréquentais

Par conséquent l'interviewé comprend le portugais, mais le contact n'a pas été suffisamment intense et durable pour qu'il en pût développer la pratique ; quoiqu'il conserve toujours un rapport affectif avec cette langue. Nous le verrons par la suite.

Puis vient la période où notre sujet arrive à Saint-Laurent ; lorsqu'il entre au CE1, il a entre six et sept ans, comme indiqué. Cette phase de développement, le *stade catégoriel* (de 6 à 11 ans), correspond à une période d'ouverture sur le monde extérieur, davantage faite de découverte et de développement intellectuel que d'affectivité. Durant ce temps passé à Saint-Laurent, il a évolué dans un espace où il entendait « *cette langue-là* » :

donc il y avait une influence donc les voisins / parlaient beaucoup / bon ce qu'on dit ce qu'on appelle vulgairement le taki taki [...] j'ai commencé à comprendre très tôt cette langue-là / comprendre pas mal / sans pour autant bien parler

En contact permanent avec ces locuteurs, nombreux à Saint-Laurent, notre sujet est en mesure de communiquer avec eux. Le laps de temps passé dans cette ville a été suffisant pour laisser des traces, en développant chez lui une compétence passive de ces créoles à base lexicale anglaise qu'il aurait souhaité mieux maîtriser. Car il estime que sa compétence reste sommaire.

Cependant, malgré ses incertitudes, Yoann est en mesure d'activer des *routines interactives* (Bruner, cité par Laval, 2002) acquises à Saint-Laurent et ainsi d'échanger avec une personne qui s'adresserait à lui directement en busitongo :

Y. : et / et euh y a une dame qui était de- venue demander pour mon père / et c'est / je suis pas sûr mais / c'est soit une Saramaka ou / je pense que c'est plus une Boni / et elle m'a demandé où mon père était /

I. : hmm /

Y. : elle m'a dit / mon père on l'appelle Popo hein / elle m'a dit / euh / pé Popo dé un truc comme ça / dé c'est où il est quoi / mais j'ai compris / et puis je lui ai dit euh / Popo a no dé / il n'est pas là / mais c'est des trucs / je veux dire elle elle m'aurait peut-être demandé autre chose j'aurais pas compris

Il regrette d'avoir quitté prématurément un contexte qui lui aurait permis de mieux maîtriser et même de s'approprier cette langue, pour ainsi prétendre en être locuteur, en être un « initié » :

Y. : mais ça va pas loin ça va pas bien loin / comme je l'ai expliqué // euh je n'ai pas / au moment où j'aurais peut-être pu m'approprier cette langue-là / je je suis parti de Saint-Laurent et / et voilà /

I. : tu penses qu'il y a un moment / où on s'approprie /

Y. : ben // je pense pas qu'il y a forcément un moment mais / mais je dirais qu'il y avait un contexte favorable pour moi / le contexte il était que // bon XX j'avais

*des amis en cours // bon en cours on est en cours on nous apprend le français
peut-être entre eux ils parlent entre eux /*

I. : hmm /

*Y. : busitongo mais c'est tout quoi / mais après tout le monde rentre chez soi /
quand je dis que je parle de contexte favorable c'est parce que j'avais des
voisins / notamment un copain qui s'appelait [endi] qui était euh / qui parlait
pas bien le français du tout donc on était obligé de / et c'était un contexte
vraiment très favorable / mais au moment où il est arrivé / et au moment où j'ai
quitté Saint-Laurent / pff on (n') a même pas du faire un mois / au moment où je
l'ai vraiment connu on a / j'ai dû j'ai dû ça coïncidait avec le moment où je
quittais Saint-Laurent / donc c'est en ça que je parle de contexte favorable /
mais autrement euh // je pense que je serais resté plus longtemps / comme
certains là / je pense que oui je serais un initié*

Pourtant il l'est un peu de par la compréhension qu'il a de ces langues. En effet, plus qu'un éveil aux langues noir marron, notre interlocuteur est conscient d'une compétence de compréhension :

*j'ai commencé à comprendre très tôt cette langue-là / comprendre pas mal [...]
je comprenais beaucoup pl- jusqu'à présent c'est souvent ça.*

Une compétence de compréhension admise, à laquelle il oppose son manque de « maîtrise » quand il faut passer à l'acte :

*Y. : ben / euh / quand j'étais plus jeune déjà / on / quand on parlait / c'était
pour proférer des insultes / (rires) / c'est ce qu'on apprend le premier / donc
après ça sortait facilement / mais après bon je pense que c'est une question de /
au départ c'était plus une question de maîtrise / tout ce qui est / grammaire
syntaxe enfin / construire une phrase dans la langue c'était une autre / une
autre histoire quoi /*

I. : hmm /

*Y. : c'est pour ça que je parlais très peu / par contre quand / quand tu entendais
les gens parler / ça te paraissait parfois très clair*

Or la compréhension constitue précisément une *expérience de langue* essentielle voire primordiale à l'activité linguistique selon J. Coursil. La compréhension, *fonction muette* du langage caractérisant *l'entendant*, serait « la topique de toute parole » (Coursil, p 35) : « Le sujet qui entend et qui ne parle pas ne quitte pas pour autant la sphère du langage » (Coursil, 2002). L'entendant, Yoann, pose la question de sa compétence, ou du moins de sa *performance*, qui en fait relèverait davantage d'un sentiment d'insécurité linguistique que d'une réelle incompétence linguistique. Il s'agirait en effet du sentiment d'insécurité linguistique par rapport au busitongo, qui représente finalement pour lui une *langue idéale* (Canut, 2002) parce qu'elle est la langue de cet autre de qui il s'est éloigné en quittant Saint-Laurent. L'altérité est à deux niveaux, parce qu'au moment où l'interviewé raconte, il a quitté Saint-Laurent depuis de nombreuses années, il travaille désormais à Cayenne : il y a un premier niveau d'altérité du fait que la communauté linguistique et culturelle de Saint-Laurent est l'altérité de celle de Cayenne, ces deux villes n'ayant pas du tout la même configuration linguistique. Par conséquent, n'appartenant plus à cette communauté saint-laurentaise, celle-ci est devenue autre pour lui. Le deuxième niveau d'altérité est plus ancien, trace de son long passage à Saint-Laurent, où l'autre était le locuteur de busitongo alors que lui était issu de la communauté des franco-créolophones. Il ressent donc une insécurité à double titre : d'une part parce qu'il se distingue des businenge, d'autre part parce qu'il se distingue des « initiés ». C'est la raison pour laquelle il admire ces derniers :

c'est dommage que je ne XXX pas resté à Saint-Laurent moi j'ai des amis qui sont restés à Saint-Laurent qui / qui parlent euh / qui parlent la langue euh // comme si c'est leur langue maternelle hein / c'est impressionnant ça

Afin de maintenir le contact avec ces langues noir marron qui ont toujours fait partie du paysage linguistique de sa jeunesse, l'interviewé cherchera à approfondir ses connaissances en la matière et à développer sa pratique du busitongo. Pour ce faire, il a recours à des procédés immersifs comme l'usage d'un ouvrage non francophone :

pour le busitongo j'ai un bouquin qui / qui / qui vient de Surinam / tu as / le / alors tu as une phrase par exemple en busitongo / en-dessous tu l'as en anglais / et après en / en hollandais / donc y a pas de français donc c'est / c'est une /

démarche un peu particulière mais euh / si t'es déjà un peu initié tu peux comprendre.

Cette méthode est pour le moins contraignante et artificielle, dans la mesure où il doit « se faire violence » pour s'entraîner à répéter des phrases lues sur un livre, alors même qu'il n'a aucune stimulation dans son environnement quotidien. A Cayenne, le sujet interrogé ne rencontre guère de locuteurs de cette langue. Alors dès qu'il a l'occasion de rencontrer ses amis qui en sont locuteurs, il en profite pour activer ses connaissances. Lorsqu'il évoque leurs interactions, son discours ne présente pas l'existence d'un malaise. Au contraire ils discutent simplement et parlent parfois des langues et cultures noires businenge :

Y. : et puis c'est en parlant avec des personnes / ça m'arrive de parler avec des personnes quand / j'ai fait un séjour à Apatou notamment /

I. : oui /

Y. : y a pas longtemps et je discutais avec des amis avec qui j'avais été en classe / qui sont d'origine euh businenge / et euh / on discute / on discute parfois ils m'apprennent / des mots et puis je leur demande je leur pose beaucoup de questions sur la langue elle-même / et sur les / différents peuples // et / les différentes ethnies / et euh / c'est là qu'on t'explique que / dernièrement je discutais avec un copain / c'est là qu'il t'explique que / c'est pratiquement la même langue

Ces discussions, parfois épilinguistiques, lui permettent d'appréhender la langue de manière à en dédramatiser l'accès. En effet, notre sujet a pris conscience de l'existence de plusieurs variantes et en même temps de la capacité qu'ont les locuteurs des différentes variantes, par l'usage d'un standard ou encore par intercompréhension. Par conséquent il sait qu'il peut communiquer avec au moins une variante. C'est pourquoi il s'attèle à la maîtrise du standard, afin d'être en mesure de communiquer avec ces personnes. La question se pose alors ici du sens de « communiquer » qui englobe toutes les formes d'investissement du sujet en interaction. En effet, nous avons constaté à travers les anecdotes qu'il a données, que l'interviewé est en mesure de communiquer si cela est nécessaire. Son malaise vient du fait qu'il ne se considère pas locuteur de « cette » langue ; il ne se l'est pas, comme il le dit, appropriée. C'est une partie de lui qui est restée à Saint-Laurent et

qu'il réveille en y retournant dès qu'il en a la possibilité (ou dans d'autres communes, comme à Apatou). Mais ces déplacements trop ponctuels et peu fréquents ne lui permettent pas d'asseoir sa pratique et ainsi de s'établir comme locuteur de busitongo, ainsi qu'il le voudrait.

Son sentiment d'insécurité linguistique est accru par une curiosité intellectuelle insatiable en ce qui concerne les langues, héritée de son père :

mon père / très tôt / et s- d- ça vient de lui hein / l'achat de cette méthode-là / cette influence-là / mon père très tôt / quand je dis très tôt euh / je me souviens que c'était à Saint-Laurent / donc au début des années quatre-vingt / à partir de quatre-vingt deux quatre-vingt trois / il s'est toujours intéressé aux langues / il avait toujours une méthode / les méthodes Assimil là

Perpétuant cette démarche d'apprentissage, notre sujet a recours à ces méthodes pour toute langue qui l'intéresse. C'est ainsi le cas du portugais, auquel il avait été confronté lorsqu'il était petit, à Kourou, et qu'il a retrouvé en y retournant, en tant que matière scolaire, en langue vivante étrangère, en classe de première. Il s'est aidé d'une méthode Assimil pour rattraper l'année de cours perdue par rapport à ses camarades. L'apprentissage du portugais s'est révélé un avantage, notamment sur le plan professionnel :

Y. : [...] après les études / euh / j'ai eu un attrait particulier pour les langues / notamment pour l- / pour la langue portugaise / pourquoi parce que je // j'ai eu à faire un ou deux voyages notamment avec le boulot on est parti une année à Fortaleza / et je me suis rendu compte / que / de l'importance que ça avait de / pouvoir euh / avoir / être ne serait-ce que bilingue / et puis l'importance que ça avait pour la Guyane / par rapport au Brésil /

I. : hmm /

Y. : et euh / donc c'est dommage que / d'avoir ce grand pays-là à côté et puis on se ran- / et puis on comprend que dalle / on peut pas aligner deux mots / et j'ai eu cet attrait-là ce qui fait que moi j'ai acheté une méthode / mais cette fois-ci / une méthode / est-ce que je l'ai pas là // une méthode euh // c'est le brésilien / carrément

Depuis cette période, Yoann garde toujours à portée de main l'une de ces méthodes, notamment en « brésilien ». Le portugais est indispensable à connaître parce qu'elle est la langue du pays voisin de la Guyane. De plus, il apprécie les sonorités du brésilien particulièrement. Enfin, il est en mesure de le comprendre facilement, du fait qu'il soit une langue romane comme le français :

je trouve que le brésilien / sans avoir eu / sans avoir tout ça d'années de pratique / de d'apprentissage plutôt de la langue / y a / y a un rapport avec cette langue qui est plus facile je trouve / donc c'est peut-être parce que c'est une langue latine aussi / il y a des choses qui se ressemblent / et puis elle est / contrairement au portugais qui / elle est chantée cette langue-là / le brésilien quand tu entends / c'est agréable à l'oreille

Sa motivation à apprendre à parler le portugais est telle qu'en dehors des déplacements effectués pour des raisons professionnelles, il est parti en voyage au Brésil, en dehors d'un circuit organisé, seul, afin de se confronter directement au pays et de rompre avec la peur inhibante de parler une langue étrangère. Cette gaucherie serait spécifiquement française : « on est Français hein / et on sait tous que les Français ont un problème avec la langue ». Aussi a-t-il décidé de s'en défaire en entreprenant de tels projets, parce que « c'est le fait de voir aussi le fait que de l'autre côté au Brésil il y a plein de personnes qui parlent français ».

Y. : si a- // parfois on n'ose pas on (ne) sait pas pourquoi / et puis euh // et puis je sais pas / on ne se lance pas / mais mais mais personnellement c'est en train de changer / c'est-à-dire que / j'ai plus tendance à / ben pour l'apprentissage de / du brésilien comme je / je disais / à apprendre et à parler / et puis avoir l'occasion aussi voilà / X une question d'occasion de / de parler la langue / par exemple en décembre / je suis parti au Brésil // j'étais sensé partir avec des amis mais ils m'ont lâché en cours de route / je suis parti seul / et euh / je / j'étais au pied du mur / donc euh forcément / par rapport à ce que j'ai fait là-bas j'étais obligé de / de / de me débrouiller puisque je suis arrivé à Macapa / pour te donner mon itinéraire / je suis arrivé à Macapa et j'ai dû sur place acheter un billet de bateau / parce que je voulais absolument faire la traversée / Macapa Belem en bateau / sur une partie de l'Amazone j- / j'en rêvais donc je l'ai fait / avec tout ce que ça comporte donc aller dans une agence / acheter un billet / et puis surtout prévoir le billet de retour et cetera

En fin de compte, il a du Brésil une image très positive, une image d'idéal : « *j'en rêvais* ». Il souhaiterait un jour y retourner, cette fois-ci pour un séjour plus long : « *faire un séjour / de / trois mois au moins au Brésil // prendre une dispo / un congé sans solde et puis faire trois mois / au Brésil / l'idéal ce serait plus* ».

Plusieurs hypothèses peuvent être émises quant à l'attrait exprimé par notre sujet par rapport au portugais. Premièrement, ayant connu cette langue très jeune, lorsqu'il était à Kourou, elle lui rappelle le souvenir de son jeune voisin et de sa famille qu'il côtoyait régulièrement. Deuxièmement, il a retrouvé le portugais dans le contexte particulier des langues vivantes étrangères au lycée ; il avait alors choisi le portugais comme troisième langue étrangère, dans une classe de spécialité langues et littérature, c'est-à-dire quand même que les élèves avaient un penchant certain pour tout ce qui touche à « la langue » en général. Enfin, fort de ses acquis scolaires, il retrouve cette langue dans un troisième temps, une troisième période de sa vie qui est celle de ses débuts professionnels, relatifs au démarrage de sa vie d'adulte. Trois temps identitaires où le portugais a constitué une relation particulière à l'autre. En effet, dans un premier temps, le portugais représentait la langue de ses voisins brésiliens de Kourou chez qui il allait. Ensuite, parce qu'il a choisi le portugais comme langue étrangère, après en avoir choisi deux autres au cours de son cursus scolaire ; c'est la découverte (à l'échelle de l'humanité) d'un autre idiome, d'autres façons de dire les choses, d'autres sonorités, d'autres cultures, etc. Un ensemble d'éléments que l'on compare d'une langue à l'autre et à partir desquels on établit des choix, des préférences. Enfin, il y a cette dimension amazonienne qu'il découvre en se rendant pour des raisons professionnelles au Brésil – il travaille au Conseil Régional, institution qui s'attache à se rapprocher de son voisin brésilien –, où il a un regard plus politique (sens épistémologique) sur cette langue de l'altérité amazonienne que représente le Brésil (et aussi le Surinam). En conséquence, nous avons montré par ces éléments que le portugais peut effectivement représenter un *idéal de langue*, dans la mesure où il répond à l'attente singulière d'une inscription de l'identité guyanaise dans l'ensemble amazonien.

Cette remarque vaut également pour le busitongo et le créole. Le créole guyanais est également une autre langue que notre sujet a à cœur de maîtriser. Son activité épilinguistique montre bien la valeur qu'il accorde au créole guyanais : une langue identitaire vue à la fois comme distinctive et fédératrice. Il s'agirait de parler

créole guyanais pour signifier son identité. Cette remarque vaut autant pour l'individu que pour la population ; la population faisant peuple s'il y avait une langue unificatrice :

moi je me définis comme / comme étant Guyanais // et euh / Guyanais dans le sens / de quelqu'un qui est né en Guyane qui / qui sent une appartenance à ce pays-là / et qui euh / et qui a comme langue / euh / comment dire / identitaire même presque / le créole en fait / c'est ça // parce que pour moi tout le monde en Guyane devrait se / pourquoi parce que le créole c'est la langue véhiculaire / tout le monde la comprend et cetera / c'est dans ce sens-là que / après / je connais mes origines

C'est dans ce sens que, parlant un créole mixé (dû à une « confusion » de plusieurs variétés de créole : martiniquaise, saint-laurentaise et « guyanaise ») en arrivant à Kourou, il a uniformisé progressivement sa pratique langagière du créole guyanais :

je mélangeais par rapport à mes parents / je mélangeais et puis et puis j'ai vécu à Saint-Laurent / et je me souviens quand je suis arrivé à Kourou / des amis euh : au lycée me disait que // que / je suis quoi / je suis Martiniquais / je suis / parce que à un moment donné / et puis / je pense que c'est en arrivant vraiment à Kourou j'ai commencé à vraiment parler le créole guyanais

De plus en plus exigeant quant à l'accession à une norme *basilectale* (Bernabé, 1983), l'interviewé ne se satisfait pas d'une pratique du créole qui serait approximative, chose qu'il constate autour de lui et qu'il veut enrayer à son niveau par une étude approfondie de la langue :

Y. : [...] euh je me rendais compte que / comme je te disais / qu'on ne parlait pas bien / beaucoup de français dedans et puis / et puis on / on confondait les créoles enfin / et c'est après vraiment je dirais que j'ai commencé à / je pense que ça a vraiment commencé // euh / après le bac / que j'ai commencé à / je fréquentais deux trois personnes / on va dire deux bons Guyanais / d'Iracoubo notamment / mon meilleur ami là / et puis on a commencé à / à véritablement / saisir / toutes les problématiques XXX créole / quand je dis problématiques // s'est posée la question de la place du créole / et finalement pourquoi est-ce qu'on hésite à parler créole / pourquoi ci pourquoi ça / à le revendiquer presque // et puis on a commencé / à et puis à vouloir l'écrire / à s'y intéresser

de près / mais bon / c'est un travail euh // de longue haleine parce que jusqu'à présent pour l'écrire correctement c'est une histoire hein / alors que / c'est / il y a / une grammaire du créole / il y a / tu conjugues le créole XX d'une certaine façon / y a des règles /

I. : hmm /

Y. : et ça euh bon / y a des bouquins qui sont sortis / y a des choses euh

Sa démarche est d'autant plus motivée qu'il a une image favorable du créole. Il manifeste de l'admiration pour les locuteurs d'un créole *basilectal* (Bernabé, *op. cit.*) à l'instar de cette communauté de Brésiliens qui faisaient l'objet d'un reportage télévisé. Le reportage montrait que le créole guyanais était la langue maternelle et officielle (langue d'enseignement) des habitants de ce territoire qui a été sous influence française pendant un certain temps :

Y. : et mieux / on a montré ces personnes-là / à l'école / le mec il apprend /

I. : en créole /

Y. : le créole au au / aux enfants en disant / dans le reportage / que c'est leur langue et que les Blancs / en parlant des Portugais sont venus avec leur langue que c'est pas leur langue hein /

I. : (rires) /

Y. : c'est vraiment / ils l'apprennent à l'école et ils l'écrivent / le mec il a / y a un mec qui a parlé en créole guyanais mais j'étais / j'étais impressionné / il parlait le créole guyanais mais comme comme des garçons qui parlent /

I. : c'était un Brésilien /

Y. c'était un Brésilien / comme des gens euh / ne parlent pas le créole ici / comme ne parleront jamais peut-être en Guyane / c'est un créole mais qu'a l'air tellement authentique / et il a / si ça se trouve son portugais il est approximatif / par rapport à sa langue / qu'il revendique / qui est le créole // c'est impressionnant / donc on te les a montrés ils étaient sur un chantier en train de construire je sais pas quoi / tout le monde parlait créole guyanais / moi j'étais / j'étais / cette émission-là je l'avais même enregistrée parce que bon / euh / c'est des choses que je savais pas /

I. : oui /

Y. : et c'est / c'est impressionnant /

De même, contrairement à ce qu'il perçoit des créolophones des Antilles pour qui le créole « *c'est fluide c'est spontané [...] ça coule de source* », notre sujet a vraiment le sentiment que la pratique du créole en Guyane n'est pas homogène et que la langue subit les influences du français notamment :

ici euh / sauf quelques personnes / par contre quand même que j'entends parler / qui maîtrisent on va dire le créole / mais / la plupart des personnes / on parle très mal le créole / guyanais hein / on le parle mal / XXX il y a plein de mots français alors que y a l'équivalent créole

Ainsi, ayant exprimé – signe d'insécurité linguistique ou réalisme ? – qu'il n'était pas en mesure de produire des énoncés de type basilectal, notre sujet met-il ici en exergue une *compétence épilinguistique* (Bernabé, *ibid.*) qui lui permet d'identifier chez « *la plupart des personnes* » des formes relevant de *mésolèctes*. Par son intransigeance (par exemple : « on parle très mal », « sauf quelques personnes »), Yoann se positionnerait dans une dynamique de *déviance maximale* (toujours selon la terminologie de Bernabé) qui justifierait ainsi sa motivation à perfectionner, dirons-nous, sa compétence linguistique en créole guyanais. Une déviance maximale qui ne seraient non plus seulement linguistique, mais serait également identitaire, par son positionnement en tant que locuteur de créole guyanais, par conséquent en tant que Guyanais. Ceci implique par ricochet qu'il doive, stratégiquement parlant, être locuteur du portugais et du busitongo, en tant que langues du bassin amazonien. Cela expliquerait son sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis de ces langues et son dessein d'adopter une identité qui peut être questionnée par l'autre :

et je me souviens quand je suis arrivé à Kourou / des amis euh au lycée me disait que // que / je suis quoi / je suis Martiniquais

10.7 Le récit de Joseph

Joseph est né à Saint-Laurent dans une famille bourgeoise, dans les années mille neuf cent quarante à cinquante, ses parents étant issus de pays voisins, le Guyana et le Surinam. Son discours, répondant à notre interrogation, très narratif, quoique peut-être idéaliste dans sa rétrospective, présente une densité contextuelle qui nous permet cependant d'envisager les interactions qui pouvaient avoir lieu alors dans l'environnement dans lequel il évoluait. C'est ainsi qu'il nous raconte son parcours presque en deux parties, comme deux périodes de son enfance correspondant aux deux espaces distincts où il a grandi : Saint-Laurent et Cayenne.

L'interviewé se présente comme un enfant vivant, canaille, qui furete dans les coins et recoins de l'univers familial et découvre un monde presque merveilleux, en tout cas linguistiquement riche, mélange de codes prestigieux et d'autres plus populaires : français, anglais, hollandais, créole¹¹⁰, « *taki taki* » (srana tongo), espagnol. Le père, revenu de son service dans l'armée en tant que pilote bombardier en Europe, est dans les affaires, qui à cette époque sont florissantes, c'est l'Eldorado : or, cacao, balata (ancêtre du caoutchouc). Joseph voit son père communiquer avec des transporteurs fluviaux et maritimes. Les premiers, les « transporteurs fluviaux » sont issus principalement de la communauté ethnique des Businenge et naviguent sur le fleuve pour ramener les bords d'or, de placers¹¹¹ en comptoirs commerciaux. Avec eux, le père d'Joseph échange en *taki taki* (ou *sranan tongo*). Celui-ci fait également de l'exportation, peut-être aussi de l'importation ; l'anglais prévaut dans ce milieu du commerce maritime, même s'il est jargonné. Les entreprises commerciales de la famille sont prospères et celle-ci a un niveau social élevé. La famille appartient à la haute société, côtoie et reçoit régulièrement à sa table l'élite saint-laurentaise : médecins, personnages du monde et économique, cadres de l'administration et de l'administration pénitentiaire. Joseph, enfant, participe à ces dîners pendant lesquels il entend les convives converser dans un français des plus soutenus :

¹¹⁰ Un créole que nous appelons ici « antillais » car la variante de Saint-Laurent est influencée par les migrations de populations venues des Antilles à l'époque de la ruée vers l'or, au début du XX^e siècle. Il est reconnaissable notamment par l'usage du pronom personnel « *mwen* », au lieu de « *mo* ».

¹¹¹ Sites d'orpaillage.

je reviens encore à / à l'atmosphère dans laquelle je vivais / elle était très conviviale chez mes parents puisqu'ils faisaient salon / on recevait beaucoup euh / chez m_ chez chez mes parents / à Saint-Laurent / donc euh // on avait / euh comment dirais-je euh // pratiquement euh / deux fois par semaine euh / des / des dîners / des / avec des / la l_ / je peux pas dire l'élite // mais / comment dirais-je euh // la / les intellectuels si je puis m'exprimer ainsi c'est pas péjoratif / pour moi je voyais ça comme ça des gens qui parlaient très bien le français et qui s_ / qui / qui parlaient de / de de la vie économique et politique / c'est tous les jeunes qui étaient revenus universitaires de Métropole // dont une partie était à Saint-Laurent / comme le Docteur Juminer

Pendant que ses parents se « *complaisaient* » à se donner un « *style* » en parlant français, anglais, etc, pour justifier leur statut social, notre interviewé faisait l'école buissonnière. Avec ses camarades, ils faisaient des escapades en plein air, bavardant tantôt en taki taki, tantôt en créole (celui de Saint-Laurent) et taquinant les anciens bagnards :

je n'attendais qu'un moment pour / partir jouer mon petit football avec mes copains // et aller embêter d'ailleurs les / des anciens déportés // qu'on appelait à communément les bagnards

Suite à la séparation de ses parents, Joseph part avec son père à Cayenne. Ce dernier retrouve son père, chinois ; leurs interactions se font en chinois, alors que Joseph n'a droit de la part de son grand-père qu'au créole guyanais (le créole « mo » traditionnel spécifique en Guyane). Or, le chinois est justement, selon le sujet interrogé, la seule langue qu'il n'arrive pas à s'approprier, parmi toutes les langues dans lesquelles il a baigné depuis l'enfance. Et pour cause, son père avait perdu l'habitude de parler cette langue et son grand-père ne lui parlait guère chinois¹¹². La transmission du chinois s'est arrêtée à la première génération. Le père de Joseph avait été élevé par son père, c'est seulement lorsqu'il rencontrait ses pairs (cousins et amis chinois) qu'il ranimait ses notions de chinois :

¹¹² Nous saurons qu'il s'agit du hakka.

la seule langue que j'arrive pas à assimiler / c'est le chinois / c'est la seule langue que je parle pas // pourquoi parce que on ne me parlait pas en chinois / quand je venais ici voir mon grand-père // mon grand-père chinois / il me parlait en créole / en créole de de Cayenne si je peux m'exprimer ainsi / le /

I. : créole guyanais / créole mo /

J: le mo / de / de l'Ile-de-Cayenne / je crois que / on parle le mo aussi à Iracoubo / à S_ à Mana /

I : à Mana oui /

J: de Mana / de Mana jusqu'à l'Oyapock /

I : hmm /

J: je crois / mais c'est que dans la vallée du Maroni qu'on / qu'on parle surtout le mwen / donc euh / il me parlait comme ça // euh il me parlait jamais le chinois / mon père savait le chinois / puisque mon père a été élevé avec son / père chinois // mais il ne me parlait pas non plus // et puis au fur et à mesure il ne parlait plus il pratiquait plus sauf quand il rencontrait ses copains chinois euh / il parlait avec eux ses cousins chinois mais moi non / et puis voilà

Il faut dire que notre sujet interrogé est le fruit d'un métissage commencé par son grand-père : le père d'Joseph est métis, sa mère était Guadeloupéenne. Par conséquent, cela signifie-t-il que le grand-père ne considérait pas son fils comme ne faisant pas partie de la communauté chinoise ?

En revanche, durant cette deuxième partie de son enfance, notre interviewé voit son éducation renforcée sur le plan de l'apprentissage de la langue française. En dehors de cet apprentissage scolaire, Joseph suit son père dans ses transactions commerciales maritimes sur le port de pêche. On y parle anglais, car les pêcheurs et ouvriers venaient du Surinam et de Georgetown. Notre sujet a pu être en contact avec l'espagnol aussi, le temps de la présence de Cubains qui venaient tenter la pêche et l'exploitation industrielle de la crevette. Ceux-ci sont restés environ trois ans environs, pendant lesquels Joseph les a fréquentés :

on a représenté ici aussi la flotte cubaine de pêche / de crevettes / qui était venue / qui avait fait une tentative d'installation en Guyane / avec une

cinquantaine de chalutiers / et un bateau usine / euh / sur lequel ils traitaient / la crevette // et donc à cette époque là ils sont restés deux trois ans en Guyane // et donc j'ai eu aussi l'occasion de / pratiquer beaucoup l'espagnol / et même d'apprendre la salsa à bord des bateaux

Aujourd'hui, le sujet interrogé est très impliqué dans la pratique et la transmission des langues qu'il appelle « *busikondesama* » :

busikondesama c'est-à-dire des langues qu'on dit communément businenge mais j'aime pas ce terme / je préfère le terme busikondesama

Pourtant il estime que sa compétence dans cette langue n'est pas satisfaisante :

j'ai appris à parler la langue mais je ne la maîtrise pas / c'est pour ça que je vais / prendre des cours cette année [...] je suis en retard d'ailleurs pour l'inscription / mais je vais / pourquoi parce que y a aussi maintenant l'écrit // parce que c'est une langue orale les langues busikondesama sont des langues orales / et maintenant / euh / avec euh / grâce aux travaux des scientifiques hein // on a mis en place un un mode / d'écriture

Pour lui qui n'est pas issu de cette communauté, la maîtrise de la langue passerait par un apprentissage écrit. En effet, malgré qu'il soit marié à une femme issue de la communauté aluku, il déclare qu'elle ne lui parle pas en aluku :

je parle mais je tiens pas / je peux pas tenir un dialogue / je peux pas / je peux pas // pour l'instant quoi / comme quand je parle l'anglais l'espagnol / je ne suis pas à ce stade / pourtant j'ai / vingt ans de vie commune ma / mon épouse / A. mais // on parle pas souvent / on parle souvent elle me parle en français

La compétence qu'il ne peut avoir, il la retrouve chez sa fille :

ma fille / M. / elle a quatorze ans / elle parle très bien / parce qu'elle fréquente ses cousines ses nièces qui sont de son âge

Il semble en fait que, plus que pour la compétence linguistique, il soit plus motivé par l'appartenance au groupe des « *busikondesama* », communauté à laquelle il s'efforce d'appartenir, au vu de son investissement linguistique, culturel et social. Ainsi, l'ancrage dans cette communauté issue du fleuve Maroni lui permettrait-il de

regagner cette partie de son identité laissée lorsqu'il a quitté Saint-Laurent pour aller vivre à Cayenne.

Les histoires et parcours de vie présentés ont mis en évidence l'enchevêtrement des contextes (individuel, temporel, spatial, culturel, etc.).

11 Parcours de vie et stratification linguistique : conception d'un outil de synthèse, le stratigraphe linguistique chrono-contextuel

11.1 Pourquoi un tel graphique ?

L'analyse longitudinale nous permet de mieux nous rendre compte des contextes dans lesquels les sujets interrogés ont évolué et évoluent toujours. Les contextes déterminent les enjeux et les stratégies que développent les interviewés ; la rétrospective ainsi réalisée par ces derniers au cours de l'entretien, permet de comprendre leurs motivations à s'approprier ou à ne pas s'approprier une langue.

Cette lecture biographique met en évidence l'expérience linguistique de chacun de nos interlocuteurs : les temps, les lieux, les sujets, en bref, les contextes d'interaction vécus. Or chaque parcours étant particulier, il s'agit de concevoir une grille d'analyse qui permette de mettre en relief, par la corrélation des facteurs tant interactionnels, que temporels, que locatifs, les événements fondamentaux qui interviennent chez le sujet dans son approche de la langue. Ces éléments s'accumulent, se juxtaposent, marquent les êtres, laissent des traces, ou s'effacent : le sujet est patiné par le temps, marqué, recouvert de strates de langues, d'interactions de langues et de locuteurs, comme autant d'adstrats, de substrats, de superstrats se manifestant dans le sujet.

Partant de notre volonté de schématiser la stratification qui s'opère lors de ces parcours, nous avons ainsi conçu ce que nous appelons des stratigraphes linguistiques chronologiques et contextuels. Autrement dit, ce sont des schémas chronologiques et contextuels de la stratification linguistique. Ils offrent une lecture

tant synchronique que diachronique des événements interactionnels récurrents ou ponctuels perçus et retracés dans leur discours par nos interlocuteurs.

Le *stratigraphe linguistique chrono-contextuel* permet de visualiser les différentes périodes, les langues et les contextes sociaux, les interactions parfois décrites, dans une juxtaposition d'éléments biographiques mis ainsi en évidence. Il a une lecture à la fois horizontale (comme une frise chronologique) pour montrer l'évolution diachronique du sujet dans le temps comme dans l'espace géographique : migrations, périodes et durées des séjours dans un lieu géographique ; et une lecture verticale pour remarquer les différents contextes qui se chevauchent pour chaque période et au sein desquels il y a, en quelque sorte, aussi une migration socio-spatiale.

11.2 Les variables du stratigraphe linguistique chrono-contextuel

Nous avons conçu cet outil de telle sorte qu'il puisse être adapté à chaque sujet d'étude ; il présente une régularité dans les variables choisies pour une lecture des strates que représentent les contextes énoncés par le sujet. En effet, nous avons synthétisé dans notre tableau les contextes signalés, sous les notions suivantes : « espace social », « communauté(s) sociale(s) », « contexte scolaire et/ou professionnel », « contexte familial ».

La variable « espace social » correspond à l'espace physique dans lequel le sujet évolue, c'est-à-dire la ville (mais aussi la commune ou encore le quartier) : il regroupe tous les contextes d'interactions propres à un espace physique qui sont décrits par nos interlocuteurs. Nous empruntons la notion d' « espace social » à la sociolinguistique urbaine, laquelle parle d'*espace social* (Mondada, 2004) ou simplement d'*espace* (Bulot, 2003 ; Ripoll, 2006) ; l'ensemble des usages linguistiques d'un espace (social) étant désigné *paysage linguistique* ou *paysage sociolinguistique* (Manzano, 2003). Les représentations de l'espace social s'appuient sur le vécu comme sur le perçu (Bulot, *op. cit.*).

La variable « communauté(s) sociale(s) » comprend clairement toutes les communautés sociales que le sujet est amené à fréquenter, qui sont des *communautés de locuteurs* (Blanchet, 2003 ; Bulot, 2003) – ou *communautés de discours* au sens

de Gumperz, de l'anglais *speech communities* (Gumperz, 1989) –, partageant de mêmes pratiques et intérêts, lesquels sont de nature sociale ou culturelle (Calvet, 1993). Concrètement, il peut s'agir dans notre enquête d'une équipe sportive, d'un groupe d'amis, d'une association, ou simplement d'une communauté ethnique, culturelle ou linguistique.

La variable « contexte scolaire et/ou professionnel » est énoncée ainsi car nous considérons que ces deux contextes sont liés par leur caractère formel et officiel ; ils impliquent des attitudes relativement distanciées et conditionnent des usages linguistiques, même s'ils ne peuvent empêcher les espaces de liberté et la camaraderie (cour de récréation, abords de l'école, pauses café). De plus, dire « école » ou « bureau » (par exemple) ne laisse apparaître que la formalité là où comme nous venons de le montrer, il existe aussi des espaces informels.

Enfin, la variable « contexte familial » correspond clairement à l'entourage familial au sein duquel le sujet évolue, de la cellule familiale restreinte (parents/enfants), à la famille élargie (grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines). Les interactions sont à chaque fois précisées. Nous verrons dans quelle mesure l'indication des relations entre les membres de la famille peuvent préciser la nature des interactions et distinguer les pratiques linguistiques.

Les variables ont été classées par un critère de proximité par rapport au sujet, de l'espace familial à l'espace social. Ce classement est lié à la relative intimité existant entre les interactants, inéluctablement plus intense entre les membres de la famille qu'entre des inconnus de la rue. La question s'est posée par contre au niveau des deux contextes intermédiaires : « contexte scolaire et/ou professionnel » et « communauté(s) sociale(s) ». En effet, comme nous l'avons dit, le premier indique par son caractère formel une certaine distance entre les individus, distance qui peut être atténuée. Cependant, nous l'avons placé tout de suite après le contexte familial, car, sur le plan scolaire, il est (dans tous les cas de notre enquête) le second espace qu'intègre l'enfant après la famille, de développement langagier. En terme d'immersion, l'enfant y passe quasiment autant de temps que dans la famille – la question de la durée d'immersion est valable aussi pour le milieu professionnel. Enfin, on y retrouve le même rapport adulte/enfant ; l'adulte, le *médiateur* (Laval, 2002) participe au développement de l'enfant.

11.3 Les répertoires plurilingues

Au bas du tableau, pour chaque période migratoire, nous faisons figurer le « répertoire potentiel » du sujet interrogé. Nous avons pour ce faire, listé les langues apparaissant dans chaque contexte : c'est en cela que nous posons la notion de *répertoire* (Gumperz, 1989). Notre deuxième affirmation consiste à dire que l'immersion dans un environnement linguistique, culturel, alloue au sujet une compétence passive, à tout le moins (d'où le terme « potentiel »), des langues en présence, qui devient active à partir du moment où le sujet s'investit dans une interaction, où il se les approprie. Les langues citées sont suffisamment remarquables par le sujet, donc importantes, pour être pointées comme faisant partie de son paysage sociolinguistique, quand bien même celui-ci ne serait pas exhaustif (c'est pour cela que nous avons fait cette partie du tableau ouverte) : le paysage sociolinguistique de la Guyane a été décrit par sites (Alby & Léglise, 2007).

Pour la lecture horizontale, les différentes périodes racontées s'enchaînent ; cette lecture présente la succession des espaces sociaux vécus par le sujet. L'enchaînement des contextes est donc non seulement stratique, mais aussi linéaire ; l'individu se forge au fil des espaces sociaux parcourus, dont les traces sont plus ou moins apparentes, mais néanmoins toujours empreintes en lui, des marques indélébiles qui resurgissent à un moment donné, comme par nostalgie d'une identité oubliée ou jugulée : l'occitan pour Louis, le busitongo pour Yoann, le portugais pour Ana.

La lecture croisée permet de mieux nous rendre compte des expériences linguistiques qui forgent le sujet, de l'apparition et de la disparition des langues des paysages sociolinguistiques qu'il visite, d'une période à l'autre, mais aussi d'un contexte à l'autre. Le stratigraphe linguistique contribue à appréhender l'usage qui est fait d'une langue, en fonction de contextes ou d'espaces, mais également de l'influence des contextes sur l'appropriation des langues par un individu. Qui plus est, ce schéma présente les paysages sociolinguistiques comme nos informateurs les perçoivent – c'est-à-dire non pas en tant que spectateurs mais en tant qu'acteurs, autrement dit en tant qu'énonciateurs en contextes –, traduit l'enchevêtrement de répertoires plurilingues et suppose des compétences plurilingues *hétérogènes* – comme on parle de *socialisation langagière hétérogène* (Van den Avenne, *op. cit.*)

étant donné qu'il y a changement de contextes (bi ou plurilingues pour la plupart de nos cas). Nous pouvons conclure à l'existence de répertoires plurilingues *hétérogènes*, qui s'activent en fonction des contextes, et par conséquent à des attitudes tout aussi hétérogènes : l'appropriation serait de ce fait hétérogène également.

11.4 Liste des abréviations

La mise en forme du tableau ne nous permettant pas de tout écrire, nous avons eu recours à des sigles et abréviations utilisées :

AAG	Auto-apprentissage guidé
AM	Apprentissage médié (avec l'aide de quelqu'un)
AP	Apprentissage passif
FA	Famille d'accueil
MAT	Méthodologies d'apprentissage traditionnelles
TAD	Techniques d'apprentissage diversifiées

Tableau 14. Sigles utilisés dans le stratigraphe

Ang (ou angl)	Anglais
Créole gy (ou cr gy)	Créole guyanais
Créole haï (ou cr h)	Créole haïtien
Créole m	Créole martiniquais
Créole sl	Créole de Saint-Laurent ¹¹³
Esp	Espagnol
Fdm	Femme de ménage
Fr	Français
Jard	Jardinier
Port	Portugais
Sur.	Surinamien

Tableau 15. Abréviations utilisées dans le stratigraphe

¹¹³ La variante dont nous parlons n'est malheureusement attestée par aucune étude la présentant comme telle. Cependant, nous avons pu relever l'existence de cette variante dans les représentations communes voire scientifiques.

11.5 Analyse stratigraphique des cas

Reportées sur le graphique selon une lecture horizontale ou verticale, les informations données par les personnes interrogées les situent par rapport aux contextes et aux autres, lesquels constituent leur expérience linguistique et, ainsi, leur subjectivité.

Espace social	français	français - anglais douala [basa]	français créole gy
Communauté(s) sociale(s)	français	français/anglais créole m Cyrille ↔ ses amis français/anglais	français créole gy
Contexte scolaire et/ou professionnel	français	français (anglais) MAT LVE ang - esp	français créole gy C ↔ amis français créole gy
Contexte familial	français (créole m) parents ↔ C français	français douala [basa] son père ↔ C français sa mère ↔ C français créole m C ↔ personnel français personnel ↔ personnel [basa] village ↔ C douala douala	français créole m sa mère ↔ C français C ↔ son frère français
Localisation	Paris	Yaoundé (Cameroun)	Cayenne
Parcours de Cyrille	5 ans	~ 9 ans	~ 16 ans
Répertoire potentiel	français (créole m)	français – anglais douala basa	français créole gy

Stratigraphe 1 Parcours de Cyrille

Espace social	français patois		esp (castillan?)	français cr gy port – cr haï chin – esp – ang	français – créole gy (urbain) portugais – créole haï espagnol – anglais chinois	français – créole gy (rural)																					
Communauté(s) sociale(s)	français		esp	français cr gy	français – créole gy créole haï – espagnol – anglais	français – créole gy																					
					<table border="0"> <tr> <td>cr gy/(cr haï)</td> <td>fr/esp (modifié)</td> </tr> <tr> <td>Séb. $\xrightarrow{\quad}$ jard</td> <td>Séb. $\xrightarrow{\quad}$ Brésilien</td> </tr> <tr> <td>$\xleftarrow{\quad}$ cr haï</td> <td>$\xleftarrow{\quad}$ portugais</td> </tr> <tr> <td>français</td> <td>ang</td> </tr> <tr> <td>Séb. $\xrightarrow{\quad}$ fdm</td> <td>Séb. $\xrightarrow{\quad}$ Sur.</td> </tr> <tr> <td>$\xleftarrow{\quad}$ cr haï</td> <td>$\xleftarrow{\quad}$ ang</td> </tr> </table>	cr gy/(cr haï)	fr/esp (modifié)	Séb. $\xrightarrow{\quad}$ jard	Séb. $\xrightarrow{\quad}$ Brésilien	$\xleftarrow{\quad}$ cr haï	$\xleftarrow{\quad}$ portugais	français	ang	Séb. $\xrightarrow{\quad}$ fdm	Séb. $\xrightarrow{\quad}$ Sur.	$\xleftarrow{\quad}$ cr haï	$\xleftarrow{\quad}$ ang	<table border="0"> <tr> <td>français</td> <td>collèg</td> </tr> <tr> <td>Séb. $\xrightarrow{\quad}$</td> <td>$\xleftarrow{\quad}$</td> </tr> <tr> <td>cr gy</td> <td></td> </tr> <tr> <td>$\xrightarrow{\quad}$ cr gy</td> <td>$\xleftarrow{\quad}$</td> </tr> <tr> <td>collèg</td> <td>collèg</td> </tr> </table>	français	collèg	Séb. $\xrightarrow{\quad}$	$\xleftarrow{\quad}$	cr gy		$\xrightarrow{\quad}$ cr gy	$\xleftarrow{\quad}$	collèg
cr gy/(cr haï)	fr/esp (modifié)																										
Séb. $\xrightarrow{\quad}$ jard	Séb. $\xrightarrow{\quad}$ Brésilien																										
$\xleftarrow{\quad}$ cr haï	$\xleftarrow{\quad}$ portugais																										
français	ang																										
Séb. $\xrightarrow{\quad}$ fdm	Séb. $\xrightarrow{\quad}$ Sur.																										
$\xleftarrow{\quad}$ cr haï	$\xleftarrow{\quad}$ ang																										
français	collèg																										
Séb. $\xrightarrow{\quad}$	$\xleftarrow{\quad}$																										
cr gy																											
$\xrightarrow{\quad}$ cr gy	$\xleftarrow{\quad}$																										
collèg	collèg																										
Contexte scolaire et/ou professionnel	fr	<u>MAT LVE</u> ang - esp <u>MAT LM</u> latin				français Séb. $\xrightarrow{\quad}$ collèg cr gy $\xrightarrow{\quad}$ cr gy collèg $\xleftrightarrow{\quad}$ collèg																					
Contexte familial	français				français – cr gy Sébastien $\xrightarrow{\text{fr/cr gy}}$ son amie $\xleftarrow{\text{fr/(cr m)}}$																						
Localisation	Charente		Espagne	Cayenne	Rémire (Cayenne)	Macouria																					
Parcours chronologique Sébastien			(3 mois)	22 ans	➔																						
Répertoire potentiel	français patois		espagnol	français créole gy portugais – cr haï chinois esp – ang	français créole gy (urbain) créole haï portugais chinois espagnol – anglais	français – créole gy créole gy (rural)																					

Stratigraphe 2 Parcours de Sébastien

Espace social	français patois (languedocien)	français	boni ?	<u>AM</u> boni	kali'na créole gy	français créole gy ndjuka
Communauté(s) sociale(s)	français	français			créole gy kali'na ?	français créole gy - nengue
Contexte scolaire et/ou professionnel	français	français	<u>MAT LVE</u> anglais allemand <u>MAT LCR</u> occitan	français	français kali'na créole gy	français ndjuka
Contexte familial	français patois (languedocien) <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{ccc} & \text{français} & \\ & \longleftrightarrow & \\ \text{gd-parents} & & \text{Louis} \\ & \text{patois} & \\ & \longleftrightarrow & \\ \text{parents} & & \text{Louis} \end{array}$ </div>	français		<u>AAG LVE</u> : portugais		français créole gy languedocien Louis
Localisation	Cévennes	Lyon	Maripasoula	Awala Yalimapo	Mana	
Parcours chronologique de Louis						
	adolescence		(?)			
Répertoire potentiel	français patois (languedocien)	français anglais/allemand occitan	français boni portugais	français kali'na créole gy	français créole gy nengue - ndjuka	

Stratigraphe 3 Parcours de Louis

Espace social		portugais	français	français – créole gy
Communauté(s) sociale(s)			français	français – créole gy portugais (brésilien) boni Equipe Hb ↔ ^{fr/cr gy} Ana Amies ↔ ^{fr/(port/cr gy/boni)} Ana C ^{té} Br ↔ ^{portugais} Ana
Contexte scolaire	français	portugais	français	français – créole gy
Contexte familial	portugais	portugais	français (portugais) BP ↔ ^{français} Ana ↔ ^{français} mère ↔ ^{fr/(port)} Ana Ana ↔ ^{français} soeur	portugais français parents ↔ ^{portugais} Ana Ana ↔ ^{français} soeur (port/cr gy ?)
Localisation	Kourou	Brésil	Aubagne (France)	Kourou
Parcours chronologique d'Ana	~ 7 ans (six mois)	~ 7 _{1/2} ans (six mois)	~ 8 ans	~ 13 ans
Répertoire potentiel	portugais français	portugais	français (portugais)	français portugais créole gy boni

Stratigraphe 4 Parcours d'Ana

Espace social	français – hollandais – sranan	français créole gy taki taki	hollandais – taki taki (sranan)
Communauté(s) sociale(s)		français/créole gy équipe HB ↔ ^{fr/cr gy} Emma	hollandais/taki taki
Contexte scolaire	français taki taki – créole gy	français	
Contexte familial	hollandais français mère ↔ ^{holl/fr} Emma fr/sr ↔ ^{holl/fr} Emma	hollandais – taki taki français – créole gy mère ↔ ^{holl/fr} Emma Emma ↔ ^{holl/taki taki} soeurs Emma ↔ ^{fr/cr gy/holl} cousines Emma ↔ ^{français/(holl)} ses enfants sa fille ↔ ^{français (holl/esp)} son fils	hollandais taki taki gd-parents ↔ ^{hollandais} Emma Emma ↔ ^{taki taki/holl} cousines Emma ↔ ^{hollandais} amis ↔ ^{hollandais}
Localisation	Saint-Laurent (Albina)	Kourou	Albina
Parcours chronologique d'Emma	~ 9 ans		
Répertoire potentiel	hollandais français taki taki créole gy	français – hollandais créole gy – taki taki	hollandais taki taki

Stratigraphe 5 Parcours d'Emma

Espace social	français - créole gy saamaka	français busitongo (taki taki) créole sl	français créole gy - saamaka créole haï - brésilien	français - créole gy brésilien
Communauté(s) sociale(s)	cr gy - cr haï - brésilien	taki taki (busitongo) voisins $\xleftrightarrow[\text{busitongo}]{\text{busitongo}}$ Yoann		
Contexte scolaire et/ou professionnel	français créole gy - saamaka créole haï - brésilien profs $\xleftrightarrow{\text{français}}$ élèves	français busitongo	<u>MAT LVE</u> anglais espagnol	français cr gy ? brésilien cr haï cr m
Contexte familial	français - créole m parents $\xleftrightarrow[\text{français}]{\text{fr/cr m}}$ Yoann	français - cr gy - cr m père $\xleftrightarrow[\text{français}]{\text{fr/ cr m - cr gy}}$ Yoann <u>AP LVE</u> : espagnol	français - cr gy FA $\xleftrightarrow[\text{fr}]{\text{fr/cr m}}$ Yoann enfants $\xleftrightarrow{\text{fr/cr gy}}$ Yoann père $\xleftrightarrow[\text{fr/cr gy ?}]{\text{fr/ cr m - cr gy}}$ Yoann <u>AAG LVE</u> : portugais	français - créole gy père $\xleftrightarrow[\text{fr/cr gy}]{\text{fr/ (cr m) - cr gy - cr haï}}$ Yoann <u>TAD LVE</u> : portugais/sranan
Localisation	Kourou	Saint-Laurent	Kourou (Cayenne)	Cayenne
Parcours chronologique Yoann				
	~ 7 ans	~ 16 ans	~ 18 ans	
Répertoire potentiel	français créole gy - saamaka créole haï - brésilien créole m	français créole gy - busitongo créole m	français créole gy - saamaka créole haï - brésilien	français créole gy brésilien

Stratigraphe 6 Parcours de Yoann

Espace social	français créole ant – srana tongo	français créole gy
Communauté(s) sociale(s)	créole ant – taki taki Joseph $\xleftrightarrow{\text{tk tk/cr ant}}$ ses copains	français/créole gy espagnol, anglais ang/esp père $\xleftrightarrow{\hspace{2cm}}$ ouvriers/pêcheurs
Contexte scolaire et/ou professionnel	français srana tongo père $\xleftrightarrow{\text{srana tongo}}$ transporteurs fluviaux	français anglais Joseph $\xleftrightarrow{\text{ang (jargon)}}$ transporteurs
Contexte familial	français – anglais – hollandais srana tongo créole antillais père $\xleftrightarrow{\text{ang/holl}}$ mère parents $\xleftrightarrow{\text{français}}$ Joseph $\xleftrightarrow{\text{ang/holl?}}$ personnel de maison $\xleftrightarrow{\text{créole ant}}$ Joseph	français – créole gy (chinois : hakka) busi kondesama père $\xleftrightarrow{\text{français}}$ Joseph père $\xleftrightarrow{\text{chinois}}$ GP GP $\xleftrightarrow{\text{créole gy}}$ Joseph $\xleftrightarrow{\hspace{1cm} ? \hspace{1cm}}$ Joseph $\xleftrightarrow{\text{fr/(aluku)}}$ sa femme Joseph $\xleftrightarrow{\text{busi konde (aluku)}}$ sa belle-fam. sa fille $\xleftrightarrow{\text{aluku}}$ ses cousines
Localisation	Saint-Laurent	Cayenne
Parcours chronologique Joseph		
Répertoire potentiel	anglais – hollandais – français srana (taki taki) créole ant	français anglais – espagnol créole gy français – créole gy busi kondesama anglais

Stratigraphe 7 Parcours de Joseph

12 Les représentations des langues : une analyse transversale des entretiens

Les thèmes abordés au cours des entretiens peuvent être reliés et traités à travers les principales notions présentées en première et deuxième partie de ce travail. Les thématiques ainsi recueillies concourent à une analyse transversale des entretiens :

- *Représentations des langues (noms, statuts, valeurs, le créole : langue véhiculaire de Guyane, plurilinguisme ...)*
- *Représentations et images de l'Autre (dénomination, pratiques, habitus...)*
- *Définitions de l'identité en général et de la Guyanité en particulier*
- *Pratiques linguistiques / contextes sociaux, spatiaux et identitaires*
- *Représentations du Vivre ensemble*

Nous concentrerons l'analyse sur les représentations des langues.

Les représentations des langues portent sur leur(s) appellation(s), leur statut, leur(s) fonction(s) et leur(s) valeur(s). Sont également associées les représentations du plurilinguisme.

12.1 Le(s) nom(s) des langues

Les noms des langues connaissent parfois quelques transformations lorsqu'elles présentent des limites floues : limites entre des langues, limites entre des espaces, limites entre des valeurs.

Les limites entre des langues comme le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol, sont bien définies par les interviewés, puisque tous ont été scolarisés et que ces langues d'envergure internationale, se retrouvent sur le territoire par l'école,

nous l'avons dit, par les médias et par l'effet des migrations. Le portugais du Brésil, est nommé « portugais » ou « brésilien ».

Le créole guyanais est également bien identifié et distingué des autres créoles (lesquelles sont aussi distingués entre eux), parce que bien connu en tant que véhiculaire traditionnel de la Guyane. La précision est faite, « créole guyanais » ou « créole haïtien », ou encore « créole martiniquais », lorsque l'on veut distinguer les variantes entre elles.

Les limites s'évaporent en revanche lorsqu'il s'agit des langues nengee. D'une part, parce qu'il existe de nombreuses variétés de ces langues, créoles à base lexicale anglaise, et que parfois plusieurs termes désignent une même langue : aluku/boni, ndjuka, pamaka, saamaka, sranan tongo (pour celles localisées en Guyane). D'autre part, parce que certaines notions génériques, plus ou moins neutres, sont véhiculées par le discours commun (y compris par les locuteurs de langues nengee) : taki taki, businenge, busitongo/businenge tongo, bosch. Ensuite, la distance, géographique mais aussi culturelle, par rapport à ces langues, contribue à entretenir ce flou : les ressortissants de la région de Cayenne par exemple ne sont pas en mesure de les distinguer, à moins qu'ils aient connu ces langues dans des situations précises. Il n'est donc pas évident de les distinguer au cours des analyses, ce qui incite à parler d'un seul bloc : les « langues marron », « noir marron » ou « nengee ».

Les langues asiatiques ne font pas l'objet d'une distinction, il est dit « chinois », et il n'est pas certain qu'une différence soit faite avec la langue hmong. Cette dernière ne fait d'ailleurs pas l'objet de discours.

12.2 Le statut des langues

Les sujets interrogés ont la notion du statut des langues. Elle intervient dans les discours sous des termes variés à valeur relative. Ainsi, le français serait « *plus valorisant* », « *plus poli* », « *notre langue nationale* », et serait représentatif d'une forme de respect. Contrairement au créole, qui serait « *un patois* » (A3, Cayenne), « *minoré* » et « *moins considéré* » (A19, Sinnamary), « *dévalorisant/dévalorisé* », « *un créolophone est rabaissé* » (A20, Sinnamary), de même que le taki taki, et en

face de ces langues, les langues occidentales correspondraient à une attitude plus distinguée et plus polie :

On parle français dans les situations officielles (A2, Rémire-Montjoly)

même si tes parents te parlent en créole / tu réponds en français / o t'es pas leur camarade (rires) (Cyrille, Rémire-Montjoly).

Pour moi, taki taki et créole, c'est vulgaire. Tandis que le néerlandais et le français, c'est plus poli. Avec des gens que je ne connais pas, je m'exprime en français. (A12, Mana)

Le créole a un aspect péjoratif, il n'est pas pris au sérieux. Ex: le journal TV en créole guyanais, l'accent des journalistes n'est pas naturel. Le créole est une langue subsidiaire, alors que le français est une langue officielle. (A17, Sinnamary)

Quand les enfants sont à l'école, on leur dit qu'il faut parler français. (A11, Mana)

La distinction serait ainsi faite entre les langues : « *internationales* » vs « *langues régionales* » vs « *dialectes* » (Cyrille, Rémire-Montjoly) ; « *langues de prestige* » vs « *d'autres non* » (A9, Mana) ; « *langues administratives* », « *langues vernaculaires* », « *langues de classes sociales* » (A1, Rémire-Montjoly).

Les langues concernées par le statut, dans les extraits cités, répondent à une logique diglossique qui repose sur une histoire coloniale : français / créole, néerlandais/taki taki. Il serait intéressant d'augmenter l'échantillon pour cette question, afin de recueillir les discours autour des rapports inégalitaires entre des langues et d'évaluer la pertinence du concept de diglossie et son importance dans les représentations, sur un terrain où le plurilinguisme est en expansion comme la Guyane.

La question du statut des langues connaît en revanche une actualité vive, nourrie par les réflexions des linguistes et des partenaires de l'école, à l'œuvre pour faire reconnaître une situation linguistique particulière dans ce DFA (Département Français d'Outre-mer), afin d'obtenir la mise en place de politiques linguistiques

réalistes et d'aménagements linguistiques pragmatiques. La fonction des langues représente également un pan des représentations des langues à explorer dans ce sens.

12.3 La(les) fonction(s) des langues

Le questionnaire posait en conclusion aux interviewés : « Selon vous, les langues présentes en Guyane devraient-elles avoir le même usage ? Pour quelles raisons ? ». Ils sont plus nombreux, 48,2 % à répondre non, contre 30,4 % de oui et 21,4 % de partagés entre un facteur temporel et un facteur spatial. Ceux qui ont répondu non évoquent la question du statut des langues :

Parce qu'on est en Guyane, donc on doit parler français, et le créole ensuite, pendant les loisirs. Et on ne devrait même pas parler taki taki. (A12, Mana)

Elles ne sont pas sur le même schéma (A4, Rémire-Montjoly)

Nous sommes dans un pays français. Dans l'administration, c'est le français. (A20, Sinnamary)

On ne peut pas parler toutes les langues dans les lieux officiels (école, mairie) (C9, Cayenne)

D'autres évoquent le contexte, en mettant en avant la compréhension et la nécessité de communiquer :

Parce qu'il y a des gens qui ne parlent pas la même langue

Parce qu'il y a des gens qui ne savent même pas qu'elles existent et il y a des gens qui ne comprennent pas

Moment : Quand on est avec des gens qui comprennent pas et ben on peut pas parler ou quand on est en entretien / Endroit : Parce que dans on est en France, les gens ne comprennent pas

Moment: Parce qu'il y a beaucoup trop de langues parlées en Guyane et que tout le monde ne comprend pas forcément cette langue/Endroit: Parce qu'il y a des endroits où l'on parle français comme à l'école et par respect pour les profs, on ne doit pas parler les langues qu'ils ne comprennent pas.

Tandis que ceux qui ont répondu oui évoquent des arguments d'expression et de communication, de partage, de diversité, d'intégration :

Parce qu'on est une communauté multiethnique, il faut que tout le monde ait sa place. Mais le créole permet une meilleure intégration. (A19, Sinnamary)

Pour être un peuple polyglotte (A3, Cayenne)

Ca permet aux gens de s'exprimer (A7, Mana)

Mais il existe aussi une notion de plaisir à parler plusieurs langues :

Rien ne t'empêche de parler toutes les langues que tu as envie de parler (C3, Cayenne)

Parce que c'est facile pour moi et j'aime bien apprendre aux autres (C26, Sinnamary)

La fonction d'une langue détermine aussi la valeur que prendra une langue, c'est-à-dire l'importance qu'elle revêt pour un sujet. L'élargissement du nombre de contextes spatiaux et temporels où ce dernier est amené à parler une langue contribuerait à son appropriation.

12.4 La(les) valeur(s) des langues

A quoi tient la valeur d'une langue ? Le contexte plurilingue guyanais nous montre que la valeur d'une langue présente d'autres caractéristiques que celle du statut, de l'accès à l'écrit ou encore de l'existence d'une littérature. La valeur des langues est celle que les sujets vivent au quotidien, lorsqu'ils traversent les espaces sociaux. La valeur d'une langue correspond au sens qu'ils donnent à leurs pratiques, à leur perception d'eux-mêmes et de leur entourage.

Le français pour Emma a la valeur de l'espace qu'elle s'est approprié, la ville de Kourou, où elle évolue et qu'elle ne quitte pas ; le néerlandais, celle de la famille qui lui rappelle son extranéité par rapport au lieu approprié et qu'elle ne transmet pas à ses enfants. Le créole a, pour Sébastien, la valeur de l'intimité, qui lui procure la satisfaction de se sentir créole, sans être renié par le groupe auquel il s'identifie

furtivement. Le créole, pour Cyrille, a la valeur de la revendication identitaire, alors que son discours en est emprunt, l'alternance codique participant à ces instants d'énonciation créole et de dénonciation de sa non-intégration au groupe en question.

La question de la valeur est posée, lorsque nous interrogeons les sujets sur le pourquoi de leurs pratiques linguistiques : « *Pourquoi parlez-vous votre langue ?* » et « *Pourquoi parlez-vous d'autres langues ?* ».

Parler sa langue ?	Total
Langue de sa famille	64,3
C'est ma langue	51,8
Il/elle aime cette langue	37,5
Discuter avec ses amis/camarades de classe	32,1
Par nécessité de communiquer	21,4
C'est celle que j'ai apprise	7,1
Par revendication identitaire	5,4
Expression	3,6
Par contrainte	3,6
Par habitude	3,6
Pour transmettre sa langue	1,8
Intégration/adaptation	1,8

Tableau 16. Motifs des pratiques linguistiques

Ces valeurs repérées correspondent à des pratiques linguistiques. Ainsi, Joseph attribue-t-il à la langue aluku de sa femme, dont il admire la culture (« *cosmogonie* »), une valeur solennelle à travers le terme de « *busikondesama* », terme qui n'existe ni dans le discours commun, ni dans le discours scientifique français. De même, Louis explique-t-il son acceptation par la communauté marron, par sa compétence « *profonde* » de la langue, qui signale une forme de respect par rapport à cet usage de la langue.

Les résultats nous mettent sur la voie des valeurs ; le questionnaire pourra être amélioré pour affiner le repérage des valeurs attribuées aux langues par les sujets. La synthèse à suivre tentera de matérialiser sous la forme de schémas, les analyses qui viennent d'être faites.

13 Synthèse

L'analyse des parcours de vie fait ressortir quelques points de convergence, concernant le rapport à la langue, les représentations et les pratiques des langues.

Dans un premier temps, l'environnement linguistique marque chaque sujet au point qu'il est possible de désigner la compréhension des langues, comme une compétence. La compréhension des langues en contexte plurilingue est un fait révélé par les sujets, lorsqu'ils nomment les langues composant leur paysage linguistique, des langues dont ils se déclarent locuteurs pour certaines et non locuteurs pour d'autres. C'est le principe du *répertoire potentiel*, qui permet justement de poser la question de l'appropriation des langues en contexte plurilingue, dont l'articulation se situe au niveau du passage à l'acte, par l'usage d'une langue, de l'en-dedans de l'esprit (*fonction muette du langage*) à l'en-dehors du langage (Coursil, 2000).

Le passage à l'acte se complexifie en contexte plurilingue, parce qu'il est question non seulement de langues (de plusieurs langues), mais aussi d'hommes (issus de plusieurs milieux), de leurs représentations et de leurs pratiques. En effet, passer à l'acte, c'est-à-dire s'approprier, implique une compétence linguistique, ainsi que des représentations d'une légitimité d'être locuteur d'une langue donnée. Deux paramètres reliés sont à prendre en compte : un paramètre discursif et un paramètre socioculturel. Pour ce qui relève du discours, nous avons abordé les notions de *subjectivité*, et de *tensions*, qui montrent toutes deux l'investissement personnel que représente l'acte de parler une langue. L'investissement de soi, dans un échange avec un autre, dans une interaction, dépend de contextes identifiés (à côté du psychologique) : sociologique, culturel, spatial, qui constituent des paramètres socioculturels et forment *l'arrière-plan social et ethnographique* à observer.

En contexte plurilingue, et précisément en contexte guyanais, la pluralité des langues correspond à une pluralité de cultures, voire d'ethnies, également d'histoires personnelles et communautaires. Par conséquent, les interactions entre individus d'origines culturelles diverses doivent tenir compte de ces multiples paramètres socioculturels, à partir desquels est définie la légitimité sociale d'un sujet. L'appartenance à un groupe socioculturel est ainsi à redéfinir en fonction des contextes d'interaction, et le sentiment d'appartenance incite chaque sujet à justifier

de sa légitimité sociale, de sa légitimité de locuteur d'une langue. Il est alors question d'un positionnement subjectif par rapport au contexte d'interaction, et par conséquent, d'une identité à faire valoir pour chaque situation, d'où le principe de l'*identité plurielle* et l'idée de *tensions*. Du sentiment d'appartenance ou à l'inverse, de distance, par rapport à un groupe donné, découle une légitimité/non légitimité de locuteur et par conséquent, un sentiment de sécurité/insécurité linguistique, qui incite le sujet à se désigner locuteur ou non d'une langue, en fonction des contextes. La légitimité de locuteur n'est donc pas absolue, mais relative.

De même, la langue a-t-elle une valeur (identité) relative, entendue selon le contexte d'interaction. En effet, celle-ci n'est pas seulement vue comme un outil de communication, mais également un élément d'une culture, un support identitaire, c'est-à-dire comme un moyen de s'identifier socialement. Le contexte définit ainsi la valeur d'une langue, valeur qui doit être la même pour les interactants, au risque d'attitudes conflictuelles ou encore de sanctions sociales : moqueries, doutes sur l'identité. L'analyse des contextes d'interactions, à travers la réalisation du stratigraphe, met en évidence des espaces où la langue prend une valeur spécifique. Par exemple, la langue n'a pas la même valeur en contexte familial et dans l'espace social.

Ainsi, la valeur sociale de la langue conduit les locuteurs à se déterminer par rapport à un groupe de locuteurs, c'est-à-dire à justifier – parce qu'il faut prouver sa légitimité – d'une identité sociale définie en termes d'appartenance sociale. Ainsi, Sébastien exprimera-t-il sa difficulté à se voir reconnaître son identité *idéale* (Canut, 2002), celle d'être Guyanais (donc locuteur du créole), laquelle entre en contradiction avec son identité sociale de « *Métro* » (qui parle français). Celle-ci semble en revanche effacée dans les propos de Louis, qui est accepté par les locuteurs du nengee, du fait qu'il ait accédé à une dimension plus « *profonde* » de la langue. Ce qui précisément fait qu'Ana soit tenue à l'écart de la famille de son amie d'origine aluku (boni). De même, Cyrille a cessé de pratiquer l'anglais, car les locuteurs de cette langue n'appartiennent pas à son univers social. Par contre, ces exemples peuvent connaître un chevauchement des valeurs (sociale et culturelle).

Sébastien se sent plus à l'aise chez lui pour parler créole, parce que la langue a pour lui une valeur identitaire, or son sentiment d'appartenance au groupe des

Guyanais lui est contesté. Louis, propose de s'imposer dans le discours, en parlant créole, parce qu'il se sent une appartenance à cette identité créole : « *quand on est attaché à // à un pays à des gens bon il faut qu'on s'impose aussi en tant que tel quoi* » (*ibid.* : 94).

La langue a une valeur spatiale, car son appartenance à un espace conforte le locuteur à la parler ou au contraire, le dissuade de le faire. L'exemple de Yoann le montre bien : il n'a pas pu poursuivre l'acquisition du busitongo parce qu'il a changé d'espace géographique. Emma se sent en insécurité linguistique lorsqu'elle se rend au Surinam dans sa famille maternelle, car elle ne se sent pas appartenir à cet espace – il lui faut, dans ce contexte spatial et familial (social), un temps d'adaptation avant de pouvoir s'exprimer en néerlandais (sa langue maternelle). Ce temps d'adaptation permet non seulement à Emma de s'identifier au groupe familial qu'elle intègre, mais également au groupe familial, de la considérer comme l'un de ses membres.

La langue peut en outre s'inscrire dans une perspective interculturelle où, pour partager avec l'autre sa culture, un individu provoquera des échanges dans sa langue pour permettre à l'autre de l'apprendre ; il faut noter qu'avec la langue, s'ajoute une dimension culturelle. Nous en avons un exemple avec Ana qui partage avec ses amies sa langue et sa culture.

Enfin, la langue peut n'avoir qu'une valeur référentielle, c'est-à-dire que, dans certaines situations, elle sert essentiellement à permettre à deux individus de communiquer ponctuellement.

De ce fait, les valeurs de la langue que nous venons de décrire impliquent un investissement du sujet, à des degrés divers, c'est-à-dire une appropriation relative de la langue.

Ainsi, dans le cas d'une rencontre d'inconnus, il n'est pas besoin que le sujet s'investisse dans l'interaction, il n'y pas d'enjeu, ni identitaire, ni social. Emma par exemple, a manifesté, à de nombreuses reprises, un sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis des langues qu'elle parle. En revanche, elle déclare qu'en face d'un inconnu, elle évaluerait la langue la plus adéquate pour l'échange : « *si je vois que ça va pas j'essaie de voir euh / quelle langue je peux parler avec cette personne* » (*ibid.* : 129). David en donne aussi un exemple : « *ça m'est déjà arrivé de rencontrer euh / une grande personne près de la poste / XX brésilien / qui me*

demandait quelque chose en portugais » (*ibid.* : 144) ; dans ce cas il est surpris de voir qu'il est capable de communiquer dans cette langue : « *c'est des choses / des situations qui t'obligent à / et puis c'est là que tu te rends compte parfois que / finalement c'est très simple // de / que tu comprends parfaitement* ». Ces « *situations* » dont il parle sont ponctuelles, informelles, non engageantes ; sa légitimité de locuteur n'est pas mise en jeu.

Lorsqu'une langue appartient à un espace géographique – nous parlions par exemple de *villes pôles*¹¹⁴ mais il y a aussi les quartiers –, elle tendrait à être au moins comprise par les individus qui y évoluent. Le sujet peut s'investir dans une langue qui appartient à son espace géographique. Par exemple, Yoann, qui rend visite à son père à Kourou, est abordé en nengee par une femme noir marron ; il répond alors en nengee et précise que l'échange était basique. Il explique comment ses copains restés à Saint-Laurent possèdent une compétence native du nengee, contrairement à lui qui a quitté cet espace. Ana retrouve le portugais maternel alors qu'elle retourne en contexte lusophone, en revenant en Guyane. Emma déclare se sentir plus à l'aise en français, parce qu'elle est née et a grandi dans un espace francophone, alors que sa mère est néerlandophone et qu'elle lui a transmis sa langue.

Dans un contexte social, la catégorisation sociale est relative – un individu appartient à tel ou tel groupe –, par conséquent, l'appropriation d'une langue sera moins évidente : « *L'analyse des places d'énonciation, en se reliant à ces espaces permet d'esquisser des « places sociales », c'est-à-dire des places de locution légitimes dans le cadre d'espaces sociaux.* » (Leimdorfer, 2008 : 6). Par exemple, Ana ressent une insécurité linguistique par rapport au créole, malgré le fait qu'on lui reconnaisse une identité « guyanaise » (comme locutrice du créole). Lorsqu'elle parle de son expérience de handballeuse, elle déclare tantôt le parler, tantôt l'inverse. Emma, en contexte familial, a une pratique transversale du français avec ses pairs (frères et sœurs, cousines guyanaises). Cette dernière entretient la pratique du néerlandais en contexte familial et la transmet aux plus jeunes de la famille (neveux et nièces), pour maintenir le lien familial et conserver la langue-patrimoine de la famille. En revanche, elle transmet le français à ses enfants.

¹¹⁴ Par conséquent, il existe en Guyane plusieurs zones de plurilinguisme, propre à chaque ville pôle.

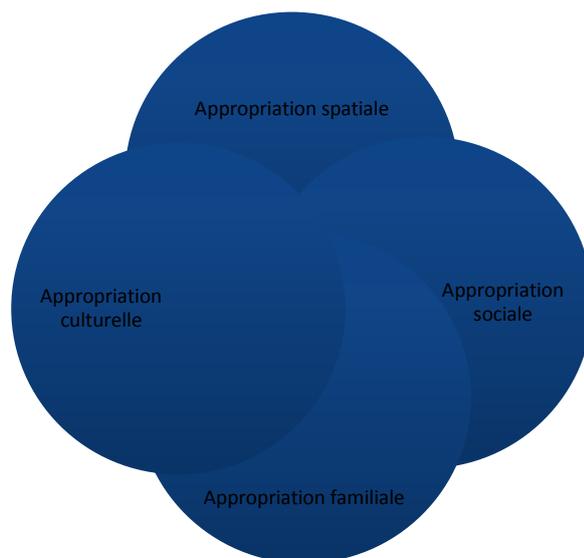
Etre Guyanais ou ne pas l'être, telle est la question. Le groupe des « Guyanais » s'est particulièrement distingué comme groupe de référence, quelle que soit l'interaction. Ainsi, le créole guyanais, connaît une revendication, non seulement identitaire, mais aussi culturelle, désignée comme langue « nationale », non pas dans le sens d'état-nation, mais de communauté socioculturelle correspondant à l'ensemble du territoire guyanais.

Les contextes d'interactions constituent des sphères d'appropriation de la langue, que nous avons identifiées dans le stratigraphe, pour la plupart, à travers la représentation de strates : espace social, communauté sociale, contexte scolaire et/ou professionnel, contexte familial ; les contextes personnels et identitaires n'apparaissant pas dans le stratigraphe¹¹⁵. Ces différentes notions, obtenues à partir de l'analyse des contextes décrits dans les entretiens, peuvent être synthétisées en quatre grands contextes ou sphères d'appropriation de la langue : spatiale, sociale, familiale, culturelle.

Sphère par sphère, et c'est ce que nous avons noté dans notre analyse, il existe une appropriation de la langue, lorsqu'un sujet se déclare locuteur d'une langue dans un contexte, et non locuteur dans un autre contexte. L'appropriation de la langue est contextualisée (de façon ponctuelle ou habituelle) ; la valeur de la langue étant alors à définir dans chaque contexte. Cela implique, une pratique de la langue propre à la sphère dans laquelle elle est utilisée. En termes de compétence linguistique, la pratique de la langue est spécifique à un contexte ; il serait alors possible d'étudier différents niveaux d'accès à la langue¹¹⁶. De ce point de vue, nous proposons de qualifier l'appropriation : appropriation spatiale, appropriation sociale, appropriation familiale, appropriation culturelle.

¹¹⁵ Dans le cadre d'une évolution de notre recherche, notre schéma et les termes choisis pourront être révisés.

¹¹⁶ Ce n'était pas l'objet de notre recherche, mais cela pourra l'être dans un autre cadre.



Graphique 2. Sphères d'appropriation d'une langue

Les cercles du graphique représentent les sphères d'appropriation, au sein desquelles le sujet évolue et développe un répertoire spécifique, à observer sous des angles différents : langue(s), champ lexical, registre de langue, style de parole, etc.

L'accès à la langue d'une sphère est contrôlé et peut être refusé par le groupe. L'individu doit être en mesure de percevoir ses droits et devoirs de parler une langue. Cette compétence relève d'une problématique générale du rapport à soi en fonction du rapport à l'autre. P. Riley pose même la question suivante : « *l'individu a-t-il le droit d'accomplir [des] actes [ø], et de jouer le rôle dont ils sont la manifestation réflexive ? Est-il reconnu comme compétent ?* ». Nous en avons eu l'exemple de Sébastien avec ses collègues de travail, qui se moquent de lui lorsqu'il parle créole, c'est-à-dire qu'ils ne l'autorisent pas à le parler. Il y a aussi l'exemple d'Ana, qui ne se sent pas le droit de parler la langue « *boni* » de son amie lorsqu'elle se trouve dans la famille de cette dernière.

P. Riley propose un élément de réponse :

« Il s'agit ici d'un problème central du bi- et plurilinguisme : l'identité sociale et la catégorisation sociale de l'individu par un jeu d'inclusion / exclusion sur la base des perceptions d'autrui et des caractéristiques qui leur sont attribuées. Le bi- ou plurilingue a besoin de ce qu'on pourrait appeler une compétence

identitaire, la capacité d'affirmer la facette de son identité sociale, de manière pertinente à l'interaction à laquelle il participe, de s'exprimer et de s'imposer en tant que membre compétent d'un sous-groupe social spécifique et accepté comme tel (Riley, 2002). » (Riley, 2003 : 16).

Cette compétence identitaire conduirait à l'appropriation d'une langue, si le sujet montre une motivation à intégrer le groupe. Ainsi, lorsque l'on s'identifie à sa famille, à une culture, à un groupe social, à un espace, on s'approprie également la langue de ces contextes.

Le chevauchement des sphères intensifie la pratique (à tout le moins la connaissance) de la langue, jusqu'à une « maîtrise » de la langue qui relève d'un idéal pour les sujets :

« moi j'aurais aimé / euh // j'aurais aimé euh // grandir bilingue / j'envie les gens qui sont bilingues / vraiment bilingues » (Louis)

« maîtriser un niveau de langue [...] un peu plus profond » (Louis)

« parler vraiment créole / gros créole / vrai créole » (Cyrille)

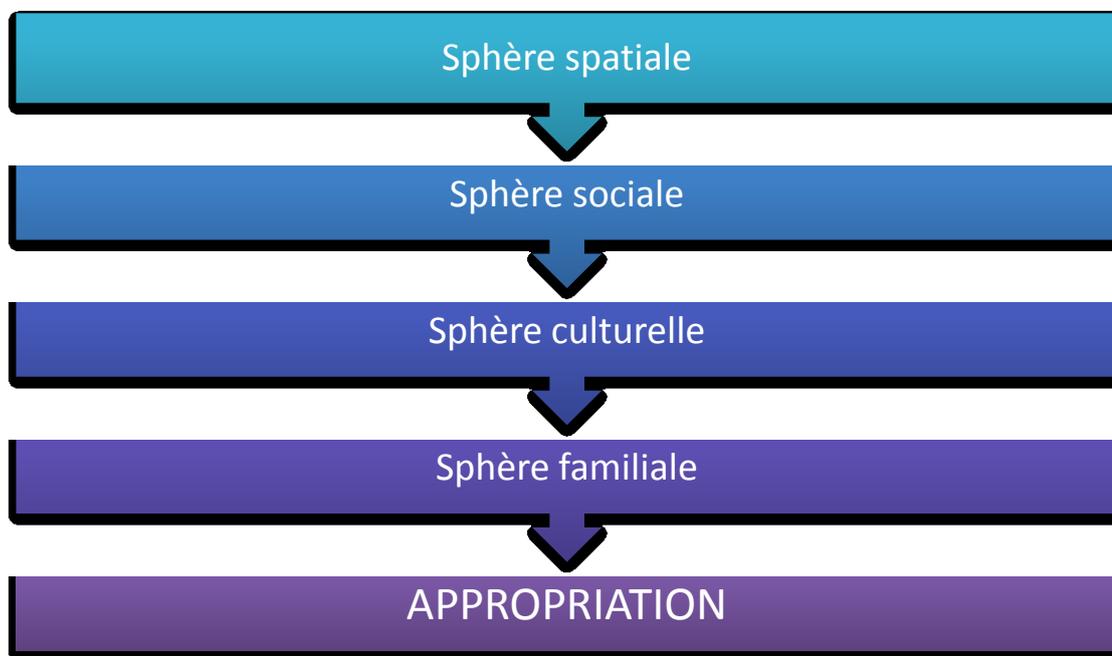
... un idéal qu'incarnent des personnes désignées comme détentrices de la forme prototypique d'une langue donnée :

je pense que ça a vraiment commencé // euh / après le bac / que j'ai commencé à / je fréquentais deux trois personnes / on va dire deux bons Guyanais / d'Iracoubo notamment / mon meilleur ami-là / et puis on a commencé à / à / véritablement / saisir / toutes les problématiques XXX créole (Yoann)

les gens de de ces communautés font la différence justement / entre / entre les / les gens extérieurs à leur communauté qui parlent / taki taki et ceux qui parlent nengee / et moi plusieurs fois on m'a dit ah oui mais toi tu parles nengee (Louis)

Aussi, les sujets interrogés, lorsqu'ils veulent s'investir davantage dans une langue, attachent finalement beaucoup d'importance à la norme linguistique et la compétence linguistique, au point qu'ils entreprennent des démarches d'apprentissage des langues choisies : par auto-apprentissage, en contact avec un natif ou en suivant des cours.

Il s'agit par là de considérer l'appropriation comme un processus aboutissant à la maîtrise d'une langue – le sujet pratique la langue dans tous les contextes –, et de définir ses étapes. De ce point de vue, l'appropriation peut être représentée ainsi :



Graphique 3. Processus d'appropriation d'une langue (1)

Le processus d'appropriation modélisé ci-dessus correspond à ce que, dans la plupart des cas, nous avons pu observer dans les entretiens. Cependant, l'ordre et le nombre des sphères représentées n'est pas immuable. Ce premier modèle¹¹⁷ peut s'appliquer au français surtout, mais aussi au créole et peut-être, au nengee dans la région de l'ouest¹¹⁸. Nous pouvons citer les cas d'Emma et d'Ana, pour le français, puis de Cyrille pour le créole.

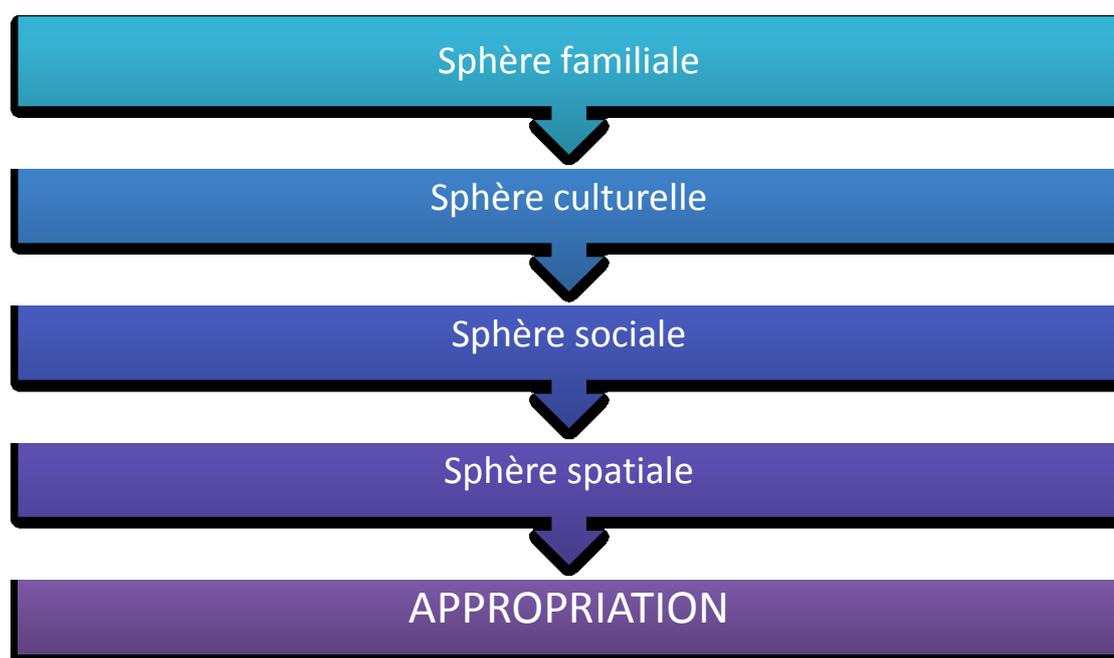
En effet, l'appropriation commence par une influence de l'environnement (sphère spatiale), en tant que premier bain linguistique d'un allophone (Emma, Ana pour le français ; Cyrille, Sébastien et Yoann pour le créole ; Louis et Joseph pour le nengee). Le sujet est ensuite amené à fréquenter des groupes sociaux (sphère sociale) qu'il aura choisi ou non (école, milieu professionnel, groupes d'amis, activité culturelle ou sportive). Puis, vient la sphère culturelle : le sujet adopte les pratiques

¹¹⁷ A une échelle collective, cela impliquera la vernacularisation d'une langue

¹¹⁸ Il faudrait pour cela aller observer les pratiques au sein des familles.

culturelles des groupes sociaux dans lesquels il s'insère. La démarche personnelle d'appropriation de la langue par le sujet se révèle enfin par la voie de la transmission de la langue à son entourage familial (aux enfants surtout) : c'est le cas d'Emma, Louis et Cyrille.

Si l'on considère par exemple le cas de personnes issus de l'immigration, le modèle sera différent quant à l'appropriation de la langue d'origine. En effet, le point de départ ne sera pas la sphère spatiale, mais la sphère familiale :



Graphique 4. Processus d'appropriation d'une langue (2)

Un sujet allophone (issu de l'immigration ou non) évoluant en Guyane, s'imprègne de la culture de son groupe d'origine (sphère familiale et culturelle) – sauf cas d'acculturation voulue –, fréquente ses pairs issus de la même communauté culturelle (sphère sociale), puis trouve un relais dans l'espace social (sphère spatiale), parce que sa communauté socioculturelle y est très représentée : c'est le cas en Guyane des communautés brésiliennes, haïtiennes, chinoises. Il arrive ainsi que des individus ne s'intègrent pas à la société d'accueil et ne pratiquent que leur langue d'origine, ce qui les maintient dans l'allophonie, d'autant qu'ils trouvent des locuteurs de leur langue dans l'espace social pour communiquer en cas de besoin. Reprenons quelques exemples pour illustrer notre propos :

I. : [...] spontanément vous parlez quelle langue avec les gens /

E. : français /

I. : français /

E. : si je vois que ça va pas j'essaie de voir euh / quelle langue je peux parler avec cette personne mais sinon c'est soit vraiment français (Emma)

ça m'est déjà arrivé de rencontrer euh / une grande personne près de la poste / XX brésilien / qui me demandait quelque chose en portugais (Yoann)

Y. : et / et euh y a une dame qui était de- venue demander pour mon père / et c'est / je suis pas sûr mais / c'est soit une Saramaka ou / je pense que c'est plus une Boni / et elle m'a demandé où mon père était /

I. : hmm /

Y. : elle m'a dit / mon père on l'appelle Popo hein / elle m'a dit / euh / pé Popo dé un truc comme ça / dé c'est où il est quoi / mais j'ai compris / et puis je lui ai dit euh / Popo a no dé / il n'est pas là (Yoann)

Or, il n'y aura pas nécessairement de relais dans l'espace social ou dans les communautés sociales, ainsi, à condition qu'il y ait un désir d'intégration dans un groupe ou dans le nouvel espace social, pourra-t-on observer d'une part, une appropriation de la langue du groupe ou de l'espace social, d'autre part, une *désappropriation* de la langue d'origine, c'est-à-dire le recul progressif de la langue des sphères indiquées. Nous avons vu le cas de la sœur d'Ana qui, selon cette dernière, ne s'est pas approprié la langue de sa famille. Il y a aussi le cas de Joseph, à propos de l'aluku, qu'il souhaite s'approprier parce qu'elle est la langue de la sphère familiale de son épouse, mais peut-être a-t-il quelques difficultés pour le faire, parce que cette langue est absente de l'espace social et des groupes sociaux qu'il fréquente.

La modélisation de ces deux processus met en évidence deux dynamiques d'appropriation : la première est centripète et la deuxième, centrifuge. En effet, par la mise en évidence d'une progression du sujet au sein des sphères d'interaction, nous observons tantôt une dynamique partant de l'espace social vers l'espace familial, tantôt l'inverse. Dans le premier cas, le sujet se situe dans une perspective

d'intégration sociale, alors que dans le deuxième cas, il s'agit davantage d'un repli sur la communauté culturelle d'origine. Ces deux attitudes dépendent des représentations de toutes les parties présentes dans l'interaction : d'une part le sujet, d'autre part, l'autre social, qui, selon les contextes ou les sphères d'interaction, correspond à l'interlocuteur dans une conversation, au groupe familial ou social de référence, et, à une échelle plus grande, à l'espace social.

Il y a donc appropriation lorsque le sujet s'investit et est investi en tant que locuteur d'une langue donnée, quelle que soit la sphère d'interaction. D'une part, l'appropriation sera alors définie comme : un évènement de parole qui place le sujet en position de locuteur d'une langue. Cet évènement étant par conséquent plus ou moins ponctuel, plus ou moins répété, plus ou moins intense. D'autre part, il faut tenir compte de deux paramètres : le sujet et le groupe de référence. En effet, l'appropriation n'aura lieu réellement qu'à partir du moment où le sujet se sentira appartenir au groupe et où le groupe le considérera comme l'un des siens. L'exemple de Cyrille montre que, malgré son désir d'appartenir au groupe Guyanais, ce dernier lui reconnaît encore difficilement cette identité ; on a pu voir, au cours de l'analyse des questionnaires, les différences existant entre le sentiment du sujet et la perception des autres.

Conclusion

Toute la problématique de notre recherche a reposé sur l’articulation des deux volets qui la constituent : l’un relevant de la recherche de terrain et l’autre, de la réflexion théorique menée autour de la notion d’appropriation, laquelle s’articule autour des notions de langue, de sujet et de contexte. Non pas indépendants, mais interdépendants, la prise en compte de ces deux aspects en même temps, s’inscrit dans une démarche interactive, dont la construction s’est faite au fur et à mesure de l’échange entre le terrain et la théorie. Alors, aurions-nous été amenée à traiter la notion d’appropriation, si le terrain plurilingue guyanais ne nous l’avait pas suggéré ?

En effet, le terrain guyanais nous a interpellée sur le fait que, au-delà de la langue et du plurilinguisme, les configurations culturelle, ethnique, sociale et spatiale semblaient jouer un rôle important dans l’accès à la langue ; d’où l’importance d’une analyse des systèmes de valeurs qui restent à explorer. Nous voulions nous situer en parallèle des notions d’acquisition et d’apprentissage et définir l’appropriation non plus par rapport à la langue, mais par rapport au discours, sans remettre en cause les fondements même du cadre conceptuel de cette étude : la linguistique. Néanmoins, l’approche qualitative nous a permis de prendre un recul nécessaire par rapport aux différentes notions abordées, qui s’est avéré double : du point de vue de la théorie, mais surtout, de notre terrain de recherche, terrain *a priori* connu et *in fine* encore à découvrir.

Ainsi, l’étude du terrain guyanais nous a permis de mettre en évidence les facteurs qui entrent en jeu dans le procès de parler une langue et il ne suffit pas de baigner dans un contexte plurilingue pour être plurilingue. De même, qu’il ne suffit pas de savoir parler une langue pour être en mesure de la parler effectivement au moment voulu. Les sujets changent à chaque interaction, parce qu’à chaque interaction, le contexte change. Un sujet peut se déclarer locuteur dans un contexte et non locuteur dans un autre contexte. Les représentations constituent ainsi un élément important pour décrire les pratiques linguistiques car, par le discours, le sujet expose son positionnement par rapport à un objet donné et par rapport au groupe social de référence. Cela explique que les discours semblent parfois manquer de cohérence. La

cohérence, en fait, est donnée par les sujets lorsqu'ils racontent, parce qu'ils expliquent, en discours, les contextes qui supportent chaque situation de communication, donc chaque expérience subjective.

Le sujet est confronté à des situations linguistiques et culturelles diversifiées. Cette pluralité contextuelle le conduit à se constituer une identité complexe : imbrications et juxtapositions de traits identitaires empruntés aux différentes communautés auxquelles il s'identifie et, par rapport auxquelles il se situe (en dedans ou en dehors). Dans cette complexité, les individus éprouvent le besoin d'organiser de catégoriser, afin de se positionner au sein des sphères interactionnelles qu'ils intègrent ponctuellement ou de manière récurrente : l'homme est social. De ce point de vue, l'appropriation de la langue est vue comme une action – parler¹¹⁹ – en train de se faire dans le « discours », lequel s'inscrit sur une échelle espace-temps, allant du bref échange entre deux inconnus, au dialogue interculturel.

Toutefois, la question de la compétence linguistique s'est également posée et il faut reconnaître l'importance de la maîtrise d'une langue et surtout de la norme, pour les sujets, lorsque se pose la question de l'appartenance à une communauté, c'est-à-dire, la satisfaction des critères d'appartenance.

L'idéal de bilinguisme, voire de plurilinguisme, signifierait que le sujet se sente à l'aise avec son identité plurielle. Or, la plupart des cas de bi/plurilinguisme observés, signalent l'existence d'un malaise provenant de l'alternance des langues et de l'hybridation des identités de locuteur. Il y aurait, de ce point de vue, une *mal-appropriation* de la langue car, bien qu'elle soit appropriée sur un plan linguistique, le sujet est mal à l'aise dans son identité de bi/plurilingue. Cela voudrait signifier que l'on ne peut s'approprier qu'une langue à la fois, ou alors que l'on soit dans une insécurité identitaire permanente. La perspective à travers laquelle le sujet et l'indéfectible autre conçoivent le contact de locuteurs, est par conséquent une condition de l'appropriation.

En effet, il s'agit bien de la perception de soi et des autres, ainsi que de la perception de son environnement. En contexte plurilingue, nous avons identifié deux attitudes, l'une d'ouverture et l'autre de repli sur soi. La première conduit le sujet à s'approprier les langues de son environnement, dans une dimension du vivre

¹¹⁹ Avec tout ce que cela comporte d'investissement subjectif.

ensemble où l'interaction repose sur le dialogue interculturel : le sujet développe une identité plurielle, qu'il revendique comme telle, et s'épanouit dans le plurilinguisme (en dehors des considérations de compétence linguistique). Cette perspective convient à la définition de communautés sociales, où les individus revendiquent un répertoire plurilingue qu'ils utilisent en fonction du contexte d'interaction. La deuxième consiste à définir la communauté linguistique et culturelle à laquelle le sujet appartient, et dont il réclame l'identité. La compétence linguistique¹²⁰ est un indice d'appartenance à la communauté. Les individus ont ainsi recours à une langue véhiculaire pour communiquer avec les autres communautés linguistiques qui partagent l'espace social : le terme de « mosaïque » prend ainsi sens dans cette dimension de côte-à-côte des communautés.

La problématique de la construction de la société guyanaise invite à réfléchir à la perspective vers laquelle les habitants de la Guyane se projettent, ainsi qu'à la politique adoptée ou à adopter pour prendre en compte les hommes et leurs pratiques. Hormis le français, qui jouit de son statut de langue officielle et dont la pratique est devenue incontournable, le créole serait en position favorable pour être la langue d'une identité guyanaise, cependant deux autres langues frontalières (le nenge et le portugais) viennent partager son rôle véhiculaire. L'appropriation du créole représenterait-il un enjeu par rapport à la problématique du vivre ensemble, non seulement parce qu'il constituerait la langue-ciment d'une société guyanaise, ou parce qu'il pourrait être le support de l'hybridation des langues et des cultures en présence, ce qu'elle est déjà à l'origine. Ou alors considérerait-on une société basée sur un socle plurilingue, le socle traditionnel (amérindien, créole, nenge) modifié par les processus de vitalité linguistique / glottophagie ?

L'enjeu politique de cette problématique identitaire consiste par conséquent à s'appuyer sur les ressources culturelles et linguistiques de la Guyane, lesquelles sont mises en évidence par les travaux en sciences humaines, dont la linguistique. Il s'agirait de privilégier la dynamique du vivre ensemble – et non celle du côte-à-côte –, dynamique de continuum, que nous retrouvons à travers la mise en place de programmes comme l'éveil aux langues. A terme, serait-il opportun de tendre vers une pratique décloisonnée et décomplexée des langues ayant une visibilité dans

¹²⁰ Nous nous sommes attelée à la question linguistique, mais sans doute pourra-t-on définir une compétence qui soit culturelle ou encore identitaire (Riley, 2003).

l'environnement des populations de telle ou telle zone du territoire. Cela impliquerait une politique linguistique impulsant la formation des personnels intervenant dans les domaines scolaire, administratif et des médias, ainsi que la sensibilisation des populations au plurilinguisme, pour une prise de conscience de la pluralité constitutive et durable de la Guyane.

Enfin, la recherche des systèmes de valeurs pourra-t-elle contribuer à la revalorisation des langues au travers d'une transformation des points de vue en termes d'opacité (Glissant, 1990). Comment dire ? Comment faire concrètement ? En attendant d'en trouver la réponse, nous nous proposons d'approfondir notre réflexion sur la notion d'appropriation d'une langue. L'appropriation d'une langue est donc le processus par lequel un sujet accède à une langue, processus activé par le contexte dans lequel celui-ci s'insère, la perception de son identité et des valeurs des langues qu'il est amené à parler.

En termes de perspectives de recherche, nous pourrions poursuivre cette recherche en intensifiant le travail de terrain et en augmentant le corpus, dans le but d'obtenir des résultats fiables, à partir des questionnaires qui seraient retravaillés pour éviter les écueils rencontrés au cours de ces travaux et en poursuivant les enquêtes par entretien. Nous aurions à poursuivre l'exploration du logiciel NVivo afin d'en mieux saisir les fonctionnalités et, peut-être en explorer d'autres comme Alceste. Ou encore, nous pourrions rapprocher cette étude de celle que nous avons réalisée sur l'intuition de la graphie créole dans le paysage commercial en Martinique, au regard des notions, comme filtres, d'appropriation, de l'identité ou de la ville.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'Education interculturelle*, Que sais-je ? (coll.), PUF, 126 p

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et science sociale », COLIN, Lucette & HESSE Rémi (dir.), Paris, 222 p

ABOU S., 2002, *L'Identité culturelle* suivi de *Cultures et droits de l'homme*, Librairie académique Perrin/ Presses de l'Université Saint-Joseph, 409 p

ABRIC J-C. (dir.), 2003, « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », *Méthodes d'études des représentations sociales*, Editions Erès, Ramonville Saint-Ange, pp 59-81

ABRIC J-C. (dir.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 2^{ème} édition

ACHARD P., 1993, *La Sociologie du langage*, coll. Que sais-je, PUF, Paris, 127 p

Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue, *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Editions des Archives Contemporaines & Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, 615 pp

ADBOU EL ANIOU M-P., 2008, *Regard didactique sur les pratiques discursives de lycéens guyanais dans le cadre de la gestion d'un conflit. Variations et contacts linguistiques au cours d'interactions en français*, Mémoire de Master II, sous la direction du Professeur P. DUMONT, Université des Antilles et de la Guyane, Octobre 2008

ALBY S., 2007, « Place « officielle » du français à l'école et place « réelle » dans les pratiques des acteurs de l'école – Conséquences pour l'enseignement en Guyane », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 29-47

- ALBY S. & LEGLISE I., 2007a, « Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des recherches », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 469-4979
- ALBY S. & LEGLISE I., 2007b, « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 469-4979
- ALBY S. & LEGLISE I., 2005, « L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques », in *Marges Linguistiques*, n° 10, « Langues Régionales », MOISE, C., FILLOL, V. & BULOT, T. (dir.), novembre 2005, M.L.M.S. éditeur, Saint-Chamas, France, <http://www.marges-linguistiques.com>, pp 245-261
- AUGER J., 1997, « Paradoxe de l'observateur », in *Sociolinguistique – les concepts de base*, M-L. MOREAU (coord.), Editions Pierre Mardaga, Sprimont, 312 p
- BAGGIONI D., CALVET L-J., CHAUDENSON R., MANESSY G. & de ROBILLARD D., 1992, *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Institut d'Etudes Créoles et Francophones/Didier Erudition, Montmagny, Qc., octobre 1992
- BAGGIONI D., MOREAU M-L. & ROBILLARD D. (de), 1997, « Communauté linguistique », in *Sociolinguistique – les concepts de base*, M-L. MOREAU (coord.), Editions Pierre Mardaga, Sprimont, 312 p
- BARBOT M-J., 2005, « Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants », in *GLOTTOPOL*, Revue de sociolinguistique en ligne, « Construction de compétences plurielles... », LECONTE, F. & BABAULT, S. (coord.), n° 6, juillet 2005, pp 183-194, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

- BARTH Fredrik, (trad. 1995) *Les Groupes ethniques et leurs frontières*, in *Théories de l'ethnicité*, POUTIGNAT Philippe & STEIFF-FENART Jocelyne, PUF, Paris, pp 203-249
- BAUGNET, L., 1998, *L'Identité sociale*, Dunod, Paris, 118 p
- BAYLON C., 2005 (2^{ème} éd.), *Sociolinguistique – Société, langue et discours*, Armand Colin, Paris, 303 p
- BELFORT-CHANOL A., 2001, *Le Lérol de mon enfance*, Ibis Rouge Editions, Guyane, 110 p
- BELFORT-CHANOL A., 2000, *Le Bal paré-masqué – un aspect du Carnaval de la Guyane française*, Ibis Rouge Editions, 112 p
- BERNABE J., 1997a, « La trajectoire d'un groupe de recherche : le cas du Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone (GEREC) de l'Université des Antilles et de la Guyane », in *L'Identité guyanaise en question – Les dynamiques interculturelles en Guyane française*, S. MAM LAM FOUCK (coord.), coll. Espaces guyanais, Ibis Rouge Editions, Kourou (Guyane fr.), pp 13-21
- BERNABE J., 1997b, « Brèves remarques sur la créolité et ses perspectives », in *L'Identité guyanaise en question – Les dynamiques interculturelles en Guyane française*, S. MAM LAM FOUCK (coord.), coll. Espaces guyanais, Ibis Rouge Editions, Kourou (Guyane fr.), pp 115-120
- BERNABE J., 1983, *Fondal-natal – Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéens et martiniquais*, *Approche sociolittéraire, sociolinguistique et syntaxique, vol. 1*, L'Harmattan, Paris
- BERTAUX D., 1997, *Les Récits de vie – perspective ethnosociologique*, Nathan, coll. 128, Paris, 128 p

- BILLIEZ J. & MILLET A., 2001, « Représentations sociales : trajets théorique et méthodologique », in *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, MOORE D. (coord.), Didier, 181 p
- BITARD H., 2008, *La Valorisation des langues des élèves à l'école en Guyane. L'éveil aux langues au service du développement d'attitudes positives en classe*, Mémoire de Master II, sous la direction du Professeur P. DUMONT, Université des Antilles et de la Guyane, Octobre 2008, 82 p
- BLANCHET P., 2009, « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs » in *Les Cahiers du GEPE*, n°1/2008, « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? », C. TRUCHOT & D. HUCK (coord.), <http://cahiersdugepe.fr/index898.php>
- BLANCHET P., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... Quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la complexité », in « Langues, contacts, complexité – Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, P. BLANCHET & D. de ROBILLARD (dirs.), Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp 279-308
- BLANCHET P., 2000, *La Linguistique de terrain – Méthode et théorie – Une Approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 145 p
- BLANCHET P. & D. de ROBILLARD (dirs.), 2003, « Langues, contacts, complexité – Perspectives théoriques en sociolinguistique », in *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 324 p
- BOLLIET D. & SCHMITT J-P., 2002, *La socialisation*, Bréal, Paris, 124 p
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L., 1991, *De la justification – Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 483 p

- BOUDREAU A. & PERROT M-E., 2005, « Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie », in *GLOTTOPOLO*, Revue de sociolinguistique en ligne, « Construction de compétences plurielles... », LECONTE, F. & BABAULT, S. (coord.), n° 6, juillet 2005, pp 7-21, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- BOYER H., 2003, *De l'Autre côté du discours – Recherches sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris,
- BOYER H., 2001, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in *Revue de didactologie des langues-cultures*, Klincksieck (version électronique sur CAIRN), Paris, n° 123-124, pp 333-340
- BOYER H. (éd.), 1997, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, Paris, 255 p
- BOYER H., 1995, « De la compétence ethnosocioculturelle », in *Le Français dans le monde*, n° 272, pp 41-44
- BRETEGNIER A. & LEDEGEN G. (éds.), 2002, *Sécurité/insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Actes de la 5^{ème} Table Ronde du Moufia (22-24 avril 1998), L'Harmattan, Coll. Espaces Francophones, 346 p
- BRUNER J., 1991 (trad.), *... Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, éd. ESHEL, 173 p
- BULOT T., 2006, « Discrimination et processus discursifs de fragmentation des espaces urbains », in *Mots, traces et marques – Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, BULOT T. & VESCHAMBRE V. (dirs.), coll. Espaces Discursifs, BULOT T. (dir.), L'Harmattan, Paris, pp 97-122
- BULOT T. (dir.), 2004, *Lieux de ville et identité – Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 1, coll. Marges Linguistiques, L'Harmattan, Paris, 206 p

- BULOT T., 2003, « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité », in « Langues, contacts, complexité – Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, Ph. BLANCHET & D. de ROBILLARD (dirs.), Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- BULOT T. & VESCHAMBRE V., 2006, « La rencontre entre sociolinguistes (urbains) et géographes (sociaux) : hasard ou nécessité épistémique ? », in *Mots, traces et marques – Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, BULOT T. & VESCHAMBRE V. (dirs.), coll. Espaces Discursifs, BULOT T. (dir.), L'Harmattan, Paris, pp 7-14
- CALMONT A., 2007a, « Dynamiques migratoires en Guyane : des politiques migratoires de développement au développement des migrations spontanées », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 107-128
- CALMONT A., 2007b, « Trajets socio-identitaires chez les jeunes issus de la migration haïtienne en Guyane », in *Cuadernos Interculturales*, Segundo Semestre, año/vol. 5, número 009, Universidad de Valparaíso, Viña des Mar, Chile, <http://redalyc.uaemex.mx>, pp 9-27
- CALVET L-J., 2002a (rééd.), *Linguistique et colonialisme*, Payot & Rivages, Paris, 329 p
- CALVET L-J., 2002b, « Le plurilinguisme à Canton revisité », in *Faits de langue. Faits de discours. Données, processus et modèles. Qu'est-ce qu'un fait linguistique ?*, vol. 1, M. SANTACROCE (éd.), L'Harmattan/Marges Linguistiques, France, pp 163-196
- CALVET L-J., 1994, *Les Voix de la ville – Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Editions Payot & Rivages, Paris, 308 p
- CALVET L-J., 1993, *La Sociolinguistique*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 127 p

- CALVET L-J., 1992 (Resp. sc.), « La dynamique des langues au Sénégal (DAKAR/ZIGUINCHOR) », in *Multilinguisme dans l'espace francophone*, BAGGIONI D., CALVET L-J. et al. (éds.), Didier Erudition, 239 p
- CALVET L-J., 1981, *Les Langues véhiculaires*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 127 pp
- CALVET L-J. & DUMONT P. (dir.), 2004, *L'Enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 190 p
- CAMILLERI C. & al., 1990, *Stratégies identitaires*, coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 232 p
- CAMILLERI C. & COHEN-EMERIQUE M. (dir.), 1989, *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, coll. Espaces interculturels, L'Harmattan, 398 p
- CANUT C., 2002, « Activité épilinguistique, insécurité et changement linguistique », in *Sécurité/insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Actes de la 5^{ème} Table Ronde du Moufia (22-24 avril 1998), BRETEGNIER A. & LEDEGEN G. (éds.), L'Harmattan, coll. Espaces Francophones, pp 105-119
- CANUT C. (dir.), 2001, « Langues déliées », *Cahiers d'Etudes Africaines*, n° 163-164, Editions EHESS, <http://etudesafricaines.revues.org>
- CANUT C., 2000a, « De la sociolinguistique à la sociologie du langage : de l'usage des frontières », in *Langage et société*, mars 2000, vol. 1, n° 91, pp 89-95
- CANUT C., 2000b, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique », in *Langage et société*, n° 93, septembre 2000, Maison de l'homme et de la société, Paris, pp 71-97
- CANUT C., 2000c, « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière », in *Ethnologies comparées* [revue en ligne], n° 1, automne 2000, « Frontières », <http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm>, 18 p
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une Langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, 202 p

- CERQUIGLINI B. (dir.), 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.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglioni/langues-france.html
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 659 p
- CHAUCHAT H. & DURAND-DELVIGNE A., 1999, *De l'Identité du sujet au lien social – L'étude des processus identitaires*, PUF, Paris, 298 p
- CHAUDENSON R. & RAKOTOMALALA D. (coord.), 2004, *Situations linguistiques de la Francophonie – Etat des lieux*, AUF, Québec (Canada), 323 p
- CHAUDENSON R., 2000, *Grille d'analyse des situations linguistiques*, Institut de la Francophonie/Diffusion Didier Erudition, Paris, 70 p
- CHAUDENSON R., 1988, *Propositions pour une grille d'analyse des situations de francophonie*, ACCT, Paris, 48 p
- CHERUBINI B., 1988, *Cayenne – Ville créole et polyethnique. Essai d'anthropologie urbaine*, Editions KARTHALA/CENADDOM, Paris/Talence, 261 p
- CHOMSKY N., rééd. 2001, *Le Langage et la pensée*, Payot/Rivages, coll. « Petite Bibliothèque Payot », Paris, 144 p
- CICUREL F. & VERONIQUE D. (coord.), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2002, 286 p
- COIANIZ A., 2005, *Langages, cultures, identités. Question de point de vue*, L'Harmattan, 304 p
- COLIN, Jean-Paul, 2004, « (Co)Existence d'une ou plusieurs langues dans un pays ou un individu : un tour d'horizon terminologico-historique », in G. HÖLTZER (éd.), *Voies vers le plurilinguisme*, Annales Littéraires de

- l'Université de Franche-Comté, n° 772, Série « Linguistique et appropriation des langues », n° 2, Besançon, pp 25-32
- COLLOMB G., 2007, « Amérindiens en Guyane : l'entrée en politique », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 657-667
- COLLOMB G. & TIOUKA F., 2000, *Na'na Kali'na – Une histoire des Kali'na en Guyane*, IBIS ROUGE EDITIONS, Guadeloupe, 145 p
- CORACINI M.-J., 2006, « L'espace hybride de la subjectivité : le (bien)-être entre les langues », in *Langage et société*, n° 117, septembre 2006, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp 41-61
- COURSIL J., 2000, *La Fonction muette du langage – Essai de linguistique générale contemporaine*, Ibis Rouge Editions/Presses Universitaires Créoles-GEREC, Guadeloupe, 105 p
- CUCHE D., 2004 (3^{ème} édition), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 123 p
- CULIOLI A., 2000, *Pour une Linguistique de l'énonciation – Opérations et représentations, tome I*, Ophrys, Paris, 225 p
- CUQ J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 303 p
- CUQ J-P., 1991, *Le Français langue seconde - Origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris, 224 p
- DABENE L., 1998, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, coll. F/Références, Paris, 191 p
- DAGENAIS D. & MOORE, D., 2004, « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada », in *Langages*, n° 154, « Représentations

- linguistiques ordinaires et discours », juin 2004, Armand Colin, Paris, pp 34-46
- DAHLET P., 2007, « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », conférence d'ouverture du colloque *Transmission /appropriation des langues en construction des identités plurilingues*, PLURILFLES-DILTEC, Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 6-8 juin 2007
- DAMAS L-G., éd. 2003a (1^{ère} éd. 1937), *Pigments – Névralgies*, Présence Africaine, Paris, 168 p
- DAMAS L-G., éd. 2003b (1^{ère} éd. 1938), *Retour de Guyane*, Editions Jean-Michel Place, Paris, 189 p
- DASEN P. R., 1993, « L'ethnocentrisme de la psychologie », in *Psychologie clinique et interrogations culturelles – Le psychologue, le psychothérapeute face aux enfants, aux jeunes et aux familles de cultures différentes*, M. REY-VON ALLMEN (dir.), L'Harmattan, Paris, pp 155-173
- DE HOUWER A., 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », in *Langage et société*, n° 116, juin 2006, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp 29-49
- DUBOST I., 2007, « Territorialité des « Chinois » et des « Libanais » guyanais », CALMONT A., 2007, « Dynamiques migratoire en Guyane : des politiques migratoires de développement au développement des migrations spontanées », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 601-615

- DUMONT P., 2004, « De nouvelles références pour de nouveaux outils didactiques en Afrique francophone », Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue, *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Editions des Archives Contemporaines & Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, 615 pp
- DUMONT P., 2003, « Plurilinguisme : force ou faiblesse de l'Afrique francophone ? », in « Vers une compétence plurilingue », *Le Français dans le monde*, CLE International/FIPF, juillet 2003, numéro spécial, pp 118-134
- DUMONT P., 2001, *L'Interculturel dans l'espace francophone*, L'Harmattan, Paris, 214 p
- DUMONT P., 1998, *La Coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, AUPELF-UREF, coll. Actualité scientifique, Montréal, 409 p.
- DUMONT P., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, EDICEF, Vanves, 224 p
- DUMONT P., 1994, « Le FLA, étude des processus d'appropriation », in *L'écriture Métisse*, Cahier n°3, Centre d'Etudes Littéraires Françaises du XXe siècle, Groupe de Recherche sur les Expressions Françaises et leurs Interactions Culturelles, pp 81-113
- DUMONT P., 1986, *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?*, L'Harmattan, Paris, 166 p
- DUMONT P., MAURER B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, EDICEF/AUPELF-UREF, coll. Universités francophones, Vanves, 221 p.
- DUMONT R., 2008, *De la Langue à la culture – Un itinéraire didactique obligé*, coll. Espaces Littéraires, L'Harmattan, Paris, 250 p

- ELOY J-M., 2003, « Pour une approche complexe de la nature sociale de la langue », in « Langues, contacts, complexité – Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, Ph. BLANCHET & D. de ROBILLARD (dirs.), Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp 171-188
- FANON F., 1942, *Peau noire, masques blancs*, Ed. du Seuil, Paris, 188 p
- FAUQUENOY M., 1990, « Dimensions de la guyanité ou Langue et identité en Guyane », in *Etudes créoles*, vol. XIII, n° 2, pp 53-68
- FAUQUENOY-ST. JACQUES M., 1988, « Aspects du bilinguisme guyanais-français », in *Economies langagières dans quelques créoles des Amériques*, *Espace Créole*, n° 6, L'Harmattan, PUC, pp 6-38
- FERAL (de) C. & GANDON F-M. (coord.), 1994, « Le français en Afrique noire – Faits d'appropriation », revue *Langue Française*, n° 104, décembre 1994, Larousse, 126 p
- FEUILLARD C., « Le fonctionnalisme d'André Martinet », in « Autour du fonctionnalisme d'André Martinet », revue *la Linguistique*, vol. 37, fasc. 1, 2001, PUF, Paris, pp 5-20
- FILLOL V. & VERNAUDON J., 2004, « Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré », in revue *Ela, Français langue étrangère (FLE)/ français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, FORESTAL C. (coord.), n° 133, janvier-mars 2004, Didier Erudition/Klincksieck, pp 47-59
- FRENCK-MESTRE C. & GAONAC'H, D. (coord.), 1998, « L'étude psycholinguistique du bilinguisme », revue *Psychologie française*, décembre 1998, Tome 43, n° 4, PUG, Grenoble, pp 278-372
- FUCHS C. & ROBERT S. (éds), 1997, *Diversité des langues et représentations cognitives*, OPHRYS, 283 p

- GADET F., 2004, « Mais que font les sociolinguistes ? », in *Langage et société*, n° 107, mars 2004, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp 85-94
- GADET F., 2003, « Derrière les problèmes de méthodologies du recueil des données », in *Texto !* [en ligne], juin-septembre 2003, http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Gadets_Principes.html
- GADET F. & VARRO G., 2006, « Le « scandale » du bilinguisme », in *Langage et société*, n° 116, juin 2006, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp 9-27
- GALISSON R., 1987, « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. », in *Ela*, n° 67, pp 119-140
- GASQUET-CYRUS M., 2004, « Sociolinguistique urbaine ou urbanisation de la sociolinguistique ? Regards critiques et historiques sur la sociolinguistique », in *Lieux de ville et identité – Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 1, T. BULOT (dir.), coll. *Marges Linguistiques*, L'harmattan, Paris, pp 31-69
- GERAUD M-O., 2001, « Destination Amazonie – Le modèle brésilien dans la société guyanaise », in *Ethnologies comparées*, Revue électronique du Centre d'Etudes et de Recherches Comparatives en Ethnologie (CERCE), n° 2, printemps 2001, « Miroirs identitaires », <http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm>, pp 1-18
- GIACCOBE J., 1992, *Acquisition d'une langue étrangère - Cognition et interaction*, CNRS Editions, Paris, 256 p
- GLISSANT E., 1994, « Le chaos-monde, l'oral et l'écrit », in *Ecrire « la parole de nuit » - La nouvelle littérature antillaise*, CHAMOISEAU P. & al., Gallimard, Paris, pp 111- 129
- GLISSANT E., 1990, *Poétique de la relation*, Gallimard, Paris, 241 p
- GOFFMAN E., 1974, *Les Rites d'interaction*, Editions de Minuit, Paris, 230 p
- GOFFMAN E., 1973, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1, « La présentation de soi », Editions de minuit, Paris, 251 p

- GOURY L. & MIGGE B., 2003, *Grammaire du nengee – Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*, IRD Editions, Paris, 282 p
- GOURY L., LAUNEY M., LESCURE O. & PUREN L., 2005, « Les langues à la conquête des langues en Guyane », in *Ecoles ultramarines*, F. TUPIN (dir.), coll. Univers créoles, n° 5, Ed. ECONOMICA, Paris, pp 47-65
- GOURY L., LAUNEY M., QUEIXALÓS F., RENAULT-LESCURE O., 2000, « Linguistique et application en Guyane française, l'expérience des médiateurs bilingues », in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. V-1, 14 p
- GRANGER S., 2007, « La Guyane, une région ultrapériphérique en quête d'intégration », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 129-143
- GUIBERT J. & JUMEL G., 2003 (réimp.), *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin/VUEF, Paris, 216 p
- GUMPERZ J., éd. 2000, *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*, Université de la Réunion/L'Harmattan, La Réunion, 243 p
- GUMPERZ J., trad. 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Editions de minuit, 185 p
- GUMPERZ J., 1968, « The Speech Community », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Macmillan, New York, pp 381-386
- J. J.Gumperz (1968),
"The Speech Community," International Encyclopedia of the Social Sciences. New York:Macmillan, pp. 381-6
- HALPERN C., 2004, « Faut-il en finir avec l'identité ? », in revue *Sciences Humaines*, n° 151, juillet 2004, Editions Sciences Humaines, Auxerre, pp 12-16
- HATUNGIMANA J., 2001, « Appropriation et conscience de la norme chez les francophones burundais », in *Le Français en Afrique : revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*, n° 15, www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/15.html

- HIDAIR I., 2007a, « Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 209-224
- HIDAIR I., 2007b, « Images fantasmatiques de l’immigration métropolitaine : regards sur la dialectique des représentations stéréotypées », in *Comprendre la Guyane d’aujourd’hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 617-642
- HIDAIR I., 2003, *La Construction identitaire des Créoles de Guyane. De la gestion d’un héritage pluriel à l’insertion dans un contexte multiculturel*, Thèse de doctorat, EHESS
- HO-A-SIM J. & ALBY S., 2006, « Regard sur la formation des enseignants à l’IUFM de Guyane : quelle adaptation au contexte guyanais ? Des propositions pour l’avenir. », in *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, « Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences », A-J. AKKARI, N. CHANGKAKOTI & C. PERREGAUX (coord.), n° 4, Neuchâtel, pp 55-76.
- HOLTZER G. (éd.), 2004, *Voies vers le plurilinguisme*, Presses Universitaire de Franche-Comté, Besançon, 209 p
- HOUEBINE A-M., 1994, « Imaginaire linguistique et dynamique langagière – Aspects théoriques et méthodologiques », http://labo.dynalang.free.fr/IMG/pdf/IMAGINAIRE_LINGUISTIQUE_ET_DYNAMIQUE_LANGAGIERE.pdf
- HYMES D. H., éd. 1984, *Vers la compétence de communication*, coll. « Langues et apprentissage des langues », BESSE H. & PAPO E., CREDIF, Hatier/Didier, Paris, 219 p
- JAKOBSON R., éd. 2003, *Essais de linguistique générale*, t. 1, *Les fondations du langage*, Editions de Minuit, 260 p

- JARDEL J.P., 1979, « De Quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglossie » », in *Plurilinguisme – Normes, situations, stratégies*, P. WALD & G. MANESSY (coord.), L'Harmattan, Paris, pp 25-38
- JOLIVET M-J., 2002, « Images de Guyane, entre réduction et cloisonnement », in *Les images de l'identité*, VIDAL D. (Ed.), revue *Autrepart*, n° 24, Editions de l'Aube/IRD, Paris, pp 107-124
- JOLIVET M-J., 1997, « La Créolisation en Guyane – Un paradigme pour une anthropologie de la modernité créole », in « La Caraïbe. Des îles au continent », M-J. Jolivet (coord.), *Cahiers d'études africaines*, vol. 37, n° 148, pp 813-837
- JOLIVET M-J., 1990, « Entre autochtones et immigrants : diversité et logique des positions créoles guyanaises », *Etudes créoles*, XIII-2, pp 11-32
- JOLIVET M-J., 1982, *La Question créole – Essai de sociologie sur la Guyane française*, O.R.S.T.O.M., Paris, 503 p
- JOLIVET M-J. & LENA P., 2000, « Des territoires aux identités », in *Logiques identitaires, logiques territoriales*, revue *Autrepart*, n° 14, Editions de l'Aube, IRD, Paris, pp 5-16
- JUANALS B. & NOYER J.-M., 2007. « D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle ». Laulan A.-M. et Perriault J. (dir.), *Infocom : Réécrire la genèse*. Revue *Hermès*, CNRS, n° 47. Paris : CNRS Éditions
- JUILLARD C., 2005, « Hétérogénéités des plurilinguismes en Afrique à partir du terrain sénégalais », in revue *La Linguistique*, vol 41, fascicule 2, « Plurilinguismes », PUF, Paris, pp 23-36
- JUILLARD C., 1990, « Répertoires et actes de communication en situation plurilingue : le cas de Ziguinchor au Sénégal », in *Langage et société*, n° 54, décembre 1990, Maison de l'Homme et de la société, Paris, pp 65-82

- KAIL M. & FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage - Le langage en développement, au-delà de trois ans*, vol. II, PUF, Psychologie et Sciences de la pensée (coll.), Paris, 288 pp
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », in *Langue française*, n° 117, pp 51-67
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation – De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 290 p
- LABAT C. & VERMES G. (éds.), 1994, *Cultures ouvertes – Sociétés interculturelles – Du contact à l'interaction*, vol. 2, « Qu'est-ce que la recherche interculturelle ? », coll. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris, 428 pp
- LABOV W., 1976 (trad.), *Sociolinguistique*, Les Editions de Minuit, Paris, 457 p
- LAETHIER M., 2007, « Yo nan peyi laguyan tou – Pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 193-207
- LAHIRE B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, coll. « Essais & Recherches », Paris, 271 p
- LAKS B., 2003, « Les enjeux de la recherche en sociolinguistique », in « La langue française et les langues de France », *Culture et recherche*, n° 96, mai-juin 2003, p 6
- LALLEMENT F., MARTINEZ P. & SPAËTZ V., 2005, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », in *le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 2005, Clé International, Paris, 192 p

- LAMBERT P. & TRIMAILLE C., 2004, « Plurilinguisme, variations et apprentissages des langues à l'école primaire : quelles prises en compte didactiques des hétérogénéités ? », in G. HÖLTZER (éd.), *Voies vers le plurilinguisme*, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, n° 772, Série « Linguistique et appropriation des langues », n° 2, Besançon, pp 63-76
- LAUNEY M., 2007, « La situation linguistique de la Guyane et la question des langues régionales », in *Comprendre Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. MAM LAM FOUCK (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 481-500
- LAUNEY M., 2005a, « L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyse et perspectives du cas guyanais », in *Du Plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, PRUDENT, L.F., TUPIN, F. & WHARTON, S. (coord.), Peter Lang éd., 13 p
- LAUNEY M., 2005b, *Pour la maîtrise du langage et de la langue française dans le contexte plurilingue guyanais*, Rapport remis au Rectorat de la Guyane.
- LAUNEY M., 2003, *Awna parikwaki – Introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapá*, IRD Editions, Paris, 256 p
- LAUNEY M. & LESCURE O., 2004, « Les langues en Guyane », in *Langues et Cités*, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, n° 3, avril 2004, http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/Langues_cite3.pdf, 16 p
- LAVAL V., 2002, *La Psychologie du développement. Modèles et méthodes*, Armand Colin, Campus (coll.), Paris, 192 pp.
- LEGLISE, 2007a, « Des langues, des domaines, des régions – Pratiques, variations attitudes linguistiques en Guyane », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 29-47

- LEGLISE, 2007b, « Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 403-423
- LEGLISE I., 2005, « Contacts de créoles à Mana (Guyane Française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », in *Etudes Créoles*, n°XXVIII-1, GOURY, L., LEGLISE, I. & KLINGER (coord.), L'Harmattan, pp 23-57
- LEGLISE I., 2004, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière », in *Langues de frontières et frontières de langues, GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 4, juillet 2004, pp 108-124
- LEGLISE, I. & MIGGE, B. (Ed.), 2007, *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, IRD Editions, Paris, 488 p
- LEGLISE I. & MIGGE B., 2005, « Contacts de langues issus de mobilité dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint-Laurent du Maroni (Guyane Française) », in *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*, VAN DEN AVENNE C. (coord.), L'Harmattan, pp 75-94
- LEGLISE I. & PUREN L., 2005, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », in *Ecoles ultramarines*, F. TUPIN (dir.), coll. Univers créoles, n° 5, Ed. ECONOMICA, Paris, pp 67-90
- LEGLISE I. & ROBILLARD (de) D., 2003, « Applications, implications, interventions, expertises, politiques linguistiques : les (socio)linguistes entre « savants » et « mercenaires »? », in *Contacts de langues : modèles typologies, interventions*, J. BILLIEZ (dir.) en collaboration avec M. RISPAIL, Coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris, 318 p
- LEIMDORFER F., 2008, « Registres discursifs, pratiques langagières et sociologie », in *Langage et société*, 2008/2, n° 124, pp 5-14

- LIPIANSKY E. M., 1994, « Approche de la communication interculturelle à travers la dynamique des groupes », p 108-118, in *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles – Du contact à l'interaction*, vol. 2 *Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?*, LABAT C. & VERMES G. (coord.), coll. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris, 428 pp
- LIPIANSKY E. M., TABOADA-LEONETTI I. & VASQUEZ A., 1990, « Introduction à la problématique de l'identité », in *Stratégies identitaires*, C. CAMILLERI *et al.*, PUF, Paris, 232 p
- LÜDI G. & PY B., 2002, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern, 203 p
- MAM LAM FOUCK S. (dir.), 2007, *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), 706 p
- MAM LAM FOUCK S., 2002, *Histoire générale de la Guyane française – des débuts de la colonisation à la fin du XX^e siècle. Les grands problèmes guyanais*, coll. Espaces guyanais, Ibis Rouge Editions, Guyane, 220 p
- MAM-LAM-FOUCK S. (coord.), 1997, *L'Identité guyanaise en question – Les dynamiques interculturelles en Guyane française*, Ibis Rouge Editions, Kourou (Guyane), 232 p
- MANZANO F., 2003, « Diglossie, contacts et conflits de langues... A l'épreuve de trois domaines géolinguistiques : Haute-Bretagne, sud occitano-roman, Maghreb », in « Langues, contacts, complexité – Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, P. BLANCHET & D. de ROBILLARD (dirs.), Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp 51-77
- MARCELLESI J-B. (coord.), 1981, « Bilinguisme et diglossie », in *Langages*, Larousse, Paris, n° 61, mars 1981, 127 p
- MARTINEZ P., 1996, *La Didactique des langues étrangères*, Que sais-je ? (coll.), PUF, Paris, 127p

- MARTINIELLO M., 1995, *L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Que sais-je ? (coll.), PUF, Paris, 127 p
- MAURER B., 2010, *Les Langues de scolarisation en Afrique francophone – Enjeux et repères pour l'action*, Rapport général, LASCOLAF/AUF, juin 2010, http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=268#search, 103 p
- MAURER B., 2004, « Quelles méthodes d'enquête sont employées effectivement aujourd'hui en sociolinguistique ? », in *L'Enquête sociolinguistique*, L.-J. CALVET & P. DUMONT (dir.), L'Harmattan, Paris, 190 p
- MAURER B. & DOMERGUE A., 2008, « Comparer les situations de francophonie du point de vue des représentations du français et des langues partenaires », *Actes du Séminaire international de la méthodologie d'observation de la langue française*, Paris, 12-14 juin 2008, http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Contributions_Ecrites-Seminaire_methodologie_observation_langue_francaise.pdf
- MOLINIE M., 2006, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », (coord.), *Le Français dans le monde*, n° 39, janvier 2006, CLE International/FIPF
- MONDADA L., 2004, « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain », in *Lieux de ville et identité – Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 1, T. BULOT (dir.), coll. *Marges Linguistiques*, L'harmattan, Paris, pp 77-111
- MONDADA L., 2001, « Pour une linguistique interactionnelle », in *Marges Linguistiques*, n° 1, mai 2001, <http://www.marges-linguistiques.com>, M.L.M.S éditeur, Saint-Chamas, 21 p
- MOOMOU J., 2007, « Les Bushinenge en Guyane : entre rejet et intégration de la fin du XVIIIe siècle aux dernières décennies du XXe siècle », in *Comprendre Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. MAM LAM FOUCK (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 51-82

- MOOMOU J., 2004, *Le Monde des marrons du Maroni en Guyane (1772-1860) – La naissance d'un peuple : les Boni*, IBIS ROUGE EDITIONS, Guyane, 216 p
- MOORE D. (coord.), 2001, *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Essais C.R.E.D.I.F (coll.), sept 2001, Paris, 181 p
- MOREAU, M-L. (coord.), 1997, *Sociolinguistique – les concepts de base*, Editions Pierre Mardaga, Sprimont, 312 p
- MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, Paris, 158 p
- MOSCOVICI S. (dir.), 1984 (rééd. 2005), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 618 p
- NAPON A., 2003, « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *Sud Langues* (revue en ligne), n° 2, juin 2003, pp 145-155
- NAPON A., 1999, « Quelques faits d'appropriation du français à l'école secondaire à Ouagadougou », *Le Français en Afrique*, n° 13, pp. 93-103.
- ORRU J-F., 2007, « Territoire et développement : entre déterminisme naturel, héritage historique et enjeux de développement durable », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 145-159
- PARRIS J-Y., 2007, « Les Marrons ndjuka et la République », in *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui – Un département français dans la région des Guyanes*, S. Mam Lam Fouck (dir.), Ibis Rouge Editions, Matoury (Guyane), pp 669-682
- PERREFORT M., 2004, « La dynamique des pratiques linguistiques en situation de contact : le choix des langues », in *Voies vers le plurilinguisme*, G. Höltzer (éd.), Presses Universitaire de Franche-Comté, Besançon, pp 167-181
- PERREFORT M., 1994, « Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre », in *Langage & société*, n° 67, mars 1994, pp 89-100

- PIANTONI F., 2004, « Les mobilités en Guyane française : catalyseur et fonction-miroir des discontinuités territoriales », *Espace populations sociétés* [En ligne], 2004/2, <http://eps.revues.org/index222.html>, pp 343-359
- PIANTONI F., 2002, « Les recompositions dans le Maroni : relation mobilité-environnement », in *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 18 n° 2, « Migrations et environnement », <http://remi.revues.org/index1630.html>, pp 11-49
- PORCHER L., 2003, « Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives », in *Vers une compétence plurilingue, Le français dans le monde*, CLE International/FIPF, juillet 2003, pp 88-95
- POUTIGNAT P. & STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, 249 p
- PRICE R. & PRICE S., 2003, *Les Marrons*, coll. Cultures en Guyane, Vents d'ailleurs, Châteauneuf-le-Rouge, 127 p
- PRIEUR J-M., 2006, « Contact de langues et positions subjectives », in *Langage et société*, n° 116, juin 2006, Maison de l'homme et de la société, Paris, pp 111-118
- PRIVAT M-E., 2003, « Frontières de Guyane, Guyane des frontières », in *Terres de Guyane*, www.terresdeguyane.fr, juin 2003
- PRUDENT, L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », in *Bilinguisme et diglossie*, Jean-Baptiste MARCELLESI (coord.), *Langages*, n° 61, mars 1982, Larousse, Paris, pp 13-38

- PUREN L., 2007, « Contribution à une histoire des politiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 279-295
- PY B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », in *Langages*, n° 154, juin 2004, pp 6-19
- RAMOUL M., 2008, *Les Langues premières des élèves à l'école en Guyane*, Mémoire de Master II, sous la direction du Professeur P. DUMONT, Université des Antilles et de la Guyane, Octobre 2008, 120 p
- RILEY P., 2003, « Le « linguisme » - multi- poly- pluri- ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques », in *Vers une compétence plurilingue, Le Français dans le monde*, CLE International/FIPF, juillet 2003, pp 8-17
- RIPOLL F., 2006, « Réflexions sur les rapports entre marquage et appropriation de l'espace », in *Mots, traces et marques – Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, BULOT T. & VESCHAMBRE V. (dirs.), Coll. « Espaces Discursifs », BULOT T. (dir.), L'Harmattan, Paris, pp 15-36
- ROLLAN D., 2006, « Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde », in *Le Français dans le monde*, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », MOLINIE, Muriel (coord.), n° 39, janvier 2006, CLE International/FIPF, pp 134-145
- SAUSSURE F. (de), 1995 (2^{ème} éd.), *Cours de linguistique générale*, Editions Payot & Rivages, Paris, 520 p
- SENGHOR L. S., 1988, *Ce que je crois – Négritude, Francité et Civilisation de l'Universel*, Ed. Grasset et Fasquelle, Paris, 234 p.
- TABOURET-KELLER A., 2004, « Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normalisation des langues. Un micro-sondage », in *Langages*, n° 154, 2004/2, Armand Colin, Paris, pp 20-33

- TABOURET-KELLER A., 2001a, « Pour une vision dynamique des situations linguistiques complexes – Un hommage à André Martinet », in revue *la Linguistique*, vol. 37, fasc. 1, 2001, PUF, Paris, pp 21-28
- TABOURET-KELLER A., 2001b, « Traduction de la préface d'André Martinet à *Languages in contact* d'Uriel Weinreich », in revue *la Linguistique*, vol. 37, fasc. 1, 2001, PUF, Paris, pp 29-32
- TANON F. & VERMES G. (éds.), 1993, *L'Individu et ses cultures*, Coll. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris, 206 p
- TAUBIRA-DELANNON C., 1997, « Allocution de Madame Taubira-Delannon, Député de Guyane, Député au Parlement Européen », in *L'Identité guyanaise en question – Les dynamiques interculturelles en Guyane française*, S. MAM LAM FOUCK (coord.), coll. Espaces guyanais, Ibis Rouge Editions, Kourou (Guyane fr.), pp 39-48
- THURMES M., 2007, « Pratiquer une langue locale pour s'intégrer – Pratique des langues locales et représentations de l'Autre chez les métropolitains de Guyane », in *Pratiques et représentations des langues en Guyane – Regards croisés*, Léglise & Migge (éds.), IRD Editions, Paris, pp 171-192
- THURMES M., 2006, *Les Métropolitains en Guyane : une intégration sociale entre individu et groupe culturel*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction du Professeur Mohand KHELLIL, Université Montpellier III-Paul Valéry, janvier 2006, 600 p
- TUPIN F. (dir.), 2005, *Ecoles ultramarines*, coll. Univers créoles, n° 5, Ed. ECONOMICA, Paris, 208 p
- URENA RIB P., 2002, « L'identité guyanaise vue par les jeunes de collèges de Cayenne et ses environs », in *Questions d'identité aux Caraïbes – Postcolonialisme, postmodernité, multiculturalisme*, revue *PORTULAN*, Ici & Ailleurs, Chateaufort-le-Rouge, pp 215-231

- VAN DEN AVENNE C., 2001, « De l'expérience plurilingue à l'expérience diglossique – Migrants maliens en France », in *Cahiers d'Etudes Africaines*, n° 163-164, « Langues déliées », CANUT C. (dir.), <http://etudesafricaines.revues.org/>
- VINSONNEAU, G. (dir.), 2005, *Contextes pluriculturels et identités – Recherches actuelles en psychologie sociale*, SIDES édition/IMA édition, Paris, 220 p
- VINSONNEAU, G., 2002, *L'Identité culturelle*, Armand Colin, Paris, 234 p
- WALD P., 1994, in « Le français en Afrique noire – Faits d'appropriation », FERAL (de) C. & GANDON F-M. (coord.), revue *Langue Française*, n° 104, décembre 1994, Larousse, pp 115-124
- WALD P., 1990, « Catégories de locuteur et catégories de langue dans l'usage du français en Afrique », in *Langage et société*, n° 52, juin 1990, Maison de l'Homme et de la société, Paris, pp 5-21
- WALD P., 1987, « La langue maternelle - produit de catégorisation sociale », in *France, pays multilingue*, t. 1, « Les langues en France, un enjeu historique et social », G. VERMES & J. BOUTET (éds.), L'Harmattan, Paris, pp 106-123
- WALD P. & MANESSY G., 1979, *Plurilinguisme - Normes, situations, stratégies*, L'Harmattan, Paris, 283 p
- WENEZOU-DECHAMPS M., 1994, « Que devient le français quand une langue nationale s'impose ? – Conditions et formes d'appropriation du français en République Centrafricaine », in revue *Langue française*, n° 104, pp 89-99
- ZOUALI O., 2004, *Les Usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire de Marocains vivant en milieu minoritaire ou majoritaire*, thèse de doctorat, sous la direction de J. F. Hamers & Z. De Koninck, Université Laval, Canada, <http://www.theses.ulaval.ca/2004/22238/22238.html>

Index

- appropriation, 3, 10, 11, 12, 20, 26, 55, 84, 93, 97, 98, 107, 114, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 137, 143, 147, 162, 164, 166, 173, 179, 183, 185, 210, 212, 219, 222, 229, 230, 251, 264, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 288, 289, 290, 291, 292, 298, 302, 304, 306, 311
- arrière-plan social et ethnographique, 12, 100, 102, 133, 147, 173, 266
- bilingue, 63, 64, 66, 70, 74, 84, 88, 89, 161, 174, 204, 236, 272, 294, 300
- bilinguisme, 10, 57, 66, 70, 74, 78, 79, 80, 86, 88, 95, 97, 135, 160, 161, 182, 203, 204, 220, 278, 290, 292, 293, 296
- business, 39, 58, 59, 61, 63, 70, 142, 205, 233, 234, 235, 246, 261
- catégorisation, 12, 37, 42, 43, 44, 55, 56, 78, 81, 84, 95, 119, 269, 271, 301, 306
- communauté, 1, 2, 15, 26, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 74, 79, 85, 86, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 119, 131, 135, 136, 148, 153, 154, 170, 192, 201, 205, 206, 210, 211, 213, 233, 239, 243, 245, 246, 247, 249, 250, 264, 265, 270, 272, 274, 276, 278, 279
- compétence de communication, 80, 92, 100, 101, 295
- compétence identitaire, 272
- compétence linguistique, 7, 66, 97, 98, 112, 122, 181, 226, 241, 247, 266, 270, 272, 278, 279
- compétence passive, 231, 251
- complexe, 10, 12, 72, 86, 92, 115, 116, 123, 129, 131, 278, 292, 302
- complexité, 10, 57, 73, 77, 95, 114, 116, 117, 134, 155, 278, 284, 286, 292, 300
- conflit, 47, 55, 78, 85, 86, 281, 285
- contact, 8, 12, 15, 38, 42, 49, 51, 52, 62, 63, 80, 84, 93, 94, 124, 126, 129, 136, 152, 162, 171, 182, 183, 184, 190, 194, 196, 199, 208, 209, 221, 224, 230, 231, 233, 245, 247, 272, 278, 285, 297, 300, 302, 305
- contexte, 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 63, 64, 65, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 115, 116, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 147, 149, 151, 152, 154, 161, 163, 171, 173, 176, 179, 189, 196, 203, 208, 209, 210, 212, 214, 220, 231, 232, 237, 242, 249, 250, 251, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 277, 278, 280, 282, 295, 298
- continuum, 81, 86, 88, 89, 91, 98, 116, 118, 135, 279, 284
- Créole, 47, 70, 142, 143, 160, 161, 163, 176, 209, 252, 292
- Créoles, 1, 7, 37, 38, 39, 45, 48, 52, 56, 58, 74, 190, 282, 289, 295, 299
- culture, 2, 12, 22, 43, 52, 55, 58, 59, 60, 64, 75, 77, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 115, 117, 178, 185, 186, 190, 199, 206, 212, 265, 267, 268, 272, 274, 285, 288, 289, 291, 292, 293, 298
- diglossie, 2, 11, 59, 60, 78, 84, 86, 87, 88, 89, 135, 136, 171, 172, 262, 296, 300, 303
- discours, 3, 27, 29, 30, 42, 44, 49, 55, 60, 78, 84, 85, 86, 92, 98, 101, 102, 103, 109, 110, 111, 120, 121, 125, 130, 131, 132, 138, 147, 151, 152, 154, 163, 168, 171, 172, 173, 176, 182, 185, 186, 198, 201, 203, 206, 208, 213, 217, 220, 234, 243, 248, 249, 261, 262, 265, 266, 268, 277, 278, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 290

- espace, 12, 19, 21, 22, 26, 29, 30, 42, 53, 54, 56, 68, 79, 80, 101, 103, 104, 112, 125, 126, 130, 135, 136, 140, 153, 162, 168, 179, 230, 248, 249, 250, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 276, 278, 279, 282, 287, 289, 291, 299, 301, 304
- ethnicité, 1, 12, 42, 43, 44, 56, 283, 303
- ethnie, 43, 68, 77, 205
- ethnique, 7, 36, 37, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 57, 68, 117, 118, 230, 243, 249, 277
- éveil aux langues, 64, 71, 72, 232, 279, 284
- français, 1, 2, 3, 5, 6, 10, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 27, 32, 39, 44, 48, 49, 50, 55, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 75, 80, 82, 83, 88, 102, 123, 124, 125, 126, 136, 137, 148, 149, 152, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 232, 233, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 273, 275, 279, 281, 282, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 311
- Guyane, 1, 2, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 80, 82, 83, 88, 96, 114, 133, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 155, 160, 163, 175, 178, 179, 182, 183, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 199, 202, 208, 209, 210, 212, 217, 218, 220, 221, 222, 229, 236, 238, 240, 244, 246, 251, 260, 261, 262, 263, 269, 274, 279, 281, 282, 283, 284, 286, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 311
- identification, 2, 55, 119, 124, 166
- identité, 2, 3, 11, 12, 37, 42, 43, 46, 57, 58, 62, 78, 82, 83, 85, 93, 94, 96, 98, 101, 102, 104, 108, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 130, 134, 139, 141, 143, 144, 155, 166, 172, 173, 179, 182, 186, 198, 203, 211, 212, 213, 217, 229, 238, 241, 247, 251, 260, 267, 268, 269, 271, 276, 278, 279, 280, 285, 292, 293, 294, 296, 300, 301, 304, 305
- insécurité linguistique, 2, 84, 85, 86, 123, 179, 181, 183, 184, 188, 189, 190, 195, 196, 212, 213, 222, 224, 226, 233, 235, 241, 267, 268, 269, 285, 287
- interaction, 2, 12, 76, 77, 85, 93, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 122, 149, 191, 198, 203, 205, 212, 213, 214, 224, 225, 235, 248, 251, 266, 267, 268, 270, 272, 276, 277, 279, 293, 297, 300
- interculturel, 11, 12, 44, 59, 73, 74, 93, 94, 115, 118, 217, 278, 279, 287
- interlecte, 2, 11, 86, 88, 89, 135, 303
- langue régionale, 67, 69, 73, 143
- langues d'immigration, 2, 10, 65, 71, 72, 82, 299
- langues régionales, 2, 10, 58, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 73, 82, 262, 282, 298
- langues-cultures, 92, 95, 99, 285
- ndjuka, 7, 59, 67, 201, 202, 206, 255, 261, 302
- nengue, 201, 206, 217, 255
- plurilingue, 2, 10, 11, 12, 40, 57, 64, 65, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 102, 107, 112, 129, 147, 154, 159, 161, 173, 229, 264, 266, 271, 277, 278, 279, 291, 296, 298, 299, 301, 303, 304, 306
- plurilinguisme, 1, 2, 10, 11, 14, 29, 57, 62, 70, 71, 72, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 97, 102, 111, 114, 123, 131, 135, 136, 142, 144, 155, 156, 158, 162, 203, 205, 260, 262, 269, 271, 277, 278, 279, 280, 286, 289, 290, 295, 298, 299, 302, 303

politiques linguistiques, 2, 10, 23, 57, 58, 64, 71, 87, 136, 169, 262, 284, 299, 303
portugais, 39, 67, 71, 148, 178, 189, 196, 197, 202, 206, 208, 209, 212, 213, 214,
215, 219, 224, 229, 230, 236, 237, 240, 241, 242, 251, 254, 255, 256, 258, 260,
269, 275, 279
répertoire, 78, 80, 81, 89, 97, 126, 146, 148, 212, 219, 222, 224, 250, 266, 271, 279
répertoire potentiel, 250, 266
répertoire verbal, 97, 126, 219
sranan tongo, 67, 71, 148, 201, 220, 243, 261
stratigraphe, 4, 12, 248, 249, 251, 252, 267, 270
subjectivité, 3, 110, 116, 121, 122, 123, 129, 134, 252, 266, 289, 297
sujet, 2, 4, 10, 11, 77, 80, 84, 98, 104, 105, 106, 110, 112, 116, 117, 118, 120, 121,
122, 126, 127, 130, 133, 134, 139, 141, 145, 147, 148, 149, 151, 155, 157, 162,
166, 167, 168, 169, 172, 173, 180, 184, 207, 211, 214, 221, 222, 226, 230, 231,
233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 264,
266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 280, 288
taki taki, 155, 164, 189, 197, 201, 202, 215, 216, 217, 220, 223, 224, 225, 226, 227,
231, 243, 244, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 272
tension, 10, 85, 86, 121, 203
valeurs, 4, 55, 75, 84, 91, 93, 94, 109, 135, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
173, 260, 265, 267, 268, 277, 280
vivre ensemble, 8, 10, 12, 26, 260

Index des tables et objets graphiques

CARTES

Carte 1.	Amérique du Sud	21
Carte 2.	La Guyane et les contestés	23
Carte 3.	Les Etats de la Caraïbe	26
Carte 4.	La Guyane (carte générale)	35
Carte 5.	Langues régionales de Guyane française	72

FIGURES

Figure 1.	« Les groupes socio-culturels d'origine extérieure en Guyane »	45
Figure 2.	Le regard psychosocial	108
Figure 3.	Le processus de socialisation	111
Figure 4.	Continuum soi-groupe	121
Figure 5.	Caractéristiques individuelles – Questionnaire Collège	144
Figure 6.	Caractéristiques individuelles – Questionnaire adultes	144
Figure 7.	Les pratiques linguistiques	145
Figure 8.	Les motivations	146
Figure 9.	Opinion sur le statut des langues	146
Figure 10.	Identité ressentie/ identité perçue	146
Figure 11.	Perceptions du plurilinguisme guyanais	147
Figure 12.	Nuage de fréquence de mots Cyrille (NVivo) Erreur ! Signet non défini.	
Figure 13.	Nuage de fréquence de mots Sébastien	Erreur ! Signet non défini.
Figure 14.	Nuage de fréquence de mots Louis (NVivo) ..	Erreur ! Signet non défini.
Figure 15.	Nuage de fréquence de mots Ana (NVivo)	Erreur ! Signet non défini.
Figure 16.	Nuage de fréquence de mots Emma (NVivo) Erreur ! Signet non défini.	
Figure 17.	Nuage de fréquence de mots Yoan (NVivo) ..	Erreur ! Signet non défini.
Figure 18.	Nuage de fréquence de mots Joseph (NVivo) Erreur ! Signet non défini.	

GRAPHIQUES

Graphique 1.	Pratiques des langues de soi par échantillon	161
Graphique 2.	Langue(s) de soi / Tranche d'âge (NVivo)	162
Graphique 3.	Sphères d'appropriation d'une langue	266
Graphique 4.	Processus d'appropriation d'une langue (1)	268
Graphique 5.	Processus d'appropriation d'une langue (2)	269

STRATIGRAPHERS

Stratigraphe 1	Parcours de Cyrille	248
Stratigraphe 2	Parcours de Sébastien	249
Stratigraphe 3	Parcours de Louis	250
Stratigraphe 4	Parcours d'Ana	251
Stratigraphe 5	Parcours d'Emma	252

Stratigraphe 6 Parcours de Yoann.....	253
Stratigraphe 7 Parcours de Joseph	254

TABLEAUX

Tableau 1. La population des quinze communes les plus peuplées de la Guyane.	38
Tableau 2. Tranches d'âge	159
Tableau 3. Variable sexe.....	159
Tableau 4. Lieu d'enquête.....	160
Tableau 5. Origine des sujets interrogés	160
Tableau 6. Pratiques des langues de soi par échantillon	162
Tableau 7. Pratiques des langues de soi par type de public	163
Tableau 8. Pratiques des langues premières par type de public.....	163
Tableau 9. Pratiques linguistiques quotidiennes par échantillon (1)	164
Tableau 10. Pratiques linguistiques quotidiennes par échantillon (2)	164
Tableau 11. Pratiques linguistiques comparées	165
Tableau 12. Pratiques comparées du français et du créole	166
Tableau 13. Motivations à parler la (les) langue(s) de soi	168
Tableau 14. Fréquence de mots Cyrille (NVivo).....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 15. Sigles utilisés dans le stratigraphe.....	246
Tableau 16. Abréviations utilisées dans le stratigraphe.....	246
Tableau 17. Motifs des pratiques linguistiques.....	260

PHOTOS

Photos 1 et 2 : Statue située dans le rond-point de Mirza à Cayenne	49
---	----

Annexes

1 Questionnaire Adultes

Date :		Lieu d'enquête :	
Sexe :	Age :	Lieu de naissance :	
Où habitez-vous ?			
Lieu de naissance des parents : Père		Mère.....	
Lieu de naissance des grands-parents : GP.....		GM.....	
Lieu de scolarisation :		Niveau d'études :	
Profession ou domaine d'activité(s) :			
Avez-vous vécu ailleurs qu'en Guyane ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		Combien de temps ?	
Où ? :			
Quelle est la première langue que vous avez parlée ? :			
Quelle(s) langue(s) parlez-vous au quotidien ? (Il peut y en avoir plusieurs)			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
Parlez-vous une (d')autres langue(s) de manière moins fréquente ? Laquelle (lesquelles) :			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
Dans quelle(s) situation(s) parlez-vous quelle(s) langue(s) ?			
A la maison <input type="checkbox"/>			
Pendant un loisir <input type="checkbox"/>			
Avec vos amis <input type="checkbox"/>			
Lorsque vous réfléchissez tout haut <input type="checkbox"/>			
A l'école <input type="checkbox"/>			
Lorsque vous vous amusez <input type="checkbox"/>			
Dans un commerce <input type="checkbox"/>			
Lorsque vous êtes fâché(e) <input type="checkbox"/>			
Dans une administration <input type="checkbox"/>			
Si les langues de Guyane ne figurent pas dans les langues que vous avez citées, parlez-vous d'autres langues présentes en Guyane ?			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
Y a-t-il une(des) langue(s) que vous compreniez sans la(les) parler ?			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
Avez-vous pris des cours pour apprendre les langues que vous parlez ou comprenez ?			
Oui <input type="checkbox"/> Lesquelles			
Non <input type="checkbox"/> Lesquelles.....			
Si non, avez-vous appris cette(ces) langue(s) en écoutant des locuteurs ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>			

Si non, avez-vous appris cette(ces) langue(s) en discutant avec des locuteurs ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Pour quelle(s) raison(s) parlez-vous votre langue ? Envie <input type="checkbox"/> Nécessité de communiquer <input type="checkbox"/> Besoin d'intégration <input type="checkbox"/> Revendication identitaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Pour quelle(s) raison(s) parlez-vous une(les) autre(s) langue(s) ? Envie <input type="checkbox"/> Nécessité de communiquer <input type="checkbox"/> Besoin d'intégration <input type="checkbox"/> Revendication identitaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Pensez-vous que les langues ont un statut différent entre elles ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si oui, quelles distinctions faites-vous entre les langues ? Langue internationale <input type="checkbox"/> langue régionale <input type="checkbox"/> dialecte <input type="checkbox"/> patois <input type="checkbox"/> langue du pays voisin <input type="checkbox"/> langue étrangère <input type="checkbox"/> langue orale <input type="checkbox"/> langue écrite <input type="checkbox"/> langue d'évolution sociale <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Si oui, pour quelles raisons les distinguez-vous ?
Quelle(s) identité(s) vous attribuez-vous ? (plusieurs choix possibles) Voici des exemples : Guyanais <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Caribéen <input type="checkbox"/> Amazonien <input type="checkbox"/> Créole <input type="checkbox"/> Brésilien <input type="checkbox"/> Surinamais <input type="checkbox"/> Amérindien <input type="checkbox"/> Noir marron <input type="checkbox"/> Businenge <input type="checkbox"/> Chinois <input type="checkbox"/> Hmong <input type="checkbox"/> Laotien <input type="checkbox"/> Haïtien <input type="checkbox"/> Martiniquais <input type="checkbox"/> Guadeloupéen <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », êtes-vous d'accord avec ce terme ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Mélange culturel <input type="checkbox"/> juxtaposition de groupes ethniques <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Souhaitez-vous que cette situation que vous décrivez change ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?
Concernant les langues, avez-vous le sentiment qu'en Guyane les langues se rencontrent ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si oui, pouvez-vous décrire la façon dont elles se rencontrent ? Cohabitation <input type="checkbox"/> Mélanges <input type="checkbox"/>
D'une manière générale, les langues présentes en Guyane ont-elles le même statut ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si non, quelles les différences de statut percevez-vous ?
Selon vous, les langues présentes en Guyane devraient-elles avoir le même usage ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Pour quelles raisons ?

2 Questionnaire Collège

1) Date :		2) Lieu d'enquête :	
3) Sexe :	4) Age :	5) Lieu de scolarisation :	
6) Es-tu né(e) en Guyane ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> (Si non, passes à la question 10)			
7) Si oui, as-tu vécu ailleurs qu'en Guyane ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		8) Combien de temps ?	
9) Où ? :			
10) Sinon, où es-tu né(e) ? :			
11) Depuis combien de temps es-tu en Guyane ?			
12) Lieu de naissance des parents : Père		Mère	
13) Lieu de naissance des grands-parents : GP..... GM.....			
14) Quelle est ta langue ?			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
15) Quelle est la première langue que tu as parlée ? :			
16) Quelle(s) langue(s) parles-tu tous les jours ? (Il peut y en avoir plusieurs)			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
17) Parles-tu une (d') autre(s) langue(s) de manière occasionnelle ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
18) Dans quelle(s) situation(s) parles-tu quelle(s) langue(s) ? (Dicter les situations)			
A la maison <input type="checkbox"/> Pendant un loisir <input type="checkbox"/>			
Avec vos amis <input type="checkbox"/> Lorsque vous réfléchissez tout haut <input type="checkbox"/>			
A l'école <input type="checkbox"/> Lorsque vous vous amusez <input type="checkbox"/>			
Dans un commerce <input type="checkbox"/> Lorsque vous êtes fâché(e) <input type="checkbox"/>			
Dans une administration <input type="checkbox"/>			
19) Y a-t-il une (des) langue(s) que tu comprends seulement, sans la (les) parler ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>			
Français <input type="checkbox"/> Créole guyanais <input type="checkbox"/> Un autre créole <input type="checkbox"/> Lequel			
Une langue amérindienne <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue chinoise <input type="checkbox"/> Laquelle			
Autre(s) langue(s) asiatique(s) <input type="checkbox"/> Laquelle			
Une langue businenge <input type="checkbox"/> Laquelle (lesquelles).....			
Portugais <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Néerlandais <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
20) As-tu pris des cours pour apprendre les langues que tu parles ?			
Oui <input type="checkbox"/> Lesquelles			
Non <input type="checkbox"/> Lesquelles.....			
21) As-tu pris des cours pour apprendre les langues que tu comprends seulement ?			
Oui <input type="checkbox"/> Lesquelles			
Non <input type="checkbox"/> Lesquelles.....			
22) Si tu as répondu « non » aux questions 20 et 21, as-tu appris cette (ces) langue(s) en			

écoutant des locuteurs de cette (ces) langue(s) ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
23) Si tu as répondu « non » aux questions 20 et 21, as-tu appris cette (ces) langue(s) en discutant avec des locuteurs de cette (ces) langue(s) ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
24) Selon toi, les langues ont-elles un statut différent entre elles ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
25) Dans la pensée générale, en Guyane les langues ont-elles un statut différent entre elles ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> (Si non, passes directement à la question 27)
26) Si oui, quelles différences de statut ressens-tu ?
.....
.....
27) As-tu le sentiment que les langues présentes en Guyane se rencontrent ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
28) Si oui, peux-tu décrire la façon dont elles se rencontrent ?
.....
29) Selon toi, les langues présentes en Guyane devraient-elles avoir le même usage ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
30) Pour quelles raisons ?
.....
.....
31) Pour quelle(s) raison(s) parles-tu ta langue ? (plusieurs choix possibles) Parce que c'est ma langue <input type="checkbox"/> Parce que c'est la langue de ma famille <input type="checkbox"/> Parce que j'aime cette langue <input type="checkbox"/> Pour discuter avec mes amis <input type="checkbox"/> Pour discuter avec mes camarades de classe <input type="checkbox"/> Parce que c'est nécessaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
32) Pour quelle(s) raison(s) parles-tu souvent une (d') autre(s) langue(s) ? (plusieurs choix possibles) Parce que c'est ma langue <input type="checkbox"/> Parce que c'est la langue de ma famille <input type="checkbox"/> Pour discuter avec mes amis <input type="checkbox"/> Pour discuter avec mes camarades de classe <input type="checkbox"/> Parce que j'aime cette langue <input type="checkbox"/> Parce que c'est nécessaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
33) Quelle(s) identité(s) t'attribues-tu ? (plusieurs choix possibles) Guyanais <input type="checkbox"/> , Français <input type="checkbox"/> , Caribéen <input type="checkbox"/> , Amazonien <input type="checkbox"/> , Créole <input type="checkbox"/> , Brésilien <input type="checkbox"/> , Surinamais <input type="checkbox"/> , Amérindien <input type="checkbox"/> , Noir marron <input type="checkbox"/> , Businenge <input type="checkbox"/> , Chinois <input type="checkbox"/> , Hmong <input type="checkbox"/> , Laotien <input type="checkbox"/> , Haïtien <input type="checkbox"/> , Martiniquais <input type="checkbox"/> , Guadeloupéen <input type="checkbox"/> , Autre <input type="checkbox"/>
34) Quelle(s) identité(s) t'attribue-t-on ? (plusieurs choix possibles) Guyanais <input type="checkbox"/> , Français <input type="checkbox"/> , Caribéen <input type="checkbox"/> , Amazonien <input type="checkbox"/> , Créole <input type="checkbox"/> , Brésilien <input type="checkbox"/> , Surinamais <input type="checkbox"/> , Amérindien <input type="checkbox"/> , Noir marron <input type="checkbox"/> , Businenge <input type="checkbox"/> , Chinois <input type="checkbox"/> , Hmong <input type="checkbox"/> , Laotien <input type="checkbox"/> , Haïtien <input type="checkbox"/> , Martiniquais <input type="checkbox"/> , Guadeloupéen <input type="checkbox"/> , Autre <input type="checkbox"/>
35) On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », es-tu d'accord avec ce terme ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
36) Qu'est-ce que cela signifie pour toi ?
.....
37) Voudrais-tu que cette situation que tu décris change ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
38) Pour quelle(s) raison(s) ?

Je te remercie !

3 Entretien avec Cyrille, 33 ans

<p style="text-align: right;">Montjoly Durée de l'entretien : 1h35</p>
--

¹²¹ Tu as beau être noir.

¹²² Boug-a ka jouré tout to fanmi : Le mec insulte toute ta famille.
¹²³ Yé ka jité mo : Ils me rejettent.

¹²⁴ Petit pagne (cache-sexe) amérindien.

¹²⁵ *Mo té ka simen fransè* : Je parlais un français très soutenu.

-
- ¹²⁶ Fanm-an di o blada bluder : La fille s'est exclamé : hé les mecs !
¹²⁷ Mésié : signifie littéralement la surprise, mais signifie l'étonnement.
¹²⁸ Awa : expression pour dire qu'on abandonne.
¹²⁹ Fanm-an tromatizé mo : la fille m'a traumatisé.
¹³⁰ O mo bliyé fanm-an : oh ! j'ai carrément fait une croix sur la fille !
¹³¹ Mo fè : je me suis dit
¹³² Depuis ki gen blada bluder : dès qu'il y a « les mecs »

-
- ¹³³ O sa to fè : Hé comment ça va ?
¹³⁴ To pa ka palé kréol to : tu ne parles pas créole, toi ?
¹³⁵ Si mo ka palé kréol : oui, je parle créole !
¹³⁶ Bon ou pé palé an kréol / pa gen problèm : bon tu peux parler en créole, pas de problème
¹³⁷ I pa mol : c'est pas facile !

-
- ¹³⁸ Boug-a : le bougre
¹³⁹ Ka rentré an so kaz : Retourne chez lui
¹⁴⁰ Non man ka voyé blag : Non, je rigole.

¹⁴¹ To pé fè alor la to pé fè sa to lé / en/ sé pa grav / tou sa to fè i bon : tu peux faire, mais alors, tu peux faire ce que tu veux, hein, c'est pas grave, tout ce que tu fais, c'est bon !

¹⁴² To ké di misié / o ben / to aysyen to : tu dis au mec : « tu es Haïtien toi, non ? »

¹⁴³ Pa pléré : ne te plains pas.

¹⁴⁴ Lò to pasé quinze ans vingt ans oun koté : quand tu as passé quinze ans, vingt ans, quelque

part

¹⁴⁵ Boug-a pa jen fouté so pié isi : le mec n'a jamais mis les pieds ici.

¹⁴⁶ Parler le « mo to » signifie parler le créole guyanais.
¹⁴⁷ Mo pa ka simen kréol : je ne parle pas bien le créole.

¹⁴⁸ To ka fouté boug-a XXX oun environman euh boug-a ka soti le mo to : tu mets le mec n'importe où (dans n'importe quel contexte), il parle le créole guyanais

¹⁴⁹ Bon o mo pli alèz an kréol / mo ka palé kréol : bon, je suis plus à l'aise en créole, donc je vais parler créole.

¹⁵⁰ A pa ka konsa : ce n'est pas correct.

¹⁵¹ To Guyanè ki manniè to ka to pa konèt palé kréol : Tu es Guyanais, comment se fait-il que tu ne parles pas créole ?

¹⁵² Bon ben sa i fè : bon ben voilà !

¹⁵³ Pa gen sa en Guyane : il n'y a pas ça en Guyane

¹⁵⁴ Si misié di a pa konsa / ah bon ay kryé prof d'à coté-a pou di : si le mec dit que c'est n'est pas comme ça, ah bon alors appelle le prof d'à côté pour voir.

-
- ¹⁵⁵ Mo douvan to ka gadé to konsa : je suis en face de toi à te regarder comme ça.
¹⁵⁶ Pa gen déménagement pa gen awa / to ka débrouyé / o to nwè to / sa to lé : il n'y a pas de déménagement, compte pas dessus, tu te débrouilles, hé tu es Noir toi, qu'est-ce que tu veux !
¹⁵⁷ Mo ké jouré to : je vais t'insulter
¹⁵⁸ Pa vin di mo mo pa Guyanais : ne viens pas me dire que je ne suis pas Guyanais

¹⁵⁹ A pou sa nou ké toujou dèyè : c'est pour ça que nous serons toujours à la traine.

¹⁶⁰ O boug-a ka tutoyé mo tout bèt : hé le mec me tutoie en veux-tu en voilà.
¹⁶¹ E sa i fè : et puis quoi encore !

¹⁶² Mèm si i dwèt ka simen fransè mèm mye ki mo : même s'il doit s'exprimer en français mieux que moi

¹⁶³ Boug-a jouré fanm-an : le mec a insulté la fille !

¹⁶⁴ Mo pa ka alé Camopi pou mo wè trwa péken / roun chyen : je ne vais pas à Camopi pour y trouver deux pelés trois tondus.

¹⁶⁵ Lo yé rivé : lorsqu'ils sont arrivés
¹⁶⁶ Chimen-a long : la route est longue !

¹⁶⁷ Tout yé kò a oun karnaval : ils ont le carnaval dans la peau.
¹⁶⁸ Mo pé ké alé : je n'irai pas.

¹⁶⁹ Mo ka alé o Brésil / o / mo pé fè sa mo lé / mo lé mé mété dix mètres o pas gen problem / sa pa ka jennen pèsòn : je vais au Brésil / hé / je peux faire ce que je veux / si j'ai envie de mettre dix mètres o il n'y a aucun problème / ça ne gêne personne

¹⁷⁰ Sinon i ni lontan mo té ké ja au Brésil : sinon ça fait longtemps que je serais au Brésil

4 Entretien avec Sébastien, 31 ans

Rémire Durée de l'entretien : 38'55
--

5 Entretien avec Louis, 50 ans

Mana Durée de l'entretien : 50'22
--

6 Entretien avec Ana, 23 ans

Kourou Durée de l'entretien : 35'32
--

7 Entretien avec Emma, 28 ans

Kourou Durée de l'entretien : 20'54
--

8 Entretien avec Yoann, 32 ans

Cayenne Durée de l'entretien : 1h05
--

9 Entretien avec Joseph, 60 ans

Cayenne Durée de l'entretien : 33'06

10 Résultats des enquêtes par questionnaires

	Lieu d'enquête	Sexe	Tranche d'âge	Lieu de scolarisation	Formation et niveau d'études	Occupation
GP1	Rémire	M	35-40 ans	France	Bac +5 Biologie informatique	Ingénieur territorial
GP2	Rémire	M	60-65 ans	Martinique	Bac +8 Médecine	Médecin
GP3	Cayenne	M	30-35 ans	Cayenne	Bac +2 Forces de ventes	Chef d'entreprise
GP4	Cayenne	M	30-35 ans	Cameroun/Cayenne	Bac +2 Forces de ventes	Resp. Organisme formation
GP5	Rémire	F	60-65 ans	Cayenne	2nde	Adjoint administratif
GP6	Mana	M	45-50 ans	Haïti	Primaire	Agent d'entretien
GP7	Mana	F	20-25 ans	Mana	Bac Pro Secrétariat	Animatrice Bibliothèque
GP8	Mana	F	30-35 ans	Surinam	CM2	Agent d'entretien
GP9	Mana	M	50-55 ans	France	Bac +3 LCR Occitan	Directeur d'école
GP10	Mana	F	30-35 ans	Surinam	IUFM (Surinam)	Médiatrice culturelle
GP11	Mana	F	55-60 ans	Surinam	3e	ATSEM
GP12	Mana	F	20-25 ans	Mana	BEP Carrières sanitaires et sociales (Aide à domicile)	Agent technique
GP13	Mana	F	60-65 ans	Mana	Ecole élémentaire	Cultivatrice
GP14	Mana	M	40-45 ans	Cayenne	Diplôme de monteur en charpente métallique	Chef d'entreprise
GP15	Mana	M	25-30 ans	Martinique	Bac +4 Histoire	Enseignant
GP16	St Laurent	M	30-35 ans	Cayenne		Peintre en bâtiment/orpillage/tourisme/...
GP17	Sinnamary	F	55-60 ans	France	CAP Sténodactylo	Secrétaire de mairie
GP18	Sinnamary	F	45-50 ans	Sinnamary/Cayenne	BEP Comptabilité	Adjoint administratif
GP19	Sinnamary	M	30-35 ans	Sinnamary/Cayenne	Bac Comptabilité	Comptable
GP20	Sinnamary	F	35-40 ans	Sinnamary/Cayenne	Bac Comptabilité	Resp. Ressources Humaines

	Lieu d'enquête	Sexe	Tranche d'âge	Lieu de scolarisation	Formation et niveau d'études	Occupation
C1	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C2	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C3	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C4	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C5	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C6	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C7	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C8	Cayenne	M		Cayenne	6°	Collégien
C9	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C10	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C11	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C12	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C13	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C14	Cayenne	F	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C15	Cayenne	M	moins 15 ans	Cayenne	6°	Collégien
C16	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C17	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6° ou 5° (SEGPA) ?	Collégien
C18	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	5° SEGPA	Collégien
C19	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C20	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C21	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C22	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C23	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C24	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C25	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C26	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C27	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien

	Lieu d'enquête	Sexe	Tranche d'âge	Lieu de scolarisation	Formation et niveau d'études	Occupation
C28	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C29	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C30	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C31	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C32	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	6°	Collégien
C33	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	5° SEGPA	Collégien
C34	Sinnamary	F	moins 15 ans	Sinnamary	3°	Collégien
C35	Sinnamary	M	moins 15 ans	Sinnamary	3°	Collégien
C36	Sinnamary	F	16-20 ans	Sinnamary	3°	Collégien

	Lieu de naissance	Lieu de naissance père	Lieu de naissance mère	Lieu de naissance grand-père	Lieu de naissance grand-mère
GP1	France	Togo	Martinique	Togo/Martinique	Togo/Martinique
GP2	Martinique	Martinique	Martinique	Martinique	Martinique
GP3	Cayenne	Cayenne	Guyana	Guyane/Inde	Guyane/Inde
GP4	France	Cameroun	Martinique	Cameroun/Martinique	Cameroun/Martinique
GP5	Cayenne	France	Guyane	France/Guyane	France/Guyane
GP6	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti
GP7	Paramaribo	Paramaribo	Paramaribo	Paramaribo	Paramaribo
GP8	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam
GP9	France	France	France	France	France
GP10	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam
GP11	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam
GP12	Paramaribo	Paramaribo	Paramaribo	Paramaribo/Mana	Paramaribo/Mana
GP13	Pointe Isère	Pointe Isère	Pointe Isère	Pointe Isère	Pointe Isère
GP14	Cayenne	Cayenne	Cayenne	Cayenne	Cayenne
GP15	Martinique	Martinique	Martinique	Martinique	Martinique

	Lieu de naissance	Lieu de naissance père	Lieu de naissance mère	Lieu de naissance grand-père	Lieu de naissance grand-mère
GP16	Surinam	Surinam	Guyane	Surinam/Apatou	Surinam/Apatou
GP17	France	France	France	France	France
GP18	Sinnamary	Cayenne	Sinnamary	Iracoubo	Iracoubo
GP19	Sinnamary	Sinnamary	Sinnamary	Sinnamary	Sinnamary
GP20	Sinnamary	Sinnamary	Sinnamary	Sinnamary	Sinnamary
C1	Cayenne	Martinique	Congo	Martinique/France	Guyane/Panama
C2		Guyana	Guyana	Guyana	Guyana
C3	Cayenne	Martinique	Guyane	Martinique	
C4	Cayenne	Cayenne	Port-au-Prince	Cayenne/Port-au-Prince	Cayenne/Port-au-Prince
C5	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti
C6	NI	Georgetown	Guyane		
C7	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti
C8	Cayenne	Cayenne	Saint-Laurent		
C9	Cayenne	Brésil	Brésil	Brésil	Brésil
C10	Cayenne	Cayenne	Cayenne	Cayenne	Cayenne
C11	Cayenne	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti
C12	France (92)	Guyane	Martinique	Martinique/Ø	Martinique/Ø
C13	NI	Haïti	Haïti	Haïti	Haïti
C14	Cayenne	Haïti	Haïti		
C15	Cayenne	Guyane	Guyane	Guyane	Guyane
C16	Surinam	Haïti	Haïti		
C17	Surinam	Surinam	Paramaribo	Apatou/Apatou	Guyane/Saint-Laurent
C18	Kourou				
C19	Kourou	Kourou	Georgetown	Régina/Georgetown	Georgetown/Kourou
C20	Kourou				
C21	Kourou	Surinam	Surinam	Surinam	Surinam
C22	Kourou	Surinam	Surinam	Surinam/Saint-Laurent	Surinam

	Lieu de naissance	Lieu de naissance père	Lieu de naissance mère	Lieu de naissance grand-père	Lieu de naissance grand-mère
C23	Kourou	Cayenne	Kourou	Kourou/Cayenne	Sinnamary/Kourou
C24	Kourou	Kourou	Kourou		
C25	Kourou				
C26	Surinam	Paramaribo	Paramaribo	Saint-Laurent	Paramaribo
C27	Surinam	Pays-Bas	Surinam	Surinam/Surinam	Surinam/Surinam
C28	Sinnamary	Surinam		Surinam/Surinam	Surinam/Surinam
C29	Cayenne		Belem		Belem
C30	Kourou	Paramaribo	Paramaribo		
C31	Saint-Priest	France	France	France/France	France/France
C32	Cayenne		Brésil		
C33	NI				
C34	Kourou	Brésil	Guyane	Guyane	Guyane
C35	Lyon	Marseille	Dijon	France/France	France/France
C36	Guyana	Guyana	Guyana	Inde/Guyana	Guyana/Inde

	Langue(s) de soi	Langue(s) 1^{ère}(s)
GP1	Français	Français
GP2	Français	Français
GP3	Français	Anglais
GP4	Français	Français
GP5	Français	Français
GP6	Créole guyanais	Créole haïtien
GP7	Ndjuka	Ndjuka
GP8	Néerlandais, taki taki, javanais	Néerlandais
GP9	Français	Français
GP10	Ndjuka	Ndjuka
GP11	Saramaca	Saramaca
GP12	Français, créole guyanais	Français
GP13	Kalin'a	Kalin'a
GP14	Français	Français
GP15	Français	Français
GP16	Busitongo	Busitongo
GP17	Français	Français
GP18	Français	Français
GP19	Français	Créole guyanais
GP20	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
C1	Français, créole guyanais, créole martiniquais, créole haïtien	
C2	Français, portugais, espagnol	Français
C3	Français, créole guyanais, portugais, anglais	Français
C4	Français, créole guyanais, créole haïtien	Français
C5	Créole haïtien	Créole haïtien
C6	Français	Français
C7	Français, créole haïtien	Créole haïtien
C8	Français	Français
C9	Français, portugais	Brésilien

	Langue(s) de soi	Langue(s) 1^{ère} (s)
C10	Français, créole guyanais	Français
C11	Français	Français
C12	français, anglais	Français
C13	Français, créole guyanais, portugais, anglais	Français
C14	Français, créole guyanais, créole haïtien	
C15	Français, créole guyanais, anglais	Français
C16	Créole haïtien	Créole haïtien
C17	Français, créole guyanais, busitongo, anglais, néerlandais	Français
C18	Français, langue amérindienne, busitongo, néerlandais	
C19	Français, créole guyanais, anglais	Français, anglais
C20	Français, créole guyanais	Français
C21	Taki taki	Taki taki
C22	Français, créole guyanais, anglais, taki taki, néerlandais	Taki taki
C23	Français	Créole guyanais
C24	Français	Français
C25	Français	Français
C26	Français, créole guyanais, busitongo (la surinamienne),	Néerlandais
C27	Français, néerlandais, anglais	Néerlandais
C28	Néerlandais	Taki taki
C29	Portugais	Portugais
C30	Surinamienne	Surinamienne/Néerlandais
C31	Français, créole guyanais	Français
C32	Portugais	Français
C33	Français, hmong	
C34	Français, créole guyanais, créole haïtien, créole martiniquais	Français
C35	Français	Français
C36	Français, créole haïtien, busitongo, néerlandais, laotien	Anglais

	Langue(s) tous les jours ?	Langue(s) de temps en temps ?
GP1	Français, créole guyanais	Créole martiniquais, créole martiniquais, créole guadeloupéen, anglais, français
GP2	Français, créole martiniquais	Créole guyanais, portugais, espagnol
GP3	Français	Anglais, portugais, espagnol
GP4	Français	Créole guyanais, créole guadeloupéen, anglais
GP5	Français, créole guyanais	Portugais, anglais
GP6	Français, créole guyanais	Créole haïtien
GP7	FR/Sranan tongo/ndjuka	Créole guyanais, néerlandais
GP8	Français, taki taki, néerlandais	Créole haïtien, javanais
GP9	Français, créole guyanais, ndjuka, languedocien (avec son fils)	Kalin'a/Wayana
GP10	Français, ndjuka	Anglais, espagnol
GP11	Français, créole guyanais	Taki taki, ndjuka, boni, anglais, néerlandais
GP12	Français, créole guyanais, taki taki	Taki taki, néerlandais
GP13	Kalin'a	Créole guyanais, français
GP14	Français	Créole guyanais, taki taki, portugais, anglais, espagnol
GP15	Français, créole guyanais, créole martiniquais	Taki taki, portugais, anglais, espagnol
GP16	Français, créole guyanais, saamaka, ndjuka, portugais	
GP17	Français	Anglais
GP18	Français, créole guyanais	Non
GP19	Français, créole guyanais	Sranan tongo, taki taki, portugais
GP20	Français, créole guyanais	Anglais, espagnol
C1	Français, créole guyanais, créole martiniquais, créole haïtien, portugais	Wayana, ndjuka, portugais
C2	Français, créole guyanais	Non indiqué
C3	Français, créole guyanais	Portugais, anglais
C4	Français, créole haïtien	Portugais, anglais, espagnol
C5	Créole haïtien	Français, créole guyanais
C6	Français	Non

	Langue(s) tous les jours ?	Langue(s) de temps en temps ?
C7	Français, créole haïtien	Créole guyanais
C8	Français, créole guyanais	
C9	Français, portugais (brésilien)	Brésilien
C10	Français, créole guyanais	Non
C11	Français, créole haïtien	Créole haïtien
C12	Français	Anglais, créole
C13	Français, créole guyanais, portugais, anglais, busitongo	
C14	Français, créole guyanais, créole haïtien	Anglais
C15	Français, créole guyanais	Non
C16	Français, créole guyanais, créole haïtien	Français, créole guyanais
C17	Français, créole guyanais, busitongo, anglais, néerlandais	Portugais, anglais, espagnol, néerlandais
C18	Langue amérindienne, busitongo	Non indiqué
C19	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais, anglais
C20	Français, créole guyanais	
C21	Français, autre langue businenge	Non
C22	Français, créole guyanais, anglais, néerlandais	Anglais, néerlandais
C23	Français, créole guyanais	Anglais
C24	Français	Non
C25	Français, créole guyanais	Non
C26	Français, créole guyanais, busitongo, portugais, néerlandais	Anglais, espagnol, néerlandais
C27	Français, créole guyanais, anglais	Anglais, néerlandais
C28	Français, autre créole, néerlandais	Non
C29	Français, portugais	Non indiqué
C30	Taki taki, saamaka	Français, saamaka
C31	Français, créole guyanais	Non
C32	Français	Créole guyanais, portugais
C33	Hmong	Non
C34	Français	Français

	Langue(s) tous les jours ?	Langue(s) de temps en temps ?
C35	Français, créole guyanais	Anglais, espagnol, taki taki
C36	Français, laotien, espagnol	Français, anglais, néerlandais, noir marron, portugais, espagnol, créole haïtien, taki taki, suisse

	A la maison	Avec les amis	Dans un commerce	Dans une administration	A l'école
GP1	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
GP2	Français	Créole martiniquais, créole guyanais	Français	Français, créole, portugais	Français, créole martiniquais
GP3	Français, anglais	Français, créole guyanais	Français	Français	Français, créole guyanais
GP4	Français	Créole guyanais	Français	Français	Français, créole guyanais
GP5	Français	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais	Français
GP6	Français	Créole guyanais, français, créole haïtien	Français		Français
GP7	Français (sœurs), sranan	Français	Créole guyanais, français	Français	Ndjuka, français, créole guyanais
GP8	Français	Français	Français	Français	Ndjuka, français, créole guyanais
GP9	Français, créole guyanais, occitan	Français, créole guyanais	Français	Français	Français, ndjuka, créole guyanais
GP10	Ndjuka, français	Français, anglais, espagnol	Français	Français	Français, ndjuka
GP11	Français	Créole guyanais, français	Créole guyanais, français	Français	Français, créole guyanais, taki taki
GP12	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français	Français	Français, taki taki
GP13	Kalin'a		Créole guyanais		
GP14	Français	Français, créole guyanais	Français	Français	Français, créole

	A la maison	Avec les amis	Dans un commerce	Dans une administration	A l'école
GP15	Français	Français, créole guyanais	Français	Français	Français
GP16	Taki taki	Créole guyanais, français, taki taki, portugais, anglais	Créole guyanais, français, taki taki, portugais, anglais	Créole guyanais, français, taki taki, portugais, anglais	Taki taki, créole guyanais, français
GP17	Français	Français	Français	Français, créole guyanais	
GP18	Français	Créole guyanais	Créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
GP19	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais, français	Français, créole guyanais	Créole guyanais, français
GP20	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
C1	Créole guyanais	Créole guyanais, français	Français, créole	Français	Français
C2	Anglais, français	Espagnol, portugais	Français, créole		Français, espagnol, créole guyanais, portugais
C3	Français, créole guyanais	Français, créole, anglais			Français, créole
C4	Français	Français, créole haïtien	Français	Français	Français, créole haïtien
C5	Créole haïtien	Français, créole haïtien	Français	Français	Français, créole guyanais
C6	Français	Français	Français	Français	Français
C7	Français, créole	Français, créole			Français
C8					
C9	Brésilien	Brésilien			Français
C10	Français	Créole guyanais	Français		Français
C11	Français	Créole guyanais	Français	Français	Français
C12	Français	Français			Français, anglais (un peu)

	A la maison	Avec les amis	Dans un commerce	Dans une administration	A l'école
C13	Français	Français			Français
C14	Français, créole	Français, créole guyanais	Français		Français, créole
C15	Créole, français	Créole, français	Français	Français	Créole, français
C16	Créole haïtien	Français	Français	Français	Français
C17	Busitongo	Français	Anglais	Français	Français
C18	Langue amérindienne	Langue amérindienne	Langue amérindienne	Langue amérindienne	Néerlandais
C19	Créole guyanais	Français			Français
C20	Français	Créole guyanais			Français
C21	Taki taki, français	Français			Français
C22	Créole, néerlandais	Français	Français, anglais	Français	Français, créole, anglais
C23	Français, créole guyanais				
C24	Créole guyanais	Français			
C25	Français	Français	Français	Français	Français
C26	Français, busitongo	Busitongo, français	Français	Français	Français
C27	Anglais, français	Portugais	Français	Français	Français
C28	Néerlandais	Français	Néerlandais		Français
C29	Portugais	Portugais			Portugais
C30	Saamaka	Français	Français	Français	Français
C31	Français, créole	Créole, français	Français	Français	Créole, français
C32	Français, portugais	Créole, français	Français		Français
C33	Hmong	Français	Français, hmong		Français
C34	Créole, français, espagnol	Créole	Français	Français	Français, créole guyanais
C35	Français, créole	Français, créole	Français	Français	Français, créole
C36	Anglais, français	Français	Français	Anglais	Français, taki taki

	Pendant un loisir	Au marché	En commune
GP1	Français, créole guyanais	Créole guyanais	Français, créole guyanais
GP2	Créole guyanais	Créole guyanais, français	Créole guyanais
GP3	Français, créole guyanais	Français, créole	Français, créole guyanais
GP4	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
GP5	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
GP6	Français	Français, créole haïtien	Créole guyanais, créole haïtien, français
GP7	Créole guyanais	Sranatongo, créole guyanais, français	Créole guyanais, français
GP8	Français	Français, taki taki	Javanais, créole guyanais, français
GP9		Ndjuka, créole guaynais, français	Créole guyanais, nengue
GP10	ça dépend	Ndjuka	Français, anglais, ndjuka
GP11	Créole guyanais	Créole guyanais, taki taki	Créole guyanais, français, taki taki
GP12	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais, taki taki	Français
GP13			
GP14	Français	Français, créole guyanais	Créole guyanais
GP15	Français	Français	Français
GP16	Taki taki	Taki taki	Français, créole guyanais, taki taki
GP17	Français	Français, créole guyanais	
GP18	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
GP19	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
GP20	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
C1	Ca dépend	Créole et autre	Wayana, ndjuka, créole, portugais, français
C2			Créole guyanais, français
C3		Français	
C4	Français	Français	

	Pendant un loisir	Au marché	En commune
C5			
C6	Français	Français	Français
C7		Français	
C8			
C9	Brésilien		Français
C10			Français
C11	Français	Français	Français
C12	Français	Français	Français, créole, anglais (un peu)
C13		Créole	
C14		Français	Français
C15	Créole, français		Français
C16	Créole guyanais		Créole guyanais
C17	Français	Créole	
C18	Langue amérindienne	Français	
C19		Français	Français, anglais
C20			Créole guyanais
C21		Créole	
C22	Français	Créole	Anglais
C23			
C24			
C25			Français
C26	Français	Français	Français
C27	Français	Anglais, français	Anglais, néerlandais, français
C28			
C29		Portugais	
C30	Français	Français	
C31	Créole, français	Créole, français	
C32		Français	Français, espagnol (parfois)

	Pendant un loisir	Au marché	En commune
C33	Français		Français
C34	Français, créole guyanais	Créole martiniquais, français	Portugais
C35	Français, créole	Français, créole	Français
C36	Français, suisse	Toutes les langues, sauf le Suisse et l'Espagnol	

	Quand vous réfléchissez tout haut ?	Quand vous êtes fâché ?	Quand vous vous amusez ?
GP1	Français	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
GP2	Français	Créole martiniquais	Créole martiniquais
GP3	Français	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
GP4	Français	Créole guyanais, français	Créole guyanais
GP5	Créole guyanais	Français	Créole guyanais, français
GP6	Français		Français, créole guyanais
GP7	Ndjuka	Ndjuka (mélange), français	Créole guyanais, français
GP8	Français	Français	Français
GP9	Français, occitan	Français, occitan, créole martiniquais	Créole guyanais
GP10	Ndjuka	Ndjuka	Français, ndjuka
GP11	Saamaka, créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
GP12	Français	Créole	Créole
GP13			
GP14	Créole guyanais	Français	Créole
GP15	Français, créole guyanais	Créole martiniquais	Créole guyanais, français
GP16	Taki taki	Créole, taki taki	Français, taki taki
GP17			
GP18	Créole guyanais	Créole guyanais	Créole guyanais
GP19	Créole guyanais	Créole guyanais	Français (avec les filles), créole guyanais
GP20	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais	Français, créole guyanais
C1	Français	Portugais, créole	Ca dépend

	Quand vous réfléchissez tout haut ?	Quand vous êtes fâché ?	Quand vous vous amusez ?
C2		Espagnol (dominicain), créole guyanais	Portugais
C3	Français, créole	Français	Anglais, créole, français
C4	Français		Français
C5	Créole haïtien	Créole haïtien	Français, créole guyanais
C6	Français	Français	Français
C7	Français, créole	Créole, français	Créole, français
C8			
C9			Français
C10			Français
C11	Français	Français	Français
C12		Créole (mélanges créole martiniquais et guyanais)	Français
C13		Anglais	Français
C14		Créole, anglais	Français
C15	Français	Créole	Créole, français
C16	Créole haïtien	Créole haïtien	Créole guyanais
C17	Français	Busitongo	Français
C18	Langue amérindienne	Néerlandais	Français
C19		Créole guyanais	Français
C20			
C21		Français	Français
C22	Français	Créole	Français
C23			
C24			
C25			
C26	Français	Créole	Portugais

	Quand vous réfléchissez tout haut ?	Quand vous êtes fâché ?	Quand vous vous amusez ?
C27	Français	Néerlandais	Français
C28			
C29			Portugais
C30	Français	Français	Français
C31	Français	Créole	Créole, français
C32	Portugais		Français, créole
C33	Français	Français	Français
C34	Français	Créole guyanais	Créole guyanais
C35	Français	Français	Français, créole
C36	Néerlandais	Anglais	Français

	Autres langues comprises	Apprentissage guidé des langues parlées ?	Apprentissage guidé des langues comprises ?	En écoutant ?	En discutant ?
GP1	Créole haïtien, mina	ANG/ESP	N	O	O
GP2	Créole haïtien, anglais	POR	N	O	O
GP3		ESP		O	O
GP4	Portugais, espagnol, douala	Anglais	O (ESP)	O	O
GP5	Saamaka, espagnol, italien	POR	N	O	O
GP6	Taki taki			O	O
GP7	Anglais, espagnol	Français	ANG/ESP	O	O
GP8		Français		O	O
GP9	Allemand	OCC/POR/ANG/Boni/kalin'a/CR	languedocien/boni/kalin'a/CR GUY		
GP10	Créole guyanais, portugais	ANG/ESP/FR	N	O	O
GP11		FR/CR GUY		O	O
GP12		N		O (NEE)	O
GP13					

	Autres langues comprises	Apprentissage guidé des langues parlées ?	Apprentissage guidé des langues comprises ?	En écoutant ?	En discutant ?
GP14	Créole antillais	N	N	O	O
GP15		O (LV)/N (langues locales)		O	O
GP16	Allemand	Français	N (ALL)	O	O
GP17		N		O	O
GP18	Espagnol	N	O (ESP)	O	O
GP19	Anglais, espagnol	N	O (ANG/ESP)	O	O
GP20	Taki taki	O (ANG/ESP)	N	O	O
C1	Anglais, espagnol	N	N	N	O
C2		O : POR / N : ESP/CR GUY	N	O	
C3		O: ANG/POR	N	N	N
C4		N	N	O	O
C5		O : FR/ANG/ N: CR		O	O
C6	Anglais	N : FR	O: ANG	N	O
C7		O: FR	O: FR		
C8				O	O
C9	Créole guyanais, anglais, espagnol	N	N	O	N
C10	Anglais, espagnol	N : FR	N: FR	O	N
C11	Portugais, anglais	N	N	O	N
C12	Créole haïtien	O: ANG	N: CR HAI	N	Un peu
C13		O	O: ANG	O	O
C14	Anglais	N	N	N	O
C15	Créole haïtien	O : ANG/FR			
C16	Anglais	N	N	N	N
C17	Autre créole, langue amérindienne	N: ANG/POR/ESP/NEE	N: FR/BUSH	O	O
C18	Créole guyanais, anglais	N: POR/ESP	O	N	N

	Autres langues comprises	Apprentissage guidé des langues parlées ?	Apprentissage guidé des langues comprises ?	En écoutant ?	En discutant ?
C19	Créole, taki taki, anglais	N: ANG/CR	N: ANG	N	N
C20	Français, créole guyanais, anglais			N	N
C21	Créole guyanais, anglais	O: ANG/FR			
C22	Aluku, portugais, allemand	N: FR/ANG/BUSHI/NEER/CR	N	O	O
C23		N	N	O	O
C24		N	O: ANG	N	N
C25		N	N	N	N
C26	Créole antillais, portugais, anglais, néerlandais	O: POR/CR ANT	N: NEE/ANG/BUSHI		O
C27	Portugais	O: ANG	N: ANG	O	N
C28	Portugais, anglais	O: ANG/N:ESP	N	O	O
C29		O: ANG/POR	N	N	N
C30	Créole guyanais	N: SARAKAKA/NEE/FR	N: CR GUY	O	N
C31	Anglais	N: FR/CR	O: ANG	O	O
C32	Créole martiniquais	O: ESP	N: CR MAR	N	O
C33	Anglais	N	N	N	N
C34	Portugais	O: ESP	N: POR	O	N
C35	Portugais	O:ANG/ESP / N:CR/TAKI TAKI/FR	N: POR	O	O
C36	Créole guyanais, créole martiniquais, hmong	O: ESP/POR	N		O

	Concernant les langues, avez-vous le sentiment qu'en Guyane les langues se rencontrent ? Si oui, pouvez-vous décrire la façon dont elles se rencontrent ?
GP1	mélanges
GP2	contacts réguliers
GP3	CR langue véhiculaire + effort de parler d'ô langues
GP4	
GP5	mélanges/emprunts/intercompréhension
GP6	mélange codique/un peu
GP7	mélange codique
GP8	échanges
GP9	mélange codique
GP10	intercompréhension/adaptation aux locuteurs/ça dépend de la réception de chacun
GP11	Par les personnes
GP12	Chaque langue est différente.
GP13	
GP14	Par leur façon de s'exprimer, de se rejoindre, c'est-à-dire intercompréhension
GP15	Dans le CR GUY, il y a beaucoup de mots brésiliens. Les gens passent facilement d'une langue à l'autre; il y a un mélange (Ex : créoles => un seul créole non distinct). Intégration/Exclusion par les langues. Moyen de convivialité
GP16	Contacts de communautés
GP17	Intercompréhension
GP18	Communication entre les différentes communautés.
GP19	Intercompréhension. Nécessité de communiquer. C'est important d'apprendre les autres langues pour mieux communiquer. Mais il faut parler créole parce qu'on est en Guyane.
GP20	Intercompréhension
C1	
C2	
C3	Elles sont totalement différentes
C4	

	Concernant les langues, avez-vous le sentiment qu'en Guyane les langues se rencontrent ? Si oui, pouvez-vous décrire la façon dont elles se rencontrent ?
C5	
C6	
C7	
C8	
C9	
C10	
C11	
C12	
C13	
C14	
C15	
C16	Elles sont bien
C17	Je ne sais pas mais pour moi c'est facile
C18	
C19	Je ne sais pas comment expliquer
C20	
C21	
C22	
C23	
C24	
C25	
C26	
C27	Parce qu'ils se séparent
C28	
C29	Chacun parle de son côté
C30	
C31	

	Concernant les langues, avez-vous le sentiment qu'en Guyane les langues se rencontrent ? Si oui, pouvez-vous décrire la façon dont elles se rencontrent ?
C32	
C33	
C34	Les langues se rencontrent car on a nos frontières avec le Surinam et le Brésil
C35	
C36	Les langues n'ont pas le même niveau. Elles ont leurs racines et leurs cultures

	Pensez-vous que les langues ont un statut différent entre elles ? Si oui, quelles distinctions faites-vous entre les langues ?	
GP1	N	nécessité langue unificatrice
GP2	O	meilleure expression
GP3	O	pour être un peuple polyglotte
GP4	N	elles ne sont pas sur le même schéma
GP5	N	ça dépend de la situation
GP6	O	pas de différences entre les langues
GP7	O	ça permet aux gens de s'exprimer
GP8		
GP9	N	ça dépend des politiques linguistiques, or ce n'est pas le cas en France. Mais les langues devraient être reconnues
GP10	O	mais ça dépend des gens
GP11	N	On adapte la langue en fonction du lieu
GP12	N	Parce qu'on est en Guyane, donc on doit parler français, et le créole ensuite, pendant les loisirs. Et on ne devrait même pas parler taki taki.
GP13		
GP14	O	Le but de la langue est de se faire comprendre
GP15	N	Pas possible. Dans tous les pays, il y a une langue officielle. Mais dans tous les pays multiculturels, il faut qu'il y ait plusieurs langues officielles. Il faudrait amener les Guyanais à parler plusieurs langues.
GP16	N	Pour le futur, pour la richesse de la Guyane
GP17	O	Pour s'entendre, se comprendre entre différentes ethnies. Ca peut être une barrière.
GP18	O	Les langues servent à communiquer.
GP19	O	Parce qu'on est une communauté multiethnique, il faut que tout le monde ait sa place. Mais le créole permet une meilleure intégration.
GP20	N	Nous sommes dans un pays français. Dans l'administration, c'est le français.
C1	O	Parce que l'on rencontre n'importe qui à n'importe quel moment et n'importe où
C2	N (moment)/O (endroit)	moment: parce que certaines phrases sont un peu compliquées
C3	O	Rien ne t'empêche de parler toutes les langues que tu as envie de parler
C4	N	Ce n'est pas bien, c'est un manque de respect

	Pensez-vous que les langues ont un statut différent entre elles ? Si oui, quelles distinctions faites-vous entre les langues ?	
C5		
C6	O (moment)/N (endroit)	Question de compréhension, pour communiquer
C7	non	Question de compréhension, pour communiquer
C8	O	
C9	N	On ne peut pas parler toutes les langues dans les lieux officiels (école, mairie)
C10	N	
C11	N	
C12	N	Parce qu'il y a des gens qui ne savent même pas qu'elles existent et il y a des gens qui ne comprennent pas
C13	N (moment)/O (endroit)	
C14	N (moment)/O (endroit)	Moment : Parce que nous en Guyane, on utilise les autres langues pour un autre pays ou pour les gens qui ne parlent pas français ou autres. Endroit: Parce que en Guyane il y a un mélange de n'importe où.
C15	N	Car des fois on doit avoir un minimum de respect.
C16	N	Elles sont différentes
C17	N (moment)/O (endroit)	
C18	O	Ne sait pas
C19	O (moment)/o (endroit)	Moment: Parce que si la famille ou des amis à toi qui parlent la langue française Endroit: Parce qu'il y a plusieurs personnages qui parlent différentes langues.
C20	O	
C21	N	
C22	N	Parce qu'il y a des gens qui ne parlent pas la même langue
C23	N	Les étrangers ne comprennent rien, ils ne comprennent pas les langues de Guyane
C24	N	Ne sait pas
C25	O	
C26	O	Parce que c'est facile pour moi et j'aime bien apprendre aux autres
C27	N	Parce qu'il n'y a pas que le français dans le monde
C28	N	Parce que c'est trop difficile, mais si on m'apprend je peux connaître

	Pensez-vous que les langues ont un statut différent entre elles ? Si oui, quelles distinctions faites-vous entre les langues ?	
C29	N	Parce qu'on ne parle pas la même langue dans le monde
C30	O(moment)/N(endroit)	Moment : Parce qu'il y a des gens qui comprennent que le français, créole etc. et c'est souvent utile/Endroit: Parce que c'est pas tout le monde qui parle la langue guyanaise
C31	N	Moment: Quand on est avec des gens qui comprennent pas et ben on peut pas parler ou quand on est en entretien/Endroit: Parce que dans on est en France, les gens ne comprennent pas
C32	N(moment)/O(endroit)	Endroit: Parce que tout le monde ne parle pas français; cela permet de communiquer avec les autres personnes qui ne parlent pas français
C33	O(moment)/N(endroit)	
C34	N(moment)/N(endroit)	Moment: Car si on est à l'école et qu'on est en cours de français et qu'on se met à parler taki taki, on est sûr de ne pas se faire comprendre/endroit: Pas n'importe où mais avec les camarades
C35	N(moment)/N(endroit)	Moment: Il y a beaucoup trop de langues parlées en Guyane et que tt le monde ne comprend pas forcément./Endroit: il y a des endroits où l'on parle français comme à l'école et par respect pour les profs, on ne doit pas parler les langues qu'ils ne comprennent pas.
C36	N(moment)/O(endroit)	Moment: Car si nous sommes dans une classe nous pouvons pas parler à n'importe qui ne connaît pas la langue/ Endroit: Quand on est entre nous les amis ou la famille

	Motivations pour parler sa langue ?
GP1	expression, communication
GP2	expression
GP3	né dans un pays français
GP4	langue riche, que j'aime, ma langue
GP5	c'est celle que j'ai apprise, c'est normal
GP6	langue maternelle, langue de sa famille
GP7	langue maternelle, langue de sa famille
GP8	communication/intégration
GP9	je n'ai pas le choix
GP10	avec ses parents
GP11	langue maternelle
GP12	c'est celle que j'ai apprise
GP13	
GP14	langue maternelle/langue première (français, créole)
GP15	Par assimilation/Exigences sociales/le créole n'est pas considéré comme valorisant
GP16	c'est ma langue
GP17	dialoguer/échanger/communiquer
GP18	Revendication identitaire
GP19	langue maternelle/transmission pour faire vivre le créole/revendication identitaire
GP20	Revendication identitaire
C1	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe
C2	sa langue, langue de sa famille, discuter avec ses amis et ses camarades de classe
C3	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue, c'est nécessaire
C4	sa langue, elle aime cette langue, discuter avec ses amis, c'est nécessaire
C5	
C6	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est nécessaire
C7	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue, discuter avec ses amis, c'est nécessaire
C8	sa langue, langue de sa famille

	Motivations pour parler sa langue ?
C9	langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec des amis
C10	langue de sa famille, discuter avec ses amis
C11	sa langue
C12	sa langue, langue de sa famille, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est nécessaire
C13	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec ses camarades de classe
C14	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue, parce qu'elle est habituée
C15	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est nécessaire
C16	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue
C17	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe
C18	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue
C19	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue
C20	
C21	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue
C22	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe
C23	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est nécessaire
C24	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue
C25	
C26	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue, discuter avec ses amis
C27	langue de sa famille
C28	sa langue, langue de sa famille
C29	sa langue, discuter avec ses camarades de classe
C30	sa langue, langue de sa famille
C31	langue de sa famille, elle aime cette langue, discuter avec ses amis, c'est nécessaire
C32	langue de sa famille
C33	sa langue, langue de sa famille
C34	langue de sa famille, c'est nécessaire
C35	sa langue, langue de sa famille, il aime cette langue, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est nécessaire
C36	Sa langue, langue de sa famille, discuter avec ses amis, c'est nécessaire

	Motivations pour parler d'autres langues
GP1	communication
GP2	enrichissement culturel/communication
GP3	ouverture sur le monde
GP4	communication
GP5	envie
GP6	adaptation à l'endroit où l'on vit
GP7	communication
GP8	communication/revendication identitaire (javanais)
GP9	envie/curiosité, plaisir
GP10	communication
GP11	communication
GP12	parce que j'ai entendu mes grands-parents parler le néerlandais
GP13	
GP14	communication
GP15	ouverture/scolarité/besoin d'intégration/sonorités du CR GUY
GP16	commerce/négoce
GP17	communication
GP18	communication
GP19	communication
GP20	Communication
C1	discuter avec ses camarades de classe, elle aime parler ces langues
C2	sa langue, langue de sa famille, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est nécessaire
C3	discuter avec ses camarades de classe, elle aime parler ces langues, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire
C4	c'est nécessaire
C5	
C6	langue de l'école
C7	discuter avec ses amis et ses camarades de classe, elle aime ces langues, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire

	Motivations pour parler d'autres langues
C8	
C9	langue de sa famille, il aime cette langue, c'est une langue de l'école
C10	discuter avec ses amis
C11	langue de sa famille
C12	langue de l'école, elle parle avec sa tatie
C13	sa langue, langue de sa famille, langue de l'école, c'est nécessaire
C14	discuter avec ses camarades de classe, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire
C15	langue de sa famille, c'est une langue de l'école
C16	
C17	sa langue, langue de sa famille, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, elle aime cette langue, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire
C18	elle aime cette langue
C19	sa langue, langue de sa famille, elle aime cette langue
C20	
C21	discuter avec ses amis et ses camarades de classe, il aime ces langues, c'est une langue de l'école
C22	langue de sa famille, il aime cette langue
C23	sa langue, langue de sa famille, discuter avec ses amis et ses camarades de classe, il aime cette langue, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire
C24	langue de sa famille, discuter avec ses camarades de classe
C25	
C26	discuter avec ses amis et ses camarades de classe, elle aime ces langues, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire
C27	discuter avec ses amis
C28	sa langue, langue de sa famille
C29	sa langue, langue de sa famille
C30	sa langue, langue de sa famille, c'est une langue de l'école
C31	discuter avec ses amis, elle aime cette langue
C32	discuter avec ses amis
C33	

	Motivations pour parler d'autres langues
C34	langue de sa famille, c'est une langue de l'école
C35	discuter avec ses amis et ses camarades de classe, c'est une langue de l'école, c'est nécessaire
C36	discuter avec ses amis, elle aime cette langue, c'est nécessaire

	On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », êtes-vous d'accord avec ce terme ? Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?	
GP1	O	juxtaposition de peuples et de langues
GP2	O	contacts de plusieurs ethnies
GP3	O	Plusieurs cultures
GP4	O	mosaïque de cultures/kaléidoscope
GP5	O	Concentration de tous les pays du monde
GP6	O	Plusieurs communautés vivent en Guyane
GP7	O	Il y a différentes ethnies qui vivent avec leur culture, leur langue
GP8	?	
GP9	N	"mosaïque", ça a qqe chose de figé
GP10	O	multitude de cultures, de langues
GP11	?	
GP12	?	
GP13		
GP14	O	C'est un panaché de populations, de mélanges d'ethnies, de cultures. C'est une belle mosaïque.
GP15	O	Parce que la Guyane est un ensemble fragmenté. C'est un pays multiculturel, mais pas pluriel. Le métissage ne s'est pas encore réalisé.
GP16	?	
GP17	O	Plusieurs races (indiens, hindous, créoles, français, chinois)
GP18	O	Regroupement de langues, de communautés.
GP19	O	C'est une chance que la Guyane soit multiethnique, mais il faut que les Guyanais soient la tête de proue de cet ensemble.
GP20	O	Plein de races/individus de toute origine. Plusieurs ethnies qui forment une mosaïque.

	On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », êtes-vous d'accord avec ce terme ? Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?	
C1	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent mal entre elles, parce que les étrangers viennent et certains mettent le bordel
C2	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent mal entre elles : bête, méchant
C3	Pas une seule communauté en Guyane	
C4	Pas une seule communauté en Guyane	
C5		
C6		

	On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », êtes-vous d'accord avec ce terme ? Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?	
C7	Pas une seule communauté en Guyane	Certaines pers. se comportent TB entre elles et d'autres pas. Trop de gens racistes en Guyane, si par ex tu es noir de peau et que tu vas chercher un W chez un blanc si il est raciste il te refuse le poste, il le donne à un blanc.
C8	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent mal entre elles : il y a trop de bagarres
C9	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent bien, tranquille
C10	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent bien
C11	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent normalement
C12	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés se comportent mal entre elles
C13	Il y a une seule communauté en Guyane	
C14	Pas une seule communauté en Guyane	Ne sait pas
C15		
C16		Les communautés se comportent très bien
C17	Pas une seule communauté en Guyane	En parlant le français entre.
C18	Il y a une seule communauté en Guyane	En parlant l'amérindien
C19	Il y a une seule communauté en Guyane	
C20	Il y a une seule communauté en Guyane	
C21	Pas une seule communauté en Guyane	
C22	Pas une seule communauté en Guyane	? Pas compris
C23	Il y a une seule communauté en Guyane	

	On parle souvent de la Guyane comme d'une « mosaïque », êtes-vous d'accord avec ce terme ? Qu'est-ce que cela signifie pour vous ?	
C24	Il y a une seule communauté en Guyane	
C25		
C26	Pas une seule communauté en Guyane	
C27	Pas une seule communauté en Guyane	Ils vivent pas ensemble
C28	Pas une seule communauté en Guyane	Ils partagent entre eux
C29	Pas une seule communauté en Guyane	Ils se comportent bien
C30	Il y a une seule communauté en Guyane	
C31	Il y a une seule communauté en Guyane	
C32	Pas une seule communauté en Guyane	Les communautés ne se comportent pas très bien, il n'y a pas de communication entre elles
C33	Pas une seule communauté en Guyane	
C34	Pas une seule communauté en Guyane	En Guyane nous avons plusieurs nationalités, nous sommes tous mélangés.
C35	Pas une seule communauté en Guyane	Elles s'entendent bien pour la plupart sauf certaines fois entre les ethnies mais il y aussi beaucoup de nationalités donc c'est un peu normal.
C36	Pas une seule communauté en Guyane	Elles se connaissent bien entre elles

	Souhaitez-vous que cette situation que vous décrivez change ? Pour quelles raisons ?	
GP1	O	cohésion sociale et enrichissement culturel
GP2	O	plus d'échanges
GP3	N	la pluriethnicité permet de faire évoluer les mentalités
GP4	N	l'avenir est dans le métissage
GP5	N	Elle ne pourra pas changer.
GP6	O	La Guyane n'est pas encore construite. Il faut que les gens s'unissent.
GP7		
GP8		

	Souhaitez-vous que cette situation que vous décrivez change ? Pour quelles raisons ?	
GP9		
GP10	N	c'est bien comme ça. Tu rencontres des gens, ça trouve l'esprit.
GP11		
GP12		
GP13		
GP14	N	Mais qu'elle s'améliore. Qu'on arrive à mieux cohabiter, pour se comprendre
GP15	O	Parce tant que l'on n'arrivera pas à un métissage, il n'y aura pas de projet commun pour la Guyane. Parce que les objectifs de chaque ethnie ne sont pas les mêmes.
GP16		
GP17	N	Ca fait une spécificité, c'est le charme de la Guyane. Tout le monde s'entend bien. Il n'y pas trop de racisme. Je n'ai jamais senti cette chose.
GP18	N	Dès que les gens qui viennent nous respectent.
GP19	O	Les Guyanais doivent être les décideurs.
GP20	N	C'est bien d'être confronté à d'autres ethnies, à cette diversité.
C1	N	
C2	O	Elle veut la paix
C3	N	C'est bien comme c'est
C4	O	Pour mieux communiquer
C5		
C6		

	Souhaitez-vous que cette situation que vous décrivez change ? Pour quelles raisons ?	
C7	O	Parce qu'il y a des gens qui sont racistes.
C8	O	On pourra vivre en paix
C9	N	C'est tranquille et joyeux
C10	N	C'est bien
C11	N	Pour la paix
C12	O	Pour qu'il y ait la paix
C13	O	
C14	N	
C15		
C16	O	Parce que c'est bien de parler toutes les langues
C17	N	
C18		
C19	O	Pour que la Guyane soit grande
C20		
C21		
C22	N	Parce qu'on partage entre nous, ou vendre entre nous
C23	O	Pour que les communautés en un seul groupe peuvent avoir des conflits
C24	N	Parce que c'est bien comme ça
C25		
C26	O	Parce qu'il y a ceux qui disent n'importe quoi, tu ne comprends pas. C'est emmerdant, excusez-moi pour mon expression.
C27	O	Parce que je veux que la Guyane change. Et ils doivent vivre ensemble.
C28	O	Pas compris
C29	N	
C30	N	Parce que certaines langues nous apprennent plusieurs choses sur leur culture
C31	N	C'est bien de voir plusieurs cultures et d'autres religions, ça nous apprend des choses
C32	O	Parce que personne ne s'entend et il y a toujours des problèmes entre eux et cela n'est pas bon pour les jeunes et les enfants. En voyant ça comment voulez-vous que les enfants se conduisent bien avec une bonne éducation.
C33	O	

C34	N	Car nous avons des diversités différentes, des cultures différentes et c'est cela qui constitue la Guyane.
C35	N	Parce que c'est très bien comme ça, les coutumes se mélangent, ça permet de connaître des gens différents et d'apprendre de nouvelles langues.
C36	N	Car vivre avec les autres te fait découvrir les autres et c'est bien pour la Guyane ou ailleurs aussi.

11 La grille « LAFDEF » de R. Chaudenson au regard de la situation guyanaise

Nous avons tenté d'appliquer à la situation linguistique de la Guyane française, un outil largement utilisé dans le cadre de la francophonie (Baggioni, Calvet, Chaudenson, Manessy & Robillard, 1992 ; Chaudenson R. & Rakotomalala D., 2004). Car en tant que département français d'Amérique, la Guyane, comme tous les autres départements français d'outre-mer, a des spécificités qui ne sont pas mises en lumière parce qu'englobée dans les statistiques nationales. Son fonctionnement est identique à celui des départements de la Métropole, au niveau de toutes les structures administratives, scolaires et économiques, mais la réalité linguistique est bien différente. Son détachement géographique de « l'Hexagone », à 8000 km de là, en Amérique du Sud, fait d'elle un territoire à part.

La grille nous paraissait particulièrement adaptée pour une évaluation empirique des pratiques guyanaises, étant donné que nous avons une bonne connaissance du terrain guyanais. Or, il s'est avéré que la grille d'analyse ne corroborait pas les observations faites sur le terrain.

La validité de la grille de R. Chaudenson n'a pas été remise en cause et pourtant certaines observations amènent à s'interroger sur la pertinence des critères. Aussi, avant d'en analyser la pertinence, il nous faut analyser les contextes d'émergence de l'outil : historique, politique, linguistique et conceptuel.

11.1 Le contexte d'élaboration de la grille de R. Chaudenson

En 1988, R. Chaudenson met au point la *Grille d'analyse des situations linguistiques* dans le cadre du programme intitulé *Langues et développement* qui répond à un appel d'offre de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (A.C.C.T.) : « Economie des ressources humaines dans les pays en développement ». L'objectif est d'établir une typologisation des situations de francophonie. A l'origine conçue pour analyser le terrain francophone, la grille est présentée comme étant

« universelle » et pouvant s'appliquer « à n'importe quelle situation linguistique » (Chaudenson, 1988).

Cet outil a très vite été mis en pratique dans l'espace francophone. Les pratiques dans l'espace francophone sont diverses, mais réside comme point commun l'existence du français, sous des formes différentes : seule langue officielle, langue officielle à côté d'autres langues officielles, langue d'éducation, langue vernaculaire, langue de culture. *La Grille d'analyse des situations linguistiques* propose une vision globale de la francophonie, en présentant une synthèse de la diversité des pratiques linguistiques dans l'espace francophone. Mais elle peut également s'appliquer à chaque contexte francophone.

L'Afrique francophone – support de la francophonie, en fait, à l'origine – est en pleine crise identitaire à cette époque ; après la décolonisation, la revendication d'un droit à l'égalité de statut : souveraineté institutionnelle, valorisation des cultures et des langues appelées « nationales » mais aussi et surtout, revendication de la maîtrise égale de la langue française et par là, de l'écrit. La langue française dans toute sa densité (parler et écrire) est envisagée comme un moyen d'expression idéal pour aller vers le progrès universel (Senghor, 1962).

La francophonie, de ce point de vue, est un espace où l'on peut exprimer en français, langue intellectuelle par excellence, des images culturelles africaines ; il est donc important de s'y investir pleinement. Le français est la langue officielle de l'écrit et donc de l'administration, de l'école et de la communication de masse.

La francophonie crée cet espace d'échanges entre les nations et les cultures ; la valeur de la langue française en est renforcée parce qu'elle évoque la diversité d'un ensemble. Elle prend forme, plus hors de France qu'en France, et de nombreuses instances sont créées pour intervenir tant sur le plan de la culture et de la langue, que sur celui de la coopération technique.

L'Agence de Coopération Technique et Culturelle (ACCT) est constituée en 1966, qui deviendra plus tard l'Agence de la Francophonie, la plus haute instance de l'organisation francophone. Les organismes qui lui sont subordonnés verront le jour pour permettre les échanges entre les institutionnels, entre les professionnels, sur des thèmes spécifiques : l'éducation, la jeunesse, le sport, la communication,

l'économie, le droit, etc. Les chefs d'Etat se réunissent régulièrement lors de sommets, où les grandes lignes politiques de la francophonie sont décidées.

11.2 Le contexte linguistique en Afrique francophone et le cadre conceptuel de la grille

Le français, langue de l'administration coloniale française auparavant, est restée la langue de l'administration, et par conséquent a gardé son statut de langue officielle, c'est-à-dire un statut élevé. Certaines langues africaines ont été érigées langues nationales, soit parce que ce sont des langues de groupes majoritaires ou socialement élevés, soit parce que ce sont des langues véhiculaires. Les autres langues ont gardé leur vitalité, parce qu'elles sont les langues du quotidien des différentes communautés.

Bien que relevant du plurilinguisme, cette situation linguistique a souvent été qualifiée de diglossique, pour décrire une différence d'usages entre les langues en présence. Il y aurait une langue haute, qui serait la langue officielle, langue de la maîtrise de l'écrit, utilisée dans les situations officielles (administration, école, communication de masse); puis une langue basse, qui serait alors la langue maternelle de chaque locuteur, utilisée dans les situations plus intimes de la vie quotidienne, familiale et orale. Ce fonctionnement binaire, représenté par le concept de « diglossie », a montré quelques limites par rapport aux situations plurilingue, cependant, il semble évident à ce moment que la préoccupation principale est la question du statut des langues.

La question du statut des langues étant posée comme principe, il s'agissait d'analyser les situations linguistiques africaines. Quelles langues sont parlées ? Où ? Avec quelle importance ? Par qui ? La construction nationale se faisant, des enquêtes à grande échelle sur les pratiques linguistiques sont réalisées en Afrique francophone. Mais sous quel angle ont été abordées ces questions, en ce qui concerne l'élaboration de la grille ? S'inscrivant dans le cadre d'un appel d'offre de l'A.C.C.T., la grille d'analyse intervient dans un contexte de politique de développement. Le programme intitulé *Langues et développement* présente ainsi clairement les objectifs de développement liés aux langues ; il s'agit plus

précisément de réfléchir aux « stratégies adaptées en matière d'aménagement linguistique » (Chaudenson, 1988).

L'école, comme la ville, apparaît comme le lieu où s'exprime le mieux le plurilinguisme, car elle rassemble des enfants issus de communautés linguistiques différentes qui apprennent ensemble à parler puis à écrire une langue qu'ils découvrent, le français. Les mots-clés de l'école sont ceux que l'on retrouve en didactique des langues : apprentissage de l'écrit, compétence linguistique, langue maternelle/langue seconde. Ainsi, l'univers de référence de la sociolinguistique a ainsi été fortement imprégné de ces notions qui découlent de la définition de « langue » envisagée comme un code, c'est-à-dire comme un système de signes dont on cherche à évaluer la compétence. La conception de la langue dans sa dynamique sociale, c'est-à-dire la prise en compte des représentations et du contexte dans lequel celle-ci apparaît, intervient plus tardivement. On retrouve ainsi dans la grille d'analyse la marque des éléments de référence propres aux travaux issus de ce contexte scientifique : l'importance de l'écrit que l'on retrouve à travers le choix des variables « administration » et « éducation » ; le rôle central de la compétence linguistique ; et l'opposition binaire langue maternelle / langue seconde, par la mise en forme même de la grille – et plus visuellement, du graphique.

La question des représentations des langues n'a été ajoutée qu'après les remarques faites à l'encontre de la grille (Dumont & Maurer, 1995), mais elle a été traitée comme un critère complémentaire. Or, le fait de prendre en compte le critère « représentations » impliquerait peut-être la nécessité de reconcevoir les autres critères à partir des représentations en question, car ce dernier critère bouleverse leur légitimité.

La partie à suivre nous permet de présenter plus en détail cette grille afin d'étudier les causes éventuelles des choix effectués en termes de critères d'analyse ; nous verrons les conséquences qu'entraîneront ces critères choisis.

11.3 Présentation de la grille proposée par R. Chaudenson

Comment mesurer l'expansion du français dans les zones où l'on utilise le français, quel qu'en soit son usage ? R. Chaudenson propose, à la suite d'autres

travaux s'attellant à cette question (Bal, 1977 ; Manessy, 1979 ; Valdman, 1979), de reprendre l'opposition entre « status » et « corpus ». Le « status » englobe le statut, les institutions, les fonctions et les représentations des langues ; le « corpus » concerne les pratiques linguistiques elles-mêmes : modes d'appropriation ou compétences, productions ou consommations langagières.

Ainsi se déclinent les éléments du status et du corpus qui feront l'objet de l'analyse. Nous reprenons ici les critères de la version remaniée de la grille (2000), pour le status : officialité, usages institutionnalisés, éducation, moyens de communication de masse, potentialités économiques et représentations sociales ; pour le corpus : appropriation linguistique, vernacularisation *versus* véhicularisation, compétence, production et consommation langagières.

Nous ne reviendrons pas sur l'explication de chaque critère, étant donné que cela a déjà largement été développé par R. Chaudenson lui-même dans les différentes versions et modes d'emploi de la grille (Chaudenson, 1988 ; Chaudenson, 2000 ; Chaudenson & Rakotomalala, 2004).

A partir d'un barème donné, les chiffres sont portés sur un graphique dont l'abscisse représente la valeur des éléments du corpus et dont l'ordonnée représente la valeur des éléments du status. Il nous semble que cette présentation biaise la représentation des données, dans la mesure où l'on s'attend à ce que des variables dépendantes (ou données invariables) (comme celles du status) soient posées sur l'axe des abscisses et les variables indépendantes (ou données variables) sur celui des ordonnées.

L'effet produit est que le status a une lecture verticale correspondant donc aux représentations que l'on se fait du statut d'une langue (élevé à bas), ce qui donne au français une hauteur que n'atteint jamais les langues locales. A l'inverse, le corpus a une lecture horizontale, les données s'étalent en longueur sur le graphique, ce qui amoindrit, par un effet d'optique, la densité des pratiques linguistiques, précisément des langues locales.

Les différentes situations de francophonie se distinguent dès lors en trois types (I, II, III) : status plus élevé que le corpus, c'est-à-dire que le français est une langue officielle, mais il n'est pas pour autant pratiqué ; équilibre entre le status et le corpus, c'est le cas de la France ; corpus plus élevé que le status, c'est-à-dire, des

pratiques linguistiques importantes alors qu'il n'est pas reconnu comme langue officielle.

La présentation sous forme de graphique veut donner à voir clairement l'expansion du français dans le monde et ce qu'il faudrait faire pour éventuellement intervenir sur les moyens de diffusion de la langue ou sur son officialisation. Ensuite, il a été question de son emploi dans les différentes situations linguistiques des états de la francophonie, c'est-à-dire que la grille servirait à décrire la situation linguistique de chaque pays.

Nous ne nous interrogeons pas sur son intérêt par rapport au français, mais plutôt sur son expansion aux situations linguistiques en général. P. Dumont & B. Maurer le signalaient déjà, pour faire une étude monographique d'un pays, cet outil n'est pas suffisamment précis (Dumont & Maurer, 1995). Nous verrons comment, appliqué à une étude monographique de la Guyane, la grille montre certaines limites.

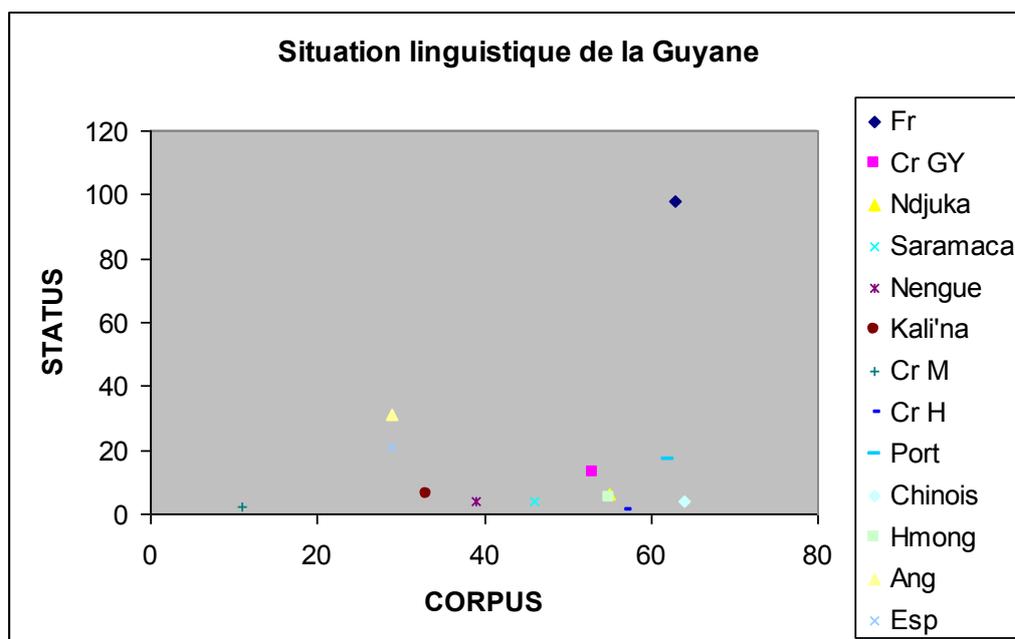
Nous avons appliqué la grille à la Guyane dans le but de montrer la portée de chaque langue dans le paysage linguistique guyanais. Nous espérons qu'elle permette de visualiser clairement les langues qui sont plus ou moins parlées et plus ou moins représentées. Or, lorsque nous avons mis en graphique ce que nous pensions être la situation linguistique de la Guyane, cela ne correspondait pas à ce que nous avons pu observer des pratiques linguistiques dans cet espace.

Voici ce que l'on obtient selon des données établies à partir de notre connaissance du terrain guyanais, comme le spécifiait l'auteur de la grille :

	Fr	Cr GY	Ndjuka	Saramaca	Nengue	Kali'na	Cr M	Cr H	Port	Chinois	Hmong	Ang	Esp
STATUS													
Officialité	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Usages institutionnalisés	18	0	4	4	0	2	0	0	2	3	4	0	0
Education	28	3	1	0	0	1	0	0	2	0	0	5	4
Moyens de communication de masse	20	5	1	0	1	3	2	1	3	0	1	10	4
Potentialités économiques et rep.sociales	20	5	0	0	3	0	0	0	10	1	0	16	13
TOTAL	98	13	6	4	4	6	2	1	17	4	5	31	21
CORPUS													
Modes d'appropriation linguistique	14	13	19	15	10	10	2	16	19	20	18	11	11
Vernacularisation ou véhicularisation	16	16	9	9	8	7	0	9	11	8	7	3	3
Types de compétences	16	14	19	14	13	10	3	15	18	18	17	8	8
Production et consommation langagières	17	10	8	8	8	6	6	17	14	18	13	7	7
TOTAL	63	53	55	46	39	33	11	57	62	64	55	29	29

Tableau 17. Données sur les langues plus parlées en Guyane

Puis d'après les données, nous avons réalisé le graphique suivant, toujours selon le modèle de R. Chaudenson.



Graphique 5. Aperçu de la situation linguistique de la Guyane

La grille, telle que l'a conçue R. Chaudenson, apparaît biaisée par des critères qui relèvent dès lors d'approches ou de points de vue sur les langues et sur leur statut. Aussi, la notion d' « universel » dans ce cas peut-elle être remise en cause ? Analysons plus en détail les éléments de la grille.

11.4 Analyse de la grille

Nous tenons à préciser que nous avons réalisé la mise en grille avec un esprit tout à fait curieux et impatient de voir apparaître les points représentant les langues, parsemés sur toute la surface du graphique. Par conséquent, les valeurs que nous avons attribuées à chaque langue sont indicatives ; elles n'ont pas été finalisées, parce qu'il n'a pas été nécessaire de le faire, dans la mesure où cette ébauche de grille nous a permis de mettre le doigt sur des points de discussion.

Nous avons en effet été stupéfaite de voir figurer les langues locales, se côtoyer toutes, au bas du graphique, alors que le français lui, figurait tout en haut. Le schéma obtenu ne correspondait pas du tout aux représentations que nous nous faisons des pratiques linguistiques dans ce territoire. Il est à noter que la présentation allongée du corpus rend peu aisée la lecture des pratiques, au profit d'une lecture

verticale du status, ce qui montre l'intérêt porté au statut des langues dans cette grille et non à leurs pratiques réelles. Concernant la situation linguistique de la Guyane, nous remarquons que le français apparaît a priori au même endroit sur le graphique que l'avait indiqué R. Chaudenson dans sa grille représentant l'espace francophone (Afrique, monde créole). Cela n'a rien d'étonnant, puisque la situation du français est claire dans ce département d'outre-mer français, tout au moins pour ce qui concerne le statut. En revanche, il est plus surprenant de voir la position qu'occupent des langues comme le créole guyanais ou le nengue, qui ont pourtant toutes deux une place importante au sein des pratiques linguistiques.

Qu'en est-il du status exactement ? Fortement lié au statut officiel des langues, autrement dit au critère d'officialité, il qualifie d'emblée la valeur des langues ; les autres critères se déclinent en fonction du premier.

Ainsi, pour le critère d'officialité en tant que critère n°1, le français sera la seule langue à bénéficier des points du barème (soient une valeur de 12), voire la partagera avec l'anglais ou une autre langue européenne (entre 8 et 4), si celles-ci figurent comme langues officielles du pays étudié. Autrement dit, si l'on évalue la présence des langues locales, sur ce critère il sera noté 0.

Nous pouvons faire la même remarque concernant les usages institutionnalisés ; ce deuxième critère se décompose en cinq domaines : textes officiels, textes administratifs nationaux, justice, administration locale, religion. Dans ces domaines les langues locales occupent une faible place, dans la mesure où l'écrit y est très important. En outre, le domaine « religion » est spécifique puisqu'il fera penser aux religions chrétiennes et musulmanes ; les croyances traditionnelles indigènes ne semblent pas être ici associées au terme de « religion ». Par conséquent, là encore il sera porté 0 pour les langues locales¹⁷¹.

La question de l'éducation, nous l'avons évoquée plus haut, donnera un chiffre plus élevé pour le français que pour les langues endogènes évidemment. Celles-ci apparaissent parfois au premier niveau de l'école, comme passage transitoire vers le français qui reste la langue principale de l'école.

¹⁷¹ A ce propos, nous avons noté que l'arabe (langue du culte musulman) ne figurait pas dans la liste des langues citées (cf. graphique « Sénégal » par Moussa Daff in R. Chaudenson, 1991), alors que la religion musulmane est très présente dans certains pays d'Afrique francophone.

Les moyens de communication de masse semblent être le seul critère où les langues locales apparaissent véritablement par le biais de la télévision et de la radio, sauf pour la presse écrite, où le français est quasiment souverain. En Guyane, le français est largement dominant dans tous les médias. Quelques efforts de promotion des langues régionales¹⁷², autre que le créole, sont faits dans les grands médias locaux¹⁷³ (surtout télévisés et radiophoniques), alors que le créole connaît une large diffusion, en tant que langue véhiculaire voire langue identitaire guyanaise. En revanche, quelques plages de programmation spéciales apparaissent sur des radios de proximité¹⁷⁴ pour des publics ciblés : en créole guyanais, créole haïtien et portugais notamment. Quelques supports presse émergent de groupes linguistiques et culturels¹⁷⁵, mais qui utilisent aussi le français comme langue d'écriture.

Enfin, le critère des représentations, accolées à « potentialités économiques », orientent considérablement ce que l'on attend comme représentations, d'autant qu'il intervient dans un contexte spécifique, celui du statut : les représentations sont donc choisies. Les représentations auront tendance à se rapporter au statut, à l'officialité, à l'institution, elles ne seront en fin de compte que le reflet des autres critères du statut. Par conséquent, les représentations ne sont pas envisagées dans toute leur amplitude. Peut-être ce critère aurait-il mieux trouvé sa place dans le corpus ? Ce dernier critère, qui ne figurait pas dans la version initiale de la grille, a été ajouté pour faire écho aux récentes études, contemporaines des travaux de R. Chaudenson sur les situations linguistiques, et/ou surtout pour répondre à la critique faite par P. Dumont & B. Maurer de ne pas en avoir tenu compte (Dumont & Maurer, 1995). En définitive, dans la dernière version de la grille, les représentations n'y ont pas véritablement une place significative.

Quant au corpus, il semble consacrer davantage de place à la réalité des pratiques linguistiques des terrains étudiés, parce qu'elles ne sont pas cadrées dans un domaine comme cela a été fait pour le statut (usage institutionnel, usage scolaire, médiatique, etc.).

Cependant les données sur les pratiques réelles (modes d'appropriation linguistique, vernacularisation ou véhicularisation, production et consommation

¹⁷² Nous les avons présentées en 3.2.2.

¹⁷³ Guyane Première (télévision et radio) et France Guyane (quotidien local).

¹⁷⁴ Comme radio JAM.

¹⁷⁵ Comme le magazine Oka.Mag', qui est diffusé sur internet : <http://www.okamag.fr>

langagières) reposent sur la seule connaissance empirique du chercheur, celui-ci ne bénéficiant pas toujours de chiffres exacts, voire de chiffres tout simplement. C'est d'ailleurs ce que reprochent P. Dumont et B. Maurer à la grille de R. Chaudenson, qui ne fournit pas d'éléments permettant un calcul précis des pratiques linguistiques.

La même remarque peut se faire au niveau de la compétence. De surcroît, admettant que l'on entende par compétence, la compétence linguistique comme l'a définie Chomsky, soit elle est évaluée en milieu scolaire, soit les outils d'évaluation pour les autres langues locales n'existent pas ou peu. Il apparaît par conséquent difficile de pouvoir l'évaluer.

12 Métissage de langues dans le paysage commercial en Martinique

En Martinique, coexistent deux langues principalement, le français et le créole, qui n'ont pas un usage équivalent. Certains auteurs, après Ferguson (Ferguson, 1954), parlent de « diglossie » pour expliquer une situation linguistique où deux langues n'interviennent pas dans les mêmes contextes. Ce point de vue établit des frontières linguistiques distinctes qui n'envisagent pas les mélanges s'opérant au contact de ces deux langues. Il a été question de zone « mésolectale » (Bickerton, 1973) qui prend en compte les mélanges codiques, mais cette zone de mélanges (mésolectes) s'arrête aux frontières de systèmes linguistiques distincts (acrolecte /basilecte). L-F. Prudent, par la suite, parlera de « zone interlectale » pour désigner un continuum de mésolectes (Prudent, 1981) dont on ne peut prévoir les occurrences lexicales et syntaxiques systématiques.

Ces théories prennent appui, pour la plupart, sur les situations d'énonciation orale, qu'en est-il de l'écrit ? Si le français est incontestablement la langue la plus présente à l'écrit en Martinique, parce qu'elle est la langue officielle, langue de scolarisation, langue d'administration et langue écrite tout simplement ; le créole en revanche y apparaît très peu. Sa graphie n'est d'ailleurs toujours pas fixée. Malgré les propositions des linguistes qui présentent une graphie du créole martiniquais, il existe toujours des réticences, d'une part vis-à-vis de la graphie proposée, qui est jugée trop compliquée, d'autre part vis-à-vis de l'accès à l'écrit de cette langue considérée comme « orale ». Le caractère « oral » du créole en question signifie pour certains que son accès à l'écrit dénaturerait cette langue de la spontanéité et plus avant, si l'on parle d'oralité, au sens de tradition orale, mettrait au jour une langue de la nuit (Bernabé, 2000).

Cette différence d'emploi entre les deux langues crée une situation de diglossie qui freine la production d'écrits en créole. Effectivement, par son apparition plus récente à l'écrit, le créole connaît un usage encore peu fréquent. Dans la littérature, les écrits en créole demeurent peu nombreux. Les tentatives de l'introduire dans la presse restent marginales.

En revanche, le créole à l'écrit est de plus en plus osé en publicité, puisqu'il s'agit d'attirer l'attention d'un public cible, dans le but de le toucher par la langue de l'identité. Il reste à savoir quelles en sont les pratiques, de quelle manière on l'utilise.

Quelques études sur la question de la publicité en Martinique (Léonil & Floro, 1993 ; Saint-Louis, 1994) ont montré que faire le choix du créole en publicité est délicat, tant par rapport au type de produit qu'au niveau du public qui se sent plus valorisé par l'usage du français. Il est donc plus aisé de privilégier le code-switching, pour toucher un plus large public et permettre une plus grande tolérance vis-à-vis du message publicitaire. A l'écrit, la publicité en créole (affiches publicitaires, dépliants, volants) a d'autant plus de mal à faire sa place que, nous l'avons dit plus haut, il n'existe pas de norme connue et reconnue, ce qui peut nuire à la compréhension du message publicitaire, donc à son objectif principal. Par conséquent, l'usage du code-switching est favorisé à l'écrit aussi. Cependant, il ne faut pas oublier que la particularité du langage publicitaire est d'attirer l'attention quitte à transformer la langue, aux dépens des normes, et à l'écrit, à opérer des transformations graphiques (Lopez Diaz, 1996).

Nous n'allons pas ici faire l'étude des occurrences graphiques du créole dans la publicité, qui nous semble biaisée par les techniques propres au langage publicitaire. Par contre, nous nous intéresserons au paysage commercial c'est-à-dire à un ensemble d'enseignes de magasins, qui nous apparaissent plus proches de la norme prototypique du GEREC-F, en terme de productions écrites. En général, ce sont les chefs d'entreprise qui choisissent le nom de l'entreprise qu'ils créent. Cette pratique (le fait de donner un nom), selon nous, relève davantage de la créativité spontanée de scripteurs, moins sujets à la manipulation graphique, courante dans le langage publicitaire. C'est cette « créativité lexicale spontanée » ou « productivité lexicale spontanée » (L-J. Calvet, 1999), acte de création, qui nous intéresse, car elle est le produit d'un public diversifié. La manipulation graphique paraît moins évidente dans la mesure où les créateurs d'entreprises, aux formats et aux objectifs divers, ne sont pas nécessairement formés à ce type de discours. Ces chefs d'entreprises utilisent la langue à leur manière, distinguant ou non les codes, libres dans leurs usages. Cela peut provoquer l'apparition de mélanges conscients ou non, qui nous amènent en fin de compte à parler de métissage de langues dans le paysage commercial en Martinique. Comment se manifeste-t-il ?

Nous allons dans un premier temps présenter ce que nous entendons par paysage commercial, et ce que cela implique. Ensuite, nous ferons une analyse de quelques éléments du corpus que nous avons constitué en essayant de catégoriser les occurrences du métissage linguistique. Enfin, nous étudierons deux phénomènes récurrents qui génèrent du métissage linguistique dans le contexte qui nous préoccupe ici : les noms d'entreprises ou noms commerciaux en Martinique.

12.1 Description du terrain d'étude

12.1.1 La constitution du corpus

Nous avons focalisé notre champ d'étude sur le métissage linguistique présent, en partant du créole, c'est-à-dire, en nous intéressant uniquement aux noms d'entreprises à consonance créole, ou avec une graphie approchant de la norme prototypique créole, ou encore avec des variantes envisageables, suivant l'hypothèse que les noms entreprises en créole seraient plus rares. Partir du français aurait été un plus vaste projet ; puisqu'en Martinique, il existe plus de 16000 entreprises.

Pour constituer notre corpus de noms commerciaux, nous avons d'abord pensé à la Chambre de Commerce et d'Industrie, qui recense toutes les entreprises existantes. Les critères de classement des entreprises sont divers (taille de l'entreprise, localisation, champ d'activité,...), mais il n'y a pas de classement linguistique ! Et l'accès au fichier des 16000 entreprises n'est pas libre. C'est la raison pour laquelle, nous avons eu recours à l'annuaire téléphonique professionnel : « l'annuaire des Pages Jaunes » de 2004. Bien sûr, celui-ci n'est pas exhaustif, car toutes les entreprises n'y figurent pas, mais il est indicatif.

Le corpus que nous avons donc constitué est composé de noms d'entreprises concordant avec la norme graphique prototypique (celle du GEREC-F), mais puisque celle-ci n'est pas officielle, il apparaît évident que de nombreuses variantes graphiques coexistent. Lorsque nous disons « variantes », cela signifie que nous ne pouvons connaître ni le code graphique interne des scripteurs qui auront appris l'écrit à travers le français, ni leurs intentions sur la nature du code linguistique utilisé (s'il s'agit de créole, ou de code-switching, ou même de français).

C'est pourquoi, nous avons essayé de rassembler toutes les occurrences graphiques possibles.

Nous verrons plus tard que parfois, pour donner une « couleur » créole aux noms de leur entreprise, certains n'hésitent pas à transformer la graphie d'un nom à consonance française, ce qui peut donner lieu à des néologismes créoles.

Le corpus, outre les noms commerciaux correspondant à la norme prototypique, se compose donc de noms à consonance créole avec des graphies diverses, de noms composés avec code-switching, de noms à consonance française avec graphie prototypique, et également de noms agrémentés d'une apostrophe. Nous étudierons plus en détail ce dernier cas.

Il va sans dire que, même s'il ne s'agit pas de publicité, les scripteurs pourraient avoir été inspirés par le langage publicitaire - à cet aspect ludique qui lui est propre -, ce qui peut donner lieu à des productions originales, qui participent, par cette créativité lexicale, au métissage des langues.

12.1.2 Les paramètres : domaines d'activité et localité des entreprises

On observe une correspondance sémantique entre l'activité de l'entreprise et son nom, significative de la recherche qui est faite parfois sur la langue par les scripteurs. Nous constatons d'après le corpus, que l'usage du créole renvoie à des notions de qualité artisanale, de saveurs pures et raffinées, de lieux inédits, de convivialité, voire d'« exotisme »¹⁷⁶.

En confrontant les noms des entreprises avec les domaines d'activité auxquels ils sont liés et la localité où elles sont implantées, il apparaît que le créole est utilisé principalement dans des secteurs précis : l'alimentation et la restauration, le tourisme, les métiers de l'information et de la communication, le bâtiment et l'immobilier, l'automobile, les arts, l'artisanat, les métiers de la beauté.

Prenant en considération ces domaines d'activité, nous pouvons voir dans un premier temps que le secteur qui sollicite le plus le créole et les mélanges linguistiques, est la restauration ; ensuite, que la clientèle visée n'est pas

¹⁷⁶ On observe depuis bien longtemps le glissement sémantique de la notion d'« exotisme », qui à l'origine spécifie le caractère étrange et lointain de quelque chose ou de quelqu'un, et qui est utilisée désormais la plupart du temps pour faire référence aux îles tropicales.

nécessairement une clientèle locale créolophone, puisque les touristes sont aussi destinataires de ces messages que délivrent les entreprises, celles notamment dévouées au tourisme.

Le créole se manifeste également dans des corps de métiers liés à la création (artisanat, infographie, édition, architecture ...) et dont les patrons développent parfois une réflexion poussée sur la langue au moment de nommer leur entreprise (WEBKILA, KAZAPLAN).

Les occurrences de langue peuvent aussi dépendre du lieu d'installation de l'entreprise, en fonction de l'activité économique. En effet, on constate que la grande proportion des entreprises qui figurent dans le corpus, appartient à ce que l'on appelle le « Centre », centre géographique, mais aussi économique de la Martinique c'est-à-dire : Fort-de-France et le Lamentin. De même, dans le sud (Trois-Ilets, Sainte-Luce, Diamant, Marin, Sainte-Anne), l'activité a une prédominance touristique ; on trouve là aussi une forte implantation des entreprises. En outre si l'on rapporte nos chiffres à ceux de la Chambre de Commerce et d'Industries, ils sont relatifs par zones ; cependant il apparaît que dans les communes rurales, le créole est peu utilisé, même si, quand c'est le cas, le créole graphié est plus proche du créole prototypique.

12.2 Analyse graphique des noms d'entreprises

Volontairement, nous l'avons expliqué plus haut, nous avons attaqué cette étude par l'angle du créole, car la question n'est pas d'étudier le paysage commercial dans son entier (trop dense), mais le métissage linguistique provoqué par le contact de deux langues : le créole et le français. C'est ainsi qu'il apparaissait évident de recenser les occurrences en créole et celles qui s'en approchait. Aussi, nous considérerons les noms d'entreprises en créole (prototypique et variantes), ceux avec des mélanges de langues, et ceux qui possèdent une morphologie relevant de la créativité.

12.2.1 Les graphèmes et expressions idiomatiques créoles

Nous allons d'abord présenter des éléments du corpus qui correspondent à la graphie GEREC-F (Bernabé, 2001). La particularité de la graphie proposée par les linguistes réside dans la définition qu'ils donnent de cette graphie : tout ce qui s'écrit se prononce, et vice versa.

BEL TI MEB	BIDJOUL
DJIOL DOU	LIB SEVIS KOULE PEYI
PYE BWA	SIKRE SALE
TCHE KOKO	TI BEK
KAY NOU	KAY ZAZA
MAN NITA	MATEBIS

Tableau 18. Tout ce qui s'écrit se prononce

On notera qu'il est difficile de distinguer les phonèmes [e] et [ɛ] ; la typographie utilisée sur l'annuaire étant variable (tantôt en majuscules, tantôt en minuscules), nous avons uniformisé le corpus en lettres capitales. Ce qui fait que le graphème « E » se prononce [e] ou [ɛ]. Nous n'entrerons pas maintenant dans les détails phonologiques. Nous remarquerons simplement que le phonème [K] est graphié « k », que le phonème [j] est graphié « y », que le phonème [s] est graphié « s », enfin que le phonème [z] est graphié « z ».

Contrairement à d'autres éléments, qui à l'oral font sens en créole, mais qui présentent des variantes graphiques par rapport à la graphie prototypique. Nous avons ainsi :

COCO NEG	EN BA TOL LA
JADIN BO KAIL	KAÏ MAN MARCEL
KAÏ MANMAN VIVINE	KAÏ TI MOUN

Tableau 19. Variantes graphiques par influence du français

Par rapport au tableau précédent, il apparaît d'emblée des différences de graphie au niveau de certains lexèmes : « KOKO » (tableau 1)/ « COCO » (tableau 2), « KAY » (tableau 1) / « KAÏ » et « KAIL » (tableau 2). Le graphème « C » n'existe pas dans la graphie prototypique.

Pour terminer, nous pouvons observer un phénomène d'agglutination, où des éléments syntaxiques ont été accolés, ce qui, selon notre hypothèse, relève de l'écriture ludique, caractéristique dans un contexte commercial.

DETIKAMO	LAVIAKAROULE
KAZACOPI	WEBKILA

Tableau 20. Agglutination des éléments syntaxiques

12.2.2 Les mélanges de langues

Les mélanges de langues sont fréquents d'une manière générale dans le paysage commercial. Sans dire que c'est la règle, on observe que le mélange de langues représente plus de la moitié du corpus. Il apparaît que volontairement soit indiqué le nom « générique » de l'activité commerciale principale de l'entreprise en français, par exemple : « coiffure », « pressing », « production », etc. À côté de ces lexèmes génériques mercantiles en langue légitime, figure un graphème identifiant et personnalisant l'entreprise. Nous aurons par exemple :

A LABLANNI PRESSING	AN PIL PLANTES
KARAÏB ARTS	KARAÏB COIFFURE
KANN PRODUCTION	MARTINIK'RECEPTION

Tableau 21. Alternance codique

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées quant à ce mélange de code. Il est parfois simplement dû à une volonté de revendiquer un métissage culturel.

Il peut renvoyer à une stratégie que Bourdieu appelle la négociation (BOURDIEU, 2001). La négociation se manifeste soit par une « stratégie de condescendance », là pour séduire par l'usage de la langue locale ; soit par ce que Bourdieu appelle la « censure anticipée », en l'occurrence dans notre étude, la censure touchera tantôt le créole, tantôt le français. La présence d'une langue à côté de l'autre permet d'excuser l'usage d'une des deux langues. Soit par nécessité de connoter la valeur d'une compétence technique de l'entreprise : à côté du créole, on utilisera le français ou l'anglais ; soit pour mettre en valeur le caractère local, avec parfois une dimension caribéenne ; soit pour suggérer un caractère exotique.

EMERGENS Agence artistique	MARTINIK CRUISE LINE
CARIB-ZOUTI	ETIK ANTILLES
MAISON TROPIKAL	MEUBLES « PEYI »

Tableau 22. Alternance codique (2)

Enfin, la manipulation graphique peut être simplement due à un choix ambigu d'un code graphique par le patron qui ne discrimine pas nettement les graphèmes d'un code ou de l'autre, entraînant ainsi une difficulté à percevoir clairement ses intentions.

12.3 La création publicitaire au service de la créativité lexicale spontanée ?

Rien n'empêche quiconque d'utiliser une langue. C'est pour cela que dans le paysage commercial et publicitaire, malgré une attitude défavorable des puristes, les libertés graphiques sont courantes. L.-J. CALVET parle de « créativité lexicale spontanée » ou « productivité lexicale spontanée » pour définir les productions originales que font parfois spontanément les locuteurs. Ces productions, grâce à des procédés divers, peuvent donner lieu à de la néologie lexicale.

ATLANTIK	ABITAK
KAZACOPI	KAZAPLAN
DETIKAMO	LAVIAKAROULE
WEBKILA	BELBATI
TOU'CHO	MANJE KREYOL
MEZON KREOL	ROTIN KREYOL

Tableau 23. Néologie lexicale

Un premier procédé consiste à faire un emprunt lexical, lequel à l'écrit connaît des transformations graphiques. On observe un remplacement de la finale « -que » en français représentant le phonème [k] par le seul graphème créole « k » : « ATLANTIQUE » donne « ATLANTIK ». De même, pour « ABITAK » produit par l'ellipse de la liquide [l] et la chute à l'initiale du « h » de « HABITACLE ».

Il apparaît que certains scripteurs adoptent une morphologie lexicale spécifique. On observe là un autre procédé utilisé par les scripteurs, l'agglutination

de morphèmes laquelle, par jonction de plusieurs morphèmes distincts sur un axe syntagmatique, forme un seul lexème. En effet, la créativité lexicale va au-delà de la graphie, supprimant l'espace qui sépare les mots, on accole les morphèmes directement, ou indirectement à l'aide de l'apostrophe. Prenons l'exemple de « KAZAPLAN » (cf. « Atelier KAZAPLAN »), constitué de trois morphèmes agglutinés « kaz », « a », et « plan ». Le GEREC-F l'écrirait ainsi, avec un tiret de liaison : « kaz-a-plan » (Confiant, 2004). Le chef de cette entreprise, un architecte, développe une argumentation autour du choix de cette graphie, et de cette création lexicale véritablement, qui va dans le sens de sa conception d'un style architectural propre qu'il appelle : « le marronisme ». Cette attitude vis-à-vis de la langue n'est pas une exception puisque nous avons d'autres exemples dans le corpus : « KAZACOPI », « WEBKILA », « DETIKAMO », « LAVIAKAROULE », TOU'CHO, etc.

Nous avons relevé un troisième procédé pouvant produire de la néologie, c'est la lexicalisation que nous définissons comme le passage dans le lexique d'un ensemble indépendant d'éléments. Ex : MANJE KREYOL, MEZON KREOL, ROTIN KREYOL. La présence de l'adjectif « KREYOL » ou « KREOL » permet de signaler une spécialité de l'entreprise et renvoie à un référent autre. Lorsque l'on prend l'exemple de « mézon créol », on remarque qu'en créole, [mezɔ̃] qui signifie « maison », s'il apparaît parfois est un indice de décréolisation, on aura généralement « kay » ou « kaz ». Cependant, il semble que « mézon créol » renvoie à un style architectural différent de l'architecture contemporaine locale. Néanmoins, toujours pour le même exemple, nous remarquons que « Mézon créol » peut simplement être un calque graphique du créole sur une structure syntaxique en français.

12.4 Les représentations de la graphie du créole

12.4.1 Le stéréotype du « K »

Le « K » apparaît clairement comme étant l'une des marques graphiques caractéristiques du créole, sinon la plus représentative. Le phonème [K] en français connaît plusieurs graphies ; pourtant dans 78 % des cas (dans le corpus) où ce

phonème se manifeste, il est représenté par le graphème « K ». C'est la raison pour laquelle nous parlons de stéréotype du « K ».

En effet, presque la moitié des noms commerciaux ne relevant pas du lexique créole, possède ce graphème, ce dernier apparaissant comme une marque locale, marque créole ; cela pouvant donner lieu parfois à de la néologie lexicale, comme nous avons pu le voir. Il suffirait ainsi d'écrire « K », pour rappeler le créole à l'image de : KOTE'PAYSAGE, PLASTIK SERVICES, ou même K' PRODUCTION.

Voici un exemple significatif, celui de BICHIK SERVICES. « BICHIK » n'existe pas en créole martiniquais, en revanche il vient de la Réunion : graphié « bichique » par certains. Nous avons eu l'occasion au cours de nous entretenir avec le chef de cette entreprise. Celui-ci, propriétaire d'un bateau nommé (par lui-même) « Bichique », est un originaire de métropole qui a vécu un certain nombre d'années à la Réunion avant de s'installer en Martinique. Il nous a déclaré l'avoir adapté au créole martiniquais en remplaçant la finale « que » par « k ».

Un autre exemple, celui de « MARTINIK'RECEPTION », pour lequel le chef de cette entreprise nous indiquait que la simple présence du « k » permettait de marquer une qualité créole, rajoutant que l'apostrophe aussi selon lui contribuait à donner au nom de son entreprise une identité créole.

Ce qui nous amène à présenter un deuxième stéréotype des représentations de la graphie du créole : l'apostrophe.

12.4.2 L'« apostrophe commerciale » ou l'apostrophe créole ?

Mat PIRES définit « l'apostrophe commerciale » comme : « Toute apostrophe participant à un nom propre non-lexicalisé à usage mercantile ; il s'agit essentiellement de raisons sociales déposées (noms de magasins, de sociétés), et de noms de produits commercialisés. » (Pires, 2000). Il nous semble intéressant de comparer l'usage d'une « apostrophe commerciale » avec celui d'une apostrophe qui semble être l'une des marques du créole. L'apostrophe selon nous, dans le contexte commercial créole possède une ambiguïté sémantique, parce que l'on ne sait pas si l'apostrophe relève du contexte commercial ou plutôt du contexte créole. Il serait donc polysémique.

En français, l'apostrophe remplace le « e » muet en finale de mot, il s'agit de l'apocope. Mais en créole martiniquais, il n'est pas question de cela, puisque le « e » muet n'existe pas. En effet, le fondement même de la graphie proposée par le GEREK-F repose sur le principe que tout ce qui se prononce s'écrit et tout ce qui s'écrit se prononce, principe phonologique. Tout comme Mat PIRES, on distingue les composés syntagmatiques où l'apostrophe sert de « trait d'union » entre des mots qui pourtant se suivent sur l'axe syntagmatique. Il s'agit de savoir quel axe syntagmatique est concerné. D'abord, sur le plan de la syntaxe du créole, nous avons relevé « MAN'NICOL », « TOU'CHO », et « PUB'LA ». L'enchaînement syntaxique de ce dernier est correct, mais le lexème « pub » n'est pas véritablement lexicalisé, dans la mesure où d'une part on aurait [pib] et non [pub], d'autre part on utiliserait plutôt la forme pleine du mot : à savoir « piblisité ». Mais la lecture de « pub » paraît plus appropriée dans ce contexte.

Prenons un autre exemple, « BEL'BAMBOU », où « bel », assorti de l'apostrophe, est bien l'adjectif créole puisqu'en français il est évident qu'au masculin on aura l'allomorphe « beau » devant une consonne, or « bambou » respecte la règle française du « m » devant le « b », règle non phonologique toujours selon la graphie créole prototypique.

En revanche, nous avons relevé d'autres noms commerciaux qui à l'oral sont du français. Par exemple « Bel », graphié tel quel, est particulièrement utilisé, que ce soit pour le genre masculin ou féminin, et qu'ils sont assortis d'une apostrophe. Par exemple : « BEL'COIFFURE » « BEL'OCAZ », ou « RESIDENCE BEL'BAY ». Nous avons volontairement relevé dans le corpus « BELL'AUTO » - prononcé [beloto] et non [beløto] – pour contraster avec « BEL'AUTO » également dans le corpus, ce qui nous permet de remarquer pour le premier, qu'il correspond au cas fréquent de l'apocope, c'est-à-dire de la chute du schwa.

Le « Ti' » est également fréquemment assorti de l'apostrophe, suivi d'un lexème la plupart du temps français. Et l'on remarque que les occurrences « Ti' » apparaissent principalement dans la zone touristique du sud de la Martinique : TI'CAR LOCATION, TI'PONTON, TI'PRIX, TI'SANDWICH, etc. Le « ti » qui est également une représentation du créole, son emploi fait écho au caractère exotique.

Nous pouvons en bref souligner que l'une des fonctions de l'apostrophe est bien d'attribuer à l'expression dans laquelle elle figure, un caractère créole, même si la graphie utilisée semble à priori du français.

Conclusion

Riche d'individus d'origines sociale et culturelle diverses (les chefs d'entreprises), le paysage commercial nous dévoile un aspect étonnant du métissage linguistique, à travers un échantillon de noms commerciaux qui, même s'il n'est pas exhaustif, est indicatif des pratiques linguistiques en cours. Partie du créole pour constituer le corpus, nous avons pu constater que sa majeure partie est composée de code-switching. Celui-ci, dans le contexte commercial s'avère indispensable pour rallier tous les intérêts, ceux des vendeurs-scripteurs comme ceux des acheteurs-lecteurs, ceux des locuteurs-scripteurs comme ceux des non locuteurs-scripteurs etc. Les scripteurs ne sont d'ailleurs pas tous locuteurs des deux codes, créole et français ; pourtant, cela ne les empêche pas de communiquer et de les utiliser à leur guise pour donner un caractère local, terroir, ou exotique. Le code-switching s'exprime dans l'interlecte ; en effet, il est difficile d'en prévoir les occurrences, mais nous avons pu en observer quelques manifestations.

Mais, faisons un point sur la notion de « code-switching » que nous avons utilisée tout au long de cette étude. Il s'est avéré que le code-switching (BALOU PRODUCTION, A LABLANNI PRESSING, TI' TOQUES ...), définit comme une alternance codique, n'était pas le seul phénomène de fonctionnement des mélanges. Nous avons pu voir également que les mélanges opérés relevaient aussi du code-mixing, cette fois défini comme un mélange de langues qui peut atteindre la morphologie d'un mot (ABITAK, LALE DEPRI,...). Il apparaît d'ailleurs qu'il suffise de transcrire le phonème [k] en « K » pour marquer le créole, de même pour l'apostrophe, ce qui peut donner lieu à de la néologie lexicale. Et puisque l'on parle de néologie lexicale,

Il semble également que dans les représentations des scripteurs, le mélange de langues soit plus acceptable, et que l'usage du créole soit encore à négocier. Il faut dire que, basé sur un échantillon commercial qui renvoie à des métiers, le vocabulaire technique des professions n'étant pas encore développé en créole, ces mélanges sont favorisés.

Peut-on dire aussi qu'il existe une certaine revendication d'un discours interlectal, d'un discours de métissage, au bénéfice du créole, qui est la langue revendiquée de l'identité, identité créole. Celle-ci parfois exacerbée dans des exemples comme ceux qui relèvent de l'agglutination, qui sont issus d'une réflexion approfondie sur la langue par certains. Toutefois, cette langue a encore besoin d'être légitimée, puisqu'elle est accompagnée souvent de la langue légitime, le français, mais qui est la langue de l'écrit incontestablement, donc logiquement influente et présente dans ce métissage.

Bibliographie

BERNABE Jean, 2001, *La Graphie créole*, coll. « Guides du CAPES de créole », Martinique, Ibis Rouge Editions

BERNABE, Jean, 2000, "Fènwè et Wè Klè le syndrome homérique à l'œuvre dans la parole antillaise", pp 633-650, in *Au Visiteur lumineux - Des îles créoles aux sociétés plurielles* (Jean Bernabé & Raphaël Confiant & Jean-Luc Bonniol & Gerry L'Etang dir.), Ibis Rouge éd., 716 p.

BERNABE Jean, 1983, *Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais – Approche sociolittéraire, sociolinguistique et syntaxique*, vol. 1, Paris, L'Harmattan

BOURDIEU Pierre, 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, 1ère éd. Ce que parler veut dire, Paris, Editions du Seuil, 423 p

BOUTHORS-PAILLART, Catherine, 2002, *Duras la métisse - Métissage fantasmatique et linguistique dans l'œuvre de Marguerite Duras*, Librairie DROZ, Genève, 246 p

CALVET Louis-Jean., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques* (rééd.), Paris, Hachette Littératures, 294 p

FATIER, Marie-José, 1987, *La Communication publicitaire à la Martinique : structures et enjeux*, mémoire de DEA, Jean BERNABE (dir.), UAG, Martinique, 79 p

LEONIL, Evelyne & FLORO, Véronique, 1993, *Le Créole dans la publicité en Martinique*, mémoire de maîtrise, Victor HO-HIO-HEN (dir.), UAG, Martinique,

- LOPEZ DIAZ, Monserrat, 1996, *Ecriture publicitaire : ludisme et infractions, in la linguistique*, vol. 32, fascicule 2, PUF, Paris, 65-79
- PIRES, Mat, 2000, « Leçons de Gram'hair : fonctions de l'apostrophe en onomastique commerciale », in *Langage & société*, n° 91, Maison des sciences de l'homme, Paris, Mars 2000, 59-86
- PRUDENT, Lambert-Félix, « Les nouveaux défis de la standardisation. Comment écrire les langages littéraires, techniques et scientifiques en créole martiniquais ? », *GLOTTOPOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, n°2, juillet 2003, pp 9-28
- SAINT-LOUIS, Marie-José, « Publicité et créolité », in Français-Créole Créole Français, Robert DAMOISEAU & Pierre PINALIE (coord.), *Espace créole*, n°8, GEREC/Presses Universitaires Créoles/L'Harmattan, Paris, 1994, 61-71
- VERNETTE, Eric (dir.), *La Publicité. Théories, acteurs et méthodes*, La documentation française, Paris, 2000, 207 p

Sitographie

- COLOT, Serge & CONFIANT, Raphaël, *Dictionnaire des néologismes* (dernière mise à jour 2004), <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/dictionnaire/neologismes.html>