



**HAL**  
open science

## Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française

Isabelle Léglise

► **To cite this version:**

Isabelle Léglise. Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française: Pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 2004, 4, pp.108-124. halshs-00221527

**HAL Id: halshs-00221527**

**<https://shs.hal.science/halshs-00221527>**

Submitted on 28 Jan 2008

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N° 4– Juillet 2004

*Langues de frontières et frontières de langues*

## SOMMAIRE

Marie-Louise Moreau : *Avant-propos*

Alain Viaut : *La frontière linguistique de la ligne A l'espace : éléments pour une schématisation*

Fernand Fehlen : *Le « francique » : dialecte, langue régionale, langue nationale ?*

Marielle Rispaïl, Marie-Louise Moreau : *Francique et français : l'identification des accents de part et d'autre des frontières*

Francis Manzano : *Pratiques et représentations linguistiques à la marge sud du territoire français (Languedoc, Roussillon)*

Cécile Canut : *Dire la frontière, la subjectivité à l'œuvre. Quelques notes à propos de la frontière catalane*

Isabelle Léglise : *Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière*

Samantha Chareille : *Aspects de la situation linguistique de l'Uruguay : le cas du portuñol*

Claude Frey : *Particularismes lexicaux et variétés de français en Afrique francophone : autour des frontières*

### Compte rendu

Isabelle Pierozak : Dominique Caubet, *Les mots du bled*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 237 p.

# **LANGUES FRONTALIÈRES ET LANGUES D'IMMIGRATION EN GUYANE FRANÇAISE : PRATIQUES ET ATTITUDES D'ENFANTS SCOLARISÉS EN ZONE FRONTIÈRE**

**Isabelle Légise**

**UMR 8133 CELIA et Université de Tours**

Enclave française en Amérique du Sud, le département d'Outre-mer de la Guyane partage 520 km de frontières avec le Surinam et 700 km avec le Brésil. Deux fleuves jouent ce rôle de frontière naturelle, l'Oyapock à l'Est et le Maroni à l'Ouest (*cf.* carte en annexe). Alors que 90% de la population guyanaise est concentrée sur une zone côtière baignée par l'Océan Atlantique, les fleuves frontaliers rassemblent, comme dans le reste de l'Amazonie, « la majorité des populations non francophones minoritaires, amérindiennes et businenges » et présentent « les mêmes caractéristiques d'éloignement et de dispersion » (Renault-Lescure, 2000), avec une structure « cloisonnée » (Lézy, 2000).

La Guyane connaît une tradition d'immigration importante depuis le milieu des années 60. Sur les 156000 habitants recensés en 1999, 30% n'ont pas la nationalité française et moins de 50% sont nés sur le territoire<sup>1</sup> (Mam Lam Fouck, 1997). Les trois communautés étrangères les plus importantes sont les Surinamais (qui représentent 11% de la population recensée en 1999), les Haïtiens (9%) et les Brésiliens (5%). Chaque communauté présente en Guyane est dispersée sur les parties habitées du territoire, en particulier dans les grandes villes. On note toutefois la tendance à habiter près de son pays d'origine (Charrier, 2002). Les zones frontalières comportent donc à la fois des populations traditionnellement isolées et une grande partie des étrangers en provenance des pays voisins.

De nombreuses questions se posent sur les pratiques linguistiques et les attitudes liées aux différentes langues en présence : la proximité avec le pays d'origine et/ou la situation de zone frontalière jouent-elles un rôle dans la pratique des langues en présence ? dans leur transmission dans les familles ? ont-elle une influence sur leur éventuelle véhicularité ? sur les catégorisations dont les langues d'immigration font traditionnellement l'objet ? ou encore sur les attitudes face à la langue nationale ? Ces questions, qui se posent pour toute aire frontalière, ne trouvent pas de réponses simples dans la littérature (Bothorel-Witz et Huck, 1999 pour l'allemand en Alsace, par exemple) même si, en Europe, des travaux proposent des politiques linguistiques éducatives adaptées aux régions frontalières (Raasch, 1999 et 2002). En Guyane, région européenne ultra-périphérique, ces questions sont d'autant plus délicates

---

<sup>1</sup> Lors de la départementalisation, en 1946, 78% de la population est « née en Guyane » ; en 1990 seulement 50%. Il faut toutefois noter que les difficultés de recensement sur le Maroni et l'Oyapock rendent ces chiffres probablement en dessous de la réalité.

que le nombre de langues, aux statuts variés, y est élevé et que les dynamiques migratoires se superposent aux spécificités régionales, cette complexité rendant l'étude des situations sociolinguistiques concrètes indispensable à l'élaboration de politiques éducatives.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous pencherons sur les résultats de deux enquêtes réalisées, dans des conditions en partie similaires, l'une à Saint Georges de l'Oyapock, petite bourgade située en face du Brésil (Leconte et Caitucoli, 2003), l'autre à Saint Laurent du Maroni, grande ville de l'Ouest guyanais, située en face du Surinam.

## 1. Langues et immigration en Guyane

### 1.1. Diversité linguistique

Sur le plan de la diversité linguistique, outre le *français*, langue officielle, on compte une dizaine de langues ayant les caractéristiques de citoyenneté et territorialité des langues régionales (Launey, 1999, Camargo *et al.*, 2003) : le *créole guyanais*, des langues amérindiennes (*kali'na*, *wayana*, *wayampi*, *émerillon*, *arawak* et *palikur*), des créoles de base lexicale anglaise (ou *nenge* sous trois variantes dialectales : *aluku*, *ndjuka* et *pamaka*) et de base anglaise relexifiée partiellement en portugais (le *saamaka*<sup>2</sup>) et enfin, depuis les années 70, une langue asiatique, le *hmong*<sup>3</sup>. Hormis l'*émerillon*, toutes les langues amérindiennes parlées en Guyane sont transfrontalières (Goury *et al.*, 2000), en particulier le *kali'na* (parlé également au Brésil, au Surinam, au Guyana et au Vénézuéla), et le *palikur* (parlé au Brésil). De même, les variantes *nenge*, issues du marronnage d'esclaves venant des plantations du Surinam au XVIII<sup>e</sup> siècle, sont actuellement parlées de part et d'autre du fleuve Maroni.

On dénombre également un certain nombre de langues issues de l'immigration, en particulier le *créole haïtien* pour les personnes en provenance de Haïti et la variante amazonienne du portugais, ou *brésilien*, pour les personnes en provenance du Brésil<sup>4</sup>. Mais les répertoires linguistiques des migrants ne se limitent pas aux langues officielles de leurs pays d'origine. Par exemple, le profil linguistique des personnes originaires du Surinam ne peut se deviner à partir de la nationalité de ces dernières, car outre le *néerlandais* ou *hollandais*, un certain nombre de langues y co-existent : le *sranan tongo* (créole servant de véhiculaire au Surinam dans les communications inter-communautaires (Carlin, 2001) et langue première d'un certain nombre de locuteurs, en particulier les Créoles surinamais), les langues des marrons (*ndjuka*, *aluku*, *pamaka*, *kwinti*, *saamaka*...), des langues amérindiennes (*kali'na*, *arawak*, *wayana*, *tirio*...), des langues provenant de premières migrations (*créole anglais* du Guyana, *javanais*, *hindoustani*, *chinois hakka*...). La majorité des habitants du Surinam est ainsi locutrice de langues minoritaires auxquelles s'ajoutent parfois le *néerlandais* et le *sranan tongo*, *a fortiori* s'il s'agit d'une population vivant en zone urbaine et scolarisée.

<sup>2</sup> Ou «saramaka » / « saramaca » pour les hétéro-désignations.

<sup>3</sup> Qui constitue un « cas limite » de langue régionale (Launey, 1999). Parlé par des Laotiens arrivés à la fin des années 70 en Guyane et par leurs descendants regroupés dans deux villages (Géraud, 1997). Très peu de Hmongs ayant été naturalisés, leurs enfants sont encore souvent de nationalité laotienne (Charrier, 2002).

<sup>4</sup> Et aussi : l'*anglais* et le *créole guyanien* pour les personnes en provenance du Guyana, le *créole sainte-lucien* (Sainte-Lucie) ou encore le dialecte chinois *hakka* (Chine) etc. En 1992, après les enfants haïtiens, brésiliens et surinamais, les guyaniens se trouvaient en 4<sup>e</sup> position des élèves étrangers (avec 6,3% des effectifs) et les enfants provenant des Antilles anglophones représentaient 2,4% (Calmont, 1997).

## 1.2 . Quelques repères sur l'immigration en Guyane

Nous nous intéresserons ici principalement aux trois groupes majoritaires d'étrangers en Guyane, dont deux (les Surinamais et les Brésiliens) viennent de pays frontaliers. Bien que l'immigration de ces trois populations soit due à des facteurs politiques et économiques, leurs histoires migratoires et leurs profils diffèrent quelque peu.

Les personnes en provenance du Surinam constituent, lors du recensement de 1999, le groupe d'étrangers le plus nombreux<sup>5</sup> de la Guyane ; un tiers de la population de Saint-Laurent du Maroni est de nationalité surinamaïse (Charrier, 2002). La guerre civile dans ce pays a occasionné de forts flux migratoires au milieu des années 80 – avec notamment la mise en place de camps de réfugiés dans l'Ouest guyanais (Anouilh, 1994) – qui ont nettement diminué depuis le règlement du conflit en 1992 tout en se maintenant cette dernière décennie en raison de la mauvaise situation économique au Surinam, de la perméabilité des frontières et des mouvements coutumiers de population sur le Maroni (Piantoni, 2002). Les Surinamais de Guyane se caractérisent par une forte proportion de moins de 20 ans (plus de la moitié d'entre eux) et une natalité très importante, qui représente, d'après les derniers chiffres du recensement (INSEE, 1999), 24% du total des naissances en Guyane<sup>6</sup>.

L'immigration en provenance de Haïti a débuté pour sa part dans les années 70, de façon massive et clandestine. Lors du recensement de 1982, la communauté haïtienne, qui représentait 14% de la population totale du département, était également la communauté étrangère la plus importante. A partir de 1986 toutefois, les flux migratoires se sont progressivement taris en raison de changements politiques en Haïti mais également en Guyane avec la mise en place d'une nouvelle politique d'immigration (Charrier, 2002). La politique de regroupement familial, au début des années 90, a occasionné une seconde vague d'arrivées. L'histoire se lit dans la pyramide des âges, puisque les jeunes adultes (20-30 ans) représentent une classe creuse (Charrier, 2002). Les Haïtiens constituent actuellement le deuxième groupe étranger en Guyane (INSEE, 1999)<sup>7</sup>.

L'immigration en provenance du Brésil est la plus ancienne : dès 1965, des Brésiliens échappent aux difficultés économiques que traverse leur pays en venant travailler sur les grands chantiers guyanais, en particulier à la construction du Centre Spatial de Kourou, ou en tentant leur chance dans l'orpaillage. S'il s'agit majoritairement, jusque dans les années 90, d'hommes en âge de travailler, aujourd'hui, de plus en plus de femmes, puis de familles, viennent s'installer en Guyane. Ils représenteraient actuellement 5% de la population (INSEE, 1999). La pyramide des âges montre peu de naissances d'enfants de nationalité brésilienne. Or, étant donné que 2/3 des enfants nés d'une mère brésilienne ont un père de nationalité française (Charrier, 2002), ils apparaissent en fait sous cette dernière nationalité.

La société guyanaise présente une réalité multiforme à la cohésion sociale fragile (Launey, 1999). Cette « marqueterie humaine » ne va toutefois pas vers un métissage généralisé, elle est « sous la triple influence de la variété, de la ségrégation et des conflits » permettant de délimiter des espaces communautaires « castés », « cloisonnés » ou « isolés » (Lézy, 2000). Néanmoins, près d'un couple<sup>8</sup> sur 5 est mixte (INSEE, 1999) et un bébé sur trois a des parents de nationalités différentes (Charrier, 2002).

<sup>5</sup> Le recensement fait état de 17654 Surinamiens. Piantoni (2002) évoque, à partir d'enquêtes dans l'Ouest, un pourcentage de population en situation administrative illégale de 55%.

<sup>6</sup> Avec une moyenne de 6,7 enfants par femme surinamaïse, contre 2,9 pour les femmes de nationalité française, 3,8 pour les brésiliennes et 4,6 pour les haïtiennes.

<sup>7</sup> Les états généraux du développement économique réel et durable de la Guyane (1998) font état de 30000 Haïtiens, le recensement de 1999, de 14143.

<sup>8</sup> Toutes les familles ne sont toutefois pas constituées de couples. Parmi les familles étrangères arrivées cette dernière décennie en Guyane, 40% sont monoparentales (Charrier, 2002).

## 2. Une enquête en milieu scolaire

Les bouleversements démographiques actuels (la moitié de la population guyanaise ayant moins de 25 ans) et la forte proportion d'élèves de l'enseignement primaire issus de l'immigration (32% en 1993 selon Calmont, 1997) incitent à se pencher sur la population scolarisée. L'étude de ses pratiques et attitudes linguistiques nécessite une attention particulière dans le cadre d'études sociolinguistiques à l'échelle guyanaise<sup>9</sup>. S'inspirant de travaux sociolinguistiques dans des contextes plurilingues (entre autres, Calvet, 1990, Juillard, 1995) en particulier par questionnaires et entretiens auprès d'enfants scolarisés issus de l'immigration (Deprez, 1994, Leconte, 1997), une enquête est en cours de réalisation en milieu scolaire guyanais. Elle consiste en entretiens (élèves, enseignants, encadrement), observations (cours de récréation, salles de classe) et enregistrements, lorsque cela est possible.

Les résultats présentés ci-dessous concernent essentiellement des entretiens oraux d'une dizaine de minutes, auprès d'enfants de cycle 3 (entre 9 et 12 ans). Après une présentation de l'enquête en groupe collectif, les entretiens directifs étaient menés individuellement, en dehors des salles de classe,<sup>10</sup> et visaient, sur la base d'un guide écrit, à recueillir des déclarations à propos de la pratique des langues – par les enfants et leur entourage – et des discours sur leurs souhaits ou non-souhaits d'apprentissage. Si les déclarations des enfants nous fournissent des éléments indispensables à l'appréhension des dynamiques linguistiques (proportion des langues en présence, attitudes envers elles, éléments sur la transmission des langues, auto-évaluation des compétences, occultation éventuelle...), les justifications de leurs souhaits d'apprentissage nous permettent, quant à elles, d'étudier un certain nombre de catégorisations à l'œuvre dans leurs discours.

Afin de comparer les situations frontalières, nous contrasterons les résultats obtenus à Saint Laurent du Maroni (entretiens auprès de 209 élèves de 8 écoles de la ville, soit 10 classes de CM) à ceux obtenus par F. Leconte (Leconte et Caitucoli, 2003) à Saint Georges de l'Oyapock par la passation d'un questionnaire écrit<sup>11</sup>. Seuls les résultats d'enfants en cycle 3 ont été pris en compte dans cette dernière enquête, soit 76 enfants. Par ailleurs, afin d'évaluer le rôle de la zone frontalière, voire le rôle de la proximité avec le pays d'origine, dans les pratiques déclarées et les attitudes face aux langues, nous contrasterons occasionnellement les résultats obtenus à Saint Laurent et Saint Georges avec les mêmes enquêtes menées dans d'autres villes guyanaises comme Cayenne ou Mana (Léglise, 2002).

## 3. La transmission familiale des langues d'origine

Nous allons nous intéresser ici aux langues transmises avant la scolarisation et que nous dénommerons ci-après langues premières (L1). En Guyane, à l'Est comme à l'Ouest, il

<sup>9</sup> Aucune enquête sociolinguistique générale n'avait été menée sur la situation guyanaise (Launey, 1999) avant ces dernières années. Les résultats présentés ci-dessous font partie d'un diagnostic sociolinguistique en cours (Léglise 2000-2004) appelé des vœux de l'équipe de linguistes impliquée dans la description des langues en présence. Ce projet, associé à des travaux sociolinguistiques dans les communautés kali'na (Alby) et businenge (Migge) a bénéficié d'un financement de la DGLFLF.

<sup>10</sup> Un tel dispositif d'enquête, coûteux en temps, est néanmoins nécessaire dans le contexte guyanais où, en classe, les exemples de silences gênés (absence de réponse), de plaisanteries sur la langue de l'autre, voire de dénigrement, et de stratégies d'occultation de certaines langues maternelles ne manquent pas (Léglise, Puren, à paraître).

<sup>11</sup> Les données ne sont donc que partiellement comparables puisque, si un certain nombre de questions ont été identiques, les réponses n'ont pas été recueillies de la même manière. Dans le cas de l'enquête à St Georges, la passation s'est déroulée dans les classes et en présence de l'enseignant.

s'avère que celles-ci sont très largement des langues minoritaires. Un rapide regard sur la dernière colonne du tableau ci-dessous prouverait, s'il le fallait, les difficultés de la transmission de langues minoritaires, qu'il s'agisse de langues de l'immigration ou de langues régionales. En comparant les langues premières déclarées<sup>12</sup> par les enfants à celles qu'ils déclarent pour leurs parents, on a défini le poids<sup>13</sup> de chacune dans les répertoires déclarés. Ainsi, parmi la population scolarisée à Saint Laurent du Maroni, le créole haïtien représente 4,7% des langues déclarées en premier par les enfants alors qu'il représente 6,5% des répertoires des pères et 5,5% des répertoires des mères. Le poids de cette langue chez les enfants est donc inférieur à celui de chacun des parents. Pour les familles où les deux parents parlaient créole haïtien, la transmission de la langue n'a été que partielle – ou plus précisément n'est que partiellement revendiquée en L1 – et *a fortiori* en cas d'exogamie. Une comparaison avec les langues déclarées pour les grands-parents confirme cette érosion, cette langue représentant 6,2% des L1 déclarées pour les grands-parents.

Statut	Langue	L1 déclarée			Moyenne pour les parents	Tendance +/- <sup>14</sup>
		du père	de la mère	De l'enfant		
Langues d'immigration	Brésilien	2,7%	3,9%	2,4%	3,3%	--
	Créole haïtien	6,5%	5,5%	4,7%	6%	--
	Hollandais	2%	3,9%	2,4%	3%	-
	Sranan tongo <sup>15</sup>	12%	11%	8,3%	11,5%	--
Langue officielle.	Français	17%	7,7%	15,5%	12,3%	+
Langues régionales	Créole guyanais	2,7%	2,7%	2%	2,7%	--
	Kali'na	3,3%	5,2%	4,4%	3,6%	-

**Tableau 1a. Langues déclarées comme L1 des parents et des enfants à Saint Laurent**

La transmission des langues à Saint Laurent du Maroni ne semble donc pas faire exception aux tendances générales d'érosion des langues régionales et de l'immigration. On l'a vu pour le créole haïtien et c'est également le cas du brésilien qui représente 2,4% des L1 déclarées

<sup>12</sup> En réponse à la question : « quelles langues est-ce que tu parlais avant d'aller à l'école ? ». Pour les parents et grands-parents : « quelles langues parlaient ton père / ta mère / le père de ton père etc. quand il était petit ? ». Rappelons qu'il s'agit ici de pratiques déclarées dont l'interprétation appelle une certaine prudence. Il est en effet possible que certains enfants aient tendance à assimiler « langues parlées par les parents aujourd'hui » et « langues parlées dans leur enfance ».

<sup>13</sup> Il ne s'agit donc pas de pourcentages de locuteurs déclarant des langues mais de l'importance de la langue dans le répertoire déclaré, les locuteurs pouvant déclarer plusieurs langues premières.

<sup>14</sup> Les symboles + et - ont été attribués ici par comparaison entre le poids de la L1 des enfants et la moyenne du poids des L1 des parents. Si le pourcentage atteint chez les enfants se situe entre celui des pères et des mères, on utilise le signe '=' '+' indique que le poids chez les enfants est supérieur à la moyenne des parents, et '++' que le poids chez les enfants est supérieur au plus haut taux chez ses parents (et inversement pour '-' et '--').

<sup>15</sup> Le cas du sranan tongo et du hollandais sera discuté dans la section 5.

par les enfants, résultat inférieur au plus bas poids pour les parents (2,7% des pères et 3,9% des mères) et inférieur aux 3,5% des L1 déclarées pour les grands-parents. On note également la même tendance pour certaines langues régionales minoritaires qui sont présentes, comme le kali'na ou encore le créole guyanais. Le kali'na représente 3,6% des langues premières déclarées par les enfants (soit légèrement plus que le plus bas taux parental) et 5,3% des L1 déclarées pour les grands-parents (soit légèrement plus que le plus haut taux parental). Ces différents résultats montrent qu'à Saint Laurent du Maroni, le poids des langues chez les enfants correspond à un peu plus de 1/3 du poids des langues chez les pères et 1/3 de celui chez les mères. On peut donc estimer que c'est un peu plus d'un adulte sur trois qui transmet sa langue, chiffre comparable à la situation métropolitaine (Héran et al., 2002). Ces érosions se pratiquent au profit du français, qui bénéficie d'une bonne transmission : le poids dans les L1 des enfants se situe au-dessus de la moyenne des L1 des parents. On remarquera, dans ces déclarations, le poids plus important de cette langue chez les pères et la plus grande vernacularité dans les langues premières des mères.

A l'inverse des tendances générales, la transmission en langue première semble favorisée à Saint Laurent du Maroni pour les langues du tableau ci-dessous. Parlés sur le sol guyanais depuis le XVIIIe siècle, ces créoles à base anglaise sont tous originaires du Surinam voisin. Leur présence guyanaise, répondant aux critères de territorialité et de citoyenneté des langues régionales, est actuellement renforcée par l'immigration récente d'origine surinamaïse en particulier dans la région de Saint Laurent du Maroni. Si le poids de l'aluku chez les enfants est comparable au poids moyen de cette langue dans les répertoires déclarés des parents, pour le pamaka et surtout le ndjuka, le poids de la langue est supérieur au plus haut taux (représenté en général par la mère) et même au poids moyen chez les grands-parents. Ces deux dernières langues ont donc été transmises par un peu moins de 2 adultes sur 3.

Statut	Langue 1 déclarée	du père	de la mère	de l'enfant	Moyenne parents	Tendance
Régionales + immigration	Aluku	4,3%	6%	5,2%	5,3%	=
	Pamaka	6%	7%	6,5%	7,8%	++
	Ndyuka	31,1%	33,7%	32,4%	39,9%	+++

**Tableau 1b. Poids des L1 dans les répertoires déclarés (parents-enfants) à Saint Laurent**

Devant ces bons taux de transmission, on pourrait émettre l'hypothèse qu'il s'agit de bilinguïté ressentie comme additive (Lambert, 1974) où la première langue est fortement valorisée. La langue des ancêtres est en effet vécue comme moyen identitaire fort dans les communautés businenges locutrices d'aluku, ndjuka ou pamaka (Léglise et Migge, 2003). Toutefois, le statut de ces langues dans la société globale, au Surinam comme en Guyane, n'est pas élevé : d'après Price et Price (2003) ces langues se situent tout en bas de l'échelle sociale.

Comment donc expliquer les différences de taux de transmission avec les langues minoritaires du tableau précédent ? A la fois langues régionales et langues d'immigration, ces créoles à base anglaise ont un rôle frontalier que ne jouent pas les autres langues en présence (qu'elles soient transfrontalières ou non) : elles permettent des communications intercommunautaires de part et d'autre de la frontière. Par ailleurs, les enfants parlant ndjuka représentent le groupe d'élèves le plus important numériquement. Enfin, si on additionne tous les locuteurs de ces créoles à base anglaise, parmi lesquels règne une bonne



intercompréhension linguistique, on remarque que ces langues occupent une part très importante des répertoires déclarés : elles représentent en effet 53% des L1 déclarées par les enfants. La forte présence numérique pourrait donc renforcer le rôle frontalier que ces langues peuvent jouer. On pourrait ainsi plutôt émettre l'hypothèse que le fait d'être frontalière, et d'être localement moins minoritaire – voire majoritaire, tend à inverser les tendances générales d'érosion des langues de l'immigration.

Cette hypothèse se confirme à Saint Georges de l'Oyapock, à la frontière du Brésil pour ce qui est du brésilien où le poids de cette langue parmi les L1 des enfants est supérieur au poids moyen chez les parents. On y note par ailleurs l'érosion d'une langue régionale, le palikur, et la bonne transmission du français dans des proportions identiques à l'Ouest. Enfin, le créole guyanais y fait l'objet d'une bonne transmission puisque, comme pour le ndjuka à Saint Laurent, le poids de cette langue chez les enfants est supérieur au poids le plus élevé chez les parents (+++).

Statut / Etat	L1 déclarées St Georges	Poids L1 père	Poids L1 mère	Moy L1 parents	Poids L1 enfant	+/-
Immigration	Brésilien	30%	42%	36	37%	+
Régionale <sup>16</sup>	Créole guyanais	31%	27%	28,8	33%	+++
Régionale	Palikur	12%	13%	12,3	8%	--
Officielle	Français	17%	9%	12,8	15%	+

**Tableau 2. Poids des L1 dans les répertoires déclarés (parents-enfants) à Saint Georges**

On pourrait ainsi déduire des bons résultats de transmission reliés à l'importance numérique des communautés linguistiques ainsi définies, une valeur locale élevée – sur le marché linguistique, au sens de Bourdieu (1982) – pour certaines langues, en l'occurrence le ndjuka à Saint Laurent, le créole guyanais et le brésilien à Saint Georges. Cette valeur locale justifierait en partie des stratégies de transmission familiale et ferait de ces langues de bonnes candidates locales à la véhicularité.

#### 4. Véhicularité et zone frontalière

Des travaux montrent qu'au Surinam, le sranan tongo joue le rôle de véhiculaire parmi toutes les aires culturelles surinamiennes (Carlin, 2001) mais le hollandais, langue officielle, est parfois favorisé comme langue de communication dans les familles (Léglise et Migge, 2003). Au Brésil, où 180 langues amérindiennes sont encore parlées, le portugais du Brésil, langue officielle, est également langue de communication entre les différents groupes (Ricardo, 1995). En Guyane, on ne dispose d'aucune information sur la véhicularité des langues, hormis l'affirmation maintenant ancienne de véhicularité du créole guyanais (Jolivet, 1982). Or, ce dernier est loin de jouer actuellement un rôle véhiculaire sur tout le territoire.

<sup>16</sup> Cette langue est également transfrontalière : des variétés de créole guyanais ou karipuna sont parlées dans des communautés Galibi-marworno au Brésil (Queixalós F., Renault-Lescure O., (éds), 2000).

L'une des questions qui se posent est de savoir si la position frontalière des villes modifie localement la véhicularité générale des langues qui y sont parlées. A Saint Laurent, près de 60% des enfants se déclarent au moins trilingues, à Saint Georges, c'est le cas de 85% des enfants. L'acquisition des secondes, troisièmes voire quatrièmes langues<sup>17</sup> peut nous donner des indications sur leur propension à la véhicularité.

La comparaison du pourcentage d'enfants déclarant la langue (en L1, L2, L3 ou L4) et du poids de cette langue parmi les premières langues déclarées permet de donner une idée du rapport entre locuteurs 'natifs' – ayant parlé la langue avant l'entrée à l'école - et locuteurs l'ayant appris ultérieurement. Elle permet également de mesurer partiellement le plus ou moins grand degré de véhicularité des langues (Dieu et Renaud, 1979) définissant ainsi un taux de véhicularité absolu qu'il importe de pondérer en tenant compte du nombre total de locuteurs de la langue (Calvet, 1993). Les tableaux suivants présentent ces données pour Saint Laurent et Saint Georges. On y observe des taux de véhicularité pondérée relativement faibles<sup>18</sup> faisant toutefois nettement ressortir certaines langues (lignes grisées).

<b>Statut</b>	<b>L1-L4</b>	<b>Pourcentage de locuteurs</b>	<b>Rappel poids en L1</b>	<b>Véhicularité absolue</b>	<b>Véhicularité pondérée</b>
Immigration	Brésilien	4,2%	2,5%	1,7	0,07
	Créole Haïtien	5,4%	4,7%	1,1	0,06
	Hollandais	5,4%	2,4%	2,2	0,12
	Sranan	19,6%	8,3%	2,3	0,46
Régionale	Créole	13,7%	1,8%	5,7	0,78
	Kali'na	5,3%	3,6%	1,5	0,08
Régionale + immigration	Ndjuka	57,1%	39,9%	1,4	0,81
	Total variétés de nenge	82,1%	56,1%	1,5	1,27

**Tableau 3a. Véhicularité parmi la population scolarisée à Saint Laurent**

<sup>17</sup> En réponse à la question « quelles autres langues tu as apprises ? ».

<sup>18</sup> Par exemple, Calvet (1993) obtient des taux de véhicularité pondérée de 2,8 pour le manding et 10,34 pour le wolof (ainsi que 0,5 pour le peul et 1 pour le joda) sur les marchés de Ziguinchor au Sénégal.

A Saint Laurent, il apparaît que les langues créoles ont les taux de véhicularité les plus élevés : bien qu'elles ne partagent pas les mêmes réalités numériques en terme de locuteurs, créole guyanais et ndjuka ont des taux proches et obtiennent près du double des résultats du sranan tongo. Si l'on regroupe l'ensemble des variantes de nenge, le taux de véhicularité (de 1,27) paraît bien supérieur et s'approche des taux observés, pour d'autres langues, à Saint Georges de l'Oyapock.

A Saint Georges, le fort décalage, pour le créole guyanais et le portugais, entre pourcentage d'enfants parlant la langue et poids de cette langue comme langue maternelle sont des indices de la véhicularité locale de ces langues. Le créole guyanais y a le taux de véhicularité pondérée le plus élevé (1,91 soit plus du double des résultats de Saint Laurent) mais semble toutefois concurrencé localement par le brésilien (1,31).

Statut	L1-L3	Pourcentage de locuteurs	Rappel poids en L1	Véhicularité absolue	Véhicularité pondérée
Immigration	Brésilien	75%	37%	1,75	1,31
Régionale	Créole	86%	33%	2,22	1,91
Régionale	Palikur	16%	8%	1,72	0,28
Régionale	Wayampi	5%	4%	1,18	0,05

**Tableau 3b. Véhicularité parmi la population scolarisée à Saint Georges**

On voit bien le rôle des facteurs géographiques dans ces résultats, ils sont très sensibles pour le brésilien en particulier dont le taux de véhicularité est quasi nul à Saint Laurent (0,07) – où seulement 4% des enfants scolarisés le déclarent dans leurs répertoires – et qui est vingt fois supérieur à Saint Georges (1,31), où 75% des enfants le déclarent. Cette langue ne s'impose certes pas comme un véhiculaire à l'échelle guyanaise, mais à l'échelle locale, frontalière, il semble fort que cela soit le cas. La réciproque est semble-t-il également vraie dans l'Ouest où l'ensemble des variantes de nenge paraît en mesure de remplir ce rôle.

Si la position frontalière des villes semble un élément important dans les variations de véhicularité observées, eu égard au public enquêté, il faut sans doute relativiser ces résultats : le taux de véhicularité n'est pas généralisable à l'ensemble de la population, mais doit être limité à la population scolarisée, qui concerne toutefois une large part de la population du département (plus du tiers de la population étant en âge d'être scolarisé). On observe en tout cas à l'école des dynamiques de véhicularité en germe, pour le français langue de scolarisation comme pour quelques langues susceptibles de poursuivre localement leur rôle véhiculaire. De premières observations en collèges montrent, en particulier chez les garçons, le développement de ces véhiculaires. Il paraît toutefois difficile, dans un contexte de fort changement démographique, de prendre des paris sur les futures pratiques de ces élèves devenus adultes.

## 5. Attitudes linguistiques en zone frontalière

Lorsque l'on demande aux enfants quelles langues ils souhaiteraient apprendre à parler et pourquoi, on recueille un ensemble de souhaits ou de refus d'apprentissage ainsi que des catégorisations sur les différentes langues en présence. Là encore, on observe des différences entre les villes frontalières et les villes côtières ainsi qu'entre villes frontalières.

Par exemple, la répartition des langues que l'on souhaite apprendre diffère d'un point à l'autre de la Guyane même si l'on retrouve généralement les mêmes noms de langues. Sur le tableau récapitulatif ci-dessous<sup>19</sup>, on observe en particulier que la position frontalière des lieux d'enquête influe sur les souhaits d'apprentissage vis-à-vis des langues officielles et véhiculaires des pays voisins<sup>20</sup>. Si 3% des enfants scolarisés à Saint Laurent déclarent souhaiter apprendre le brésilien, c'est 17% de leurs camarades de Saint Georges, en face du Brésil, qui l'affirment. On y remarque d'ailleurs une attirance vers les langues romanes autres que le français (espagnol, italien) plus marquée qu'à d'autres endroits du territoire comme si proximité géographique et proximité linguistique entraînent en résonance notamment au moment des choix des langues vivantes lors de l'entrée au collège.

Langues	St Georges	St Laurent	Moyenne
Anglais	37%	40%	38,5%
<b>Brésilien</b>	<b>17%</b>	<b>3%</b>	<b>10%</b>
<b>Créole</b>	2,5%	1%	1,7%
Espagnol	27%	16%	21,5%
Français	5%	25%	15%
<b>Hollandais</b>	<b>0%</b>	<b>2,5%</b>	<b>1,2%</b>
<b>Italien</b>	5%	1%	3%
Ndjuka	0	2%	1%
<b>Sranan tongo</b>	<b>1,6%</b>	<b>4,5%</b>	<b>3%</b>
Autres <sup>21</sup>	7%	5%	6%
Vide	19%	27%	23%

*Tableau 5. Souhaits d'apprentissage*

Cette importante lusophilie observable à Saint Georges apparaît toutefois comme un cas un peu particulier puisque à l'Ouest, les souhaits d'apprentissage du hollandais ou du sranan

<sup>19</sup> En réponse à la question : « quelles langues voudrais-tu apprendre à parler ? », ce tableau synthétise 294 réponses à St Laurent et 152 réponses à St Georges.

<sup>20</sup> Résultats en gras sur le tableau ci-dessous.

<sup>21</sup> Soit langues d'origine (kali'na, palikur, arawak, créole haïtien, saamaka, aluku, pamaka), soit langues susceptibles d'un enseignement scolaire (latin, allemand, chinois).

tongo, bien que supérieurs en zone frontalière, ne dépassent pas les 5% de déclaration. On peut émettre l'hypothèse qu'elle ne provient pas seulement de la position frontalière de la ville mais aussi de la forte communauté lusophone qui y réside (le brésilien représentant 37% des L1 déclarées par les enfants, 12% des L2 et 20% des L3, soit 75% des enfants le déclarent en L1-L3) ainsi que d'attitudes locales plutôt positives vis-à-vis de cette langue comme nous le verrons plus loin.

Un autre facteur explicatif par rapport aux différences entre les souhaits d'apprentissage, toutes zones confondues, semble la place accordée à ces langues dans le cadre scolaire. L'anglais est en effet la langue la plus enseignée au primaire, dans le cadre de l'introduction aux langues vivantes étrangères. Elle est aussi quasi exclusivement celle que l'on retrouve comme première langue au collège (en 1993, 98,6% des collégiens guyanais ont choisi l'anglais comme première langue vivante). L'espagnol semble devancer le portugais, aussi bien dans l'offre de cours en primaire que dans les choix au collège (en 1993, 0,8% des élèves ont choisi le portugais comme LV1 et 61% comme LV3). Les souhaits d'apprentissage recueillis reflètent cette hiérarchie des langues : 1. anglais, 2. espagnol, 3. brésilien.

En revanche, très peu d'écoles proposent une initiation au néerlandais et aucune aux langues d'origine telles que le créole haïtien ou le sranan tongo ni même à la diversité des langues régionales en présence. Même si certaines langues régionales bénéficient partiellement d'une reconnaissance scolaire – avec le dispositif des médiateurs culturels bilingues (Goury *et al.*, 2000) – elles ne sont de toute manière pas reconnues comme de potentielles langues vivantes, c'est-à-dire des langues dignes d'un apprentissage scolaire. Les souhaits d'apprentissage recueillis quant à l'écriture de la L1 me semblent refléter ces différences : le portugais y apparaît comme une langue de l'écrit (six fois plus d'enfants de L1 brésilien déclarent savoir l'écrire que d'enfants de L1 ndjuka) susceptible d'un apprentissage de l'écriture (4 fois plus d'enfants de L1 brésilien déclarent vouloir apprendre à écrire leur langue que d'enfants de L1 ndjuka).

Ville	L1	Savent écrire L1	Parmi ceux qui ne savent pas écrire L1, souhaitent apprendre à l'écrire
St Georges	Brésilien	36% <sup>22</sup>	65%
St Laurent	Ndjuka	6%	17%

**Tableau 6. Attitudes par rapport à l'écriture : connaissances et souhaits d'apprentissage**

### 5.1. Francophilie en zone frontalière

Par ailleurs, dans ces zones frontalières, on note une forte francophilie dans les pratiques déclarées. Par exemple, dans les familles brésiliennes non mixtes de Saint Georges, la présence du français est loin d'être nulle : le brésilien domine largement mais entre frères et sœurs les communications ont souvent lieu au moins partiellement en français. Effet probable de la scolarisation, Leconte et Caitucoli (2003) remarquaient que le brésilien perd du terrain au bénéfice du français, plutôt que du créole, dans les familles brésiliennes de Saint Georges. Le créole y est en effet peu cité et n'apparaît que lorsque l'on sort de la famille, « avec les copains », la progression de cette langue dans les familles semblant faible.

Dans les familles surinamaises de Saint Laurent, la place occupée par le français dans les échanges est fort limitée, 10% des enfants déclarant communiquer entièrement en français avec leurs frères et sœurs et 20% partiellement (Léglise et Migge, 2003). Toutefois, un certain nombre d'attitudes dénotent des politiques familiales pro-français comme cette déclaration

<sup>22</sup> Si on prend en compte également les enfants au collège, ce chiffre monte à 59%.

d'une jeune fille de 11 ans, de L1 ndjuka : « *ma mère dit qu'il faut pas parler le ndjuka à la maison pour mieux apprendre le français* » et d'une francophilie généralisée dans la population scolaire (Léglise et Puren, sous presse). Bien que la langue de la mère soit revendiquée comme langue d'origine et permette un marquage identitaire certain – en particulier dans la communauté businenge où la langue proprement maternelle fonctionne comme symbole d'identification ethnique (Migge, 2002) – le français semble également investi du point de vue identitaire comme une « langue des nous », du pays d'accueil, opposable à la « langue des autres », ceux de l'autre côté de la frontière. Langue de l'Etat, langue de l'école, une valeur de prestige lui est associée : elle seule permet, aux yeux des enfants comme d'une partie de leurs parents, l'ascension sociale en Guyane.

C'est ce qui permettrait d'expliquer, à Saint Laurent notamment, les discours négatifs et les souhaits contradictoires d'apprentissage du sranan tongo alors même qu'il s'agit d'un créole de base anglaise, proche de beaucoup des langues premières déclarées par les enfants, véhiculaire au Surinam et parlé par une part importante de leurs parents. « *Je veux pas l'apprendre parce que c'est ce que parlent les Surinamiens* » déclarent près de 5% des enfants dont une partie non négligeable est issue de parents d'origine surinamaïse et alors même que la notion de frontière reflète une conception occidentale d'Etats dits modernes et ne correspond pas aux traditions ancestrales de mobilité des peuples businenges (Piantoni, 2002, Léglise et Migge, 2003). Pour une majorité d'enfants, le sranan tongo, à la différence des variétés nenge, ne porte pas de valeur ethnique identitaire et, à la différence du français, ne porte pas de valeur de prestige. Toutefois, sa présence dans la zone n'est pas discutée et de fait, on le retrouve dans les répertoires d'un certain nombre d'enfants. Cette double caractéristique pourrait expliquer les attitudes à son égard.

## 5.2. Catégorisations dont les langues d'immigration sont l'objet

Lorsque l'on demande aux enfants quelles langues ils préféreraient ne pas apprendre, ils citent principalement les langues minoritaires présentes sur le sol guyanais, qu'elles soient déterritorialisées et/ou territorialisées. Parmi elles, les plus citées sont le « brésilien », le « saramaka », le « taki-taki<sup>23</sup> » et le « haïtien ». Or, comme pour les souhaits d'apprentissage, ces refus et catégorisations négatives se répartissent différemment sur le territoire guyanais et la proximité des pays où ces langues sont majoritairement parlées semble jouer un rôle.

Sur l'ensemble du territoire, le créole haïtien et le saamaka, créole anglais relexifié partiellement en portugais, semblent dépréciés. L'évocation seule du nom de ces langues provoque les rires des enfants. Il faut dire que « *Haïtien !* » (ou le jeu de mots « *haïchien !* ») comme « *Saramaka !* » sont des injures dans les cours de récréation<sup>24</sup>. Appartenant à la communauté étrangère longtemps la plus importante numériquement en Guyane, le « Haïtien » semble représenter la figure de « l'immigré » par excellence. De même, appartenant à la communauté connue comme la plus rurale et proche de ses racines, le « Saramaka » semble représenter la figure du « sauvage », de l'homme des bois, de « l'arriéré ». Ces langues sont très fréquemment citées par les enfants comme langues à ne pas apprendre.

La situation des autres langues est plus nuancée, on note des souhaits d'apprentissage contradictoires qui dépendent en outre des lieux d'enquête. Pour le brésilien par exemple, à Saint Laurent, 20% des enfants affirment ne pas vouloir l'apprendre, alors que 3% déclarent le contraire. Ces langues se trouvent donc entre désir d'apprendre (« *je voudrais apprendre le brésilien parce que c'est joli comme langue* », « *c'est une belle langue* », « *c'est un beau*

<sup>23</sup> Cette hétéro-désignation généralement péjorative renvoie de manière assez indistincte aux variétés de nenge mais aussi au sranan tongo.

<sup>24</sup> Jolivet (2002) rappelle que « saamaka » a longtemps été une insulte en créole, signifiant « moins que rien ».

*pays* », « *c'est une langue importante pour voyager* ») et rejet ou moqueries liés aux images que les langues de l'immigration traînent derrière elles : « *si j'apprends ça tout le monde va rigoler parce que les Brésiliens ne parlent pas bien* », dit ce garçon de L1 ndjuka, qui ajoute : « *ils ont un drôle d'accent en français* ». Comme si l'apprentissage de la langue de l'autre pouvait avoir une influence néfaste sur sa propre prononciation du français ou comme si les images négatives liées à la pratique du français par l'immigré risquaient de déteindre sur le futur locuteur de la langue de l'immigration...

A Saint Georges, cette langue bénéficie d'un capital positif. Présente dans les répertoires linguistiques de 75% des enfants, elle est encore choisie par 17% des enfants qui déclarent souhaiter l'apprendre. Le brésilien n'y est pas seulement la langue de l'immigré, c'est aussi la langue du grand pays frère, d'à côté, où l'on va faire ses courses le week-end. Ce ne sont pas seulement des valeurs négatives qui lui sont attachées, même en tant que langue déterritorialisée, la présence de Brésiliens en Guyane étant vue positivement par ces enfants, à la différence d'attitudes adultes xénophobes (Jolivet, 2002) : « *Je voudrais apprendre le portugais, parce qu'il y a beaucoup de Brésiliens en Guyane* », « *j'ai plein de copains brésiliens* », « *j'ai des tantes et des tontons au Brésil et j'aime bien parler cette langue* », « *je voudrais apprendre parce que mon grand-père est né là-bas* », etc.

Pour ce qui est des langues créoles à base anglaise, la situation est moins idyllique, même en situation frontalière. Si, en zone frontalière, on note des souhaits d'apprentissage pour le ndjuka qui représente par ailleurs la langue première la plus importante, on note également des refus d'apprentissage de cette langue « *pas nécessaire à apprendre* » parce qu'« *elle est pas belle* » et que « *c'est pour les noirs* ». Aux 5% d'enfants saint-laurentins rejetant le ndjuka, s'ajoutent les refus et catégorisations négatives liées au taki-taki. En effet, pour de nombreux locuteurs non issus des communautés en question, les différentes variantes que nous avons nommées ici aluku, ndjuka, pamaka, ne forment qu'un « dialecte », le taki-taki, dont on serait bien en peine de donner les caractéristiques linguistiques (Goury et Migge, sous presse, Camargo et al., 2003) et dont l'étendue de l'acception reste à définir (Léglise et Migge, en préparation). « *J'aime pas cette langue c'est pas beau* », « *je comprends pas cette langue, c'est pas obligatoire à savoir* », « *j'aime pas les gens qui parlent ça* » déclarent 7% des enfants scolarisés à Saint Laurent et 17% des enfants scolarisés dans la ville proche de Mana alors que ces langues jouent un rôle frontalier certain. En situation non frontalière, les enquêtes en cours dans plusieurs écoles de Cayenne n'ont montré que des catégorisations négatives. « *C'est pas une langue de Guyane c'est la langue des immigrants* » déclare cet adulte cayennais habitant Saint Laurent, refusant ainsi une quelconque territorialité à cet ensemble de langues pourtant parlées sur le sol guyanais depuis deux siècles. On voit ici que pour ces « petites langues », la situation frontalière ne modifie que partiellement des catégorisations négatives.

## Conclusion

La situation frontalière joue donc un rôle non négligeable dans les répertoires, les choix de langues ou encore les attitudes linguistiques d'enfants scolarisés. En ce qui concerne les répertoires linguistiques, la position frontalière des lieux d'enquête, associée à une communauté linguistique importante, accroît la valeur des langues du pays voisin sur le marché linguistique local : elle inverse la tendance d'érosion des langues de l'immigration et encourage leur véhicularité au sein de la population scolarisée. En ce qui concerne les attitudes face aux langues, la position frontalière développe les souhaits d'apprentissage par rapport aux langues officielles des pays voisins – *a fortiori* si ces dernières bénéficient d'une reconnaissance scolaire dans le système français – tout en renforçant des attitudes favorables à

la langue officielle du pays d'accueil. Quant aux langues d'immigration non officielles dans les pays d'origine voisins, la situation frontalière ne modifie que partiellement les catégorisations négatives liées aux langues déterritorialisées.

Ainsi, bien qu'appartenant à la même catégorie de «langues de l'immigration», créole haïtien, brésilien, hollandais, sranan tongo, autres créoles à base anglaise venant du Surinam reçoivent des traitements différents parmi les enfants scolarisés en Guyane, qu'ils soient locuteurs de ces langues ou non. Au cours de cet article, nous avons vu comment un certain nombre de facteurs entrent en considération dans l'acquisition/apprentissage de ces langues et dans l'expression de souhaits d'apprentissage à leur propos : proximité du pays d'origine, situation en zone frontalière, importance numérique des communautés linguistiques, statut de la langue dans son pays d'origine, statut international, place accordée dans le cadre scolaire guyanais etc. Nous avons vu en particulier comment la situation frontalière d'une langue peut favoriser sa transmission auprès des enfants ainsi que sa véhicularité locale. En revanche, la situation frontalière semble jouer un rôle minime dans la modification des catégorisations dont les langues de l'immigration font traditionnellement l'objet si la langue en question n'est pas identifiée comme une «grande» langue d'un «grand» pays – ce qui est le cas du portugais du Brésil.

De plus, pour une même langue, certains des facteurs isolés semblent entrer en concurrence : alors que la situation frontalière et le poids numérique des L1 poussent pour la transmission et la véhicularité de langues comme les créoles à base anglaise du Surinam à Saint Laurent du Maroni, alors même également que ces langues sont territorialisées, cette véhicularité locale est vécue comme un danger et on observe des rejets à l'égard de «petites» langues décrites comme n'ayant pas de tradition écrite et qu'on voudrait réserver aux étrangers.

Dans une partie de la Guyane, de l'Amazonie et de l'Amérique latine plus généralement, ethnologues et linguistes militent depuis de nombreuses années pour un enseignement bilingue langue officielle / langue minoritaire adapté à des communautés mono-ethniques (Grenand et Renault-Lescure, 1990, Grenand, 2000, Renault-Lescure, 2000). Ceci ne semble guère envisageable dans les cas présentés ici, à l'exception de quelques classes mono-ethniques isolées. Au vu des résultats en zone frontalière urbaine, il semblerait que des politiques linguistiques éducatives spécifiques puissent y être développées. D'une part, la diversité des langues, des pratiques et des attitudes en présence incite à mettre en place une démarche d'accompagnement à l'acquisition / apprentissage des langues de type «éveil au langage / éveil aux langues» (Candelier, 2003). Cette démarche serait particulièrement adaptée pour travailler sur les attitudes et les catégorisations négatives que nous avons pointées pour certaines langues, qu'elles soient régionales ou de l'immigration. Les expériences d'enseignement de langues de la migration en métropole montrent en effet que pour des langues minorées, même la légitimation institutionnelle sous forme de cours ne suffit pas à modifier ces comportements (Billiez, 2000).

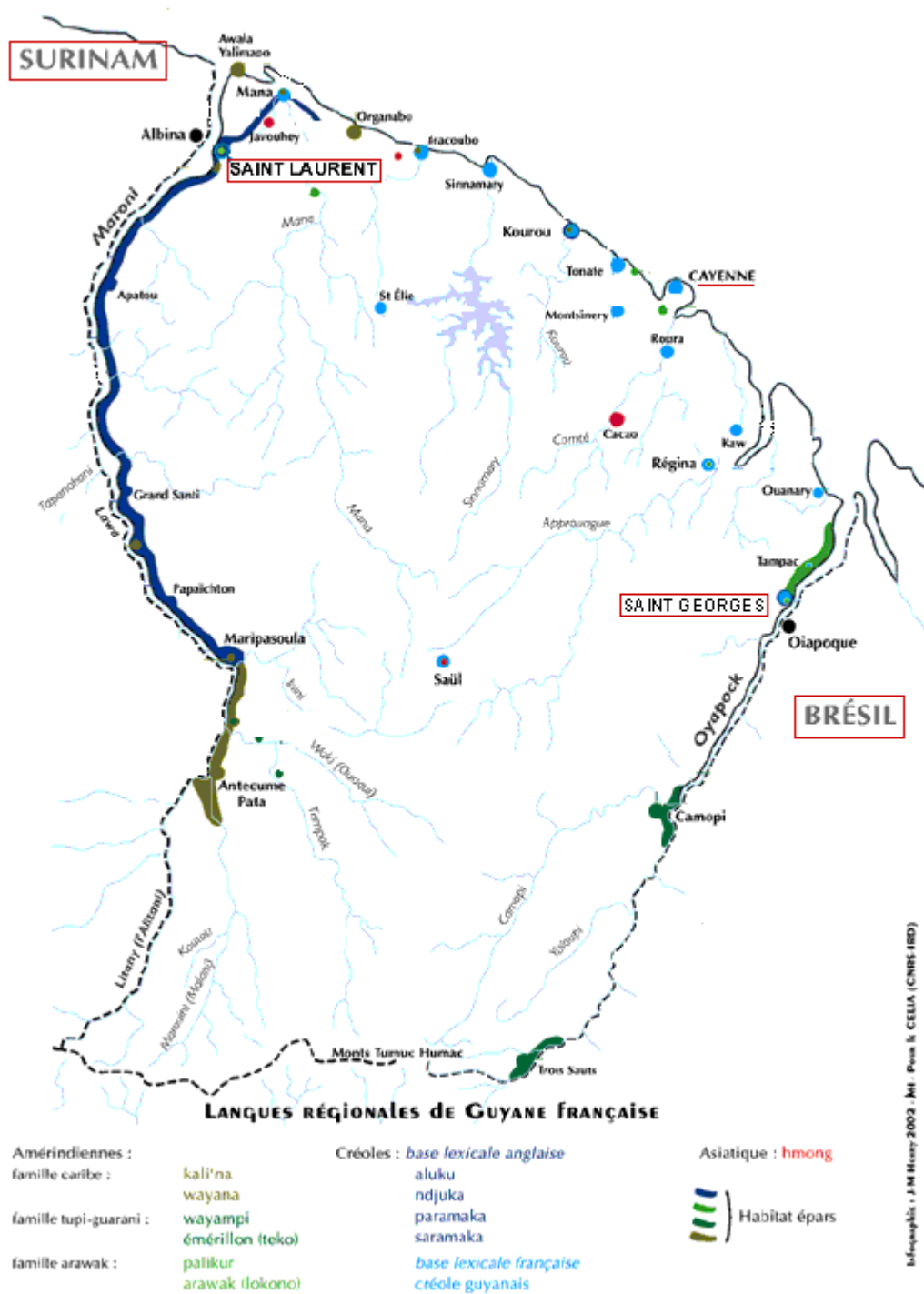
D'autre part, il serait important de proposer une diversification des langues vivantes étrangères enseignées en Guyane, en privilégiant localement la langue du pays voisin, de la même manière que pour certaines régions frontalières européennes. Un enseignement des langues ayant un fort taux de véhicularité pourrait être proposé. Cette proposition double pourrait avoir pour conséquence la prise en compte des langues de tous et la valorisation de langues et cultures actuellement dénigrées au sein de l'école et de la société guyanaise.



## Bibliographie

- Amérindia* n°26-27, 2001-2002, « Langues de Guyane », AEA, Paris.
- ANOUILH D., 1994, *La France, la Guyane et la guérilla (1986-1992). Implications de la crise surinamienne en Guyane française*, Editions du Groupe de Recherche en Histoire Immédiate, Toulouse.
- BILLIEZ J., 2000, « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », *Notions en Question* n°4, pp. 21-40.
- BILLIEZ J., CANDELIER M. *et al.*, 2003, « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordements », dans Billiez J. (dir.) *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, pp. 301-315.
- BOTHOREL-WITZ A., HUCK D., 1999, « La place de l'allemand en Alsace : entre 'imaginaire' et réalité », dans Clairis C., Costaouec D., Coyos J.-B. (coord.), *Langues et cultures régionales de France*, L'Harmattan, Paris, pp. 85-103.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- CALMONT A., 1997, « La scolarisation des enfants d'immigrés en Guyane », 12p, ronéo.
- CALVET L.-J., 1990, « Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues », *Plurilinguismes* n°2, Paris.
- CALVET L.-J., 1993, « Véhicularité, véhicularisation » dans Robillard D. de, Beniamino M., Bavoux C. (éds.), 1993, *Le français dans l'espace francophone*, tome 1, Champion, Paris, pp. 431-449.
- CAMARGO E. *et al.*, 2003, « Les langues de Guyane » dans Cerquiglioni B., (dir.) *Les langues de France*, PUF, Paris, pp. 269-303.
- CANDELIER M., 2003 (coord.), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck, Bruxelles.
- CARLIN E. B., 2001, « Of Riches and Rhetoric : Language in Suriname », in *20th century Suriname : Continuities and discontinuities in a new world society*, KITLV Press, Leiden, pp. 220-243.
- CHARRIER R., 2002, « Guyane, des peuples et des histoires », *Antiane* n°54, pp. 14-17.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Paris.
- DEPREZ, C., 1999, « Les enquêtes micro. Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France », dans Calvet L.-J. et Dumont P. *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- DIEU M., RENAUD P., 1979, « A propos d'une étude statistique du multilinguisme au Cameroun : quelques problèmes méthodologiques » dans Wald P. et Manessy G., (éds) *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, L'Harmattan, Paris.
- GERAUD M.O., 1997, *Regards sur les Hmongs de Guyane Française*, L'Harmattan, Paris.
- GOURY L., LAUNEY M., QUEIXALOS F., RENAULT-LESCURE O., 2000, « Des médiateurs bilingues en Guyane Française » dans Léglise I., Saillard C. (coord), *La langue dans son contexte social*, De Verelt, *RFLA V-1*, pp. 43-60.
- GOURY L., MIGGE B., sous presse, *Taki nenge(e)*, IRD Editions.
- GRENAND F., RENAULT-LESCURE O., 1990, *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*, ORSTOM, Cayenne.
- GRENAND F., 2000, « Quelle scolarité pour quels élèves ? », *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*, vol 2., ULB, Bruxelles, pp. 466-488.
- HERAN F., FILHON A., DEPREZ C., « La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle », *Population et Sociétés* n°376, février 2002, pp. 1-4.

- JOLIVET M.-J., 1982, *La question créole. Essai de sociologie sur la Guyane française*, ORSTOM, Paris.
- JOLIVET M.-J., 2002, « Images de Guyane, entre réduction et cloisonnement », *Autrepart* n°24, pp. 107-124.
- JUILLARD C. 1995, *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor*, CNRS, Paris.
- LAUNEY M., 1999, « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? » dans Clairis C., Costauvec D., Coyos JB. (coord.), *Langues et cultures régionales de France*, L'Harmattan, Paris, pp. 141-159.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à St Georges de l'Oyapock », dans Billiez J., (dir.) *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, pp. 37-59.
- LEGLISE, I., 2002, « Gestion individuelle et collective des langues en contacts dans la commune de Mana, Guyane Française », communication au Xe congrès d'Etudes Créoles, à paraître dans *Etudes créoles*, L'Harmattan, Paris.
- LEGLISE I., MIGGE B., 2003, « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à St Laurent du Maroni (Guyane) » dans Van den Avenne (coord), *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*, L'Harmattan, Paris.
- LEGLISE I., PUREN L., sous presse, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais » dans Tupin F. (coord.), *Ecole et éducation, Univers créoles 5* Anthropos.
- LEZY E., 2000, *Guyane, Guyanes, Une géographie « sauvage » de l'Orénoque à l'Amazone*, Belin, Paris.
- MAM LAM FOUCK S., 1997, « Les créoles. Une communauté en voie de marginalisation dans la société guyanaise ? », *Pagara*, pp. 147-160.
- PIANTONI F., 2002, « Les recompositions territoriales dans le Maroni : relation mobilité-environnement », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 18, pp. 11-49.
- QUEIXALOS F., RENAULT-LESCURE O., (éds), 2000, *As línguas amazônicas hoje*, IRD, São Paulo.
- RAASCH A., 1999 (éd.), *Didactique des langues étrangères pour les régions frontalières. Concepts, Expériences, Suggestions*, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- RAASCH A., 2002, *L'Europe, les frontières et les langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- RENAULT-LESCURE O., 2000, « L'enseignement bilingue en Guyane Française : une situation particulière en Amérique du Sud » dans Blanquer J.-M., Tringade H. (dirs.), *Les défis de l'éducation en Amérique Latine*, IHEAL, Paris, pp. 231-246.



*Annexe : Carte de Guyane, d'après carte réalisée pour le CELIA., in Amérindia n°26-27.*

# **GLOTTOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne

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

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Claude Caitucoli.

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

**Comité de lecture** : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli