



HAL
open science

Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à St Laurent du Maroni (Guyane)

Isabelle Léglise, Bettina Migge

► To cite this version:

Isabelle Léglise, Bettina Migge. Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à St Laurent du Maroni (Guyane). Cécile Van den Avenne. Mobilités et contacts de langues, L'Harmattan, pp.75-94, 2005, Espace discursif. halshs-00292492

HAL Id: halshs-00292492

<https://shs.hal.science/halshs-00292492>

Submitted on 1 Jul 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.

Isabelle Léglise et Bettina Migge (UMR CELIA)¹

Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à St Laurent du Maroni (Guyane Française)

Introduction :

Le département français d'outre mer de la Guyane présente une grande diversité linguistique (Queixalós, 2000). Si la plupart des langues territorialisées² sont en cours de description, l'étude linguistique et sociolinguistique des contacts entre ces dernières et les langues issues de différentes migrations n'en est qu'aux prémises. Il semble cependant, au vu de premières études situées (Alby, 2001, pour Awala-Yalimapo, Leconte et Caïtucoli, 2003, pour St Georges de l'Oyapock, Léglise, 2002, pour Mana, cf. carte en Annexe) que la Guyane soit au niveau macrosociolinguistique, et en particulier en milieu urbain, dans une situation de plurilinguisme généralisé, à l'instar de certaines situations africaines ou indiennes.

Afin d'interroger ce plurilinguisme au regard de la mobilité et des trajectoires des individus qui se croisent, la ville de Saint Laurent du Maroni, nous a semblé un point d'entrée particulièrement intéressant en raison de ses caractéristiques géographiques, historiques et démographiques. Dans le cadre de plusieurs projets de recherche³ en cours au sein de l'UMR CELIA, nous analysons les pratiques et déclarations de Guyanais de différents âges dans différents contextes (à l'école, en famille, entre amis, lors d'échanges commerciaux, en situation de travail). Nous nous limiterons ici aux contacts de langues chez les enfants et les jeunes adultes saint-laurentins dans trois domaines : à l'école, dans la famille et dans la communauté indigène d'origine. Face à un échec scolaire particulièrement marqué⁴, il s'avère important de connaître la biographie linguistique des enfants en âge d'être scolarisés : sont-ils massivement monolingues (et non francophones) avant d'arriver à l'école ? quelles langues parlent-ils à l'école et en dehors ? ont-ils un usage du français en dehors de l'école ? quelles sont leurs langues de communication inter et intra-communautaire ?

Ces études répondent à la demande d'un diagnostic sociolinguistique en Guyane pouvant se résumer à la formule de Fishman (1965) : « who speaks what language to whom and when ? », qui implique, de fait, beaucoup d'autres questions. Il s'agit non seulement de déterminer quelles sont les langues en présence, mais aussi quels rôles elles assument, quelles fonctions sociales leur sont attribuées par les locuteurs et les différentes communautés en présence. Il s'agit également de tirer des conséquences de cette situation pour l'avenir des langues indigènes parlées en Guyane comme pour l'avenir d'un français majoritairement langue seconde et langue de scolarisation. Il s'agit de s'interroger enfin sur les conséquences identitaires et sociales des pratiques linguistiques et de leurs évolutions.

Nous tenterons de montrer comment différents types d'approches d'un même terrain – macro et microsociolinguistiques, quantitatives et qualitatives – peuvent s'articuler et nous paraissent nécessairement complémentaires à l'appréhension des phénomènes de contacts, et a fortiori à la définition de moyens d'intervention.

¹ Leglise@univ-tours.fr, Migge@em.uni-frankfurt.de. Une première version de ce texte a bénéficié de la lecture critique de C. Deprez que nous remercions vivement pour ses conseils.

² Outre le français : le créole guyanais, six langues amérindiennes (kali'na, wayana, wayampi, émérillon, arawak, palikur), des créoles businenge de base anglaise (variantes aluku, ndjuka, pamaka) et de base anglaise partiellement relexifié en portugais (saamaka), une langue asiatique (hmong). Pour une présentation plus détaillée : Camargo et al (2003).

³ Des observations menées dans la communauté businenge en Guyane et au Surinam, en particulier sur la construction langagière des identités sociales (Migge 1996-2002) et un diagnostic sociolinguistique dans l'ouest guyanais (Léglise 2000-2004) appelé des vœux de l'équipe de linguistes impliquée dans la description des langues en présence. Ces deux projets ont bénéficié d'un financement de la DGLFLF.

⁴ En Guyane, 45% de la population scolaire quitte le système éducatif sans diplôme (Durand et Guyard 1998).

1. Saint Laurent du Maroni

1.1. Quelques repères historiques et démographiques

Ville des bagnes⁵, la colonie de St Laurent du Maroni, créée en 1850 sur l'emplacement d'un village amérindien kali'na a connu une évolution rapide. Sa situation frontalière entre la Guyane Hollandaise (l'actuel Surinam) et la Guyane Française, sa position portuaire le long du fleuve Maroni, et l'application du doublage des peines pour les prisonniers⁶ ont permis une rapide extension territoriale et démographique. Dès 1880, elle compte 10 000 habitants, soit la moitié de la population actuelle et devient rapidement une 'ville créole' (Chérubini, 1988). La fermeture des bagnes dans les années 50 apporte une certaine récession pour St Laurent, qui ne compte dans les années 80 que 7000 habitants. Mais la guerre civile au Surinam et la situation économique de ce dernier, comme du Guyana voisin, entraînent d'importantes migrations et St Laurent devient ville refuge pour de nombreux Surinamais (avec notamment l'ouverture de camps de réfugiés à partir de 1986 dans lesquels 6000 personnes (Anouilh, 1994, Hoogbergen et Polimé 2002) sont accueillies). Actuellement, St Laurent s'impose comme la grande ville de l'Ouest guyanais avec une population officielle de 20 000 habitants (INSEE, 1999). En pleine mutation, 60% de la population y a moins de 24 ans et 33% n'y a pas la nationalité française (INSEE, 1999), ce qui correspond sensiblement à la situation générale guyanaise.

Ni la nationalité ou le lieu de naissance – variables des recensements français – ni l'appartenance ethnique – variable des recensements surinamais – ou l'appartenance communautaire⁷ – critères hautement subjectifs mais fonctionnant comme catégories ad hoc dans la société guyanaise – ne permettent d'estimation quantitative des langues parlées à Saint Laurent. Parmi la population amérindienne kali'na par exemple, certaines familles autochtones sont issues des premiers peuplements sur le sol guyanais alors que d'autres proviennent de migrations plus ou moins récentes du Surinam ou du Brésil. La présence de ces diverses communautés laisse toutefois supposer un plurilinguisme important à Saint Laurent : on peut dénombrer une vingtaine de langues susceptibles d'être parlées comme langues premières et quelques langues de communication susceptibles de jouer un rôle véhiculaire, en particulier le créole guyanais, le français, le néerlandais, le sranan tongo et l'anglais.

1.2. Une forte mobilité sociale

Le contexte de mobilité à St Laurent du Maroni évoque massivement des mouvements migratoires en provenance du Surinam (Price, 2002, Piantoni, 2002, Hoogbergen et Polimé, 2002). Depuis le dernier recensement, les Surinamais constituent, avec 30 000 personnes, le premier groupe d'étrangers vivant sur le territoire guyanais (INSEE, 1999). Un tiers de la population de St Laurent est de nationalité surinamaïse (Charrier, 2002) mais ce chiffre officiel cache des réalités fort diverses en termes sociologiques et linguistiques :

Un premier axe de mobilité concerne les migrations dites 'récentes' de la côte du Surinam vers la Guyane depuis la guerre civile. Il s'agit d'une migration économique concernant de jeunes adultes de diverses origines : businenge⁸, créoles surinamais, ou personnes arrivées au Surinam après une première migration : d'Indonésie, de Haïti, ou encore du Guyana. Ils viennent en majorité de Paramaribo et continuent souvent à se déplacer entre St Laurent et cette ville pour du petit commerce

⁵ On estime à environ 70 000 le nombre de condamnés étant passés par les différents camps de la commune entre 1852 et 1953.

⁶ En 1850, afin d'assurer la colonisation des territoires, le gouvernement français double la durée du séjour en Guyane : en fin de peine, les condamnés devaient rester un temps identique à celui de leur condamnation. Cette décision a contribué en partie à peupler St Laurent.

⁷ Notamment : amérindiens, créoles (guyanais), noirs-marrons ou businenge, métropolitains, antillais (martiniquais ou guadeloupéens), Haïtiens, Sainte Luciens, Brésiliens, Chinois, Hmong, etc.

⁸ Nous employons ici le terme *businenge* pour renvoyer aux descendants d'anciens esclaves de la Guyane Hollandaise ayant fuit les plantations au XVIIIe siècle qui s'auto-dénomment, ainsi que leurs langues, 'Aluku', 'Ndjuka', 'Pamaka' et 'Saamaka'. Certaines familles sont installées en Guyane depuis le marronage d'autres proviennent récemment du Surinam.

(Hoogbergen et Polimé, 2002). Beaucoup ont une formation scolaire moyenne et parlent néerlandais et sranan tongo en plus de leur(s) langue(s) maternelle(s). Ils n'avaient pas ou très peu de liens avec la Guyane avant leur migration et perçoivent généralement leur présence comme momentanée, éventuellement comme un passage vers les Pays-Bas.

Un second axe concerne les mouvements migratoires traditionnels entre campagnes et villes chez les Businenge. Cet exode rural fluvial (Piantoni, 2002) se déroulait vers les centres urbains de Paramaribo et Albina, au Surinam, qui étaient alors les capitales économiques et culturelles de la région, puis s'est déplacé vers St Laurent sans toutefois représenter, pour les populations businenge des villages surinamais, un « passage de frontière » autre que celui déjà réalisé à l'intérieur du Surinam : de l'intérieur des territoires marrons traditionnels (les pays Pamaka, Aluku, Ndjuka) vers le Surinam, c'est-à-dire la ville. Au village, *j'irai à Paramaribo* se dit en effet *mi o go a saanan (j'irai au Surinam)*. Ces mouvements migratoires s'inscrivent également dans une tradition d'immigration laborieuse, la France ayant souvent fait appel à de la main d'œuvre surinamaïse ; ces derniers passaient pendant quelques saisons avant de retourner au pays des ancêtres ou s'installaient alors en Guyane, sans rechercher de légalisation particulière (Price et Price, 2003). Actuellement, cet exode rural touche majoritairement des femmes de moins de 30 ans, venant de villages situés le long des fleuves Maroni, Tapanahoni et Surinam, qui ont souvent déjà eu des contacts avec St Laurent pour des achats, des visites de proche famille déjà installée en Guyane ou des soins à l'hôpital. A la recherche d'une 'vie moderne', d'un emploi rémunéré et d'écoles pour leurs enfants, ces femmes voient St Laurent comme le but de leur migration. La majorité n'a jamais été scolarisée et est essentiellement monolingue dans l'une des variantes businenge (ndjuka / pamaka / aluku) (Price et Price, 2003).

Ces différents phénomènes migratoires, avec leurs spécificités, impliquent des déplacements dans les phénomènes de contacts macrosociolinguistiques, en particulier entre langues businenge et véhiculaires comme nous le verrons plus loin.

2. Les langues en présence : résultats d'une enquête en milieu scolaire

La première méthode d'enquête employée s'inspire de travaux sociolinguistiques dans des contextes plurilingues (entre autres, Juillard, 1995) en particulier par questionnaires et entretiens auprès d'enfants scolarisés issus de l'immigration (Deprez, 1994, Leconte, 1997). Elle a consisté en entretiens oraux d'une dizaine de minutes qui visaient à recueillir les déclarations d'enfants de cycle 3 (entre 9 et 12 ans), pris séparément en dehors des salles de classe⁹, à propos de leurs pratiques et celles de leur entourage. Les données présentées ci-dessous concernent une centaine d'enfants (dont la moyenne d'âge est de 10,2) de deux écoles de St Laurent, l'une située à la Charbonnière, quartier regroupant les différentes communautés businenge, l'autre située en centre ville. Ces résultats concernent des pratiques déclaratives que nous n'assimilons bien évidemment pas aux pratiques effectives des enfants et de leurs familles. Ils nous donnent cependant des indications sur la répartition des langues, sur les attitudes faces à ces langues et à leur pratique et en particulier sur des éventuelles occultations.

2.1. Les langues premières déclarées

Dans les répertoires des enfants, on se rend compte du poids très important du ndjuka qui apparaît non seulement comme la langue que plus de la majorité des enfants déclarent comme « langue qu'ils parlaient avant d'aller à l'école »¹⁰, mais également comme l'une des langues déclarées en 3^e ou 4^e. Elle apparaît comme la langue à laquelle les enfants sont majoritairement confrontés s'ils ne la

⁹ 400 entretiens ont été réalisés pour les villes de Mana et St Laurent. Pour une présentation détaillée du guide d'entretien et des conditions de passation ainsi que pour une comparaison entre différentes villes, voir Léglise (2002) et (à paraître).

¹⁰ Désormais «L1» ou «langue(s) première(s)», en réponse à la question : *quelles langues tu parlais avant d'aller à l'école ?* repris plus loin dans l'entretien par : *alors, ta première langue, c'est...* ; puis «L2, L3, L4» ou «langue seconde etc.», dans l'ordre donné en réponse à la question *quelles autres langues as-tu apprises ?* et explicité ensuite par *ta deuxième langue, c'est... ? , ta troisième langue...*

parlent pas dès leur naissance. Le français quant à lui, langue de l'école, s'impose comme langue seconde dans 98% des cas.

L1 déclarée	L2 déclarée	L3 déclarée	L4 déclarée
ndjuka : 58% pamaka : 19% aluku : 13%	français : 98%	ndjuka : 31% aluku : 19% sranan tongo : 19% pamaka : 15%	Ndjuka : 31% Aluku : 31% Pamaka : 31%
saamaka : 4% français : 2% créole haïtien : 2% kali'na : 2%	ndjuka : 2%	français : 4% anglais : 4% créole guyanais : 4%	Anglais : 4%
100%	100%	100%	100%

Tab. 1. Poids relatif des langues déclarées par les enfants

Le tableau suivant répartit les différentes langues déclarées en fonction des premières langues des enfants. On remarque que certains enfants ne déclarent qu'une langue (le français) ou deux (le ndjuka et le français). Plus leur langue première semble avoir de valeur sur le marché linguistique (Bourdieu, 1982) local – langue de l'école pour le français, langue des copains pour le ndjuka¹¹ – moins ces locuteurs n'apprennent de langues supplémentaires : 100% des enfants déclarant parler français avant d'être scolarisés affirment ne pas connaître d'autres langues et 74% des enfants L1 ndjuka et L2 français déclarent ne pas en connaître d'autres. Alors que les ¾ des enfants déclarant parler le pamaka en premier et la totalité de ceux déclarant l'aluku ou le saamaka disent être confrontés à 3, voire 4 langues et s'adapter aux autres variantes business dans la communication.

L1 déclarée	L2 déclarée	L3 déclarée	L4 déclarée
Ndjuka	français (100%)	aluku (10%) pamaka (6,5%) sranan (6,5%) anglais (3%) <i>Vide : 74%</i>	anglais (3%)
Pamaka	français (100%)	ndjuka (40%) aluku (20%) sranan (10) <i>Vide : 30%</i>	aluku (20%)
Aluku	français (100%)	ndjuka (57%) sranan (28%) pamaka (14%) <i>Vide : 0%</i>	ndjuka (28%) pamaka (28%)
Saamaka	français (50%) ndjuka (50%)	pamaka (50%) français (50%) <i>Vide : 0%</i>	
Créole haïtien	français (100%)	créole guyanais (100%)	
Kali'na	français (100%)		
Français	<i>Vide : 100%</i>		

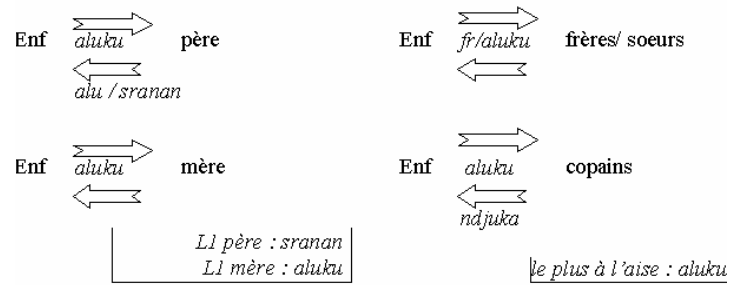
Tab. 2. Langues déclarées par les enfants, en fonction de leurs premières langues

Un exemple de cette adaptation est fourni dans le schéma ci-dessous, où l'on voit que les échanges enfants/copains sont dissymétriques : aluku en production / ndjuka en réception¹². Cet enfant de 10 ans déclare 4 langues : aluku, français, sranan tongo et ndjuka. Né à Grand Santi, il habite St Laurent depuis sa scolarisation. Il estime bien parler sa première langue (l'aluku, qu'il utilise dans la famille et avec ses copains) et la comprendre très bien, très bien parler et comprendre la 2^e (le français, qu'il parle à l'école et avec ses frères et sœurs), un peu parler et comprendre la troisième (le sranan, qu'il parle uniquement avec son père dont c'est la langue première¹³) et bien parler et comprendre la quatrième (le ndjuka, langue d'un certain nombre de ses copains). Par ailleurs, il déclare être le plus à l'aise en aluku.

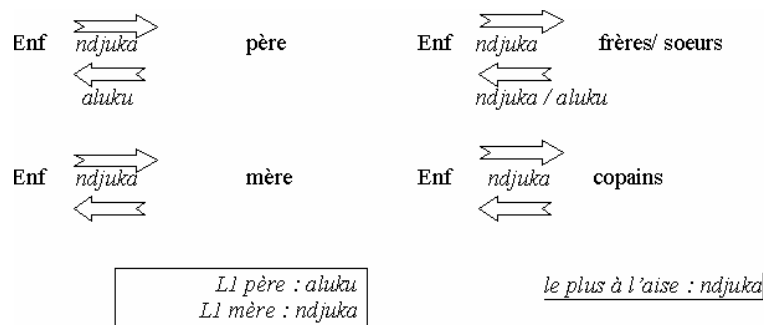
¹¹ En raison sans doute de la supériorité numérique évoquée plus haut puisque près de 60% des enfants déclarent le ndjuka en L1.

¹² En réponse aux questions *dans quelles langues tu parles à tes copains ?*, puis *dans quelles langues tes copains te parlent*.

¹³ En réponse à la question *quelles langues parlait ton père quand il était petit ?*, abrégé en L1 père / L1 mère dans les schémas.



Bien que le terme de ‘langue maternelle’ ait été évité dans les entretiens, on remarque que la langue déclarée en premier correspond très souvent à celle de la mère « quand elle était petite » en particulier chez les Businenge. Les schémas suivants illustrent les déclarations d’une fille de 11 ans, née à St Laurent. Sa première langue est le ndjuka, langue de sa mère, avec laquelle elle le parle. Elle déclare le français en second (langue qu’elle estime très bien parler et comprendre, bien qu’elle déclare ne la parler qu’à l’école) et l’aluku en troisième : langue de son père, elle estime ne la parler qu’un peu, mais bien la comprendre. Elle s’identifie ainsi clairement aux Ndjuka puisque d’après ses déclarations, ce sont les autres (son père, ses frères et sœurs) qui lui parlent en aluku ou mélangent les variantes alors qu’elle répond en ndjuka. Ces éléments sont sans doute à rapprocher de la structure matrilineaire de la société businenge. Il faut également rappeler la très grande proximité linguistique entre aluku et ndjuka (Goury, Migge, à paraître) et les distinctions linguistiques minimales permettant un marquage identitaire sur lesquelles nous reviendrons en 3.2.



2.2. Une relativement faible pénétration du français dans les familles et entre amis

Lors de nombreuses enquêtes sur les pratiques des langues dans l’immigration en France (entre autres Deprez, 1994, Boutet et Saillard, 2003), on a pu remarquer que le français était souvent pratiqué avec les amis et les membres de la famille de la même tranche d’âge (fratrie essentiellement, mais également jeunes oncles et tantes agissant alors comme ‘passeurs de langue’). Des observations identiques ont pu être réalisées dans la commune de Mana, en Guyane Française (Léglise, 2002). Or, au vu des déclarations des enfants de St Laurent sur leurs communications avec leurs copains, on constate qu’ils sont peu exposés au français seulement : 11% déclarent parler français avec leurs amis et 34% déclarent être confrontés partiellement au français en plus d’autres langues (ndjuka, pamaka, aluku etc.)

Communications	Copains / enfant	Enfant / copains	Fratrie / enfant	Enfant / fratrie
Entièrement en français	11%	11%	11%	12%
Partiellement en français	34%	25%	19%	19%

Tab. 3. Utilisation du français dans la fratrie ou entre amis

La pénétration du français dans les familles semble moins importante encore : si les mêmes enfants (11%) déclarent parler uniquement français avec leurs frères et sœurs, ils sont également moins de 20% à échanger avec eux partiellement en français (et en ndjuka, aluku, pamaka). Ces chiffres sont extrêmement bas par rapport à la commune de Mana pourtant proche géographiquement de St

Laurent, où 42% des enfants déclaraient échanger uniquement en français avec leurs frères et sœurs et 27% parler partiellement en français (en plus du ndjuka, de l'anglais, du créole, du hmong etc...). Il semble donc que pour ces enfants le français soit très majoritairement et quasi exclusivement une langue de l'école. Seuls 6% des enfants répondent qu' « *en dehors de l'école* » le français « *est la langue qu'[ils] parlent le plus souvent* ».

2.3. Auto-évaluation des compétences

Le tableau ci-dessous illustre l'auto-évaluation positive des compétences en production et en compréhension déclarées par les enfants en réponse à des questions comme « *ta première langue, tu la parles "très bien / bien ou un peu" ?* » pour la production, « *le ndjuka tu le comprends "très bien / bien ou un peu" ?* » pour la compréhension. Par exemple, 85% des enfants déclarant l'aluku comme première langue estiment bien ou très bien le parler et 100% très bien le comprendre. Ces résultats sont semblables pour le pamaka et légèrement plus élevés pour le ndjuka.

Langue première	Auto-évaluation en production	Auto-évaluation en compréhension
Aluku	85%	100%
Créole haitien	100%	100%
Français	100%	100%
Kali'na	0%	0%
Ndjuka	93%	97%
Pamaka	80%	90%
Saamaka	50%	50%

Tab. 4. Auto-évaluation en première langue

En revanche, comme cela a déjà pu être montré ailleurs en Guyane (Léglise, 2002), les enfants amérindiens déclarant par exemple le kali'na comme langue première ont tendance à estimer qu'ils ne la parlent et la comprennent qu'un peu, à la différence du français, langue seconde qu'ils parlent et comprennent « très bien ». De même, les enfants saamaka se déclarent moins compétents dans leur langue première que les autres¹⁴.

En ce qui concerne le français langue seconde, seulement 65% des enfants déclarent bien ou très bien le parler. Au total, c'est plus de 30% des enfants qui semblent ne pas se sentir à l'aise en français. Ce dernier résultat, supérieur à d'autres villes de Guyane comme Mana ou même St Georges de l'Oyapock, pourrait confirmer l'hypothèse d'une exposition moindre au français à St Laurent.

Pensent parler <i>français</i>	très bien 37% ;	bien 27%	un peu 35%
Pensent comprendre le <i>français</i>	très bien 49% ;	bien 21%	un peu 29%

Enfin, les auto-évaluations dans les troisièmes langues sont très faibles. A l'exception du ndjuka qui est bien ou très bien compris par 50% des enfants, moins de 20% des enfants estiment avoir des compétences importantes dans leur 3^e langue (en pamaka, aluku et sranan tongo). En général, c'est 80% des enfants qui estiment ne parler et comprendre qu'« un peu » ces variantes proches alors qu'il y a, d'un point de vue linguistique, intercompréhension. Nous y reviendrons.

¹⁴ Il ne sera pas possible de traiter ici des questions soulevées par les résultats concernant les enfants déclarant le saamaka ou le kali'na en L1. Il semble que l'on soit toutefois face à des cas de minoration des langues (Alby et Léglise, en préparation).

2.4. Synthèse des résultats et questions posées par l'enquête

Les résultats de l'enquête laissent apparaître une absence du français ou du créole guyanais comme langue première ou parlée dans les cercles familiaux ou amicaux plus importante que la répartition de la population ne le laisserait imaginer. Déclaré comme langue seconde par 98% des enfants, le français n'est estimé très bien parlé et compris que par moins de la moitié d'entre-eux. Parmi la population businenge, qui s'avère être majoritaire dans les lieux d'enquête choisis, une bonne majorité d'enfants déclare le ndjuka comme langue première. C'est le groupe businenge présent à St Laurent depuis le plus longtemps et qui semble avoir une influence importante puisque les enfants parlant les autres variantes (aluku et pamaka) déclarent le ndjuka comme 3^e langue bien qu'ils estiment très peu la pratiquer. On note également la quasi absence du saamaka comme langue maternelle, mais également comme langue véhiculaire : elle n'est pas déclarée en 3^e ou 4^e langue. Enfin, on note l'absence remarquable du créole guyanais comme langue seconde et comme véhiculaire généralement.

Ces résultats posent un certain nombre de questions auxquelles nous allons donner des éléments de réponse en 3.1.

a) Tout d'abord, comment s'explique la distribution entre L1, L2 et L3 ? En particulier, pourquoi le français apparaît massivement comme langue seconde alors qu'on pourrait attendre à cette place les variantes proches de la L1 ? A ce propos, comment peut-on expliquer que des enfants déclarant les autres variantes businenge comme L3 ou L4 n'estiment que peu les comprendre et les parler alors qu'il y a théoriquement intercompréhension entre les variantes ? Enfin, pourquoi tous les enfants déclarent le français comme langue seconde et en même temps disent qu'ils ont des compétences relatives dans cette langue ?

b) En ce qui concerne les véhiculaires que l'on aurait pu s'attendre à rencontrer dans les répertoires, comment s'explique l'absence du créole guyanais en L3 ? Pourquoi le sranan tongo est très peu présent comme L3/L4 alors qu'il s'agit de la langue de communication inter-communautés au Surinam et chez les parents des enfants ? Enfin, comment s'explique l'absence du néerlandais parmi des enfants certes nés en Guyane mais dont beaucoup de parents viennent du Surinam ?

3. Vers une explication de la distribution et des choix de langues

Une seconde méthode d'enquête s'inspire de travaux en anthropologie linguistique. Elle a consisté en observations participantes (Spradley, 1980) auprès de la communauté businenge en analysant en particulier l'organisation des événements de parole (Hymes, 1974, Duranti, 1988) et leur structure de participation (Goffman, 1974). Cette étude visait la description du contexte socio-langagier dans lequel les enfants enquêtés évoluent. Par ailleurs, des entretiens informels ont été réalisés dans la communauté businenge afin de recueillir des attitudes envers les différentes langues en présence et d'analyser l'idéologie (Woolard et al. 1998, Irvine, 2001) qui y est liée. Ces discours ont été croisés avec des catégorisations positives ou négatives recueillies auprès des enfants scolarisés. Un certain nombre de questions les amenaient en effet à catégoriser les langues : « *quelles langues aimerais-tu apprendre à parler / à écrire ? pourquoi ?* » « *quelles langues préférerais-tu ne pas apprendre ? pourquoi ?* ».

3.1. La réponse à quelques questions

a) Langues premières, variantes proches et français langue seconde

Dans les entretiens, le français apparaît comme LA seconde langue des enfants scolarisés à St Laurent. On pourrait se demander pourquoi ces enfants déclarent d'abord parler le français, en L2, plutôt que les variétés qui sont proches de leur langue maternelle par exemple. A St Laurent, comme dans les villages traditionnels, presque tous les aspects de la vie sociale semblent régis par la

communauté indigène et ses unités pertinentes¹⁵. La langue maternelle, traditionnellement transmise par la mère dans le système de lignage businenge, fonctionne comme symbole d'identification ethnique (Migge, 2002) et il semble donc important de se démarquer des autres groupes en affichant sa propre appartenance à travers sa langue première. On a pu observer par exemple que si une personne de la communauté Pamaka parlait en ndjuka, en sranan tongo ou même en français à des Businenge, cette personne était considérée comme « arrogante » et regardée avec suspicion par les autres membres de la communauté. De même, une femme Pamaka habitant un quartier essentiellement ndjuka s'est vue reprocher par les autres femmes de sa communauté que ses enfants parlaient plutôt ndjuka que pamaka. Cet aspect identitaire et de démarcation nous semble expliquer les auto-évaluations très faibles des enfants dans les variantes proches de leurs langues premières (à peine 20% déclarent bien comprendre ou parler l'aluku et le pamaka et 50% comprendre le ndjuka comme troisième langue). En effet, on a pu observer des interactions d'alternance de variétés aluku-pamaka-ndjuka-sranan, où chacun parle sa variante sans la modifier et sans difficulté apparente de communication : les enfants ne 'parlent' donc pas la variante de l'autre, en revanche, s'ils semblent bien la comprendre, ils s'en défendent et déclarent même ne pas souhaiter l'apprendre. Une fille de 10 ans, L1 ndjuka, lie ainsi langue et territoire coutumier d'origine « *Je voudrais pas apprendre l'aluku parce que j'aime pas, je suis pas née là-bas* », c'est-à-dire, en pays Aluku.

L'aspect mono-ethnique des quartiers périphériques¹⁶ renforce l'importance des aires indigènes. Au quotidien, les parents businenge, qu'ils aient eux-mêmes été scolarisés au Surinam¹⁷ ou en Guyane, ne sont guère au contact avec le français. Subsistant grâce à leurs activités agricoles, à de petits travaux manuels ou au secteur dit informel (Hoogbergen et Polimé, 2002), ils sont principalement au contact de personnes de leur communauté. Même les vendeuses, en ville, par exemple, ont essentiellement des clients businenge et leurs interactions avec des clients francophones sont extrêmement réduites. Le français n'est pas considéré par les adultes comme un moyen naturel de la communication quotidienne ; obligatoire dans les échanges administratifs, il représente également un moyen de réussite sociale pour leurs enfants.

Leurs enfants, actuellement scolarisés, auraient théoriquement plus de possibilités d'utiliser le français comme langue de communication. Or, en particulier dans l'école située dans le quartier businenge, des observations en cour de récréation montrent que les échanges ont quasi exclusivement lieu dans les variantes businenge. Par ailleurs, bien qu'affichant tous des volontés fortes d'apprentissage en français lors des entretiens¹⁸, un tiers des enfants scolarisés depuis au moins 4 ans ne déclare comprendre et parler le français « qu'un peu ». On pourrait interpréter ces résultats comme un biais de l'enquête : des entretiens réalisés par une métropolitaine dans le contexte de l'école pourraient induire ce fort taux de déclaration du français, voire de francophilie, et en même temps une minoration des compétences. Or des enfants confrontés aux mêmes conditions, dans la ville voisine de Mana (Léglise, 2002), ont tout autant déclaré le français dans leur répertoire mais 80% estimaient bien ou très bien le parler et le comprendre. Il semble donc qu'il faille interpréter ces résultats comme une spécificité locale : le fossé existant entre les attentes pesant sur ces enfants (savoir parler français, la langue de l'école) et les besoins réels de leur communication ordinaire hors des salles de classe y semble plus important que dans d'autres villes guyanaises. Ce fossé pourrait être renforcé par certains discours dévalorisants tenus à des enfants¹⁹ « *oubliés par la France* », « *en échec* », « *bons à rien* », ne sachant « *même pas parler français* » et intériorisés parfois en un « *je sais pas parler* » général. On peut s'interroger sur l'opportunité du concept d'insécurité linguistique (Francard, 1993, Bavoux, 1996) pour décrire les attitudes de ce tiers d'enfants.

¹⁵ Par exemple les demandes en mariage, les problèmes interpersonnels, les actes de violence sont réglés par les aînés des familles lors d'assemblées (kuutu) ou de cérémonies purificatoires.

¹⁶ Aussi bien à l'intérieur des cités créées par l'Etat français que dans les cités 'illégalés' où habite la plupart de la population businenge : les parcelles y sont redistribuées par associations familiales, comme dans les villages traditionnels, et l'espace y est structuré de manière communautaire.

¹⁷ Selon Price et Price (2003), 85% des adultes businenge sont 'sous-scolarisés' et seulement 14% occupent un travail dans le secteur officiel.

¹⁸ En particulier en réponse à la question « *quelles langues voudrais-tu apprendre ? pourquoi ?* », les enfants déclarent souvent le français et à l'inverse refusent le sranan tongo et le hollandais.

¹⁹ Ces propos, notés lors d'observations dans divers contextes scolaires dans le cadre du diagnostic dans l'Ouest guyanais, sont à rapprocher des discours tenus par les enseignants sur les enfants et sur leurs langues lors d'autres enquêtes (Léglise et Puren, à paraître).

b) Absence de véhiculaires attendus : créole guyanais, sranan tongo, néerlandais

L'absence, dans les répertoires des enfants, du créole guyanais, du néerlandais et du sranan tongo, trois véhiculaires potentiels dans la région, nous semble relever de raisons différentes. Pour le créole, la proportion apparemment faible de population créole guyanaise à St Laurent et les attitudes des Businenge face à cette population et à sa langue semblent constituer des facteurs explicatifs. Les échanges entre communautés sont parfois tendus, les créoles étant considérés comme «*arrogants*» et «*discriminants*» par les Businenge (Price et Price 2003). Dans l'enquête, le créole n'apparaît jamais comme une langue que l'on souhaiterait apprendre, à l'exception – intéressante au demeurant car elle dénote bien l'attitude générale – d'une fille, L1 aluku, déclarant avoir envie de l'apprendre «*parce que peut-être je vais aller là-bas, chez les créoles* », ce qui situe bien le territoire créole dans un ailleurs par rapport à St Laurent : à Cayenne ? à Iracoubo et Sinnamary ?

Le sranan tongo pour sa part joue un rôle de lingua franca parmi les différentes communautés au Surinam (Carlin, 2001). Or, à St Laurent, les quartiers où se trouvent les enfants businenge étant essentiellement mono-ethniques, leur environnement socio-langagier se résume aux variantes businenge qui leur suffisent pour communiquer. Les conditions ne semblent donc pas réunies pour l'utilisation d'un véhiculaire parmi les enfants même si les adultes businenge emploient fréquemment le sranan tongo, en particulier pour projeter un personnage moderne et urbain (Migge, 2002) et si, par ailleurs, les enfants connaissent l'utilité de cette langue transfrontalière. On peut donc se demander si la quasi-absence du sranan dans les répertoires des enfants et l'absence de souhaits d'apprentissage dans cette langue²⁰ trahissent une évolution en cours chez les Businenge de Guyane ou si les enfants, comme leurs parents²¹, mélangent le businenge avec le sranan tongo mais ne sont pas conscients du fait qu'ils 'parlent' une langue qu'ils pourraient plutôt assimiler à une façon 'moderne' de parler businenge.

Enfin, l'absence quasi générale du néerlandais dans les répertoires des enfants semble montrer que ces derniers n'ont pas eu de contact avec les structures officielles surinamaises. En effet, dans la ville de Mana, on avait pu remarquer que le néerlandais n'était parlé que par des enfants ayant été scolarisés au Surinam qui, alors, déclaraient des communications familiales partiellement en néerlandais (Léglise, 2002).

Au niveau macrosociolinguistique, les langues businenge semblent donc moins fortement en contact avec le néerlandais et le sranan tongo en Guyane. Pour les migrants du premier axe de mobilité défini en 1.2, le néerlandais fonctionne souvent comme l'une des langues de la maison. Il semblerait qu'une fois en Guyane, les adultes citadins surinamais ne fassent pas le choix de transmettre cette langue aux enfants. Pour les migrants appartenant à la seconde catégorie, le phénomène de mobilité ne semble pas beaucoup modifier les communications familiales : les langues businenge restent employées dans les familles et sont très peu concurrencées par le français.

3.2. Les pratiques langagières de jeunes adultes comme éclairage aux déclarations des enfants

Les pratiques langagières des jeunes adultes businenge se présentent sous la forme d'un parler bilingue (ou ici *multilingue*) comparable à celui pratiqué dans les communautés bi- ou multilingues décrites par Muysken (2000), Myers-Scotten (1993), (1997) ou encore Zentella (1997). Ces adultes, hommes et femmes, se servent de ressources linguistiques diverses en sélectionnant leurs propriétés les plus saillantes (lexique, phrases, particules et cadres du discours) et les insèrent sélectivement dans le cadre global de leur L1. Dans l'exemple suivant, on voit comment deux hommes²² d'une trentaine d'années, de la communauté Pamaka, mêlent les langues (ici le pamaka, avec des insertions en sranan tongo, français et néerlandais) lors de leurs interactions entre eux et avec une étrangère parlant également pamaka.

²⁰ Avec des déclarations comme : «*Je veux pas l'apprendre parce ce que c'est ce que parlent les Surinamiens*»

²¹ dans les exemples de conversation fournis plus loin

²² Scolarisés 6 ans dans un village surinamais et 4 ans à Paramaribo à l'école hollandaise, ils habitent depuis quelques années à St Laurent. Les termes en sranan tongo sont en *italique gras* ; ceux en néerlandais sont soulignés et ceux en français *italiques soulignés*.

- 7 B: Da i de anga *congé* nounou. 'You are on vacation now?'
- 8 E: *Aii*, mi de *nanga congé* nou te *lek' tra* mun, bigin fu *tra* mun. *Le sept*, da mi bigin baka.
'Yes, I am on vacation now until next month, beginning of next month. The seventh, I'll begin again.'
- 9 B: Soutu wooko i e du? 'What kind of work are you doing?'
- 10 E: *Sortu wroko* mi e du? Mi e du wan *sers*. 'What kind of work I am doing? I am working as a security guard.'
- 11 B: Mh?
- 12 E: Wan *sers* mi e du, wan *tra wroko leki* soudati, fu *la mairie* gi *la mairie*.
'I am working as a security guard, a type of soldier work, from and for the town hall.'
- 13 E: Ma mi *hoop* taki *nanga kontrakt*, den man ná e gi wan langa *kontrakt*, *siksi* mun, *ef'* i e *wroko* bun,
'But I hope with a contract, those men do not give a long contract, six months, if you work well,'
- 14 den man gi i *siksi* mun baka, te *nanga* tu yali, a kaba, den man *stop* en.
'they give you another six months, until about two years, its over, they stop it.'
- 15 B: ???
- 16 E: Aha.
- 17 B: A so a de ala peesi nounou, den ná e gi i langa kontrakt moo.
'It's like that everywhere now, they don't give you a long contract any more.'
- 18 E: Oh, ma *omeni* a e go, a *kontrakt* e go *normalement* ?
'But how long does the contract usually go?'
- 19 B: Moo langa, te i wooko bun moo langa na tu yali, dii yali moo langa dii yali, son fu den,
'If you work well, the longest you get is 2 years, 3 years some of them'
- 20 gi den yunku man wooko.
'to provide work for young people.'
- 21 E: Ya, a *no* wan *echte wroko dati*. A fu *yeep'* i *nomo* anga *pjinpin* sani, a *no* man, a *no* man *sorgu yu*.
'Yes, but it's not a real job, that. It's to help you a little with little little things, but it cannot take care of all your needs.'

Ce recours à des termes néerlandais et français pourrait être interprété comme une nécessité pour le maniement de connaissances administratives ou juridiques (*kontrakt*, *mairie*, *congé*) faisant défaut dans la L1. Mais cela ne suffit pas à expliquer l'apparition de tous les termes (*echte*, *normalement*, *stop*). On peut plutôt faire l'hypothèse (Migge, 2002) que E, souhaite projeter un personnage business urbanisé et formé. Pour cela, il emploie sa L1, affirmant ainsi son identité *pamaka*, y intègre des termes néerlandais et français, langues associées aux connaissances européennes et scolaires, et emploie des propriétés du *sranan tongo*, langue associée à la vie urbaine.

En effet, l'affirmation d'une identité ethnique business par l'utilisation des langues premières dans les interactions intracommunautaires, comme nous l'avons vu en 3.1, pose un certain nombre de problèmes en particulier aux jeunes adultes ayant été scolarisés, car une telle identification est étroitement liée à un style de vie en opposition avec celui propagé par la culture dominante et en particulier par l'école. L'autonomie des sociétés marronnes par rapport aux sociétés blanches implique en effet une vie d'auto-subsistance dans des villages éloignés, à l'écart des caractéristiques de la vie moderne telles que la consommation, l'apport régulier d'argent sous forme de salaire... Elle implique également une très forte interdépendance entre les membres de sa communauté, une nécessité de coopération et le respect de la hiérarchie sociale (Vernon, 1985). Les jeunes étant au plus bas de cette hiérarchie ne disposent pas de faculté d'auto-détermination pour leur lieu de résidence, leur mariage ou leurs activités quotidiennes et doivent remplir de nombreuses obligations envers leur famille et les chefs de la communauté. Ils tentent donc de se distancier, mais en partie seulement²³, du système traditionnel business (Bilby, 1999). Les pratiques langagières multilingues de ces jeunes adultes portent la trace de ces aspirations contradictoires (Bilby, 1990, Migge, 2002).

Cet exemple confirme que l'appartenance à la communauté business constitue une référence centrale pour ses membres mais, dans un contexte de mobilité récente, en mélangeant les langues, les locuteurs semblent exprimer plus une bi ou une pluriculturalité qu'une opposition entre les cultures. Cet exemple interroge également les pratiques des enfants scolarisés, qui eux, semblent plutôt offrir

²³ Les jeunes hommes revendiquent ainsi des propriétés positives associées au mâle business, en reprenant les mythes sur la force, les pouvoirs surnaturels, leur savoir-faire dans les zones dites dangereuses, ou encore l'histoire de la lutte de leurs ancêtres contre le pouvoir des colons. Mais ils rejettent plus ou moins activement des habitudes non urbaines comme le port des vêtements traditionnels. Les femmes refusent de se restreindre au domaine domestique et recherchent des travaux rémunérés ou des aides sociales leur permettant de limiter leur dépendance par rapport aux hommes de leur famille et à leurs partenaires. Les hommes, pour leur part, sont de moins en moins prêts à rendre des services non rémunérés ou à dépenser leur salaire entier pour les femmes de leur famille, mère, sœurs, épouse(s) et enfants

des bilinguismes cloisonnés, encore limités à des oppositions : salle de classe-français // dans le quartier (et y compris la cour de récréation) – langue businenge.

Conclusion :

Si les données quantitatives issues d'entretiens permettent la description globale et particulière d'une situation de contacts de langues, on a vu que l'explication de ces chiffres, voire leur pondération, est elle, en partie permise par d'autres méthodes, notamment ici des analyses qualitatives à base d'observations, des observations participantes en profondeur et l'analyse de données langagières situées.

Du fait de son histoire et du contexte local de mobilité, la ville de St Laurent présente une situation macrosociolinguistique de contacts importants mais qui correspond à de faibles contacts au niveau individuel. Si les enfants scolarisés sont confrontés à des langues différentes (et déclarent des répertoires de plusieurs langues) la fréquence des contacts et l'influence de ces langues les unes sur les autres semble limitée. Il semblerait donc que l'on soit dans une situation de bi ou plurilinguismes cloisonnés. Si l'on compare les enfants scolarisés et leurs parents majoritairement non francophones, les résultats montrent, chez les enfants, des attitudes favorables envers le français mais cela n'implique pas directement une augmentation des compétences car leur situation socio-langagière ne semble pas favorable à l'usage du français. Elle est en revanche plutôt favorable à la relative véhicularisation du ndjuka, chez les enfants, et du sranan tongo, chez les adultes.

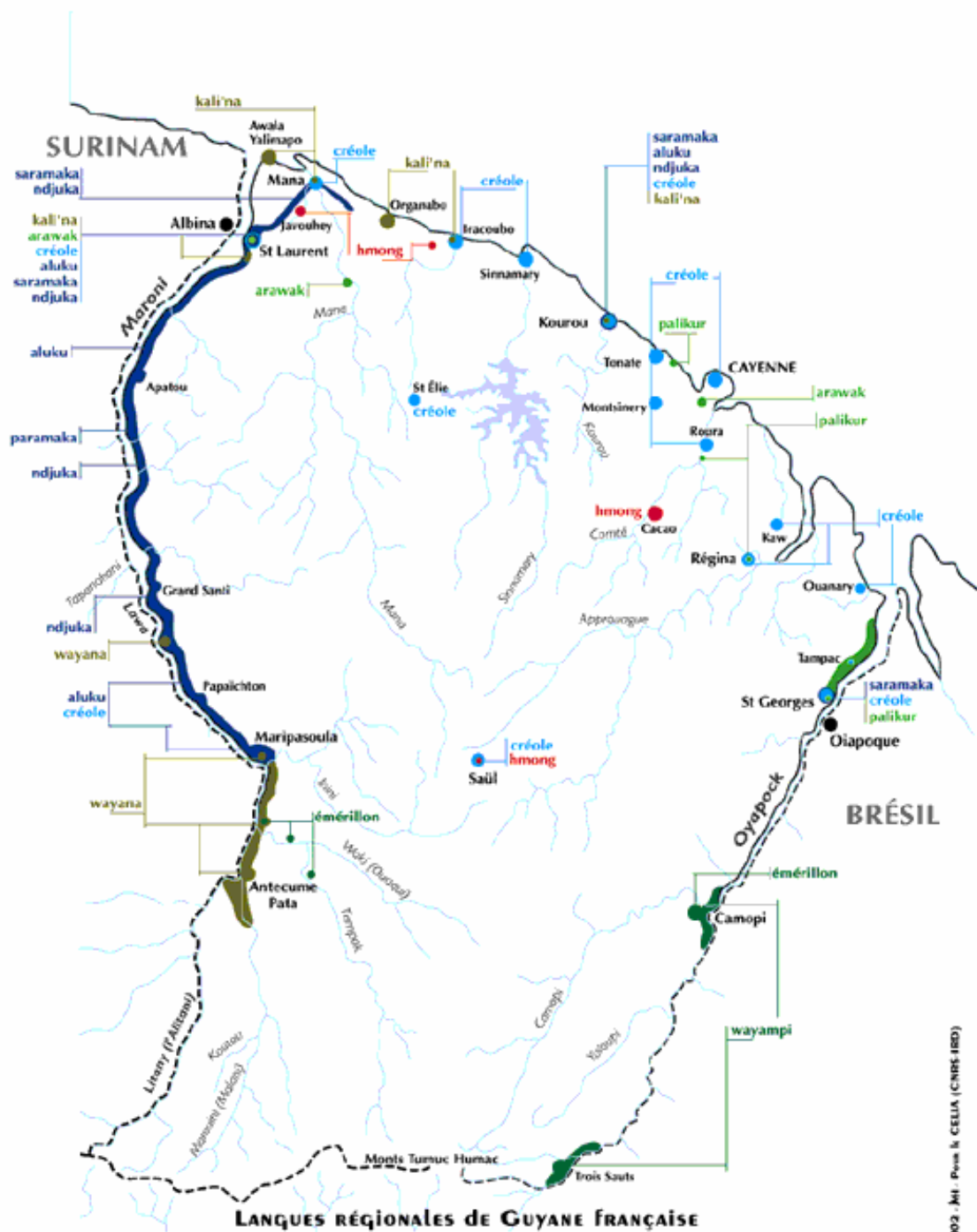
L'analyse sociolinguistique de tels terrains engage à militer pour la prise en compte des langues et cultures dans le système éducatif, sous la forme par exemple de l'enseignement d'une culture guyanaise « à la française », en tant que culture étrangère, à la fois en français langue seconde et dans les langues premières en même temps que l'évocation des cultures indigènes en français et en L1, pour montrer qu'elles vont de pair et ne représentent pas des oppositions (Corson, 2001).

Bibliographie :

- Alby S., 2001, *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*, thèse de doctorat de l'Université de Lyon II.
- Anouilh D., 1994, *La France, la Guyane et la guérilla (1986-1992). Implications de la crise surinamienne en Guyane française*, Toulouse : éditions du Groupe de Recherche en Histoire Immédiate.
- Bavoux, C. (dir), 1996, *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan.
- Bilby, K. 1999. «'Roots explosion': Indigenization and cosmopolitanism in contemporary Surinamese Popular music». *Ethnomusicology* 43:256-298.
- Bilby, K. 1990. *The remaking of the Aluku: Culture, Politics, and Maroon Ethnicity in French South America*. Doctorat, Johns Hopkins University.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard
- Boutet J., Saillard, C., 2003, «Dynamique des répertoires linguistiques dans la migration chinoise», in Billiez J.(dir) *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, 91-109.
- Calvet L-J, «Véhicularité et véhicularisation», in *Le français dans l'espace francophone*.
- Carlin, E. B. 2001. «Of Riches and Rhetoric : Language in Suriname», in *20th century Suriname : Continuities and discontinuities in a new world society*, 220-243. Leiden, Netherlands : KITLV Press
- Charrier R., 2002, «Guyane, des peuples et des histoires», *Antiane n°54*, 14-17.
- Cherubini B., 1988, *Cayenne ville créole et polyethnique*, Karthala.
- Corson D. 2001 *Language diversity and education*. Mahwah, NJ.
- Deprez, C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier.
- Deprez, C., 1999, «Les enquêtes micro. Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France», in Calvet LJ et Dumont P. *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.
- Durand Y., Guyard J. 1998. *Pour une politique éducative en Guyane*. Rapport d'information n°1477. Commissions des affaires culturelles et des finances. Assemblée Nationale.
- Duranti A., 1988, «The ethnography of speaking: Towards a linguistic of the praxis». In F. Newmeyer Ed. *Linguistics: The Cambridge Survey*, Vol 4: Language: The sociocultural context (210-228). Cambridge: Cambridge University Press
- Fishman J-A, 1965, «Who speak what language to whom and when ?» *La linguistique n°2*, 67-88.
- Francard M, Geron G., Wilmet R., 1993 et 1994, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'institut Linguistique de Louvain n°19-20.
- Goffman, E., 1974, *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row

- Goury, L., coord., 2002, *Langues de Guyane, Amérindia n°26-27*.
- Goury, L., Migge, B., 2003, *Taki nenge*, IRD Editions.
- Gumperz, J., ed., 1982, *Language and social identity*, Cambridge University Press.
- Hoogbergen, W., Polimé, T. 2002. «Oostelijk Suriname», 1986-2002. *Oso* 21:225-242.
- Irvine, J., 2001, «Style as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation.» In *Style and sociolinguistic variation*, Eckert and Rickford (eds.), 21-43. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juillard, C., 1995, *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor*, Paris : CNRS.
- Juillard, C., 1999, «L'observation des pratiques réelles», in Calvet LJ et Dumont P. *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.
- Leconte, F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan.
- Leconte, F., Caïtucoli C., 2003, «Contacts de langues en Guyane : une enquête à St Georges de l'Oyapock», in Billiez J. , (dir) *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, 37-59.
- Léglise, I., 2004, «Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française», *Glottopol* 4, 108-124.
- Léglise, I., 2005, «Contacts de créoles à Mana (Guyane Française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme», *Etudes créoles XXVIII*, 23-57.
- Migge, B., 2002, «Code-Mixing, gender and social identities among Eastern Maroons», Society for Caribbean Linguistics, 14th Biennial Conference, The University of the West Indies, St Augustine, Trinidad & Tobago.
- Migge B., 2004, «The speech event *kuutu* in the Eastern Maroon community.» In *Contact Worldwide: Creoles and other linguistic outputs*, G. Escure & A. Schwegler (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Muysken, P., 2000, *Bilingual Speech : A Typology of Code-Mixing*, Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C., 1993, *Duelling languages. Grammatical structure in code-switching*, Oxford, Clarendon.
- Myers-Scotton, C., 1997, *Social motivations for code-switching. Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon.
- Piantoni F., 2002, «Les recompositions territoriales dans le Maroni : relation mobilité-environnement», *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 18, 11-49.
- Price, R. et Price S. 2003. *Les Marrons*. Châteauneuf-le-Rouge: Vents d'ailleurs.
- Price, R. 2002, «Maroons in Suriname and Guyane : How Many and Where», *New West Indian Guide* 76, 81-88.
- Queixalós F., 2000, «Langues de Guyane Française», in Queixalós F. et Renault-Lescure O. Eds, *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo : IRD/MPEG/ISA, 299-306.
- Spradley J. P., 1980, *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Vernon D., 1985, *Money Magic in a Modernizing Maroon Society*, Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo.
- Woolard, K. A., Schieffelin B, Kroskrity P. 1998. *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Zentella A A.C 1997. *Growing up bilingual*. Oxford : Blackwell Publishers Ltd.

Annexe : Carte de Guyane (implantation des langues régionales), in Goury, coord., 2002



LANGUES RÉGIONALES DE GUYANE FRANÇAISE

Amérindiennes :

famille caribbe :

kali'na
wayana

famille tupi-guarani :

wayampi
émérillon (teko)

famille arawak :

palikur
arawak (lokono)

Créoles : base lexicale anglaise

aluku
ndjuka
paramaka
saramaka

base lexicale française
créole guyanais

Asiatique : hmong



Habitat éparés